

ΚΥΚΛΟΣ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Η Τέχνη της Αφήγησης

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

ΚΟΥΛΑ ΚΟΥΛΟΥΜΠΗ-ΠΑΠΑΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ

Εικόνα εξωφύλλου

Θοδωρής Συρογιαννόπουλος



ΕΚΔΟΣΕΙΣ
ΠΑΤΑΚΗ

Αγγελική Αν. Γιαννικοπούλου

Η παρουσίαση εικόνων κατά την αφήγηση του παραμυθιού από τη νηπιαγωγό

Στην ιστορική της διάσταση η αφήγηση¹ του παραμυθιού στηρίχθηκε κυρίως στον προφορικό λόγο. Οι ραψωδοί της αρχαιότητας, οι λαϊκοί παραμυθάδες στα παλιά νυχτέρια, η γιαγιά που, γνέθοντας δίπλα στο τζάκι, ζωντάνευε μπρος στα έκπληκτα μάτια των παιδιών χώρες μαγικές δεν είχαν κανένα άλλο μέσο εκτός από το λόγο.

Αντίθετα, σήμερα που ο πολιτισμός μας έπαψε πια να είναι προφορικός και μετακινείται από την έντυπη στην

-
1. Βλέπε πρόσφατες εργασίες στα ελληνικά για την αφήγηση: Αναγνωστόπουλος Β. Δ., *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας: Α΄ Ανιχνεύσεις*, Καστανιώτης, 1987. Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου Κ., «Η προετοιμασία για την αφήγηση». *Διαδρομές*, τ. 27, 1992, σ. 186-191. Της ίδιας, «Η ώρα της αφήγησης», *Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, Δελτίο 1991, σ. 54-58. Της ίδιας, «Η τέχνη της αφήγησης στο σχολείο», από το *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*, εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 79-93.

ηλεκτρονική επικοινωνία, μόνος του ο λόγος² θεωρείται ανεπαρκής να ζωντανεύσει μια ιστορία. Το εικονογραφημένο βιβλίο που δένει το λόγο με την εικόνα, η τηλεόραση και πρόσφατα το computer³ επιμένουν ότι ο εμπλουτισμός της αφήγησης και με εποπτικό υλικό κάνει το παραμύθι πιο ελκυστικό, πιο κατανοητό, πιο ευχάριστο, πιο ευκολομνημόνευτο.

Η διήγηση του παραμυθιού με παράλληλη παρουσίαση εικόνων⁴ αποτελεί την κυρίαρχη πρακτική στη σχολική πράξη. Σε αυτό δέβαια συντελεί και η ύπαρξη πολλών και

2. Οι εξαιρέσεις δέβαια υπάρχουν. Ο Lenihan (Lenihan E., «Situation du conte en Irlande». G. Calame - Griaule, Ed. *Le Renouveau du conte, The Revival of Storytelling*, σ. 81-83. Paris: CNRS 1990) αναφέρει την αφήγηση ιστοριών από το τηλέφωνο. Μόνο την πρώτη βδομάδα που λειτούργησε ένα παρόμοιο κέντρο στην Ιρλανδία, δέχτηκε τέσσερις χιλιάδες κλήσεις από ισάριθμους συνδρομητές.
3. Ήδη στην ελληνική αγορά κυκλοφορούν σε CD-ROM μια σειρά των αισώπειων μύθων, το *Aesopolis*, καθώς και η πολύ αξιολογη και επιτυχημένη σειρά *Living books*, από την οποία ξεχωρίζει το *Just grandma and me*.
4. Ο πιο εύκολος τρόπος για την επίδειξη εικόνων είναι η παρουσίασή τους μέσα από ένα καλό εικονογραφημένο βιβλίο. Ο τρόπος αυτός ενδείκνυται για λόγους πρακτικούς (σε αντίθετη περίπτωση η αφηγήτρια αναγκάζεται να βρει τις εικόνες από διάφορες πηγές ή να τις φτιάξει μόνη της), αισθητικούς (η εικονογράφηση ανήκει σε καταξιωμένο λειτουργό του είδους) και εκπαιδευτικούς (αφού τα νήπια έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν, να φυλλομετρήσουν και να αγαπήσουν το βιβλίο). Κατά την αφήγηση, η νηπιαγωγός κρατά το βιβλίο δίπλα, και ποτέ μπροστά στο πρόσωπό της, και το μετακινεί από πλάι σε πλάι για να το δουν όλα τα παιδιά.

καλών εικονογραφημένων βιβλίων⁵, καθώς και η συνηθισμένη προτίμηση-παράκληση των νηπίων να δουν τις σχετικές με τη διήγηση εικόνες. Η αφηγήτρια, κατά τη διάρκεια της αφήγησης, έχει τη δυνατότητα και την ευχέρεια να ζητήσει τη συνδρομή διαφόρων⁶ εποπτικών μέσων που δίνουν ζωντάνια, παραστατικότητα και γραφικότητα στο λόγο της. Η χρήση τους αποσκοπεί στη διατήρηση του παιδικού ενδιαφέροντος καθ' όλο το διάστημα της αφήγησης και στη διευκόλυνση του ακροατηρίου να κατανοήσει και να παρακολουθήσει την ιστορία.

Η εισβολή της εικόνας στη διαδικασία της αφήγησης συνοδεύεται από πλήθος επιχειρημάτων, πολλά από τα οποία ελέγχθηκαν ως μη ακριδή από την επιστημονική έρευνα:

* Η ωραία εικόνα φέρνει τα νήπια σε επαφή με την τέχνη. Τα παιδιά μαθαίνουν να εκτιμούν την καλή εικονογράφηση καθώς και την ποιοτική ζωγραφική ειδικά μέσα από τα βιβλία τους, εκείνα που το κείμενο συνοδεύουν

5. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρ' όλη την αναγνωρισμένη αξία του εικονογραφημένου βιβλίου, η παράλληλη ύπαρξη εικόνας και κειμένου δεν είναι άμοιρη αμφισβήτησης. Ο Α. Μαγουλιώτης (Μαγουλιώτης Α., «Η εικονογράφηση ως μέσο έλξης των μικρών παιδιών», Από το *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*, εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου, Δελφίνοι, Αθήνα 1994, σ. 206) προτείνει εικονογραφημένα βιβλία σε δύο τεύχη — τεύχος κειμένου, τεύχος εικονογράφησης —, που θα διακινούνται μαζί σε μια θήκη. Έτσι στο παιδί ανοίγονται τρεις δυνατότητες: να βλέπει τις εικόνες συγχρόνως με το κείμενο, να επεξεργάζεται τις εικόνες πριν από το κείμενο ή να προηγείται το κείμενο και να έπονται οι εικόνες.
6. Τα πιο συνηθισμένα από αυτά είναι οι κούκλες ή οι μαριονέτες, ο φανελοπίνακας, οι μάσκες προσώπων και κυρίως οι εικόνες.

πίνακες καταξιωμένων ζωγράφων⁷.

* Η εικόνα κάνει την ιστορία πιο ευχάριστη για το νήπιο. Η άποψη ότι η εικονογράφηση αποτελεί πόλο έλξης του παιδιού είναι παλιά και φαντάζει αναντίρρητη. Από την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* που αναρωτιέται τι αξία έχει ένα βιβλίο χωρίς εικόνες, μέχρι τα σημερινά παιδιά η εικόνα απαριθμεί εκατομμύρια οπαδούς. Από παιδιά προσχολικής και σχολικής⁸ ηλικίας, μέχρι εφήβους⁹ και φοιτητές¹⁰, τα βιβλία με εικόνες, κυρίως έγχρωμες, προτιμούνται περισσότερο από τα άλλα.

7. Ο Β. Βλαχόπουλος (Βλαχόπουλος Β., Το εικονογραφημένο λογοτεχνικό βιβλίο, *Διαβάξω*, τ. 248, 1990, σ. 25-27) αναφέρει ότι τα έργα του Παρθένη, που δημιουργούν μια αίσθηση απόστασης και χρονικού βάθους, είναι κατάλληλα για κείμενα ανάλογου περιεχομένου, ενώ εξπρεσιονιστικά σχέδια με υπερρεαλιστικά στοιχεία εικονογραφούν βιβλία όπως ο *Δον Κιχότης* του Θερβάντες κ.ά.
8. Samuels S. J., Biesbrock E., Terry P. R., The effect of pictures on children's attitudes toward presented stories, *The Journal of Educational Research*, 67, 1974, σ. 243-246.
9. Holliday W. G., Brunner L. L., Donais E., Differential cognitive and affective responses to flow diagrams in science, *Journal of Research in Science Teaching*, 14, 1977, 129-138.
10. Sewell E. H., Moore R. L., Cartoon embellishments in informative presentations, *Educational Communication and Technology Journal*, 28, 1980, σ. 39-46.

