

ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Μ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΥΡΙΕΣ ΜΟΡΦΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ
ΩΣ «ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΑ»



Η έρευνα αυτή είναι διαχρονική όσον αφορά τα εγχειρίδια του νεότερου Ελληνισμού και συγχρονική όσον αφορά τα σύγχρονα εγχειρίδια τεσσάρων χωρών (Ελλάδας, Η.Π.Α., Γαλλίας, Γερμανίας). Διενεργήθηκε, ως προς τα πρώτα, βάσει του μεικτού μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου και, ως προς τα δεύτερα, βάσει του περιγραφικού μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου και είναι επιλεκτική ως προς το ερευνητικό υλικό (αντιπροσωπευτικό δείγμα).

Εικόνα εξωφύλλου: M. Sendak: "Where the wild things are".

ΜΑΝΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ

ΕΡΕΥΝΑ

ΚΥΡΙΕΣ ΜΟΡΦΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΠΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ
ΩΣ «ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΑ»



Η έρευνα αυτή είναι διαχρονική όσον αφορά τα εγχειρίδια του νεότερου Ελληνισμού και συγχρονική όσον αφορά τα σύγχρονα εγχειρίδια τεσσάρων χωρών (Ελλάδας, Η.Π.Α., Γαλλίας, Γερμανίας). Διενεργήθηκε, ως προς τα πρώτα, βάσει του μεικτού μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου και, ως προς τα δεύτερα, βάσει του περιγραφικού μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου και είναι επιλεκτική ως προς το ερευνητικό υλικό (αντιπροσωπευτικό δείγμα) .

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Μερικές απαραίτητες πληροφορίες για τις αρχές, τα μέσα και τους στόχους της έρευνας.

1.1. Ένα γενικό εισαγωγικό σχόλιο

Όπως είναι γνωστό, γνώσεις αποκομίζουμε με την παρατήρηση και την έρευνα. Μέσα από αυτούς τους δύο δρόμους *διερευνούμε αρχικά τις προσεγγίσεις της εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας και στη συνέχεια τις προσεγγίσεις σ' εκείνα τα παιδικά εικονογραφημένα βιβλία, που χαρακτηρίζονται ως «εξωσχολικά», στα βιβλία που θα μπορούσαν να βρουν πλήρη λειτουργική ένταξη στα πλαίσια μια σύγχρονης δημιουργικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.*

Λόγω της μεγάλης έκτασης ενός τέτοιου εγχειρήματος, αλλά και λόγω του προσανατολισμού της έρευνας στο στόχο να αναδειχθούν οι κύριες τάσεις και ο πλούτος των εικονογραφικών προσεγγίσεων και των δημιουργικών προσπαθειών πάνω στο θέμα, η έρευνα διενεργείται σ' ένα επιλεγμένο και σχετικά περιορισμένο δείγμα ερευνητικού υλικού.

Όσον αφορά ειδικά τα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας, η διαχρονική τους έρευνα έχει στόχο να αναδείξει την καλή παράδοση πάνω στο θέμα, έτσι όπως διαμορφώνεται από τις εξελίξεις μέσα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Η πραγματικότητα αυτή σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύεται από την επιλεκτική συγκριτική μελέτη των εγχειριδίων τεσσάρων χωρών του δυτικού κόσμου (Ελλάδας, Η.Π.Α., Γαλλίας και Γερμανίας).

Όσον αφορά τα χαρακτηριζόμενα ως «εξωσχολικά» βιβλία, η έρευνα διενεργείται επιλεκτικά σ' ένα ευρύ φάσμα εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, όπως π.χ. το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, το βιβλίο των μύθων και των παραμυθιών, το βιβλίο μόνο με εικόνες, το βιβλίο τέχνης και σε κάθε άλλο βιβλίο το οποίο μέσα από ένα περιγραφικό, ποιητικό ή μυθοπλαστικό κείμενο, αναφέρεται στον άνθρωπο, τις γνώσεις, τις ιδέες, τα σύγχρονα προβλήματα κλπ.

Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλουν στην αποκάλυψη μερικών πτυχών ενός θέματος, το οποίο στη σύγχρονη εικονολατρική εποχή μας τείνει να κυριαρχήσει ως εικονική πραγματικότητα, με τρόπο συχνά βερμπαλιστικό. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα των εφαρμογών σ' αυτόν τον τομέα, που έχει στόχο να δώσει διαφορετικές προσεγγίσεις και πρακτικές λύσεις πάνω στα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι πάντα χρήσιμη και αναγκαία για την επιστήμη. Ως εκ τούτου, τα πορίσματα αυτής της έρευνας θα είναι πρωτίστως σ' εμάς χρήσιμα, για να διατυπώσουμε τα ερωτηματικά και τις προτάσεις μας πάνω στο θέμα, θα είναι χρήσιμα όμως και σε άλλους μελλοντικούς ερευνητές.

Έχει επισημανθεί ότι η περιορισμένη έρευνα που διενεργήθηκε μέχρι τώρα στα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας, στηρίζεται κυρίως σε ιδεολογικά κίνητρα και δεν έχει διεξαχθεί βάσει επιστημονικών ή παιδαγωγικών κριτηρίων, για να διαπιστωθεί η καταλληλότητά τους ή μη ως μέσων διδασκαλίας. Επιπλέον, η έρευνα είναι κατά κύριο λόγο προσανατολισμένη στο κειμενικό περιεχόμενο των εγχειριδίων και σπανιότατα στο εικονογραφικό¹.

Για το λόγο αυτό η παρούσα έρευνα προσπαθεί να φέρει στο φως με τα δικά της κριτήρια, που θα αναλυθούν στη συνέχεια, εκείνο που μέχρι τώρα θα έπρεπε να είχε γίνει από καιρό, ώστε τα εγχειρίδια να μπορούν να εκτιμηθούν και να αξιολογηθούν στις σωστές τους διαστάσεις και σε σχέση με το σκοπό τον οποίο προορίζονται να υπηρετήσουν.

Λόγω της ιδιαίτερης φύσης του ερευνητικού υλικού, έχουν εφαρμοστεί δυο διαφορετικοί τύποι έρευνας, όπως θα αναλύσουμε και στη συνέχεια: το μικτό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου για την κύρια έρευνα των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας και το περιγραφικό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου για τη συμπληρωματική έρευνα των χαρακτηριζόμενων ως «εξωσχολικών βιβλίων».

¹ Βλ. Α. Καψάλη - Δ. Χαράλαμπος, 1995, 209-210 και Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου, 1997. Αξίζει να αναφέρουμε ότι από τις 32 εργασίες που αναφέρουν οι Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου μόνο μία (Ε. Κανταρτζή, 1992) στηρίζεται αποκλειστικά στο εικονογραφικό περιεχόμενο των εγχειριδίων γλώσσας. Αναφέρουμε επιπλέον τις εργασίες των Ε. Μοράβα, 1988 και Π. Ασωνίτη, 2001 (διδασκαλική διατριβή)..

Είναι γνωστό ότι λόγος και εικόνα συνιστούν δυο διαφορετικά συστήματα, τα οποία θα πρέπει να επεξεργαστεί ο μαθητής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Ανάμεσα στα δυο αυτά συστήματα δημιουργούνται πολύπλευρες και πολυδύναμες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, που καθορίζουν το ύφος και την ποιότητα του λόγου και της εικόνας ως συνδυαστικής λειτουργίας στα πλαίσια του εικονογραφικού βιβλίου. Αυτό το στοιχείο δημιουργεί ορισμένες προϋποθέσεις για τη χρήση του εγχειριδίου στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

Τα προβλήματα που αναφέρονται, εν προκειμένω, είναι κυρίως προβλήματα ποιότητας της εικονογράφησης καθαυτό και ποιότητας των σχέσεων της εικονογράφησης με το λόγο. Η ποιότητα της εικονογράφησης προϋποθέτει αισθητική αρτιότητα, εκφραστικότητα και πρωτοτυπία και η ποιότητα στις σχέσεις της εικονογράφησης με το λόγο προϋποθέτει πολύπλευρες και πολυδύναμες αισθητικές και εννοιολογικές εκφράσεις των κειμένων. Αυτά με τη σειρά τους μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργική μάθηση και έκφραση, στην αισθητική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή. Μπορούν ακόμη, στα πλαίσια μιας σύγχρονης δημιουργικής διδασκαλίας, να αναπτύξουν την ευαισθησία και τη στοχαστικότητα του μαθητή, να στηρίξουν την αυτενέργειά του, να ελευθερώσουν τη φαντασία του και να συμβάλουν αποτελεσματικά σε μια ευχάριστη, ανοιχτή και δημιουργική μάθηση της γλώσσας, όπως φυσικά και κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Εκτός των άλλων, η ποιότητα της εικόνας συμβάλλει στη συναισθηματική χαλάρωση του παιδιού από την ένταση του κειμένου, στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, στη δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, καθώς και στη καλύτερη παρουσίαση της ύλης του εγχειριδίου. Αν η εικόνα ανταποκρίνεται θετικά σε όλα τα παραπάνω, τότε μπορούμε να μιλάμε για μια σχετική πληρότητα της εικονογράφησης, και επομένως για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας της.

Όπως είναι φυσικό, μια τέτοια ποιότητα στη λειτουργία της εικονογράφησης προϋποθέτει όχι μόνο την αυθορμησία της καλλιτεχνικής δημιουργίας του εικονογράφου, αλλά και την ορθολογική και συστηματική του εργασία, βάσει των βαθύτερων διδακτικών αναγκών και των δεδομένων της επιστημονικής έρευνας, ώστε η εικονογράφηση να μην είναι, όπως συχνά γίνεται, μια τυπική, περιθωριακή και διακοσμητική παρουσία στο εγχειρίδιο και το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

Σχετικά με τα εγχειρίδια, θα πρέπει να τονίσουμε εκείνο το στοιχείο, το οποίο δεν παίρνουν συνήθως υπόψη τους οι ερευνητές, ότι δηλαδή αυτά γράφονται για συγκεκριμένους λόγους, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και λειτουργούν μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η έρευνα θα πρέπει να υπολογίζει την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, το θεσμοθετημένο τρόπο συγγραφής, την ιδεολογική και παιδαγωγική τους χρήση, και, ειδικά στα εγχειρίδια γλώσσας, την "αναγνωστική θέση" (reading position) που προτείνουν στο μαθητή για τα κείμενα και τις εικόνες.

Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε, ωστόσο, ότι το εγχειρίδιο είναι ένα μόνο τμήμα του συστήματος "σχολείου" και λειτουργεί παράλληλα με άλλα μέσα και εγχειρίδια, που αναφέρονται σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί μέσα από πρακτικές και ιδεολογίες, με τις οποίες συμπορεύεται ή αντιφάσκει.

Επομένως, ο κατά το δυνατόν υπολογισμός στην έρευνα αυτών των παραγόντων, δίνει μια πιο σφαιρική και αντικειμενική ερευνητική διάσταση του φαινομένου¹.

Ό,τι ισχύει για τα κείμενα των εγχειριδίων γλώσσας, ισχύει κατά μείζονα λόγο και για την εικονογράφηση, αφού από ορισμένους ερευνητές τονίστηκε σωστά ότι οι εικόνες αποκτούν μεγαλύτερη αποδοχή ιδεολογικών μηνυμάτων, "επειδή αναπαριστούν το περιεχόμενο των μαθημάτων με τρόπο ελκυστικό και αποτυπώνονται εύκολα στη μνήμη των παιδιών"². Δεν πρέπει όμως, να ξεχνάμε ότι στο πλαίσιο του εγχειριδίου εικόνα και λόγος λειτουργούν ταυτόχρονα, στην αλληλεπίδραση και τη δυναμική τους σχέση. Γι' αυτό θα πρέπει να ερευνάται κατά το δυνατόν το δυναμικό στοιχείο του θέματος, δηλαδή να επιδιώκεται η διερεύνησή του "ως ενός συστήματος μεταβολών μέσα στην πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία του"³.

Ασφαλώς, δεν υπάρχει ένας και μόνο τρόπος για να ερευνησουμε ένα θέμα, όπως δεν υπάρχει και ένας και μόνο τρόπος για να βλέπουμε ένα έργο τέχνης. Το ίδιο ισχύει και για την εικονογράφηση, αν την εκλάβουμε ως έργο τέχνης με συγκεκριμένους και προσδιορισμένους στόχους, σύμφωνα με τις κρατούσες αντιλήψεις.

¹ Βλ. Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου, 1992, 205-206

² βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 12-13

³ βλ. Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου, ό. π., σ. 206 και Μ. Πάλλα, 1992, 45 κ.ε.

Τα ερωτήματα που απευθύνουμε στο προς έρευνα θέμα αλλάζουν συνεχώς, όπως αντίστοιχα αλλάζουν και οι απαντήσεις που δίνουμε στα ίδια ερωτήματα καθώς αλλάζουν τα δεδομένα¹.

Άρα, προσπάθεια του ερευνητή θα πρέπει να είναι θέματα όπως η εικονογράφηση να μην εξετάζονται απομονωμένα και χωρίς να ερευνηθούν όλες οι βασικές τους συνιστώσες. Προσπάθειά του μάλιστα θα πρέπει να είναι ο απεγκλωβισμός του προς έρευνα αντικειμένου από τη σφαίρα του ήδη γνωστού και εξηγήσιμου². Απαιτείται ακόμη από τον ερευνητή η συναισθηματική αποστασιοποίησή του από το θέμα, όμως αυτός πρέπει να διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία, ώστε τα νέα δεδομένα να τον οδηγούν "σε μια συνεχώς αναδιαμορφούμενη πράξη", δηλαδή σ' έναν επαναπροσδιορισμό των συναισθηματικών του δεσμεύσεων³. Ο ερευνητής δεν είναι παρά ένας ιχνηλάτης, που προσπαθεί να ελέγξει αντικειμενικά τις παραμέτρους του θέματός του.⁴

Όλα τα παραπάνω σημαίνουν ότι στην πραγματικότητα δεν επιβάλλεται αποχρωματισμός και απονέκρωση των αισθημάτων του ερευνητή, αλλά απαιτείται ανοιχτό ερευνητικό πνεύμα, με αποφυγή της μεθοδολογικής μονομέρειας, που δεν θα του επέτρεπε να φωτίσει το θέμα του απ' όλες τις πλευρές, ώστε να καταλήξει σε πιο σφαιρικά και αντικειμενικά συμπεράσματα.

Βάσει των όσων προαναφέραμε, έγινε προσπάθεια να ληφθούν υπόψη στην έρευνά μας όλοι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την εικονογράφηση στο εγχειρίδιο, όχι μόνο ως μέσο ελεύθερης καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά και ως εργαλείο διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας. Προς τούτο, εκτός από τη συγχρονική έρευνα των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας, που αποτελούν, ως ερευνητικό υλικό, ένα μικρό επιλεκτικό δείγμα με θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά για να είναι κατά το δυνατό η έρευνα πιο πλήρης, έγινε προσπάθεια διερεύνησης της διαχρονικότητας του φαινομένου στα ποιοτικά του κυρίως χαρακτηριστικά, όσον αφορά το ελληνικό διδακτικό εγχειρίδιο, και στα ποιοτικά και ποσοτικά, όσον αφορά τη συγχρονική μελέτη των εγχειριδίων σ' ένα περιορισμένο αριθμό αντιπροσωπευτικών δειγμάτων τεσσάρων χωρών (Ελλάδας, Η.Π.Α., Γαλλίας και Γερμανίας).

Ιδιαίτερα, η έρευνα στο ελληνικό διδακτικό εγχειρίδιο έλαβε υπόψη της ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κυρίως βιβλιοκεντρικό, αντίθετα από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως π.χ. το γερμανικό που είναι προσανατολισμένο κυρίως στο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι, εξάλλου, γνωστό, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε και αναπτύχθηκε κατά τη διαδρομή της ιστορικής εξέλιξης της χώρας μας μέσα από σκληρές πολιτικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και μάλιστα σ' ένα συγκρουσιακό διπολικό σχήμα μεταρρύθμισης - αντιμεταρρύθμισης που χαρακτηρίστηκε ως "σισύφειο μαρτύριο".⁵

Για πληρέστερη έρευνα του θέματος έγινε προσπάθεια συγχρονικής έρευνας των εγχειριδίων των τεσσάρων χωρών στο μικρότερο δυνατό αντιπροσωπευτικό δείγμα, παρά τις δυσκολίες να σταθμιστούν τα δεδομένα και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες που ισχύουν σ' αυτές τις χώρες. Προσπάθειες τέτοιας μορφής γίνονται στα πλαίσια της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ώστε να συνεκτιμάται η διεθνής εμπειρία και πρακτική πάνω σε διάφορα θέματα.

Κρίναμε επίσης απαραίτητο για πιο σφαιρική αντιμετώπιση του θέματος να ερευνηθεί και ένας ελάχιστος αριθμός εγχειριδίων άλλων γνωστικών αντικειμένων (μαθηματικά, ιστορία, φυσική) που προσκομίζουν χρήσιμα στοιχεία στην έρευνα.

Παράλληλα η έρευνα, όπως αναφέραμε, επεκτείνεται και σε βιβλία που χαρακτηρίζονται προκλητικά ως "εξωσχολικά", αλλά θα μπορούσαν θαυμάσια να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως εγχειρίδια σε μια σύγχρονη δημιουργική διδασκαλία. Αυτό θα άλλαζε ουσιαστικά την έννοια των όρων «εγχειρίδιο» και «εικονογράφηση», στην οποία ο γλωσσικός και εικονογραφικός πλουραλισμός θα λειτουργούσαν πολύ διαφορετικά στη διδακτική πράξη.

Επίσης, για την ίδια ανάγκη μιας πιο σφαιρικής μελέτης του θέματος, κρίναμε απαραίτητο να αναφέρουμε μερικές απόψεις των μαθητών πάνω στο θέμα, χωρίς να ξεχνάμε ότι και τα παιδιά επηρεάζονται γενικότερα στις απόψεις τους, θετικά και αρνητικά, από τις απόψεις που επικρατούν στο σχολείο, στα Μ.Μ.Ε. και τα εικονογραφημένα έντυπα, στην οικογένεια και στα κοινωνικά πρότυπα. Άρα οι απόψεις αυτές, μπορούν, κάτω από διαφορετικές προϋποθέσεις, να αλλάξουν.

¹ βλ. H. Belting, 1995, 279-281

² βλ. O. Batschmann, 1995, 241-242

³ βλ. N. Schneider, 1995, 387-388 και H. Dilly, 1995, 453, αρ. 2.

⁴ Βλ. W. Sauerlauder, 1995, 61

⁵ Α. Καζαμίας, 1995, 40-41 μ βλ. και Α. Δημαράς, 1997, λξ'.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί το θέμα της εικονογράφησης με σφαιρικότητα και αντικειμενικότητα λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο πνευματικό, πολιτισμικό, αισθητικό, θεσμικό, παιδαγωγικό, κοινωνικό και ευρύτερο ιστορικό του πλαίσιο και χωρίς να παραγνωρίζεται ο προσωπικός παράγοντας, που καθορίζει και τη θέση του κάθε δημιουργού πάνω στο θέμα, με το δεδομένο ότι κατά γενική παραδοχή δεν λειτουργεί σε όλα αυτά τα ζητήματα κάποια απόλυτη αντικειμενικότητα.

Μετά από ενδελεχή προκαταρκτική μελέτη του θέματος, υιοθετήσαμε αυτά τα δυο διαφορετικά μοντέλα έρευνας, που ανταποκρίνονται πληρέστερα στα προς διερεύνηση αντικείμενα. Αναλύοντας ειδικότερα τα μοντέλα έρευνας αναφέραμε ότι όσον αφορά τα επίσημα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, χρησιμοποιούμε το *μεικτό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου με κυκλική φορά*, δηλαδή μια σύνθεση ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου σε μια σχέση αλληλεπίδρασης και ανακύκλωσης και όσον αφορά το υπόλοιπο μέρος της έρευνας, ακολουθούμε το *περιγραφικό μοντέλο ανάλυσης*, ακολουθώντας τις μεταβλητές της αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητας.

Επειδή θεωρούμε ότι απαραίτητες μερικά σχόλια πάνω σ' αυτά τα ερευνητικά μοντέλα, αναφέρουμε τα εξής:

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια παλιά μέθοδος έρευνας (B. Berelson, 1952). Το μεικτό μοντέλο ανάλυσης, ως μια δημιουργική σύνθεση ποιοτικού και ποσοτικού τύπου, είναι μια από τις πιο επεξεργασμένες, αξιόπιστες και ενδιαφέρουσες μεθόδους έρευνας. Η ποιοτική ανάλυση, γενικά, ερευνά το καινούργιο και το ενδιαφέρον και τι αξία αυτό προσδίδει, ανεξάρτητα από τη συχνότητα της εμφάνισής του, στα στοιχεία της έρευνας. Αντίθετα, η ποσοτική ανάλυση μετρά και τη συχνότητα εμφάνισης ενός στοιχείου. Αυτός είναι και ο λόγος που η ποσοτική ανάλυση τείνει να υποβαθμίζει ή να αγνοεί παντελώς στοιχεία που έχουν μικρή συχνότητα εμφάνισης στα αναλύόμενα τεκμήρια, μπορεί όμως να είναι ως στοιχεία πρωτότυπα, σημαντικά και μοναδικά. Αυτή η πολύτιμη πληροφορία μπορεί να ομαδοποιηθεί και να ταξινομηθεί ξεχωριστά, για να αποφευχθεί η απώλειά της.

Η ανάλυση περιεχομένου γίνεται για να μην αρκестεί ο ερευνητής σε μια πρώτη απλή εντύπωση του περιεχομένου αυτού που ερευνά, αλλά να το ταξινομήσει σε κατηγορίες και να το κωδικοποιήσει. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια να υποκαταστήσει την υποκειμενική του εκτίμηση με αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση. Ο προσδιορισμός των σημασιολογικών κατηγοριών, που είναι προϋπόθεση της σημασιολογικής ταξινόμησης, είναι μια πολύ λεπτή εργασία και πρέπει να θεμελιώνεται πάνω στις αρχές της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Η υπαγωγή μιας ενότητας σε μια κατηγορία πρέπει να την αποκλείει από την υπαγωγή της σε κάποια άλλη κατηγορία.¹ Ο ρόλος των κατηγοριών είναι καθοριστικός, επειδή αυτές συνιστούν στοιχεία μιας πολύπλοκης οργάνωσης, πλούσιας σε πληροφοριακό περιεχόμενο, που αντιστοιχεί στο ερμηνευτικό σύστημα επί του συνολικού υλικού. Το ερευνητικό υλικό έτσι μπορεί να παίρνει ζωή μπροστά στα μάτια του αναλυτή και να γονιμοποιεί νέους συσχετισμούς και ερμηνείες, που με τη σειρά τους συσχετίζονται με το αντικείμενο. Όσον αφορά το ποιοτικό στοιχείο, οι κατηγορίες ερευνούν το υποβόσκον και το υφέρπον περιεχόμενο του θέματος.²

Η πορεία της έρευνας σ' αυτό το μοντέλο ανάλυσης ακολουθεί την εξής διαδρομή: Πρώτα γίνεται η διατύπωση του προβλήματος και των υποθέσεων πάνω στο συγκεκριμένο ερευνητικό υλικό. Μετά συγκροτούνται οι κατηγορίες (μεταβλητές) και γίνεται δοκιμαστική τους ανάλυση. Ύστερα, μέσω κατάλληλων στατιστικών αναλύσεων, γίνεται συλλογική αξιοποίηση δεδομένων. Στο τέλος γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει των υποθέσεων της έρευνας. Στόχος είναι η βαθύτερη και σφαιρικότερη γνώση του θέματος, ώστε να δοθούν σ' αυτό νέες και πρωτότυπες ερμηνείες και λύσεις, σε μια προσπάθεια αντιδογματικής αντιμετώπισής του.³

Στην έρευνά μας έγινε αναγωγή όλων αυτών των στοιχείων στο θέμα της εικονογράφησης σε αλληλεξάρτηση με τα κείμενα. Έγινε προσπάθεια επίσης να ερευνηθεί το θέμα μέσα στη σφαίρα της δημιουργικότητας. Η βασικότερη δυσκολία που υπάρχει στη συγκεκριμένη έρευνα βρίσκεται χωρίς αμφιβολία στη φύση του ερευνητικού υλικού. Συγκεκριμένα, η εικονογράφηση είναι ένα θέμα στο οποίο τα στατιστικά στοιχεία μπορούν να παραπλανήσουν τον ερευνητή, αν δεν υπολογίσει όσο πρέπει τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνάς του, καθόσον η εικονογράφηση θα πρέπει να εκληφθεί ως μιας μορφής εφαρμοσμένη τέχνη, της οποίας η ποιότητα και η λειτουργικότητα είναι διαρκώς σε δυναμική

¹ Βλ. Μ. Βάμβουκας, 1991, 263-281

² βλ. Μ. Πάλλα, 1992, 45-54.

³ Βλ. Κ. Μπονίδης - Χοντολίδου, ό.π. 188-224

αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με τα κείμενα. Τα κείμενα πάλι εξαρτάται κάτω από ποια οπτική θα ερευνηθούν, δηλαδή αν θα ερευνηθούν ως μονοδιάστατα απολιθώματα που προτείνουν την αναγνωστική θέση και ακινητοποιούν τη σκέψη σ' αυτήν, ή ως πολυδιάστατα και γονιμοποιά στοιχεία, που μας καλούν να τα εξερευνήσουμε, ερμηνεύοντάς τα απ' όλες τις οπτικές γωνίες και όλες τις συνδηλώσεις τους.

Με άλλα λόγια, το πρόβλημα είναι πώς εννοούμε σε θέματα αυτής της μορφής την ποιότητα και αν την εκλαμβάνουμε ως στατικό ή δυναμικό μέγεθος. Έγινε προσπάθεια, με μια προσεκτική κατηγοριοποίηση, η έρευνα να προσδιορίσει την ποιότητα της εικονογράφησης μέσα από μια σειρά μεγεθών ποσοτικών και ποιοτικών ώστε να ερευνηθεί η δημιουργική και δυναμική της διάσταση.

Η σημασία των εγχειριδίων γλώσσας, ως συναρτήσεις λόγου και εικόνας και ως παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα, είναι μεγάλη κατά τη διαδικασία και διεργασία της διδασκαλίας. Στα πλαίσια αυτά αναλαμβάνουν τον πολυσύνθετο ρόλο να μεταδίδουν γνώσεις και αξίες, να διαμορφώνουν τρόπους του σκέπτεσθαι και αισθητική, να περνούν στον μαθητή μια κοσμοαντίληψη και μια πραγματικότητα πολύ διαφορετική ίσως από αυτήν που βιώνει και αντιλαμβάνεται ο ίδιος καθημερινά.

Για όλους αυτούς τους λόγους τα εγχειρίδια εκτός αίθουσας διδασκαλίας δεν έχουν καμιά υπόσταση και αξία, αφού χάνουν αυτή τη δυναμική, τη συνοχή και την ενιαία έκφραση ενός πολυδύναμου μέσου που βρίσκεται προσανατολισμένη σε στόχους διδακτικούς και παιδαγωγικούς¹.

Στην έρευνά μας έγινε προσπάθεια να αντιμετωπισθεί συνολικά το πρόβλημα σ' αυτή τη βάση. Γι' αυτό τα κείμενα και οι εικόνες αντιμετωπίζονται όχι ως απολιθώματα, αλλά ως ζωντανοί οργανισμοί, που αντλούν δύναμη από τις συνάψεις και συναρτήσεις τους και από το λειτουργικό ποιοτικό συνδυασμό τους. Με άλλα λόγια, ερευνήθηκε αν η εικονογράφηση, σε συσχετισμό με τα κείμενα, παρέχει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις για να χρησιμοποιηθεί ως δυναμικό στοιχείο μιας δημιουργικής διδασκαλίας, διαθέτοντας αισθητική ποιότητα και λειτουργικότητα, δηλαδή σχετική πληρότητα.

1.2. Η έρευνα στα εγχειρίδια γλώσσας

Κρίνουμε απαραίτητες μερικές επιπλέον αναφορές για την έρευνα των εγχειριδίων γλώσσας.

Για λόγους οικονομίας της έρευνας θεωρήσαμε επιβεβλημένο να περιοριστούμε στη μελέτη των εγχειριδίων της Α' και Γ' τάξης, με μικρές μόνον αποκλίσεις για τη συμπληρωματική διερεύνηση του θέματος, επειδή θεωρήσαμε ότι το δείγμα σ' αυτά τα πλαίσια είναι επαρκώς αντιπροσωπευτικό για τους παρακάτω λόγους:

α) Το εγχειρίδιο της Α' τάξης επιλέχθηκε, επειδή επιτελεί έναν ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο, στον οποίο η εικονογράφηση έχει αποφασιστική συμβολή. Μάλιστα, στο προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο με τις πολυσύνθετες εικόνες, καθώς και στο στάδιο της γνωριμίας με τα γράμματα και τις συλλαβές, η εικονογράφηση είναι απολύτως κυρίαρχη. Η πρώτη ανάγνωση, ως γνωστό, θεωρείται μια κρίσιμη εσωτερική και πολύπλοκη διανοητική διεργασία, που προϋποθέτει την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων, ανάλογη παρώθηση και δημιουργία κινήτρων μάθησης. Ως εκ τούτου, πρέπει να διερευνηθεί ο ρόλος της εικονογράφησης σ' αυτή τη διαδικασία, από την οποία θα εξαρτηθεί η περαιτέρω πορεία του μαθητή.

β) Το εγχειρίδιο της Γ' τάξης επιλέχθηκε επειδή σ' αυτό παγιώνονται όλες σχεδόν οι διαφοροποιήσεις που κρίνονται απαραίτητες σε σχέση με το εγχειρίδιο της Α' τάξης. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν την ποιότητα της ύλης και τη δομή του εγχειριδίου, η οποία στο ελληνικό εγχειρίδιο διατηρείται περίπου σταθερή από την Γ' μέχρι την ΣΤ' τάξη. Συνεπώς, θεωρήσαμε το δείγμα της Γ' τάξης ως αντιπροσωπευτικό για τις μεγαλύτερες τάξεις και μάλιστα ευρισκόμενο σε πλεονεκτική θέση έναντι των άλλων, αφού η εικονογράφηση, λόγω μιας λαθεμένης αντίληψης που υπάρχει πάνω στο θέμα, σταδιακά τείνει να συρρικνώνεται από τάξη σε τάξη. Σε σχέση με τα παραπάνω θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ακόμη ότι το ελληνικό εγχειρίδιο, σύμφωνα με όλες τις διακηρύξεις, στηρίχθηκε κυρίως στο έργο του J. Piaget, το οποίο ως γνωστό κάνει σαφή διαφοροποίηση των σταδίων νοητικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, την ηλικία από 2 έως 7 ετών την κατατάσσει στο προσυλλογιστικό στάδιο και την ηλικία από 7 έως 11 με 12 ετών στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών². Τούτο σημαίνει ότι στο εγχειρίδιο της Γ' τάξης παγιώνονται οι τρόποι αντιμετώπισης όλων των θεμάτων των μεγάλων τάξεων και υπάρχουν μόνο ποσοτικές κυρίως διαφοροποιήσεις, πράγμα που αποκαλύπτεται και από

¹ βλ. Μ. Βάμβουκας, 1994

² βλ. J. Piaget - B. Inhelder, 1990, 87κ. έ.

τις στερεότυπα σχεδόν επαναλαμβανόμενες οδηγίες στο Βιβλίο Δασκάλου, σε όλες ανεξαιρέτα τις τάξεις από τη Γ΄ μέχρι και την ΣΤ΄.

Τέλος, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο διαχωρισμός της μορφής της εικονογράφησης από το περιεχόμενο και τη λειτουργία της είναι ένας τεχνικός διαχωρισμός, που γίνεται για καθαρά μεθοδολογικούς λόγους που αφορούν τον τρόπο έρευνας, Μορφή, περιεχόμενο και λειτουργία είναι επιμέρους πλευρές της ολότητας, πληρότητας και της λειτουργικότητας της εικονογράφησης στο πλαίσιο των διδακτικών και παιδαγωγικών διαδικασιών.

Στα συμπεράσματα της έρευνας γίνεται προσπάθεια εκτίμησης της συνολικής παρουσίας της εικονογράφησης ως στατικής και δυναμικής έννοιας στα πλαίσια δημιουργικών διαδικασιών μάθησης, έκφρασης, αισθητικής και ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή.

1.3. Κατηγοριοποίηση των υποθέσεων της έρευνας στο διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας

Ως προς την έρευνα των εγχειριδίων γλώσσας, μετά από σχετική προκαταρκτική μελέτη του ερευνητικού υλικού, καταλήξαμε στην κατηγοριοποίηση των υποθέσεων της έρευνας, που περιλαμβάνει έξι ερωτήματα (μεταβλητές), που διατυπώνονται συνοπτικά ως εξής:

1. Αποδίδεται κατ' αρχάς σημασία στην εικονογράφηση;
2. Η σημασία αυτή είναι ποσοτική ή και ποιοτική, φαινομενική ή και ουσιαστική;
3. Πώς εξειδικεύονται οι ποιοτικές σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις;
 - α) ως τυπικές, κλειστές και μονοδιάστατες;
 - β) ως πρωτότυπες, ανοιχτές και πολυδιάστατες;
4. Ποια είναι η αισθητική ποιότητα και αισθητική λειτουργία της εικονογράφησης;
5. Προβλέπεται γενικά κάποιας μορφής συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση ή βάσει της εικονογράφησης δραστηριοποιείται περαιτέρω δημιουργικά ο μαθητής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
6. Τι είδους αγωγή προσφέρει η εικονογράφηση καθαυτή και σε σχέση με τα κείμενα, άμεση ή έμμεση;

Από τη δημιουργική σύνθεση όλων των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας, ως συνισταμένη προκύπτει η συνολική ταυτότητα της εικονογράφησης, ως συνάρτηση αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητάς της.

Αναλυτικότερα οι υποθέσεις της έρευνας έχουν τις εξής ερμηνείες:

A) Το ερώτημα 1, αν αποδίδεται κατ' αρχάς σημασία στην εικονογράφηση, καταγράφεται ως ποσοτικό μέγεθος στο εγχειρίδιο γλώσσας (το ποσοστό εικόνων σε σχέση με το ποσοστό των κειμένων και των ενοτήτων των ασκήσεων, πίνακες 1, 2, 3 και 4).

B) Με το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα, όπως εξειδικεύεται, ερευνάται το είδος των σχέσεων της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις, δηλαδή ερευνάται αν η εικονογράφηση διατηρεί στενές και ουσιαστικές ή τυπικές και διακοσμητικές σχέσεις με τα κείμενα και τις ασκήσεις (πίνακες 5, 6, 7 και 8).

Συγκεκριμένα ερευνάται αν οι σχέσεις αυτές:

-Είναι στατικές, κλειστές και μονοδιάστατες. Δηλαδή, αν η εικονογράφηση επαναλαμβάνει συμβατικά και στερεότυπα με τη μέθοδο του πλεονασμού όσα ήδη έχουν λεχθεί από τα κείμενα, μένοντας προσκολλημένη σε μια μόνο πλευρά τους και σε μηχανικές και κοινότυπες αναπαραστάσεις τους, παρωθώντας έτσι σε κλειστές, μη δημιουργικές διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες.

-Αν, αντίθετα, οι σχέσεις αυτές είναι ανοιχτές, πολυδιάστατες και πολυσημικές. Δηλαδή, αν η εικονογράφηση προβαίνει σε πρωτότυπες σημασιολογικές και αισθητικές εκφράσεις των κειμένων, προχωρώντας σε ενδιαφέρουσες ερμηνείες, αναδιαπλάσεις, ανατροπές, προσθέσεις και αφαιρέσεις ώστε να μην επαναλαμβάνει τυπικά και στερεότυπα τα ήδη λεχθέντα, για να παρωθεί ως εκ τούτου σε ανοιχτές και δημιουργικές διδακτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες.

Ό,τι αναφέρθηκε για τα κείμενα, ανάλογα ισχύουν και για τις ενότητες των ασκήσεων. Στην περίπτωση αυτή λαμβάνουμε κυρίως υπόψη μας την ταξινόμια του J. R. Levin κ. ά.¹ σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες των εικόνων, όπως τις αναφέρουμε συνοπτικά.

α) Η διακοσμητική λειτουργία, κατά την οποία η εικόνα έχει απλώς αισθητική και διακοσμητική αξία, μπορεί να προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή και να δραστηριοποιήσει κίνητρα μάθησης.

¹ Βλ. Α. Καψάλη – Δ. Χαράλαμπος, 1995, 167-68.

β) Η λειτουργία παρουσίασης, κατά την οποία οι εικόνες διηγούνται την ίδια ιστορία με το κείμενο εποπτικοποιώντας το και κάνοντάς το πιο παραστατικό.

γ) Η λειτουργία οργάνωσης, κατά την οποία οι εικόνες προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου συμβάλλοντας στη σύλληψη της δομής του κειμένου.

δ) Η ερμηνευτική λειτουργία, κατά την οποία οι εικόνες επεξηγούν ορισμένα σημεία ή έννοιες του κειμένου. Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες λειτουργούν ως ερμηνευτικά στηρίγματα.

ε) λειτουργία μεταμόρφωσης, κατά την οποία οι εικόνες προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης (advance organizers).

Γ) Το ερώτημα 4 ερευνά την αισθητική ποιότητα και την αισθητική λειτουργία της εικονογραφικής έκφρασης. Δηλαδή ερευνά τη μορφολογία, τη σύνθεση, τις τεχνικές και τεχνοτροπίες, το ύφος, το ρυθμό, την υφή, το φως και τις τονικές διαβαθμίσεις, την οπτική γωνία, τους μορφότυπους που χρησιμοποιεί, τη χρήση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων, τα κύρια και συμπληρωματικά της στοιχεία, τη σχέση μορφής φόντου, την τοποθέτηση των εικόνων στη σελίδα σε συνάρτηση με τα κείμενα, καθαυτά και μεμονωμένα και ως προς την ακολουθία τους.

Γενικότερα, ερευνάται πώς η εικονογραφική έκφραση συμβάλλει μέσα από την αισθητική της ποιότητα, στην έκφραση του ύφους, του αισθητικού, νοηματικού και συμβολικού περιεχομένου των κειμένων. Με άλλα λόγια, ερευνάται πώς η εικονογράφηση συμβάλλει στη συνολική αισθητική ποιότητα και αισθητική λειτουργία του εγχειριδίου. Ως προς αυτό το στοιχείο λαμβάνεται υπόψη και το τεχνικό μέρος της έκδοσης.

Δ) Το ερώτημα 5 ερευνά αν, βάσει των οδηγιών του διδακτικού εγχειριδίου ή του βιβλίου του δασκάλου, παρωθείται ρητά ο μαθητής να δραστηριοποιηθεί για περαιτέρω μαθησιακή ή άλλης μορφής δημιουργική έκφραση στο χώρο των τεχνών, ώστε η εικονογράφηση να συμβάλλει σε μια ενεργητική και δημιουργική διδακτική διαδικασία.

Ε) Το ερώτημα 6 ερευνά την ποιότητα της αγωγής που προσφέρει η εικονογράφηση ως προς τις ανθρωπιστικές, εθνικές ή θρησκευτικές αξίες και αντιλήψεις, την κίνηση, το παιχνίδι και τις διάφορες τέχνες. Από αυτό θα βγουν συμπεράσματα αν η εικονογράφηση λειτουργεί ως μέσο καλλιέργειας μιας ελεύθερης ατομικότητας και κοινωνικότητας, με στόχους την αισθητική καλλιέργεια και τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας (πίνακας 9).

ΣΤ) Ως συνισταμένη όλων των απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας, προκύπτει η απάντηση για την ολότητα, πληρότητα και λειτουργικότητα της εικονογράφησης του εγχειριδίου, ως προϊόν αισθητικής ποιότητας και ποιότητας των συναρτήσεών της με τα κείμενα και τις ασκήσεις, με βάση τη μεθοδικότητα και το ανοιχτό και δημιουργικό πνεύμα. Όπως είναι φυσικό, αυτά καθορίζουν και τις προϋποθέσεις γενικής ποιότητας της εικονογραφικής λειτουργίας συνολικά, τη μορφή και την ποιότητα του εγχειριδίου και της διδασκαλίας και συγκεκριμένα, αν αυτή θα είναι κλειστή, τυπική, στατική και μονοδιάστατη ή ανοιχτή, ενεργητική, πολυδιάστατη και δημιουργική.

1.4. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας

Όπως αναφέραμε, το μεικτό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου απαιτεί κυκλική επεξεργασία των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, σε μια προσπάθεια δημιουργικής σύνδεσης των μοντέλων ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης. Αυτό συνεπάγεται τη χρησιμοποίηση ορισμένων στατιστικών στοιχείων, που αναλύονται και τροφοδοτούν την ποιοτική ανάλυση. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε ποσοτικοποίηση κ.ο.κ. Ιδιαίτερη σημασία για το μοντέλο ανάλυσης έχουν διάφορα ποιοτικά στοιχεία με πολύ μικρή συμμετοχή στην ποσοτικοποίηση, των οποίων τη βαρύτητα προσπαθούμε να αναδείξουμε. Για να υπάρχει ικανοποιητική απάντηση στο κύριο ζητούμενο, που αφορά τη συνολική ποιότητα της εικονογραφικής έκφρασης των εγχειριδίων, θα πρέπει να συγκλίνουν, βάσει των υποθέσεων της έρευνας, τρεις τουλάχιστον παράγοντες:

α) η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης

β) οι συνεκτικές ποιοτικές και λειτουργικές σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις, ώστε οι ουσιώδεις συναρτήσεις τους να οδηγούν στη δημιουργικότητα

γ) η πληρότητα της εικονογράφησης ως μέσου για μια σύγχρονη δημιουργική διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία, δηλαδή η δυνατότητά της να παρωθεί σε δραστηριότητες, να προβάλλει την τέχνη και τις ανθρωπιστικές αξίες κλπ.

Από αυτούς τους τρεις δείκτες θα εξαρτηθεί η δημιουργική και λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης στα κείμενα και τις ασκήσεις. Επιπλέον, η δημιουργική και λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας είναι ένα στοιχείο που θέτει ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ποιότητά της. Επίσης, από αυτούς τους δείκτες θα αποκαλυφθεί σε ποιο βαθμό το εγχειρίδιο και η εικονογράφηση είναι «ανοιχτού» ή «κλειστού» τύπου, στοιχείο που σημαίνει πολλά για την ποιότητά του. Μονόπλευρες και μονοσήμαντες προσεγγίσεις της εικονογράφησης σημαίνουν κατά κανόνα κλειστές και μη δημιουργικές διαδικασίες, ενώ αντίθετα πολυδιάστατες και πολυσήμαντες σημαίνουν ανοιχτές και δημιουργικές. Από το βαθμό διαμόρφωσης των κειμένων και της εικονογράφησης ανάμεσα σ' αυτό το διπολισμό εξαρτάται εν πολλοίς η παιδαγωγική αυτονομία του δασκάλου και η δημιουργική αυτενέργεια του μαθητή, όπως υποστηρίζουν και οι H. Hacher (1980) και D. Margenbach (1980)¹.

Ιδιαίτερα, όταν αναφερόμαστε σε ανοιχτές και δημιουργικές διαδικασίες, θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας όχι μόνον την ορθολογική σκέψη, που τόσο μονόπλευρα και αδέξια πολλές φορές προσπαθεί το σχολείο να αναπτύξει, αλλά και την έκφραση των άλλων δημιουργικών πλευρών του ανθρώπινου νου, όπως η φαντασία, τα συναισθήματα, η μεταφορική σκέψη και όσα άλλα το σχολείο παραμελεί και περιφρονεί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των εγχειριδίων θα είναι σε τελική ανάλυση για μας μια νέα γνώση, για να ξέρουμε με ποιο τρόπο γίνεται χρήση της εικονογράφησης στο εγχειρίδιο και αν αυτή θέτει ευνοϊκές προϋποθέσεις για δημιουργική της χρήση από το δάσκαλο και το μαθητή ή αν, αντίθετα, θέτει αρνητικές προϋποθέσεις. Η απάντηση στις υποθέσεις της έρευνας μάς βοηθά για να βγάλουμε συμπεράσματα ως προς τις ποιοτικές συναρτήσεις και αλληλεξαρτήσεις στις σχέσεις εικονογράφησης - κειμένων. Σε τελική ανάλυση, από τις θετικές ή αρνητικές απαντήσεις που θα δοθούν, διαγράφονται και οι θετικές και αρνητικές προϋποθέσεις που θέτει η εικονογράφηση ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο για τη δημιουργική προσέγγιση της μάθησης, της έκφρασης, της αισθητικής και ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή.

1.5 Η έρευνα στα χαρακτηριζόμενα ως "εξωσχολικά" βιβλία.

Όσον αφορά το περιγραφικό μοντέλο ανάλυσης, με το οποίο ερευνάται η εικονογράφηση όλων των άλλων βιβλίων εκτός των επίσημα χαρακτηρισμένων ως εγχειριδίων γλώσσας, αναφέρουμε τα εξής:

Σ' αυτό το μοντέλο ανάλυσης περιγράφονται διεξοδικά και όσο γίνεται συστηματικά τα ειδικά χαρακτηριστικά των βιβλίων, σε σχέση με τις δυο βασικές κατηγορίες της αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητας της εικονογράφησης, όπως περιγράφονται στο σχετικό κεφάλαιο, σε δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης πάντοτε με το κείμενο. Αυτός, όπως αναφέραμε, είναι ο λόγος για τον οποίο στα πλαίσια της έρευνάς μας γίνεται υποχρεωτικά μια σχετικά σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο των κειμένων, ώστε να μπορεί να εκτιμηθεί από την πλευρά του μελετητή της έρευνας η λειτουργικότητα της εικονογράφησης σε σχέση με το λόγο (ποιοτικές συναρτήσεις εικόνας και λόγου).

Στο περιγραφικό μοντέλο, όπως το εφαρμόζουμε, γίνεται μια επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος βιβλίων (πληθυσμού), με στόχο όχι την απλή συσσώρευση ασήμαντων λεπτομερειών πάνω στις δυο κύριες μεταβλητές της έρευνας, αλλά την ουσιαστική πληροφόρηση για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ώστε να οδηγηθούμε στη διατύπωση κατά το δυνατόν νέων υποθέσεων και στην επινόηση νέων προσεγγίσεων του θέματος.

Κύριος στόχος της έρευνάς μας είναι να αποκαλύψει τις κύριες μορφές εικονογραφικής έκφρασης, δηλαδή τον πλούτο και την ποιότητα των εικονογραφικών προσεγγίσεων σε μια διαχρονική βάση, με έμφαση φυσικά στις νεότερες προσεγγίσεις.

Ως εκ τούτου, έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθεί στην έρευνα ένα επαρκές δείγμα εικονογραφημένων βιβλίων, όπως βιβλία με κείμενα παιδικής λογοτεχνίας και άλλα αφηγηματικά κείμενα μιας σύγχρονης μυθοπλασίας, παραδοσιακοί μύθοι και παραμύθια, κείμενα με θέματα από το χώρο της τέχνης, των προβλημάτων του σύγχρονου κόσμου κ.ά.

Στην έρευνά μας γίνεται ένας συνδυασμός των παραλλαγών της περιγραφικής έρευνας, που αφορούν τις τρεις μορφές της (μελέτη περιπτώσεων, διαγνωστική έρευνα και επισκόπηση πεδίου).

¹ Βλ. και Μ. Βάμουκας, 1991, 83-196

Η μέθοδος της παρατήρησης είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το πρόβλημα προς έρευνα. Εδώ χρησιμοποιείται ως συμπληρωματική έρευνα για να προσκομίσει στο θέμα πολύτιμες πληροφορίες, ώστε να δοθούν οι γενικότερες ερμηνείες των ερευνητικών δεδομένων, βάσει του συνόλου των παρατηρήσεων πάνω στο θέμα.¹

Οφείλουμε να δηλώσουμε, τέλος, ότι αυτός ο τύπος της έρευνας, έτσι όπως τον εφαρμόσαμε, δεν ακολουθεί μια αυστηρή γραμμή λόγω της φύσης του προς έρευνα αντικείμενου, αλλά προσπαθεί να κρατηθεί στην ουσία του θέματος σε σχέση με τις δυο μεταβλητές. Βασικός στόχος είναι και πάλι η αναγωγή του θέματος στη σφαίρα της δημιουργικότητας, όπως και με τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας, και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων, που θα μας φανούν απαραίτητα για να διατυπώσουμε στη συνέχεια την πρότασή μας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Η εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. Διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικονογράφησης των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας.

1.1 Εισαγωγή

Η εικονογράφηση των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας σχετίζεται άμεσα με διάφορους ιστορικούς, κοινωνικούς, παιδαγωγικούς, επιστημονικούς και αισθητικούς παράγοντες, οι οποίοι διαμορφώνουν το πλαίσιο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής κοινωνίας, την οποίαν εκφράζει. Το σύστημα αυτό από οργανωτική, ιδεολογική και διοικητική άποψη είναι βιβλιοκεντρικό. Τούτο σημαίνει ότι προτεραιότητα γενικά δίνεται στο διδακτικό εγχειρίδιο και όχι στο αναλυτικό πρόγραμμα και, φυσικά, προσδίδεται μεγάλη σημασία στο κειμενικό και εικονογραφικό περιεχόμενο του εγχειριδίου.

Το ελληνικό διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας διαμορφώθηκε μέσα από τις ιστορικές ιδιαιτερότητες της χώρας μας, και τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, όπως είναι φυσικό, αντικατοπτρίζουν τις σκληρές ιδεολογικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις. Στη βάση αυτών των αντιπαραθέσεων και των συγκρούσεων υπάρχουν διάφορα μεγάλα ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα του ελληνικού έθνους. Στο επίκεντρο της ιδεολογίας και των προσανατολισμών υπήρχε πάντοτε η αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας του νέου Ελληνισμού, που έφερε τους προσκολλημένους στην παράδοση να συγκρούονται με τους εκσυγχρονιστές και διαμόρφωσε του συγκρουσιακό σχήμα μεταρρύθμιση - αντιμεταρρύθμιση. Αυτό το σχήμα υπήρξε μέρος της παθολογίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηρίστηκε ως "σισύφειο μαρτύριο"².

Μέσα από αυτό το σχήμα των αντιθέσεων αποκαλύφθηκαν οι ιδεολογικές αντιθέσεις, οι εσωτερικές αντιπαραθέσεις, τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων, η προβληματικότητα της κρατικής οργάνωσης και της οικονομικής ανάπτυξης, οι κοινωνικές αντιθέσεις εξ αιτίας κοινωνικών μετασχηματισμών και άλλα μεγάλα προβλήματα του νεοελληνικού κράτους.

Είναι απολύτως φυσικό το ελληνικό εγχειρίδιο και η εικονογράφηση του, εν μέσω τόσων αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, να αποτελέσει με τη σειρά του μέρος του προβλήματος ανακυκλώνοντάς το, αφού, λόγω του κρίσιμου ρόλου του, ασκούσε πολύπλευρη αγωγή στις γενιές των νεοελλήνων και παγίωνε ιδεολογίες, αντιλήψεις και αντιπαραθέσεις.

Θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να αναφερθούμε σε μερικά συγκεκριμένα ιστορικά στοιχεία, τα οποία θέτουν το πρόβλημα στη βάση του από ιστορική άποψη.

Ο νεότερος ελληνισμός πέρασε από δυο μεγάλες ιστορικές καμπές. Η πρώτη ήταν η μετάβαση από την υποτέλεια στον οθωμανικό ζυγό προς τον ελεύθερο βίο, πράγμα που υπήρξε ασφαλώς θεμελιακό

¹ πρβ. Α. Καυάλης - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 134-135.

² Βλ. Α. Καζαμίας, 1995, 40-41

για την ανάδειξη και στερέωση της εθνικής του οντότητας. Αυτό οδήγησε στη συγκρότηση του εθνικού κράτους μέσα από διάφορες διεθνείς ιστορικές συγκυρίες, οι οποίες διαμόρφωσαν τα γνωστά πλέγματα εξαρτήσεων και επιρροών από τις μεγάλες ευρωπαϊκές δυνάμεις.

Η δεύτερη καμπή ήταν η μετάβαση από το παλιό αγροτοκτηνοτροφικό και συντεχνιακό μοντέλο οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης στο βιομηχανικό και μεταβιομηχανικό, στο βαθμό και την έκταση που αυτή συντελέστηκε στην Ελλάδα με καθυστερήσεις και παλινδρομήσεις.

Όπως είναι γνωστό, από το 18^ο αιώνα, τον αιώνα του Διαφωτισμού, το κλίμα άρχισε να αλλάζει στην Ευρώπη. Άρχισε η αμφισβήτηση για τους ηγεμόνες ως τοποτηρητές του Θεού και εκφράστηκε η πίστη στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ικανότητα του ανθρώπινου νου να λύνει κάθε είδους προβλήματα. Επικρατούν φιλελεύθερες ιδέες, που δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη διανοήση του υπόδουλου Ελληνισμού. Έτσι δημιουργήθηκε το κίνημα του Ελληνικού Διαφωτισμού, το οποίο οδήγησε στην απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό.

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} και των αρχών του 20ού αιώνα συνεχίστηκαν στη διεθνή σκηνή οι μεγάλες ανακατατάξεις σε όλα τα πεδία της ιδιωτικής και δημόσιας ζωής. Οι νέες ιδέες δεν αφορούν ασφαλώς μόνο τον άνθρωπο και την κοινωνία, αλλά και την τέχνη, τη γλώσσα, την επιστήμη και την αγωγή και προκαλούν μια μεγάλη αμφισβήτηση σε όλες τις καθιερωμένες αντιλήψεις. Η θεοκρατική αντίληψη του κόσμου κλονίζεται, οι παραδοσιακές αξίες χάνουν την αίγλη τους, η αντίληψη για το παιδί και τη μάθηση αλλάζει, όπως και οι ιδέες για την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία. Όλα φαίνονται να κινούνται σε μια άλλη κατεύθυνση και αποκτούν τάσεις να σπάσουν τους δεσμούς τους με την παράδοση. Νέες κινήσεις στο χώρο της νεολαίας, της τέχνης και της εκπαίδευσης, όπως *το κίνημα της νεολαίας, η παιδαγωγική από το παιδί, η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής και το Σχολείου Εργασίας*, που θα αναλύσουμε στη συνέχεια, φέρνουν μια γενικότερη αλλαγή σ' αυτούς τους χώρους, η οποία τείνει να ανατρέψει ολόκληρη την καθιερωμένη αντίληψη για την αισθητική, την εκπαίδευση και το ίδιο το παιδί.

Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης άσκησαν την επιρροή τους οι ριζοσπαστικές αντιλήψεις στο χώρο της τέχνης, όπως και οι γλωσσολογικές εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης, αλλάζοντας ολόκληρο το πλαίσιο της διδασκαλίας της τέχνης και της γλώσσας. Οι μεγάλες αυτές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης συνεχίζονται και εντείνονται στις μέρες μας. Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις, η ένταξη της Ελλάδας στον δυτικοευρωπαϊκό χώρο, οι τάσεις διαμόρφωσης ενός παγκοσμιοποιημένου και πολυπολιτισμικού κόσμου, όλα αυτά έδωσαν τη σημερινή διάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού προβλήματος και προκάλεσαν συγκεκριμένες λύσεις στο θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και της εικονογράφησης.

1.2. Οι εξελίξεις στην ελληνική τέχνη του 19^{ου} αιώνα και οι επιρροές τους στην εικονογράφηση αυτής της περιόδου.

Ο βαθύς διχασμός στην Ελλάδα, ανάμεσα σ' αυτούς που είχαν στραμμένο το βλέμμα τους στην αρχαία ελληνική παράδοση και σ' αυτούς που έβλεπαν την πραγματικότητα του νέου ελληνισμού, επηρέασε ολόκληρη την νεοελληνική σκέψη και καθόρισε τους προσανατολισμούς των κυρίαρχων ομάδων εξουσίας. Αυτό επηρέασε και διαμόρφωσε και την ελληνική τέχνη, όπως και όλους τους άλλους τομείς του νεοελληνικού κράτους.

Ως γνωστό, η θεωρία του Fallmerayer δημιούργησε την τάση των Ελλήνων, όπως και αρκετών φιλελλήνων, να βρουν επιχειρήματα για να την ανατρέψουν και να αποκαταστήσουν τον πληγωμένο εθνικό εγωισμό. Σ' αυτό το πλαίσιο ενισχύθηκε η στροφή ορισμένων προς την έρευνα πρώτα του αρχαίου και στη συνέχεια του μεσαιωνικού και νεότερου Ελληνισμού. Αυτό το κλίμα εξέθρεψε τη "Μεγάλη Ιδέα", όπως συμβαίνει σε όλα τα έθνη, και οδήγησε στα γνωστά ιστορικά γεγονότα.

Στον τομέα των εικαστικών τεχνών συγκρούονται αυτή την ιστορική περίοδο οι προσκολλημένοι στην παράδοση και όσοι επηρεάζονται από τα νέα ρεύματα, που προέρχονται κυρίως από τη Δύση, οι οποίοι θα βγουν τελικά νικητές σ' αυτή την αναμέτρηση. Η παράδοση συμπεριλαμβάνει την αρχαία και τη βυζαντινή τέχνη, έτσι όπως αυτή μορφοποιήθηκε από τις επιδράσεις της Ανατολής. Η νεοελληνική ζωγραφική, σύμφωνα με τον Λυδάκη, είναι μια έννοια "που αφορά τη ζωγραφική παραγωγή του ελληνικού χώρου, από τη στιγμή που η παραγωγή αυτή δέχεται διαρθρωτικές επιδράσεις από την τέχνη της Δύσης". Όπου εντοπίζονται για πρώτη φορά οι επιδράσεις αυτές, εκεί βρίσκεται και η αρχή της νεοελληνικής ζωγραφικής. Τις ανακατατάξεις που οδήγησαν Τις ανακατατάξεις που οδήγησαν στη διαμόρφωση της νεοελληνικής τέχνης θα πρέπει να τις αναζητήσουμε στην περίοδο μετά το με-

σαίωνα. Ο νατουραλισμός της Αναγέννησης διασπά την οργανική ανέλιξη του ελληνικού χώρου στα πλαίσια του βυζαντινού πολιτισμού από την ύστερη αρχαιότητα προς το Μεσαίωνα, διεισδύει στον ελληνικό χώρο και συνεπιφέρει μια αναμόρφωση και έναν αναπροσανατολισμό στον πνευματικό τομέα. Η πολιτιστική αυτονομία του νοτιοανατολικού τμήματος της Ευρώπης διασπάται και αρχίζει η περίοδος εξάρτησης από τη Δύση. Όσο προχωρούν οι αιώνες, η εξάρτηση αυτή γίνεται εντονότερη, μέχρι την ολοκληρωτική υποσκέλιση της παράδοσης και την ταύτιση με τα ιδεώδη του δυτικού κόσμου (βλ. Σ. Λυδάκης, 1976, 14).

Η Επτανησιακή Σχολή, ως συνέχεια της Κρητικής Σχολής, λόγω ιστορικών συγκυριών, δεν είχε ευρύτερη επίδραση στον ελληνικό χώρο. Σε ολόκληρη την υπόλοιπη Ελλάδα κυριαρχεί ο μεταβυζαντινός τύπος, ο οποίος σιγά-σιγά συγχέεται με τη λαϊκή τέχνη, η οποία φτάνει σε περίοδο ακμής τον 18^ο και 19^ο αιώνα.

Μετά την απελευθέρωση ιδρύεται το Σχολείο των Τεχνών (1836). Ορισμένοι απόφοιτοί του γίνονται υπότροφοι και σπουδάζουν στο Μόναχο της Βαυαρίας, από όπου κατάγεται ο πρώτος βασιλιάς της Ελλάδας Όθωνας. Ο κλασικισμός της σχολής του Μονάχου επηρεάζει αυτούς τους Έλληνες καλλιτέχνες, που με την επιστροφή τους στην Ελλάδα αρχίζουν να επηρεάζουν με τη σειρά τους τα ελληνικά πράγματα (βλ. Α. Βακαλόπουλος, 1991, 298-302, Ν. Σβορώνος, 1986).

Οι επιρροές αυτές ανατρέπουν σταδιακά τις παραδοσιακά κατοχυρωμένες επιτεύξεις στα θέματα τέχνης και κουλτούρας και γίνεται ένα τεράστιο πνευματικό άλμα προσαρμογής στα ευρωπαϊκά δεδομένα με σημαντικές πάντοτε καθυστερήσεις.

Ωστόσο, το προοδευτικό πνεύμα που δημιουργείται, αναμφίβολα, έχει μια πλατύτερη πνευματική βάση και είναι αυτή που οδήγησε στην απελευθέρωση του νέου Ελληνισμού. Μπορούμε να πούμε ότι στους πρώτους ζωγράφους η παράδοση δε λειτουργεί ανασταλτικά, αλλά γίνεται μια δημιουργική δύναμη, που ενεργοποιείται και ενισχύεται από το φιλελληνικό πνεύμα του εξωτερικού. Δεν πρέπει όμως να παραβλέπουμε το γεγονός ότι ο φιλελληνισμός συγχέει το μεγάλο παρελθόν της Ελλάδας με το παρόν της και απαιτεί συνεχώς αποδείξεις από τους Νεοέλληνες γι' αυτή την καθαρά ιδεαλιστική θέση. Ως συνέπεια αυτών των αντιλήψεων, οι νέες αισθητικές αντιλήψεις στην Ελλάδα θα δημιουργηθούν μέσα σε καθαρά ιδεαλιστικά πλαίσια και η νεοελληνική τέχνη από την εποχή των Βαυαρών μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα θα διαποτιστεί στην κυριολεξία από αυτό το πνεύμα. (βλ. Σ. Λυδάκης, 1976, 14-15).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο τοποθετείται ο ιδεαλιστικός κλασικισμός της εικονογράφησης αυτών των χρόνων, όπως και το θεματογραφικό περιεχόμενο και η γλώσσα των κειμένων. Κυριαρχεί το κλασικιστικό ιδεώδες, ο ιδεαλισμός, και ενίοτε είναι μείγμα ιστορισμού, ρομαντισμού και ηθογραφίας, μέχρι την περίοδο που αρχίζουν δειλά – δειλά να εμφανίζονται οι επιρροές του μοντερνισμού.

1.3. Οι εξελίξεις στην ελληνική τέχνη του 20^{ου} αιώνα και οι επιρροές τους στην εικονογράφηση μέχρι τις μέρες μας.

Τα όσα συμβαίνουν στην ελληνική ζωγραφική του 20^{ου} αιώνα είναι σε αλληλεξάρτηση με τα όσα συμβαίνουν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο στο χώρο της τέχνης γενικά και συνδέονται με ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν τις τύχες της Ευρώπης και του νέου Ελληνισμού. Στα τέλη του 19^{ου} και στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα αναπτύσσονται στην ευρωπαϊκή τέχνη νέα επαναστατικά κινήματα, που ανατρέπουν ολόκληρη την ευρωπαϊκή εικαστική παράδοση και κουλτούρα από την Αναγέννηση ως την αρχαία τέχνη. Μερικοί πρωτοπόροι θεωρητικοί της μοντέρνας τέχνης στις αρχές της δεκαετίας του 1920, όπως ο Ortega y Gasset, διακήρυξαν ότι ολόκληρος ο χαρακτήρας της σύγχρονης τέχνης επρόκειτο ν' αλλάξει, ως συνέπεια ευρύτερων αλλαγών. Πράγματι, σε πολλές αντιλήψεις σημειώνονται βαθιές ρήξεις. Ανάμεσα στα άλλα δοξάζονται παντού αυτή την εποχή η νεότητα, η ζωτικότητα και η απελευθέρωση των αισθήσεων. Παντού εκδηλώνεται μια γιγαντιαία έκρηξη και φρενίτιδα για τη χαρά της ζωής μέσα στη διάχυτη τραγική απελπισία των πολέμων (Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και πιο πριν οι Βαλκανικοί Πόλεμοι). Φαινόταν ίσως τότε ότι οι βιολογικές αξίες θα αντικατασταθούν από τις πολιτιστικές, η λατρεία του σώματος θα θριάμβευε πάνω στη γεροντική λατρεία του πνεύματος και η νεότητα κυριαρχούσε. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να πάψει η τέχνη να είναι ανθρωποκεντρική και να υποβιβαστεί σε μια δευτερεύουσα θέση (βλ. J. Frank, 1963, 19).

Το πέρασμα στο μοντερνισμό άρχισε ήδη να κνοφορείται από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Μια σειρά από ανατροπές στην καλλιτεχνική έκφραση υποδηλώνουν ότι έχουμε ήδη περάσει μετά τον ιμπρεσιονισμό στην εποχή του μοντερνισμού, όπου ένα πλήθος από κινήματα, όπως ο φοβισμός, ο εξπρεσιονι-

σμός, ο κυβισμός, η μεταφυσική ζωγραφική, η αφαίρεση, ο σουρεαλισμός, ο κονστρουκτιβισμός, ο πραγματισμός κ.ά., κυριαρχούν στα κέντρα της ευρωπαϊκής τέχνης (Γαλλία, Ρωσία, Ιταλία, Γερμανία). Αυτά τα κινήματα αρχίζουν να επηρεάζουν την ελληνική τέχνη, με μετατόπιση του κέντρου επιρροής τώρα κυρίως στο Παρίσι. Οι πρώτοι ζωγράφοι που δέχτηκαν αυτές τις επιρροές ήταν εκείνοι που γεννήθηκαν στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και έζησαν όλα τα δραματικά ιστορικά γεγονότα αυτής της περιόδου. Αργά αλλά σταθερά γίνεται φανερή στην ελληνική ζωγραφική μια αποδέσμευση από τα πρότυπα που μέχρι τώρα ήταν κυρίαρχα. Οι Έλληνες ζωγράφοι απομακρύνονται τόσο από τους περιορισμούς και την αισθητική της Σχολής του Μονάχου, όσο και από τον όψιμο κλασικισμό και ρομαντισμό του Παρισιού και τον ακαδημαϊσμό των ιταλικών εργαστηρίων. Αυτό θα βάλει τη σφραγίδα του σε ολόκληρο τον κοσμοθεωρητικό εξοπλισμό τους και θα καθορίσει τις μορφοπλαστικές αναζητήσεις τους. Έτσι θα κινηθούν σε νέες περιοχές, θα ενδιαφερθούν για νέες αξίες και θα εκφράσουν με νέους τρόπους την επαφή τους με τη νέα πραγματικότητα. Αυτό είχε άμεση συνέπεια να πληγούν τα ιδεώδη του κλασικισμού και του πνεύματος της παράδοσης γενικότερα. Οι Έλληνες καλλιτέχνες αρχίζουν να απομακρύνονται όλο και περισσότερο από την οπτική πραγματικότητα και το ρεαλισμό. Η προσέγγισή τους γίνεται υποκειμενική και πολλές φορές παίρνει την έκφραση της προσωπικής αγωνίας. Αυτή εκφράζεται ποικιλόμορφα με αντιφατικότητα μέσα από νέες ιδέες και αναζητήσεις, στις οποίες μερικές φορές και μόνο το χρώμα, η γραμμή, ο χώρος, το σχήμα και η σύνθεση μπορούν να περιέχουν αυτόνομη εικαστική αξία (αφηρημένη τέχνη).

Παράλληλα, την ίδια αυτή χρονική περίοδο στην επιστήμη υπάρχουν νέες ριζοσπαστικές θεωρίες που επηρεάζουν και την τέχνη. Η μοντέρνα φυσική λ.χ. αρνείται την ιδέα του απόλυτου κι επιβάλλει τη σχετικότητα του χώρου και του χρόνου, μελετά τη νέα σχέση ύλης και ενέργειας, διερευνά το υποσυνείδητο, διαπιστώνει την προβληματικότητα όλων των θεσμών, την αλλοτρίωση και την αποξένωση των ανθρώπων.

Καλλιτέχνες και επιστήμονες ζουν μέσα σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου αμφισβητούνται όλες οι παραδοσιακές αξίες και μπαίνουν σε δοκιμασία όλες οι πάγιες αρχές και αντιλήψεις για τον άνθρωπο και την κοινωνία. Οι νέες αξίες δεν έχουν, ωστόσο, βρει ακόμη τον τρόπο για να εκφράσουν μέσα από μια νέα σύνθεση την κοινωνία και να δώσουν ένα νέο ορισμό του ανθρώπου και του κόσμου (βλ. Χ. Χρήστου, 1996, 11-18).

Με τη μετάβαση από την αγροτική στη βιομηχανική κοινωνία έχουμε ουσιαστικά το γκρέμισμα του παλιού κόσμου. Αυτό αντικατοπτρίζεται καθαρά μέσα στις εικαστικές και παιδαγωγικές αναζητήσεις αυτής της μεταβατικής εποχής, όπου υπάρχει η έντονη αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών και της μονολιθικής ερμηνείας του κόσμου. Δείγματα αυτής της έντονης αμφισβήτησης είναι οι επιθέσεις κατά της αυθεντίας των εξουσιαστών, η σχετικοποίηση των ερμηνειών, η κατάρριψη των δογμάτων, η γενικότερη ρευστότητα της κινητικότητας των ομάδων και των ατόμων, όπως και των ιδεών. Η επικράτηση των προσωπικών ερμηνειών δεν είναι τίποτε άλλο από ένα δείγμα απελευθέρωσης από τον απρόσωπο κόσμο των παραδοσιακών κλειστών κοινωνιών, στις οποίες το άτομο ήταν υποταγμένο στις πανίσχυρες κοινωνικές ομάδες. Το νέο ταραγμένο πρόσωπο του κόσμου δεν φέρνει μόνο την αγωνία του άγνωστου, αλλά δημιουργεί και νέες προοπτικές. Απελευθερώνει το άτομο και την κοινωνία, χωρίς ωστόσο να δίνει οριστικές και ασφαλείς λύσεις στα μεγάλα διαχρονικά προβλήματα του ανθρώπου και στα προβλήματα της καθημερινότητας.

Εκτός από την τέχνη, νέα κινήματα, στα οποία αναφερθήκαμε, αναφέρονται αυτή την εποχή και κινούνται σε παράλληλους με την τέχνη χώρους, όπως ο χώρος της εκπαίδευσης. Τα στεγανά που υπήρχαν ανάμεσα στις τέχνες φαίνεται να καταρρέουν, όλα μοιάζουν να δρουν στις υπόγειες διασυνδέσεις τους ή στις ορατές αντανάκλασεις και επιρροές τους. Μέσα απ' όλο αυτό το κλίμα ξεπηδά το πρόσωπο της νέας τέχνης, που είναι πολύπλευρο και πολύμορφο.

Παράλληλα με την τέχνη και η αγωγή ψάχνει να βρει το νέο της πρόσωπο. Ο νέος κόσμος απαιτεί νέες δεξιότητες και δραστηριότητες και διαμορφώνει μian άλλη αντίληψη για το παιδί, τον άνθρωπο και ολόκληρη την κοινωνία.

Μέσα από μια τέτοια κλιμακούμενη πορεία προς την αναζήτηση του νέου διαμορφώνονται όλες νέες αισθητικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Διαμορφώνεται το νέο σχολείο και η νέα τέχνη του 20ού αιώνα, που με τη σειρά τους θα διαμορφώσουν και τις νέες αντιλήψεις για την εικονογράφηση και το διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας.

Όλα έδειχναν ότι η προσπάθεια για προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα βρισκόταν σε εξέλιξη. Αυτό δεν σημαίνει ότι θα άλλαζαν τόσο γρήγορα οι παλιές ιδέες για τη γλώσσα και την εικονογράφηση στην Ελλάδα. Μάλιστα θα λέγαμε ότι έγινε εντελώς το αντίθετο. Πράγματι, με λίγες μόνο εξαιρέ-

σεις, για μεγάλο ακόμα χρονικό διάστημα, θα εξακολουθήσουν να έχουν μεγάλη επιρροή οι παραδοσιακές αντιλήψεις πάνω σ' αυτά τα θέματα. Σ' αυτό επέδρασαν, εκτός των άλλων, και εθνικά ιστορικά γεγονότα, τα οποία άλλωστε συνέτειναν στην καθήλωση ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας στις ξεπερασμένες δομές και αναχρονιστικές αντιλήψεις του 19^{ου} αιώνα. Μετά τη μεγάλη μεταρρυθμιστική και αναγεννητική προσπάθεια του Βενιζέλου της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα, τέτοια γεγονότα είναι η μικρασιατική καταστροφή, η αντιμεταρρύθμιση κατά του Βενιζέλου, η δικτατορία του Ι. Μεταξά, ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, ο εμφύλιος πόλεμος, η δικτατορία του 1967-1974 κ.ά.

Παρά ταύτα, ποτέ δεν έπαψε η προσπάθεια προσαρμογής της χώρας μας στις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εξελίξεις. Από το τέλος του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου όλη η πνευματική δραστηριότητα προσπαθεί, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να ευθυγραμμιστεί με τη δυτική σκέψη. Με τη μίμηση ή την πρωτότυπη προσαρμογή προσπαθεί να βρει τη νέα της έκφραση, ως προς το βάθος παγκόσμια, αλλά ως προς τη μορφή και την ουσία ελληνική. Η ταραγμένη εποχή που ακολουθεί τον ελληνοισμό αυτή την περίοδο, εξαιτίας της έλλειψης σταθερής ιδεολογικής παράδοσης και εξαιτίας της πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, που προέκυψε από τις περιπέτειες και τις συμφορές, δημιουργώντας παράλληλα μ' ένα ισχυρό μαρξιστικό ρεύμα και ορισμένα παρακματικά ρεύματα ενός "μηδενιστικού πεσσιμισμού" και ενός "κοσμοπολιτισμού" χωρίς εθνικές ρίζες.

Εναντίον αυτών των ρευμάτων αντιδρούν ένα "εθνικιστικό" και ένα "λαϊκιστικό" ρεύμα. Το πρώτο είναι επηρεασμένο από τον Νίτσε και κηρύττει ένα είδος λατρείας του ελληνοισμού, παρουσιάζοντας τους Έλληνες ως τον εκλεκτό λαό της ιστορίας. Γι' αυτό υποστηρίζει την αναγκαία απομόνωση του Ελληνοισμού, μεταμορφώνοντας έτσι ιδεολογικά την Ελλάδα σε μια μεταφυσική οντότητα, άδεια από κάθε ανθρώπινο περιεχόμενο.

Από την άλλη το "λαϊκιστικό" ρεύμα θέλει να δημιουργήσει ένα νέο ελληνικό πολιτισμό, εθνικό και θεμελιωμένο πάνω στη λαϊκή τέχνη και τη λαϊκή έκφραση. (βλ. Ν. Σβορώνος, 1986, 135-136).

Αυτό το λαϊκιστικό κίνημα προσπαθεί να επανασυνδεθεί με τη μεγάλη λαϊκή παράδοση του ελληνοισμού, που τόσο απότομα υποχώρησε κάτω από τις ευρωπαϊκές επιρροές των κυρίαρχων κρατών. Μέσα από αυτή την αναζήτηση, η οποία ουσιαστικά εντάσσεται στην αναζήτηση της εθνικής ταυτότητας του νέου ελληνοισμού, προέκυψε η τόσο παρεξηγημένη ιδέα της "ελληνικότητας στην τέχνη", ιδέα που θα βρει την κύρια έκφρασή της στην περίφημη "γενιά του '30". Σ' αυτό το ρεύμα επικράτησαν διάφορες τάσεις ανάλογα με τους δημιουργούς. Έτσι, έχουμε τις τάσεις επιστροφής στη βυζαντινή θρησκευτική παράδοση (Φ. Κόντογλου), πρόσμιξης διάφορων στοιχείων της παράδοσης και της μοντερνικότητας (Γ. Τσαρούχης) και επικράτησης στοιχείων της μοντερνικότητας (Χατζηκυριάκος - Γκίκας). Παράλληλα έχουμε και μια τάση έκφρασης της γνήσιας λαϊκής τέχνης (Θεόφιλος).

Το κίνημα της "γενιάς του '30", που, σύμφωνα με τους επικριτές του, δημιούργησε το "μύθο της ελληνικότητας", είχε μια γενικότερη απήχηση στις εικαστικές τέχνες και τη λογοτεχνία και κατάφερε να αφυπνίσει δημιουργικές δυνάμεις και να βγάλει από το επίπεδο της ηθογραφίας την ελληνική τέχνη. Μέσα από μια γνήσια έκφραση, με πρόσμιξη νεωτερικών και παραδοσιακών στοιχείων, κατάφερε να εκφράσει τα ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και αρκετά από τα προβλήματα και τις αντιλήψεις του νέου ελληνοισμού. Ωστόσο, πίσω από ολόκληρο το κίνημα της ελληνικής τέχνης αυτής της περιόδου είτε αυτό στρέφεται προς την παράδοση απ' όπου αντλεί τις εμπνεύσεις του, είτε προσανατολίζεται προς τα νέα καλλιτεχνικά ρεύματα, βρίσκεται στην πραγματικότητα, παρά τις διαφορές προσανατολισμού, το ίδιο αίτημα: Το αίτημα για καθολικό εξευρωπαϊσμό, ο οποίος δεν μπορεί να περιοριστεί χρονικά στα πλαίσια ενός αιώνα, αλλά μπαίνει σε ευρύτερο χρονικό ορίζοντα. Μ' αυτό το πνεύμα, και το κίνημα της "ελληνικότητας στην τέχνη" συνδέεται από μια άποψη όχι μόνο με το αίτημα ανάδειξης της παράδοσης στη νεοελληνική τέχνη, αλλά και πραγμάτωσης του εξευρωπαϊσμού της, με κέντρο επιρροής το Παρίσι, και διεθνοποίησής της (οικουμενισμός) με κέντρο επιρροής της τη μοντέρνα τέχνη. Συνάμα θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η "ελληνικότητα", ως έννοια, δεν περιλαμβάνει μόνο τα κλιματολογικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά του ελληνικού χώρου, αλλά κυρίως το πνεύμα του ελληνικού πολιτισμού «γιατί αυτό και μόνο μπορεί να είναι ο γνήσιος και άμεσος φορέας μιας ιδιοτυπίας» (βλ. Σ. Λυδάκης, 1976, 15-16).

Όπως αναφέραμε, η τέχνη του 20^{ου} αιώνα είχε ως συνέπεια την άμβλυνση του ιδεαλισμού, του ακαδημαϊσμού και του ρεαλισμού στην ελληνική τέχνη και την επικράτηση των νέων αισθητικών ρευμάτων του μοντερνισμού, με πρωτοπόρους σ' αυτή τη προσπάθειά της τους Κ. Παρθένη, Κ. Μαλέα και Γ. Μπουζιάνη. Η τάση αυτή, που επηρεάζει όχι μόνο τη ζωγραφική αλλά και τη γλυπτική, τη χαρκτηκή, την αρχιτεκτονική και τη μουσική, έμελλε να έχει ευεργετική επίδραση πάνω στην καλλιτεχνική ζωή της χώρας μας (βλ. Α. Βακαλόπουλος, 1991, 443-445).

Μετά τη γενιά του '30, που θα φέρει στο προσκήνιο ως προσπάθεια αυτοσυνείδησης και αυτοκαθορισμού, το θέμα της «ελληνικότητας», οι γενιές που θα ακολουθήσουν αρχίζουν να κινούνται σε όλες τις κατευθύνσεις της σύγχρονης τέχνης, προσθέτοντας την προσωπική οπτική των δημιουργών μέσα από μια υποκειμενική ερμηνεία του κόσμου. Η έκφραση τώρα των Ελλήνων ζωγράφων δεν είναι η αναζήτηση της εξωτερικής μορφής, αλλά κάτι πιο προσωπικό και πιο εσωτερικό, μια έκφραση που ακολουθεί τις αναζητήσεις της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας τέχνης. Η ελληνική τέχνη βρίσκεται μέσα σ' ένα πλατύ και πλούσιο ρεύμα που στηρίζεται τόσο στην παράδοση όσο και στην πρωτοπορία και αναπτύσσεται μέσα στις νέες συνθήκες που δημιούργησε ο 20^{ος} αιώνας. Ένας αιώνας που έφερε τις μεγάλες αλλαγές και την αμφισβήτηση και δημιούργησε μια νέα αντίληψη του ανθρώπου και του κόσμου, δίνοντας αξίες στην ατομικότητα, την εσωτερικότητα, την προσωπική ερμηνεία και σε κάποιο περιορισμένο βαθμό διεθνοποίησε ουσιαστικά τη νεοελληνική τέχνη (βλ. και Χ. Χρήστου, 1996, 18-25).

Μέσα σε δυο αιώνες η ελληνική τέχνη κατάφερε, ακολουθώντας την κοινωνική και πολιτική εξέλιξη της χώρας που πραγματοποιήθηκε μέσα σ' ένα νέο εθνικό και διεθνές περιβάλλον, κατάφερε να λύσει ορισμένα προβλήματα και να πετύχει ωραίες πραγματώσεις (δυο Νόμπελ λογοτεχνίας, διεθνή αναγνώριση Ελλήνων καλλιτεχνών και επιστημόνων κλπ.). Παράλληλα, η ελληνική σκέψη προσπάθησε πρώτα να εμβαθύνει στα πολιτιστικά προβλήματα και ύστερα να θέσει τα προβλήματα ενός εθνικού πολιτισμού, σύμφωνα με τις νέες προοπτικές που δημιούργησε ακόμη μια φορά η αληθινή "ανακάλυψη της Ευρώπης" (Ν. Σβορώνος, 1986, 136). Αναφερόμαστε, βέβαια, στην ευρωπαϊκή προοπτική της Ελλάδας, που διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνικής, οικονομικής και τεχνολογικής πραγματικότητας, η οποία έχει μεταβάλει ριζικά ολόκληρο το πολιτισμικό, κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον στον πλανήτη μας¹.

Όλα αυτά δεν θα μπορούσαν να αφήσουν αδιάφορη τη μορφή και τη λειτουργία της εικονογράφησης των εγχειριδίων, αφού κι αυτή εντάσσεται μέσα στις αναζητήσεις της νέας εποχής. Στα κείμενα εκφράζεται το παραδοσιακό και το σύγχρονο, οι νέες ιδέες, οι αμφισβητήσεις και τα σύγχρονα προβλήματα. Παράλληλα, και στην εικονογράφηση υπάρχει η στροφή, αργά αλλά σταθερά, από τον ιδεαλισμό, τον ακαδημαϊσμό και το ρεαλισμό, προς την αναζήτηση της σύγχρονης καλλιτεχνικής ταυτότητας του νέου ελληνισμού, όπου η αισθητική του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού αργά αλλά σταθερά φαίνεται να επικρατούν.

Πράγματι, αργά αλλά σταθερά στην εικονογραφική έκφραση αρχίζουν να κυριαρχούν η προσωπική ερμηνευτική και κριτική έκφραση, η πολυφωνία των αντιλήψεων και ο πολυμορφισμός της νέας εικαστικής γλώσσας, με κυρίαρχη την αισθητική αναζήτηση και την απόθεση της ηθοπλασίας.

Συνεπώς, οι εξελίξεις στην ελληνική τέχνη από την εποχή του ελληνικού διαφωτισμού μέχρι τις μέρες μας σφραγίζουν τις μορφοπλαστικές και εκφραστικές αναζητήσεις και στο θέμα της εικονογράφησης των εγχειριδίων γλώσσας, όπως και όλων των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων. Βασικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση έπαιξαν οι Έλληνες δημιουργοί, μερικοί από τους οποίους είναι και σημαντικοί εκπρόσωποι της νεοελληνικής τέχνης. Οι δημιουργοί αυτοί ως εικονογράφοι που ως εικονογράφοι είχαν την ξεχωριστή συμβολή τους καθένας απ' αυτούς στη διαμόρφωση της ταυτότητάς της εικονογράφησης στη χώρα μας τους δυο τελευταίους αιώνες.

1.4. Η συμμετοχή ζωγράφων και χαρακτών στην εικονογράφηση των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας.

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, άρχισε να δίνεται στη χώρα μας μεγαλύτερη σημασία στην εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην περίοδο της μεταρρύθμισης του 1917-20. Η εικονογράφηση, ακολουθώντας την πορεία της ελληνικής τέχνης, και χάρη στη συμμετοχή αρκετών Ελλήνων καλλιτεχνών, εξελίχθηκε με διάφορους τρόπους, παρά τα προβλήματα που προέκυψαν από διάφορα πολιτικά και ιστορικά γεγονότα. Μερικοί απ' αυτούς τους καλλιτέχνες, ως άξιοι εκπρόσωποι της ελληνικής τέχνης, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας, έχοντας συναίσθηση της ευθύνης τους, ανέλαβαν τη μεγάλη αποστολή να εικονογραφήσουν τα εγχειρίδια που θα μάθαιναν γράμματα στα Ελληνόπουλα. Μέσα από το έργο τους στις καλύτερες από τις περιπτώσεις

¹ Για όλα τα παραπάνω βλ. Μ. Αναστασιάδης «Η ελληνική ζωγραφική του 20ού αιώνα μέσα από τη συλλογή της Δημοτικής Πινακοθήκης Ρόδου», (ανακοίνωση υπό δημοσίευση στο Συμπόσιο της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Αστυπάλαια, 1999).

τουλάχιστον, καταφέρνουν να δώσουν στα κείμενα τις δικές τους ερμηνείες και τη δική τους αισθητική. Άλλες φορές εκφράζουν τυπικά την υπάρχουσα κοσμοαντίληψη, όπως την περιέχουν τα κείμενα, γι' αυτό άλλωστε και η εικονογράφηση αποκτά τόσο μεγάλη σημασία ως ερευνητικό υλικό, αφού μπορεί να δώσει πολλές πληροφορίες και να αποκαλύψει πιο ανάγλυφα και πιο παραστατικά από τα κείμενα τα βαθύτερα πιστεύω, τις αντιλήψεις και τα στερεότυπα και τις αγκυλώσεις μιας κοινωνίας. Μερικές φορές οι καλλιτέχνες αυτοί ανελάμβαναν μια τέτοια αποστολή, έχοντας συνείδηση ότι εκτελούσαν ένα εθνικό χρέος και μάλιστα κάποιες φορές μέσα σε προσωπικούς διωγμούς και ταπεινώσεις που εξέθρεψε το εμφυλιοπολεμικό κλίμα.¹ Ας μη ξεχνάμε ότι η συμμετοχή των Ελλήνων καλλιτεχνών σ' αυτό το εγχείρημα έγινε πάνω στο γνωστό σχήμα των πολιτικών και ιδεολογικών αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων, που στοίχισε στην Ελλάδα καθυστερήσεις και πτωχεύματα. Ο 20^{ος} αιώνας παρουσιάζει από κάθε άποψη το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο σχετικό θέμα για πολλούς λόγους, ιστορικούς και κοινωνικοπολιτικούς, που ανάγονται σε προγενέστερες χρονικές περιόδους.

Οι καλλιτέχνες είναι κυρίως ζωγράφοι και χαράκτες, κάποιοι απ' αυτούς αγιογράφοι και μερικοί γραφίστες. Ανάμεσά τους είναι οι ζωγράφοι Ν. Λύτρας, Κ. Μαλέας, Π. Βυζάντιος, Φ. Κόντογλου, Σ. Βασιλείου, Γ. Τσαρούχης, Α. Αστεριάδης κ.ά. και οι χαράκτες Γ. Κεφαλληνός, Τάσσο, Κ. Γραμματόπουλος. Τα τελευταία χρόνια συμμετείχαν και πολλοί άλλοι Έλληνες ζωγράφοι όπως οι Δ. Μυταράς και ο Α. Φασιανός και άλλοι της νεότερης γενιάς. Μερικοί απ' αυτούς τους καλλιτέχνες, στους οποίους ενδεικτικά θα αναφερθούμε με σύντομα σχόλια, είχαν ξεχωριστή προσφορά, γιατί άνοιξαν νέους δρόμους στην εικονογράφηση των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας και ιδιαίτερα στα αλφαβητάρια.

Ο πρώτος που φέρνει ένα νέο πνεύμα είναι ο Κ. Μαλέας, ένας από τους πρωτοπόρους ζωγράφους και δασκάλους της ελληνικής ζωγραφικής του 20ού αιώνα. Εικονογραφεί το Αλφαβητάρι της μεταρρύθμισης του 1917-20, το περίφημο "Αλφαβητάρι με τον ήλιο". Μέσα από τις ζωγραφίες του αναδύονται οι νέες αντιλήψεις για το παιδί: Προβάλλεται ένα παιδί γεμάτο ζωντάνια και συναισθήματα. Σκηνικός χώρος στις ζωγραφίες του είναι η ελληνική φύση. Η εικονογράφησή του καταφέρνει να αρθρώσει ένα δικό της λόγο δίπλα στα κείμενα της νεοελληνικής γλώσσας των Δελμούζου, Τριανταφυλλίδη αντίστοιχα, που αποπνέουν παιδικότητα, τρυφερότητα και λογοτεχνικότητα και φέρνουν τη νέα κοσμοαντίληψη και αισθητική της νέας εποχής, που αλλάζει τις ιδέες για το παιδί, την αγωγή, την τέχνη και την κοινωνία.

Ένας από τους πρωτοπόρους χαράκτες μας που πήραν μέρος στην εικονογράφηση, είναι ο Γιάννης Κεφαλληνός. Εικονογράφησε το 1932 το "Αλφαβητάρι τα παιδάκια". Το λεύκωμά του «Το παγώνι» σε κείμενα Ζαχαρία Παπαντωνίου, από την εποχή της κυκλοφορίας του (1943) μέχρι τις μέρες μας, έχει δώσει τα χαρακτηριστικά ενός έντυπου, αληθινού έργου τέχνης. Ως καθηγητής στη Σχολή Καλών Τεχνών και γνώστης της τέχνης του βιβλίου, με εμπειρία στο Παρίσι και την Αθήνα, ήταν αυτός που εισήγαγε το μάθημα της τέχνης του βιβλίου στη Σχολή με, ευεργετικές επιπτώσεις για την εξέλιξη της ποιότητάς του. Ως εικονογράφος εισάγει μια νέα αισθητική αντίληψη. Μέσα από μια ισορροπημένη εικονογραφική σύνθεση με ύφος αφαιρετικό και με πολλές εικαστικές επινοήσεις, προσπαθεί και καταφέρνει να ανταποκριθεί στον κόσμο του παιδιού. Το σχέδιό του είναι απλό, γραμμικό και μ' έναν υποβόσκοντα κλασικισμό.

Μέσα στις δύσκολες εποχές που έφερε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και το μετεμφυλιοπολεμικό κλίμα, ένας άλλος εξαιρετικός χαράκτης μας, που συνέχισε την παράδοση του Κεφαλληνού και τον διαδέχθηκε στην Σχολή Καλών Τεχνών είναι ο Κώστας Γραμματόπουλος. Εικονογράφησε το "Αλφαβητάριο τα καλά παιδιά" (1950) και "Αλφαβητάριο (ν)" (1955). Έχοντας σχετική εμπειρία σε εικονογραφήσεις παιδικών βιβλίων, κυρίως παραμυθιών και περιοδικών, σχεδίασε τους τόσο εκφραστικούς και αναγνωρίσιμους τύπους των παιδιών σε όλη την ποικιλία των συναισθημάτων τους. Με απλότητα, σαφήνεια και λιτότητα στα εκφραστικά του μέσα, στα οποία ενσωματώνει στοιχεία της παράδοσης (μορφές του λαϊκού θεάτρου και του θεάτρου σκιών) καταφέρνει να δώσει στο βιβλίο τον χαρακτήρα

¹ Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφέρει ο Γιώργος Βαρλάμος για το χαράκτη Τάσσο, στον οποίον η αρμόδια επιτροπή του Υπουργείου είχε αναθέσει την εικονογράφηση ενός βιβλίου, στην παρακάτω μαρτυρία του: "Όταν πιάσαν τον Τάσσο και τον κλείσαν φυλακή για φρονήματα, τότε ήταν ο Συναγερμός, όλη η επιτροπή πρότεινε εμένα για να συνεχίσω το βιβλίο του. Και με κάλεσε να συνεχίσω, να πάρω το βιβλίο... Και τους είπα το εξής: Κοιτάζτε, δέχομαι υπό έναν όρο... Όταν θα βγει ο Τάσσο απ' τη φυλακή, να συνεχίσει αυτός το βιβλίο... Και βγήκε και το συνέχισε αυτός το βιβλίο". Βλ. Β. Αναγνωστόπουλος "Θέματα παιδικής λογοτεχνίας" Αθήνα, Καστανιώτης, 1990, 48-49.

του παιδικού παιχνιδιού, δημιουργώντας έτσι την αγάπη και την οικειότητα των παιδιών για το εγχειρίδιο. (βλ. και Ε. Οράτη, 1999, 17-18, Χ. Χρήστου, 1994, 24-25).

Μερικοί νεότεροι ζωγράφοι, όπως ο Δημήτρης Μυταράς, δημιουργούν μέσα σε ένα από κάθε άποψη διαφορετικό πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον και έχουν τη δυνατότητα να απελευθερώσουν την εικονογράφηση από μερικά στοιχεία τα οποία την κρατούν στατική στην έκφραση των κειμένων και μονοδιάστατη στη λειτουργία.

Η ελληνική εικονογράφηση σήμερα καλείται μέσα στις ραγδαίες εξελίξεις της εποχής να επιτελέσει ένα πολυσύνθετο και πολυδύναμο ρόλο, πολύ πιο ανοιχτό και δημιουργικό, που απαιτεί εκ μέρους του εικονογράφου μεγαλύτερη γνώση και φαντασία γύρω από το θέμα και μεγαλύτερη ελευθερία στην έκφραση, ώστε η παράδοση που δημιούργησαν οι Έλληνες δημιουργοί, που αντιπροσωπευτικά αναφέρθηκαν εδώ, να γίνει μια γονιμοποιός δύναμη.

1.5. Κινήσεις των αρχών του 20^{ου} αιώνα και εικονογράφηση.

1.5.1. Εισαγωγή

Από τα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναπτύσσονται διάφορες κινήσεις, που διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις για τη νέα αγωγή και τη νέα τέχνη και ασφαλώς επηρέασαν την ποιότητα των εγχειριδίων και την εικονογράφηση. Οι κινήσεις αυτές προκύπτουν από τις μεγάλες ανακατατάξεις των αρχών του 20^{ου} αιώνα, εξαιτίας ευρύτερων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών. Στο χώρο της παιδαγωγικής αυτές οι κινήσεις προέκυψαν από τις αντιθέσεις προς τις παλιές παιδαγωγικές αντιλήψεις και δημιούργησαν ποικίλες αμφισβητήσεις και αναζητήσεις, που έδωσαν το νέο πρόσωπο της παιδαγωγικής.

Οι κινήσεις αυτές στηρίζονται κυρίως πάνω στις αντιθέσεις προς τις παλιές αντιλήψεις και πρακτικές. Κάθε μια απ' αυτές καθιστά πυρήνα των προσπαθειών της ένα κεντρικό σημείο αντιπαράθεσης προς κάθε τι το αναχρονιστικό και ξεπερασμένο. Για παράδειγμα, η αντίληψη προς τη παιδαγωγική νοησιарχία και τη σταθερή μονομερή και εγκυκλοπαιδική γνώση οδηγεί στην καλλιτεχνική αγωγή και την κίνηση του Σχολείου Εργασίας, η αντίληψη προς τον κατακερματισμό και τη μονομέρεια οδηγεί στις προσπάθειες για ενιαία διδασκαλία κ.ο.κ. Όλες αυτές οι κινήσεις είναι συνυφασμένες μεταξύ τους και ολόκληρη η μεταρρυθμιστική κίνηση αυτής της περιόδου συνολικά αποτελεί την αντίθεση στο παιδαγωγικό πνεύμα της προηγούμενης εποχής (βλ. Α. Reble, 1992, 430-431).

Οι κινήσεις αυτές όμως συμβάλλουν αποφασιστικά και στο να αλλάξουν ριζικά οι ιδέες για τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις και να αναθεωρηθούν οι αντιλήψεις για την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία. Αναπτύχθηκαν παράλληλα με την εξέλιξη της συνολικής ζωής, που έφερε μια διαφορετική αίσθηση για την ίδια τη ζωή, τη μόρφωση και τον πολιτισμό και έβαλε ξανά στο προσκήνιο τον άνθρωπο, το νέο άνθρωπο. Αναφερόμαστε στο *κίνημα της νεολαίας*, στην *παιδαγωγική από το παιδί* και στην *κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής*. Ως αποτέλεσμα επίσης όλων των μεγάλων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του 20^{ου} αιώνα προέκυψε η *κίνηση του Σχολείου Εργασίας*. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σύντομα σε καθεμιά από αυτές τις κινήσεις και τα κινήματα.

1.5.2. Το κίνημα της νεολαίας

Το κίνημα της νεολαίας είναι μια αυτόνομη και αυθόρμητη έκφραση της νέας γενιάς. Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η νέα αγωγή κυφορείται μέσα από μια σειρά σημαντικών παιδαγωγικών συγγραμμάτων. Στην καρδιά του προβληματισμού βρίσκεται ασφαλώς όλη η παλιά αγωγή, που καταπίεσε την ψυχή και τον κόσμο του παιδιού. Το μεγάλο κίνημα, ωστόσο, που αναδιαμόρφωσε στο σύνολό της την παιδαγωγική ζωή, είναι το *κίνημα της νεολαίας*, το οποίο σηματοδοτεί για πρώτη φορά την επανάσταση της ίδιας της νεολαίας. Η νεολαία αντιστέκεται σ' αυτό που την καταπιέζει, αμύνεται στην αλλοτρίωση που επιβάλλει η βιομηχανική εποχή, επαναστατεί σ' ένα σχολείο, που το αισθάνεται "ως ίδρυμα υποδούλωσης". Γι' αυτό ζει έξω απ' το σχολείο σε μικρούς κύκλους. Κινείται συνεχώς από "εσωτερική παρόρμηση" και μπαίνει στην πραγματική ζωή. Από την κινητικότητα της, μέσα από το ίδιο το ζωντανό γίνεσθαι, αγωνίζεται για μια καινούργια ζωή, για μια καινούργια ανθρώπινη ύπαρξη. Γι' αυτό βιώνει εσωτερικά ήδη από την αρχή "μια δύναμη ανθρωποπλαστική, με την ευρύτερη έννοια του όρου, μια παιδαγωγική δύναμη". Μέσα από την πρωτοβουλία που αναπτύσσει στην ελεύθερη και φυσική ζωή σε ατμόσφαιρα βαθιάς ειλικρίνειας, εσωτερικότητας και υπευθυνότητας, η νεολαία φτά-

νει στην αυτοαγωγή, στην αυτοανακάλυψη και στην εσωτερική αυτοπειθαρχία. Ξαναβλέπει ολόκληρο το φυσικό κόσμο με άλλα μάτια, ανακαλύπτει το σώμα της, την κίνηση και την έκφρασή του, τη συντροφικότητα, το "νεανικό πολιτισμό". Εκτιμά τη λαϊκή τέχνη σε όλες της τις μορφές. Μέσα από το κίνημα της νεολαίας η ηλικία της νεότητας ανακαλύπτει ξανά τον εαυτό της, την ψυχή και το σώμα της, τις ανθρώπινες σχέσεις, την τέχνη, ανακαλύπτει ολόκληρο τον κόσμο από την αρχή, έτσι όπως δεν της τον έμαθαν στα σχολεία (βλ. A. Reble, 1992, 431-435).

1.5.3. Η παιδαγωγική από το παιδί.

Η *παιδαγωγική από το παιδί* ή *από τη σκοπιά του παιδιού* (vom kinde aus) είναι μια άλλη κίνηση που διαμόρφωσε τη νέα αγωγή.

Η αγωγή του 19^{ου} αιώνα ήταν ευθυγραμμισμένη με το σύστημα της επίδοσης του ανθρώπου μέσα στην κοινωνία, για να επιτευχθεί η βιομηχανική ανάπτυξη. Αυτό ζημίωσε τη ζωντανή ψυχή του παιδιού. Η παιδαγωγική σχέση του παιδιού με τον πολιτισμό είναι τώρα αυτή που προβάλλεται με μεγάλη αποφασιστικότητα.

Η κίνηση αυτή, όπως και οι άλλες, αποβλέπει στην ανάδυση και αξιοποίηση της δημιουργικότητας που εν δυνάμει διαθέτει κάθε άνθρωπος, στρέφοντας το ενδιαφέρον προς το ίδιο το παιδί. Τώρα όμως, μέσα στην ίδια την παιδαγωγική αναπτύσσεται ένα ρεύμα που αποβλέπει όχι να καλλιεργήσει στο παιδί τον τρόπο να ζει δημιουργικά, αλλά να αλλάξει την ιδέα για το ίδιο το παιδί και τον άνθρωπο (βλ. M. Montessori, 1975 και 1979).

Η *παιδαγωγική από το παιδί* εστιάζει το ενδιαφέρον της στον ιερό σεβασμό προς το παιδί, το οποίο κατά τις διακηρύξεις της από μόνο του, από εσωτερική παρόρμηση γνωρίζει ήδη ενστικτωδώς τι το συμφέρει. Γι' αυτό και είναι ικανό να φτάσει στην ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, χωρίς ο δάσκαλος να το καθοδηγεί. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να επεμβαίνει όσο γίνεται λιγότερο, παραμερίζοντας τα εμπόδια που παρενοχλούν την ανάπτυξή του, αφήνοντας ελεύθερη τη φύση του να εκφράζεται. Γι' αυτό το λόγο, η παιδαγωγική από το παιδί αμφισβητεί ανοιχτά τη μέθοδο και το ωρολόγιο πρόγραμμα της αγωγής του Ερβάρτου και υπερασπίζεται την αυθόρμητη και προσωπική στιγμιαία έμπνευση (ιμπρεσιονιστική βιοματική παιδαγωγική).

Μέσα σ' αυτό το κλίμα, ο Fritz Gansberg (1871-1950) "μετατρέπει το αλφαβητάρι σ' ένα πραγματικό παιδικό βιβλίο, που αφυπνίζει τη ζωτικότητα και τη χαρούμενη διάθεση του παιδιού" (βλ. A. Reble, ό. π. 448-452).

1.5.4. Η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής

Η *κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής* είχε μια ιδιαίτερη συμβολή στη διαμόρφωση του νέου σχολείου. Η κίνηση αυτή δεν σήμαινε μόνο καθοδήγηση με στόχο την κατανόηση της τέχνης, αλλά προπάντων αφύπνιση της καλλιτεχνικής ορμής του παιδιού, για να εκφράσει τη δημιουργικότητά του κατά το δυνατό μόνο του με άμεσο κι ανεπιτήδευτο τρόπο μέσα από το λόγο, τη ζωγραφική, το μουσικό ρυθμό, το θέατρο, την κίνηση κλπ. Αυτό ώθησε στην ελεύθερη διαμόρφωση της διδασκαλίας, προσδίδοντας της μια μορφή τέχνης. Η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής κηρύττει την δημιουργική δύναμη του παιδιού και του ανθρώπου γενικότερα, εξαιρεί την ιδιαιτερότητά του και βλέπει στην τέχνη τη δύναμη για τη σωτηρία από τη διανοητική ερήμωση της εποχής.

Την κίνηση αυτή επισφράγισαν τα τρία μεγάλα συνέδρια καλλιτεχνικής αγωγής που έγιναν στη Γερμανία στην αρχή του 20^{ου} αιώνα (1901-1905)¹. Τα συνέδρια αυτά, που είχαν μεγάλη απήχηση, είχαν ως στόχο τους μέσα από την τέχνη απελευθερωμένο, χαρούμενο, ζωντανό άνθρωπο, ανοιχτό σε όλες τις τέχνες και δημιουργικό. Τα συνέδρια αυτά γονιμοποίησαν σε εξαιρετικό βαθμό την εργασία στο σχολείο και υπήρξαν η κινητήρια δύναμη της παιδαγωγικής, μέχρις ότου στο τέλος της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα εμφανίζεται το *Σχολείο Εργασίας*.

Μέσα από τις τρεις αυτές κινήσεις και κινήματα, αλλάζει ολόκληρο το παιδαγωγικό κλίμα και η παιδαγωγική σκέψη και η ίδια η αντίληψη για το παιδί και για το σχολείο, τα μέσα που χρησιμοποιεί

¹ Τα τρία συνέδρια της καλλιτεχνικής αγωγής έγιναν το πρώτο στη Δρέσδη (1901) και ήταν αφιερωμένο στις πλαστικές τέχνες (ζωγραφική, χειροτεχνία, διακοσμητική τοίχου, βιβλία με εικόνες κλπ.) το δεύτερο στη Βαϊμάρη (1903), αφιερωμένο στη γλώσσα και τη λογοτεχνία και το τρίτο στο Αμβούργο (1905), αφιερωμένο στη μουσική και τη γυμναστική βλ. . A. Reble, ό. π., 445-446.

και τους στόχους του. Το νέο σχολείο προσπαθεί να απαλλαγεί απ' όλες τις δογματικές και αυταρχικές μεθόδους, που του κληροδότησε το παλιό σχολείο. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει με σεβασμό το παιδί. Γι' αυτό αλλάζει τους στόχους και τα μέσα του και ολόκληρη τη φιλοσοφία του. Η έμφαση που δόθηκε στη δημιουργική δύναμη της τέχνης, στην ξεχωριστή προσωπικότητα και τη δημιουργικότητα του παιδιού, η αξία που αναγνωρίστηκε στη φυσική ζωή, στην ελευθερία, και τα ανθρώπινα αισθήματα, ώθησαν το σχολείο να εγκαταλείψει τα αναχρονιστικά μέσα και τις μεθόδους του. Έτσι, τα νέα διδακτικά εγχειρίδια καθώς διαποτίζονται από το νέο αυτό πνεύμα, εκφράζουν μια διαφορετική αισθητική και μια διαφορετική παιδαγωγική φιλοσοφία. Κείμενα και εικόνες προσαρμόζονται στη νέα πραγματικότητα και παρακολουθούν στενά τις εξελίξεις, οι οποίες όπως γίνεται πάντα μέσα στην ιστορία, προκαλούν αλυσιδωτές αντιδράσεις σε όλα τα επίπεδα. Αλλάζει η αισθητική της εποχής, αλλάζουν οι ιδέες για τη διδακτική, αλλάζει και η εικονογράφηση ταυτότητα και λειτουργία. Βρισκόμαστε ήδη σε μια νέα προσέγγιση ενός θέματος ως μέρος του γενικότερου προβλήματος της παιδείας, που το επαναπροσδιόρισαν σε νέες βάσεις οι αντιλήψεις της νέας αγωγής και η *κίνηση του Σχολείου Εργασίας*.

1.5.5 Το "Σχολείο Εργασίας"

Το *Σχολείο Εργασίας* λειτούργησε ως ανατρεπτική κίνηση προς το αυταρχικό και νοησιαρχικό μοντέλο της παλιάς παιδαγωγικής και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τη νέα αντίληψη για το παιδί. Πίσω από τη φιλοσοφία του βρίσκεται η γόνιμη σκέψη που αναπτύχθηκε από τα τρία κινήματα που προαναφέραμε. Το "*Σχολείο Εργασίας*" αναδύθηκε μέσα από το γενικότερο κοινωνικό, παιδαγωγικό και αισθητικό κλίμα των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Στην Ελλάδα αυτό το σχολείο διαδέχθηκε το Ερβαρτιανό, του οποίου ωστόσο η λειτουργία με διάφορες προσμίξεις παρατάθηκε για μεγάλο ακόμη χρονικό διάστημα μέσα στον 20^ο αιώνα.

Το "*Σχολείο Εργασίας*" αναπτύχθηκε κυρίως στις Η.Π.Α. και τη Γερμανία από την οποία ασκήθηκε εν πολλοίς η επιρροή του στην Ελλάδα. Οι Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης, οι οποίοι ως εξέχοντα μέλη του "*Εκπαιδευτικού Ομίλου*", έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στη μεταρρύθμιση του 1917-20, σπούδασαν στην Ιένα και τη Λειψία, με καθηγητές που υποστηρίζουν τις αρχές του "*Σχολείου Εργασίας*", όπως ο Ketshensteimer (βλ. Γκότοβος, 1986, 36).

Οι αρχές του "*Σχολείου Εργασίας*" βρίσκονται σε αντίθεση με τις παλιές παιδαγωγικές αντιλήψεις. Αντιτίθενται στην αυθεντία του δασκάλου, σέβονται τη φύση, την ατομικότητα και την προσωπικότητα του παιδιού, προτείνουν τη μάθηση με την εμπειρία του χεριού και τη δράση (learning by doing), σαν αντίθεση στο βερμπαλισμό του παλιού σχολείου. Οι αρχές του *Σχολείου Εργασίας* υποστηρίζουν την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και της αυτενέργειας του παιδιού, που στόχο έχουν την κοινωνική του εξέλιξη και τη δημοκρατική του παιδεία (βλ. J. Dewey, 1980, 1982).

Πίσω απ' αυτό το πνεύμα δεν υπάρχει μόνο ο πραγματισμός των W. James και J. Dewey, που εν πολλοίς απηχεί τον πραγματισμό της αμερικανικής κοινωνίας¹, αλλά υπάρχει κυρίως η αγωγή σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή, η νέα αντίληψη για το παιδί, για την αξία της εμπειρίας, και τη μάθηση για την αγωγή. Υπάρχουν με άλλα λόγια όλα αυτά που αποτέλεσαν μια νέα φιλοσοφική θεώρηση για την αγωγή, τον άνθρωπο και τον κόσμο του, που άλλαξαν όλες τις παλιές αντιλήψεις και συνέστησαν το νέο σχολείο και την νέα αγωγή.

