

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Διαπολιτισμικότητα, Εικονογράφηση και Μικροαφήγημα περιόδου
2000-2013**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΚΟΥΤΖΙΑΚΟΥΤΖΙΔΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ
2016

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: **ΣΠΑΝΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ**
Επικ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Α' Μέλος: **ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΤΡΕΑΣ**
Καθηγητής του Τμ. Προσχολικής Αγωγής και Εκπ/σης του Α.Π.Θ.

Β' Μέλος: **ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**
Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του ΕΚ.Π.Α.

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΠΑΝΑΚΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ	Επικ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Παν/μίου Ιωαννίνων
ΚΑΡΑΚΙΤΣΙΟΣ ΑΝΤΡΕΑΣ	Καθηγητής του Τμ. Προσχολικής Αγωγής και Εκπ/σης του Α.Π.Θ.
ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ	Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του ΕΚ.Π.Α.
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ	Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΤΡΙΑΝΤΟΥ-ΚΑΨΩΜΕΝΟΥ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ	Αναπλ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΜΑΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΕΛΕΝΗ	τ.Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ΚΑΡΠΟΖΗΛΟΥ ΜΑΡΘΑ	τ. Καθηγήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

*Στην οικογένειά μου και
στον φύλακα άγγελό μου...*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν ουσιαστικά και με ειλικρίνεια και συνέβαλαν, ο καθένας με τον τρόπο του, στην έκβαση αυτής της προαπάθειας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Επικ. Καθηγήτρια κ. Μαριάννα Σπανάκη και επιβλέπουσα της διατριβής. Η παρουσία της ήταν καθοριστική για την διαμόρφωση της επιστημονικής μου συγκρότησης και για τον εμπλουτισμό της αρχικής μου οπτικής, ώστε η εργασία να αποκτήσει μεγαλύτερη πληρότητα. Επιπλέον, η εμπιστοσύνη που μου έδειχνε και η διαρκής ενθάρρυνση συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της παρούσης εργασίας.

Θα ήθελα να εκφράσω ακόμα τις ευχαριστίες μου για τον χρόνο που αφιέρωσαν στη μελέτη της διατριβής μου τον Καθηγητή κ. Αντρέα Καρακίτσιο και την Καθηγήτρια κ. Τζίνα Καλογήρου, μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, που διατύπωσαν εποικοδομητικές και πολύτιμες παρατηρήσεις και υπέδειξαν διορθώσεις στη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την Αναπλ.Καθηγήτρια κ. Μαρία Σακελλαρίου, την Αναπλ.Καθηγήτρια κ. Ιφιγένεια Τριάντου-Καψωμένου, την τ.Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Ελένη Μαραγκουδάκη και την τ. Καθηγήτρια κ. Μάρθα Καρπόζηλου, οι οποίες δέχθηκαν να είναι οι πρώτες αναγνώστριες αυτής της μελέτης.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τους αγαπημένους μου ανθρώπους για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης του διδακτορικού. Ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ οφείλω για την ψυχολογική υποστήριξη, στους λατρεμένους μου γονείς, Αναστάσιο και Βασιλική, στην αδερφή μου Μαρία, στους αγαπημένους μου Αχιλλέα, Αλίκη, Βούλα, στον λατρεμένο μου παππού Αριστοτέλη και στα αστεράκια μου Αριστοτέλη και Φώτη Σπανίδη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φίλη, κουμπάρα και συνοδοιπόρο, Ειρήνη, για τη στήριξη που μου πρόσφερε όλα αυτά τα χρόνια. Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη Νεκταρία Σπυρίδου και στη Γιάννα Περαματζή, για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν στη φιλολογική επιμέλεια της διατριβής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύντροφο μου, Γιώργο, για την αμέριστη υπομονή και αγάπη του.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η μελέτη της απεικόνισης του «Άλλου» σε πενήντα έξι σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας και καλύπτουν την περίοδο 2000-2013. Επιπλέον, εξετάζονται τα ιδεολογικά μηνύματα μέσα από τον κειμενικό και εικονικό αφηγηματικό λόγο. Ειδικότερα, ασχολείται κυρίως με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα, προκειμένου να εντοπιστούν στερεοτυπικές και προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον «Άλλο».

Αρχικά, εξετάζονται θεωρητικά ζητήματα που συνδέονται με τη συγκεκριμένη έρευνα, τα οποία σχετίζονται με την Παιδική Λογοτεχνία και τη διαπολιτισμική διάσταση. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στις έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας», της «διαπολιτισμικότητας», και της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα ως ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να εξεταστούν τα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα ως προς τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ο ρόλος του «Άλλου». Επιπρόσθετα, προσεγγίζονται οι έννοιες της πολιτισμικής διαφορετικότητας, της ταυτότητας και της ετερότητας. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος της ιδεολογίας στο παιδικό βιβλίο, η έννοια της «πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας» και ο «Άλλος», όπως αυτός αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα που αποτελούν και το υλικό της παρούσας διατριβής. Τέλος, εξετάζεται η λειτουργία της εικονογράφησης στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί για την πραγματοποίηση της έρευνας. Ειδικότερα, πρόκειται για μια συνδυαστική μέθοδο που στηρίζεται στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου και στη μεθοδολογία που προτείνει η θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας. Αντίστοιχα, η ανάλυση της εικονογράφησης έχει στηριχτεί στη «γραμματική του οπτικού κειμένου».

Συνοψίζοντας, μπορούμε να σημειώσουμε ότι τα θέματα των μικροαφηγημάτων που αναλύονται είναι εμπνευσμένα από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταδίδονται καταφέρνουν να εμφυσήσουν τις αξίες της ζητούμενης διαπολιτισμικότητας, δηλαδή της συμφιλίωσης, του σεβασμού της ετερότητας και της ουσιαστικής αποδοχής του «Άλλου». Επιπλέον, λειτουργούν στο επίπεδο της ενσυναίσθησης, της επίλυσης προβλημάτων, αλλά και ως φορείς κοινωνικοποίησης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, ετερότητα, ιδεολογία, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα, εικονογράφηση, Άλλος, σχολικός εκφοβισμός, οικολογία, διαπροσωπικές σχέσεις.

ABSTRACT

The purpose of the present dissertation is the study of the portrayal of the “Other” in fifty six contemporary short stories by Greek authors addressed to infants and primary school children during the period 2000-2013. Furthermore, ideological messages through textual and visual narrative discourse are analysed. More specifically, it is mainly concerned with the relation at work between the text and the image, in order to detect stereotypical and preconceived notions about the “Other.”

Initially, some theoretical issues are discussed related to the specific research, and connected to Children’s Literature and its intercultural dimension. Specifically, mention is made of the notions of “multiculturalism,” “interculturality,” as well as intercultural education. Then, five educational models are defined as research tools with a view to examining the illustrated short stories, in terms of the way in which the role of the “Other” is constructed. Moreover, the notions of cultural diversity, identity, and otherness are approached. Apart from that, the role of ideology in children’s books, the notion of “multicultural literature,” and the “Other” are explored, as this is variously reflected in the illustrated short stories, which the present dissertation draws upon. Finally, the function of illustration in the contemporary illustrated short story is examined.

Later on, the methodological tool used for the purposes of this research is presented. Actually, it is a method combining textual analysis techniques. Actually, it is a method premised on French theoretician Genette. In addition, it is based on the methodology posited by the theory of Cultural Imagism. The analysis of illustration has been premised on “the Grammar of Visual Design” .

In conclusion, it should be noted that what emerges as an idea from the total of short stories is that the topics of the short stories analysed are inspired by current affairs, and the ideological messages conveyed manage to instil the values of interculturality, that is of reconciliation, respect of diversity, and essential acceptance of the “Other.” Furthermore, the topics act on the level of empathy and problem-solving, and as agents of socialisation in contemporary multicultural environment.

Key words: children’s literature, diversity, ideology, multiculturalism, interculturality, illustration, Other, school bullying, ecology, interpersonal relations.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:

Εννοιολογικές Προσεγγίσεις- Πολιτισμός, Εκπαιδευτικά Μοντέλα, Σύγχρονες Θεωρίες Διαπολιτισμικής Παιδείας

Εισαγωγή	23
1.1 Η έννοια του όρου Πολιτισμός	26
1.2 Οι όροι Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	29
1.3 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής.....	32
1.4 Τα εκπαιδευτικά μοντέλα	35
1.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης / προσαρμογής.....	35
1.4.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης / μεταβατικό	38
1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο / μοντέλο επαφής.....	39
1.4.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο	40
1.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο/μοντέλο της πολιτισμικής αλλαγής- μεταβολής	42
1.5 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	43
1.5.1 Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	44
1.6 Η Έννοια της διαφορετικότητας	46
1.7 Πολιτισμική Ταυτότητα	49
1.8 Πολιτισμική Ετερότητα	51
Συμπεράσματα	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:

Διαφορετικότητα και Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία

Εισαγωγή	57
2.1 Εισαγωγικά για τον ορισμό της Παιδικής Λογοτεχνίας	59
2.2 Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία	60
2.3 Η Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία.....	64
2.4 Το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας	68
2.5 Συγκριτική Γραμματολογία	70
2.6 Στερεότυπα: Έννοια και Λειτουργία	73
2.7 Ρατσισμός	79
Συμπεράσματα	80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:

Ο ρόλος της εικονογράφησης στο σύγχρονο παιδικό μικροαφήγημα

Εισαγωγή	83
3.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά του Μικροαφήγηματος	85
3.1.1 Το χαρακτηριστικά του Νεοτερικού Μικροαφήγηματος	86
3.1.2 Μεταμυθοπλασία στη λογοτεχνία για παιδιά	88
3.1.3 Διακειμενικότητα στη λογοτεχνία για παιδιά	90
3.2 Η Επίδραση και η δυναμική των εικόνων στα παιδιά	92
3.2.1 Η σημασία της εικόνας στα βιβλία για μικρά παιδιά.....	94
3.3 Η παιδαγωγική σημασία της εικονογράφησης	96
3.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου	99
3.5 Σχέση μεταξύ του λεκτικού και του εικονιστικού κειμένου.....	101
3.6 Ρόλος και λειτουργία της εικόνας	104
3.6.1 Η εικόνα ως σημείο.....	104
3.6.2 Η εικόνα ως αφηγηματική μονάδα	109
Συμπεράσματα	110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:

Η Μεθοδολογία Της Έρευνας

4.1 Ανάπτυξη της Μεθοδολογίας και Στόχοι της Έρευνας	113
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	114
4.3 Τα Κριτήρια Επιλογής των Βιβλίων	115
4.4 Ο Τρόπος Συλλογής	115
4.5 Μικροαφηγήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη	116
4.6 Η Μέθοδος Ανάλυσης των Βιβλίων	118
4.7 Οι Κατηγορίες Μελέτης.....	123
4.7.1 Θεματική Κατηγορία «Φιλία»	124
4.7.2 Θεματική Κατηγορία «Σχολείο».....	125
4.7.3 Θεματική Κατηγορία «Οικολογία»	126

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αναλύσεις μικροαφηγήσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:

Θεματική Κατηγορία «Φιλία»

Εισαγωγή	129
5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας.....	131
5.2 Η σημασία της φιλίας στους Αριστοτέλη, Piaget και Sullivan.....	134
5.3 Η σημασία της φιλίας στην προσχολική ηλικία και η συμβολή της στην αποδόμηση της διαφορετικότητας	135
5.4 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2000-2013	138
Το μοντέλο αφομοίωσης	
5.4.1 Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., <i>Το παπί που δεν είχε τι να πει</i> , (2011).....	139
5.4.2 Κωνσταντινίδης, Γ., <i>Κάποτε στη Μελωδιούπολη</i> , (2011)	144

5.4.3 Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., <i>Ο μεγάλος νικητής</i> , (2011)	150
5.4.4 Ανδρικόπουλος, Ν., <i>Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους</i> , (2006)	156
5.4.5 Δημουλίδου, Χ., <i>Πρασινοπασχαλιάς</i> , (2005)	162
Το μοντέλο επαφής	
5.4.6 Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., <i>Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος</i> , (2013)	167
5.4.7 Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., <i>Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά</i> , (2013)	174
5.4.8 Γραμματικάκη, Μ., <i>Το αστέρι του γίγαντα</i> , (2012)	177
5.4.9 Μπουμπουρή, Ρ., <i>Ο φάλτσος νάνος</i> , (2012).....	183
5.4.10 Λάττα, Γ., <i>Θέλω να μ' αγαπήσουν κι άλλοι</i> , (2012)	188
5.4.11 Πρωτογέρου, Α., <i>Ένα απλό μολύβι</i> , (2011)	192
5.4.12 Φλώρου, Α., <i>Κέλη η μικρή σφήκα</i> , (2010)	195
5.4.13 Λάττα, Γ., <i>Όταν το 7 συνάντησε το 10</i> , (2010).....	203
5.4.14 Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., <i>Ένας γάτος μια φορά</i> , (2009)	209
5.4.15 Μπουλώτης, Χ., <i>Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη</i> , (2009)	214
5.4.16 Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ., <i>Πασχαλιά και Πασχαλίτσα</i> , (2009)	221
5.4.17 Αλεξάνδρου, Γ., <i>Μια μάσκα γελάει και κλαίει</i> , (2009)	226
5.4.18 Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ., <i>Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο</i> , (2009)	229
5.4.19 Μάττα, Μ., <i>Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά</i> , (2008)	234
5.4.20 Στεργιώτη, Β., <i>Ο Φσσος, η Αμπατού και ένα αηδόني</i> , (2007).....	240
5.4.21 Καραγιάννη, Μ., <i>Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστέρι</i> , (2007)	244
5.4.22 Μαρμαρίδου, Ε., <i>Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο</i> , (2007)	250
5.4.23 Πουλάκης, Π., <i>Ο Αυτός</i> , (2006)	254
5.4.24 Αυτζής, Μ., <i>Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου</i> , (2004)	259
5.4.25 Βαρβαρούση, Λ., <i>Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει</i> , (2004)	265
5.4.26 Παπαθανασοπούλου, Μ., <i>Τι κι αν είμαι ασβός;</i> , (2001)	269
Το μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής	
5.4.27 Δενεζάκη, Λ., <i>Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί</i> , (2011)	275
Αγάπη	
5.4.28 Ζαραμπούκα, Σ., <i>Το νόστιμο ποντίκι</i> , (2012).....	281
5.4.29 Μπίνιου, Α., <i>Πιρουλίτο και Ροζαλία</i> , (2012).....	286
5.4.30 Μπουλώτης, Χ., <i>Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα</i> , (2007)	290
Συμπεράσματα	294

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:

Θεματική Κατηγορία «Σχολείο»