Ακόμη, έρευνα των Bryant et al. (Bryant J., Brown D., Silberberg A., Elliot S. M., Humorous illustrations in textbooks: Effects on information acquisition, appeal, persuasibility and motivation. Paper presented at the Speech Communication Association Convention, New York, November, 1980) δείχνει ότι οι φοιτητές έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να διαλέξουν να αγοράσουν ένα εγχειρίδιο ψυχολογίας αν έχει εικόνες, παρά κάποιο που στερείται.

* Η εικόνα αιχμαλωτίζει την προσοχή του παιδιού και την κατευθύνει σε ορισμένα σημεία. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι η εικόνα κατευθύνει την προσοχή σε καταστάσεις προαιρετικού διαβάσματος, όπως π.χ. στην ανάγνωση εφημερίδας. Οι Baxter et al. (1978)¹¹ είδαν ότι σε ένα ξεφύλλισμα της εφημερίδας, τα κείμενα που συνοδεύονται από μεγάλες φωτογραφίες απομνημονεύονται πιο εύκολα από τα άλλα. Αντίθετα, σε καταστάσεις υποχρεωτικού διαβάσματος, όπως συμβαίνει στο σχολείο, η εικόνα δεν κατευθύνει την προσοχή, μια και ο μαθητής οφείλει να μάθει εξίσου καλά και το τμήμα του κειμένου που απεικονίζεται και εκείνο που δεν απεικονίζεται. Η αφήγηση του παραμυθιού στο νηπιαγωγείο ταιριάζει μάλλον σε καταστάσεις υποχρεωτικής ακρόασης, αφού λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και το νήπιο είναι συνήθως «υποχρεωμένο» να ακούσει όλη την ιστορία.

* Η εικόνα δημιουργεί συναισθηματικές αντιδράσεις και στάσεις (attitudes). Εκτός από την ευχαρίστηση που προκαλούν, οι εικόνες συντείνουν στη δημιουργία κι άλλων συναισθημάτων, όπως φόβου (εικόνες με τρομακτικά αντικείμενα), ερωτισμού (ερωτικές εικόνες), γέλιου (χιουμοριστικές) κ.ά. Ακόμα, οι εικόνες συντελούν και στη διαμόρφωση στάσεων, όπως για παράδειγμα σχετικά με τις διαφυλικές σχέσεις¹² ή με το ρατσισμό¹³.

11. Baxter W. S., Quarles R., Kodak H., The effects of photographs and their size on reading and recall of news stories. Paper presented at the annual convention of the Association for Education in Journalism, Seattle, August, 1978.
12. Η Λούβρου (Λούβρου Ε., Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: Πλωσική ανάλυση, *Γλώσσα*, τ. 32, 1994, σ. 45-61) παρατηρεί την κυρίαρχη αντρική

Όμως δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι οι εικόνες γεννούν συναισθήματα πιο εύκολα απ' ό,τι οι λέξεις. Σε έρευνα του Culbertson (1974)¹⁴ μελετήθηκαν οι αντιδράσεις των ανθρώπων σε εικόνες και περιγραφές γεγονότων σε εφημερίδα και βρέθηκε ότι, όταν επρόκειτο για αφηρημένες έννοιες, οι λέξεις ήταν πιο αποτελεσματικές, ενώ οι εικόνες είχαν μεγαλύτερη επίδραση όταν είχε σημασία η εμφάνιση των ανθρώπων. Εκείνο που θεωρείται αδιαμφισβήτητο είναι η ταχύτητα¹⁵ με την οποία η εικόνα προκαλεί μια συναισθηματική αντίδραση, κάτι που δε συμβαίνει με το κείμενο.

* Οι εικόνες συντελούν στην καλύτερη απομνημόνευση και κατανόηση των ιστοριών που συνοδεύουν. Οι Levie & Lentz (1982)¹⁶, σε μια ανασκόπηση 46 ερευνών¹⁷ για την

παρουσία στις εικόνες των διβλίων της «Γλώσσας», οπωσδήποτε όμως εμφανώς μειωμένη σε σχέση με τα παλιά αναγνωστικά.

13. Αξίζει να αναφερθεί έρευνα των Litcher et al. (Litcher, J., Johnson D., Changes in attitudes towards Negroes and White elementary school students after use of multi-ethnic readers, *Journal of Educational Psychology*, 60, 1969, σ. 148-152) που έδειξε ότι η χρήση εικονογραφημένων διβλίων μετέβαλε πολλές από τις ρατσιστικές αντιλήψεις των παιδιών.
14. Culbertson H. M., Words vs. pictures: Perceived impact and connotative meaning, *Journalism Quarterly*, 51, 1974, σ. 226-237.
15. Οι Cupchik et al. (Cupchik G. C., Berlyne D. E., The perception of collative properties in visual stimuli, *Scandinavian Journal of Psychology*, 20, 1979, σ. 93-104) έδειξαν ότι οι εικόνες γεννούν έντονα συναισθήματα σε λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο.
16. Levie W. H., Lentz R., Effects of Text Illustrations: A review of research, *Educational Communication and Technology*, 30, 1982, σ. 195-232.
17. Σημειωτέον ότι οι έρευνες που παρουσίασαν οι Levie & Lentz

επίδραση της εικόνας στη μνήμη και κατανόηση των εικονογραφημένων κειμένων, παρατηρούν ότι το 85% των ερευνών έδειξε ότι η εικονογράφηση ενός κειμένου συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση των πληροφοριών που έχουν εικονογραφηθεί¹⁸. Τα άτομα που διάβασαν εικονογραφημένα κείμενα έμαθαν κατά μέσο όρο 1/3 παραπάνω από ό,τι οι άλλοι στους οποίους το κείμενο δε συνοδευόταν από εικόνες.

Η πληρέστερη απομνημόνευση και κατανόηση των σκηνών και των γεγονότων που παρουσιάζονται και με τα δύο μέσα, λόγο και εικόνα, σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να αποδοθεί σε απλή επανάληψη της πληροφορίας. Έρευνα των Levin et al. (1976)¹⁹ έδειξε ότι ανάμεσα στην περίπτωση που ο αφηγητής ή τα ίδια τα παιδιά επανέλαβαν τις φράσεις της ιστορίας και στην περίπτωση που η ιστορία ειπώθηκε μια φορά συνοδευόμενη από εικόνες, η δεύτερη έφερε σαφώς θετικότερα αποτελέσματα.

(1982) διέφεραν: στο υλικό που χρησιμοποιούσαν (από ιστορίες μέχρι μαθήματα βιολογίας και από φωτογραφίες μέχρι γραμμικά σχέδια και cartoon), στο δείγμα (από παιδιά της δευτέρας του δημοτικού, μέχρι ενήλικες), στον τρόπο και στο χρόνο ελέγχου (π.χ. ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, εύρεση της βασικής ιδέας του κειμένου, επανάληψη διήγησης της ιστορίας, αμέσως μετά, μετά από μια βδομάδα, μετά από μία μέρα κτλ.).

18. Αν θέλαμε να παραστήσουμε γραφικά τη σχέση του κειμένου με την αντίστοιχη εικονογράφηση του, θα παρουσιάζαμε δύο κύκλους που τέμνονται. Έτσι ορισμένες πληροφορίες υπάρχουν μόνο στο κείμενο, άλλες μόνο στην εικόνα και κάποιες και στα δύο.
19. Levin J. R., Bender B. G., Lesgold A. Pictures, repetition, and young children's oral prose learning, *AV Communication Review*, 24, 1976, σ. 367-380.

Η παρατηρούμενη υπεροχή των σημείων εκείνων που παρουσιάζονται συγχρόνως και με λόγο και με εικόνα μπορούν να εξηγηθούν μέσω του μοντέλου του διπλού κώδικα του Ραϊβίο (1986)²⁰, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει ένας λεκτικός κώδικας για τις λεκτικές πληροφορίες και ένας μη-λεκτικός κώδικας για τις οπτικές πληροφορίες. Έτσι η πληροφορία που λέγεται και παρουσιάζεται συγχρόνως στην εικόνα κωδικοποιείται δυο φορές σε δύο διαφορετικούς κώδικες, με αποτέλεσμα να απομνημονεύεται ευκολότερα.

Από την ταυτόχρονη ύπαρξη εικόνων και λόγου ευνοούνται περισσότερο οι προφορικές ιστορίες²¹, τα παιδιά που προέρχονται από τις κατώτερες οικονομικά και κοινωνικά

20. Paivio A., *Mental representations: A dual coding approach*, New York: Oxford University Press, 1986.

21. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν και οι Levin & Lesgold (Levin J. R., Lesgold A. M., On pictures in prose, *Educational Communication and Technology Journal*, 26, 1978, σ. 233-243), παρουσιάζοντας 12 έρευνες. Όλες οι έρευνες είχαν δείγμα παιδιά, στα οποία παρουσιάζονταν φανταστικές ιστορίες, ενώ οι εικόνες που τις συνόδευαν ήταν σχέδια που απεικόνιζαν σκηνές του κειμένου. Η μάθηση ελεγχόταν με ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο. Οι έρευνες διέφεραν στη μέθοδο παρουσίασης των εικόνων, στην έκταση και στη δυσκολία του κειμένου, στην ηλικία και στο νοητικό επίπεδο των παιδιών, στο είδος και στη δυσκολία των ερωτήσεων ελέγχου, καθώς και στο χρόνο ελέγχου. Σε μια άλλη έρευνα του Levin (Levin J. R., On functions of pictures in prose. In F. J. Pirozzolo, M. C. Wittrock (Eds), *Neurophysiological and cognitive processes in reading*, New York: Academic Press, 1981) το ποσοστό καλύτερης απόδοσης, εξαιτίας της παρουσίασης εικόνων, υπολογίζεται τουλάχιστον 40% περισσότερο απ' ό,τι όταν δίνεται το κείμενο χωρίς τη συνοδεία τους.