Δεν είναι καθόλου τυχαίο, επομένως, το γεγονός ότι η εφαρμογή του *Σχολείου Εργασίας* στην Ελλάδα συνδέθηκε με τη μεταρρυθμιστική κίνηση του Βενιζέλου (1917-20), με πρωταγωνιστές τα μέλη του "*Εκπαιδευτικού Ομίλου*", ούτε ότι ολόκληρη η θεωρητική και πρακτική εμπειρία της νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας θεωρήθηκε από τους συντηρητικούς κύκλους ως μία μορφή "εκπαιδευτικού επαναστατισμού" και οι εκπρόσωποί της ύποπτα στοιχεία. Οι κυρίαρχοι συντηρητικοί κύκλοι στην Ελλάδα ήταν πάντοτε επιφυλακτικοί στην αποδοχή αναγεννητικών τάσεων και σε όλους τους τομείς, αλλά κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης (βλ. X. Φράγκος, 1984, 19).

¹ Το φιλοσοφικό σύστημα του J. Dewey ονομάζεται *Πραγματισμός*. Κατά τον πραγματισμό αληθινό είναι ότι είναι χρήσιμο. Δεν υπάρχει αλήθεια καθορισμένη εκ των προτέρων, αλλά αυτό εξαρτάται από την αποτελεσματικότητά της. Μια ιδέα είναι αληθινή εφόσον είναι ωφέλιμη για τη ζωή. Προηγείται η πράξη και ακολουθεί η θεωρία. Ο πραγματισμός δεν δέχεται το "Εν αρχή ην ο Λόγος" της Παλαιάς Διαθήκης, αλλά συμφωνεί με το πνεύμα που εκφράζει ο Faust του Goethe που συνοψίζεται στη ρήση: "Εν αρχή ην η δράσις" βλ. Κ. Γεωργούλης "Γενική Διδακτική", Αθήνα, 1972, 306-307.

Μπορεί η αντιμεταρρύθμιση να σταμάτησε προσωρινά όλο το προοδευτικό πνεύμα αυτών των ιδεών που έφεραν οι κινήσεις των αρχών του 20^{ου} αιώνα και του Σχολείου Εργασίας, όμως οι προοδευτικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1917-18 τις μπόλιασαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το νέο αυτό πνεύμα συνδέθηκε τόσο με τη δημοτική γλώσσα όσο και με μια διαφορετική αντίληψη για την εικονογράφηση. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε άμεσα από τα δυο περίφημα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" και "Τα ψηλά βουνά", που υπήρξαν ο πρώτος μεγάλος σταθμός στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσα σ' αυτά τα δυο εγχειρίδια, που θα ερευνήσουμε στη συνέχεια, υπάρχουν πολλές από όλες αυτές τις νέες αντιλήψεις για την αγωγή και το παιδί. Σ' αυτό το πλαίσιο ο νεοελληνικός λόγος αναζήτησε στην εικονογράφηση το ποιοτικό εικαστικό του ισοδύναμο.

1.6. Οι γλωσσολογικές εξελίξεις και οι επιπτώσεις τους στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και την εικονογράφηση.

Οι αντιλήψεις πάνω στη γλώσσα ήταν αυτές που πάντοτε καθόριζαν στο μεγαλύτερο βαθμό τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Παράλληλα, μεγάλο ρόλο έπαιζαν πάντοτε και οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία και τη μάθηση. Για παράδειγμα, σε περιόδους όπου επικρατεί η γενική γλωσσολογία (πριν από το 1950), έμφαση δίνεται στη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας και όχι στη σημασιολογία και τη λειτουργική της χρήση. Γι' αυτό στην πρώτη ανάγνωση χρησιμοποιείται ως ελάχιστη βασική μονάδα του λόγου η λέξη (πρότυπη ή αρχοειδής), από την οποία βγαίνει το νέο γράμμα (αναλυτικοσυνθετική μέθοδος). Ο τρόπος αυτός οδήγησε στην ακατανόησία των μηχανισμών της γλώσσας, στη μηχανική μάθηση των γλωσσικών φαινομένων, στη στείρα απομνημόνευση και στον εγκυκλοπαιδισμό. Τα πράγματα φυσικά χειροτερεύουν και από το γεγονός ότι λέξεις και κείμενα δεν έχουν σχέση με τη μητρική γλώσσα του παιδιού. Τότε η γλωσσική διδασκαλία μετατρέπεται σε μια καταπιεστική και παράλογη διαδικασία, στο τέρμα της οποίας παραμονεύει η γλωσσική αμάθεια και ο τραυματισμένος ψυχικός κόσμος του παιδιού. Σ' αυτή τη διαδικασία η εικονογράφηση μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο εξομάλυνσης, αλλά δεν μπορεί να διαδραματίσει ένα πραγματικά θετικό και δημιουργικό ρόλο στη μάθηση, αφού γίνεται μέρος ενός ολόκληρου παράλογου μηχανισμού μιας αναχρονιστικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας για τη διδασκαλία της γλώσσας.

Η μοντέρνα γλωσσολογία, που εγκαινιάστηκε με τον Saussure στις αρχές του 20ού αιώνα, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην αλλαγή αυτής της φιλοσοφίας. Η γλωσσολογία από ιστορική επιστήμη μετατρέπεται σε συστηματική. Γίνεται διάκριση μεταξύ συγχρονίας και διαχρονίας, μεταξύ γλώσσας και λόγου, η αναγνώριση της γλώσσας ως συστήματος σημείων και η αναγνώριση της γλωσσικής ολότητας.

Οι νεότερες εξελίξεις αφορούν κυρίως τον αμερικανικό δομισμό και τις θέσεις της γενετικής μετασχηματιστικής γραμματικής (N. Chomsky). Η δομική προσέγγιση θεωρεί ελάχιστη βασική μονάδα του λόγου την πρόταση και όχι τη λέξη και το γράμμα της παλιάς αντίληψης. Δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο έναντι του γραπτού και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και αντιμετωπίζει ενιαία τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Ωστόσο, ενώ επιδιώκει τη συνέχιση του φυσικού τρόπου μάθησης της γλώσσας (προφορικός λόγος - μητρική γλώσσα), δίνει τη μεγαλύτερη σημασία στην επεξεργασία των δομών, αποκόβοντας έτσι τη γλώσσα από την ευρύτερη σημασιολογία της. Η δομική προσέγγιση δέχεται κριτική ως προς αυτό από την κοινωνιογλωσσολογία, μια νέα επιστήμη που αναπτύχθηκε στα πλαίσια της διεπιστημονικότητας του φαινομένου της γλώσσας. Η κοινωνιογλωσσολογία διακηρύσσει ότι η επικοινωνία είναι μια πιο περίπλοκη και ζωντανή λειτουργία από αυτήν που παρουσιάζουν οι στρουκτουραλιστές (δομιστές). Αναγνωρίζει ως ελάχιστη μονάδα του λόγου αντί της πρότασης τη "λεκτική πράξη". Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνιογλωσσολογία δίνει περαιτέρω έμφαση στη σημασιολογία και μάλιστα μέσα σε όλες τις μορφές και τις παραμέτρους της λεκτικής πράξης, δηλ. δίνει έμφαση σε όλων των μορφών τις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Εκτός από την κοινωνιογλωσσολογία, επιμέρους επιστημονικές περιοχές που έχουν άμεση επίδραση στη γλωσσολογία είναι επίσης η σημειολογία, η εθνογραφία της επικοινωνίας, η κοινωνική ανθρωπολογία, η αναλυτική φιλοσοφία κ. ά. Μ' αυτή τη διεύρυνση οι μεταδομικές θεωρίες για τη γλώσσα αποκτούν ένα ευρύ ιδεολογικό πλαίσιο προσέγγισης (επικοινωνιακή, σημασιολογική, κοινωνιογλωσσική κλπ.), με επικρατέστερη στις μέρες μας την τελευταία.

Όπως τονίσαμε, η διδακτική της γλώσσας παρακολουθεί τις γλωσσολογικές εξελίξεις και κάνει τις αναγκαίες αναπροσαρμογές. Κατά την περίοδο της δομικής προσέγγισης, όπου επικρατούσε η γενική

γλωσσολογία, η διδασκαλία περιοριζόταν βασικά στη μάθηση του συστήματος της γλώσσας. Γι' αυτό δινόταν κύρια έμφαση στη διδασκαλία της κανονιστικής γραμματικής και στο τυπικό.

Στη σημερινή μετα-δομική προσέγγιση στη διδασκαλία του συστήματος έχει προστεθεί και ο τρόπος πραγμάτωσης του συστήματος, μέσα από την επικοινωνία και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.¹

Στη χώρα μας η εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως προς τη διδακτική της γλώσσας έκανε αισθητική την παρουσία της στα εγχειρίδια του δημ. σχολείου με τίτλο "Η γλώσσα μου" από το 1982 με τη μεταρρύθμιση του Ν. 1566/85. Σε πιο προηγμένες χώρες η νέα αντίληψη άρχισε να κάνει αισθητή την παρουσία της ήδη από τη δεκαετία του '50.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορούμε να διακρίνουμε τρία στάδια ως προς την εξέλιξη της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος σε σχέση με τη γλωσσολογία.

α) Το προγλωσσολογικό, μέχρι τη δεκαετία του '50. Στο στάδιο αυτό η διδασκαλία δεν συνδεόταν με την επιστήμη της γλωσσολογίας. Η γραμματική και η έκθεση διδάσκονταν σαν ξεχωριστά μαθήματα και δινόταν έμφαση στη μορφολογία και τη σύνταξη της γλώσσας. Παράλληλα, το γλωσσικό μάθημα είχε έντονα φρονιματιστικό χαρακτήρα και περιοριζόταν σε παροχή τυπικών μεταγλωσσικών γνώσεων (κανόνες, ορθογραφία κλπ.).

β) Το γλωσσολογικό, από τη δεκαετία του '50 μέχρι τη δεκαετία του '70 περίπου. Το μάθημα είχε ως κύριο στόχο τη γνώση του συστήματος της γλώσσας.

γ) Το μετά - δομικό, αυτό που ισχύει στις μέρες μας. Το μάθημα μεταφέρεται από τη μορφολογία και τη σύνταξη στη σημασιολογία. Η γλώσσα εξετάζεται στη λειτουργική της χρήση και στην επικοινωνιακή της διάσταση, με στόχο τις πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.

Η εικονογράφηση, καθώς είναι απόλυτα ενταγμένη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ακολουθεί τις εκάστοτε αντιλήψεις. Αυτές οι αντιλήψεις θέτουν τους στόχους και τις προτεραιότητες της διδασκαλίας και εντάσσουν σ' αυτά τα πλαίσια τα διάφορα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, όπως τα διδακτικά εγχειρίδια. Σύμφωνα με αυτή τη σκοπιμότητα επανακαθορίζεται διαρκώς η δομή και το περιεχόμενο των εγχειριδίων και η θέση και χρήση της εικονογράφησης ως μέρους αυτής της δομής. Οι παλιότερες αντιλήψεις για παράδειγμα διαμόρφωσαν τη μορφή της συνεχούς και εγκυκλοπαιδικής ύλης στο εγχειρίδιο, δίνοντας προτεραιότητα στη σύνταξη και τη μορφολογία. Οι νεότερες αντιλήψεις διαμόρφωσαν τα εγχειρίδια εργαστηριακού τύπου, προτάσσοντας σε μεγαλύτερο βαθμό το νοηματικό περιεχόμενο των κειμένων.

Σε όλες αυτές τις διακυμάνσεις στην εξέλιξη της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, η εικονογράφηση έμεινε περίπου σε μια σταθερή θέση με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Η χρήση της, κατά κανόνα, είναι η πρόκληση ενδιαφέροντος (αφόρμηση) στο αρχικό στάδιο της διδασκαλίας. Ελάχιστα συμμετέχει στην εξέλιξη των διδακτικών διαδικασιών, δηλαδή σε ό,τι προηγείται και έπεται της διδασκαλίας, στη δυναμική που αναπτύσσεται για τη προσέγγιση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας μέσα από πραγματικές καταστάσεις έκφρασης και επικοινωνίας. Από παράδοση που συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας, μοναδική φάση όπου η εικονογράφηση παίζει κυρίαρχο ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος είναι το αρχικό στάδιο της Α' Τάξης, δηλαδή στο προαναγνωστικό και προγραφικό. (Βλ. Βιβλίο Δασκάλου Α' τάξης, 1991, 8).

Από παράδοση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από τις γνωστικές λειτουργίες των εικόνων της ταξινομίας J. R. Levin κ. ά., η διακοσμητική φαίνεται να είναι αυτή που κυριαρχεί.¹ Αυτό επιβε-

¹ Για τις γλωσσολογικές εξελίξεις και τη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος βλ. Κ. Μηνάς "Πανεπιστημιακές παραδόσεις", Πανεπιστήμιο Αιγαίου, J. Boutet "Εισαγωγή στην κοινωνιολογία" μετ. Α. Ιορδανίδου - Ε. Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984, Ν. Chomsky "Συζήτηση για τη γλώσσα με τον S. Hampshire", στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 49-68, Α. MacIntyre "Οι απόψεις του Noam Chomsky για τη γλώσσα", στο Δευκαλίων τχ. 1 (1969-70) σσ. 43-48, F. De Saussure "Το αντικείμενο της γλωσσολογίας" στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 1-14, F. Saussure "Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας" μετ. Φ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979, J. A. Fodor και J. J. Katz "Φιλοσοφία της γλώσσας και γλωσσολογία" στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 15-42, B. Comrie κ.ά., «Οι γλώσσες του κόσμου», 2004, Χ. Χαράλαμπάκης "Γλώσσα και εκπαίδευση", Αθήνα, Γεννάδειος Σχολή, 1994, Ν. Μήτσης "Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος" Αθήνα, Gutenberg 1996, Χ. Παπαρίζος "Η μητρική γλώσσα στο σχολείο", Αθήνα, Γρηγόρης, 1993, Β. Τοκατλίδου "Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών", Αθήνα, Οδυσσεύς, 1986, R. H. Robins, «Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας, μετ. Αθηνά Μουδοπούλου, Αθήνα, Νεφέλη, 1989, G. Mounin, «Κλειδιά για τη γλωσσολογία», μετ. Α. Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 1994.

βαιώνει την περιορισμένη χρήση της εικόνας, την μη ένταξή της δηλαδή σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εικονογράφηση περιορίζεται στην αισθητική της λειτουργία για τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, αλλά δεν φαίνεται να παίρνει μέρος περαιτέρω στη μάθηση και στην επεξεργασία της γλωσσικής έκφρασης (μετασηματισμό, αφομοίωση, λειτουργική χρήση, γλωσσική έκφραση κλπ.). Δηλαδή δεν φαίνεται να έχει ή να διεκδικεί με αξιώσεις κάποια σοβαρή θέση στη γλωσσική διδασκαλία.

Τα πράγματα στις μέρες μας φαίνονται να περιπλέκονται στο συγκεκριμένο θέμα και απαιτούν μιαν άλλη προσέγγιση. Η συμπερίληψη στο εγχειρίδιο κειμένων διαφορετικού ύφους για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας θέτει το πρόβλημα της αντιστοίχισης της εικονογράφησης σ' αυτή την ποικιλομορφία ύφους των κειμένων, σε συσχετισμό με τη διεύρυνση που έφερε ο μοντερνισμός στην καλλιτεχνική έκφραση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σύγχρονες γλωσσολογικές εξελίξεις θέτουν νέα προβλήματα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και συνεπώς απαιτείται μια διαφορετική προσέγγιση της εικονογράφησης, ώστε να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Η προσπάθεια αυτή φαίνεται να βρίσκεται σε εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1.7. Το θεσμικό πλαίσιο συγγραφής των εγχειριδίων και οι επιπτώσεις του στην ποιότητα των εγχειριδίων και την εικονογράφηση.

Ένα από τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ασφαλώς ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας (Α. Δημαράς, 1979, 3 κ. ε.). Πίσω από το συγκεντρωτισμό του υπάρχει και εκδηλώνεται ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού κράτους. Ωστόσο, στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών είναι γεγονός ότι υπάρχει κάποιος κρατικός έλεγχος που δεν είναι πάντοτε ορατός. Ο έλεγχος αυτός διαφέρει μόνο ως προς το βαθμό και την έκταση. Μέσω αυτού του ελέγχου εξασφαλίζεται η ενιαία έκφραση του εκπαιδευτικού συστήματος, τα ενιαία αναλυτικά προγράμματα, η δημόσια εκπαίδευση για όλους τους πολίτες κ. ά. Επιτυγχάνονται ακόμη καθαρά ιδεολογικοί ή πολιτιστικοί στόχοι, όπως π.χ. μετάδοση της εθνικής κουλτούρας και της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Συνεπώς, ο έλεγχος αυτός σε κάποιο βαθμό είναι αναγκαίος και δεν έχει πάντοτε αρνητικά χαρακτηριστικά ως προς τη διαμόρφωση και λειτουργία του σχολικού θεσμού, που επηρεάζει την ποιότητα του σχολικού εγχειριδίου γλώσσας και την εικονογράφηση. Μπορεί όμως, από το άλλο μέρος, να οδηγήσει σ' ένα ασφυκτικό κρατικό παρεμβατισμό, να εκθρέψει τη μονολιθικότητα και τη μονομέρεια του σχολείου και να έχει ως αποτέλεσμα την πνευματική φτώχεια, την αισθητική ευτέλεια και την ποιοτική αποτελμάτωση του εγχειριδίου ως διδακτικού και παιδαγωγικού μέσου. Μπορεί ακόμη, ως επακόλουθο όλων αυτών, να εκθρέψει τη λογική του ενός και μόνον βιβλίου και να οδηγήσει στην υποβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και στην επιβολή μιας κυρίαρχης οπισθοδρομικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι, κατά περίπτωση ο κρατικός έλεγχος και έχει θετικά και αρνητικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα του εγχειριδίου και της εικονογράφησης. Αυτό θα εξαρτηθεί και από τη συνάρτηση άλλων παραγόντων.

Τα ίδια μπορούμε να πούμε ότι ισχύουν και για τη φιλελεύθερη πολιτική στο θεσμικό πλαίσιο συγγραφής των εγχειριδίων, η οποία ξεκινά από την αντίθετη ακριβώς θεωρητική και φιλοσοφική βάση. Μερικές φορές η φιλελεύθερη πολιτική μπορεί να οδηγήσει σε εξαιρετικά αποτελέσματα, στην επικράτηση της νεωτερικότητας και της προόδου, όπως στην περίπτωση των μεταρρυθμίσεων του 1917 και 1929². Άλλες φορές όμως μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, που εκδηλώνονται σε αύξηση της ποσότητας εις βάρος της ποιότητας και μ' άλλες παρενέργειες του εμπορικού κυκλώματος (πελατειακές σχέσεις, αισχροκέρδεια, βιβλιοκαπηλεία κλπ.).³

¹ Βλ. σχετικά με την ταξινόμια J. R. Levin κ. ά. πρβλ. Α. Καψάλη - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 167-168: Γνωστικές λειτουργίες των εικόνων.

² Βλ. σχετικά Χ. Λέφας, ό. π. σ. 332, Α. Καψάλης - Δ. Χαραλάμπους, ό. π. σ. 53-57, Ε. Κεφαλληνναίου, 1955, σ. 43-44, Α. Δημαράς, 1979, σ. 3 κ. ε.

³ Ιστορικά, αποκαλυπτικό, εν προκειμένω, είναι το σκεπτικό του νόμου ΑΜΒ'/1882 της κυβέρνησης Χ. Τρικούπη για την αντικατάσταση του θεσμικού πλαισίου, συγκεκριμένα για να αντικαταστήσει τον ελεύθερο ανταγωνισμό στη συγγραφή των εγχειριδίων με το ρυθμιστικό κρατικό παρεμβατισμό. Όπως αναφέρει το σκεπτικό, η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου γίνεται "για να παύσει οριστικώς η μέχρι τότε κρατούσα ατάσθαλος κατάσταση". βλ. Χ. Λέφας, ό. π. σ. 332. Επίσης ο Ι. Κανάκης αναφέρει ότι, ο Χ. Τρικούπης προσπαθεί να εξομαλύνει

Στην Ελλάδα αυτές οι δυο πολιτικές εναλλάσσονται κατά διαστήματα, ανάλογα με τις πολιτικές δυνάμεις που βρίσκονται στην εξουσία. Ο κρατικός έλεγχος επικρατεί για πρώτη φορά το 1836 και θεσμοθετείται έναν αιώνα αργότερα από την Κυβέρνηση Ι. Μεταξά (1937). Αυτό θα οδηγήσει σε οριστική επικράτηση της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου του ενός και μόνου διδακτικού εγχειριδίου, πρώτα με την ίδρυση του Ο.Ε.Σ.Β. με τον Α. Ν. 952 και στη συνέχεια με την μετονομασία του σε Ο.Ε.Δ.Β. με το Ν. 4320/1963.

Οι εναλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο συγγραφής των εγχειριδίων ασφαλώς είχαν απόλυτη συνάρτηση με τις συγκρούσεις εκσυγχρονιστικών και συντηρητικών τάσεων, μεταρρυθμιστών και αντιμεταρρυθμιστών, οι οποίες είναι συνεχώς στο προσκήνιο της εθνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτελούν, ασφαλώς, τη βάση της παθολογίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πίσω απ' αυτές τις συγκρούσεις υποκρύπτονται πολιτικοί και ιδεολογικοί ανταγωνισμοί, αντιτιθέμενα συμφέροντα διαφόρων παρατάξεων, ομάδων ή προσώπων κλπ. Το βέβαιον είναι ότι οι εκάστοτε πολιτικές επηρεάζουν άμεσα το γλωσσικό και εικονογραφικό περιεχόμενο των εγχειριδίων γλώσσας, δηλαδή τη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων και των εικόνων και τα ιδεολογικά, παιδαγωγικά και αισθητικά τους μηνύματα.

Πέραν του θεσμικού πλαισίου, και άλλοι παράγοντες ασφαλώς υπεισέρχονται και επηρεάζουν το περιεχόμενο των εγχειριδίων γλώσσας, όπως ο ανθρώπινος παράγοντας (οι συγκεκριμένοι συγγραφείς και ζωγράφοι των εγχειριδίων) οι τεχνολογικές εξελίξεις, οι τεχνικές δυνατότητες στην εκτύπωση των βιβλίων, οι γενικότερες αντιλήψεις γύρω από το ρόλο του σχολικού και εξωσχολικού βιβλίου κ. ά.

Η εικονογράφηση επηρεάζεται άμεσα από όλους αυτούς τους προσδιοριστικούς παράγοντες, αφού αποτελεί λειτουργικό μέρος της δομής του εγχειριδίου. Κατά περίπτωση, μπορεί ένας από τους παράγοντες αυτούς να ασκήσει πιο αποφασιστική επιρροή, γι' αυτό και υπάρχει μια σχετικότητα στις συναρτήσεις πλαισίου και αποτελεσμάτων.

Μια πρώτη χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή του Κ. Μαλέα στο "Αλφαβητάρι με τον ήλιο", όπου ο ζωγράφος μέσα στο ευνοϊκό θεσμικό πλαίσιο και πολιτικό και εκπαιδευτικό κλίμα της μεταρρύθμισης 1917-1918, εισάγει και νεοφανή στοιχεία στην εικονογράφηση, καταφέροντας να εκφράσει επάξια μέσα απ' αυτήν τις νέες αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή. Αυτό το καταφέρνει με την προβολή του παιδοκεντρισμού, δηλαδή της κίνησης, του παιγνιδιού, της ιλαρότητας μιας παιδικής ηλικίας που σφύζει από ζωή, μπροστά σε μια φύση με τα στοιχεία της όλα ζωντανά και εσαεί παρόντα. Με τον τρόπο αυτό η εικονογράφηση γίνεται μέσο προβολής των νέων προοδευτικών αντιλήψεων για τον άνθρωπο και ειδικότερα για το παιδί και την αγωγή (μάθηση, αξίες, κοινωνική συμπεριφορά κλπ.).

Καθώς θ' αναφερθούμε στη συνέχεια στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, χρήσιμο είναι να υπενθυμίσουμε ορισμένα ιστορικά στοιχεία αποκαλυπτικά του θεσμικού πλαισίου. Ως γνωστό, η μεταρρύθμιση του 1917-1929 είχε για πρωτεργάτες της, εκτός από τον Ελευθέριο Βενιζέλο και το κόμμα του, τον "Εκπαιδευτικό Όμιλο", ο οποίος είχε διενεργήσει το 1912 δικό του ελεύθερο διαγωνισμό για τη συγγραφή του "πρότυπου αλφαβηταρίου". Στο διαγωνισμό αυτό αναφέρονται ανάμεσα στα άλλα και τα εξής: "Ο καθένας που θα γράψει μπορεί να ακολουθήσει οποιαδήποτε νεότερη μέθοδο θέλει για την πρώτη ανάγνωση, μπορεί ακόμη να προτείνει τη δική του". Επίσης, οι οδηγίες για το δάσκαλο που υπάρχουν στο "Αλφαβητάρι με τον ήλιο", τονίζουν ότι οι οδηγίες "δεν θέλουν να δώσουν ορισμένο καλούπι ή πρότυπο στη χρήση των κειμένων και των εικόνων από το δάσκαλο, αλλά αυτός είναι ελεύθερος να συμπληρώσει το μύθο, να τον τροποποιήσει και να τον προσαρμόσει" όπως αυτός θα θελήσει, με την ελπίδα ότι θα γίνει ελκυστικότερος για το παιδί. Ανάλογη ελευθερία παρέχεται τόσο στον εικονογράφο όσο και στο δάσκαλο κατά τη διδασκαλία για τη χρήση των εικόνων (βλ. Α. Δημαράς, 1997, Κ' και 106).

Αυτό το πλαίσιο δείχνει πόσο προοδευτικά στοιχεία είχε κρίνοντάς τα ακόμη και με τα σημερινά μέτρα.

Μια δεύτερη περίπτωση είναι αυτή του ζωγράφου Γραμματόπουλου, ο οποίος, μέσα σε ένα αρνητικό νομοθετικό, πολιτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, καταφέρνει επίσης να απαλύνει σ' ένα αρκετά μεγάλο βαθμό, αλλά όχι να απαλείψει το αυστηρό συντηρητικό πνεύμα του "Αλφαβηταρίου" των Γιαννέλη – Σακκά (1950), όπως θα δούμε στη συνέχεια της έρευνάς μας.

την κατάσταση, η οποία δημιουργήθηκε από την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού, που οδήγησε σε "πελατειακές σχέσεις, βιβλιοκαπηλεία, αισχροκέρδεια κλπ.". βλ. Ι. Κανάκης, ό. π., σ. 293.

Στην πρώτη περίπτωση οι ευνοϊκοί παράγοντες βοήθησαν το ζωγράφο να εκφράσει τα κείμενα και το νέο πνεύμα μ' ένα δημιουργικό τρόπο. Στη δεύτερη οι αρνητικοί παράγοντες δεν κατάφεραν να πνίξουν τη δημιουργικότητα του ζωγράφου, Ο εικονογράφος καταφέρνει να κερδίσει με τους χειρισμούς του ένα μέρος της ελευθερίας του μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια η συντηρητική ιδεολογία τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο.

Το συμπέρασμα είναι ότι το θεσμικό πλαίσιο έχει αποφασιστικό, αλλά όχι πάντοτε απόλυτα καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας και της λειτουργίας του γλωσσικού και εικονογραφικού περιεχομένου των εγχειριδίων γλώσσας λόγω του ατομικού παράγοντα. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, πολιτικές που επιβάλλουν τη μονολιθικότητα και τη μονομέρεια του νομικού πλαισίου για τη συγγραφή και του παιδαγωγικού πλαισίου για τη χρήση δεν είναι καλός οιωνός και δεν δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για κάτι δημιουργικό. Ανάλογες προϋποθέσεις μπορεί να δημιουργήσει η μονολιθικότητα και μονομέρεια του ενός και μόνο διδακτικού εγχειριδίου, που είναι μια από τις αρνητικές πτυχές του προβλήματος.¹

2. Η εικονογράφηση από το 1771 μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα σε σχέση με την ιστορική συγκυρία της εποχής: Τυπική διακοσμητική αντίληψη με πνεύμα συντηρητικό και ηθοπλαστικό στα πλαίσια του νεοκλασικισμού, του ιστορισμού και του θρησκευτικού δογματισμού.

Το πρώτο χρονολογημένο αλφαβητάριο του νεότερου Ελληνισμού με τίτλο "Αλφαβητάριον" εκδίδεται την περίοδο του ελληνικού Διαφωτισμού, τυπωμένο στη Βιέννη το 1771. Για μοναδική εικονογράφηση του έχει στην προμετωπίδα την Αγία Τριάδα. (εικ. 1α). Προβάλλει έντονα το θρησκευτικό ιδεώδες, στοιχείο το οποίο το συνδέει με την Οκτώηχο και το Ψαλτήρι, απ' όπου μάθαιναν τα ελληνόπουλα τα πρώτα τους γράμματα. Στις εσωτερικές του σελίδες, ως συμπλήρωμα της εικονογράφησης, έχει ακόμη βινιέτες και διακοσμητικές ταινίες, όπως άλλωστε συνηθιζόταν γενικότερα στους θρησκευτικούς κώδικες.²

Μετά από 230 περίπου χρόνια, αυτό το πρώτο αλφαβητάριο έχει αλλάξει μορφή, περιεχόμενο και χρήση, καθώς έχει υποστεί όλες τις μεταβολές που έφεραν οι εξελίξεις στην παραγμένη ιστορία του νεότερου Ελληνισμού. Το σημερινό εγχειρίδιο για την Α' τάξη που έχει τίτλο "Η γλώσσα μου", αντίθετα με το πρώτο αλφαβητάρι, παρουσιάζει μια πλούσια, πολύχρωμη εικονογράφηση και στο εξώφυλλο τα σημαιοστολισμένα караβάκια των ελληνικών θαλασσών, μ' ένα χαρούμενο ήλιο να λάμπει στον ουρανό. Μέσα από τα κείμενά του αναδύεται ένα άλλο παιδί, μια άλλη αντίληψη για την αγωγή και μια άλλη κοσμοαντίληψη (εικ. 1β).

Ένα μεγάλο χάσμα χωρίζει τις δυο αυτές εκδόσεις κι αυτό υπογραμμίζει πόσα πολλά έχουν αλλάξει στο επίπεδο των ιδεών, των στόχων και των προσανατολισμών της παιδείας και της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Το πρώτο αυτό αλφαβητάριο του νεότερου Ελληνισμού, ωστόσο, αν και μια πολύ λιτή έκδοση, αν ιδωθεί μέσα στο ιστορικό του πλαίσιο, αποκαλύπτει εύγλωττα τα δυο θεμελιακά πολιτισμικά στοιχεία του νεότερου ελληνισμού:

α) την ελληνική γλώσσα, η οποία μέσα από μια αργή και δύσκολη πορεία "κάτω από την κρούστα του αττικισμού" σημειώνει την ανέλιξή της προς το νέο κόσμο (Α. Βακαλόπουλος, 1991, 5 κ. ε.), και

β) την ελληνική τέχνη, η οποία σ' εκείνη την ιστορική συγκυρία εκφράζεται από τη βυζαντινή, την τέχνη της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης.

Νεοελληνικός λόγος και νεοελληνική τέχνη αποτελούν ήδη μέσα σ' αυτό το πρώτο εγχειρίδιο του νεότερου Ελληνισμού μια πλούσια εκφραστική και αξιόπιστη γλωσσική και εικαστική μαρτυρία. Αποκαλύπτουν την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής τέχνης μέσα από την πορεία του

¹ Τα προβλήματα που δημιουργεί η συγγραφή και χρήση του ενός και μόνο εγχειριδίου είχαν εντοπισθεί από την εποχή του Χ. Τρικούπη. Μια αξιοπρόσεκτη σχετική αναφορά γίνεται στο "Υπόμνημα περί διδακτικών βιβλίων", που υπέβαλε επιτροπή συγγραφέων στον πρωθυπουργό Χ. Τρικούπη, σχετικά με τη χρήση του ενός και μόνο διδακτικού βιβλίου. "Αποκρούομεν", αναφέρεται στο υπόμνημα, "το μοναδικόν του βιβλίου, διότι πρώτον το έν βιβλίον εξαναγκάζει τους μαθητάς και τους διδασκάλους να σκέπτονται πάντες ακριβώς ούτως όπως εσκεφθή και ειργάσθη εις και μόνος, ο συγγραφέας αυτό, όπερ αντίκειται τοις νόμοις της φύσεως, διότι πάντες οι άνθρωποι δεν σκέπτονται και δεν κρίνουνσι ομοιοτρόπως, αλλ' έκαστοι έχουσι τρόπον ίδιον, διαλλάσσοντα προς τον των λοιπών" (βλ. Α. Δημαράς, 1973, 295).

² Βλ. και Ε. Κεφαλληνάου "Νεοελληνικά αλφαβητάρια 1771-1981" Αθήνα, Παρασκευή, 1995, Ε. Οράτη "Εικονογραφώντας τα Αναγνωστικά" εφ. Καθημερινή - Επτά Ημέρες, 7.2.1999, σσ. 16-19, Τ. Βαφειάδης "Το σχολικό βιβλίο και η ιστορία του" στο Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 1 (1985) σσ. 119-133

ελληνικού έθνους, έτσι όπως αυτή σφραγίστηκε από την νίκη του ορθόδοξου Βυζαντίου κατά της παγανιστικής και ανθρωπιστικής Αρχαιότητας. Η νίκη αυτή ασφαλώς δεν σήμαινε ότι έπαυε να υπάρχει οριστικά η έλξη προς την κλασική αρχαιότητα. Στην πραγματικότητα αυτή υπήρχε πάντοτε, περιπλεγμένη μέσα στη δίνη της ιστορικής πορείας του νεότερου Ελληνισμού και τον δίχαζε ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν του. Αναμφίβολα αυτό το καλλιέργησαν και το εκμεταλλεύτηκαν οι ξένοι για δικούς τους λόγους. Η νεοελληνική ιστορία, εξαιτίας αυτού του διχασμού "είναι ισχυρά σημαδεμένη από προόδους και υποχωρήσεις, καθώς και από εξάρσεις, που ανακόπτονται απότομα για λόγους ξένους προς την εσωτερική εξέλιξη του Έθνους" (βλ. Ν. Σβορώνος, 1986, 155-156). Αυτό διαμόρφωσε το διπολικό συγκρουσιακό σχήμα μεταρρύθμιση - αντιμεταρρύθμιση, που αποτέλεσε μόνιμο χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης και της νεοελληνικής κοινωνίας. Πίσω από αυτό το σχήμα υπάρχει ένα πλέγμα παραγόντων, οι οποίοι περικλείουν εσωτερικές αντιφάσεις και εξωτερικές επιρροές στα πλαίσια εθνικών και διεθνών συγκρούσεων.

Για να δούμε, λοιπόν, στις σωστές του διαστάσεις το διδακτικό εγχειρίδιο, δεν πρέπει να ξεχνάμε την παρατήρηση του Charlot, ότι "κάθε σχολικό σύστημα¹ αποτελεί ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, που λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και συγκεκριμένο χρόνο". (Charlot, 1992, 34). Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης αυτό που υποστηρίζουν οι Carnoy και Lewin, "ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας θεσμός που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε διάφορες αλληλοσυγκρουόμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες" (Μ. Carnoy - Η. Lewin, 1985, 157-158).

Όλοι αυτοί οι παράγοντες διαμόρφωσαν το συγκρουσιακό κλίμα και την παθολογία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, η οποία πουθενά αλλού αυτή δεν εκφράστηκε τόσο ανάγλυφα όσο στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα σ' αυτά με άμεσο ή έμμεσο τρόπο υπάρχουν οι εθνικές περιπέτειες, οι καθυστερήσεις, οι εξαρτήσεις και οι αγκυλώσεις ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας.

Ο μεγάλος εθνικός απελευθερωτικός αγώνας του 1821 βρήκε τη δικαίωσή του με την ελληνική ανεξαρτησία, η οποία επισημοποιήθηκε το 1830 με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου. Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, με την έλευση του Όθωνα, αρχίζει η γερμανική επιρροή στην Ελλάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οργανώνεται πάνω στους γερμανικούς εκπαιδευτικούς νόμους, που το επηρέασαν άμεσα ή έμμεσα περίπου μέχρι το 1960. Αποτέλεσμα ήταν να κυριαρχήσει μια συντηρητική πολιτική, η οποία είχε ως συνέπεια να συντελεστεί μια στροφή προς την κλασική εποχή και να αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό η νεοελληνική πραγματικότητα. Συμβιβαστικές προτάσεις, όπως αυτή του Κοραή για τη γλώσσα, δεν βρίσκουν ευρύτερη απήχηση και εγκαταλείπονται. Η στροφή προς την κλασική Ελλάδα είναι σύμφωνη με το πνεύμα της διαποτισμένης απ' την "Μεγάλη Ιδέα" γενικής πολιτικής που εφαρμόζεται και αντιδρά βίαια εναντίον των νέων ιδεών, που εισβάλλουν από τη Δύση (Ν. Σβορώνος, 1980, 92).

Ο Καποδίστριας επιθυμούσε από την αρχή να οργανώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νεοσύστατου νεοελληνικού κράτους με βάση τις ιδέες του Pestalozzi. Φιλοδοξία του ήταν να εξασφαλίσει μαζική και δωρεάν βασική μόρφωση στο λαό. Όμως, οι αντίξοες συνθήκες και οι καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές τον ανάγκασαν να δεχθεί και να θεσμοθετήσει την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Αυτό επηρεάζει άμεσα τη δομή και το περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων. Στ' αλφαβητάρια ιδιαίτερα ακολουθείται ως προς το περιεχόμενο το πρότυπο: γράμματα του αλφαβήτου, συλλαβές που σταδιακά δυσκολεύουν, λέξεις και παράγωγα, ονόματα ζώων, φυτών, ορισμοί και νοησίες, χριστιανικά, ηθικά, υγιεινά παραγγέλματα, ποιήματα κ. ά. (Χ. Λέφας, 1942, 319).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στηρίχθηκε κυρίως στη μετάφραση του εγχειριδίου του Sarazin και στην αυτούσια εφαρμογή της διδακτικής του. Κάθε προσπάθεια εναλλακτικής πρότασης καταπνίγεται και έτσι εγκαινιάζεται στην ελληνική εκπαίδευση μια πρακτική που θα έχει αρνητικές συνέπειες μέχρι τις μέρες μας ακολουθώντας περίπου το σχήμα: αυτούσια εισαγωγή ξένης μεθοδολογίας, συγκεντρωτική διοίκηση και ομοιόμορφη οργάνωση της διδασκαλίας (βλ. Ι. Κανάκης, 1995.).

Αυτήν την περίοδο μέχρι το 1864, οπότε γίνεται η ψήφιση του νέου Συντάγματος και αλλάζει το γενικότερο κλίμα, δεν μπορούμε να μιλάμε για συστηματική εικονογράφηση στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας. Στην περίοδο αυτή οι λέξεις του αλφαβήτου συνοδεύονται από μικρές εικόνες, δανεισμένες

¹ Η έκφραση "σχολικό" ή "εκπαιδευτικό σύστημα", που επανέρχεται συχνά, δεν πρέπει να μας παραπλανά, παρατηρεί ο Μ. Debesse. Η λέξη "σύστημα" χρησιμοποιείται στην πιο πλατιά και γενική της σημασία, που είναι και η αρχική, για να δηλώσει απλούστατα το σύνολο των παιδαγωγικών γεγονότων. Αυτό τους δίνει μια πυκνότητα, μια κάποια συνοχή, κι όχι ένα αυστηρό "συστηματικό" πλαίσιο. Βλ. Μ. Debesse, Εισαγωγή στο "Παιδαγωγικές Επιστήμες", τ. 3 μετ., Αντιγόνη Τζωρτζή, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, 24.

από ευρωπαϊκές εκδόσεις (εικ. 2 και 3) και τα κείμενα διακοσμούνται με μεγαλύτερες συνθέσεις. Συνήθως τις εικόνες αυτές τις φιλοτεχνούσαν Έλληνες τεχνίτες, ξυλογράφοι, που προσάρμοζαν την πρωτότυπη εικόνα στο ζητούμενο μέγεθος, αφαιρώντας τις πολλές λεπτομέρειες. Η εικονογράφηση είναι αρκετά φτωχή και περιορισμένη στα απολύτως απαραίτητα. (βλ. και Ε. Οράτη, 1999, 16).

Το 1864 οι σημαντικές αλλαγές στην πνευματική και κοινωνική ζωή δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για γενικότερες αλλαγές στην εσωτερική οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων. Η μηχανική αλληλοδιδασκτική μέθοδος αντικαθίσταται σταδιακά από την Ερβατιανή και Νεοερβατιανή, που παρά τα μειονεκτήματά της υπήρξε το πρώτο επιστημονικά τεκμηριωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάμεσα στα θετικά της ερβατιανής μεθόδου και σε σχέση με το θέμα μας, είναι η καθιέρωση της αρχής της εποπτείας προς δημιουργία παραστάσεων. Αυτό είχε ως συνέπεια να δοθεί έμφαση στη λειτουργία της εικόνας κατά τη διδασκαλία.¹ Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το πρώτο αλφαβητάρι με συστηματική εικονογράφηση (διδασκαλία των γραμμάτων με κατάλληλη παραβολή εικόνων κλπ.) τυπώνεται αυτή τη χρονική περίοδο (1880), κατά την οποία επιστρέφουν από τη Γερμανία οι πρώτοι υπότροφοι. Είναι το "Μέγα Αλφαβητάριον" του Χαρίση Πουλίου (εικ. 4).

Σε όλα τα προηγούμενα αλφαβητάρια η εικονογράφηση δεν εστηριζέτο σε κανένα σύστημα (Χ. Λέφας, 1942). Το αλφαβητάριο αυτό, όπως και όλα τα άλλα της ίδιας περιόδου, στηρίζεται στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας με τη χρήση πρότυπων ή αρχοειδών λέξεων. Οι λέξεις αυτές είναι κατά κανόνα παντελώς άσχετες με τη μητρική γλώσσα του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, η εικονογράφηση καταφέρνει, αν και άχρωμη και φτωχή, να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού και να συμβάλλει έτσι στο να γίνει πιο προσιτό στις τρυφερές ηλικίες το φοβερά δυσπρόσιτο κείμενο των εγχειριδίων (Ε. Κεφαλληνάου, 1995, 38).

Το περιεχόμενο των εγχειριδίων αυτής της περιόδου, καθώς και μερικούς βασικούς προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου στο θέμα, το καθορίζουν δύο κύριοι παράγοντες. Ο πρώτος, που οδήγησε το ελληνικό σχολείο να αποκτήσει αρνητικά χαρακτηριστικά, είναι τα υπερφορτωμένα προγράμματα, τα οποία ο 19^{ος} αιώνας κληρονόμησε από τον υπερβολικό παιδαγωγικό ζήλο του Διαφωτισμού του 18^{ου} αιώνα. Αυτά οδήγησαν στην πολυγλωσσία, τον εγκυκλοπαιδισμό και τη νοησιарχία. Το σχολείο γίνεται έτσι ένα αυστηρό σύστημα και το μάθημα χάνει τον παιγνιώδη χαρακτήρα του (βλ. και Α. Reble, 1992, 254).

Ο δεύτερος είναι η κυριαρχία της γλωσσικής μόρφωσης και μάλιστα μέσα από το αρχαιοελληνικό ιδεώδες της γλώσσας. Σ' αυτό συνετέλεσε και η επιρροή του Diesterweg, που είχε ως συνέπεια να γεμίσουν ασφυκτικά τα εγχειρίδια με ανιαρά κείμενα υποταγμένα στη γλωσσομάθεια.

Από την άποψη της δομής της ύλης, τα εγχειρίδια αυτής της περιόδου στηρίζονται στη συνεχή ύλη και το περιεχόμενο στρέφεται γύρω από ένα πρόσωπο, μια ομάδα προσώπων ή κάποιο γεγονός (βλ. Ε. Καντατζή, 1994, 30-31). Η αντίληψη αυτή ανταποκρινόταν στις γνωστικές ανάγκες που δημιουργούσε η "Μεγάλη Ιδέα" (αλτρωτισμός - αρχαιολατρία) και στις ανάγκες για εθνικό και κοινωνικό φρονηματισμό (χρηστομάθεια, εθνικισμός, ιστορισμός, αρχαιολατρία (εικ. 4)). Έτσι συντελείται η στροφή στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία και η ιστορική γνώση καθίσταται "βασιλίδα των γνώσεων" (βλ. Α. Καψάλης - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 37-39).

Όπως ήταν φυσικό, όλο αυτό το κλίμα δεν είχε επιπτώσεις μόνο στο γλωσσικό περιεχόμενο των εγχειριδίων, αλλά και στο πνεύμα της εικονογράφησης, που επηρεάζεται περισσότερο σ' αυτή τη φάση από τον νεοκλασικισμό και την αρχαιοελληνική παράδοση, παρά από τη βυζαντινή και τη νεότερη τέχνη.

Γενικά, από ποιοτική άποψη, η εικονογράφηση τον 19^ο αιώνα παρουσιάζεται στοιχειώδης και εξαιρετικά άκομψη. Και σε βιβλία ακόμη που θεωρούνται ανανεωτικά, η εικονογραφική απόδοση δεν είναι ούτε ανεκτή, ούτε λειτουργική (βλ. και Ε. Καντατζή, 1992, 56). Η εξέλιξη της εικονογράφησης δεν είναι ικανοποιητική, όπως δεν είναι μεγάλη και η εξέλιξη στους σκοπούς της αγωγής. Θα μπορούσε μάλιστα να ισχυριστεί κανείς πως στη περίοδο αυτή το δημοτικό σχολείο απομακρύνεται σταθερά από τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ζωής, για την οποίαν υποτίθεται πως ετοιμάζει τους τροφίμους του. Το σχολικό βιβλίο που πιάνουν τα παιδιά στα χέρια τους, ούτε με τη ζωή φαίνεται να έχει σχέση ούτε και με το συναισθηματικό τους κόσμο (βλ. Α. Δημαράς, 1997, ιβ').

Κάτω από την επιρροή αυτών των αντιλήψεων, η εικονογράφηση μένει αγκυλωμένη στην υπηρεσία αναχρονιστικών μεθόδων διδασκαλίας και στόχων αγωγής.

¹ Για την Ερβατιανή και Νεοερβατιανή μέθοδο βλέπε διεξοδική αναφορά στο θέμα των Α. Reble, 1992, 364 κ.ε. και Ι. Κανάκη 1995.

Συνοψίζοντας, κατά τον 19^ο αιώνα διακρίνουμε σχηματικά δυο διαφορετικές προσεγγίσεις της εικονογράφησης.

Η πρώτη παρουσιάζεται κατά τη χρονική περίοδο από την απελευθέρωση (1830) μέχρι το 1880, όπου κυριαρχεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Κατά την περίοδο αυτή δεν διακρίνονται συγκεκριμένα και σταθερά χαρακτηριστικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά το ότι επιχειρήθηκε από την αρχή η θέσπιση ενός ενιαίου και ομοιόμορφου συστήματος υπό τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας, Εντούτοις, λόγω της γενικότερης ρευστότητας της ελληνικής κοινωνίας και της ανυπαρξίας θεσμών του ελληνικού κράτους αυτής της εποχής, δεν επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος, το νομοθετικό πλαίσιο δεν λειτουργεί, δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα και κυριαρχεί μεγάλη σύγχυση ως προς τη διαδικασία έγκρισης των σχολικών εγχειριδίων. Μέσα σ' αυτό το γενικότερο κλίμα η εικονογράφηση μπαίνει ευκαιριακά και ανοργάνωτα στο εγχειρίδιο, τις πιο πολλές φορές μάλιστα είναι εντελώς υποτυπώδης, διακοσμητική και ανοργάνωτη.

Η δεύτερη παρουσιάζεται μετά την επικράτηση της ερβατιανής αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου (1880-1917). Η εικονογράφηση εξακολουθεί να είναι δέσμια ενός αρνητικού πλαισίου. Ακολουθεί μια μέθοδο η οποία παρά τις προόδους της στηρίζεται στην αποσπασματικότητα και την ασυναρτησία των κειμένων, τη νοησιарχία, το βερμπαλισμό και τον άμεσο φρονηματισμό. Εξακολουθεί να είναι πενιχρή και υποβαθμισμένη, αφού οι ίδιοι οι διαγωνισμοί για τη συγγραφή των εγχειριδίων δεν την θεωρούν απαραίτητη, αλλά προαιρετική¹. Παρ' όλα αυτά η σημασία της αυξάνεται, όπως φαίνεται από την αύξηση του αριθμού των εικόνων, οι οποίες μάλιστα αρχίζουν να έχουν κάποια λειτουργική ένταξη στη διδασκαλία. Πολλές φορές τα θέματά τους προέρχονται από το φυτικό και ζωικό κόσμο. Οι επιδράσεις των εικόνων έχουν κυρίως δυτική προέλευση, αν και συχνά στις οδηγίες δινόταν έμφαση στον ελληνοκεντρισμό.² Γενικότερα, εκτός από την εικονογράφηση των εγχειριδίων, η ερβατιανή μέθοδος χρησιμοποιήσε ακόμη στα πλαίσια της αρχής της εποπτείας, εικόνες ζώων ή πραγμάτων, γύψινα ομοιώματα κλπ.

Συγκρινόμενη με την προηγούμενη περίοδο η εικόνα τώρα κατακτά ευρύτερη εφαρμογή στη διδακτική διαδικασία και αυτό της προσδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα. Όμως, η θέση και η χρήση της στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος εξακολουθεί να παραμένει δέσμια των προκαταλήψεων και των σκοπιμοτήτων της εποχής, υπηρετώντας στενά και χωρίς φαντασία τις μεθόδους διδασκαλίας και τους στόχους της αγωγής. Το περιεχόμενο και η μορφή της βρίσκεται στα πλαίσια ενός φτωχού και στερεότυπου ακαδημαϊσμού και ιστορισμού, με πρόθεση να υπηρετήσει τα ιδεώδη της εκπαίδευσης της εποχής, έχοντας ένα μικρό συμπληρωματικό, διακοσμητικό και ηθοπλαστικό ρόλο κοντά στη γλώσσα. Γι' αυτό η εικονογράφηση αυτής της περιόδου εξακολουθεί να παρουσιάζει αισθητική μονομέρεια και εμμονές σε στερεότυπα, που την κρατούν δέσμια σε αναχρονιστικές αντιλήψεις και πρακτικές, αφού διαμορφώνεται μέσα στην αρνητική ιστορική συγκυρία της εποχής (εικ. 5).

Σημειώνουμε τέλος ότι από τις αρχές του 20ού αιώνα αρχίζει να κάνει τα πρώτα βήματα η εικονογράφηση, πρώτα με μονοχρωμία και αργότερα (1916) με πολυχρωμία. (εικ. 6).

¹ Σύμφωνα με έναν από τους διαγωνισμούς προκήρυξης για τη συγγραφή των εγχειριδίων "εγκρίνονται αναγνωστικά μετ' εικόνων ή άνευ εικόνων" (βλ. Χ. Κουλούρη, 1999, 9-10)

² Στο "Πρόγραμμα της ποσότητας και οικονομίας της ύλης των αναγνωστικών βιβλίων της δημ. Εκπαιδευσεως" του 1907, 30.5.1907, ΦΕΚ 105 -Α', προβλέπεται ότι οι εικόνες για την αισθητοποίηση των περιεχομένων κρίνονται απαραίτητες μόνο για το Αναγνωστικό της Β' τάξης, ενώ για τα άλλα είναι προαιρετικές. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, έπρεπε να είναι "καλλιτεχνικότατα και όλως ανεπίληπτοι υπό διδακτικήν έποψιν, εθνικής συνθέσεως και παραστάσεως εκ του ελληνικού βίου και της ελληνικής φύσεως ειλημμένοι".

3. Η εικονογράφηση στα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης του 1917-20 "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" και "Τα ψηλά βουνά": Η είσοδος μέσω της εικονογράφησης και των κειμένων, του πνεύματος της νεωτερικότητας στο ελληνικό σχολείο.

3.1. Εισαγωγή

Η οδυνηρή ήττα του 1897, η εξέγερση του *Στρατιωτικού Συνδέσμου* το 1909, η άνοδος στην εξουσία του Ελευθέριου Βενιζέλου, οι Βαλκανικοί πόλεμοι, ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος και η Μικρασιατική καταστροφή είναι μερικά από τα συνταρακτικά γεγονότα του τέλους του 19^{ου} και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, που σημάδεψαν από πολλές πλευρές τις τύχες του Ελληνισμού. Η μεγάλη μεταρρυθμιστική και αναγεννητική προσπάθεια του Βενιζέλου έμελλε να έχει γενικότερες ευεργετικές επιπτώσεις στην οργάνωση και την ανάπτυξη του νεοελληνικού κράτους. Μέρος αυτής της προσπάθειας αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έγινε σε δυο διαδοχικές φάσεις με τους νόμους 827/1917 και 1332/1918. Σ' αυτήν πρωταγωνιστούν το κόμμα του Βενιζέλου και ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* με τα εξέχοντα μέλη του Δ. Γληνό, Α. Δελμούζο και Μ. Τριανταφυλλίδη.

Ο Βενιζέλος αυτή την ιστορική περίοδο από τη μια προσπαθεί να προχωρήσει στη συγκρότηση του κράτους και να δώσει λύσεις σε μεγάλα προβλήματα που μαστίζουν τον ελληνισμό, ανάμεσα στα οποία είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και η γλώσσα (βλ. Ν. Σβορώνος, 1986, 115-119). Ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* από την άλλη αγωνίζεται για τα ίδια προβλήματα της εκπαίδευσης και της γλώσσας. Διαπιστώνει τα αδιέξοδα που υπάρχουν εξαιτίας των αναχρονιστικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, μέρος της παθολογίας του οποίου είναι η γλώσσα. Πιστεύει ότι η επικράτηση της καθαρεύουσας εμποδίζει την έκφραση του νεοελληνικού πολιτισμού και συνιστά άρνηση της νεοελληνικής πραγματικότητας. Γι' αυτό αγωνίζεται με πάθος για την επικράτηση της νεοελληνικής γλώσσας, της δημοτικής. Και πράγματι, η θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917 έχει ως βασική αλλαγή την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, ο "*Εκπαιδευτικός Όμιλος*" αγωνίζεται να μπει το νέο πνεύμα στην εκπαίδευση. Άλλωστε, οι πρωταγωνιστές του είναι υποστηρικτές του *Σχολείου Εργασίας* και δέχονται με ενθουσιασμό, όπως δείχνουν οι θέσεις τους, όλες τις προοδευτικές ιδέες που εξέθρεψαν, γύρω από τον άνθρωπο, την τέχνη και την αγωγή, οι κινήσεις και τα κινήματα των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Οι νέες αντιλήψεις για το παιδί και την αγωγή, η αναγνώριση της μεγάλης αξίας της καλλιτεχνικής δημιουργίας και, ταυτόχρονα, οι αξίες του νέου ελληνισμού, που επιζητούσαν δικαίωση, ωθούνταν προς ένα σχολείο διαφορετικό.

Μεγάλο ρόλο ως προς αυτό εμπιστευόνταν στα διδακτικά εγχειρίδια και γι' αυτό τα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης είναι εμποτισμένα με το νέο πνεύμα, απόρροια του όλου κοινωνικοπολιτικού και παιδαγωγικού πνεύματος της εποχής. Η παιδαγωγική που περιέχουν τα εγχειρίδια είναι προοδευτική, έμμεση και αδογμάτιστη, χωρίς αυταρχικούς διδακτισμούς και αφορισμούς. Τα πρότυπά της τα αντλεί από την νεοελληνική πραγματικότητα και η ιδεολογία της είναι ο αστικός φιλελευθερισμός, η πίστη στην επιστημονική γνώση και τη λογική, που αντιμάχεται την αυταρχική και δογματική αγωγή του ερβαρτιανού σχολείου, με τον αρχαιοελληνικό προσανατολισμό και τη θεοκρατική ερμηνεία του κόσμου. Μέσα από τα βιβλία εξαιρείται η τιμιότητα, η φιλαλήθεια, η εργατικότητα, αλλά και η κριτική σκέψη, η πρωτοβουλία, η εφευρετικότητα και κυρίως το συλλογικό πνεύμα και η κοινωνική αλληλεγγύη. Ένα βασικό αίτημα που εκφράζεται έμμεσα είναι να γίνει ο Έλληνας άνθρωπος της εποχής του, ισότιμο και άξιο μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1977, 40 και Α. Δημαράς, 1997, κγ'- κδ').

Για την υλοποίηση όλων αυτών των καινοτόμων ιδεών που αφορούσαν τη γλώσσα και το νέο πνεύμα στην εκπαίδευση, η πραγμάτωση των οποίων θα σήμαινε και την προσαρμογή της Ελλάδας στη νέα εξελισσόμενη πραγματικότητα, η σύγκρουση με το συντηρητικό κατεστημένο ήταν αναπόφευκτη.

Θα πρέπει ν' αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι οι αγώνες για ένα νέο σχολικό εγχειρίδιο που θα εξέφραζε το νέο εκσυγχρονιστικό πνεύμα, είχαν ήδη αρχίσει με την προκήρυξη του διαγωνισμού του *Νουμά* (1905) και του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1912). Ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* αναζητά με την προκήρυξη του "να γραφεί το καταλληλότερο για τα Ελληνόπουλα Αλφαβητάριο", για να απαλλαγούν από "το σιωπηλό μα φανερό μαρτύριο των παιδικών ψυχών, που παιδεύονται με τα τωρινά βιβλία". Παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο, αναγνωρίζει "τη μορφωτική δύναμη που έχει στους πολιτισμένους

λαούς το διάβασμα του καλού βιβλίου" και εκδίδει μια σειρά από λογοτεχνικά βιβλία για τα παιδιά (1913) (βλ. Α. Δημαράς, 1997, ιδ' κ.ε.).

Λίγες δεκαετίες πιο πριν, μια ανάλογη προσπάθεια γίνεται από μια ομάδα προοδευτικών διανοούμενων και λογοτεχνών. Συγκεκριμένα, ήδη στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα γίνεται μια προσπάθεια να εκδοθούν βιβλία για το παιδικό κοινό, ώστε να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία και παράλληλα να αναπτυχθεί το ηθικοπαιδαγωγικό ιδεώδες της εποχής μέσα από την παιδική λογοτεχνία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα «Διηγήματα για τα παιδιά» (εικ. 7) και το περίφημο περιοδικό «Η Διάπλασις των παιδών» (εικ. 8).¹

Όπως προκύπτει από όσα προαναφέραμε, τα δυο σημαντικότερα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" και "Τα ψηλά βουνά", που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, προήλθαν μέσα από μίαν ατμόσφαιρα δημιουργικών αναζητήσεων και πραγματώσεων μιας χώρας που έψαχνε ακόμη να βρει το αληθινό της πρόσωπο και την οντότητά της στον σύγχρονο κόσμο, να απαλλαγεί από την φερόντα του μεγαλοϊδεατισμού και του ένδοξου παρελθόντος, που δεν άφηναν να αναδειχτεί ισορροπημένα ο υγιής πατριωτισμός, οι πνευματικές προοδευτικές δυνάμεις και οι αξίες του νέου Ελληνισμού.

3.2. "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" Α' μέρος. Κείμενα Α. Δελμούζος, γλωσσική επιμέλεια Μ. Τριανταφυλλίδη, εικονογράφηση Κ. Μαλέας.

Το αλφαβητάριο της κρατικής συντακτικής επιτροπής του 1919, το περίφημο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», καθώς το ονόμασαν οι μικροί του αναγνώστες σε πολλά μέρη, κατά τον Μ. Τριανταφυλλίδη, είναι, όπως φάνηκε από την εισαγωγή μας, "το σύμβολο μιας ολόκληρης περιόδου και ένα τυπικό παράδειγμα του τρόπου και του ρυθμού με το οποίο ξετυλίγονται τα γεγονότα της εκπαιδευτικής ιστορίας του τόπου μας" (Α. Δημαράς, 1997, Ια'). Υποστηρίζεται μάλιστα από ορισμένους ερευνητές ότι το "Αλφαβητάρι με τον ήλιο" μαζί με "Τα ψηλά βουνά" είναι τα προοδευτικότερα μέχρι τώρα αναγνωστικά που έχουν υπάρξει στο ελληνικό σχολείο (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 140).

Ασφαλώς, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" αποτελεί ένα μεγάλο σταθμό στα ελληνικά εγχειρίδια και γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να το αναλύσουμε εκτενώς. Το γλωσσικό και το εικονογραφικό του περιεχόμενο με τον τρόπο που παρουσιάζονται διαμορφώνουν και την ποιότητά του ως διδακτικού και παιδαγωγικού μέσου και το καθιστούν μοναδικό παράδειγμα εγχειριδίου όπου συνυπάρχουν αρμονικά το γλαφυρό και μεστό λογοτεχνικό ύφος, η υψηλή αισθητική εικονογραφική ποιότητα και η νεωτερικότητα, που αφορά τόσο στις παιδαγωγικές αρχές, που ανταποκρίνονται στη φύση και την προσωπικότητα του παιδιού, όσο και στις αξίες και τις ηθικές αρχές που θέλει να μεταδώσει.

Οι νέες παιδαγωγικές αρχές είναι εκείνες που είχαν αναπτυχθεί στις πρώτες δεκαετίες του αιώνα από τις διάφορες κινήσεις και κινήματα στις οποίες έχουμε αναφερθεί (μάθηση μέσα από τη δράση και την εμπειρία, αναγνώριση της αξίας της τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας κλπ.). Αυτό που θα πρέπει να τονίσουμε είναι ότι οι αξίες και οι ηθικές και παιδαγωγικές αρχές δεν προβάλλονται δογματικά και με μονομέρεια, με ακαμψία και διδακτισμό από το Αλφαβητάρι, αλλά πηγάζουν από την προβολή μιας ποικίλης και πολυσύνθετης πραγματικής ζωής με τις αντιθέσεις της. Το ενδιαφέρον προκαλείται στο παιδί από τη δράση των ατόμων που παρουσιάζονται. Η εθνική αγωγή που ασκείται είναι έμμεση και γίνεται κυρίως με κείμενα που αντλούνται από την εθνική ζωή, τη φύση, τις παραδόσεις κλπ. Όλα αυτά ανταποκρίνονται "στις αρχές των αναγνωστικών βιβλίων" που συνέταξε η αρμόδια επιτροπή για τη συγγραφή τους. (βλ. Α. Δημαράς, 1997, 90 κ. ε.).

Υπ' αυτή την έννοια μέσα από το "Αλφαβητάρι με τον ήλιο" δέχεται πλήγμα η δογματική θρησκευτική κοσμοαντίληψη, ο στείρος διδακτισμός και η νοησιарχία του ερβάρτιανού σχολείου, που διαπαιδαγούσε τα παιδιά να γίνονται μοιρολατρικά, υποταγμένα και πειθήνια όργανα μιας καταπιεστικής εξουσίας, που στηριζόταν στο φόβο, και μιας μαθησιακής διαδικασίας που στηριζόταν στη νοησιарχία, το βερμπαλισμό και τη στείρα απομνημόνευση. Αυτό βέβαια δεν σήμαινε ότι το ελληνικό

¹ Το περιοδικό «Η Διάπλασις των παιδών» πρωτοεκδόθηκε το 1879 από τον Ν. Παπαδόπουλο και ταυτίστηκε στη συνέχεια με τον Γρ. Ξενόπουλο ως το θάνατό του, έχοντας αναμφισβήτητη συμβολή στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τη διαμόρφωση της παιδικής πεζογραφίας, απαλλάσσοντάς την από τον στείρο διδακτισμό και καθαρευουσιανισμό.

σχολείο θα απομακρυνόταν τόσο εύκολα από την ερβαρτιανή παιδαγωγική¹, την ώρα μάλιστα που η αντιμεταρρυθμισή ήταν έτοιμη να ανατρέψει κάθε προσπάθεια αλλαγής σ' αυτό το χώρο. Ωστόσο, τέτοιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες έχουν πάντα ένα ειδικό βάρος και αποτελούν μια ξεχωριστή στιγμή στον αγώνα για πρόοδο και εκσυγχρονισμό. Το αναγεννητικό πνεύμα το εκπροσωπούν τρεις ξεχωριστές προσωπικότητες: Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και ο Κωνσταντίνος Μαλέας.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος έχει κάνει σπουδές στην Αθήνα και στη Γερμανία και έχει να επιδείξει πρωτοποριακές προσπάθειες στο χώρο της παιδείας (ίδρυση και λειτουργία του Παρθεναγωγείου Βόλου). Είναι από τα εξέχοντα μέλη του *Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Αργότερα θα γίνει διευθυντής στο Μαρσέλιο Διδασκαλείο και καθηγητής παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ο Δελμούζος είναι ο συγγραφέας των κειμένων του εγχειριδίου.

Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης είναι γλωσσολόγος, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαίδευσης. Κάνοντας ανάλογες σπουδές γύρω απ' την επιστήμη του, όπως και ο Δελμούζος, διορίζεται αργότερα καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ως εξέχουσα μορφή του "Εκπαιδευτικού Ομίλου", συμβάλλει στην αναγεννητική προσπάθεια του Βενιζέλου. Η σημαντικότερη συμβολή του στη μεταρρύθμιση του 1917 ήταν ασφαλώς ο συστηματικός προσδιορισμός της γραμματικής, που καθόρισε σε πρώτη φάση τη μορφή της γλώσσας του εγχειριδίου και περαιτέρω τη μορφή της δημοτικής που θα διδαχθεί στο ελληνικό σχολείο. Ο Τριανταφυλλίδης έχει συγκεκριμένα τη γλωσσική επιμέλεια των κειμένων του Δελμούζου. (βλ. Α. Δημαράς, 1997, κθ' -λ').

Ο ζωγράφος Κωνσταντίνος Μαλέας, που αναλαμβάνει την εικονογράφηση του εγχειριδίου, έχει καταγωγή από την Κωνσταντινούπολη, με σπουδές αρχιτεκτονικής και ζωγραφικής στο Παρίσι. Θεωρείται ένας από τους πρωτοπόρους Έλληνες ζωγράφους του 20^{ου} αιώνα και ένας από τους "πατέρες" της μαζί με τους Παρθένη και Μπουζιάνη². Είναι από τους ζωγράφους που επαναπροσδιόρισαν τη νεοελληνική ζωγραφική πάνω στις νέες βάσεις της τέχνης, όπως τις διαμόρφωσαν τα επαναστατικά κινήματα των αρχών του 20ού αιώνα, αν και το έργο του δεν είχε απήχηση στην εποχή του. Ο Μαλέας τοποθετεί τον εαυτό του ανάμεσα στους στοχαστές ζωγράφους. Το έργο του φανερώνει ότι είναι από τους ζωγράφους ποιητές, όπως και ο Παρθένης. Και οι δυο αντιπροσωπεύουν την ίδια γενιά και τα ίδια ιδανικά. Είναι από τους ζωγράφους που δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για τη γενιά του '30.

Όταν αναφερόμαστε στο "Αλφαβητάρι με τον ήλιο", δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτό ανήκει σ' ένα πνευματικό περιβάλλον όπου επικρατεί βαθιά συνείδηση του νεοελληνικού πολιτισμού, που σέβεται και αξιοποιεί την ιστορική του παράδοση. Έκφραση αυτού του κλίματος είναι η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο αλφαβητάρι, καθώς υπήρχε κοινή πεποίθηση στους προοδευτικούς κύκλους της εποχής ότι αυτό το πνεύμα "δεν μπορούσε να αναπτυχθεί με εκφραστικό όργανο την καθαρεύουσα". (βλ. Α. Δημαράς, 1997, λγ'-λδ'). Εκτός από τη μορφή της γλώσσας, αυτό γίνεται φανερό και στο αξιακό περιεχόμενο των κειμένων του αλφαβηταρίου, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Ανάλογα ισχύουν και για την εικονογράφηση. Πίσω από τις εικόνες του Μαλέα βρίσκεται μια αληθινή πνευματικότητα, που καθρεφτίζει τις νέες ιδέες και τις νέες αισθητικές αντιλήψεις, οι οποίες συγκρούονται με το συντηρητικό ακαδημαϊσμό και νεοκλασικισμό, που είναι προσκολλημένοι στο παρελθόν της ελληνικής τέχνης και κυριαρχούν χάρη στην έντονη επιρροή και υποστήριξη της Σχολής του Μονάχου. Ο Μαλέας με την εικονογράφησή του στο Αλφαβητάρι φέρνει ένα νέο πνεύμα, έχοντας βαθιά συνείδηση της νεωτερικότητας και του πνεύματος του νεοελληνικού πολιτισμού. (εικ. 9 και 10). Άλλωστε, γι' αυτό έχει ταξιδέψει παντού στην Ελλάδα ψάχνοντας μια νέα ελληνικότητα μέσα από τον

¹ Οι συντηρητικές τάσεις που επικρατούσαν στην ελληνική εκπαίδευση των αρχών του 20ού αιώνα οφείλονται εν μέρει στην ισχυρή επιρροή του συντηρητικού νεοερβαρτιανού καθηγητή Rein και στη μικρότερη επιρροή του Kerschensteiner στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι "η επίδραση του Rein ως παιδαγωγού ανταποκρίνονται απλώς στα μέτρα της ελληνικής πραγματικότητας αυτής της εποχής (βλ. Θ. Γκότοβος, 1986, 37-38). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Κ. Γεωργούλης, τόση είναι η επίδραση που άσκησαν στην ελληνική εκπαίδευση ερβαρτιανοί και νεοερβαρτιανοί, ώστε μόλις το 1930 άρχισαν οι Έλληνες παιδαγωγοί να απομακρύνονται από την ερβαρτιανή παιδαγωγική και τα περιφύρα πέντε ειδολογικά της στάδια (βλ. Κ. Γεωργούλης, 1972, 25).

² Ο Χ. Χρήστου τοποθετεί τον Μαλέα μαζί με τους Παρθένη και Μπουζιάνη ανάμεσα στους πατέρες της ελληνικής ζωγραφικής του 20ού αιώνα με την έννοια που έδωσε ο W. Hofman για τους Seurat, Gauguin, van Gogh και Sezanne στην ευρωπαϊκή ζωγραφική. Βλ. Χ. Χρήστου "Ελληνική τέχνη - Ζωγραφική του 20ού αιώνα" Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1996, 13. Βλ. επίσης Σ. Λυδάκης "Το έργο του Μαλέα" στο Έλληνες Ζωγράφοι - 20ός αιώνας, Αθήνα, Μέλισσα, 1976, σσ. 60-66.

φυσικό της χώρο, το φως, τις μορφές, το ζωντανό του πνεύμα, όπως αυτό ενυπάρχει στο παρόν. Εκτιμά ιδιαίτερα την αξία της λαϊκής τέχνης και αργότερα θα γίνει διευθυντής του νεοϊδρυμένου Μουσείου Χειροτεχνημάτων.¹ Εκτιμά επίσης ιδιαίτερα την παιδική τέχνη, η οποία πιστεύει ότι, όπως και η λαϊκή, είναι έκφραση της έμφυτης δημιουργικής δύναμης του ανθρώπου. Ενδιαφέρον, ακόμα και σήμερα, παρουσιάζουν οι απόψεις του Μαλέα για την καλλιτεχνική μόρφωση του ανθρώπου, τη μάθηση και την καλλιτεχνική δημιουργία. Μέσα απ' αυτές εκφράζεται η πίστη ότι "η καλλιτεχνική μόρφωση του ανθρώπου αποτελεί ένα μεγάλο συντελεστή για την καθολική πρόοδό του" και ότι ο σκοπός της μάθησης "δεν είναι μιμητικός αλλά δημιουργικός", δηλαδή "είναι μύησις στο να μάθουμε να μελετούμε για να ξεχυθούν οι δημιουργικές μας ιδιότητες, που θα προσφέρουν το καλλιτεχνικό έργο βγαλμένο από την προσωπικότητά μας την ταπεινή ή δυνατή".²

Από όσα αναφέραμε συμπεραίνεται ότι ο Μαλέας δεν ήταν μόνο ένας πρωτοπόρος ζωγράφος της εποχής του, αλλά και ένας βαθιά σκεπτόμενος καλλιτέχνης, ποιητής και πνευματικός άνθρωπος, που δεν είχε μόνο το χάρισμα να γνωρίζει τις κατακτήσεις της τέχνης των αρχών του 20ού αιώνα, αλλά ήξερε και να εκτιμά τις περιφρονημένες αξίες του νέου ελληνισμού και να αγωνίζεται για να πάρουν τη θέση που τους αξίζει μέσα στη νεοελληνική κοινωνία. Είναι φυσικό, λοιπόν, η μορφή της εικονογράφησης του στο Αλφαβητάρι να επηρεάζεται από αυτές τις αισθητικές και ιδεολογικές του συνιστώσες.

Όπως αναφέραμε, το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», ως προϊόν της μεταρρύθμισης του 1917-20 προήλθε, όπως αναφέραμε, από τη σύγκρουση ανάμεσα στους εκσυγχρονιστές και τους συντηρητικούς. Στον αισθητικό τομέα η σύγκρουση των νέων ιδεών έγινε με τον ιδεαλιστικό ακαδημαϊσμό, που διατηρούσε μια σταθερή εχθρότητα προς κάθε νέα αισθητική αναζήτηση. Στον γλωσσικό τομέα η σύγκρουση έγινε ανάμεσα στους δημοτικιστές με τους αρχαϊζοντες και τους καθαρευουσιάνους. Αυτό υποδήλωνε την αλληλεξάρτηση της προοδευτικής παιδαγωγικής με τη δημοτική γλώσσα. (βλ. Α. Δημαράς, 1997, μ'). Η σύγκρουση αυτή εκτυλισσόταν στα πλαίσια μιας βαθιάς, μακρόχρονης και γενικευμένης αντιπαράθεσης ανάμεσα σ' αυτούς που είχαν στραμμένο το βλέμμα τους στο παρελθόν και σ' αυτούς που το είχαν στραμμένο στη νεοελληνική πραγματικότητα και είχε ένα από τα κύρια στοιχεία αντιπαράθεσης τη γλώσσα. Έτσι δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το Αλφαβητάρι κρίθηκε κυρίως για τη γλωσσική του μορφή και καταδικάστηκε γι' αυτό να καεί στην πυρά³. Δεν κρίθηκε για όλα τα άλλα σημαντικά του χαρακτηριστικά, όπως η διδακτική του μεθοδολογία (παιδοκεντρική τοποθέτηση, αξίες, έμμεση αγωγή, ανάλαφρος τόνος κλπ.). Δεν εκτιμήθηκε επίσης για άλλες καινοτομίες του, όπως οι μεθοδολογικές οδηγίες για το δάσκαλο κλπ. Πάντως, θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι στον τομέα της εικονογράφησης συνάντησε την γενική επιδοκιμασία.

Ας δούμε όμως το περιεχόμενό του.

Μέσα από "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" παρακολουθούμε τη ζωή της οικογένειας του Φώτη Καλομοίρη με τα τρία παιδιά της από το τέλος του καλοκαιριού ως την άνοιξη. Είναι μια οικογένεια μικροαστική.⁴

¹ Η λαϊκή τέχνη ήταν η μόνη που συνέδεε ζωντανά το παρόν με το παρελθόν της ελληνικής τέχνης και από τους ακαδημαϊκούς ζωγράφους περιφρονήθηκε, γιατί θεωρήθηκε κατώτερη τέχνη. Θα χρειαστεί να περάσουν αρκετές δεκαετίες ακόμη, για να γίνει η επίσημη αναγνώρισή της μέσα από το πρόσωπο του λαϊκού ζωγράφου Θεόφιλου. Σ' αυτό, όπως είναι γνωστό, μεγάλο ρόλο έπαιξε ο Τεριάντ, ο οποίος έβλεπε, ίσως, στο πρόσωπο του Θεόφιλου ένα νέο Ρουσσώ.

² Οι απόψεις αυτές του Μαλέα δημοσιεύτηκαν στο Νουμά στα 1918, στο άρθρο του με τίτλο "Αισθητική αγωγή των παιδιών μας" και στον πρόλογο του βιβλίου του με τίτλο "Εικόνες λαϊκής αρχιτεκτονικής πρβλ. Α. Δημαράς, 1997, λα'.

³ Είναι γνωστές οι προτάσεις της Επιτροπείας κατά την αντιμεταρρύθμιση του 1921, που έκρινε σχετικά με τα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης: "1. Να κηρυχθώσιν αυτοδικαίως άκυροι, ως αντισυνταγματικοί, οι Νόμοι, καθ' ούς εγένετο η αλλαγή της γλώσσης των αναγνωστικών βιβλίων της δημοτικής εκπαιδεύσεως μετά πάντων των εις εκτέλεσιν αυτών αφορώντων Βασιλικών Διαταγμάτων, Εγκυκλίων και επισήμων οδηγιών των διδασκάλων. 2. Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως προς τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερα εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργα ψευδούς και κακοβούλου προθέσεως" βλ. Α. Δημαράς, 1997, 133.

⁴ Η προβολή της οικογενειακής ζωής είναι σύμφωνη με την προκήρυξη της αρμόδιας επιτροπής για τη συγγραφή των εγχειριδίων, την οποία αποτελούσαν οι Δ. Λάμψας, Α. Τραυλαντώνης, Ζ. Παπαντωνίου, Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης και Δ. Ανδρεάδης. Συγκεκριμένα, στην προκήρυξη αναφέρεται ότι: "Εις την Α' Τάξιν, η δράσις θα περιστραφεί εντός του κύκλου της οικογενείας. Ως συνολικόν σκοπόν θα έχει την ανάπτυξιν της οικογενειακής ζωής και την καλλιέργειαν των συναισθημάτων εφ' ών θεμελιούται αύτη". Εξ' άλλου, η προβολή

Ως προς τη δομή του το αλφαβητάρι υιοθετεί τη μορφή της ενιαίας ή συνεχούς ύλης. Δηλαδή περιλαμβάνει κείμενα με πλούσια δράση, τα οποία περιστρέφονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα (οικογένεια) και διανθίζονται με τραγούδια ή ποιήματα. Φυσικά, στο εγχειρίδιο δεν περιλαμβάνονται ενότητες ασκήσεων, δηλαδή ενότητες με γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, που έχουν στόχο τη αφομοίωση και την έκφραση λόγου, μια πρακτική που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τα εργαστηριακού τύπου εγχειρίδια.

Γενικά, ο τρόπος που είναι δομημένο το εγχειρίδιο αντιστοιχεί τόσο με την προκήρυξη του διαγωνισμού της Επιτροπής,¹ όσο και με τις πρακτικές που μέχρι τότε εφαρμόζονταν στη συγγραφή των βιβλίων γλώσσας. Περιλαμβάνει συνολικά 52 κείμενα και 42 εικόνες (1:0,84), ανάμεσα στις οποίες 6 εμφανίζονται περισσότερο ως διακοσμητικά μοτίβα στο τέλος των κεφαλαίων. Αυτή η σχέση είναι άνισα κατανομημένη. Μέχρι το 22 κεφάλαιο υπάρχουν 24 εικόνες (1:1,09) και στα υπόλοιπα 30 κεφάλαια αντιστοιχούν 18 εικόνες (1: 0,60).

Η μεγάλη μείωση των εικόνων σημαίνει μείωση της σημασίας της εικονογράφησης στη διδακτική του μαθήματος. Αυτό άλλωστε αναφέρεται ρητά στις μεθοδολογικές οδηγίες. Στο αρχικό, προαναγνωστικό στάδιο (μέχρι τη σ. 11) οι εικόνες έχουν πλήρη κυριαρχία, η οποία σταδιακά μειώνεται, αλλά δεν εξαλείφεται. Οι εικόνες, σύμφωνα με τις οδηγίες, λειτουργούν ως ερέθισμα στο αρχικό στάδιο της διδασκαλίας. Στις μεθοδολογικές οδηγίες για τη χρήση του εγχειριδίου αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι "στα πρώτα μαθήματα ήταν απολύτως αδύνατο να δώσουμε κάτι ενιαίο και ζωντανό χωρίς να χρησιμοποιήσουμε εικόνες. Το μέσον όμως αυτό προσπαθήσαμε να το μεταχειριστούμε έτσι, ώστε το μάθημα να δίνει το κορύφωμα στη δράση που παρουσιάζει η εικόνα. Στα μαθήματα αυτά ο δάσκαλος αρχίζει από την εικόνα, οδηγεί τα παιδιά να την παρατηρήσουν στο βιβλίο τους με προσοχή και από την εικόνα βγάζει το κείμενο, που θα του δώσει το υλικό για το νέο γράμμα". Αναφέρεται ακόμη ότι αν και η σημασία των εικόνων στη συνέχεια "είναι πια ολωσδιόλου δευτερεύουσα", συστήνεται στο δάσκαλο "να μην αφήνει τις εικόνες ανεξέταστες". (Βλ. Α. Δημαράς, 1997, 105-106).

Η μορφολογία της εικονογράφησης παρουσιάζεται ως εξής: Το σχέδιο είναι γραμμικό, οι τόνοι επίσης διαμορφώνονται με γραμμική φωτοσκίαση. Υπάρχει σαφήνεια, καθαρότητα, ρεαλισμός και εκφραστικότητα στις μορφές και στο χώρο. Ολόκληρη η μορφολογία του ζωγραφικού χώρου παραπέμπει στα στοιχεία του πολιτισμικού και φυσικού ελληνικού χώρου. Η σύνθεση και η ατμόσφαιρα των εικόνων με το γραμμικό σχέδιο, τους επιμέρους σκιοφωτισμούς και τη διαρκή κινητικότητα, παρουσιάζεται φωτεινή και ανάλαφρη, όπως ταιριάζει στη φύση του παιδιού και στο είδος της αγωγής που θέλει να περάσει (ιλαρότητα και παιδοκεντρικότητα, έμμεση αγωγή). Σε ολόκληρη την εικονογράφηση παρουσιάζεται ένα μόνο καθαρά διακοσμητικό στοιχείο, που είναι ένα αρχαιοελληνικό μοτίβο (ο μαιάνδρος της σ. 10-11).

Διακρίνουμε δυο κατηγορίες εικόνων, τις κύριες και τις δευτερεύουσες. Οι κύριες εκφράζουν το κορύφωμα της αφήγησης, οι δευτερεύουσες, που είναι συνήθως αποσπασματικές, αν και έχουν κάποια σχέση με την αφήγηση, έχουν περισσότερη αισθητική και διακοσμητική αξία.

Η εικονογράφηση βρίσκεται εντός γραμμικού ορθογώνιου πλαισίου, μερικές φορές με τοξοειδή ουρανό. Αυτό σπάνια παραβιάζεται, πράγμα που σημαίνει εγκλεισμό και αποστασιοποίηση. Όταν παραβιάζεται, τότε αποκτά και άλλο νόημα η εικονογράφηση. Τότε φαίνεται η ζωή των μορφών να απελευθερώνεται, να ξεπερνά τους περιορισμούς και τις συμβάσεις του πραγματικού και να προεκτείνεται στο χώρο της φαντασίας (βλ. σ. 12, 15, 17 και 40).

Το πλαίσιο συχνά έχει εσωτερικούς διαχωρισμούς γεωμετρικής μορφής για το διαχωρισμό και την προβολή των κειμένων και των γραμμάτων που διδάσκονται.

Οι εικόνες στην αρχή καταλαμβάνουν ολόκληρη τη σελίδα με παρεμβολές στο κάτω μέρος γραμμάτων ή κειμένων. Σταδιακά μικραίνουν σε αριθμό και μέγεθος για να χωρά στη σελίδα περισσότερο κείμενο. Κυρίαρχα στοιχεία της εικονογράφησης είναι τα πρόσωπα της αφήγησης (συνήθως οι μορ-

του μικροαστισμού μέσα από την μικροαστική οικογένεια είναι κάτι που ακόμα και στις δυτικές δημοκρατίες της εποχής μας συμβαίνει, αφού το σχολείο εξακολουθεί να διατηρεί έντονο μικροαστικό χαρακτήρα. Βλ. Α. Δημαράς 1997, λς' - λζ').

¹ Για ψυχολογικούς και παιδαγωγικούς λόγους η Επιτροπή διακήρυξε ότι "το αναγνωστικόν δεν πρέπει να είναι κατατεμαχισμένον εις μικρά διηγήματα... αλλά να έχει ενιαίαν ύλην και να διέπεται από πραγματικήν εσωτερικήν ενότητα. Παρ' όλην την εσωτερικήν ενότητα χρειάζεται τοιαύτη ποικιλία εις τα καθέκαστε, ώστε το παιδί να κινείται ελευθέρως μέσα εις κόσμον αληθινά πλούσιον. Δια τούτο γύρω από την κεντρικήν ιδέαν πρέπει να αναπτύσσονται πολλά επεισόδια, σκηναί ποικλότροποι και τα τοιαύτα. (βλ. Α. Δημαράς, 1997, 90-91).

φές των παιδιών της οικογένειας). Συμπληρωματικά στοιχεία που συμβάλλουν στην πρόοδο και την ατμόσφαιρα της αφήγησης είναι τα στοιχεία του φυσικού ελληνικού χώρου (χωράφια, δέντρα, βουνά, ποτάμια, θάλασσες ή κτίσματα κλπ.).

Η χρήση του αισθητικού κώδικα γίνεται μέσα στα πλαίσια της ρεαλιστικής αναπαράστασης, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις, αλλά με κάποιες εξιδανικεύσεις και αφαιρέσεις στην απόδοση των μορφών. Οι συμβάσεις του χώρου είναι αυτές της γραμμικής προοπτικής απόδοσης, η επικάλυψη και η σμίκρυνση των μορφών για να αναδειχθεί η τρίτη διάσταση κλπ.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η εικονογράφηση στο εξώφυλλο του βιβλίου, που έδωσε και το όνομα στο αλφαβητάρι. Τα παιδιά στέκουν με χαρούμενη έκπληξη μπροστά στην ανατολή του ήλιου. Ο ήλιος έχει μόλις μισοαναδυθεί από τον ορίζοντα, εκπέμποντας την ενέργειά του μέσα από θερμούς χρωματικούς τόνους. Με την τοξοειδή του φόρμα εκπέμπει τις άπειρες κεντρόφυγες ακτίνες του παντού στο σύμπαν. Η θάλασσα αντιφεγγίζει, η φύση πάλλεται και δονείται. Τα παιδιά και το σκυλί της οικογένειας φαίνεται να έλκονται από τη μαγική του δύναμη. Αναμφίβολα, η εικόνα αυτή έχει συμβολική σημασία. Ο ήλιος ανατέλλοντας φέρνει μια καινούργια μέρα στη ζωή του νέου ανθρώπου και αυτός τον υποδέχεται όλος χαρούμενη έκπληξη και θαυμασμό.

Για να μιλήσουμε για το περιεχόμενο της εικονογράφησης, πρέπει πρώτα να αναφερθούμε στις σχέσεις εικόνων κειμένων. Επί συνόλου 42 εικόνων και οι 42 (100%) έχουν άμεση και στενή σχέση με το κείμενο. Από το σύνολο των εικόνων, 39 (92,85%) έχουν μονοδιάστατη (απλή αναπαραστατική) σχέση με τα κείμενα, εκφράζοντας το κορύφωμα της αφήγησης ή την κύρια έννοια της πρότασης, και μόνο 3 εικόνες (7,14%) διατηρούν μ' αυτά μια πολυδιάστατη σχέση, μετασχηματίζοντας ή προεκτείνοντάς τα. Η πιο ενδιαφέρουσα απ' αυτές τις τρεις περιπτώσεις είναι αυτή της σελίδας 29, όπου η έννοια του κειμένου (φιλονικία δυο παιδιών) υφίσταται μια ενδιαφέρουσα προέκταση (πάλη δυο κατσικιών). Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η μεταμόρφωση που υφίσταται το караβάκι που παίζει το παιδί στο μικρό ποτάμι του χωριού του σε ιστιοφόρο των ανοιχτών θαλασσών (σ. 31, 33).

Οι εικόνες μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενό τους δεν δίνουν μόνο υπόσταση στα κείμενα, αισθητοποιώντας τις έννοιες, αλλά δημιουργούν και ολόκληρο το σκηνικό χώρο, μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η αφήγηση. Αυτό γίνεται πολύ έντονο στην αρχή, όπου το κείμενο είναι ένα μόνο επιφώνημα (α!), μια μόνο λέξη (γάλα!) ή μια μόνο φράση (έ, έλα!). Σ' αυτές τις περιπτώσεις η εικόνα εκφράζει το κορύφωμα, δημιουργώντας συνήθως μια σκηνή υπαίθρου, όπου εκτυλίσσεται η δράση των παιδιών της οικογένειας (κυρίαρχο στοιχείο της εικόνας). Όλα τα δευτερεύοντα στοιχεία (σκηνικός χώρος) λειτουργούν ως παραπληρωματικά, δεν διασπών τη δράση, προσθέτουν μάλιστα και το στοιχείο της φυσικής ζωντανίας.

Η έμφαση που δίνεται στην εικόνα στο πρώτο μέρος του βιβλίου ακολουθεί τις μεθοδολογικές οδηγίες της αρμόδιας επιτροπής. Η σταθερά επαναλαμβανόμενη μορφολογία της εικόνας παρουσιάζει καθαρότητα ύφους, η οποία εκφράζεται μέσα από τη γραμμική απόδοση των μορφών, του φωτός και της κίνησης στα πλαίσια του ρεαλισμού με κάποια στοιχεία αφαίρεσης (αφαιρούνται δευτερεύουσες πληροφορίες).

Οι εικόνες γενικά εκφράζουν το κορύφωμα της δράσης και αυτό προσδίδει στην εικονογράφηση κάπως μονοδιάστατη μορφή, παρά το ότι στα κείμενα υπάρχει ένας σχετικός πλουραλισμός στα κείμενα (η συνεχής αφήγηση διανθίζεται με ποιήματα). Παρ' όλα αυτά, η εικονογράφηση διαποτίζεται από την πλούσια δράση της ζωντανής και φυσικής πραγματικότητας.

Χάριν της αφήγησης, ο εικονογράφος διαμορφώνει σταθερούς μορφολογικούς τύπους, ώστε να είναι αναγνωρίσιμοι (π.χ. οι μορφές των παιδιών και των γονιών καθώς και το σκυλί της οικογένειας). Αυτοί οι αναγνωρίσιμοι τύποι ξετυλίγουν τους χαρακτήρες, την αφήγηση και τη φυσική δράση των προσώπων και δημιουργούν το αίσθημα της οικειότητας και της ταύτισης με τους ήρωες.

Από το σύνολο σχεδόν των εικόνων αναδύεται παιδοκεντρικό περιεχόμενο. Σπανιότατα, ακόμη και όταν δεν υπάρχει στην εικόνα ανθρώπινη παρουσία (π.χ. σ. 14, 38, 51 κλπ.), αυτή υπονοείται, αφού παρουσιάζονται οικόσιτα ζώα, εργαστηριακοί χώροι κλπ.

Ως προς το περιεχόμενο της εικονογράφησης κυριαρχούν τα παιδιά, μέσα από μια δράση που ταιριάζει στην ελεύθερη και ζωηρή φύση τους. Τόσο τα παιδιά όσο και οι μεγάλοι αναπτύσσουν μια πλούσια δράση και εκφράζουν όλα τους τα συναισθήματα. Αυτό ανταποκρίνεται στις νέες αντιλήψεις για τον άνθρωπο και την αγωγή. Στον κόσμο που παρουσιάζει η εικονογράφηση όλα σφύζουν από ζωή. Η φύση ζει μέσα από την εναλλαγή των εποχών και τα παιδιά ζουν και δραστηριοποιούνται μέσα σ' αυτή τη φύση που συνεχώς μεταβάλλεται και εξελίσσεται.

Το στοιχείο που αναδεικνύεται μ' αυτό τον τρόπο είναι η αέναη φυσική κίνηση. Η κίνηση, λοιπόν, είναι το πιο σημαντικό ίσως στοιχείο της εικονογράφησης, που υποδηλώνει τη γενικότερη κινητικότητα της εποχής και των ιδεών. Πρωταγωνιστές αυτής της κίνησης είναι ασφαλώς τα παιδιά. Η κίνηση παρουσιάζεται διαβαθμισμένη σε τρεις κατηγορίες: α) κίνηση ολόκληρου του σώματος β) κίνηση μελών του σώματος γ) κίνηση μέσα από τη φαινομενική ακινησία (εσωτερική κίνηση των μορφών).

Από το σύνολο των 42 εικόνων οι 39 (92,85%) περιέχουν κάποιας μορφής κίνηση των παιδιών. Από το σύνολο των 63 παιδιών που παρουσιάζονται στην εικονογράφηση 36 (57,14%) ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, 21 (33,33%) ανήκουν στη δεύτερη και 6 (9,52%) στην τρίτη. Στην τρίτη κατηγορία όλα τα παιδιά που ακινητούν έχουν κάποιο σοβαρό λόγο γι' αυτό, π.χ αυτό γίνεται μετά από πτώση από δέντρο (σ. 7), εξαιτίας φόβου (σ. 77) ή επειδή το απαιτεί το παιχνίδι (σ. 21). Μόνο σε μια και μοναδική περίπτωση ένα παιδί πράγματι μένει ακίνητο, παρακολουθώντας τα άλλα παιδιά (σ. 9). Τα παιδιά βρίσκονται διαρκώς σε κίνηση: Τρέχουν ή κάνουν κούνια, παραβιάζοντας το πλαίσιο της εικόνας προς τα αριστερά και δίνουν έτσι την αίσθηση ότι θέλουν να νικήσουν την ίδια τη βαρύτητα του σώματός τους, να πετάξουν και να βγουν έξω από κάθε φραγμό και όριο (σ. 80). Σε μερικές εικόνες παρουσιάζεται διαγώνια κίνηση, όπως στην επεισοδιακή βαρκάδα με τις κυματοειδείς γραμμές (σ. 77).

Αυτή η αέναη κίνηση εκτός από τα παιδιά επεκτείνεται και στους ενήλικες, στα ζώα και σ' ολόκληρη τη φύση. Από τις 11 εικόνες των ενηλίκων, 2 (18,18%) ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, 4 (36,36%) στη δεύτερη και 5 (45,45%) στην τρίτη κατηγορία. Οι ενήλικες που φαίνεται να ακινητούν τις περισσότερες φορές δουλεύουν και γι' αυτό κινούν κάποια μέλη του σώματός τους. Και στα οικόσιτα ζώα η κίνηση ακολουθεί ίδιους ρυθμούς. Από το σύνολο των 39 ζώων που παρουσιάζονται τα 29 (74,35%) ανήκουν στην πρώτη κατηγορία και τα 10 (25,64%) ακινητούν περισσότερο από κάποιο φυσικό ή τεχνητό αίτιο (π.χ. οικόσιτα ζώα είναι δεμένα ή ακινητούν για να ξεκουραστούν (σ. 4, 16, 34).

Αλλά και η φύση με όλα τα στοιχεία της φαίνεται να βρίσκεται σε μια σφύζουσα ορμή και κίνηση. Έτσι τα δέντρα βγάζουν καρπούς, οι καρποί πέφτουν στη γη, τα κλαδιά σπάνε και πέφτουν στο έδαφος από τη δράση των παιδιών, τα ποτάμια κυλούν με ελικοειδείς γραμμές πλήρεις από κίνηση, η θάλασσα θυμώνει με κυματοειδείς γραμμές, τα χελιδόνια πετούν με κυκλική φορά, παραβιάζοντας τα όρια του πλαισίου στο πέταγμα τους, όλα ζουν και κινούνται στο ρυθμό μιας παλλόμενης φυσικής ζωής. Ακόμα και τα μακρινά ελληνικά βουνά στο βάθος, μαζί με τη χλωρίδα και την πανίδα του φυσικού ελληνικού χώρου, φαίνεται να πάλλονται και να ζουν καθώς τα φωτίζει ο λαμπρός ήλιος της Μεσογείου.

Η κίνηση των παιδιών συνεχίζεται μέσα από το παιχνίδι. Από το σύνολο των 42 εικόνων, 12 παρουσιάζουν τα παιδιά να παίζουν (28,57%) και 1 να χορεύουν (2,38%). Από το σύνολο των 63 παιδιών που παρουσιάζονται στην εικονογράφηση, 24 (38,9%) παίζουν και 2 (3,17%) χορεύουν. Εδώ βλέπουμε μια σαφή επιρροή των νέων ιδεών για το παιχνίδι, την τέχνη και την καλλιτεχνική δημιουργία, την κίνηση και τη χαρά της ζωής.

Ειδικότερα, τα παιχνίδια των παιδιών που παρουσιάζονται είναι το κρυφτό, τα караβάκια στη θάλασσα ή στο ποτάμι, το φτιάξιμο σπιτιών στην άμμο, η βαρκάδα, ο χιονοπόλεμος κ. ά. Από τα παιχνίδια των παιδιών υπογραμμίζεται ιδιαίτερα η παρουσία του θαλασσινού στοιχείου. Μέσα από τα παιχνίδια πάνω απ' όλα τα παιδιά παροτρύνονται να παίζουν και να κινηθούν.

Γενικά, η κίνηση κυριαρχεί στην εικονογράφηση. Μέσα από την κίνηση εκτυλίσσεται η αφήγηση, η δράση των προσώπων και εκδηλώνεται η ζωή σε κάθε πλάσμα της φύσης και πίσω απ' όλα αυτά εκφράζεται ο ίδιος ο κόσμος των παιδιών, η νέα φιλοσοφία για τον άνθρωπο, την τέχνη, την αγωγή, αλλά και την ίδια τη ζωή. Η κίνηση εκφράζει τη γενικότερη ρευστότητα της βιομηχανικής κοινωνίας και τη θέση των ατόμων σ' αυτήν. Το παλιότερο σχολείο εξέφραζε το αντίθετο ακριβώς μοντέλο αγωγής: Μέσα από την αυταρχική του δομή και λειτουργία, από την αυθεντία του δασκάλου, το δογματισμό και τη μετωπική διδασκαλία, επέβαλλε την ακινησία και την παθητικότητα του μαθητή. Στο σχολείο αυτό ο μαθητής δεν ερευνά, δεν προβληματίζεται, δεν ρωτά παρά μόνο όταν του το επιτρέπουν, δηλαδή δεν κινείται στη σκέψη και στο σώμα. Ο ρόλος και ο χώρος του είναι αυστηρά οριοθετημένος στα πλαίσια μιας άκαμπτης και αυταρχικής μεθοδολογίας.

Το νέο σχολείο αντίθετα εκφράζει μια γενικότερη κινητικότητα σε όλα τα επίπεδα (κοινωνικοοικονομικό και ατομικό). Ο άνθρωπος της βιομηχανικής κοινωνίας των αρχών του αιώνα αναπτύσσει πρωτοβουλίες, ενεργεί και κινείται για να δώσει λύση στα προβλήματα που προκάλεσε η νέα εποχή και αυτό αντικατοπτρίζεται μέσα στην εικονογράφηση. Άλλωστε, η ίδια η αρμόδια επιτροπή αναθέτει

στην κίνηση και τη δράση το ρόλο της εμπύχωσης των προσώπων και της ζωντανής αφήγησης, καθώς και τη θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού.¹

Σε σχέση με τα συναισθήματα παρατηρούμε τα εξής: Από τις 63 φορές που παρουσιάζονται τα παιδιά, σε 4 (6,34%) εκφράζουν θαυμασμό και ευχάριστη έκπληξη, σε 3 (4,76%) χαρά, σε 3 (4,76%) λύπη και σε 3 (4,76%) φόβο. Συνεπώς, η έκφραση των συναισθημάτων παρουσιάζεται αρκετά ισορροπημένη, όπως γίνεται περίπου και σε μια φυσική ζωή με όλες τις διακυμάνσεις της.

Η εθνική και θρησκευτική αγωγή (φρονηματισμός) προβάλλεται με έμμεσο τρόπο. Οι ανθρωπιστικές αξίες προβάλλονται σε 41 από τις 42 εικόνες (97,61%). Μοναδική άμεση περίπτωση θρησκευτικού φρονηματισμού είναι η εικόνα του παιδιού που προσεύχεται (σ. 43). Κατά τα άλλα, το παιδί μπορεί να παίζει ελεύθερα ακόμη και με το σκοινί της καμπάνας στην εκκλησία (σ. 4). Αυτό και μόνο συνιστά συμβολικά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ανατροπής του παλιού μοντέλου αγωγής. Αυτό που πρέπει να υπογραμμίσουμε είναι ότι γενικά γίνεται φανερό ότι η λύπη και ο φόβος δεν είναι συναισθήματα που πηγάζουν από την υποταγή σε άλογες ή υπερφυσικές δυνάμεις, αλλά από κάποια συμβάντα της ανθρώπινης, ατομικής ή κοινωνικής ζωής ή από τη δράση των στοιχείων της φύσης (εξορθολογισμός στα πλαίσια των ιδεών του Διαφωτισμού) (σ. 15, 77).

Παρ' όλα αυτά δεν θα μπορούσαν ασφαλώς να λείψουν από την εικονογράφηση μερικές αντιλήψεις έξω από το πνεύμα που προαναφέρθηκε, που επικρατούσαν αυτή την εποχή εξαιτίας του μεγαλοϊδεατισμού και των εθνικών αγώνων (σ. 69) ή εξαιτίας μερικών καταλοίπων του αυταρχισμού (φρονηματισμός για την άτακτη συμπεριφορά, σ. 62). Θετικά στοιχεία που κυριαρχούν είναι η προβολή της αλληλεγγύης των μελών της οικογένειας (σ. 34), η αγάπη προς τη φυσική ζωή, η αγάπη προς τα ζώα (σ. 5), και γενικά η ανακάλυψη της φυσικής και αληθινής ζωής και της περιπέτειας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσα από την εικονογράφηση επιβεβαιώνεται αυτό που υπήρχε στις προθέσεις των συντελεστών του εγχειριδίου, δηλαδή να προβληθεί ταυτόχρονα ο φυσικός κόσμος και η επιστημονική γνώση, ώστε να ξεπεραστεί η πρόληψη και η θεοκρατική ερμηνεία του κόσμου, που στήριζε η προηγούμενη αγωγή. Επίσης, επιβεβαιώνεται η έμφαση στις αξίες του νέου ελληνισμού, η άσκηση ανθρωπιστικής και έμμεσης αγωγής στις εθνικές, ηθικές και θρησκευτικές αξίες, για να αναδειχθεί έτσι το πνεύμα της νέας αγωγής που υποστηρίζει το σεβασμό στην προσωπικότητα του παιδιού και τη φύση της παιδικής ηλικίας.

Τόσο μέσα από την εικονογράφηση όσο και μέσα από τα κείμενα δεν γίνεται αναφορά για την τέχνη, παρά τις νέες ιδέες και τις ζυμώσεις που προκάλεσαν τα επαναστατικά κινήματα της τέχνης αυτή την ιστορική περίοδο. Ιδιαίτερη πρόβλεψη συμμετοχής των παιδιών στην εικονογράφηση και με οποιοδήποτε τρόπο αμφισβήτηση της αναγνωστικής θέσης που προβάλλουν τα κείμενα είναι εντελώς έξω από το παιδαγωγικό πνεύμα αυτής της εποχής.

Η εικονογράφηση, πιστή στις διακηρύξεις της μεταρρύθμισης, είναι στην προκειμένη περίπτωση πλήρως ενταγμένη στη διδασκαλία του μαθήματος. Ο σκοπός αυτός είναι κυρίως «αναγνωστικός και γλωσσικός». Ακολουθείται η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος χωρίς όμως το σύστημα των πρότυπων λέξεων².

Η εικονογράφηση δεν επιχειρεί να επέμβει δραστικά στη μάθηση της γλώσσας, π.χ. στην ανάλυση και σύνθεση των λέξεων. Κύρια αποστολή της είναι η αφόρμηση μέσα από το κορύφωμα και η διακοσμητική λειτουργία. Στο προαναγνωστικό στάδιο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, εμπνυχώντας τα κείμενα, ευαισθητοποιώντας τον αναγνώστη και δίνοντας υπόσταση αληθινής ζωής στην αφήγηση, σπάνια όμως προεκτείνεται πέραν της αφήγησης του κειμένου. Υπό την έννοια αυτή, η εικονογράφηση εκφράζει τη μορφή και τη δράση των προσώπων, χωρίς να επιχειρεί εναλλακτικές αναγνώσεις και ερμηνείες των κειμένων. Παρ' όλα αυτά η εικονογράφηση όπως και τα κείμενα δεν έχουν σχέση με τα

¹ Σύμφωνα μ' αυτές τις αρχές "τίποτε δεν είναι τόσο ενδιαφέρον όσο ο ζωντανός, ο δρών άνθρωπος. Η δράσις ...εμπνυχώνει το παν ...προκαλούσα συγκίνησιν, θαυμασμόν ή αποστροφήν, προκαλούσα εις μίμησιν ή αποτρέπουσα [και] δύναται κάλλιστα να πραγματώσει την θρησκευτικήν, ηθικήν και εθνικήν αγωγήν" Βλ. Α. Δημαράς, 1997, 91.

² Όπως καθορίστηκε από την αρμόδια επιτροπή, κύριος σκοπός του αλφαβητάριου "είναι αναγνωστικός και γλωσσικός, ήτοι η άσκησης του μαθητού εις την άπταιστον φυσικήν και αβίαστον ανάγνωσιν και η μόρφωσις του γλωσσικού αισθήματος". Επίσης, όπως αναφέρεται, ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, "το αλφαβητάριο είναι γραμμένο για την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, χωρίς όμως το σύστημα των προτύπων λέξεων. Ο δάσκαλος θ' αρχίζει από την πρόταση, θα την χωρίζει σε λέξεις, θ' αναλύει τις λέξεις στα συστατικά τους στοιχεία κι έπειτα θα τις συνθέτει". Επιστάται η προσοχή ένα μέρος της διδασκαλίας να γίνεται στον πίνακα, για να προσέχουν και να αυτενεργούν οι μαθητές. (Βλ. Α. Δημαράς, 1997, 90, 113-114).

αντίστοιχα της προηγούμενης αγωγής, που ήταν με ασφυκτικό και αφύσικο τρόπο υποταγμένα στη γλωσσομάθεια, στον αυταρχισμό και τον άμεσο φρονηματισμό.

Η δημοτική γλώσσα των κειμένων είναι κοντά στη μητρική γλώσσα του παιδιού και απομακρύνεται από την αρχαιολατρία της καθαρεύουσας. Δεν είναι άλλωστε καθόλου τυχαίο ότι το γλωσσικό περιεχόμενο του βιβλίου ήταν εκείνο που συνάντησε την πιο σφοδρή πολεμική.

Καταλήγοντας, ολόκληρο το πνεύμα του εγχειριδίου σχεδόν στο σύνολό του συμβαδίζει με τις νέες αντιλήψεις της εποχής, ξεφεύγοντας από την παλιά βαρετή, τυπολατρική, καταναγκαστική και δογματική αγωγή και προτείνοντας μια ευχάριστη, αδογμάτιστη και ήπιας μορφής παιδοκεντρική και ανθρωπιστική αντίληψη περί αγωγής και μάθησης. Σ' αυτό η εικονογράφηση έχει τη δική της συμμετοχή με τη ξεχωριστή παρουσία της. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα, όπως αναφέραμε, ότι συνάντησε τη γενική επιδοκιμασία, ακόμη και όσων άσκησαν την πιο σφοδρή πολεμική στο γλωσσικό μέρος του βιβλίου.

3.3. "Τα ψηλά βουνά". Κείμενο Ζ. Παπαντωνίου, εικονογράφηση α) Ι. Ρούμπος με σχέδια του συγγραφέα β) Παπαδημητρίου γ) Ε. Σπυριδώνος με εξώφυλλο Μ. Αγγελόπουλου.

Προϊόν και σύμβολο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-20, εκτός από "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο", είναι και "Τα ψηλά βουνά", που χαρακτηρίστηκαν από ορισμένους ερευνητές ως "το καλύτερο αναγνωστικό που έχει υπάρξει στην ιστορία του δημοτικού μας σχολείου". (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 9). Το εγχειρίδιο αυτό έμεινε για μικρό διάστημα στην εκπαίδευση και αποσύρθηκε μαζί με τα άλλα βιβλία της μεταρρύθμισης από την αντιμεταρρύθμιση (1920). Το 1974 μέσα στο κλίμα επαναφέρεται για ένα χρόνο και αποσύρεται οριστικά.

«Τα ψηλά βουνά» απέκτησαν σε μεγάλο βαθμό τη φήμη τους από τη φήμη του συγγραφέα τους. Ο Ζ. Παπαντωνίου, δεν είναι μόνο λογοτέχνης, ζωγράφος, τεχνοκρίτης και διευθυντής της Εθνικής Πινακοθήκης, αλλά ταυτόχρονα είναι και μια μαχητική προσωπικότητα του δημοτικισμού και των νέων προοδευτικών ιδεών.

Τα κείμενα που έγραψε ο Παπαντωνίου για "Τα ψηλά βουνά" ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές της Επιτροπής για τη σύνταξη των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης. Κύριος στόχος για την Γ' τάξη, σύμφωνα με αυτές τις αρχές, ήταν "η προαγωγή της κοινοτικής αλληλεγγύης, εκ παραλλήλου προς την τελειοποίηση της ατομικότητας" (βλ. Α. Δημαράς, 1997, 94). Τα κείμενα περιγράφουν τις περιπέτειες μιας ομάδας παιδιών αυτής της ηλικίας κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών τους διακοπών. Η δράση εκτυλίσσεται στην ελληνική ύπαιθρο. Τα παιδιά στην επαφή τους με τη φύση αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις μέσα από την ανακάλυψη και την εμπειρία, σε κλίμα χαράς και ενθουσιασμού, αυτενεργώντας με συντροφικότητα και κοινοτική αλληλεγγύη.

