

ΚΥΚΛΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Η ΣΥΓΓΡΑΦΗ  
ΚΑΙ Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ

ΤΟΜΟΣ Α'

*Επιμέλεια: Μαρία-Μάγδα Τζαφεροπούλου*

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ  2001

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ



ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ:  
Η ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ  
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Όσο περισσότερο παρατηρούμε μικρά παιδιά να ξεφυλλίζουν περιοδικά, να κοιτούν διαφημιστικές αφίσες ή να «διαβάζουν» τα αγαπημένα τους εικονογραφημένα βιβλία, τόσο πληθαίνουν τα παραδείγματα που μας βεβαιώνουν ότι η γλώσσα των εικόνων στηρίζεται σε συμβάσεις που δεν αναγνωρίζονται αυτόματα και απόλυτα από τα παιδιά. Γιατί υπάρχει ένα σύννεφο με γράμματα δίπλα στα στόματα των ηρώων; Γιατί μια ζικ ζακ γραμμή ακολουθεί τη μέλισσα στο πέταγμά της; Γιατί η εικόνα γεμίζει αστεράκια όταν ένα βαρύ πακέτο προσγειώνεται στο κεφάλι του άντρα;

Αυτά και άλλα πολλά οδηγούν ορισμένους μελετητές<sup>1</sup> σε τέτοιες ακρότητες ώστε να υποστηρίξουν ότι η γλώσσα των εικόνων είναι τόσο αυθαίρετη και απαιτεί την εκμάθηση ενός τέτοιου συνόλου κανόνων αποκρυπτογράφησης, που μπορεί να συγκριθεί μόνο με τη γραπτή γλώσσα. Παρόμοιες δηλώσεις εναρμονίζονται με την άποψη («pictorial-device-based theory» ο αγγλικός όρος) ότι οι εικονικές αναπαραστάσεις

---

1. N. Goodman, *Language of Art: An approach to a theory of symbols*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1968.

κυριαρχούνται από ένα σύστημα αυθαίρετων συμβάσεων, τις οποίες αποκωδικοποιεί ο παρατηρητής μόνο αν εξοικειωθεί μαζί τους (βλ. Goodman). Για παράδειγμα, ο ήρωας που κοιμάται, συχνά συνοδεύεται από μια σειρά από Z Z Z Z Z, γεγονός που δηλώνει κατάσταση κατάκλισης και ροχαλητό. Η αυθαιρεσία της απεικόνισης είναι τόσο μεγάλη ώστε ο άπειρος «αναγνώστης» δεν μπορεί να την αντιληφθεί.

Η συμβατικότητα της γλώσσας των εικόνων επιβεβαιώνεται και από μια σειρά εθνολογικών μελετών που φανερώνουν ότι άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς δεν έχουν ακόμη μάθει να την αποκωδικοποιούν.<sup>2</sup> Για παράδειγμα,<sup>3</sup>

2. Γενικώς θα λέγαμε πως παρόμοιες μελέτες τείνουν να μας κάνουν να πιστεύσουμε ότι ακόμη και αυτή η τέχνη του «οράν» χρήζει εκμάθησης. Η παρατήρηση λαών άλλων πολιτισμών ή εκ γενετής τυφλών οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα. Αναφέρονται περιπτώσεις εκ γενετής τυφλών που, ενώ απέκτησαν το φως τους, δυσκολεύονταν για αρκετό χρόνο να «δουν», να συνδυάσουν δηλαδή στην αναγνώριση γνωστών τους αντικειμένων τις απτικές πληροφορίες που είχαν με τις νεοαποκτηθείσες οπτικές. Σημειώνουμε χαρακτηριστικά την περίπτωση ενός Άγγλου εκ γενετής τυφλού που, όταν βρήκε το φως του σε μεγάλη ηλικία, αδυνατούσε να υπολογίσει την απόσταση που βρισκόταν κάποιος, καθώς δεν ήξερε ότι τα μακρινότερα αντικείμενα φαίνονται μικρότερα. Έτσι θεωρούσε το σχετικό, λόγω απόστασης, μέγεθός τους ως απόλυτο. R. L. Gregory, *Eye and brain*, McGraw-Hill, New York 1977. Ακόμη αναφέρεται περιστατικό με πυγμαίο που την πρώτη φορά που βγήκε έξω από τη ζούγκλα και ατένισε από κάποιο ύψωμα μια μεγάλη έκταση χωρίς δένδρα, δεν μπορούσε να αναγνωρίσει ένα κοπάδι βουβάλια, αφού αδυνατούσε να δικαιολογήσει το ασυνήθιστα μικρό μέγεθος των ζώων. C. Turnbull, *The forest people*, Simon and Schuster (Clarion Book), New York 1961.

3. M. H. Segall, D. T. Champbell & M. J. Herskovits, *The influence of*

η ασπρόμαυρη φωτογραφία, που μετατρέπει ένα τρισδιάστατο αντικείμενο σε δισδιάστατο και μια πλουσιότατη χρωματική ποικιλία σε τόνους του γκρι, δεν γίνεται αυτόματα κατανοητή από κάποιον που δεν έχει ξαναδεί φωτογραφίες.

Στον αντίποδα αυτής της θεωρίας στέκονται οι επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι οι τρόποι, τους οποίους επιλέγουν οι εικονογράφοι για να αναπαραστήσουν στοιχεία της πραγματικότητας, δεν είναι αυθαίρετοι, αλλά ανάλογοι των πραγματικών συνθηκών των γεγονότων (βλ. Carello).<sup>4</sup> Έτσι, όταν ο εικονογράφος συνοδεύει το κινούμενο αυτοκίνητο με τις γνωστές μας γραμμές κίνησης, στην ουσία μιμείται τα ίχνη που αφήνει το όχημα πάνω στη λάσπη, το χιόνι ή την άμμο. Γι' αυτό και ο παρατηρητής το μόνο που έχει να κάνει είναι να αναζητήσει στην εμπειρία του παρόμοιες συνθήκες και να τις συνδέσει με τα συγκεκριμένα εικονικά στοιχεία.

Εμπειρικές έρευνες<sup>5</sup> συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης (γνωστής στην αγγλική βιβλιογραφία ως *event-based theo-*

*culture on visual perception*, Bobbs-Merrill, Indianapolis 1966. Αναφέρεται η περίπτωση Αφρικανής από τη φυλή Bush Negro που έπρεπε να της εξηγήσουν για να αναγνωρίσει φωτογραφία του γιου της, την οποία, σημειωτέον, δεν κρατούσε καν σωστά.

4. C. Carello, L. Rosenblum & A. Grsofsky, «Static depiction of movement», *Perception*, τόμ. 15, 1986, σσ. 41-58.

5. Από παιδιά ηλικίας 4-8 ετών ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ανθρώπους ή αντικείμενα που κινούνται μερικώς (π.χ., ένα παιδί να σπρώχνει ένα καρότσι) ή ολικώς (π.χ., ένα παιδί να στριφογυρίζει). Τα παιδικά ιχνογραφήματα έδειξαν ότι ακόμη και τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποίησαν τις γραμμές κίνησης πολύ συχνά όταν επρόκειτο για τη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή εκείνη της ολικής κίνησης. P. B. Pufall, «Draw-

τη), αφού καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επιλογή των εικονικών στοιχείων για την αναπαράσταση μιας ενέργειας καθορίζεται από την ίδια την πράξη. Γι' αυτό, για να παραμεινουμε στην κίνηση, όταν κινείται ένα μέρος του αντικειμένου, συνήθως η κίνησή του δηλώνεται, ακόμη και από παιδιά, με τη θέση του (π.χ., χέρι σηκωμένο ψηλά), ενώ όταν αυτή είναι γενικευμένη (π.χ., μπαλαρίνα που στροβιλίζεται), προτιμούνται οι γραμμές κίνησης.