τάξεις²², καθώς και εκείνα με ελαφριά νοητική καθυστέρηση²³.

Σχετικά με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται στο κείμενο μα όχι στην εικονογράφηση, οι Levie & Lentz (1982)²⁴, σχολιάζοντας είκοσι σχετικές έρευνες, κατέληξαν ότι η εικονογράφηση δεν έχει κανένα αποτέλεσμα, θετικό ή αρνητικό, στην εκμάθηση των μη εικονογραφημένων σημείων του κειμένου. Έτσι ελέγχονται ως αδάσιμοι οι φόβοι της πρωτοπόρου στο χώρο της μελέτης της εικονογράφησης Vernon (1953), που υποστηρίζει ότι «ίσως οι εικόνες με το να δίνουν μεγάλη έμφαση σ' ορισμένα σημεία αποσπούν την προσοχή απ' το υπόλοιπο κείμενο»²⁵, καθώς και η υπεραισιόδοξη άποψη του Williams (1968)²⁶ που θεωρούσε ότι η εικονογράφηση λειτουργεί ως κίνητρο για να προσεχθεί ολόκληρο το κείμενο.

Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι από την εποχή ακόμη του Halbert (1943)²⁷ η παρατήρηση ήταν ότι όσο περισ-

22. Rohwer W. D., Harris W. J., Media effects on prose learning in two populations of children, *Journal of Educational Psychology*, 67, 1975, 651-657.

23. Bender B. G., Levin J. L., Pictures, imagery, and retarded children's prose learning, *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, σ. 583-588.

24. Levie W. H., Lentz R. (1982), ό.π.

25. Vernon M. D., The value of pictorial illustration, *British Journal of Educational Psychology*, 23, 1953, σ. 182.

26. Williams C. M., *Learning from pictures*, Washington, D. C.: Association for Educational Communications and Technology, 1968.

27. Halbert M. G., An experimental study of children's understanding of instructional materials, *Bulletin of the Bureau of School Service*, University of Kentucky, 15 (4), 1943.

οότερο σχετίζονται οι εικόνες²⁸ με το κείμενο που συνοδεύουν και όσες περισσότερες πληροφορίες του κειμένου απεικονίζονται σε αυτές, τόσο μεγαλύτερη είναι η συμβολή τους στην κατανόηση της ιστορίας.

Τι συμβαίνει όμως με τις πληροφορίες που παρουσιάζονται μόνο στις εικόνες και απουσιάζουν από το κείμενο; Αν και είναι σίγουρο ότι τα παιδιά κοιτούν και θυμούνται²⁹ τις εικόνες, δεν είναι εξίσου βέβαιο ότι τις μελετούν και τις περιεργάζονται προσεκτικά. Για παράδειγμα, έρευνα των Jahoda et al. (1976)³⁰ έδειξε ότι ενώ

28. Φυσικά, μιλάμε μόνο για αντιπροσωπευτικές και καθόλου για τα άλλα είδη εικόνας. Τα διαφορετικά είδη εικόνας είναι: διακοσμητικές (π.χ. ένα λουλούδι στην άκρη της σελίδας), αντιπροσωπευτικές (η εικόνα λέει ό,τι και το κείμενο), οργανωτικές (π.χ. ένας χάρτης σε ένα κείμενο με περιγραφή τόπου), επεξηγηματικές (π.χ. αντλία νερού σε κείμενο που περιγράφει τη λειτουργία της καρδιάς), μετασχηματιστικές. Για περισσότερα δες Levin J. R., Anglin G. J., Russell N. C., On empirically validating functions of pictures in prose, σ. 51-85. In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds), *The psychology of illustration*, Springer-Verlag, N. York Inc., 1987.

29. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ικανότητα απομνημόνευσης των εικόνων είναι εκπληκτική. Σε έρευνα του Shepard (Shepard R. N., Recognition memory for words, sentences, and pictures, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 1967, σ. 156-163) που δείχθηκαν 10.000 διαφάνειες, μετά από 5 μέρες τις θυμούνταν σε ποσοστό 83%. Ακόμα, οι Read et al. (Read J. D., Barnsley R. H., Remember Dick and Jane? Memory for elementary school readers, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 1977, σ. 361-370) κάλεσαν ενήλικους να αναγνωρίσουν τις εικόνες του αναγνωστικού τους και είδαν ότι, μετά την πάροδο 20-30 χρόνων, η επιτυχία τους ήταν εντυπωσιακή.

30. Jahoda G., Cheyne W., Deregowski J. B., Sinha D.,

οι εικόνες διευκολύνουν την εκμάθηση πληροφοριών που παρουσιάζονται και στο κείμενο —γεγονός που αποδεικνύει ότι τα παιδιά κοιτούν τις εικόνες—, στοιχεία που παρουσιάζονται μόνο στις εικόνες μάλλον αγνοούνται. Το εύρημα επιβεβαιώνεται και από έρευνα³¹ που δείχνει ότι, όταν δοθούν υπαινιγμοί για το τι πρέπει να αναζητηθεί στις εικόνες (ρόλο τον οποίο παίζει το κείμενο), η προσοχή κατευθύνεται εκεί, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία αγνοούνται.

Επίσης, πρόσφατες έρευνες³² έδειξαν ότι τα παιδιά συνηθίζουν να κωδικοποιούν λεκτικά τις εικόνες που βλέπουν, κάτι που ενδεχομένως εξηγεί και τη μη αναφορά πληροφοριών που περιέχονται μόνο σε αυτές. Ίσως τα παιδιά

Collingbourne R., Utilization of pictorial information in classroom learning: A cross cultural study, *AV Communication Review*, 24, 1976, σ. 295-315.

31. Carr (Carr T. H., Bacharach V. R., Mehner D. S., Preparing children to look at pictures: Advance descriptions direct attention and facilitate active processing, *Child Development*, 48, 1977, σ. 22-29).

32. Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα των Hulme et al. (Hulme G., Silvester J., Smith S., Muir C., The effects of word length on memory for pictures: Evidence for speech coding in young children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 1986, σ. 61-75), κατά την οποία παιδιά 4-10 χρόνων προσπάθησαν να θυμηθούν τι είδαν σε μια σειρά από εικόνες. Τα παιδιά όλων των ηλικιών έδειξαν σαφώς καλύτερη μνήμη για τις εικόνες που παρουσίαζαν αντικείμενα που το όνομά τους ήταν μικρή λέξη σε σχέση με εκείνα που αντιστοιχούσαν σε μεγάλη λέξη. Έτσι γίνεται φανερό ότι ακόμα και τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν το λεκτικό κώδικα, για να απομνημονεύσουν το μήνυμα της εικόνας.

δεν προσέχουν ή δεν μπορούν να θυμηθούν κάτι που δεν κωδικοποιήθηκε λεκτικά.

Άλλωστε, και οι εικόνες χρειάζονται επιτυχημένη αποκωδικοποίηση. Η σωστή ανάγνωση των εικόνων προϋποθέτει τη γνώση των ζωγραφικών συμβάσεων, κάτι για το οποίο τα νήπια έχουν πολλά ακόμη να μάθουν³³. Οι εικόνες ποτέ δε λένε μια ολόκληρη ιστορία και μόνο ο παρατηρητής μπορεί να τη φτιάξει με τη βοήθεια των γνώσεων και των προσδοκιών του.

Ενδιαφέρουσα είναι και η περίπτωση της αντιφατικής με το κείμενο εικόνας³⁴. Αντίθετα με ό,τι θα αναμενόταν, τα παιδιά μπορούν να στηριχθούν αποκλειστικά στο κείμενο³⁵, αγνοώντας την εικόνα που αντιφάσκει.

Συναφές με το ζήτημα της αξίας της εικόνας στην κατα-

33. Για περισσότερα, και ειδικά για τις συμβάσεις απεικόνισης της τρισδιάστατης πραγματικότητας, της κίνησης, του ήχου, της χρονικής αλληλουχίας, βλέπε Α. Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Η αναγνωσιμότητα των εικόνων στα διβλία της «Γλώσσας» Α' και Β' τάξης του δημοτικού, *Διαβάζω*, τ. 345, 1994, σ. 47-50.