Το κλίμα αυτό απηχεί όχι μόνο τις νέες παιδαγωγικές και αισθητικές αντιλήψεις των αρχών του 20ού αιώνα στις οποίες αναφερθήκαμε, αλλά και τις επιδιώξεις των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης για την επικράτηση των αξιών (εθνικών, πνευματικών, αισθητικών κλπ.) του νέου ελληνισμού και τον παραμερισμό του δογματισμού και του αυταρχισμού της ερβαρτιανής παιδαγωγικής του παλιού σχολείου, όπως γίνεται και στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ. Τριανταφυλλίδης, στόχος ήταν να δημιουργηθεί "ένα βιβλίο ελληνικό, λογοτεχνικό, ενιαίας ύλης, χωρίς ξερές περιγραφές και δογματισμούς" (βλ. Μ. Τριανταφυλλίδης, 1963, 113). Πράγματι, μέσα από τις σελίδες του εγχειριδίου αναδύονται οι αξίες του νέου ελληνισμού και της νέας αγωγής σ' ένα κλίμα ελευθερίας. Τα παιδιά παύουν να είναι ενεργούμενα των μεγάλων, αυτονομούνται, δρουν, δημιουργούν, γίνονται ελεύθερα και υπεύθυνα πρόσωπα. Γίνονται μικροί Ροβινσώνες, εξερευνούν και ανακαλύπτουν, αποκτούν εμπειρίες για τον κόσμο και τη ζωή.

Επίσης, στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας είναι το γνήσιο λογοτεχνικό ύφος του βιβλίου, μέσα στο οποίο βρίσκεται τη δικαίωσή της η δημοτική γλώσσα. Το λογοτεχνικό ύφος του βιβλίου σε συνάρτηση με το εικονογραφικό του περιεχόμενό και το γενικότερο πνεύμα του έδειξε στους παιδαγωγούς πως το σχολικό βιβλίο πρέπει να είναι πρώτα απ' όλα ένα καλλιτέχνημα στη σύλληψη, την υλοποίηση, τους στόχους και τις ιδέες που υπηρετεί.

Το εγχειρίδιο έχει εικονογραφηθεί τρεις φορές, στις οποίες θα αναφερθούμε συνοπτικά.

Η πρώτη εικονογράφηση βρίσκεται πολύ πιο κοντά στο πνεύμα του συγγραφέα, στις ιδέες και στους στόχους του εγχειριδίου, ενώ οι άλλες δύο είναι μάλλον τυπικές και χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η εικονογράφηση αυτή αποπνέει ευχάριστη ατμόσφαιρα, δράση και περιπέτεια, ιλαρότητα, απελευθέρωση, συντροφικότητα, τη χαρά της βιωμένης εμπειρίας στην επαφή με τον άλλο και τη φύση, όπου τα παιδιά ανακαλύπτουν την πραγματική ζωή και τον εαυτό τους. Η βιωμένη εμπειρία γίνεται

συναρπαστική, πρωτογενής γνώση, που ανταποκρίνεται σε μια Ελλάδα αγροτοκτηνοτροφική, την Ελλάδα των αρχών του 20ού αιώνα. Όλο αυτό το πνεύμα επιβάλλεται μ' ένα σύμμεικτο ύφος. Η εικονογράφηση του Ι. Ρούμπου στο εξώφυλλο εισάγει μια ειδυλλιακή ατμόσφαιρα της ελληνικής υπαίθρου (εικ. 11). Τα σκίτσα του συγγραφέα σε στυλ καρικατούρας δίνουν τον τόνο απελευθέρωσης και ιλαρότητας. (εικ. 12). Το λιτό ύφος της εικονογράφησης γενικά αφήνει χώρο στη φαντασία να κινηθεί ελεύθερα μέσα στην ατμόσφαιρα που υποβάλλει. Η εικονογράφηση ερμηνεύει το πνεύμα των κειμένων και όχι τόσο τις συγκεκριμένες πράξεις των προσώπων. Μ' αυτό τον τρόπο λειτουργεί ως εικαστικό ισοδύναμο του λόγου, χωρίς να καταφεύγει στο τυπικό μιας απλής αναπαράστασης.

Η δεύτερη εικονογράφηση έγινε από τον χαρακτήρα Ε. Παπαδημητρίου στα πλαίσια της χρήσης του βιβλίου για ένα χρόνο κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1974). Ο εικονογράφος με ασπρόμαυρα σκίτσα σε στυλ ξυλογραφίας διακοσμεί ορισμένες σελίδες του βιβλίου, παραθέτοντας στο κάτω μέρος και τα αποσπάσματα της αφήγησης από τα οποία εμπνέεται. Προσθέτει επίσης σαν βινιέτες ορισμένες μικρότερες διακοσμητικές εικόνες, στην αρχή ως προμετωπίδα των κεφαλαίων και ενδιάμεσα ή στο τέλος τους. Πρόθεσή του είναι κυρίως η επίτευξη μιας απλής, τυπικής αναπαραστασιακής και διακοσμητικής λειτουργίας μέσα στο συμβατικό κώδικα της ρεαλιστικής αναπαράστασης.

Η τρίτη εικονογράφηση αφορά τη χρήση του εγχειριδίου ως παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου και ακολουθεί την ίδια περίπου εκφραστική προσέγγιση. Ο εικονογράφος Ε. Σπυρίδωνος μ' ένα πλήθος από ασπρόμαυρα και μικρό αριθμό έγχρωμων σκίτσων σε στυλ ξυλογραφίας και κάποια άλλα διακοσμητικά, κυρίως στα αρχικά γράμματα, παραμένει περίπου μέσα στο ύφος και το πνεύμα του προηγούμενου εικονογράφου.

4. Η εικονογράφηση στο αναγνωστικό του ΕΑΜ "Τα αετόπουλα": Τυπική έκφραση ιδεολογικών σκοπιμοτήτων σε μια δύσκολη ιστορική συγκυρία.

Το αναγνωστικό αυτό που προορίζονταν για τη Γ' και Δ' τάξη σε κείμενα της Ρόζας Ιμβριώτη, ήταν ένα από τα σχολικά εγχειρίδια που εξέδωσε η "Κυβέρνηση του βουνού" (Π.Ε.Ε.Α.) κάτω από τις δύσκολες συνθήκες του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, της κατοχής και της εθνικής αντίστασης του ΕΑΜ. Ο εικονογράφος του αναγνωστικού παραμένει άγνωστος, αφού στην επανέκδοση του 1981 τα στοιχεία του βιβλίου είναι ελλιπή.

Η χρήση αυτού του αναγνωστικού συνυφαίνεται με τον πατριωτικό του χαρακτήρα, όπως άλλωστε επισημαίνει και η Έλλη Αλεξίου στον πρόλογο της έκδοσης. Βασικός στόχος του ήταν "να καλλιεργήσει στα ελληνόπουλα, σαν μοναδικό στόχο ζωής, τον ξεσκλαβωμό".¹ Και πράγματι, όλα μέσα σ' αυτό το εγχειρίδιο έχουν υποταχθεί σ' αυτόν τον κυρίαρχο στόχο, γι' αυτό το τελευταίο ίσως πράγμα που ενδιέφερε τους εκδότες του ήταν η αισθητική του βιβλίου και η ποιότητα της εικονογράφησης. Ολόκληρο το κειμενικό και εικονογραφικό του περιεχόμενο αναφέρεται στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα, άμεσα ή έμμεσα, δηλαδή ωμά προπαγανδιστικά ή παραβολικά, με συχνές αναφορές σε άλλους εθνικούς ή κοινωνικούς αγώνες από την ιστορική διαδρομή του ελληνισμού. Στην ίδια λογική εντάσσονται και μερικά στοιχεία της λαϊκής και θρησκευτικής παράδοσης.

Τα κείμενα είναι πεζά και διανθίζονται με ποιήματα και τραγούδια ανάλογου περιεχομένου. Όλα προβάλλουν τον υπέρτατο αγώνα για τη λευτεριά, τη θυσία, το παιδί – ήρωα και την κοσμοαντίληψη του εθνικοαπελευθερωτικού κινήματος σ' εκείνη την ιστορική στιγμή. Είναι αλήθεια ότι όλα αυτά παρουσιάζονται με μονόπλευρο και δογματικό τρόπο, αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε την ιστορική συγκυρία, δηλαδή, το πού, το πότε και για ποιον γράφτηκε το συγκεκριμένο αναγνωστικό.

Χρήσιμο είναι εν προκειμένω να λάβουμε υπόψη μας κάποιες παιδαγωγικές απόψεις και αρχές της Ρόζας Ιμβριώτη, οι οποίες, αν και διατυπώθηκαν πολύ αργότερα, πρέπει να έπαιξαν σίγουρο ρόλο στη συγγραφή του αναγνωστικού. Οι απόψεις αυτές, που απηχούν τη φιλοσοφία του σοσιαλιστικού κινήματος για το ρόλο της εκπαίδευσης, δίνουν έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, μέσα από τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί μια κοινωνικοποίηση με στήριξη στο δημοκρατικό ιδεώδες και στο διεθνιστικό πνεύμα. Για το λόγο αυτό βασικό στοιχείο αποτελεί η οικειοποίηση της ιστορίας, δηλαδή η κατανόηση της πραγματικότητας, η αποκάλυψη της ουσίας του παγκόσμιου πνεύματος (διεθνισμός) κλπ., στοιχείων τα οποία μπορούν να υπηρετήσουν τους στόχους της δημοκρατικότερης αντίληψης του πολίτη και της κοινωνική αναβάθμισης μέσα από την κοινωνικοποίηση του παιδιού στην καλή

¹ Βλ. "Τα αετόπουλα", το αναγνωστικό του ΕΑΜ για την Γ' και Δ' τάξη, 1981, 5.

συνεργασία με τους άλλους.¹ Είναι φανερό ότι τέτοιες αντιλήψεις στη δεδομένη ιστορική συγκυρία της έκδοσης του αναγνωστικού "Τα αετόπουλα" βρήκαν την έκφρασή τους στα ιδανικά της αντίστασης και του αγώνα του ΕΑΜ.

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται και η προσέγγιση της εικονογράφησης του εγχειριδίου. Η εικονογράφηση είναι κατά κανόνα μια πολύ λιτή και ρεαλιστική αναπαράσταση της αφήγησης και συνήθως εκφράζει το κορύφωμά της. Μερικές φορές η εικονογράφηση παρουσιάζει απλά διακοσμητικά μοτίβα με εθνικό ή συμβολικό περιεχόμενο.

Χρήσιμο είναι επομένως να έχουμε υπόψη μας τις κυρίαρχες συντηρητικές τάσεις του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, που επικρατούσαν εκείνη την εποχή και αναμφίβολα επηρέαζαν αποφασιστικά σε όλες τις εκφράσεις της την τέχνη στο χώρο των λαϊκών και αριστερών κινημάτων.

Η εικονογράφηση σ' αυτό το πλαίσιο εκφράζει μια πραγματικότητα: είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προσέγγισης με βάση μια δογματική ιδεολογική σκοπιμότητα, η οποία καθορίζεται απόλυτα από την ιστορική συγκυρία. Οι εικόνες πολύ λίγες σε αριθμό σε σχέση με τα κείμενα, άλλες φορές έχουν εντελώς υποτυπώδη διακοσμητική παρουσία και άλλες έχουν συμβολική, όπως π.χ. η εικόνα του χελιδονιού στο εσώφυλλο και του ήλιου που λάμπει πάνω από τη φύση στο κεφ. "Πώς σώθηκε το Δαφνοχώρι", σελ. 107-109.

Μορφολογικά, η εικονογράφηση δεν είναι παρά μια έκφραση ασπρόμαυρου σχεδίου σε τονική, γραμμική διαβάθμιση. Η λιτότητα αυτή που ασφαλώς υπαγορεύτηκε ασφαλώς και από τις πενιχρές τεχνικές δυνατότητες του αντιστασιακού κινήματος.

Μπορούμε να πούμε συνοπτικά ότι η εικονογράφηση στο εγχειρίδιο αυτό έχει ένα υποτυπώδη και υποβαθμισμένο ρόλο, προσαρμοσμένο όμως με συνέπεια στα πρότυπα της διαπαιδαγώγησης που θέλησαν να επιβάλουν οι συντελεστές του εγχειριδίου, μέσα στις ιστορικές συνιστώσες της εποχής (εικ. 13).

5. Η εικονογράφηση μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1950-1974): Πορεία ανάμεσα στην προοδευτική αυτοσυνείδηση του εικονογράφου και τον οπισθοδρομικό δεσποτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

5.1. Εισαγωγή

Τα διδακτικά εγχειρίδια αυτής της περιόδου έχουν επικριθεί από πολλούς. Άλλοι τα κατηγόρησαν ότι υποθάλλουν τη δεισιδαιμονία, καλλιεργούν την αμάθεια και πολεμούν τον ορθολογισμό (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 180) και άλλοι ότι μέσα από αυτά "διοχετεύεται η ιδεολογία του σωφρονισμού, του ηθικολογισμού, του ψευτοεθνικισμού και όλων γενικά των απόψεων, που στηρίζουν έναν άκρατο υπερσυντηρητικό *λογοτατισμό* αυταρχικής υφής και προβιομηχανικής προέλευσης μέσα στον εκπαιδευτικό μας χώρο (βλ. Χ. Φράγκος, 1985, 295). Άλλοι επίσης τα κατηγόρησαν ότι είναι απίστευτα χαμηλής ποιότητας, ότι "εμποδίζουν και καθυστερούν τη μορφωτική διεργασία, ενώ συγχρόνως καταπιέζουν και αλλοτριώνουν τόσο το διδάσκοντα όσο και το διδασκόμενο. Τέλος, διάφοροι παιδαγωγοί εντοπίζουν διάφορα προβλήματα στην ύλη, τη δομή και τη συγγραφή τους (βλ. Μ. Πολυχρονόπουλος, 1988, 462-470).²

Κατά την άποψή μας, οι επικρίσεις αυτές έχουν πραγματική βάση, αφού τα εγχειρίδια κάθε φορά αντικατοπτρίζουν τα γενικότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού και πολιτικού συστήματος. Και τα προβλήματα αυτής της περιόδου είναι πολλά και γνωστά. Μετά τη μεταρρύθμιση του 1917-20 και του 1929, αρνητικά γεγονότα, όπως η δικτατορία της 4^{ης} Αυγούστου του 1936, ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, η κατοχή και ο εμφύλιος που ακολούθη, οδήγησαν στην ολοκληρωτική εξάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ελληνική εκπαίδευση ξαναγυρνά σε οπισθοδρομικές αντιλήψεις και πρακτικές του περασμένου αιώνα. Ορισμένοι θα σχολιάσουν ότι "βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα συν-

¹ Βλ. Ρ. Ιμβριώτη "Άριστος οιώνος", Αθήνα, Διογένης 1974, 49, "Παιδεία και κοινωνία", Αθήνα 1985, 242

² Για παράδειγμα, ο Α. Βουγιούκας διαπιστώνει έλλειψη συντονισμού κατά τη συγγραφή τους, απότομες διακυμάνσεις της στάθμης των κειμένων από τάξη σε τάξη, πολλές επεμβάσεις στα κείμενα των οποίων τη προέλευση δεν αναφέρουν, όπως δεν αναφέρουν και καμιά άλλη πληροφορία πέραν του ονόματος των συγγραφέων βλ. Α. Βουγιούκας, 1994, 147-48. Βλ. ακόμη Τ. Νατσιόπουλου, 1995, 256-61 και Ε. Κανταρτζή, 1992, 55-64.

θλιπτικά βίαιο και καταπιεστικό δογματισμό με πλήθος από στοιχεία της φεουδαρχικής ιδεολογίας" (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 180). Το μοντέλο αγωγής αυτής της περιόδου υποθάλλει την κοσμοαντίληψη του αυταρχισμού, που καταπιέζει την αυτόνομη και δημιουργική αναζήτηση και παράγει στερεότυπα μοντέλα που πηγάζουν από μια παραδοσιακή αλλά ξεπερασμένη πραγματικότητα. (βλ. Μ. Γεωργίου - Νίλσεν, 1980, 197-99).

Το πρώτο θύμα αυτής της κοσμοαντίληψης είναι αναμφίβολα το παιδί, το οποίο διαπλάθεται σε "ε-τεροκίνητο, άβουλο, εύπιστο, πειθήνιο και υποταγμένο" (βλ. Α. Φραγκουδάκη, 1979, 13 κ.ε.). Μέσα από το σχολικό σύστημα αυτής της περιόδου ο μαθητής μαθαίνει να μην τολμά, να μην εξερευνά, να μην πειραματίζεται, αλλά να αποδέχεται, να μην έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να μην είναι ανεξάρτητος, αλλά να υποτάσσεται και να αισθάνεται ανήμπορος και απομονωμένος από τους άλλους. Το σχολείο γενικά είναι ελάχιστα δημιουργικό, αναπαράγει όλες τις κατεστημένες κοινωνικές δομές και μέσα από ένα φορμαλιστικό και αυστηρό κλίμα δημιουργεί πληκτικότητα, καταπίεση και φόβο (βλ. Π. Πολυχρονόπουλος, 1988, 462-70).

Αναρωτιόμαστε τι να έγινε εκείνο το παιδί που είχε για πρότυπό της η μεταρρύθμιση του 1917-20, το παιδί που ανακάλυπτε μέσα από τη συναρπαστική περιπέτεια της φυσικής εμπειρίας τη γνώση, τον κόσμο και τον εαυτό του, την οικογένεια και την κοινωνική ομάδα, εκείνο το παιδί το απίστευτα κινητικό και ερευνητικό, που του άρεσαν τα παιχνίδια και τα τραγούδια, όπως το είδαμε να παρουσιάζεται στην εικονογράφηση και τα κείμενα των εγχειριδίων αυτής της περιόδου; Συνεπώς διαπιστώνουμε μια πλήρη ανατροπή του κοινωνικού και παιδαγωγικού κλίματος και των προτύπων του, που γίνεται φανερή στα εγχειρίδια αυτής της περιόδου. Η έρευνά μας πραγματοποιείται σε δυο διαφορετικά εγχειρίδια, στο «Αλφαβητάριο(ν)» και στο «Αναγνωστικό» (Γ' Τάξη), που αν και εκφράζουν κατ' ουσίαν το ίδιο πνεύμα, ωστόσο, το στοιχείο της εικονογράφησης σ' αυτά λειτουργεί εντελώς διαφορετικά. Στο Αναγνωστικό της Γ' τάξης, παρουσιάζεται στερεότυπη και δογματική, λειτουργώντας ως ένα τυπικό αντιπροσωπευτικό δείγμα της εικονογράφησης των εγχειριδίων της δεκαετίας του '50. Αντίθετα, στο Αλφαβητάριο(ν), παρουσιάζεται αρκετά πρωτότυπη και σε κάποιο βαθμό ανατρεπτική του αρνητικού κλίματος. Αυτό υποδηλώνει ότι, εκτός από το πλαίσιο και το κλίμα της εποχής, καθοριστικό ρόλο για την ποιότητα της εικονογράφησης μπορεί να παίζει και ο προσωπικός παράγοντας, δηλαδή ο συγκεκριμένος εικονογράφος.

5.2 "Αλφαβητάριο(ν)". Κείμενα Ι. Γιαννέλη - Γ. Σακκά, εικονογράφηση Κ. Γραμματόπουλος: Η ευεργετική επίδραση στην εικονογραφική έκφραση της προσωπικότητας του εικονογράφου.

Το "Αλφαβητάριο(ν)" είναι το μακροβιότερο εγχειρίδιο της ελληνικής εκπαίδευσης (1955-1978). Η παρουσία του διήρκεσε σε μια μακρά περίοδο αντιπαραθέσεων ανάμεσα στις εκσυγχρονιστικές και συντηρητικές τάσεις, κατά την οποία, αν εξαιρέσουμε ένα μικρό διάλειμμα (1964-1967), σε όλο το άλλο διάστημα κυριάρχησαν οι συντηρητικές απόψεις και η στασιμότητα¹.

Το "Αλφαβητάριο(ν)" αξιολογήθηκε από τους διάφορους ερευνητές μαζί με τα άλλα εγχειρίδια αυτής της περιόδου κυρίως για το κειμενικό και όχι για το εικονογραφικό του περιεχόμενο. Η εικονογράφηση του Κ. Γραμματόπουλου έτυχε γενικότερης επιδοκίμασας και θεωρήθηκε, όχι άδικα, ένας δεύτερος σταθμός στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης μετά από το "Αλφαβητάρι με τον ήλιο"² (εικ. 14).

Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει συνολικά 110 κεφάλαια με 123 αντίστοιχες εικόνες, κύριες και δευτερεύουσες ως διακοσμητικά μοτίβα (1:1,11, βλ. πίν. 1). Ο μεγάλος αριθμός των εικόνων, το μέγεθός τους και η αισθητική τους μας πείθουν από την αρχή ότι η εικονογράφηση κρατά μια ισχυρή θέση στο

¹ Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ακόμη και από τις εναλλαγές του τίτλου "Αλφαβηταριον(ν)" μπορεί κανείς να παρακολουθήσει τους αγώνες για τη γλώσσα και την παιδεία, γενικότερα, ανάμεσα στην πρόοδο και την συντήρηση. Από το 1955 μέχρι το 1962, εποχή η οποία σφραγίζεται έντονα από το μετεμφυλιοπολεμικό κλίμα, επιγράφεται "Αλφαβητάριον". Από το 1964 μέχρι το 1967, όπου κυριαρχούν προοδευτικότερες πολιτικές δυνάμεις στο περισσότερο διάστημα, επιγράφεται "Αλφαβητάριο". Στα χρόνια της στρατιωτικής δικτατορίας 1967-1972 επιγράφεται και πάλι "Αλφαβητάριον". Μετά τα πρώτα δειλά ανοίγματα της δικτατορίας (1973) μέχρι το 1978, χρονιά που αποσύρεται οριστικά από την εκπαίδευση, επιγράφεται και πάλι "Αλφαβητάριο".

² Βλ. και σχετικές απόψεις των Ε. Κεφαλληνίου 1995, 50, Α. Βουγιούκα, 1994, 123 και Α. Μπενέκου, 1998, 24. Ακόμη και ο Αλέξανδρος Δελμούζος, που ήταν πολύ επικριτικός για τα εγχειρίδια αυτής της περιόδου, θεωρεί το "Αλφαβητάριο(ν)" γενικά για το περιεχόμενό του "υποφερτό έως καλό". Βλ. Α. Δελμούζος, 1958, 263-67.

εγχειρίδιο. Στο πρώτο μέρος (μέχρι τη σελ. 133) υπάρχουν λιγότερες, αλλά μεγαλύτερες και πιο πολυσύνθετες εικόνες (1:1,05), ενώ στο δεύτερο υπάρχουν περισσότερες αλλά μικρότερες (1: 1,31).

Τα στοιχεία αυτά φανερώουν ότι κατ' αρχήν αποδίδεται σημασία στην εικονογράφηση του εγχειριδίου. Οι στενές και άμεσες σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα (100%) μας πείθουν ότι δίνεται ουσιαστική σημασία στην εικονογράφηση (βλ. πίν. 5). Οι εικόνες εκφράζουν το κορύφωμα της αφήγησης. Η μέθοδος της πρώτης ανάγνωσης είναι η αναλυτικοσυνθετική. Οι εικόνες παρατίθενται δίπλα στα κείμενα με κύριο στόχο την εποπτικότητα και τη διαμόρφωση της νοηματικής τους υπόστασης, χωρίς να τους δίνουν άλλες προεκτάσεις. Η εικονογράφηση ακολουθεί τη συνεχή αφήγηση του κειμένου, που εμπλουτίζεται με διάφορα ποιήματα, τα οποία παρεμβάλλονται για να εξάρουν ένα θέμα ή ένα γεγονός. Πιστή αναπαράσταση και μονοδιάστατη έκφραση των κειμένων υπάρχει σε 95 από τις 123 εικόνες (77,24%, βλ. πίν. 7).

Μεγάλη αρετή της εικονογράφησης είναι η αισθητική της, δηλαδή τα ποιοτικά στοιχεία της εικόνας, η σύνθεση, η απλότητα και η δύναμη του σχεδίου, η ένταση και η ποιότητα του χρώματος, η θέση της εικόνας στη σελίδα κ.ά. Η εικονογράφηση υιοθετεί ορισμένους τύπους, τους οποίους επαναλαμβάνει. Αυτό κωδικοποιεί τα μορφολογικά στοιχεία, τα κάνει αναγνωρίσιμα, κατανοητά και οικεία. Τέτοια είναι τα στοιχεία της απλότητας, της σχηματικότητας με την υποστήριξη μιας επιλεκτικής χρωματολογίας, που προσδίδουν στην εικονογράφηση ένα χαρακτήρα "έντεχνου παιδισμού" και "πριμιτιβισμού". Η χρήση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων, η καθαρότητα της σχεδίασης, που παραπέμπει στην τεχνική της χαρακτηριστικής (ας μη ξεχνάμε ότι ο καλλιτέχνης είναι χαράκτης), στη λαϊκή τέχνη και στον Καραγκιόζη, η έμφαση στο απλό και ουσιαστικό, παρουσιάζει ένα χώρο αβαθή, με την τρίτη διάσταση να δημιουργείται από την επικάλυψη και την αφαίρεση των λεπτομερειών, σπανιότερα δε από την ατμοσφαιρική προοπτική, με θολότητα και ψύχρανση των χρωμάτων του φόντου (σελ. 90, 168, 170, 180).

Οι εικόνες ισορροπούν ικανοποιητικά με τα κείμενα, κρατώντας το μέτρο ανάμεσα στην απλότητα και την πολυπλοκότητα ή αλλιώς ανάμεσα στο "φόβο του κενού" που θα δημιουργούσε μια απλή και πληκτική ίσως παράθεση μικρών εικονογραφικών στοιχείων και την αισθητική ασφυξία, που θα δημιουργούσε ο υπερκορεσμός του εικαστικού χώρου από υπερβολική συσσώρευση εικονογραφικών στοιχείων.

Η τοποθέτηση της εικόνας στη σελίδα παρουσιάζει ποικιλομορφία και ακολουθεί τους ρυθμούς και τις ανάγκες των κειμένων, ενώ το εξώφυλλο, ως προπομπός της εικονογράφησης και των κειμένων, προβάλλει το μελετηρό και υπάκουο παιδί (εικ. 12) και το εσώφυλλο τις αμοιβές και τις ποινές του καλού και του κακού μαθητή (το τετράδιο του καλού μαθητή χωρίς λάθη με "άριστα", του κακού γεμάτο λάθη και μουντζούρες" με βαθμό 0. Αυτό λειτουργεί ως συμβολική υπόμνηση, ώστε να μην αμφιβάλλουμε καθόλου από την αρχή για την αυστηρότητα της αγωγής αυτής της περιόδου.

Γενικά, μπορούμε να πούμε ότι η εικονογράφηση στην έκφρασή της έχει τονισμένο συναισθηματικό υπόστρωμα και κυρίως πλούσιο αισθητικό αποτέλεσμα, που μπορεί να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα μάθησης και τη συναισθηματική νοημοσύνη.(εικ. 13).

Στην εικονογράφηση δεν προβλέπεται ασφαλώς καμιά συμμετοχή του μαθητή και ούτε φαίνεται συνειδητή πρόθεση για τη δραστηριοποίηση και ενεργοποίησή του με στόχο τη δημιουργική του έκφραση και μάθηση. Άλλωστε, η αγωγή αυτής της περιόδου, όπως σχολιάστηκε, συμβάλλει στη μη συμμετοχή και την παθητικότητα του μαθητή. Μοναδική ίσως εξαίρεση των διδακτικών πρακτικών αυτής της περιόδου, που δεν έχει οποιαδήποτε σχέση με το ίδιο το εγχειρίδιο, είναι η ανάθεση στο μαθητή από το δάσκαλο να ζωγραφίσει στην αντιγραφή του μια εικόνα από το μάθημα. Από διδακτική άποψη η εικονογράφηση εξαντλεί κατά κανόνα το ρόλο της στην αρχική φάση της διδασκαλίας ως αφόρμηση.

Η εικονογράφηση, όπως και τα κείμενα, προβάλλει τις ανθρωπιστικές, τις εθνικές και θρησκευτικές αξίες με αρκετό δογματικό και μονολιθικότητα. Έτσι απ' αυτή την άποψη εκφράζεται πιστά το μοντέλο αγωγής αυτής της εποχής. Για παράδειγμα 11 εικόνες (8,94%) ασκούν άμεσο θρησκευτικό φρονηματισμό και παράλληλα 6 εικόνες (4,87%) άμεσο εθνικό φρονηματισμό, ποσοστά αρκετά μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα στοιχεία στο "Αλφαβητάρι με τον ήλιο". Αυτό που προβάλλεται κυρίως είναι ο μικροαστικός τρόπος ζωής παλαιότερων εποχών και η αγροτική κοινωνία. Επιβεβαιώνεται η προσκόλληση σε οπισθοδρομικές αντιλήψεις του 19^{ου} αιώνα.

Έντονη είναι και η προβολή του θεσμού της οικογένειας σ' ένα στερεοτυπικό μοντέλο με διαχωρισμένους ρόλους ανάμεσα στα δύο φύλα: Η μητέρα είναι κυρίαρχη στο σπίτι και στην ανατροφή των

παιδιών, ο πατέρας είναι σχεδόν αμέτοχος στον οικογενειακό του ρόλο, εμφανιζόμενος σποραδικά σε δευτερεύοντες ρόλους.

Η αγωγή στις ανθρωπιστικές αξίες γίνεται συνήθως με ανάλογο δογματικό τρόπο (τα παιδιά αποτρέπονται με εντολές από το να κάνουν το κακό (σ. 164), όπως ακριβώς και η γάτα (σ. 35-36).

Το παιγνίδι παρουσιάζεται μέσα από 12 εικόνες (9,75%) ενώ η κίνηση μέσα από 117 (95%). Οι συμβάσεις της κίνησης που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως η στάση του σώματος και των μελών. Για παράδειγμα, χέρια ή πόδια κινούνται ή ανυψώνονται, μαλλιά ή φουστάνια ανεμίζουν κλπ. Σπάνια η κίνηση παρουσιάζεται με άλλο τρόπο, π.χ. με ίσιες ή ελικοειδείς γραμμές όπως στη σελ. 62 και 111. Συμβάσεις, όπως η παραμόρφωση του σχήματος, η διάχυση του χρώματος, η φουτουριστική εκδοχή κλπ. δεν υπάρχουν στην εικονογράφηση.

Οι διάφορες τέχνες προβάλλονται με ανεβασμένα ποσοστά σε σχέση με το "Αλφαβητάρι με τον ήλιο". Συγκεκριμένα, 9 εικόνες (7,31%) προβάλλουν τη ζωγραφική και από 1 εικόνα τη μουσική, το θέατρο και το χορό (0,81% για κάθε τέχνη). Επίσης, 12 εικόνες (9,75%) προβάλλουν το παιγνίδι (βλ. πιν. 9).

Οφείλουμε να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η προβολή των τεχνών μέσα από την εικονογράφηση, όπως π.χ. της ζωγραφικής, πιστεύουμε ότι πηγάζει από την προσωπική ευαισθησία και μόνο του εικονογράφου. Αρκεί να αναφέρουμε ότι, ενώ η ζωγραφική προβάλλεται μέσα από 9 εικόνες (7,31%), στα κείμενα γίνεται σχετική αναφορά μόνο 4 φορές (3,63%).

Ολοκληρώνοντας, πιστεύουμε ότι η εικονογράφηση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο του εγχειριδίου. Αν και βρίσκεται στην υπηρεσία μιας αυταρχικής και δογματικής παιδαγωγικής αντίληψης, εντούτοις καταφέρνει μέσα από την αισθητική της ποιότητα κυρίως, να δημιουργήσει ένα αισθητικά άρτιο σύνολο, που μπορεί να προαγάγει την αισθητική καλλιέργεια και να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα μάθησης του μαθητή. Παρ' όλα αυτά, επειδή η εικονογράφηση δεν μπορεί να αυτονομηθεί από το πνεύμα των κειμένων, εκ των πραγμάτων και παρά το θετικό μέρος της, δεν μπορεί παρά να έχει αρνητική συμβολή στην παγίωση των στερεοτύπων και των αυστηρών και δογματικών απόψεων, αν και πρέπει να δεχθούμε, σύμφωνα με την ανάλυσή μας, ότι ο εικονογράφος προσπάθησε να δώσει τον καλύτερο εαυτό του για το αντίθετο.

5.3 "Αναγνωστικό" Γ' τάξη. Κείμενα Β. Πετρούνια κ. ά. εικονογράφηση Κ. Θετταλού: Η τυπική καταγραφή και υποστήριξη της εικονογράφησης στον αναχρονιστικό ηθοπλαστικό και εθνικοθηρσκευτικό διδακτισμό.

Το "Αναγνωστικό", όπως αναφέραμε ήδη, είναι ένα τυπικό δείγμα εγχειριδίου της μετεμφυλιοπολεμικής περιόδου. Περιλαμβάνει 52 κεφάλαια και αντίστοιχα 119 εικόνες (1: 2,28), κύριες και δευτερεύουσες (βλ. πιν. 2).

Από την αφθονία των εικόνων συμπεραίνεται καταρχήν ότι υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την εικονογράφηση. Ας δούμε όμως την ποιότητα των σχέσεων εικόνων - κειμένων, από την οποία εξαρτάται και η λειτουργικότητα της εικονογράφησης. Αν και 112 από τις 119 εικόνες (94,12%) έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τα κείμενα (βλ. πιν. 6) εντούτοις οι 109 από αυτές (91,60%) εκφράζουν με μονοδιάστατο τρόπο τα κείμενα, δηλαδή το κορύφωμα συνήθως των κειμένων μέσα από μια στερεότυπη εικαστική προσέγγιση και μόνο 10 (8,40%) εκφράζουν και άλλες μορφές των κειμένων κάπως διαφορετικά.

Το πρόβλημα χειροτερεύει από το ύφος της εικαστικής έκφρασης του εικονογράφου. Η ρεαλιστική απεικόνιση με τη μορφή μονόχρωμου σκίτσου σε πράσινη απόχρωση φαίνεται στερεότυπη και ισοπεδωτικά ανέκφραστη, χωρίς να έχει τις προϋποθέσεις να προκαλέσει το ενδιαφέρον του μαθητή. Αυτός ο τυπικά και ομοιόμορφα επαναλαμβανόμενος τρόπος εικονογράφησης κάνει φτωχό και πληκτικό το τελικό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερα συμβάλλει σ' αυτό η ανέκφραστη μονοχρωμία. Μοναδικές έγχρωμες εικόνες είναι αυτές του εξωφύλλου.

Η εικονογράφηση ακολουθεί τη θεματολογική διάταξη των κειμένων κατά κύκλους με βάση τις τέσσερις εποχές του χρόνου. Μια ολοσέλιδη εικόνα από την κάθε εποχή εισάγει τη νέα ενότητα. Οι εικόνες τοποθετούνται στην αρχή, ενδιάμεσα ή στο τέλος του κεφαλαίου.

Με κανένα τρόπο εικονογράφηση δεν προκαλεί και δεν φαίνεται να επιδιώκει τη συμμετοχή του μαθητή, δηλαδή δεν τον παρακινεί σε εικαστικές ή άλλες δραστηριότητες. Το εγχειρίδιο είναι απολύτως κλειστού τύπου με προκαθορισμένες λίγο-πολύ διαδικασίες στα πλαίσια μιας μετωπικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με έντονο φρονηματιστικό χαρακτήρα. Για να φανεί αυτό, αρκεί να αναφέ-

ρουμε ότι από τα κείμενα που περιέχει το εγχειρίδιο, 16 (30,76%) είναι θρησκευτικού περιεχομένου και τα συνοδεύουν 14 εικόνες (11,76%) του ίδιου περιεχομένου. Επίσης, 13 κείμενα (25%) είναι ιστορικού περιεχομένου με 14 αντίστοιχες εικόνες (11,76%). Επομένως, περισσότερα από τα μισά κείμενα του εγχειριδίου και το 1/4 της εικονογράφησης έχει έντονο εθνικοθρησκευτικό φρονηματιστικό χαρακτήρα. Αν λάβουμε μάλιστα επιπλέον υπόψη μας ότι ένα μεγάλο μέρος της εικονογράφησης που συνοδεύει άλλης μορφής κείμενα, όπως λ.χ. τα λογοτεχνικά, παίρνει επίσης διαστάσεις έντονου φρονηματισμού, τότε θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι συνολικά σχεδόν η εικονογράφηση υπηρετεί τον ηθοπλαστικό και εθνικοθρησκευτικό διδακτισμό του βιβλίου, σαν να επρόκειτο για βιβλίο ιστορίας ή θρησκευτικών. (εικ. 15)

Η εικονογράφηση έχει τη δική της βαρύνουσα συμμετοχή στην παγίωση των στερεοτύπων που προβάλλει το εγχειρίδιο μέσα στο βαρύ κοινωνικοπολιτικό κλίμα αυτής της εποχής. Στην εικονογράφηση, όπως και στα κείμενα, καταγράφονται οι αγκυλώσεις και οι παλινωδίες της ελληνικής εκπαίδευσης της μετεμφυλιοπολεμικής περιόδου, οι οποίες εκφράζουν με μονολιθικό και απλοϊκό τρόπο τις συμβατικές αξίες μιας ανάπηρης μικροαστικής ιδεολογίας.

Το παιδί βρίσκεται στο περιθώριο, εγκλωβισμένο σε δογματικές και αναχρονιστικές διδακτικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές, που δεν παρουσιάζουν τίποτε το δημιουργικό.¹

6. Η εικονογράφηση από το 1974 μέχρι τις μέρες μας (2004): Πορεία προς ένα εκσυγχρονιστικό πλουραλισμό με πυρήνα ελληνοκεντρικό.

6.1 Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μετά το 1974 επηρεάζεται από διάφορους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Οι ενδογενείς σχετίζονται τόσο με πολιτικά προβλήματα, όπως η πτώση της δικτατορίας και η κατάρρευση του μετεμφυλιοπολεμικού κλίματος, όσο και με οικονομικά, όπως η ανορθολογική και ανισόρροπη ανάπτυξη της ελληνικής οικονομίας. Οι εξωγενείς σχετίζονται με την ένταξη της Ελλάδας στο δυτικό οικονομικό και στρατιωτικό σύστημα και με μεγάλα διεθνή γεγονότα, όπως η κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού και του διπολισμού, η παγκοσμιοποίηση (διεθνοποίηση και αλληλεξάρτηση των προβλημάτων), η τεχνολογική έκρηξη, η κυριαρχία των Μ.Μ.Ε., η επικράτηση του μοντέλου της μεταμοντέρνας - μεταβιομηχανικής κοινωνίας, όπως χαρακτηρίζεται κ.ά.

Όλα αυτά δημιούργησαν ένα καινούργιο κλίμα, το οποίο άλλαξε ουσιαστικά τη φυσιογνωμία του κόσμου μας. Συνέπεια των μεγάλων αλλαγών ήταν η επικράτηση της φιλελεύθερης πολιτικής και η αναθεώρηση της προσέγγισης των εθνικών και διεθνών προβλημάτων, ανάμεσα στα οποία και το εκπαιδευτικό. Φυσικό ήταν να επέλθουν και ορισμένες αλλαγές στη δομή αυτού του συστήματος, στα μέσα και στις μεθόδους που χρησιμοποιεί, όπως το διδακτικό εγχειρίδιο με όλο το περιεχόμενό του. Άρα, οι αλλαγές στο θέμα της εικονογράφησης είναι αναγκαιότητα που προκύπτει από τις ίδιες τις εξελίξεις της εποχής μας.

Ειδικότερα, οι εξελίξεις στο θέμα αυτό σχετίζονται με τις εξελίξεις στον τομέα της τέχνης και την εκδοτική δραστηριότητα γύρω από το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, μετά τα κινήματα των αρχών του 20ού αιώνα στη χώρα μας, η ελληνική τέχνη πέρασε μια μεγάλη περίοδο προσαρμογής, αξιοποιώντας τόσο τις κατακτήσεις του μοντερνισμού όσο και τις αξίες της παράδοσης. Ζούμε ήδη στις μέρες μας την πορεία προς την παγκοσμιοποίηση, εν μέσω ποικίλων αλλαγών, που επιφέρουν ριζικές αναπροσαρμογές στη διεθνή θέση της χώρας, τόσο στον τομέα της οικονομίας όσο και στον τομέα του πνευματικού πολιτισμού, της τέχνης και της κουλτούρας. Κατά συνέπεια, το θέμα της ελληνικότητας στην τέχνη, που τόσες επικρίσεις έχει προκαλέσει με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν, τώρα αποκτά νέες διεθνικές διαστάσεις, ως γενικότερο θέμα διεργασιών σ' ένα υπερεθνικό, παγκοσμιοποιημένο σύστημα αξιών και πολιτισμών.

Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ένα νέο καλλιτεχνικό ρεύμα στην ελληνική τέχνη δίνει έμφαση στον κοινωνικό της ρόλο. Οι κώδικες του μοντερνισμού και του μεταμοντερνισμού που τον διαδέχθηκε, που βρίσκουν την αντανάκλασή τους στα ΜΜΕ, διαμορφώνουν το νέο επικοινωνιακό,

¹ Ο Α. Δελμούζος αναφέρει ότι στο εγχειρίδιο αυτό υπάρχει το ψεύτικα ευγενικό και υπάκουο παιδί, έχει τις μισές σελίδες του άχρηστες και βλαβερές και δεν είναι δυνατόν να δημιουργήσει ενδιαφέρον στο παιδί. Βλ. Α. Δελμούζος, 1958, 263-67.

πνευματικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον. Στη νέα πραγματικότητα και εδώ, όπως παντού στον κόσμο, η καλλιτεχνική δημιουργία αποκτά ένα νέο ρόλο τόσο σε επικοινωνιακό επίπεδο, μέσω των νέων κωδίκων της τέχνης, όσο και σε αφυπνιστικό για το θεατή, μέσω μιας κριτικής στάσης που τη χαρακτηρίζει (βλ. και Α. Κούρια, 1985, 25). Η καλλιτεχνική δημιουργία από τότε μέχρι τις μέρες μας τείνει όλο και περισσότερο να προσλάβει ένα χαρακτήρα προσωπικό και ερμηνευτικό. Αυτό στον τομέα της εικονογράφησης βρίσκει ανάλογη έκφραση.

Πράγματι, στην αυξημένη παραγωγή εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, που άρχισε ήδη να εντατικοποιείται από τη δεκαετία του '70, παρατηρούμε τόσο στο κειμενικό όσο και στο εικονογραφικό της μέρος να κυριαρχεί μια απομυθοποιητική, ερμηνευτική και κριτική παρουσίαση της πραγματικότητας, που ανατρέπει τα κλασικά σύμβολα και αποδυναμώνει τα παραδοσιακά δογματικά και ηθοπλαστικά πρότυπα. Αυτό φυσικά θα πρέπει, σε διεθνές επίπεδο, να το δούμε μέσα στη γενικότερη τάση «αποδόμησης», που έχουν υποστηρίξει κατά καιρούς μερικοί θεωρητικοί του μεταμοντερνισμού.

Εκείνο που με βεβαιότητα θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε σε σχέση με το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, είναι ότι αυτό διεύρυνε τόσο το θεματολόγιο όσο και την αισθητική του. Συμπεριέλαβε ένα πλήθος από νέα θέματα, που απασχολούν το σύγχρονο άνθρωπο, μερικά από τα οποία παλιότερα εθεωρούντο θέματα ταμπού για την παιδική ηλικία, όπως π.χ. η θέση του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο, ο πόλεμος, η πείνα, οι κοινωνικές ανισότητες, η μετανάστευση, οι συζυγικές σχέσεις, η ισότητα των φύλων και των φυλών κ.ά. Παράλληλα διεύρυνε τα αισθητικά του πρότυπα ακολουθώντας τις ιδεολογικές και αισθητικές αντιλήψεις της εποχής. Η εικονογράφηση, συγκεκριμένα, μεταστρέφεται από μια γενική και απρόσωπη ηθοπλαστική και τυπική αναπαραγωγή της ρεαλιστικής αντίληψης του κόσμου, σε μια περισσότερο υποκειμενική, κριτική και ερμηνευτική.¹ Αποκτά δηλαδή μια προσωπική και αναπλαστική υπόσταση, που την καθιστά ως έκφραση πολύ πιο ελεύθερη και δημιουργική από τα προηγούμενα χρόνια. Βέβαια, όσον αφορά τα εγχειρίδια, όπως φάνηκε από τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας, αυτό δεν έγινε ξαφνικά, αλλά μέσα από μια μακρά διεργασία, που άρχισε ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα. Σταθμό απετέλεσε, ασφαλώς, η πτώση της δικτατορίας (1974).

6.2. Ο δεύτερος μεγάλος σταθμός της εικονογράφησης που επέφερε η μεταρρύθμιση του Ν. 1566/85: Προς μια πλουραλιστική και προσωπική αντίληψη της εικονογραφικής έκφρασης.

Στα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης με το νόμο 309/1976 καθιερώνεται επίσημα η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως άμεση συνέπεια να ανοίξει ο δρόμος για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Χ. Χαραλαμπίδης, 1994, 11-12).

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει επίσης ο νόμος 1566/1985, μέσα από τον οποίο επιχειρείται η προσαρμογή της εκπαίδευσης "στις σύγχρονες επιστημονικές εκπαιδευτικές απόψεις και τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες".² Το πνεύμα αυτού του νόμου εισάγει μια σειρά από καινοτομίες, οι οποίες αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία. Η νέα εκπαιδευτική και παιδαγωγική φιλοσοφία δίνει έμφαση στην ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην καλλιέργεια των ανθρωπιστικών και αισθητικών αξιών. Συγκεκριμένα, ως προς το τελευταίο τονίζεται στο νόμο ότι η εκπαίδευση υποβοηθά τους μαθητές "να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα". Αυτά, σε συνδυασμό με τα όσα θετικά προβλέπει ο νόμος σχετικά με την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, της προτεραιότητας στο ποιοτικό στοιχείο, την ανάγκη αναπαραγωγής και διαίωνισης των αξιών της εθνικής και λαϊκής μας παράδοσης, όχι ως μουσειακών αλλά ως γόνιμων, ζωντανών και καθημερινών στοιχείων της εθνικής και κοινωνικής μας ζωής, ασφαλώς, θέτουν το θέμα της εικονογράφησης σε μια νέα εκσυγχρονιστική βάση.³ Άλλωστε, ο νόμος, όχι μόνο στα θέματα αυτά, αλλά γενικότερα, διέπεται από εκσυγχρονιστικό πνεύμα. Αυτό αφορά τόσο το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις όσο και την

¹ Βλ. σχετικά και Π. Ασωνίτης, 2001, 177 κ.ε. και Α. Δελώνης, 1986.

² Βλ. Θεωρητικό πλαίσιο του Σχεδίου Νόμου Ν.Δ. 1566/85, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 1985, σ. ε΄

³ ό. π., σ. ε΄-ιή.

ίδια τη διδακτική πράξη, όπου επιχειρεί να καθιερώσει την αντιαυταρχική αγωγή και την παιδοκεντρική αντίληψη.¹

Το πνεύμα αυτού του νόμου υλοποιείται από το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" και εμπεριέχεται παράλληλα στο Βιβλίο του Δασκάλου (Β.Δ.). Το εγχειρίδιο "η γλώσσα μου" αρχίζει να εκδίδεται σταδιακά από το 1982 για τις διάφορες τάξεις με ευθύνη του ΚΕΜΕ. Από τους συντελεστές του συνδέεται με τα ιδανικά του *Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*, που φιλοδοξούν να αποτελέσει τη δεύτερη μετά το 1917 τομή στο χώρο των διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας².

Η νέα αντίληψη που υλοποιείται μέσα από αυτό το εγχειρίδιο επιδιώκει να προσεγγίσει το γλωσσικό μάθημα στην πολυεδρικότητά του με σφαιρικό τρόπο και όχι αποσπασματικά, δηλαδή με τρόπον ώστε όλες οι διδακτικές ενέργειες συγκλίνουν να προάγουν την ικανότητα για κατανόηση και έκφραση μέσα από τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και πάνω στη γλωσσική πράξη. Για την επίτευξη αυτού του στόχου η Γραμματική και η Έκθεση δεν διδάσκονται πια ως ανεξάρτητα μαθήματα, αλλά ενσωματώνονται στη γλωσσική διδασκαλία (βλ. Α.Π., 1987, 58 και Β.Δ. Στ' τάξης, 1988,5).

Η γλωσσική διδασκαλία που επιχειρείται σχετίζεται με τις νεότερες γλωσσολογικές εξελίξεις και βρίσκεται μέσα στα πλαίσια της δομικής και επικοινωνιακής προσέγγισης, που σηματοδοτεί περαιτέρω διεύρυνση από τη σύνταξη και τη μορφολογία στην ευρύτερη σημασιολογία. Τώρα στο επίκεντρο μπαίνει ο απαρτισμένος λόγος, με μικρότερη μονάδα του τη πρόταση και με επιδιωκόμενο στόχο να συνεχιστεί ο φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας, με προτεραιότητα στον προφορικό λόγο (βλ. Α.Π., 1987, 13-55).

Η φιλοσοφία της νέας προσέγγισης καθόρισε και τη δομή του εγχειριδίου και συγκεκριμένα τη θέση του βασικού κειμένου, των ασκήσεων επεξεργασίας και της εικονογράφησης. Σε κάθε κεφάλαιο έχουμε ένα βασικό κείμενο, το οποίο συνοδεύεται από την κύρια εικονογράφηση. Ακολουθούν οι ασκήσεις επεξεργασίας των γλωσσικών δομών, δηλαδή οι ασκήσεις αφομοίωσης, μετασχηματισμού και έκφρασης των γλωσσικών φαινομένων με την εικονογράφηση που τις συνοδεύει.³

Στην επεξεργασία των γλωσσικών δομών επικρατεί κυρίως η στρουκτουραλιστική θεωρία, σε κάποιο βαθμό όμως έχει εμπλουτιστεί από διάφορες θεωρίες συναφών με τη γλωσσολογία επιστημών, όπως η κοινωνιογλωσσολογία, η ψυχολογολογία, διάφορες συμπεριφορικές ψυχολογικές θεωρίες, η εθνολογία, η αναλυτική φιλοσοφία κλπ. (βλ. Α. Βουγιούκας, 1994, 36-37).

Η νέα δομή του εγχειριδίου δεν καθιέρωσε μόνο τη νέα φιλοσοφική θεώρηση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αλλά και ένα νέο τρόπο χρήσης του εγχειριδίου, μετατρέποντάς το σε εργαστηριακού τύπου, δηλαδή κατάλληλο για να χρησιμοποιείται από τα παιδιά σε πρόσθετες δραστηριότητες μάθησης, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και μετά απ' αυτήν στο σπίτι, ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να κατευθύνεται σε συγκεκριμένους στόχους και να εξασφαλίζονται οι δυνατότητες της συνειδητής καθοδήγησης και της προγραμματισμένης αυτενεργού δραστηριότητας του μαθητή (βλ. Α. Καψάλης - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 148 κ. ε.).

Η δομή του εγχειριδίου, επομένως, παίζει σημαντικότατο ρόλο και γι' αυτό σωστά εκτιμήθηκε ότι ένα σχολικό εγχειρίδιο είναι τόσο καλό όσο περισσότερο τα μέρη του είναι διαρθρωμένα με τρόπο

¹ Ο Α. Βουγιούκας αναφέρει ότι η μεταρρύθμιση του νόμου 1566/85 αφορά "στο αντιαυταρχικό πνεύμα, στην κατάργηση του βάρους και της από καθέδρας διδασκαλίας" Βλ. Α. Βουγιούκας, 1984 - 85, 9. Επίσης, ο Σ. Μπουζάκης αναφέρεται στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του νόμου (βλ. Σ. Μπουζάκης, 1991, 124 κ.ε.). Ο Γ. Φλουρής από την πλευρά του τονίζει την ουμανιστική - παιδοκεντρική προσέγγιση του νόμου, στην οποία περιλαμβάνονται στοιχεία της επιστημονικής - τεχνοκρατικής αντίληψης. Βλ. Γ. Φλουρής, 1995, 157. Τέλος, επικριτικός για τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και τις συντηρητικές αξίες του νόμου είναι ο Χ. Νούτσος. Βλ. Χ. Νούτσος, 1985, 78.

² Άλλωστε, ο τίτλος "Η γλώσσα μου" παραπέμπει στο ομότιτλο βιβλίο των Μ. Οικονόμου - Θ. Σταύρου - Μ. Τριανταφυλλίδη, που ήταν μια προδρομική προσπάθεια στη διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος και συνδέεται άμεσα με το κίνημα του "Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού". Βλ. Μ. Οικονόμου - Θ. Σταύρου - Μ. Τριανταφυλλίδη "Η Γλώσσα μου" (ανάτυπο), Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1966.

³ Ο Pierre Delattre διακρίνει δυο βασικούς τύπους δομικών ασκήσεων, που ανάγονται αντίστοιχα στα δυο θεμελιακά γλωσσικά φαινόμενα: την αντίθεση και την ομοιότητα. Ως αποτελεσματικότεροι τύποι ασκήσεων που υπάρχουν στο εγχειρίδιο είναι οι παρακάτω: οι ασκήσεις επανάληψης, αντικατάστασης, μετασχηματισμού, ανάπτυξης, συνδυασμού, κατευθυνόμενου διαλόγου διαφόρων μορφών, συμπλήρωσης κλπ. Βλ. Χ. Παπαρίζος, 1993, 40.

ευέλικτο, που να επιτρέπει πολλές και ποικίλες χρήσεις του από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι η δομή του διδακτικού υλικού και, φυσικά, ο τρόπος που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχία ή την αποτυχία του προγράμματος του σχολείου και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. R. Gagne - L. Briggs, 1974, 167-68).

Η νέα δομή του εγχειριδίου με όλες αυτές τις επιδράσεις της στη διδασκαλία είχε ως άμεση συνέπεια να αλλάξει μορφή και περιεχόμενο σε πολλές πλευρές της και η εικονογράφηση του εγχειριδίου κυρίως όσον αφορά τις δομικές ασκήσεις.

Όπως ήταν φυσικό, το εγχειρίδιο αυτό έχει δεχτεί μέχρι τώρα αρκετές κριτικές από διάφορες πλευρές. Οι υποστηρικτές του το αντιμετώπισαν με θετικό τρόπο και έκριναν ικανοποιητικά τα αποτελέσματα της νέας προσέγγισης, τόσο ως προς τη διδακτική της πλευρά, όσο και ως προς την κοσμοεικόνα που προσφέρει¹. Αντίθετα, οι επικριτές του εστιάζουν τις κριτικές τους στις μηχανιστικές σχέσεις και την τεχνοκρατική - πρακτικιστική ιδεολογία που αυτό εισάγει. (βλ. Γ. Μαυρογιώργος, 1985, 16-35, 1992, 148-152 και Α. Αβδάλη, 1986, 24) όσο και στην ανεπάρκεια και ακαταλληλότητα της δομής και του περιεχομένου του για να ανταποκριθεί στις νεότερες εξελίξεις της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (βλ. Γ. Φλουρής, 1995, 168-69, Ν. Μήτσης, 1996, 184, Χ. Παπαρίζος, 1993, 74, Χ. Χαραλαμπίδης, 1994 κ.ά.)

Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις αυτές, γενικότερη είναι η αντίληψη ότι το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" είναι μια θετική προσπάθεια στα πλαίσια των νέων εξελίξεων, τόσο για το κειμενικό όσο και για το εικονογραφικό του περιεχόμενο. Από την πλευρά μας επισημαίνουμε ότι οι ελάχιστες κριτικές που έχουν γίνει στο θέμα της εικονογράφησης αναφέρονται κυρίως σε επίπεδο γενικών εντυπώσεων και όχι σε συστηματικό και ερευνητικό με αξιώσεις.² Άλλωστε, ο τομέας αυτός στην Ελλάδα, όπως και διεθνώς, εξακολουθεί να είναι πολύ παραμελημένος.³

Η εικονογράφηση των εγχειριδίων είναι συνυφασμένη με τη δομή και τη λειτουργία τους, στις οποίες θα πρέπει να έχει λειτουργική ένταξη, ώστε να υπηρετεί τη νέα διδακτική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Θα πρέπει με άλλα λόγια η εικονογράφηση να διαθέτει την απαραίτητη αισθητική ποιότητα και λειτουργικότητα στη μορφή και το περιεχόμενό της, ώστε να χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, πρωτοτυπία, ευελιξία και πληρότητα στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στο σύνθετο ρόλο που απαιτεί η νέα προσέγγι-

¹ Ανάμεσα σε αυτούς που άσκησαν θετική κριτική στα εγχειρίδια είναι οι Ι. Μπασλής, Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Θ. Ανθογαλίδου και πολλοί άλλοι. Συγκλεκρμένα, ο Ι. Μπασλής σε έρευνά του σχετικά με τη "γλωσσική φτώχεια" των σημερινών μαθητών (εξαιτίας της νέας προσέγγισης) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές του 1987 σε όλα σχεδόν τα σημεία υπερέρχουν ως προς τη σχολική γλώσσα από τους μαθητές του 1976-79. (βλ. Ι. Μπασλής, 1989, 37). Για τη θετική κοσμοεικόνα που προσφέρουν τα εγχειρίδια, τη θέση του παιδιού μέσα σ' αυτά και το παιδαγωγικό τους ύφος, η Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 1987, 244, διαπιστώνει ότι έχει επέλθει βελτίωση ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται τα παιδιά μέσα από το εγχειρίδιο και ότι η κοσμοεικόνα της παιδικής ηλικίας είναι περισσότερο προσαρμοσμένη στη σύγχρονη πραγματικότητα. Επίσης οι Ε. Κολιάδης - Π. Πανάικα - Φ. Παρασκευά κάνουν ανάλογες θετικές διαπιστώσεις (βλ. Ε. Κολιάδη - Π. Πανάικα - Φ. Παρασκευά "Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου" έρευνα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών). Θετικές διαπιστώσεις για το παιδαγωγικό ύφος των εγχειριδίων κάνει και η Θ. Ανθογαλίδου, 1989, 34-35, καθώς επίσης οι Κ. Ανδριόπουλος, 1985, 30-34, Ρ. Τάτση - Ρ. Σκανδάλη, 1985, 70-75, Χ. Παπαρίζος, 1993, Χ. Χαραλαμπίδης, 1994, Ν. Μήτσης, 1996 κ.ά.

² Στο επίπεδο των εντυπώσεων κινούνται αναφορές όπως αυτή του Χ. Χαραλαμπίδη, 1994, 18-19, ο οποίος κρίνει τα εγχειρίδια "καλαίσθητα, με εξαιρετική εικονογράφηση και άριστη εκτύπωση".

³ Για την παραμέληση του ερευνητικού τομέα της εικονογράφησης ενδεικτική είναι η αναφορά του Δ. Μελά, συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ότι στη συνάντηση που οργάνωσε η UNESCO για τη γλωσσική διδασκαλία της Μόσχας οι επιστήμονες ασχολήθηκαν για άλλη μια φορά κυρίως με τη μεθοδολογία στην εκμάθηση της γλώσσας, δεν τους απασχόλησαν όμως η εικόνα και η λειτουργία της (βλ. Ε. Μοράβα, 1988, 220).

Όσον αφορά την ελληνική έρευνα στον τομέα αυτό χαρακτηριστικό είναι ότι από τις 32 συνολικά εργασίες με θέμα το σχολικό εγχειρίδιο, τις οποίες αναφέρουν οι Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου, διαπιστώνουμε ότι μόνο μία (της Ε. Κανταρτζή, 1992) χρησιμοποιεί αποκλειστικά ως ερευνητικό υλικό την εικονογράφηση (βλ. Κ. Μπονίδης - Ε. Χοντολίδου, 1997). Αναφέρουμε επιπλέον τις εργασίες της Ε. Μοράβα, ό.π. και του Π. Ασωνίτη, 2001.

ση. Καθοριστικά σημεία ως προς αυτό αποτελούν οι λεπτές ισορροπίες στις σχέσεις κειμένων και εικόνων. Αναφερόμαστε σε δυναμικές και ποιοτικές σχέσεις, που υπηρετούνται μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο της εικονογράφησης, σε συνδυασμό με το ύφος και το περιεχόμενο των κειμένων και οδηγούν σε δημιουργικές προσεγγίσεις μάθησης, έκφρασης και αισθητικής καλλιέργειας του μαθητή. Αυτά αποτελούν και τα κύρια στοιχεία της έρευνάς μας για την εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας.

Θεωρούμε απαραίτητο στο σημείο αυτό να προβούμε σε μερικά σχόλια και να αναφέρουμε παράλληλα μερικά χρήσιμα στοιχεία για την εικονογράφηση του εγχειριδίου "Η γλώσσα μου", τα οποία πιστεύουμε ότι φωτίζουν περισσότερο ορισμένες πλευρές του θέματός μας.

Στα 22 συνολικά τεύχη του εγχειριδίου παίρνουν μέρος τρεις κατηγορίες εικονογράφων:

α) 5 γραφίστες

β) 2 γελοιογράφοι

γ) 13 ζωγράφοι, από τους οποίους μερικοί είναι αγιογράφοι, άλλοι αποκλειστικά εικονογράφοι παιδικών βιβλίων και άλλοι ασχολούμενοι με την εικονογράφηση περιστασιακά.

Από ομολογίες αρμοδίων παραγόντων διαπιστώνουμε συνήθεις αδυναμίες, παραλείψεις και προχειρότητες στην έκδοση των εγχειριδίων. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι:

α) η έκδοση των εγχειριδίων δεν στηρίχθηκε, όπως θα έπρεπε, σε κάποια πειραματική έρευνα, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αναπροσαρμογές και διορθώσεις.

β) η εικονογράφηση δεν έγινε βάσει κάποιου συγκεκριμένου συνολικού σχεδιασμού, ο οποίος θα έπαιρνε υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες σε σχέση με την ηλικία των παιδιών και τη διδασκαλία.

γ) υπήρξε βιασύνη και προχειρότητα στην επιλογή και την ενημέρωση των εικονογράφων από πλευράς υπευθύνων της έκδοσης (συμβούλων Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, συντακτικών ομάδων κλπ.).

δ) διαπιστώθηκαν από τους ίδιους τους εικονογράφους, εξαιτίας των επανειλημμένων επανεκδόσεων, πολλά τεχνικά προβλήματα, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να καταστρέφεται η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης.

ε) επισημάνθηκε επίσης από κάποιους εικονογράφους η ανάγκη συμμετοχής των παιδιών στην εικονογράφηση.¹

Όλα τα παραπάνω είχαν ασφαλώς τις αρνητικές επιπτώσεις τους στην ποιότητα και λειτουργικότητα της εικονογράφησης των εγχειριδίων. Η ελλιπής ενημέρωση των εικονογράφων σε θέματα ουσίας σε σχέση με τα κείμενα και τη χρήση τους κατά τη διδασκαλία, καθώς και η έλλειψη βαθύτερης ενημέρωσής τους πάνω στην πειραματική έρευνα για τη λειτουργία της εικόνας κλπ., δημιουργεί διαρκώς τον κίνδυνο της επιφανειακής, αποσπασματικής και πρόχειρης αντιμετώπισης του θέματος. Ο εικονογράφος έτσι μπορεί να οδηγηθεί ανυποψίαστα στη μονοδιάστατη και επιφανειακή ερμηνεία των κειμένων, καταφεύγοντας ίσως για εντυπωσιασμό στον υπέρμετρο βερμπαλισμό της εικόνας, ευρισκόμενος όμως μακριά από τη δημιουργική προσέγγιση του θέματος. Στην καλύτερη περίπτωση η εικονογράφηση σ' αυτά τα πλαίσια μπορεί να υποστηρίξει μέτρια ή ανεκτά την προτεινόμενη αναγνωστική θέση των κειμένων (teading position), χωρίς να υπονιάζει για εναλλακτικές αναγνώσεις (resistant

¹ Για την έλλειψη πειραματισμού στην έκδοση των εγχειριδίων, αρκετή είναι η ομολογία του Α. Βουγιούκα, συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο εξέδωσε τα εγχειρίδια, ότι "εκτός από κάποιον είδους παλιότερο πειραματισμό, νέος πειραματισμός δεν έγινε για τα συγκεκριμένα εγχειρίδια". Αυτό λόγω έλλειψης υποδομής και για να μη ματαιωθεί, λόγω καθυστέρησης, η έκδοση, σύμφωνα με τα λεγόμενά του.

Για την προχειρότητα στην εκλογή και την ενημέρωση των εικονογράφων αρκετή είναι η ομολογία του Δ. Μελά, ο οποίος δήλωσε ότι "οι πρώτες επιλογές έγιναν ανάμεσα σε γνωστούς εικονογράφους παιδικών βιβλίων και στη συνέχεια προτάθηκαν και άλλοι", πράγμα που δείχνει ότι δεν υπήρξε ένας γενικός σχεδιασμός για την εικονογράφηση των εγχειριδίων.

Για τα προβλήματα στην ενημέρωση των εικονογράφων διαφωτιστικές είναι οι μαρτυρίες ορισμένων εικονογράφων ότι είχαν λίγο χρόνο στη διάθεσή τους να μελετήσουν τα κείμενα, που έφταναν στα χέρια τους αποσπασματικά, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να συλλάβουν τη γενική ατμόσφαιρα της εικονογράφησης (Εγχειρίδια Α' και Β' τάξης).

Τέλος, τεχνικά προβλήματα της έκδοσης επισημαίνονται επίσης από την πλευρά των εικονογράφων (βλ. Α. Βουγιούκας, 1984-1985, 10-17 και Ε. Μοράβα, 1988, 220 – 222).

trading), σύμφωνα με την ορολογία του Kress (βλ. G.Kress, 1989). Τέτοιες προσεγγίσεις όμως δεν αφήνουν περιθώριο στη φαντασία και καθορίζουν κλειστές και μη δημιουργικές διαδικασίες μάθησης και έκφρασης.

Η εικονογράφηση ενός παιδικού βιβλίου απαιτεί γνώση, φαντασία και ευαισθησία από την πλευρά του εικονογράφου. Η εικονογράφηση ενός διδακτικού εγχειριδίου όμως απαιτεί επιπλέον βαθιά και εξειδικευμένη γνώση, για να είναι προϊόν όχι μόνο της φαντασίας και της ευαισθησίας, αλλά και της μεθοδικότητας του εικονογράφου, ώστε αυτή να αποκτήσει τη λειτουργικότητα που χρειάζεται και να υπηρετήσει δημιουργικές διαδικασίες μάθησης και έκφρασης. Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις, η εικονογράφηση ενός διδακτικού εγχειριδίου είναι μια δύσκολη και σύνθετη εργασία, η οποία, σύμφωνα με τις θέσεις μας, στηρίζεται σε τρεις κύριους άξονες: στους άξονες της αισθητικής ποιότητας, της μεθοδικότητας και της λειτουργικότητας, η συνάρτηση των οποίων καθορίζει το βαθμό πληρότητας της εικονογράφησης. Συνεπώς, τα προβλήματα της εικονογράφησης του εγχειριδίου "Η γλώσσα μου" ανακύπτουν από πολλούς παράγοντες, που αφορούν τόσο το σχεδιασμό όσο και την υλοποίηση των στόχων του εγχειριδίου, βάσει του μεταρρυθμιστικού νομοθετικού πλαισίου ν. 1566/85 και σε συνάρτηση με τα γενικότερα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην έρευνα που ακολουθεί, εκτός από το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α' και Γ' τάξης και το "Ανθολόγιο" στην παλιότερη και νεότερη έκδοσή του, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας του θέματος, θα εξετάσουμε επιπλέον συνοπτικά πάνω στα βασικά ερωτήματα της έρευνάς μας μερικά ακόμη εγχειρίδια των άλλων τάξεων. Επίσης, θα αναφέρουμε και μερικές ενδιαφέρουσες απόψεις των ίδιων των μαθητών σε σχέση με το θέμα, ένα παράγοντα εντελώς παραμελημένο στην ελληνική εκπαίδευση. Θα προβούμε τέλος και στη συνοπτική εξέταση της εικονογράφησης μερικών εγχειριδίων άλλων μαθημάτων της Α' και Γ' τάξης με την οποία υποχρεωτικά έρχονται σ' επαφή οι μαθητές και, εκ των πραγμάτων, λειτουργεί σε συνάρτηση με την εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας. Γι' αυτό μπορεί να προσκομίσει χρήσιμα στοιχεία για την έρευνά μας.

6.3. "Η γλώσσα μου», Α' τάξη, Α' και Β' μέρος. Κείμενα Ε. Βελαλίδης κ. ά., εικονογράφηση Ε. Μωραΐτη.

Στα εγχειρίδια της Α' τάξης η εικονογράφηση καλείται να αναλάβει ένα αποφασιστικό ρόλο, ώστε να βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει επαρκώς το μηχανισμό των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Η φάση αυτή θεωρείται ιδιαίτερος κρίσιμη για την περαιτέρω εξέλιξη και πρόοδο του μαθητή στο σχολείο. Η διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης, όπως επικρατεί να λέγεται, συνεπάγεται αποκωδικοποίηση και κατανόηση, που λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα και κατά σχεδόν αυτόματο τρόπο με τη συμμετοχή πολλών διανοητικών λειτουργιών (σκέψη, αντίληψη, μνήμη κλπ.). Χρησιμοποιούνται ακόμη από το μαθητή και πλήθος άλλων κανόνων και στρατηγικών, όπως μνημονικές τεχνικές συγκράτησης πληροφοριών, αυτοδιόρθωσης εσφαλμένης ανάγνωσης λέξεων κλπ. (βλ. Μ. Βάμβουκας, 1991 και Κ. Μπασέτας, 1994, 40-46).

Ως εκ τούτου, η πρώτη ανάγνωση είναι μια σύνθετη και περίπλοκη διαδικασία για το μικρό μαθητή της Α' τάξης και πρέπει να γίνεται με τη δέουσα προσοχή και σοβαρότητα από το σχολείο. Στα αρχικά στάδια (προαναγνωστικό και προγραφικό) η εικονογράφηση των εγχειριδίων αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου σχεδόν το κύριο βάρος αυτής της δύσκολης προσπάθειας. Αυτό το στάδιο, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες στο Β. Δ., υλοποιείται μέσω του προφορικού λόγου με βασικό διδακτικό υλικό την εικόνα, (βλ. Β.Δ. Α' τάξης, 1991, σ. 12 κ. έ. και Α. Βουγιούκας, 1994, 59 κ.ε.) Περιλαμβάνει ένα διδακτικό κύκλο που διαρκεί 10 περίπου μέρες και έχει ως κύριο στόχο να εισαγάγει το μαθητή στην ανάγνωση και τη γραφή.

Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο αυτό γίνεται στο Α' μέρος με 12 πολυσύνθετες, ολοσέλιδες εικόνες, με θέματα κυρίως από τη φύση, την κοινωνική ζωή και το παραμύθι. Οι εικόνες αυτής της μορφής έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις στην αποκωδικοποίηση και κατανόησή τους από το μαθητή. Αυτό προϋποθέτει παρατήρηση και συζήτηση στην τάξη. Τα παιδιά εθίζονται σε στρατηγικές ανάγνωσης των εικόνων και οδηγούνται από τη συνολική θέαση και σύλληψη του κεντρικού θέματος στα ζωγραφικά υποσύνολα και από κει στις λεπτομέρειες. Οδηγούνται από την εξωτερική μορφή και τη φαινομενολογία της εικόνας στις λειτουργικές σχέσεις ανάμεσα στα εσωτερικά δομικά της στοιχεία. Καθώς τα παιδιά παρατηρούν και βιώνουν την εικόνα, μεταφέρονται νοερά στο χώρο και το χρόνο με τη φαντασία τους. Ένας από τους διδακτικούς στόχους είναι τα παιδιά να απομονώνουν και να παρατηρούν μερικά στοιχεία της εικόνας, όπως π.χ. ευθείες και καμπύλες γραμμές σε διάφορους συνδυασμούς και

να ασκούνται σ' αυτές ως προάσκηση γραφής, ώστε να εξοικειώνονται με τις γραμμές και τους συνδυασμούς τους που θα συναντήσουν στα διάφορα γράμματα. Το περιεχόμενο της εικόνας δημιουργεί την κατάλληλη συναισθηματική ατμόσφαιρα και το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα, ώστε να αναπτυχθεί η στοχαστικότητα και η φαντασία του παιδιού¹.

Στο εγχειρίδιο «Η γλώσσα μου» μετά το αρχικό προαναγνωστικό και προγραφικό στάδιο ακολουθεί το στάδιο γνωριμίας με τα γράμματα και τις διγράμματα και τριγράμματα συλλαβές με την ίδια χρονική διάρκεια. Στο στάδιο αυτό η εικόνα αισθητοποιεί τα θέματα που προσφέρονται. Το παιδί συνειδητοποιεί την αντιστοιχία ανάμεσα στη γραπτή και προφορική γλώσσα και αρχίζει να αποκτά τη δυνατότητα εναλλακτικής χρήσης τους.

Στο τρίτο στάδιο που ακολουθεί, παίρνει την οριστική της μορφή η δομή του εγχειριδίου. Η μέθοδος της πρώτης ανάγνωσης είναι η αναλυτικοσυνθετική, με παράλληλη χρήση της ολικής. Βασική στήριξη γίνεται πάνω στη φωνητική γραφή της νεοελληνικής γλώσσας. Η εικονογράφηση σ' αυτό το στάδιο παίρνει τη συνήθη αποστολή της στο εγχειρίδιο: αισθητοποιεί ή εκφράζει με κάποιο τρόπο τα κείμενα, σπάνια δε τα προεκτείνει, ή τα ερμηνεύει ελεύθερα. Τα βασικά κείμενα συνοδεύονται από την κύρια εικονογράφηση. Ακολουθούν οι ασκήσεις που αναλύουν τις γλωσσικές δομές και επεξεργάζονται τη λειτουργία του γλωσσικού κώδικα. Οι εικόνες των ασκήσεων συνοδεύουν συνήθως την πρώτη από τις ασκήσεις, από την οποία κατά κανόνα εξάγονται τα γράμματα και οι συνδυασμοί τους. Η όλη προσπάθεια στο Α' μέρος, μέσω των κειμένων και των εικόνων, γίνεται για να αναπτυχθεί στο μαθητή ο βασικός μηχανισμός της ανάγνωσης και της γραφής. (εικ. 16).

Στο Β' μέρος του εγχειριδίου γίνεται προσπάθεια εμπέδωσης και εμπλουτισμού του βασικού μηχανισμού της γλώσσας μέσα από κείμενα συγκροτημένου νεοελληνικού λόγου. Ο μαθητής αυτοματοποιεί το μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής, ασκείται στην ελεύθερη και καθοδηγούμενη γλωσσική έκφραση, μαθαίνει πρακτικά ορισμένα δομικά και λειτουργικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας και ασκείται στη φιλιανγνωσία. Προς το σκοπό αυτό, εκ παραλλήλου προς το εγχειρίδιο, χρησιμοποιείται και το "Ανθολόγιο".

Η εικονογράφηση στο Β' μέρος παίζει το ρόλο που κατά κάποιο τρόπο έχει παγιώσει στο Α' μέρος. Κρατά διαρκώς σημαντική θέση στο εγχειρίδιο, όχι όμως πάντοτε ίδιας τάξης και λειτουργίας. Από κυρίαρχο διδακτικό μέσο στην αρχή η εικονογράφηση μεταβάλλεται σταδιακά σε παραπληρωματικό μέσο με επιμέρους χρήση και λειτουργία. Αν και έχει δυνατότητες συμβολής στην αφόρμηση, την αισθητοποίηση, την δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης και την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο μόνο για την πρώτη.

Στο εγχειρίδιο Α' και Β' μέρος περιλαμβάνονται συνολικά 114 κεφάλαια με 119 αντίστοιχες εικόνες (1:1,04) και 89 ενότητες ασκήσεων με 30 εικόνες (1:0,33) (βλ. πιν.1,3). Οι σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα και τις ασκήσεις παρουσιάζεται ως εξής: και οι 119 εικόνες των κειμένων (100%) έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τα κείμενα. Αντίθετα, μόνο οι 14 από τις 30 εικόνες των ασκήσεων (46,66%) έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τις ασκήσεις. Οι υπόλοιπες ανάγονται στο βασικό κείμενο χωρίς να έχουν σχέση με τα ζητούμενα των ασκήσεων (βλ. πίν. 5).

Από τα πρώτα αυτά στοιχεία προκύπτει ότι υπάρχει πρόβλημα στη συνάρτηση των εικόνων με τις ασκήσεις. Για να βγάλουμε όμως πιο ασφαλή συμπεράσματα, θα πρέπει να δούμε και τις ποιοτικές συναρτήσεις των εικόνων με τα κείμενα.

Σε 88 εικόνες των κειμένων (73,95%) παρουσιάζεται μονοδιάστατη έκφραση και στις υπόλοιπες πολυδιάστατη (βλ. πίν. 7), με εμπλουτισμό από δάνειες εικόνες της εικονογράφησης των Κ. Μαλέα και Κ. Γραμματοπούλου (βλ. Α' μέρος σ. 136 και 133 αντίστοιχα) και τις φιγούρες του Καραγκιόζη (Α' μέρος σ. 117). Η κυριαρχία της μονοδιάστατης εικονογραφικής έκφρασης των κειμένων οδηγεί σε μονοσήμαντες αναγνώσεις, οι οποίες δεν ευνοούν ανοιχτές και δημιουργικές διαδικασίες.

Η εικονογράφηση συνολικά παρουσιάζεται με μια μορφή απλουστευτικού ρεαλισμού με στοιχεία παιδικής ζωγραφικής, π.χ. απλές φόρμες, φωτεινά, καθαρά και ζεστά χρώματα, με το στοιχείο της διαφάνειας, κυρίως στην εικονογράφηση του προαναγνωστικού σταδίου κλπ. Στην εικονογράφηση υπάρχει συμβατική χρήση του αισθητικού κώδικα. Το σχέδιο των μορφών έχει κάποια στοιχεία καρικατούρας και δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Η θέση της εικόνας στη σελίδα έχει βαρύνουσα σημασία για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, λόγω του ιδιαίτερου ρόλου της στην πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στο πρώτο μέρος του εγχειριδίου κυριαρχούν

¹ Σχετικά με τις δυσκολίες για την επεξεργασία και κατανόηση των πολυσύνθετων εικόνων, βλ. Κ. Πόρποδας, 1987, 134 κ. ε.

στην αρχή οι ολοσέλιδες πολυσύνθετες εικόνες (προαναγνωστικό). Σταδιακά οι εικόνες γίνονται μικρότερες. Γενικά δεν φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη προτίμηση στην τοποθέτηση της εικόνας σε κάποια συγκεκριμένη θέση της σελίδας. Άλλες φορές η κύρια εικόνα τοποθετείται αριστερά, άλλες δεξιά ή διαγώνια, ανάλογα με το κείμενο. Στις εικόνες των ασκήσεων υπάρχουν ορισμένες ευρηματικές λύσεις στην υπηρεσία της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου, όπως π.χ. η ανάλυση και ανασύνθεση της λέξης "λουλούδι" γίνεται μέσα σε μια εικόνα λουλουδιού. Ανάλογα και η έννοια του ενικού και πληθυντικού αριθμού γίνεται παραστατική μέσω της εικόνας.

Η χρησιμοποίηση του χρώματος δημιουργεί επίσης ευχάριστη ατμόσφαιρα, κάτι που αντιστοιχεί γενικά στο πνεύμα των κειμένων. Το χρώμα χρησιμοποιείται επίσης για να τονίσει το κύριο στοιχείο της άσκησης.

Παρά τα θετικά αυτά στοιχεία, λόγω και των τεχνικών προβλημάτων από τις επανειλημμένες επανεκδόσεις, το γενικό αισθητικό αποτέλεσμα, κατά την άποψή μας, δεν είναι στο επιθυμητό επίπεδο. Επιπροσθέτως διαπιστώνουμε αρκετά προβλήματα στις ισορροπίες κειμένων και εικόνων. Για παράδειγμα, λόγω της πυκνότητας, δημιουργείται αρκετές φορές ένας υπερκορεσμός εικονικών και κειμενικών στοιχείων.

Εξάλλου, η εξαγωγή από την εικόνα αφηρημένων στοιχείων, π.χ. διαφόρων γραμμών, για να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία των γραμμάτων είναι μια αρκετά αφηρημένη διαδικασία.

Προβληματική επίσης φαίνεται η ένταξη σε κοινό φόντο άσχετων μεταξύ τους εικόνων σε μια ενοποιημένη σύνθεση, χωρίς αυτό να εμπίπτει σε κάποιον επιζητούμενο στόχο. Αυτό θα μπορούσε να δημιουργήσει σύγχυση στο μαθητή (Β' φάση Α' μέρους).

Τέλος, δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου εξαφανίζονται ολόκληρες φιγούρες από το δέσιμο του βιβλίου, λόγω του κακού υπολογισμού της τοποθέτησής τους στη σελίδα (π.χ. εξαφάνιση του ψαρά στη σ. 100-101 Α' μέρους).

Συμμετοχή του μαθητή δεν προβλέπεται στην εικονογράφηση ούτε καλείται ο μαθητής να δραστηριοποιηθεί σε εικαστικής ή άλλης μορφής δημιουργική έκφραση. Αυτό μαζί με άλλα επίσης αρνητικά στοιχεία, έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση του κλειστού χαρακτήρα του εγχειριδίου και στην παθητικότητα της διδασκαλίας.

Η αγωγή που προσφέρεται μέσα από την εικονογράφηση και τα κείμενα είναι έμμεση. Μόνο 3 εικόνες (2,52%) από το σύνολο των εικόνων φαίνεται να ασκούν άμεση εθνική και θρησκευτική αγωγή. Επίσης, 87 εικόνες (73,10%) προβάλλουν την κίνηση και 16 (13,44%) το παιχνίδι. Αρκετές φορές τα παιδιά παρουσιάζονται να γελούν, αλλά μια μόνο φορά να ονειρεύονται (το σχολείο δεν θέλει ονειροπόλους).

Η τέχνη εξακολουθεί να προβάλλεται πολύ περιορισμένα μέσα από την εικονογράφηση. Μόνο 2 εικόνες (1,68%) προβάλλουν τη ζωγραφική, 1 (0,84%) τη μουσική, 2 (1,68%) το θέατρο και 3 (2,52%) το χορό.

Τέλος, μέσα από την εικονογράφηση προβάλλεται 6 φορές η αγάπη για τη φύση, το περιβάλλον και τη συμμετοχή στην ομάδα (κυρίως με τη συμμετοχή στις δουλειές του σπιτιού) και 3 φορές προβάλλονται συνολικά διάφορα συναισθήματα, όπως η μητρική αγάπη, η ευγένεια και η καθαριότητα (βλ. πίν. 7)

Αυτού του είδους η αγωγή, που προβάλλεται μέσα από την εικονογράφηση αντιστοιχεί αρκετά ικανοποιητικά με το σύγχρονο κόσμο του παιδιού και τις κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Δεν δίνεται όμως η πρέπουσα σημασία στα θέματα της τέχνης.

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η εικονογράφηση σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζεται διακοσμητική λειτουργία, ακόμη και εκεί όπου θα έπρεπε να έχει απαιτητάς και άλλες λειτουργίες, όπως οργάνωσης, ερμηνείας και μεταμόρφωσης. Γι' αυτό στις ασκήσεις η εικονογράφηση δεν είναι λίγες οι φορές που μπορεί να δράσει περιοριστικά για το μαθητή ή να τον αποπροσανατολίσει (βλ. π.χ. την εικονογράφηση σε μερικά "σκέφτομαι και γράφω"). Η εικονογράφηση, όπως φαίνεται από τον περιορισμένο αριθμό των εικονογραφημένων ασκήσεων και τις ποιοτικές σχέσεις που διατηρούνται σ' αυτές, δεν έχει λειτουργική ένταξη σε ολόκληρη τη διδακτική διαδικασία. Συμπερασματικά, η μορφολογία της εικονογράφησης, οι ποιοτικές της σχέσεις με τα κείμενα και τις ασκήσεις και η όλη παρουσία της και λειτουργία την καθιστά αρκετά κλειστή διαδικασία και περιορίζει τις δυνατότητες χρήσεις της στα πλαίσια δημιουργικών διαδικασιών μάθησης και έκφρασης. Επομένως, παρά τα θετικά της στοιχεία, ο βαθμός πληρότητας της εικονογράφησης δεν είναι στο επιθυμητό επίπεδο και αυτό προκύπτει συνολικά από την αισθητική ποιότητα, την μεθοδικότητα και τη λειτουργικότητά της, έτσι όπως παρουσιάζεται στο εγχειρίδιο.

6.4 "Η γλώσσα μου", Γ' τάξη, Α' και Β' μέρος. Κείμενα Δ. Μελάς κ.ά., εικονογράφηση Α. Αβαγιανός.

Η εικονογράφηση στα εγχειρίδια όλων των τάξεων αυτής της σειράς, αν εξαιρέσουμε την πρώτη τάξη (Α' και Β' ενότητα), αναλαμβάνει κατά πάγιο και στερεότυπο τρόπο μαζί με άλλα μέσα την αφορμή της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες στο Β.Δ. "ερέθισμα και αφετηρία για την ανάγνωση του κειμένου (πεζού και ποιητικού) μπορεί να αποτελέσουν η εικόνα (αν υπάρχει) και ο τίτλος του κειμένου. Αφορμή επίσης μπορεί να δώσουν και σχετικές με το κείμενο εμπειρίες των παιδιών".¹ Άλλες αναφορές για την εικόνα κατά κανόνα δεν γίνονται ούτε στο Β.Δ. ούτε στο εγχειρίδιο. Αυτό σημαίνει ότι η εικονογράφηση δεν αναλαμβάνει άλλους ρόλους κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας και είναι σπάνιες οι φορές να χρησιμοποιείται με δημιουργικό τρόπο, όπως π.χ. στις ασκήσεις σχετικά με την κατανόηση και τον μετασχηματισμό των φαινομένων της γλώσσας, καθώς και στη γλωσσική έκφραση. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τους σχεδιασμούς, η εικονογράφηση αναλαμβάνει πολύ περιορισμένο ρόλο και της προδιαγράφεται υποβαθμισμένη παρουσία κατά τη διδασκαλία.

Το σύνολο της διδακτέας ύλης της Γ' τάξης είναι κατανεμημένο σε 4 μέρη. Αναλυτικά εξετάζουμε το Α' και Β' μέρος. Σ' αυτά υπάρχουν συνολικά 59 κεφάλαια με 78 εικόνες (1:1,32) και 47 ενότητες ασκήσεων με 43 εικόνες (1:0,9) (βλ. πίν. 2,3,4). Το 100% των εικόνων των κειμένων διατηρούν μ' αυτά άμεσες και στενές σχέσεις, ενώ ο δείκτης αυτός στις εικονογραφημένες ασκήσεις πέφτει στο 90,69% (πίν. 6). Αυτό σημαίνει ότι ένα μέρος των εικόνων που ανήκουν στις ασκήσεις (9,31%) δεν έχουν λειτουργική ένταξη σ' αυτές. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εικόνων των κειμένων (53,84%) διατηρούν μ' αυτά μονοδιάστατες σχέσεις (πίν. 8), ερμηνεύοντας κατά κανόνα τις κορυφώσεις ή μερικές στιγμές της αφήγησης, χωρίς να τις προεκτείνουν ή να τις ερμηνεύουν με οποιοδήποτε άλλο τρόπο, με αποτέλεσμα οι ποιοτικές σχέσεις τους να μη βρίσκονται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Εξάλλου, η σχέση των εικόνων με τις ασκήσεις, όπως στα περισσότερα εγχειρίδια, είναι προβληματικές. Οι εικόνες, κατά κανόνα σχεδόν, δεν έχουν βαθύτερη λειτουργική ένταξη σ' αυτές. Πολλές ανάγονται στο βασικό κείμενο χωρίς να συνδέονται άμεσα με τις ασκήσεις, μερικές αναπαριστούν ζωγραφικά κάποια από τα ζητούμενά τους. Αυτό γίνεται αρκετά συχνά μέσα από μια αυθαίρετη επιλογή, με κίνδυνο να λειτουργήσουν αποπροσανατολιστικά, αφού μπορούν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον εκτός βασικών ζητούμενων των ασκήσεων.

Η εικονογράφηση συνήθως αναπαριστά το προφανές και το ήδη γνωστό με τη μορφή ενός σχηματοποιημένου απλουστευτικού ρεαλισμού και "παιδισμού", με χρωματική και σχεδιαστική σαφήνεια που ακινητοποιεί τη φαντασία, από την οποία λείπει η ζωντάνια και η φυσική δράση. Η χρήση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων είναι συνήθως στερεότυπη. Η τοποθέτηση της εικόνας στη σελίδα γίνεται χωρίς ιδιαίτερη προτίμηση.

Συμμετοχή του μαθητή δεν προβλέπεται στην εικονογράφηση, ούτε και η εικονογράφηση, έτσι όπως παρουσιάζεται, τον παρωθεί να δραστηριοποιηθεί σε εικαστική ή άλλης μορφής δημιουργική έκφραση. Εξαιρέση αποτελούν μερικές μικρές διακοσμητικές εικόνες των ασκήσεων, όπως κεφάλαια παιδιών με εκφράσεις χαράς ή λύπης, εικόνες παιδιών που μεταφέρουν στοιχεία των ασκήσεων ή μηνύματα, γράφουν ή διαβάζουν κλπ. και έχουν στόχο να παρωθούν στη μάθηση και να δημιουργούν ευχάριστη ατμόσφαιρα για το μαθητή.

Η αγωγή που προσφέρει η εικονογράφηση, όπως και τα κείμενα, είναι ήπιας μορφής και ασκείται με έμμεσο τρόπο. Η τέχνη προβάλλεται μέσα από ορισμένα κεφάλαια, όπως π.χ. η μουσική (σ. 81, α' μέρος), η γλυπτική (σ. 13 και 37, β' μέρος), η ζωγραφική (σ. 33, β' μέρος) κλπ. Ιδιαίτερα στο κεφάλαιο που προβάλλει τη ζωγραφική, ο ζωγράφος παρουσιάζεται από το κείμενο μονοδιάστατος και μάλλον γραφικός. Δεν φαίνεται να τον ταράζει καμιά βαθύτερη αγωνία για την τέχνη του, στερείται εσωτερικότητας και μεθά μόνο με την εξωτερική ομορφιά. Έτσι ο μαθητής πιθανόν να παραπλανηθεί και να σχηματίσει την εντύπωση ότι η τέχνη είναι μια ανώδυνη και επιδερμική έκφραση της εξωτερικής μορφής των πραγμάτων και όχι της βαθύτερης ουσίας τους. (εικ. 17)

Συμπερασματικά, ο βαθμός πληρότητας της εικονογράφησης δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αν και γενικά η εικονογράφηση είναι δυνατό να συμβάλει σε κάποιο βαθμό στη δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, ωστόσο, ως συνισταμένη της αισθητικής ποιότητας, της μεθοδικότητας

¹ Βλ. Β.Δ. Γ' τάξη, ΟΕΔΒ, 1994, σ. 14. Με πανομοιότυπο περίπου τρόπο αυτή η διατύπωση επαναλαμβάνεται σε όλες τις μεθοδολογικές οδηγίες στα Β.Δ. όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου.

και λειτουργικότητας, δεν μπορούμε να πούμε, σύμφωνα και με τα στοιχεία που παραθέσαμε, ότι μπορεί να συμβάλει σε δημιουργικές διαδικασίες μάθησης και έκφρασης, αφού παρουσιάζεται αρκετά κλειστή και στερείται ποικιλομορφίας και πρωτοτυπίας.

6.5. Μερικές ακόμη παρατηρήσεις για ορισμένες άλλες εικονογραφήσεις στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου".

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που αποκτά η εικονογράφηση στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε με συντομία και σε ορισμένες άλλες προσεγγίσεις της ακολουθώντας την περιγραφική μέθοδο, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη έρευνα του θέματος και να καταλήξουμε σε ασφαλέστερο συμπέρασμα.

Ενδιαφέρουσα παρουσιάζεται η εικονογραφική προσέγγιση της Βάσως Ψαράκη στο εγχειρίδιο της Β΄ τάξης (Α΄ μέρος). Με χρώματα απαλά και φωτεινά, με σχέδιο απλό και αφαιρετικό, ζωγραφίζει διαφοροποιημένα τα αντικείμενα στις συνθέσεις της. Χρησιμοποιώντας καμπυλόγραμμες φόρμες, ζωγραφίζει παιδιά, σύννεφα, δέντρα, τον ήλιο και το φεγγάρι, τα λουλούδια και τα πουλιά. Με ευθείες ζωγραφίζει παράθυρα, σπίτια, καράβια, αυτοκίνητα και τρένα. Οι συνθέσεις της είναι κλεισμένες σε ορθογώνια περιγράμματα, τα οποία ποτέ δεν παραβιάζονται και παρουσιάζουν στοιχεία "παιδισμού" και "πριμιτιβισμού". Ο κόσμος που αναδύεται μέσα από την εικονογράφηση μοιάζει παραμυθένιος, όπου ο κλόουν κάνει τα νούμερά του για να διασκεδάσει τα παιδιά, ο ήλιος λάμπει στον ουρανό, τα σύννεφα στέκουν μετέωρα μαζί με τους γλάρους και τα άλλα πουλιά, Η αγνότητα των αθώων βλεμμάτων των παιδιών και η ηρεμία των κινήσεών τους υποβάλλουν ένα αισθησιασμό μέσα σ' ένα παιδικό κόσμο χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις.

Οι εικόνες ερμηνεύουν τις κορυφώσεις των κειμένων και δεν επιτρέπουν εναλλακτικές αναγνώσεις. Επίσης, οι εικόνες των ασκήσεων έχουν κυρίως διακοσμητική λειτουργία.

Γενικά, η Βάσω Ψαράκη μεταφέρει το γνωστό της κώδικα ως εικονογράφου παιδικών βιβλίων με όλες τις αισθητικές του αρετές, χωρίς όμως ιδιαίτερη λειτουργική ένταξη στη γλωσσική διδασκαλία.

Ανάλογα στοιχεία βρίσκουμε και στην εικονογραφική προσέγγιση της Σοφίας Ζαραμπούκα στο εγχειρίδιο της Β΄ τάξης (Δ΄ μέρος). Σ' αυτήν υπάρχει η σχεδόν πλήρης κυριαρχία της καμπύλης γραμμής και της καμπυλόγραμμης φόρμας, τα δυνατά, καθαρά και ζεστά χρώματα, οι συνθέσεις από αρμονικές φόρμες, οι εκφραστικές απλουστεύσεις που επιβάλει η τεχνική της (κολλάζ και σχέδιο). Τα λευκά κενά ανάμεσα στις μορφές έχουν την ίδια βαρύτητα μ' αυτές. Μέσα από την εικονογράφηση αναδύεται ένας χαρούμενος, πολύχρωμος κόσμος, ο κόσμος του παιδιού. Τα παιδιά φαίνονται ευχαριστημένα μέσα σ' αυτόν τον κόσμο, χαμογελούν, απλώνουν τα χέρια κρατώντας χρωματιστά χαρτιά ή κνηγώντας το πουλί του ήλιου, τρέχουν στις πλαγιές κάτω απ' τα δέντρα, γελούν και τραγουδούν, έχουν στην ποδιά τους καρπούς και λουλούδια στα μαλλιά, εξερευνούν, πειραματίζονται, μα πιο πολύ παίζουν και χαίρονται. Μέσα από αυτές τις συνθέσεις κυριαρχεί η τρυφερότητα και η παιδικότητα.

Σ' αυτή τη προσέγγιση βρίσκουμε αναλογίες με την προηγούμενη, ως προς την εικαστική έκφραση των κειμένων και τη λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης στη διδακτική διαδικασία.

Η Άρτεμις Νικολαΐδου χρησιμοποιεί ένα διαφορετικό εικονογραφικό κώδικα στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης. (Γ΄ και Δ΄ μέρος). Ο κώδικας αυτός παρουσιάζεται πιο σύνθετος από τους προηγούμενους. Συμπεριλαμβάνει έγχρωμο και ασπρόμαυρο σκίτσο, με παρεμβολές διαφόρων αφηρημένων στοιχείων. Μερικά απ' αυτά τα συνθετικά στοιχεία είναι απλά διακοσμητικά μοτίβα και άλλα παίρνουν συμβολικές προεκτάσεις (ήλιοι, αστέρια, φεγγάρια, περιστέρια, βέλη, μουσικές νότες κλπ.). Εκτός από αυτά συμπεριλαμβάνει ακόμη και διάφορα κολλάζ. Το σχέδιό της είναι λεπτό και διακριτικό, το χρώμα της λιτό και ελαφρύ (άλλωστε κάνει συχνή χρήση αερογράφου). Οι θέσεις και οι κινήσεις των προσώπων στις συνθέσεις της δίνουν μια ονειρική διάσταση και δημιουργούν ευχάριστη ατμόσφαιρα και την αίσθηση του χιούμορ, αν και κάπου παρουσιάζονται δύσκαμπτες. Σε ορισμένες περιπτώσεις κάνει ενδιαφέρουσα χρήση του αισθητικού κώδικα. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί το όπως φουτουριστικό τρόπο απόδοσης της κίνησης (Γ΄ μέρος, σ. 7 και Δ΄ μέρος σ. 73) και το συχνό αναποδογύρισμα των μορφών ως στοιχείο ανατροπής της πραγματικότητας (Γ΄ μέρος, σ. 63). Μερικές φορές επίσης κάνει ορισμένες ενδιαφέρουσες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κειμένων. Η εικονογραφική της προσέγγιση παρουσιάζει ποικιλομορφία από αισθητική και τεχνική πλευρά. Αυτό ως έκφραση συνιστά μίαν προσωπική ερμηνεία, αρκετά προβληματική, ωστόσο, στις σχέσεις της με τα κείμενα.

Η εικονογράφηση εκφράζει κατά κανόνα το κορύφωμα. Με την παράλειψη όμως συχνά σημαντικών πλευρών του θέματος και την πρόσθεση πολλών περιγραφικών ή διακοσμητικών στοιχείων, με

περίτεχνες ή συμβατικές μορφοποιήσεις (σχεδιοποιήσεις και στρογγυλοποιήσεις) που απαλύνουν την οξύτητα των αντιθέσεων, η εικονογράφηση συχνά δίνει προτεραιότητα στα ουδέτερα, περιγραφικά και εξωτερικά στοιχεία του γραπτού λόγου. Αυτό έχει ως συνέπεια να χάνει συχνά το νεύρο της και να καθιλώνεται σε μια παθητική, διακοσμητική και στατική ερμηνεία του πνεύματος των κειμένων ή μερικές φορές να αποκλίνει αρκετά από αυτό το πνεύμα, όπως π.χ. στις σ. 10 και 18 του Δ' μέρους, δυο περιπτώσεις τις οποίες στη συνέχεια της έρευνας θα δούμε να σχολιάζουν τόσο εύστοχα τα παιδιά.

Τέλος, σοβαρό στοιχείο στη συγκεκριμένη περίπτωση αποτελεί η σκόπιμη παράλειψη της εικονογράφησης των ασκήσεων, η οποία σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις της εικονογράφου, γίνεται για να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών! (βλ. Ε. Μοράβα, 1988, 230). Η εικονογράφος προχωρεί απλά σε χρωματικό διαχωρισμό των ασκήσεων από τα κείμενα. Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους λύσεις, οι οποίες ούτε στην αισθητική αλλά ούτε και στην επιστήμη βρίσκουν ερείσματα, ακυρώνουν, εν μέρει τουλάχιστον, την αναγκαιότητα της εικονογραφικής παρουσίας στα πλαίσια του διδακτικού και παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου.

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα επίσης εντοπίζουμε στην εικονογράφηση των Α. Καλαμάρα και Σ. Ορνεράκη στο εγχειρίδιο της Δ' τάξης (Β' μέρος). Αυτό πηγάζει από τις δυσκολίες συνάρτησης του ύφους των εικόνων με το ύφος των κειμένων. Συγκεκριμένα, η χιουμοριστική ατμόσφαιρα των εικόνων (πράγμα πολύ φυσικό αφού οι εικονογράφοι είναι γνωστοί σκιτσογράφοι) τείνουν να δώσουν σε όλα τα κείμενα μια σκωπτική και ευτράπελη ατμόσφαιρα. Η εικονογράφηση λειτουργεί ικανοποιητικά όταν αυτό συνάδει με το ύφος των κειμένων, όπως π.χ. στα κεφάλαια "Στο οδοντιατρείο" (σ. 6) και "Ο μεθυσμένος μυλωνάς" (σ. 22). Σ' αυτές τις περιπτώσεις επιτείνεται η χιουμοριστική διάθεση των κειμένων. Προβλήματα δημιουργούνται όμως στις περιπτώσεις όπου τα κείμενα έχουν εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο, όπως π.χ. στο κεφάλαιο "Ο τραγουδιστής" (σ. 54), το οποίο είναι τρυφερά συναισθηματικό, νοσταλγικό και αρκετά φιλοσοφικό, ή "Ο σταυρός" (σ. 91), το οποίο διαποτίζεται από τις πρόσφατες οδυνηρές μνήμες του κυπριακού ελληνοισμού. Όπως γίνεται φανερό, αν στην πρώτη περίπτωση μια χιουμοριστική εικονογράφηση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί προβληματική, στη δεύτερη θα άγγιζε τα όρια της πρόκλησης, όπως και τελικά λειτουργεί στην εικονογράφηση. Από αυτά που αναφέραμε καθίσταται πρόδηλο ότι ένα άκαμπτο και μονολιθικό εικονογραφικό ύφος δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στην ποικιλομορφία ύφους των κειμένων ενός σύγχρονου εγχειριδίου.

Μερικά διαφορετικά προβλήματα παρουσιάζονται στην εικονογράφηση του Αλέκου Φασιανού στο Δ' μέρος της Στ' τάξης. Η εμφάνιση του εγχειριδίου γλώσσας, όπως επανειλημμένα έχουμε τονίσει, είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη και σύνθετη προσπάθεια και δεν αρκεί ένας ζωγράφος, όσο ικανός και αν είναι, μεταφέροντας απλώς το εικαστικό του ρεπερτόριο σ' αυτήν, να εκπληρώσει την αποστολή του με επιτυχία. Χρειάζεται κάτι πολύ περισσότερο από μια εύκολη τοποθέτηση των δικών του συμβόλων απέναντι στο γραπτό λόγο, όπως βλέπουμε να γίνεται από το συγκεκριμένο ζωγράφο (βλ. σελ. 62, 86, 105, 114).

Από την ανάλυση της συγκεκριμένης εικονογράφησης προκύπτουν χρήσιμες παρατηρήσεις, που δεν φαίνεται να έλαβε υπόψη του ο εικονογράφος. Ένα σημείο που θα έπρεπε να προσέξει ιδιαίτερα είναι η τεχνική και τα μέσα που χρησιμοποιεί για να εκφράσει τις ιδέες του. Η λιτότητα των μέσων πρέπει να λειτουργεί ως εκφραστική επιλογή, δηλαδή ως αρετή της εικονογραφικής έκφρασης και όχι ως συνθετική και εικαστική της υστέρησης, η οποία μάλιστα, λόγω τεχνικών προβλημάτων από τις αλληπάλληλες ανατυπώσεις του εγχειριδίου, μεγαθύνεται ακόμη περισσότερο στην περίπτωση μας.

Αξιοπρόσεκτο είναι επίσης το γεγονός ότι ενώ στους γνωστούς μορφολογικούς τύπους της ζωγραφικής του Αλέκου Φασιανού υπάρχει γενικότερα ένα παραμυθιακό στοιχείο, αστικό και μυθικό ταυτόχρονα, (μερικοί χαρακτήρισαν το ζωγράφο νέο Θεόφιλο), πολύ λίγο γίνεται αυτό αισθητό στην εικονογράφησή του.

Αναφερόμαστε, τέλος, στην εικονογραφική προσέγγιση του Δημήτρη Μυταρά στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης, Α' μέρος (εικ. 18).

Ο Μυταράς με λιτή χρωματολογία και χρησιμοποιώντας το γνωστό εκφραστικό του ύφος, που κινείται στην περιοχή ενός ήπιου εξπρεσιονισμού, αποδεσμεύει την έκφρασή του από την πιστή αναπαράσταση των κειμένων. Μέσα από ολοσέλιδες έγχρωμες εικόνες και μερικές μικρότερες διακοσμητικές, καταγράφει τις εντυπώσεις που του προκαλούν τα κείμενα, υλοποιώντας την ιδέα του ότι «τα παιδιά τα ενδιαφέρει η αίσθηση περισσότερο από την περιγραφή» (βλ. και Ε. Μοράβα, 1988, 235).

Αυτή η ενδιαφέρουσα εικονογραφική ματιά, ανύπαρκτη σχεδόν στα υπόλοιπα εγχειρίδια, αποδεσμεύει τον εικονογράφο από στείρες τυπικές ρεαλιστικές αναπαραστάσεις των κειμένων. Τέτοιες

προσεγγίσεις μπορεί να έχουν μια γενικότερη ευεργετική επίπτωση στην ποιότητα της εικονογραφικής ερμηνείας και ασφαλώς της διδακτικής και παιδαγωγικής λειτουργίας.

6.6 Απόψεις των μαθητών για την εικονογράφηση των εγχειριδίων. Γ' Τάξη του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου (1996-1997).

Στην παρακάτω συζήτηση των μαθητών με τη δασκάλα τους μαθαίνουμε για το πώς οι κύριοι αποδέκτες των εγχειριδίων, τα παιδιά, τοποθετούνται πάνω στο θέμα της εικονογράφησης. Με τις παρατηρήσεις τους μας αποκαλύπτουν πώς αυτά βλέπουν και αισθάνονται την εικονογραφική λειτουργία και έκφραση. Μέσα από τις σκέψεις τους μαθαίνουμε τα πράγματα από την πλευρά του βασικότερου παράγοντα της αγωγής, ενός παράγοντα μονίμως παραμελημένου στην ελληνική εκπαίδευση.

Τα παιδιά σχολιάζουν σε δυο διαφορετικές περιπτώσεις την εικονογράφηση της Άρτεμης Νικολαΐδου, στην οποία αναφερθήκαμε. Στο πρώτο σχόλιο αναφέρονται στην εικονογράφηση για το κείμενο του Ζαχαρία Παπαντωνίου "Στους ίσκιους των δέντρων" (σ. 10-11, εικ. 19). Σταχυολογούμε μερικές από τις ενδιαφέρουσες απόψεις τους.¹

-Εμένα δεν μ' αρέσει καθόλου η ζωγραφιά. Εγώ νομίζω ότι πρώτα θα ζωγράφιζε η ζωγράφος και μετά θα έγραφε ο συγγραφέας, γιατί αυτός μας λέει πως ο αέρας κι ο ουρανός μπαίνει μέσα στα πεύκα και εγώ έτσι που το ακούω θαρρώ πως κουνιούνται, ενώ η ζωγράφος τα έκανε στρογγυλά σαν αυγά. Ο συγγραφέας δείχνει τα δέντρα πιο κοντά στα παιδιά, ενώ στη ζωγραφιά τα παιδιά είναι μακρινά και ξένα προς τα δέντρα.

-Δεν συμφωνώ με τη συμμαθήτριά μου, ότι ίσως ζωγράφιζε πρώτα η ζωγράφος. Θα έλεγα στο συγγραφέα: Κύριε Ζαχαρία, έπρεπε να κάνετε τη ζωγράφο να νιώσει το δικό σας νόημα, γιατί η ζωγράφος έκανε άλλα απ' αυτά που περιγράφετε. Έκανε πεύκα, αλλά όχι ζωντανά και μαγικά όπως τα δικά σου. Στη ζωγράφο θα έλεγα να πιάνει το νόημα πιο βαθιά, για να έχει την έμπνευση στην καρδιά της από το κείμενο και να μπορεί να ζωγραφίσει τις σκέψεις του. Τα παιδιά που ζωγράφιζε δεν είναι κάτω από τα πεύκα. Είναι πιο πέρα, αδιάφορα και ξένα.

-Τίποτε δεν νιώθω μέσα μου απ' αυτή τη ζωγραφιά. Ούτε και τα παιδιά δείχνουν να νιώθουν κάτι με τη στάση τους. Κρατούν μια στάση κανονική, έτσι όπως κάθονται κι εγώ στο κρεβάτι μου, όταν βαριέμαι και δεν έχω τι να κάνω. Ενώ ο συγγραφέας με κάνει να νιώθω ότι βρίσκομαι εκεί στα πεύκα και ότι ταξιδεύω, νιώθω τις μυρωδιές. Νιώθω ότι το πεύκο κουνιέται και νανουρίζει τα παιδιά. Εγώ θα τα ζωγράφιζα ελεύθερα, σαν να είναι χέρια τα κλωνιά τους, να απλώνονται να πιάσουν τα κλωνιά των άλλων δέντρων, σαν να θέλουν να φυλάξουν τα παιδιά που είναι από κάτω. Θα 'θελα να πω στη ζωγράφο ότι τα δέντρα της είναι σαν αυγά από πλαστελίνη που ψήθηκαν και είναι άψυχα. Τους λείπει η ζωντάνια, ενώ ο συγγραφέας μάς τα δείχνει να ζουν και να 'χουν ψυχή.

-Εγώ νομίζω ότι η ζωγράφος πριν ζωγραφίσει έπρεπε να νιώσει το κείμενο. Δεν λέω να το διαβάσει. Κι αυτή η δική μας το διάβασε, αλλά πήρε πεύκα και παιδιά μόνο. Δεν πήρε τ' αληθινά παιδιά και τ' αληθινά πεύκα, που απλώνουν τα χέρια, όπως κάνει η μαμά, όταν νανουρίζει τα παιδιά της.

-Θα έλεγα να καταλαβαίνει πρώτα η ζωγράφος τι θέλει να πει ο συγγραφέας. Όχι μόνο αυτά που λέει αλλά κι αυτά που δεν λέει.

Στο δεύτερο σύντομο σχόλιο τα ίδια παιδιά κρίνουν την εικονογράφηση στο ποίημα "Πυρκαγιά" (σ. 18-19, εικ. 20) με τις παρακάτω παρατηρήσεις τους:

-Η εικόνα δείχνει τους χωρικούς που πάνε να σβήσουν τη φωτιά. Τη βλέπουν περιέργα.

-Οι χωρικοί είναι πολύ καθαροί. Αυτά τα ρούχα δεν είναι για πυρκαγιά. Δεν μπορούν να πάνε για πυρκαγιά με λουλουδιαστά μαντήλια, φουλάρια και καπελάκια.