Στη μέση περίπου των δύο αντιπαράθεσεων στέκεται μια τρίτη τάση (βλ. Friedman & Stevenson)<sup>6</sup> που υποστηρίζει ότι οι αναπαραστάσεις εικονικών στοιχείων διαφοροποιούνται αισθητά μεταξύ τους, όσον αφορά στο βαθμό αυθαιρεσίας τους. Σε μια εννοούμενη διπολική διάταξη, το ένα άκρο καταλαμβάνεται από τρόπους που, επειδή αποτελούν μίμηση του πραγματικού γεγονότος (π.χ., τα ορθάνοιχτα στόματα για να δηλωθεί η ομιλία), είναι μη αυθαίρετοι και ως εκ τούτου εύκολα κατανοητοί από τους ανεπαρκείς παρατηρητές (εννοούμε κυρίως παιδιά και ανεξοικειωτους ενήλικες). Ακριβώς στο αντίθετο άκρο συγκαταλέγονται οι κυρίως συμβατικές απεικονίσεις (π.χ., η προσθήκη της αναμμένης λάμπας για να δηλωθεί μια έξυπνη ιδέα), ενώ σε όλο το υπόλοιπο φάσμα συνωστίζονται τρόποι που, ενώ δεν είναι εντελώς αυθαίρετοι, χρήζουν προσοχής, αφού ο παρατηρητής οφείλει να βρει τις αναλογίες τους με την πραγματικότητα

ing of action: A developmental study», paper presented at the Jean Piaget Society, Philadelphia 1979.

6. S. L. Friedman & M. B. Stevenson, «Perception of movement in pictures», στο M. A. Hagen (Ed.), *The perception of pictures*, Academic Press, New York 1980, τόμ. 1, σσ. 225-255.

(π.χ., οι γραμμές κίνησης).<sup>7</sup> Είναι βέβαια αυτονόητο ότι όσο πιο αυθαίρετο είναι ένα στοιχείο, τόσο περισσότερη εξοικείωση με τη γλώσσα των εικόνων απαιτείται προκειμένου να αποκωδικοποιηθεί και να κατανοηθεί.

Γενικά θα λέγαμε ότι η ανάγνωση της εικόνας μπορεί θεωρητικά να διακριθεί σε δύο είδη: α) την αναγνώριση του αντικειμένου της αναπαράστασης (π.χ., ένα αγόρι), τις ιδιότητές του (π.χ., ψηλό, αδύνατο), τις σχέσεις του με άλλα αντικείμενα (π.χ., δίπλα στον παππού)· β) τη συναγωγή συμπερασμάτων από υπαινικτικά οπτικά στοιχεία (π.χ., χαρούμενο, απογοητευμένο). Από τα δύο αυτά προφανώς το πρώτο είναι σίγουρα πιο εύκολο, καθώς οι σχετικές έρευνες μας βεβαιώνουν ότι όχι μόνο ανθρώπινα όντα<sup>8</sup> αλλά ακόμη και χιμπατζήδες<sup>9</sup> είναι σε θέση να αναγνωρίζουν γνωστά τους θέματα σε εικόνες που βλέπουν για πρώτη φορά.

Αντίθετα, η κατανόηση των υπαινικτικών στοιχείων της εικόνας προϋποθέτει το συνδυασμό πολλών διαφορετικών σημείων. Οι παρατηρητές καλούνται να συνυπολογίσουν παράγοντες όπως το μέγεθος, το είδος, τη θέση, το χρώμα και

7. Έτσι, ενώ οι γραμμές κίνησης δεν είναι εντελώς αυθαίρετες, απαιτείται εξοικείωση μαζί τους για να διακρίνει κάποιος ανάμεσα σε αυτές και εκείνες που βρίσκονται, για παράδειγμα, στο φόντο της εικόνας πίσω από την κινούμενη φιγούρα. D. Gross et al., «Children's understanding of action lines and the static representation of speed of locomotion», *Child Development*, τόμ. 62, 1991, σσ. 1124-1141.

8. J. Hochberg & V. Brooks, «Pictorial recognition as an unlearned ability. A study of one child's performance», *American Journal of Psychology*, τόμ. 75, 1962, σσ. 624-628.

9. R. K. Davenport & C. M. Rogers, «Perception of photographs by apes», *Behavior*, τόμ. 39, 1971, σσ. 318-320.

τις σχέσεις των εικονικών στοιχείων. Τα πράγματα συχνά περιπλέκονται, αφού πολλές φορές το ίδιο σύμβολο παραπέμπει σε διαφορετικές καταστάσεις ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Έτσι, η προσθήκη των γραμμών σε ένα ξυπνητήρι δηλώνει ήχο, σε ένα αυτοκίνητο κίνηση, στο φρεσκοψημένο γλυκό ευωδιά, στον Αστεριζ που μόλις ήπια το μαγικό φίλτρο δύναμη, στο μαγνήτη μαγνητική ενέργεια, στο αναμμένο τζάκι θερμότητα και δίπλα στο χτυπημένο γόνατο υποδηλώνει πόνο. Όμως, όχι μόνο η παρουσία των γραμμών αλλά και το μέγεθος ή ο ιδιαίτερος σχεδιασμός τους χρειάζεται αποκωδικοποίηση. Μεγάλη γραμμή – δυνατός ήχος, τεθλασμένη γραμμή – ενοχλητικός ήχος.

Επιπλέον, μερικές συμβάσεις είναι ακόμη πιο περίπλοκες και προϋποθέτουν και τη γνώση άλλων κωδίκων,<sup>10</sup> όπως, για παράδειγμα, τα σήματα της Τροχαίας, σύμβολα όπως εκείνα της ειρήνης – κλαδί ελιάς, λευκό περιστέρι, ο γνωστός κύκλος – ή σύμβολα νομισμάτων. Αναφέρουμε για παράδειγμα τη γνωστή μας από τα κόμικς εικόνα του Σικρουτζ με χαραγμένο στα μάτια του το σύμβολο του δολαρίου. Σίγουρα, δεν γίνεται από όλους αυτόματα σαφές ότι με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται η απληστία και η φιλοχρηματία του ήρωα. Γενικά θα λέγαμε ότι στις εικόνες η χρήση

10. Φυσικά, τα πράγματα περιπλέκονται ιδιαίτερα αν θίξουμε θέματα συμβολισμών ως ενός τρόπου μαγικής επιρροής. Ως παράδειγμα για το τελευταίο αναφέρουμε την απεικόνιση από ορισμένες αμερικανικές φυλές του ελαφιού ή άλλων ζώων με μια άσπρη γραμμή που ξεκινά από το στόμα και φθάνει μέχρι την καρδιά. Αυτή εξηγείται μόνο ως μια παράκληση στα πνεύματα για επιτυχημένο κυνήγι. B. L. Wardle, «Native American symbolism in the classroom», *Art Education*, 43 (5), 1990, σσ. 12-24.