34. Αντιφατικές με το κείμενο εικόνες μπορούμε να παρατηρήσουμε στο έργο του Ε. Τριβιζά *Το απίθανο τσίρκο του Μανόλη* (εικ. Βίλλυ Λιάπη, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1984). Έτσι ενώ ο φλογεροπαίχτης Φονφόν, σύμφωνα με το κείμενο, φορά ασημένιες μπότες, η εικόνα προτιμά τις πράσινες. Διαφορές παρουσιάζει ακόμη και ο κλόουν Χόνκι Πόνκι (κορδόνια, σακάκι, κουμπιά, ζώνη), ο νάνος Τσίμα τσίμα Αμπεμπαμπλόμ (χρώμα μαλλιών, τσιράντες, κουραμπιέδες), καθώς και ο παπαγάλος που στερείται το ακορντεόν του.

35. Οποσδήποτε θα δοθούν σαφείς οδηγίες στα παιδιά ότι πρέπει να απαντούν με βάση το κείμενο και όχι την εικόνα. Για περισσότερα βλέπε: Pressley M., Levin J. R., Pigott S., LeComte M., Hope D. J., Mismatched pictures and children's prose learning, *Educational Communication and Technology Journal*, 31, 1983, σ. 131-143.

νόηση και απομνημόνευση του αφηγηματικού λόγου είναι και η συμβολή της τηλεόρασης. Είναι εντυπωσιακό και μη αναμενόμενο ότι παρά την κοινή αντίληψη για τη μεγάλη επίδραση της τηλεόρασης στο παιδί, η υπεροχή της στην παρουσίαση του παραμυθιού έναντι του παραδοσιακού τρόπου αφήγησης δεν έχει αποδειχθεί ερευνητικά. Τα αποτελέσματα των ερευνών για τη δύναμη της τηλεόρασης³⁶ σε σχέση με το λόγο είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Έτσι έρευνα των Pratt et al. (1985)³⁷ έδειξε ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας θυμούνται καλύτερα τις ιστορίες που μόνο ακούνε από εκείνες που τους παρουσιάζονται οπτικοακουστικά. Αντίθετα, άλλες έρευνες³⁸ δίνουν το προβάδισμα στην παρουσίαση της ιστορίας με οπτικοακουστικά μέσα και αναφέρονται στο «φαινόμενο της οπτικής υπεροχής»³⁹. Αξίζει να αναφερθεί

36. Η έκπληξη είναι μεγαλύτερη, αν αναλογιστούμε ότι η τηλεόραση καταργεί τις εγγενείς δυσκολίες της εικόνας που παρουσιάζει έναν κόσμο στατικό. Επειδή το παραμύθι αναφέρεται σε πράξεις οι οποίες απεικονίζονται δύσκολα και με συμβάσεις που τα νήπια δεν κατανοούν πλήρως, η τηλεόραση που αποτυπώνει την κίνηση και παρουσιάζει τη δράση φαίνεται λογικά να είναι το καταλληλότερο μέσο για την παρουσίαση του παραμυθιού.

37. Pratt M., Mackenzie-Keating S., Organizing stories: Effects of development and task difficulty on referential cohesion in narrative, *Developmental Psychology*, 21, 1985, σ. 350-356.

38. Οι Beagles-Roos, et al. (Beagles-Roos J., Gat I., The specific impact of radio and television on children's story comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 75, 1983, σ. 128-137) έδειξαν ότι τα παιδιά θυμούνται την πλοκή της ιστορίας το ίδιο καλά και με τα δύο μέσα, ακουστικά και οπτικοακουστικά, ενώ η οπτικοακουστική παρουσίαση υπερείχε, όταν τους ζητήθηκαν λεπτομέρειες της πλοκής και των χαρακτήρων.

39. Το φαινόμενο αυτό («visual superiority effect») παρατηρήθηκε κυρίως σε έρευνες (Hayes D., Birnbaum D., Preschooler's

όμως ότι επιστήμονες⁴⁰ εκφράζουν σοβαρές επιφυλάξεις για το αν η υπεροχή της εικόνας είναι πραγματική ή φαινομενική, αν τελικά δηλαδή δεν είναι αποτέλεσμα του μέσου αλλά του μηνύματος, μια και η τηλεοπτική εικόνα παρουσιάζει πράξεις, κάτι που τα νήπια θυμούνται καλύτερα.

Σε πρόσφατη δική μας έρευνα⁴¹ που έγινε το Μάρτη και τον Απρίλη του 1995, με δείγμα 61 νήπια 5 έως 6,5 χρόνων που φοιτούσαν σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία του Χαϊδαρίου Αττικής, διερευνήθηκε η συμβολή των εικόνων στην απομνημόνευση του παραμυθιού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι για πρόσωπα ή γεγονότα που παρουσιάζονταν και στα δύο μέσα, προφορική περιγραφή από τον αφηγητή και επίδειξη της αντίστοιχης εικόνας, το ποσοστό των παιδιών που τα θυμήθηκε έφτασε το 80,79%. Ακόμη, το 63,23%

retention of televised events: Is a picture worth a thousand words? *Developmental Psychology*, 16, 1980, σ. 410-416. Βλέπε επίσης: Hayes D., Chermelski B., Birnbaum D., Young children's incidental and intentional retention of televised events, *Developmental Psychology*, 17, 1981, σ. 230-232. Pezdek K., Stevens E., Children's memory for auditory and visual information on television. *Developmental Psychology*, 20, 1984, σ. 212-218), όπου το οπτικό μήνυμα δε συμφωνούσε με το ακουστικό. Τότε είδαν ότι τα παιδιά στηρίζονταν σε αυτό που έδειχνε η εικόνα, ενώ αντίθετα οι ενήλικες απαντούσαν με βάση το λόγο.

40. Gibbons J., Anderson D.R., Smith R., Field D.E., Fischer C., Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives, *Child Development*, 57, 1986, σ. 1014-1023.

41. Το παραμύθι που ειπώθηκε ήταν μια δική μας διασκευή του παραμυθιού του Κ. Περό, *Ο γενναίος ραφτάκος*. Οι εικόνες ήταν μεγεθυμένες έγχρωμες φωτοτυπίες της έκδοσης του Κέδρου, 1988, εικονογράφηση Φ. Ροβίρα.

των νηπίων θυμήθηκε επιτυχώς πληροφορίες που δίνονταν μόνο με το λόγο. Ειδικά για γεγονότα που αναφέρονταν κατά την αφήγηση, αλλά ήταν εντελώς άσχετα με την εξέλιξη του παραμυθιού και δεν προήγαγαν στο ελάχιστο την πλοκή (π.χ. στην αρχή του παραμυθιού ο ραφτάκος πηγαίνει στην κουζίνα να πει ένα γάλα), το ποσοστό των παιδιών που τα θυμήθηκαν έπεσε στο 58,36. Αντίθετα, στοιχεία που παρουσιάζονταν μόνο στην εικόνα και δεν αναφέρονταν καθόλου από τον αφηγητή, το 44,96% των παιδιών τα θυμήθηκε. Ουσιαστικά όμως το ποσοστό αυτό ήταν πολύ μικρότερο, 31,8%, αν εξαιρέσει κανείς τα ζητήματα τύπου και άγνωστων αντικειμένων. Ειδικά για θέματα τύπου⁴² το ποσοστό των παιδιών που πρόσεξε την εικόνα ανέρχεται στο 88,5% (όταν τα νήπια ρωτήθηκαν πού κοιμούνταν οι γίγαντες, έδωσαν πληροφορίες στηριζόμενα στην εικόνα που είδαν. Π.χ. «Οι γίγαντες κοιμούνται δίπλα στο δέντρο, ο ένας από την άλλη μεριά και ο άλλος στην άλλη μεριά»), ενώ για άγνωστα αντικείμενα/όντα (Ο ραφτάκος αναλαμβάνει να σκοτώσει το μονόκερο⁴³, που κανένα παιδί δεν ήξερε από πριν τι ήταν) το 62,2% των παιδιών προσέχει την εικόνα. Μόνο το 31,8% των νηπίων στρέφονται στις εικόνες για να δώσουν πληροφορίες για

42. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν σ' αυτό το σημείο με τα πορίσματα παλιότερων ερευνών. Οι Levie & Lentz (1982), ό.π., εξετάζοντας τις σχετικές με το θέμα έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση βοηθά ιδιαίτερα στην αντίληψη των τοπικών σχέσεων.

43. Έτσι ο «μονόκερος» ή «μανόκερος» ή «μονοκέρατος» ή «ρινόκερος» ή «μινώκερος» περιγράφηκε «σαν άλογο που 'χε ένα αυτί σαν πλαστικό, με ουρά με άσπρο χρώμα και είχε λίγες σκούρες ροζ μπίλιες».