-Εγώ θα 'θελα πιο πολλά δέντρα, πουλιά και ζώα μέσα στον καπνό και τη φωτιά να φωνάζουν απελπισμένα με ανοιχτό το στόμα.

-Δεν έχει τίποτε κάτω από τα δέντρα, ούτε φύλλα ούτε στάχτες. Αυτό δεν μου φαίνεται φυσικό.

Όπως βλέπουμε από τις παρατηρήσεις των παιδιών, μεγαλύτερη σημασία δίνουν στην έκφραση της εικονογράφησης και ιδιαίτερα στην ποιότητα της ερμηνείας των κειμένων. Η προσέγγισή τους δεν είναι τόσο αισθητική όσο συναισθηματική και νοηματική. Τονίζουν ιδιαίτερα τα στοιχεία της φυσικότητας, της ζωντάνιας και της αλήθειας της εικόνας, με άλλα λόγια εξαίρουν την εκφραστική αναπα-

¹ Στη συζήτηση με τη δασκάλα τους Σταματία Αναστασιάδη πήραν μέρος, με τη σειρά παράθεσης των απόψεών τους, τα παιδιά: Αγγελική Νομικαρίου, Κωστής Διακογεωργίου, Μαριέττα Γεωργιάδη, Γαβριέλλα Κοκκινάκου, Εύη Μαστόρου, Βασίλης Καραγιάννης και Γιώργος Αθανασόπουλος.

ράσταση της φυσικής δράσης. Τα παιδιά κάνουν σημαντικές παρατηρήσεις για το πώς η εικονογράφηση θα εκφράσει καλύτερα το πνεύμα των κειμένων. Απαιτούν από τη ζωγράφο να "νιώσει" το κείμενο, ώστε να μπορέσει να εκφράσει "όχι μόνο αυτά που λέει, αλλά προπάντων αυτά που δεν λέει". Πολύ εύστοχες είναι επίσης οι παρατηρήσεις των παιδιών για τα μορφολογικά χαρακτηριστικά και τη σύνθεση της εικονογράφησης. Φαίνεται να απαιτούν εικόνες, όχι άψυχες και κοινότυπες, αλλά με ζωντάνια, φυσικότητα και πρωτοτυπία, ώστε να μην προδίδεται η ατμόσφαιρα, η βαθύτερη αλήθεια της αφήγησης και οι χαρακτήρες και το πνεύμα των κειμένων.

6.7. Η εικονογράφηση στο "Ανθολόγιο" στην παλιότερη και νεότερη εκδοχή του.

Το τρίτομο "Ανθολόγιο" εκδόθηκε αρχικά ως ελεύθερο ανάγνωσμα για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, αλλά περιέπεσε σε αχρηστία. Αργότερα εντάχθηκε οργανικά στο αναμορφωμένο γλωσσικό μάθημα (β. Α. Βουγιούκας, 1994, 36).

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Α.Π., το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" είναι το κύριο μέσο σπουδής της νεοελληνικής γλώσσας μέσα στα πλαίσια της νέας προσέγγισης. Επιδιωκόμενος στόχος είναι να συνεχιστεί ο προσχολικός, φυσικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας με οργάνωση του γλωσσικού υλικού των παιδιών. Άλλος στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα. Το στόχο αυτό καλείται να υπηρετήσει εκ παραλλήλου και το "Ανθολόγιο" (βλ. Α.Π. μαθημάτων δημοτικού σχολείου, 1987, 13 κ.ε.).

Το "Ανθολόγιο" στην παλιότερη εκδοχή του περιέχει κυρίως κείμενα από τη νεοελληνική λογοτεχνία. Για να μπορέσουμε να εκτιμήσουμε τη θέση αυτών των κειμένων και της εικονογράφησης που τα συνοδεύει, είναι απαραίτητο να αναφερθούμε σύντομα στον προβληματικό τρόπο παρουσίασης της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας ακολούθησε ολόκληρη τη προβληματική ιστορία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο παρελθόν κύριο κριτήριο για την επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων υπήρξε το εθνικοφρονηματιστικό τους περιεχόμενο και όχι η λογοτεχνική τους αξία ή η καταλληλότητά τους σε σχέση με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (βλ. Ε. Χοντολίδου, 1999, 28). Ιστορικοί λόγοι, όπως αναφέραμε, οδήγησαν στη γνωστή γλωσσική διαμάχη, η οποία για μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξε κεντρικό πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στην καρδιά αυτού του προβλήματος υπήρχε η μορφή της γλώσσας. Είναι γεγονός ότι η παρουσία των λογοτεχνικών κειμένων ήταν κυρίως αυτή που οδήγησε στην επικράτηση της δημοτικής, της γλώσσας του νεότερου ελληνισμού, εμπλουτισμένης συν τω χρόνω από τη λόγια παράδοση και την καθαρεύουσα.

Σοβαρά προβλήματα στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δημιούργησε κατά καιρούς η αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών κειμένων και οι σκοπιμότητες στη χρήση τους, προκειμένου αυτά να ενταχθούν στη διδασκαλία του μαθήματος. Αυτά είχαν ως συνέπεια αρκετές φορές να διαστρεβλώνεται ή να καταστρέφεται τελείως το νόημα των κειμένων καθώς και το συναισθηματικό κλίμα και η αισθητική τους αξία. (βλ. Α. Ζερβού, 1999, 15-34, Α. Αβδάλη, 1986, 15, Δ. Κουκουλομμάτης, 1994, 72, Α. Τρομπούκης, 1992, 55-56). Ο κίνδυνος αυτός είχε επισημανθεί ήδη από τους πρωτεργάτες της μεταρρύθμισης του 1917-20, οι οποίοι διακήρυξαν ότι δεν πρέπει να θυσιάζεται για άλλους σκοπούς η λογοτεχνική μορφή των εγχειριδίων, ώστε αυτά να είναι αληθινά μορφωτικά εγχειρίδια.¹

Τα προβλήματα αυτά δεν έπαψαν να υπάρχουν μέχρι τις μέρες μας, καθώς οι νέοι προσανατολισμοί για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας κινδυνεύουν να περιθωριοποιήσουν τελείως τα λογοτεχνικά κείμενα. Χρήσιμο είναι στο σημείο αυτό να υπενθυμίσουμε τη θέση του Croce για την αξία των λογοτεχνικών κειμένων, ότι αυτά αντιπροσωπεύουν την εν ενεργεία γλώσσα μέσα στην ιστορία (βλ. Β. Croce, 1976, 120-121).

Στη φιλοσοφία της νέας προσέγγισης, σύμφωνα με νεότερη εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ, αν και "κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αναγνωρίζεται, ότι "η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου". Επίσης "κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με τη ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό - διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα". Προτείνεται "τα λογοτεχνικά κείμενα του

¹ Βλ. όσα αναφέρονται στο "Πρακτικό της Επιτροπής προς σύνταξιν αναγνωστικών βιβλίων του δημ. Σχολείου", Α. Δημαράς, 1997, 93.

Ανθολόγιου ή αυτά που παρουσιάζονται την ώρα της ελεύθερης ανάγνωσης να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλαναγνωσίας", ανάμεσα στις οποίες να είναι και δραστηριότητες που αφορούν το εικονογραφημένο βιβλίο, τη σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική και τη μουσική, τους διαγωνισμούς εικονογράφησης κλπ. (βλ. ΥΠΕΠΘ, ΦΕΚ 93/ τ.Β' (10/2/1999).

Από όλο αυτό το εκσυγχρονιστικό πνεύμα πολύ απέχει τόσο ως προς το κειμενικό όσο και ως προς το εικονογραφικό του μέρος το τρίτομο "Ανθολόγιο" που αντιπροσωπεύει την παλιότερη εκδοχή του, ενώ στη νεότερη (2001) παρουσιάζει βελτίωση σε όλα τα επίπεδα. Στο κειμενικό του μέρος θεωρείται ήδη αναχρονιστικό, καθώς βρίσκεται προσκολλημένο στα ξεπερασμένα πρότυπα παρωχημένων εποχών, με απύσχα από την ύλη του τη σύγχρονη πλούσια ελληνική παιδική λογοτεχνία, η οποία προ πολλού έχει απομακρυνθεί από "την ανέμελη και απλοϊκή παιδικότητα, τις δυστυχίες, τις καταστροφές και τα βαρύγδουπα ιδανικά" (βλ. Β. Αποστολίδου, 1999, 29). Στο εικονογραφικό του μέρος παρουσιάζεται εντελώς υποτυπώδες, με χλωμή αισθητική και χωρίς σχεδόν καμιά λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης στα κείμενα, είτε ως στατική αναπαράσταση είτε ως ελεύθερη εικαστική ανάπλασή τους. Η εικονογράφηση μ' αυτή την εντελώς υποβαθμισμένη θέση της αδυνατεί να έχει οποιαδήποτε θετική συμβολή στη μάθηση, στην έκφραση και στην αισθητική και ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή στα πλαίσια της δημιουργικότητας.

Ο τρόπος αυτής της εικονογραφικής προσέγγισης του Ανθολόγιου, κατά την άποψή μας, έχει προκύψει από πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν. Καθιερώθηκε στο μεσοπόλεμο (1923-1931) η αντίληψη να παρατίθεται δίπλα στα διάφορα λογοτεχνικά κείμενα (αρχαία, δημώδη ή νεότερα) διακοσμητική εικονογράφηση με φωτογραφίες από τον ελληνικό γεωγραφικό και ιστορικό χώρο ή από την ελληνική τέχνη (πίνακες, γλυπτά, κοσμήματα, διάφορα διακοσμητικά, σχέδια, τοπία κ.ά.). Στόχος ήταν η ανάπτυξη του εθνικού συναισθήματος μέσα από τη γνωριμία της ελληνικής τέχνης, των ελληνικών τόπων και της ελληνικής ζωής. Οι εικόνες δεν ανταποκρίνονταν στα κείμενα και έπρεπε να θεωρούνται "ως αυτοτελής καλαισθητική διδασκαλία".¹

Αυτή την παράδοση ακολουθεί το "Ανθολόγιο" στην παλιότερη και εν μέρει στη νεότερη εκδοχή του, όπως και τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η απουσία χρώματος στην παλιότερη εκδοχή του «Ανθολόγιου» καθιστά ακόμη πιο ανέκφραστη και προβληματική την παγερή ουδετερότητα των εικόνων.²

Παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις στους τρεις τόμους του "Ανθολόγιου", κυρίαρχος σε όλες τις περιπτώσεις είναι ο διακοσμητικός χαρακτήρας της εικονογράφησης. Στο Α' μέρος επικρατούν τα λαϊκά μοτίβα σε κατακόρυφη ή οριζόντια διάταξη. Σε μερικά κεφάλαια υπάρχει μια υποτυπώδης αναπαράσταση κάποιας σκηνής του κειμένου, η οποία φαίνεται ακόμη πιο ασήμαντη από το μικρό της μέγεθος και τη μονοχρωμία (εκ. 21). Στο Β' μέρος επικρατούν τα αυτοσχέδια διακοσμητικά μοτίβα με φυτικό διάκοσμο και με δάνεια από λαϊκά ή βυζαντινά πρότυπα σε ελεύθερη απόδοση. Στο Γ' μέρος επικρατούν πάλι τα βυζαντινά μοτίβα με μικρή συμμετοχή αρχαιοελληνικών. Σημασία έχει να τονίσουμε ότι γίνεται μια αδέξια μίμηση προτύπων, με τρόπο ο οποίος μειώνει ή και καταστρέφει εντελώς την αισθητική τους αξία. Τα διακοσμητικά αυτά μοτίβα, με καφετιά και πράσινη κυρίως μονοχρωμία, τοποθετούνται σε τρεις διατάξεις: πάνω από τον τίτλο του κειμένου, στο αρχικό γράμμα και στο τέλος του κειμένου.

Συμπερασματικά, η εικονογράφηση στον παλιότερο τύπο του "Ανθολόγιου", έχει υποβαθμισμένη και υποτιμητική για την ελληνική τέχνη αισθητική παρουσία, αδυνατώντας έτσι να προσφέρει οτιδήποτε το δημιουργικό στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Συνεπώς, σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση, ήταν επιτακτική μια πλήρης ανανέωση του περιεχομένου του "Ανθολόγιου" τόσο ως προς το κειμενικό όσο και ως προς το εικονογραφικό του μέρος, εφόσον επρόκειτο να συνεχίσει να υπάρχει ως πολυσυλλεκτικό εγχειρίδιο λογοτεχνικών κειμένων στην υπηρεσία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Στη νεότερη εκδοχή του με τίτλο τη γνωστή ρήση του Σολωμού «με λογισμό και μ' όνειρο», διανεμήθηκε το 2001 στα σχολεία για την Ε' και Στ' τάξη το «Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων», το οποίο παρουσιάζεται γενικά βελτιωμένο σε σχέση με τον παλιότερο τύπο Ανθολόγιου. Συγκεκριμένα,

¹ Είναι γνωστές οι σχετικές προσπάθειες των Ζ. Παπαντωνίου (1923) και Ζ. Παπαντωνίου - Ε. Τρουλλινού, (1931), βλ. "Νεοελληνικά Αναγνώσματα", Αθήνα, Δημητράκος, 1931, 3).

² Ενώ ήδη από το 1915 έχουμε την πρώτη έγχρωμη εικόνα στα εγχειρίδια, οι έγχρωμες εικόνες μπήκαν σε ευρεία έκταση στην εκπαίδευση μόλις το 1977 (βλ. και Κ. Μαλαφάντης, 1992).

βλέπουμε να βελτιώνονται τα κείμενα και η εικονογραφική έκφραση, η τεχνική ποιότητα και γενικά η ταυτότητά του εγχειριδίου ως πολυσυλλεκτικού εικονογραφημένου βιβλίου.

Συγκεκριμένα στο Ανθολόγιο αυτό συντελείται ένα άνοιγμα προς τη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία, χωρίς να παραγνωρίζεται η παλιότερη. Γίνονται, επίσης, κάποια ανοίγματα προς τη ξένη λογοτεχνία. Τα κείμενα, σύμφωνα και με τις δηλώσεις της επιτροπής που τα επέλεξε, αναφέρονται σε ποικίλα και ενδιαφέροντα θέματα, όπως οι μεγάλες στιγμές του ελληνισμού, η ζωή των παιδιών στο σπίτι, την κοινωνία και το σχολείο και τα προβλήματα γύρω από τον άνθρωπο και τη σύγχρονη κοινωνία. Υπάρχουν ακόμη κείμενα χιουμοριστικά και άλλα που αναφέρονται στη φαντασία, στους θρύλους και τους μύθους. Για τη διδακτική χρήση των κειμένων υπάρχουν ερωτήσεις και προτείνονται δραστηριότητες με σαφή βελτίωση στο περιεχόμενο και το πνεύμα που τις διέπει. Γίνεται προσπάθεια τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να κρίνουν και να ερευνήσουν, να νιώσουν περισσότερο τη λογοτεχνικότητα των κειμένων και να προβούν σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Ως προς το εικονογραφικό του μέρος υπάρχει μια σαφής βελτίωση, που συνοψίζεται στα ακόλουθα:

α) Γίνεται προσπάθεια η εικονογράφηση να εμπλουτίσει το ρόλο και τη λειτουργία της, δηλαδή να πάψει να είναι στατική και διακοσμητική έκφραση των κειμένων.

β) Η εικονογράφηση γίνεται πιο πλουραλιστική στην έκφραση και την αισθητική της. Συγκεκριμένα, εκτός από τη ζωγραφική, ως συμπληρωματικό εικαστικό μέσο, το οποίο επιλέγεται μέσα από το έργο κάποιων ζωγράφων, με κριτήριο κυρίως τη συνάφειά του με τα κείμενα, συμπεριλαμβάνεται επίσης χαρακτηριστική, φωτογραφία, σκίτσο, κόμικ, φωτογραφικές αναφορές στην γλυπτική, την αρχιτεκτονική κλπ. Επίσης, ανοίγματα γίνονται σε διάφορες σχολές, κινήματα και τεχνικές (ρεαλισμός, σουρεαλισμός, θρησκευτική, λαϊκή και παιδική τέχνη, κολλάζ κλπ.).

γ) Σε μια περίπτωση (Οδυσσέας Ελύτης) γίνεται προσπάθεια να συνδεθεί το λογοτεχνικό με το εικαστικό έργο των συγγραφέων.

Όλα τα παραπάνω τα κρίνουμε θετικά και κινούμενα μέσα σ' ένα εκσυγχρονιστικό πνεύμα, που υποστηρίζουμε με τις θέσεις μας.

Ωστόσο, αν δούμε στο βάθος των προθέσεων και των σκοπιμοτήτων, παρά τις σαφείς βελτιώσεις, παρατηρούμε μερικά στοιχεία που εξακολουθούν να παραμένουν και να δημιουργούν προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά εμποδίζουν μια πραγματική δημιουργική προσέγγιση της τέχνης και των λογοτεχνικών κειμένων στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας.

Ως προς το κειμενικό μέρος, αν και υπάρχει διεύρυνση του εκφραστικού φάσματος, εξακολουθεί ωστόσο να υπάρχει μια περιοριστική επιλεκτικότητα, χωρίς την παρουσίαση εναλλακτικών επιλογών. Αναφερόμαστε φυσικά στην ανάγκη θεσμοθέτησης του πολλαπλού εγχειριδίου, σε συσχετισμό με τη χρήση της βιβλιοθήκης, του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου, της ηλεκτρονικής τράπεζας πληροφοριών κλπ., δηλαδή σε μια διαφορετική προσέγγιση της έννοιας του εγχειριδίου και της εικονογράφησης, την οποία θα αναλύσουμε στην πρότασή μας.

Ένα από τα προβλήματα που εξακολουθεί να υπάρχει στο εγχειρίδιο είναι το άνοιγμα προς το αυτεπάρκειο λογοτεχνικό βιβλίο και τη λογοτεχνικότητα των κειμένων, που δεν πρέπει να θυσιάζεται χάριν των σκοπιμοτήτων της γλωσσικής διδασκαλίας.

Ως προς το εικονογραφικό του μέρος, παρά τις σαφείς βελτιώσεις, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά προβλήματα. Η κριτική μας εστιάζεται κυρίως σε δυο σημεία:

α) Στη μικρή παρουσία της μοντέρνας και γενικά της σύγχρονης τέχνης στην εικονογράφηση, και

β) Στην ισχυρή παρουσία, παρά τις εντυπώσεις πλουραλισμού, μιας αρκετά περιορισμένης αντίληψης πάνω στα θέματα που εκφράζονται εικονογραφικά.

Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο εξακολουθεί να κυριαρχεί ένας κάπως διευρυμένος ελληνοκεντρικός πυρήνας, όπως περίπου τον έχουμε αναλύσει στο εγχειρίδιο «Η γλώσσα μου» και όλα τα άλλα τον πλαισιώνουν. Αν θα θέλαμε μάλιστα να αναλύσουμε βαθύτερα το θέμα, θα παρατηρούσαμε ότι βασικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις πάνω στο θέμα της εικονογραφικής έκφρασης, όπως ο παιδισμός, ο πριμιτιβισμός, οι προκαταλήψεις προς το μοντερνισμό, η προσκόλληση στη ρεαλιστική αναπαράσταση και τον ορθολογισμό, εξακολουθούν ακόμη να υπάρχουν, αν και έχουν αμβλυνθεί. Βεβαίως, εκτός από τους Έλληνες καλλιτέχνες, στο Ανθολόγιο περιλαμβάνονται μερικά έργα των Βαν Γκογκ, Ρενουάρ, Μονέ, Ματίς, Καντίνσκυ και Πικάσο, κυρίως από την κλασικιστική του περίοδο και αυτό είναι θετικό, λείπουν, όμως, ολοκληρωτικά σχεδόν, έργα από τη μοντέρνα, τη μεταμοντέρνα και

τη σύγχρονη τέχνη με υπερρεαλιστικό, φανταστικό, ονειρικό και γενικά μη ορθολογικό περιεχόμενο. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση του Καντίνσκυ.

Ως προς το δεύτερο, που αφορά την περιορισμένη αντίληψη της εικονογράφησης, είναι αρκετό ένα παράδειγμα, για να μας διαφωτίσει.

Στη σ. 162 παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία από τη ζωή και την προσωπικότητα του Αποστόλου Παύλου, που συσχετίζονται με ένα κείμενό του για την αγάπη. Τα στοιχεία αυτά συνοδεύονται από μια λεπτομέρεια τοιχογραφίας της Μονής Σταυρονικήτα του Αγίου Όρους, ένα έργο από το μεταβυζαντινό αγιογράφο του 16^{ου} αιώνα Θεοφάνη τον Κρήτα (εικ. 22). Αν δεχθούμε ότι η εικόνα ενός αγίου αποκαλύπτει ένα μέρος της πνευματικότητάς του, τότε η παρουσία μιας μόνο εικονογραφικής εκδοχής του προσώπου του περιορίζει την ευρύτερη αντίληψη που θα σχηματίζαμε γι' αυτήν. Άλλο πνευματικό περιεχόμενο π.χ. δίνουν σ' αυτή την προσωπικότητα μέσα από την εικονική της αναπαράσταση οι πρώτοι χριστιανοί (παλαιοχριστιανική τέχνη), άλλο ο βυζαντινός κόσμος, άλλο ο μεταβυζαντινός κάτω από τον οθωμανικό ζυγό, άλλο ο δυτικός στην ιστορική του διαδρομή και άλλο ο σύγχρονος (αναφέρουμε για την τελευταία περίπτωση π.χ. την εκδοχή του Στηβ Αντωνάκου)¹. Η αντίληψη που θα σχηματίσει κάποιος βλέποντας αυτές τις διαφορετικές εικόνες, ασφαλώς θα είναι πολύ πιο πλήρης, πιο ευρύτερη και βαθύτερη, γι' αυτή την πολύπτυχη προσωπικότητα του χριστιανού αγίου.

Άρα, δεν αρκεί η πολυσυλλεκτικότητα ενός εγχειριδίου για να λειτουργεί με ικανοποιητικό τρόπο ως διδακτικό μέσο, βάσει της παραδοσιακής αυτής αντίληψης περί εγχειριδίου μέσα σ' ένα σύγχρονο πολυσύνθετο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Επομένως, παραμένουν ανοιχτά τα μεγάλα ζητήματα της αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητας της εικονογράφησης των λογοτεχνικών κειμένων και της φιλοσοφίας που τις διέπει στα πλαίσια του Ανθολόγιου.

6.8. Η εικονογράφηση σε μερικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων (Εμείς και ο κόσμος, Μαθηματικά, Ιστορία).

Τέλος, για μια πιο σφαιρική διερεύνηση του θέματος θεωρούμε χρήσιμο να αναφερθούμε σύντομα στην εικονογράφηση μερικών ακόμη εγχειριδίων άλλων μαθημάτων της Α' και Γ' τάξης. Η εικονογράφηση των εγχειριδίων αυτών βρίσκεται εξ αντικειμένου σε αλληλεπίδραση με αυτήν της γλώσσας και μπορεί να προσθέσει νέα στοιχεία στο θέμα που ερευνούμε.

Η εικονογράφηση του εγχειριδίου "Εμείς κι ο κόσμος" της Α' τάξης (εικόνες Παύλου Βαλασάκη – φωτογραφίες Σμαράγδας Ιωαννάτου) έχει προσαρμοστεί στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του μαθήματος, που είναι η γνωριμία των παιδιών με το ευρύτερο περιβάλλον, δηλαδή το περιβάλλον της τάξης, του σχολείου, της οικογένειας και γενικά το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, σε συνάρτηση με τον άνθρωπο και τις δραστηριότητές του. Εμβόλιμος στόχος, επίσης, είναι η γνωριμία των παιδιών με θρησκευτικές και εθνικές γιορτές και γεγονότα. Για να ανταποκριθεί σε ένα τέτοιο ευρύ αντικείμενο η εικονογράφηση παρουσιάζεται με μια πλουραλιστική μορφή (σύνθεση φωτογραφίας, φωτογραφικού σκίτσου και έργων τέχνης στο εμβόλιμο μέρος). Η επιστημονική γνώση γύρω από τη φύση, τα φυσικά φαινόμενα και τις ανθρώπινες δραστηριότητες, παρέχονται:

1. με φωτογραφίες, ως πιστές αναπαραστάσεις της εξωτερικής φυσικής πραγματικότητας.
2. Με διάφορα σκίτσα, τα οποία είναι δύο ειδών:

α) φωτογραφικά, δηλαδή παρουσιάζονται με την πιστότητα της φωτογραφικής απεικόνισης, όπως μπορεί να την παρατηρήσει ένας θεατής σε σταθερή θέση και σε οπτική γωνία πάνω από το σημείο του ορίζοντα από κάποια μακρινή απόσταση.

β) επεξηγηματικά, δηλαδή με αναλυτική διείσδυση στο θέμα, ώστε να γίνει κατανοητή η δομή του.

Αυτά τα σκίτσα συνοδεύονται από διάφορα επεξηγηματικά σύμβολα υψηλής αφαίρεσης όπως π. χ. βέλη, για να δείχνουν την πορεία του φυσικού φαινομένου κλπ. Τα κείμενα και οι εικόνες αναλαμβάνουν το ρόλο να γίνονται φορείς "αυθεντικής και αδιάψευστης" επιστημονικής γνώσης.

Για τη συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση έχει προβλεφθεί σχετικός χώρος στο εγχειρίδιο. Ο μαθητής παρακινείται να συμμετέχει με ζωγραφική ή με άλλες δραστηριότητες γύρω από το εικονογραφικό υλικό, κυρίως με το κόψιμο και το κόλλημα εικόνων.

Γενικά, η εικονογράφηση αυτού του εγχειριδίου περιέχει τα στοιχεία της ποικιλομορφίας, της αναλυτικότητας - διεισδυτικότητας και της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή, τα οποία απουσιάζουν

¹ Βλ. Antonakos, Ρόδος, Δημοτική Πινακοθήκη, 1993, 33.

σχεδόν ολοκληρωτικά από τα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η εικονογράφηση της Ειρήνης Καραλέκα στο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης "Τα μαθηματικά μου" τόσο για τα ποιοτικά μορφολογικά της στοιχεία (σχέδιο, χρώμα, σύνθεση κλπ.) όσο και για την ένταξή της στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η χρήση αφηρημένων σχημάτων ή στερεομετρικών σωμάτων σε διάφορα μεγέθη και χρωματισμούς, οι σχηματοποιήσεις και αφηρημένες μορφές των ανθρώπων ή των αντικειμένων, τα διάφορα σύμβολα, όπως π.χ. τα σχοινιά για την έννοια του εγκλεισμού στη θεωρία των συνόλων, τα σύμβολα της ισότητας και ανισότητας, των συναρτήσεων κλπ. Το στοιχείο της αφαίρεσης συνίσταται στην παράλειψη της λεπτομέρειας, στη σχηματοποίηση και συμπύκνωση της μορφής, ώστε να περιέχει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της έννοιας. Η εικονογράφηση στην προκειμένη περίπτωση ανταποκρίνεται στην έννοια της αφαίρεσης, την οποία απαιτεί το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αφού η μαθηματική σκέψη προϋποθέτει διαδικασίες τέτοιας μορφής (αφαίρεση, συμπύκνωση, γενίκευση κλπ.)

Αυτό το στοιχείο στην εικονογράφηση του εγχειριδίου των μαθηματικών, το οποίο δεν υπάρχει σχεδόν καθόλου στην εικονογράφηση του εγχειριδίου γλώσσας, αν το δούμε κάτω από μια άλλη πλευρά, καταρρίπτει έμπρακτα την πολυσυζητημένη αντίληψη ότι το παιδί του δημοτικού σχολείου αυτής της ηλικίας δεν μπορεί να καταλάβει αφηρημένες μορφές και γι' αυτό θα πρέπει να έρχεται σ' επαφή μόνο με ρεαλιστικές εικόνες.

Τέλος, ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία παρουσιάζει η εικονογράφηση των Α. Καλαμάρα, Σ. Ορνεράκη κ.ά. στο εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ τάξης "Στα πολύ παλιά χρόνια". Το εγχειρίδιο αυτό αναφέρεται στην προϊστορία και πρωτοϊστορία του ελληνικού χώρου. Οι εικονογράφοι, λόγω της ιδιότητάς των ως σκιτσογράφων, έχουν προσδώσει μια σκωπτική και χιουμοριστική διάθεση στην ερμηνεία των κειμένων. Αυτό, όπως έχουμε σχολιάσει, μπορεί να έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις, δηλαδή από τη μια μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, αλλά από την άλλη μπορεί να οδηγήσει σε μια γενικότερη μονόπλευρη "ανάγνωση" των ιστορικών πληροφοριών και γεγονότων, ακόμη και όταν αυτά είναι τραγικά.

Τα πιο θετικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης, κατά την άποψή μας, είναι η ποικιλομορφία της και ο τρόπος λειτουργικής ένταξης της εικονογράφησης στα κείμενα και στους στόχους του γνωστικού αντικειμένου. Ως προς το πρώτο, η εικονογράφηση περιλαμβάνει ένα συνδυασμό σκίτσων, φωτογραφιών, ζωγραφικών παραστάσεων, διαγραμμάτων, πινακίδων, χαρτών, έργων τέχνης κλπ. Η ποικιλομορφία αυτών των εκφραστικών μέσων, από τα οποία καθένα επιτελεί διαφορετική λειτουργία, συνιστά μια αρκετά δυναμική ενότητα, η οποία άλλοτε ερμηνεύει, άλλοτε υποστηρίζει και άλλοτε αναπαριστά και προεκτείνει τα κείμενα ή τις ασκήσεις. Αυτό διαμορφώνει και καθορίζει πολύπλευρες ποιοτικές σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα και τις ασκήσεις. Η εικονογράφηση, έτσι, ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των κειμένων (μύθοι, ιστορικά κείμενα ή λογοτεχνικά κείμενα με ιστορικό υπόβαθρο κλπ.) παρουσιάζοντας μια πολυδιάστατη και πολύμορφη προσέγγιση, που σπανίζει στα εγχειρίδια γλώσσας.

Συμπερασματικά, αν και η εικονογράφηση αυτών των τριών εγχειριδίων εντάσσεται στους ιδιαίτερους στόχους των γνωστικών τους αντικειμένων, οι οποίοι επιβάλλουν επιμέρους διαφοροποιήσεις, ωστόσο δεν παύουν κατά βάση να υπηρετούν τις ίδιες παιδαγωγικές και αισθητικές αρχές, οι οποίες είναι ταυτόσημες σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Γι' αυτό ο συσχετισμός της εικονογράφησης αυτών των εγχειριδίων με την εικονογράφηση των εγχειριδίων γλώσσας είναι αρκετά διαφωτιστικός, και μας αποκαλύπτει μερικές από τις αδυναμίες, παραλείψεις και προβλήματα της.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Η εικονογράφηση στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια (αντιπροσωπευτικό δείγμα): Διευρυμένη εκσυγχρονιστική αντίληψη στα πλαίσια μιας αισθητικής και λειτουργικής αναζήτησης της εικονογραφικής έκφρασης.

1.1. Εισαγωγή

Η ανάγκη να γνωρίσουμε τις προσεγγίσεις της εικονογράφησης σε άλλες χώρες είναι ένας απαραίτητος όρος για μια πιο ολοκληρωμένη αντιμετώπιση του θέματος. Η προσπάθεια αυτή εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και, σύμφωνα με τους Fraser και Brickman (1968), "είναι τόσο παλιά όσο και η συνήθεια να επισκέπτεται κάποιος άλλες χώρες εκτός από τη δική του" (πρβλ. Σ. Μπουζάκης, 1990, 19). Ωστόσο, αν και η έρευνα ανάμεσα σε δυο ή περισσότερες χώρες στα πλαίσια της Συγκριτικής Παιδαγωγικής προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα (έρευνα σε βάθος και διερεύνηση πολλών υποθέσεων συγχρονικής ή διαχρονικής ανάλυσης κλπ.), εντούτοις δεν είναι καθόλου εύκολη και απλή υπόθεση. Αυτό συμβαίνει επειδή τα εκπαιδευτικά πράγματα της κάθε χώρας διαμορφώνονται μέσα σε διαφορετικές συνθήκες και διαφορετικές φιλοσοφικές και μεθοδολογικές βάσεις, καθώς η οργάνωση, το περιεχόμενο και τα μορφωτικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης κάθε χώρας συνδέονται άμεσα με τα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά, οικονομικά και άλλα πρότυπα της ευρύτερης κοινωνίας αυτής της χώρας, όπως εξελίσσονται δυναμικά. (βλ. Σ. Μπουζάκης, 1990, 34 και D. Moore - Η. Ματσαγούρας, 1990, 47). Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε ότι η απλή παράθεση στοιχείων και αριθμών δεν αποτελεί σε καμιά περίπτωση από μόνη της ολοκληρωμένη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων μιας χώρας. Οι εκτιμήσεις τελικά περιέχουν πάντοτε αντικειμενικά και υποκειμενικά στοιχεία (βλ. Κ. Χρυσαιφίδης, 1988, 98)

Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι το ξενόγλωσσο εγχειρίδιο άσκησε επιρροή στο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα είτε άμεσα από τις μεταφράσεις του, είτε έμμεσα από την επιρροή που άσκησε στους Έλληνες παιδαγωγούς, που σπούδαζαν στις διάφορες ξένες χώρες. Η επιρροή αυτή γίνεται φανερή από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους και συνεχίστηκε με διάφορες μορφές όλο το 19^ο και 20^ο αιώνα¹. Μια από τις σπάνιες φορές σύγκρισης των ξενόγλωσσων εγχειριδίων με τα ελληνικά είναι αυτή την οποία επιχειρεί η Πηνελόπη Δέλτα στις αρχές του 20ού αιώνα (1913). Η Δέλτα αναφέρεται στα αγγλικά εγχειρίδια γλώσσας της σειράς Royal Readers. Συγκρίνοντάς τα με τα αντίστοιχα ελληνικά, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη που μένει αμόρφωτο το ελληνόπουλο μετά από έξι χρόνων κόπους και μόχθους, την έχει το σχολείο και το βιβλίο. Όπως σχολιάζει, «μέσα από το βιβλίο το ελληνικό με τις άνοστες, ανούσιες, μωρουδικίστικες και κοινές σαχλοδιηγήσεις του, το μυαλό του ελληνόπουλου, του εξυπνότερου παιδιού που μπορεί να ονειρευτεί να διαπλάσει ένας δάσκαλος, παθαίνει ατροφία. Ένα μυαλό που ήταν ανοιχτό, γεμάτο περιέργεια και πόθο να μάθει». Έτσι εξηγείται, σύμφωνα με τη Δέλτα, πως «τα ελληνόπουλα που διαβάζουν ξένες γλώσσες τρελαίνονται για τα ξένα τους βιβλία και μισούν το βιβλίο το ελληνικό». Στα συμπεράσματά της κάνει και μερικές παρατηρήσεις για την εικονογράφηση των βιβλίων. "Για να γυμνάσουμε την παρατηρητικότητα και τη κρίση [του παιδιού]", τονίζει, "πρέπει πρώτα-πρώτα να έχουμε αναγνωσματάρια με καθαρές και εύμορφες εικόνες και με καλό χαρτί, όπου θα τυπωθεί καλά η ζωγραφιά"².

Αυτές οι εύστοχες παρατηρήσεις της Δέλτα που εξέφραζαν τις πικρίες της για το ελληνικό εγχειρίδιο, δεν αφορούσαν στα αποσπάσματα που παραθέσαμε το φρονηματιστικό περιεχόμενο των βιβλίων, αλλά κυρίως το παιδαγωγικό και αισθητικό. Ασφαλώς, στη διαδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης πολλά βελτιώθηκαν σ' αυτό το θέμα, εξαιτίας και της επαφής με το ξενόγλωσσο εγχειρίδιο. Η επαφή

¹ Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η επίσημη καθιέρωση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου στην Ελλάδα έγινε με τη μετάφραση του εγχειριδίου του Sarazin (1830). Αυτό έγινε μετά από πρόταση της "Επί της Προπαιδείας Επιτροπής", αποτελούμενης από τους Α. Dutrone, Ι. Κοκκώνη και Ν. Νικητόπουλο, την οποία διόρισε η Δ' Εθνοσυνέλευση μετά από πρόταση του Καποδίστρια, για να ενθαρρύνει την πρόοδο της Αλληλοδιδακτικής μεθόδου. Επίσης, η εισαγωγή στο ελληνικό σχολείο της Συνδιδακτικής Μεθόδου (1880), η επιβολή του Νεοερβαρτιανισμού (1911) και των αρχών του Σχολείου Εργασίας (1917-18) όπως ήταν φυσικό λόγω της γερμανικής πολιτικής επιρροής, έγινε με άμεση επιρροή των εγχειριδίων του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος και των παιδαγωγικών αρχών του (βλ. Ι. Κανάκης, 1995, 19 κ.ε.).

² Βλ. Π. Δέλτα, 1913, 11 κ. ε., με πολλές και ενδιαφέρουσες ακόμη παρατηρήσεις πάνω στα ελληνικά και αγγλικά εγχειρίδια αυτής της εποχής.

αυτή στην πραγματικότητα ποτέ δεν έπαυε να υπάρχει, αν και όχι πάντοτε με φανερό τρόπο.¹ Μάλιστα στις μέρες μας μέσα στα πλαίσια ενός παγκοσμιοποιημένου και πολυπολιτισμικού κόσμου, η επαφή αυτή αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία και αξία.

Στο σημείο αυτό κρίνουμε απαραίτητο να αναφερθούμε σύντομα σε μερικά στοιχεία των εκπαιδευτικών συστημάτων των Η.Π.Α., της Γαλλίας και της Γερμανίας σε σχέση με το θέμα μας, αντιπροσωπευτικά εγχειρίδια των οποίων θα εξετάσουμε στη συνέχεια της έρευνάς μας.

1.1.1. Το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α.

Το εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ είναι αποκεντρωτικό και βρίσκεται στα χέρια των πολιτικών κυβερνήσεων και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το σύστημα αυτό σχετίζεται απόλυτα με τις φάσεις της κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης της αμερικανικής κοινωνίας, αλλά συνυφίνεται γενικότερα και με τις επιστημονικές εξελίξεις γύρω από την παιδαγωγική σκέψη. (βλ. D. Moore - H. Ματσαγγούρας, 1990, 47).

Το πρόγραμμα του αμερικανικού σχολείου ιστορικά διακρίνεται για την ποικιλία του, τον προσανατολισμό του προς την πρακτική ζωή και το ρυθμό των δραστηριοτήτων του. (βλ. G. Bereday - U. Springer, 1984, 329). Το αμερικανικό σχολείο πέρασε από την παράδοση της προοδευτικής εκπαίδευσης του Σχολείου Εργασίας (John Dewey), στο οποίο έγινε προσπάθεια να συνδεθεί με την κοινωνία και τη ζωή, στη μηγεβιοριστική θεώρηση μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κάτω από το "Σπούντικ - σοκ", στην προσπάθεια σύνδεσής του με τους επιστημονικούς κλάδους.

Στο σημερινό αμερικανικό σχολείο συναντούμε διάφορες τάσεις, στις οποίες, χωρίς να παραλείπεται η επιστημονική πλευρά, δίνεται έμφαση στη διδακτική και παιδαγωγική. (βλ. I. Βρεττός - Α. Καψάλης, 1994, 178 και D. Moore - H. Ματσαγγούρας, 1990, 53-54). Όπως είναι πολύ φυσικό, στο σχολείο αυτό έχει τον άμεσο κατοπτρισμό της η πολυπολιτισμική κοινωνία αυτής της χώρας. Τα θετικά χαρακτηριστικά του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας και της θέσης αυτής της χώρας, σήμερα ως μοναδικής υπερδύναμης, του εξασφαλίζουν μεγάλη επιρροή σε ολόκληρο τον κόσμο. Ωστόσο, σχετικές έρευνες έχουν δείξει και τις προβληματικές πλευρές του, οι οποίες σχετίζονται τόσο με τις κοινωνικές παραμέτρους του όσο και με τους πειραματισμούς και τις καινοτομίες του².

Το διδακτικό εγχειρίδιο των ΗΠΑ και η εικονογράφηση του, ως γνήσιο προϊόν αυτού του πολιτικο-οικονομικού και πολιτισμικού συστήματος, διαμορφώνεται από την ελεύθερη αγορά και όλες τις σχετικά κρατούσες αντιλήψεις. Η ανταγωνιστικότητα και η ελεύθερη επιλογή, με ιδιαιτερότητες από πολιτεία σε πολιτεία, εξασφαλίζουν την ποιότητά του (βλ. Α. Καψάλης - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 283).

Ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο, από όσα γνωρίζουμε, δεν έχει μελετηθεί από Έλληνες ερευνητές. Μια από τις ελάχιστες συγκριτικές έρευνες μικρής κλίμακας για το θεματικό περιεχόμενο των εγχειριδίων γλώσσας του δημοτικού σχολείου των ΗΠΑ σε σύγκριση με τα αντίστοιχα ελληνικά δεν έδειξε μεγάλες αποκλίσεις.³

1.1.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας

¹ Για παράδειγμα, ο Α. Βουγιούκας, αναφερόμενος στο πρακτικό μέρος της μεταρρύθμισης του νόμου 1566/85, γράφει ότι "σε πρακτικό επίπεδο αναζητήθηκαν ιδέες στη διδακτική προσέγγιση των ξένων και κυρίως στα βοηθήματα που χρησιμοποιούσαν... Η αξιοποίηση όλων αυτών των δεδομένων είχε επιλεκτικό χαρακτήρα" βλ. Α. Βουγιούκας, 1994, 37-38.

² Η πρώτη έρευνα είναι γνωστή ως Coleman Report (1966) και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το αμερικανικό σχολείο, ανεξάρτητα από την υλικοτεχνική του υποδομή και την ποιότητα του διδακτικού του προσωπικού, δεν παίζει μεγάλο ρόλο στη μαθησιακή πορεία του μαθητή, όσο παίζει η κοινωνική προέλευσή του. Η δεύτερη έγινε από τη National Commission on Excellence in Education, η οποία επεσήμανε τη μετριότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, την οποία αποδίδει στους πειραματισμούς και τις μεγαλεπήβολες επιδιώξεις της (βλ. D. Moore - H. Ματσαγγούρας, 1990, 67-70).

³ Στην έρευνα που διενήργησε ο Η. Ματσαγγούρας (1988) διαπιστώθηκε ότι τα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας σε σχέση με τα αντίστοιχα αμερικανικά:

α) υπερτερούν ως προς τον αριθμό σε διηγήματα που προορίζονται για όλες τις τάξεις.

β) υπερτερούν σε "υβριδικά" κείμενα.

γ) έχουν ισορροπία σχεδόν σε δοκίμια, εκτός από την Στ΄ τάξη, όπου υπερτερούν τα ελληνικά (βλ. Η. Ματσαγγούρας, 1988, 24-25).

Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι από τα παλαιότερα στην Ευρώπη και μοιράζεται μαζί με τα άλλα ευρωπαϊκά συστήματα μια μεγάλη κλασική κληρονομιά. Η κληρονομιά αυτή συνίσταται στην εμπιστοσύνη που δίνει στη δύναμη της λογικής, στην προτίμησή του για τις θεωρητικές ενασχολήσεις με κάποια παραμέληση του πραγματικού και στον φιλελευθερισμό του. Αυτό εκφράζει ουσιαστικά έναν κλασικό ανθρωπισμό, ο οποίος στηρίζεται στον ορθό λόγο. Η φιλοσοφία του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος υπογραμμίζει τον πολυμορφισμό, την ανάγκη δηλαδή συνύπαρξης διαφορετικών ιδεολογικών ρευμάτων (βλ. Π. Παπούλια - Τζελέπη, 1988, 75).

Ο εκσυγχρονισμός αυτού του συστήματος επιχειρήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '70 με τη μεταρρύθμιση "La reform Haby" (1975), με την οποία υποχώρησαν οι ιδέες του εκδημοκρατισμού και χρησιμοποιήθηκε ένας νεοσυντηρητικός εκσυγχρονισμός στα πλαίσια μιας επιχειρηματικής κουλτούρας (enterprise culture) (βλ. Α. Καζαμίας, 1995, 579-80). Το σύστημα οδεύει από ένα υπόβαθρο δογματικού πολυμορφισμού και συγκεντρωτικού αυταρχισμού, προς μια αντίληψη συστήματος, που θα συμπεριλαμβάνει τις αφομοιώσεις και τις ανάγκες προσαρμογής που απαιτεί μια σφαιρική κοινωνία, της οποίας θα πρέπει να αποτελεί όργανο προόδου και κριτικής συνείδησης (βλ. Α. Bianheri, 1984, 89-90).

Οι ιδιάζοντες στόχοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γαλλία δεν έχουν προορισμό μόνο να δώσουν τις βασικές γνώσεις, αλλά να συμβάλουν και σ' ένα σχολείο δυνατό, ενεργητικό, ανοιχτό στη ζωή και στο μέλλον. (βλ. Π. Παπούλια - Τζελέπη 1985, 85 και Β. Σκουλάτος, 1988, 59).

Η εκλογή των μέσων αυτού του σχολείου, τα οποία έχουν ως στόχο τη διέγερση του ενδιαφέροντος, την ανάπτυξη της διανόησης και της ευαισθησίας και όλων γενικά των ικανοτήτων του παιδιού, είναι έργο του εκπαιδευτικού. Στο γαλλικό σύστημα το παιδί είναι πάντα η καρδιά του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, μέσα στο οποίο κυρίαρχη θέση έχει η γαλλική γλώσσα, η κατάκτηση της οποίας καθορίζει την επιτυχία στο πρωτοβάθμιο σχολείο (βλ. Π. Παπούλια - Τζελέπη, ό.π., 85).

Το σχολικό εγχειρίδιο της Γαλλίας είναι αποτέλεσμα εργασίας παιδαγωγών, επιθεωρητών και καθηγητών παιδαγωγικών σχολείων (Ecoles Normales) και βασίζεται γενικά σε παιδαγωγικές αρχές αναγνωρισμένες από τους εκπαιδευτικούς. Το περιεχόμενό του πρέπει να είναι απόλυτα σαφές για το δάσκαλο, κατανοητό από το γονιό και να μπορεί να διαβαστεί από το ίδιο το παιδί μόνο του.

Το σχολικό εγχειρίδιο παλαιότερα θεωρείτο σχεδόν κάτι το ιερό (βλ. M. Field, 1990, 95). Στις αρχές όμως της δεκαετίας του '80 γενικά είχε πέσει σε δυσμένεια και πολλοί αμφισβήτησαν το λόγο ύπαρξής του με διάφορα επιχειρήματα. Το χαρακτήρισαν ως αλλοτριωτικό, μονολιθικό και δεσμευτικό για τη ξεχωριστή προσωπικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού. Το κατηγορήσαν ακόμη ότι προβάλλει το αφηρημένο πρότυπο ενός παιδιού που ουσιαστικά δεν υπάρχει, και γι' αυτό δεν το θεωρούσαν ικανό να αντιμετωπίσει τις πραγματικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών.

Οι υποστηρικτές του εγχειριδίου στη Γαλλία, αντίθετα, πίστευαν ότι αυτό μπορούσε να είναι πολύ χρήσιμο εργαλείο παιδαγωγικής επιμόρφωσης.

Γεγονός είναι ότι το γαλλικό σχολικό εγχειρίδιο, όπως και κάθε χώρας, δεν είναι πια το μόνο μέσο μάθησης, αλλά ένα μόνο μέρος των βιβλίων που προσφέρονται στο παιδί μέσα στο νέο περιβάλλον του κόσμου μας (βλ. R. F. Gautier, 1990, 96-98). Ο κόσμος αυτός προσφέρει πλούσια ηλεκτρονική γνώση και κατακλύζεται από εικόνες, επηρεάζοντας άμεσα το κειμενικό και εικονογραφικό περιεχόμενο του εγχειριδίου. Επιπλέον, η εικονογράφηση του γαλλικού εγχειριδίου υπάρχει μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο έχει ως στόχο του, εκτός από την ευχάριστη, την αποτελεσματική μάθηση, και την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή.

Η εικονογράφηση του εγχειριδίου εξ αντικειμένου εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής του γαλλικού σχολείου, αφού παράλληλα με τους μαθησιακούς στόχους που υπηρετεί, ταυτίζεται απόλυτα με τους γενικότερους στόχους αυτής της αγωγής. Η αισθητική αγωγή έχει στόχο να δώσει στο παιδί τη χαρά της δράσης, να του διαμορφώσει το γούστο, να του ανοίξει τους θησαυρούς της πολιτιστικής κληρονομιάς της ανθρωπότητας και να του αναπτύξει δεξιότητες έκφρασης και δημιουργίας (βλ. Π. Παπούλια - Τζελέπη, ό.π., 85-86).

1.1.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, λόγω της ισχύος αυτής της χώρας, έχει ευρεία απήχηση στον κόσμο. Όπως επανειλημμένα αναφέραμε μέχρι τώρα, στην ελληνική εκπαίδευση ιδιαίτερα έχει παίξει επί μεγάλο χρονικό διάστημα αποφασιστικό ρόλο, λόγω των ποικίλων εξαρτήσεων της χώρας μας από τη μεγάλη αυτή ευρωπαϊκή χώρα. Στο σύστημα αυτό, όπως και στο σύστημα των ΗΠΑ, ιδιαίτερο ρόλο παίζουν τα ομοσπονδιακά κρατίδια. Μεγάλο επίσης ρόλο παίζει η εκκλησιαστική και κοινοτική εξουσία.

Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που του καταμαρτυρούν: ένα αυταρχικό παρελθόν και ένα συντηρητικό παρόν, που εγκαθίσταται στο σύστημα αυτό από την περίοδο της θεμελίωσής του. Η επικράτηση συντηρητικών δυνάμεων στην μεταπολεμική Γερμανία, συνεπικουρούμενη και από το κλίμα του ψυχρού πολέμου, έδωσε την ευκαιρία στους υποστηρικτές των παραδοσιακών θεωριών να διατηρήσουν σ' αυτό όλα τα στοιχεία του παρελθόντος. Μόλις τη δεκαετία του '70 αρχίζουν να εμφανίζονται τα πρώτα συμπτώματα κριτικής και αναθεώρησής του. Έτσι, ανάμεσα στα άλλα αιτήματα που αφορούσαν την άρση των κοινωνικών αδικιών, τις οποίες το σύστημα συντηρεί και ενισχύει μέχρι σήμερα, άρχισαν να γίνονται πιο συγκεκριμένα διάφορα άλλα αιτήματα που αφορούσαν τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως π.χ. την εξατομίκευση και διαφοροποίηση του μαθήματος κατά τη διδασκαλία, τη στροφή στο επιστημονικό περιεχόμενο της γνώσης κλπ. (βλ. Κ. Χρυσafiδης, 1988, 103-108).

Παρ' όλα αυτά, οι αξίες που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο γερμανικό σχολείο, όπως φαίνεται και από το συντηρητικό εκπαιδευτικό μανιφέστο Bonn Thesis "Courage to Educate" (1978), είναι στοιχεία συντηρητισμού όπως π.χ. η πειθαρχία, η τάξη, η εργατικότητα και η αφοσίωση στην αυθεντία της εξουσίας (βλ. Α. Καζαμίας, 1955, 580). Παρ' όλα αυτά η αλήθεια είναι ότι στη δεκαετία του '70 αντιστράφηκαν οι όροι από την προηγούμενη δεκαετία. Πράγματι, φαίνεται να υπήρξε μια στροφή από τον προσανατολισμό στον επιστημονικό ορθολογισμό της δεκαετίας του '60, ο οποίος περιόριζε την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, προς την γενικότερη μόρφωση και αγωγή. (βλ. Ι. Βρεττός - Α. Καψάλης, 1994, 182-83).

Αναμφίβολα, οι μεταβολές αυτές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας είχαν τις επιπτώσεις τους και στο σχολικό εγχειρίδιο, αν και αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν παίζει το βασικό ρόλο στη σχολική ζωή, επειδή το σύστημα αυτής της χώρας είναι σε γενικές γραμμές προσανατολισμένο προς το αναλυτικό πρόγραμμα, αντίθετα με το δικό μας, που θεωρείται βιβλιοκεντρικό.

Το εγχειρίδιο κάθε σχολικής μονάδας επιλέγεται μέσα από τον κατάλογο των εγκεκριμένων εγχειριδίων και αυτό μπορεί να λειτουργεί ένα στοιχείο διασφάλισης της ποιότητάς του.

Ο ρόλος που ανατίθεται στο εγχειρίδιο είναι κυρίως βοηθητικός μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας του γερμανικού σχολείου. Η διδασκαλία στο σύστημα αυτό τείνει όλο και περισσότερο να απομακρυνθεί από το μετωπικό μοντέλο με κέντρο το δάσκαλο και να γίνει μορφή εργασίας κατά ομάδες. Στα πλαίσια αυτά δίνεται βαρύτητα στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή και ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στην επίβλεψη και συμπαράσταση των προσπαθειών του. Παράλληλα όμως επισημαίνεται ότι η μεγάλη προσφορά βοηθητικού υλικού και η ολοκληρωτική επικράτηση στη διδακτική πρακτική δοκιμασμένων μοντέλων, τείνουν να εξαφανίσουν κάθε καινοτομία και αυθορμητισμό, με εξαίρεση τις προσπάθειες λίγων εκπαιδευτικών του ανοιχτού σχολείου (βλ. Κ. Χρυσafiδης, ό.π., 109-110).

Μέσα σ' αυτό το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι προφανές ότι το διδακτικό εγχειρίδιο και η εικονογράφησή του αναλαμβάνει ένα πιο απαιτητικό και πιο σύνθετο ρόλο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και αντιλήψεις του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έρευνα της εικονογράφησης σε μερικά επιλεγμένα διδακτικά εγχειρίδια των τριών αυτών χωρών, αν και δια φωτίζει, ασφαλώς δεν εξαντλεί το θέμα σε όλη του την έκταση. Κομίζει όμως χρήσιμες πληροφορίες και συγκρίσιμα στοιχεία πάνω στο θέμα από τα δημόσια σχολεία αυτών των χωρών, τα οποία μας είναι απαραίτητα για να βγάλουμε ορισμένα συμπεράσματα για την ποιοτική αναβάθμιση της θέσης της εικονογράφησης στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία του σύγχρονου σχολείου.

2. Η εικονογράφηση στο ξενόγλωσσο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης.

2.1. "Moonbeams" Α΄ τάξη. Κείμενα W.K.Durr κ.ά., εικονογράφηση K. Stasiak, φωτογραφία D. Stead (ΗΠΑ).

Στην Α΄ τάξη του αμερικανικού σχολείου χρησιμοποιείται μια μεγάλη σειρά από εγχειρίδια και άλλο εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο είναι ένας τύπος ανθολόγιου, που συγκεντρώνει αποσπάσματα από άλλα παιδικά βιβλία για την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών. Η πολυσυλλεκτικότητά του, εκτός του ότι μας φέρνει σε επαφή με διάφορες προσεγγίσεις των κειμένων και της εικονογράφησης, μας πληροφορεί επίσης και για το πώς αξιοποιείται το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο των ΗΠΑ στις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η πρώτη ιστορία του βιβλίου έχει τον τίτλο "Pippa 's place" (σ.7-16) σε κείμενο της Betty Boegehold. Αναφέρεται στις περιπέτειες της μικρής ποντικίνας Pippa, ώσπου να βρει έξω στη φύση ένα μυστικό κρυψώνα και να τον μοιραστεί με τις φίλες της. Στην αφήγηση συμπεριλαμβάνεται και το ποίημα της Aileen Fisher "Hideout" (κρυφτό).

Η εικονογράφηση ακολουθεί και οπτικοποιεί την εξέλιξη της αφήγησης χωρίς να την προεκτείνει ή να την ερμηνεύει ελεύθερα δηλ. εκφράζει και αναπαριστά με μονοδιάστατο τρόπο το κείμενο. Η αισθητική της ταυτότητα διαμορφώνεται από τον αισθητικό κώδικα των κόμικς (το θέμα άλλωστε προσφέρεται γι' αυτό). Διατηρεί, ωστόσο, κάποια απόσταση από τις φορμαλιστικές σχηματοποιήσεις των κόμικς, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη ελευθερία στην έκφρασή της. Στην εικονογράφηση χρησιμοποιείται η τεχνική της ελαφριάς ύλης με φωτεινά και καθαρά χρώματα. Τα κύρια πρόσωπα (η Pippa και οι φίλοι της) είναι πιο τονισμένα με δυνατά χρώματα και έντονα σχήματα, ενώ ο ζωγραφικός χώρος είναι πιο απόμακρος και ψυχρός. Παρουσιάζονται τρία πλάνα του χώρου, όπου στο πρώτο βρίσκονται τα κεντρικά πρόσωπα, στο δεύτερο τα δέντρα και τα λιβάδια και στο τρίτο τα μακρινά βουνά κι ο ουρανός. Σε δυο ολοσέλιδες εικόνες (σ. 10-11) παρουσιάζεται ο υπέργειος και υπόγειος κόσμος, δηλ. ο ουρανός, η επιφάνεια της γης και ο υπόγειος χώρος, όπου έχει τη φωλιά του ο Chipmunk, ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας. Μ' αυτό τον τρόπο η εικονογράφηση αισθητοποιεί ολόκληρο το φυσικό κόσμο στο παιδί (εικ. 23).

Συμμετοχή του παιδιού δεν προβλέπεται στην εικονογράφηση. Η συγκεκριμένη ιστορία ασκεί έμμεση αγωγή γύρω από τη φιλία και την κοινωνικότητα.

Συμπερασματικά, η εικονογράφηση αυτού του εγχειριδίου είναι μια αρκετά μονοσήμαντη και κλειστή έκφραση του κειμένου με μέτριο βαθμό αισθητικής ποιότητας.

Η δεύτερη ιστορία του εγχειριδίου έχει τίτλο "A new teacher" σε κείμενο της Carol Barkin και Elizabeth James. Αναφέρεται στον καινούργιο δάσκαλο mr. Coleman, ο οποίος αντικαθιστά για λίγες μέρες τη δασκάλα της τάξης Mrs Costa. Τα παιδιά, αν και στην αρχή τον αντιμετωπίζουν με μεγάλη επιφύλαξη και άρνηση, στο τέλος χάρη στη φιλική του στάση (βοηθά τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο, τους μαθαίνει χορό, παίζει μαζί τους κλπ.) τον αποδέχονται και συνεργάζονται μαζί του.

Η εικονογράφηση σ' αυτό το κείμενο απαρτίζεται εξ ολοκλήρου από φωτογραφίες, που καταγράφουν σκηνοθετημένες αναπαραστάσεις της αφήγησης. Η απόλυτα ρεαλιστική απεικόνιση πιστοποιεί την αλήθεια της αφήγησης χωρίς ιδιαίτερη πρωτοτυπία. Μέσα από την εικονογράφηση κάνει αισθητή την παρουσία της η πολυπολιτισμική κοινωνία των ΗΠΑ. Παρουσιάζονται μόνο λευκοί και νέγροι και απουσιάζουν άλλες μειονότητες. Τα παιδιά των δύο φυλών συνυπάρχουν και αναπτύσσουν φιλικές και αρμονικές σχέσεις (εικ. 24).

Άλλα ενδιαφέροντα κείμενα του εγχειριδίου αναφέρονται στην αισθητική αγωγή. Για παράδειγμα, στο κεφ. "What Does it look like?" τα παιδιά μαθαίνουν να κατασκευάζουν έργα τέχνης (ψάρια, ζώα κ.ά.), χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά, όπως πηλό, χρώματα, σπάγγο, ψαλίδι κλπ. (σ. 44-47). Επίσης, στο κεφ. "Following Directions" τα παιδιά μαθαίνουν να φτιάχνουν κούκλες για το κουκλοθέατρο (σ. 19).

Οι εικονογραφήσεις που προαναφέραμε αισθητοποιούν απλά την πληροφορία, ώστε να γίνει εύκολα κατανοητή από τα παιδιά για να μπορέσουν φτάσουν στις κατασκευές. Γι' αυτό οι εικόνες είναι απλά ρεαλιστικά και περιγραφικά σκίτσα.

Στο κεφ. "Nate the Great" υπάρχουν πολλές αναφορές στην κατασκευή και στις διάφορες αναμείξεις των χρωμάτων (σ. 92-97). Η εικονογράφηση και πάλι συμβάλλει στην αισθητοποίηση και την κατανόηση των πληροφοριών.

Στο ψυχαγωγικό κεφ. "Two goot friends" (σ. 48-66) η εικονογράφηση χρησιμοποιεί τον αισθητικό κώδικα των κόμικς για να εκφράσει το ύφος των κειμένων.

Στο κεφ. για την κυκλοφοριακή αγωγή η εικονογράφηση είναι απλά πληροφοριακή (μαθαίνει στα παιδιά τα διάφορα σήματα κυκλοφορίας) βλ. σ. 138-141.

Τέλος, σε άλλα κεφάλαια του βιβλίου υπάρχουν ιστορίες με περιπέτειες, όπως για παράδειγμα το κεφ. "Clyde Monster" (σ. 143-154), ιστορίες σαν παραμύθια, όπως το "Too Mooch Noise" (σ. 159-177) και κείμενα με επιστημονικό περιεχόμενο, όπως το "Hop - Along Grasshopper" (σ. 198-201), που συνοδεύεται από φωτογραφίες.

Γενικά στο εγχειρίδιο αυτό η εικονογράφηση συνοδεύει τα διάφορα κείμενα μέσα κυρίως από τυπικές απλές ρεαλιστικές αναπαραστάσεις. Στα αφηγηματικά κείμενα (ιστορίες, μύθοι κλπ.) η εικονογράφηση συνήθως μένει στο προφανές, δηλ. στις αναπαραστάσεις από τις κορυφώσεις της εξέλιξης και δεν δίνει άλλες προεκτάσεις ή ερμηνείες. Η πολυσυλλεκτικότητα των κειμένων στο εγχειρίδιο, παρ' όλα αυτά, υποχρεώνει σε μια σχετικά πλουραλιστική εικονογράφηση, χωρίς όμως ουσιαστικό πλουραλισμό στις εκφράσεις της.

2.2. "Ratus et ses amis" Α' τάξη. Κείμενα Jet J. Guion, εικονογράφηση O. Vogel (Γαλλία).

Το εγχειρίδιο "Ο Ρατούς και οι φίλοι του" είναι το βασικό μιας σειράς βιβλίων που προτείνουν μια μέθοδο για την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Η μέθοδος αυτή για να ολοκληρωθεί προϋποθέτει συμπληρωματικά βιβλία εξάσκησης και τετράδιο ασκήσεων για εμπέδωση. Τα βιβλία εξάσκησης, σύμφωνα με τις οδηγίες που τα συνοδεύουν, έχουν στόχο να εμβαθύνει περισσότερο το παιδί στη γλώσσα και παράλληλα να μάθει να αγαπά τη μελέτη και το βιβλίο. Εκτός από αυτά υπάρχει παιδαγωγικός οδηγός για τον δάσκαλο με άφθονο υλικό. Υπάρχει ακόμα συμπληρωματικό εικονιστικό υλικό, όπως πόστερς με τις εικόνες του βιβλίου σε μεγέθυνση, πίνακες με διάφορους φθόγγους, με τους οποίους ο δάσκαλος κάνει το μάθημα σε παιγνιώδη μορφή (οπτική και ακουστική μάθηση). Η σειρά ολοκληρώνεται με ένα έντυπο το οποίο έχει αναφορές στα κείμενα και τις εικόνες του βασικού εγχειριδίου και με επιπλέον συνοδευτικά κείμενα για το ξεπέρασμα διάφορων αναγνωστικών δυσκολιών, τεστ αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης κ. ά. Στα κείμενα εμπλέκονται και νέα πρόσωπα, ώστε να αναnevώνεται το ενδιαφέρον του παιδιού. Βασικός στόχος είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής του έκφρασης.

Το εγχειρίδιο "Ratus et ses amis" περιέχει 49 κεφάλαια με 50 αντίστοιχες εικόνες. (1:1,02). Υπάρχουν επίσης 93 ενότητες ασκήσεων με 61 αντίστοιχες εικόνες (1 : 0,65). Οι εικόνες έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τα κείμενα και τις ασκήσεις σε ποσοστό 100%. Οι ποιοτικές σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα είναι μονοδιάστατες κατά 100%, αφού αναπαριστούν κατά κανόνα κορυφώσεις των κειμένων, σχεδόν με στερεότυπα επαναλαμβανόμενο τρόπο. (βλ. πιν. 1,3,5,7).

Η μορφολογία και το ύφος της εικονογράφησης είναι αυτό των κόμικς με όλες τις συμβάσεις και τους τύπους του (εικ. 25).

Κάθε κεφάλαιο ξεκινά πάντοτε με μια εικόνα στο πάνω μέρος της αριστερής σελίδας. Ακολουθεί το βασικό κείμενο με το οποίο εισάγονται τα γλωσσικά φαινόμενα. Στη δεξιά σελίδα τοποθετούνται οι ασκήσεις κατανόησης και επεξεργασίας. Η διάταξη αυτών των ασκήσεων σε σχέση με την εικονογράφηση παρουσιάζεται ως εξής:

α) Στην πρώτη άσκηση βρίσκονται τα νέα γράμματα και οι φθόγγοι, που εξάγονται από το κεφάλαιο. Προβλέπεται οπτική ανάλυση της λέξης και στοιχεία που συμβάλλουν στην κατανόηση του επιτονισμού. Γι' αυτό χρησιμοποιείται τονισμός γραμμάτων ή φθόγγων με περισσότερο μαύρισμα των γραμμάτων ή με χρωματικό διαχωρισμό.

β) Ακολουθούν ασκήσεις διαχωρισμού και κατανόησης, εμπλουτισμού, ανάγνωσης κλπ. (συνήθως με κλειστές ερωτήσεις). Στις ασκήσεις αυτές χρησιμοποιείται εικονογράφηση υποβοηθητική, ενώ στις ασκήσεις εμπλουτισμού (με λέξεις και φθόγγους) και τις ασκήσεις ανάγνωσης δεν χρησιμοποιείται εικονογράφηση.

Οι παιδαγωγικές οδηγίες για το μάθημα υπάρχουν πάντοτε στο κάτω μέρος της αριστερής σελίδας.

Στο εγχειρίδιο δεν προβλέπεται ιδιαίτερη συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση, προβλέπεται όμως στο συμπληρωματικό υλικό, όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί στάμπες, μαριονέτες ή άλλο υλικό από το εικονογραφικό μέρος του βιβλίου για διάφορες δραστηριότητες.

Η εικονογράφηση παρέχει μέσα από το μύθο του Ratus και των φίλων του έμμεση αγωγή. Οι περιπέτειες του πράσινου ποντικού Ratus γίνονται υπό τη σκιά του γάτου Μαρου. Η εξέλιξη της ιστορίας στηρίζεται πάνω σ' αυτή τη σκιά που προκαλεί φόβο. Αυτό είναι μια συνήθης πρακτική στην έκφραση των κόμικς.

Γενικά, η εικονογράφηση σ' αυτό το εγχειρίδιο έχει πλήρη λειτουργική ένταξη στο ύφος των κειμένων και χάρη στον εικονογραφικό κώδικα των κόμικς, μπορεί να προκαλέσει ενδιαφέρον και ευχάριστη ατμόσφαιρα κατά τη διδασκαλία.

Προς την αντίθετη κατεύθυνση κινείται το εγχειρίδιο της γαλλικής γλώσσας "Methode Boscher ou La Journee des Tout Retits", το οποίο αντιπροσωπεύει τα εγχειρίδια της προηγούμενης γενιάς, που θυμίζουν τα αντίστοιχα δικά μας. Το εγχειρίδιο αυτό είναι γραμμένο με την παλιά αντίληψη για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (συνθετική μέθοδος), με διδασκαλία δηλ. των γραμμάτων και των φθόγγων στην αρχή, αποκομμένων από οποιοδήποτε σημασιολογία. Στη συνέχεια προχωρεί στους συνδυασμούς, στις λέξεις και φράσεις. Η εικονογράφηση με μικρού μεγέθους εικόνες (απλές ή πολυσύνθετες) στοχεύει αποκλειστικά στην αισθητοποίηση του γλωσσικού υλικού που προσφέρεται κατά τη διδασκαλία.

2.3. "Abra Cadabra" Α΄ Τάξη. Κείμενα J. Fackelmann - K. Sohl, εικονογράφηση A. Schuberger, φωτογραφίες A. Overtok (Γερμανία).

Μια ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα εικονογράφηση βρίσκουμε στο γερμανικό αυτό εγχειρίδιο της πρώτης ανάγνωσης. Εδώ βλέπουμε την εικονογράφηση να υιοθετεί πρωτότυπες λύσεις και να αποφεύγει τις στερεοτυπίες στις σχέσεις της με τα κείμενα και τις ασκήσεις.

Στο εγχειρίδιο περιλαμβάνονται 33 κεφάλαια με 33 αντίστοιχες εικόνες (1:1) και 31 ενότητες ασκήσεων με 47 εικόνες (1:1,51). Το σύνολο των κύριων εικόνων (100%) έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τα κείμενα, όπως και το σύνολο των εικόνων των ασκήσεων με τις ασκήσεις. (βλ. πίν. 1,3,5). Τα στοιχεία αυτά σημαίνουν πλήρη λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης σε ολόκληρη τη διδακτική διαδικασία.

Όλες οι κύριες εικόνες είναι πολυσύνθετες και εκφράζουν τα κείμενα της πρώτης ανάγνωσης με τον τρόπο της συναίρεσης, δηλαδή συμπεριλαμβάνουν όλα όσα αναφέρονται στο κείμενο, που έχουν στόχο την εκμάθηση των γλωσσικών φαινομένων, ανεξάρτητα από τη χρονική ακολουθία. Τα κείμενα δεν αποτελούν ενιαία αφήγηση, οι εικόνες όμως ενοποιούν τις επιμέρους ασύνδετες πληροφορίες σε μια πολυσύνθετη εικόνα, που κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του μαθήματος μπορεί να δημιουργήσει αφήγηση και δράση. Με αυτή τη προσέγγιση γίνεται μια πολυδιάστατη έκφραση των κειμένων σε ποσοστό 100%. (βλ. πίν. 7). Αυτό υποχρεώνει τα παιδιά συνεχώς να παρατηρούν, να σκέφτονται, να αναλύουν και να συσχετίζουν.

Η αισθητική ταυτότητα της εικονογράφησης παρουσιάζεται ως εξής: Οι εικόνες των κεφαλαίων έχουν τη μορφολογία απλής και εκφραστικής πολυσύνθετης εικόνας με φωτεινά και καθαρά χρώματα. Η ρεαλιστική απόδοση κάνει εύκολα αναγνωρίσιμα τα πρόσωπα, τα αντικείμενα και όλα όσα αναφέρονται στα κείμενα, βοηθώντας την αισθητοποίησή τους. Ταυτόχρονα, ο τρόπος προσέγγισης επιτρέπει να δοθούν ποικίλες προεκτάσεις και να αναπτυχθεί ο προφορικός λόγος (λογοπλαστική διαδικασία). Πολύ ενδιαφέρουσα είναι επίσης η αισθητική της εικονογράφησης των ασκήσεων. Χρησιμοποιείται μια ποικιλία τεχνικών, όπως ζωγραφική, έγχρωμο ή ασπρόμαυρο σκίτσο, κολλάζ με διάφορα φυσικά και τεχνητά υλικά, φωτογραφίες, απομιμήσεις παιδικής ζωγραφικής, καλλιγράμματα και διάφορες άλλες επινοήσεις. Αυτή η εκφραστική πολυμορφία είναι από τις αρετές της εικονογράφησης, όπως και οι ποιοτικές της σχέσεις με τα κείμενα.

Η εικονογράφηση κατέχει σταθερή θέση μέσα στη δομή του βιβλίου. Κάθε κεφάλαιο εκτείνεται σε ένα δισέλιδο. Στο πάνω μέρος της αριστερής σελίδας βρίσκονται γράμματα και φθόγγοι τα οποία πρόκειται να διδαχθούν. Πιο κάτω είναι η κύρια εικονογράφηση. Στο κάτω μέρος της αριστερής σελίδας υπάρχει ένα ενδιαφέρον στοιχείο το οποίο δεν συναντούμε σε άλλα εγχειρίδια. Πρόκειται για τη φωνητική έκφραση (με ασπρόμαυρο σκίτσο) του γράμματος ή του φθόγγου, που διδάσκεται, η οποία συνοδεύεται από τον κώδικα των κωφών (νοηματική γλώσσα). Στο σκίτσο αυτό δηλαδή ένα παιδί (αγόρι ή κορίτσι) δείχνει παραστατικά ποια θέση παίρνουν τα χείλη, η γλώσσα ή τα δόντια για να γίνει η

σωστή προφορά του γράμματος ή του φθόγγου. Το παιδί ζωγραφίζεται ολόκληρο στο αριστερό μέρος του σκίτσου να σχηματίζει με τα χέρια του το γράμμα ή το φθόγγο που προσφέρεται στη νοηματική γλώσσα. Λίγο πιο πάνω δεξιά μέσα σ' ένα σύννεφο παρουσιάζονται όλες οι μορφές γραφής του γράμματος ή του φθόγγου σαν να είναι στη σκέψη του παιδιού, όπως συνηθίζεται στο σχετικό κώδικα των κόμικς. Πιο κάτω δεξιά παρουσιάζεται σε μεγέθυνση η περιοχή του στόματος, για να αισθητοποιήσει το παιδί καλύτερα την προφορά του γράμματος ή του φθόγγου.

Στη δεξιά σελίδα υπάρχουν οι ασκήσεις με τις εικονογραφήσεις τους. Η ευρηματικότητά τους σχετίζεται με τα όσα αναφέρονται στα κείμενα. Η εικονογράφηση των ασκήσεων κατά κανόνα διατυπώνει με διάφορους έξυπνους και πρωτότυπους τρόπους τα ζητούμενα των ασκήσεων. Μπορεί έτσι να κινητοποιήσει τη φαντασία και τη δημιουργική έκφραση του παιδιού (εικ. 26).

Το χρώμα στην εικονογράφηση έχει αισθητικό και λειτουργικό χαρακτήρα. Εκτός του ότι δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στις κύριες και δευτερεύουσες εικόνες, συμβάλλει και στον τονισμό των γραμμάτων ή των φθόγγων ή κάποιων σημείων που χρήζουν διαχωρισμού και επικέντρωσης στα κείμενα και στις ασκήσεις. Χρηστικό επίσης είναι το αλφάβητο και οι φθόγγοι της γερμανικής γλώσσας που τοποθετούνται στις άκρες των σελίδων σε λεπτές κατακόρυφες στήλες.

Συμπερασματικά, το εγχειρίδιο αυτό αναμφίβολα είναι το πιο επιμελημένο από όσα έχουμε μελετήσει πάνω στο θέμα μας, παρουσιάζοντας πλούσια, ευρηματική και κυρίως λειτουργική εικονογράφηση. Σύμφωνα με τη διαπίστωση αυτή, η εικόνα της μάγισσας του παραμυθιού στο εξώφυλλο, που μέσα στο μανδύα της κουβαλάει για τα παιδιά τα μαγικά γράμματα και τις λέξεις, που θα τους χαρίσουν τη γνώση, δημιουργεί προσδοκίες που φαίνεται να μη διαψεύδεται στη συνέχεια του βιβλίου. Άλλωστε, το μαγικό στοιχείο υπάρχει σ' ολόκληρη την εικονογράφηση. Χάρη σε όλες τις αρετές της η εικονογράφηση έχει δυναμική θέση στο εγχειρίδιο και θέτει προϋποθέσεις για να δραστηριοποιήσει τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία.

2.4. "Fara und Fu", Α' Τάξη. Κείμενα J. Hinnrichs, εικονογράφηση G. Konemund - B. Kracke (Γερμανία).

Ενδιαφέροντα στοιχεία υπάρχουν επίσης σ' αυτό το εγχειρίδιο της πρώτης ανάγνωσης του γερμανικού σχολείου. Το εγχειρίδιο είναι χωρισμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος (σ. 3-62), γίνεται μια συστηματική εισαγωγή στη χρήση του αλφαβήτου με ανακάλυψη και εμπέδωση των γραμμάτων και των φθόγγων. Στο δεύτερο μέρος (σ. 63-88), μέσα από διάφορα κείμενα, γίνεται άσκηση στην ατομική και ομαδική ανάγνωση και μελέτη. Στο τρίτο μέρος (σ. 88-110) παρέχονται πληροφορίες για τις εποχές του χρόνου, τις γιορτές ή άλλα ξεχωριστά γεγονότα. Τα κείμενα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν επιλεκτικά για να στηρίζουν το πρώτο μέρος του βιβλίου.

Η εικονογράφηση γενικά έχει σημαντικό αισθητικό και διδακτικό ρόλο. Άλλες φορές περιγράφει σκηνές της αφήγησης και άλλες συνοψίζει δυναμικά τα συμφραζόμενα ή εισάγει διάφορα υπονοούμενα και συνδηλώσεις. Μ' αυτό τον τρόπο εκφράζει πολυδιάστατα τα κείμενα, αισθητοποιώντας τα γεγονότα και φέροντας παράλληλα στο φως έναν υπόγειο ή φανταστικό κόσμο.

Η εικονογράφηση έχει εκφραστική πολυμορφία. Εκτός από την κύρια εικόνα, η οποία έχει μια μορφή χιουμοριστικού, έγχρωμου και εκφραστικού σκίτσου, υπάρχουν ακόμα κινούμενα σχέδια (σ. 67-73), φωτογραφίες (σ. 75, 76, 88 κ. α) και εικόνες έργων τέχνης (σ. 93).

Η εικονογράφηση μες τη μορφή και τη λειτουργία της μπορεί να προκαλέσει ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα, να δραστηριοποιήσει τα κίνητρα μάθησης και γενικά να έχει θετική συμβολή στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. (εικ. 27).

Αν κρίνουμε από τα συμπεράσματά μας για την ποιότητα των εγχειριδίων "Abra Cadabra" και "Fara und Fu", τα γερμανικά εγχειρίδια διακρίνονται για το υψηλό τους επίπεδο και μπορούμε να πούμε ότι διαψεύδουν εν μέρει εκείνους που υποστηρίζουν την προσκόλληση του γερμανικού σχολείου σε συντηρητικά πρότυπα.

3. Το ξενόγλωσσο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης

3.1. "Language for daily use", Γ΄ και Δ΄ τάξη. Κείμενα D. S. Strickland, εικονογράφηση M. Adams, φωτογραφία B. Roberts (ΗΠΑ).

Το εγχειρίδιο αυτό έχει ως αντικείμενό του τη διδασκαλία της γλώσσας στην καθημερινή της χρήση. Είναι χωρισμένο σε ενότητες θεματικών κύκλων, όπως:

- α) Γλώσσα: μέσα από μια σειρά μαθημάτων τα παιδιά μαθαίνουν μερικά βασικά στοιχεία για τη λειτουργία της γλώσσας, όπως π.χ. για το σχηματισμό προτάσεων.
- β) Έκφραση: Τα παιδιά ασκούνται στη γραφή δικών τους προτάσεων.
- γ) Μελέτη παραδειγμάτων: Τα παιδιά εμπλουτίζουν τη γλώσσα τους με τη χρήση νέων λέξεων.
- δ) Λογοτεχνία: Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη γλώσσα του ποιητικού λόγου.

Κάθε ξεχωριστή ενότητα σηματοδοτείται με διαφορετικό χρώμα, το οποίο βοηθά στη γρήγορη και εύκολη αναγνώρισή της. Για παράδειγμα, για τη διδασκαλία των προτάσεων ακολουθείται η εξής πορεία, σύμφωνα με τις μεθοδολογικές οδηγίες του βιβλίου: Τα παιδιά σιγά-σιγά συνειδητοποιούν τι είναι οι προτάσεις, μαθαίνουν τα είδη των προτάσεων και πώς να τις εμπλουτίζουν και να φτιάχνουν δικές τους. Για υποστήριξη αυτής της προσπάθειας μαθαίνουν επίσης πώς οργανώνεται και χρησιμοποιείται η βιβλιοθήκη και διδάσκονται περισσότερα πράγματα για την ποίηση (σ. 1).

Στη διδασκαλία παίζει σημαντικό ρόλο η εικονογράφηση, αφού αποτελεί βασικό ερέθισμα και σημείο αναφοράς. Για τη διδασκαλία των προτάσεων π.χ. υπάρχουν τέσσερις φωτογραφίες αριστερά με διάφορες δραστηριότητες των παιδιών (κάνουν ποδήλατο, παίζουν επιτραπέζια παιχνίδια, πετούν χαρταετό). Τα παιδιά με αφορμή αυτές τις εικόνες καλούνται να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις (προτάσεις), προβάλλοντας τον εαυτό τους μέσα σ' αυτές. Το πρώτο μάθημα για τις προτάσεις έχει αντικείμενο να κατανοήσουν τα παιδιά τα διάφορα είδη των προτάσεων. Το μάθημα αρχίζει με διάφορες παρατηρήσεις για το πού μπορούμε να βρούμε προτάσεις, π.χ. σ' ένα βιβλίο, σε μια επιστολή κλπ. Τα παιδιά αμέσως μετά καλούνται να σκεφτούν και άλλα μέρη όπου μπορούν να βρουν και να χρησιμοποιήσουν προτάσεις. Στην επόμενη στήλη "Σκέψου και ανακάλυψε", η εικόνα έχει αποφασιστικό ρόλο. Όλες οι προτάσεις που ακολουθούν ξεκινούν από δύο εικόνες της πεταλούδας και προεκτείνονται στα έντομα (μεταμόρφωση). Οι προτάσεις που δημιουργούνται με βάση την εικόνα παρέχουν πληροφορίες, εκφράζουν ερωτήματα, προσταγές ή θαυμασμό.. Στόχος είναι

- α) να διακρίνει ο μαθητής τα είδη των προτάσεων
- β) να μάθει ότι πρόταση είναι μια ολοκληρωμένη σκέψη φτιαγμένη από ομάδα λέξεων
- γ) να φτιάξει τις δικές του προτάσεις.

Αυτοί οι τρεις στόχοι υπηρετούνται από μια σειρά ασκήσεων που έχουν όλες σημείο αναφοράς την πεταλούδα και τα έντομα. Το μάθημα ολοκληρώνεται με την ανάθεση εργασιών για δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων από τα παιδιά (σ. 2,3).

Στο δεύτερο κεφάλαιο για τις προτάσεις ακολουθείται ακριβώς το ίδιο διδακτικό σχήμα. Διδακτικό αντικείμενο τώρα είναι οι καταφατικές και ερωτηματικές προτάσεις. Οι εικόνες παρουσιάζουν την αιγυπτιακή μούμια με το κουβούκλιό της εσωτερικά διακοσμημένο από την αιγυπτιακή τέχνη. Όλη η διδασκαλία που ακολουθεί ξεκινά απ' αυτές τις εικόνες. Στην πορεία της διδασκαλίας γίνεται λόγος για το μουσείο, δεν υπάρχουν μόνο μούμιες και έργα από την αιγυπτιακή τέχνη, αλλά και άλλα εκθέματα από τον αρχαίο κόσμο, π.χ. δεινόσαυροι ή πετρώματα της γης και της σελήνης κλπ. Βασικός πυρήνας, ωστόσο, παραμένει ο αιγυπτιακός πολιτισμός με τις πυραμίδες και το πληροφοριακό υλικό, όπως και περισσότερες πληροφορίες για τις μούμιες και για τις μάσκες που έβαζαν στα πρόσωπα των νεκρών οι αρχαίοι Αιγύπτιοι (σ. 4, 5) (εικ. 28).

Όπως διαπιστώνουμε, οι εικόνες έχουν άμεση και στενή σχέση με τα κείμενα. Αν και παρουσιάζονται ως στατικές και μονοδιάστατες εκφράσεις του θέματος, παρ' όλα αυτά προσφέρουν δυνατότητες για πολυδιάστατη επεξεργασία του.

Από εκφραστική άποψη, οι εικόνες είναι ρεαλιστικής μορφής (σκίτσα και φωτογραφίες), χωρίς ιδιαίτερη αισθητική ποιότητα, είναι ωστόσο προσαρμοσμένες στις εκάστοτε ανάγκες της διδασκαλίας. Καταλήγοντας, το σημαντικότερο στοιχείο αυτού του εγχειριδίου, που πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα, είναι η ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία της γλώσσας. Ένα θέμα από την παγκόσμια τέχνη, όπως ο αιγυπτιακός πολιτισμός, γίνεται αφορμή, όχι μόνο για γλωσσική διδασκαλία αλλά και αισθητική καλ-

λιέργεια και για επαφή με τις μεγάλες αξίες του πανανθρώπινου πολιτισμού. Τα θέματα αυτά μπορούν να προσδώσουν στη διδασκαλία της γλώσσας μιαν άλλη ποιότητα και λειτουργία.

3.2. "L' ami - Lire" Γ' τάξη. Κείμενα Ο. Berges κ.ά., εικονογράφηση C. Adam κ.ά. (Γαλλία).

Το βιβλίο αυτό είναι ένα ενδιαφέρον παράδειγμα πολυσυλλεκτικού εγχειριδίου με κείμενα κατάλληλα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Τα κείμενα είναι κυρίως λογοτεχνικά και φιλολογικά, όπως πεζός λόγος, ποίηση, βιογραφίες, συνεντεύξεις συγγραφέων, θεατρικά κείμενα και παραμύθια. Στο εικονογραφικό του μέρος το εγχειρίδιο περιέχει κόμικς, φωτογραφικά ντοκουμέντα, σχέδια κ. ά. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην ποιότητα της γλώσσας, γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στον πρόλογο, "μια φτωχή γλώσσα δεν πλουτίζει αυτόν που τη διαβάζει" (σ. 3).

Τα κείμενα είναι χωρισμένα κατά θεματικούς κύκλους ως εξής:

- α) για τη φύση
- β) κείμενα γνώσης, μύησης, επικοινωνίας κλπ.
- γ) για την οικογένεια
- δ) ιστορικά και ηρωικά
- ε) εφευρέσεις
- στ) κείμενα προβολής της διαφορετικότητας (ανθρώπων, κοινωνιών, πολιτισμών κλπ.)
- ζ) κείμενα που προβάλλουν το μαγικό στοιχείο (παραμύθια) και το παράδοξο στη καθημερινή ζωή.
- η) για την υγεία
- θ) ταξιδιωτικά

Ο διαχωρισμός των κειμένων σε ενότητες δεν είναι δεσμευτικός για το δάσκαλο και μπορεί να τα χρησιμοποιήσει όπως αυτός νομίζει καλύτερα.

Το παιδί καλείται να ανακαλύψει τα κείμενα, να αφήσει ελεύθερο τον εαυτό του, ώστε το βιβλίο να το πάρει στον κόσμο του.

Ανάμεσα στο πλούσιο περιεχόμενο του βιβλίου ξεχωρίζουμε τα θεατρικά αποσπάσματα του Μολιέρου και του Ιονέσκο, τις επιστολές του Λούις Κάρολ και μιας γιαπωνέζας μάνας, τα ποιήματα των Λαφοντέν, Βερλέν, Απολλινέρ και το κείμενο του Λουί Αραγκόν για τον Ανρί Ματίς.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα δυο τελευταία, τα οποία προέρχονται μέσα από τη μεγάλη γαλλική πνευματική και καλλιτεχνική παράδοση.

Το κείμενο του Αραγκόν (σ. 88-89) είναι από τη σειρά ντοκουμέντα. Σ' αυτό ο Ματίς περιγράφει πώς ζωγραφίζει τα δέντρα. Εξηγεί ότι βλέπει τα δέντρα σαν να είναι η πρώτη φορά. Προσπαθεί, βλέποντας το δέντρο από το παράθυρο, να καταλάβει πώς γίνεται το γενικό σχήμα, η μάζα και ο όγκος του δέντρου, πώς φαίνεται ο κορμός, τα κλαδιά, τα φύλλα και ολόκληρο το δέντρο. Πώς τα κλαδιά είναι τοποθετημένα συμμετρικά σ' ένα μοναδικό πλάνο και περιστρέφονται γύρω από τον κορμό. Ο Ματίς εξηγεί ακόμη ότι δεν προσπαθεί να αντιγράψει το δέντρο, γιατί η εντύπωση γι' αυτό δημιουργείται από το σύνολο των αισθήσεών του, από τη συγκίνηση και τα κάθε είδους συναισθήματά του. Συνεπώς, αυτό που φτιάχνει μοιάζει με δέντρο, έχει δηλαδή το νόημα, το σχήμα και το πνεύμα του δέντρου, όχι όμως το σχήμα που οι άλλοι καλλιτέχνες έχουν φτιάξει, όπως π.χ. ο Κλωντ Λορέν ή ο Πουσέν.

Η εικονογράφηση στο κείμενο αυτό γίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, που δεν είναι άλλος από τα σχέδια δέντρων του ίδιου του Ματίς. Τα σχέδια αυτά είναι τοποθετημένα στο κάτω μέρος της αριστερής σελίδας. Αν και είναι απλά γραμμικά σχέδια, αποκαλύπτουν πολλές από τις ιδέες του Ματίς που αναφέρονται στο κείμενο για τη ζωγραφική των δέντρων. (εικ. 29). Έτσι, η εικονογράφηση κοιμίζει για το μάθημα μια αποκαλυπτική καλλιτεχνική εμπειρία μέσα από το έργο ενός μεγάλου δημιουργού. Λόγος και εικόνα εξηγούν κατά τον καλύτερο τρόπο ένα σύνθετο αισθητικό πρόβλημα με τα πιο λιτά και αποτελεσματικά μέσα, αλλά και με την υψηλή αισθητική δυο διαφορετικών γλωσσών¹.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι μια σειρά καλλιγραμμάτων του Απολλινέρ (σ. 116-117, εικ. 30). Τα καλλιγράμματα, που μέχρι την εποχή του Απολλινέρ τα αποκαλούσαν «σηματοποιημένους στίχους», έπρεπε να περιμένουν από αυτόν τον ποιητή την αυθεντική τους ονομασία στον ελληνο-λατινικό κόσμο. Όπως ευχάριστα παρατηρείται αντίθετα απ' ό,τι συμβαίνει στην αραβική γλώσσα (μαζί γραπτός

¹ Περισσότερες πληροφορίες πάνω στις απόψεις του Ματίς για το σχέδιο του δέντρου βλ. Η. Matisse "Περί τέχνης", 1990, 147-48.

λόγος και εικόνα), στους εβραϊκούς χαρακτήρες και στα κινέζικα ιδεογράμματα, οι γραμμές των γραμμάτων του δυτικού κόσμου δεν προσφέρονται για καλλιγράμματα. Είναι φυλακισμένες σε βαριές αλυσίδες, που τις κρατάνε αυστηρά έξω από "την ανακατωσούρα της φόρμας". (βλ. G. Jean, 1991, 156).

Τα καλλιγράμματα του Απολινέρ είναι γραφήματα με ωραία γράμματα και ποιητικό λόγο, στα οποία λειτουργούν ταυτόχρονα ο λόγος και η εικόνα σε ένα συνολικό εννοιολογικό και εικονιστικό σχήμα. Για παράδειγμα, σε ένα από τα καλλιγράμματα, στο εσωτερικό μιας χρυσοκίτρινης καρδιά-σχημης φόρμας, γράφεται ακολουθώντας αυτή τη φόρμα ο στίχος: "Η καρδιά μου μοιάζει με μια φλόγα που αναποδογυρίζει". Σ' ένα άλλο καλλιγράμμα, μέσα σ' ένα λευκό σπίτι με πορτοκαλιά και κόκκινα παράθυρα και πόρτες γράφεται ο στίχος: "Να, το σπίτι που γεννιούνται τ' αστέρια και οι θεότητες"! Πιο δίπλα, στο πράσινο δέντρο του σπιτιού, γράφει: "Αυτό το δεντράκι, που ετοιμάζεται να καρποφορήσει, σου μοιάζει".

Στο τέλος του κεφαλαίου ο μαθητής καλείται να πει τις σκέψεις του για τις ζωγραφίες του κάθε καλλιγράμματος, να γράψει τα κείμενα των ποιημάτων στη σειρά και να εκφράσει αν αυτά τον εμπνέουν για να σκεφτεί κάτι περισσότερο σε σχέση με το λόγο του ποιητή. Επιδιώκεται δηλαδή η συμμετοχή του μαθητή στην εκτίμηση του καλλιγράμματος, έτσι όπως παρουσιάζεται σε ενιαία μορφή λόγου και εικόνας. Ο μαθητής, με τον τρόπο αυτό, καλείται σε νοηματική και αισθητική κοινωνία υψηλής έμπνευσης και ποιότητας, σε μια συνάντηση με τη σκέψη και το έργο μεγάλων δημιουργών.

Η εικονογράφηση σ' αυτό το παράδειγμα, αισθητικά και νοηματικά είναι απόλυτα και αδιάσπαστα συνυφασμένη με τον ποιητικό λόγο σε μια δημιουργική αντιστροφή και αλληλεπίδραση (ο λόγος ζωγραφίζει εικόνες, οι εικόνες αφηγούνται ποιητικά). Αντίθετα, στο προηγούμενο παράδειγμα η εικονογράφηση είναι αισθητοποίηση του λόγου, άρα λειτουργεί παράλληλα μ' αυτόν ως παράστασή του.

Ωστόσο, και στις δυο περιπτώσεις η συνάρτηση λόγου και εικόνας διατηρεί υψηλή ποιότητα και συνιστά μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα προσέγγιση. Η εικονογράφηση έχει ένα υψηλό βαθμό πληρότητας, γιατί δεν εκφράζει από κάποια απόσταση και με κάποιο εξωτερικό τρόπο τα κείμενα, αλλά ταυτίζεται με αυτά με μια εσωτερική σχέση και λειτουργία. Σε όλα τα υπόλοιπα κείμενα η εικονογράφηση προσαρμόζεται ανάλογα με το θέμα και, όπως αρμόζει σε ένα τέτοιο πολυσυλλεκτικό εγχειρίδιο, παρουσιάζεται ποικιλόμορφη και πολυεδρική.

3.3. "Rechtschreibung 1" Β' και Γ' τάξη. Κείμενα A. U. Raether, εικονογράφηση H. Ibelshäuser - D. Rübel (Γερμανία).

Το εγχειρίδιο αυτό της γερμανικής γλώσσας περιλαμβάνει διάφορα κείμενα και ασκήσεις, για να βοηθήσουν τα παιδιά στην γραφή και την ανάγνωση. Στο εξώφυλλο το *πάζλ* που φτιάχνουν τα παιδιά γράφει: "Με μας μαθαίνεις να διαβάζεις και να γράφεις παίζοντας". Αυτό δεν είναι σχήμα λόγου. Πράγματι, γίνεται προσπάθεια μέσα από το εγχειρίδιο να προσφερθεί στα παιδιά μια ευχάριστη και παιγνιώδης μάθηση της γλώσσας.

Το εγχειρίδιο είναι γραμμένο με τη μορφή της συνεχούς ύλης. Η ύλη είναι χωρισμένη σε τέσσερις ενότητες, που ακολουθούν τις τέσσερις εποχές του χρόνου, αρχίζοντας από το Φθινόπωρο και αντίστοιχη σηματοδότηση με χρώματα το καφέ, το μπλε, το πράσινο και το κόκκινο. Τα θέματα των ενότητων είναι παρμένα από τις διάφορες εποχές. Βασικός στόχος είναι η διδασκαλία των φαινομένων της γλώσσας. Τα κύρια πρόσωπα που παρουσιάζονται στα κείμενα είναι ο Peter, ο μικρός Uli και η Lore. Τα παιδιά παρουσιάζονται από την αρχή με τα ενδιαφέροντά τους και σε διαδοχικά επεισόδια από τη ζωή τους στην οικογένεια, στο σχολείο και τη φύση.

Μερικές οδηγίες στην αρχή του εγχειριδίου υποδεικνύουν με έμμεσο τρόπο στο παιδί πώς πρέπει να διαβάζει και να γράφει, για να σημειώσει πρόοδο.

Στο εγχειρίδιο περιλαμβάνονται 39 κεφάλαια με 39 αντίστοιχες εικόνες (1:1) και 24 ενότητες ασκήσεων με 24 εικόνες (1:1) (βλ. πίν. 2 και 4). Από τις 4 ασκήσεις η δεύτερη είναι πάντα η πιο σημαντική και γι' αυτό εικονογραφείται. Στην εικονογράφηση των ασκήσεων υπάρχουν σταθερά επαναλαμβανόμενες, δυο μικρές διακοσμητικές εικόνες στις ασκήσεις 1 και 4. Δυο επίσης παρόμοιες εικόνες υπάρχουν και στα κείμενα, από τις οποίες η επάνω εναλλάσσεται διαρκώς, ενώ η κάτω επαναλαμβάνεται πανομοιότυπα.

Η δομή του εγχειριδίου είναι παρόμοια με του εγχειριδίου "Η γλώσσα μου". Οι ποιοτικές σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα παρουσιάζονται ως εξής: Οι εικόνες των κειμένων έχουν άμεσες και στενές σχέσεις με τα κείμενα σε ποσοστό 100%, με μονοδιάστατες, ωστόσο, σχέσεις σε ποσοστό 100%,

εκφράζοντας κατά κανόνα το κορύφωμα της έννοιας ή της αφήγησης του κειμένου. (βλ. πίν. 6 και 8). Ενδιαφέρον αρκετές φορές παρουσιάζουν οι εικόνες των ασκήσεων, καθώς με έξυπνους και πρωτότυπους τρόπους παρακινούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία, την ευρηματικότητα και τη δημιουργικότητά τους, για ν' ανακαλύψουν, να συνθέσουν και να εκφραστούν πάνω στα γλωσσικά και γραμματικά φαινόμενα. Μερικά παραδείγματα αυτών των ασκήσεων στις οποίες συμμετέχει άμεσα και ενεργά η εικονογράφηση είναι τα παρακάτω:

Σε μια πρώτη άσκηση στα σπασμένα κομμάτια ενός μολυβιού είναι γραμμένες διάφορες λέξεις. Το παιδί πρέπει να τα βάλει στη σωστή σειρά, σαν ένα είδος παζλ, για να φτάσει στη δημιουργία μιας πρότασης (σ. 21). Σε μια δεύτερη άσκηση το παιδί πρέπει φτάσει από τις συλλαβές στις λέξεις χωρίς να έχει κάποιο στήριγμα εκτός από τη φαντασία του (σ. 33). Σε μια τρίτη άσκηση, το πουλί, ο Caruso, βγάζει μουσικές νότες που περιέχουν τα γράμματα του γερμανικού αλφαβήτου, που ο μαθητής καλείται να επιλέξει και να ξαναγράψει στο τετράδιό του. Τέλος, σε μια τέταρτη άσκηση (σ. 57) η πληροφορία έχει γραφτεί πάνω στη πλάτη ενός σκουληκιού σε μια συνεχόμενη γραφή. Ο μαθητής καλείται ν' ανακαλύψει τη φράση.

Αλλά και στις εικόνες των κειμένων παρατηρούμε αρκετές φορές να επιδιώκεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η έκφραση της δημιουργικότητας του παιδιού, της οποίας γίνεται σχετική προβολή. Για παράδειγμα, το δώρο που η Lore θέλει να χαρίσει στη μητέρα της, όπως παρουσιάζεται στην εικονογράφηση, το έχει φτιάξει η ίδια, χρησιμοποιώντας χρωματιστά χαρτιά, ψαλίδια, κόλλες και άλλα υλικά (σ. 32).

Η μορφολογία της εικονογράφησης είναι απλή και αναπαραστατική. Οι εικόνες παρουσιάζονται με τη μορφή έγχρωμου ρεαλιστικού σκίτσου, με αφαιρέσεις και συνήθη χρήση των συμβάσεων του αισθητικού κώδικα. Ενώ οι λειτουργικές εικόνες των κειμένων και των ασκήσεων φαίνεται να επηρεάζονται από την παιδική ζωγραφική, διατηρώντας σταθερά τα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά των προσώπων και των άλλων ζωντανών υπάρξεων ή αντικειμένων, αντίθετα στις μικρές διακοσμητικές εικόνες έχουμε άμεσες επιρροές από τον αισθητικό κώδικα των κόμικς. (εικ. 31).

Γενικά, το εγχειρίδιο αυτό εξ αρχής δίνει πράγματι την εντύπωση ενός συνηθισμένου μέτριου εγχειριδίου, καθώς έχει μικρό σχήμα και όχι τόσο εντυπωσιακές εικόνες ή κείμενα, ώστε να μην είναι σε θέση να προκαλέσει το ενδιαφέρον του παιδιού. Η πραγματικότητα όμως είναι κάπως διαφορετική. Το εγχειρίδιο μπορεί να δημιουργήσει, μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση του με την πράγματι μέτρια αισθητική της, ορισμένες προϋποθέσεις για δημιουργική διδασκαλία της γλώσσας, αρκεί βέβαια ο δάσκαλος να το αξιοποιήσει σωστά.

3.4. "Unser Sprachbuch für Klasse 4". Κείμενα H. Bartnitzky - H. D. Bunk, εικονογράφηση W. Metzger (Γερμανία).

Και σ' αυτό το εγχειρίδιο η ύλη είναι κατά θέματα. Περιέχονται θέματα για τον πόλεμο, την ειρήνη, την οικολογία, την αγορά, την ιστορική παράδοση, τη σύγχρονη ζωή κλπ. Τα θέματα αναλύονται διεξοδικά από διάφορες πλευρές τους. Ο στόχος είναι η γλωσσική διδασκαλία, αλλά, ταυτόχρονα, και η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του παιδιού πάνω σε διάφορα σημαντικά προβλήματα της εποχής μας. Από τον τύπο των ασκήσεων, που μέσα σε κάθε κεφάλαιο αναλύουν τις επιμέρους πλευρές του, προκύπτει ότι περιστρέφονται γύρω από τη γραφή, τη γραμματική, την ορθογραφία, την έκφραση των κρυμμένων σκέψεων κλπ. Μια στήλη εξηγεί τις δύσκολες λέξεις του κειμένου. Υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου για την κατανόησή του κεφαλαίου, καθώς και μια σειρά ασκήσεων για τη δημιουργική έκφραση του παιδιού. Μερικά θέματα, εκτός από τη διδακτική τους πλευρά, έχουν και έντονη παιδαγωγική και ηθοπλαστική διάσταση, με στόχο την ευαισθητοποίηση του μαθητή σε μεγάλα σύγχρονα προβλήματα. Ένα τέτοιο θέμα είναι ο πόλεμος και η ειρήνη. Η ανάλυσή του ξεκινά πρώτα από τις ανθρώπινες σχέσεις στην καθημερινή ζωή και γενικεύεται στη συνέχεια ως θέμα πανανθρώπινο μεταξύ των εθνотήτων και των κρατών.

Η εικονογράφηση στο κεφάλαιο αυτό, όπως άλλωστε και σε όλα τα άλλα, έχει αποφασιστική συμβολή και σε πολλές περιπτώσεις η σημασία της είναι πρωταρχική και κυριαρχική. Το κεφάλαιο αρχίζει με 7 διαδοχικές εικόνες (σ. 4), στις οποίες παρουσιάζεται το θέμα σε διάφορες μορφές του. Οι εικόνες δείχνουν τα παιδιά να διαπληκτίζονται, να παίζουν τους Ινδιάνους, οι ίδιοι οι Ινδιάνοι να προβάλλονται σε πολεμική ταινία κλπ. Σε δυο ταμπέλες γράφει: "τσακωμός με κανόνες", "τσακωνόμαστε; όχι, ευχαριστώ!" (εικ. 32). Το μάθημα συνεχίζεται με τρεις ακόμη εικόνες και μια καρτέλα με σχετικές οδηγίες (σ. 5). Οι εικόνες παρουσιάζουν σκηνές από την καθημερινή ζωή, που καταλήγουν σε

διάφορους διαπληκτισμούς, όπως π.χ. από την κυκλοφορία των αυτοκινήτων. Παρουσιάζουν επίσης μια ομάδα παιδιών, που μαθαίνει να συζητά δημοκρατικά. Πίσω από τα παιδιά μια αφίσα γράφει: Μη φωνάζετε σαν βόδια! (αυστηρή ηθική διαπαιδαγώγηση για εκμάθηση του διαλόγου). Πιο πάνω η ταμπέλα κωδικοποιεί τους τρόπους της καλής και δημοκρατικής συζήτησης. Στη φάση αυτή εισάγονται στην εικονογράφηση ο Max και η Maxis, δυο αρκουδάκια που αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους στην εικονογράφηση, όπως να κρατάνε ταμπέλες με μηνύματα, να κάνουν διάφορα σχόλια κλπ.

Εδώ τελειώνει το πρώτο εισαγωγικό μέρος του κεφαλαίου. Όπως διαπιστώνουμε, στηρίζεται αποκλειστικά στην εικονογράφηση. Η εικόνα δίνει πολλαπλά ερεθίσματα για συζήτηση και σφαιρική ανάλυση του θέματος. Αλλά και στις ασκήσεις που ακολουθούν, η εικόνα εξακολουθεί να έχει κυρίαρχη θέση. Οι περισσότερες ασκήσεις κατανόησης και έκφρασης έχουν αφετηρία τις εικόνες που προηγήθηκαν. Τα μηνύματα που κωδικοποιούνται για την αποφυγή του τσακωμού που φέρνει ο Max σε μια ταμπέλα, τα σχόλια που καλούνται να κάνουν τα παιδιά για το τσακωμό και το σχετικό λεξιλόγιο από τη συζήτηση που προηγήθηκε, όλα στηρίζονται στον τρόπο με τον οποίο η εικονογράφηση έδωσε τα βασικά ερεθίσματα για το θέμα και συνέβαλε στην ανάπτυξή του.

Ενώ δίνεται μεγάλη σημασία στον παιδαγωγικό στόχο, δεν παραμελείται ωστόσο και ο διδακτικός στόχος, για παράδειγμα, υποδεικνύονται στα παιδιά διάφοροι τρόποι για να μάθουν την ορθογραφία δύσκολων λέξεων.

Το μάθημα συνεχίζεται με τη μεταφορά των διαπληκτισμών από το δρόμο στο σπίτι και την οικογένεια (π.χ. διαπληκτισμός μεταξύ συζύγων ή συζύγων με τα παιδιά για διάφορα θέματα της οικογένειας). Όλες οι ασκήσεις που ακολουθούν καλούν τα παιδιά σε διάφορες δραστηριότητες (σ. 10).

Τέλος, το μάθημα ολοκληρώνεται με γενίκευση του προβληματισμού για τον πόλεμο και την ειρήνη. Στην εικόνα παρουσιάζεται το "δέντρο της ειρήνης". Τα φύλλα που είναι επάνω στο δέντρο γράφουν μηνύματα για τις ειρηνικές δραστηριότητες του ανθρώπου, ενώ τα πεσμένα φύλλα για τις πολεμικές. Ο κύκλος κλείνει με το περιστέρι της ειρήνης, όπου τα παιδιά παρωθούνται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες σχετικά με την ειρήνη: κατασκευές για το περιστέρι της ειρήνης, παιχνίδια με ζάρια και καρτέλες για τον πόλεμο και την ειρήνη κ.ά.

Συμπερασματικά, η εικονογράφηση στο συγκεκριμένο μάθημα έχει καθοριστικό ρόλο. Εισάγει το θέμα, βοηθά στην επεξεργασία του από όλες του τις πλευρές, παρωθεί τα παιδιά σε δημιουργικές δραστηριότητες σχετικές με το θέμα μέσα από ζωγραφική, κατασκευές, θέατρο κλπ. και τα βοηθά στην ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου. Εκτός από τη διδακτική της πλευρά, η εικονογράφηση ασκεί επίσης έντονη παιδαγωγική και ηθοπλαστική λειτουργία με έμμεσο, άμεσο ή και αυστηρό τρόπο μερικές φορές.

Για να καταλάβουμε την έκταση της συμμετοχής της εικονογράφησης στο εγχειρίδιο, αρκεί μόνο να αναφέρουμε ότι στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται 16 κύριες εικόνες και 13 δευτερεύουσες με περιορισμένη συμμετοχή του γλωσσικού υλικού. Εκτός από τις ζωγραφικές εικόνες σε μορφή έγχρωμου απλού ή αναλυτικού σκίτσου, η εικονογράφηση περιλαμβάνει ακόμη κινούμενα σχέδια, φωτογραφίες, μηνύματα σε καρτέλες κ.ά. Συνολικά λοιπόν το εγχειρίδιο παρουσιάζει πλούσιο εικονογραφικό υλικό, το οποίο διατηρεί προτεραιότητα έναντι της γλώσσας. Το υλικό αυτό έχει την απαραίτητη ποικιλομορφία, ώστε να αποκτά ζωντάνια και να τραβά το ενδιαφέρον του παιδιού. Εν τούτοις η εικονογράφηση, όπως παρουσιάζεται, δεν θέτει στους πρωταρχικούς της στόχους την αισθητική καλλιέργεια του μαθητή. Γι' αυτό ίσως οι εικόνες δεν διαθέτουν ιδιαίτερη αισθητική και ποιότητα.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

1. Η έρευνα στο χαρακτηριζόμενο ως "εξωσχολικό" βιβλίο: Διευρυμένος εκφραστικός πλουραλισμός και πορεία από την τυπική στην προσωπική έκφραση.

1.1 Η εικονογράφηση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου

1.1.1. Εισαγωγή

Η αξία του εικονογραφημένου παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου έχει τύχει γενικότερης αναγνώρισης σήμερα. Τα ίδια τα παιδιά βιώνουν την επαφή τους με τον πλούσιο κόσμο που κρύβουν αυτά τα βιβλία, τα βιώνουν όχι μόνο ως πηγή χαράς και διασκέδασης, αλλά και μάθησης και εμπειρίας για τη ζωή. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η επαφή των παιδιών με την εικονογράφηση αυτών των βιβλίων, αφού, όπως σχολιάζει ο Γκρέμινγκερ, "η παρατήρηση, η αναγνώριση και η επεξήγηση των εικόνων είναι πνευματική εργασία με την οποία ασκείται η νοητική ικανότητα του παιδιού, αναπτύσσεται η παρατηρητικότητα του και βελτιώνεται η γλωσσική του ικανότητα" (βλ. Α. Γκρέμινγκερ, 1979, 31).