Εισαγωγή	301
6.1 Προσδιορισμός του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού	302
6.1.1 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού	303
6.1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού	304
6.2 Το φαινόμενο του κοινωνικού εκφοβισμού	305
6.2.1 Προσδιορισμός του κοινωνικού εκφοβισμού	305
6.3 Συμπεριφορές εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	306
6.4 Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής	308
6.4.1 Επιτιθέμενος (Bully).....	308
6.4.2 Θύμα (Victim).....	308
6.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	309
6.6 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2000-2013	311
Το αφομοιωτικό μοντέλο	
6.6.1 Αυτζής, Μ., <i>Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα</i> , (2011)	312
6.6.2 Θεοχάρη, Α., <i>Ένας ξεχωριστός φίλος</i> , (2010).....	320
6.6.3 Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., <i>Το ψαράκι που φορούσε γαλιά</i> , (2010).....	326
6.6.4 Τούλας, Γ., <i>Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία</i> , (2007).....	330
Το μοντέλο επαφής	
6.6.5 Μάστορη, Β., <i>Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λεάνδρου</i> , (2011)	337
6.6.6 Ρουσάκη, Μ., <i>Ο νταής του σχολικού</i> , (2010)	340
6.6.7 Αρτζανίδου, Ε., <i>Τα σιδεράκια της Φαρφιρώς</i> , (2010).....	344
6.6.8 Ρουσάκη, Μ., <i>Τα γράμματα χορεύουν</i> , (2010)	347
6.6.9 Αυτζής, Μ., <i>Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα</i> , (2009)	352
6.6.10 Αρτζανίδου, Ε., <i>Τα γαλάκια της Μαλένας</i> , (2009)	356
6.6.11 Ηλιόπουλος, Β., <i>Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν</i> , (2009).....	360
6.6.12 Νέζη, Ν., <i>Τρίχες</i> , (2007)	365
6.6.13 Χαραλάς, Κ., <i>Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια</i> , (2007).....	372
6.6.14 Παπανικολοπούλου, Κ., <i>Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας</i> , (2006)	375
6.6.15 Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., <i>Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;</i> , (2006)	381
6.6.16 Αλεξοπούλου – Πετράκη, Φ., <i>Φίλοι; ... φως φανάρι</i> , (2005).....	386

6.6.17 Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., <i>Μυτόγκας</i> , (2004)	390
6.6.18 Διακαινισάκη, Π., <i>Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!</i> , (2003).....	394
Συμπεράσματα	398

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ:

Θεματική Κατηγορία «Οικολογία»

Εισαγωγή	405
7.1 Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	407
7.2 Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.....	410
7.3 Εννοιολογικός προσδιορισμός του περιβάλλοντος.....	412
7.4 Οικολογία.....	414
7.5 Οικο-φεμινισμός	416
7.5.1 Περιβαλλοντική εκπαίδευση και Οικο-φεμινισμός,	417
7.6 Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία.....	418
7.7 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2000-2013	420
Το αφομοιωτικό μοντέλο	
7.7.1 Ηλιόπουλος, Β., <i>Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό</i> , (2013) ..	420
7.7.2 Βαρβαρούση, Λ., <i>Μια μέλισσα... με λύση!</i> , (2009).....	425
Το μοντέλο επαφής	
7.7.3 Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., <i>Εκπληξηση!!!</i> , (2013).....	431
7.7.4 Μάγος, Κ., <i>Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους</i> , (2012).....	436
7.7.5 Δικαίου, Ε., <i>Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς</i> , (2011) ..	440
7.7.6 Αλεξάνδρου, Γ., <i>Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!</i> , (2011)...	448
7.7.7 Βαρβαρούση, Λ., <i>Ένα σκουλήκι με... φτερά</i> , (2006)	455
7.7.8 Παυλάκη, Δ., <i>Το χορτοφάγο τσακάλι</i> , (2006).....	460
Συμπεράσματα	466

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	471
----------------------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	483
Ελληνόγλωσση	483
Ξενόγλωσση	503
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	519
Παράρτημα πέμπτου κεφαλαίου	521
Παράρτημα έκτου κεφαλαίου	537
Παράρτημα έβδομου κεφαλαίου.....	549

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας, καθώς διάφορες αντιλήψεις, αξίες, ιδέες και στάσεις συναντιούνται και αλληλεπιδρούν.¹ Το ζήτημα της διαφορετικότητας απασχόλησε την εκπαίδευση και το παιδικό βιβλίο· εκπαιδευτικοί, συγγραφείς και εικονογράφοι ασχολήθηκαν με αυτό. Η εκπαιδευτική πολιτική δεν έμεινε αδιάφορη στα νέα δεδομένα: η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης έγινε ζητούμενο και στόχος στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η ανοχή του «διαφορετικού», η αποδοχή της ετερότητας και ο σεβασμός του πολιτισμού του «Άλλου» είναι στοιχεία που δημιουργούν νέα δεδομένα για τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και τα οποία πρέπει να αντιμετωπιστούν χωρίς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις του παρελθόντος. Τα στοιχεία αυτά τέθηκαν στο επίκεντρο ερευνητικών εργασιών και διαλόγου στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις θεωρίες της λογοτεχνίας κατά την τελευταία δεκαετία στη χώρα μας².

Η μελέτη αυτή ασχολείται με το θέμα της διαφορετικότητας και τη σύγκλιση των συγγραφέων του παιδικού μικροαφηγήματος με τις γενικότερες τάσεις και ενδιαφέροντα που σημειώθηκαν και εκδηλώθηκαν κατά το διάστημα 2000-2013. Ειδικότερα, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της απεικόνισης του «Άλλου» σε σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας και καλύπτουν την περίοδο 2000-2013. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση ιδεολογικών μηνυμάτων μέσα από τον κειμενικό και εικονικό αφηγηματικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα, προκειμένου να εντοπιστούν στερεοτυπικές και προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον «Άλλο». Τα συγκεκριμένα μικροαφηγήματα

¹Βλ. Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Και Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2005. Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2001. Μάρκου, Π-Γ, *Διαπολιτισμική Αγωγή. Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 1999.

²Βλ. έρευνες: Αμπατζοπούλου, Φ., *Ο Άλλος Εν Διωγμώ. Η Εικόνα Του Εβραίου Στη Λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας Και Μυθοπλασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο, 1998. Γκέφου - Μαδιανού, Δ., *Εαυτός Και «Άλλος». Εννοιολογήσεις, Ταυτότητες Και Πρακτικές Στην Ελλάδα Και Την Κύπρο*, Αθήνα: Gutenberg, 2003. Αναγνωστοπούλου, Δ., *Αναπαραστάσεις Του Γυναικείου Στη Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκη, 2007. Μαρκίδης, Κ., & Καρακίτσιος, Α., «Παιδική Λογοτεχνία Και Μετανάστευση: Απεικονίσεις Του Άλλου Στο Μυθιστόρημα Κάποτε Ο Κυνηγός Της Ελένης Σαραντίτη», στο Τσιλιμένη, Γ., (επιμ.), *Το Σύγχρονο Ελληνικό Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2004.

χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλυσης: «Φιλία»-«Σχολείο»-«Οικολογία», όπως αυτές προέκυψαν κατά τη διερεύνηση των αφηγημάτων.

Η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το Πρώτο Μέρος περιλαμβάνει τις θεωρίες που μας βοήθησαν στη διαμόρφωση της μεθοδολογίας και του πρίσματος μέσα από το οποίο εξετάσαμε τα συγκεκριμένα μικροαφηγήματα. Ειδικότερα, το Πρώτο Μέρος διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο τιτλοφορείται «*Εννοιολογικές Προσεγγίσεις- Πολιτισμός, Εκπαιδευτικά Μοντέλα, Σύγχρονες Θεωρίες Διαπολιτισμικής Παιδείας*», το δεύτερο κεφάλαιο «*Διαφορετικότητα και Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία*», το τρίτο κεφάλαιο «*Ο ρόλος της εικονογράφησης στο σύγχρονο παιδικό μικροαφήγημα*» και τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο «*Η Μεθοδολογία Της Έρευνας*».

Το Δεύτερο Μέρος περιλαμβάνει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε πάνω στα μικροαφηγήματα και διαρθρώνεται σε τρία κεφάλαια που αντιστοιχούν στις τρεις κατηγορίες ανάλυσης. Συγκεκριμένα, το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην κατηγορία «Φιλία», το έκτο στην κατηγορία «Σχολείο» και το έβδομο κεφάλαιο στην κατηγορία «Οικολογία». Στη συνέχεια, ακολουθούν τα Γενικά Συμπεράσματα και το Παράρτημα.

Ειδικότερα, το Πρώτο Μέρος της διατριβής ασχολείται με θεωρητικά ζητήματα σχετικά με την Παιδική Λογοτεχνία και τη διαπολιτισμική διάσταση. Περιλαμβάνει τρία κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός των απαραίτητων εννοιών που χρησιμοποιούμε στη μελέτη αυτή. Αναφερόμαστε στις έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας», με σκοπό να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο εγγράφονται στο εικονογραφημένο μικροαφήγημα που απευθύνεται σε παιδιά της νηπιακής και της πρώτης σχολικής ηλικίας· επίσης, αναφερόμαστε στο θέμα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε τη σύνδεση της διαπολιτισμικής αγωγής με το σύγχρονο παιδικό μικροαφήγημα, προχωρήσαμε στη διερεύνηση των έργων που συγκεντρώθηκαν. Θεωρήσαμε ότι τα μικροαφηγήματα αυτά συνδέονται θεματικά -από την άποψη των λογοτεχνικών και κοινωνικών τάσεων και στάσεων- με το ευρύτερο πεδίο της διαπολιτισμικής παιδείας και συναντιούνται με τις επιδιώξεις της διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, μας απασχόλησε η διασαφήνιση των όρων που καθορίζουν την πραγματική σημασία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής τάσης. Αρχικά, δίνεται ο όρος «πολιτισμός», καθώς αυτός συνιστά κομβική έννοια της Παιδικής Λογοτεχνίας, της διαπολιτισμικής αγωγής και της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, επισημαίνεται η σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής, αλλά

και τα μοντέλα που χρησιμοποιούν οι πολυπολιτισμικές χώρες, για να αντιμετωπίσουν τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Τέλος, αναφερόμαστε σε προσεγγίσεις της πολιτισμικής διαφορετικότητας, ταυτότητας και ετερότητας.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, και εφόσον πρόκειται για κείμενα που ανήκουν στην Παιδική Λογοτεχνία, ασχολούμαστε με τον προβληματισμό γύρω από την προσπάθεια ορισμού της «Παιδικής Λογοτεχνίας». Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται ο ρόλος της ιδεολογίας στην Παιδική Λογοτεχνία, καθώς με την παρούσα μελέτη επιχειρούμε την εξέταση των νοημάτων που προκύπτουν μέσα από τα ιδεολογικά συμφραζόμενα. Επίσης, αναφερόμαστε στην έννοια της «πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας» επισημαίνοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην αποδόμηση του ρατσισμού και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν στα αφηγήματα που εξετάζει η παρούσα μελέτη είναι γενικότερα ήρωες με διαφορετικές απεικονίσεις της ετερότητας. Έτσι, ορίζουμε τον «Άλλο», όπως αυτός αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα που αποτελούν και το υλικό της παρούσης διατριβής. Η εικόνα του «Άλλου», που γίνεται κατανοητή μέσα από τις ποικίλες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία αντιμετωπίζει, αποδέχεται ή απορρίπτει σταδιακά τον «διαφορετικό» που «εισβάλλει» στο χώρο της.

Στο *τρίτο κεφάλαιο*, εξετάζουμε τη λειτουργία της εικονογράφησης στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα. Οι ραγδαίες αλλαγές, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο, συνέβαλαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων λογοτεχνικών παιδικών βιβλίων ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Ως αποτέλεσμα, τα έργα για παιδιά ανανεώνουν τη θεματολογία τους και τις αφηγηματικές στρατηγικές τους. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, ανιχνεύουμε τους μεταμοντέρνους τρόπους στα μικροαφηγήματα του υλικού μας και στη συνέχεια, ερευνούμε τα μέσα με τα οποία τα κείμενα μεταμορφώνονται και αποκτούν νέα νοήματα για τον αναγνώστη. Στην πορεία, εξετάζουμε τη σχέση λόγου και εικόνας αναλύοντας τις εκφραστικές δυνατότητες και τους παιγνιώδεις τρόπους που μετέρχονται και αξιοποιούν, ώστε να γίνονται αντιληπτά και ως οπτικό υλικό. Επίσης, εμβαθύνουμε στην ανάλυση των τεχνικών και ιδιοτήτων της εικονογράφησης, ως αυτόνομο σύστημα νοηματοδότησης, με τη βοήθεια της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού» των Kress και van Leeuwen (1996/2010). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε την «οπτική γωνία», την «ανάλυση πλάνου», τη συνολική σύνθεση της εικόνας (γραμμές, σχήματα, χρώματα), τη σχεδιαστική λειτουργία τους στη

μετάδοση νοημάτων στον αναγνώστη-θεατή, καθώς και τους ποικίλους τρόπους αξιοποίησής τους από τους δημιουργούς με σκοπό να αποδώσουν οπτικά την αφηγηματική λειτουργία των εικόνων.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζουμε τη μέθοδο που θα ακολουθήσουμε στις αναλύσεις των εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων. Πρόκειται για μια συνδυαστική μέθοδο τόσο ενδοκειμενικά όσο και εξωκειμενικά. Ειδικότερα, στηριζόμαστε στη μεθοδολογία που προτείνει η θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας. Επιπρόσθετα, στηριζόμαστε στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου, που συνθέτει με τα έργα του ο Γάλλος θεωρητικός Genette. Αντίστοιχα, για την ανάλυση της εικονογράφησης, χρησιμοποιούμε τη «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen (1996/2010), σε συνδυασμό με στρατηγικές και θεωρίες από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Το Δεύτερο Μέρος της διατριβής περιλαμβάνει τις αναλύσεις πενήντα έξι παιδικών βιβλίων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με βάση τις προσεγγίσεις του Πρώτου Μέρους της διατριβής. Τα έργα αυτά είναι ενδεικτικά των τάσεων που διαμορφώθηκαν κατά το διάστημα 2000-2013. Το σώμα των κειμένων της περιόδου αυτής μας έδωσε μια σειρά από κατηγορίες, τις οποίες θα αναλύσουμε σε σχετικές ενότητες-κεφάλαια της διατριβής. Ειδικότερα, το *πέμπτο κεφάλαιο* της διατριβής εξετάζει τη θεματική κατηγορία «Φιλία» σε τριάντα μικροαφηγήματα· το *έκτο κεφάλαιο* τη θεματική κατηγορία «Σχολείο» σε δεκαοχτώ μικροαφηγήματα· τέλος, το *έβδομο κεφάλαιο* την κατηγορία «Οικολογία» σε οχτώ εικονογραφημένα μικροαφηγήματα. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα Συμπεράσματα στα οποία έχουμε καταλήξει και στο τέλος, στο Παράρτημα, παραθέτουμε εικόνες από τα βιβλία που απασχόλησαν την παρούσα διατριβή.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:

Εννοιολογικές Προσεγγίσεις- Πολιτισμός, Εκπαιδευτικά Μοντέλα, Σύγχρονες Θεωρίες Διαπολιτισμικής Παιδείας

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τα παιδικά μικροαφηγήματα της περιόδου 2000-2013. Κατά το διάστημα αυτό, σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές στην ελληνική κοινωνία, που οδήγησαν στη διαμόρφωση νέων όρων στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας. Τα παιδικά εικονογραφημένα αφηγήματα της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ανταποκρίνονται στις κοινωνικές αυτές μεταβολές και τις γενικότερες μετατοπίσεις του ενδιαφέροντος που σημειώθηκαν σε σύγχρονα με την εποχή θέματα και ζητήματα. Ειδικότερα, τα ζητήματα της ετερότητας, της ιδεολογίας, της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας απασχόλησαν όχι μόνο την Εκπαίδευση, αλλά και την Παιδική Λογοτεχνία. Οι συζητήσεις που έγιναν στα πεδία αυτά απασχόλησαν κριτικούς, εκδότες και συγγραφείς της Παιδικής Λογοτεχνίας και οδήγησαν με τη σειρά τους σε νέες σκέψεις και παιδικά αφηγήματα. Τα υπό μελέτη παιδικά μικροαφηγήματα της περιόδου 2000-2013 διαμορφώθηκαν μέσα από τις ζυμώσεις και τις συζητήσεις που μεσολάβησαν όλα αυτά τα χρόνια. Προτού προχωρήσουμε στην επιμέρους ύλη της Παιδικής Λογοτεχνίας που μας απασχόλησε, θα αναφερθούμε σε ορισμένες έννοιες, οι οποίες είναι καθοριστικές στη μελέτη αυτής.