όσα απλώς αναφέρονται, αλλά δεν περιγράφονται στο κείμενο. Για παράδειγμα, όταν το κείμενο αναφέρει «και ο ραφτάκος σκοτώνει επτά μύγες» και η εικόνα παρουσιάζει το ραφτάκο να τις σκοτώνει με μια μεγάλη κίτρινη πετσέτα, τα νήπια ρωτήθηκαν: «Πώς σκότωσε ο ραφτάκος τις μύγες;». Σε αυτή την περίπτωση μόνο το 31,8% των παιδιών απάντησε στηριζόμενο στην εικόνα, ενώ τα υπόλοιπα έδωσαν απαντήσεις με βάση αυτό που συνήθως γίνεται ή φαντάζονται ότι γίνεται (π.χ. «με μια μυγοσκοτώστρα», «με τη ζωστήρα», «με τα χέρια του», «με την παντόφλα», «με τη σκούπα», «με το μπιστόλι του»). Στοιχεία της εικόνας άσχετα με την ιστορία (π.χ. στη συνάντηση γίγαντα ραφτάκου υπάρχει ένα ευμέγεθες πουλί) παρατηρήθηκαν μόνο από το 16,4% των παιδιών, ενώ έκπληξη προκάλεσε το γεγονός ότι ιδιαίτερα εντυπωσιακά στοιχεία (όπως η τούρτα του γάμου ζωγραφισμένη με πολλά χρώματα, σε ύψος ανθρώπου, που καταλαμβάνει το κέντρο της εικόνας) αναφέρθηκαν μόνο από το 59% των παιδιών.

Έτσι, από τη σύγκριση λόγου και εικόνας φαίνεται να ευνοείται η εικόνα σε θέματα τόπου και άγνωστων εννοιών, ενώ σε όλα τα άλλα σημεία ο αφηγηματικός λόγος φαίνεται επαρκής για την παρουσίαση του παραμυθιού.

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά δεδομένα, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μια ολοκληρωμένη εμπειρία που έχει ανάγκη την εικόνα πολύ λιγότερο απ' ό,τι συνήθως νομίζεται. Τα πράγματα δείχνουν ότι η εικόνα δεν είναι και τόσο απαραίτητη στην κατανόηση και απομνημόνευση της ιστορίας, μια και ο λόγος του αφηγητή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη επιρροή στα νήπια. Τα νήπια δείχνουν μάλλον να έχουν συνδέσει το παραμύθι με το λόγο

και εκεί να επικεντρώνουν την προσοχή τους.

Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι οι περισσότεροι διεθνώς καταξιωμένοι αφηγητές εξοβελίζουν ολοκληρωτικά την επίδειξη εικόνων από τη διήγησή τους, δικαιολογώντας την επιλογή τους με μια σειρά επιχειρημάτων. Σύμφωνα με τη Marie Shedlock (1951), ο κίνδυνος εντοπίζεται στην υπερφόρτωση της ιστορίας με οπτικά και ακουστικά μηνύματα και στη δημιουργία ανυπέροβλων προβλημάτων κατανόησης. Η άποψή της συνοψίζεται στα εξής: «Έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση του ματιού και του αυτιού την ίδια χρονική στιγμή είναι αμφίδολης αξίας και, γενικά μιλώντας, έχει ολέθριο για την προσοχή αποτέλεσμα: η συγκέντρωση σε ένα κανάλι επικοινωνίας προσελκύει και αιχμαλωτίζει την προσοχή πιο ολοκληρωτικά»⁴⁴.

Ο προβληματισμός των Baker και Greene (1977), που τάσσονται κι αυτές υπέρ της αποφυγής της παρουσίασης εικόνων, έγκειται στην αναγνώριση του προφορικού λόγου ως αυτοτελούς, επαρκούς και πολύτιμου μέσου επικοινωνίας. «Όσο ωραίο και αν είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο (και δεν προτιθέμεθα να αμφισβητήσουμε την αξία του), πιστεύουμε ότι μόνη της η ακρόαση μπορεί να αποδειχθεί μια ολοκληρωμένη εμπειρία, ακόμη και για πολύ μικρά παιδιά»⁴⁵.

Παρόμοια άποψη πρεσβεύει και η Dorothy Butler (1986)⁴⁶, η οποία υποστηρίζει ότι ενώ η παρουσίαση των

44. Shedlock M. L., *The Art of the Story-Teller*, 3rd Edition, New York: Dover Publications, Inc., 1951, σ. 13-14.

45. Baker A. & Greene E., *Storytelling: Art and Technique*, New York, London: R. R. Bowker Company, 1977, σ. xii.

46. Butler D., *Five to Eight*, London: The Bodley Head, 1986.

εικόνων στηρίζεται κυρίως στην υποτιθέμενη συμβολή τους στην κατανόηση της ιστορίας, τα παιδιά δε δυσκολεύονται να την καταλάβουν και στην περίπτωση εκείνη που η αφήγηση περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στον προφορικό λόγο. Κι αυτό γιατί τα περισσότερα νήπια, πριν ακόμη φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο, έχουν εξοικειωθεί, στην οικογένειά τους, για έναν τουλάχιστον χρόνο, με την αφήγηση ιστοριών, χωρίς την ταυτόχρονη παρατήρηση των αντίστοιχων εικόνων.

Οπωσδήποτε, θα μπορούσε κανείς να αναφέρει και άλλους λόγους για να υποστηρίξει την αφήγηση χωρίς την παρουσίαση εικόνων. Μερικοί από αυτούς είναι:

- Κάποια είδη ιστοριών, όπως για παράδειγμα το λαϊκό παραμύθι, είναι προϊόντα του προφορικού λόγου και καταξιώνονται μόνο μέσω αυτού. Η επέλαση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και η κυριαρχία του διβλίου άφησε μικρά περιθώρια για την καλλιέργεια λογοτεχνικού προφορικού λόγου. Όπως επισημαίνει ο Σακελλαρίου (1985), η διατήρηση της αφήγησης έχει περιοριστεί στο σχολείο που «περιμένει από το δάσκαλο να κάνει με το “ζωντανό λόγο” του να νεκραναστηθεί το πανάρχαιο τούτο είδος του λόγου, που τόσες γενιές ανθρώπων γοήτευσε»⁴⁷.

- Η ένσταση που συνήθως προβάλλεται για τη χρήση ή κατάχρηση της εικόνας στο παιδικό διβλίο είναι ότι η παρέμβαση του εικονογράφου δεσμεύει την παιδική φαντασία και συνηθίζει το μικρό αναγνώστη να αναμένει εξωτερική βοήθεια για τη δημιουργία των σκηνών του παραμυθιού. Αντί να δασίζεται στο «όμμα» της δικής του ψυχής,

47. Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, τρίτη έκδοση, Αθήνα, Φιλιππότης, 1985, σ. 272.

το παιδί αποζητά τον εικονογράφο, για να του δείξει την πεντάμορφη, τον άγριο γίγαντα, το σοκολατένιο σπιτάκι. Το γεγονός αυτό αποτελεί και ένα από τα ηθικά διλήμματα που καλείται να επιλύσει ο καλλιτέχνης⁴⁸, πριν προβεί σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εικονογράφησης.

Φυσικά, εκτός από αυτούς που καταλογίζουν στην εικονογράφηση τον κίνδυνο περιορισμού της φαντασίας, υπάρχουν και εκείνοι που βρίσκουν ότι η εικόνα που συνοδεύει το παραμύθι εφοδιάζει το παιδί με έναν πλούτο παραστάσεων που δίνει φτερά στη φαντασία του. Έτσι ο Α. Μαγουλιώτης (1988) πιστεύει ότι πρέπει να δείχνουμε εικόνες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά τη διήγηση των παραμυθιών, εξαιτίας του μικρού αριθμού των γνώ-

48. Η εναγώνια κραυγή του γνωστού Αυστραλού εικονογράφου Ingpen (Ingpen R., An Australian illustrator speaks. In Birman W., Birman J. (Eds), *Brave New World. International Understanding Through Books*, σ. 135-147. Perth: Curtin University of Technology) συνοψίζεται στις φράσεις: «Ποιο δικαίωμα έχει ο κάθε εικονογράφος να επιβάλλει τις δικές του επιλογές στον αναγνώστη, όταν οποιοσδήποτε μπορεί να δημιουργήσει τις δικές του φανταστικές εικόνες για τα πρόσωπα και τα γεγονότα του κειμένου;» ή «Με ποιο δικαίωμα, για παράδειγμα, ο εικονογράφος θα παρουσιάσει το βασιλιά Αρθούρο με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, όταν όλοι οι αναγνώστες έχουν δημιουργήσει στο μυαλό τους τις δικές τους εικόνες;». Και αμέσως μετά προσθέτει την προσωπική του απάντηση στο πρόβλημα: «Για να φτιάξω ένα διβλίο, χρειάστηκε να ξεπεράσω αυτόν το φόβο και να δημιουργήσω μια ατμόσφαιρα όπου ο αναγνώστης θα μπορούσε να κρίνει όχι αν ο δικός μου Αρθούρος είναι επιτυχής ή ανεπιτυχής γι' αυτόν, αλλά αν η εικόνα μου είναι η καλύτερη, κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, για να μεταδώσει το πνεύμα και τη δύναμη κάθε χαρακτήρα, τόπου, πλάσματος» (σ. 137).