Η εικονογράφηση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου είναι ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας επίσης, αφού σήμερα στην εποχή του "πολιτισμού της εικόνας" έτσι κι αλλιώς το είδος αυτού του βιβλίου αφορά άμεσα τη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι το σχολείο αποσπασματικά και περιορισμένα μόνο το εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τα ΜΜΕ τα παιδιά εθίζονται από πολύ νωρίς στη γλώσσα της εικόνας μέσω της πλούσιας ηλεκτρονικής παραγωγής του τηλεοπτικού και έντυπου λόγου.

Στην εποχή μας η θέση των εικονογραφημένων λογοτεχνικών κειμένων στο εγχειρίδιο γλώσσας έχει περιοριστεί χάριν της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και υπονομεύεται ακόμη περισσότερο από την αποσπασματικότητα και τη σκοπιμότητα που έχει επιβληθεί σ' αυτά χάριν της διδακτικής διαδικασίας, που κινδυνεύει να τα καταστήσει όμηρό της, παραποιώντας το πνεύμα, την πολυσημία και τη βαθύτερη ουσία τους. Δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία όμως ότι η αληθινή λογοτεχνία και όχι τα υποκατάστατά της δεν πρόκειται ποτέ να χάσει την αξία της σ' αυτό τον τομέα, γι' αυτό και το παιδί θα πρέπει να βρίσκεται διαρκώς σε στενή επαφή μαζί της, όχι ασφαλώς μόνο με τα λογοτεχνικά βιβλία που χαρακτηρίζονται ως παιδικά, ένας όρος που διαιρεί και απομονώνει από το σώμα ολόκληρης της λογοτεχνίας, αλλά, στο μέτρο του εφικτού, με ολόκληρο το φάσμα της λογοτεχνίας.

Μερικές από τις αξεπέραστες αρετές της λογοτεχνικής γλώσσας είναι η δύναμή της να αποκαλύπτει την αλήθεια, να διεγείρει τη φαντασία, το συναισθηματικό και πνευματικό κόσμο του παιδιού και του κάθε αναγνώστη οποιασδήποτε ηλικίας, και, παράλληλα, να καλλιεργεί την αισθητική του λόγου, την ποιότητα των λεκτικών αναπαραστάσεων κ.ά.

Η αξία της λογοτεχνικής γλώσσας για το παιδί είχε ήδη αναγνωρισθεί από τους πρωτεργάτες της προοδευτικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1918, όπως φαίνεται από τη σχετική διακήρυξή τους: «Αυτό που είναι όμορφο και με τέχνη γραμμένο μπορεί να συγκινήσει το παιδί και αξίζει να του το δώσουμε»¹.

Οι θέσεις αυτές θα πρέπει να γνωστοποιούνται και σήμερα, αν και τα πράγματα στον τομέα αυτό καλυτερεύουν ακόμη και σε θεσμικό επίπεδο, όπως δείχνουν τα νομοθετικά κείμενα².

Όπως αναφέραμε, στις μέρες μας υφίσταται ισχυρό ανταγωνισμό η λογοτεχνική γλώσσα από τα ηλεκτρονικά και έντυπα μέσα, που μετατρέπουν την πληροφορία σε πιο εικονιστική – παραστατική και την εικόνα σε πιο βερμπαλιστική. Οπότε, εικόνα και λογοτεχνικό κείμενο θα πρέπει να γίνουν πιο ελκυστικά για τον μικρό αναγνώστη. Και εδώ ακριβώς παραμονεύει ένας άλλος κίνδυνος, αφού αυτό

¹ Ο "Εκπαιδευτικός Όμιλος" έκανε αυτή τη διακήρυξη αναγνωρίζοντας τη μεγάλη αξία των λογοτεχνικών κειμένων. Στα πλαίσια αυτής της διακήρυξης αρχίζει να εκδίδει από το 1913 μια σειρά λογοτεχνικών βιβλίων για τα ελληνόπουλα. Βλ. Α. Δημαράς, 1997, κδ' - κε'. Παράλληλα, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη λογοτεχνικότητα των εγχειριδίων γλώσσας, όπως διαπιστώσαμε στις αναλύσεις μας για το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και «Τα ψηλά βουνά».

² 2. Βλ. σχετικά ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ1/58, ΦΕΚ 93/ΤΒ'(10.2.1999) σ. 1551

μπορεί να γίνει μ' ένα τρόπο επίπλαστο μέσα από ένα εύκολο και παραπλανητικό εντυπωσιασμό και όχι, όπως θα 'πρεπε, μέσα από μια πλούσια αισθητική και λογοτεχνική εμπειρία, δηλαδή ως μια βαθύτερη εμπειρία του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, μια εμπειρία της ζωής και της ύπαρξης. Αυτό θα πρέπει να κερδίζεται τόσο μέσα από τη δύναμη της λογοτεχνικής γλώσσας, όσο και από την πλούσια μεταμορφωτική δύναμη της εικόνας. Με τις δυο αυτές δυνάμεις σε συνοχή και συναυτουργία μπαίνει ένας άλλος μανδύας στην πραγματικότητα, που μεταμορφώνει τα προφανή και αυτονόητα σε μιαν άλλη σφαίρα πραγματικότητας με τη δύναμη των συναισθημάτων και του δημιουργικού νου. Η εικονογράφηση σ' αυτό το συναρπαστικό μεταμορφωτικό παιχνίδι μπορεί να παίξει έναν αποφασιστικό ρόλο λειτουργώντας με μια διάθεση αναδημιουργίας ως μια παράλληλη γλώσσα, διεισδύοντας στις αφηγηματικές δομές, στην πλοκή και τους χαρακτήρες, έτσι ώστε, όχι απλώς να αναπαράγει τη δράση που περιγράφεται στα κείμενα, αλλά να την εμπλουτίζει, να την προεκτείνει, να την ερμηνεύει ή και να την ανατρέπει, παράλληλα δε να αποκτά δημιουργική συμμετοχή στην ατμόσφαιρα που προάγει τη φαντασία και την ευαισθησία του αναγνώστη.

Με άλλα λόγια, η εικονογράφηση στα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να αποκτήσει τη δύναμη να λειτουργεί δραστικά και αποτελεσματικά ως στοιχείο ανάπτυξης και αναδημιουργίας ισότιμο ή μεγαλύτερης ισχύος από την ίδια τη λογοτεχνική γλώσσα, ώστε να μπορεί να συμβάλει στις πολλαπλές αναγνώσεις της με την ίδια τη δημιουργική συμμετοχή του αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης. Μέσα από αυτό το παιχνίδι αποκαλύπτεται στο μικρό αναγνώστη ουσιαστικά ένας καινούργιος, κρυμμένος κόσμος και στο βάθος ο κρυμμένος του εαυτός.

Η εικονογράφηση όμως, όπως γίνεται συχνά, μπορεί να παίξει και έναν αντίστροφο, αρνητικό ρόλο, όταν επιδιώκει μονοδιάστατες, εξωτερικές σχέσεις με τα κείμενα, καταφεύγοντας άλλοτε σε μιαν ανούσια επανάληψη με τη μέθοδο του πλεονασμού και άλλοτε σ' έναν ανούσιο εντυπωσιασμό με τη μέθοδο του βερμπαλισμού.

Με άλλα λόγια, τίθεται το θέμα αν η εικονογράφηση πρόκειται να παραμείνει σε μια στατική διακοσμητική λειτουργία ή να κατακτήσει μια πολύπλευρη δυναμική παρουσία, ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλει θετικά και με δημιουργικό τρόπο στη δόμηση και την πρόοδο του λογοτεχνικού λόγου, ενισχύοντας, μεταπλάθοντας και αναδιατάσσοντας τις αφηγηματικές δομές, συμβάλλοντας στη δημιουργία του αισθητικού και ψυχολογικού υπόβαθρου του λόγου με την ενεργητική παρέμβαση του αναγνώστη, συνιστώντας έτσι μια παράλληλη δημιουργική εκφραστική γλώσσα.

Ασφαλώς, αυτό για να έχει πιθανότητες πραγμάτωσης, ο αναγνώστης θα πρέπει να είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί τους εικονογραφικούς κώδικες όσο και τους λογοτεχνικούς. Η άποψη που υπήρχε και εξακολουθεί ακόμη να υπάρχει σε πολλούς ότι δήθεν η εικόνα μπορεί πολύ πιο εύκολα απ' ότι ο γραπτός λόγος να αποκρυπτογραφηθεί και να κατανοηθεί προφανώς δεν ευσταθεί, επειδή, εκτός από τα εγγενή προβλήματα αποκωδικοποίησης που παρουσιάζει η εικαστική γλώσσα, περίπλοκα επιπλέον προβλήματα δημιουργούνται και από τις ποιοτικές αλληλεπιδράσεις και συναρτήσεις των εικόνων με τα κείμενα, που παραπέμπουν σε δηλώσεις, συνδηλώσεις και συμπαραδηλώσεις, δηλαδή σε πρώτα, σε δεύτερα και τρίτα σημειώματα. Τα προβλήματα αυτά, φυσικά, διαφοροποιούνται από περίπτωση σε περίπτωση, καθώς διαφοροποιούνται το ύφος και το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων. Μεγαλύτερη επαφή με πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις αυξάνει στον αναγνώστη την εμπειρία σε περισσότερους ποιοτικούς συνδυασμούς και συναρτήσεις εικονογράφησης κειμένων, αποκαλύπτοντάς του τη δύναμη του εικονογραφικού πλούτου ως ενεργητικού αισθητικού και λειτουργικού στοιχείου του συστήματος της διπλής κωδικοποίησης.

Αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο κυρίως επιλέξαμε ένα ευρύ φάσμα εικονογραφημένων λογοτεχνικών βιβλίων, όπως για παράδειγμα, εικονογραφημένα βιβλία της ελληνικής παράδοσης, βιβλία περιπέτειας που απευθύνονται στην ηλικία του Ροβινσώνα (9-11 χρόνων), βιβλία που δίνουν έμφαση στο φαντασιακό και ονειρικό στοιχείο, βιβλία με πλούσιο υπαινικτικό λόγο κλπ. Ιδιαίτερη θέση σ' αυτές τις κατηγορίες των βιβλίων έχουν τα βιβλία που εικονογραφήθηκαν από τους ίδιους τους συγγραφείς τους, επειδή σ' αυτές τις περιπτώσεις μπορούμε να βρούμε ξεχωριστές συναρτήσεις, δηλαδή πιο εσωτερικές σχέσεις της εικονογράφησης με τη γλώσσα της λογοτεχνίας. Οφείλουμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι στην προσπάθειά μας να δώσουμε μια πιο σφαιρική και αντικειμενική παρουσίαση του θέματος, ερευνήσαμε βιβλία που εικονογραφήθηκαν από εξαιρετικούς εικονογράφους διαχρονικά, αλλά και εικονογράφους λιγότερο γνωστούς, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ανταπόκριση σ' αυτό που πραγματικά συμβαίνει σε σχέση με το τι κυκλοφορεί και το τι διαβάζουν τα σημερινά παιδιά.

Τέλος, για ευρύτερη διερεύνηση της ποιότητας της εικονογραφικής έκφρασης ερευνήσαμε και ένα λογοτεχνικό βιβλίο, που δεν απευθύνεται σε παιδιά. Είναι «Το άγνωστο αριστούργημα» του Η. De Balzac σε εικονογράφηση Pablo Picasso.

1.1.2. Στρατηγού Μακρυγιάννη "Απομνημονεύματα", με εικόνες του Παναγιώτη Ζωγράφου: Το εικαστικό ισοδύναμο του λόγου στα πλαίσια της ελληνικής παράδοσης.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα συνάφειας γλωσσικής και εικονογραφικής έκφρασης στο νέο ελληνισμό έχουμε με το λόγο του Μακρυγιάννη και τις εικόνες του Παναγιώτη Ζωγράφου, που αναπαριστούν, καθ' υπαγόρευση του πρώτου, τις μάχες των Ελλήνων με τους Τούρκους. (εικ. 23). Είναι χαρακτηριστικός τόσο ο τρόπος που χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα ο Μακρυγιάννης όσο και το ύφος της εικονογράφησης του Ζωγράφου. Ο λαϊκός δημιουργός Παναγιώτης Ζωγράφος με τους γιους του, όπως και ο Θεόφιλος, είναι παραδείγματα λαϊκών δημιουργών, που εντάσσονται στην καθ' ημάς Ανατολή, οι οποίοι παράλληλα με την εικονογραφική έκφραση χρησιμοποιούν τη λαϊκή γλώσσα πάνω στις εικόνες τους, σχολιάζοντας είτε το νόημα των έργων είτε το ηθικό τους μήνυμα ή κάτι άλλο (εικ. 33).

Ο Μακρυγιάννης θα διαλέξει ένα λαϊκό ζωγράφο, αφού πρώτα έχει δοκιμάσει και απορρίψει ένα δυτικό ζωγράφο, ο οποίος τον απογοητεύει με τον τρόπο που ζωγραφίζει τις αφηγήσεις του. Θεωρεί τα έργα του λαϊκού ζωγράφου ισοδύναμα του δικού του λόγου και αυτός φαίνεται να είναι ο λόγος της προτίμησής του. Ασφαλώς, σ' αυτή την επιλογή του Μακρυγιάννη τον κυριότερο ρόλο φαίνεται να παίζει το πνεύμα που εκφράζει ο δυτικός ζωγράφος σε σχέση με τον Έλληνα λαϊκό ζωγράφο. Ένα από τα βασικά στοιχεία σ' αυτή τη διαφορά ανάμεσα στους δυο ζωγράφους είναι ασφαλώς το θέμα της αντίληψης και της εικαστικής έκφρασης του χώρου (προοπτική απόδοση του χώρου), δηλαδή η απόδοση των χωρικών σχέσεων, που επιβάλλουν την τάξη και την ιεραρχία στα πρόσωπα και τα άλλα στοιχεία της σύνθεσης.

Ο δυτικός ζωγράφος οργανώνει το έργο του με τα στοιχεία του τρισδιάστατου ευκλείδειου χώρου σε προβολή πάνω στο κατακόρυφο επίπεδο του πίνακα. Αυτό επιβάλλει διάφορες κλιμακώσεις στα μεγέθη και παραμορφώσεις στα σχήματα και τις μορφές λόγω θέσης και απόστασης, σύμφωνα με τους νόμους της κεντρικής προοπτικής, κάτι που εισάγει ad hoc στο έργο μια ψυχρή λογική ακολουθία προς αναπαράσταση της τρίτης διάστασης. Η σύνθεση του πίνακα μέσα από μια τέτοια τάξη καταγράφει τις παρατηρήσεις ενός ουδέτερου παρατηρητή από σταθερό σημείο παρατήρησης. Οι γραμμές που οδηγούν στο βάθος συγκλίνουν σε κάποιο σημείο φυγής και συμπιέζουν το χώρο στο κέντρο της σύνθεσης.

Όπως είναι γνωστό, το πνεύμα της κεντρικής προοπτικής, δηλαδή της προοπτικής αντίληψης που αναπτύχθηκε στον δυτικό πολιτισμό κατά τον 15^ο αιώνα, όταν ωρίμασαν οι συνθήκες, ήταν διάδοχο του πνεύματος του Μεσαίωνα και κατέστησε πιο συστηματική την μέχρι τότε διαισθητική αντίληψή του χώρου από τους ζωγράφους. Πίσω από αυτή την αντίληψη βρίσκεται ο επιστημονισμός, που άρχισε να αναπτύσσεται μέσα στο γενικότερο πνεύμα της Αναγέννησης. Αυτό είναι ένα στοιχείο εξέχουσας βαρύτητας που θα στερεώσει τη μεγάλη παράδοση του ρεαλισμού στη δυτική ζωγραφική.

Στην προκειμένη περίπτωση μας ενδιαφέρουν οι επιπτώσεις από μια τέτοια αντιμετώπιση του χώρου. Τα κριτήρια του δυτικού ζωγράφου, σύμφωνα με την παραπάνω λογική, είναι κυρίως χωρικά, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνεται υπόψη στο βαθμό που θα έπρεπε το ηθικό, πνευματικό και συμβολικό βάρος των προσώπων ή των γεγονότων, αφού όλα αντιμετωπίζονται με το ίδιο μέτρο και υπακούουν στους ίδιους νόμους μιας ψυχρής γεωμετρικής, στατικής αντιμετώπισης του χώρου.

Αντίθετα, ο λαϊκός ζωγράφος, όπως περίπου ο πρωτόγονος και τα παιδιά, έχει μια πιο απλή αντίληψη του κόσμου και την εκφράζει αποδίδοντας περισσότερο αυτό που γνωρίζει παρά αυτό που μπορεί να δει από κάποιο σταθερό σημείο παρατήρησης. Αυτό τον τρόπο ακολουθεί η πρώιμη τέχνη (δισδιάστατος χώρος) και η αιγυπτιακή μέθοδος (ισομετρική προοπτική), η οποία εισάγει την πλαγιότητα (βλ. R. Arnheim, 1999, 228-236). Συνέπεια αυτής της αντίληψης είναι η παρουσίαση του χώρου και των μορφών της σύνθεσης κατά πως ταιριάζει καλύτερα στο θέμα, ανάλογα με το νόημα του έργου και τη σημασία ή τη δράση των προσώπων. Με άλλα λόγια, τα κριτήρια, σύμφωνα μ' αυτή την εικαστική αντίληψη παύουν να είναι χωρικά και γίνονται ηθικά. Γι' αυτό τα σημαντικά πρόσωπα συνήθως παρουσιάζονται υπερμεγέθη στη σύνθεση του έργου.

Στις ζωγραφίες του Παναγιώτη Ζωγράφου επιβάλλεται η αριστοτελική αρχή της ενότητας του χώρου, του χρόνου και της δράσης, δηλαδή επιβάλλεται στον τρόπο έκφρασης η συναίρεση με το να παρουσιάζονται στην ίδια εικόνα δράσεις και γεγονότα που έχουν συμβεί σε άλλο χρόνο και χώρο.

Εξάλλου, η ανάγκη αναπαράστασης των μαχών επιβάλλει στο χώρο μια χαρτογραφική θεώρηση. Οι μορφές μέσα σ' ένα τέτοιο γεωγραφικό χώρο, που παρουσιάζεται από ψηλά και μακριά, φαίνονται ισομεγέθεις σχεδόν, εκτός φυσικά από ελάχιστες περιπτώσεις, εξεικονίζονται σε πρώτο πλάνο εξέχοντα πρόσωπα. Αυτό δίνει έμφαση σε ολόκληρο το σώμα των λαϊκών αγωνιστών με λίγες εξαιρέσεις και υλοποιείται έτσι ο λόγος του Μακρυγιάννη καθώς τελειώνει το χειρόγραφο του: "...Το λοιπόν δουλέψαμεν όλοι μαζί, να την φυλάμεν [την πατρίδα] όλοι μαζί, και να μη λέγει ούτε ο δυνατός "εγώ" ούτε και ο αδύνατος... Είμαστε στο "εμείς" και όχι στο "εγώ".

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο στην έκφραση του Παναγιώτη Ζωγράφου, με το οποίο συναντά τη δυτική ζωγραφική, είναι η φωτεινότητα και η χρωματική καθαρότητα με την οποία αποδίδει τον ελληνικό και μεσογειακό χώρο, με γνήσια σχεδόν ιμπρεσιονιστική ματιά και μάλιστα πριν από την άνοδο του ιμπρεσιονισμού. Αυτό το πετυχαίνει με μια σειρά από λαζούρες αντίθετων αποχρώσεων ανάμεσα στα φωτεινά γαϊώδη (κίτρινα κυρίως και σιένες) για τη στεριά και τα δυνατά και θερμά μπλε ή ψυχρότερα πρασινομπλέ για τη θάλασσα και τον ουρανό. Με αντίστοιχους φωτεινούς τόνους αποδίδει τα δέντρα, τα σώματα των πολεμιστών, τα άλογα και τα πλοία ή τα κάστρα, τους καπνούς των μαχών κλπ. Πράγματι, το γενικό σύνολο αναδίδει ιμπρεσιονιστική καθαρότητα, ενώ ταυτόχρονα αποπνέει λαϊκότητα, απλότητα, ανάταση και συμβολισμό, όσα δηλαδή θα μπορούσε να συμπυκνώνει, ως εικαστική συμβολιστική και σημειολογία, ο αγώνας για την ελευθερία των Ελλήνων λαϊκών αγωνιστών. Ως εκ τούτου, τα ζωγραφικά στοιχεία μπορούν να εκληφθούν ως σύμβολα και ως ιδεογράμματα με το δικό τους ξεχωριστό πνευματικό και ηθικό περιεχόμενο.

Φαίνεται, επομένως, παρά τις μεγάλες διαφορές στην οπτική αντίληψη του χώρου και αντίστοιχα στην εικαστική του έκφραση από τους δυο ζωγράφους, να υπάρχει ανάμεσά τους κάποια σχέση σε εκφραστικό επίπεδο. Ωστόσο, χωρίς αμφιβολία η σχέση των εικόνων του Παναγιώτη Ζωγράφου με το λόγο του Μακρυγιάννη είναι πολύ πιο κοντινή. Ο Μακρυγιάννης μιλά και γράφει με τα λίγα γράμματα που μαθαίνει μια γλώσσα λαϊκότροπη, σύμμεικτη, με στοιχεία λόγιας γλώσσας και με αρκετές ξένες λέξεις, κυρίως τούρκικες και φράγκικες. Είναι η ρουμελιώτικη, η γλώσσα της ντοπιολαλιάς του, της τότε καθομιλουμένης, όπως την ήξερε κι όπως την έπλασε και την διαμόρφωσε ο ίδιος στην επαφή του με τους μορφωμένους της εποχής. Τα χειρόγραφα του δεν είναι παρά η φωνητική απόδοση αυτής της λαϊκότροπης γλώσσας και ασφαλώς το πνεύμα της δεν είναι άλλο από το πνεύμα του Έλληνα λαϊκού αγωνιστή, που εκφράζεται ακριβώς και μέσα στις ζωγραφίες.¹

Μπορούμε να πούμε ότι μια αντιστοιχία ανάλογης μορφής συναντούμε ανάμεσα στο λόγο του Βιτσέντζου Κορνάρου στον "Ερωτόκριτο" και στην εικονογράφηση του Λογοθέτη Πετράκη, στο χειρόγραφο του 18^{ου} αιώνα που φυλάσσεται στη Βιβλιοθήκη της Ρουμανικής Ακαδημίας. (εικ. 34). Η ζωγραφική του Πετράκη βρίσκεται κοντά στο ύφος της ζωγραφικής του Θεόφιλου. Οι μορφές και τα διακοσμητικά μοτίβα, όπως και στην περίπτωση του Ζωγράφου, είναι ο απόηχος από το λαϊκοβυζαντινό κόσμο, που στη περίπτωση αυτή ενσωματώνει επιρροές από την τέχνη της Ανατολής (Ινδία, Περσία) και την τέχνη της Δύσης (Βενετία). Τα κάπως άτεχνα σχέδια προσπερνούν τη γεωμετρική αυστηρότητα, για να μιλήσουν με την αμεσότητα της γλώσσας της παράδοσης μέσα από σύμβολα ορατά και κατανοητά (φυτικά ή διακοσμητικά μοτίβα), που συναντούμε στους εκκλησιαστικούς κώδικες και στα λαϊκά κεντήματα.²

¹ Βλ. "Ζωγράφος-Μακρυγιάννης" στο "Έλληνες ζωγράφοι", τ. Α' σσ. 14-60, με κείμενα των Γιάννη Τσαρούχη και Σπύρου Ασδραχά και Γ. Σεφέρης "Ένας Έλληνας - ο Μακρυγιάννης" στο "Δοκιμές", τ. Α, 1981, σσ. 228-263. Μερικά στοιχεία αντλήθηκαν επίσης από τηλεοπτική εκπομπή σε σχέση με το θέμα (NET 26.3.2001 με απόψεις των Γ. Μπαμπινιώτη και Μ. Λαμπράκη - Πλάκα.

² Σχετικά με τον Ερωτόκριτο και την εικονογράφηση του Λογοθέτη Πετράκη βλ. τις παρατηρήσεις του Δ. Δεληγιάννη στο "Ερωτόκριτος", 1998, σσ. 9-59.

1.1.3. «Ομήρου Οδύσσεια», διασκευή για παιδιά και εικονογράφηση Σοφία Ζαραμπούκα: Η αφήγηση μέσα από μια σκηνογραφική και περιγραφική εικονογραφική έκφραση, που ενσωματώνει με ανάλογο τρόπο διαχρονικά στοιχεία της ελληνικής τέχνης.

Η Οδύσσεια του Ομήρου είναι ένα λαμπρό δείγμα του ελληνικού πολιτισμού, που σε όλες τις ιστορικές περιόδους είχε παγκόσμια απήχηση σε μικρούς και μεγάλους. Τις πρώτες εικονογραφήσεις της, που διασώζονται σε αγγειογραφίες, τις ακολούθησαν πολλές άλλες μέχρι σήμερα. Μια από τις πιο πρόσφατες, που απευθύνεται σε παιδιά, είναι της Σοφίας Ζαραμπούκα.

Ως γνωστό, το έπος της Οδύσσειας είναι ένα εξαιρετικό δείγμα επικής ποίησης της γεωμετρικής περιόδου. Ο μύθος περιορίζεται στις σαράντα περίπου τελευταίες ημέρες από το πολυτάραχο ταξίδι της επιστροφής του Οδυσσέα στην Ιθάκη μετά τον τρωικό πόλεμο. Από τις μέρες αυτές οι δεκαεπτά μόνο περιέχουν αναπτυσσόμενη δράση, αρκετή, ωστόσο, για να περιγράψει όλες τις περιπλανήσεις του ήρωα και των συντρόφων του κατά το δεκάχρονο ταξίδι της επιστροφής. Ο Όμηρος με τη μέθοδο του «εγκιβωτισμού» (η μια ιστορία μέσα στην άλλη) δημιουργεί μια ποικιλία αφηγηματικού λόγου, πυκνώνοντας την πλοκή και το στοιχείο της περιπέτειας. Σε άλλες περιπτώσεις η αφήγηση γίνεται σε τρίτο πρόσωπο από τον ποιητή και σε άλλες σε πρώτο πρόσωπο από τον ήρωα. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του επικού λόγου της Οδύσσειας είναι η συχνή εναλλαγή του χώρου, ανάλογα με την εξέλιξη της δράσης. Αυτό αντιστοιχεί με τη λογική της συχνής εναλλαγής των σκηνικών του θεάτρου, πράγμα που εκμεταλλεύεται δεόντως και καθόλου τυχαία η εικονογράφος, αφού αυτό, εν πολλοίς, βρίσκεται μέσα στην εικονογραφική της αντίληψη και την καλλιτεχνική της παιδεία (σπούδασε σκηνογραφία για ένα σύντομο χρονικό διάστημα).

Όσον αφορά το κείμενο της Οδύσσειας, στη διασκευή της Ζαραμπούκα αυτό αποκτά πεζολογικό χαρακτήρα και ένα αφηγηματικό ύφος κάπως «στεγνό» και «αφυδατωμένο», με συγκρατημένα συναισθήματα, σύντομους διαλόγους και σύντομες περιγραφές, που απευθύνονται στο μικρό αναγνώστη, χάνοντας έτσι ένα μέρος της ποιητικότητάς του. Δεν έχουμε σχετικά με αυτό παρά να παραβάλουμε την περιγραφή της συγκινητικής σκηνής, όπου ο Οδυσσέας συναντά την ψυχή της μάνας του στον Άδη, στο χώρο των νεκρών όπου κατεβαίνει, ακολουθώντας τις περιγραφές της Κίρκης (ραψωδία λ). Στη μετάφραση Ζ. Σίδερη αναφέρεται:

*«Κι έμεινα ασάλευτος εγώ ωστόσο η μάνα μου ήρθε,
κι αίμα σαν ήπιε μελανό, με γνώρισε ποιος είμαι
και μου 'πε δάκρυα χύνοντας τα λόγια λυπημένα:*

-Πώς ήρθες, γιε μου, ζωντανός μες στο θολό σκοτάδι;»

Στη μετάφραση Ν. Καζαντάκη – Ι. Κακριδή αναφέρεται:

*«Κι ήρθε η ψυχή της δόλιας μάνας μου μπροστά μου, της Αντίκλειας,
της κόρης του αντρειωμένου Αυτόλυκου, που εγώ την είχα αφήσει
να ζει, στην άγια Τροία σαν μίσενα, και τώρα είχε πεθάνει.*

Κι όπως την είδα, μου ήρθαν κλάματα, την πόνεσε η καρδιά μου.

*...Κι ήπιε απ' το μαύρο γαίμα η μάνα μου, μεμιάς νογιάει ποιος ήμουν
και μεσ' στα κλάματα ανεμάρπαστα μου συντυχαίνει λόγια:*

-Πώς φτάνεις ζωντανός στ' ανήλιαγα σκοτάδια κάτω, γιε μου;»

Στην απόδοση της Ζαραμπούκα αναφέρεται:

«Σε λίγο ήρθε κοντά η ψυχή της μάνας του Οδυσσέα. Την είχε αφήσει ζωντανή στην Ιθάκη όταν έφυγε, αλλά την έφαγε ο καημός του χωρισμού και πέθανε:

-Παιδί μου, του λέει, πώς ήρθες ζωντανός στη χώρα των πεθαμένων;»

Στην εικονογραφική της προσέγγιση η Ζαραμπούκα παρουσιάζει μια χαρτογραφική αντίληψη, όπως περίπου του Παναγιώτη Ζωγράφου στις εικόνες του Μακρυγιάννη (ο παρατηρητής θεάται από ψηλά τα δρώμενα). Αυτό γίνεται, με τη συνοδεία χαρτών. Προφανώς κάτι τέτοιο χαρτογραφικά δεν είναι τόσο αξιόπιστο, αφού τα γεγονότα, όπως περιγράφονται στον Όμηρο, εν πολλοίς σχεδόν ανήκουν στο χώρο του μυθικού.

Μια γενική παρατήρηση είναι ότι κατά κανόνα η εικονογράφος αποφεύγει την απόδοση βίαιων σκηνών. Μια πρώτη χαρακτηριστική περίπτωση είναι η σκηνή της τύφλωσης του κύκλωπα Πολύφημου από τον Οδυσσέα και τους συντρόφους του (ραψωδία ι), όπου από την εικονογράφο αποδίδεται η στιγμή πριν από το γεγονός (ο Οδυσσέας και οι σύντροφοί του πλησιάζουν τον μεθυσμένο κύκλωπα μ' ένα χοντρό ματσούκι από χλωρή ελιά). Αντίθετα, είναι αξιοπρόσεκτος ο τρόπος που αποδίδεται η

ίδια σκηνή σε μια από τις αρχαιότερες αγγειογραφίες (γύρω στα 67 π.Χ.), όπου υπάρχει διάχυτος ένας ωμός ρεαλισμός που αναδεικνύει τη βιαιότητα του γεγονότος. Στη σκηνή αυτή παρουσιάζεται ο Οδυσσεύς να βυθίζεται στο μάτι του κύκλωμα μια πελώρια δοκό που κρατά με τα δυο του χέρια σπρώχνοντας με δύναμη, βοηθούμενος και από έναν ακόμη σύντροφό του. Ο μεθυσμένος κύκλωπας αποδίδεται με οδυνηρή έκπληξη στο πρόσωπό του (Μουσείο Ελευσίνας).

Μια δεύτερη χαρακτηριστική περίπτωση είναι η τρομερή σκηνή της σφαγής των μνηστήρων (ραψωδία χ). Η εικονογράφος την αποδίδει χωρίς να παρουσιάζει ούτε μια σταγόνα αίμα περιγράφοντας τη σκηνή με σύντομη αφήγηση,

Μπορούμε να πούμε ότι με το συγκρατημένο αφηγηματικό ύφος και την αποφυγή εικονογραφικής απόδοσης των βίαιων σκηνών προβάλλεται κυρίως ψυχαγωγική διάσταση της αφήγησης ή αλλιώς η διασκεδαστική περιπέτεια της περιπλάνησης του Οδυσσέα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μορφολογία και η αισθητική της εικονογράφησης. Η Ζαραμπούκα:

Αξιοποιεί την εικονογραφική παράδοση πάνω στο θέμα και συγκεκριμένα τις σχετικές παραστάσεις από την αρχαία ελληνική αγγειογραφία και το πνεύμα της λαϊκοβυζαντινής παράδοσης, εμπλουτίζοντάς το με στοιχεία από ορισμένες άλλες εικόνες ή στοιχεία της σύγχρονης αισθητικής. Αυτό, άλλωστε, το κάνει συχνά σε ολόκληρο το έργο της ως εικονογράφος.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την πρώτη περίπτωση είναι η εικόνα που παρουσιάζει τους μνηστήρες να διασκεδάζουν στο παλάτι του Οδυσσέα. Ολόκληρη η μορφολογία και η σύνθεση της εικόνας στηρίζεται σε παραστάσεις τριών αρχαίων ελληνικών αγγείων, όπως παρατίθενται στο τέλος του βιβλίου με τίτλους: «Τα γλέντια των μνηστήρων», από το Βρετανικό Μουσείο», «Οι μνηστήρες χορεύουν», από τη συλλογή Φαίνα στο Ορβιέτο της Ιταλίας και «Οι μνηστήρες διασκεδάζουν» από τη συλλογή της δούκισσας της Δαλματίας. Οι δάνειες εικόνες είναι πολύ κοντά στα πρότυπά τους και η σύνθεση είναι τριζωνική και σε κατακόρυφη διάταξη, ακολουθώντας περίπου τη διάταξη της παραστασης των αγγείων. Όλα όμως στη σύνθεση, λειτουργούν συνεκτικά, εμπλουτίζονται και ζωντανεύουν με μια πλούσια χρωματολογία. (σ. 57).

Η αξιοποίηση της λαϊκοβυζαντινής παράδοσης από την Ζαραμπούκα γίνεται περίπου με το πνεύμα που άλλοι πριν απ' αυτήν επιχείρησαν, όπως ο Κ. Γραμματόπουλος και κυρίως ο Γ. Τσαρούχης ως ένας από τους κύριους εκφραστές της γενιάς του '30, από τον οποίο φαίνεται να επηρεάζεται βαθύτερα και διαχρονικότερα η εικονογράφος (εικ. 35).

Παρ' όλα αυτά, οι επιρροές απ' όπου κι αν προέρχονται στο έργο της Ζαραμπούκα, αφομοιώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό και λειτουργούν ως προσωπική εικαστική γλώσσα. Μερικά από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εικονογραφικής της έκφρασης είναι τα εξής:

α) Ακολουθεί συνήθως την πρακτική να ξεκινάει από ένα κεντρικό μοτίβο πάνω στο θέμα της και να το επεξεργάζεται στη συνέχεια σε παραλλαγές στην εικονογραφική της έκφραση.

β) Ξεκινά κατά κανόνα από ένα ζωνρά χρωματισμένο φόντο, συνήθως πιο ψυχρό από τις μορφές. Στο φόντο αυτό φαίνονται καθαρά οι γραμμές και τα ίχνη από τις τρίχες και την κίνηση του πινέλου, που λειτουργούν κατά κάποιο τρόπο ως ποίκιλμα και εκφραστικός εμπλουτισμός του χρωματικού πεδίου.

γ) Η τεχνική που ακολουθεί ουσιαστικά είναι αυτή της βυζαντινής αγγειογραφίας σε μια πιο ελεύθερη επεξεργασία (προετοιμασία φόντου, προπλασμοί των μορφών, επιθέσεις χρωμάτων για τα φώτα, λάμματα χωρίς ψιμιθιές, άλλοτε με πιο καλυπτικά και άλλοτε με πιο διάφανα χρώματα κλπ.). Η τεχνική αυτή ως γνωστό τείνει να εκφράζει τη διαχρονικότητα και όχι τη στιγμιαία απόδοση του θέματος.

Καθαρά βυζαντινές επιρροές βρίσκουμε σε μεμονωμένες περιπτώσεις, π.χ. στη μορφή του Οδυσσέα καθώς παλεύει με τα κύματα στο νησί των Φαιάκων (ραψωδία ε, σ. 39).

Εμφανώς, στην εικονογράφηση η Ζαραμπούκα, για τους λόγους που αναφέραμε, είναι διάχυτη η σκηνογραφική αντίληψη. Η αντίληψη αυτή υλοποιείται μέσα από μεγάλα ή μικρά χρωματικά πεδία καθαρού χρώματος, με τάσεις αφαιρετικές και ισορροπημένες συνθέσεις, που ακολουθούν κατά σκηνές την αφηγηματική ροή.

Η Ζαραμπούκα, έχοντας ασχοληθεί και με άλλα κλασικά κείμενα (Αριστοφάνης, αρχαία ελληνική μυθολογία κλπ.) καταφέρνει να αξιοποιήσει με αρκετά ελεύθερο και ανάλαφρο τρόπο τη διαχρονική ελληνική παράδοση. Στο συγκεκριμένο κείμενο επιλέγει την κορύφωση ή μια σημαντική στιγμή της αφήγησης, προσδίδοντας μια ρεαλιστική ή κάπως ρομαντική και ονειρική διάσταση, χωρίς όμως να επιχειρεί οποιεσδήποτε προσπάθειες ανατροπών ή αναδιαπλάσεων του μύθου. Το αποτέλεσμα είναι μια εικονογράφηση που προσθέτει στην ομηρική αφήγηση, εκτός από τους θρύλους και κάτι από την πραγματικότητα, την εμπειρία και τις ζωντανές μνήμες, κάτι από την αύρα της περιπέτειας που αναδί-

δει το ίδιο το φυσικό τοπίο, η βαθιά γαλάζια θάλασσα και οι άνεμοι του Αιγαίου, η τοπογεωγραφία και η μορφολογία νησιών, που είναι διάσπαρτα στη μεσογειακή λεκάνη. Πίσω απ' όλα αυτά αναδεικνύεται η ανθρώπινη περιπέτεια, όπως την εξέφρασε μέσα από τα σύμβολά του ο ελληνικός πολιτισμός (βλ. και E. Georgitsoyanni – M. Anastasiadis, 2002, τ. Β', 596-605).¹

1.1.4 "Η Παναγία των Παρισίων - Το πανηγύρι των τρελών". Κείμενο Β. Ουγκώ σε διασκευή και εικονογράφηση Walt Disney Company: Η εικονογράφηση ως τρισδιάστατη κινητική αναπαράσταση στα πλαίσια των κωδίκων της θεατρικής γλώσσας.

Το βιβλίο αυτό προορίζεται για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Η επιλογή του έγινε για το δείγμα της τρισδιάστατης εικονογράφησης που παρουσιάζει. Τα στοιχεία που κυριαρχούν σ' αυτή τη προσέγγιση, όπως θα αναλύσουμε στη συνέχεια, είναι ο πλαστικός τρισδιάστατος χώρος και η κίνηση, που, τρόπον τινά, επαναλαμβάνει τη φυσική κίνηση. Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν σε συναντουργία και δημιουργούν αυξημένη παραστατικότητα, ζωντάνια στην αφήγηση και έμφαση στο στοιχείο της μαγείας. Στα έντονα συναισθήματα οικειώσης, προσωπικής και συναισθηματικής εμπλοκής και γενικότερης δραστηριοποίησης του παιδιού μέσα από το βιβλίο αυτό, μπορούν να συμβάλουν το μικρό μέγεθός του και η απουσία περιθωρίων στις εικόνες. Το εξώφυλλο με τα ζωντά χρώματα και το χαρούμενο γέλιο του Κουασιμόδου, παράλληλα με το μικρό σχήμα, το μικρό βάρος και τη θερμή χρωματολογία του βιβλίου, προδιαθέτουν για κάτι ευχάριστο, οικείο, ελαφρύ, διασκεδαστικό και ταυτόχρονα περιπετειώδες και μαγικό

Σε αντίθεση με την εικονογραφική προσέγγιση του "Νησιού των θησαυρών", που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ακολουθεί την κινηματογραφική γλώσσα, αυτό το βιβλίο, δομικά και αφηγηματικά, ακολουθεί τη θεατρική γλώσσα, που είναι συνυφασμένη με την παράσταση και τη σκηνική παρουσία των προσώπων. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται παράλληλα κώδικες των κόμικς με πιο ελεύθερο και ζωγραφικό τρόπο.

Η αφήγηση εξελίσσεται μέσα από πέντε συνολικά σκηνές, που αντιπροσωπεύονται από πέντε πολυσύνθετες εικόνες, όπως περίπου θα τις παρουσίαζε η λειτουργία της θεατρικής σκηνής. Η δράση των ηρώων της αφήγησης, την οποία στη σκηνή αναλαμβάνουν ζωντανοί ηθοποιοί, σ' αυτές τις εικόνες γίνεται μόνο από τους ζωγραφιστούς ήρωες που βρίσκουν τη ζωντάνια τους, όχι μόνο από τη φαντασία του αναγνώστη, αλλά και από την αίσθηση της πραγματικής κίνησης, που παρουσιάζεται με το άνοιγμα της κάθε σελίδας. Η κίνηση έχει μια κατεύθυνση, είναι περιστροφική ή έχει σύνθετη φορά.

Στην πρώτη σκηνή ο Κουασιμόδος φεύγει για πρώτη φορά από το καμπαναριό και πηγαίνει στη γιορτή των τρελών με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό. Η εικονογράφηση παρουσιάζει ολόκληρη τη σκηνή του πανηγυριού σε μια πολυσύνθετη εικόνα. Σημαίες και εμβλήματα ανάγλυφα, που βρίσκονται στο επάνω μέρος της εικόνας, δίνουν μια επιστημότητα στη γιορτή. Ο Κουασιμόδος είναι μια ζωγραφισμένη και κομμένη μορφή στο δεξί μέρος της σκηνής και πιάνεται από ένα σχοινί με το οποίο το σκάει από το καμπαναριό. Είναι με τη πλάτη γυρισμένος και δεν φαίνεται το πρόσωπό του. Με το άνοιγμα της σελίδας - σκηνής κάνει μια περιστροφή που μιμείται την φυσική κίνηση και φανερώνει το πρόσωπό του. Με το κλείσιμο της σελίδας επανέρχεται στην προηγούμενη θέση του. Αυτό το παιγνίδι απόκρυψης - αποκάλυψης, σε συνάρτηση με την κίνηση της περιστροφής, προκαλούν μαγεία, έκπληξη και εστίαση του βλέμματος στον κεντρικό ήρωα. Αν και το κείμενο, όπως και όλα τα άλλα, είναι απολύτως αποσπασματικά, εντούτοις είναι περιεκτικά και με συμπυκνωμένη δράση, την οποίαν εκφράζει αντίστοιχα και η εικονογράφηση, όπως λειτουργεί στις πολυσύνθετες εικόνες.

Στις υπόλοιπες σκηνές ο Κουασιμόδος συνεχίζει την περιπέτειά του: Κρύβεται ανάμεσα στους άλλους πίσω από τη σκηνή ενός κουκλοθέατρου, ξετρελαμένος από τον θόρυβο και το ξεφάντωμα του πανηγυριού πέφτει πάνω στην τέντα ενός μουσικού και χωρίς καλά-καλά να το καταλάβει προχωράει προς τη σκηνή, όπου η όμορφη τσιγγάνα Εσμεράλδα και η κατσικούλα της Τζαλί θα κρίνουν ποιος θα γίνει ο βασιλιάς των τρελών (εικ. 36).

¹ Εδάφια ή πληροφορίες αντλήθηκαν από τις μεταφράσεις της Οδύσσειας των Ζ. Σίδηρη, 1990, 208 και Ν. Καζαντζάκη – Ι. Κακριδή, 1999, 150-151, καθώς και από την Ιστορία του Ελληνικού Έθνους – Αρχαίος Ελληνισμός, τ. Β', σσ. 162-174. Γενικότερα συμπεράσματα επίσης για τη δουλειά της Ζαραμπούκα προέκυψαν από μια σχετική εκδήλωση για την παρουσίαση του έργου της εικονογράφου στην οποία πήρε μέρος η ίδια και από προσωπική μας συνομιλία με την εικονογράφο (30.3.2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος).

Η εικονογράφηση μέσα από τις ανάγλυφες φιγούρες και την κίνηση, τους δυνατούς εικαστικούς χαρακτήρες και τα ζωηρά χρώματα, υποστηρίζει την αφηγηματική ροή, εξαιρεί το ευτράπελο στοιχείο, ζωντανεύει και κορυφώνει τη δράση και την κάνει σχεδόν αληθινή και μαγική. Άλλες φορές η κίνηση είναι πιο απλή και άλλες πιο σύνθετη. Σε δυο περιπτώσεις μάλιστα υπάρχουν τρία διαδοχικά στρώματα από κινούμενες μορφές ηρώων. Στο τέλος η δράση κορυφώνεται με την υπερύψωση του Κουασιμόδου στους ώμους δυο τρελών, για να στεφθεί βασιλιάς, όπως γίνεται στις στιγμές θριάμβου των νικητών. Για να φανεί ότι πετάγεται στα ουράνια η μορφή του Κουασιμόδου, ανυψώνεται και βγαίνει έξω από τη σελίδα, κάτω από τα ξεκαρδιστικά γέλια των θεατών, που βρίσκονται ζωγραφισμένοι στο φόντο της εικόνας.

Αν και το θέμα του βιβλίου, αναμφισβήτητα, μπορεί να προκαλέσει ευχάριστη ατμόσφαιρα και να ψυχαγωγήσει το μικρό αναγνώστη, εντούτοις, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι μπορούν να του δοθούν μηνύματα που βρίσκονται σε διάσταση με τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής μας στο ευαίσθητο θέμα των ψυχικά ασθενών, αν δεν το δούμε σαν παρωδία.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αφηγηματική προσέγγιση αυτού του βιβλίου, το κύριο βάρος της οποίας έχει αναλάβει η εικονογράφηση, παρουσιάζει το χαρακτηριστικό της πλαστικής κίνησης μέσα στο πνεύμα μιας θεατρικής παράστασης κι αυτό είναι το ιδιαίτερο προσόν αυτής της μορφής εικονογραφικής έκφρασης. Εκτός από τις δύσκολες συμβάσεις για την απόδοση της κίνησης που υπάρχουν στις επίπεδες και σταθερές εικόνες, το ανάγλυφο και οι κινούμενες στο χώρο μορφές των ηρώων δίνουν μια πλαστική εντύπωση του τρισδιάστατου χώρου και μια ρεαλιστική ανάπλαση της φυσικής κίνησης, με άλλα λόγια, μια αυξημένη παραστατικότητα, υποβολή και δυναμισμό στην αναπαράσταση. Ο ίδιος ο μηχανισμός των εικόνων που κινεί τις μορφές είναι δυσερμήνευτος για το παιδί και προσδίδει κάτι το μαγικό. Η κίνηση ως εξελισσόμενη είναι ενεργός και δυναμική, βρίσκεται ανάμεσα στη γλώσσα της ζωγραφικής και τη θεατρική γλώσσα, δηλαδή ανάμεσα στο ιδεατό και στο φυσικό, στο φανταστικό και το υλικό, ως μια ταυτόχρονη έκφραση της ύλης και της ενέργειας στο χωρόχρονο. Αυτό είναι ικανό από μόνο του να προκαλέσει την έκπληξη, την τέρψη και τις ζωηρές εντυπώσεις του θεατή - αναγνώστη.

1.1.5. "Ο μικρός πρίγκιπας". Κείμενα και εικονογράφηση Α. De Saint - Exupery. Η εικονογράφηση σ' ένα ενσωματωμένο λειτουργισμό στην αφηγηματική γλώσσα του κειμένου.

Ο μικρός πρίγκιπας είναι ο φίλος που γύρευε ο συγγραφέας στην έρημο του κόσμου. Είναι η παιδική αθωότητα, η τρυφερότητα που δεν χάθηκε. Είναι το μικρό παιδί που μπορεί ακόμη να ονειροποιεί, να θεωρεί ως πιο πολύτιμο πράγμα τη φιλία, να κοιτάει τ' αστέρια και να χαίρεται, να μιλά για τα πιο ουσιαστικά πράγματα που υπάρχουν στον κόσμο, την ψυχή, την καλοσύνη, την αρετή, την ευτυχία, όλα όσα ζουν μέσα στις καρδιές των ανθρώπων. Ο μικρός πρίγκιπας είναι πάνω απ' όλα η ίδια η ψυχή του συγγραφέα, που ζητάει παρηγοριά κι αγάπη, αυτό που οι μεγάλοι έπαψαν να έχουν από τότε που χάθηκε το παιδί μέσα τους.

Οι περιπέτειες του συγγραφέα στην έρημο Σαχάρα, οι περιπέτειες του μικρού πρίγκιπα στ' αστέρια, εκεί που θέλει να κυβερνήσει η δίψα για επιβολή και η αρπαγή αυτών που ανόητα πιστεύουν ότι είναι ισχυροί. Στον κόσμο που οι μεγάλοι κυβερνούν έχουν πάψει από καιρό να ονειρεύονται ένα ξεχασμένο τριαντάφυλλο, το δικό τους τριαντάφυλλο, που έχει μόνο τα τέσσερα αγκάθια του για να αντιμετωπίσει όλα όσα το απειλούν. Ο μικρός πρίγκιπας με την τρυφερή ψυχή του μας ξαναθυμίζει λέξεις όπως αθωότητα, τρυφερότητα, φιλία, ευτυχία, καλοσύνη, αρετή, παρηγοριά, αγάπη και όνειρο, λέξεις που ξαναβρίσκουν τη πρωταρχική τους σημασία στα λόγια του.

Η αφήγηση του συγγραφέα συνοδεύεται από τις δικές του εικόνες. Οι εικόνες αυτές έχουν άμεση λειτουργική ένταξη στην αφήγηση, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του αφηγηματικού λόγου. (εικ. 37). Κινούν σε δράση τα πρόσωπα, προωθούν και ανακυκλώνουν την αφήγηση. Υπάρχει μια συνεχής ανατροφοδότηση της δράσης για την εξέλιξη της ιστορίας, η οποία γίνεται εναλλάξ από το λόγο και την εικόνα. Με το αμφίσημο σχέδιο του βόα που καταβροχθίζει έναν ελέφαντα και φαίνεται σαν σχέδιο καπέλου, ο συγγραφέας επικαλείται τη δημιουργική σκέψη του αναγνώστη. Με το σχέδιο του προβάτου μέσα σε ένα κιβώτιο θέλει να παρηγορήσει το μικρό πρίγκιπα. Στα σκίτσα του ο συγγραφέας ζωγραφίζει ό,τι του λέει ο μικρός πρίγκιπας και κάνει ό,τι μπορεί για να τον ευχαριστήσει. Τα σκίτσα ίσως είναι κάπως αδέξια, όμως είναι αυτά που ακριβώς χρειάζονται. Πρέπει να είναι εικόνες φτιαγμένες από τα χέρια ενός παιδιού και γι' αυτό είναι απλές, υποδηλώνοντας κάποια παιδική αδεξιότητα, όπως θα την έβλεπαν ίσως οι ενήλικες. Πιο περίτεχνα σχέδια θα κατέστρεφαν αυτήν ακριβώς

την αίσθηση που ήθελε να δώσει ο συγγραφέας: την αίσθηση της αθώας ματιάς, της τρυφερής αδεξιότητας που βγαίνει από τα χέρια ενός παιδιού, το οποίο οι μεγάλοι κάποτε το αποθάρρυναν να συνεχίσει μια καριέρα ζωγράφου.

Η εικονογράφηση επομένως είναι άρρηκτα δεμένη με την αφήγηση. Είναι λιτή και υπαινικτική όσο πρέπει, για να δώσει φτερά στη φαντασία και το όνειρο, ρεαλιστική και νευρώδης όσο χρειάζεται, για να κάνει πιστευτή και αληθινή την αφήγηση και τη δράση των προσώπων. Ο συγγραφέας ξέρει να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη διπλή γλώσσα του λόγου και της εικόνας. Ξέρει πώς και πότε να τονίσει τη δράση με μια εικόνα και να ανακυκλώσει την αφήγηση της εικόνας με το λόγο. Η εικόνα και ο λόγος κινούνται παράλληλα και είναι πολύ στενά δεμένα, σαν δυο φίλοι, όπως ο μικρός πρίγκιπας με την αλεπού, όπως ο συγγραφέας με τον μικρό πρίγκιπα, τον φίλο του, τον ίδιο του τον εαυτό.

1.1.6. "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων". Κείμενο - εικονογράφηση L. Carrol: Η παρωδία στα πλαίσια της υπερρεαλιστικής εικονογραφικής έκφρασης.

Περισσότεροι από 300 εικονογράφοι μέχρι τώρα έχουν εικονογραφήσει την "Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων". Όσοι οι καλλιτέχνες τόσα και τα διαφορετικά πρόσωπα της Αλίκης (βλ. Β. Ψαράκη, 1993, σ. 132-33).

Το πρώτο "καλλιγραφημένο και εικονογραφημένο από τον ίδιο τον Carrol χειρόγραφο με τίτλο "Οι υπόγειες περιπέτειες της Αλίκης" ολοκληρώθηκε το 1863 και εκδόθηκε δυο χρόνια αργότερα. Το βιβλίο αυτό, αν και έχει τη μορφή και τα συμβατικά χαρακτηριστικά των βιβλίων της εποχής του, στην πραγματικότητα αποτελεί "μια καταλυτική σάτιρα της βικτωριανής, πουριτανικής και με αυστηρή εξωτερική ηθική εποχής, μ' όλη τη διαχρονική της αξία."¹

Ο Carrol αξιοποίησε την παράδοση της εποχής του στη λογοτεχνία (Swift, Adersen). Αξιοποίησε επίσης την παράδοση που καθιέρωσε ο Lear ως προς τη στενή σχέση εικόνας και κειμένου στο παιδικό βιβλίο. Εξωτερικά μιμήθηκε τη μορφή του κοριτσίστικου θρησκευτικού βιβλίου, υπονομεύοντας και ανατρέποντάς το συστηματικά μέσα από μια σύνθετη και χωρίς ιδιαίτερη πλοκή συνειρμική γραφή. Έτσι αποκαλύφθηκε ο ίδιος ο κόσμος του συγγραφέα ως σύνθεση του πραγματικού και του φανταστικού, όπως και τα διαφορετικά του πρόσωπα, ως μαθηματικού, φωτογράφου, ερασιτέχνη θαυματοποιού κλπ. Στην αφήγηση κυριαρχεί η παρωδία, ο παραπλανητικά ανώδυνος ψυχαγωγικός και φαινομενικά χωρίς διδακτικές προθέσεις λόγος. Κυριαρχούν ακόμα οι συχνές μεταμορφώσεις (αυξομειώσεις) της ηρωίδας, η οποία υποδύεται πολλούς και διαφορετικούς ρόλους από τον κόσμο των μεγάλων και των παραμυθιών. Οι περιπέτειές της είναι ταυτόχρονα αγωνιώδεις και κωμικές, με παρόν κάθε στιγμή το στοιχείο της έκπληξης. Όλα αυτά δημιουργούν το σουρεαλιστικό κλίμα του βιβλίου.²

Πίσω από αυτή τη "πολύπτυχη παρωδία", την οποία ο ίδιος ο Carrol ονόμασε "παρωδία του κλασικού μαγικού παραμυθιού", βρίσκεται η πιο σκληρή κοινωνική σάτιρα της εποχής του.³

Η εικονογράφηση του ίδιου του Carrol στην αρχική έκδοση ανταποκρίνεται απόλυτα σ' αυτό το σύνθετο και με αλλότριο λόγο περιεχόμενο του βιβλίου με ένα ιδιαίτερο τρόπο (εικ. 38). Ο Carrol ως συγγραφέας και εικονογράφος, όπως και ο De Saint - Exupery στο "Μικρό πρίγκιπα", παρουσιάζει ένα ξεχωριστό ενδιαφέρον, αφού δίνει ο ίδιος τις εικαστικές ερμηνείες και προεκτάσεις στο πνεύμα του δικού του λόγου. Τούτο δεν σημαίνει ότι ένας άλλος εικονογράφος δεν θα μπορούσε ενδεχομένως να δώσει πιο ενδιαφέρουσες ερμηνείες, όπως πχ. ο Tenniel με τον οποίον έχει κυρίως συνδεθεί η περιπέτεια της Αλίκης.⁴ Διαπίστωσή μας είναι, ωστόσο, ότι οι εικονογραφήσεις των συγκεκριμένων συγγραφέων έχουν πρωτότυπα στοιχεία, τα οποία μέχρι σήμερα εξακολουθούν να επηρεάζουν την εικονογράφηση των έργων τους, όπως θα φανεί και στη συνέχεια της ανάλυσης, που αφορούν στην περίπτωση του John Tenniel και Anthony Browne.

¹ Βλ. Α. Ζερβού "Λογοτεχνία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων", Αθήνα, Οδυσσέας, 1993, 65-66.

² Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι το έργο του Carrol λατρεύτηκε γι' αυτό από τους Γάλλους σουρεαλιστές. Α. Ζερβού, ό. π. σελ. 65 κ.ε.

³ Α. Ζερβού, ό.π. σελ. 65 κ.ε.

⁴ Ωστόσο, δεν είναι χωρίς σημασία η υπόδειξη του συγγραφέα προς τον Tenniel για το προσχέδιο της Αλίκης που του έστειλε, στο οποίο την παρίστανε με τη μορφή ενός πολύ καλοντυμένου κοριτσιού: "Λιγότερα, λιγότερα κρινολίνα", του υποδείκνυε, ζητώντας του να απεικονίσει την ηρωίδα του πιο απλοντυμένη και φυσική. Α. Ζερβού, ό.π. σελ. 68-69.

Οι εικόνες του Carrol έχουν τη μορφή ασπρόμαυρου σκίτσου και παρεμβάλλονται στην αφήγηση, αισθητοποιώντας τα υπαρκτά πρόσωπα και τα φανταστικά πλάσματα, ακόμη και τα άγνωστα που ζωντανεύουν. Παρακολουθούν στενά και εκφράζουν την εξέλιξη της δράσης και δείχνουν τις κωμικοτραγικές μεταμορφώσεις της Αλίκης. Για να αναδείξει αυτό το βασικό στοιχείο της αφήγησης ο Carrol χρησιμοποιεί δυο ευρηματικούς τρόπους:

α) Για να δώσει την αίσθηση της σμίκρυνσης αντιπαραβάλλει την Αλίκη με μικρά ζώακια (σκιουράκια, κουταβάκια κλπ.) μεγεθύνοντάς τα. Η παρουσία της Αλίκης ως μικρότερης κι από ένα τέτοιο ζώο την κάνει πράγματι να φαίνεται μικροσκοπική. (σ. 46, 54).

β) Αντίθετα, για να δώσει την αίσθηση της γιγάντωσης της την εικονογραφεί κατακόρυφα σε όλο το ύψος του αριστερού μέρους της σελίδας. Στοιχείο αντιπαραβολής τώρα είναι ολόκληρη η σελίδα μέσα στην οποία η Αλίκη κυριαρχεί και φαίνεται γιγάντια. (σ. 48). Η αίσθηση αυτή επιτείνεται, όταν στο ίδιο πνεύμα, ζωγραφίζεται ένα μόνο μέρος της Αλίκης (ο λαιμός και το κεφάλι) και μένει ο υπαινιγμός για το υπόλοιπο σώμα. Ο λαιμός μάλιστα παίρνει τη μορφή κορμού δέντρου, που βγαίνει από τη βλάστηση και μόλις χωρά στη σελίδα (σ. 68). Μ' αυτό τον τρόπο συνυπάρχουν ταυτόχρονα το κωμικό και το δραματικό στοιχείο που δημιουργούν την έκπληξη. Η εικονογράφηση, σε απόλυτη συνάρτηση με το κείμενο, παρουσιάζει την Αλίκη στις διάφορες περιπέτειές της, όταν ανακαλύπτει περίεργα φανταστικά πλάσματα ή πλάσματα του φυσικού κόσμου που δεν φέρονται όμως καθόλου φυσικά. Αυτά τα πλάσματα είναι έτοιμα να κάνουν και τα πιο απρόσμενα πράγματα, που να ανατρέπουν τη λογική τάξη του κόσμου (εξωλογικό στοιχείο), καθώς και την κοινωνική τάξη (σάτιρα της βικτωριανής εποχής). Όλα αυτά τα στοιχεία της εικονογράφησης, όπως και του κειμένου, συνιστούν το χιουμοριστικό, σατιρικό και ανατρεπτικό χαρακτήρα του κειμένου, δηλαδή την παρωδία. Δίπλα στις κωμικοτραγικές και παράξενες εικόνες υπάρχει ο αλλότριος, ο γεμάτος σατιρική διάθεση, υπαινιγμούς και γλυκόπικρες εκπλήξεις λόγος του συγγραφέα. Οι εικόνες εξαίρουν ιδιαίτερα το σουρεαλιστικό στοιχείο της αφήγησης με τρόπο που να γίνεται φανερή η συγκατοίκηση του λογικού με το άλογο, του πραγματικού με το φανταστικό. Με τον τρόπο αυτό δίπλα στο κείμενο δημιουργείται το ενδιαφέρον παραπληρωματικό στοιχείο της εικόνας, το οποίο υποβοηθά να αναδειχθεί κυρίως το καλά κρυμμένο πνεύμα του συγγραφέα.

Συνεπώς, αν και η εικονογράφηση του Tenniel, όπως θα δούμε στη συνέχεια, παρουσιάζεται περισσότερο επιμελημένη και σύνθετα εκφραστική, η εικονογράφηση του Carrol, αν και σαφώς πιο αδέξια, τοποθετεί από την αρχή την εκφραστική γραμμή της εικονογράφησης του έργου του, που θα ακολουθήσουν και όλοι οι άλλοι εικονογράφοι.

1.1.7. «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων» σε εικονογράφηση John Tenniel.

Μελετώντας προσεκτικά την εικονογράφηση του Tenniel σε σχέση με αυτή του Carrol, καταλήγουμε σε δυο βασικά συμπεράσματα:

α) Η εικονογράφηση του Tenniel διαθέτει μια αναμφισβήτητη αισθητική και τεχνική υπεροχή. Συγκεκριμένα, είναι σαφώς πιο έντεχνη, με περισσότερη σχεδιαστική και συνθετική πληρότητα, ώστε να φαίνεται συνολικά πιο επιμελημένη και εκφραστική (εικ. 39).

β) Ωστόσο, ο Carrol είναι αυτός που εξαρχής επιβάλλει το μορφότυπο της Αλίκης, παρουσιάζοντας το πορτρέτο ενός μικρού κοριτσιού της βικτωριανής εποχής με τα αυστηρά πουριτανικά πρότυπα, πάνω στο οποίο επιβάλλει τις ανατροπές και τις μεταμορφώσεις του. Αυτό ακριβώς το μορφότυπο κρατά και επεξεργάζεται πιο επιδέξια και επιμελημένα ο Tenniel (εικ. 26 και 27). Ο Carrol επιβάλλει, επίσης, εξαρχής μερικές από τις εικαστικές λύσεις που υλοποιούν το πνεύμα του λόγου του, όπως π.χ. τις αυξομειώσεις της Αλίκης, που επαναλαμβάνει σχεδόν πανομοιότυπα ο Tenniel (σ. 18 και στις δυο εκδόσεις). Είναι, τέλος, αυτός που επιβάλλει το γενικό πνεύμα της εικονογραφικής έκφρασης του κειμένου, που διατηρεί λίγο – πολύ και ο Tenniel.

Μερικές επιπλέον παρατηρήσεις για την εικονογράφηση του Tenniel σε σχέση με τον Carrol είναι οι εξής:

α) Χρησιμοποιεί στην απόδοση ορισμένων σκηνών περισσότερες σύνθετες εικόνες.

β) Επιλέγει να εικονογραφήσει άλλες στιγμές από την εξέλιξη της δράσης.

γ) Ακόμη και στις εικόνες που παρουσιάζουν μια ευθεία αναφορά σ' αυτές του Carrol, φροντίζει να πλησιάζει το θέμα του από αντίθετη οπτική γωνία (σ. 24-25 και 20-21 στις δυο εκδόσεις αντίστοιχα).

δ) Το σπουδαιότερο στοιχείο ανάμεσα στις δύο εικονογραφικές εκφράσεις, κατά την άποψή μας, είναι ότι ο Tenniel αυτονομείται κυρίως σε θέματα τεχνικής και μορφολογικής απόδοσης, όχι όμως ως προς το εκφραστικό πνεύμα, που επιβάλλει εξ αρχής ο Carroll, που δεν είναι άλλο από το πνεύμα του υπερρεαλισμού, μέσα από το οποίο αναπτύσσεται η παραωδία και ο μεταφορικός λόγος του συγγραφέα.

Συμπερασματικά, η περίπτωση αυτή μας αποκαλύπτει πόσο χρήσιμο είναι να ερευνήσουμε περισσότερες εικονογραφικές εκδοχές ενός κειμένου. Στα πλαίσια αυτά ερευνούμε και την εικονογράφιση του σύγχρονου Άγγλου εικονογράφου Anthony Browne.

1.1.8. "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων" σε εικονογράφιση A. Browne.

Στη σύγχρονη εικονογραφική εκδοχή της "Αλίκης στη χώρα των θαυμάτων" του Anthony Browne παρατηρούμε πώς επιζούν οι επιρροές των δύο προηγούμενων εικονογράφων και κυρίως του Tenniel και πώς εμπλουτίζονται με ορισμένα νέα στοιχεία. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Browne, για την εικονογράφησή του αυτή εξακολουθεί να έχει ανάμεικτα αισθήματα και νιώθει πολύ ευάλωτος. Ομολογεί ότι επηρεάστηκε από τον Tenniel, αλλά δηλώνει ότι προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί απ' αυτόν, επικεντρώνόμενος στα ονειρικά στοιχεία του βιβλίου. Παρατηρεί ότι το βιβλίο αφηγείται μια πολύ σουρεαλιστική ιστορία και του φάνηκε φυσικό να το ερμηνεύσει στη σουρεαλιστική γλώσσα. (εικ. 40). Η προσπάθειά του επικεντρώθηκε στο να εκφράσει τα κωμικά στοιχεία, τα παζλ και τα λογοπαίγνια του Carroll με οπτικά ευτράπελα μέσω της εικονογράφισης, σε μια προσπάθεια να προσγειώσει την ιστορία και να εμπλέξει σ' αυτήν τα παιδιά που πιθανόν να απωθηθούν από το βικτωριανό κλίμα του κειμένου και την εικονογράφιση του. Παραδέχεται, τέλος, ότι αυτό είναι λιγάκι αναιδές, αλλά το να εικονογραφείς ένα τέτοιο βιβλίο απαιτεί λίγο αναιδεια (βλ. S. Marantz - K. Marantz, 1992, 50).

Πράγματι, παρατηρώντας την εικονογράφιση του συγκεκριμένου εικονογράφου, βλέπουμε επιρροές άμεσα από τον Tenniel, π.χ. σ. 39 και 42, 89 και 88, 104 και 103 αντίστοιχα στις δυο εκδόσεις.

Ωστόσο, μελετώντας προσεκτικά τη δουλειά του εικονογράφου, βλέπουμε πολλές επιρροές απ' ευθείας από τον Carroll, που έχουν περάσει σ' αυτόν μέσω της εικονογράφισης του Tenniel.

Όπως διαπιστώνουμε, η εικονογράφιση του Browne κινείται προς τρεις κατευθύνσεις:

α) Χρησιμοποιεί δάνεια στοιχεία από την εικονογράφιση του Carroll και του Tenniel, ιδίως ως προς τις λύσεις που δίνει για τις αυξομειώσεις της Αλίκης. (σ. 21, 42 και 97).

β) Στα δάνεια στοιχεία προσθέτει δικά του, όπως π. χ. ο λαιμός της Αλίκης γίνεται φιδίσιος και εκτοξεύεται στον ουρανό ξεγελώντας το περιστέρι (σ. 55, 56), η συρρίκνωση του σώματος γίνεται με το άγγιγμα της κεφαλής της στις πατούσες (σ. 55) κ. ά.

γ) Χρησιμοποιεί αρκετές δικές του επινοήσεις, για να επιτείνει το σουρεαλιστικό κλίμα του βιβλίου και καταφέρνει να το καταστήσει διάχυτο στην εικονογράφιση. Για παράδειγμα, την περιπετειώδη πτώση της Αλίκης την τοποθετεί στο φόντο ενός παράξενου κόσμου, όπου συνωθούνται βιβλία, χάρτες, εικόνες, κούπες και πιατάκια, ψάρια και μαγικά κλειδιά που βγάζουν φλόγες (σ. 14). Τοποθετεί την Αλίκη μπροστά σε παράξενους και αινιγματικούς διαδρόμους (σ. 16). Ζωγραφίζει το υγρό των μπουκαλιών που την μεταμορφώνουν με τρόπο που πραγματικό το υγρό να δείχνει παράξενα ελκυστικό (σ. 17). Οι σκιές προσθέτουν μυστήριο και προεκτείνουν την ιστορία πολύ έξυπνα στο χώρο της φαντασίας και των συμβόλων, όπως συνηθίζουν οι σουρεαλιστές. Για παράδειγμα, η Αλίκη αποκτά τη σκιά της γάτας τη στιγμή που την αναπολεί (σ. 36). Ο εικονογράφος χρησιμοποιεί επίσης πλήθος στοιχείων από το σουρεαλιστικό λεξιλόγιο, τα οποία μας παραπέμπουν σε λύσεις του Salvador Dalí και Rene Magrit¹ ή του Max Ernst.

Συμπερασματικά, οι αναλύσεις που προηγήθηκαν αποκαλύπτουν τη διαχρονική προσπάθεια των εικονογράφων να εκφράσουν την αλλόκοτη περιπέτεια της Αλίκης με τις συχνές μεταπτώσεις της α-

¹ Η εικονογράφιση της σ. 103 (κεφ. αστακοκαντρίλιες), αποδίδει μορφολογικά σχεδόν με πανομοιότυπο τρόπο τα βράχια στο βάθος, όπως ο S. Dalí στο έργο του "The Persistence of Memory" 1931, σ. 67. Επίσης, η εικόνα της σελ. 38 (κεφ. "Ο κούνελος στέλνει το μικρό Μπιλ") είναι φτιαγμένη με το πνεύμα του έργου του Dalí "Couple with their Heads Full of Clouds" 1936, σ. 101, βλ. R. Descharnes - G. Neret "Salvador Dalí, 1904-1989, Köln, Taschen, 1993. Παρόμοια, η εικόνα της σ. 79 (κεφ. «Μια θεότρελη παρέα για τσάι», είναι φτιαγμένη με το πνεύμα του έργου του R. Magritte "The Voice of Blood" 1948, σ. 63, όπως και η εικόνα της σ. 110 (κεφ. αστακοκαντρίλιες) με την εικόνα του Magritte "The Domain of Arnhem (Detail)" 1938, σ. 140. Βλ. J. Meuris "Rene Magritte, 1927-1967", Köln Taschen, 1994.

νάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία μέσω των στοιχείων της παρωδίας και του μαγικού, που οδηγούν στο χώρο μιας άλλης υπερπραγματικότητας, η οποία αποκαλύπτεται μπροστά στα μάτια του αναγνώστη. Σ' αυτό το συνδυασμό μαγικού, φαντασιακού και πραγματικού θα πρέπει να αποδώσουμε στις μέρες μας και την τεράστια αποδοχή του Harry Potter.

1.1.9. "Το νησί των θησαυρών". Κείμενο R. L. Stevenson, διασκευή A. Wilkes, εικονογράφηση P. Dennis: Η εικονογραφική έκφραση στα πλαίσια των κωδίκων της κινηματογραφικής γλώσσας.

Σ' αυτό το κλασικό πια στο είδος του μυθιστόρημα περιπέτειας, που πραγματεύεται το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, με πειρατικές συνομοσίες, σκληρές συγκρούσεις με αμφίβολη κατάληξη κλπ., χαρακτηριστικό στοιχείο είναι η κινηματογραφική γλώσσα της εικονογράφησης, που ακολουθεί την αντίστοιχη διασκευή του κειμένου. Μπορεί πράγματι να παρατηρήσει κανείς με την πρώτη ματιά μια κινηματογραφική οπτική στον τρόπο που δομείται και εξελίσσεται η αφήγηση. Εύκολα μπορεί να διακρίνει στην εικονογράφηση και στα κείμενα τις αντιστοιχίες με την κινηματογραφική γλώσσα. Αναφερόμαστε στην κινηματογραφική και όχι στη θεατρική γλώσσα, όπως περιγράφεται αναλυτικά από τον Μ. Μαρτέν (1969).

Ως εκ τούτου, η περιπέτεια για την αναζήτηση του κρυμμένου θησαυρού του καπετάν Φλιντ, του θησαυρού που βρίσκεται θαμμένος σε κάποιο τροπικό νησί του Ωκεανού, έχει περίπου ως υπόθεση τη δομή σεναρίου κινηματογραφικής ταινίας σε απλοποιημένη μορφή. Η αφηγηματική δομή έχει ομαλή πορεία. Σ' αυτήν υπάρχουν σκηνές με ενότητα χρόνου, χώρου και δράσης (σεκάνς), καθώς επίσης όλα τα είδη των σκηνών που αναφέρονται στον ίδιο χώρο (πλάνα). Οι σκηνές αυτές δεν είναι άλλες από τις εικόνες του βιβλίου. Οι ήρωες της αφήγησης είναι ο μικρός Τζιμ Χώκινς, ο καπετάν Μπίλλυ Μπόουνς, που κρύβει στο μπαούλο του το χάρτη "Του νησιού των θησαυρών", οι ναύτες του καπετάν Φλιντ, που δεν είναι άλλοι από τους πειρατές που αναζητούν το χάρτη, και έχουν για αρχηγό τους τον Λονγκ Τζων. Είναι επίσης ο δόκτωρ Λάιβς και ο κύριος Τρελών, οι οποίοι μπαίνουν αρχηγοί μιας μυστικής αποστολής για την ανακάλυψη του κρυμμένου θησαυρού, που τον έχει ανακαλύψει ο ναύτης Μπεν Γκαν κρύβοντάς τον σ' άλλο μέρος. Στην ομάδα αυτή εντάσσεται κι ο μικρός Τζιμ.

Όλοι οι ήρωες, όπως το επιβάλλει το ύφος αυτού του είδους των κειμένων, εμπλέκονται σε μια μεγάλη περιπέτεια στο κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού, με αμφίρροπες αιματηρές συγκρούσεις και κλιμάκωση της δράσης ως την κορύφωσή της, που οδηγεί στην επικράτηση της ομάδας του πλοιάρχου πάνω στους πειρατές. Αυτό έχει ως συνέπεια να μένει αμείωτο μέχρι τέλος το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Τα κείμενα είναι σύντομα και κρατούν το πνεύμα του συγγραφέα. Μπαίνουν με τη μορφή λεζάντας κάτω από τις εικόνες, που είναι τοποθετημένες στη σελίδα σε διπλή σειρά και διαβάζονται οριζόντια από αριστερά προς τα δεξιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εικόνες καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της σελίδας, για να εξάρουν ένα γεγονός ή τις λεπτομέρειες μιας σκηνής. Ο τρόπος παράθεσης αυτού του μεγάλου αριθμού εικόνων (4-6 ανά σελίδα), παραπέμπει άμεσα στην κινηματογραφική οπτική των "πολλών καρτέ", που είναι απαραίτητη για τη λειτουργία της κινηματογραφικής γλώσσας ώστε να δοθεί η έννοια της φυσικής κίνησης.

Εκτός από τον μεγάλο αριθμό εικόνων, ένα άλλο στοιχείο που εκφράζει τη φύση αυτής της οπτικής είναι η συχνή εναλλαγή οπτικών γωνιών και πλάνων, που αντιστοιχούν στην εξέλιξη της αφήγησης και της πλοκής, της ψυχολογικής κατάστασης των ηρώων κλπ. Κάθε φορά επιλέγεται από τον εικονογράφο η πιο κατάλληλη οπτική γωνία και θέση (πλάνο), για να αναδείξει τη σκηνή της αφήγησης, όπως θα έκανε και ένας σκηνοθέτης του κινηματογράφου. Ο εικονογράφος, για παράδειγμα, ακολουθεί την εξής κινηματογραφική οπτική, προκειμένου να εκφράσει τον αφανισμό ενός από τους ήρωες. Ο καπετάν Μπόουνς παθαίνει καρδιακή προσβολή μετά το σοκ της ξαφνικής είδησης για τη σύντομη έλευση των πειρατών, που έχουν στόχο το χάρτη «Του νησιού των θησαυρών», ο οποίος βρίσκεται κρυμμένος στο μπαούλο του. Ο εικονογράφος τον ζωγραφίζει πεσμένο μπρούμυτα σε στάση μπλονζέ (από τα πάνω προς τα κάτω). Δίπλα ακριβώς σ' αυτή τη σκηνή, σ' ένα σκληρό κοντράστ, παρουσιάζεται το πρόσωπο του γέροντα τυφλού, που φέρνει την είδηση (είναι προφανής η συμβολική παραπομπή εδώ στους μάντεις των κακών). Αποδίδεται σε γκρο πλαν (πολύ κοντινό πλάνο του προσώπου), για να καταγράψει την έντονα εκφοβιστική έκφραση του προσώπου που προκάλεσε το θάνατο του καπετάνιου (σ. 5). Μια ανάλογη αντιπαράθεση καταγράφεται στις εικόνες που δείχνουν την

άνοδο του ήρωα, για να ξεφύγει, και την πτώση του διώκτη του. Γι' αυτό τα δυο πρόσωπα παρουσιάζονται με αντίστροφες οπτικές γωνίες και αντίστροφο συμβολισμό (εικ. 41).

Λογοτεχνικά έργα με τέτοια περιπετειώδη θέματα παρουσιάζουν πάντοτε έντονο κοντράστ και σκληρές συγκρούσεις με αμφίβολη κατάληξη. Η κινηματογραφική γλώσσα αναδομεί τη δράση και ανάλογα τη κλιμακώνει, τη συμπυκνώνει, της δίνει εξάρσεις και μεταπτώσεις. Κάτι αντίστοιχο κάνει και η εικονογραφική γλώσσα αυτού του βιβλίου, που ακολουθεί κατά πόδας και εκφράζει την αφηγηματική ροή. Το χρώμα χρησιμοποιείται μέσα στην ίδια εκφραστική προσέγγιση: Τονίζει την παρέλευση του χρόνου, όπως την εναλλαγή της μέρας και της νύχτας, αποδίδει τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων κλπ. Για παράδειγμα, ο φόβος της νύχτας αποδίδεται μ' ένα σκοτεινό μπλε-μοβ, η χαρά της επιστροφής, αντίθετα, μ' ένα ρομαντικό ουρανό και γενικά η ποικιλία των συναισθηματικών καταστάσεων με μια αντίστοιχη χρωματική ποικιλία.

Μπορούμε να πούμε ότι η κινηματογραφική εκδοχή αυτής της εικονογράφησης στο συγκεκριμένο βιβλίο εναρμονίζεται με το είδος του κειμένου (αφήγηση, δομή, πλοκή, χαρακτήρες κλπ.) με χρήση των εκφραστικών μέσων που ταιριάζουν στη φύση της. Επιβάλλεται ένας γρήγορος ρυθμός με την εναλλαγή οπτικών γωνιών και σκηνών, ώστε να ζωντανέψουν τις περιπέτειες των ηρώων στις σκληρές συγκρούσεις και στις συχνές εναλλαγές της δράσης με την αμφίβολη κατάληξη και το σασπένς. Η εικονογράφηση, με το μάτι της κινηματογραφικής μηχανής ακολουθεί χωρίς να παρεκκλίνει τις αφηγηματικές δομές και την πορεία της αφήγησης, μεριμνώντας για τη δυναμική και παραστατική της έκφραση, όπως σε παλιότερες εποχές στα "κλασικά εικονογραφημένα".

1.1.10 «Ο Καπετάν Αντάρας κι ο κρυμμένος θησαυρός του», κείμενο P. Karter, εικονογράφηση P. Kotky: Η ανατροπή του θρύλου των πειρατών μέσω της εικονογραφικής έκφρασης.

Αυτό το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με το γκροτέσκο ύφος, που κινείται στο στυλ του κόμικ, αλλά με περισσότερο ελεύθερη έκφραση, αντιμετωπίζει με σατιρική διάθεση το θρύλο των πειρατών, απευθυνόμενο στο νεαρό αναγνωστικό κοινό της πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο πρόσωπο των πειρατών διακωμωδείται ο καπετάν Αντάρας και πίσω απ' αυτόν ολόκληρος ο θρύλος αυτών των ανυπότακτων της εξουσίας.

Στο κείμενο ο καπετάν Αντάρας, σύμφωνα με τα λεγόμενά του, είναι ο πιο ζόρικος πειρατής σε ολόκληρο τον κόσμο. Γκρεμίζει κάστρα θεόρατα, κουρσεύει πλοία, λεηλατεί πόλεις, ρίχνει αιχμαλώτους στη θάλασσα και γίνεται ο φόβος και ο τρόμος των επτά θαλασσών. Το θησαυρό του τον έχει θάψει σ' ένα ερειπωμένο κάστρο, στο Βόρειο Πόλο, μα δεν θυμάται πού ακριβώς. Έχει τρία μυστικά που δείχνουν τι σόι πειρατής είναι: Η γυναίκα του τον βάζει να πλένει ρούχα και πιάτα, έχει εικοσιπέντε παιδιά και δεν έχει καλό μνημονικό, γι' αυτό και δεν θυμάται πού έχει κρύψει τον θησαυρό του. Ψάχνει παντού και δεν τον βρίσκει, μα αν πιστέψουμε τα λόγια του, πρέπει κάπου στ' αλήθεια να υπάρχει.

Το κείμενο είναι σύντομο και αφήνει απλές νύξεις και υπονοούμενα. Γι' αυτό τον κύριο ρόλο στην αφήγηση τον αναλαμβάνει η εικονογράφηση.

Η σατυρική διάθεση του εικονογράφου υλοποιείται με ένα σκιτσογραφικό λεπτομερειακό και χιουμοριστικό πνεύμα. Το βλέμμα μας επικεντρώνεται στη κωμική φιγούρα του καπετάν Αντάρτα, που παριστάνεται με τη γνωστή πειρατική του αμφίεση και τυπολογία σαν μονόφθαλμος κοκκινο-γένης, με σκουλαρίκι στο αυτί και ξύλινο ποδάρι, με καπέλο σε στυλ Ναπολέοντα που φέρει για σύμβολο νεκροκεφαλή με χιαστί οστά (το κατεξοχήν πειρατικό έμβλημα), με κουμπούρες και σπαθιά και με γάτο συνοδεία αντί για παπαγάλο. Το παρουσιαστικό του συμπληρώνεται με το σαρκαστικό και κοροϊδευτικό του χαμόγελο, που αφήνει να φαίνονται οι δυο σειρές των δοντιών του (εικ. 42). Ο καπετάν Αντάρας κάθε φορά, ανάλογα με τα ανδραγαθήματά του, κρατάει στα χέρια του μαστίγια δίπλα στα παρδαλά του εσώρουχα και τα απλώνει πάνω στα ξάρτια του πλοίου σαν σημαίες, κιάλια, που από την απραξία έχουν πιάσει αράχνες, ένα μεγάλο κανόνι, πυρσούς, εκρηκτικά κ.ά.

Η εικονογράφηση προβάλλει ακόμη το χάρτη με τις σημειώσεις του για τον κρυμμένο θησαυρό του και, παράλληλα, τις επιδόσεις του στα οικιακά καθήκοντα, στα καθήκοντα του ως αρχηγού μιας πολύτεκνης οικογένειας, που φαίνεται να είναι τώρα πια το μοναδικό του τσούρμο. Πάνοντας ολόκληρο το κατάστρωμα του πλοίου, ένα παιδικό τσούρμο που κάνει χίλιες δυο τρέλες. Ολοφάνερα ο πειρατής μας δεν φαίνεται να έχει καμιά σχέση με τους φοβερούς και τρομερούς κουρσάρους της εποχής της πειρατείας, που πριν από λίγους αιώνες έσπερναν το φόβο στις ευρωπαϊκές θάλασσες και στους ωκεανούς. Ο ήρωάς μας επιστρέφει στο παρόν σαν σκιάχτρο και σαν ανεστραμμένο σύμβολο

ενός θρύλου, που συνθλίβεται μέσα σε μια αντιρωϊκή, παρακμιακή για το «κλάδο» του εποχή, όπως περίπου και ο Δον Κιχώτης.

Η εποχή, πράγματι, έχει αλλάξει πολύ από τότε που ο Stevenson έγραφε «Το νησί των θησαυρών», ένα μυθιστόρημα περιπέτειας προς το οποίο το βιβλίο αυτό φαίνεται να έχει άμεσες αναφορές. Τώρα ο μικρός αναγνώστης διαβάζει για έναν πειρατή που έχει βέβαια μεγάλη ιδέα για τον εαυτό του, αλλά ανάμεσα στα ξάρτια, τους φλόκους, τα πανιά και τα κανόνια του πειρατικού του πλοίου έχει αναρτήσει σαν σύμβολα γλάστρες, λουλούδια, παραθυρόφυλλα σπιτιού και απλωμένα πειρατικά εσώρουχα. Η πειρατική σημαία κυματίζει πίσω από ένα συνονθύλευμα συμβόλων, που φτιάχνουν ένα παιχνίδι φαντασίας ανάμεσα στην αλήθεια και το ψέμα και τείνουν να αφανίσουν ολοκληρωτικά τον πειρατικό θρύλο, που γίνεται έτσι κατάλληλος μόνο για να τρώνε τα παιδιά τη σούπα τους και να διασκεδάζουν, ακατάλληλος, ωστόσο, για να εκφράσει τη σύγχρονη πραγματική πειρατεία των ισχυρών, που κρύβεται πολλές φορές πίσω από ένα νόμο και μια τάξη φτιαγμένη στα μέτρα τους.

Εκείνο το πειρατικό σύμβολο μιας άναρχης δύναμης, που είχε το θάρρος να τα βάζει με την οργανωμένη, παντοδύναμη και άπληστη εξουσία, γίνεται μέσα από το γκροτέσκο ύφος του βιβλίου μια παρωδία ηρωισμού. Η αρπαγή και η περιπέτεια γίνονται υποχώρηση και υποταγή και το ανυπότακτο θυσιάζεται στην καθημερινότητα και την ανάγκη. Η εικονογράφηση με πλήθος από υπαινιγμούς και σχόλια μέχρι και στις τελευταίες της λεπτομέρειες αναλαμβάνει το κύριο βάρος να φτιάξει το κλίμα και να εκφράσει αυτό το πνεύμα.

1.1.11. "Little Tim and the brave sea Captain". Κείμενο και εικονογράφηση E. Ardizzone: Η εικονογραφική έκφραση ως παράλληλη αφηγηματική γλώσσα σ' ένα ενισχυμένο αφηγηματικό ρόλο.

Ο Edward Ardizzone είναι ένας εξέχων εικονογράφος, όπως τονίζει και ο Maurice Sendak, παρουσιάζοντάς τον στο συγκεκριμένο βιβλίο. Έχει γράψει και εικονογραφήσει περισσότερα από 170 βιβλία, που αποτελούν μια δημοφιλή σειρά για μικρούς και μεγάλους. Στο βιβλίο αυτό, όπως και σε πολλά άλλα αυτής της σειράς, υπεισέρχονται προσωπικά βιώματα του συγγραφέα από την παιδική του ηλικία, όταν για ένα χρονικό διάστημα εγκαταστάθηκε στο Ipswich με την οικογένειά του και αγάπησε τη θάλασσα. Συνεπώς, ο ήρωάς του, ο μικρός Tim, εκφράζει την αγάπη του ίδιου του Ardizzone για τα παράκτια ατμόπλοια, για την περιπέτεια της θάλασσας και τη μαγική της δύναμη, που του κρατά φυλακισμένη τη σκέψη.

Στην αφήγηση ο διακαής πόθος του Tim είναι να γίνει ναυτικός. Η φαντασία του για τα ταξίδια φουντώνει από τις διηγήσεις του φίλου του, του παλιού καπετάνιου Mc Fee και από τις συζητήσεις με τον άλλο φίλο του, το γέρο βαρκάρη, που του μαθαίνει χίλια δυο για τη θάλασσα. Επειδή οι γονείς του αντιδρούν στην επιθυμία του, ο Tim αποφασίζει, όταν βρίσκει την κατάλληλη ευκαιρία, να μπαρκάρει κρυφά σ' ένα καράβι που αγκυροβόλησε κάποια μέρα στην ακτή. Έτσι φεύγει για τα μακρινά ταξίδια που ονειρευόταν. Όμως, πολύ σύντομα διαπιστώνει πόσο δύσκολη είναι η ζωή στη θάλασσα. Η σκληρή δουλειά που επιβάλλεται ως τιμωρία από τον καπετάνιο του πλοίου, τον κάνουν αμέσως να μετανιώσει για την αποκοτιά του. Μετά τις πρώτες δυσκολίες, γρήγορα γίνεται αγαπητός στο πλήρωμα και τον καπετάνιο με τον καλό του χαρακτήρα και τις υπηρεσίες που τους προσφέρει. Και ενώ ο Tim άρχισε να συνηθίζει τη δύσκολη ζωή των ναυτικών, ένα πρωί όλα άρχισαν να αλλάζουν απότομα και δραματικά, καθώς έπεσαν μέσα σε καταιγίδα και το πλοίο στο τέλος καρφώνεται στα βράχια. Ο Tim, μικρόσωμος όπως είναι, ξεχνιέται πάνω στο πλοίο από τους ναυτικούς μαζί με τον καπετάνιο, που κι αυτός δεν θέλησε να το εγκαταλείψει. (εικ. 43). Στο τέλος, μετά από μια αγωνιώδη προσμονή, καταφέρνουν με τη βοήθεια ενός ναυαγοσωστικού να γλιτώσουν από βέβαιο πνιγμό και να επιστρέψουν σώοι στο μέρος τους, περνώντας ενδιάμεσα από την πόλη των σωτήρων τους ναυαγοσωστών. Τους αντιμετωπίζουν όλοι σαν ήρωες για το θάρρος τους και επίσημα ακόμη από το δήμαρχο της πόλης τους. Ο Tim επιβραβεύεται και από τους γονείς του, που δίνουν επιτέλους τη συγκατάθεσή τους να γίνει ναυτικός.

Η εικονογράφηση του Ardizzone στο κείμενο που έγραψε ο ίδιος, παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους παρακάτω λόγους:

Πολύ κοντά στην αφήγηση του γραπτού λόγου, μια παράλληλη αφηγηματική γλώσσα μέσα από τις εικόνες παίρνει τη θέση της στο βιβλίο, η οποία σημασιολογικά δεν απομακρύνεται από το ύφος της αφηγηματικής γλώσσας του κειμένου. Η εικονογράφηση, αν και απλή στα εκφραστικά της μέσα, αφού συνίσταται κυρίως από έγχρωμα σκίτσα, με γραμμική φωτοσκίαση, εναλλασσόμενα με επιχρω-

ματισμένα, είναι πολύ εκφραστική και ανταποκρίνεται στην ατμόσφαιρα της αφήγησης, στις ψυχολογικές καταστάσεις των ηρώων, ζωντανεύοντάς την περιπέτειά τους. Αυτό το καταφέρνει ή με το να εκφράζει πειστικά τις κορυφώσεις της αφήγησης ή με το να προσθέτει πλήθος συμπληρωματικών λεπτομερειών, χρήσιμων για τις αποχρώσεις του αφηγηματικού λόγου ή ακόμη με το να αποκαλύπτει τα συναισθήματα των προσώπων, περιγράφοντας παραστατικά με τη γλώσσα της εικόνας το πώς ακριβώς εκτυλίσσονται τα γεγονότα. Όλα τα παραπάνω συμπληρώνουν, αναπτύσσουν, πλουτίζουν και κάνουν παραστατικότερο τον αφηγηματικό λόγο του συγγραφέα.

Η εικονογράφηση καταφέρνει να παρουσιάσει την περιπέτεια και τον δυναμισμό του θέματος, χρησιμοποιώντας παράλληλα το στοιχείο της κίνησης. Τα πρόσωπα συνήθως κινούνται ή χειρονομούν, για να αποκαλύψουν τη δράση τους. Όλα τα στοιχεία, ο αέρας και προπάντων η θάλασσα, σπάνια έχουν κάποια ηρεμία. Ο ορίζοντας στις σκηνές που έχουν έντονη κινητικότητα γίνεται κεκλιμένος, όπως και ολόκληρη η σύνθεση. Πολύ χαρακτηριστικές σ' αυτό είναι οι σκηνές της καταιγίδας και του ναυαγίου.

Εξάλλου, οι χρωματικές παρεμβάσεις με τα λίγα θαμπά, σπασμένα χρώματα, δημιουργούν την ατμόσφαιρα της αφήγησης και παράλληλα βοηθούν τη φαντασία να βάλει χρώμα στις ασπρόμαυρες εικόνες του βιβλίου.

Είναι αξιοσημείωτος, τέλος, ο τρόπος με τον οποίο η εικονογράφηση επαναφέρει διαρκώς το κεντρικό θέμα της αφήγησης, ως *life motif*, που δεν είναι άλλο από την αγάπη για τα ταξίδια και την περιπέτεια της θάλασσας. Από την αρχή ως το τέλος, σχεδόν σε όλες τις εικόνες, ακόμη και με μικρότερες εικόνες μέσα στην εικόνα της σελίδας, παρουσιάζεται η θάλασσα με τα καράβια της και τα κάθε είδους πλεούμενα, γοητευτική, κοντινή ή απόμακρη, σαν όραμα ή σαν παλλόμενη ζωντανή ύπαρξη, που σε καλεί στην περιπέτεια των ταξιδιών.

Σε τελική ανάλυση, η εικονογράφηση φαίνεται να κρατά μια σπουδαία θέση στο βιβλίο ως παράλληλη αφηγηματική γλώσσα, υπερέχοντας μάλιστα από το κείμενο σε δύναμη, πυκνότητα και ζωντάνια. Αυτό επιβεβαιώνει τη θέση του Ardizzone ότι οι εικόνες έχουν την ίδια σπουδαιότητα - και περισσότερη μάλιστα - από όσο το κείμενο, που πρέπει να είναι σύντομο και να δίνει μόνο τη ραχοκοκαλιά της ιστορίας. Οι εικόνες, τονίζει ο Ardizzone, πρέπει να συμβάλλουν στην αφήγηση, να την τελειοποιούν, να την αναδημιουργούν εικονογραφικά, να δίνουν την ατμόσφαιρα και τη συγκεκριμένη στιγμή και όχι απλώς να εικονογραφούν την ιστορία (βλ. Τ. Σπινκ, 1990, 104).

Πράγματι, με την πρώτη ματιά οι εικόνες φαίνονται απλοϊκές και οι σχέσεις τους με τα κείμενα μονοδιάστατες, εντούτοις, ένα προσεκτικότερο κοίταγμα αποκαλύπτει τις κρυμμένες εσωτερικές δυνάμεις της συνοχής και της συναυτουργίας εικόνας - λόγου, που συνιστούν και προάγουν την αφήγηση.

Αναμφίβολα, η μορφολογία της εικονογράφησης δημιουργεί προϋποθέσεις για ψυχολογική ταύτιση του αναγνώστη με όλους τους συμπαθητικούς ήρωες αυτής της ιστορίας, προπάντων με το μικρό, γενναίο και έξυπνο αγόρι, τον Tim, που ονειρεύεται για τη ζωή του τις περιπέτειες της θάλασσας.

1.1.12 "Where the wild things are". Κείμενο και εικονογράφηση M. Sendak: Πώς ο λόγος γίνεται εικόνα και η εικόνα ομιλούσα σ' ένα σχεδόν μαθηματικό μοντέλο αφηγηματικής έκφρασης.

Ο Maurice Sendak είναι ένας από τους πιο σημαντικούς σύγχρονους εικονογράφους. Για το λόγο αυτό αναλύουμε δυο από τα πιο γνωστά βιβλία του, που παρουσιάζουν την ποιότητά του ως εξαίρετου εικονογράφου, αλλά και συγγραφέα. Ο Sendak έχει παρουσιάσει κατά καιρούς ορισμένες ενδιαφέρουσες θεωρητικές απόψεις για την εικονογράφηση, που εξηγούν καλύτερα το πνεύμα του στα συγκεκριμένα βιβλία. Υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι ο εικονογράφος πρέπει να έχει να πει εξίσου σπουδαία πράγματα με το συγγραφέα, κάποτε μάλιστα ακόμη πιο σπουδαία, χωρίς να επαναλαμβάνει με τις εικόνες του ότι ήδη έχει λεχθεί. Υποστηρίζει ακόμη ότι πρέπει να λέμε στα παιδιά την αλήθεια για το θέμα και μάλιστα με όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο, χωρίς να προσπαθούμε να την αμβλύνουμε. Πρέπει να παραδεχθούμε, τονίζει, ότι τα παιδιά είναι μικροί θαρραλέοι άνθρωποι, που καθημερινά αντιμετωπίζουν σωρεία προβλημάτων, όπως και οι μεγάλοι, για τα οποία είναι απροετοίμαστα. Το μόνο που λαχταρούν είναι να βρουν κάποια αλήθεια και οφείλουμε να τους τη δώσουμε. (βλ. J. Graham, 1995, 74 και Τ. Σπινκ, 1990, 104-118).

Μέσα από τη διπλή αφηγηματική γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Sendak στα συγκεκριμένα βιβλία του με την ιδιότητα του κειμενογράφου και εικονογράφου έχει την ευχέρεια να μεταπηδά εύλιστα

από το ένα συμβολικό σύστημα στο άλλο και να υλοποιεί τις διακηρύξεις του για τις ερμηνείες που πρέπει να δίνει η εικονογράφηση στον αφηγηματικό λόγο και για την αλήθεια των αφηγήσεων.

Ο Sendak ως δημιουργός φαίνεται να έχει τις καταβολές του στην αισθητική του Βόρειου Ρομαντισμού. Στο έργο του όμως δεν παρουσιάζει ενιαίο ύφος, όπως φαίνεται ξεκάθαρα από τις δυο εντελώς διαφορετικές προσεγγίσεις του σ' αυτά τα δυο βιβλία. Πολύς λόγος γίνεται διαρκώς για το στυλ στη ζωγραφική και υποστηρίζεται συχνά η άποψη ότι το στυλ είναι θεμέλιο της αναγνώρισης και της καταξίωσης του κάθε καλλιτέχνη, δεν αναφέρονται όμως οι κίνδυνοι που παραμονεύουν από μια στείρα στυλιστική επαναληπτικότητα. Οι πραγματικά σπουδαίοι καλλιτέχνες, όπως παρατηρεί και ο Gombrich, είναι ικανοί να δραπετεύουν από τα δεσμά του στυλ που έχουν κληρονομήσει (βλ. J. Dooman, 1993, 75). Πράγματι το στυλ μπορεί εν μέρει να προέρχεται ως κληρονομιά από τους άλλους καλλιτέχνες μέσα από τη πορεία της εξέλιξής τους. Ο Sendak είναι ένα τέτοιο παράδειγμα στο χώρο της εικονογράφησης, αλλά ο Picasso είναι ένα κλασικό παράδειγμα στην ιστορία της μοντέρνας τέχνης.

Στο πρώτο του βιβλίο το "Where the wild things are" ο Sendak ντύνει την αλήθεια του με άλλο πρόσωπο, με το πρόσωπο της αλληγορίας. Χρησιμοποιεί γι' αυτό ονειρικές καταστάσεις και περάσματα αμφίδρομα από το όνειρο στην πραγματικότητα, αντιστροφές, φαντασιώσεις κλπ. Το ύφος του εδώ είναι γκροτέσκο, για να διηγηθεί την ονειρική περιπέτεια του μικρού Max με τα άγρια θηρία, με τρόπο που να διασκεδάσει και όχι να φοβίσει τα παιδιά που θα τον διαβάσουν.

Η υπόθεση του μικρού Max ακολουθώντας το ύφος του συγγραφέα έχει ως εξής: Μια μέρα ο Max φόρεσε το λυκίσιο του κοστουμί και άρχισε να κάνει τη μια ζαβολιά πάνω στην άλλη. Η μητέρα του το χαρακτήρισε "άγριο θηρίο" και αυτός της φώναξε "Θα σε καταβροχθίσω!" Τότε εκείνη θύμωσε και τον έδιωξε στο δωμάτιό του νηστικό. Όμως εκείνο το παράξενο βράδυ άρχισε να φυτρώνει στο δωμάτιο του Max ένα δάσος. Το δάσος μεγάλωνε, μεγάλωνε, ώσπου το ταβάνι γέμισε αναρριχητικά φυτά και οι τοίχοι του έγιναν ο κόσμος ολόγυρα. Ένας ωκεανός καλούσε το Max και μια βάρκα τον περίμενε για να τον πάρει μακριά.

Χωρίς χρονοτριβή ξανοίχτηκε μ' αυτήν και ταξίδεψε μερόνυχτα για ολόκληρες βδομάδες και πάνω από ένα χρόνο, ώσπου έφτασε στο μέρος που ήταν τα άγρια θηρία (εικ. 44). Αυτά άρχισαν να βγάζουν τα φοβερά τους μουγκρητά, να τρίζουν τα φοβερά τους δόντια, να στριφογυρίζουν τα φοβερά τους μάτια και να δείχνουν τα φοβερά τους νύχια. Όμως ο Max κατάφερε να τα ημερέψει μ' αυτό το μαγικό κόλπο: Κοιτώντας τα παρατεταμένα μέσα στα κίτρινά τους μάτια, χωρίς καθόλου να τ' ανοιγοκλείνει, φωνάζοντάς τους "ημερέψτε!" Κι αυτά ημερέψαν πιο πολύ από την τρομάρα τους, γιατί θεώρησαν τον Max σαν το πιο άγριο θηρίο απ' όλα τα θηρία και τον έκαναν βασιλιά τους. Και ο Max τους φώναξε πάλι: "Και τώρα αφήστε να βγει από μέσα σας η τελευταία σας αγριάδα!" Κι αφού τα ζώα έβγαλαν από μέσα τους την τελευταία τους αγριάδα, ο Max διέταξε: "Τώρα σταματείστε!" Κι έστειλε τα άγρια θηρία στο κρεβάτι τους δίχως δείπνο. Κι ο Max, ο βασιλιάς των άγριων θηρίων, ένιωσε ξαφνικά μεγάλη μοναξιά και ήθελε πολύ να βρίσκεται σ' ένα μέρος που κάποιος να τον αγαπά, και να μπορεί να 'χει κάτι νόστιμο για να φάει. Κι έτσι ο Max αποφάσισε να παρατήρει το αξίωμα του βασιλιά των άγριων ζώων, μα εκείνα του φώναζαν: "Ω, σε παρακαλούμε, μη φεύγεις! Θα σε ταΐζουμε, θα σ' αγαπάμε όλα πάρα πολύ!" Μα αυτός φώναξε: "Όχι!" Και τα άγρια θηρία τότε έβγαλαν τον πιο άγριο βρυχηθμό τους, έτριξαν τα φοβερά τους δόντια, γούρλωσαν τα φοβερά τους μάτια και έδειξαν τα φοβερά τους νύχια, όμως ο Max μπήκε στη βάρκα του και φεύγοντας τους έγενεψε «αντίο». Και ταξίδεψε πάνω από χρόνο και βδομάδες και ημέρες κι ακόμη παραπάνω. Κάποτε έφτασε επιτέλους στο δωμάτιό του μέσα στη νύχτα και βρήκε το δείπνο του να τον περιμένει και ήταν ακόμη ζεστό.

Όπως εύκολα μπορεί κανείς να παρατηρήσει, η απλή αυτή μυθοπλασία έχει συγγένειες με την αφηγηματική δομή και το ύφος του παραμυθιού. Παρουσιάζει επαναληπτικότητα των εκφράσεων, κυκλική φορά του μέσα - έξω, μεταμορφώσεις, μεταφορικό λόγο, κυριαρχία του φαντασιακού και του ονειρικού στοιχείου, που διαποτίζονται από τη μετουσιωμένη βιωματική εμπειρία και την αλήθεια της ζωής, όπως την διαμορφώνουν οι φόβοι, η αγάπη, τα συναισθήματα, οι ελπίδες και οι προσδοκίες των ανθρώπων. Στον κόσμο των μικρών παιδιών όλα αυτά είναι πιο χρωματισμένα και πιο έντονα.

Η εικονογράφηση αναλαμβάνει το δημιουργικό καθήκον να υποστηρίξει αυτή την υπόθεση και να την αναπτύξει. Πώς όμως; Σε ύφος σοβαρό; Σε ύφος γκροτέσκο; Τα βαθύτερο πνεύμα του κειμένου, που δεν είναι παρά μια σάτιρα στους φόβους που κρύβουμε μέσα μας, σπράχνει τον εικονογράφο να επιλέξει το γκροτέσκο ύφος. Όλα μπαίνουν στην υπηρεσία αυτού του ύφους: Η τεχνική της εικόνας, η θέση της στη σελίδα, η κλιμακούμενη πορεία της κλπ. Είναι γεγονός ότι η πληρότητα του εκφραστικού ύφους της εικόνας, όπως παρουσιάζεται, την καθιστούν ως την κύρια αφηγηματική γλώσσα του

βιβλίου. Μέσα από απλά σχήματα και χρώματα και μέσα από απλές εικονογραφικές συνθέσεις, με λίγες μόνο παρεμβάσεις του κειμένου, εκτυλίσσεται η δράση και η αφήγηση. Η ροή του αφηγηματικού λόγου διαμορφώνεται κυρίως από τους εσωτερικούς ρυθμούς της κάθε εικόνας και την αλληλουχία από εικόνα σε εικόνα, δηλαδή από τους ρυθμούς της εικονογραφικής γλώσσας. Αυτό το στοιχείο είναι το κύριο μέσο που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος για τη σταδιακή κορύφωση και αποκλιμάκωση της έντασης και της δράσης και αποτελεί το κύριο δομικό και εκφραστικό στοιχείο, για να καταφέρει να υποβάλει όλα εκείνα τα σημαντικά στοιχεία του μύθου του: τις μεταμορφώσεις του ήρωα, τις ψυχολογικές καταστάσεις του και όλα όσα συμβαίνουν στο υποσυνείδητό του, τις φαντασιώσεις του, όπως αυτές πλέκονται και γίνονται ένα με τη βιωματική του εμπειρία. Καθορίζει ακόμη, ως αφηγηματική τεχνική, τις δομές και την πλοκή της αφήγησης σχεδόν με τον ίδιο τρόπο ανάπτυξης ενός μαθηματικού μοντέλου.

Το βιβλίο αυτό ταιριάζει με την ηλικία των παιδιών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και ο Max είναι ένα από αυτά τα παιδιά, που η φαντασία τους μπορεί να τους δίνει ακόμη το νόημα του κόσμου. Τα άγρια θηρία είναι πλάσματά της, είναι οι ίδιοι οι φόβοι του οι βαθιά κρυμμένοι στο υποσυνείδητο. Μέσα σ' αυτούς τους φόβους περιπλέκεται η μοναξιά, η ανασφάλεια, η έλλειψη αγάπης, οι συγκρούσεις με τους άλλους κ.ά.

Μερικά χρήσιμα στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα της εικονογραφικής προσέγγισης αυτού του βιβλίου είναι τα εξής:

α) Η εκφραστική δύναμη της εικονογράφησης και η σχέση της με την τεχνική της προσέγγιση. Η τεχνική του επιζωγραφισμένου, με ελαφριά και λιτή χρωματική ύλη, σκίτσου, δεν παύει ούτε στιγμή να υπογραμμίζει την έννοια της κατασκευής της εικόνας. Να υπενθυμίζει δηλαδή στον αναγνώστη ότι οι φιγούρες και οι εικόνες είναι μόνο μια απλή κατασκευή, που χρησιμοποιεί ορισμένα μέσα της επιλογής του εικονογράφου, όπως λεπτές μαύρες διασταυρωμένες γραμμές από πένα και σινική μελάνη, που φτιάχνουν τους τόνους με ελαφριά επικάλυψή τους από διάφορους επιχρωματισμούς.

Τα ίχνη αυτής της κατασκευής είναι πάντα ορατά. Ο εικονογράφος δεν θέλησε σκόπιμα να τα κρύψει κάτω από τη φινέτσα μιας εκλεπτυσμένης εργασίας, όπως θα μπορούσε να το κάνει άνετα, αφού το είχε κάνει ήδη με μεγάλη επιτυχία σε άλλα του βιβλία. Αυτή η απλή χωρίς περιττά στολίδια τεχνική είναι αυτή που ακριβώς ταιριάζει στην περίπτωση. Είναι μια ιδιαίτερα αποτελεσματική και εκφραστική τεχνική, για να ανταποκριθεί στο αφηγηματικό ύφος και τα νοήματά του. Η άγρια ματιέρα αυτής της τεχνικής αναδεικνύει εκφραστικά την αγριάδα που απαιτεί μια ιστορία με άγρια θηρία. Όμως, επειδή το πνεύμα της αφήγησης δεν θέλει πραγματικά και αληθινά άγρια θηρία, γι' αυτό φροντίζει με τα υπόλοιπα μορφολογικά και φαινομενολογικά χαρακτηριστικά των εικόνων να αμβλύνει τις εντυπώσεις της αγριάδας. Τα μέσα που χρησιμοποιεί γι' αυτό είναι οι κινήσεις των σωμάτων και των μελών τους, τα άκακα βλέμματα, οι ψυχολογικές τους διαθέσεις κλπ. Για παράδειγμα, τα στόματά τους, αν και δείχνουν τα κοφτερά τους δόντια, σχεδόν ποτέ δεν παύουν να χαμογελούν. Όλα αυτά ανήκουν στο εκφραστικό οπλοστάσιο του εικονογράφου, για να υποβάλουν την ιδέα ότι αυτά τα άγρια ζώα έχουν ντυθεί τη "λεοντή" του άγριου θηρίου, μα στο βάθος είναι άκακα. Μάλιστα, αν τα κοιτάξουμε πιο προσεκτικά μοιάζουν με παιδικά παιχνίδια. Γι' αυτό και το παιδί δεν θα φοβηθεί να τα εξερευνήσει άφοβα, να τα σατιρίσει και να διασκεδάσει μαζί τους, αφού στο κάτω - κάτω υποσυνείδητα ίσως να διαισθανθεί ότι πρόκειται για τους ίδιους τους φόβους του. Απ' αυτά τα άγρια θηρία δεν θα μπορούσε να λείπει ο Μινώταυρος, που ως γνωστό, στην ελληνική μυθολογία είναι αυτός που τρώει μικρά παιδιά. Το σύμβολο του Μινώταυρου εδώ μπορεί να υποκρύπτει και να υποδηλώνει τις εντάσεις των συγκρούσεων, των απωθήσεων, του ανθρωποβόρου άγχους, της δράσης γενικότερα του υποσυνείδητου.