Στο πρώτο κεφάλαιο, θα προβούμε σε ορισμένες εννοιολογικές οριοθετήσεις σχετικά με τα θέματα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, για να κατανοήσουμε πώς εγγράφονται στο εικονογραφημένο μικροαφήγημα που προορίζεται για τα παιδιά νηπιακής και της πρώτης σχολικής ηλικίας, αλλά και στο θέμα της πολιτισμικής ταυτότητας και ετερότητας και της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Θα διερευνήσουμε τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, καθώς οι συζητήσεις στο χώρο αυτό μπορούν να αξιοποιήσουν θεωρίες από ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων. Θεωρήσαμε ότι οι θεωρίες αυτές μας χρησιμεύουν, για να κατανοήσουμε καλύτερα τους μηχανισμούς δημιουργίας των παιδικών μικροαφηγημάτων, δεδομένου ότι αντιλαμβανόμαστε τη διαπολιτισμική διάσταση της Παιδικής Λογοτεχνίας στις κοινωνικές προεκτάσεις της και στο ρόλο που επιτελεί στη

συγκεκριμένη κατεύθυνση, προσφέροντας δυνατότητες στους μικρούς αναγνώστες και προ αναγνώστες συμβάλλοντας στη διαπολιτισμική τους παιδεία.

Οι έννοιες της «πολυπολιτισμικότητας» και της «διαπολιτισμικότητας» χρησιμοποιούνται για την περιγραφή της κατάστασης που επικρατεί στις κοινωνίες, όπου υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί. Σχετίζονται με τα μέτρα που λαμβάνονται στις κοινωνίες αυτές για την ομαλή συμβίωση μεταξύ των πολιτισμών. Για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε το περιεχόμενο των προγραμμάτων της διαπολιτισμικής αγωγής και παιδείας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ειδικότερα, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διασαφήνιση των όρων που καθορίζουν τη σημασία της συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής.

Δεδομένου ότι ο πολιτισμός συνιστά κομβική έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, αρχικά, θα ασχοληθούμε με την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «πολιτισμός». Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα πρότυπα που χρησιμοποιούνται στις πολυπολιτισμικές χώρες, για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζονται τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αναζητείται η εγγραφή και η αποτύπωσή τους στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα της παρούσης έρευνας. Θεωρήσαμε ότι μια συνοπτική αναφορά στις έννοιες και τα μοντέλα αγωγής και εκπαίδευσης θα συμβάλει ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι μηχανισμοί παραγωγής των μικροαφηγήσεων και ο εκάστοτε θεματικός προσανατολισμός τους, σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές μεταβάσεις που σημειώθηκαν στην Ελλάδα.

Έπειτα, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τα επιτεύγματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της οποίας θεμέλιοι λίθοι είναι η ενσωμάτωση της κάθε είδους διαφοράς στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια του σεβασμού προς τις διαφορές και η καταπολέμηση των προκαταλήψεων³, παρουσιάζουμε τις βασικές αρχές της.

Η διεθνής συζήτηση αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση *«Αντανακλά μια ολοένα και πιο διαδεδομένη αναγνώριση της πολυεθνικής σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών»*⁴ και καθιστά προφανές ότι η εκπαίδευση σήμερα δεν μπορεί να είναι μόνο φορέας γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και ένας «τόπος», στον οποίο αναγνωρίζονται οι ατομικές αξίες του κάθε παιδιού και δίνεται η δυνατότητα στο καθένα από αυτά να

³Ντολιοπούλου, Ε., *Σύγχρονα Προγράμματα Για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003, σ. 314.

⁴Πασχαλίδης, Γ., «Γενικές Αρχές Του Προγράμματος», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία Στο Σχολείο. Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2002, σ. 34.

αναπτύξει την προσωπικότητα και την ταυτότητά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη νιώθει μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων.

Η έννοια της «πολιτισμικής διαφορετικότητας» συσχετίζεται με την έννοια της «πολιτισμικής ταυτότητας», βάσει της οποίας τίθενται τα όρια ανάμεσα στο «οικείο» και το «ξένο», δηλαδή ανάμεσα στο πολιτισμικά «όμοιο» και το πολιτισμικά «διαφορετικό»⁵. Μέσα από την προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και την έννοια της «ταυτότητας», θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε πώς γίνεται η διαχείριση της ταυτότητας του μικρού παιδιού στο εικονογραφημένο μικροαφήγημα που μας απασχολεί για το χρονικό διάστημα 2000-2013.

Η ελληνική κοινωνία «Ως συμπαγές αποτέλεσμα και ταυτόχρονα παραγωγός κάποιου ενιαίου πολιτισμού» από μια φάση ξεκάθαρης μονοπολιτισμικότητας και ομοιογένειας πέρασε, εξαιτίας του ρεύματος μετανάστευσης, στη φάση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας⁶. Η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει, ανάμεσα στα άλλα, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, διάθεση έκφρασης των διαφορετικών απόψεων, αλλά και αποκάλυψη των συγκρούσεων, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να τις διαχειριστούν εποικοδομητικά⁷. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά κατανοούν σταδιακά ότι η συμβίωση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες και τη δημιουργικότητα κάθε ομάδας⁸. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά, από την προσχολική ακόμη ηλικία, αν και δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών χωρών και πολιτισμών,⁹ έχουν προκαταλήψεις και εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά για τους διαφορετικούς.

Η συνάντηση των πολιτισμών προϋποθέτει το σεβασμό του «Άλλου», το διάλογο μεταξύ των διαφορετικών παραδόσεων, την επικοινωνία, την αναγνώριση και όχι την επιβολή, την προκατάληψη και την περιφρόνηση. Προϋποθέτει, επομένως, να μη στιγματίζονται τα παιδιά ως «ξένοι», «διαφορετικοί» ή «κατώτεροι», αλλά να μπορούν ελεύθερα και χωρίς φόβο να αυτοπροσδιορίζονται. Όπως επισημαίνει η Κουτσοβάνου

⁵Κωσταντοπούλου, Χ., «Αναφορά Στην Έννοια Και Στις Όψεις Των Σύγχρονων Αποκλεισμών», στο Κωσταντοπούλου, Χ., (επιμ.), *«Εμείς» Και Οι «Άλλοι»*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2000, σσ.11-30.

⁶Σκούρτου, Ε., *Η Διγλωσσία Στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 2011, σ.17.

⁷Ασκούνη, Ν., Ανδρούσου, Α., & Μάγος, Κ., «Η Καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη», στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές Και Κοινωνικές Ανισότητες*, Ε.Α.Π., Πάτρα, 2001, σσ.113-163.

⁸Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α., «Ένα Πολυεπίπεδο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 15, 1996, σσ.33-35.

⁹Botsoglou, K., & Kakana, D., *Linking Cultures Through Play: Children Exchange Cultural Elements Through Play Activities In Kindergarten*, OMEP World Conference, Kusadasi, 2003.

(2003), καθώς προσπαθούμε να κατανοήσουμε την προσωπικότητα των παιδιών «Είναι σημαντικό να μην ξεχνούμε ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στην ανάπτυξη και, το σημαντικότερο, ότι κάθε παιδί είναι ένα μοναδικό ον»¹⁰. Με βάση τους σκοπούς της αγωγής, σχετικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, το παιδί θα πρέπει, μεταξύ άλλων, «Να μάθει να αναπτύσσει και να διατηρεί την ταυτότητά του» και «να μάθει να αποδέχεται το γεγονός ότι είναι διαφορετικός από τους άλλους και να είναι περήφανος για την ατομικότητά του»¹¹.

1.1 Η έννοια του όρου Πολιτισμός

Βασικός όρος που ενυπάρχει στην έννοια της «διαπολιτισμικής παιδείας και αγωγής», αλλά και της διαπολιτισμικής διάστασης ορισμένων ειδών της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως σημειώσαμε και παραπάνω, είναι ο «πολιτισμός»¹². Δεδομένου ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο τα ίδια πράγματα ως πολιτισμό, διαπιστώνεται πως πρόκειται για μια έννοια πολυσυζητημένη και ευρέως περιεκτική. Ο «πολιτισμός» διαμορφώνεται σε μεγάλη διάρκεια χρόνου από τη συμβίωση των ανθρώπων μέσα στις ιστορικές κοινωνίες και τους λαούς, ως αποτέλεσμα συλλογικής

¹⁰ Κουτσουβάνου, Ε., *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης Και Η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Οδυσσέας, 2003, σ.36.

¹¹ Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ.75.

¹² Όσον αφορά την ιστορία της λέξης πολιτισμός, προέρχεται από τη ρωμαϊκή ιδέα «πολιτικός», κάποιος που συμμετείχε στην πολιτική ζωή της αυτοκρατορίας. Από το 16^ο και ως το 18^ο αι. «εκπολιτισμένοι» θεωρούνταν όσοι είχαν κατάλληλους τρόπους. Συνδέθηκε με την ιδέα του *roli* (ευγένεια) και προς το τέλος του 18^{ου} αι. η ιδέα του πολιτισμού έγινε δημοφιλής στην επαναστατική Γαλλία. Το 19^ο αι., στα συγγράμματα της ανθρωπολογίας διακρίνεται ο όρος «civilization» από τον όρο «culture», παρόλο που και οι δύο εκφράζουν την έννοια «πολιτισμός». Ο όρος «culture» εμφανίζεται στα τέλη του 12^{ου} αι και αρχικά σημαίνει την καλλιεργημένη γη. Για την έννοια της κουλτούρας (τις μορφές, την κρίση της κουλτούρας, τους πολέμους της κουλτούρας, τη σχέση κουλτούρας και φύσης) βλ. Eagleton, T., *Η Έννοια Της Κουλτούρας*, Αθήνα: Πόλις, 2003, σ.17. Για τη σημασία της κουλτούρας στην Παιδική Λογοτεχνία βλ. Κανατσούλη, Μ., *ό.π.*, 2002. Stephens, J., & McCallum, R., *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story And Metanarratives In Children's Literature*, Psychology Press, 1998. McGillis, R., *Voices Of The Other: Children's Literature And The Postcolonial Context*, Routledge, 2013. Ο όρος «civilization» ταυτίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, ιδιαίτερα με τη συμπεριφορά των διαφόρων φυλών, και με την ανθρώπινη νοημοσύνη. Έτσι, ορισμένες φυλές θεωρούνταν ότι ήταν περισσότερο «πρωτόγονες» και άλλες ότι είχαν «Μεγάλες Πολιτισμικές Παραδόσεις» και «Υψηλό Πολιτισμό». Στη συνέχεια, ο πολιτισμός περιέλαβε την εκπαίδευση, τις τέχνες, τις επιστήμες, το εμπόριο και τη βιομηχανία. Βλ. Γκέφου – Μαδιανού, Δ., *Πολιτισμός Και Εθνογραφία. Από Τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό Στην Πολιτισμική Κριτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.42 κ.έ.

εμπειρίας και προϊόν σύνθεσης αντιθέσεων¹³. Οι διάφορες σημασίες που έχουν αποδοθεί στον όρο «πολιτισμός» καταδεικνύουν και τη δυσκολία του ορισμού του. Γενικότερα, ο όρος δηλώνει, «*Το σύνολο των υλικών και πνευματικών φαινομένων που χαρακτηρίζουν μια κοινωνική ομάδα ή ένα έθνος(...) το σύνολο των διακριτικών χαρακτηριστικών κάποιου, τα οποία τον διαφοροποιούν από κάποιον άλλον*¹⁴, το σύνολο των διαδικασιών, με τις οποίες μια ομάδα ατόμων επιτρέπει σε μια άλλη την πρόσβαση στις παραδοσιακές γνώσεις, καθώς και τον τρόπο χρησιμοποίησης των νέων γνώσεων, που με αυτό τον τρόπο πρόκειται αυτή να αποκτήσει»¹⁵.

Κάθε ανθρώπινη κοινωνία έχει τον ιδιαίτερο πολιτισμό της, το δικό της κοινωνικοπολιτικό σύστημα¹⁶. Ο «πολιτισμός» αποκτά νόημα και περιεχόμενο πάντα σε σχέση με την ανθρώπινη εμπειρία και τα ανθρώπινα βιώματα. Είναι, λοιπόν, παραδεκτό, ότι ο όρος «πολιτισμός» καθώς συμπεριλαμβάνει πολλές πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας προσδιορίζεται άλλοτε με μια ευρύτερη έννοια και άλλοτε με μία στενότερη¹⁷. Πρόκειται, «*Για ένα συλλογικό βίωμα με πολλές πτυχές, που εμπεριέχει συλλογικές μνήμες, κοινά πρότυπα και συμπεριφορές*»¹⁸. Πιο συγκεκριμένα, ο πολιτισμός ορίζεται, ως μια δυναμική διαδικασία και εκλαμβάνεται «*Ως σκέψη, ως διαδικασία διαρκούς αναζήτησης που οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ιστορικότητας της ίδιας της σκέψης και κατά συνέπεια στην κριτική του πολιτισμού*»¹⁹.