σεων και των διωμάτων τους. Πώς αλλιώς θα καταλάβει το παιδί τις φράσεις «κρυσταλλένιες πηγές», «γυάλινες πολιτείες», «θάλασσες σαν λάδι» κτλ.; Με εικόνες εμπλουτίζεται «το υποσυνείδητο, το οποίο στη συνέχεια τροφοδοτεί δημιουργικά τη φαντασία»⁴⁹. Η καλή εικονογράφηση δίνει ώθηση στη φαντασία⁵⁰ του αναγνώστη, ενώ αντίθετα η κακή μειώνει τη δύναμή της.

• Ένας άλλος λόγος που συνηγορεί υπέρ της αφήγησης χωρίς την παρουσίαση εικόνων είναι και η ανάγκη εξασκήσεως των παιδιών στην κατανόηση του προφορικού λόγου. Τα νήπια θα πρέπει να μάθουν να στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στο λόγο για να εξυπηρετήσουν πολλές από τις επικοινωνιακές τους ανάγκες. Η διαδικασία της ακρόασης, όσο κι αν φαίνεται απλή στον ενήλικα, αποτελεί μια δύσκολη πράξη και η εκμάθησή της απαιτεί χρόνο και προσπάθεια. Το νήπιο πρέπει να συνηθίσει να επικεντρώνει την προσοχή του σε ένα ακουστικό ερέθισμα αφηφώντας τα άλλα, να ασκηθεί να αντιλαμβάνεται τη σημασία των λέξεων, να σέβεται το χρόνο που μιλά κάποιος άλλος, να θυμάται. Προσοχή, αντίληψη, μνήμη πρέπει να καλλιεργηθούν, για να μπορέσει το νήπιο να εξε-

49. Μαγουλιώτης Α., «Η εικονογράφηση στο παραμύθι», *Διαδρομές*, τ. 9, 1988, σ. 57.

50. Οπωσδήποτε στο θέμα έχουν δοθεί διάφορες λύσεις. Στο βιβλίο *Η Μελίνα στη Σελήνη* (συγγρ. Μυρτώ Γεωργίου-Νίσην, εικ. Καλλιόπη Κοπανίτσα, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1980), για παράδειγμα, ο φεγγαροπατερούλης, η φεγγαρομητερούλα και τα φεγγαρόπαιδα περιγράφονται σε ένα δισέλιδο, ενώ εικονογραφούνται στο επόμενο. Έτσι, όταν τα παιδιά διαβάζουν για τα φανταστικά όντα, μπορούν να αφήσουν τη φαντασία τους να τα δημιουργήσει ανεπηρέαστα από την εκδοχή του εικονογράφου.

λιχθεί σε έναν καλό ακροατή. Η αφήγηση ιστοριών θα συντελέσει στην ανάπτυξη όλων των στοιχείων που εξασφαλίζουν τη σωστή ακρόαση.

Άλλωστε, στις πραγματικές συνθήκες ζωής δεν έχουμε πάντα αφήγηση με εποπτικά μέσα. Η εξιστόρηση των εμπειριών μας στο σχολείο και στο σπίτι, η κατάθεση στο δικαστήριο, η περιγραφή ενός περιστατικού που είδαμε στο δρόμο αποτελούν καθημερινές ιστορίες που αφηγούμαστε όλοι. Η ζωή μας βασιίζεται στην ιστορία που αποτελεί «μια κοινή δραματική μορφή επικοινωνίας»⁵¹ και η τέχνη της αφήγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ειδικά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το δικό μας, που στηρίζεται πολύ στον προφορικό λόγο, η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας αποτελεί απαραίτητο εφόδιο του μαθητή.

• Επιπλέον, η έλλειψη οποιουδήποτε εποπτικού μέσου δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή να εκμεταλλευτεί μια ακόμη μορφή αφήγησης, τη «δημιουργική, αμοιβαία αφήγηση»⁵². Σύμφωνα με αυτή, αφηγητής και ακροατές επεμ-

51. Fenwick Geoff., *Teaching Children's Literature in the Primary School*, London: David Fulton Publishers, 1990, σ. 1.

52. Η δημιουργική, αμοιβαία αφήγηση περιγράφεται πολύ αναλυτικά στο άρθρο: Trousdale A. M., *Interactive storytelling: Scaffolding children's early narratives*, *Language Arts*, 67 (2), 1990, σ. 164-173. Η Trousdale αναφέρει την εμπειρία της με τον Tim, τριών χρονών, στον οποίο διηγήθηκε ιστορίες. Όλες οι παρεμβάσεις του παιδιού έγιναν σεβαστές, με αποτέλεσμα πολλές φορές να συμπεριληφθούν καινούριοι ήρωες (με πρώτο και καλύτερο τον ίδιο τον Tim, στην αρχή σε ρόλους κομπάρσου και μετά σε πρωταγωνιστικούς, καθώς και ήρωες από άλλες πηγές, π.χ. Σούπερμαν) ή να αλλάξει εντελώς η πλοκή της ιστορίας. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν είναι: Όσο πιο σίγουρο για τον εαυτό του αισθάνεται το παιδί, τόσο περισσότερο επεμ-

βαίνουν και οι δύο καθοριστικά πάνω στο κείμενο, τροποποιώντας το λιγότερο ή περισσότερο, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια εντελώς καινούρια ιστορία. «Η αφήγηση ιστοριών παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη δημιουργία των ιστοριών, τη δυνατότητα να φτιάχνουμε ιστορίες μαζί με τα παιδιά, παρά ιστορίες για τα παιδιά»⁵³.

Στην περίπτωση που η νηπιαγωγός αποφασίσει να παρουσιάσει το παραμύθι στηριζόμενη μόνο στο λόγο, χωρίς τη χρησιμοποίηση εποπτικών μέσων, θα μπορούσε:

* Να ζητήσει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα ίδια τις δικές τους εικόνες. Η δραστηριότητα αυτή δεν είναι

βαίνει στον καθορισμό της πορείας της ιστορίας. Πολύ γρήγορα το παιδί επιχειρεί να φτιάξει τις δικές του ιστορίες. Προϋποθέσεις για να λειτουργήσει αυτή η μορφή αφήγησης: Να αφήνεται το παιδί να συμμετέχει όσο θέλει. Να γίνονται σεβαστές οι παρεμβάσεις του. Τα θετικά αποτελέσματα που η ίδια παρατήρησε είναι: Γλωσσική καλλιέργεια και γλωσσική ανάπτυξη. Ανάληψη ρόλου αφηγητή (στην αρχή εκ του ασφαλούς, αφού η βοήθεια του ενήλικα είναι δεδομένη). Μετα-γνώση, καθώς ο κόσμος των ιστοριών κατανοείται από μέσα προς τα έξω. Η ίδια η Trousdale δίνει συμβουλές για τη σωστή μεταφορά της δημιουργικής, αμοιβαίας αφήγησης στη σχολική τάξη. Προτείνει, ο δάσκαλος να αρχίσει να πειραματίζεται με γνωστές ιστορίες. Ακόμη, για να προκαλέσει τη συμμετοχή των παιδιών, μπορεί να χρησιμοποιήσει τακτικές όπως: Τα παιδιά επαναλαμβάνουν αρχικά τους ήχους της διήγησης, αργότερα τα διαλογικά μέρη και μετά, καθένα με τη σειρά του, ολόκληρη τη διήγηση (η αλλαγή προσώπου ενδέχεται να γίνεται με τη βοήθεια ενός κουδουνιού ή μιας σακούλας με φασόλια που θα κρατά το παιδί που μιλά). Τα παιδιά χρησιμοποιούν κούκλες για τα διαλογικά μέρη, ενώ η νηπιαγωγός επεμβαίνει στα αφηγηματικά κ.ά.

53. Trousdale A. M. (1990), ό.π. σ. 164.

κοινώς αποδεκτή μια και, όπως μαρτυρά η Shedlock (1951)⁵⁴, ακόμα κι όταν η πρωτοβουλία ανήκει στα ίδια τα παιδιά, συνήθως συνεπάγεται απογοήτευση, αφού το αποτέλεσμα είναι αισθητικά πολύ κατώτερο από αυτό που θα ήθελαν να μπορούσαν να δημιουργήσουν. Η Πεντάμορφη δεν είναι αρκετά όμορφη, ο γίγαντας αρκετά άγριος και η γυάλινη πολιτεία αρκετά διάφανη.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες στις οποίες τα άτομα καλούνται να ζωγραφίσουν τις δικές τους εικόνες προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή της τακτικής αυτής στην απομνημόνευση και κατανόηση του παραμυθιού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν αυτά ήσαν σπουδαστές⁵⁵, συγκράτησαν στη μνήμη τους ένα επιπλέον 30% απ' ό,τι εκείνοι που δε ζωγράρισαν. Αντίθετα, για παιδιά σχολικής ηλικίας⁵⁶ η μέθοδος δεν είχε τα ίδια θετικά αποτελέσματα, μια και οι ζωγραφιές τους συνδέονταν χαλαρά με το κείμενο, αγνοούσαν δηλαδή πολλές πληροφορίες ή πρόσθεταν καινούριες. Μόνο όταν τους προσφερό-

54. Shedlock M. L., *The Art of the Story-Teller*. 3rd Edition, New York: Dover Publications, Inc., 1951, σ. 151.

55. Snowman J., Gunningham D. J., A comparison of pictorial and written adjunct aids in learning from text, *Journal of Educational Psychology*, 15, 1975, σ. 307-311. Rasco R. W., Tennyson R. D., Boutwell R. C., Imagery instructions and drawings in learning prose, *Journal of Educational Psychology*, 67, 1975, σ. 188-192. Dean R. S., Kulhavy R. W., Influence of spatial organization in prose learning, *Journal of Educational Psychology*, 76, 1981, σ. 57-61.