Ο εικονογράφος, λοιπόν, στο βάθος, κάνοντας τα θηρία να φορούν τη "λεοντή" του άγριου θηρίου, διασκεδάξει τους ίδιους τους φόβους μας. Γι' αυτό το λόγο επιλέγει ύφος γκροτέσκο.

β) Η γενική μορφολογία της εικονογράφησης, η σύνθεση, η θέση των εικόνων στη σελίδα, ο ρυθμός της εικονογραφικής αλληλουχίας κλπ. την καθιστούν, όπως είπαμε, κυρίαρχη αφηγηματική γλώσσα. Οι εικόνες είναι απλές στη σύλληψη και στην κατασκευή. Αυτό όχι μόνο δεν μειώνει την εκφραστικότητά τους, αλλά αντίθετα την επαυξάνει. Έτσι μπορεί να αποδίδεται η δύναμη της απλής φόρμας ως συμβολισμός της ζωικής δύναμης των θηρίων.

Κοντά σ' αυτό ο εικονογράφος έχει επινοήσει ένα αξιοσημείωτο στοιχείο, για να αναπτύξει την αυξανόμενη δυναμική στην κλιμακούμενη αλληλουχία των εντυπώσεων και της έντασης. Ξεκινά με χαμηλές εντάσεις και σταδιακά τις αυξάνει, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και το συμβολισμό της εικόνας. Για παράδειγμα, όταν ο Μαξ φοράει το λυκίσιο του κοστουμι και αρχίζει τις ζαβολιές του στο

σπίτι, βρισκόμαστε στην αρχή της ιστορίας και οι εντάσεις είναι ακόμη χαμηλές. Γι' αυτό οι σκηνές γίνονται στο γνώριμο και περιορισμένο χώρο του σπιτιού, αφού αναφέρονται στον πραγματικό κόσμο. Σταδιακά όμως έχουμε αύξηση της έντασης, στην οποία υπεισέρχεται και το στοιχείο των μεταμορφώσεων, το πέρασμα δηλαδή από τον πραγματικό κόσμο στον κόσμο των φαντασιώσεων, των ονείρων και του υποσυνείδητου., όπως αυτός αντανακλά την εμπειρία της ζωής. Οι εκφραστικές ανάγκες για την ανάδειξη αυτής της κλιμάκωσης ώθησαν τον εικονογράφο να χρησιμοποιήσει μικρές εικόνες στην αρχή με στοιχεία της ρεαλιστικής απεικόνισης και σταδιακά μεγαλύτερες με στοιχεία υβριδικής απεικόνισης (ανάμικτα στοιχεία ρεαλιστικής και φαντασιακής έκφρασης).

Η έναρξη των μεταμορφώσεων γίνεται από την ώρα που η εικόνα ενός ρεαλιστικού δωματίου αρχίζει να περιλαμβάνει υπερρεαλιστικά στοιχεία (μέσα στο δωμάτιο αρχίζουν να φυτρώνουν δέντρα). Το πέρασμα σ' αυτό τον κόσμο σηματοδοτείται με το κλείσιμο των ματιών του Μαξ, καθώς αυτός βρίσκεται ακόμη στο γνώριμό του δωμάτιο και φοράει το λυκίσιο του κοστούμι.

Αυτό εντείνεται σταδιακά καθώς οι εικόνες συνεχώς γίνονται όλο και μεγαλύτερες και αποβάλλουν όλα τα στοιχεία της ρεαλιστικής συμβατικότητας στην έκφρασή τους, Στην κορύφωση αυτής της διαδρομής οι εικόνες καταλαμβάνουν τρία δισέλιδα και τα κείμενα παύουν εντελώς να υπάρχουν. Οι εικόνες τώρα γίνονται η αποκλειστική αφηγηματική γλώσσα του βιβλίου. Αυτή είναι και η στιγμή της μεγαλύτερης δράσης και έντασης και η εκφραστική γλώσσα της εικόνας την αποδίδει αποκλειστικά και με μεγάλη αποτελεσματικότητα, υπογραμμίζοντας στην περίπτωση αυτή την υπεροχή της εικονικής έκφρασης έναντι του λόγου. Αυτό το βασικό δομικό στοιχείο της κλιμακούμενα αυξανόμενης έντασης μπορούμε να το παρακολουθήσουμε πολύ ξεκάθαρα και από τα περιθώρια της εικόνας: Η παρουσία λευκού περιθωρίου γύρω από την εικόνα συμβολίζει το διαχωριστικό όριο των δύο διαφορετικών κόσμων: του πραγματικού και του φανταστικού, του συνειδητού και του υποσυνείδητου. Η απουσία λευκού περιθωρίου υποδηλώνει ότι τα όρια ανάμεσα στους δυο αυτούς κόσμους έχουν γκρεμιστεί. Ο Μαξ έχει ξεφύγει πια από τον κόσμο της καθημερινότητάς του και έχει παραδοθεί ολόκληρος στον κόσμο της ονειροφαντασίας του. Ταυτόχρονα, τα περιθώρια, ως προς την ανάγνωση λειτουργούν με τον εξής τρόπο: Όσο υπάρχουν τόσο κρατούν αποστασιοποιημένο από τα δρώμενα τον αναγνώστη. Όσο υποχωρούν, τον αφήνουν να εισχωρήσει περισσότερο στη δράση. Όταν γκρεμίζονται, ο αναγνώστης παίρνει μέρος στη συντροφιά των δρώντων προσώπων.

Το δομικό στοιχείο της κλιμακούμενης αφηγηματικής έκφρασης ολοκληρώνεται με την αντιστροφή της πορείας του. Δηλαδή η εικονογράφηση ακολουθεί μια ακριβώς αντίθετη πορεία αποκλιμάκωσης. Αυτό το απαιτεί η σταδιακή επαναφορά του Μαξ από τον φανταστικό στον πραγματικό κόσμο και στις ανθρώπινες καταστάσεις και γίνεται αισθητό στην αφήγηση από τη στιγμή που ο Μαξ αρχίζει να λαχταρά ένα ζεστό γεύμα, να επιθυμεί την ασφάλεια του δωματίου του και την αγάπη της μητέρας του.

Όλα αυτά θα τον φέρουν σιγά - σιγά πίσω στον γνώριμο και συνειδητό του κόσμο. Γι' αυτό μετά από τις ολοσέλιδες εικόνες που εκφράζουν τη μεγαλύτερη δράση και ένταση, τα περιθώρια αρχίζουν πάλι να κάνουν αισθητή τη παρουσία τους και κλιμακωτά παραχωρούν στην εικόνα όλο και λιγότερο χώρο, ώσπου να βρούμε πάλι τον Μαξ με το λυκίσιο του κοστούμι στο μικρό του δωμάτιο να τον περιμένει το ζεστό του δείπνο. Το λευκό φεγγάρι από το ανοιχτό παράθυρο είναι το μόνο στοιχείο που παραμένει απ' αυτή τη περιπέτεια, το μόνο που μπορεί να λείει ακόμη: "Όλα μπορούν να ξαναρχίσουν από την αρχή".

Σ' αυτή τη πορεία αποκλιμάκωσης ο εικονογράφος χρησιμοποιεί τα ίδια περίπου μέσα υβριδικής έκφρασης, αλλά με λιγότερες εικόνες τώρα.

Ο Maurice Sendak με τη διπλή ιδιότητα του συγγραφέα και του εικονογράφου χρησιμοποιεί με επιτυχία τις αμφίδρομες σχέσεις λόγου και εικόνας, με τρόπο που ο λόγος να γίνεται εικόνα και η εικόνα να γίνεται ομιλούσα και μάλιστα κυριαρχώντας πάνω στο λόγο. Ωστόσο, μια ευέλικτη συναυτουργία και αλληλοδιείσδυση βρίσκεται σε εξέλιξη διαρκώς εδώ. Η εκφραστική δύναμη της εικονογραφικής γλώσσας, όταν βρει εκείνες τις δυναμικές ισορροπίες με το λόγο, μπορεί να αποκαλύψει μοναδικά την πολυπρισματική διάσταση ενός κειμένου που υποδηλώνει υποσυνείδητες και φαντασιακές καταστάσεις, θέλοντας να μιλήσει για την πραγματικότητα του εξωτερικού και εσωτερικού μας κόσμου.

1.1.13. "Outside over there". Κείμενο και εικονογράφηση M. Sendak: Επανανοηματοδότηση του κειμένου μέσα από τις αποκλίσεις και τον εκφραστικό συμβολισμό της εικονογράφησης.

Σ' αυτό το δεύτερο βιβλίο του ο Maurice Sendak εγκαταλείπει το γκροτέσκο ύφος που ταιριάζει σε σατιρικές ιστορίες με θηρία και σκανταλιάρικα παιδιά και παίρνει ύφος κλασικιστικό και ρομαντικό, όπως ταιριάζει στις καταβολές του Βόρειου Ρομαντισμού του και σε ιστορίες με τρυφερά μωρά, των οποίων η αθωότητα έχει ανάγκη προστασίας από τους κινδύνους που την απειλούν. Το ρόλο του προστάτη αναλαμβάνει η Ida, η λίγο μεγαλύτερη αδελφή του μωρού, καθώς ο πατέρας της είναι ναυτικός και ταξιδεύει μακριά και η μητέρα της είναι παραδομένη στις αναπολήσεις της κάτω από την κληματαριά. Όλες οι χωροχρονικές αναφορές και οι συμβολισμοί του αφηγηματικού λόγου, που οδεύει ως μια παράλληλη γλώσσα λόγου και εικόνας, υποβάλλουν αυτό το κλίμα. Αυτό γίνεται μέσα από τη μορφολογία, τη σύνθεση, τις απαλές φωτοσκιάσεις, τις εκφράσεις των προσώπων και τα ενδυματολογικά στοιχεία της εικονογράφησης με τις σχετικά σύντομες παρεμβάσεις του κειμένου. Εκείνο που αξίζει να τονιστεί από την αρχή είναι το γεγονός ότι το εκφραστικό ύφος της εικονογράφησης επιβάλλεται εντελώς διαφορετικά τώρα. Χάριν μιας αφήγησης με ρομαντική περιπέτεια, εκφράζει με λεπτότητα και ευαισθησία εύθραυστες καταστάσεις, κινδύνους και ευτυχή κατάληξη (happy end).

Ο Sendak με γλαφυρό ύφος πλάθει την περιπέτειά του. Κεντρικό πρόσωπο, όπως είπαμε, είναι η Ida, που αναλαμβάνει την υποχρέωση να προσέχει το μωρό της οικογένειας, χωρίς καμιά συμπάρσταση από τους γονείς της. Όποτε αυτοί κάνουν αισθητή την παρουσία τους είναι μια παρουσία μακρινή (εικ. 45).

Η ιστορία ξετυλίγεται κάπως έτσι: Μια μέρα η Ida, παίζοντας το μαγικό της κόρνο, καταφέρνει να γαληνέψει το μωρό, όμως δεν πρόσεξε τους καλικάντζαρους που έρχονται κρυφά και το αρπάζουν, αφήνοντας στη θέση του ένα άλλο από πάγο. Όταν η δύστυχη η Ida σφιχταγκαλιάζει το μωρό όλο αγάπη, εκείνο λιώνει και τότε καταλαβαίνει τι έχει συμβεί. "Μου έκλεψαν το μωρό!" κραυγάζει "για να γίνει η γυναίκα ενός σιχαμερού καλικάντζαρου!" Τότε χωρίς να χάσει καθόλου καιρό αρπάζει το κίτρινο αδιάβροχο της μαμάς της, χώνει μεσ' στη τσέπη του το κόρνο και τρέχει σαν τρελή, ψάχνοντας την αδελφή της σε σπηλιές, ενώ από μακριά, από τη πλευρά της θάλασσας ακούγεται αγνά το τραγούδι του πατέρα της. Πολύ θα το επιθυμούσε να γίνει βροχή, για να πιάσει εκείνα εκεί τα καλικαντζαράκια με μια μελωδία του κόρνου της, να τους καταστρέψει το μήνα του μέλιτός τους. Στο τέλος Ida βρίσκεται απρόσμενα ριγμένη με πάταγο στη μέση της γαμήλιας γιορτής, όπου παντρευόταν η αδελφή της μ' έναν καλικάντζαρο. Την ώρα που τα καλικαντζαράκια διασκεδάζοντας φώναζαν και κλωτσούσαν από τη χαρά της γιορτής, η Ida τα γοητεύει με μια σαγηνευτική μελωδία. Τα καλικαντζαράκια στην αρχή χορεύουν διστακτικά, μετά όλο και πιο γρήγορα, ώσπου στο τέλος λαχανιάζουν από το χορό. "Ida, είσαι φοβερή" της φωνάζουν τα καλικαντζαράκια. "Χορεύουμε σαν μεθυσμένα και πρέπει τώρα να πάμε για ύπνο". Όμως η Ida δεν τα αφήνει, εξακολουθεί να τους παίζει ένα ξέφρενο ρυθμό και τα αγριεύει ακόμη περισσότερο κάτω από το φεγγάρι του ωκεανού. Τα καλικαντζαράκια με το ξέφρενο ρυθμό τους χωρίς να το καταλάβουν οδηγούνται ακάθεκτα σ' ένα ποταμάκι. Πίσω έμεινε μόνο ένα μικρό, καθισμένο στο τσόφλι ενός αυγού μουρμουρίζοντας, όπως κάνουν όλα τα μωρά. Τότε η Ida κατάλαβε πως αυτό ήταν το μωρό τους. Το πήρε με λαχτάρα στην αγκαλιά της κι ακολουθώντας το ποταμάκι που έστριβε κατά μήκος του εύφορου λιβαδιού, ανηφόρισε το στρογγυλό λόφο κι έφτασε στο σπίτι τους. Βρήκε τη μαμά της να κάθεται κάτω από τη κληματαριά και να διαβάζει το γράμμα του πατέρα της που έγραφε "Κάποτε θα γυρίσω πίσω και θα πρέπει μέχρι τότε η γενναία, έξυπνη, μικρή μου Ida να προσέχει το μωρό και τη μητέρα της, για χάρη του μπαμπά που πάντα την αγαπά". Και αυτό ακριβώς έκανε η Ida.

Θεωρήσαμε απαραίτητο να παραθέσουμε κάπως αναλυτικά και με το ύφος περίπου του συγγραφέα το κείμενο της αφήγησης, ώστε να καταλάβουμε για πιο λόγο ο Sendak υιοθέτησε αυτό το κλασικιστικό ρομαντικό ύφος στην εικονογράφηση του, που βρίσκεται σε τελείως αντίθετη αισθητική και εκφραστική κατεύθυνση απ' ότι το γκροτέσκο ύφος του προηγούμενου βιβλίου. Σ' αυτή τη περίπτωση του χρειαζόταν μια λεπταίσθητη και εξιδανικευμένη αισθητική χαμηλών τόνων, συμβολισμού και εσωτερικότητας, ώστε να αποδοθούν οι ψυχολογικές καταστάσεις και οι συμβολισμοί της αφήγησης.

Πράγματι, μέσα από την εικονογράφηση υποβάλλεται ένα κλίμα διάχυτου ρομαντισμού και τρυφερότητας. Το σχήμα, το χρώμα, η σύνθεση και η μορφολογία της εικονογράφησης καταφέρνει να τα κάνει όλα λιγότερο απειλητικά, πιο φιλικά, πιο συμπαθητικά, ακόμη και τα καλικαντζαράκια, που στην ιστορία εκπροσωπούν την απειλή. Μάλιστα βλέπουμε από κάποιο σημείο και πέρα, όταν η Ida

τους παίζει με το κόρνο της και αυτά χορεύουν τον ξέφρενο χορό τους, να χρειάζονται, όπως και το μωρό, προστασία και φυσικά να μην συνιστούν καμιά πραγματική απειλή. Βλέπουμε ότι η εικονογράφηση σ' αυτή την περίπτωση αποκλίνει από το κείμενο που κινείται διαφορετικά. Στις προθέσεις του εικονογράφου είναι να μετριάσει τις εντυπώσεις της πραγματικής απειλής, έχοντας μάλιστα τη διακριτική ευχέρεια να παίζει ευέλικτα ανάμεσα σε δυο παράλληλες αφηγηματικές γλώσσες, αφού έχει τη διπλή ιδιότητα του εικονογράφου και του συγγραφέα. Πάνω απ' όλα φαίνεται ότι εκείνο που επιδιώκει είναι να διηγηθεί στο μικρό αναγνώστη μιαν ευχάριστη ρομαντική ιστορία με ευτυχή κατάληξη και όχι να τον φοβίσει. Αυτές οι αποκλίσεις είναι από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία στη δουλειά ενός εικονογράφου και μπορούν να φτάνουν ακόμη και μέχρι την ανατροπή του μύθου. Γιατί όμως άραγε ο εικονογράφος, την ώρα που θα έπρεπε να κάνει απειλητικούς τους καλικάντζαρους, τους έκανε να πλατσορίζουν στο ποτάμι σαν απροστάτευτα συμπαθητικά μωρά, με κίνδυνο να ανατραπεί πλήρως ο πυρήνας του αφηγηματικού του λόγου, που δεν είναι άλλος από την απειλή που συνιστούν οι κακόβουλοι καλικάντζαροι στην εύθραυστη σωματική και ψυχική ακεραιότητα και την αθωότητα ενός απροστάτευτου μωρού; Μα φυσικά γιατί θέλει να δείξει στο μικρό αναγνώστη ότι η ιστορία δεν κρύβει μια πραγματική απειλή για το μωρό, αφού στο βάθος οι καλικάντζαροι δεν φαίνονται να είναι τόσο κακοί. Αυτό φαίνεται πολύ πιθανό. Ίσως όμως πάλι, γιατί ήθελε να δείξει ότι η απειλή μπορεί και να προέλθει από μια παραπλανητική παιδική αθωότητα, μια αθωότητα που κρύβει το πραγματικό πρόσωπο του καλικάντζαρου. Αυτό είναι ένα μήνυμα που μπορεί να περάσει στον αναγνώστη την ιδέα ότι η αλήθεια δεν έχει ένα μόνο πρόσωπο και κρύβεται, παραπλανώντας αυτόν που θέλει να την ανακαλύψει.

Συνεπώς, το στοιχείο της απόκλισης, που τόσο επιδέξια χρησιμοποιεί ο Sendak, είναι ένα στοιχείο ιδιαίτερης βαρύτητας, επειδή χάρη σ' αυτό υπεισέρχονται στις αφηγηματικές δομές νέα στοιχεία και αφηγηματικές αποχρώσεις απρόσμενες και άκρως ενδιαφέρουσες, που μπορούν όχι απλώς να πλουτίσουν τον αφηγηματικό λόγο προσθέτοντας επιπλέον δράση, αλλά να του δώσουν νέες διαστάσεις και συμφραζόμενα, ανατρέποντας μ' αυτό τον τρόπο τις προσδοκίες ή τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του αναγνώστη.

Αποκλίσεις σε διάφορους βαθμούς ποιότητας συναντούμε σχεδόν σε κάθε πολυσύνθετη εικόνα αυτού του βιβλίου, που προσθέτουν σημασιολογικό, συναισθηματικό, κοινωνικό ή αισθητικό εμπλουτισμό. Μέσα από τις αποκλίσεις αυτές κάποιες φορές δίνονται νέα συμφραζόμενα και οδηγούν σε γενικότερες επανασηματοδοτήσεις του κειμένου.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο της εικονογράφησης είναι ο συμβολισμός της. Για παράδειγμα το σπασμένο τσόφλι του αυγού στο οποίο κάθετα το αδελφάκι της Ida, στη λογοτεχνική παράδοση λειτουργεί ως μια κοιτίδα (κούνια λικνίσματος) που παραπέμπει στην αρχή της ζωής και στην ανακάλυψή της. Ο Sendak αχρηστεύει σ' αυτή την περίπτωση τη φυσική σχέση ανάμεσα στο αυγό και το περιεχόμενό του, βάζοντας μέσα στο τσόφλι ένα ανθρώπινο μωρό, δημιουργώντας με τον τρόπο αυτό μιαν υπερρεαλιστική εικόνα. Το τσόφλι που κάθετα το μωρό προσθέτει την ιδέα της αθωότητας και της αναγέννησης και παίζει ένα ρόλο θρησκευτικού συμβολισμού στο σύνολο της σύνθεσης, το οποίο αντίστροφα έχει στις στυλιστικές του καταβολές ρομαντική διάθεση (Βλ. και J. Doonan, 1933, 16). Ο θρησκευτικός συμβολισμός διαχέεται και σε άλλα στοιχεία της εικονογράφησης, όπως στην ενδυματολογία: Οι καλικάντζαροι φορούν ράσα καλόγερου και η Ida παρουσιάζει άλλοτε τη μορφή αγγέλου και άλλοτε της Παναγίας. Και στις δυο περιπτώσεις που υπαινίσσεται ο εικονογράφος, γίνεται αναφορά στο αίσθημα της προστασίας.

Ο Sendak σε αρκετές πολυσύνθετες εικόνες καταφεύγει σε χωροχρονική συμπύκνωση, συμπεριλαμβάνοντας στην ίδια εικόνα διαφορετικές σκηνές της αφήγησης (συναίρεση). Αυτό ανατρέπει τη γραμμική πορεία του αφηγηματικού λόγου και την κάνει άλλοτε να παλινδρομεί απότομα και άλλοτε να παίρνει κυκλική φορά. Ο αναγνώστης θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει τα νέα σημαινόμενα. Παρά τις δυσκολίες που θα συναντήσει ίσως, αυτό θα τον οδηγήσει σε μια πολυδιάστατη διεύρυνση του κειμένου και της εικόνας, κάτι που είναι απαραίτητος όρος για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Ενδιαφέρον, τέλος, στοιχείο της εικονογράφησης είναι η αισθητική της σε σχέση με το κείμενο. Λεπτομερειακό και ακριβές σχέδιο, απαλοί και αρμονικοί χρωματικοί τόνοι, περίπλοκα ενδυματολογικά στοιχεία παρμένα απευθείας από την παράδοση του κλασικισμού, είναι μερικά από εκείνα που συνθέτουν ένα άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα και αυτό που κυρίως εκφράζει τις καταβολές του ρομαντισμού του Sendak. Ο εικονογράφος αποδίδει το κίτρινο αδιάβροχο της μαμάς, με το οποίο τυλίγεται η Ida, σαν χρυσό σύννεφο, με μια περιδίνιση που παραβάλλεται αντιστικτικά στην ίδια εικόνα με την

περιδίγιση στα ρούχα των καλικάτζάρων που βρίσκονται χαμηλά μέσα στη σπηλιά. Αυτή η σκηνή επιτείνει το αίσθημα της αιχμαλωσίας για το μωρό που έχουν στα χέρια τους οι καλικάτζαροι και στηρίζεται σε μια αντίθεση που λειτουργεί όχι μόνο συμβολικά αλλά και αισθητικά. Η Ida βρίσκεται στον ουρανό, συμβολίζοντας το καλό, την ελπίδα την ελευθερία, την προστασία για το μωρό, όπως ο άγγελος προστάτης ή η Παναγία. Αντίθετα οι καλικάτζαροι βρίσκονται πιο σκοτεινοί και μικρόσωμοι στο κάτω μέρος της εικόνας μέσα στον περικλειστο χώρο της σπηλιάς, υποδηλώνοντας την υποχθόνια και σκοτεινή επιβουλή, που γίνεται ακόμη εντονότερη από την έμμεση, μακρινή παρουσία - απουσία του πατέρα, όπως φτάνει συνολικά μέσα από την εικόνα ενός μακρινού πλοίου που ταξιδεύει. Πρέπει να τονίσουμε εδώ ότι σ' αυτή τη συμβολική εικόνα το χρώμα επίσης έχει κυριαρχικό ρόλο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Sendak μέσα από την εικονογράφηση διευρύνει τον αφηγηματικό λόγο του κειμένου προεκτείνοντάς τον, προσθέτοντας συμβολισμούς και πολλά νέα σημαινόμενα, με πλήθος αναφορών από τον κλασικισμό, το ρομαντισμό και το θρησκευτικό συμβολισμό. Πολλαπλές οπτικές, αποκλίσεις, συμβολισμοί, και πλήθος από εικονογραφικές αρετές αναδιατάσσουν την αφηγηματική γλώσσα και επανανοηματοδοτούν το κείμενο. Όλα αυτά αποκαλύπτουν την εκφραστική δύναμη ενός αυθεντικού δημιουργού, που κινείται τόσο αποτελεσματικά και με τόση μαεστρία ανάμεσα σε δυο εκφραστικά συστήματα.

1.1.14 "Το άγνωστο αριστούργημα". Κείμενο Η. De Balzac, εικονογράφηση Ρ. Picasso. Η απελευθέρωση του εικονογράφου: Ο μοντέρνος καλλιτέχνης – ποιητής προχωρεί στη υπέρβαση και εξιδανίκευση της πραγματικότητας, καταθέτοντας την εικόνα του εσωτερικού του μοντέλου.

Το "Άγνωστο αριστούργημα" δεν απευθύνεται σε παιδιά. Ο λόγος που το εξετάζουμε εδώ είναι επειδή η εικονογράφηση του αποτελεί ένα δείγμα υψηλής καλλιτεχνικής δημιουργίας ενός μεγάλου καλλιτέχνη και συνιστά μια διαφορετική και πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγισή της.

Ο Η. De Balzac σ' αυτή τη νουβέλα αναλύει ένα θέμα που τον βασανίζει, που δεν είναι άλλο από το πρόβλημα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ο ίδιος τοποθετεί τη μελέτη του αυτή δίπλα σε άλλες που είναι αφιερωμένες στις βλαβερές συνέπειες της σκέψης πάνω στην καλλιτεχνική δημιουργία, δηλαδή στην πεποίθησή του ότι "το καλλιτεχνικό έργο και η εκτέλεσή του σκοτώνονται από την υπερφρονία της δημιουργικής αρχής (principe)", από την υπερβολική συμμετοχή της σκέψης πάνω στη δημιουργία του καλλιτεχνικού έργου.¹

Ο στοχασμός του συγγραφέα δεν γίνεται στη σφαίρα μόνο της φαντασίας του, αλλά "κατευθύνεται από τις γραμμές του χρόνου και της ιστορίας", δηλαδή έχει σχέση με συγκεκριμένα πρόσωπα και βρίσκεται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και αισθητικό κλίμα.²

Η ιστορία εξελίσσεται ως εξής: Ο φημισμένος ζωγράφος Frenhofer, με την επίσκεψή του στο εργαστήριο του γνωστού ζωγράφου Porbus, στην οποία παρευρίσκεται ο νεαρός και φιλόδοξος ζωγράφος Poussin, εξάπτει τον πόθο στους δυο αυτούς ζωγράφους να δουν τα έργα του και, βέβαια, περισσότερο απ' όλα το άγνωστο αριστούργημά του. Μα καθώς ο Frenhofer χρονοτριβεί, ο Poussin φτάνει στο σημείο να πείσει την ερωμένη του Gillette, μια εκπληκτική καλλονή, να του ποζάρει ώστε να πεισθεί να τους δείξει το αριστούργημά του. Πράγματι, η συμφωνία γίνεται, η Gillette ποζάρει, αλλά, όταν επιτέλους οι δυο ζωγράφοι βρίσκονται μπροστά στο άγνωστο αριστούργημα, δεν βλέπουν παρά ένα χάος από χρώματα, μέσα από τα οποία σε μια γωνιά του πίνακα ξεπροβάλλει ένα γυμνό πόδι "θεσπέσιο" και "ζωντανό σαν τον κορμό κάποιας Αφροδίτης μέσα από τα συντρίμια μιας πυρπολημένης πόλης", σύμφωνα με τα λόγια του Balzac.³

Δουλεύοντας αδιάκοπα το έργο του ο Frenhofer, πίστευε ότι το τελειοποιούσε, στο τέλος όμως το κατέστρεψε. Ωστόσο, στο βάθος της σκέψης του διατήρησε το αρχικό του όραμα ανέπαφο. Αυτό το όραμά του εξηγεί με έξαψη μπροστά στον κατεστραμμένο πίνακά του στους δυο ζωγράφους.

¹ Βλ. Η. De Balzac "Το άγνωστο αριστούργημα" 1983-84, σ. 103-104.

² Από τους τέσσερις ζωγράφους που αναφέρονται στη νουβέλα οι τρεις είναι υπαρκτά πρόσωπα. Αυτά είναι ο Franz Pourbus ή Porbus, ο επονομαζόμενος ο νεότερος (1569-1622), ο Ολλανδός Jan Gossaert, ο επονομαζόμενος Mabuse (1478-1535) και ο Γάλλος Nicolas Poussin (1494-1665). Ο τέταρτος ζωγράφος Frenhofer, που είναι κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας, όπως και η ερωμένη του Poussin Gillette είναι φανταστικά πρόσωπα. Βλ. Η. De Balzac, ό.π. σελ. 100.

³ Η. De Balzac, ό.π. σελ. 88, 106.

Ο συγγραφέας αποκαλύπτει την τεχνική του ζωγράφου, σύμφωνα με την οποία αφαιρεί σταδιακά από το έργο του που έχει ολοκληρώσει, δηλ. ακολουθεί μια διαδικασία καταστροφής. Ο Picasso θα υιοθετήσει εκατό ολόκληρα χρόνια αργότερα την ίδια τεχνική, δίνοντας και ο ίδιος έμφαση στην πορεία καταστροφής του έργου, δηλαδή στις αδιάκοπες μεταμορφώσεις του με αφαιρέσεις και μεταλλαγές χωρίς να χάνει το αρχικό του όραμα.¹

Στην ουσία ο Balzac δεν κάνει τίποτε άλλο από το να διατυπώνει μια αντιρεαλιστική και υπερνατουραλιστική (supernaturaliste) αισθητική, αρνούμενος να θεωρήσει το έργο τέχνης ως αναπαραγωγή της φύσης, αλλά ως αναδημιουργία της, δηλαδή μεταμόρφωσή της σύμφωνα με το φανταστικό του όραμα. Η θέση αυτή που οδήγησε στην εξιδανίκευση και υπέρβαση της πραγματικότητας, διέπει ολόκληρη την εξέλιξη της μοντέρνας τέχνης. Γι' αυτό ο Frenhofer μέσα στην ιστορία αυτή θεωρείται οραματιστής ζωγράφος.

Στο τέλος ο Frenhofer αποτυγχάνει στο αριστούργημά του, επειδή σύμφωνα με τον συγγραφέα, η δυνατότητα της σύλληψης του έργου και η υπερβολική επέκταση της σκέψης πάνω στη δημιουργία του σκότωσαν τελικά μέσα του την ικανότητα να το εκτελέσει. Πίσω από την ιδέα αυτή κρύβεται η πεποίθηση του Balzac ότι ο καλλιτέχνης πρέπει να ορμά στο έργο του όπως ο στρατιώτης προς το αντίπαλο οχυρό.² Ο καλλιτέχνης είναι ένας ποιητής, ένας δημιουργός, που δεν θα μπορούσε να ικανοποιηθεί στην αναπαραγωγή του πραγματικού, αλλά μόνο στο να καταθέσει σ' αυτό την εικόνα του εσωτερικού του μοντέλου.³

Σύμφωνα με τον Marc Eigeldinger, το "Άγνωστο αριστούργημα" έχει προμηθειικό χαρακτήρα, αφού ο καλλιτέχνης συναγωνίζεται τη φύση για να τη μεταμορφώσει. Ανταγωνίζεται τη δύναμη του Θεού και υποκρίνεται ότι εξομοιώνεται προς αυτόν με τη δική του πράξη δημιουργίας. Ο καλλιτέχνης δηλαδή ταυτίζεται ή παραβάλλεται με τον Θεό στην προσπάθειά του να επανασυνθέσει τον κόσμο, να τον διορθώσει και να τον τελειοποιήσει.⁴

Αναλύοντας ιστορικά και αισθητικά το θέμα μας είναι απαραίτητο να θυμόμαστε ότι το «Άγνωστο αριστούργημα» γράφεται από το 1831 και η τελική γραφή γίνεται το 1837, μετά την Ιουλιανή επανάσταση που έφερε στο θρόνο τον αστό βασιλιά Λουδοβίκο-Φίλιππο. Οι διανοούμενοι που είχαν ταχθεί με το μέρος των επαναστατών απογοητεύονται. Το 1835 η συζήτηση για το σκοπό και τη λειτουργία της τέχνης χωρίζει τους καλλιτέχνες στους οπαδούς της θεωρίας της «τέχνης για την τέχνη», που υποστηρίζει με πάθος την αυτονομία της τέχνης και τους υπέρμαχους μιας τέχνης λειτουργικής στην υπηρεσία του ανθρώπου και της κοινωνίας. Η πρώτη τάση θα οδηγήσει στο ρομαντισμό και η δεύτερη θα προετοιμάσει το ρεαλισμό.

Στη σκιά αυτών των ρευμάτων αναπτύσσεται ο ακαδημαϊσμός των «Πομπιέ» που απευθύνεται σε μια τάξη νεόπλουτη, ματαιόδοξη και απαίδευτη. Οι ασυμβίβαστοι καλλιτέχνες αρχίζουν να απωθούνται στο περιθώριο. Ο φανταστικός ζωγράφος Frenhofer που έχει ιστορική βάση και εκφράζει το αρχέτυπο ενός καλλιτέχνη που έμελλε να αποδειχθεί προφητικό, αφού αυτοί θα αναδείξουν ότι είχαν το σθένος και την αντοχή να δημιουργήσουν μια νέα τέχνη, τη μοντέρνα. (Δεν είναι τυχαίο που ζωγράφοι όπως ο Σεζάν και ο Πικάσο ταυτίστηκαν με αυτό τον φανταστικό ρομαντικό ήρωα του Μπαλζάκ).

«Το άμορφο τείχος από χρώματα και γραμμές» που για τον Frenhofer αντιπροσωπεύει τη ζωγραφική του πρόταση, που δεν είναι παρά η πρόταση του μοντερνισμού (ανεικονική ζωγραφική) είναι για τους επισκέπτες του ζωγράφου «το τέλος της τέχνης τους πάνω στη γη», δηλαδή το τέλος της παλιάς ζωγραφικής. Αυτό το λέει ο μεγαλύτερος από τους δυο επισκέπτες ζωγράφους. Και οι δυο όμως αδυνατούν να καταλάβουν την προφητική έκφραση αυτού του προδρομικού έργου της ανεικονικής τέχνης.

Το «Άγνωστο αριστούργημα», αναφέρω εγώ, προτείνει ένα άλλο δρόμο για την καλλιτεχνική δημιουργία μέσα από καταστροφές, το δρόμο που υιοθέτησε ο Πικάσο. Το «Άγνωστο αριστούργημα» προτείνει ένα έργο ανοιχτό, απροσδιόριστο, ένα έργο που μοιάζει με μαγική εικόνα. Η εικόνα αυτή

¹ Ο Picasso σχετικά με το θέμα αυτό σχολιάζει: "Παλιά οι πίνακες όδευαν προς το τέλος τους προοδευτικά. Η κάθε μέρα έφερνε και κάτι καινούργιο. Ένας πίνακας ήταν ένα άθροισμα από προσθήκες, Σε μένα ένας πίνακας είναι ένα άθροισμα από καταστροφές. Φτιάχνω ένα πίνακα και μετά τον καταστρέφω. Σε τελευταία ανάλυση όμως τίποτε δεν χάνεται. Το κόκκινο που έχω αφαιρέσει από ένα μέρος, βρίσκεται σε κάποιο άλλο" ό.π. σελ. 106-107.

² H. De Balzac, ό.π. σελ. 105

³ βλ. Μ. Τριανταφύλλου, στο "Διαβάζω" αφιέρωμα στο "Άγνωστο αριστούργημα", τχ. 321 (1993) σελ. 60.

⁴ Μ. Τριανταφύλλου ό.π. σελ. 60.

μεταμορφώνεται αδιάκοπα ανάλογα με τα μάτια εκείνου που την κοιτά. Εκτός αυτού, την ώρα που οι δυο επισκέπτες ζωγράφοι κοιτάζουν το έργο, αυτό μεταναστεύει στα λόγια του Frenhofer. Τελικά το πνεύμα αυτού του έργου μπορεί να κρύβεται στην απόκρυψη του, στο τείχος της ζωγραφικής του ή στη ρηματική έκφραση του δημιουργού του, που παραπέμπει προδρομικά στην «εννοιακή» τέχνη. Στο «Άγνωστο αριστούργημα» πίνακας και ζωγράφος «αρνούνται να υποταχθούν σ' ένα κλειστό σύστημα σημαιομένων». Το έργο παραμένει ανοιχτό και γι' αυτό δυναμικά πολύσημο, ένας καθρέφτης που αντανακλά τις μεταμορφώσεις της σύγχρονης τέχνης και την αγωνία του σύγχρονου καλλιτέχνη, όπως θα τη δούμε πρώτα στο δάσκαλο της μοντέρνας τέχνης Πωλ Σεζάν και ύστερα στο μεγαλύτερο ζωγράφο του 20ού αιώνα Πάμπλο Πικάσο, αν και στην εικονογράφηση του δεν φαίνεται αυτή η αγωνία. (Μ. Λαμπράκη-Πλάκα, 1991, 135-143. Ο γελοτοποιός και η αλήθεια, Καστανιώτης)

Η εικονογράφηση του Picasso στο "Άγνωστο αριστούργημα" έμεινε ξακουστή, όχι μόνο από το γεγονός ότι υπήρξε από τις καλύτερες δημιουργίες του σ' αυτόν τον τομέα, αλλά, όπως πιστεύουμε, και από το πνεύμα που την διέπει στην έκφραση ενός τέτοιου κειμένου, μια έκφραση συνδέεται με όλα τα παραπάνω και βρίσκεται ταυτόχρονα μέσα στην προσωπική του μυθολογία. (εικ. 35 και 36)¹.

Ο Picasso χρησιμοποιεί την τεχνική της χαρακτηριστικής με τα λιτά εκφραστικά μέσα της γραμμικής απόδοσης και της μονοχρωμίας σε αποχρώσεις του γκριζου, που δημιουργούνται από τις διασταυρώσεις της γραμμής. Το σχέδιό του έχει αρκετά κλασικιστικά στοιχεία και συνδέεται με ορισμένες από τις ενότητες του έργου του, όπως η "Tauromaguiá", και η "Le peintre observe" (εικ. 46). Με τα λιτά αυτά εκφραστικά μέσα και το προσωπικό του ύφος της περιόδου του 1923, ο Picasso δεν δίνει μόνο μια υψηλή αισθητική ποιότητα ως προς τα πλαστικά στοιχεία της εικόνας, αλλά εκφράζει και τις σχέσεις του με το κείμενο μέσα από το πνεύμα της νέας ζωγραφικής αντίληψης, που διαρρηγγύνει τις σχέσεις της με την παράδοση. Στα πλαίσια αυτά αυτονομείται από τις λεπτομέρειες της αφήγησης και μένει στο ουσιαστικό μέρος των ιδεών που αφορούν την καλλιτεχνική δημιουργία, ξεφεύγοντας από την απλή αναπαράσταση της πραγματικότητας και τη μονοδιάστατη έκφρασή της. Με τον τρόπο αυτό φτάνει στην αναδημιουργία της, στην εξιδανίκευση και την υπέρβασή της.

Συνεπώς, ο Picasso φαίνεται να απελευθερώνει την έκφρασή του από τις εύκολες και επίπεδες ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του κειμένου, δηλαδή από τα δεσμά μιας κλειστής ερμηνείας και, όπως ο Frenhofer, επιδιώκει ερμηνείες με οδηγό το προσωπικό του όραμα μέσα από πολλαπλές και πολυσύνθετες σχέσεις με το θέμα του. Τούτο σημαίνει ότι ο ζωγράφος κατακτά την ελευθερία του, αυτονομείται και προβάλλει τις δικές του εκδοχές με πολλαπλές ευθείες βολές ή πλαγιοκοπήσεις του θέματος, οι οποίες διέπονται από την αναζήτηση της βαθύτερης ουσίας του με συμπυκνώσεις, αφαιρέσεις και ελεύθερες ερμηνείες, με διαρκείς μεταμορφώσεις ως ότου κατακτήσει τις ιδανικές μορφές, που θα εκφράζουν το δικό του όραμα.

2. Η εικονογράφηση του μύθου και του παραμυθιού

2.1 Εισαγωγή

Ο εικονογραφημένος μύθος και το εικονογραφημένο παραμύθι, όπως και το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο, μπορεί να προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες στα παιδιά και να συμβάλουν στην αισθητική τους καλλιέργεια και τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Μπορεί ακόμα με το παιδαγωγικό τους περιεχόμενο να διαμορφώσουν στάσεις και να επηρεάσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, όπως και, μέσα από την πλοκή και την αφήγησή τους, να διευρύνουν τη φαντασία και την κριτική τους σκέψη (βλ. και Σ. Μητακίδου - Α.Μanna, 1996, 131-32). Εξ άλλου, ως λογοτεχνικό είδος στις μέρες μας ο μύθος και το παραμύθι συμμετέχουν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, εκτός των άλλων και για το ψυχαγωγικό τους περιεχόμενο. Για όλους αυτούς τους λόγους κρίνουμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας τα δυο αυτά συναφή λογοτεχνικά είδη.

¹ Όπως είναι γνωστό, η εικονογράφηση του Picasso έγινε χάρη στη πρόσκληση που του απηύθυνε ο γνωστός έμπορος τέχνης Ambroise Vollard, ο οποίος συμπεριέλαβε στα δεκατρία χαρακτηριστικά του Picasso και δυο που είχαν άλλο προορισμό. Όλα τα ιστορικά στοιχεία που αναφέρονται σε σχέση με τη συγκεκριμένη εικονογράφηση υπάρχουν στο ανυπόγραφο σημείωμα της έκδοσης Les amis du Livre, Paris, 1966, βλ. H. De Balzac. ό.π. σ. 110

Ο μύθος είναι δημιούργημα της λαϊκής σοφίας, ή όπως λέει η J. Harrisson, είναι ένα ονειροπόλημα του λαού και μέρος του ψυχισμού του (πρβλ. X. Σακελλαρίου, 1987, 31).

Μεγάλοι μυθοποιοί υπήρξαν ο Αίσωπος, ο Λα Φοντέν, ο Κριλόφ κ.ά. Οι μύθοι αυτοί έχουν συνήθως παιδαγωγική αξία, δηλαδή εμφανή ηθική και διδακτική πρόθεση.

Είναι γεγονός ότι όλες οι μυθολογικές αφηγήσεις κρύβουν κάποιο μήνυμα μέσα από την παραβολή ή την αλληγορία. Με το ευτράπελο περιεχόμενό τους ψυχαγωγούν μικρούς και μεγάλους και ταυτόχρονα μεταδίδουν τα παιδαγωγικά τους μηνύματα. Σύμφωνα με το ρήτορα Αφθόνιο (4^{ος} π.Χ. αιώνας) ο μύθος είναι «λόγος ψευδής εικονίζων αλήθειαν». Η διαφορά του από το παραμύθι είναι κυρίως ως προς την έκταση και το σκοπό. Είναι κατά κανόνα σύντομος και περιορίζεται σ' ένα διδακτικό επεισόδιο, ενώ το παραμύθι έχει μεγαλύτερη έκταση και έχει κατά κύριο λόγο περιεχόμενο διασκεδαστικό.

Ως εξωσχολικά αναγνώσματα οι μύθοι έχουν πολύ μεγαλύτερη παρουσία απ' ότι ως σχολικά. Χρησιμοποιούνται με τη δεύτερη ιδιότητα από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, πριν από την επανάσταση του Εικοσιένα, σε εκδόσεις του εξωτερικού (Βενετία, Παρίσι κ.α.). Συν τω χρόνω αρχίζουν να χρησιμοποιούνται επιλεκτικά στα ελληνικά εγχειρίδια, κυρίως των μικρότερων τάξεων, ως λογοτεχνικά είδη της παράδοσης, για την εξοικείωση των μαθητών με την ελληνική λογοτεχνία και παράλληλα για την αισθητική τους καλλιέργεια. Φυσικά, τα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα και οι νέες ηθικές και παιδαγωγικές αρχές αλλάζουν και τους στόχους της χρήσης των μύθων στην εκπαίδευση (βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, 1996, 88).

Αν πάρουμε το παράδειγμα των αισώπειων μύθων, διαπιστώνουμε ότι αυτοί ερμηνεύονται κάθε φορά διαφορετικά, ακολουθώντας την ιστορική εξέλιξη των πολιτισμικών περιόδων. Έτσι, οι νοηματικές και εικαστικές ερμηνείες που πήγασαν από αυτούς τους μύθους άλλοτε προβάλλουν το δραματικό στοιχείο, την ειρωνεία και το σκώμμα, και άλλοτε την αλληγορία, το συμβολισμό ή κάποια κοινωνική φιλοσοφία για τη ζωή και τον άνθρωπο. Στην εποχή μας έχουμε περάσει από τον ηθοδιδασκτισμό στην ψυχαγωγική προσέγγιση των μύθων, στροφή που συνδέεται με την παιδοκεντρική προσέγγιση στην αγωγή. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι σύγχρονες εικονογραφικές ερμηνείες των μύθων του Αίσωπου από διάφορους δημιουργούς προσανατολίζονται σε ελεύθερες και αλληγορικές προσεγγίσεις, με τη μεταφορά τους στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα μέσω του ανθρωπομορφισμού.

Το παραμύθι είναι μέρος της παραδοσιακής λογοτεχνίας, η οποία με τη σειρά της είναι τμήμα της λαϊκής παράδοσης. Είναι από τους πιο άμεσους και δόκιμους τρόπους για τη διατήρηση του πολιτισμού και της γλώσσας ενός έθνους, λειτουργώντας σαν ένα νήμα που δένει τις γενιές μεταξύ τους. Μπορεί να γνωρίσει στα παιδιά τον πλούτο της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου τους και να τους διαμορφώσει την πολιτισμική τους ταυτότητα. Μπορεί παράλληλα να τους γνωρίσει άλλους πολιτισμούς και να τα ωθήσει στην υπέρβαση των ορίων του τόπου τους, ώστε να διαμορφώσουν οικουμενική και πολυπολιτισμική συνείδηση. Γενικά, το παραμύθι μπορεί να συμβάλει στη γλωσσική ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης των παιδιών (Wells, 1986, Smith, 1988) και στο ξεδίπλωμα της φαντασίας και του συναισθήματός τους. Το παραμύθι γενικά είναι ένα ανθρωπολογικό είδος που υπερβαίνει συνήθως τα εθνικά όρια, υπάρχουν όμως σ' αυτό και οι εθνικές ιδιαιτερότητες.

Γι' αυτό, παρά τη συγγένεια που υπάρχει στα παραμύθια γύρω από το μεσογειακό και νοτιοανατολικό χώρο της Ευρώπης, στα ελληνικά παραμύθια υπάρχει πράγματι μια ιδιαιτερότητα. Γνώρισμα του ελληνικού παραμυθιού είναι "ένας προσγειωτικός ορθολογισμός", που έχει πηγάσει από τη νεοελληνική σκέψη, όπως αυτή καλλιεργήθηκε και διαμορφώθηκε κάτω από δύσκολες ιστορικές, κοινωνικές και γεωγραφικές συνθήκες (βλ. Μ. Μερακλής, 1985, 6 κ. ε.). Αρετές των παραμυθιών αυτών είναι η καλή συνήθεια της περιγραφής του χώρου και του περιβάλλοντος, η κοινωνική (δημοκρατική) οικειότητα ανάμεσα σε άρχοντες και υπηρέτες, πλούσιους και φτωχούς και η διδακτική τους διάθεση: συνετή πορεία των ηρώων, οι κακοί τιμωρούνται, οι απελπισμένοι δεν χάνονται κλπ..

"Ο λαός μας, όπως και όλοι οι λαοί, συνεπαίρνεται από τα υπερβατά και μεταφυσικά παραμύθια των μαγικών και θαυματουργών κόσμων, χαιρέται όμως να παρακολουθεί και τα προσγειωμένα κοσμικά αφηγήματα, φτάνει να δείχνουν περιπέτειες" (βλ. Δ. Λουκάτος, 1985, σελ. 17-18).

Όμοια και στα σημερινά παιδιά αρέσουν τα παραμύθια, προπάντων όταν τους προσφέρονται με πλούσια εικονογράφηση, αρκεί αυτή να μην επιδιώκει τον εύκολο εντυπωσιασμό. Μπορούμε πράγματι να ισχυριστούμε χωρίς υπερβολή ότι η απήχηση που μπορεί να έχει στα παιδιά ένα εικονογραφημένο βιβλίο παραμυθιών, κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την εικονογράφηση, επειδή αυτή πρωτίστως είναι που θα εξάψει τη φαντασία του, θα ζωντανέψει τους ήρωες και τον αφηγηματικό λόγο. Η ικανότητα αυτή εξαρτάται από την ικανότητα κάθε εικονογράφου και το όραμα που διαθέτει. Στις πιο ενδι-

αφέρουσες περιπτώσεις του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού η εικονογράφηση εκφράζει το υπερρεαλιστικό στοιχείο που είναι το κυρίαρχο: Ο κόσμος είναι ανεστραμμένος, τα δέντρα ξεραίνονται, η θάλασσα θολώνει, τα λουλούδια μαραίνονται, τα βουνά κλαίνε, ο ήλιος, το φεγγάρι και τ' αστέρια παίρνουν ανθρωπινή μορφή, όλα τα άψυχα ζωντανεύουν, ο ήρωας αποκτά υπερφυσικές δυνάμεις για να κατατροπώσει όσους επιβουλεύονται τη ζωή του κλπ.

Εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι και στο δημοτικό τραγούδι παρουσιάζονται οι ίδιες περίπου μεταμορφώσεις. Φυσικά, ο λόγος του παραμυθιού έχει τη δύναμή του, όμως μέσα από την εικόνα όλα αυτά θα γίνουν πραγματικότητα για τον μικρό αναγνώστη. Όλες αυτές οι παράξενες αντιστροφές με την εικόνα αποκτούν μια "πειστική τεκμηρίωση", που δίνει τροφή στη φαντασία του παιδιού, για να μεταφερθεί στο μαγικό κόσμο του παραμυθιού.

Παρά τις αντιρρήσεις που κατά καιρούς έχουν εκφραστεί για την ωφελιμότητα του παραμυθιού, ιδίως αυτού που προορίζεται για τις μικρότερες ηλικίες, παρά τους φόβους δηλαδή που έχουν διατυπωθεί ότι αυτό μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στον ψυχικό κόσμο και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, δηλαδή ότι μπορεί να δημιουργήσει φοβίες ή προκαταλήψεις με το ξεπερασμένο για την εποχή μας περιεχόμενό του, (βλ. Γκρέμινγκερ, 1979, 43 κ.ε.) γενικότερη είναι σήμερα η παραδοχή ότι το παραμύθι έχει θετική συμβολή στη διαμόρφωση του πνευματικού και συναισθηματικού του κόσμου. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το παραμύθι δεν είναι το αντίθετο της αλήθειας και δεν δίνει ψεύτικες εικόνες του κόσμου και της ζωής. Αντίθετα, κομίζει ένα άλλο πρόσωπο της αλήθειας. "Από τη στιγμή που καλλιεργεί ικανότητες, όπως η φαντασία και η ευαισθησία, η σύγκριση, η ερευνητική διάθεση και η ταξινόμηση, τα παραμύθια είναι το κέλυφος της σοφίας και τα φτερά της προόδου" (βλ. Ζ. Βαλάση, 1987, 35).

Μεγάλη μπορεί να είναι επίσης η συνεισφορά του παραμυθιού στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού. Ο λόγος του παραμυθιού, πλούσιος σε εικόνες, ασυνήθιστες λέξεις και ιδιότυπες εκφράσεις, μιμώγλωσσα, με γλωσσικούς ιδιοματισμούς, με ξεχωριστό ύφος, αφηγηματική δομή και χαρακτήρες, αναμφίβολα μπορεί να πλουτίσει τη γλώσσα του παιδιού, τόσο στο λεξιλόγιο όσο και στη σύνταξη, στην εκφορά του λόγου, στη μεταφορά και στη σημασιολογία. Το παιδί μέσα από το λόγο του παραμυθιού, δηλαδή μέσα από τη μεστή, συνεκτική και πλούσια έκφρασή του με τα πολλά συμφραζόμενα, μπορεί να καλλιεργήσει την ικανότητά του να λέει ιστορίες, να αναπτύξει την αφηρημένη σκέψη, διάφορους τρόπους λεκτικής έκφρασης κλπ. Φυσικά, όλα αυτά σε ένα εικονογραφημένο παραμύθι γίνονται μέσα από την αλληλεπίδραση λόγου και εικόνας. Ο λόγος του παραμυθιού είναι εικονοπλαστικός, η εικόνα με τη σειρά της γλωσσοπλαστική και, συνεπώς, το εικονογραφημένο παραμύθι μπορεί να έχει θετική συνεισφορά στη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού.

Παράλληλα με τα παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια υπάρχουν και τα ενυπόγραφα λογοτεχνικά, που είναι προσωπικές δημιουργίες κάποιων συγγραφέων. Αυτά τα παραμύθια δεν έχουν τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών λαϊκών παραμυθιών, μπορεί ωστόσο να μιμούνται σε κάποιο βαθμό το ύφος τους και, ανάλογα με το συγγραφέα, να περιέχουν μηνύματα για διάφορα μεγάλα προσωπικά ή κοινωνικά θέματα.

Ο Τζωρτζ Ζαν παρατηρεί ότι το παραμύθι έχει τη σταθερότητα ενός μοναδικού φαινομένου, που δεν κλονίζεται ούτε από την επιτάχυνση της ιστορίας ούτε από τα καταπληκτικά άλματα της επιστήμης και των τεχνικών του σύγχρονου λόγου. "Η δύναμη των παραμυθιών", τονίζει, "είναι δύναμη μαγείας, καθώς σ' αυτά το αδύνατο γίνεται δυνατό, οι μεταμορφώσεις αποτελούν κοινό τόπο, οι χειρότερες δοκιμασίες ξεπερνιούνται νικηφόρα από τον ήρωα με τον οποίο ταυτιζόμαστε στις περισσότερες περιπτώσεις". Ο Ζαν παρατηρεί ακόμη ότι έχουν γίνει μέχρι τώρα αρκετές προσπάθειες για να ζήσει μια μοντέρνα ζωή κοντά στα παιδιά και τους ανθρώπους της εποχής μας ο τεράστιος θησαυρός των παραμυθιών. Το παραμύθι θα τους προσφέρει μια θαυμάσια ευκαιρία άσκησης στον προφορικό και τον αφηγηματικό λόγο, ώστε "να δίνεται η δυνατότητα στη σημερινή καταπιεσμένη φαντασία να αναπνεύσει κάπως πιο ελεύθερα". Αλλά και μέσα στο γραπτό λόγο, με τον οποίο έχει καταγραφεί η προφορική παράδοση, υπάρχει η δύναμη όλων των παραμυθιών, όπως και όλων των αφηγήσεων και των ποιοτικών μυθιστορημάτων", που είναι "να παρασύρει τον καθένα μας να διαβάσει τον ίδιο του τον εαυτό, δηλαδή να επινοήσει ο ίδιος τη ζωή του". Δεν πρέπει επίσης να μας διαφεύγει το γεγονός ότι τα παραμύθια "διανοίγουν τον δρόμο για την καθαυτό λογοτεχνία, καθώς καλλιεργούν στο παιδί την αγάπη για τα φανταστικά δημιουργήματα και κυρίως, για το λόγο ίσως ότι εκφράζουν ζωντανές καταστάσεις της γλώσσας". Τέλος, ο Ζαν τονίζει ότι η εικονογράφηση των παραμυθιών αρκετές φορές είναι εκείνη κυρίως που συμβάλλει στην ανεξίτηλη γοητεία τους, πρέπει όμως να παραδεχτούμε ότι

πολύ συχνά οι εικόνες σβήνουν την αφήγηση και τη μαγεία των παραμυθιών, αντί να την εμπλουτίζουν και να τη ζωντανεύουν. (βλ. Ζ. Ζαν, 1996, 15-304).

Στην επιλεκτική έρευνα που ακολουθεί, εκτός από τους μύθους του Αίσωπου και του Λα Φοντέν, εξετάζεται η εικονογράφηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, σε ορισμένα δείγματα επώνυμου παραμυθιού και ορισμένα δείγματα από τη μοντέρνα έκφραση της εικονογράφησης στο παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας με την απομίμηση του ύφους (παρωδία) τεσσάρων δημιουργών του μοντερνισμού (Ρουσώ, Πικάσο, Λεζέ, Μονριάν).

2.2. "Οι μύθοι του Αίσωπου". Διασκευή Α. Gatti, εικονογράφηση S. Safler.

Οι μύθοι του Αίσωπου ήταν από παράδοση ένα από τα πιο προσφιλή θέματα για την άσκηση αγωγής των παιδιών, γι' αυτό και είναι από τις πιο συχνές εκδόσεις στην ιστορική εξέλιξη του εικονογραφημένου βιβλίου. Οι εκδόσεις αυτές είναι αρκετά συχνά επιμελημένες και πλούσια διακοσμημένες. Η συνήθης προσέγγιση της εικονογράφησης ήταν και είναι η επανάληψη των μύθων με εικαστικά μέσα, με στόχο κυρίως τη διακόσμηση του βιβλίου. Με τα σημερινά κριτήρια μια τέτοια απλή μεταφορά δεν προσθέτει τίποτε ουσιαστικό στο μύθο, και φυσικά δεν παρουσιάζει τίποτε το δημιουργικό από την πλευρά της εικονογράφησης.

Η Safaya Safler ακολουθεί αυτήν ακριβώς την παραδοσιακή αντίληψη. Δεν επιχειρεί να προσεγγίσει τους μύθους μέσα από τις αλληγορίες και τα σύμβολά τους, και, συνεπώς οι ερμηνείες και προεκτάσεις των μύθων και το ανθρωπολογικό στοιχείο απουσιάζουν. Ο μύθος γενικά δημιουργεί μια νέα διάσταση της πραγματικότητας και ο εικονογράφος με τη σειρά του πρέπει να δημιουργήσει πάνω σ' αυτό το σύμπαν το δικό του μύθο, αφού η εικονογράφηση είναι κυρίως μια προσωπική καλλιτεχνική δημιουργία. Επομένως, αν μείνει στο προφανές και στο περιγραφικό, κινδυνεύει με τη μέθοδο του πλεονασμού να αφαιρέσει από την εικονογράφηση κάθε ουσιαστικό ρόλο.

Είναι γνωστό ότι στον Αίσωπο ο ζωικός κόσμος υπάρχει ως αλληγορία και ως βάση των συμβολισμών του. Στην εικονογράφηση όμως αυτού του βιβλίου είναι ο μόνος ορατός κόσμος. Μένοντας σ' αυτό ο αναγνώστης δεν μπορεί να προβληματιστεί για το τι μπορεί ο μύθος να σημαίνει για τον άνθρωπο και την κοινωνία, όπως λειτουργεί αποκομμένος και αποστερημένος από το πολύσημο περιεχόμενό του. Αν δεν υπάρχουν προσπάθειες του εικονογράφου προς αυτή τη κατεύθυνση, δεν ωφελεί μια πλούσια διακόσμηση, όπως γίνεται στην περίπτωση αυτού του βιβλίου. Αν και η εικονογράφος παρουσιάζει μια τεχνικά και αισθητικά προσεγμένη και επιμελημένη δουλειά, που ενσωματώνει επιρροές από την Ανατολική τέχνη (περσική, αραβική, ακόμα και βυζαντινή), εντούτοις η εικονογράφηση λειτουργεί περισσότερο ως ρητορεία, που δεν αφήνει κανένα περιθώριο στο υποβόσκον, συμβολικό και ουσιαστικό του μύθου να έλθει στην επιφάνεια. Έτσι, τα φανταχτερά διακοσμητικά λειτουργούν ως ένας πλαστικός βερμπαλισμός, που ακινητοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη και ματαιώνει κάθε προσπάθεια του νου για τη μεταφορά των μύθων στις ανθρώπινες καταστάσεις και στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα για την αποκάλυψη των βαθύτερων συμβολισμών τους. (εικ. 47).

2.3. «Οι μύθοι του Λα Φοντέν». Απόδοση Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλι, εικονογράφηση Benjamin Rabier, από τη γαλλική έκδοση του 1906: Στερεοτυπική και στατική εικονογραφική έκφραση.

Όπως ξέρουμε, οι μύθοι του Λα Φοντέν αντλούν πρωτίστως πολλά στοιχεία από τον Αίσωπο, αλλά και εμπνεύσεις από τον Οράτιο και την ινδική μυθολογία. Από την εποχή της έκδοσής τους (1668-1694) έτυχαν της ίδιας περίπου αντιμετώπισης όπως και ο Αίσωπος. Συνάφεια και διαφορετικότητα υπάρχει ανάμεσα στους μύθους του Λα Φοντέν και του Αίσωπου. Είναι γνωστό ότι και στις δυο περιπτώσεις έχουμε ανθρωποποιημένα ζώα και ότι στο βαθύτερο συμβολισμό τους σατιρίζονται ανθρώπινες συμπεριφορές. Στους μύθους του Λα Φοντέν επιπλέον έχουμε μια ποιητική διάπλαση, μέσα από την οποία ο συγγραφέας τους παρουσιάζει, εκτός από τα ανθρωποποιημένα ζώα, και χαρακτηριστικούς ανθρώπινους τύπους απ' όλες τις κοινωνικές τάξεις, με σκωπτική διάθεση για τις συμπεριφορές και τα ελαττώματά τους, που εκφράζουν τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες του από τη ζωή.

Η εικονογράφηση των μύθων έχει γίνει εδώ και ένα περίπου αιώνα και παρουσιάζει μια επιμελημένη αλλά χαρακτηριστικά τυπολογική και στερεοτυπική προσέγγιση (εικ. 48). Ο εικονογράφος Benjamin Rabier μορφολογικά χρησιμοποιεί ένα στυλ έγχρωμης ξυλογραφίας, ενώ παράλληλα ακολουθεί τις αρχές του ρεαλισμού και της συναίρεσης. Δηλαδή, μέσα από νατουραλιστικές σχεδόν φόρμες,

παρουσιάζει σε μια μεγάλη σύνθεση το μύθο στην εξέλιξή του, με την παράθεση μικρότερων εικόνων. Ο μύθος εικονογραφικά δεν ερμηνεύεται και δεν προεκτείνεται με οποιοδήποτε τρόπο, αλλά εικονοποιείται απλά στις δομές και στις αφηγηματικές του διαρθρώσεις. Η εικόνα μ' αυτό τον τρόπο συμβάλλει στο ξαναδιάβασμα και την εμπέδωση του μύθου από τον αναγνώστη στη διαχρονία του, δεν βοηθά, ωστόσο, στην αποκάλυψη του βαθύτερου συμβολισμού του, που μπορεί να είναι ένα ηθικό δίδαγμα, το οποίο πρέπει ο αναγνώστης να αναζητήσει στο επιμύθιο. Η παράθεση στη σελίδα ακολουθεί περίπου την εξής τυπολογία: αριστερά μπαίνει η σύνθετη εικόνα με τον τίτλο του μύθου, δεξιά ο μύθος σε πεζό κείμενο και στο κάτω μέρος το επιμύθιο σε έμμετρο. Αυτά δηλώνουν μια στερεοτυπική και στατική αντίληψη της εικονογραφικής έκφρασης, που πιστοποιείται μέσω της επαναληπτικότητας μορφολογικών τύπων.

2.4 Τα «Ελληνικά παραμύθια» Α' και Β' μέρος. Επιλογή Γ. Μέγα, εικονογράφηση Φ. Κόντογλου - Ρ. Κοψίδης.

Η εικονογράφηση σ' αυτή την κλασική πια στο είδος της συλλογή ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, είναι ένα μοναδικό παράδειγμα συναυτουργίας του ύφους των εικόνων με το ύφος των κειμένων. Εδώ συναντώνται σε μια αρμονική συνύπαρξη δυο στοιχεία της λαϊκής παράδοσης: η πλούσια βυζαντινή και λαϊκή εικονογραφική μας παράδοση και ο λαϊκός λόγος του παραμυθιού. Η συνάντηση αυτή αφορά συνολικά το ψυχολογικό, πολιτισμικό, αισθητικό και κοινωνικό υπόβαθρο, μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε ο βυζαντινός και λαϊκός πολιτισμός, αφομοιώνοντας την αρχαία παράδοση (εικ. 49).

Στο λόγο των παραμυθιών, μετουσιωμένες με το μαγικό, υπερρεαλιστικό και αλληγορικό στοιχείο του μυθικού, βρίσκουμε τις βαθύτερες αλήθειες της ζωής, τις αξίες, τους πόθους και τα όνειρα, τη βαθιά θρησκευτική πίστη, τις προσδοκίες, την ιστορική μνήμη, τον αρχέγονο μύθο, ολόκληρη την εμπειρία ζωής του ελληνικού λαού, με φόντο τον ιστορικό και φυσικό του περίγυρο. Σύμβολά του είναι ο ήλιος, το φεγγάρι, ο άνεμος, τα στοιχεία της φύσης, οι μυστικές δυνάμεις του σύμπαντος, ο άρχοντας και ο υπηρέτης, ο πλούσιος κι ο φτωχός σε μια αρμονική σχέση, ο ήρωας, η δικαιοσύνη, η τιμιότητα, η αγάπη κ.ά., έτσι όπως όλα αυτά σμιλεύονται στη φαντασία του ανώνυμου παραμυθά, με απλότητα, με ξεκάθαρα περιγράμματα, με δυνατές αντιθέσεις και όχι σπάνια με ωμότητα.

Μέσα από την εικονογραφική έκφραση βρίσκουμε τα ίδια αυτά στοιχεία σε λιτές συνθέσεις μιας καφετιάς μονοχρωμίας και ενός λεπτού γραμμικού σχεδίου στο στυλ της ξυλογραφίας. Ο αλλότριος, λιτός και μεστός λόγος του παραμυθιού με όλα του τα σύμβολα και τις μεταφορές του συναντιέται με τον υπαινικτικό, λιτό και μεστό λόγο της εικονογράφησης.

Η εικονογραφική προσέγγιση χρησιμοποιεί όλη τη τυπολογία της βυζαντινής ζωγραφικής. Άλλωστε, οι δυο εικονογράφοι, ο Φώτης Κόντογλου και ο μαθητής του Ράλλης Κοψίδης, είναι σημαίνοντες εκπρόσωποι αυτής της παράδοσης. Χαρακτηριστικά της στοιχεία είναι οι σχηματοποιήσεις, ο αβαθής χώρος και η αντίστροφη προοπτική απόδοση, η διακοσμητικότητα, το αντινατουραλιστικό στοιχείο, τα βιόμορφα και γεωμετρικά σχήματα, το υπερβατικό φως, το διαρκές και όχι το στιγμιαίο στην απόδοση της μορφής κ.ά. Οι μορφές των ανθρώπων και των ζώων είναι λιανές, όπως στη θρησκευτική παράδοση, το διακοσμητικό στοιχείο αρκετές φορές κυρίαρχο, όπως στις μπάντες και στα λαϊκά κεντήματα. Οι συνθέσεις είναι συνήθως απόλυτα συμμετρικές (ισοκεφαλία ή ισόρροπη ρυθμική παράταξη στοιχείων). Δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα από τις συνθέσεις ξεπηδά το παράδοξο και το μαγικό στοιχείο, η πνευματική εσωστρέφεια και ο φιλοσοφικός διαλογισμός, έτσι όπως υπάρχει σε μερικές αγιογραφικές συνθέσεις μοναχικών αγίων, όπως π.χ. του Άη Γιάννη και του Προφήτη Ηλία. Οι κύριες εικόνες συνήθως εκφράζουν την κορύφωση της αφήγησης του παραμυθιού και αυτό υπογραμμίζεται και από τις λεζάντες που υπάρχουν. Συμπληρωματικές διακοσμητικές εικόνες υπάρχουν πάνω από τους τίτλους, στο αρχικό γράμμα, όπου ακολουθούν την παράδοση των διακοσμητικών αρχιγραμμάτων των βυζαντινών και στο τέλος κάθε παραμυθιού, όπου ζωγραφίζονται διακοσμητικά βάζα, δικέφαλοι αϊτοί, παγώνια, κυπαρίσσια κ.ά. Συχνά η εικονογράφηση του αρχιγράμματος είναι η κύρια.

Συμπερασματικά, η εικονογράφηση σ' αυτό το βιβλίο των λαϊκών παραμυθιών εκφράζει με απόλυτα σχεδόν αρμονικό τρόπο τα κείμενα και, μέσα από την εικονογραφική γλώσσα, εκφράζει την εικαστική γλώσσα της παράδοσης. Γλώσσα και εικόνα συνυπάρχουν εδώ σε μια αρμονική συλλειτουργία ύφους πνευματικού, συναισθηματικού και πολιτισμικού υποστρώματος.

2. 5. «Η Χρυσομαλλούσα», διασκευή Ζωή Βαλάση, εικονογράφηση Βάσω Ψαράκη: Η ανάδειξη του μαγικού στοιχείου του λαϊκού παραμυθιού μέσα από την εικονογραφική έκφραση.

«Η Χρυσομαλλούσα» είναι ένα λαϊκό παραμύθι, το οποίο με διάφορες παραλλαγές του είναι πολύ γνωστό στον ελληνικό και τον ευρωπαϊκό χώρο. Η Ζωή Βαλάση διασκευάζει εδώ την ηπειρώτικη παραλλαγή του.

Το παραμύθι αναφέρεται στο μικρότερο από τους γιους ενός ψαρά, που χάρη στην καλοσύνη του προς τα ζώα, κέρδισε το χάρισμα να καταλαβαίνει τη γλώσσα τους. Το ίδιο χάρισμα για τον ίδιο λόγο κέρδισε και σ' ένα από τα παραμύθια της αρχαίας Ελλάδας το σοφό βασιλόπουλο Μελάμπους, πράγμα που δείχνει τη διαχρονικότητα της ιδέας ότι όποιος αγαπά, σέβεται και προστατεύει τη φύση και τα πλάσματά της, κερδίζει στο τέλος το χάρισμα να κατακτά ένα μέρος από τη ζωτική της δύναμη, αποκομίζοντας απ' αυτήν υλικά αγαθά και ευτυχία.

Ο γιος του ψαρά, αντί να ψαρεύει όπως οι άλλοι, πονετικός καθώς είναι, ταιΐζει τα ψάρια με ψίχουλα, κι αν κάποια φορά πιάνει και κανένα στο δίχτυ του, προτιμά να το λυτερώνει από τη σκλαβιά του.

Μια μέρα, σε ανταπόδοση της καλοσύνης του, η γοργόνα της λίμνης παρουσιάζεται μπροστά του και του δίνει το χάρισμα να καταλαβαίνει όλες τις γλώσσες των ζώων του νερού, της στεριάς και του αέρα. Καταλαβαίνοντας τώρα τη γλώσσα των πουλιών, μαθαίνει για τη Δρακοπούλα με τα χρυσά μαλλιά και βάζει στόχο να ανακαλύψει πού βρίσκεται για να τη συναντήσει. Στο τέλος καταφέρνει με την καλοσύνη και την εξυπνάδα του να διαβεί τον πύργο του Δράκου, όπου βρίσκεται φυλακισμένη η Δρακοπούλα. Ημερεύοντας τα δυο θεριά που φρουρούσαν την είσοδο, μαθαίνει από τη δράκαινα πώς να φτάσει στη Δρακοπούλα χωρίς να κινδυνέψει από το Δράκο. Έτσι το παλικάρι καταφέρνει να σμίξει μαζί της, καθώς την αγάπησε μεμιάς μόλις την είδε. Οι δυο τους μεταμορφώνονται σε περιστέρια με τη μαγική δύναμη ενός μύγδαλου, ενός καρυδιού και ενός ροδιού που η Δρακοπούλα κρύβει στο σεντούκι της και φεύγουν λύτεροι μακριά. Μ' αυτή τη μαγική δύναμη καταφέρνουν και κερδίζουν όλα τα αγαθά του κόσμου και ζουν για πάντα μια χαρούμενη και ευτυχισμένη ζωή.

Η Βάσω Ψαράκη προσεγγίζει εικονογραφικά το παραμύθι, αναπαράγοντας τις κύριες σκηνές από την αφήγησή του, με τρόπο που να αναδεικνύονται οι κύριες δομές της αφήγησης. Για παράδειγμα, η πρώτη εικόνα παριστάνει το γιο του ψαρά να λυτερώνει ένα ψάρι από το δίχτυ του, η δεύτερη τη γοργόνα να του χαρίζει για ανταμοιβή τη μαγική δύναμη να καταλαβαίνει τη γλώσσα των ζώων, η τρίτη τα πουλιά από τα οποία μαθαίνει για τη Δρακοπούλα με τα χρυσά μαλλιά κ.ο.κ.

Οι εικόνες, χάρη και στην τεχνική τους, γίνονται ζωηρές αναπαραστάσεις του λόγου του παραμυθιού, συμπυκνώνοντας τη δράση μ' ένα είδος συναίρεσης, αφαιρώντας λεπτομέρειες και χρωματίζοντας τις σκηνές, όπως δεν το κάνουν οι λεκτικές αναφορές. Μ' αυτές τις επεμβάσεις δεν αναδιαπλάθεται με κανένα τρόπο το παραμύθι, αλλά αναδεικνύεται κυρίως η μαγεία του με χρωματική, σχεδιαστική και ζωγραφική εκφραστικότητα. Αυτό δεν θα ήταν κατορθωτό χωρίς τη συγκεκριμένη και γνωστή τεχνική της εικονογράφου, η οποία περιλαμβάνει χρήση ακουαρέλας και αερογράφου, σχέδιο λιτό, σύνθεση απλή, ατμόσφαιρα αιθέρια με χρώμα ζωηρό και με διαφάνειες, νεφελώματα, διαχύσεις και αλληλοδιεσόδους. Είναι από τις περιπτώσεις όπου η τεχνική της εικονογράφησης βοηθά στην ανάδειξη της ατμόσφαιρας του αφηγηματικού λόγου και ιδιαίτερα του μαγικού στοιχείου του παραμυθιού (εικ. 50).

2.6 "Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι" στο "Σαμοβάρι με τα παραμύθια" του Ν. Γκόγκολ, εικονογράφηση Γ. Σπίριν: Οι αρετές της ρεαλιστικής αναπαράστασης στην εικονογραφική έκφραση.

Αυτό το βιβλίο περιέχει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα επώνυμων παραμυθιών και μάλιστα μερικών λογοτεχνών με παγκόσμια αναγνώριση (Γκόγκολ, Τσέχωφ, Πούσκιν). Όπως αναφέραμε, τα επώνυμα παραμύθια εκφράζουν πρωτίστως τον κόσμο των δημιουργών τους. Σ' αυτά όμως συγχωνεύονται συχνά και κάποια στοιχεία από τα λαϊκά παραμύθια ή τις παραδόσεις με το λογοτεχνικό ύφος των συγγραφέων τους. Άλλοτε είναι μια απλή ιστορία με περιπέτεια και χαρακτήρες, όπως αυτούς που συναντούμε στην καθαρή λογοτεχνία και άλλοτε πλησιάζει στην αφηγηματική δομή και τους χαρακτήρες του παραμυθιού. Στόχος και στις δυο περιπτώσεις είναι να διασκεδάσει τα παιδιά και ταυτόχρονα να μεταδώσει διάφορα μηνύματα με έμμεσο τρόπο.

Στο φόντο του παραμυθιού του Γκόγκολ, που έχει για τίτλο «Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι», εκτυλίσσεται μια ερωτική ιστορία. Μια όμορφη κοπέλα, η Παράσκα, μαζί με τον αγρότη πατέρα της από

τη Λευκορωσία και τη μητριά της, πηγαίνουν στο πανηγύρι, για να πουλήσουν τη σοδειά τους. Η κοπέλα που πηγαίνει για πρώτη φορά στο πανηγύρι, γνωρίζεται μ' ένα παλικάρι και το ερωτεύεται. Ο νεαρός την ζητάει σε γάμο από τον πατέρα της, αλλά η κακή μητριά μπαίνει στη μέση και ματαιώνει προσωρινά την ένωση των δυο νέων. Όμως το παλικάρι, χάρη στην επιμονή του, μέσω ενός τσιγγάνου που χρησιμοποιεί έξυπνα τις προλήψεις των χωρικών για το διάβολο, καταφέρνει στο τέλος να πετύχει τον στόχο του και να ενωθεί με την αγαπημένη του Παράσκα.

Η εικονογράφηση αυτής της ιστορίας με την πλούσια δράση και την ευτυχή κατάληξη παρουσιάζει με εκπληκτική ρεαλιστική απόδοση (πιο πειστική κι από φωτογραφία) τους ανθρώπους του πανηγυριού, καθώς συνωθούνται ανάμεσα σε κάθε είδους εμπορεύματα (ζώα, φρούτα, σακιά με τη σοδιά και ό,τι άλλο φανταστείς). Παρουσιάζει τους θαμώνες της ταβέρνας, όπου κατέφυγε σύμφωνα με τις παραδόσεις των χωρικών ο διάβολος, όταν τον έδιωξαν από την κόλαση. Αυτή η εξαιρετική πράγματι για την πιστότητά της δύναμη της εικόνας, αναπλάθει τις φυσικές κινήσεις των ηρώων και το συναισθηματικό κλίμα της αφήγησης. Ξέρει να χρησιμοποιεί επιδέξια το χρώμα όταν πρέπει, ένα χρώμα πολύ πλούσιο, που μπορεί να μεταδώσει όλο το κέφι του πανηγυριού και την ομορφιά των δυο ερωτευμένων, αφήνοντας όλα τα άλλα στη σκιά.

Η εικονογράφηση παρακολουθεί πιστά την αφήγηση. Στο επίκεντρό της βρίσκεται το ειδύλλιο των δυο ερωτευμένων και γύρω τα εμπόδια που μπαίνουν στην αγάπη τους. Παντού μέσα στο κλίμα του κεφιού και της ανεμελιάς ξετρυπώνει με διάφορες μορφές ο διάβολος, για να υπενθυμίζει ίσως στον αναγνώστη τις προλήψεις των χωρικών (εικ. 51).

Η εικονογράφηση έχει κάποια απόκλιση προς το γκροτέσκο. Η υψηλή πιστότητα και η ελαφρά σκωπτική διάθεση του εικονογράφου για τις προλήψεις των χωρικών την κάνουν ελκυστική και διασκεδαστική. Με τη φυσικότητα της αναπαράστασης που την χαρακτηρίζει η ζωντάνια, η λεπτομέρεια της περιγραφής και η λεπτή σάτιρα, εκφράζεται με πειστικότητα το κλίμα του κεφιού, της λεπτής ειρωνικής διάθεσης, της αθώας περιπέτειας και του σεμνού ερωτισμού. Μέσα σ' αυτή την ατμόσφαιρα του πανηγυριού πρόκειται να βρει ευτυχή κατάληξη η επιθυμία των δυο ερωτευμένων. Ο εικονογράφος καταφέρνει να ξεπεράσει τις παγίδες της προσκόλλησης σε εξωτερικά, περιγραφικά στοιχεία της αφήγησης, αποφεύγοντας τον κίνδυνο ενός κενού περιεχομένου βερμπαλισμού και ρητορείας, αν και η ρεαλιστική έκφραση πολύ συχνά ωθεί σε αυτά ακριβώς τα αποτελέσματα, όταν μπαίνει στη υπηρεσία ενός εύκολου εντυπωσιασμού, για να υπηρετήσει τυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές μιας χωρίς νόημα ρητορείας.

2.7 «Τα τρία μικρά λυκάκια». Κείμενα Ευγένιος Τριβιζάς, εικονογράφηση Έλεν Οξένμπερ: Η κυριαρχία του αφηγηματικού λόγου και η εικονογράφηση ως επανάληψη και εξαρτημένο υποκατάστατό του.

Το παραμύθι αυτό, που έγραψε ο σύγχρονος Έλληνας παραμυθάς Ευγένιος Τριβιζάς, ανατρέπει το στερεότυπο του κακού λύκου, τοποθετώντας ως χώρο δράσης των ηρώων τη μοντέρνα κοινωνία των ζώων. Το ρόλο του κακού εδώ τον αναλαμβάνει τώρα ένα γουρούνι, ενώ το ρόλο του αθώου και ανυπεράσπιστου, που προσπαθεί να χτίσει το σπιτικό του, τα τρία μικρά λυκάκια. Σ' αυτή τους την προσπάθεια δέχονται τη βοήθεια και συμπαράσταση όλων των άλλων ζώων, που αποτελούν μια αγαθή και αλτρουϊστική κοινότητα. Τα ζώα τους χαρίζουν διαδοχικά τούβλα, τσιμέντο, πλάκες από ασφάλι, συρματόπλεγμα, σιδερένιες αλυσίδες, λουκέτα και πόρτες από χρηματοκιβώτια, ώστε να καταφέρουν επιτέλους να χτίσουν ένα γερό σπίτι, που να αντέξει στην καταστροφική μανία του κακού γουρουνιού. Όμως τίποτε δεν καταφέρνουν σ' αυτή τους την προσπάθεια, καθώς το κακό γουρούνι χρησιμοποιεί διαδοχικά σφυριά, κομπρεσέρ και δυναμίτη, καταστρέφοντας όλα τα σπίτια που χτίζουν. Ωσπου στο τέλος φτιάχνουν ένα λουλουδόσπιτο με τοίχο από κρινάκια και βιολέτες, από χρυσάνθεμα και πασχαλιές, από κυκλάμινα και γιασεμιά, από ανεμώνες και τριαντάφυλλα και σκεπή από ηλιοτρόπια. Το θαύμα επιτέλους γίνεται. Το κακό γουρούνι ημερεύει μεθώντας από τις τόσες μυρωδιές και νιώθει το σώμα του ανάλαφρο σαν πούπουλο και την καρδιά του τρυφερή σαν λουλουδάκι. Έτσι, σε λίγο αρχίζει να χορεύει ταραντέλα με μια μαργαρίτα στο αυτί και να παίζει χίλια δυο παιχνίδια με τα λυκάκια. Από τότε γίνονται καλοί φίλοι.

Ο Ευγένιος Τριβιζάς, χρησιμοποιώντας ευχάριστη γλώσσα με στίχους και ομοιοκαταληξίες, με χαρακτηριστικές και πλοκή, με παρηγήσεις, μουσικότητα και ποιητική διάθεση, με έξυπνες ονοματοθεσίες ζώων, που αφήνουν να υπονοηθούν η φύση και οι ξεχωριστές τους ικανότητες, το στοιχείο της επαναληπτικότητας και της μιμόγλωσσας του λαϊκού παραμυθιού, καθώς και την ατμόσφαιρα της ελαφρό-

τητας, της ανεξικακίας και της εξυπνάδας, δημιουργεί μια ευχάριστη, διασκεδαστική ιστορία για τα παιδιά με βαθύτερα μηνύματα και συμβολισμούς, που έχουν στον πυρήνα τους ως κύριο γνώρισμα την ανατροπή του στερεότυπου για τον κακό λύκο. Ο λύκος γεννιέται τώρα από την φύση του καλός και το γουρούνι κακό. Χρησιμοποιεί για να καταστρέφει τις προσπάθειες των άλλων μέσα σύγχρονης τεχνολογίας, δεν μπορεί ωστόσο ν' αντισταθεί στη φυσική αγνότητα ενός λουλουδιού και εξημερώνεται.

Η εικονογράφηση εκφράζει πιστά το μύθο και δεν προβαίνει σε οποιεσδήποτε προεκτάσεις ή ερμηνείες. Τα λυκάκια σ' αυτήν παρουσιάζονται αρκετά φοβισμένα, αθώα και ανυπεράσπιστα και το γουρούνι ύπουλο και καταστροφικό, όπως το θέλει ο λόγος του παραμυθιού, ως τη μεγάλη ανατροπή, που αλλάζει εντελώς η ψυχολογική του διάθεση και φαίνεται να αλλάζει η φύση και ο χαρακτήρας του. Η εικονογράφηση αναπαριστά απλά τα πρόσωπα και τις σκηνές του παραμυθιού. Οι εικαστικές διατυπώσεις έπονται των λεκτικών και μάλιστα χωρίς να παρουσιάζουν αντίστοιχες αρετές, αφού είναι αρκετά στερεότυπες και μονοδιάστατες, χωρίς δυναμικές εξάρσεις, νεύρο και ιδιαίτερη εκφραστική ποιότητα. Η εικονογράφος, αν και έχει προσπαθήσει να ανταποκριθεί στους χαρακτήρες, στην αφήγηση και στον πυρήνα του μύθου, δεν καταφέρνει να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη από το κείμενο στην εικόνα. Το κείμενο σε όλες τις περιπτώσεις είναι απόλυτα κυρίαρχο, ακόμη κι αν είναι λίγες μόνο γραμμές στο δισέλιδο. Αυτό γίνεται επειδή ο συγγραφέας καταφέρνει να έχει στη διάθεσή του για να εκφραστεί μια πλούσια γλώσσα, που την απευθύνει στο πνεύμα και το συναίσθημα του μικρού αναγνώστη. Αντίθετα, η εικονογράφος αρκείται μέσα από την εικαστική της γλώσσα να πιστοποιεί τα τεκταινόμενα, να επαναλαμβάνει τυπικά όσα ήδη έχουν λεχθεί και γι' αυτό, αν και προσθέτει παραστατικότητα και αληθοφάνεια στην εξέλιξη της δράσης, παραμένει πάντοτε στη χρονική ακολουθία ως επανάληψη και εξαρτημένο υποκατάστατο του λόγου, ώστε να κινείται στη σφαίρα του πλεονασμού¹ (εικ. 52).

Αντίθετα, σ' ένα άλλο ανάλογο ύφους κείμενο του ίδιου συγγραφέα με τίτλο «Ποτέ μη γαργαλάς ένα γορίλα», η εικονογράφος Σοφία Φόρτωμα πλαισιώνει εικονογραφικά με αντίστοιχη χιουμοριστική διάθεση τις όλο ευτράπελα υπονοούμενα και έξυπνα λογοπαίγνια συμβουλές του συγγραφέα προς το μικρό αναγνώστη. Σ' αυτή την περίπτωση η εικονογράφηση λειτουργεί ικανοποιητικά ως εικαστικό ισοδύναμο του λόγου. Η εικονογράφος με σχεδιαστική και χρωματική λεπτότητα, με αφαιρετική διάθεση και έξυπνους συνδυασμούς, με κίνηση, περιγραφική και σατιρική διάθεση, που εισδύει στον εσωτερικό κόσμο των μορφών και δικά της εικονογραφικά σχόλια, χωρίς αυτά να απομακρύνονται από το πνεύμα του συγγραφέα, αισθητοποιεί, προβάλλει και σε ορισμένες περιπτώσεις προεκτείνει το λόγο και μ' αυτό τον τρόπο συμβάλλει θετικά στην ενδυνάμωσή του (εικ. 53).

2.8. Η μοντέρνα έκφραση στην εικονογράφηση του παραμυθιού: Μια παρωδία του παραμυθιού της Κοκκινোসκουφίτσας. Εικονογράφηση Ζαν Ας.

Ένα πολύ ενδιαφέρον παράδειγμα μοντέρνας έκφρασης στην εικονογράφηση έχουμε μέσα από την επιδέξια απομίμηση του ύφους των Ρουσώ, Πικάσο, Λεζέ και Μοντριάν από τον Ζαν Ας στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας. Ο Ζαν Ας ουσιαστικά παρωδεί το μύθο με τον τρόπο που υποδύεται και χρησιμοποιεί τα στυλιστικά ιδιώματα και το ύφος αυτών των ζωγράφων, που είχαν ξεχωριστή συμβολή στη διαμόρφωση της μοντέρνας έκφρασης στην εικαστική δημιουργία. Η παρωδία δεν αγγίζει μόνο την εικονογράφηση, αλλά και το περιεχόμενο του μύθου, το οποίο, αν και διατηρεί σταθερή δομή, αποκτά επιμέρους εκδοχές από επεισόδιο σε επεισόδιο και από ζωγράφο σε ζωγράφο. Η δομή, η πλοκή και η αφήγηση του παραμυθιού καθορίζονται από το στυλ του κάθε ζωγράφου, τον τρόπο που παρατίθενται οι εικόνες, την ατμόσφαιρα και τα συμφραζόμενα των εικόνων στην αλληλουχία τους. Η αφήγηση γίνεται αποκλειστικά μέσα από τη γλώσσα της μοντέρνας εικαστικής έκφρασης, στο ύφος των τεσσάρων ζωγράφων, με μικρές μόνο παρεμβολές λεκτικών μηνυμάτων σε δυο - τρεις από τις εικόνες, που αφηγούνται τη σκηνή στο σπίτι της γιαγιάς. Οι αφηγηματικές δομές καθορίζονται από τις εικόνες και τον τρόπο της παράθεσής τους. Οι εικόνες διατηρούν μια σταθερή θέση στη σελίδα σε

¹ Παρ' όλα αυτά, σ' ένα σχόλιο του ο συγγραφέας θεωρεί ότι στην επιτυχημένη παρουσία του βιβλίου του καθοριστικό ρόλο έπαιξε το γεγονός ότι ευτύχησε να έχει εικονογραφηθεί από την κορυφαία εικονογράφο Έλεν Οξένμπερι, η οποία σύμφωνα με πληροφορίες του δούλεψε τις εικόνες της πάνω από τέσσερα χρόνια, ξεκινώντας πρώτα από την τεχνική της ελαιογραφίας, για να καταλήξει στην πιο φωτεινή τεχνική της τέμπερας (βλ. εφ. ΤΑ ΝΕΑ, 17.2.2004, σελ. 4-5)

όλους τους ζωγράφους. Για παράδειγμα, στην πρώτη εικόνα η γιαγιά δίνει στην Κοκκινοσκουφίτσα το καλάθι, στη δεύτερη η Κοκκινοσκουφίτσα ακολουθεί τη διαδρομή μέσα από το δάσος για να πάει στο σπίτι της γιαγιάς, στην τρίτη συναντιέται με το λύκο κ. ο. κ. Η παράθεση των εικόνων σε σταθερή θέση από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω σε διαδοχικές ζώνες, διευκολύνει τις άμεσες κατ' αντιπαράθεση συγκρίσεις ανάμεσα στους ζωγράφους και επιτρέπει την παράλληλη "ανάγνωση" τους. Η αναγνώριση των υφολογικών ιδιαιτεροτήτων και των στυλιστικών ευρημάτων των ζωγράφων διευκολύνει γενικά την κατανόηση της έννοιας του ύφους και της παρωδίας και, ειδικά τις εκφραστικές ιδιαιτερότητες, που συγκροτούν μέσα από την αφήγηση του συγκεκριμένου μύθου της Κοκκινοσκουφίτσας, τη μοντέρνα αντίληψη για την εικονογράφηση και την εικαστική δημιουργία. Για τον αναγνώστη, ωστόσο, βασικό και ουσιαστικό παραμένει η αποκωδικοποίηση, όχι μόνο των συμβάσεων της εικονικής έκφρασης γενικά, αλλά και του πνεύματος που βρίσκεται πίσω από την κάθε ξεχωριστή στυλιστική προσέγγιση, επειδή αυτή κάθε φορά σηματοδοτεί κάτι διαφορετικό ως αισθητική και φιλοσοφία καλλιτεχνικής δημιουργίας. Αυτό είναι και το στοιχείο που καθορίζει τη ξεχωριστή ποιότητα των τεσσάρων διαφορετικών εικονογραφικών εκφράσεων, όπως τις απομεινεί ο Ζαν Ας. Για παράδειγμα, στο Ρουσώ το δάσος δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με τις ιδέες του για τη ρομαντική φυγή (παρωδία εξωτισμού) και στον Πικάσο η σκηνή με το αθώο κορίτσι και τον κακό λύκο δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με το πνεύμα της "Γκουέρνικα" (παρωδία της πολεμικής ατμόσφαιρας).

Από τα παραπάνω σχόλια γίνεται φανερό ότι, για να καταλάβουμε την παρωδία που επιχειρεί πάνω στο έργο αυτών των ζωγράφων ο Ζαν Ας, είναι αναγκαίο να έχουμε καταλάβει πριν το πνεύμα και τη φιλοσοφία που διέπει τη στυλιστική τους ταυτότητα. Συνεπώς, επιβάλλεται να γίνει μια σύντομη αναφορά σ' αυτή τη φιλοσοφία που είναι ξεχωριστή για κάθε ζωγράφο και καθορίζει την ταυτότητά του.

Ο πρώτος ζωγράφος που ενσωματώθηκε στο μοντερνισμό είναι ο Ντουανιέ (τελώνης) Ρουσώ. Θεωρείται πριμιτίφ (πρωτόγονος), επειδή, όπως και ο πρωτόγονος άνθρωπος, διαθέτει ψυχική ενότητα, δηλαδή αισθάνεται τη συμμετοχή του στον κόσμο με τρόπο αδιαφοροποίητο, σε μια ενότητα που συγχέει το υπερφυσικό με το πραγματικό (εικ. 53). Γι' αυτό στον πρωτόγονο άνθρωπο φαντασία και πραγματικότητα δεν είναι αντιφατικές οντότητες, αλλά μάλλον αποτελούν σύστοιχους όρους μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Έτσι εξηγείται η παράξενη μυθομανία αυτού του ζωγράφου, η αχαλίνωτη από κάθε κριτικό πνεύμα και γενικά το ποιόν της έκφρασής του.

Δεν πρέπει γι' αυτό το λόγο να συγχέουμε το Ρουσώ ούτε με τους σουρεαλιστές ούτε και με τους ναϊφ ζωγράφους, επειδή στους πρώτους η φαντασία λειτουργεί διαχωριστικά ανάμεσα στη λογική και το υποσυνείδητο και στους δεύτερους επειδή στο έργο τους υπάρχουν περιορισμένες συναρτήσεις και μικρή πολιτισμική εμβέλεια. Ο Ρουσώ δέχεται τη ζωή σε μια ενότητα, όπως ακριβώς είναι, και επομένως η φαντασία του είναι πλήρης από την κοινότοπη καθημερινή εμπειρία. Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί και το μαγικό στοιχείο στο έργο του. Γι' αυτόν "στην έσχατη υπερβολή μαγεία και ζωή συμπίπτουν".

Το εξωτικό στοιχείο στο έργο του πρέπει να συσχετιστεί μ' ένα ολόκληρο κίνημα (εξωτισμός), που το εξέφρασαν ζωγράφοι όπως ο Ντελακρούά και ο Ματίς και λογοτέχνες όπως ο Μπωντλέρ και ο Φλωμπέρ. Το κίνημα αυτό ασφαλώς δεν είναι άσχετο με τις αποικιακές κατακτήσεις της Γαλλίας εκείνης της εποχής, που κάνουν τους Γάλλους να ονειροπολούν (βλ. C. Lonzi, 1977, 211-213).

Στο πνεύμα όσων προαναφέραμε θα πρέπει να αντιληφθούμε στην εικονογράφηση του παραμυθιού της Κοκκινοσκουφίτσας την παρωδία που επιχειρεί ο Ζαν Ας πάνω στο έργο του Ρουσώ: τη λειτουργία της φαντασίας στην ενότητα της αντίληψης του κόσμου, το μαγικό και εξωτικό στοιχείο κλπ., όλα τα στοιχεία που μπορούμε να παρατηρήσουμε σε κάθε εικόνα του παραμυθιού.

Ο δεύτερος ζωγράφος είναι ο Πάμπλο Πικάσο. Ο Πικάσο με το έργο του θέλησε να εκφράσει μια καινούργια όψη της ανεξερεύνητης διάστασης της πραγματικότητας, μιας πραγματικότητας που διαμορφώνεται σ' αυτόν, τόσο από την επενέργεια του νου, όσο και από τις εσωτερικές παρεμβάσεις του συνειδητού και του υποσυνείδητου. Ο νους παίρνει ορισμένα στοιχεία από την αντίληψη της πραγματικότητας, μιας πραγματικότητας που στην ευρωπαϊκή κουλτούρα είχε αναδυθεί μέσα από το μεταφυσικό πλαίσιο της πνευματικής, καλλιτεχνικής και φιλοσοφικής παράδοσης του 19^{ου} αιώνα και στη μοντέρνα αντίληψη παρουσιάζεται και βιώνεται ως ατομική εμπειρία.

Για τον μοντέρνο καλλιτέχνη δεν υπάρχει κάποια πραγματικότητα αντικειμενική, που την βλέπουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο, αλλά μια πραγματικότητα ατομική, που την βιώνει, την σκέπτεται και την αισθάνεται ο καθένας με το δικό του τρόπο. Αυτή ακριβώς η προσωπική διάσταση στην αντίληψη και την έκφραση της πραγματικότητας ήταν που προκάλεσε και το μεγάλο χάσμα της μοντέρνας τέχνης με το μεγάλο κοινό.

Σε τελική ανάλυση ο Πικάσο ακολούθησε μιαν εξερευνητική πορεία προς τον άγνωστο μέχρι τότε χώρο της εσωτερικότητας, μέσα στον οποίο συγκινήσεις, ιδέες, σκέψεις, ο κόσμος της φαντασίας και του ονείρου συνυπάρχουν με ζωντανά πολιτισμικά στοιχεία του παρελθόντος. Γι' αυτό στο έργο του Πικάσο συνυπάρχουν δυναμικά η πολιτισμική κληρονομιά της ανθρωπότητας και οι μυστικές παρορμήσεις του δημιουργικού νου του καλλιτέχνη. (εικ. 55). Η γλώσσα του Πικάσο ακολουθεί την πραγματικότητα σ' ένα διαρκές γίγνεσθαι και γι' αυτό υπόκειται διαρκώς σε νέες διαμορφώσεις, ανανεώνεται και παραμένει ζωντανή για να μπορεί να προσαρμόζεται στο εσωτερικό του όραμα (Βλ. A. Martini, 1977, 88-98).

Στην παρωδία του Ζαν Ας υπερτονίζονται τα στυλιστικά χαρακτηριστικά της ώριμης περιόδου του Πικάσο, έτσι όπως τα αναγνωρίζουμε στη "Γκουέρνικα" και δεν ανακατεύονται άλλα στυλ από τη μεγάλη διαδρομή της έκφρασής του. Οι τεθλασμένες γραμμές, τα τριγωνικά σχήματα, τα συμπληρωματικά χρώματα και οι τονικές αντιθέσεις δημιουργούν ένα κλίμα συγκρουσιακό. Υποδηλώνεται μ' αυτό τον τρόπο η σύγκρουση της αθωότητας της Κοκκινοσκουφίτσας με τον κακό και πονηρό λύκο, ασφαλώς μέσα από ένα κλίμα παρωδίας, όπως μας αφήνουν να συμπεράνουμε οι παραβολές με τη "Γκουέρνικα".

Με όσα προαναφέραμε μπορούμε να ερμηνεύσουμε τη μετατόπιση που σημειώνεται στην εικονογραφική έκφραση του πρώτου ζωγράφου από το δεύτερο, μέσα βέβαια στο κλίμα της παρωδίας των στυλιστικών ιδιαιτεροτήτων τους, που χρησιμοποιεί τόσο επιδέξια ο Ζαν Ας. Βλέπουμε δηλαδή η εικονογραφική έκφραση, από ονειρική με στοιχεία μαγείας και εξωτισμού που ήταν στο Ρουσό, να γίνεται τώρα αυστηρή, ορμητική και συγκρουσιακή στον Πικάσο.

Ο τρίτος ζωγράφος είναι ο Φερνάν Λεζέ. Ο Λεζέ με το έργο του δίνει επίσης την εικόνα ενός σύγχρονου πρωτόγονου, που όμως αποφεύγει τις λεπτομέρειες και τις περιπλοκές και έλκεται απ' ό,τι είναι ρωμαλέο, ξεκάθαρο και οργανωμένο. Ο ζωγράφος αυτός φαίνεται να επηρεάστηκε από τους σουρεαλιστές φτάνοντας σε συνδυασμούς σχεδόν παραισθησιακούς. Όμως, θέλοντας από τη πλευρά του να τα δείχνει όλα αντικειμενικά, αποφεύγει τη σχηματοποίηση και την ψυχρότητα. Ολόκληρη η ποίηση της δουλειάς του στηρίζεται στις περίπλοκες σχέσεις των απλών πραγμάτων, που χρησιμοποιεί στις συνθέσεις του. Ο Λεζέ μέσα από το έργο του φαίνεται να θέλει να δείξει πως άνθρωπος και φύση ζουν, παίρνοντας μέρος σε μια στέρεη και ελεύθερη κατασκευή, μια κατασκευή που είναι ολόκληρος ο κόσμος. Συνάμα φαίνεται να προσπαθεί να δώσει λύσεις στο πρόβλημα της απεικόνισης της κίνησης και της ένωσης των πραγμάτων, όπως και της σύστασής τους. Για τον Λεζέ η ύλη δεν είναι αδρανής: αισθάνεται τη ζωτικότητά της, την τάση της να πάρει μέρος "σ' ένα ελεύθερο παιγνίδι αντιθέσεων, σε μια ασταθή ισορροπία". Οι συνθέσεις του είναι φτιαγμένες κομμάτι - κομμάτι, όπως και τα διάφορα αντικείμενα, τα πρόσωπα και η φύση, που σύμφωνα με τα πιστεύω του είναι στερεωμένα και αποκρυσταλλωμένα σε δομές και λειτουργούν σαν μια μηχανή.

Αυτές οι ιδέες έσπρωξαν τον Λεζέ να συνεργαστεί με τους ζωγράφους της γεωμετρικής αφαίρεσης, όπως ο Λε Κορμπυζιέ, με τον οποίον είχαν περίπου τα ίδια πιστεύω. Από την αρχή, εξάλλου, οι επιρροές του Σεζάν είναι φανερές στο έργο του. Η απάντηση της ομάδας του "Χρυσή Τομή" ενάντια στο νέο ρεαλισμό του κυβισμού είναι "η καθαρή αρχιτεκτονική γεωμετρίας και χρωμάτων" (εικ. 56).

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι στο έργο του Λεζέ, όπως και στον φουτουρισμό, υπάρχει η αντίληψη για τη μηχανή, που την θεωρεί σαν μια νέα αντίληψη για την ομορφιά. Βλέπει σ' αυτήν μια λογική σειρά κινήσεων, ρυθμών και δυνάμεων, που λειτουργούν τέλεια, δηλαδή ένα χάος οργανωμένης ζωής, που είναι καθαρά ανθρώπινη, ακόμη κι αν δεν έχει κανένα συναισθηματισμό (βλ. E. Tabini, 1977, 167-170).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε στην παρωδία της Κοκκινοσκουφίτσας τον "ελεύθερο γεωμετρισμό" του Λεζέ με τις ξεκάθαρες ρωμαλέες μορφές και την έντονη κινητικότητα μέσα από ένα παιγνίδι αντιθέσεων σε μια ασταθή ισορροπία. Η αφήγηση του παραμυθιού στο πνεύμα του Λεζέ, όπως το παρωδεί ο Ζαν Ας, αποκτά σ' αυτό το δικό της σύμπαν ένα έντονο, σχεδόν μηχανικό ρυθμό με πολλά χιουμοριστικά στοιχεία.

Η έκφραση του Λεζέ, διατηρώντας μια σχηματικοποίηση - γεωμετρικοποίηση και παράλληλα την ελευθερία που δίνει ο κινητικός ρυθμός της καμπύλης και της ελεύθερης περικλειστής φόρμας, βρίσκεται ουσιαστικά σε ένα ενδιάμεσο στάδιο πριν από τον απόλυτο γεωμετρισμό του επόμενου ζωγράφου Πητ Μοντριάν.

Ο Μοντριάν οδηγείται σε μια καθαρή αφαίρεση, αυτονομώντας τις καθαρές μορφές στο έργο του. Φτάνει δηλαδή σε μια δημιουργία, σε μια ποίηση μορφών, μακριά από οποιεσδήποτε προσμίξεις, νοθείες και συμβιβασμούς. Γι' αυτό σ' ένα αρχικό στάδιο προχωρά στην εξονυχιστική μελέτη, ανάλυση

και ερμηγεία του αντικειμένου, και σ' ένα δεύτερο στάδιο στην ανασύνθεσή του, με τρόπο που να συμφιλώνονται και να εξισορροπούνται οι δρώσες εσωτερικές δυνάμεις του χώρου.

Συνεπώς, η έκφραση του Μοντριάν, δεν εξαρτάται από κάποια νατουραλιστική θεώρηση, δεν μπορεί όμως και να συνοψιστεί, παρά τη γεωμετρική της αυστηρότητα σε "μια απλή στυλιστική άσκηση, σ' ένα απλό σχηματικό αξίωμα" κενό περιεχομένου. Όπως τόνισε πολλές φορές ο ίδιος ο Μοντριάν, η μέθοδός του δεν είναι μια απλή μηχανική μέθοδος και δεν απαρνείται τις συγκινήσεις. Άλλωστε, ολόκληρη η αφηρημένη τέχνη, όπως και η νατουραλιστική, έχει ως στόχο "να δώσει ζωή σε μορφές και σε χρώματα ικανά να προκαλέσουν συγκίνηση στον θεατή" (εικ. 57).

Δεν πρέπει, λοιπόν, να παρασυρόμαστε από την απλότητα και την αυστηρή γεωμετρία αυτής της τέχνης, επειδή πίσω από τις "τετράγωνα σκαλωσιές" της δεν υπάρχει μια ξερή αλγεβρική εξίσωση, αλλά "λειτουργεί ένα πνευματικό προζύμι, που ισοζυγιάζει την επιφανειακή ψυχρότητα και ακαμψία" (βλ. U. Apollonio, 1977, 374-378).

Γεγονός πάντως είναι ότι η τέχνη του Μοντριάν εκφράζει ένα ορθολογικό μέτρο, που έχει τις βάσεις του στο διανοητικό στοιχείο, το οποίο με τη σειρά του έχει την αφετηρία του στη συναισθηματική έλξη του ζωγράφου προς ένα κόσμο τακτοποιημένο. Δηλαδή, σ' έναν κόσμο που λυτρώνεται από το τυχαίο και τείνει σε μια τάξη, σε μια αρμονία ισόρροπη και συνθετική. Θα πρέπει όμως να παρατηρήσουμε ότι, όταν μιλάμε για θεωρητικό στοχασμό του καλλιτέχνη, πρέπει να ξέρουμε ότι στην πραγματικότητα ο καλλιτέχνης εργάζεται πιο πολύ με τις δημιουργικές του ικανότητες παρά με τις θεωρητικές του αναζητήσεις (στην πραγματικότητα μιλάμε για την αλληλεπίδραση αυτών των δύο). Δεν θα πρέπει επίσης να ξεχνάμε ότι η διανοητική συνιστώσα, που χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος της σύγχρονης καλλιτεχνικής έκφρασης μετά από τα κινήματα του κυβισμού και του φουτουρισμού, έχει βαθιές ρίζες στην ευρωπαϊκή κουλτούρα. Ο Πλάτωνας, για παράδειγμα, ένας φιλόσοφος στον οποίον η τέχνη των καθαρών μορφών βρήκε τις αναφορές της στη νεωτερική ευρωπαϊκή σκέψη και κουλτούρα, ονειρεύτηκε μια πολιτεία με τάξη, με καθαρές αισθητικές μορφές, μέσα από μια ορθολογιστική - ιδεαλιστική σκέψη, πίσω από την οποία υποκρύπτεται η νοσταλγία ενός ιδανικού κόσμου (Πλάτωνος Πολιτεία - Φίληβος).

Από τους ζωγράφους που κινήθηκαν στο παρελθόν σε ανάλογες αναζητήσεις αρκεί να αναφέρουμε τον Πιέρο ντέλλα Φραντσέσκα, που υιοθέτησε μια καθαρά ορθολογιστική προσέγγιση μέσα από την προοπτική έκφραση του τρισδιάστατου χώρου πάνω στη δισδιάστατη επιφάνεια του πίνακα. Μ' αυτή την οπτική όλα τα στοιχεία μιας ζωντανής πραγματικότητας μετατοπίζονται και εναρμονίζονται μέσα στο έργο και μεταφέρεται σ' αυτό η τάξη που υπάρχει μέσα στο πνεύμα του καλλιτέχνη.

Συνοψίζοντας, ο Μοντριάν μέσα από τον αυστηρό γεωμετρισμό του προσπαθεί να αποφύγει κάθε δέσμευση, που θα τον κρατούσε δέσμιο της αντικειμενικής πραγματικότητας, επιζητώντας την τακτοποίηση του κόσμου σε καθαρά πλαίσια, χωρίς να απαρνείται όμως την ευκαμψία του πνεύματός του και τις συγκινήσεις του. (Βλ. U. Apollonio, ό. π. 374-378).

Όπως εύκολα μπορούμε να διαπιστώσουμε, στο παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας, όπως το παρωδεί ο Ζαν Ας, βρίσκουμε το πνεύμα της τέχνης του Μοντριάν. Η ψυχρή γεωμετρική τάξη με τις περιπέτειες των συμβολικών καθαρών μορφών παρωδεί ολόκληρο το μύθο της Κοκκινোসκουφίτσας. Πίσω από την καθαρά γεωμετρική αφαίρεση του σχεδίου που απαρνείται τις προσμίξεις, τους συμβιβασμούς και τις κάθε είδους νοθείες με την αντικειμενική πραγματικότητα, τα χρώματα είναι κυρίως αυτά που παίζουν ψυχολογικό και συμβολικό ρόλο. Το πιο θερμό κόκκινο εκφράζει την Κοκκινোসκουφίτσα, το πιο ψυχρό μπλε το λύκο, το πράσινο στις αποχρώσεις του το δάσος κ. ο. κ. Οι μαύρες διαχωριστικές γραμμές οριοθετούν τις μορφές στο ζωγραφικό χώρο από το δάσος ως τον εσωτερικό χώρο του σπιτιού της γιαγιάς.