γραμμών, βελών, συμβόλων ενέχει τη θέση επιθέτων και επιρρημάτων. Έτσι, στο προηγούμενο παράδειγμα τα δολάρια στα μάτια προσθέτουν στο ήδη γνωστό μας παπί το επίθετο *άπληστος*.

Ακόμη, υπάρχει και μια ολόκληρη σειρά διαφορετικών τεχνοτροπιών που δημιουργούν πρόσθετα προβλήματα («ανάγνωσης»). Δεν προσεγγίζουμε με τον ίδιο τρόπο έναν αφηρημένο πίνακα και μια ρεαλιστική εικόνα, ούτε ένα γρήγορο σκίτσο και μια καρικατούρα, που ναι μεν αποδίδει ελάχιστες λεπτομέρειες, αλλά διακατέχεται από μια έντονη τάση να παραμορφώσει και να υπερβάλει πολλά από τα στοιχεία του προτύπου.

Αφήνοντας όμως κατά μέρος τις δυσκολότερες πλευρές της ανάγνωσης των εικόνων, θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στους συνηθέστερους τρόπους με τους οποίους οι εικονογράφοι μοχθούν να χωρέσουν μια τρισδιάστατη και δαιδαλώδη πραγματικότητα στα ασφυκτικά όρια της σελίδας.

Η πρώτη δυσκολία που προκύπτει αφορά στα όρια της εικόνας, μια ουσιαστικά αυθαίρετη παρέμβαση στον προσδιορισμό των ορίων των εικονιζόμενων σκηνών: Από το σπίτι φαίνεται μόνο το μισό παράθυρο, από το καράβι μόνο η πλώρη και από το γίγαντα μόνο τα παπούτσια. Τα μικρά παιδιά ρωτούν αν πραγματικά έχει αποκεφαλισθεί ο γίγαντας, ενώ τα λίγο μεγαλύτερα δείχνουν έξω από το βιβλίο προς τη μεριά που θα έπρεπε να ήταν.<sup>11</sup>

11. Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι γενικώς θυμόμαστε πληροφορίες που οι εικόνες ουσιαστικά δεν δίνουν, προεκτείνοντας μόνοι μας τα φυσικά όρια της εικόνας ώστε να συμπεριλάβουν στοιχεία που θα υπήρχαν ακριβώς έξω από αυτά. H. Instraub & M. Richardson, «Wide-

Κάτι άλλο που μαθαίνεται σχετικά γρήγορα από τα παιδιά είναι η αναγνώριση της κλίμακας. Σίγουρα, οι μικροί αναγνώστες των εικονογραφημένων βιβλίων δεν έχουν την απαίτηση να δουν ούτε τον ελέφαντα, ούτε τη γάτα, μα ούτε ακόμη και το κουνούπι στο φυσικό τους μέγεθος. Όμως η κατανόηση και αυτής της σύμβασης δεν επέρχεται αυτόματα. Θυμάμαι το μικρούλη Αναστάση που, όταν σε ηλικία είκοσι δύο μηνών είδε για πρώτη φορά άλογο, εντυπωσιάστηκε απίστευτα από το μέγεθός του, καθώς δεν μπορούσε να διανοηθεί πώς το ζώακι που χωρούσε άνετα στη σελίδα του βιβλίου του ήταν τόσο μεγάλο στην πραγματικότητα. Από ανάλογα παραδείγματα βρίθουν οι εθνολογικές μελέτες. Αναφέρεται περιστατικό<sup>12</sup> όπου γεωπόνος, προειδοποιώντας τους αγρότες για τους κινδύνους της μύγας τσε τσε, τους έδειξε ομοίωμα της μύγας σε μεγάλο μέγεθος. Φυσικά, δεν περίμενε ότι κάποιος από τους ακροατές του θα τον πληροφορούσε ότι άδικα κοπιάζει αφού στα μέρη τους οι μύγες δεν είναι τόσο μεγάλες.

Από τις δυσκολότερες ίσως εικαστικές συμβάσεις είναι η έννοια του βάθους και των συνακόλουθων προβλημάτων που δημιουργεί η ανάγνωση της προοπτικής. Το θέμα δεν είναι καθόλου απλό και έχει απασχολήσει διαχρονικά την ανθρωπότητα. Αναφέρουμε το ιδιόρρυθμο προφίλ των Ινδιάνων, όπου στην ίδια απεικόνιση παρουσιάζονται όλες οι οπτικές, μπροστά, πίσω, πλάγια, και το άλλο παράξενο προφίλ των

angle memories of close up scenes», *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, τόμ. 15, 1989, σσ. 179-187.

12. A. Fuglesang, *Applied communications in developing countries, ideas and observations*, The Dag Hammarskjold, Uppsala 1973.

αρχαίων Αιγυπτίων, όπου τα πόδια και μέχρι τη μέση φαίνονται από το πλάι, ο κορμός από μπροστά και το κεφάλι ξανά από το πλάι.<sup>13</sup> Επειδή η απόδοση του βάθους σε μια δισδιάστατη εικόνα είναι στενά συνδεδεμένη με συγκεκριμένους πολιτισμικούς παράγοντες, γι' αυτό και οι κανόνες δυτικής προοπτικής<sup>14</sup> δεν γίνονται αυτόματα κατανοητοί από όποιον δεν είναι εξοικειωμένος μ' αυτούς. Σχετική έρευνα<sup>15</sup> έδειξε ότι αφρικανική φυλή θεωρεί «ακρωτηριασμένο» έναν ελέφαντα κοιταγμένο από επάνω, σύμφωνα με τη δυτική προοπτική (δεν φαίνεται κανένα από τα άκρα του), και προτιμά έναν άλλο που έχει ζωγραφιστεί ούτως ώστε να φαίνονται και τα τέσσερα πόδια του.

Παρόμοια προβλήματα δείχνουν να έχουν και τα παιδιά. Άλλωστε, όταν τα ίδια ζωγραφίζουν, μέχρι περίπου την ηλικία των εννέα χρόνων, έχουν συνήθως την τάση, στην απεικόνιση αντικειμένων που βρίσκονται σε διαφορετικές θέ-

13. J. Morgan, «Cultural conventions of pictorial representation: Iconic literacy and education», *Educational Communication & Technology*, 26 (3), 1978, σσ. 245-267.

14. Αναφέρουμε τις κυριότερες συμβάσεις: Η γραμμή του ορίζοντα και των σημείων φυγής, όταν οι παράλληλες γραμμές δίνουν την εντύπωση ότι συναντιούνται στο βάθος. Η διαφορά στο μέγεθος με τα κοντινότερα αντικείμενα να είναι μεγαλύτερα. Η κάλυψη, όπου τα μακρινότερα επικαλύπτονται μερικά από τα κοντινότερα. Η θέση των αντικειμένων στη σελίδα με τα μακρινότερα ψηλότερα. Η ατμοσφαιρική προοπτική με αχνά και ψυχρά χρώματα πίσω. Α. Α. Γιαννικοπούλου, «Η αναγνωσιμότητα των εικόνων στα βιβλία της Γλώσσας Α' και Β' τάξης του Δημοτικού, Διαβάζω, τχ. 345, 1994, σσ. 47-50.