56. Peck J., Experimenter-provided and learner-generated pictures in learning from text. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 1980.

ταν βοήθεια⁵⁷, ώστε να δημιουργήσουν σχετικές εικόνες, βοηθούνταν στην απομνημόνευση του κειμένου.

* Τα νήπια θα μπορούσαν να προδούν σε διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες και να φτιάξουν μάσκες, κούκλες, σκηνικά, ώστε να δημιουργήσουν τα ίδια το οπτικό υλικό του παραμυθιού.

* Εκτός από τις εικόνες που φτιάχνονται στο χαρτί, υπάρχουν κι εκείνες που δημιουργούνται στη φαντασία, όταν τα ίδια τα παιδιά με κλειστά τα μάτια ακούνε τις ιστορίες. Η αφηγήτρια μπορεί να προτρέψει και να δώσει χρόνο στα νήπια να δημιουργήσουν με τα μάτια της φαντασίας τους τα πρόσωπα και τα γεγονότα του παραμυθιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας για τη συμβολή αυτής της τακτικής στην απομνημόνευση και κατανόηση της ιστορίας είναι αλληλοσυγκρουόμενα. Το βέβαιο είναι ότι οι εικόνες του μυαλού είναι πιο αποτελεσματικές στην κατανόηση προφορικού παρά γραπτού λόγου⁵⁸ και απαιτούν επαρκή χρόνο, σαφείς οδηγίες και διαρκή υπενθύμιση⁵⁹.

57. Lesgold A. M., Levin J. R., Shimron J., Guttman J., Pictures and young children's learning from oral prose, *Journal of Educational Psychology*, 67, 1975, σ. 636-642.
58. Levin J. R., Divine-Hawkins R., Visual imagery as a prose-learning process, *Journal of Reading Behavior*, 6, 1974, σ. 23-30.
59. Μια από τις πρώτες έρευνες στο είδος είναι των Anderson et al. (Anderson R. C., & Kulhavy R. W., Imagery and prose learning, *Journal of Educational Psychology*, 63, 1972, σ. 242-243), που κατέληξε αρχικά στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία εικόνων με τα μάτια της φαντασίας δε βοηθά καθόλου την απομνημόνευση και κατανόηση του κειμένου, για να αποδειχθεί εκ των υστέρων ότι οι φοιτητές που συμμετείχαν σε αυτήν, στην ουσία, δε χρησιμοποίησαν την τακτική που τους υποδείχθηκε.

Ειδικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας⁶⁰ η δημιουργία εικόνων της φαντασίας δε δείχνει να ευνοεί την κατανόηση, αφού τα νήπια δεν μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά. Οπωσδήποτε το ζήτημα δεν έχει πλήρως διερευνηθεί, επειδή τόσο η εικονοπλασία με τη φαντασία, όσο και εκείνη στο χαρτί δεν είναι αποτελεσματική από μόνη της, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο που χρησιμοποιείται.

* Αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι τα παιδιά θα περάσουν διάστημα ενός χρόνου στο νηπιαγωγείο κι ότι η ώρα της αφήγησης εντάσσεται στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, η εναλλαγή στους τρόπους παρουσίασης του παραμυθιού θα πρέπει να είναι ένα από τα βασικά μέληματα της νηπιαγωγού. Ευτυχώς, οι δυνατότητες που ανοίγονται είναι πολλές: μουσικά παραμύθια, ιστορίες σε κασέτα, παραμύθια σε κασέτα γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά (οι μύθοι του Αισώπου που είναι σύντομοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε αυτό), χρήση ηχητικών εφέ ή μουσικής υπόκρουσης με τη βοήθεια κασσετοφώνου⁶¹, παραμύθια από

- Ο Pressley (Pressley M., Mental imagery helps eight-year-olds remember what they read, *Journal of Educational Psychology*, 68, 1976, σ. 355-359), για να είναι σίγουρος ότι οι μαθητές θα δημιουργήσουν εικόνες με τη φαντασία τους, τους έδωσε ένα φυλλάδιο με γραμμένες και λευκές σελίδες και τους προέτρεψε να συγκεντρώνονται στη λευκή σελίδα, όταν προσπαθούν να φανταστούν τις εικόνες του κειμένου.
60. Dunham T. C., Levin J. R., Imagery instructions and young children's prose learning: No evidence of «support», *Contemporary Educational Psychology*, 4, 1979, 107-113. Pressley, M. Imagery and children's learning: Putting the picture in developmental perspective. *Review of Educational Research*, 47, 1977, σ. 585-622.
61. Βλέπε Α. Α. Γιαννικοπούλου, 1994, «Η αφήγηση και οι

επισκέπτες αφηγητές (π.χ. παππούδες, γνωστούς αφηγητές ή συγγραφείς παιδικών βιβλίων), αφηγήσεις από παιδιά του δημοτικού⁶². οι τελευταίες ισχυροποιούν τους δεσμούς ανάμεσα στις δύο βαθμίδες, διευκολύνουν την ομαλότερη μετάβαση από τη μια στην άλλη, πραγματοποιούνται εύκολα εξαιτίας της συστέγασης των σχολείων και προσφέρουν στα μεγαλύτερα παιδιά την ικανοποίηση της προσφοράς, δίνοντάς τους παράλληλα τη χαρά να επισκέπτονται παλιούς και αγαπημένους χώρους.

* Καλό θα ήταν τα ίδια τα νήπια να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της αφήγησης. Η επανάληψη στερεότυπων φράσεων, όπως η έναρξη και η λήξη του παραμυθιού, η προσθήκη γνωστών μοτίβων, η μίμηση ήχων, το τραγούδι των ρυθμικών διστίχων που παρεμβάλλονται σε ορισμένα παραμύθια βοηθούν τα νήπια να επικεντρώνουν την προσοχή τους στο λόγο της αφηγήτριας, ενώ συγχρόνως τώνεται το ενδιαφέρον τους για την ιστορία.

Όλα όσα αναφέρθηκαν δεν έχουν ως στόχο να εξοβελίσουν την εικόνα από τη σχολική πράξη, αλλά να σκιαγραφήσουν τα πραγματικά όρια των δυνατοτήτων της. Όταν η νηπιαγωγός επιλέξει να χρησιμοποιήσει εικόνες κατά την

τεχνικές της στην προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο», *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, σ. 62-70, Βιβλιονομία, Αθήνα 1994.

62. Ο Ποσλάνιεκ (Ποσλάνιεκ Κ., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*, απόδοση Στέση Αθήνη, Καστανιώτης, 1992), υποστηρίζει ότι δύο είναι οι βασικοί τρόποι για να ωθήσουμε τα παιδιά στο διάβασμα: το παιχνίδι και η αγάληψη κοινωνικής ευθύνης. Το δεύτερο επιτυγχάνεται και με την ανάγνωση ή διήγηση ιστοριών στα παιδιά του νηπιαγωγείου από τους μαθητές του δημοτικού.

αφήγηση του παραμυθιού, καλό είναι να παρακινήσει τα νήπια όχι απλώς να τις δουν, αλλά να τις παρατηρήσουν ή, ακόμη καλύτερα, να επέμβουν⁶³ πάνω σε αυτές. Αποφεύγοντας τον απλό σχολιασμό της εικόνας κατά την ώρα της αφήγησης —κάτι που διασπά την προσοχή τους και αποδυναμώνει και τα δύο μέσα—, η αφηγήτρια βοηθά τα νήπια όχι απλώς να δουν επιπόλαια, αλλά να σπουδάσουν, να παρατηρήσουν, να ξαναδημιουργήσουν τις εικόνες. Γιατί μόνο τότε μπορούν τα παιδιά να ωφεληθούν πραγματικά από αυτές. Μερικές από τις δραστηριότητες που συντελούν στην αποτελεσματικότερη παρατήρηση της εικόνας είναι:

* Περιγραφή της εικόνας, σχολιασμός του θέματος, καταγραφή των προσώπων που παρουσιάζονται, εστίαση της προσοχής σε όλα τα στοιχεία της, ιδιαίτερη αναφορά στη χρήση των ζωγραφικών συμβάσεων. Παρ' όλο που όταν απλώς συστήνεται στους μαθητές γενικά να προσέξουν τις εικόνες, αυτοί συνήθως το αγνοούν, εντούτοις ερευνητές⁶⁴

63. Έρευνα των Dean et al. (Dean R. S., Kulhavy R. W., The influence of spatial organization in prose learning, *Journal of Educational Psychology*, 73, 1981, σ. 57-64) έδειξε ότι τα παιδιά που διάβασαν μια ιστορία και απλώς είδαν το χάρτη που παρουσίαζε μια σχηματική παράσταση του χώρου στον οποίο διαδραματιζόταν, θυμούνταν λιγότερα από εκείνα που πρόσθεσαν τα ίδια τις ονομασίες των διαφόρων περιοχών στον ίδιο χάρτη (π.χ. λίμνη, δάσος, βουνό κ.ά.).