Για τους φιλοσόφους και ιστορικούς του πολιτισμού, ο όρος αυτός παραπέμπει στα παράγωγα της σκέψης και της δράσης του ατόμου, που έχουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα και

¹³ Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ., & Λάζαρης, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα, Παγκοσμιοποίηση Και Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, 2008, σ.29.

¹⁴ Banks, J. A., *Teaching Strategies For Ethnic Studies*, Boston, MA: Allyn & Bacon, 1991, σσ.70-76. Ορίζει τον πολιτισμό «*ως το σπουδαίο επίτευγμα μιας ομάδας, που αποτελείται από τα σχήματα συμπεριφοράς, τα σύμβολα, τις συνθήκες, τις αξίες, τις νόρμες, τις προοπτικές και άλλους παράγοντες, που την καθιστούν μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες*».

¹⁵ Δαμανάκης, Μ., *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για Το Σχολείο Του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2004, σσ.38-39.

¹⁶ Οι Έλληνες, σε όλη τη μακραίωνη ιστορία τους, ήταν ανοιχτοί σε όλους τους πολιτισμούς. Όπως υπογραμμίζει ο Πλάτων στην Επινόμιδα, «*Ό,τιπερ αν Έλληνες βαρβάρων παραλάβωσιν, κάλλιον τούτο εις τέλος απεργάζονται*», βλ. Καλλέργης, Η., «*Για Το Φως Της Ψυχής Του Παιδιού*», *Μελετήματα Για Την Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Γρηγόρη, 2008, σσ.139-140.

¹⁷ Δαμανάκης, Μ., «*Η Εκπαίδευση Στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές Και Παιδαγωγικές Διαστάσεις Της Πολυπολιτισμικότητας Και Της Πολυγλωσσίας*», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ.31-32, 1993, σσ.32-43.

¹⁸ Ρεράκη, Η., *Ο «Άλλος» Στο Ελληνικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, 2007, σ.386.

¹⁹ Ο.π., σ.84.

αξία, όπως η τέχνη, η μουσική, και στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις²⁰. Οι κοινωνιολόγοι και ανθρωπολόγοι αντίστοιχα περιγράφουν στον παραπάνω όρο τη συλλογική διαμόρφωση και τον τρόπο ζωής μιας κοινωνίας, δηλαδή τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998), ο όρος «πολιτισμός» προσδιορίζεται υπό δύο έννοιες: με τη στενή του έννοια, προσδιορίζει τις υψηλές ατομικές ή ομαδικές επιδόσεις σε τομείς όπως η τέχνη και η λογοτεχνία, ενώ με την ευρύτερη έννοιά του προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ζουν και ερμηνεύουν την καθημερινότητα, μέσα από τους κανόνες και τις συμπεριφορές που έχουν υιοθετήσει²¹. Υποστηρίζεται, ότι *«Με τη μεταβολή των συνθηκών διαβίωσης και των παραδόσεων μεταβάλλεται και ο πολιτισμός. Από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο παλαιό και το νέο, το ξένο και το δικό μας, απορρέει ένας νέος πολιτισμός. Συνεπώς, ο πολιτισμός είναι μια διαδικασία, η οποία βρίσκεται πάντα σε κίνηση και εξέλιξη. Με αυτή την έννοια, ο πολιτισμός είναι ένα ζωντανός οργανισμός»*²², εξ ορισμού προοδευτικός και εξελίξιμος. Μέσω του πολιτισμού τα μέλη μιας κοινωνίας μπορούν να μετατρέπουν τις διαχρονικές φυσικές και αντικειμενικές διαφορές τους, άλλοτε σε ομοιότητες και άλλοτε σε διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά²³.

Συμπερασματικά, ο πολιτισμός επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιληφθεί την ύπαρξή του σε σχέση με άλλους ανθρώπους, ερμηνεύοντας τις σχέσεις του με αυτούς. Ως αποτέλεσμα, το άτομο αυτοπροσδιορίζεται, ετεροπροσδιορίζεται και διαμορφώνει την κοινωνική του ταυτότητα, συμβιώνοντας με τους «Άλλους»²⁴. Σύμφωνα με τον Νικολάου, *«Είναι προς όφελος όλων να κατανοήσουμε ότι ο πολιτισμός των “Άλλων” δεν αποτελεί το νεκρό φλοιό της αναμέτρησης ανάμεσα σε εθνοτικές και φυλετικές ομάδες αλλά το επίδικο περιεχόμενο και την ίδια τη μήτρα αυτής της αντιπαράθεσης»*²⁵.

²⁰McGillis, R., «The Pleasure Of The Process: Same Place But Different», *Children's Literature*, vol.28, 2000, σσ.16-20.

²¹Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση Των Παλινοστούτων Και Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 1998, σ.39.

²²Ζωγράφου, Α., *Διαπολιτισμική Αγωγή Στην Ευρώπη Και Την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003, σσ.45-46.

²³Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., *Από Τον Πολίτη Του Έθνους Στον Πολίτη Του Κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003, σ.31.

²⁴Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., ό.π., σσ.19-20.

²⁵Νικολάου, Γ., ό.π., 2011, σσ.297-298.

Στην παρούσα μελέτη, θα αναφερόμαστε στον όρο «πολιτισμός»²⁶ με την ευρύτερη έννοια, καθώς επιδίωξή μας είναι να μελετήσουμε: αφενός, σε μακροεπίπεδο, τα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει στην ελληνική κοινωνία εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και αφετέρου, σε μικροεπίπεδο, τον αντίκτυπο αυτής της νέας κατάστασης στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η λογοτεχνία, και συγκεκριμένα η παιδική, αποτελεί έναν από τους σημαντικούς τρόπους για να έρθουν σε επαφή τα παιδιά τον κόσμο, καθώς τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα είδος αναπαράστασης της πολιτισμικής πραγματικότητας²⁷, με αποτέλεσμα να ωθούν τα παιδιά να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους²⁸. Όπως υποστηρίζει ο McGillis, για να γνωρίσουμε τον πολιτισμό των «Άλλων», θα πρέπει εμείς οι ίδιοι να γίνουμε αυτοί οι «Άλλοι»²⁹.

1.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» έχουν διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενο και περιλαμβάνουν ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη «πολιτισμός».

Πολλές φορές, οι δύο όροι εμφανίζονται ως ταυτόσημοι με αποτέλεσμα ο όρος «διαπολιτισμικότητα» να χρησιμοποιείται περισσότερο στην Ευρώπη, ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» περισσότερο στις Η.Π.Α., στον Καναδά (όπου και πρωτοεμφανίστηκε) και στην Αυστραλία. Άλλες φορές πάλι, εμφανίζονται ως λογική ακολουθία ο ένας του άλλου³⁰. Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι, ο πρώτος όρος δηλώνει την υπάρχουσα κατάσταση που διακρίνει μια κοινωνία και ο δεύτερος δηλώνει το ζητούμενο αυτής της κατάστασης. Αυτό που παρατηρείται αναφορικά με τους συγκεκριμένους όρους είναι ότι η «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός

²⁶ Για τη σύνδεση του πολιτισμού με τα ζητήματα που θέτει η Παιδική λογοτεχνία, βλ. ενδεικτικά: Joan, A. W., & Christensen, C., «My Story, Your Story, Our Story: Cultural Connections And Issues In Children's Literature», *Journal of Children's Literature*, Άνοιξη, 2012, σσ.52-57.

²⁷ Jose Botelho, M., & Kabakow Rudman, M., *Critical Multicultural Analysis Of Children's Literature: Mirrors, Windows And Doors*, New York and London: Routledge, 2009, σσ.1-3.

²⁸ Stephens, J., & McCallum, R., ό.π., 2013, σσ.3-6.

²⁹ McGillis, R., ό.π., 2013, σ.2.

³⁰ Ponciano, L., & Shabazian, A., «Interculturalism: Addressing Diversity In Early Childhood», *Dimensions Of Early Childhood*, τ.χ.40, 2012, σσ.23-24.

όρος, ενώ η «πολυπολιτισμικότητα» αναλυτικός όρος³¹. Η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στις σχέσεις επικοινωνίας, ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών. Αντίθετα, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» υπονοεί «την αναίρεση του πολιτισμού ως ενιαίου συνεκτικού συστήματος και την υποκατάστασή του από ένα μη-συνεκτικό σύνολο από άτομα και ομάδες διαφορετικής προέλευσης και κουλτούρας, έτσι, ώστε να μην μπορεί να λειτουργήσει η κοινωνία ως ενιαία οργανική ενότητα»³².

Όσον αφορά τον όρο «διαπολιτισμικότητα», οι απόψεις δίστανται. Άλλοτε εκλαμβάνεται είτε ως μέσο διαπραγμάτευσης ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες όλες νομιμοποιούνται και ενθαρρύνονται στην ολοκλήρωσή τους, μέσα από την σχετικοποίηση των αξιών, βάσει των οποίων οικοδομούνται άλλοτε «Ως αρχή που δεν χωρίζει αλλά ενώνει, που δεν στέκεται στην αναγνώριση αλλά στην υπέρβασή της, που δεν οραματίζεται κοινωνίες κατακερματισμένες, αλλά κοινωνίες με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες ευκαιρίες και, πάνω απ' όλα δίκαιες»³³.

Το ζήτημα της ισότητας σε συνθήκες πολιτισμικής ετερογένειας ανέδειξε ο λόγος περί *πολυπολιτισμικότητας*³⁴. Όσον αφορά τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», αναφέρεται στην κοινωνική εκείνη κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και μαζί με αυτά συνυπάρχουν και οι πολιτισμοί τους οποίους εκφράζουν, δημιουργώντας την αναγκαιότητα της ειρηνικής συνύπαρξης και του αμοιβαίου σεβασμού, τη βάση δηλαδή της διαπολιτισμικής ιδέας³⁵. Γενικότερα, η «διαπολιτισμικότητα» προϋποθέτει την «πολυπολιτισμικότητα» αλλά δεν εξάγεται αυτόματα από αυτήν³⁶. Η «διαπολιτισμικότητα» είναι η αρμονική συνύπαρξη ατόμων ή ομάδων με διαφορετικό πολιτισμό, η αμοιβαία ανοχή της διαφορετικότητας, που συνήθως οδηγεί σε γόνιμες πολιτισμικές ανταλλαγές³⁷.

Η συζήτηση για τους όρους αυτούς συνεχίστηκε και τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Ο Gundara(2000) επισημαίνει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» είναι χαρακτηριστικό στοιχείο

³¹ Παλαιολόγου, Ν, & Ευαγγέλου, Ν., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές Και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, 2003, σ.72.

³² Χοντολίδου, Ε., Πασχαλίδης, Γ., Τσουκαλά, Κ., & Λάζαρης, Α., (επιμ.), ό.π., 2008, σ.29.

³³ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το Νέο Περιβάλλον-Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005, σ.27.

³⁴ Γκόβαρης, Χ., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Σκέψεις Και Θέσεις Από Τη Σκοπιά Της Θεωρίας Της Παιδείας (BILDUNGSTHEORIE)», στο Γκόβαρης, Χ., ό.π., 2013, σ.17.

³⁵ Sivevska, D., «Interculturalism And Multiculturalism As Dimensions Of The Modern Educational System», στο The VI International Balkan Congress For Education And Science: The Modern Society And Education, Skopje, 2011, σ.171.

³⁶ Δαμανάκης, Μ., ό.π., σ.42.

³⁷ Καλλέργης, Η., ό.π., 2008, σ.138.

των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ η «διαπολιτισμικότητα» αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και στην αμοιβαία συνεργασία που πρέπει να επιδιώκεται ανάμεσα στους λαούς³⁸. Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «πολυπολιτισμικότητα», επισημαίνει η Ανδρούσου (2000) «*Αντιστοιχεί σε μια περιγραφική αντίληψη της πραγματικότητας και αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών πολιτισμικών αναφορών στον ίδιο χώρο*», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» «*Προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση των διαφορετικότητων*»³⁹. Ο Γκόβαρης (2001) ορίζει τη «διαπολιτισμικότητα» «*Ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών*»⁴⁰.

Η «διαπολιτισμικότητα» σύμφωνα με τον Νικολάου (2005), θέτει ως προτεραιότητα την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου, τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας, τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και ίσων ευκαιριών στην κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή⁴¹. Αποτελεί μια διαδικασία αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και ατόμων με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντάς την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητας του «Άλλου». Η Στεργίου (2013) αναφέρει πως «*Εφόσον αποδώσουμε στο πρόθεμα δια το πλήρες του νόημα, ο όρος διαπολιτισμικότητα παραπέμπει στην αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή και την αμοιβαιότητα*»⁴².

Ο πολυπολιτισμικός, λοιπόν, χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας, προβάλλει επιτακτικότερη την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μικρών παιδιών σε θέματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας απηχούν μια κοινωνική και πολιτισμική προοπτική, καθώς με τις προς ταύτιση εμπειρίες που προσφέρει στα μικρά παιδιά – συναναγνώστες, συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων

³⁸ Gundara, J., *Interculturalism, Education And Inclusion*, London: Paul Chapman, 2000, σ.24.

³⁹ Ανδρούσου, Α., «Διαπολιτισμική Διάσταση Στην Εκπαιδευτική Πρακτική», στο Βαφέα, Α., (επιμ.), *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα Από Την Τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», Αθήνα: Νήσος, 2000, σ.20.

⁴⁰ Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2001, σ.14.

⁴¹ Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον. Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005, σ.34.

⁴² Στεργίου, Α., «Η Κινηματογραφική Δημιουργία Ως Εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής», στο Γκόβαρης, Χ., (επιμ.), *Διδασκαλία Και Μάθηση Στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 2013, σ.223.

αλληλοσεβασμού. Επιπλέον, η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί ένα δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει νέες κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένου την ετερότητα των διαφόρων πολιτισμών, καθώς πολλά στοιχεία από ένα πολιτισμό μεταφέρονται μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας⁴³. Η «πολυπολιτισμικότητα», τουλάχιστον στην Παιδική Λογοτεχνία, σημαίνει κατά τη Hazel Rochman, «*Πέραν των πολιτισμών, πέραν των ορίων*»⁴⁴, με άλλα λόγια σημαίνει να είσαι ανοικτός και στις κουλτούρες των «Άλλων».