15. J. Morgan, «Cultural conventions of pictorial representation: Iconic literacy and education», ό.π.

σεις, να μην χρησιμοποιούν τη μερική κάλυψη, αλλά αρχικά να ζωγραφίζουν τα αντικείμενα πλάι πλάι<sup>16</sup> και λίγο αργότερα να προτιμούν μια κάθετη διάταξη με ψηλότερα το μακρινότερο<sup>17</sup> αντικείμενο, το οποίο συνήθως ζωγραφίζουν αργότερα.<sup>18</sup> Ειδικά, τώρα, για τις εικόνες που έχουν δημιουργήσει άλλοι, σχετικές έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, ενώ από μικρά τα παιδιά αναγνωρίζουν ορισμένους κανόνες προοπτικής με κυριότερο εκείνον της μερικής κάλυψης του μακρινότερου αντικειμένου από ένα κοντινότερο,<sup>19</sup> η επαρκής γνώση του θέματος δεν συντελείται πριν από τη μέση σχολική ηλικία.<sup>20</sup>

Μια άλλη σύμβαση που δυσκολεύει τα παιδιά είναι η απόδοση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων. Έρευνα<sup>21</sup>

16. P. H. Light & B. Simmons, «The effects of a communication task upon the representation of depth relationships in young children's drawings», *Journal of Experimental Child Psychology*, τόμ. 35, 1983, σσ. 81-92.

17. P. H. Light & J. Humphreys, «Internal spatial relationships in young children's drawings», *Journal of Experimental Child Psychology*, τόμ. 31, 1981, σσ. 521-530.

18. N. Ingram & G. Butterworth, «The young child's representation of depth in drawing: process and product», *Journal of Experimental Child Psychology*, τόμ. 47, 1989, σσ. 356-369.

19. M. Hagen, «Development of ability to perceive and produce pictorial depth cue of overlapping», *Perceptual and Motor Skills*, τόμ. 42, 1976, σσ. 1007-1014.

20. G. Johoda & H. McGurk, «Pictorial depth perception: A developmental study», *British Journal of Psychology*, τόμ. 65, 1984, σσ. 141-149.

21. M.-T. Bornens, «Problems brought about by "reading" a sequence of pictures», *Journal of Experimental Child Psychology*, τόμ.

έδειξε ότι σε μια σειρά εικόνων τα παιδιά αντιλαμβάνονται ευκολότερα τις τοπικές σχέσεις από ό,τι τις χρονικές. Στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και ιδιαίτερα στα κόμικς, για να διαβάσει κάποιος τις εικόνες και να κατανοήσει την ιστορία, θα πρέπει να εισχωρήσει σε ένα σύστημα αναπαράστασης όπου ο χώρος χρησιμοποιείται διττά, για να δηλώσει όχι μόνο τόπο αλλά και χρόνο. Το πρώτο πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει είναι να μετατρέψει τον πραγματικό χώρο σε συμβολικό. Το δεύτερο και δυσκολότερο είναι να ανακαλύψει με ποιον τρόπο μια αναπαράσταση πάνω σε ένα κομμάτι χαρτί μπορεί να δηλώνει χρονικές σχέσεις. Σίγουρα κάτι τέτοιο δεν ακούγεται και ιδιαίτερα εύκολο!

Επιπλέον, σε μια σειρά εικόνων τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται προσθετικά τις πολλαπλές αναπαραστάσεις του ίδιου χαρακτήρα<sup>22</sup> και μιλούν για πολλές γάτες, ποντικούς, σκύλους. Ακόμη, αδυνατούν να καταλάβουν πού αρχίζει η ιστορία, πού τελειώνει και με ποια σειρά εξελίσσονται τα γεγονότα. Άλλες φορές αντιμετωπίζουν όλη τη σειρά ως μία εικόνα, ενώ άλλες θεωρούν ότι κάθε εικόνα διηγείται μια ολοκληρωμένη ιστορία. Δεν λείπουν, βέβαια, και οι περιπτώσεις που διηγούνται την ιστορία ανακατεύοντας τη

49, 1990, σσ. 189-226. Τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο όταν, ενώ προσπαθούν να βάλουν τις εικόνες στη σειρά, υπάρχουν ορισμένες όπου το μισοκρυμμένο στη μία αντικείμενο συνεχίζει στην άλλη. Σε αυτή την περίπτωση αντιμετωπίζουν τις εικόνες περισσότερο ως κομμάτια ενός παζλ και λιγότερο ως φάσεις χρονικής αλληλουχίας.

22. Α. Α. Γιαννικοπούλου, «Κριτήρια επιτυχημένης εικονογράφησης παιδικών βιβλίων», *Διαδρομές*, τχ. 39, 1995, σσ. 209-216.

σειρά κάποιων εικόνων και αγνοώντας παντελώς τις υπόλοιπες.<sup>23</sup>

Στην εικονογραφική αποτύπωση πολλών ενεργειών αρκετές από τις απεικονίσεις στηρίζονται στην υπερβολή. Για παράδειγμα, δυο άνθρωποι που μιλούν, χειρονομούν βίαια και ανοίγουν υπερβολικά τα στόματά τους. Κάποιος που τρέχει παρουσιάζεται να ισορροπεί στον αέρα σε ύψος σαφώς ανώτερο από το πραγματικό, ανοίγει τα πόδια του στα όρια του σπαγκάτου, ενώ συνήθως τα μαλλιά του, η γραβάτα του, αν φοράει, ή τα αφτιά του, αν είναι λαγός, δέχονται την πίεση αέρα τουλάχιστον οκτώ μποφόρ. Φυσικά, η αναπαράσταση της κίνησης στο στατικό εικονογράφημα όντως δημιουργεί προβλήματα και η παρουσίαση πραγμάτων που αιωρούνται στον αέρα σε μια θέση εμφανούς ανισορροπίας, η στάση του σώματος και ο κυματισμός μαλλιών και υφασμάτων είναι σίγουρα οι πλέον συνηθισμένοι τρόποι πραγμάτωσής της.

Όποιος έχει έστω και την ελάχιστη επαφή με παιδιά γνωρίζει ότι, ιδιαίτερα τα μικρά, δεν βλέπουν εικόνες με «παγωμένες» σκηνές, αλλά δράση, ενέργεια, εξέλιξη. Ρωτήστε τα νήπια τι έχουν ζωγραφίσει, ακόμη και στο πιο απλό σχέδιό τους, και μια ολόκληρη ιστορία θα ξεπηδήσει από αυτό. «Είναι μια μαμά που πάει βόλτα με το παιδάκι της και του παίρνει ένα παγωτό και μετά πάνε στο κινηματογράφο να δουν τον Οβελίξ». Ειδικά για τις εικόνες άλλων η έρευνα έδειξε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται ευ-

23. M.-T. Bornens, «Problems brought about by “reading” a sequence of pictures», ό.π.

κολότερα<sup>24</sup> την κίνηση<sup>25</sup> από τη στάση του σώματος, ενώ η μεταφορική της απεικόνιση (π.χ., γραμμές, βέλη) είναι ασύγκριτα πιο δυσνόητη.<sup>26</sup> Σε παρόμοια συμπεράσματα μας οδηγεί και η παρατήρηση των παιδικών σχεδίων, αφού τα

24. R. Bernard, «Young children's perception of implied motion portrayal in still photographs», *Perceptual and Motor Skills*, τόμ. 55, 1982, σσ. 1267-1276. J. Schwarcz & M. Roth, «The “continuous narrative” technique in children's literature», στο G. Fox & G. Hammond (Eds), *Responses to Children's Literature*, Proceedings of the Fourth Symposium of the International Research Society for Children's Literature, held at the University of Exeter, Sep. 9-12, 1978 (117-126), K. G. Saur Munchen, New York 1983.