64. Παρ' όλο που σε έρευνα των Hayes et al. (Hayes D. A., Reading J. E., Transfer of learning from illustration-dependent text, *Journal of Educational Research*, 76, 1983, σ. 245-248) δεν παρατηρήθηκε καλύτερη απομνημόνευση και κατανόηση του εικονογραφημένου κειμένου, αν και έγινε στα παιδιά υπόδειξη παρατήρησης, οι ίδιοι επιμένουν ότι «είναι θέμα μείζονος εκπαιδευτικής σημασίας να επιμένουν οι δάσκαλοι για προσοχή στην εικονογράφηση του κειμένου» (σ. 248).

επιμένουν στην ανάγκη υπογράμμισης της υπόδειξης.

Όσο κι αν φαίνεται παράξενο, έχουν γίνει προσπάθειες από ξένους επιστήμονες να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να βλέπουν τις εικόνες. Είναι γνωστό το TAP (Thinking About Pictures), πρόγραμμα που δημιούργησε ο Higgins (1979)⁶⁵ στην Αυστραλία, που εφοδιάζει τα παιδιά με διάφορες τεχνικές, ώστε να παρατηρούν τις εικόνες και να βγάζουν συμπεράσματα από αυτές.

Για να εξασκήσουμε τα παιδιά να βλέπουν και να παρατηρούν τις εικόνες, υποβάλλουμε ερωτήσεις, όπως: «Τι παρουσιάζεται εδώ; Φανταστείτε τη βασιλοπούλα. Πείτε μου τι σκέφτεστε. Τι βλέπετε στην εικόνα; Τι είναι διαφορετικό; Τι ήταν το ίδιο; Κλείστε τα μάτια σας και σκεφτείτε τη σκηνή. Τώρα δείτε αυτήν εδώ. Είδατε εσείς κάτι διαφορετικό; Ακούσατε αυτή τη σκηνή και είδατε την εικόνα. Τι νομίζετε ότι ξέχασε να δάλει ο ζωγράφος; Τι βλέπετε στην εικόνα που δεν το ακούσατε στο παραμύθι;».

Τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο, προφορικό και γραπτό, και στην εικόνα μπορούν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά, όταν δουν τις εικόνες πριν από την ιστορία και τις σχολιάσουν. Μπορούν ακόμη, αν θέλουν, να επιχειρήσουν να διηγηθούν μια ιστορία στηριζόμενα αποκλειστικά σε αυτές. Αργότερα, αφού ακούσουν την ιστορία, τις ξανακοιτάνε από μια καινούρια οπτική με βάση τη διήγηση που μόλις άκουσαν. Και η αντίστροφη πορεία μπορεί να ακολουθηθεί, πρώτα το κείμενο και μετά οι εικόνες, ιδιαίτερα όταν η εικονογρά-

65. Higgins L. C., Effects of strategy-oriented training on children's inference drawing from pictures, *Educational Communication and Technology Journal*, 27, 1979, σ. 265-280.

φηση προσθέτει στοιχεία που δεν υπάρχουν στο κείμενο.

* Οι εικόνες προσέχονται περισσότερο αν χρησιμοποιηθούν για διάφορες δραστηριότητες μετά την αφήγηση. Προτείνονται η επαναδιήγηση της ιστορίας από όσα νήπια το επιθυμούν και η ενασχόλησή τους με ασκήσεις, όπως η τοποθέτηση των εικόνων σε χρονολογική σειρά ή η κατάταξή τους σε σύνολα με βάση κάποιο κριτήριο (π.χ. για το παραμύθι «Οι δώδεκα μήνες» ο χωρισμός μπορεί να γίνει με γνώμονα την εποχή του έτους).

* Η αντιγραφή απλών εικόνων είναι μια άλλη δραστηριότητα που ωθεί τα παιδιά να προσέξουν τις εικόνες. Σε αυτή την περίπτωση θα μάθουμε πολλά για τον τρόπο που τα νήπια αντιλαμβάνονται τις εικόνες.

* Αφού τελειώσει η αφήγηση του παραμυθιού, ζητείται από τα νήπια να προσδιορίσουν τις βασικές σκηνές της ιστορίας, αυτές που τα ίδια πιστεύουν ότι αξίζει να εικονογραφηθούν. Στη συνέχεια συγκρίνουν τις προτάσεις τους με τις επιλογές του εικονογράφου. Σε περίπτωση που το επιθυμήσουν, μπορούν να συμπληρώσουν την εικονογράφηση με δικές τους δημιουργίες.

* Ο φανελοπίνακας παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα να επιδρούν τα ίδια στη δημιουργία των σκηνών του παραμυθιού, τοποθετώντας κατάλληλα τις φιγούρες. Κάτι ανάλογο θα μπορούσε να γίνει και σε χαρτί στο οποίο κολούν φιγούρες κομμένες από πριν.

* Τα παιδιά προσέχουν ιδιαίτερα την εικόνα όταν τους ζητηθεί να χρωματίσουν ένα μαυρόασπρο σχέδιο. Η λύση αυτή είναι πολύ εύκολη και φτηνή σήμερα, μια και μπορούν να φωτοτυπηθούν εικόνες από το παραμύθι και να μοιραστούν στα παιδιά.

* Σε φωτοτυπίες εικόνων του παραμυθιού θα μπορού-

σαν να επέμβουν τα παιδιά ζωγραφίζοντας τα ίδια στοιχεία της ιστορίας που παρέλειψε ο ζωγράφος; σημεία που ακούστηκαν στο κείμενο αλλά δε συμπεριλήφθησαν στην εικονογράφηση ή οτιδήποτε άλλο θεωρούν ότι πρέπει να προστεθεί.

* Ημιτελείς εικόνες μπορούν να δοθούν στα νήπια και να τους ζητηθεί να συμπληρώσουν μέρη από το σχέδιασμα των αντικειμένων.

* Όταν η ίδια ιστορία έχει εικονογραφηθεί αρκετές φορές και κυρίως από καλλιτέχνες που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την εποχή, την καταγωγή, το στυλ, τα μέσα που χρησιμοποιούν, τα αισθητικά τους ενδιαφέροντα και προτιμήσεις —κάτι που συμβαίνει με τα κλασικά παραμύθια, τους μύθους του Αισώπου ή την *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*⁶⁶—, προτείνεται η εξοικείωση των παιδιών με τις διαφορετικές εικονογραφικές εκδοχές της ίδιας ιστορίας. Τα παιδιά παρατηρούν, σχολιάζουν, κρίνουν και συγκρίνουν.

66. Η Ψαράκη (Ψ α ρ ά κ η Β., Σχέση εικόνας και κειμένου: Η γλώσσα της εικόνας, από το *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίδαλου, τόμος Α', Καστανιώτης, 1993, σ. 129-134) αναφέρει ότι πάνω από 300 εικονογράφοι έχουν ασχοληθεί με την Αλίκη και όσοι οι καλλιτέχνες τόσο και τα διαφορετικά της πρόσωπα. «Η Αλίκη μελαχρινή, ξανθιά, κοκκινόμαλλα, καστανή, με μακριά μαλλιά, με κοντά, με μπούκλες, με κοτσίδα, με μάτια γαλάζια, μαύρα, ατημέλητη, καλοντυμένη, με ρούχα εποχής, ξυπόλυτη, με μπότες, με λουστρίνια, μελαγχολική, ρομαντική, θαρσεστημένη, περίεργη, φιγούρα χιουμοριστική, σχεδιασμένη με πενάκι, με πινέλο, με μολύβι, σε τόνους του μαύρου, του γκρι, με χρώματα, με φωτομοντάζ, με κολάζ... Στην ηλικία των 5 ετών, των 6... των 10... των 12... των 14... των 40...».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αντίθεση με την κοινή αντίληψη πως «μια εικόνα αξίζει όσο χίλιες λέξεις», φαίνεται ότι μόνος ο προφορικός λόγος του αφηγητή αποτελεί επαρκές μέσο για την παρουσίαση της ιστορίας. Ιδιαίτερα όταν τα νήπια απλώς κοιτούν επιπόλαια τις εικόνες, χωρίς να τις βλέπουν πραγματικά, να τις παρατηρούν, να τις σπουδάζουν.