Γενικά, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πίσω από τον αυστηρό γεωμετρισμό αυτής της έκφρασης κυριαρχεί μια ισχυρή δύναμη τακτοποίησης του τυχαίου, που δεν επιδέχεται κανενός είδους αμφισβήτηση. Τα συναισθήματα υποδηλώνονται και αυτά σχηματικά. Το μπλε τετράγωνο, που συμβολίζει το λύκο, καταβροχθίζει το πορτοκαλί, που συμβολίζει την Κοκκινোসκουφίτσα. Ο λύκος τώρα είναι γκρίζος από τη πρόσμιξη των δυο συμπληρωματικών χρωμάτων (νόμος των συμπληρωματικών και της ταυτόχρονης αντίθεσης). Ο αφανισμός του λύκου από τον κυνηγό σημειώνεται με τον τεμαχισμό του γκρίζου τετραγώνου σε τέσσερα μικρότερα τετράγωνα. Η παρωδία στη συγκεκριμένη περίπτωση συνυφάνεται με την περιπέτεια των τετραγώνων και τη συμβολική σημασία τους, ενισχυόμενη από τη λειτουργία και το συμβολισμό του χρώματος.

Ένα γενικό συμπέρασμα είναι ότι το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας, έτσι όπως το παρωδεί με επιδέξια απομίμηση του ύφους των τεσσάρων ζωγράφων ο Ζαν Ας, μπορεί να αποδειχθεί στα πλαίσια

της διδακτικής διαδικασίας πολλαπλώς χρήσιμο. Η ενδιαφέρουσα και εκφραστική υποκατάσταση του ύφους αυτών των ζωγράφων ανασκευάζει ολόκληρο το μύθο της Κοκκινোসκουφίτσας πάνω σε μια βάση σκωπτική και χιουμοριστική. Τα στυλιστικά ευρήματα και οι ιδιαιτερότητες του καθενός απ' αυτούς τους ζωγράφους προβάλλονται με έμφαση σε κάθε εικονογραφική εκδοχή, για να κρατηθεί το πνεύμα που ενυπάρχει σε καθένα ξεχωριστά. Έτσι βλέπουμε άλλες φορές ο λύκος να σκοτώνεται με πυροβόλο όπλο (Ρουσώ, Πικάσο), άλλες να κυνηγιέται μ' ένα μαστούνι (Λεζέ) και άλλες να κομματιάζεται συμβολικά (Μοντριάν). Πολλές ακόμη λεπτομέρειες, που μπορούμε εύκολα να τις παρατηρήσουμε, δημιουργούν τη χιουμοριστική και σκωπτική διάθεση στην ερμηνεία του μύθου, ο οποίος βρίσκεται τώρα αρκετά μακριά από το γνωστό περιπετειώδες και διδακτικό περιεχόμενό του. Ως εκ τούτου, στη συγκεκριμένη περίπτωση το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας μένει κυρίως στο ψυχαγωγικό του περιεχόμενο και δεν μπορούμε να εξάγουμε απ' αυτό οποιασδήποτε μορφής ηθικοδιδασκτικά συμπεράσματα. (βλ. και Π. Μαρτινίδη, 1991, 156-159).

Γενικότερα όμως, η ενδιαφέρουσα αυτή προσέγγιση της εικονογράφησης, εκτός από τη διασκέδαση της λεπτής σάτιρας, μπορεί να φέρει το παιδί σ' επαφή με τα συστήματα κωδίκων της μοντέρνας τέχνης, ώστε ν' αποκτήσει μια ιδέα για τον πλούτο που η τέχνη αυτή εισάγει στην εικαστική έκφραση. Αυτό, όπως αναφέραμε, στη συγκεκριμένη περίπτωση του μύθου της Κοκκινোসκουφίτσας, διευκολύνεται από τη σταθερότητα των αφηγηματικών δομών και από τη σταθερότητα στην αλληλουχία των εικόνων, πράγμα που επιτρέπει άμεσες και ξεκάθαρες συγκρίσεις ανάμεσα στο ύφος και στα στυλιστικά ιδιώματα των τεσσάρων δημιουργών. Εκτός, λοιπόν, από μια διασκεδαστική περιπλάνηση στο μύθο της Κοκκινোসκουφίτσας, ο αναγνώστης με ευχάριστο τρόπο μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και αισθητικές εμπειρίες για την κατανόηση των κωδίκων της μοντέρνας τέχνης και να αποκτήσει συνείδηση της εκφραστικής της δύναμης.

3. Μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις της εικονογράφησης σε άλλου είδους βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά.

3.1. Εισαγωγή

Μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες περιπτώσεις εικονογραφημένων βιβλίων αποκαλύπτουν πόση ευρύτητα μπορεί να πάρει το θέμα της εικονογραφικής έκφρασης και πόσο ενδιαφέρον μπορεί κάθε μια απ' αυτές να προκαλέσει στους αναγνώστες τους. Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις που ακολουθούν.

Ένα βιβλίο με εικόνες μπορεί να αφηγηθεί με μια πυκνή νοηματική και αισθητική γλώσσα ενδιαφέρουσες ιστορίες, που παραμένουν πάντοτε ανοικτές στη διερεύνησή τους από τον αναγνώστη. Για παράδειγμα, ένα βιβλίο που πραγματεύεται θέματα τέχνης μπορεί να καταφεύγει σε μια ελκυστική μυθοπλασία, η οποία να συμπυκνώνει το μύθο και την πραγματικότητα γύρω από ένα καλλιτέχνη, το έργο και τις ιδέες του. Στο βιβλίο αυτό οι εικόνες του καλλιτέχνη μπορούν να αποτελέσουν το υλικό της μυθοπλασίας του. Ένα άλλο βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιεί ήρωες παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων σε καινούργιους ρόλους για τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Τέλος, ένα άλλο βιβλίο μπορεί να ευαισθητοποιεί και να παρέχει γνώσεις για μεγάλα προβλήματα της εποχής, όπως είναι τα κοινωνικά, τα ατομικά, τα πολιτισμικά, τα οικολογικά κλπ. σε μια προσπάθεια να διαμορφωθεί ο ενεργός, με ανθρωπιστικές αρχές και αισθητική υπεύθυνος και ευαίσθητος πολίτης.

Υπάρχουν πλήθος από περιπτώσεις πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, όπου εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να παράσχουν ψυχαγωγία, μόρφωση, γνώση αισθητική και ευρύτερη καλλιέργεια στα παιδιά. Στα βιβλία αυτά συνήθως τον πιο αποφασιστικό ρόλο τον αναλαμβάνει η εικονογράφηση. Αυτό φαίνεται και από τις αναλύσεις που ακολουθούν.

3. 2 "Elmer". Κείμενο και εικονογράφηση D.M.Kee: Η διαφορετικότητα μέσα από έναν εκφραστικό συμβολισμό της εικονογραφικής έκφρασης.

Πρόκειται για μια περίπτωση εικονογραφημένου βιβλίου που απευθύνεται στην πρωτοσχολική ηλικία και αναφέρεται έμμεσα και με συγκεκριμένο πνεύμα, χωρίς φορτικούς διδακτισμούς, στο κοινωνικό πρόβλημα της αποδοχής της διαφορετικότητας, της αναγνώρισης και της αποδοχής της. Είναι από τις περιπτώσεις όπου η σημειολογία και ο συμβολισμός της εικόνας με προεξέχον το στοιχείο του χρώματος, προσανατολίζεται έντονα χωρίς περισπασμούς σ' αυτό το μεγάλο θέμα με τέτοιο τρόπο,

ώστε να διαμορφώνει την ίδια την ποιότητα της αφήγησης, την ίδια την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του μηνύματος.

Ο Elmer είναι ένας ελέφαντας διαφορετικός απ' όλους τους άλλους. Ξεχωρίζει και στη μορφή (το σώμα του είναι γεμάτο με πολύχρωμα τετραγωνάκια) και στο χαρακτήρα (είναι ευχάριστος, καλόκαρδος και διασκεδαστικός με τους άλλους). Γι' αυτό όλοι οι άλλοι ελέφαντες και τα ζώα της ζούγκλας χαίρονται και διασκεδάζουν μαζί του. Όμως, ο Elmer, χωρίς όλοι οι άλλοι να το υποσιάζονται, αισθάνεται άσχημα με τη διαφορετικότητά του και θέλει ν' απαλλαγεί απ' αυτήν. Γι' αυτό μια μέρα φεύγει κρυφά μακριά από το κοπάδι των ελεφάντων για να βρει μια λύση στο πρόβλημά του. Τη λύση του τη δίνει μια βατομουριά: τραντάζει δυνατά τον κορμό της και κυλιέται πάνω στα βατόμουρα που πέφτουν στο χώμα. Το σώμα του αλλάζει χρώμα και γίνεται ίδιο με των άλλων ελεφάντων. Χαρούμενος, που επιτέλους έγινε ένας "κανονικός" ελέφαντας, επιστρέφει στους φίλους του, όμως τώρα πια κανένας δεν τον αναγνωρίζει και κανένας δεν τον χαιρετά, ούτε οι ελέφαντες, ούτε τα άλλα ζώα. Οι ελέφαντες μάλιστα φαίνονται τελείως αδιάφοροι απέναντί του, και σύντομα ο Elmer καταλαβαίνει το γιατί: Κρύβοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, έχασε και το αληθινό του πρόσωπο απέναντι στους άλλους, την εκτίμηση που του έτρεφαν και τη θέση του στην ομάδα. Γρήγορα συνειδητοποιεί αυτό το λάθος του και αποφασίζει να πάρει την πραγματική του μορφή. Μ' ένα εκκωφαντικό Μπούου! ξαφνιάζει όλους τους ελέφαντες του κοπαδιού και τους τραντάζει από τη θέση τους. Σύντομα στο κοπάδι συνειδητοποιούν ότι αυτός που τους ξάφνιασε δεν είναι άλλος από τον Elmer. Σ' αυτό βοηθά και μια ξαφνική μπόρα, που ξεπλένει το σώμα του Elmer και αποκαλύπτει τα πολύχρωμα τετραγωνάκια του. Όλοι θεωρούν αυτό που έκανε ο Elmer σαν το πιο σπουδαίο αστείο του μέχρι τώρα και τραντάζονται από τα γέλια. Για να τον τιμήσουν αποφασίζουν μια φορά το χρόνο, σαν σε τελετουργία, να βάζονται όλοι πολύχρωμα όπως ο Elmer, που εκείνη τη μέρα ο ίδιος βάζεται στο χρώμα τους, σε μια αντιστροφή με νόημα, που υποδηλώνει την έμπρακτη αποδοχή της ετερότητας και της διαφορετικής ταυτότητας του άλλου.

Η εικονογράφηση παίζει κυρίαρχο ρόλο στην αφήγηση αυτής της πολύ απλής και διδακτικής ιστορίας: επιτείνει το συναισθηματικό της περιεχόμενο, και ταυτόχρονα βοηθά να αναδειχθεί και το παιδαγωγικό της μήνυμα. Κυρίαρχο στοιχείο της είναι το χρώμα, που αιχμαλωτίζει τον αναγνώστη από την αρχή (η πρώτη ζωηρή εντύπωση δίνεται από το εξώφυλλο του βιβλίου). Τα πολύχρωμα τετραγωνάκια του Elmer παραπέμπουν άμεσα στον Paul Klee και στη γεωμετρική αφαίρεση του Modigliani και υποδηλώνουν τις επιρροές των σύγχρονων εικονογράφων από τη μοντέρνα τέχνη. Τα τετραγωνάκια είναι σημείο - κλειδί της αφηγηματικής γλώσσας της εικόνας, αφού σηματοδοτούν με την παρουσία τους τον ιδιαίτερο συμβολισμό του μηνύματος. Όταν τα τετραγωνάκια απουσιάζουν αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη εκφραστική και νοηματική αξία, αφού το παιδί μπορεί αρκετά εύκολα να καταλάβει τι να σημαίνει η απουσία τους (ομοιομορφία, ισοπέδωση). Έτσι τα πολύχρωμα τετραγωνάκια, όχι μόνο καταφέρνουν με την έντασή τους να προβάλλουν άμεσα και δυναμικά τον κεντρικό ήρωα στα μάτια του παιδιού, αλλά μέσα από τα πολλαπλά σημαινόμενα, τις συνδηλώσεις και τη φαινομενολογία της εικόνας, επιφορτίζονται με πρόσθετο νοηματικό και ψυχολογικό περιεχόμενο. Η παρουσία τους στο δισέλιδο είναι κυριαρχική. Όταν ξεχειλίζει δίνει χρώματα ακόμα και στα λουλούδια και στα πουλιά και χαρά στα άλλα ζώα. Μ' αυτό τον τρόπο στηρίζεται έμμεσα το μήνυμα: Ο Elmer, χάρη σ' αυτή τη ξεχωριστή του παρουσία, είναι πηγή χαράς για τους άλλους. Σκορπά το γέλιο σαν γελωτοποιός του τσίρκου με καλή καρδιά (εικ. 58). Η απουσία του κάνει γκρίζο το κοπάδι των ελεφάντων και ψυχρή τη ζούγκλα. Δεν πρέπει, λοιπόν, να ντρέπεται γι' αυτή του την ιδιαιτερότητα. Αντίθετα, πρέπει να καμαρώνει γι' αυτήν.

Άλλα θετικά στοιχεία της εικονογράφησης είναι:

- Οι ευέλικτες σχέσεις στις παραθέσεις κειμένων - εικόνων: τα κείμενα και οι εικόνες δεν κρατούν σταθερή θέση στη σελίδα, αλλά ακολουθούν τον ρυθμό, το παιγνίδι των εντυπώσεων και την ιδιαιτερότητα της έκφρασης.

- Η κίνηση γίνεται προς όλες τις κατευθύνσεις, όπως δηλαδή γίνεται στη πραγματική ζούγκλα και στο χώρο της φαντασίας (σώματα αναποδογυρίζουν, λουλούδια και δέντρα γίνονται κινητικά και ακολουθούν τους ήρωες στη δράση τους κλπ.).

- Οι αλλαγές στην κανονική ροή, ως προς ορισμένα σημειολογικά στοιχεία της εικόνας, αποκτούν συμβολική σημασία. Για παράδειγμα, ένα γκρίζο σύννεφο που αιφνίδια εμφανίζεται στον ουρανό, υποδηλώνει μίαν απειλή, η οποία όμως γίνεται μέσο κάθαρσης και αποκάλυψης της αλήθειας (ξεπλένει τα χρώματα του Elmer). Το ίδιο ισχύει και για ένα γκαγκ (κατά την κινηματογραφική γλώσσα), εκείνο το "Μπούου!" του Elmer, που εκπλήσσει ευχάριστα τους άλλους ελέφαντες. Αυτό λειτουργεί

ταυτόχρονα ως λεκτικό και εικαστικό μήνυμα, αφού μέσα στην εικόνα υπερίπταται των ελεφάντων στον ουρανό της ζούγκλας μαζί με αστεράκια (όπως νιώθουμε στις δυνατές και ξαφνικές συγκινήσεις μας). Αυτό το εκρηκτικό διπλό μήνυμα επιφέρει μια ραγδαία μεταστροφή στην ψυχολογική κατάσταση των ηρώων (από ράθυμη και αδιάφορη γίνεται χαρούμενη και ζωντανή).

- Το χρώμα αναλαμβάνει τη συμπύκνωση, την αντιστροφή του νοήματος και την κορύφωση της αφήγησης: όλοι οι ελέφαντες γίνονται πολύχρωμοι, ενώ ο Elmer γίνεται γκρίζος - μια πράξη αντιστροφής με βαθύτερο νόημα.

- Η αφηγηματική τεχνική της ασυνέχειας και της επαναφοράς στη δομή της αφήγησης εθίζει το παιδί σε μια μη γραμμική πορεία αφήγησης. Για παράδειγμα, το σύννεφο που επικρέμεται απειλητικό στον ουρανό της ζούγκλας ξεσπά σε μια δυνατή βροχή, αφού μεσολαβούν άλλες σελίδες που εξελίσσουν τη δράση. Είναι μια αφηγηματική τακτική που χρησιμοποιείται συχνά σε τηλεοπτικές σειρές.

- Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο χρώμα και στο σχήμα που το περικλείει στο συγκεκριμένο βιβλίο είναι αξιοπρόσεκτη. Ως προς τον κεντρικό ήρωα, αποκτά ιδιαίτερη συμβολική σημασία: Η καμπυλόγραμμη μορφή του είναι δείγμα μιας τρυφερής και χαρούμενης διάθεσης, που εξισορροπείται από τα πολύχρωμα ορθολογικά και σταθερά επαναλαμβανόμενα τετραγωνάκια, ως δείγμα σταθερότητας του χαρακτήρα, τον οποίο ο ήρωας δεν απαρνείται παρά μόνο προσωρινά.

Γενικά, μπορεί να πει κανείς ότι αυτό το βιβλίο με το μικρό σχήμα και την απλή αφηγηματική ενέργεια του λόγου και της εικόνας μεταφέρει εύστοχα και αποτελεσματικά τα νοητικά, συγκινησιακά και αισθητικά συμφραζόμενα και τους συμβολισμούς από τη ζούγκλα στην πόλη και από τον ελέφαντα στον άνθρωπο. Καταφέρνει να μιλήσει δηλαδή με αποτελεσματικότητα μέσα από ένα εκφραστικό συμβολισμό χωρίς κραυγαλέο διδακτισμό, για ένα μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα της εποχής μας.

3.3. «Η φώκια που τραγουδούσε». Κείμενο Ιωάννα Κυρίτση – Τζιώτη, εικονογράφηση Ευαγγελία Βασιλειάδου: Η εικονογραφική έκφραση ως πρωταγωνιστής στην προσπάθεια καλλιέργειας οικολογικής συνείδησης.

Το βιβλίο αυτό, αν και παρουσιάζεται από τη συγγραφέα του σαν παραμύθι, στην πραγματικότητα είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων με λογοτεχνικό και συναισθηματικό εμπλουτισμό, που προσπαθεί να καλλιεργήσει οικολογική συνείδηση στα παιδιά.

Το βιβλίο αναφέρεται στο πρόβλημα της ρύπανσης και της άγριας εκμετάλλευσης του θαλάσσιου περιβάλλοντος. Γι' αυτό πρωταγωνιστές του είναι η θάλασσα και τα πλάσματα που την κατοικούν, με κεντρική ηρωίδα την φώκια Λαλούκ (χαϊδευτικά Λαλούκα = κόρη της αυγής). Ασφαλώς, η φώκια δεν επιλέχθηκε τυχαία, αφού είναι ένα είδος υπό εξαφάνιση.

Το κείμενο θέτει σε γενικότερο πλαίσιο το πρόβλημα, κάνοντας αναφορές μέσα από τις περιπέτειες της ηρωίδας, για τις δυσμενείς ανθρώπινες δραστηριότητες στο θαλάσσιο περιβάλλον και στις επιπτώσεις τους (φαινόμενο του θερμοκηπίου, λιώσιμο των πάγων, ρύπανση κλπ.). Οι θανάσιμοι κίνδυνοι που απειλούν τη ζωή στη θάλασσα, απειλούν και τη ζωή στον πλανήτη. Η περιπλάνηση της φώκας από τις νότιες θάλασσες σ' ολόκληρο τον ωκεανό γίνεται αφορμή να ζησει μια μεγάλη περιπέτεια στην αιχμαλωσία. Η φώκια στο τέλος θα σωθεί μόνο χάρη στην κινητοποίηση των παιδιών και της δασκάλας τους.

Το βιβλίο είναι μοιρασμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο υπάρχει η αφήγηση γύρω από το θέμα, που δραματοποιεί τη θέση της ηρωίδας στο απειλητικό θαλάσσιο περιβάλλον. Στο δεύτερο λειτουργεί καθαρά ως βιβλίο γνώσεων γύρω από το θέμα: Τα παιδιά πληροφορούνται και παρωθούνται ταυτόχρονα να προβούν σε σχετικές δραστηριότητες εμπέδωσης και έκφρασης των γνώσεών τους. Καλούνται, συγκεκριμένα, να σχεδιάσουν φώκιες, να ταξινομήσουν και να δημιουργήσουν λέξεις, να προβούν σε σχετικά πειράματα, να απαντήσουν σε ερωτήματα και γενικά να πάρουν θέση στο πρόβλημα μέσα από σχετικό εικονογραφικό και λεκτικό υλικό.

Από το σύνθετο περιεχόμενο του βιβλίου διαπιστώνουμε ότι το πρόβλημα αναλύεται πολύπλευρα και σε βάθος, διαφαίνεται ο κίνδυνος όμως του άμεσου διδακτισμού, που απωθεί τον αναγνώστη. Στο βαθμό που το βιβλίο πετυχαίνει τους στόχους του, η εικονογράφηση έχει ρόλο πρωταγωνιστικό, έμμεσο στο πρώτο μέρος, άμεσο στο δεύτερο. Μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενό της αναλαμβάνει ένα σύνθετο διδακτικό και παιδαγωγικό ρόλο. Κάνει οικείες δύσκολες έννοιες, υποβάλλει, ευαισθητοποιεί, εκφράζει συναισθήματα, παρέχει γνώσεις, βοηθά σε ταξινομήσεις, τονίζει και διακρίνει, δημιουργεί ατμόσφαιρα, ενεργοποιεί τη σκέψη, καλεί σε δράση, συνεισφέρει στην αισθητική καλλιέργεια

και στην επαφή με τις τέχνες, και σε τελική ανάλυση, συμβάλλει στη διαμόρφωση του ολοκληρωμένου ενεργού και ευαίσθητου πολίτη.

Σημαντικό ρόλο στην εικονογραφική έκφραση παίζει το στοιχείο της ελαφριάς ύλης της ακουαρέλας (εικ. 59). Η διαφάνεια και η ρευστότητα του χρώματος συμβάλλει αποκλειστικά στη δημιουργία της εντύπωσης του υδαρούς στοιχείου, όπου εκτυλίσσεται η αφήγηση και η πλοκή και αναλύεται το θέμα.

Το χρώμα και το σχήμα επίσης έχουν ρόλο πρωταγωνιστικό. Το ροζ – μπλε δεσπόζει στο σώμα της φώκιας και στο ζωγραφικό χώρο, αφού η Λακούκ είναι κόρη της αυγής. Αυτό σπάνια διακόπτεται και γίνεται μόνο στην περίπτωση αλλαγής συναισθηματικής κατάστασης, κυρίως για να υπογραμμιστεί ο φόβος και η απόγνωση της φώκιας. Η εικονογράφηση γενικά εκφράζεται με τη μοντέρνα αισθητική, με τη ψυχολογική χρήση του χρώματος και την εκφραστική δύναμη του ρυθμού της καμπύλης, που υποβάλλει κινητικότητα και τρυφερότητα. Οι κλειστές, ευλύγιστες και καμπύλες φόρμες, καθώς και τα διαφανή και φωτεινά ροζ – μπλε χρώματα, με τις αντηχήσεις τους από ζωηρά κίτρινα, πράσινα και κόκκινα, δημιουργούν το συναισθηματικό κλίμα της αφήγησης, μέσα στο οποίο επιχειρείται η ευαισθητοποίηση και η παροχή γνώσεων πάνω σ' αυτό το θέμα.

Γενικά, δημιουργείται η βεβαιότητα ότι χωρίς την εικονογράφηση η ύλη του βιβλίου θα ήταν ένας ωμός εγκυκλοπαιδισμός και μάλλον θα κινδύνευε να πέσει στο κενό και την αδιάφορη στάση του αναγνώστη. Χάρη στην εικονογράφηση το θέμα και η όποια λογοτεχνικότητα του κειμένου βρίσκουν ικανοποιητική αισθητική και συναισθηματική στήριξη.

Ως εκ τούτου, η εικονογράφηση έχει ρόλο πρωταγωνιστικό καθορίζοντας την αποτελεσματικότητα του βιβλίου σε σχέση με τους στόχους του.

3.4. "Ce jour la...." Ένα βιβλίο μόνο με εικόνες. Εικονογράφηση M. Anno: Η δύναμη της αυτοτελούς αφηγηματικής λειτουργίας της εικονογραφικής έκφρασης.

Το βιβλίο αυτό είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την αφηγηματική του γλώσσα, η οποία στηρίζεται αποκλειστικά στη γλώσσα των εικόνων χωρίς οποιαδήποτε συνοδευτικά κείμενα. Πρόκειται για 21 πολυσύνθετες εικόνες, με πλήθος από λεπτομέρειες και νοήματα, στις οποίες ενυπάρχει διάχυτο ένα συνδυαστικό πνεύμα, που συνενώνει ιστορικά, πολιτισμικά, αισθητικά, εθνολογικά, κοινωνιολογικά, γεωγραφικά και ανθρωπιστικά στοιχεία μέσα από πράγματα, μορφές, γεγονότα και ανθρώπινες καταστάσεις, που αναδεικνύουν στα μάτια του επισκέπτη - αναγνώστη το χαρακτήρα και την προσωπικότητα μιας κεντροευρωπαϊκής χώρας. Εικάζουμε βάσιμα ότι η χώρα αυτή είναι η Γαλλία, τοποθετημένη στο ιστορικό πλαίσιο των τελευταίων αιώνων (τέλος 18^{ου} μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα). Κεντρικά και συμπληρωματικά στοιχεία των εικόνων συνεισφέρουν στην αφήγηση, η οποία εκτυλίσσεται ως εξερεύνηση της περιοχής από κάποιον άντρα. Τούτο σημαίνει ότι η αφήγηση θα πρέπει να αρθρωθεί και να δομηθεί με ανάλογο τρόπο και από τον "αναγνώστη" των εικόνων, ο οποίος, όπως και ο άντρας, θα πρέπει να εξερευνήσει και ν' ανακαλύψει την περιοχή και τους ανθρώπους της, αποκωδικοποιώντας όλες τις εικονογραφικές λεπτομέρειες με τα συμφραζόμενά τους. Υπ' αυτή την έννοια, η αφήγηση, ισοκατανέμεται σε όλο το εύρος της εικονογραφικής αναπαράστασης.

Το ύφος της εικονογραφικής έκφρασης, λόγω της καταγωγής του εικονογράφου (Ιαπωνία), αναμφίβολα έλκει την καταγωγή του από τη μεγάλη παράδοση της καλλιγραφίας της πατρίδας του (εικ. 60). Ως γνωστόν, η τέχνη της Ιαπωνίας έχει τις καταβολές της στην κινέζικη τέχνη και διατήρησε τον ίδιο χαρακτήρα για πάνω από χίλια χρόνια. Το 18^ο αιώνα, ωστόσο, ίσως και με την επίδραση των ευρωπαϊκών χαρακτικών, διάφοροι Γιαπωνέζοι καλλιτέχνες απομακρύνονται από τα παραδοσιακά μοτίβα της Άπω Ανατολής και αρχίζουν να αναζητούν μοτίβα από την καθημερινή ζωή. Έτσι δημιουργήθηκαν οι περίφημες χρωματιστές ξυλογραφίες (γιαπωνέζικες στάμπες) που, ως αντιδάνεια τρόπον τινά, επηρέασαν την εξέλιξη της ευρωπαϊκής ζωγραφικής από τον ιμπρεσιονισμό και μετά. (βλ.Ε. Η. Gombrich, 1994, 417-418).

Κατά την άποψή μας, μπορούμε να παρατηρήσουμε ορισμένες καταβολές του Anno στο Hokusai, έναν εξέχοντα εκπρόσωπο αυτής της τέχνης, και ιδίως στον τρόπο που αυτός παρουσιάζει την ανθρώπινη μορφή. Επίσης, ένας Ευρωπαίος καλλιτέχνης που πιθανότατα επηρέασε τη γραμμική σχεδιαστική έκφραση του εικονογράφου είναι ο Βαν Γκογκ, που με τη σειρά του επηρεάστηκε από τη γιαπωνέζικη τέχνη.

Οι 21 πολυσύνθετες εικόνες του βιβλίου, μέσα από τον πλούτο των λεπτομερειών τους, κομίζουν πλήθος από πληροφορίες. Η αποκωδικοποίησή τους αρθρώνει την αφηγηματική γλώσσα του βιβλίου

και η μονάδα άρθρωσής της βρίσκεται στη λεπτομέρεια. Αυτό το στοιχείο προσελκύει τον "αναγνώστη" της εικόνας και τον υποχρεώνει να εντείνει συνεχώς την προσοχή του, να παρατηρεί και να σκέπτεται. Είναι από τις περιπτώσεις όπου η λεπτομέρεια αποκτά ιδιαίτερο βάρος, αφού δεν υπάρχει ξεχωριστό κέντρο στην εικόνα και, άρα, δεν υπάρχουν κεντρόφυγες και κεντρομόλες τάσεις στην εικονογραφική αφηγηματική ροή. Μάλλον πρέπει να μιλάμε, λοιπόν, για διάχυση του ενδιαφέροντος μέσα από τη λεπτομέρεια σε ολόκληρη τη ζωγραφική επιφάνεια της κάθε εικόνας.

Η ροή της αφήγησης, που πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα από τη γλώσσα της εικόνας, δεν είναι γραμμική. Εκτείνεται συγχρόνως σε εύρος και σε βάθος, καθώς οι πολλές λεπτομέρειες της εικόνας εκπροσωπούν πλήθος από συμβάντα ή πληροφορίες, εξελίσσεται χρονικά, ακολουθώντας τα γεγονότα, ενώ ταυτόχρονα παλινδρομεί σε επιμέρους στοιχεία της για να συνεχιστεί σε άλλο χωροχρόνο. Έτσι μπορούμε να δούμε επιμέρους στοιχεία της αφήγησης κατά την εξέλιξή της να επανέρχονται και να επανατοποθετούνται μέσα σ' ένα άλλο ιστορικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, στην εικόνα 3 ένα δέντρο κόβεται από κάποιον υλοτόμο. Μετά 4 εικόνες το θέμα επανέρχεται, παρουσιάζοντας τώρα την οργανωμένη εκμετάλλευση των δασών σε μια πρώτη εργοστασιακή βάση.

Ιδιαίτερα αποτελεσματικά λειτουργεί η εικονογράφηση στην προβολή της κουλτούρας και των πολιτισμικών και αισθητικών χαρακτηριστικών, που παρουσιάζει η ιστορία και η τέχνη αυτής της χώρας. Μπορούμε σχετικά να παρατηρήσουμε τον υπαιθρισμό που άνθισε την εποχή του ιμπρεσιονισμού, καθώς και αρκετούς υπαινιγμούς για την τέχνη της εποχής. Παρατηρούμε π.χ. στην εικονογράφηση μορφές ή τοπία αποσπασμένα από γνωστά έργα των Μιλλέ, Βαν Γκογκ και Σερά. Επίσης πλήθος από εικονογραφικές λεπτομέρειες κάνουν αναφορές σε ήθη, έθιμα και αντιλήψεις, τη ζωή των ανθρώπων, την κοινωνική οργάνωση και τις ανθρώπινες σχέσεις, την οικονομία, την αρχιτεκτονική, τους τρόπους διασκέδασης ακόμη και σε σχέση με τα παιχνίδια και τον κόσμο των λαϊκών παραμυθιών.

Ας δούμε όμως πώς εξελίσσεται η αφήγηση, που έχει τη μορφή περιήγησης.

Η αφήγηση ξεκινά με την πρώτη εικόνα, καθώς ο άντρας πλησιάζει με μια βάρκα στην ακτή της χώρας που πρόκειται να εξερευνηθεί. Αυτό παραπέμπει στις μεγάλες ανακαλύψεις με τα υπερπόντια ταξίδια. Δίνονται μέσα από την εικόνα πληροφορίες για τη μορφολογία της περιοχής (χλωρίδα και πανίδα).

Στη δεύτερη εικόνα ο περιηγητής συναντά τον πρώτο άνθρωπο με το άλογό του. Η πρώτη αγροτική κατοικία και οι πρώτοι αγροτικοί δρόμοι υποδηλώνουν μια περιορισμένη ανθρώπινη δράση.

Στην τρίτη εικόνα πληθαίνει η δράση και προβάλλεται η ανάπτυξη. Άμαξες διασχίζουν δρόμους με γεφύρια, παρουσιάζονται οι πρώτες οργανωμένες εκμεταλλεύσεις της γης και των νερών (αγροτικές καλλιέργειες και νερόμυλοι) και άλλες δραστηριότητες οικονομικές κάνουν την εμφάνισή τους (υλοτομία, κτηνοτροφία). Ακόμη και μια άδεια κούνια κρεμασμένη σ' ένα δέντρο, το πλούσιμο των ρούχων στο ποτάμι, το παιχνίδι των παιδιών στα νερά του ποταμού μ' ένα караβάκι που έφτιαζαν, κάνουν υπαινιγμούς για τον τρόπο που ανατρέφονται και μεγαλώνουν τα παιδιά αυτής της εποχής, για την υγιεινή και την καθαριότητα και γενικά για την ποιότητα ζωής. Η απόδραση ενός κρατούμενου από ένα φρούριο κάνει υπαινιγμούς για το σωφρονιστικό σύστημα.

Καθώς τα πλάνα από εικόνα σε εικόνα γίνονται όλο και πιο κοντινά, μπορούμε να παρατηρούμε περισσότερο τις λεπτομέρειες. Το βλέμμα εστιάζεται σε επιμέρους πλάνα, που έχουν μεγαλύτερο όγκο, πυκνότητα και ποιότητα πληροφοριών. Αυτό το βλέπουμε να εξελίσσεται μέχρι την εικόνα 17. Στις τέσσερις τελευταίες εικόνες διαγράφεται μια αντίστροφη πορεία φυγής από το περιβάλλον της πόλης προς το αγροτικό, με σταδιακή μείωση της ανθρώπινης δραστηριότητας. Έτσι η αφήγηση τελειώνει περίπου όπως άρχισε: ο εξερευνητής φαίνεται να επιστρέφει εκεί απ' όπου ξεκίνησε μετά την περιήγησή του, αποκομίζοντας μια πλούσια εμπειρία, το ίδιο ασφαλώς και ο "αναγνώστης" των εικόνων, κινούμενος μέσα στον πολυσύνθετο και πολύσημο αφηγηματικό τους λόγο.

3.5. "Paul Klee, το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια". Κείμενο Π. Κάρπι, εικονογράφηση με χρήση έργων του P. Klee: Η μυθοπλασία ως συνεκτική συνιστώσα του έργου ενός δημιουργού.

Το βιβλίο αυτό ανήκει σε μια σειρά βιβλίων που έχει στόχο να φέρει τα παιδιά σ' επαφή με την τέχνη. Η επαφή αυτή γίνεται με μυθοπλασία πάνω στο έργο ενός δημιουργού, συνυφασμένη με τη φιλοσοφία, το ύφος και την καλλιτεχνική του φαντασία. Η μυθοπλασία έχει δομή, πλοκή, κορυφώσεις, χαρακτήρες και μηνύματα, δηλαδή συνιστά ένα συγκροτημένο αφηγηματικό λόγο. Συνήθως ο λόγος αυτός δομείται πάνω σ' ένα κεντρικό ήρωα που ζει διάφορες περιπέτειες μαζί με άλλους μικρό-

τερους ήρωες. Όπως είπαμε, τα αφηγηματικά στοιχεία αντλούνται μέσα από εικαστικά έργα του συγκεκριμένου καλλιτέχνη. Παράλληλα, εκτός από τις σκέψεις του συγγραφέα, παρεμβάλλονται στο κείμενο λόγια που έχει πει κατά καιρούς ο καλλιτέχνης που εκφράζουν το πνεύμα του, διάφορες αναλύσεις του έργου του στενά συνυφασμένες με τη θέση του μέσα στην εξέλιξη της τέχνης κ.ά.

Αν και κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι με τον τρόπο αυτό υπάρχει ο κίνδυνος της αποσπασματικής ερμηνείας ή της διαστρέβλωσης της βαθύτερης ουσίας του έργου του συγκεκριμένου δημιουργού, δεν πρέπει παρ' όλα αυτά να ξεχνάμε ότι πάνω απ' όλα αυτή η προσπάθεια είναι ένα παιχνίδι ελεύθερης φαντασίας από τη πλευρά του συγγραφέα, που παίρνει αφορμή από συγκεκριμένα έργα του. Ενώ, λοιπόν, γίνεται φανερό ότι από τη μια τα έργα δεν αναλύονται συστηματικά και σε βάθος, από την άλλη ως αντιστάθμισμα αποκτούν ευρύτερα πλαίσια ερμηνείας και συνοχής, που οδηγεί σε μια σφαιρικότερη προσέγγιση του συνολικού έργου του καλλιτέχνη, πάντα βέβαια μέσα στο παιχνίδι της ελεύθερης φαντασίας του συγγραφέα.

Το συγκεκριμένο βιβλίο παίρνει αφορμή από ένα μέρος του έργου του Paul Klee, αυτό κυρίως που αναφέρεται στις συνθέσεις του με τετραγωνάκια (εικ. 61) και σε θέματα για τη θάλασσα και τη φύση. Γι' αυτό κεντρικός ήρωας του μύθου γίνεται ένας ναύτης και κύρια μονάδα του από ένα σημείο και πέρα γίνεται το τετράγωνο σε όλες τις παραλλαγές του όπως το συναντούμε μέσα στο έργο του Klee. Έτσι βλέπουμε να μπαίνουν στην υπηρεσία της μυθοπλασίας του συγγραφέα γνωστά έργα του Klee (σχέδια, σπουδές ή ολοκληρωμένα έργα) γύρω από τη θάλασσα και τη φύση, όπως π.χ. "Το πνεύμα της τρικυμίας", "Τα τρικυμισμένα νερά", "Η σκηνή της μάχης", «Τοπίο με κίτρινα πουλιά», "Η πόλη πάνω σε δυο λόφους", όπως επίσης και διάφορα έργα της σειράς με τα τετραγωνάκια. Συμπερασματικά, αν είναι αλήθεια αυτό που συχνά λέγεται, ότι το έργο τέχνης, αφού ολοκληρωθεί από το δημιουργό του, συνεχίζει μια δική του αυτόνομη ζωή, τότε ο μύθος αυτός άλλο δεν κάνει από το να συνενώνει όλες εκείνες τις αυτόνομες ζωές των έργων, που υπάρχουν και ζουν στο δικό τους σύμπαν, κάτω από τα φτερά του συγκεκριμένου μύθου. Όπως γίνεται φανερό, μέσα από μια τέτοια προσέγγιση, η επαφή με τα έργα ενός δημιουργού αποκτά συνεκτικό περιεχόμενο και νόημα, αυξάνοντας τις δυνατότητές του να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά σε ποικίλες χρήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.6 "On my way with Sesame Street". Κείμενο L. Hayword κ.ά., εικονογράφηση T. Cooke κ.ά.: Οι τηλεοπτικοί ήρωες στην εικονογραφική έκφραση.

Αυτή η σειρά εικονογραφημένων βιβλίων δημιουργήθηκε σε αναφορά με τηλεοπτικά προγράμματα. Στηρίζεται συγκεκριμένα πάνω σε παιδικά προγράμματα της τηλεόρασης των παραγωγών της "Sesame Street". Το ενδιαφέρον στοιχείο του συγκεκριμένου βιβλίου είναι η χρησιμοποίηση της δημοτικότητας των ηρώων της σχετικής σειράς παιδικών εκπομπών στη διδακτική διαδικασία. Οι παραγωγοί της σειράς, όπως αναφέρεται στην εισαγωγή του βιβλίου, στηρίζονται πάνω στην υπόθεση, ότι οι τηλεοπτικοί ήρωες, που έχουν αγαπηθεί από τα παιδιά, μπορούν να τα οδηγήσουν αβίαστα και ευχάριστα, μέσα από την εικονιστική και λεκτική επικοινωνία, σε μια άλλου είδους μάθηση. Ποιοτικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης, εκτός της ψυχολογικής ταύτισης των παιδιών με τους ήρωες, είναι ακόμη η ανακαλυπτική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, η αντίληψη σύνθετων καταστάσεων, η αποκωδικοποίηση στοιχείων της πραγματικότητας, η εξοικείωση με τις τεχνικές της αφήγησης κλπ.

Συνεπώς, οι ήρωες δημοφιλών τηλεοπτικών προγραμμάτων, υπό προϋποθέσεις, με τη συναισθηματική τους εμπλοκή σε μια τέτοιου είδους εικονογραφική έκφραση, φαίνονται ικανοί να συμβάλουν θετικά στη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, βοηθώντας τα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας στην εξερεύνηση του κόσμου και του εαυτού τους (εικ. 62).

4. Ένα συνοπτικό καταληκτικό σχόλιο για την έρευνά μας.

Ο αριθμός και το είδος των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας και των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων πιστεύουμε ότι είναι αρκούντως αντιπροσωπευτικό ερευνητικό υλικό, για να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα ασφαλή από την έρευνά μας. Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν ένα μεγάλο φάσμα αναζητήσεων και πραγματώσεων στο θέμα της εικονογράφησης στην Ελλάδα και στις άλλες χώρες που επιλέξαμε. Εξυπακούεται ότι η έρευνά μας, με το να ασχοληθεί με το θέμα αυτό, υποστηρίζει την άποψη ότι το είδος εικονογραφημένο βιβλίο, ως μέσο για διδακτική και παιδαγωγική χρήση ή ως ελεύθερο μορφωτικό και ψυχαγωγικό μέσο, εξακολουθεί να διατηρεί την ισχύ του, εν μέσω τεχνολογικών μεταβολών που αλλάζουν ραγδαία τη διακίνηση της γνώσης και της πληροφορίας.

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, σε συσχετισμό με τα συμπεράσματα διεθνών ερευνών, μας παρέχουν τις απαραίτητες πληροφορίες, για να θέσουμε μια σειρά από ερωτήματα, στα οποία δίνει τις απαντήσεις της η πρότασή μας. Εκτός αυτού, τα ερευνητικά μας δεδομένα αποτελούν σε κάθε περίπτωση πηγή γνώσης για περαιτέρω μελέτη του θέματος από μελλοντικούς ερευνητές.

Πιστεύουμε ότι ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας διασφαλίζει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στην εκτίμηση όλων των παραμέτρων του θέματος της εικονογράφησης, το οποίο αναδεικνύει το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται κάθε φορά η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

1. Συμπεράσματα της έρευνας για την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας και όλων των άλλων βιβλίων που χαρακτηρίζονται ως "εξωσχολικά".

1. 1. Τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας (συγχρονική μελέτη).

Σύμφωνα με την έρευνα που διενεργήσαμε βάσει του μεικτού μοντέλου ανάλυσης περιεχομένου, το ελληνικό και ξενόγλωσσο εγχειρίδιο γλώσσας, παρουσιάζει ποικιλομορφία εικονογραφικών προσεγγίσεων, οι οποίες σχετίζονται στενά με τους ιδιαίτερους παράγοντες που διαμορφώνουν, όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, αλλά και το γενικότερο πνευματικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, πολιτικό και πολιτισμικό περίγυρο μέχρι τις μέρες μας, μέσα στα πλαίσια της υπό διαμόρφωση παγκοσμιοποιημένης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όπως διαπιστώσαμε, σχετίζονται ακόμη και με τον προσωπικό παράγοντα, δηλαδή με τις ιδιαίτερες αντιλήψεις των συντελεστών της συγγραφής και έκδοσης των εγχειριδίων (εικονογράφων, συγγραφέων, επιστημονικών συνεργατών κλπ.). Τα πρόσωπα αυτά ανταποκρίνονται διαφορετικά κάθε φορά στις προϋποθέσεις της αισθητικής ποιότητας και λειτουργικότητας της εικονογράφησης και των κειμένων, αξιοποιώντας με ξεχωριστό τρόπο την παιδαγωγική σκέψη, την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, τα πορίσματα των επιστημονικών ερευνών, τις σύγχρονες αισθητικές αντιλήψεις, την πνευματική και πολιτισμική δημιουργία, καθώς και τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας. Έτσι προκύπτει ένα φάσμα διαφορετικών προσεγγίσεων της εικονογράφησης, άλλοτε στερεότυπων, συμβατικών και μονοδιάστατων και άλλοτε (σπανιότερα) περισσότερο πρωτότυπων και καινοτόμων. Αυτό φυσικά προσδίδει κάθε φορά στο εγχειρίδιο διαφορετική ποιότητα, η οποία με τη σειρά της μπορεί να διαμορφώνει ανάλογα τις δυνατότητες για ορισμένες μορφές της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Υπενθυμίζουμε ότι η κύρια έρευνα έγινε στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας τεσσάρων χωρών (Ελλάδας, ΗΠΑ, Γαλλίας και Γερμανίας) μέσα από μικρό αριθμό αντιπροσωπευτικών δειγμάτων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ελληνικό εγχειρίδιο. Θέμα ξεχωριστής σημασίας είναι τα συμπεράσματα της συγχρονικής έρευνας των εγχειριδίων, γιατί μας αποκαλύπτουν τις τάσεις, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που υπάρχουν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, στο βαθμό που το δείγμα είναι επαρκές και αντιπροσωπευτικό. Παράλληλα, διαφωτιστική για την έρευνά μας υπήρξε η επιμέρους έρευνα της εικονογράφησης εγχειριδίων άλλων μαθημάτων (Εμείς κι ο κόσμος, Μαθηματικά και Ιστορία Α΄ και Γ΄ τάξης), καθώς και οι ενδιαφέρουσες απόψεις των παιδιών για την εικονογράφηση.

Βάσει των κατηγοριοποιήσεων των υποθέσεων της έρευνας και σε αναφορά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν το γενικό πλαίσιο του θέματος, προβαίνουμε στα εξής συμπεράσματα απαντώντας με τη σειρά στα ερωτήματα που θέσαμε:

1. Αποδίδεται σημασία για την εικονογράφηση στο εγχειρίδιο;

Σε όλα τα εγχειρίδια που εξετάσαμε, αν κρίνουμε από την αναλογία κειμένων - εικόνων, φαίνεται να αποδίδεται καταρχάς σημασία στην εικονογράφηση. Σε μερικά εγχειρίδια, όπως στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" η αναλογία υπέρ των εικόνων είναι αυξημένη (βλ. πίν. 1 και 2). Για να συμπεράνουμε όμως αν αποδίδεται γενικότερη σημασία σε όλο το φάσμα της διδακτικής διαδικασίας, θα πρέπει αυτό το στοιχείο να το συσχετίσουμε με την εικονογράφηση των ασκήσεων. Οι επιμέρους δείκτες της σχέσης ασκήσεων εικόνων συνεκτιμώνται ως ποσοτικοί και ποιοτικοί, για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα. Το ίδιο ασφαλώς γίνεται και με τους δείκτες κειμένων εικόνων. Από τη συνεκτίμηση των δεικτών δίνονται οι απαντήσεις στο ερώτημα 1 και 2 της κατηγοριοποίησης των υποθέσεων της έρευνας, που αφορούν στο ερώτημα αν αποδίδεται σημασία καταρχάς στην εικονογράφηση και αν αυτή είναι ουσιαστική ή φαινομενική.

Ας έρθουμε όμως στα συγκεκριμένα στοιχεία σχετικά με το πρώτο ερώτημα. Στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α΄ τάξης, Α΄ και Β΄ μέρος, έχουμε 114 κείμενα και αντίστοιχα 119 εικόνες (αναλογία κεφαλαίων εικόνων 1: 1,04). Στο αντίστοιχο γαλλικό εγχειρίδιο "Ratus et ses amis" έχουμε 49 κείμενα και 50 εικόνες (1: 1,02) και στο γερμανικό "Abra Cadabra" 33 κείμενα και 33 εικόνες (1:1). Άρα έχουμε μια υπεροχή του ελληνικού σε σχέση με το μέσο όρο των δυο ξενόγλωσσων κατά 0,03. Ο δείκτης αυτός μεγαλώνει, αν συγκρίνουμε το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Γ΄ τάξης (Α΄ και Β΄ μέρος) με το αντίστοιχο γερμανικό "Rechtschreibung 1". Η αναλογία στο ελληνικό είναι 1: 1,32 και στο γερμα-

νικό 1:1. Ο δείκτης υπεροχής του ελληνικού είναι 0,32. Ωστόσο, για να βγάλουμε συμπεράσματα, αυτό το στοιχείο το συσχετίσουμε με άλλα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία που αφορούν την εικονογράφηση των ασκήσεων. (πίν. 3 και 4).

Στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α΄ τάξης έχουμε συνολικά 89 ενότητες ασκήσεων και 30 αντίστοιχες εικόνες (1: 0,33). Το αντίστοιχο ξενόγλωσσο "Ratus et ses amis" έχει 93 ενότητες ασκήσεων και 61 εικόνες (1: 0,65) και το "Abra Cadabra" 31 και 47 (1: 1,51). Ο μέσος όρος των δύο ξενόγλωσσων υπερέρχει κατά 0,25 από αυτόν του ελληνικού. Στα εγχειρίδια της Γ΄ τάξης "Η γλώσσα μου" και "Rechtschreibung 1" ο δείκτης υπέρ του ξενόγλωσσου μειώνεται στο 0,1.

Από τα στοιχεία αυτά βγαίνουν δυο συμπεράσματα:

α) Η σχέση ενότητων ασκήσεων και εικόνων δείχνει ότι λίγες από τις ασκήσεις των εγχειριδίων, ιδιαίτερα στο ελληνικό της Α΄ τάξης (περίπου το 1/3 μόνο), εικονογραφούνται. Να σημειώσουμε ότι οι ενότητες των ασκήσεων περιλαμβάνουν ένα μεγάλο αριθμό που κυμαίνεται από 3 έως 6 ασκήσεις ανά κεφάλαιο. Παρατηρούμε ότι στο εγχειρίδιο "Abra Cadabra" έχουμε τον υψηλότερο δείκτη στις σχέσεις ασκήσεων και εικόνων (1 ενότητα ασκήσεων αντιστοιχεί σε 1,51 εικόνες). Ακολουθούν το "Rechtschreibung 1" (1: 1) και το "Ratus et ses amis" (1:0,65) και τέλος το εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α΄ τάξης (1: 0,33) (βλ. πίν. 3,4).

Μπορούμε βέβαια να υποθέσουμε ότι για τη μικρή συμμετοχή της εικονογράφησης των ασκήσεων αιτία είναι η αντίληψη ότι αυτή δεν θεωρείται από τους διάφορους συντελεστές απαραίτητη για την κατανόηση και επεξεργασία των γλωσσικών φαινομένων. Αν η υπόθεσή μας είναι σωστή, τότε δεν έχει εκτιμηθεί η δυνατότητα της εικονογράφησης να συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που αντίκειται στα δεδομένα της επιστημονικής έρευνας. (βλ. και Α. Καψάλης - Δ. Χαραλάμπους, 1995, 166-67).

β) Επιπλέον, σχετικά με την ιδιαίτερα χαμηλή λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης των ασκήσεων στο ελληνικό εγχειρίδιο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι τα πράγματα χειροτερεύουν, επειδή ένα μεγάλο μέρος των εικόνων είναι απλά διακοσμητικό ή παραπέμπει στο βασικό κείμενο, χωρίς να συνδέεται ιδιαίτερα με τα κύρια ζητούμενα των ασκήσεων.

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι αποδίδεται κατ' αρχάς σημασία στην εικονογράφηση των κειμένων και σε μικρότερο βαθμό των ασκήσεων, αν την εκλάβουμε ως ποσοτικό μέγεθος (πίν. 1,2,3 και 4).

2. Η σημασία που αποδίδεται στην εικονογράφηση είναι ουσιαστική ή φαινομενική;

Για ν' απαντήσουμε σ' αυτό το ερώτημα είναι απαραίτητο να εξετάσουμε τα συμπεράσματα της έρευνας για τους ποιοτικούς δείκτες στις σχέσεις των εικόνων με τα κείμενα και τις ασκήσεις (εικόνες ερμηνευτικές, αναπλαστικές και υποστηρικτικές μιας δημιουργικής μαθησιακής διαδικασίας).

Οι σχέσεις βασικών κειμένων και εικόνων είναι άμεσες και στενές στο 100% των περιπτώσεων των εγχειριδίων που εξετάσαμε, τόσο των ελληνικών όσο και των ξενόγλωσσων (βλ. πίν. 5 και 6). Έτσι έχουμε αποκατάσταση της ισορροπίας ανάμεσα στα ελληνικά και ξενόγλωσσα εγχειρίδια ως προς την εικονογράφηση των βασικών κειμένων. Ως προς τις σχέσεις της εικονογράφησης με τις ασκήσεις, στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α΄ τάξης, από το σύνολο των 30 εικόνων που ανήκουν στις ασκήσεις μόνο οι 14 (46,66%) έχουν άμεση και στενή σχέση μ' αυτές, ενώ στο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης "Η γλώσσα μου" από τις 43 οι 39 (90,69%). Αντίθετα, σε όλα τα ξενόγλωσσα εγχειρίδια οι σχέσεις αυτές είναι κατά 100% άμεσες και στενές (βλ. πίν. 5 και 6).

Αυτά τα στοιχεία για την εικονογράφηση των ασκήσεων συνιστούν μια βασική ποιοτική διαφορά των ελληνικών από τα ξενόγλωσσα εγχειρίδια. Είναι απαραίτητο βέβαια τα στοιχεία αυτά να συσχετιστούν και με άλλα, που αφορούν την εικονογράφηση των βασικών κειμένων για να βγάλουμε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Από τα παραπάνω στοιχεία συνάγεται το συμπέρασμα ότι η σημασία που αποδίδεται στην εικονογράφηση δεν είναι τόσο ουσιαστική, όπως εκ πρώτης όψεως φαίνεται, αν κρίνουμε από τη μικρή συμμετοχή της εικονογράφησης στις ασκήσεις επεξεργασίας και τις μονοδιάστατες σχέσεις με τα κείμενα. Μάλιστα, η μικρή λειτουργική ένταξη μάλιστα της εικονογράφησης των ασκήσεων στο ελληνικό εγχειρίδιο υποτιμά επιπλέον τον ουσιαστικό ρόλο της σε ολόκληρο το φάσμα της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας.

Στο ξενόγλωσσο εγχειρίδιο αντίθετα φαίνεται μια σαφής υπεροχή, αν και σ' αυτό επίσης το ποσοστό συμμετοχής της εικονογράφησης δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο, εκτός από τις εξαιρέσεις που αναφέραμε.

3. Πώς διαμορφώνονται οι ποιοτικές σχέσεις εικονογράφησης κειμένων;

Οι ποιοτικές σχέσεις εικονογράφησης κειμένων, βασικό στοιχείο για την ποιότητα ολόκληρης της εικονογράφησης, διαμορφώνονται ως εξής (πίν. 7 και 8): Στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α΄ τάξης, 88 από τις 119 κύριες εικόνες (73,95%) έχουν μονοδιάστατες σχέσεις με τα κείμενα και οι υπόλοιπες 31 (26,05%) πολυδιάστατες. Στα δυο αντίστοιχα ξενόγλωσσα εγχειρίδια οι σχέσεις αυτές είναι διαμετρικά αντίθετες. Στο "Ratus et ses amis" το σύνολο των 50 εικόνων έχουν μονοδιάστατες σχέσεις με τα κείμενα (100%), ενώ στο "Abra Cadabra" το σύνολο των 33 εικόνων έχουν πολυδιάστατες. Επίσης στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Γ΄ τάξης 42 από τις 78 εικόνες (53,84%) έχουν μονοδιάστατες σχέσεις με τα κείμενα και οι υπόλοιπες 36 (46,15%) πολυδιάστατες. Αντίστοιχα, στο "Rechtschreibung 1" το σύνολο των 39 εικόνων (100%) έχουν μονοδιάστατες σχέσεις με τα κείμενα.

Τα στοιχεία αυτά φανερώνουν μια σοβαρή υστέρηση και των ελληνικών και των ξενόγλωσσων εγχειριδίων ως προς τις "ποιοτικές σχέσεις εικόνων - κειμένων". Οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις, δηλαδή, η συνήθης απλή επανάληψη μέσω της εικόνας όσων ήδη έχουν λεχθεί με λόγια, κυρίως μέσα από τις κορυφώσεις της αφήγησης και μάλιστα με τρόπο που οι εικόνες να μιλάνε από μόνες τους, χωρίς να κινητοποιούν τη σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του παιδιού, ασφαλώς έχουν σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις, δεδομένου ότι:

α) Ευνοούν κυρίως τη μονοδιάστατη και τυπικά συμβατική σημασιολογική και αισθητική έκφραση των κειμένων και ασφαλώς υποστηρίζουν μονόπλευρα τις προτεινόμενες αναγνωστικές θέσεις και τη μετωπική, φορμαλιστική διδασκαλία.

β) Προτείνουν ένα υψηλού βαθμού κλειστό, στατικό και δογματικό μοντέλο προσέγγισης των κειμένων μέσω της εικονογράφησης, το οποίο δεν ευνοεί την αυτενεργό, ανοιχτή και δημιουργική διαδικασία, τόσο από την πλευρά του μαθητή, όσο και από την πλευρά του δασκάλου. Ένα τέτοιο μοντέλο που απωθεί το ανοιχτό πνεύμα δεν υποβοηθά τη μετατροπή των στατικών στοιχείων της εικόνας σε δυναμικά, δηλαδή τη μετατροπή της εικονογράφησης σε μια δημιουργική διεργασία, η οποία να προωθεί τη δημιουργική αναζήτηση και μια εκπαιδευτική πρακτική με κέντρο το μαθητή. Ο κλειστός χαρακτήρας της εικονογράφησης έχει αρνητικές επιπτώσεις και στις σχέσεις της με τις άλλες μορφές τέχνης, που είναι επίσης ένα κεφαλαιώδες θέμα.

4. Ποια είναι η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης καθαυτήν και σε σχέση με τα κείμενα και την ένταξή της στη σελίδα και το εγχειρίδιο;

Η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης δεν μπαίνει σε στατιστική ανάλυση, όμως είναι βασικό στοιχείο του εγχειριδίου, γιατί μόνο μια αισθητικά άρτια εικόνα μπορεί να ασκεί υψηλή αισθητική καλλιέργεια στο μαθητή. Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι η εικονογράφηση, τόσο στα ελληνικά όσο και στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια, παρουσιάζει μια σχετική ποικιλομορφία έκφρασης, η οποία ως ένα βαθμό αντιστοιχεί στη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και ασφαλώς στην αισθητική της εποχής μας. Αυτό εξαρτάται από το "εικαστικό ιδίωμα" του κάθε εικονογράφου. Ωστόσο, είναι εμφανείς ορισμένες διαφορές ανάμεσα στα σύγχρονα ελληνικά και ξενόγλωσσα εγχειρίδια.

Στα ελληνικά κυριαρχεί ένα φάσμα εικαστικής έκφρασης, στο οποίο δεσπόζει το στοιχείο του ρεαλισμού, με επιμέρους αποκλίσεις προς τον παιδισμό και πριμιτιβισμό, με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης και ενός «ήπιου» μοντερνισμού. Στα πλαίσια αυτά γίνεται μερική αξιοποίηση της λαϊκής και βυζαντινής τέχνης με λίγα δειλά ανοίγματα προς τη σύγχρονη τέχνη. Ως εκ τούτου, παρά τις όποιες εντυπώσεις που μπορούν να υπάρξουν στον παρατηρητή, δεν μπορούμε να πούμε ότι στο ελληνικό εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" υπάρχει μια ουσιαστική και σύγχρονη πλουραλιστική αντίληψη, που λαμβάνει χώρα σε όλο το φάσμα της εικονογραφικής του έκφρασης, αν και διαπιστώνουμε σαφείς βελτιώσεις σε σχέση με το παρελθόν και ικανοποιητικές αντιστοιχίσεις σε σχέση με το σύγχρονο ξενόγλωσσο εγχειρίδιο, από το οποίο φαίνεται να υπερισχύει ως προς τη ζωγραφικότητα (έμφαση στην πλαστικότητα των μορφών, στις αξίες του φωτός, στη χρωματολογία κλπ.). Σ' αυτό που σίγουρα υπολείπεται είναι η μεθοδικότητα, η οποία να στηρίζεται στη βαθύτερη γνώση του θέματος γύρω από την εικόνα και τις σχέσεις της με τη γλώσσα και, φυσικά, η γνώση για τη διδακτική και παιδαγωγική της χρήση, βάσει των πορισμάτων σχετικών ερευνών.

Ενώ, λοιπόν, στο ελληνικό εγχειρίδιο παρατηρούμε μια εικονογράφηση με περισσότερο αυθορμητισμό, ζωγραφικότητα και αισθησιασμό, στο ξενόγλωσσο η εικονογράφηση παρουσιάζεται πιο μεθοδική, ταυτόχρονα όμως και κάπως πιο απρόσωπη, τυπική και εργαλειακή, συχνά επηρεασμένη από τον αισθητικό κώδικα των κόμικς, με αυξημένη συμμετοχή της φωτογραφίας, σπάνια όμως στη δημιουργική της χρήση, αλλά συνήθως για να συμβάλει σε μια προσπάθεια πιο πειστικής έκφρασης του ρεαλισμού. Ανάλογα στοιχεία έχουν εισδύσει σε κάποιο βαθμό και στα ελληνικά εγχειρίδια.

Το στοιχείο που επικρατεί στο ξενόγλωσσο εγχειρίδιο είναι κυρίως μια μορφή ρεαλιστικής απεικόνισης ενός έγχρωμου, απλοποιημένου σκίτσου, με κάποια ποικιλομορφία και με επιμέρους επιρροές από την παιδική ζωγραφική και σπανιότερα από τη σύγχρονη εικαστική έκφραση.

Διαπιστώσεις της έρευνάς μας είναι, τέλος, ότι τις περισσότερες φορές και στα ελληνικά και στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια, αν και τείνει να διαφανεί κάποια τάση προσωπικής ερμηνείας, τελικά επικρατεί η στερεότυπη αντίληψη και χρήση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων, η οποία συχνά τείνει να προσδώσει στην εικονογράφηση το χαρακτήρα μιας τυπικής και φορμαλιστικής έκφρασης. Λίγα είναι τα ανοίγματα προς τη σύγχρονη έκφραση, τουλάχιστον στην πιο γνήσια μορφή της. Παρά τα λίγα καλά δείγματα, γενικά απουσιάζουν η ευρηματικότητα, η γνησιότητα, η πρωτοτυπία της έκφρασης και η έμπνευση, η οποία να υποστηρίζεται από ένα μεθοδικό πνεύμα, δηλαδή απουσιάζουν τα στοιχεία μιας αληθινά δημιουργικής προσέγγισης.

Αρνητικό στοιχείο της εικονογράφησης είναι επίσης η μονοδιάστατη αντιμετώπισή της με την απουσία από αυτήν της καλλιτεχνικής παραγωγής των παιδιών και της αυθεντικής καλλιτεχνικής δημιουργίας στα πλαίσια της παράδοσης και της νεωτερικότητας. Αυτό δείχνει μian εσωστρέφεια των εικονογράφων, που έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ορίζοντας του παιδιού, ενώ θα έπρεπε να ανοίγει μέσα από ένα εκτεταμένο και ουσιαστικό εκφραστικό πλουραλισμό της εικονογράφησης, ο οποίος θα ήταν μια βασική προϋπόθεση της δημιουργικής του μάθησης και της αισθητικής του καλλιέργειας.

Με αυτό το σχόλιο ουσιαστικά θέτουμε το ζήτημα σε μian άλλη βάση: στη βάση μιας ουσιαστικής ανατροπής στις μέχρι τώρα προσεγγίσεις του, ώστε η εικονογράφηση να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις μιας δημιουργικής διαδικασίας. Προς το σκοπό αυτό θα πρέπει να έχουν τη συμβολή τους, όχι μόνο η ικανότητα του εικονογράφου, αλλά και η δημιουργική συμμετοχή του παιδιού, η αυθεντική τέχνη και η χρήση όλων των δυνατοτήτων που παρέχει η τόσο πλούσια σε μέσα και γνώσεις εποχή μας. Η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης μέσα σε τέτοια πλαίσια δεν διαμορφώνει μόνο μian άλλη αισθητική ποιότητα του εγχειριδίου, αλλά θέτει και νέους όρους και προϋποθέσεις για μια συνολική αναβάθμιση στη προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας.

5. Προβλέπεται κάποιας μορφής συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση ή καλείται ο μαθητής με βάση την εικονογράφηση και σύμφωνα με σχετικές οδηγίες στο εγχειρίδιο ή στο Β.Δ. να δραστηριοποιηθεί για περαιτέρω μαθησιακή, εικαστική ή άλλης μορφής δημιουργική έκφραση στο χώρο των τεχνών;

Συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση του ελληνικού και ξενόγλωσσου εγχειριδίου δεν προβλέπεται, αφού οι διαδικασίες στο εγχειρίδιο παρουσιάζονται και εκλαμβάνονται ως παγιωμένη πραγματικότητα, η οποία δεν επιδέχεται άλλου είδους μορφοποιήσεις. Ούτε στο εγχειρίδιο γλώσσας ούτε στο Β.Δ. προβλέπεται κάποιας μορφής συμμετοχή του μαθητή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, που είναι προέκταση του πρώτου, η απάντηση είναι ότι αυτό γίνεται σε πιο ικανοποιητικό βαθμό στα γερμανικά εγχειρίδια "Abra Cadabra" και "Unser Sprachbuch für Klasse 4" και σε πολύ λιγότερη κλίμακα στα υπόλοιπα. Η συμμετοχή του μαθητή στην εικονογράφηση και η συμμετοχή του σε δραστηριότητες οι οποίες προκύπτουν ως προεκτάσεις της εικονογράφησης στο χώρο των τεχνών είναι ένα ιδιαίτερης σημασίας κρίσιμο ποιοτικό στοιχείο, που χαρακτηρίζει τη δημιουργική προσέγγιση του θέματος, το οποίο θα διαπραγματευτούμε στην πρότασή μας.

6. Τι είδους αγωγή προσφέρει η εικονογράφηση καθαυτή σε σχέση με τα κείμενα;

Σύμφωνα με την έρευνά μας, επιβεβαιώνεται ότι η ποιότητα της εικονογράφησης όπως και η διαμόρφωση της ταυτότητας ενός εγχειριδίου, καθορίζεται τόσο από προσωπικούς παράγοντες, που αφορούν τους συντελεστές του, όσο και από διάφορους άλλους παράγοντες που καθορίζουν το ιστορικό, νομοθετικό, παιδαγωγικό και αισθητικό πλαίσιο, στο οποίο αναφερθήκαμε διεξοδικά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μπορούμε να βρούμε στα ελληνικά εγχειρίδια "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο", "Αλφαβητάριο(ν)" και "Η γλώσσα μου".

Εξάλλου, διάφοροι κρίσιμοι παράγοντες, όπως ο παράγοντας της τέχνης, αποκτούν άλλο περιεχόμενο, έκφραση και λειτουργία μέσα από την προβολή τους στα εγχειρίδια των διαφόρων χωρών. Έτσι βλέπουμε να προβάλλεται η ζωγραφική και ο ελεύθερος δημιουργός στο γαλλικό και το ελληνικό εγχειρίδιο με τελείως διαφορετικούς όρους: Στο γαλλικό με τρόπο άμεσο έγκυρο, μέσα από σχόλια του ίδιου του καλλιτέχνη με τη μεσολάβηση ενός συγγραφέα για να μεταφέρει τις σκέψεις του για το έργο του (ο L. Aragon για τον H. Matisse στο "L'ami - Lire". Στο ελληνικό με έμμεσο, πιο γενικό και αρ-

κετά αφελή τρόπο, που μπορεί να οδηγήσει σε μια επιφανειακή και παραπλανητική εικόνα για τους καλλιτέχνες και τη γνήσια καλλιτεχνική δημιουργία. Αυτό συγκεκριμένα γίνεται εδώ με ένα έμμεσο σχόλιο της συντακτικής ομάδας ("Το εργαστήρι ζωγραφικής" Γ' τάξη, Β' μέρος, σ. 33-36).

Γενικά συμπεράσματα για το πώς η θέση της εικονογράφησης στη σελίδα και στο εγχειρίδιο επηρεάζει την αισθητική της ποιότητα δεν μπορούν να εξαχθούν, λόγω της ποικιλομορφίας που υπάρχει, αναφέρονται όμως συμπεράσματα στα επιμέρους κεφάλαια.

Αντίθετα με τα παλιότερα, τα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια, ελληνικά και ξενόγλωσσα, ασκούν μέσα από το εικονογραφικό και κειμενικό τους περιεχόμενο μιαν έμμεση κυρίως αγωγή στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, χωρίς ασφαλώς να παραλείπουν, εν μέσω παγκοσμιοποίησης, και τον έμμεσο ή σπανιότερα άμεσο εθνικό και θρησκευτικό φρονηματισμό.

Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως διαπιστώσαμε, το "Αλφαβητάρι με τον ήλιο" ήταν το πρώτο εγχειρίδιο που υιοθέτησε την έμμεση αγωγή και τη νέα αντίληψη για το παιδί (βλ. πίν. 9). Αυτή η αγωγή υπάρχει σε ευρεία κλίμακα στα σημερινά εγχειρίδια "Η γλώσσα μου", όπως και σε όλα τα ξενόγλωσσα. Ένα δείγμα έμμεσης αγωγής σε ένα μεγάλο σύγχρονο παγκόσμιο πρόβλημα αναλύσαμε στο γερμανικό εγχειρίδιο "Unser Sprachbuch für Klasse 4" (κεφ. «Ειρήνη ή πόλεμος»).

Έμμεση αγωγή στις αξίες της εθνικής κουλτούρας γίνεται γενικότερα μέσα από την παρουσίαση της εθνικής πνευματικής και καλλιτεχνικής κληρονομιάς. Τέτοια παραδείγματα έχουμε σχεδόν σε όλα τα εγχειρίδια. Μια ξεχωριστή περίπτωση που αναλύσαμε είναι τα ποιήματα του Apollinaire και το κείμενο του Agathon στο γαλλικό εγχειρίδιο "L'ami - Lire" με την υψηλή αισθητική ποιότητα που το διακρίνει στα συγκεκριμένα κεφάλαια. Έμμεση κοινωνική αγωγή επίσης, η οποία σχετίζεται με την πολυπολιτισμική κοινωνία των ΗΠΑ, ασκείται μέσα από τα εγχειρίδια αυτής της χώρας, όπως για παράδειγμα στο κεφάλαιο "A new teacher" του εγχειριδίου "Moon - beams", στο οποίο γίνεται και μια μονοδιάστατη, απλή αναπαραστασιακή χρήση της φωτογραφίας.

Η προβολή της κίνησης και του παιχνιδιού επίσης ασκεί έμμεση αγωγή, όπως έχουμε αναλύσει σχετικά (βλ. εισαγωγικά κεφ. για τις κινήσεις των αρχών του αιώνα και κεφ. " Το αλφαβητάρι με τον ήλιο").

Μεγάλης σημασίας είναι επίσης η αγωγή που ασκείται μέσα από την τέχνη. Αυτή η αγωγή, εκτός από τη συμβολή της στη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλει επίσης στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου και στην εκτίμηση της αξίας του ανθρώπινου πολιτισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κεφ. για τον αιγυπτιακό πολιτισμό από το αμερικανικό εγχειρίδιο " Language for daily use". Στο κεφάλαιο αυτό ένα θέμα τέχνης και πολιτισμού (Αιγυπτιακός πολιτισμός) γίνεται βασικός πυρήνας για γλωσσική διδασκαλία και ταυτόχρονα για καλλιτεχνική αγωγή στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Αξιοσημείωτη πάντως είναι η απουσία της σύγχρονης τέχνης γενικότερα σ' αυτή τη διαδικασία.

Ειδικά στο σύγχρονο ελληνικό εγχειρίδιο η προβολή της τέχνης είναι σε χαμηλά επίπεδα (βλ. πίν. 9). Για παράδειγμα στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" Α' τάξης η ζωγραφική προβάλλεται μέσα από το σύνολο των 119 εικόνων μόνο σε 2 εικόνες (1,68%), η μουσική σε 1 (0,84%), το θέατρο σε 2 (1,68%) και ο χορός σε 3 (2,52%). Επίσης 87 εικόνες (73,10%) παρουσιάζουν την κίνηση και 16 (13,44%) το παιχνίδι. Μέσα από 116 εικόνες (97,47%) ασκείται έμμεση εθνική και θρησκευτική αγωγή και μόνον από 3 (2,52%) άμεση. Αυτά τα στοιχεία αποτυπώνουν εν μέρει τις σύγχρονες αντιλήψεις στα σχετικά θέματα.

Τέλος, ως προς το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από όλες τις επιμέρους απαντήσεις, μέσα από δημιουργική ανασύνθεση των συμπερασμάτων σχετικά με το βαθμό πληρότητας της εικονογράφησης στα πλαίσια δημιουργικών διαδικασιών μάθησης, έκφρασης, αισθητικής και ολόπλευρης καλλιέργειας του μαθητή, έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής: Για μια κατά το δυνατόν πληρέστερη απάντηση σ' αυτό το βασικό ερώτημα της έρευνας, που αν και δεν διατυπώνεται ρητά στις υποθέσεις της, αφού είναι συνισταμένη όλων των απαντήσεων, αποτελεί ωστόσο την πεμπτοσύνη της, λαμβάνουμε υπόψη, εκτός από τις επιμέρους απαντήσεις και τα επιμέρους στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα της εικονογράφησης των εγχειριδίων άλλων γνωστικών αντικειμένων (Εμείς και ο κόσμος, Μαθηματικά, Ιστορία) και τις απόψεις των παιδιών για την εικονογράφηση, καθώς φυσικά τον προσωπικό παράγοντα και το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο γύρω από το θέμα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απάντησή μας είναι η εξής: Παρά τις αναμφισβήτητες βελτιώσεις που έχουν συντελεσθεί στον τομέα αυτό τα τελευταία χρόνια, που αφορούν την αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης καθαυτής (αρτιότητα, εκφραστικότητα, πρωτοτυπία) και τη μεθοδικότητα, όπου παρατηρείται μια αυξημένη ανταπόκριση στις ανάγκες μιας σύγχρονης δημιουργικής διδασκαλίας, βάσει

των δεδομένων της παιδαγωγικής επιστήμης και της επιστημονικής έρευνας, όσο επίσης και τη λειτουργικότητα, σε σχέση με την οποία μπορούμε να πούμε ότι από τη συνολική παρουσία της εικονογράφησης παρατηρείται βελτιούμενη ανταπόκριση σε μια ποικιλία λειτουργιών, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της μαθησιακής κυρίως διαδικασίας (γνωστικές λειτουργίες της εικόνας - J. R. Lewin).

Ο βαθμός πληρότητας της εικονογράφησης παρ' όλα αυτά, όπως προκύπτει από τα στοιχεία, δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Προβλήματα εξακολουθούν να υπάρχουν και στις τρεις αυτές συνιστώσες, τα οποία συνοψίζονται ως εξής: Ως προς την αισθητική ποιότητα καθαυτή προβλήματα εντοπίζονται στην πρωτοτυπία της έκφρασης, στη μικρή παρουσία της σύγχρονης εικαστικής γλώσσας, ιδιαίτερα στις πιο αυθεντικές της εκφράσεις, στην απουσία της παιδικής καλλιτεχνικής παραγωγής και της τέχνης των λαών, στην εμμονή της υποστήριξης στην έκφραση του ρεαλισμού με μικρές αποκλίσεις, ενίοτε προς τη σύγχρονη καλλιτεχνική έκφραση.

Όλα αυτά κινδυνεύουν να προσδώσουν στην εικονογράφηση μια τυπική ταυτότητα και μια περιορισμένη αισθητική ποιότητα και λειτουργία. Κατά συνέπεια, αναγκαίο θεωρούμε, ένα άνοιγμα της εικονογράφησης σε μια πραγματικά πλατιά εκφραστική, με έμφαση στη σύγχρονη αισθητική και στην παγκόσμια διαχρονική τέχνη. Προς τούτο κρίνουμε απαραίτητη τη συμμετοχή στην εικονογράφηση αυθεντικών έργων της τέχνης χωρίς χωροχρονικό περιορισμό, ως ένα ποιοτικό άλμα προς την πληρότητά της. Επιπρόσθετα, θεωρούμε απαραίτητη τη συμμετοχή έργων από την παιδική τέχνη για αισθητικούς και παιδαγωγικούς λόγους.

Μεγάλο πρόβλημα εντοπίζουμε στις ποιοτικές σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις, όπου η εικονογράφηση διατηρεί κυρίως ένα τυπικό ρόλο και ελάχιστα ερμηνευτικό, αναπλαστικό και καινοτόμο. Επίσης, γενικότερα σοβαρό πρόβλημα υπάρχει ως προς την μεθοδικότητα της εικονογράφησης. Προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στο συστηματικό τρόπο αντιμετώπισης της από την πλευρά του εικονογράφου, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης δημιουργικής διδασκαλίας σε όλο το φάσμα της.

Από τις μονοδιάστατες και πολύ περιορισμένα καινοτόμες σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα που επικρατούν και από τις περιορισμένες και προβληματικές σχέσεις της με το μικρό αριθμό ασκήσεων που εικονογραφούνται, βγάζουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει πρόβλημα βαθύτερης γνώσης από τον εικονογράφο των διδακτικών και παιδαγωγικών αναγκών, στις οποίες η εικονογράφηση θα πρέπει να ανταποκριθεί.

Τούτο συνεπάγεται ότι ο εικονογράφος θα πρέπει να γνωρίζει σε βάθος και να οργανώνει με μεθοδικότητα τη δουλειά του, βάσει των παιδαγωγικών αρχών και των πορισμάτων των σχετικών ερευνών, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε υψηλούς δείκτες ποιότητας και λειτουργικότητας της μαθησιακής διαδικασίας και για την ανάπτυξη μιας ολόπλευρης προσωπικότητας, χωρίς αυτό να παρεμβάλλει εμπόδια στην προσωπική του έκφραση, όσο κι αν αυτό φαίνεται κάπως αντιφατικό. Επιβεβαιώνεται έτσι η θέση μας ότι η εικονογράφηση είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί εκ μέρους του εικονογράφου όχι μόνο δημιουργικότητα, ευαισθησία και γνώση, αλλά και μεθοδική οργάνωση, ώστε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο έργο της. Το πρόβλημα αυτό παρουσιάζεται αυξημένο στο σύγχρονο ελληνικό εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου" σε σχέση με το ξενόγλωσσο (βλ. πίν. 3,4,5,6,7 και 8).

Ως προς τη λειτουργικότητα της εικονογράφησης, δηλαδή τη δυνατότητά της μέσα από το σύνολο της παρουσίας της ως στατικής και δυναμικής οντότητας, να ανταποκρίνεται σε μια ποικιλία λειτουργιών, στα πλαίσια των απαιτήσεων μιας σύγχρονης δημιουργικής διδασκαλίας, αυτό φυσικά είναι μια συνισταμένη τόσο της αισθητικής ποιότητας όσο και της μεθοδικής οργάνωσης. Στο βαθμό που αυτά είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο και με την προϋπόθεση ότι οι πολυδιάστατες και πολυδύναμες σχέσεις εικονογράφησης, κειμένων - ασκήσεων είναι πάντοτε το ζητούμενο, αντίστοιχα και η εικονογράφηση θα ανταποκρίνεται σε αυξημένη λειτουργικότητα. Άρα, στον όρο αυτό θα πρέπει, όπως έχουμε αναφέρει, να συμπέσουν ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες, όπως:

α) ο υψηλός δείκτης στις σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις, ο οποίος να κλίνει υπέρ της εικονογράφησης.

β) οι άμεσες και στενές σχέσεις της εικονογράφησης κειμένων - ασκήσεων, και

γ) οι πολυδιάστατες και πρωτότυπες σχέσεις της εικονογράφησης με τα κείμενα και τις ασκήσεις.

Από τους δείκτες αυτούς εξαρτάται η λειτουργική ένταξη της εικονογράφησης σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας και οι ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ποιότητά της, ο κλειστός ή ανοιχτός χαρακτήρας της κλπ. Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτουν ότι η εικονογράφηση γενικά, σε σχέση με τα παραπάνω, έχει περιορισμένη λειτουργικότητα σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας και επιβεβαιώνει τη

θέση ότι στα σημερινά εγχειρίδια γλώσσας διεθνώς εξακολουθεί να υπάρχει η τάση να γράφονται κλειστού τύπου εγχειρίδια. Η λογική αυτή αφορά και την εικονογράφηση και συγκεκριμένα τις μονοδιάστατες σχέσεις της με τα κείμενα και τις ασκήσεις, την τυπική μορφολογία της που κινείται γύρω από τη ρεαλιστική κυρίως έκφραση με επιμέρους προσμίξεις, την εσωστρέφεια και απομόνωσή της από τις άλλες τέχνες προς τις οποίες δεν απευθύνεται και στις οποίες δεν προεκτείνεται. Από την έρευνα των εγχειριδίων προκύπτει ότι μόνο τα γερμανικά εγχειρίδια "Abra Cadabra" και ""Unser Sprachbuch für Klasse 4" ανταποκρίνονται σε ορισμένο βαθμό σε μερικά από αυτά τα ζητούμενα. Τέτοιες αρνητικές προϋποθέσεις της εικονογράφησης απομακρύνουν από τις δημιουργικές προσεγγίσεις μάθησης έκφρασης, αισθητικής και ολόπλευρης καλλιέργειας.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, υπάρχει ανάγκη απομάκρυνσης της εικονογράφησης από τη γενικότερη εσωστρεφή και μονοδιάστατη αντίληψη στην έκφρασή της (τυπική χρήση του αισθητικού κώδικα και των συμβάσεων, στερεότυπη προσκόλληση σε τεχνοτροπίες και τεχνικές, μονοδιάστατη αντίληψη κλπ.) και τις λειτουργικές σχέσεις της με τα κείμενα και τις ασκήσεις. Επίσης, θεμελιακό στοιχείο ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η ανάγκη απομάκρυνσής της από την περικλειστη πορεία στις αμφίπλευρες σχέσεις λόγου και εικόνας, η οποία δεν επιτρέπει τις προεκτάσεις μέσα σε άλλες μορφές τέχνης, ώστε η εικονογράφηση να πάψει να υπάρχει στο εγχειρίδιο ως παγιωμένη πραγματικότητα, που δεν επιδέχεται περαιτέρω τροποποιήσεις. Υπάρχει με άλλα λόγια η ανάγκη μιας διαφορετικής ταυτότητας της εικονογράφησης, που θα της προσδώσει μεγαλύτερη ευρύτητα και δυναμισμό και, συνεπώς, μεγαλύτερη πληρότητα στα πλαίσια της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκσυγχρονισμού και της προόδου. Αυτό θα πρέπει, κατά την άποψή μας, να κινηθεί πάνω στους άξονες της δημιουργικότητας και της τέχνης, επειδή οι δυο αυτοί τομείς παρέχουν από τη φύση τους όλα εκείνα τα στοιχεία που προαπαιτούνται για μια ουσιαστική πρόοδο στον τομέα αυτό.

Προς το σκοπό αυτό διατυπώνουμε στη συνέχεια την πρότασή μας, που κινείται μέσα σ' αυτά τα πλαίσια.

1.2. Τα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας (διαχρονική μελέτη)

Ειδικά, όσον αφορά την εξέλιξη του ελληνικού εγχειριδίου γλώσσας σε σχέση με το θέμα μας, η έρευνα μας έδειξε ότι η πορεία της εξέλιξής του μέχρι τώρα δεν είναι γραμμική, καθώς, όπως έγινε φανερό, τα ιστορικά γεγονότα και οι εξελίξεις της επηρέαζαν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την ποιότητά του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο", το οποίο μέσα στην ιστορική συγκυρία ανατρέπει τις καθιερωμένες οπισθοδρομικές αντιλήψεις και προβάλλει πολλές νέες προοδευτικές και καινοτόμες ιδέες για τη γλώσσα, τον άνθρωπο, την τέχνη και την αγωγή. Γι' αυτό αποτελεί, όπως φάνηκε από την ανάλυσή του, ένα πρώτο σταθμό στο ελληνικό διδακτικό εγχειρίδιο, τόσο ως προς το θέμα της εικονογράφησης όσο και με το γενικότερο πνεύμα που εκφράζει ως διδακτικό και παιδαγωγικό μέσο.

Στον αντίποδα αυτού του εγχειριδίου, 30 ολόκληρα χρόνια μετά, βρίσκεται το "Αναγνωστικό", που αποτελεί ένα τυπικό δείγμα εγχειριδίου της μετεμφυλιοπολεμικής περιόδου, μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες του οποίου καταγράφονται όλες οι αγκυλώσεις και οι παλινωδίες της ελληνικής εκπαίδευσης, και εκφράζονται ο αυταρχισμός, οι συμβατικές αξίες και οι οπισθοδρομικές αντιλήψεις μιας μικροαστικής ιδεολογίας, που ανάγεται σε παλιότερες εποχές.

Το διδακτικό εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου", σύμφωνα με την έρευνά μας, αποτελεί αναμφίβολα ένα δεύτερο σταθμό στην εξέλιξη του ελληνικού διδακτικού εγχειριδίου. Αυτό έγκειται στο γεγονός ότι διέπεται από ένα γενικότερο εκσυγχρονιστικό πνεύμα στη διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα (ενοποιημένη μορφή διδασκαλίας). Αρκετή πρόοδος έχει συντελεστεί και στον τομέα της εικονογράφησης, με κάποιες νεωτερικές καινοτομικές τάσεις, όπως για παράδειγμα η υποχώρηση του ηθοπλαστικού της ρόλου προς όφελος του αισθητικού, της απρόσωπης, τυπικής έκφρασης προς όφελος της προσωπικής ερμηνευτικής – αναπλαστικής, της μονοδιάστατης αντίληψης προς όφελος του εκφραστικού πλουραλισμού κ.ά. Αναφερόμαστε κυρίως σ' έναν εκσυγχρονιστικό πλουραλισμό με πυρήνα ελληνοκεντρικό. Παρ' όλα αυτά, όπως προέκυψε από την έρευνά μας, νέες εξελίξεις πάνω στα θέματα της διδασκαλίας της γλώσσας, σε συνδυασμό με τις γενικότερες εξελίξεις της εποχής μας στον τομέα της πληροφορίας, της τέχνης, της τεχνολογίας και της δημιουργικής έκφρασης του ανθρώπου διαμορφώνονται μέσα σ' ένα πολυσύνθετο παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κόσμο, δημιουργούν την ανάγκη μιας άλλης θεώρησης των θεμάτων που μας απασχολούν και πρώτα απ' όλα την α-

νάγκη της δημιουργικής εικονογραφικής έκφρασης και την ενδυνάμωση της θέσης της τέχνης στη διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αλλάξει δραστικά και σε βάθος ο μέχρι τώρα τρόπος προσέγγισης του θέματος της εικονογράφησης των εγχειριδίων γλώσσας, ώστε να αναβαθμιστεί στη διδασκαλία του μαθήματος και γενικότερα στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία η θέση εξαιρετικά σημαντικών παραγόντων, όπως η τέχνη και η δημιουργικότητα, που μέχρι σήμερα εξακολουθούν να έχουν σ' αυτό το χώρο ένα υποβαθμισμένο και περιθωριακό ρόλο.

1.3. Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία που χαρακτηρίζονται ως "εξωσχολικά".

Τέλος, η συμπληρωματική έρευνά μας, που διενεργήθηκε με την περιγραφική μέθοδο σε ορισμένα αντιπροσωπευτικά βιβλία τα οποία χαρακτηρίζονται ως "εξωσχολικά", έδειξε άκρως ενδιαφέροντα στοιχεία, τα οποία, αν συσχετιστούν με όσα αναφέραμε προηγουμένως, μπορούν να έχουν αποφασιστική συμβολή στη νέα θεώρηση του θέματος, που απαιτεί η εποχή μας. Μερικά από αυτά τα στοιχεία είναι τα εξής:

α) Στα εικονογραφημένα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία διαπιστώσαμε μια ενδιαφέρουσα ποικιλομορφία προσεγγίσεων της εικονογράφησης, με μεγαλύτερο βαθμό απελευθέρωσης από τυπικές αναπαραστάσεις, και με στοιχεία πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας στην έκφραση των κειμένων. Το ίδιο διαπιστώνουμε και στις εικονογραφημένες ιστορίες (αφηγήσεις και μυθοπλασίες) για μικρότερα παιδιά. Στα βιβλία αυτά η εικονογράφηση συμβάλλει στη δόμηση και αναδιάπλαση της αφήγησης με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.

β) Στα βιβλία μόνο με εικόνες διαπιστώσαμε ότι μπορεί να αναπτυχθεί αποκλειστικά και από την εικόνα μια πλήρης έκφραση και μια ενδιαφέρουσα γλωσσοπλαστική διαδικασία και να διαμορφωθούν νέες εκφραστικές δυνατότητες εξαιρετικά ενδιαφέρουσες. Οι εικόνες σ' αυτή την περίπτωση δομούν αποκλειστικά την αφήγηση, αναδεικνύουν την ατμόσφαιρα και τους χαρακτήρες και ενεργοποιούν δημιουργικά τη σκέψη.

γ) Τα παραμύθια και οι μύθοι παραμένουν θαυμάσια κείμενα για να αναδειχθεί το μαγικό στοιχείο και η φαντασία του παιδιού και σ' αυτό, όπως έδειξε η έρευνά μας, η εικονογράφηση μπορεί να έχει μια πολύπλευρη αποφασιστική συμβολή.

δ) Ένα πλήθος από άλλα εικονογραφημένα βιβλία, όπως βιβλία που πραγματεύονται θέματα τέχνης, βιβλία που θέτουν σύγχρονα προβλήματα ή που ενσαρκώνουν τηλεοπτικούς ήρωες από παιδικά προγράμματα κλπ., δίνουν θαυμάσιες ευκαιρίες στο παιδί να γνωρίσει και να εξερευνήσει άλλους χώρους, που στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα είτε είναι άγνωστοι, είτε υποβαθμισμένοι. Η εικονογράφηση σ' αυτά τα βιβλία είναι κυρίαρχο στοιχείο.

ε) Τέλος, από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι υπάρχει συνολικά ένας μεγάλος εικονογραφικός πλούτος. Φάνηκε καθαρά ότι ενδιαφέρουσες πραγματώσεις βρίσκουμε όχι μόνο στο σύγχρονο βιβλίο, αλλά και στο βιβλίο παλιότερων εποχών. Άρα, την καινοτομία και την πρωτοτυπία στην εικονογραφική έκφραση πρέπει να την αναζητούμε στην προοπτική μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε παραδοσιακές και σύγχρονες εκφράσεις της.

Συνεπώς, ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα είναι ότι στα βιβλία αυτού του είδους η εικονογράφηση βρίσκεται σε πολύ υψηλότερο επίπεδο από ότι στα εγχειρίδια, με πολύ ενδιαφέρουσες πραγματώσεις, επειδή είναι κατά κύριο λόγο έκφραση ελεύθερη και δημιουργική. Αυτό φυσικά μπορεί να έχει μια πολύπλευρη θετική συμβολή στη μάθηση, στην έκφραση, στην αισθητική και ολόπλευρη καλλιέργεια του μαθητή, μέσα σ' ένα διαφορετικό πιο ελεύθερο και δημιουργικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, χωρίς τα στερεότυπα και την καταπίεση που χαρακτηρίζει συνήθως το κλειστό σχολικό σύστημα.

Ένα δεύτερο γενικό συμπέρασμα είναι ότι η εκφραστική και δημιουργική δύναμη της εικονογράφησης στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ποιότητά της ως ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία. Ως εκ τούτου, η τέχνη γενικότερα με θεμέλιο αυτό το ποιοτικό στοιχείο θα μπορούσε να αποτελέσει βάση της γλωσσικής διδασκαλίας, αναλαμβάνοντας, εκτός από το ρόλο της στην εικονογράφηση, νέους ρόλους μέσα σ' ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας, ανατρέποντας τις καθιερωμένες αντιλήψεις και πρακτικές γύρω από αυτό το θέμα.

Π Ι Ν Α Κ Ε Σ

- Ποσοτική παρουσία της εικόνας στο εγχειρίδιο
- Αναλογία κειμένων - εικόνων
- Σημασία που αποδίδεται στην εικονογράφηση (ερώτημα 1)

Πίν. 1

Τύπος εγχειριδίου Α΄ τάξης	Αριθμός κειμένων	Συνολικός αριθμός εικόνων	Αναλογία κειμένων - εικόνων
"Αλφαβητάρι με τον ήλιο", Α΄ μέρος	52	42	1:0,84
"Αλφαβητάριο(v)", Α΄ και Β΄ μέρος	110	123	1:1,11
"Η γλώσσα μου", Α΄ και Β΄ μέρος	114	119	1:1,04
"Ratus et ses amis	49	50	1:1,02
"Abra Cadabra"	33	33	1:1

Πιν. 2

Τύπος εγχειριδίου Γ΄ τάξης	Αριθμός κειμένων	Συνολικός αριθμός εικόνων	Αναλογία κειμένων - εικόνων
"Αναγνωστικό"	52	119	1:2,28
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	59	78	1:1,32
"Rechtschreibung 1"	39	39	1:1

- Ποσοτική παρουσία της εικόνας στο εγχειρίδιο
- Αναλογία ενοτήτων ασκήσεων - εικόνων
- Σημασία που αποδίδεται στην εικονογράφηση (ερώτημα 1)

Πίν. 3

Τύπος εγχειριδίου Α΄ τάξης	Αριθμός ενοτήτων ασκήσεων	Συνολικός αριθμός εικόνων των ασκήσεων	Αναλογία ενοτήτων ασκήσεων - εικόνων
"Η γλώσσα μου", Α΄ και Β΄ μέρος	89	30	1:0,33
"Ratus et ses amis	93	61	1:0,65
"Abra Cadabra"	31	47	1:1,51

Πίν. 4

Τύπος εγχειριδίου Γ΄ τάξης	Αριθμός ενοτήτων ασκήσεων	Συνολικός αριθμός εικόνων των ασκήσεων	Αναλογία ενοτήτων ασκήσεων - εικόνων
"Η γλώσσα μου"	47	43	1:0,9
"Rechtschreibung 1"	24	24	1:1

- Σχέσεις εικόνων - κειμένων
- Σχέσεις εικόνων - ασκήσεων
- Ένταξη της εικονογράφησης σε ολόκληρη τη διδακτική διαδικασία
- Ουσιαστικότερη σημασία της εικονογράφησης (ερωτήματα 2 και 3)

Πίν. 5

Τύπος εγχειριδίου Α΄ τάξης	Σχέσεις κειμένων - εικόνων		Σχέσεις ασκήσεων - εικόνων	
	Αριθμός εικόνων με άμεση και στενή σχέση με τα κείμενα	Σύνολο εικόνων των κειμένων	Αριθμός εικόνων με άμεση και στενή σχέση με τις ασκήσεις (Ταξινομία J.R. Levin)	Σύνολο εικόνων των ασκήσεων
"Αλφαβητάρι με τον ήλιο" Α΄ μέρος	42 100%	42		
"Αλφαβητάριο(ν)" Α΄ και Β΄ μέρος	123 100%	123		
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	119 100%	119	14 46.66%	30
"Ratus et ses amis"	50 100%	50	61 100%	61
"Abra Cadabra"	33 100%	33	47 100%	47 100%

Πίν. 6

Τύπος εγχειριδίου Γ΄ τάξης	Σχέσεις κειμένων - εικόνων		Σχέσεις ασκήσεων - εικόνων	
	Αριθμός εικόνων με άμεση και στενή σχέση με τα κείμενα	Σύνολο εικόνων των κειμένων	Αριθμός εικόνων με άμεση και στενή σχέση με τις ασκήσεις (Ταξινομία J.R. Levin)	Σύνολο εικόνων των ασκήσεων
"Αναγνωστικό"	112 94,12%	119		
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	78 100%	78	39 90,69%	43
"Rechtschreibung 1"	39 100%	39	24 100%	24

Πίν. 7 (ερώτημα 3)

Τύπος εγχειριδίου Α΄ τάξης	Μονοδιάστατη εικονογράφηση αριθ. εικόνων	Πολυδιάστατη (ερμηνευτική και αναπλαστική) εικονογράφηση αριθ. εικόνων	Σύνολο εικόνων των κειμένων
"Αλφαβητάρι με τον ήλιο" Α΄ μέρος	39 92,85%	3 7,14%	42
"Αλφαβητάριο(ν)" Α΄ και Β΄ μέρος	95 77,24%	28 22,76%	123
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	88 73,95%	31 26,05%	119
"Ratus et ses amis"	50 100%	0 0%	50
"Abra Cadabra"	0 0%	33 100%	33

Πίν. 8

Τύπος εγχειριδίου Γ΄ τάξης	Μονοδιάστατη εικονογράφηση αριθ. εικόνων	Πολυδιάστατη (ερμηνευτική και αναπλαστική) εικονογράφηση αριθ. εικόνων	Σύνολο εικόνων των κειμένων
"Αναγνωστικό"	109 91,60%	10 8,40%	119
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	42 53,84%	36 46,15%	78
"Rechtschreibung 1"	39 100%	0 0%	39

Πίν. 9 (ερώτημα 6)

Τύπος εγχειριδίου Α΄ τάξης	Άμεση εθνική και θρησκευτική αγωγή	Έμμεση εθνική και θρησκευτική αγωγή	Κίνηση	Παιγνίδια	Ζωγραφική - κατασκευές	Μουσική - Τραγούδι	Θέατρο	Χορός	Σύνολο εικόνων των κειμένων
"Αλφαβητάρι με τον ήλιο" Α΄ μέρος	1 2,38%	41 97,61%	39 92,85%	12 28,57%	0 0%	0 0%	0 0%	1 2,38%	42
"Αλφαβητάριο(ν)" Α΄ και Β΄ μέρος	17 13,81%	106 86,19%	117 95%	12 9,75%	9 7,31%	1 0,81%	1 0,81%	1 0,81%	123
"Η γλώσσα μου" Α΄ και Β΄ μέρος	3 2,52%	116 97,47%	87 73,10%	16 13,44%	2 1,68%	1 0,84%	2 1,68%	3 2,52%	119

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αβδάλη Α., *Τα νέα βιβλία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εμπειρίες από την εφαρμογή τους στη σχολική πράξη*, στο *Επιστημονική Σκέψη* τχ. 26 (1986), σσ. 15-27.
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. *Ο μύθος και η παιδαγωγική του προσέγγιση*, στο *Διαδρομές* τχ. 42, 1996, σσ. 87-89.
- Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων δημοτικού σχολείου*, Υπουργείο παιδείας, Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- Ανδριόπουλος Κ., *Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία του δημοτικού σχολείου*, στο *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 33 (1985), σσ. 30-34 και 83-86.
- Ανθογαλίδου Θ., *Η γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*, στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 45 (1989), σσ. 32-41.
- Ανθογαλίδου Θ., *Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο «ηγεμονικός λόγος» των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου*, στο *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 46 (1989), σσ. 31-40.
- Ανθολόγιο*, τ. Α', Β', Γ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1997, 1993.
- Απτονακος, Ρόδος, *Δημοτική Πινακοθήκη*, 1993.
- Αποστολίδου Β., *Τα ανθολόγια του δημοτικού*, Εφ. Καθημερινή – Επτά Ημέρες, 7/2/1999, σ. 29.
- Ασδραχάς Σ., *Μακρυγιάννης και Παναγιώτης Ζωγράφος – το ιστορικό της εικονογραφία του Αγώνα*, στο *Έλληνες ζωγράφοι*, τ. Α', Αθήνα, Μέλισσα, 1974, σσ. 14-27.
- Ασωνίτης Π. *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2001 (διδακτ. διατριβή).
- Βακαλόπουλος Α., *Νέα ελληνική ιστορία 1204-1985*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1991.
- Βάμβουκας Μ., *Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»*, στο *Γλώσσα*, τχ. 27 (1991), σσ. 3-28, αρ. 1.
- Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1991.
- Βάμβουκας Μ., *Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και σχετικές παραστάσεις μαθητών*, στο *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 2 (1991) αρ. 2.
- Βαφειάδης Τ., *Το σχολικό βιβλίο και η ιστορία του*, στο *Τα εκπαιδευτικά*, τχ. 1 (1985), σσ. 119-133.
- Βελιαρούτης Λ., *Το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, στο *Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική παιδαγωγική*, τ. Γ', Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 445-502.
- Βλαχόπουλος Β., *Το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο*, στο *Διαβάζω*, τχ. 245 (1990).
- Βουγιούκας Α., *Δοκίμια εκπαιδευτικού προβληματισμού*, Αθήνα, Φελέκης, 1986.
- Βουγιούκας Α., *Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία*, στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. 80 (1984-85), Δ.Ο.Ε., σσ. 9-26.
- Βουγιούκας Α., *Τα νέα βιβλία γλωσσικής διδασκαλίας Η γλώσσας μου*, στο *Γλώσσα*, τχ. 3 (1983), σσ. 36-50.
- Βουγιούκας Α., *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. *Ινστιτούτο νεοελληνικών Σπουδών*, Ίδρυμα Μαν. Τριανταφυλλίδη, 1994.
- Βρεττός Γ. – Καψάλης Α., *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη, Art of text, 1994.
- Γεωργίου Νίλσεν Μ., *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*, Αθήνα, Κέδρος, 1980.
- Γεωργούλης Κ., *Γενική Διδακτική*, Αθήνα, 1972.
- Γιαννέλης Ι. – Σακκάς Κ., *Αλφαβητάριον*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1965.
- Γκότοβος Θ., *Ο «Χρυσός αιώνας» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα*, στο *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, Έκδοση Σύγχρονης Εκπαίδευσης, 1986, σ. 25-71.
- Γκούδας Χ., *Ολέθρια λάθη σε σχολικά βιβλία με τον τίτλο «Η γλώσσα μου»*, στο *Το σχολείο και το σπίτι*, τχ. 9 (1985), σ. 293-303.
- Γληνός Δ., *Απαντα*, τ. Β', Αθήνα, Θεμέλιο, 1983.

- Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β., *Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δυο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η γλώσσα μου»*, στο Φιλολόγος, τχ. 49 (1987), σσ. 229-248.
- Δεληγιάννης Δ. (επιμ.), *Ερωτόκριτος*, εικονογράφηση Λογοθ. Πετράκης, Αθήνα, ADAM, 1998.
- Δελμούζος Α., *Τα νέα Αναγνωστικά του δημοτικού*, στο Μελέτες και Πάρεργα, Αθήνα, 1958, σσ. 263-267.
- Δελώνης Α. *Ελληνική παιδική λογοτεχνία (1835-1985): Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, Αθήνα, Ηράκλειτος 1986.
- Δέλτα Π., *Τα αναγνωστικά μας*, Αθήνα, Εστία, 1913.
- Δεσποτόπουλος Κ., *Η παιδεία, στο πολιτικά*, Αθήνα, Παπαζήσης, χ.η.
- Δημαράς Α (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. Β', Αθήνα, Ερμής, 1974.
- Δημαράς Α. (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας*, τ. Α', 1821-1894, Ερμής, Αθήνα, 1973.
- Δημαράς Α., *Το αλφαβητάρι με τον ήλιο*, Αθήνα, Εστία, 1997 (ανατύπωση).
- Δημαράς Α., *Υπουργείο παιδείας και εκπαιδευτική πολιτική*, στο Σύγχρονα Θέματα, τχ. 4 (1979), σσ. 3-8
- Εμείς και ο κόσμος*, Α' τάξη, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1995.
- Ζερβού Α., *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1993.
- Ζερβού Α., *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1993.
- Ζερβού Α., *Στη χώρα των θαυμάτων*, Αθήνα, Πατάκης, 1996.
- Ζιώγου – Καραστεργίου Σ. – Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β., *Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*, στο Φιλολόγος, τχ. 23 (1981), σσ. 284-295.
- Η γλώσσα μου*, Α' τάξη, τ. Α', Β', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Η γλώσσα μου*, Β' τάξη, τ. Α', Β', Γ', Δ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1997
- Η γλώσσα μου*, Γ' τάξη, τ. Α', Β', Γ', Δ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Η γλώσσα μου*, ΣΤ' τάξη, τ. Α', Β', Γ', Δ', Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1997.
- Ηλιού Μ., *Η συγκριτική προσέγγιση στις επιστήμες της Αγωγής*, στο Παιδαγωγικές επιστήμες – Συγκριτική παιδαγωγική, τ. Γ', Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 11-20.
- Ιμβριώτη Ρ., *Παιδεία και κοινωνία*, Αθήνα, 1985.
- Ιμβριώτη Ρ., *Τα αετόπουλα – το αναγνωστικό του ΕΑΜ για την Γ' και Δ' τάξη*, Αθήνα, Ενημέρωση, 1981.
- Καζαμιάς Α. Μ., *Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, στο Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα Σείριος, 1995, σσ. 40-72.
- Καζαμιάς Α. Μ., *Νεο – ευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «Φανταστική Ευρώπη»*, στο Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, Σείριος, 1995, σσ. 550-586.
- Κανάκης Ι., *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1995.
- Κανταρτζή Ε., *Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ., 75-76 (1994), σς. 30-34 και 44-50.
- Κανταρτζή Ε., *Τα στερεότυπα για το ρόλο των δυο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών*, στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 62 (1992), σσ. 55-64.
- Καρακίτσος Α., *Το εικονογράφημα, τα επίπεδα ανάγνωσης και η παιδική λογοτεχνία*, στο Διαβάζω, τχ. 277 (1992), σσ. 24-28.
- Καυάλης Α. – Χαραλάμπους Δ., *Σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα, Έκφραση, 1995.
- Καυάλης Α., *Παιδαγωγική ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1996.
- Κεφαλληναίου Ε., *Νεοελληνικά Αλφαβητάρια 1771-1981*, Αθήνα, Παρασκήνιο, 1995.
- Κεφαλληναίου Ε., *Οι πρώτες μας λέξεις. Μέθοδοι διδασκαλίας και ανάγνωσης των αλφαβηταρίων από το 1771 έως τις μέρες μας*, Εφημ. Καθημερινή – Επτά Ημέρες, 7/2/1999, σσ. 3-7.
- Κοκκίνη Ε., *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου 1910-1920*, Αθήνα, Φιλίππότης, 1989.

- Κολιάδης Ε. – Πανάικα Π. – Παρασκευά Φ., *Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Ερευνητική Μελέτη, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αθηνών, χ.η.
- Κολιάδης Ε., *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', Αθήνα, 1997.
- Κοπετσιδής Γ., *Διδακτική εμπειρία από τα νέα βιβλία της Ε' τάξης Δημοτικού*, στο Σχολείο και Ζωή, τχ. 34 (1986), σσ. 80-91.
- Κουκουλομμάτης Δ., *Προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας από τη Γλώσσα μου*, στο Διαβάζω, τχ. 345 (1994), σσ. 71-75.
- Κουλούρη Χ., *Καλά παιδιά και φρόνιμα. Ιστορική γνώση και ηθικός φρονηματισμός στα αναγνωστικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα*, Εφημ. Καθημερινή – Επτά Ημέρες 7/2/1999, σσ. 8-10.
- Κούρια Α. *Το παιδί στη νεοελληνική τέχνη (1833-1922)*, Γιάννενα, Δωδώνη, 1985.
- Κούρια Α. – Οράτη Ε. *Η εικονογραφία του παιδιού: Μια διαχρονική θεώρηση*, στο λεύκωμα *Το παιδί στη Νεοελληνική Τέχνη*, 19^{ος} – 20^{ος} αιώνας.
- Κουστουράκης Γ., *Η εικόνα στα εγχειρίδια του μαθήματος της «Αγωγής» της Ε' δημοτικού: γνωστική προσέγγιση*, στο Σύγχρονη εκπαίδευση, τχ. 66 (1992), σσ. 40-50.
- Κουτσουλέλος Ν., *Γλώσσα και Παιδεία. Διαπιστώσεις, προβληματισμοί, αναζητήσεις*, Αθήνα, Σ. Βασιλόπουλος, 1988.
- Κουτσουλέλος Ν., *Η γλώσσα μου, βιβλία για το δημοτικό σχολείο*, στο Γλώσσα και παιδεία, τχ. (1988), σσ. 41-46.
- Λουκάτος Δ., *Μορφές και σχήματα του «μυθικού λόγου»*, στο Διαβάζω, τχ. 130 (1985), σσ. 15-18.
- Λυδάκης Σ., *Ιστορία της νεοελληνικής ζωγραφικής*, Αθήνα, Μέλισσα, 1976.
- Λυδάκης Σ., *Το έργο του Μαλέα*, στο Έλληνες ζωγράφοι – 20^{ος} αιώνας, Αθήνα, Μέλισσα, 1976, σσ. 60-66.
- Μάρκου Γ. – Μπουζάκης Σ. κ.ά., *Συγκριτική παιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, 1988, τ. Α'.
- Μαρτινιδής Π., *Κόμικς – τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*, Αθήνα, ΑΣΕ Α.Ε., 1991.
- Ματσαγγούρας Η., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις*, στο Γλώσσα, τχ. 17 (1988) σσ. 20-30 και τχ. 18 (1988) σσ. 44-50.
- Ματσαγγούρας Η., *Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο: διαπιστώσεις και προτάσεις*, στο Γλώσσα, τχ. 17 (1988), σσ. 20-36 και τχ. 18 σσ. 44-54.
- Μαυρογιώργος Γ., *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντι(παλη) πρόταση*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1992.
- Μαυρογιώργος Γ., *Το σχολικό εγχειρίδιο*, στο Φιλολογικά, τχ. 3 (1980), σ. 35.
- Μέγας Γ., (επιλογή) *Ελληνικά παραμύθια*, Αθήνα, Εστία, 1994.
- Με λογισμό και μ' όνειρο – Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για την Ε' και Στ' τάξη*, Αθήνα ΟΕΔΒ, 2001
- Μερακλής Μ., *Λαϊκή τέχνη*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.
- Μερακλής Μ., *Παραμύθι, σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*, στο Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα, Βιβλιογονία, 1994, σσ. 71-77.
- Μερακλής Μ., *Το ελληνικό παραμύθι*, στο Διαβάζω, τχ. 130 (1985), σσ. 7-14.
- Μερακλής Μ., *Το ελληνικό παραμύθι. Ορισμένες γενικές βασικές ειδήσεις και παρατηρήσεις*, στο Διαβάζω, τχ. 130 (1985), σσ. 6-14.
- Μηνάς Κ., *Πανεπιστημιακές παραδόσεις για τη γλωσσολογία*, Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημίου Αιγαίου, ανάτυπο, χ.η.
- Μητακίδου Σ. – Μαννα Α., *Τα παραμύθια παράθυρο στον κόσμο για το μικρό παιδί*, στο Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, τχ. 2 (1996), σσ. 129-136.
- Μήτσης Ν. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 1996.
- Μοράβα Ε., *Μελέτησε τη λειτουργία σε σχέση με το ΣΕΠ, του στίτσου και της εικόνας μέσα στα σχολικά εγχειρίδια*, στο Σχολικός επαγγελματικός Προσανατολισμός, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1988, σσ. 213-241.