25. Παιδιά τριών και τεσσάρων ετών δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν σωστά την κίνηση σε φωτογραφίες. G. Kose, H. Beilin & J. M. O' Connor, «Children's comprehension of actions depicted in photographs», *Developmental Psychology*, 19 (4), 1983, σσ. 636-643. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως η αναγνώριση της κίνησης σε φωτογραφίες είναι δυσκολότερη από ό,τι οι ίδιες κινήσεις σε σκίτσα. Κάτι τέτοιο ενδέχεται να οφείλεται τόσο στη συσσώρευση πολύ περισσότερων πληροφοριών στη φωτογραφία από ό,τι στο σκίτσο ή την καρικατούρα, γεγονός που καθιστά απαιτητικότερη την παρατήρηση, αλλά και στη μεγαλύτερη εξοικείωση που έχουν τα παιδιά με τις εικόνες σε σχέση με τις φωτογραφίες. J. J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979. Παρενθετικά αξίζει ακόμη να αναφέρουμε ότι η έρευνα έδειξε πως σε φωτογραφίες που παρουσιάζουν κίνηση θυμόμαστε την κίνηση σε εξέλιξη, η μνήμη μας δηλαδή «προχωρά» την εικόνα σε αυτό που θα γινόταν λίγο αργότερα. J. J. Freyd, «The representation of movement when static stimuli are viewed», *Perception & Psychophysics*, 33 (6), 1983, σσ. 575-581.

26. R. H. Brooks, «The role of action lines in children's memory of pictures», *Journal of Experimental Child Psychology*, τόμ. 23, 1977, σσ. 98-107.



παιδιά στην απεικόνιση κινούμενων ανθρώπων επιλέγουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία την κατάλληλη στάση του σώματος και ασύγκριτα λιγότερο τις γραμμές κίνησης.<sup>27</sup>

Σε δική μας έρευνα που έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα Νοέμβρη-Δεκέμβρη 1998 σε νηπιαγωγεία της πόλης της Ρόδου με δείγμα ογδόντα τρία νήπια μελετήθηκε η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες από γνωστά εικονογραφημένα βιβλία, τις οποίες τα νήπια παρατήρησαν, χωρίς να ακούσουν το αντίστοιχο κείμενο, και σχολίασαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου σε προφορική συνέντευξη. Η κίνηση αποδόθηκε με τους εξής τρόπους: α) γραμμές κίνησης, β) σύννεφο καπνού, γ) σύμφωνα με τη φουτουριστική αντίληψη της κίνησης, όπου το κινούμενο αντικείμενο παρουσιάζεται ως μια σειρά αλληπάλλληλων φωτογραφικών στιγμιότυπων, και δ) το κινούμενο αντικείμενο συνοδεύεται από μια σειρά σκιές που δηλώνουν την πορεία της κίνησής του. Φυσικά, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, η κίνηση γινόταν σαφής και από τη στάση του σώματος του εν κινήσει προσώπου, ενώ δεν έλειψαν και οι εικόνες όπου συνυπήρχαν περισσότερα από τα παραπάνω στοιχεία.

Από τις τέσσερις περιπτώσεις, η πολλαπλή απεικόνιση του ίδιου προσώπου σε μια σειρά θέσεων που έλαβε κατά την εξέλιξη της συγκεκριμένης ενέργειας (εικ. 1) δυσκόλευσε περισσότερο τα νήπια. Το ποσοστό των επιτυχημένων απαντήσεων ανέρχεται μόλις στο 17%, ενώ τα υπόλοιπα

27. J. J. Goodnow, «Visible thinking: Cognitive aspects of change in drawings», *Child Development*, τόμ. 49, 1978, σσ. 637-641.

νήπια θεώρησαν ότι πρόκειται για πολλά ομοειδή αντικείμενα: «Είναι μια χελώνα και πάνω της κουβαλάει ένα καλαθάκι με αβγά, για να τα πάει στη μαμά της και μετά να 'ρθει να πάρει και τ' άλλα που είναι κολλημένα πάνω στον αέρα, γιατί δεν προλαβαίνει. Ξέρεις, οι φωλιές πετάνε από τη βαρύτητα» (Λένια, 5.11<sup>28</sup>).

Το ποσοστό των επιτυχημένων απαντήσεων ανεβαίνει στο 25% όταν οι διαδοχικές θέσεις του κινούμενου αντικείμενου δηλώνονται με μια σειρά απεικονίσεών του, οι οποίες όμως ζωγραφίζονται ως σκιές του (εικ. 2): «Είναι ο δρόμος που ήρθε ο σκύλος» (Γιάννης, 5.1). Τα υπόλοιπα νήπια μιλούν για «πολλά σκυλάκια»: «Δεν το βλέπεις; Δεν είναι ένα. Δεν είναι το ίδιο χρώμα» (Σοφία, 5.7).

Το σύννεφο καπνού (εικ. 3) υποδείχθηκε ως δηλωτικό σημάδι κίνησης από το 32% των παιδιών, ενώ δεν έλειψε και ένα 4% που το μετέφρασαν ως πραγματικό νέφος και μετέτρεψαν το τρέξιμο σε πέταγμα: «Πετάει. Δε βλέπεις τα σύννεφα;» (Ανθή, 5.9)

Τέλος, οι γραμμές κίνησης αναγνωρίστηκαν από τα παιδιά σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Τα νήπια στην πλειοψηφία τους όχι μόνο μίλησαν για κίνηση αποκωδικοποιώντας τις γραμμές κίνησης, αλλά, μεταφράζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε γραμμής, καθόρισαν και το είδος της. Έτσι, στις τρεις διαδοχικές εικόνες του λαγού (εικ. 4), όπου οι ευθείες γραμμές δηλώνουν τρέξιμο, η ελικοειδής χρησιμοποιείται για τις τούμπες και η κυματοειδής για τα χοροπηδητά, τα νήπια αναγνώρισαν το τρέξιμο (ποσοστό

28. Μετά την απάντηση του παιδιού ακολουθεί η ηλικία του. Ο πρώτος αριθμός αναφέρεται στα χρόνια και ο δεύτερος στους μήνες.

επιτυχίας 55%), το χοροπηδητό (ποσοστό επιτυχίας 66%) και κυρίως τις τούμπες (το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται στο 81%).

Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι τα νήπια που απάντησαν ορθά δήλωσαν ότι το κατάλαβαν από τη στάση του σώματος του ζώου: «Έχει έτσι το κεφάλι και έτσι τα πόδια» (Γιώργος, 5.6). Παρόλο όμως που αυτό το στοιχείο δεν είναι επαρκές για την αναγνώριση του είδους της κίνησης, λίγα υπέδειξαν τις γραμμές: «Να, έχει αυτούς τους κύκλους» (Χριστίνα, 5.1). Ακόμη όμως κι όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν τι ακριβώς σημαίνουν οι γραμμές, ελάχιστα απάντησαν σωστά, π.χ.: «Είναι η φόρα του» (Θανάσης, 5.6), άλλα μίλησαν κάπως πιο ασαφώς, π.χ.: «Είναι τα σχέδια που βλέπει και κάνει και αυτός έτσι» (Αναστασία, 5.3), ενώ τα περισσότερα προτίμησαν να μην απαντήσουν καθόλου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του λαγού που στην κίνησή του ελευθερώνει ένα σύννεφο καπνού (εικ. 3). Στην εικόνα αυτή η κίνηση δηλώνεται με τη στάση του σώματός του, τις γραμμές κίνησης, το κύπελλο που πέφτει και το σύννεφο καπνού. Όταν όμως τα παιδιά ρωτήθηκαν τι πάνω στην εικόνα τους δείχνει ότι ο λαγός τρέχει, το 42% των νηπίων απάντησαν («η βροχή»).