1.3 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής

Τα μικρά παιδιά, και κατά προέκταση οι μικροί προαναγνώστες και συναναγνώστες των μικροαφηγημάτων που μας απασχολούν παρακάτω, ζουν και δραστηριοποιούνται σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, γι' αυτό και θα πρέπει να είναι ικανά να κατανοήσουν πώς λειτουργούν οι σύγχρονες κοινωνίες.

Ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» συχνά εμφανίζεται ως συνώνυμος του όρου «πολυπολιτισμική αγωγή». Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003) υποστηρίζουν ότι: «*Όταν μιλούμε για διαπολιτισμική αγωγή, εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής*»⁴⁵.

Η «διαπολιτισμική αγωγή» εμφανίζεται στη δεκαετία του '70 ως πρόταση ενός νέου τύπου εκπαίδευσης, όπου θα συναντώνται διαφορετικοί πολιτισμοί και θα παράγουν σύγχρονα πολιτισμικά αγαθά. Στηρίζεται στις αρχές ισότητας όλων των ανθρώπων, στην εξάλειψη των διακρίσεων, στην παροχή ίσων ευκαιριών για όλους, και στην αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτιστικών διαφορών στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στόχος της «διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης» είναι «*η συμμετοχή των μελών των πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε έναν πολιτισμικό διάλογο*

⁴³ Colomer Martinez, T., «School And Immigration: Welcoming Literature», *Bellaterra Journal Of Teaching & Learning Language & Literature*, τ.χ.5, Αύγουστος-Σεπτέμβριος, 2012, σσ.1-9.

⁴⁴ Rochman, H., *Against Borders: Promoting Books For A Multicultural World*, ALL Books/Booklist Publications, Chicago IL, 1993, σ.25.

⁴⁵ Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., ό.π., σ.16.

επανεξέτασης των αξιών και κανόνων που θα πρέπει να διέπουν τη συμβίωσή τους»⁴⁶. Επιπλέον, στοχεύει στην κοινωνικοποίηση, που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού, της εξάλειψης του ρατσισμού και της υιοθέτησης της ειρήνης ως κύριας αξίας⁴⁷. Επιπρόσθετα, μεταξύ των στόχων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι και οι εξής⁴⁸:

- *Η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας.*
- *Η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.*
- *Η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη.*
- *Η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.*
- *Η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αποπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας.*
- *Η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των κρατών μελών.*
- *Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.*
- *Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, αφενός με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφετέρου των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων.*
- *Η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιοριζόμενης ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικού ενεργού πληθυσμού.*
- *Η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου και σκληρού ανταγωνισμού.*

⁴⁶ Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ., «Υποβοηθώντας Τη Μετάβαση Από Την Οικογένεια Στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση Της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας Μέσα Στην Τάξη», *Επιστήμες Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2011, σ. 107.

⁴⁷ Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., ό.π., σ.15.

⁴⁸ Τσαούσης, Δ., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg, 1996, σσ. 13-14.

Τα γενικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν την έννοια της «διαπολιτισμικής αγωγής» είναι τα εξής⁴⁹:

- Αποτελεί την κατάλληλη απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Στοχεύει στην αγωγή για την ειρήνη.
- Βλέπει κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι νοείται ως μάθηση.
- Απαιτεί κοινωνικό-παιδαγωγική δράση τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στον εξωσχολικό χώρο.
- Απαιτεί νέο Πρόγραμμα Σπουδών και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών θεωριών, καθώς και νέες μορφές αφηγήσεων που να υποστηρίζουν την ίδια αντίληψη.

Γενικότερα, αποτελεί μοντέλο εκπαίδευσης που έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών, με κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία την αλληλοκατανόηση, την ισονομία και την αλληλοαποδοχή⁵⁰. Σύμφωνα με τον Πανταζή (2003) τα τέσσερα σημεία που ορίζονται ως θεωρητικές και πρακτικές αρχές της «διαπολιτισμικής αγωγής» στην βασική εκπαίδευση είναι τα εξής⁵¹:

1. Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και όχι μόνο σε αυτά που φέρουν διαφορετική πολιτισμική καταγωγή.
2. Εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή.
3. Θεωρεί αναγκαία την ένταξη στη γενική αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, που, μεταξύ άλλων, αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, την εργασία με τα παιδιά, τη συνεργασία με τους γονείς (και διάφορα ζητήματα διαμόρφωσης του χώρου).
4. Επικεντρώνεται στην προώθηση της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στη συνεργασία με τους γονείς ανεξαρτήτως καταγωγής.

Τέλος, υποστηρίζεται ότι, «Οι αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής θα πρέπει να εμφανίζονται με συνοχή, με συνέπεια και συνέχεια σ' όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής

⁴⁹ Ζωγράφου, Α., *Διαπολιτισμική Αγωγή Στην Ευρώπη Και Την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003, σ.36.

⁵⁰ Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ.19.

⁵¹ Πανταζής, Β., «Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές Αρχές Στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.χ.8, 2003, σ. 97-112.

διαδικασίας, ώστε να αναπτύσσεται έγκαιρα η ευαισθησία παιδιών και λειτουργιών και η ανοχή του διαφορετικού να είναι βιωμένη μορφή κοινωνικοποίησης»⁵².

Τα παιδικά βιβλία θεωρήθηκαν κατάλληλα για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, συνδέθηκαν με τη διαπολιτισμική αγωγή και προτάθηκαν ως «δραστικοί καταλύτες»⁵³ στην επίτευξη των αρχών της. Η συνεισφορά της Παιδικής Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής είναι πολύτιμη, καθώς συμβάλλει στο να προβληματίσει και να πληροφορήσει τα μικρά παιδιά στο να μάθουν να σέβονται τους «Άλλους»⁵⁴.

Οι διαπολιτισμικές πρακτικές που ακολουθούνται στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες / μοντέλα⁵⁵ οι οποίες αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

1.4 Τα εκπαιδευτικά μοντέλα

1.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης / προσαρμογής:

Η αφομοιωτική προσέγγιση αποτέλεσε το κυρίαρχο μοντέλο διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60. Γενικά, με τον όρο «αφομοίωση» εννοείται η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα που διαφέρουν σε εθνικό και φυλετικό επίπεδο αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην κυρίαρχη κοινωνία, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση⁵⁶. Ειδικότερα, το

⁵²Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., *Διαπολιτισμική Αγωγή*, ό.π., σ.54. Το μεταναστευτικό ρεύμα των δυο τελευταίων αιώνων διαμόρφωσε την κοινωνική δομή. Ειδικά για την Ευρώπη, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν καθοριστικός για τις μετακινήσεις των οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι εγκαθίστανται μεν σε μια νέα πατρίδα, ζουν όμως περιθωριοποιημένα λόγω επικοινωνιακών προβλημάτων διαπολιτισμικού τύπου. Η απομόνωση αυτή ενισχύει τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα και αίτημά τους είναι να διατηρηθεί μέσα από την εκπαίδευση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες εμφανίζεται η Αντισταθμιστική Αγωγή στη Δυτική Ευρώπη και οργανώνει τις πολιτισμικές ομάδες σε ειδικά σχολεία, χωρίς όμως να λύσει όλα τα προβλήματα

⁵³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2009.

⁵⁴ Martens, P., Martens, R., Hassay Doyle, M., Loomis, J., Furnari, C., Soper, E., Stout, R., & Fuhrman, L., «Building Intercultural Understandings Through Global Literature», *The Reading Teacher*, τ.χ.8, 2015, σσ.609-610.

⁵⁵ Ακολουθούμε την κατηγοριοποίηση που κάνει ο Καρακίτσιος, Βλ. Καρακίτσιος, Α., «Διαπολιτισμικές Αναγνώσεις Παιδικών Βιβλίων Πολιτισμικής Διαφορετικότητας», *Κείμενα*, τχ.19, Ιούλιος 2014.

⁵⁶ Γεωργογιάννης, Π., ό.π., σ.46.

συγκεκριμένο μοντέλο ακολουθεί μία μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και προωθεί τον κυρίαρχο πολιτισμό, ενώ παραμελεί τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των ομάδων αυτών⁵⁷.

Το αφομοιωτικό μοντέλο, όπως αναφέρει ο Γεωργγιάννης (1997), αποσκοπούσε στη σταδιακή απορρόφηση των μεταναστών από τον πληθυσμό της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας – δηλαδή στην εξαφάνιση όλων των χαρακτηριστικών στοιχείων της πολιτισμικής τους ταυτότητας- για την αποφυγή ενδεχόμενων κοινωνικών συγκρούσεων⁵⁸.

Η βάση στην οποία στηρίζεται το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι ο δομολειτουργισμός. Σύμφωνα με τη δομολειτουργική προσέγγιση, η κοινωνία θεωρείται ως ένα «όλο», που έχει τους δικούς της κανόνες και αξίες με πρωταρχικό στόχο τη διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας (συστήματος)⁵⁹. Επομένως, και το νηπιαγωγείο, ως κοινωνικό υποσύστημα, θα πρέπει να συμβάλει κατ' αυτόν τον τρόπο στη σταθερότητα του συνολικού κοινωνικού συστήματος⁶⁰.

Συγκεκριμένα, στο αφομοιωτικό μοντέλο στόχος του νηπιαγωγείου είναι να αποκτήσουν τα αλλοδαπά παιδιά τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής με σκοπό να συμβάλλουν στην επίτευξη της κοινωνικής ευημερίας προς όφελος της κοινότητας⁶¹. Επομένως, το νηπιαγωγείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό, με σκοπό όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό και να αφομοιωθούν όσο το δυνατόν συντομότερα⁶².

Το αφομοιωτικό μοντέλο κατηγορήθηκε έντονα από τους επικριτές του καθώς οι οποίοι υποστήριζαν ότι είναι στενά εθνοκεντρικό, καθώς απαιτεί από το μετανάστη να ξεπεράσει ο ίδιος τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής, καταδικάζοντάς τον σε ρόλο παρατηρητή. Το συγκεκριμένο μοντέλο υποχρεώνει τον ξένο να αγνοήσει τις ρίζες του πολιτισμού του, δίνοντάς του ως μόνη επιλογή την απόλυτη προσαρμογή του στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής. Ο Mullard (1985) υποστήριξε ότι στηρίχτηκε στην ιδέα της *«Πολιτισμικής και φυλετικής ανωτερότητας της κοινωνίας υποδοχής, δηλαδή στο ρατσισμό»*.

⁵⁷ Μάγος, Κ., «Ο Μακρύς Δρόμος Της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 2002, σσ.8-13.

⁵⁸ Γεωργγιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ.26.

⁵⁹ Πανταζής, Σ., *Διαπολιτισμική Αγωγή Στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός, 2006, σ.60.

⁶⁰ Γκόβαρης, Χ., ό.π., σ.49.

⁶¹ Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., ό.π., σ.38.

⁶² Μάρκου, Γ., & Βασιλειάδου, Μ., *Προσεγγίσεις Της Πολυπολιτισμικότητας Και Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ.8.

Ο ρατσισμός αυτός είναι κρυμμένος στα έγκατα της ορθολογικής σκέψης»⁶³, και επηρεάζει με ποικίλους τρόπους τις βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι που την οδήγησαν στην αμφισβήτησή της και στην υιοθέτηση ενός καινούριου μοντέλου, αυτού της ενσωμάτωσης⁶⁴.

Στα εικονογραφημένα παιδικά μικροαφηγήματα το μοντέλο της αφομοίωσης εμφανίζεται μέσα από την προσπάθεια του «διαφορετικού» να γίνει ίδιος με τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο, «το προσδιοριστικό χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας του είναι η έμφαση που δίνεται στην κυρίαρχη πολιτιστική κουλτούρα σε συνδυασμό με την αδιαφορία στη διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα και προέλευση κάποιων νηπίων»⁶⁵, με κυρίαρχο στόχο να ενταχτούν και να «προσαρμοστούν» σε αυτή τα μικρά παιδιά όσο γίνεται καλύτερα και γρηγορότερα. Σχεδόν το ίδιο συμβαίνει και σε παιδικά βιβλία πολιτισμικής διαφορετικότητας⁶⁶ στα οποία οι συγγραφείς τονίζουν την αγωνία που βιώνει ο «διαφορετικός» για να επιβιώσει σε ένα απορριπτικό περιβάλλον, με σκοπό να το ανατρέψουν στη συνέχεια και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των υπολοίπων χάρη σε ένα κατόρθωμά του ή σε μια γενναία πράξη που συνδέεται με κάποια δεξιότητα και κάποιο προσόν. Όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στο βιβλίο της Γκότση, Α., *Η Μονοστάλακτη*⁶⁷, στο οποίο η ηρωίδα, με έντονα τα στοιχεία της διαφορετικότητας, απορρίπτεται αρχικά από την κοινότητα και γίνεται αποδεκτή, όταν καταφέρνει να «φέρει» την ειρήνη ανάμεσα στις σφήκες και στα ζουζούνια. Η συμπεριφορά της ηρωίδας «ταυτίζεται με μια υπολανθάνουσα προβολή της λογικής της αφομοίωσης»⁶⁸.

Τέτοιες ιστορίες, οι οποίες ακολουθούν αρχικά το αφομοιωτικό μοντέλο για τους πρωταγωνιστές των ιστοριών, προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αντιληφθεί ότι η αφομοίωση στερεί από τον πρωταγωνιστή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που τον κάνουν να ξεχωρίζει ανάμεσα στους υπόλοιπους.

⁶³ Mullard, C., «Multiracial Education In Britain: From Assimilation To Cultural Pluralism», στο Arnot, M., (επιμ.), *Race And Gender. Equal Opportunities Policies In Education*, Open University Set Book, σσ.39-52.

⁶⁴ Νικολάου, Γ., ό.π., 2011^α, σ.46.

⁶⁵ Καρακίτσιος, Α., «Διαπολιτισμικές Αναγνώσεις Παιδικών Βιβλίων Πολιτισμικής Διαφορετικότητας», ό.π., σ.4.

⁶⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε το βιβλίο, Βέλθους, Μ., *Ο βάτραχος και ο ξένος*, Αθήνα: Πατάκης, 2010.

⁶⁷ Γκότση, Α., *Η Μονοστάλακτη*, Αθήνα: Γράμμα, 2006.

⁶⁸ Καρακίτσιος, Α., ό.π., σ.6.