- Μπαμπινιώτης Γ., *Η διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης γλώσσας, Πρακτικά διεθνούς συμποσίου για τη σύγχρονη ελληνική γλώσσα, Σορβόνη, 14/15 Φεβρ. 1992., Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 199-205.*
- Μπασέτας Κ., *Η ψυχολογική και διδακτική πλευρά της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, στο Διαβάζω, τχ. 345 (1994), σσ. 40-46.*
- Μπασέτας Κ., *Η ψυχολογική και διδακτική πλευρά της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, στο Διαβάζω, τχ. 345 (1994), σσ. 40-46.*
- Μπασλής Ι., *Η γλωσσική ικανότητα των σημερινών μαθητών, στο Γλώσσα, τχ. 20 (1989), σσ. 20-38.*
- Μπενέκος Α., *Ζ. Παπαντωνίου: Ένας σταθμός στην παιδική λογοτεχνία, Αθήνα, Δίπτυχο, 1981.*
- Μπονίδης Κ. – Χοντολίδου Ε., *Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – Το παράδειγμα της Ελλάδας, στο Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 188-224.*
- Μπουζάκης Σ., *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β', Αθήνα, Gutenberg, 1995.*
- Μπουζάκης Σ., *Νεοελληνική εκπαίδευση, 1821-1985, Αθήνα, Gutenberg, 1991.*
- Μπουζάκης Σ., *Συγκριτική Παιδαγωγική. Θεωρητική προσέγγιση, Αθήνα, Gutenberg, 1990, τ. Β', σσ. 11-46.*
- Νατσιοπούλου Τ., *Τα αναγνωστικά της ΣΤ' δημοτικού κατά την τριακονταετία 1960-90, στο Διαδρομές, τχ. 40 (1995), σσ. 256-261.*
- Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο δασκάλου, Α' τάξη, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1991.*
- Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο δασκάλου, Γ' τάξη, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.*
- Νόμος Πλαίσιο 1566/85, Εισηγητική έκθεση, Αθήνα, ΥΠΕΘ – ΟΕΔΒ, 1985.
- Νόμος Πλαίσιο υπ' αρ. 1566/85, ΥΠΕΠΘ, Ο.Ε.Δ.Β., 1985.
- Νούτσος Μ., *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, Αθήνα – Γιάννινα, Δωδώνη, 1983.*
- Νούτσος Χ., *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική, Αθήνα, Θεμέλιο, 1985.*
- Ξενοπούλου Γ., *Μια ωραία αρχή, στο Η Διάπλαση των παιδών, Περίοδος Β', τ. 2605, αρ. 7, 12/1, 1919, σ. 52.*
- Ξωχέλλης Π. – Καψάλης Α. – Ισχυλιάδου Α. – Λουκίδου Δ. κ.ά., *Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια, στο Νέα Παιδεία, τχ. 87 (1988), σσ. 59-88.*
- Ξωχέλλης Π., *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο γυμνάσιο και το λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της ιστορίας, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987.*
- Οράτη Ε., *Εικονογραφώντας τα Αναγνωστικά, Εφημ. Καθημερινή – Επτά Ημέρεςμ, 7/2/1999, σσ. 16-19.*
- Παιδαγωγικές Επιστήμες, τ. Α., μετ. Φράγκος Χ., Αθήνα, Δίπτυχο, 1984.*
- Πάλλα Μ., *Η ανάλυση περιεχομένου, στο Φιλολόγος, τχ. 67 (1992), σσ. 45-54.*
- Παναγιωτόπουλος Ι. Μ., *Εισαγωγή, στο Διηγήματα του Ζ. Παπαντωνίου, Αθήνα, Εστία, 1954, σσ. 23-24.*
- Παπαευθυμίου Δ., *Βλέμμα και εικόνα, στο Διαβάζω, τχ. 248 (1990), σσ.*
- Παπακώστας Γ., *Προβληματισμοί από τη μελέτη των εγχειριδίων του δημοτικού «Η γλώσσα μου», στο Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Β' κύκλος Επιμορφωτικού Σεμιναρίου, Αθήνα, Πατάκης, 1991, σσ. 100-107.*
- Παπανούτσος Ε., *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, Αθήνα, 1965.*
- Παπαντωνίου Ζ., - Τρουλλινού Ε., *Νεοελληνικά Αναγνώσματα. Δια τους μαθητές Δ' τάξεως των γυμνασίων και των ημιγυμνασίων, Αθήνα, Δημητράκος, 1931.*
- Παπαντωνίου Ζ., *Τα ψηλά βουνά, Αθήνα, Εστία, χ.η.*
- Παπαρίζος Χ., *Η μητρική γλώσσα στο σχολείο, Δομισμός – Λειτουργισμός, Αθήνα, Γρηγόρης, 1993.*
- Παπάς Α., *Διδακτική γλώσσας και κειμένων. Επικοινωνιακή μέθοδος, θεωρία και πράξη, Αθήνα, 1995.*
- Παπάς Α., *Μαθητοκεντρική διδασκαλία, Αθήνα, 1990.*
- Παπούλια – Τζελέπη Π., *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, στο Συγκριτική Παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg, 1988, σσ. 75-97.*

- Παράρτημα της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως του βασιλείου της Ελλάδος, αρ. 68, 25/2/1893, σ. 307.
- Περσιάνης Π., *Η διδακτική ως λειτουργία λόγου και διδακτική ως λειτουργία εικόνας (συγκριτική αντιπαράθεση παραδοσιακής και σύγχρονης διδακτικής*, στο Νέα Παιδεία, τχ. 46 (1988), Αθήνα, σσ. 95-111.
- Πετρούνια Β. κ.ά., *Αναγνωστικό*, Γ' τάξη, Αθήνα, Alien – Δίδυμοι, 1998.
- Πολυχρονόπουλος Π., *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1980.
- Πολυχρονόπουλος Π., *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα, Παιδαγωγία, 1988.
- Πολυχρονόπουλος Π., *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα, Παιδαγωγία, 1988.
- Πόρποδας Κ.Δ., *Η διαδικασία της μάθησης*, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1987.
- Σαμπάνης Κ., *Η διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, στο Γλώσσα, τχ. 3 (1983), σσ. 25-36.
- Σβορώνος Ν., *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, μετ. Αικατερίνη Ασδραχά, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986.
- Σεφέρης Γ., *Ένας Έλληνας – ο Μακρυγιάννης*, στο Δοκιμές, τ. Α', Αθήνα, Ίκαρος 1981, σσ. 228-263.
- Σκουλάτος Β., *Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γαλλίας και του Βελγίου. Μια γενναία προσπάθεια για ανανέωση της σχολικής ζωής*, στο Νέα Παιδεία, τχ. 86 (1988), σσ. 58-69.
- Στα πολύ παλιά χρόνια*, (Ιστορία) Γ' τάξη, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1995.
- Στρατηγού Μακρυγιάννη «Απομνημονεύματα» με εικόνες Παναγιώτη Ζωγράφου*, Αθήνα, Μπάυρον, χ.η.
- Τα μαθηματικά μου*, Α' τάξη, τ. Α', Ο.Ε.Δ.Β., 1992.
- Τατσή – Σκανδαλή Ρ., *Το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο μέσα από το νέο αναλυτικό πρόγραμμα και τα νέα βιβλία στο Σχολείο και Ζωή*, τχ. 33 (1985), σσ. 70-75 και 125-128.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Πριν καούν. Η αλήθεια για τα αναγνωστικά της δημοτικής*, στο Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Α.Π.Θ., 1963, τ. 5^{ος}.
- Τριανταφυλλίδης Μ., *Το αλφαβητάριο με τον ήλιο*, στο Νέα Εστία – αφιέρωμα στο Δελμούζο, τχ. 750, 1958, σ. 1405.
- Τριανταφύλλου Μ. (Επιμ.), *Λογοτεχνία και ζωγραφική*, στο Διαβάζω, τχ. 321 (1993), σσ. 57-79.
- Τριανταφύλλου Μ., *Αφιέρωμα στο Άγνωστο Αριστούργημα*, στο Διαβάζω τχ. 321, (1993).
- Τριβιζάς Ε., *Τα τρία μικρά λυκάκια*, Αθήνα, Μίνωας, 1993.
- Τριβιζάς Ε., *Ποτέ μη γαργαλάς ένα γορίλα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.
- Τρουμπούκης Α., *Η γλωσσική μας κακοδαιμονία και τα εγχειρίδια «Η γλώσσα μου» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τχ. 4-5 (1992), ΔΟΕ, σσ. 50-60.
- Τσαρούχης Γ., *Αθώα και σοφή ζωγραφική*, στο Έλληνες ζωγράφοι, τ. Α', Αθήνα, Μέλισσα, 1974, σσ. 30-33.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο οικονομικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983.
- Τσουκαλάς Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983.
- Φλουρής Γ., *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, 1995.
- Φράγκος Χ., *Επίκαιρα θέματα παιδείας*, Αθήνα, Gutenberg, 1985.
- Φράγκος Χ., *Παιδαγωγικές προσωπογραφίες και ανατομία της εκπαίδευσης*, στο Επιστημονική Σκέψη, τχ. 1 (1981), σσ. 14-15.
- Φράγκος Χ., *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα, Gutenberg, 1993.
- Φραγκουδάκη Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Αθήνα, Κέδρος, 1977.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, 1985.
- Φραγκουδάκη Α., *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1979.
- Χαραλαμπίκης Χ., *Γλώσσα και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Γεννάδιος Σχολή, 1994.

- Χαραλαμπόπουλος Αγ., *Το γλωσσικό πρότυπο*, εφημ. Καθημερινή – Επτά Ημέρες, 7/2/1999, σσ. 22-26.
- Χαρίτος Χ., *Ανιχνεύοντας πληροφορίες για την ιστορία της εκπαίδευσης στα εγχειρίδια του δημοτικού*, στο Διαδρομές, τχ. 23 (1991) σσ. 184-191.
- Χατζηστεφανίδης Θ., *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-1986*, Αθήνα, Παπαδήμας, 1990.
- Χοντολίδου Ε., *Λογοτεχνία και γλώσσα. Λογοτεχνικά κείμενα στο εγχειρίδιο «Η γλώσσα μου»*, Εφημ. Καθημερινή – Επτά Ημέρες 7/2/1999, σ. 28.
- Χρήστου Χ., *Ελληνική τέχνη – Ζωγραφική 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1996.
- Χρήστου Χ., *Ελληνική τέχνη – Νεοελληνική χαρακτηριστική*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, 1994.
- Χρυσαιφίδης Κ., *Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας*, στο Συγκριτική Παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg, 1988, σσ. 98-129.
- Ψαράκη Β., *Σχέση εικόνας και κειμένου. Η γλώσσα της εικόνας*, στο Παιδική Λογοτεχνία θεωρία και πράξη, Αθήνα, Καστανιώτης, 1993, σσ. 129-134.

Μεταφρασμένη

- Apollonio U., *Η ζωγραφική, «αντανάκλαση της οικουμενικής άποψης της πραγματικότητας» – Μοντριάν*, στο «Οι μεγάλοι ζωγράφοι, τ. 5., μετ. Π. Παπαδόπουλος, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 175-178.
- Arnheim R., *Τέχνη και οπτική αντίληψη*, μετ. Ιάκωβος Ποταμιάνος, Αθήνα, Θεμέλιο, 1999.
- Bätschmann O., *Εισαγωγή στην ερμηνευτική θεωρία της Ιστορίας της Τέχνης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 240-278.
- Belting H., *Το έργο στα συμφραζόμενά του*, στο Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995.
- Belting H., *Το έργο στα συμφραζόμενά του*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 279-302.
- Bereday G. – Springer U., *Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ενωμένων Πολιτειών και η επίδρασή του στον κόσμο*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική παιδαγωγική, τ. Γ', μετ. Αντιγόνη Τζωρτζή, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 299-351.
- Bertrand Y., *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, μετ. Α. Σιπητάνου – Ε. Λινάρδου, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, 1994.
- Biancheri A., *Φιλοσοφία και εξέλιξη του γαλλικού συστήματος*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική παιδαγωγική, τ. Γ', μετ. Αντιγόνη Τζωρτζή, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 57-90.
- Boutet J., *Εισαγωγή στην κοινωνιογλωσσολογία*, μετ. Α. Ιορδανίδου – Ε. Τσαμαδού, Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.
- Bruner J. H., *Η διαδικασία της Παιδείας*, μετ. Χ. Κληρίδης, Αθήνα, Καραβίας, 1960.
- Carrol L., *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μετ. Μαρία Πάππα, εικονογράφηση Anthony Browne, Αθήνα, Παπαδόπουλος, 1988.
- Carrol L., *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μετ. Παυλίνα Παμπούδη, εικονογράφηση L. Carrol, Αθήνα, Νεφέλη, 1988.
- Carrol L., *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μετ. Λουκία Χρηστίδου, Αθήνα, Ρέκος, 1979.
- Chomsky N., *Συζήτηση για τη γλώσσα με τον S. Hampshire*, στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 49-68.
- Combrich E. H., *Ιστορία της τέχνης*, μετ. Λίνα Κάσδαγλη, Αθήνα, μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994.
- De Balzac H., *Το άγνωστο αριστούργημα*, μετ. Δημήτρης Δημητριάδης Αθήνα, Άγρας, 1983-84.
- De Saint Exupery A., *Ο μικρός πρίγκηπας*, μετ. Θανάσης Θεοδωράκης, Αθήνα, Πέλλα, χ.η.
- Debesse M., *Εισαγωγή*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική Παιδαγωγική, τ. Γ', μετ. Αντιγόνη Τζωρτζή, Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σ. 21.
- Dewey J., *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μετ. Λεάνδρος Πολενάκης, Αθήνα, Γλάρος, 1980.
- Dewey J., *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μετ. Μόσχα Μιχαλοπούλου, Αθήνα, Γλάρος, 1982.

- Dilly H., *Αμοιβαίος διαλογισμός – Η ιστορία της τέχνης και οι συγγενικές της επιστήμες*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της τέχνης, μετ. Λ. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 455-463, αρ. 2.
- Field M., *Τα σχολικά βιβλία στη Γαλλία άλλοτε και τώρα*, στο Το σχολικό βιβλίο, πρακτικά διημέρου, Αθήνα, Πατάκης, 1990, σσ. 93-95.
- Flitner A., *Αυταρχική ή φιλελεύθερη αγωγή;*, μετ. Ιωάννης Χριστιάς, Αθήνα, Τυπωθήτω, 1997.
- Fodor J. A. – Katz J. J., *Φιλοσοφία της γλώσσας και γλωσσολογία*, στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 15-42.
- Frank J., *Εισαγωγή στο «Η αντιδημοτικότητα της νέας τέχνης»*, μετ. Μάκης Μωραίτης, Αθήνα, Θουματοτρόπιο, 1963.
- Gautier R. F., *Ο ρόλος των σχολικών βιβλίων στη γαλλική εκπαίδευση*, στο Το σχολικό βιβλίο, Πρακτικά διημέρου, Αθήνα, Πατάκης, 1990, σσ. 96-99.
- Γκόγκολ Ν., *Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι*, στο Το σαμοβάρι με τα παραμύθια, μετ. Μαρία Αγγελίδου, Αθήνα, Παπαδόπουλος, 1997.
- Γκόγκολ Ν., *Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι*, στο Το σαμοβάρι με τα παραμύθια, μετ. Μαρία Αγγελίδου, Εικονογράφηση Γκενάντ Σπίριν, Αθήνα, Παπαδόπουλος, 1997.
- Γκρέμμινγκερ Α., *Το παιδί και το βιβλίο*, μετ. Αγγελική Κουναλάκη, Αθήνα, Νότος, 1979.
- Hasting S. (διασκευή) *Ο Πέτρος και ο λύκος*, μετ. Ζωή Βαλάση, Αθήνα, Μίνωας, 1990.
- Χόνορ Χ. – Φλέμινγκ Τ., *Ιστορία της τέχνης*, μετ. Ανδρέας Παππάς, Αθήνα, Υποδομή, 1992, τ. 4.
- Κάρπι Π., *Paul Klee, το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια*, μετ. Τζένη Μαστοράκη, Αθήνα, Οδυσσέας – Αίολος, 1985.
- Λα Φοντέν Μύθοι, διασκευή Γρηγοριάδου – Σουρέλη Γ, Αθήνα, Πατάκης, 1995.
- Lauweyys J., *Η συγκριτική παιδαγωγική: η ανάπτυξη της, τα προβλήματά της*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες, μετ. Αντιγόνη Τζωρτζή, τ. Γ', Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 27-54.
- Lonzi C., *Ο «νέος εικονογράφος» του Ζαρρύ, ο «Ευγενικός Ρουσώ» του Α. Πολλινέρ*, στο Οι μεγάλοι ζωγράφοι, τ. 4, μετ. Λ. Λουκοπούλου, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 211-213.
- Mac Intyre A., *Οι απόψεις του Noam Chomsky για τη γλώσσα*, στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 43-48.
- Martin R., *Οι λαϊκοί ζωγράφοι στη Γαλλία – Ο κόσμος των Ναίφ*, (μετ. Λ. Λουκοπούλου, στο Οι Μεγάλοι ζωγράφοι, τομ. 4, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 214-215.
- Martini A., *Picasso*, στο Οι μεγάλοι ζωγράφοι, τ. 5, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 88-98.
- Montessori M., *Η ανακάλυψη του παιδιού*, μετ. Έλλη Έμκε, Αθήνα, Γλάρος, 1975.
- Montessori M., *Η διαμόρφωση του ανθρώπου*, μετ. Σόνια Καλογεροπούλου, Αθήνα, Γλάρος, 1979.
- Μοντεσσόρι Μ., *Ο δεκτικός νους*, μετ. Ζωή Χατζιδάκη, Αθήνα, Γλάρος, 1980.
- Moore D. – Ματσαγούρας Η., *Το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α.*, στο Συγκριτική Παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg, 1990, σσ.47-71.
- Ουγκώ Β., *Η Παναγία των Παρισίων – Το πανηγύρι των τρελών*, μετ. Ρένα Ρώση – Ζαΐρη, Αθήνα, Μίνωας, 1996.
- Piaget J. Inhelder B., *Η ψυχολογία του παιδιού*, μετ. Κ. Κίτσος, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1990.
- Προπ Β., *Μορφολογία του παραμυθιού*, μετ. Αριστέα Παρίση, Αθήνα, Καρδαμίτσα, χ.η.
- Ροντάρι ΤΖ., *Γραμματική της φαντασίας – τα λαϊκά παραμύθια ως πρώτη ύλη*, μετ. Μ. Βερτσώνη – Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου – Στρίντζη, Αθήνα, Τεκμήριο, 1994.
- Reble A., *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μετ. Θ. Χατζηστεφανίδης, - Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη, Αθήνα, Παπαδήμα, 1992.
- Rohrs H., *Η επιστήμη της αγωγής και το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας*, στο Παιδαγωγικές Επιστήμες – Συγκριτική παιδαγωγική, τ. Γ', Αθήνα, Δίπτυχο, 1984, σσ. 353-376.
- Sauerländer W., *Γενικά για την τεκμηρίωση των έργων τέχνης*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Λ. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 61-75.
- Saussure F., *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*, μετ. Φ. Αποστολόπουλος, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979.

- Saussure F., *To αντικείμενο της γλωσσολογίας*, στο Δευκαλίων, τχ. 1 (1969-70), σσ. 1-14.
- Schneider N., *Τέχνη και κοινωνία: Η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση*, στο Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης, μετ. Α. Γκιόκα, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 1995, σσ. 384-418.
- Stevenson R. L., *Το νησί των θησαυρών*, διασκευή Angela Wilkes, μετ. Αλίκη Άμμερμαν, Αθήνα, Χελώνα, 1990.
- Tabini E., *Μια ζωγραφική δομή που λειτουργεί σα μηχανή*, στο Οι μεγάλοι ζωγράφοι, τ. 5., μετ. Β. Επιθυμιάδης, Αθήνα, Μέλισσα, 1977, σσ. 167-170.
- Wittwer J., *Η διδασκαλία της εθνικής γλώσσας*, στο Παιδαγωγικές επιστήμες, μετ. Γ. Βασδέκης, Αθήνα, Δίπτυχο, 198, τ. 5, σς. 244-275.

Ξενόγλωσση

- Anno M., *Ce jour Là...*, L' école des Loisirs, Paris, 1999.
- Ardiszone E., *Little Tim and the Brave Sea Captain*, Scholastic Press, London, New York, Toronto, 1999.
- Bartnitzky H. – Bunk H. D., *Unser Sprachbuch für Klasse 4*, Stuttgart – Dusseldorf – Berlin, Klett, 1992.
- Berelson B., *Content analysis in Communication Research*, New York, Hafner, 1952.
- Bergés O. κ.ά., *L' ami – Lire*, Paris, Bordas, 1997.
- Boscher M., κ.ά., *Methodé Boscher ou La Journée des Tout Petits*, Paris, Editions Belin, 1996.
- Descharnes R. – Neret G., *Salvador Dali 1904-1988*, Köln, Tachen, 1993.
- Doonan J., *Looking at pictures in picture books*, Thimble Press, Britain, 1993.
- Durr K., W. κ.ά., *Tapestry*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1979.
- Durr W. K. κ.ά., *Moonbeams*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1983.
- Fackermann J., Sohl K., *Abra Cadabra*, Overtook, Braunschweig, Westermann, 1996.
- Gagne R. – Briggs L., *The Principles of Instructional Design*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Graham J., *Pictures on the page*, The national Association for the teaching of English, England, 1995.
- Guion J. et J., *Ratus et ses amis*, Paris, Hatier, 1994.
- Hayward L., κ.ά., *On my way with Sesame Street*, Featuring the Sesame Street Characters, Children's Television Workshop / Funk & Wagnalls, 1989.
- Hinnrichs J., *Fara und Fu*, Hannover, Schroedel, 1996.
- Kress G., *Linguistic processes in sociocultural Practica*, Oxford, Oxford University Press, 1989.
- Marantz S. – Marantz K., *Artist of the Page Interviews with children's Book Illustrators*, Mc Farband & Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina and London, 1992.
- Mc Kee D., *Elmer*, London, Andersen Press, 1989.
- Meuris J., *Rene Magritte, 1989-1967*, Köln, Tachen, 1994.
- Meyer S. E., *A treasury of the great children's book Illustrators*, Marry N. Abrams, Inc. Publishers, new York, 1997.
- Raether A. – U., *Rechtschreibung I*, Mannheim, Dudenverlac, 1996.
- Raether A. und U., *Rechtschreibung I*, Mannheim, Dudenverlac, 1996.
- Sendak M., *Outside over there*, England, Penguin Books, 1985.
- Sendak M., *Where the Wild things are*, England, Penguin Books, 1988.
- Strickland D. S., *Language for daily use*, Phoenix Edition, Orlando, Florida, 1983.
- The very best of children's book illustration*, North light book, Cincinnati, Ohio, New York, 1993.
- Wings of an artist, Children's book illustrators talk about their Art*, Harry N. Abrams, Enc., Publishers, New York, 1999.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

1. Μερικές απαραίτητες πληροφορίες για τις αρχές, τα μέσα και τους στόχους της έρευνας	5
1.1. Ένα γενικό εισαγωγικό σχόλιο	5
1.2. Η έρευνα στα εγχειρίδια γλώσσας.....	9
1.3. Κατηγοριοποίηση των υποθέσεων της έρευνας στο διδακτικό εγχειρίδιο γλώσσας	10
1.4. Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας	11
1.5 Η έρευνα στα χαρακτηριζόμενα ως "εξωσχολικά" βιβλία.	12

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Η εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο - Διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εικονογράφησης των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας.....	13
1.1. Εισαγωγή	13
1.2. Οι εξελίξεις στην ελληνική τέχνη του 19 ^{ου} αιώνα και οι επιρροές τους στην εικονογράφηση αυτής της περιόδου.....	14
1.3. Οι εξελίξεις στην ελληνική τέχνη του 20ού αιώνα και οι επιρροές τους στην εικονογράφηση μέχρι τις μέρες μας	15
1.4. Η συμμετοχή ζωγράφων και χαρακτών στην εικονογράφηση των εγχειριδίων της ελληνικής γλώσσας.....	18
1.5. Κινήσεις των αρχών του 20ού αιώνα και εικονογράφηση.....	20
1.5.1. Εισαγωγή	20
1.5.2. Το κίνημα της νεολαίας	20
1.5.3. Η παιδαγωγική από το παιδί.....	21
1.5.4. Η κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής	21
1.5.5 Το "Σχολείο Εργασίας"	22
1.6. Οι γλωσσολογικές εξελίξεις και οι επιπτώσεις τους στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος και στην εικονογράφηση.....	23
1.7. Το θεσμικό πλαίσιο συγγραφής των εγχειριδίων και οι επιπτώσεις του στην ποιότητα των εγχειριδίων και την εικονογράφηση.....	25
2. Η εικονογράφηση από το 1771 μέχρι το τέλος του 19 ^{ου} αιώνα σε σχέση με την ιστορική συγκυρία της εποχής: Τυπική διακοσμητική αντίληψη με πνεύμα συντηρητικό και ηθοπλαστικό στα πλαίσια του νεοκλασικισμού, του ιστορισμού και του θρησκευτικού δογματισμού.....	27
3. Η εικονογράφηση στα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης του 1917-20 "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" και "Τα ψηλά βουνά": Η είσοδος, μέσω της εικονογράφησης και των κειμένων, του πνεύματος της νεωτερικότητας στο ελληνικό σχολείο.....	31
3.1. Εισαγωγή	31
3.2. "Το αλφαβητάρι με τον ήλιο" Α' μέρος. Κείμενα Α. Δελμούζος, γλωσσική επιμέλεια Μ. Τριανταφυλλίδης, εικονογράφηση Κ. Μαλέας....	32
3.3. "Τα ψηλά βουνά". Κείμενο Ζ. Παπαντωνίου, εικονογράφηση α) Ι. Ρούμπος με σχέδια του συγγραφέα β) Παπαδημητρίου γ) Ε. Σπυρίδωνος με εξώφυλλο Μ. Αγγελόπουλου.....	39
4. Η εικονογράφηση στο αναγνωστικό του ΕΑΜ "Τα αετόπουλα": Τυπική έκφραση δογματικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων σε μια δύσκολη ιστορική συγκυρία.....	40

5. Η εικονογράφηση μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (1950-1974): Πορεία ανάμεσα στην προοδευτική αυτοσυνείδηση του εικονογράφου και τον οπισθοδρομικό δεσποτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.....	41
5.1. Εισαγωγή	41
5.2 "Αλφαβητάριο(v)". Κείμενα Ι. Γιαννέλη - Γ. Σακκά, εικονογράφηση Κ. Γραμματόπουλος: η ευεργετική επίδραση στην εικονογραφική έκφραση της προσωπικότητας του εικονογράφου.....	42
5.3 "Αναγνωστικό" Γ΄ τάξη. Κείμενα Β. Πετρούνια κ. ά. εικονογράφηση Κ. Θετταλού: Η τυπική καταγραφή και υποστήριξη της εικονογράφησης στον αναχρονιστικό ηθοπλαστικό και εθνικοθησκευτικό διδακτισμό.....	44
6. Η εικονογράφηση από το 1974 μέχρι τις μέρες μας (2004): Πορεία προς ένα εκσυγχρονιστικό πλουραλισμό με πυρήνα ελληνοκεντρικό	45
6.1 Εισαγωγή	45
6.2. Ο δεύτερος μεγάλος σταθμός της εικονογράφησης, που επέφερε η μεταρρύθμιση του Ν. 1566/85: Προς μια πλουραλιστική και προσωπική αντίληψη της εικονογραφικής έκφρασης	46
6.3. "Η γλώσσα μου, Α΄ τάξη, Α΄ και Β΄ μέρος. Κείμενα Ε. Βελαλίδης κ. ά., εικονογράφηση Ε. Μωραΐτη	50
6.4. "Η γλώσσα μου", Γ΄ τάξη, Α΄ και Β΄ μέρος. Κείμενα Δ. Μελάς κ.ά., εικονογράφηση Α. Αβαγιανός	53
6.5. Μερικές ακόμη παρατηρήσεις για ορισμένες άλλες εικονογραφή-σεις στο εγχειρίδιο "Η γλώσσα μου".	54
6.6 Απόψεις των μαθητών για την εικονογράφηση των εγχειριδίων. Γ΄ Τάξη του 8 ^{ου} δημοτικού σχολείου Πόλεως Ρόδου (1996-1997)	56
6.7 Η εικονογράφηση στο "Ανθολόγιο" στην παλιότερη και νεότερη εκδοχή του	57
6.8 Η εικονογράφησε σε μερικά εγχειρίδια άλλων μαθημάτων (Εμείς και ο κόσμος, Μαθηματικά, Ιστορία).....	60

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

1. Η εικονογράφηση στα ξενόγλωσσα εγχειρίδια (αντιπροσωπευτικό δείγμα): Διευρυμένη εκσυγχρονιστική αντίληψη στα πλαίσια μιας αισθητικής και λειτουργικής αναζήτησης της εικονογραφικής έκφρασης.	62
1.1. Εισαγωγή	62
1.2. Το εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α.....	63
1.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας.....	64
1.4. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας.....	65
2. Η εικονογράφηση στο ξενόγλωσσο εγχειρίδιο της Α΄ τάξης	66
2.1. "Moonbeams" Α΄ τάξη. Κείμενα W.K.Durr κ.ά., εικονογράφηση Κ. Stasiak, φωτογραφία D. Stead (ΗΠΑ).....	66
2.2. "Ratus et ses amis" Α΄ τάξη. Κείμενα Jet J. Guion, εικονογράφηση O. Vogel (Γαλλία)	67
2.3. "Abra Cadabra" Α΄ Τάξη. Κείμενα J. Fackelmann - K. Sohl, εικονογράφηση A. Schuberg, φωτογραφίες A. Overtook (Γερμανία)...	68
2.4. "Fara und Fu", Α΄ Τάξη. Κείμενα J. Hinrichs, εικονογράφηση G. Konemund - B. Kracke (Γερμανία).....	69
3. Το ξενόγλωσσο εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης	70
3.1. "Language for daily use", Γ΄ και Δ΄ τάξη. Κείμενα D. S. Strickland, εικονογράφηση M. Adams, φωτογραφία B. Roberts (ΗΠΑ)	70
3.2. "L' ami - Lire" Γ' τάξη. Κείμενα O. Berges κ.ά., εικονογράφηση C. Adam κ.ά. (Γαλλία)	71
3.3. "Rechtschreibung 1" Β΄ και Γ΄ τάξη. Κείμενα A. U. Raether, εικονογράφηση H. Ibelshäuser - D. Rübél (Γερμανία)	72
3.4. "Unser Sprachbuch für Klasse 4". Κείμενα H. Bartnitzky - H. D. Bunk, εικονογράφηση W. Metzger (Γερμανία)	73

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

1. Η έρευνα στο χαρακτηριζόμενο ως "εξωσχολικό" βιβλίο: διευρυμένος εκφραστικός πλουραλισμός και πορεία από την τυπική στην προσωπική έκφραση	75
1.1. Η εικονογράφηση του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου.....	75
1.1.1. Εισαγωγή.....	75
1.1.2. Στρατηγού Μακρυγιάννη "Απομνημονεύματα", με εικόνες του Παναγιώτη Ζωγράφου: Το εικαστικό ισοδύναμο του λόγου στα πλαίσια της ελληνικής παράδοσης	77
1.1.3. «Ομήρου Οδύσσεια» διασκευή για παιδιά και εικονογράφηση Σοφία Ζαραμπούκα: Οι περιπέτειες του Οδυσσέα μέσα από μια σκηνογραφική και περιγραφική εικονογραφική έκφραση, που ενσωματώνει παραδοσιακή και σύγχρονη αισθητική.....	79
1.1.4 "Η Παναγία των Παρισίων - Το πανηγύρι των τρελών". Κείμενο Β. Ουγκώ σε διασκευή, εικονογράφηση Walt Disney Company: Η εικονογράφηση ως τρισδιάστατη κινητική αναπαράσταση στα πλαίσια των κωδίκων της θεατρικής γλώσσας	81
1.1.5."Ο μικρός πρίγκιπας". Κείμενα και εικονογράφηση A, De Saint - Exupery. Η εικονογράφηση σ' ένα ενσωματωμένο λειτουργισμό στην αφηγηματική γλώσσα του κειμένου.....	82
1.1.6. "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων". Κείμενο - εικονογράφηση L. Carrol : η παρωδία στα πλαίσια της υπερρεαλιστικής εικονογραφικής έκφρασης	83
1.1.7. «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων» σε εικονογράφηση John Tenniel	84
1.1.8. "Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων" σε εικονογράφηση A. Browne.	85
1.1.9 "Το νησί των θησαυρών". Κείμενο R. L. Stevenson, διασκευή Α. Wilkes, εικονογράφηση P. Dennis: η εικονογραφική έκφραση στα πλαίσια των κωδίκων της κινηματογραφικής γλώσσας	86
1.1.10 «Ο Καπετάν Αντάρας κι ο κρυμμένος θησαυρός του». Κείμενο P. Karter, εικονογράφηση Kotky Paul: Η ανατροπή ενός παραδομένου θρύλου μέσω της εικονογραφικής έκφρασης.....	87
1.1.11. "Little Tim and the brave sea Captain". Κείμενο και εικονογράφηση E. Ardizzone: η εικονογραφική έκφραση ως παράλληλη αφηγηματική γλώσσα σ' ένα ενισχυμένο αφηγηματικό ρόλο...	88
1.1.12. "Where the wild things are". Κείμενο και εικονογράφηση M. Sendak: Πώς ο λόγος γίνεται εικόνα και η εικόνα ομιλούσα σ' ένα σχεδόν μαθηματικό μοντέλο αφηγηματικής έκφρασης.....	89
1.1.13. "Outside over there". Κείμενο και εικονογράφηση M. Sendak: Επανανοηματοδότηση του κειμένου μέσα από τις αποκλίσεις και τον εκφραστικό συμβολισμό της εικονογράφησης.....	93
1.1.14. "Το άγνωστο αριστούργημα". Κείμενο Η. De Balzac, εικονογράφηση P. Picasso. Η απελευθέρωση του εικονογράφου: ο μοντέρνος καλλιτέχνης – ποιητής προχωρεί στη υπέρβαση και εξιδανίκευση της πραγματικότητας, καταθέτοντας την εικόνα του εσωτερικού του μοντέλου.....	95
2. Η εικονογράφηση του μύθου και του παραμυθιού	97
2.1 Εισαγωγή	97
2.2. "Οι μύθοι του Αισώπου". Διασκευή Α. Gatti, εικονογράφηση S. Saffler	100
2.3. «Οι μύθοι του Λα Φοντέν». Απόδοση Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη, εικονογράφηση Benjamin Rabier, από τη γαλλική έκδοση του 1906: Στερεοτυπική και στατική εικονογραφική έκφραση	100
2.4 "Τα ελληνικά παραμύθια" Α' και Β' μέρος. Επιλογή Γ. Μέγα, εικονογράφηση Φ. Κόντογλου - Ρ. Κοψίδης	101
2. 5. «Η Χρυσομαλλούσα», διασκευή Ζωή Βαλάση, εικονογράφηση Βάσω Ψαράκη: Η δόμηση και η ανάδειξη του μαγικού στοιχείου, μέσω της	

εικονογράφησης, στο χώρο του λαϊκού παραμυθιού.....	102
2.6. "Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι" στο "Σαμοβάρι με τα παραμύθια" του Ν. Γκόγκολ, εικονογράφηση Γ. Σπίριν: Οι αρετές της ρεαλιστικής αναπαράστασης στην εικονογραφική έκφραση.....	102
2.7. «Τα τρία μικρά λυκάκια». Κείμενο Ευγένιος Τριβιζάς, εικονογράφηση Έλεν Οξένμπερυ: Η κυριαρχία του αφηγηματικού λόγου και η εικονογράφηση ως επανάληψη και εξαρτημένο υποκατάστατό του	103
2.8. Η μοντέρνα έκφραση στην εικονογράφηση του παραμυθιού: μια παρωδία του παραμυθιού της Κοκκινოსκουφίτσας. Εικονογράφηση Ζαν Ας	104
3. Μερικές ακόμη ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις της εικονογράφησης σε άλλου είδους βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά	108
3.1. Εισαγωγή	108
3.2 "Elmer". Κείμενο και εικονογράφηση D. M. Kee: η διαφορετικότητα μέσα από έναν εκφραστικό συμβολισμό της εικονογραφικής έκφρασης	108
3.3. «Η φώκια που τραγουδούσε». Κείμενο Ιωάννα Κυρίτση – Τζιώτη, εικονογράφηση Ευαγγελία Βασιλειάδου: Η εικονογραφική έκφραση ως πρωταγωνιστής στην προσπάθεια καλλιέργειας οικολογικής συνείδησης	110
3.4. "Ce jour la..." "Ένα βιβλίο μόνο με εικόνες. Εικονογράφηση M. Anno: η δύναμη της αυτοτελούς αφηγηματικής λειτουργίας της εικονογραφικής έκφρασης	111
3.5. "Paul Klee, το νησί με τα μαγικά τετραγώνια". Κείμενο Π. Κάρπι, εικονογράφηση με χρήση έργων του P. Klee: η μυθοπλασία ως συνεκτική συνιστώσα του έργου ενός δημιουργού	112
3.6 "On my way with Sesame Street". Κείμενο L. Hayword κ.ά., εικονογράφηση T. Cooke κ.ά. : οι τηλεοπτικοί ήρωες στην εικονογραφική έκφραση.....	113
4. Ένα συνοπτικό καταληκτικό σχόλιο για την έρευνά μας.....	113

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

1. Συμπεράσματα της έρευνας για την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας και όλων των άλλων βιβλίων που χαρακτηρίζονται ως "εξωσχολικά"	115
1.1. Τα διδακτικά εγχειρίδια γλώσσας (συγχρονική μελέτη).....	115
1.2. Τα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας (διαχρονική μελέτη)	121
1.3. Τα εικονογραφημένα βιβλία που χαρακτηρίζονται ως "εξωσχολικά"	121
Πίνακες	123
Βιβλιογραφία	127
Περιεχόμενα	135
Βιογραφικό	139
Παράρτημα εικόνων	145

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ

Επώνυμο: Αναστασιάδης

Όνομα: Μάνος

Όνομα πατέρα: Μιχαήλ

Ημερομηνία γέννησης: 1948

Τόπος γέννησης: Διαφάνι Καρπάθου

Τόπος μόνιμης κατοικίας: Δήμος Ροδίων από το 1973

Επαγγελματική κατάσταση: Δάσκαλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1977-1987)

Δάσκαλος τέχνης (1988-2003)

Ζωγράφος

Σπουδές: Δημοτική Εκπαίδευση: Διαφάνι Καρπάθου

Γυμνασιακή εκπαίδευση: Απέρι Καρπάθου

Σπουδές στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ρόδου με υποτροφία του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) (1967-1969)

Σπουδές στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου (1992-1994)

Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου.

Καλλιτεχνικές σπουδές: Ελεύθερες σπουδές ζωγραφικής, χαρακτηριστικής γλυπτικής και φωτογραφίας, με παράλληλες μακρόχρονες θεωρητικές μελέτες στα σχετικά θέματα, που υποστηρίχθηκαν με επισκέψεις του σε επτά πόλεις της Ιταλίας (1992) και στη Γαλλία (Παρίσι, 1995).

Έχει ασχοληθεί επίσης με τη μουσική, κλασική και παραδοσιακή και τη λογοτεχνία (κυρίως την ποίηση) και έχει για όλα αυτά τα θέματα εκφραστεί με σχετικά θεωρητικά κείμενα.

Επιπλέον εκπαιδευτική δραστηριότητα με θέματα κυρίως από το χώρο της τέχνης: Εργάστηκε για δεκαπέντε χρόνια ως δάσκαλος ζωγραφικής στη δημοτική εκπαίδευση (Πειραματικά Σχολεία του Πανεπιστημίου Αιγαίου), στην ιδιωτική εκπαίδευση και για τρία χρόνια στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπου προσέφερε την εμπειρία και τη γνώση του σε θέματα διδασκαλίας της τέχνης (αναλύσεις για τη σύγχρονη τέχνη και πρακτικές ασκήσεις εικαστικής έκφρασης (1992-1995).

Πήρε μέρος ως επιμορφωτής σε σχετικά σεμινάρια σε θέματα διδασκαλίας της τέχνης (πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1985-1992) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – «Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες», 1997-1999, ως Πρόεδρος της Καλλιτεχνικής Επιτροπής και ως εισηγητής.

Αξίζει τέλος να αναφερθεί ότι μαθητές του διακρίθηκαν με τα πρώτα πανελλήνια εικαστικά βραβεία στους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες και σε διαγωνισμό για τα Δωδεκάνησα, που διοργάνωσε η Βουλή των Ελλήνων (1996), καθώς και με τα πρώτα πανδωδεκανησιακά βραβεία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διοργάνωσε η Νομαρχία Δωδεκανήσου (ΟΠΑΔ) το 2002.

Συμμετοχή σε πολιτιστικούς φορείς: Συμμετοχή επί μια δεκαετία στο Δ.Σ. της Δημοτικής Πινακοθήκης Ρόδου (τώρα Μουσείο Νεοελληνικής Τέχνης), που θεωρείται η δεύτερη καλύτερη στην Ελλάδα μετά την Εθνική Πινακοθήκη (1984-1994). Κατά τη διάρκεια της θητείας του είχε αυξημένες αρμοδιότητες στο μορφωτικό πρόγραμμα της Πινακοθήκης, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της πολιτικής της.

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, του αξιολογότερου σωματείου στα Δωδεκάνησα για την επιστήμη, την τέχνη και τον πολιτισμό (2000-2003).

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. του Οργανισμού Πολιτιστικής Ανάπτυξης της Νομαρχίας Δωδεκανήσου (ΟΠΑΔ), 1999-2003.

- Συμμετοχή στο Δ.Σ. του Κέντρου Καρπαθιακών Ερευνών με αντικείμενο επιστημονικό για την ιστορία και την πλούσια παράδοση της Καρπάθου, τη σύγχρονη ζωή και τον πολιτισμό (2.000-2003).

Επιμέλεια και παρουσίαση τηλεοπτικών προγραμμάτων για την εικαστική δημιουργία (T.V. 7, 1991).

Διακρίσεις: Προβολή του έργου του από το Α΄ κανάλι της Γερμανικής Τηλεόρασης, σ' ένα πρόγραμμα με τη συμμετοχή του Ελληνικού Υπουργείου Πολιτισμού και την επιμέλεια του πανεπιστημιακού Dr. Klaus Gallas, που είχε στόχο την προβολή της Ελλάδας στη Γερμανία. Το πρόγραμμα προβλήθηκε μέχρι τώρα δυο φορές στη Γερμανία (1996 και 2003) και αναμεταδόθηκε από την αγγλική τηλεόραση (1999).

Τιμητική διάκριση της Διεθνούς Εταιρείας Κριτικών Λογοτεχνίας για την προσφορά του στην πολιτιστική ανάπτυξη της Ρόδου.

Επιλογή από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εικονογράφηση του βιβλίου των T.E.E., Α΄ τάξη «Ιστορία της ενδυμασίας», τόμ. Α΄ (2004).

Ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις ερευνών, κριτικών κειμένων και μελετών του, κυρίως για θέματα τέχνης, πολιτισμού και παιδείας:

Σε συνέδρια της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου:

1993 Κάρπαθος: «Ο λαϊκός ζωγράφος και αντιστασιακός Μανώλης Παπαμανώλης από την Όλυμπο της Καρπάθου», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΣΤ, 1998.

1995 Κάσος: «Η Μαρία Βολιώτη από την πόλη της Κω ένα παράδειγμα πρωτότυπης λαϊκής δημιουργίας στο χώρο της κεντητικής τέχνης», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΖ, 2000.

1999 Αστυπάλεια: «Πλευρές του παιδονομικού συστήματος της Δωδεκανήσου».

2001 Τήλος: «Τα νησιά και ο χώρος του Αιγαίου ως έμπνευση της εικαστικής δημιουργίας».

2001, Ρόδος: *Συνέδριο Κέντρου Καρπαθιακών Ερευνών*, δημοσίευση 2003, Καρπαθιακά τ. Α΄:

α) «Η διαμόρφωση και εξέλιξη της τέχνης της ξυλογλυπτικής στην Όλυμπο της Καρπάθου».

β) «Η θέση της παράδοσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Ένα παράδειγμα από το χώρο της παραδοσιακής μας μουσικής».

Ρόδος, 1998: Ανακοίνωση στο *Επιστημονικό Συνέδριο* που διοργάνωσε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και το Πολυτεχνείο Αθηνών με αντικείμενο την αιφόρο ανάπτυξη (σε συνεργασία με την πανεπιστημιακό και ιστορικό τέχνης Ε. Γεωργιτσογιάννη): «Η δημιουργία υποδομής για έρευνα και εκπαίδευση στον τομέα των καλών τεχνών ως παράγοντας της αιφόρου ανάπτυξης νησιωτικών περιοχών που δεν έχουν ακόμα αλλοιωθεί από τον τουρισμό. Η περίπτωση της Βόρειας Καρπάθου». (μετάφραση από τα γαλλικά).

1998, Αθήνα: Συνέδριο του Ιδρύματος Μιχελή (σε συνεργασία με την Ε. Γεωργιτσογιάννη): «Εικαστική προσέγγιση του βραχώδους νησιωτικού τοπίου: Η περίπτωση των νησιών του Αιγαίου.» Δημοσιεύθηκε στο *Art and Landscape, Athens, Panayotis and Effie Michelis, 2001, τ. Β΄, σσ. 596-605.*

1994, Ρόδος: «Η προσέγγιση του εικαστικού έργου», περιοδ. Ροδιακά Γράμματα, τ.χ. 2 (1994), σσ. 87-90.

2001, Ρόδος: «Η εποχή της παγκοσμιοποίησης: Απαντήσεις σε μερικά κρίσιμα ερωτήματα σε σχέση με την ανάπτυξη και τον πολιτισμό» στο περιοδ. «Δωδεκανησιακή Αυτοδιοίκηση»,

1990, Ρόδος: «Η Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου», Δωδεκανησιακή Αυτοδιοίκηση,

2000 Ρόδος: «Παιδική λογοτεχνία και εικονογράφηση», στο «Ηλιος», τ.χ. 3, σσ. 12-15

1999, Ρόδος: «Ένας ζωγράφος μπροστά στο καβαλέτο του», στο «Ηλιος», τ.χ. 2,

2002, Ρόδος: «Η προσέγγιση του ποιητικού έργου της Ειρήνης Βογιατζή – Χαραλάμπη μέσα από τον ποιητικό και τον αισθητικό κώδικα», (μερική δημοσίευση της μελέτης, εφημ. Πρόοδος, φ. 8.6.2003).

- Ρόδος 2004, «Το εικαστικό έργο του Φώτη Βαρέλη. Μια ποιητική και σισθητική περιπλάνηση στο έργο του». Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 341-354
- 2005, Ρόδος «Η εξέλιξη της νεοελληνικής ζωγραφικής μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Νεοελληνικής Τέχνης του Δήμου Ροδίων (Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου)», Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 586-620.
- 2005, Ρόδος «Πλευρές του παιδονομικού συστήματος σε σχολεία της Δωδεκανήσου τον 20^ο αιώνα (σε συνεργασία με την Σ. Αναστασιάδη),)», Δωδεκανησιακά Χρονικά τόμ. ΙΗ΄ σσ. 642-687
- 2005, Ρόδος «Τήλος: Το Μικρό Χωριό. Ένα εικαστικό και στοχαστικό περιδιάβασμα μέσα από τα σχέδια, τις φωτογραφίες και τα σχόλια του Μ. Αναστασιάδη», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τόμ. Κ΄ σσ. 299-322.
- 2006, Ρόδος «Η λαϊκή κεντητική και υφαντική τέχνη στην Όλυμπο της Καρπάθου», Καρπαθιακά, τόμ. Β΄, σσ. 445-480
- 2006, Ρόδος «Ένας ζωγράφος μπροστά στον άδειο μουσαμά του», Ροδιακά Γράμματα, τεύχ. 6, σσ. 59-61, «Αγαπημένη ουτοπία» σ. 62.

Επιμέλεια εκδόσεων:

- α) Παιδαγωγικές εκδόσεις: Επιμέλεια και εισαγωγικό κείμενο στην έκδοση «Γράμματα και ζωγραφίες στη δασκάλα μας» Αθήνα, Σπουδή, 1998.
- β) Καλλιτεχνική επιμέλεια στα φωτογραφικά λευκώματα:
- «Ρόδος», εκδ. Rodos Image, 1992
 - «Ρόδος», εκδ. Rodos Image, 1995
 - «Δωδεκάνησα – ταξίδι στο χώρο και το χρόνο», εκδ. Rodos Image, 1993
 - «Όλυμπος και Διαφάνι Καρπάθου», εκδ. Κοινότητας Ολύμπου, χ.χ.
 - «Ο ζωγράφος και ήρωας Μανώλης Παπαμανώλης από την Όλυμπο της Καρπάθου», Ρόδος 2007.

ΕΚΘΕΣΕΙΣ:

- Ατομικές εκθέσεις

- **1982.** Γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ» Ρόδος.
- **1984.** «GARETTO», Ρόδος, μεσαιωνική πόλη, στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων ειρήνης και φιλίας. Οργάνωση: Δήμος Ροδίων και Υφυπουργείο Νέας Γενιάς.
- **1987.** Γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ», Ρόδος
- **1990.** «Ροδιακή Έπαυλη». Οργάνωση: Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ροδίων.
- **1992.** «Ξενοδοχείο των Ρόδων», Ρόδος, στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων για τα 2.400 χρόνια από την ίδρυση της πόλης της Ρόδου. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1994.** Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, στα πλαίσια εκδήλωσης για τους ελληνόφωνους της κάτω Ιταλίας. Οργάνωση: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- **1994.** Γκαλερί «ΑΡΓΩ» Αθήνα.
- **1996.** Βιβλιοπωλείο «το Δέντρο», Ρόδος.
- **1997.** «Γαλλικό Ινστιτούτο» Ρόδου. Οργάνωση: Γαλλική πρεσβεία στην Ελλάδα και Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών.
- **2001.** «Κέντρο Σύγχρονης Τέχνης ΟΜΜΑ», Χανιά.

Ομαδικές εκθέσεις

- **1980.** Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ροδίων. Πανελλήνια έκθεση ζωγράφων - εκπαιδευτικών.
- **1988.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΠΡΙΣΜΑ», Ρόδος.

- **1989.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έκθεση Δωδεκανήσιων καλλιτεχνών. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1990.** Αίθουσα Τέχνης Ρόδου. Έκθεση επτά Ροδίων καλλιτεχνών.
- **1993.** Αίθουσα συνεδρίου της Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου, Κάρπαθος. Έκθεση σχεδίων και χαρακτηριστικής. Οργάνωση : Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.
- **1994.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έκθεση Νεοελληνικής χαρακτηριστικής από τη συλλογή της Δημ. Πινακοθήκης Ρόδου. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου.
- **1994.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΑΡΓΩ» Αθήνα.
- **1995.** Έκθεση των συνεργατών της γκαλερί «ΑΡΓΩ». Κύπρος.
- **1995.** Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου. Έλληνες ζωγράφοι ζωγραφίζουν για τη Δωδεκάνησο. Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Ρόδου
- **1997.** Γαλλικό Ινστιτούτο Ρόδου, Ρόδος, Κως, Πάτμος, Αθήνα, περιοδεύουσα έκθεση στα πλαίσια των γιορταστικών εκδηλώσεων για τα 50 χρόνια από την απελευθέρωση της Δωδεκανήσου. Οργάνωση: Διεθνές Πολιτιστικό Κέντρο ΑΕΝΑΟΝ και Πολιτιστικός Οργανισμός Δήμου Ροδίων.
- **1998.** Παλάτι Μεγάλου Μαγίστρου, «Εικαστικά και Λογοτεχνικά Παράλληλα», ΑΕΝΑΟΝ, περιοδεύουσα έκθεση. α) Παλαιό Αρχαιολογικό Μουσείο (Γενί Τζαμί), «Δημήτρια», Δήμος Θεσσαλονίκης – ΑΕΝΑΟΝ. β) Αθήνα
- **2000.** World Fine Art Gallery, New York, Broadway
Μεταφορά της Έκθεσης από τη Νέα Υόρκη.
- **2001.** α) Μύλος, Θεσσαλονίκη
β) Μιλλένιουμ, Πάτρα
- **2001.** Δημοτική Πινακοθήκη Χίου, «Άνθρωποι και άνθρωποι». Οργάνωση: Δημοτική Πινακοθήκη Χίου.
- **2001.** Ανατολική Θόλος Αρχαιολογικού Μουσείου, Ρόδος, ΟΠΑΔ - Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δωδεκανήσου.
- **2002.** Muzeul De Arta Cluj, Ρουμανία.
- **2002.** Βερολίνο
- **2003.** Καποδιστριακό Πνευματικό Κέντρο Αίγινας – ΑΕΝΑΟΝ, «Καζαντζάκεια», 2003.

Βιβλιογραφία για το Μάνο Αναστασιάδη:

- Χρύσανθος Χρήστου: «Μάνος Αναστασιάδης – Από την ποιότητα του σχεδίου στην εσωτερικότητα του χρώματος και από την επαφή με την οπτική πραγματικότητα στις νέες διαστάσεις του θέματος», 1994
- Λεξικό Ελλήνων Καλλιτεχνών – 16^{ος} – 20^{ος} αιώνας, επιστημονική τεκμηρίωση Δ. Γιακουμή, Π. Ιωάννου κ.ά., Μέλισσα 1997, 53.
- Χ. Καμπουρίδης – Π. Γράββαλος, κατάλογος έκθεσης στο «Ξενοδοχείο των Ρόδων», υπό την αιγίδα της Δημοτικής Πινακοθήκης Ρόδου, 1992.
- Μ. Μακρή: «Μάνος Αναστασιάδης: Αναζητώντας την αισθητική λύτρωση» στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 41- 53
- Π. Πίσπερη: «Μάνος Αναστασιάδης: Πίστη στον άνθρωπο και στη βαθύτερη φωτεινή του φύση, στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 38-40
- Π. Παρασός, «Μάνος Αναστασιάδης: Εικονοκλάστης και παραδοσιακός, σ' ένα διάλογό του με το εφήμερο και το αιώνιο». στα «Ροδιακά Γράμματα», τεύχος 3, 54-57
- Β. Κουντουρίδης, στη «Φιλολογική Πρωτοχρονιά», 1995, 474.
- Μ. Πίσπερη, στο περιοδικό «ARTI» τχ. 22, 1995, 192-193.
- Έκθεση του Γαλλικού Ινστιτούτου Ρόδου, διάφορα κριτικά κείμενα, 1997

- N. Ζίας, στο «Εικαστικά και Λογοτεχνικά Παράλληλα», οργάνωση έκθεσης και έκδοση τόμου Διεθνές Κέντρο Εικαστικών Τεχνών «ΑΕΝΑΟΝ», 1998, 18, και βιογραφικό, 139. Εφημ. «Καθημερινή», φ. 14.9.1994, κείμενο σχετικό με την έκθεση στην αίθουσα τέχνης ΑΡ-ΓΩ (Αθήνα).
- Dr. Klaus Gallas, απομαγνητοφωνημένο κείμενο από πρόγραμμα του 1^{ου} καναλιού της γερμανικής τηλεόρασης, 1995.
- Ε. Γεωργιτσογιάννη «Μάνος Αναστασιάδης – με λογισμό και μ’ όνειρο», Δωδεκανησιακά Χρονικά, τομ. ΙΗ, 2004.
- Χ. Καμπουρίδης – Γ. Λεβούνης, στο «Νεοελληνική Τέχνη 20^{ος} αιώνας – Οι πολύτιμες συλλογές της Πινακοθήκης Ρόδου», Αθήνα, Υπουργείο Αιγαίου, 1999, 283.
- Μάνος Αναστασιάδης: «Οι αναζητήσεις και ο κόσμος της ζωγραφικής μου» (αδημοσίευτο αυτοβιογραφικό κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με το συγγραφέα Μανόλη Μακρή στη ραδιοφωνική του εκπομπή «Παράδοση και Πολιτισμός» 25.11.1990, ραδιοφωνικός σταθμός 959 Ρόδου.
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με το συγγραφέα Μανόλη Μακρή, 18.6.1997, Τ.Υ. 4 Ρόδου (απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με τη Λίνα Παπαϊωάννου στην εκπομπή της «Εβδομη Σφραγίδα», 23.9.1994, Πρώτο Πρόγραμμα Ελληνικής Ραδιοφωνίας (απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Μάνος Αναστασιάδης: Συνομιλία με τον ποιητή και δάσκαλο Φώτη Βαρέλη, 20.6.1997 (αδημοσίευτο απομαγνητοφωνημένο κείμενο).
- Σ. Αναστασιάδη – Μ. Αναστασιάδη: «Γράμματα και ζωγραφίες στη δασκάλα μας», Αθήνα, Σπουδή, 1998, 228.
- Jan Bartko “Manos Anastasiadis – captured by pictures and reflections”, 2003.


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ

- Εικ. 1α. Το πρώτο χρονολογημένο αλφαβητάριο του νεότερου Ελληνισμού με τίτλο «Αλφαβητάριον», τυπωμένο στη Βιέννη το 1771.
- Εικ. 1β. Εικονογράφηση Ε. Μωραΐτη: Το αλφαβητάριο «Η γλώσσα μου».
- Εικ. 2. Συγγραφή Ε. Κοκκώνης: «Παιδαγωγός των νέων ή Νέον Αλφαβητάριον, θελκτικόν και μεθοδικόν προς εύκολον μάθησιν της αναγνώσεως», Κωνσταντινούπολις, 1817
- Εικ. 3. Θ. Ν. Αποστολοπούλου: «Απλούν Αλφαβητάριον» μετά πολλών εικόνων, 1834
- Εικ. 4. Θ. Ν. Αποστολοπούλου: «Νέον Αλφαβητάριον», μετά πολλών εικόνων, χ.χ.
- Εικ. 5. Συγγραφή Κ. Ι. Μαυρουδής: «Αλφαβητάριον», Β΄ μέρος μετά πολλών εικόνων, 1901.
- Εικ. 6. Περιοδικό «Η διάπλασις των παιδων», μετά εικόνων τεσσάρων, Αθήνησι, Φεβρουάριος, 1879.
- Εικ. 7. Δηγήματα για παιδιά, «Ο μικρός Γιώργος και η μήτηρ του»
- Εικ. 8 Το πρώτο έγχρωμο εξώφυλλο αλφαβηταρίου (1915).
- Εικ. 9. Εικον. Κ. Μαλέας: «Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο», Αθήνα, 1920.
- Εικ. 10. ό.π., εσωτερική σελ. του εγχειριδίου.
- Εικ. 11 και 12. Ζ. Παπαντωνίου: «Τα ψηλά βουνά» σε εικονογράφηση του Ι. Ρούμπου και σχέδια του συγγραφέα, 1918.
- Εικ. 13. Συγγραφή Ρ. Ιμβριώτη, χωρίς αναφορά στον εικονογράφο: Το αναγνωστικό του ΕΑΜ «Τα αετόπουλα», 1981 (επανεκδοση).
- Εικ. 14. Εικον. Κ. Γραμματόπουλος: «Αλφαβητάριον», 1965
- Εικ. 15. Εικον. Β. Πετρούνια: «Αναγνωστικό Γ΄ δημ.», 1966
- Εικ. 16. Εικον. Ε. Μωραΐτη: «Η γλώσσα μου», 1993
- Εικ. 17. Εικον. Α. Αβαγιανός: «Η γλώσσα μου», Γ΄ τάξη, κεφ. «Εργαστήρι ζωγραφικής» σ. 33
- Εικ. 18. Εικον. Δ. Μυταράς: «Η γλώσσα μου», Στ΄ Α΄ μέρος.
- Εικ. 19. Εικον. Α. Νικολαΐδου: «Η γλώσσα μου», Γ΄ τάξη, κεφ. «Στους ίσκιους των δέντρων».
- Εικ. 20 Εικον. Α. Νικολαΐδου: «Η γλώσσα μου», Γ΄ τάξη, κεφ. «Πυρκαγιά».
- Εικ. 21. Χωρίς αναφορά στον εικονογράφο: «Ανθολόγιο για τα παιδιά του δημοτικού», Α΄ μέρος
- Εικ. 22. Θεοφάνης ο Κρης: Απόστολος Παύλος, τοιχογραφία Μονής Σταυρονικήτα, 16^{ος} αιώνας
- Εικ. 23. Εικον. Κ. Stasiak κ.ά.: “Moonbeams”, Α΄ τάξη.
- Εικ. 24 Φωτ. D. Stead: “Moonbeams”, Α΄ τάξη.
- Εικ. 25. Εικον. O. Vogel: “Ratus et sesamis”, Α΄ τάξη
- Εικ. 26. Εικον. A. Schuberg, φωτ. A. Overtook: : “Abra Cadabra”, Α΄ τάξη
- Εικ. 27. Εικον. G. Konemund – B. Kracke: “Fata und Fu”, Α΄ τάξη
- Εικ. 28. Αιγυπτιακός πολιτισμός: “Language for daily use”, Γ΄ και Δ΄ τάξη
- Εικ. 29. Ανρύ Ματίς, σχέδια δέντρων: “L’ ami Lire», Γ΄ τάξη
- Εικ. 30. Γ. Απολλινέρ, καλλίγραμμα: “L’ ami Lire», Γ΄ τάξη
- Εικ. 31. Εικον. H. Ibelshäuser – D. Rübel: “ Rechtschreibung 1”, Β΄ και Γ΄ τάξη.
- Εικ. 32. Εικον. W. Metzger: “Unser Sprachbuch Fur Klasse 4”.
- Εικ. 33. Εικον. Π. Ζωγράφος και οι γιοι του: «Απομνημονεύματα» Ι. Μακρυγιάννη
- Εικ. 34. Εικον. Λογοθέτης Πετράκης: «Ερωτόκριτος»
- Εικ. 35. Εικον. Σ. Ζαραμπούκα: «Ομήρου Οδύσσεια».
- Εικ. 36. Εικον. Walt Disney Company: «Η Παναγία των Παρισίων – Το πανηγύρι των τρελών».
- Εικ. 37. Εικον. A. De Saint Exupery: «Ο μικρός πρίγκιπας».
- Εικ. 38. Εικον. L. Carrol: «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων»
- Εικ. 39. Εικον. J. Tenniel: «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων»
- Εικ. 40. Εικον. A. Browne: «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων»
- Εικ. 41. Εικον. P. Dennis: «Το νησί των θησαυρών».
- Εικ. 42. Εικον. P. Kotky: «Ο καπετάν Αντάρας κι ο κρυμμένος θησαυρός του»
- Εικ. 43. Εικον. E. Ardizzone: «Little Tim and the brave sea Captain”
- Εικ. 44. Εικον. M. Sendak: “Where the wild things are”.
- Εικ. 45. Εικον. M. Sendak: “Out side over there”.
- Εικ. 46. Εικον. Π. Πικάσο: «Το άγνωστο αριστούργημα».
- Εικ. 47. Εικον. S. Safter: «Οι μύθοι του Αισώπου»

- Εικ. 48. Εικον. Benjamin Rabier: «Οι μύθοι του Λα Φονταίν».
- Εικ. 49. Εικον. Φ. Κόντογλου – Ρ. Κοψίδης: «Ελληνικά παραμύθια»
- Εικ. 50. Εικον. Β. Ψαράκη: «Η χρυσομαλλούσα»
- Εικ. 51. Εικον. Γ. Σπίριν: «Το πανηγύρι του Ζοροτσίνζι».
- Εικ. 52. Εικον. Ε. Οξένμπερν: «Τα τρία μικρά λυκάκια».
- Εικ. 53. Εικον. Σ. Φόρτωμα: «Ποτέ μη γαργαλάς ένα γορίλα».
- Εικ. 54-57. Εικον. Ζαν Ας, σε μίμηση του ύφους των Ρουσώ, Πικάσο, Λεζέ και Μοντριάν αντίστοιχα:
«Το παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας»
- Εικ. 58. Εικον. D. M. Kee: “Elmer”
- Εικ. 59. Εικον. Ε. Βασιλειάδου: «Η φώκια που τραγουδούσε»
- Εικ. 60. Εικον. Μ. Άννο: “Ce jour la...”
- Εικ. 61. Εικον. Ρ. Κλεε: “Paul Klee, το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια”.
- Εικ. 62. Εικον. Τ. Cooke κ.ά. “On my way with Sesame Street”.

Η ΑΪΤΑ ΤΡΙΑΣ

ΕΙΣ ΘΕΟΣ



ΤΩΝ ΟΝΩΝ

ΤΟ ΜΕΓΑ ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟΝ.

Εν ᾧ περιέχονται τὰ Ἐπιστάσι-
σκα Γράμματα διαφόρως γεγραμμένα· αἱ
Συλλαβαί· αἱ συντίθεισαι πρὸς τὴν ὀρθὴν ἀνάγνω-
σιν Προσφώνων· ἡ ἀνάγνωσις τοῦ Παιδοποιή-
του ἀναγκαία πρὸς Σωτηρίαν· ὁ Πίναξ τῶν Λογαριασ-
μῶν τῶν Ἑλληνικῶν Φησίων· ἡ Πέλαγος τῶν Πιστῶ-
ν· καὶ τέλος αἱ κατὰ συντομίαν γεγραμμένα
Συλλαβαί, ἐξαριθμητὰ μὲν παρὰ

Μιχαὴλ παπᾶ Γεωργίου
τῶν Σατισιῶν.

Τύποις δὲ ἐκδοθέντα, προσηρπὴ καὶ δαπάνῃ
τῶ ἐπιλαμπροτάτου, καὶ ἐπιεικεστάτου Ἀρχιεπισκο-
πίου, Κυρίου, Κυρίου,
ΚΩΝΣΤ. ΑΛΕΞΑΝΔ. ΦΙΛΙΠΠΙΔΟΥ
τῶ ΓΑΓΟΥ.

τῶ παναγίου, καὶ ζωοδόχου τάφου τῆς Γερουσιαστικῆς
τῆς Κραταιστάτης, καὶ γλυκοτάτης, Ἀντιμακαρίτης
τῶν Ρωμαίων, τῆς τε Οὐγγαρίας, καὶ Βοημίας Βασι-
λέως, τῆς Ἀυστριακῆς Βασιλῆς Συμβούλου.

Εν ΒΙΕΝΝῃ, τῆς Ἀυστρίας.





Παρὰ Γωσιφ τῶν Κωρζέδων, τῶ Ἀντικαθηγο-
ρικοῦ καὶ Βασιλικῆ, Ἀκαδημικοῦ τε, καὶ Ἱερουργοῦ
Τυπογράφου.

ἔσ' ἔστι ἀριθμὸς

Τρῆς εἰσὶν οἱ μαρτυροῦντες ἐν τῷ
οὐρανῷ, ὁ Πατὴρ, ὁ Λόγος, καὶ
τὸ ἅγιον Πνεῦμα· καὶ οὗτοι οἱ
τρῆς ἐν εἰσι· ἰαν. ε. ζ.



ΛΕΞΕΙΣ.

	παι-δί-ον.		πά-λα.
	δέ-ν-δρον.		κα-θέ-λι-α.
	ὀ-ψά-ρι-ον.		κον-δύ-λι-α.
	οἶ-κος.		ἀ-πί-δι-ον.
	ἀ-γε-λά-ς.		κου-πά-κι-ον.
	βι-βλί-ον.		μη-λον.
	πρό-βα-τον.		κε-ρά-σι-ον.
	τρά-πι-ζα.		πο-τή-ρι-ον.
			λύ-χνου.
			ἄ-γ-μ-στον.

ΑΛΦΑΒΗΤΑΡΙΟΝ.

ἀ-ε-τός.	
πε-τῆ ἰ-ψη-λά.	
κυ-φέ-λη· κα-τοι-κί-α τῶν με-λισ-σῶν.	
μα-ῦ-μοῦ·	
ἀ-γ-τ-πῆ ἰ-ά με-μη-ται.	
δο-ρ-κ-ά-δι-ον·	
τρέ-χει γρή-γο-ρα.	
τρά-γος·	
ἔ-χει μα-κρά γί-νι-α.	

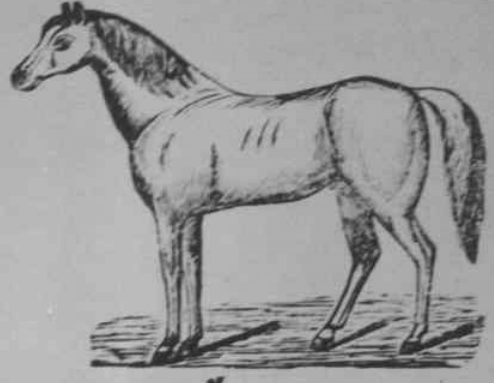
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟΝ



ἰα



ι ι
ζ α
α, ι, ι α...! α



ἄτι

τ	τ				
α	τ	ατ,	τ	α	τα
τ	α	τα,	α	τ	ατ
ι	τ	ιτ,	τ	ι	τι.
α	τι,	ἄ τι			
ἰ	α,	ἄ τι			



διπλοῦν ὀρώσιν ὀιμαδόντες γράμματα.



G. STANOS

Τὴν ἀρίστην φιλίαν δεκτὰ εἶσθε.

Ἡ ΔΙΑΠΛΑΣΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΩΝ

ΑΠΑΞ ΤΟΥ ΜΗΝΟΣ ΕΚΔΙΔΟΜΕΝΗ

ΜΕΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ

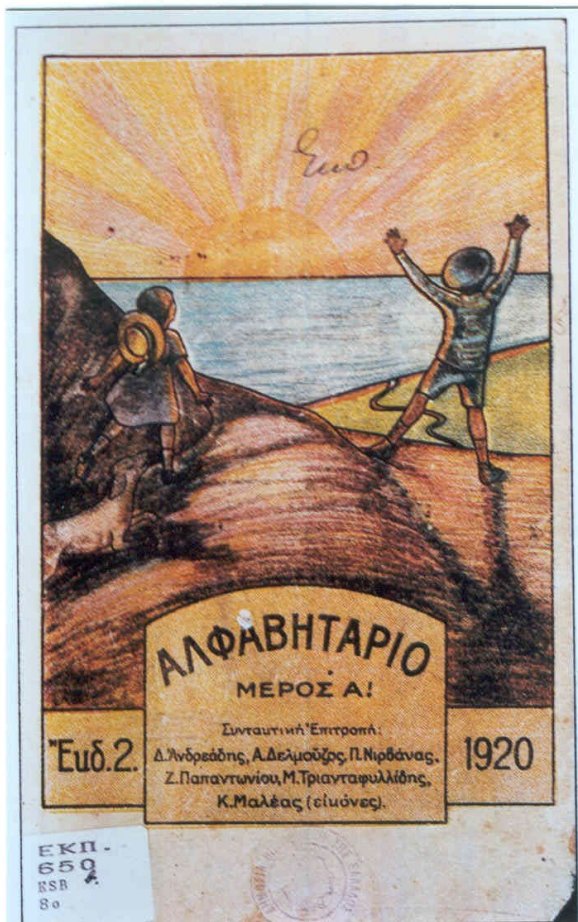
ΚΤΩΣ Α'. Ἐν ἑκαστῇ εἰκονίᾳ: Ἐν ἑλλείψει τοῦ 3—Αἱ παντομίαι: Ἐργασίαι ἀπο τοῦ 4—Ἄλλοι ἐκείνου κτῶς καὶ ἄλλα ἐπινοηθέντα προσηλοποιεῖται. ἌΡΙΘ. 1.

ΑΘΗΝΗΣΙ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ, 1879.

Τὰ κοσμήματα τῆς Κορνελίας.

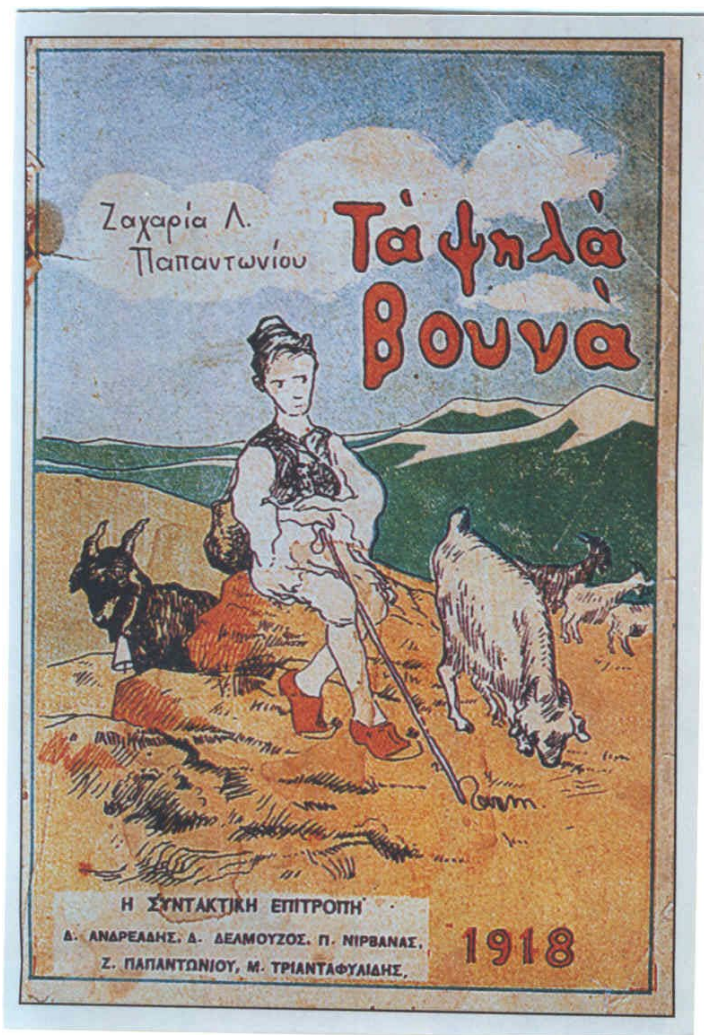
ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ ΔΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.

Ὁ μικρὸς Γεώργιος καὶ ἡ μήτηρ του.



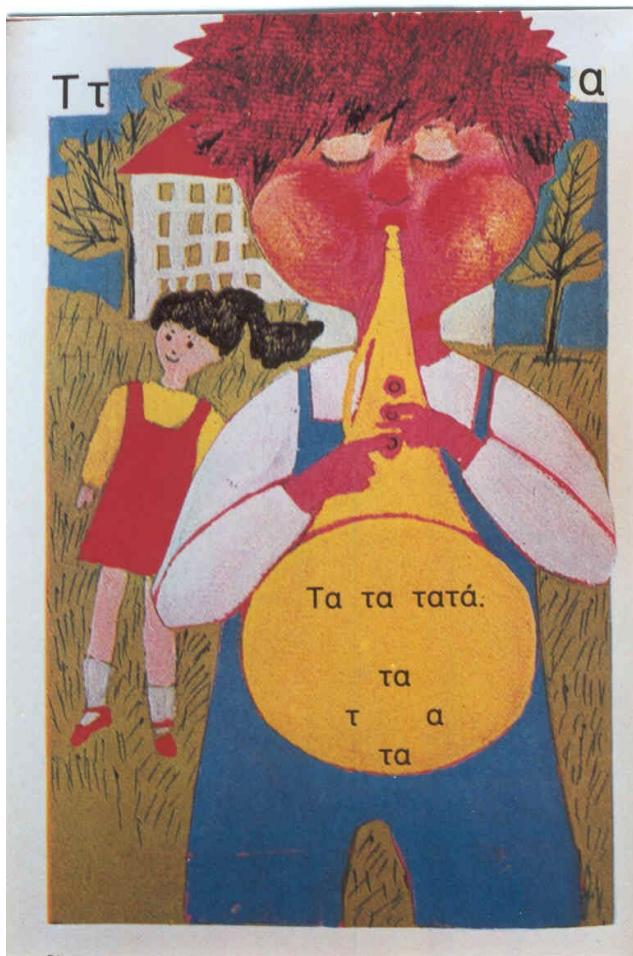
ή γιαγιά ζύμωνε.
 ή γιαγιά πήγε μέσα για να ζυμώσει
 ζύμωνε λίγο ζυμάρι.
 ή Βάσω γύριζε γύρω γύρω.
 «δωσε λίγο ζυμάρι, γιαγιά!»
 -«άφησέ με, Βάσω. φύγε.
 δὲ δίνω ζυμάρι σήμερα».

υ



11,12,13

11, 12, 13



14,15,16,17

14, 15, 16, 17



65



11

Πυρκαγιά

Πυρκαγιά! Τρανή φωτιά!
Τρέξτε, τρέξτε, χωριανοί!
Ο ντελάλης έσυρε
βροντερή φωνή.

Η καμπίνα βράχιασε,
λίγο και θα σπάσει.
Τρέξτε, τρέξτε γρήγορα,
φούντωσαν και καίγονται
του χωριού τα δάση.

Τα πουλιά μπερδεύτηκαν
μέσα στους καπνούς
και στριφογυρνάνε.
Τ' άγρια ζούδια σάστισαν,
σκούζουν και δεν ξέρουνε
κατά πού να πάνε.

Σφουριχτά τινάζονται
μέσ' απ' τις φωτιές
με θολά τα μάτια
οι δεντρογαλιές.
Συντριβάνια κόκκινα
γίνηκαν τα ελάτια.

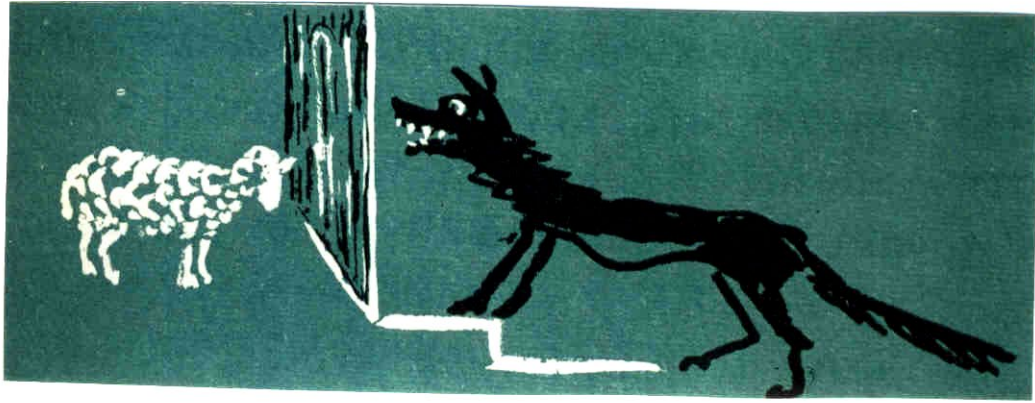
Ένα μαύρο κάψαλο,
ένα μαύρο χναούδι
έμεινε, κι απόμεινε
τώρα το βουνό.
Πάει, πάει το χθεσινό
πράσινο τραγουδί...



18

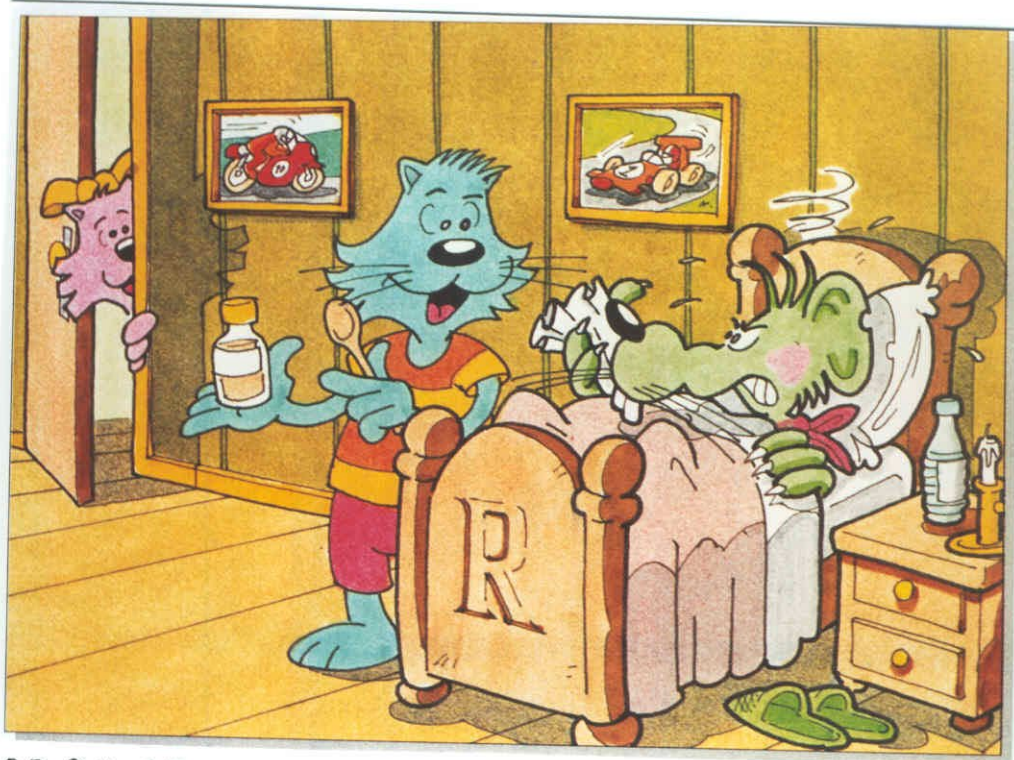
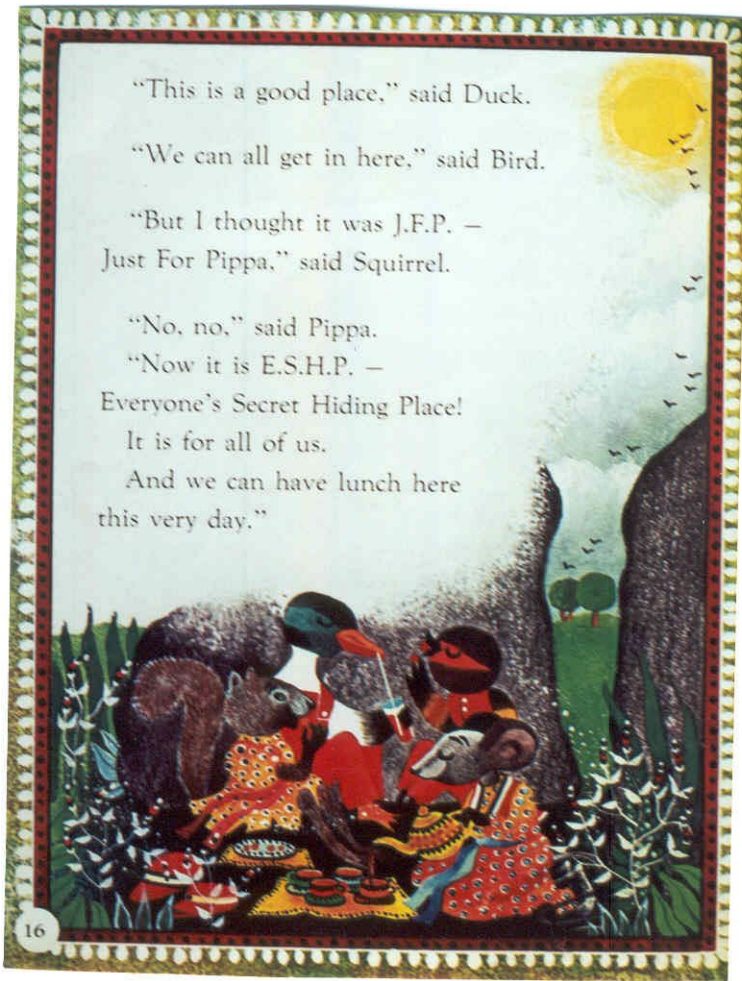


19




Θεοφάνης ο Κρητ.
Παλιός κτηνοτρόφος
του 16ου αι. από την
Κρήτη. Οι μαρτύρες του
διακρίνονται από
φωσφόρο και
κερασιτική
δύναμη.

Θεοφάνης του Κρητός.
[Απόστολος Παύλος].
Λεπτομέρεια τοιχογραφία
Άγιον Όρος (Μανιάκι) Χα-
λκός ζωγράφος Θεοφάνης
Σταυρονικήτα - Άγιον Όρος



Xx
Yy

X / X
x / x
Y \ Y
y \ y

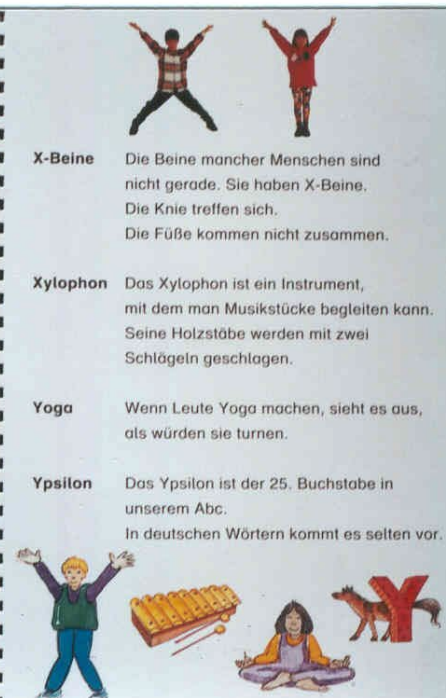


X-Beine Die Beine mancher Menschen sind nicht gerade. Sie haben X-Beine. Die Knie treffen sich. Die Füße kommen nicht zusammen.

Xylophon Das Xylophon ist ein Instrument, mit dem man Musikstücke begleiten kann. Seine Holzstäbe werden mit zwei Schlägeln geschlagen.

Yoga Wenn Leute Yoga machen, sieht es aus, als würden sie turnen.

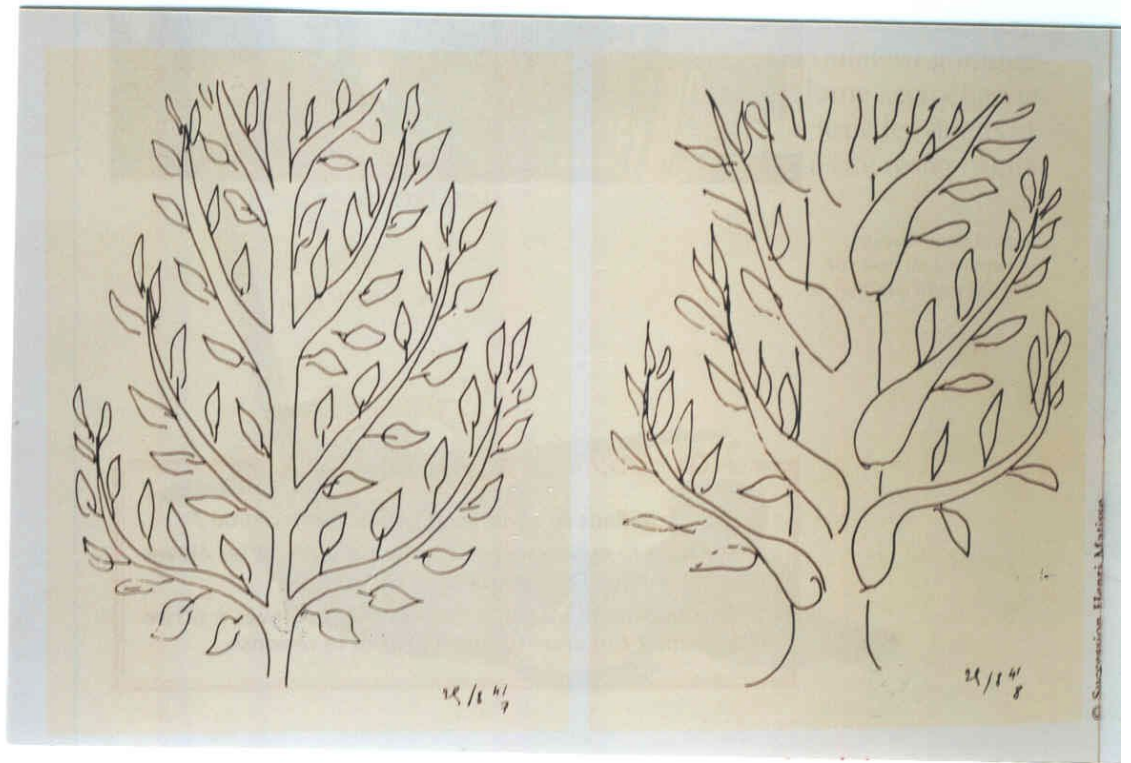
Ypsilon Das Ypsilon ist der 25. Buchstabe in unserem Abc. In deutschen Wörtern kommt es selten vor.



A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P

Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z
Au
Ch
Ei
Pf
Sch
Sp
St
A
U
EU





Calligrammes

V
OI ?
LA MAISON
Où NAISSENT
LES È
TOI LES
ET LES DIVINITÉS

CET ARBRISSEAU
QUI SE PRÉPARE
À FRUCTIFIER
TE
RES
SEM
BLE

OU VA DONC CE TRAIN QUI MEURT
DANS LES VALS ET LES BEAUX BOIS

DANS
PLETS CE
RE MI
LES ROIR
JE
SONT SOIS
ME EN
COM GLOS
NON VI
BY VANT
AN ET
LES VRAI
NE COM
OI MA ON
1

Guillaume Apollinaire

GUILLAUME APOLLINAIRE (1880-1918)
Poète français, il fut l'ami des peintres Matisse et Picasso. À trente-trois ans, il publia un recueil de ses meilleurs poèmes, Alcools, qui est considéré aujourd'hui comme sa plus grande œuvre.

Pour les textes :
Guillaume Apollinaire, Calligrammes,
© Éditions Gallimard.
Mise en créateurs par Manuel Viesé,
© Sébastien Geyssé.

— 116 —

? E L A

AU LOIN DU TENDRE ÉTÉ SI P

L R U M R
TOUR A TOUR
RENAISSANT AU CŒUR DES POÈTES

J'ai bien compris le texte

1. À quoi te font penser les dessins de chacun des six calligrammes ?
2. Écris les textes en lignes, et compare-les avec ceux de l'auteur. À ton avis, lesquels sont les plus évocateurs ?

— 117 —



1 Sich streiten –
sich vertragen



ΠΟΙΗΤΗΣ

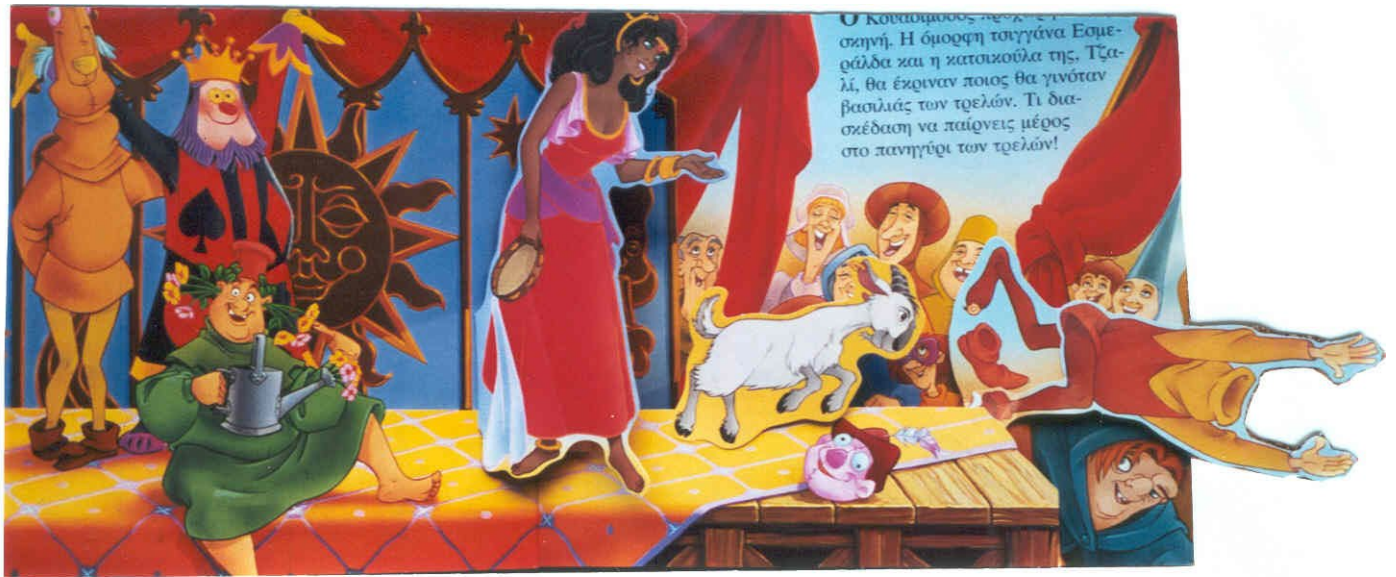
Μικροί μεγάλοι στέκασι με φόβον κι' ἔθιορούσα,
 και νά κερδέσι ὁ Ρώκριτος ὄλοι παρκαλούσα.

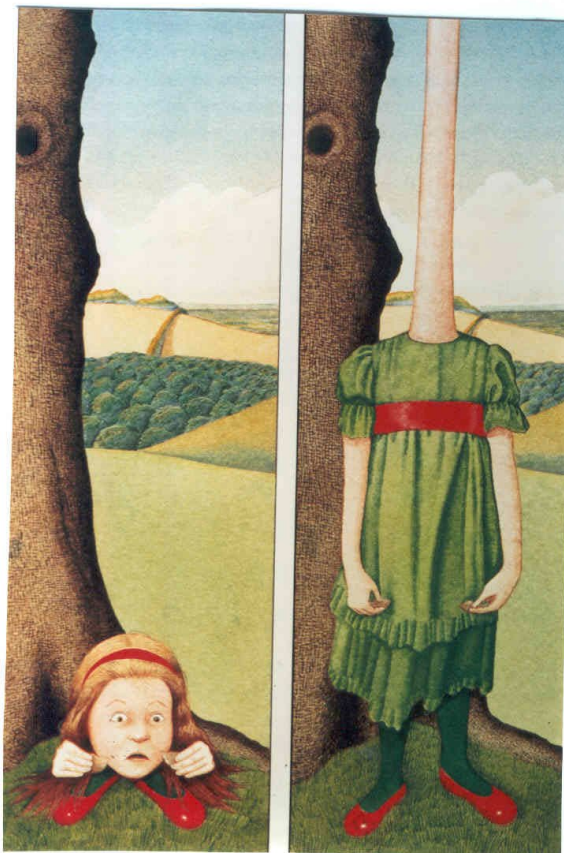
2350

Ἐπλήθαιεν ἡ μάνιτα στὸν ἕναν κι' εἰς τὸν ἄλλο
 σὺν ὄντε βγαίνῃ νέφαλο ἄγριο και μεγαλο,
 ῥίχπυ χαλάζι μ' ἄστραπή, κώνη βαθιὰ τὸν ἦλιο,
 και τὰ κουράδια στὰ βουινὰ γυρεύγου νά βροῦ σπῆλιο,
 γλακὰ ὁ βοσκὸς και χώνεται, τρέχει ὁ ζευγάς και φεύγει,
 και πᾶσα εἰς νά φυλακτῆ τόπο νά βοῦ γυρεύγει,
 βροντοῦ λαγκαδία και βουινὰ, σιγοτρομοῦν τὰ δᾶση,
 κι' ὄλοι γυρεύγου φύλαξις τόπο νά βοοῦ νά πᾶσι.

2355







38.39.40

38, 39, 40

Ο Καπετάν Αντάρας και ο υπερημέρος θησαυρός του

Korky Paul και Peter Carter



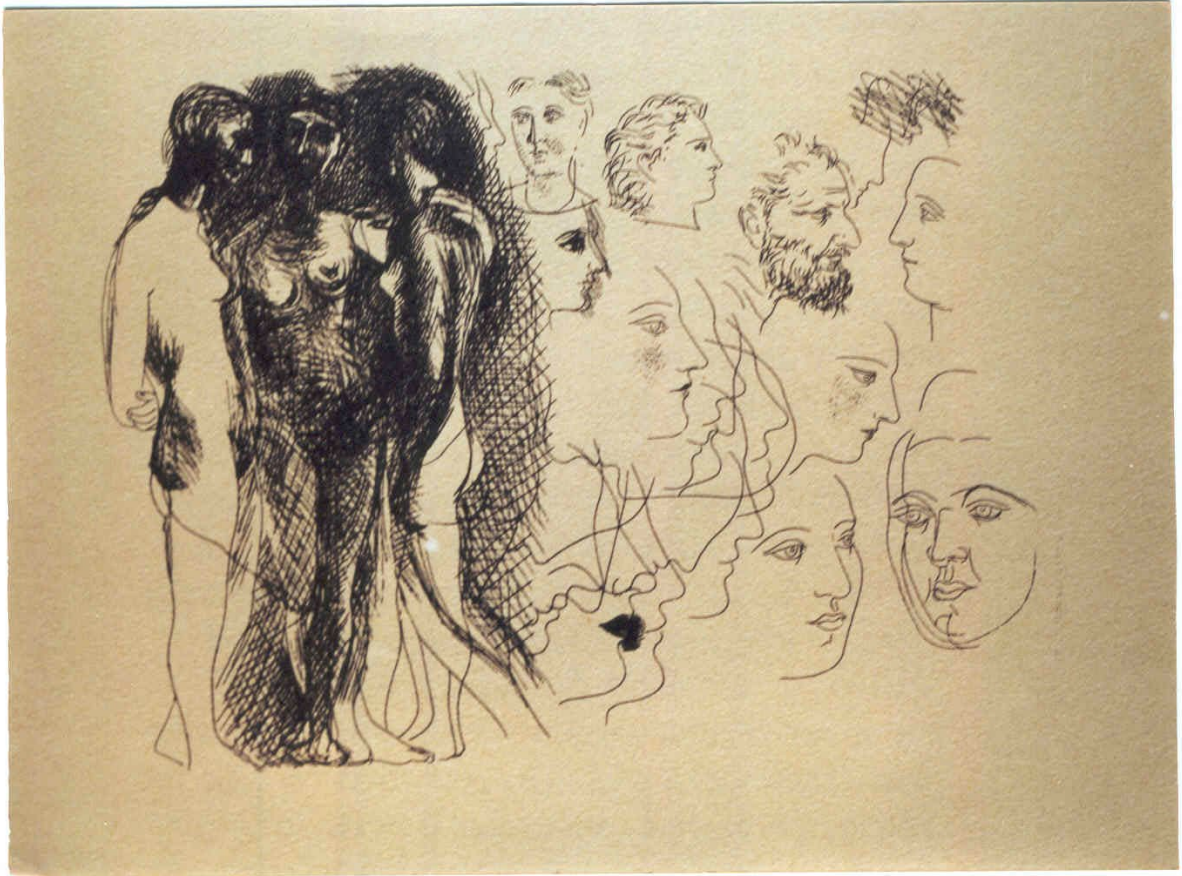
42, 43

41. 42, 43



4





46, 47, 48

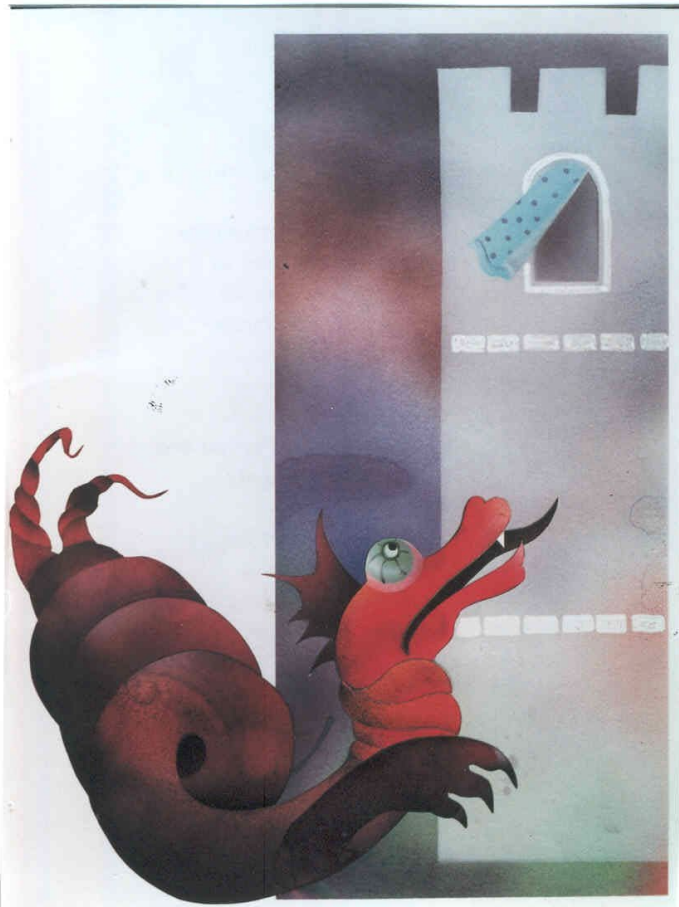
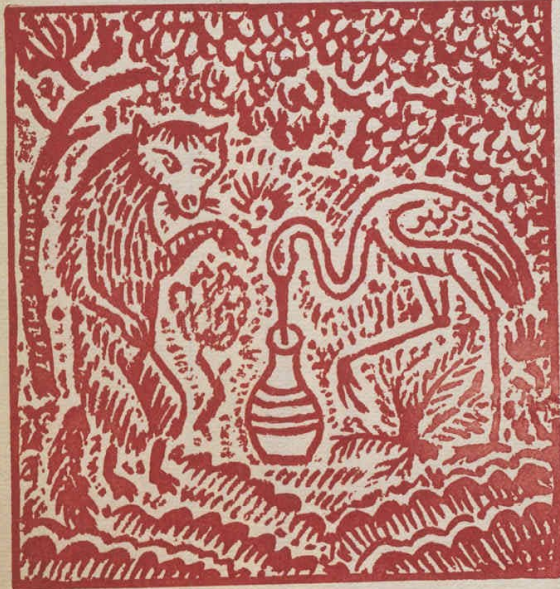


Η ΑΛΕΠΟΥ ΚΙ Ο ΛΕΛΕΚΑΣ

ΜΙΑ ΦΟΡΑ ένας λέλεκας ήθελε νά κάνη στην άλεπού, τραπέζι.

Πήρε λοιπόν έναν κούτρουλα γάλα, τόν έβαλε πάνω σέ μιá πέτρα κ' έβαζε μέσα τή μύτη του κ' έπινε τò γάλα.

Σάν έβγαζε τή μύτη του όξω γιά νά πάρη τήν ανάσα του, έσταζε λιγάκι γάλα, τò έγλειφεν ή άλεπού.





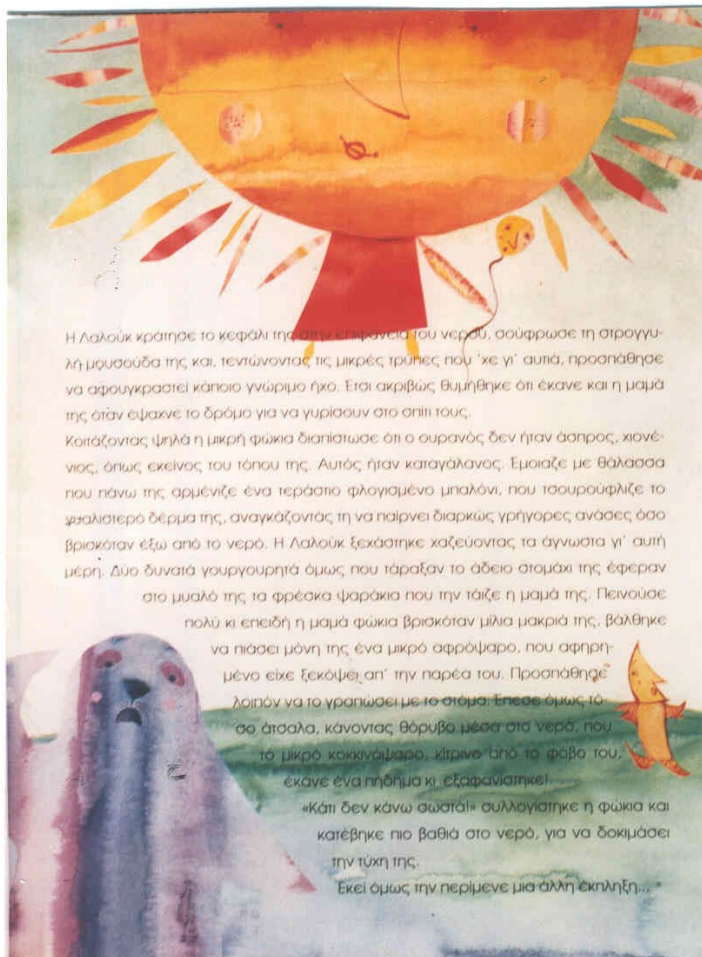


54 55 56 57

54., 55, 56, 57



Elmer was different.
 Elmer was patchwork.
 Elmer was yellow
 and orange
 and red
 and pink
 and purple
 and blue
 and green
 and black
 and white.
 Elmer was *not* elephant co



Η Λαλούκ κράτησε το κεφάλι της ψηλά επιφάνεια του νερού, σούφρωσε τη στρογγυλή μουσούδα της και, τεντώνοντας τις μικρές τρυχιές που 'χε γι' αυτή, προσπάθησε να αφουγκραστεί κάποιο γνώριμο ήχο. Έτσι ακριβώς θυμήθηκε ότι έκανε και η μαμά της, όταν έψαχνε το δρόμο για να γυρίσουν στο σπίτι τους.

Κοιτάζοντας ψηλά η μικρή φώκια διαπίστωσε ότι ο ουρανός δεν ήταν άσπρος, κιανένιος, όπως εκείνος του τόπου της. Αυτός ήταν καταγάλανος. Εμοιαζε με θάλασσα που πάνω της αρμένιζε ένα τεράστιο φλογισμένο μπαλόνι, που τσουρούφλιζε το ψαλιστότερο δέρμα της, αναγκάζοντάς τη να παίρνει διαρκώς γρήγορες ανάσες όσο βρισκόταν έξω από το νερό. Η Λαλούκ ξεχάστηκε χαζεύοντας τα άγνωστα γι' αυτή μέρη. Δύο δυνατά γουργουρητά όμως που τάραξαν το άδειο στομάχι της έφεραν στο μυαλό της τα φρέσκα ψαράκια που την τάριζε η μαμά της. Πεινούσε πολύ κι επειδή η μαμά φώκια βρισκόταν μίλια μακριά της, βάλθηκε να πιάσει μόνη της ένα μικρό αφρόψαρο, που αφηρημένο είχε ξεκόψει απ' την παρέα του. Προσπάθησε

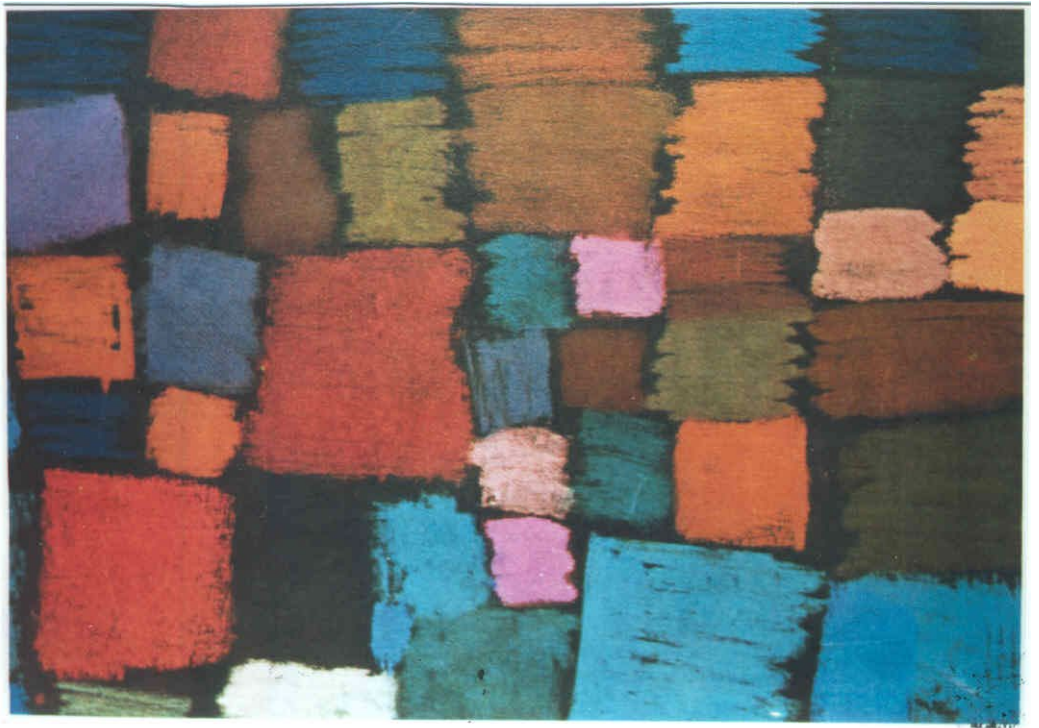
λοιπόν να το γραπώσει με το στόμα. Έπεσε όμως τόσο άσπασα, κάνοντας θόρυβο μέσα στα νερά, που το μικρό κοκκινόψαρο, κίτρινο από το φόβο του, έκανε ένα πήδημα κι εξαφανίστηκε.

«Κάτι δεν κάνω σωστά!» συλλογίστηκε η φώκια και κατέβηκε πιο βαθιά στο νερό, για να δοκιμάσει την τύχη της.

Εκεί όμως την περίμενε μια άλλη εκπλήξη...



60α, 60β



to which monster?



62

61, 62