Πρόκληση αποτελεί για τον εικονογράφο και η απόδοση πάσης φύσεως ήχων στο «αμίλητο» χαρτί. Οι γραμμές ήχου, που ποικίλλουν από κυματοειδείς για τους αρμονικούς και τεθλασμένες και οξείες για τους ενοχλητικούς, είναι ένας τρόπος. Επίσης χρησιμοποιούνται μια σειρά από νότες για τη μουσική και το τραγούδι, το γνωστό μπαλόνι των διαλόγων, καθώς και τα ορθάνοιχτα στόματα και η παρουσία ηχογόνων αντικειμένων. Όπως είναι αυτονόητο, τα δύο τε-

λευταία βοηθούν κυρίως τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι κάτι ακούγεται.<sup>29</sup>

Στην ίδια δική μας έρευνα, για την περίπτωση του ήχου, οι τρόποι απεικόνισής του που μελετήθηκαν είναι: α) γραμμές ήχου, β) η παρουσία ενός ηχογόνου αντικειμένου, γ) το μπαλόνι με τους διαλόγους των ηρώων, δ) γραπτά μηνύματα που γράφουν («ΜΠΟΥΜ! ΜΠΟΥΜ!»), ε) νότες.

Τα παιδιά φάνηκε να υπολογίζουν ιδιαίτερα στην παρουσία της ηχογόνου πηγής. Έτσι, στην εικόνα του παιδιού που έπαιζε βιολί<sup>30</sup> η ύπαρξη δύο μουσικών οργάνων οδήγησε τα παιδιά να αναγνωρίσουν, σε ποσοστό 98% τον ήχο. Παρόλο που υπήρξε διαφωνία για το ποιο ακριβώς ήταν το μουσικό όργανο, («βιολί», «μπουζούκι», «κιθάρα», «πιάνο», «λύρα» ή «ντραμς»), τα παιδιά σίγουρα το πρόσεξαν και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «κάτι ακούγεται».

Η υπόθεσή μας ότι η παρουσία ενός ηχογόνου αντικειμένου ευθύνεται κυρίως για την κατανόηση του ήχου από τα νήπια επιβεβαιώνεται και από την εικόνα των δύο πυροσβεστών, στην οποία η ηχογόνος πηγή δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή (εικ. 5). Τα μεγάφωνα δεν αναγνωρίζονται από τα παιδιά με την ίδια ευκολία που κατανοούν ότι το βιολί είναι ένα μουσικό όργανο. Έτσι, το 18% των μικρών μίλησε για... ντουζιέρα, νερά που πέφτουν και ανθρώπους που κάνουν μπάνιο: «Αυτά είναι τα νερά και αυτοί κάνουν ντουζ μετά

29. M. B. Stevenson & S. L. Friedman, «Developmental changes in the understanding of pictorial representations of sound», *Developmental Psychology*, τόμ. 22, 1986, σσ. 586-590.

30. T. Ross, *Το αγόρι που φώναζε «Λύκος»*, μτφρ. Μ. Κοντολέων, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1994.

τη θάλασσα, να φύγουν τα αλάτια» (Αθηνά, 5.7). Σε αυτό συντέλεσαν και περιφερειακά, δευτερεύοντα στοιχεία, τα οποία και επισημάνθηκαν από τα παιδιά. Σε μια σχετικά άγνωστη για τα νήπια ηχογόνο πηγή, τα μεγάφωνα, έρχονται να προστεθούν οι γραμμές ήχου –εύκολα μπερδεύονται με νερό που τρέχει– το χρώμα της εικόνας –«Το κατάλαβα ότι κάνουν μπάνιο, επειδή έχει νερά και είναι όλο μπλε» (Γιώργος, 5.4)– και το γεγονός ότι οι δύο πυροσβέστες, ακούγοντας το συναγερμό, ντύνονται – «Κάποιος γδύνεται για να πάει για μπάνιο, να μη βρέξει τα ρούχα του με τα νερά» (Μάντυ, 5.2). Ένα ακόμη 5% των νηπίων που ρωτήθηκε θεώρησε ότι πρόκειται για «λάμπες» ή «φανάρια» και είπαν ότι «αυτοί οι δύο βλέπουν το φως» (Σωτήρης, 5.5). Ακόμη όμως και εκείνα που αναγνώρισαν την παρουσία ηχογόνου αντικειμένου στην εικόνα ταλαντεύονταν ανάμεσα σε «συναγερμό», «μικρόφωνα», «καμπάνες» ή «αυτό που μιλάει η αστυνομία». Έτσι, μόνο το 53% των νηπίων θεώρησε ότι «κάτι ακούγεται» στην εικόνα, ποσοστό εμφανώς μικρότερο της περίπτωσης του βιολιού.

Οι νότες δείχνουν ότι κάποιος τραγουδά (εικ. 6). Το 57% των παιδιών αναγνωρίζει τη σύμβαση και μιλά για μουσική: «Αυτοί οι δύο ακούνε τη μουσική, γι' αυτό έχει αυτά (τις νότες). Αλλά δεν ξέρω από πού ακούγεται γιατί δεν έχει ράδιο. Αυτά εδώ μπαίνουν μες στο σπίτι» (Λία, 5.10).

Ενώ οι γραμμές κίνησης αναγνωρίζονται από τα νήπια σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, οι γραμμές ήχου δεν είναι εξίσου γνωστές. Όταν απουσιάζει κάποιο άλλο εμφανές σημάδι ήχου, και κυρίως αναφερόμαστε στην παρουσία ενός ηχογόνου αντικειμένου, τα παιδιά δυσκολεύονται να μεταφράσουν τις γραμμές. Στην εικόνα της κλειστής πόρτας (εικ. 7)

αρκετά νήπια αρνήθηκαν ότι κάτι ακούγεται, αφού «δεν υπάρχει κουδούνι» (Ελένη, 4.11), και μετέφρασαν τις γραμμές ως «σκοινιά για να μη φύγει η πόρτα» (Δέσποινα, 4.11), «τη δύναμη του ανθρώπου που θέλει να την ανοίξει» (Ραφαήλ, 5.3), «τα σπασίματα που κάποιος τη σπάει» (Μαρία, 5.4), «καπνό γιατί πήρε φωτιές» (Γιώργος, 5.3), ή απλώς «μυρωδιές» (Αναστασία, 5.8). Μόνο το 27% αναφέρθηκε σαφώς στις γραμμές ήχου ως τρόπο απεικόνισης του χτυπήματος της πόρτας. Παρόμοια ήταν και τα ποσοστά των μικρών που αναφέρθηκαν στις γραμμές ήχου στην εικόνα του παιδιού που παίζει βιολί (23%) και των δύο πυροσβεστών (26%): «Ο μεγάλος άνθρωπος βλέπει τη φωνή του άλλου που μιλάει στα μικρόφωνα και τινάζονται αυτά (γραμμές), και όταν τινάζονται αυτά, γίνεται ότι ακούμε» (Φωτεινή, 5.3).