1.4.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης / μεταβατικό

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 και αναγνωρίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στον βαθμό που δεν αμφισβητείται η κυρίαρχη κουλτούρα. Ο όρος «ενσωμάτωση» αναφέρεται στην αναγνώριση ότι κάθε ομάδα με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι φορέας ενός πολιτισμού που αφενός δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής και αφετέρου, ασκεί επίδραση σ' αυτήν⁶⁹. Ειδικότερα, υποστηρίζει το σεβασμό και την αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο σεβασμός, ωστόσο, αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, γιορτές και μουσική. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα των μεταναστών, στο βαθμό, όμως, που δεν έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας, οι οποίες θεωρούνται αδιαπραγμάτευτες⁷⁰.

Οι Allan και Hill (1995) αναφέρουν ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης εκλαμβάνει την έννοια της «ισότητας των ευκαιριών» ως ισότητα στην πρόσβαση ή στη μεταχείριση και όχι ως ισότητα στα αποτελέσματα των παρεχόμενων ευκαιριών⁷¹. Μέσω της ενσωμάτωσης εξασφαλίζονται σε όλα τα μέλη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στο οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, μέσα από την πολιτισμική ποικιλία και την αμοιβαία ανοχή μεταξύ τους⁷².

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης, *«αν και επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής και πολιτισμικές παραδοχές, αφήνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα»*⁷³, χωρίς να παρεμβαίνει ουσιαστικά στην αλλαγή των σχετικών στάσεων. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά θα πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί και δύναται να καλύψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες, κάνοντας φανερό ότι η τακτική που υιοθετεί το μοντέλο της ενσωμάτωσης καθιστά στην πράξη την αντίληψη περί ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση σχετικά επιφανειακή.

⁶⁹ Γεωργογιάννης, Γ., ό.π., σ.47.

⁷⁰ Μάρκου, Γ., ό.π., 1996, σ.43.

⁷¹ Allan, R., & Hill, R., «Multicultural Education In Australia: Historical Development And Current Status», στο Banks, J. A & Banks, C. A. M., (επιμ.), *Handbook Of Research On Multicultural Education*, New York: Macmillan, σσ.763-777.

⁷² Troyna, B., *Racism And Education*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 1993, σσ.24 κ.έ.

⁷³ Γεωργογιάννης, Π., ό.π., σ.52.

1.4.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο / μοντέλο επαφής

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία, όταν στις χώρες υποδοχής μεταναστών έγινε αντιληπτό ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις (αφομοίωση και ενσωμάτωση) δεν μπορούσαν να δώσουν αποτελεσματικές απαντήσεις στα εκπαιδευτικά προβλήματα των μεταναστών μαθητών. Γι' αυτό το λόγο διαπιστώνεται μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα των πολιτισμικών ομάδων στον πολιτισμικό πλουραλισμό⁷⁴. Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο θα συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η συνοχή του⁷⁵. Στην Παιδαγωγική, «πολυπολιτισμικό μοντέλο» αγωγής καλείται το μοντέλο της αγωγής και της παιδείας - και κατά προέκταση η δημιουργία πολιτισμικών πρακτικών⁷⁶, όπως είναι τα παιδικά βιβλία λογοτεχνίας με σχετικά θέματα, το οποίο αποδέχεται και προωθεί την πολιτισμική γλωσσική πολλαπλότητα στον εκπαιδευτικό αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο⁷⁷.

Η βασική αρχή του μοντέλου αυτού είναι η απόρριψη της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης και η προώθηση προγραμμάτων που θα υποστηρίζουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό στοχεύοντας στο να περιορίσει τις προκαταλήψεις που οδηγούν στο ρατσισμό⁷⁸. Η κριτική που δέχτηκε το πολυπολιτισμικό πρότυπο εκπαίδευσης σχετίζεται με την έλλειψη μιας δυναμικής παρέμβασης στο ζήτημα της αλλαγής των εξουσιαστικών και κοινωνικών δομών της χώρας υποδοχής.

Στην Παιδική Λογοτεχνία για παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας το ενδιαφέρον επικεντρώνεται κυρίως στην επαφή και συνύπαρξή των νηπίων με τα υπόλοιπα και λιγότερο στην προσαρμογή / αφομοίωσή τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Να είναι, δηλαδή, από τη μία πλευρά περήφανα για τη δική τους ταυτότητα και προέλευση, αλλά και από την άλλη να σέβονται την περηφάνια και την ταυτότητα

⁷⁴ Νικολάου, Γ., ό.π., σ.126.

⁷⁵ Γεωργογιάννης, Π., ό.π., σ.48.

⁷⁶ Μάρκου, Γ., & Βασιλειάδου, Μ., ό.π., σ.14.

⁷⁷ Πανταζής, Σ., ό.π., σ.63.

⁷⁸ Μάρκου, Γ., ό.π., 1996, σσ.15-16, και Μάρκου, Γ., ό.π., 1997, σσ.228-229, και Νικολάου, Γ., ό.π., 2000, σσ.125-126 και Γεωργογιάννης, Π., ό.π., 1997, σ.127.

των άλλων νηπίων⁷⁹. Για το σκοπό αυτό προωθούνται μεικτές ομάδες παιδιών με δραστηριότητες και συμπεριφορές που στοχεύουν στον αμοιβαίο σεβασμό.

Στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα,⁸⁰ που το περιεχόμενό τους συγκλίνει, χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα, με τη λογική του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ο τρόπος με τον οποίο εγγράφεται η διαφορετικότητα προσανατολίζει το μικρό παιδί σε συμπεριφορές που προωθούν την αλληλεγγύη, τη συνύπαρξη και την αποδοχή, «χωρίς να εμφανίζονται ως προϋπόθεση αποδοχής οι εξαιρετικές πράξεις και τα κατορθώματα του ήρωα που συμβολίζουν ή σηματοδοτούν τη διαφορετικότητα»⁸¹. Όπως για παράδειγμα, στο βιβλίο της Νικολούδη, Φ., *Το χαρούμενο λιβάδι*⁸², στο οποίο οι μαργαρίτες, η κυρίαρχη ομάδα του λιβαδιού, συνειδητοποιούν ότι, παρά το κοινό λευκό τους χρώμα, διαφέρουν μεταξύ τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, γεγονός που μεταβάλλει τη στάση τους απέναντι στην παπαρούνα, καθώς την αποδέχονται ως ισότιμο μέλος του λιβαδιού.

1.4.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αγωγής αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Αγγλία και Αμερική και στοχεύει στην ανάδειξη αλλά και στον περιορισμό του ρατσισμού. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να εστιάζει περισσότερο στις ατομικές στάσεις παρά στις κοινωνικές δυνάμεις. Βασική του επιδίωξη είναι «ο έλεγχος και ο περιορισμός όλων εκείνων των φαινομένων της παιδαγωγικής εργασίας, όπως για παράδειγμα τα μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα»⁸³, που ευνοούν και ενισχύουν τα ρατσιστικά φαινόμενα εναντίον των αλλοδαπών παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο, ο ρατσισμός δεν είναι αποτέλεσμα ατομικών στάσεων και επιλογών, αλλά δημιούργημα των θεσμών και της κοινωνίας⁸⁴. Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών της κοινωνίας και κατ' επέκταση

⁷⁹ Μάγος, Κ., ό.π., σσ.8-13.

⁸⁰ Όπως για παράδειγμα, Μαντούβαλου, Σ., *Ο Ρίκο Κοκορίκο*, Αθήνα: Μίλητος, 2003 και Χρηστίδη, Λ., *Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα*, Αθήνα: Κέδρος, 2002.

⁸¹ Καρακίτσιος, Α., ό.π., σσ.7-8.

⁸² Νικολούδη, Φ., *Το χαρούμενο λιβάδι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

⁸³ Πανταζής, Σ., ό.π., σ.64.

⁸⁴ Γεωργογιάννης, Π., ό.π., 1997, σ.49.

του κράτους, αλλά και της εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους τους εξής⁸⁵:

1. Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.

2. Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.

3. Τη χειραφέτηση και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Όπως υποστηρίζει ο Baker (2001), «*Η πολιτική διαμάχη σχετικά με τις μειονοτικές γλώσσες και τη δίγλωσση εκπαίδευση επικεντρώνεται συνήθως στην αντίθεση αφομοίωσης-ενσωμάτωσης, πλουραλισμού και ποικιλομορφίας-ομοιομορφίας και τυποποίησης. Σε προσωπικό επίπεδο, η επίλυση της διαμάχης ισοδυναμεί συχνά με κάποιο συμβιβασμό. Η αρμονική εθνική ενότητα και μια δόση διαφορετικότητας, η μερική αφομοίωση και παράλληλα η διατήρηση της γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν να συνυπάρχουν*»⁸⁶.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτοντας σοβαρά την ανάγκη για αναθεώρηση των δομών και θεσμών του κράτους, με σκοπό να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής, θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση. Ως αποτέλεσμα, εφίσταται το ενδεχόμενο πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, με αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁸⁷.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικρίθηκε γιατί οι στόχοι της κατάργησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της προνομιακής μεταχείρισης του γηγενούς πληθυσμού θεωρήθηκαν δυσεπίτευκτοι⁸⁸. Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι αντιμετώπιση του ρατσισμού είναι ένα ευρύτερο και αρκετά πολύπλοκο ζήτημα, που αφορά την εφαρμογή των γενικότερων αρχών της ισότητας και της δικαιοσύνης τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό επίπεδο.

⁸⁵ Ο.π., σ.49.

⁸⁶ Baker, C., *Εισαγωγή Στη Δίγλωσση Και Τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Δαμανάκης, Μ., (επιμ.), Αλεξανδροπούλου, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg, 2001, σ.565.

⁸⁷ Γεωργογιάννης, Π., ό.π., 1997, σ.53.

⁸⁸ Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές Και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός, 2003, σσ.88-89.

1.4.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο / μοντέλο της πολιτισμικής αλλαγής - μεταβολής

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εμφανίζεται στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη και επιδιώκει να διευθετήσει τα προβλήματα ανάμεσα στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και τις μειονότητες. Ενώ θεωρείται εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, ωστόσο διαφέρει σημαντικά από αυτό, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά που είναι «διαφορετικά», αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, μειονοτικούς. Όπως έχουμε αναλύσει και σε προηγούμενες ενότητες της διατριβής μας, ο όρος «διαπολιτισμικός», σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) παραπέμπει «Στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα (ρεαλιστική ή φαντασιακή) παιδαγωγικής συνάντησης»⁸⁹, όποτε χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ορολογίας. Η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke, είναι απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθησιακά περιεχόμενα τα οποία διδάσκονται στην τάξη, καθώς μέσω της πληροφόρησης, καταρρίπτεται η άγνοια και ο φόβος ενάντια στη διαφορετικότητα, καταλήγοντας στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό⁹⁰.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρείται το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης σε σχέση με τα παραπάνω μοντέλα, καθώς επιχειρεί μια σύνθεση αρχών, θεωριών και ιδεών με σκοπό την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας⁹¹. Ειδικότερα, λαμβάνει υπόψη την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες με σκοπό τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων, την αλληλοκατανόηση και την αλληλοαποδοχή. Στο συγκεκριμένο μοντέλο εντάσσεται ενδεικτικά το βιβλίο της Νικολούδη, Φ., *Καλημέρα φίλε*⁹², στο οποίο προβάλλεται η ειρηνική συνύπαρξη ανθρώπων που έχουν ποικίλες διαφορές. Αναλυτικότερη σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιχειρείται στην επόμενη ενότητα.

⁸⁹ Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση Και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σ.3.

⁹⁰ Νικολάου, Γ., *ό.π.*, 2011, σσ.190-203.

⁹¹ Πανταζής, Σ., *ό.π.*, σ.65.

⁹² Νικολούδη, Φ., *Καλημέρα φίλε*, Αθήνα: Δίπτυχο, 2005.

1.5 Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», η οποία συναντάται και ως «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60⁹³. Αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο συνύφανσης της διαφορετικότητας, το οποίο συμβάλλει αναμφίβολα στη συγκρότηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης των λαών⁹⁴. Ωστόσο, αν και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται ευρέως, δε υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών επιστημόνων για το ακριβές περιεχόμενό του. Πολλοί μελετητές σχετικών ζητημάτων επισημαίνουν το φαινόμενο των πολλαπλών εκφάνσεων της διαπολιτισμικής θεωρίας⁹⁵, όπως και την αδυναμία να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁹⁶.

Οι Ασκούνη και Ανδρούσου (2001) επισημαίνουν ότι ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει *«Τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτήν την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά»*⁹⁷. Ο Γκότοβος (2002) διαπιστώνει ότι *«Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται πολλές φορές με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, δηλαδή τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής»*⁹⁸.

Ένας βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να επηρεάσει παιδιά και εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση, την κατανόηση, το σεβασμό, την καταπολέμηση του ρατσισμού και της προκατάληψης, μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής

⁹³ Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π., & Κασίδου, Σ., «Όταν Ο “Άλλος” Είναι Σχεδόν Ανύπαρκτος Και Γίνεται “Δικός Μας”», στο Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α., (επιμ.), *Όψεις Της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 2005, σ.25.

⁹⁴ Καλοφορίδης, Β., «Ταυτότητα, Μετανάστευση Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στη Σύγχρονη Ελλάδα», *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τ.2, τ.χ.1, 2014, σ.212.

⁹⁵ Δαμανάκης, Μ., «Η Πρόσληψη Της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης Στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής*, τ.1-3, 2000, σ.12.

⁹⁶ Παπιάς, Α., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Και Διδακτική*, τ.Α', Αθήνα: αυτοέκδοση, 1998, σ.291.

⁹⁷ Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α., *ό.π.*, 2001, σ.15.

⁹⁸ Γκότοβος, Α., *ό.π.*, 2002, σ.2.

αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας να οδηγήσει στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων και στάσεων και γενικότερα στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής⁹⁹.

Αναμφίβολα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πολυσήμαντη έννοια, η οποία υπηρετεί στόχους οι οποίοι αναπτύσσουν ικανότητες τις οποίες έχουν ανάγκη όλα τα παιδιά και της οποίας τα σημαινόμενα πιθανόν να διαφοροποιούνται και να μεταβάλλονται ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται¹⁰⁰. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται ως διαδικασία επικοινωνίας. Το αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας περιγράφεται «Ως μία μουσική σύνθεση διαφορετικών ρυθμών και μελωδιών που αλληλοσυμπληρώνονται. Ο κάθε διαφορετικός ρυθμός αποτελεί εξ ορισμού ένα ελλειπές μέγεθος. Η εμπειρία του ελλιπούς οδηγεί στη συνείδηση για την ανάγκη αντιστάθμισης του ελλείμματος. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της συνείδησης για την αναγκαιότητα ολοκλήρωσης της ιδιαίτερης κουλτούρας»¹⁰¹.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, καθώς στοχεύει στην ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων και την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, μέσα από την ενημέρωση και την ανοχή της διαφορετικότητας¹⁰². Βασίζεται σε ορισμένες θεωρητικές αρχές που τις έχει δανειστεί κυρίως από την εθνολογία, την ανθρωπολογία και από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και οι οποίες αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

1.5.1. Βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Πρόκειται για το σύνολο των μεθόδων που θεωρούνται ότι πρέπει να αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους καθώς αποβλέπουν στην αμοιβαία κατανόηση και σεβασμό μεταξύ όλων των παιδιών με διαφορετική γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική καταγωγή. Σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη,

⁹⁹ Meyer, J. R., & Whitmore, F. K., *Reclaiming Reading: Teachers, Students, And Researchers Regaining Spaces For Thinking And Action*, New York and London: Routledge, 2012, σσ.150-152.