Εκείνο που αξίζει όμως να σημειωθεί είναι ότι τα νήπια σίγουρα δυσκολεύτηκαν να αποκωδικοποιήσουν τις γραμμές σχετικά με την ποιότητα του παραγόμενου ήχου. Έτσι, αναφορικά με την εικόνα του βιολιού,<sup>31</sup> όπου η τεθλασμένη γραμμή υποδηλώνει ένα δυσάρεστο ήχο, το 82% των παιδιών θεώρησε ότι η μουσική που ακούγεται είναι πράγματι ωραία. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι «έχει το βιβλίο και διαβάζει και παίζει καλά», αλλά και γιατί «τα αγόρια παίζουν καλά, τα κορίτσια δεν ξέρουν» (Άγγελος, 5.4), ή «επειδή έχει τα μάτια του κλειστά και σιέφτεται» (Μίνα, 5.7), ή «γιατί κρατάει αυτό (το δοξάρι)» (Κάτια, 5.8). Μόνο ένα παιδί έδειξε τις γραμμές ήχου και είπε: «Άσχημα, γιατί κάνει αυτά εδώ σαν να βρομάει το φαί. Είναι και τα μάτια του έτσι» (Λυδία, 5.9).

Η συνηθισμένη στα κόμικς σύμβαση της παρουσίας

31. Ό.π.

των διαλόγων των ηρώων με τα γνωστά μπαλόνια εξετάστηκε με μια εικόνα όπου, σε μια σκηνή με ανθρώπους, εκείνος που μιλάει είναι ο σκύλος (εικ. 8). Έτσι, μόνο τα παιδιά που ήταν σίγουρα για τη σύμβαση, ποσοστό 24%, παραδέχθηκαν ότι ο σκύλος κάτι λέει. Μάλιστα, τα περισσότερα από αυτά είπαν ότι «εκεί μέσα λέει γαβ γαβ, γιατί οι σκύλοι γαβγίζουν», ενώ ένας μικρός εξέφρασε την εύλογη απορία του: «Αυτό είναι μπαλόνι με γράμματα. Δεν ξέρω γιατί είναι εδώ πέρα» (Ιωάννης, 5.1).

Όταν ο ήχος δηλώνεται κυρίως με γραπτά μηνύματα όπως «ΜΠΟΥΜ! ΜΠΟΥΜ!», η κατανόησή του από παιδιά προσχολικής ηλικίας γίνεται ακόμη δυσκολότερη (εικ. 7). Στην εικόνα της πόρτας μόνο το 23% των νηπίων σχολίασε τα γραπτά μηνύματα ως σημείο δηλωτικό ήχου και «διάβασε» «τικ τακ», «μπαμ μπαμ» κ.ά. «Είναι μια πόρτα κλειδωνιστή και ανοιγοκλειστή και εδώ λέει “ΑΝΟΙΧΤΕ”» (Δήμητρα, 5.5).

Και η αποτύπωση συναισθημάτων στην άψυχη σελίδα αποτελεί άλλον ένα γρίφο που καλείται να λύσει ο εικονογράφος. Ένα επιτόλαιο ξεφύλλισμα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων δείχνει ότι η συναισθηματική κατάσταση των προσώπων εξωτερικεύεται στο χαρτί με τη στάση του σώματός τους (π.χ., η αγάπη με εναγκαλισμό) και κυρίως την έκφραση του προσώπου (π.χ., δάκρυα για τη λύπη). Σε αυτά πρέπει να προστεθούν στοιχεία όπως η θέση και το μέγεθος του ήρωα (π.χ., μικρά παιδιά στο κάτω μέρος της σελίδας για το φόβο), τα χρώματα (έντονα για τη χαρά), στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ., πεταλούδες και πουλάκια για την αγάπη) και χαρακτηριστικά σύμβολα (π.χ., κερανοί για το θυμό). Τα νήπια αποκωδικοποιούν την έκφρα-

ση του προσώπου και αντιλαμβάνονται τα θετικά<sup>32</sup> συναισθήματα, με πρώτο τη χαρά,<sup>33</sup> καλύτερα από τα αρνητικά.

Στην ίδια δική μας έρευνα παρατηρήθηκε ότι η αγάπη (εικ. 9) και η χαρά (εικ. 10) αναγνωρίζονται από τα νήπια σχετικά εύκολα, με ποσοστά επιτυχίας 81% και 72% αντίστοιχα. Τα νήπια μίλησαν για την αγάπη με εκφράσεις όπως «αγαπιούνται», «ερωτεύονται», «φιλιούνται», «ο πρίγκιπας τη λιγουρεύεται γιατί την αγαπάει» (Πανορμίτα, 5.6) και, κυρίως, «παντρεύονται». Και το συναίσθημα της χαράς και ευχαρίστησης έγινε εύκολα κατανοητό, παρά το γεγονός ότι επελέγη κάποιος που συνήθως τον έχουμε συνηθίσει θυμωμένο, κακό και απειλητικό, ένας χαρούμενος δράκος.

Ένα άλλο στοιχείο που προέκυψε από την έρευνά μας είναι η τάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας να μετατρέπουν μια κρίση συναισθηματικής κατάστασης σε αξιολόγηση χαρακτήρα. Έτσι στην εικόνα της θυμωμένης βασίλισσας (εικ. 11), και παρά το γεγονός ότι το 46% των νηπίων κατόρθωσε να αναγνωρίσει το βασικό συναίσθημα, το 53% απέδωσε όλη τη φασαρία στον κακό της χαρακτήρα, θεωρώντας ότι δεν υπάρχει λόγος να προσθέσει τίποτε άλλο στα «κακή», «κακιασμένη» ή «κακή μάγισσα» που διατύπωσε. Το ίδιο συνέβη και στην περίπτωση του χαρούμενου δράκου (εικ. 10), όπου αρκετά νήπια φάνηκαν να πιστεύουν ότι η

32. L. A. Carmas & K. Allison, «Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels», *Journal of Nonverbal Behavior*, τόμ. 9, 1985, σσ. 84-94.

33. P. Philippot & R. S. Feldman, «Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression», *British Journal of Social Psychology*, τόμ. 29, 1990, σσ. 43-54.

έννοια χαρούμενος μάλλον συμπεριλαμβάνεται στον όρο «καλός».

Επιπλέον, τα παιδιά έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναγνωρίσουν έντονα συναισθήματα που τα ίδια βιώνουν και συναντούν καθημερινά, και λιγότερο όσα υστερούν σε ένταση και συχνότητα στη δική τους ζωή. Για το λόγο αυτό, ενώ η χαρά, ο θυμός, η αγάπη και ο φόβος δεν τα δυσκόλευσαν ιδιαίτερα, η έκπληξη και η δυσπιστία αναγνωρίστηκαν μόνο από δύο παιδιά: «Δεν τον πίστεψαν. Γι' αυτό κάνουν έτσι» (Ζωή 5.10), «Τους έκανε εντύπωση. Κοίτα πώς είναι τα στόματά τους» (Βασίλης 5.10).

Αρκετές φορές πάνω στην ίδια εικόνα συσσωρεύονται μια σειρά από στοιχεία διαφορετικά μεταξύ τους, που όμως όλα μαζί υπονοούν έντονα την ύπαρξη κάποιου συναισθήματος. Η παρουσία πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους στοιχείων έδειξε να λειτουργεί αθροιστικά στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων. Στην εικόνα του χαρούμενου δράκου (εικ. 10), για παράδειγμα, τα παιδιά εντόπισαν όχι μόνο στοιχεία εμφανή, όπως το γέλιο και το παιχνίδι του με τα παιδιά, αλλά και άλλα, όπως η καρδιά της ουράς του, ο χρωματισμός της εικόνας, η θέση του – αλήθεια, πόσο απειλητικός θα μπορούσε να είναι ένας δράκος ξαπλωμένος ανάσκελα; – και η αντισυμβατική συμπεριφορά του ως δράκου. «Αυτός ο δράκος είναι άλλος. Δεν πετάει, ούτε βγάζει καπνούς από το στόμα» (Θωμάς, 5.8).

Τα νήπια έχουν την ανάγκη να βλέπουν όχι μόνο πολλά αλλά και κραυγαλέα εικονικά στοιχεία, προκειμένου να αναγνωρίσουν ενέργειες ή συναισθήματα στις εικόνες των βιβλίων τους. Στην περίπτωση του φόβου, για παράδειγμα, επελέγησαν δύο εικόνες. Στην εικόνα του λύκου που κυνηγά

το μικρό<sup>34</sup> ο πανικός είναι κραυγαλέος. Το ίδιο το γεγονός, δηλαδή ο λύκος που κυνηγά το παιδί, η στάση του σώματος του μικρού, τα ορθάνοιχτα μάτια του και ειδικά το χαώδες στόμα που προβάλλεται σε πρώτο επίπεδο κάνει την αναγνώριση του κινδύνου<sup>35</sup> και του συνακόλουθου πανικού μάλλον εύκολη υπόθεση. Τα παιδιά σε ποσοστό 66% μίλησαν για φόβο. Πολύ λιγότερα νήπια, ποσοστό 25%, αναγνώρισαν το φόβο στην άλλη εικόνα (εικ. 12), όπου η παρουσίασή του ήταν περισσότερο υπαινικτική και λιγότερο έκδηλη. Σε αυτήν δύο μικρά παιδιά κουνιάζουν στο κάτω άκρο της σελίδας που κυριαρχείται από σκουρόχρωμους κορμούς δέντρων, υποβάλλοντας την αίσθηση του αδύναμου κι ανυπεράσπιστου.

Η εξοικείωση των παιδιών με τις εικόνες παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάγνωσή τους. Αυτό γίνεται φανερό από περιπτώσεις όπου ακόμη και εικονογραφικά στοιχεία, σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετα και συμβατικά, αναγνωρίζονται εύκολα και σαφώς από τα νήπια. Αναφέρουμε μόνο ότι στην εικόνα των δύο ερωτευμένων νέων (εικ. 9), τα νήπια συνέδεσαν, σε ποσοστό 69%, τις κόκκινες καρδούλες που ίπτανται γύρω από τους ήρωες με την αγάπη.

34. T. Ross, *Το αγόρι που φώναζε «Λύκος»*, ό.π.

35. Σχετική έρευνα έδειξε ότι η ιδέα του κινδύνου υποβάλλεται κυρίως από τα στοιχεία της εικόνας που δείχνουν αδυναμία ελέγχου της κατάστασης (π.χ., τα γκέμια έχουν ξεφύγει από τα χέρια του καβαλάρη) και σε δεύτερη θέση από την έκφραση του προσώπου του ήρωα. N. Hengen, «The perception of danger in action illustration», *Communication Review*, 18 (3), 1970, σσ. 250-262.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ανάγνωση των εικόνων δεν είναι ούτε εύκολη ούτε αυτόματη. Οι κώδικες της εικονογράφησης, λιγότερο ή περισσότερο αυθαίρετοι, δημιουργούν μια ολόκληρη αλυσίδα συμβάσεων και απαιτούν χρόνο, προσοχή και προσπάθεια. Παρόλο που η κοινή αντίληψη, με αποκορύφωμα το δημοφιλές «μια εικόνα ίσον χίλιες λέξεις» –μεθερμηνευόμενον «αντί να βασανίζεσαι να πεις χίλιες λέξεις, δείξε μια εικόνα και όλοι θα το καταλάβουν αμέσως»– φαίνεται να θεωρεί ότι οι εικόνες, σε αντίθεση με το λόγο, είναι μονοσήμαντες και ερμηνεύονται από όλους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, τα παιδιά μάς δείχνουν ότι τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι. Μάλλον η χιλιοειπωμένη ρήση θα έπρεπε να αλλάξει σε «μια εικόνα, χίλιες ερμηνείες». Και σίγουρα κάτι τέτοιο δεν είναι απαραίτητα κακό, το ακριβώς αντίθετο μάλιστα...

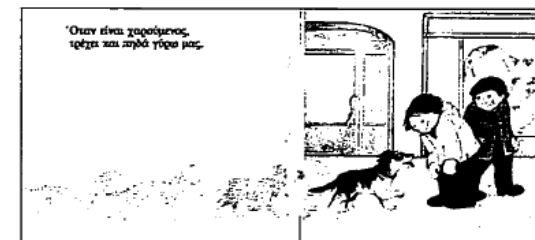
Οι εικόνες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διάλεξης ήταν από τα βιβλία:

- εικ. 1: Α. Μποζουμί, *Εσύ είσαι η Μαμά μου*, μτφρ. Μ. Κλάδου, εκδ. Δωρικός, Αθήνα 1996.  
 εικ. 2: Ι. Sánchez & Μ. Rius, *Ο σκύλος μου*, μτφρ. Έ. Γιαννακούρα, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1993, 1998.  
 εικ. 3: Λ. Πεταλά-Παπαδοπούλου, *Μαθαίνω να διαβάζω με τα ζώα – ΑΒΓ*, εικ. Μ. Μπράουν, εκδ. Μίνωας, Αθήνα 1984.  
 εικ. 4: Σ. Γκρίντλεϋ, *Γιατί ο ουρανός είναι γαλάζιος*, μτφρ. Ρ. Ρώσση-Ζαΐρη, εικ. Σ. Βάρλεϋ, εκδ. Μίνωας, Αθήνα 1997.

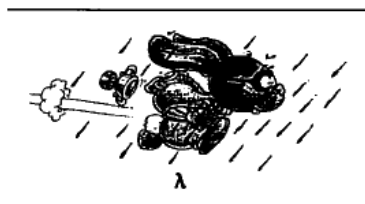
Αγγελική Γιαννικοπούλου  
 ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ:  
 Η ΑΝΑΓΝΩΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ



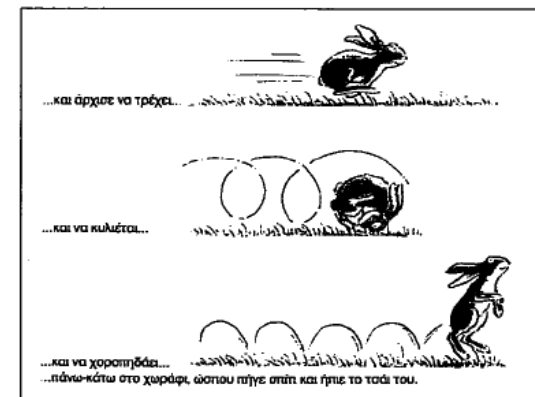
Εικ. 1



Εικ. 2



Εικ. 3



Εικ. 4