¹⁰⁰ Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., ό.π., 1998, σ.11.

¹⁰¹ Γκόβαρης, Χ., «Η Κατανόηση Του Ξένου: Προβλήματα Και Προοπτικές Για Την Διαπολιτισμική Αγωγή», στο Κάιλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., & Πολεμικός, Ν., (επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2002, σ.415.

¹⁰² Ευαγγέλου, Ο., *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2007, σ.51.

«Η συνειδητοποίηση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναμένεται να επηρεάσει κατ' ανάγκην και την Παιδαγωγική προς μία διαπολιτισμική κατεύθυνση, που θα κάνει αποτελεσματικότερη την επικοινωνία και τις σχέσεις των ατόμων κατά την εκπαιδευτική πράξη»¹⁰³. Σύμφωνα με τον Essinger(1988) οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις¹⁰⁴:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα υπό το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθεια του γι' αυτούς.
2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και, παράλληλα, να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα και τον πολιτισμό του «Άλλου».
4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης: το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους.

Εν κατακλείδι, η δεδομένη κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας κατέστησε αναγκαία τη συνύπαρξη ατόμων με ποικίλες και πολυεπίπεδες διαφορές, γεγονός που εισάγει στα σύγχρονα κοινωνικά, αλλά και εκπαιδευτικά, δεδομένα την έννοια της διαφορετικότητας, που θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα. Σύμφωνα με τη Short, G. K., η Παιδική Λογοτεχνία εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με την έννοια της διαφορετικότητας. Το να μπορεί κανείς να αναγνωρίσει την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου, ανεξαρτήτως χρώματος, σωματικών ικανοτήτων, γλώσσας, αποτελεί στόχο για μια αρμονική συνύπαρξη¹⁰⁵. Τα παιδιά, από το νηπιαγωγείο ακόμη, θα πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν την αξία της διαφορετικότητας, γεγονός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ενασχόλησης με παιδικά λογοτεχνικά βιβλία που μιλούν για όλες τις μορφές «διαφορετικού» και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών.

¹⁰³ Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., ό.π., σ.45.

¹⁰⁴ Γεωργογιάννης, ό.π., 1997, σσ. 50-51.

¹⁰⁵ Short, G. K., «Critically Reading The Word And The World: Building Intercultural Understanding Through Literature», *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, vol.47, 2, Απρίλιος, 2009, σσ.1-4.

1.6 Η Έννοια της διαφορετικότητας

Η έννοια της «πολιτισμικής διαφορετικότητας» αποτελεί κεντρική έννοια της διαπολιτισμικότητας¹⁰⁶. Όπως το «Εγώ» δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον «Άλλο», έτσι και η εικόνα ενός λαού για τον εαυτό του δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε σχέση ή σε αντιδιαστολή προς την εικόνα του «Άλλου», του «διαφορετικού»¹⁰⁷. Η λογοτεχνία για παιδιά, ευνοεί την έκφραση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και γίνεται καθοδηγητής της ανθρωπολογικής μας συνείδησης, η οποία αναγνωρίζει την ενότητα του ανθρώπινου είδους μέσα στη διαφορετικότητά του¹⁰⁸. Οι πολιτισμοί «ως σύγχρονα κοινωνικά μορφώματα με ιστορική διάσταση, είναι συστήματα νοηματοδότησης του κόσμου και αντιμετώπισης συγκεκριμένου τύπου αναγκών»¹⁰⁹.

Τα κοινωνικά κίνητρα μεταδίδονται στους ανθρώπους, κατά κύριο λόγο μέσα από δύο διαδικασίες, οι οποίες πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο και, λειτουργούν στο πλαίσιο των πολιτισμών στους οποίους ανήκουν¹¹⁰: α) της κοινωνικοποίησης και β) του επιπολιτισμού. Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (1997) η κοινωνικοποίηση νοείται ως η «Διαδικασία συγκρότησης της προσωπικότητας του ατόμου», δηλαδή «την εξέλιξή του που γίνεται με βάση τη βιολογική διάρθρωση του οργανισμού του από το ένα μέρος και την επίδραση που υφίσταται από τον κοινωνικό και υλικό κόσμο από το άλλο μέρος σε μια σχέση αλληλεπίδρασής του με τον κόσμο αυτόν. Η κοινωνικοποίηση του ατόμου αρχίζει από τη γέννησή του και διαρκεί εφ' όρου ζωής»¹¹¹. Ο όρος «επιπολιτισμός» αναφέρεται στις «αλλαγές που επέρχονται σε άτομα και ομάδες ως αποτέλεσμα της επαφής με άτομα άλλων πολιτισμών»¹¹².

Η έννοια του «Άλλου» συνδέεται με τις διάφορες μορφές ετερότητας που εμφανίζονται στα λογοτεχνικά παιδικά κείμενα. Η έννοια της ετερότητας, η οποία αποτελεί μια φορτισμένη και ποικιλότροπα νοηματοδοτημένη έννοια, αφορά κυρίως

¹⁰⁶ Γκότοβος, Α., ό.π., 2002, σ.15.

¹⁰⁷ Αναγνωστοπούλου, Δ., ό.π., σ.361.

¹⁰⁸ Καστελλάνου, Γ. Φ., ό.π., σ.829.

¹⁰⁹ Γκότοβος, Α., ό.π., 2002, σ.19

¹¹⁰ Γεώργας, Δ., *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η Μελέτη Της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς Σε Παγκόσμιο Οικολογικό Και Πολιτιστικό Πλαίσιο*, (επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1993, σ. 45.

¹¹¹ Τσιπλητάρης, Α., «Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση. Εκπαίδευση Και Ελεύθερος Χρόνος», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.43, 1997, σσ.88-94.

¹¹² Smith, P., & Bond, M. H, *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*, Κάγκου, Β., (μτφρ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005, σ.443.

συλλογικές ταυτότητες¹¹³. Το να κατασκευάσουμε κάποιον ως «Άλλο» σημαίνει ότι τον θεωρούμε τελείως διαφορετικό από εμάς. Εφόσον η ένταξη σε μια κοινωνική ομάδα είναι μια τόσο σημαντική όψη της κοινωνικής ζωής, οι άνθρωποι κατασκευάζουν και καθορίζουν τα όρια της ενδο-ομάδας αποκλείοντας από αυτήν τον «Άλλο», τον «διαφορετικό»¹¹⁴. Η έννοια της «ετερότητας» ως περικλείουσα την έννοια του «Άλλου» αποτελεί ένα κομμάτι απαραίτητο για την κατασκευή της ταυτότητας καθώς προσδιορίζει τα όρια ανάμεσα στο *οικείο* και το *ξένο*¹¹⁵.

Η ένταξή μας σε μια κοινωνική ομάδα διαμορφώνει ταυτόχρονα, μια άλλη ομάδα ανθρώπων: εκείνων που δε μοιράζονται μαζί μας το συγκεκριμένο γνώρισμα. Υπο αυτή την έννοια ο κόσμος μας είναι ένας κόσμος όπου κάθε στιγμή υπάρχουμε «εμείς» ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας και οι «Άλλοι» ως μέλη μιας άλλης κοινωνικής ομάδας ή ως μη μέλη της δικής μας κοινωνικής ομάδας¹¹⁶. Η διάκριση σε «οικεία» και «διαφορετική» ομάδα λειτουργεί ως διάκριση ανάμεσα σε δύο περιοχές. Στην «οικεία» περιοχή η συμπεριφορά υπακούει σε αξίες, κανόνες και προσδοκίες γνώριμες και αποδεκτές από τα μέλη της ομάδας. Ο «Άλλος» είναι όντως διαφορετικός, όταν τα πολιτισμικά στοιχεία με βάση τα οποία ο άλλος οργανώνει τη ζωή του είναι διαφορετικά σε σύγκριση με εκείνα του φορέα των ορισμών¹¹⁷. Πιο συγκεκριμένα, δεν έχουμε τις ίδιες στάσεις του υποκειμένου απέναντι σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του «Άλλου» που είναι διαφορετικά από αυτά που κυριαρχούν στην «οικεία» ομάδα¹¹⁸. Όταν, συνεπώς, μιλάμε για το «διαφορετικό», έχουμε πάντα στο μυαλό μας *«μια συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας, τους συνήθεις ρόλους που εμπλέκονται στην αλληλεπίδραση και τις συνήθεις πραγματώσεις αυτών των ρόλων»*¹¹⁹.

¹¹³ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2008, σ.11.

¹¹⁴ Χρυσόχου, Ξ., *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα, Οι Κοινωνιοψυχολογικοί Προσδιορισμοί Της Πολιτισμικής Ταυτότητας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2005, σσ.150-151.

¹¹⁵ Κωνσταντοπούλου, Χ., ό.π., σ.13. Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., ό.π., σ.26. Σήμερα, το «Άλλο» και το «ξένο», εκφράζεται με τον όρο «πολιτισμική διαφορετικότητα». Από τον όρο «φυλετική καθαρότητα» οδηγηθήκαμε στον όρο «πολιτισμική ταυτότητα» και από τον όρο «ανισότητα» στον όρο «διαφορετικότητα».

¹¹⁶ Τσιάκαλος, Γ., ό.π., σ.124.

¹¹⁷ Γκότοβος, Α., ό.π., 1998, σσ.37-38.

¹¹⁸ Όταν, για παράδειγμα, διαπιστώνουμε ότι οι γλώσσες των διαφόρων εθνών διαφοροποιούνται, τότε κάθε φορά που αναφερόμαστε σε αυτή τη διαφορετικότητα έχουμε στο μυαλό μας ένα συγκεκριμένο κριτήριο, τη γλώσσα.

¹¹⁹ Γκότοβος, Α., ό.π., 1998, σ.44.

Η διαφορετικότητα εμφανίζεται με τις παρακάτω ειδικές μορφές¹²⁰: α) εθνική διαφορετικότητα, β) εθνοτική διαφορετικότητα, γ) θρησκευτική διαφορετικότητα, και δ) γλωσσική διαφορετικότητα ε) πολιτισμική. Αναλυτικότερα:

Η εθνική και εθνοτική διαφορετικότητα αφορούν την αίσθηση του ατόμου, αλλά και του κοινωνικού του περίγυρου, ότι το άτομο αυτό ανήκει σε διαφορετικό κράτος ή λαό και έθνος από ότι το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού μιας χώρας.

Η θρησκευτική διαφορετικότητα αφορά την ένταξη του ατόμου σε κάποια θρησκευτική κοινότητα.

Η γλωσσική διαφορετικότητα σχετίζεται με την ένταξη του ατόμου σε διαφορετική γλωσσική κοινότητα από την κυρίαρχη, η οποία χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα του κράτους.

Η πολιτισμική διαφορετικότητα αναφέρεται κυρίως στις διαφορετικές ικανότητες στάσεις, ενδιαφέροντα, γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται από το άτομο για να λειτουργήσει στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας σε σύγκριση με εκείνες που διαθέτει ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής του σε έναν κοινωνικό χώρο διαφορετικό σε σχέση με το νέο χώρο¹²¹. Επιπλέον, αντιμετωπίζεται με δύο τρόπους: α) την αποδέχονται επιδιώκοντας την ενσωμάτωσή της χωρίς όμως να αναγνωρίζουν την πολιτιστική της αξία, β) την απορρίπτουν επιβάλλοντας τα δικά τους πρότυπα¹²². Η διαφοροποιήσεις της ετερότητας μπορεί να προχωρήσουν και σε άλλα επίπεδα, όπως για παράδειγμα: σωματικές, ψυχολογικές, πολιτιστικές, καθώς η πλειονότητα των ατόμων είναι πολυταυτοτικά¹²³. Παρ' όλα αυτά το πρώτιστο ενδιαφέρον έχουν οι πρώτες πέντε διαφοροποιήσεις.

Οι απεικονίσεις του «διαφορετικού» σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας είτε λειτουργούν ως σκηνικό της αφήγησης είτε δρουν καταλυτικά στην εσωκειμενική λειτουργία, συμβάλλοντας στην αισθητική αξία του κειμένου¹²⁴. Μέσω των παιδικών λογοτεχνικών κειμένων ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση των μικρών παιδιών. Επιπλέον, οι συγγραφείς γίνονται μεσολαβητές για ευαισθητοποίηση και στάσεις συμπεριφοράς, οι οποίες προετοιμάζουν το παιδί-συναναγνώστη για μια πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία θα πρέπει να έχει ως μέλημά της τη συνύπαρξη όλων των ετερογενών χαρακτηριστικών σεβόμενα τα ατομικά στοιχεία του «Άλλου». Αξίζει να

¹²⁰ Γκότοβος, Α., ό.π., 2002, σ.59.

¹²¹ Γκότοβος, Α., ό.π., σ.59.

¹²² Κωσταντοπούλου, Χ., ό.π., σ.22.

¹²³ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2008, σ.11.

¹²⁴ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σ.248.

σημειωθεί το πώς προσλαμβάνει το μικρό παιδί – συναναγνώστης τις εικόνες του «Άλλου» εξαρτάται αφενός από την κειμενική κατασκευή του «Άλλου» και αφετέρου, από τις εξωκειμενικές κατασκευές που φέρει εντός του ο αναγνώστης-θεατής¹²⁵. Όταν τα παιδιά καταφέρουν να συμπάσχουν στα συναισθήματα των «Άλλων» μπορεί να οδηγηθούν στη δημιουργία μιας πρώτης ενσυναισθηματικής προσέγγισης του διαφορετικού «Άλλου». Η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με την ετερότητα.

Κατηγοριοποιώντας το υλικό της παρούσης έρευνας ως προς τις δύο αυτές κεντρικές κατευθύνσεις, την αποδοχή της ετερότητας και τη μη αποδοχή αυτής, θα εξετάσουμε στη συνέχεια την εξέλιξη των γεγονότων που στήνουν την ιστορία, τη δράση των προσώπων και την επιλογή του τέλους ως στοιχεία της πλοκής με ιδιαίτερη, από ιδεολογικής άποψης, σημασία, για να σκιαγραφήσουμε τις αντιλήψεις και τις στάσεις αντιμετώπισης του διαφορετικού που προβάλλονται.

Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, που θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα, βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του διεθνούς φιλολογικού ενδιαφέροντος καθώς η διαλεκτική τους σχέση είναι σημαντική και παράγει συνεχείς συζητήσεις, προβληματισμούς και θεωρητικές αναζητήσεις.

1.7 Πολιτισμική Ταυτότητα

Το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας απασχολεί έντονα την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας μας¹²⁶. Η διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας δεν αποτελεί απλά μια εσωτερική διαδικασία, *«μονωμένη από τα εξωτερικά στοιχεία της ατομικότητας»*¹²⁷ αλλά *«πάντοτε τη διαφορετικότητα, την έννοια του Άλλου»*¹²⁸. Η ταυτότητα είναι περισσότερο μια *«Νοητική κατασκευή που διαμορφώνεται*

¹²⁵ Αναγνωστοπούλου, Δ., ό.π., σ.363.

¹²⁶ Δέδος, Ζ., & Βάος, Α., « Σχεδιάζοντας Το Νέο Σχολείο Του 21^{ου} αιώνα. Η Διαχείριση Της Πολιτισμικής Ταυτότητας Μέσα Από Διαθεματικές Δράσεις Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Στο Μάθημα Της Εικαστικής Αγωγής», *Παιδαγωγική, Θεωρία Και Πράξη*, τ.7, 2014, σ.103-104.

¹²⁷ Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α., *Όψεις Της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 2005, σ.109.

¹²⁸ Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., & Γερμανός, Δ., «Εμείς» Και Οι «Άλλοι». Αναφορά Στις Τάσεις Και Τα Σύμβολα, Αθήνα: Τυπωθήτω, 1999, σ.33.

μέσα από μακρόχρονες και πολύπλοκες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαδικασίες»¹²⁹.

Η ταυτότητα θεωρείται ότι δημιουργείται και κατασκευάζεται μέσα από τη διαρκή συγκρουσιακή σχέση ατόμου και κοινωνίας. Συνδέεται με τις έννοιες του «εγώ», του ατόμου, της ατομικότητας και των διαφορετικών εκφάνσεων της ταυτότητας. Ειδικότερα, η ταυτότητα «είναι η ταύτιση του εγώ με τον ίδιο τον εαυτό του, δηλαδή η δυνατότητα αυτοαντανάκλασης»¹³⁰ και μπορεί να σημαίνει αφενός, την απόλυτη ομοιότητα ή ισότητα ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, και αφετέρου το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον ή κάτι από κάτι άλλο¹³¹. Επιπλέον, μπορεί να οριστεί ως η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, η οποία ξεκινάει από την παιδική ηλικία και κυρίως από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που αποδίδονται από τη συμμετοχή των ανθρώπων σε καθορισμένες κοινωνικές ομάδες¹³². Η ταυτότητα «κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται»¹³³ συνεχώς σε σχέση με τους «Άλλους». Η γνώση του πολιτισμικού «Άλλου» και η αλληλοκατανόηση οδηγεί «στην υπέρβαση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον πολιτισμικά διαφορετικό συνάνθρωπό του»¹³⁴.

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί συστατικό της κοινωνικής ταυτότητας¹³⁵, η οποία «Παραπέμπει στη μοναδικότητα του υποκειμένου, αποτέλεσμα της προσωπικής του ιστορίας, της πορείας του μέσα στο χρόνο, στην αίσθηση ότι η ύπαρξή του δεν επαναλαμβάνεται, στο ότι έχει συνείδηση της αποκλειστικότητας της ατομικής του ύπαρξης»¹³⁶. Οι άνθρωποι συνειδητοποιούν τον πολιτισμό και την ταυτότητα τους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με την ετερότητα. Η «συνύπαρξη», το «Εμείς» και οι «Άλλοι» αποτελούν τις «παραμέτρους της κατανόησης και της εσωτερίκευσης»¹³⁷ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στοιχείων και της αίσθησης του «ανήκειν», σε μια ομάδα. Το άτομο

¹²⁹ Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., & Γαληνού, Π., «Πολιτισμικές Ταυτότητες : Από Το Τοπικό Στο Παγκόσμιο», στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., & Οικονόμου, Θ., (επιμ.), ό.π., σ.30.

¹³⁰ Κοντάκος, Α., «Ταυτότητα Και Παιδαγωγική», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.1, 1995, σσ. 61-73.

¹³¹ Βρύζας, Κ., *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτισμικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ.169.

¹³² Κυρίδης, Α., «Οι Μεταλλάξεις Της Ετερότητας. Από Την Ταξική Στην Πολιτισμική Ετερότητα: Οι Δύο Όψεις Του Νομίσματος», στο Ανδρέου, Α., & Κυρίδης, Α., ό.π., σ.109.

¹³³ Παπαρούση, Μ., «Εικόνες Ξένων Στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων», στο Γκόβαρης, Χ., ό.π., σ.40.

¹³⁴ Μάρκου, Γ., ό.π., σ.55.

¹³⁵ Γεωργογιάννης, Π., *Θεωρίες Της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg, 1995, σ.164 και Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση Των Παλινοστούντων Και Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2001, σ.34.

¹³⁶ Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση Και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σ.103.

¹³⁷ Κυρίδης, Α., «Οι Μεταλλάξεις Της Ετερότητας. Από Την Ταξική Στην Πολιτισμική Ετερότητα: Οι Δύο Όψεις Του Νομίσματος», στο Ανδρέου, Α., & Κυρίδης, Α., ό.π., σ.110.

μαθαίνει να αποδέχεται τον εαυτό του αναπτύσσοντας έτσι χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να αποδέχεται τις άλλες ομάδες. Η σχέση με τον εαυτό μας αντανakλάται στον πολιτισμικό «Άλλο», τον διαφορετικό¹³⁸.

Η Παιδική λογοτεχνία εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με τη συνύπαρξη, με την ατομική ή συλλογική ταυτότητα και γενικότερα, την αποδοχή των «διαφορετικών» παιδιών. Η ταυτότητα είναι «... το δυναμικό αποτέλεσμα μιας διαρκούς αντιπαράθεσης, μιας αντίστιξης ανάμεσα σε ένα "μέσα" και ένα "έξω"...»¹³⁹. Επομένως, η έννοια της «ταυτότητας» θέτει τα όρια της ετερότητας, την οποία θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα.

1.8 Πολιτισμική ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί δεδομένο της κοινωνικής μας συμβίωσης. Η ετερότητα «*χαρακτηρίζει και όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας τους διατρέχοντάς τες και διαχρονικά αλλά και στη συγχρονική τους διάσταση*»¹⁴⁰. Το ζήτημα της ετερότητας έχει τεθεί από το Levi-Strauss ως ο σημαντικότερος παράγοντας στην προσπάθεια για επίλυση του γενικότερου προβλήματος της ανισότητας των ανθρώπινων πολιτισμών. Πιο συγκεκριμένα, έχει τονίσει ότι, προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως το περιεχόμενο της έννοιας της «ετερότητας», θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ολόκληρο το φάσμα των διαφορών ανάμεσα σε φυλετικές και κοινωνικές ομάδες¹⁴¹. Η ετερότητα αποτελεί το βασικό στοιχείο για κάθε «κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος»¹⁴². Η ετερότητα γίνεται μια άλλη ταυτότητα όταν ετεροπροσδιορίζεται. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια ταυτότητα που φαίνεται *άλλη* όταν την κοιτάζουμε με την

¹³⁸ Μάρκου, Γ., ό.π., σ.54.

¹³⁹ Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν., (επιμ.), *Ταυτότητες*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1997, σ.24.

¹⁴⁰ Ντίνας, Κ., «Η Γλωσσική-Κοινωνική Ετερότητα Και Η Ονοματολογία: Μια Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση Των Κοζανίτικων Επωνύμων», στο Ανδρέου, Α., Κυρίδης, Α., ό.π., σ.73.

¹⁴¹ Levi-Strauss, C., «Φυλή Και Ιστορία», στο Μαρωνίτης, Δ.Ν., (επιμ.), *Ο Φόβος Της Ελευθερίας*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1971, σσ.173-175.

¹⁴² Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Α., Γερμανός Δ., & Οικονόμου Θ., ό.π., 2000, σ.12.

οπτική της δικής μας ταυτότητας. Αντίστροφα, αν κοιτάξουμε την ταυτότητά μας με την οπτική μιας άλλης, τότε η δική μας ταυτότητα μετατρέπεται σε ετερότητα¹⁴³.

Η ετερότητα δεν νοείται παρά μόνον υπό την προϋπόθεση κάποιου κριτηρίου ή συνδυασμού κριτηρίων. Ειδικότερα, μπορεί να αναφέρεται είτε στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα είτε στην κοινωνική έκφραση, η οποία δεν συμβαδίζει με αυτό που είναι αποδεκτό. Η πολιτισμική ετερότητα εκφράζει την ποικιλία που υπάρχει από πολιτισμό σε πολιτισμό, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αποτελεί μέσο θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί πως η εκάστοτε κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα θέτει τα κριτήρια με βάση τα οποία οι πολιτισμοί χαρακτηρίζονται ως «ανώτεροι», πιο ανεπτυγμένοι σε σχέση με τους υπόλοιπους, που θεωρούνται «κατώτεροι» και λιγότερο ανεπτυγμένοι. Επίσης, η ετερότητα χαρακτηρίζει και όλες τις ανθρώπινες κοινωνίες από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας τους *«διατρέχοντάς τες και διαχρονικά αλλά και στη συγχρονική τους διάσταση. Η ετερότητα αυτή αντανακλάται σε κάθε πτυχή και έκφραση της συλλογικής πολιτισμικής ή άλλης έκφρασης μιας κοινωνίας»*¹⁴⁴.

Δεδομένου ότι *«Ο τρόπος κατανόησης του "Άλλου" προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας»*¹⁴⁵ το θέμα της ετερότητας λαμβάνει μια ιδιάζουσα εννοιολογική σημασία. Τόσο ως προς την παιδευτική λειτουργία της όσο και ως προς τον επιστημολογικό προσδιορισμό της¹⁴⁶.

Σύμφωνα με τον Cummins, το νηπιαγωγείο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελεί χώρο ποικίλων πολιτισμικών συναντήσεων, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται νέες δυναμικές στις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων. Οι διαφορές –είτε κοινωνικές είτε πολιτισμικές- είναι καθοριστικές, καθώς διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη ταυτότητα που μπορεί να οδηγήσει στο «στιγματισμό» του ατόμου¹⁴⁷.

Τέλος, η γενικότερη συζήτηση για τα θέματα ταυτότητας και ετερότητας επηρέασε σημαντικά την κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας και οδήγησε στην εξέταση των αναπαραστάσεων ποικίλων μορφών ταυτότητας, εθνικής, εθνοτικής, ευρωπαϊκής, γένους

¹⁴³ Σουλιώτης, Μ., «Περί Ετερότητας Φιλολογικό Σημείωμα», στο Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α., ό.π., σ.17.

¹⁴⁴ Ντίνας, Κ., «Η Γλωσσική – Κοινωνική Ετερότητα Και Η Ονοματολογία: Μια Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση Των Κοζανίτικων Επωνύμων», στο Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α., ό.π., σ.73.

¹⁴⁵ Κωνσταντοπούλου, ό.π., 2000, σ. 11.

¹⁴⁶ Γκέφου-Μαδιανού, ό.π., 1998, σ. 11.

¹⁴⁷ Cummins, J., *Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση Με Σκοπό Την Ενδυνάμωση Σε Μια Κοινωνία Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 2005, σ.46.

και φύλου. Τα ζητήματα της ετερότητας και της ταυτότητας συνδέονται και ερευνώνται στην Παιδική Λογοτεχνία στο πλαίσιο της μελέτης της ιδεολογίας των παιδικών μικροαφηγημάτων.

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας με σκοπό να κατανοήσουμε πώς εγγράφονται στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα. Επιπλέον, προσδιορίσαμε πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα και να αναζητήσαμε την εγγραφή και την αποτύπωσή τους στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα.

Στη συνέχεια, αναφερθήκαμε στις έννοιες και τα μοντέλα αγωγής και εκπαίδευσης ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι μηχανισμοί παραγωγής των μικροαφηγήσεων και ο εκάστοτε θεματικός προσανατολισμός τους, σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές μεταβολές που σημειώθηκαν στην Ελλάδα.

Ο πολιτισμός οφείλει να αντιμετωπίζεται ως ένας ζωντανός οργανισμός όπως και οι ανθρώπινες κοινωνίες, που αλλάζουν συνεχώς μορφή και όψεις μέσα από τις διαφορετικές συνθήκες που ισχύουν. Σύμφωνα με αυτή την οπτική οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε και την *«Πολιτισμική μας ταυτότητα ως κάτι δυναμικό που προσαρμόζεται σε συνεχώς καινούργια και αενάως μεταλλασσόμενα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε έναν κόσμο της ύστερης νεοτερικότητας»*¹⁴⁸.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να παρατηρεί και να καταγράφει τις υποκειμενικές νοηματοδοτήσεις των πολιτισμικών διαφορών¹⁴⁹. Η δύναμη της Παιδικής Λογοτεχνίας στην επιρροή τόσο των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας, όσο και των απόψεων τους για πολιτισμικά και κοινωνικά θέματα είναι ευρέως αποδεκτή. Ειδικότερα, η Παιδική Λογοτεχνία *«Κινείται ανάμεσα*

¹⁴⁸ Δέδος, Ζ., & Βάος, Α., «Σχεδιάζοντας Το Νέο Σχολείο Του 21ου Αιώνα. Η Διαχείριση Της Πολιτισμικής Ταυτότητας Μέσα Από Διαθεματικές Δράσεις Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Στο Μάθημα Της Εικαστικής Αγωγής», *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, Δεκέμβριος, 2014, σ.112.

¹⁴⁹ Γκόβαρης, Χ., & Νιώτη, Ν., «Διαφορετικότητα Και Διαπολιτισμική Αγωγή Στο Νηπιαγωγείο: Διλήμματα Και Προοπτικές», στο Γεωργογιάννης, Π., Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Συνέδριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα με Έμφαση στη Διδακτική και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες, ΕΛ.Π.Π.Ο., 2013-2014, σ.16.

στην ψυχαγωγία και την εκπαίδευση, λόγω του ειδικού ρόλου της να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των μικρών αναγνωστών και να τους προετοιμάσει για την κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα την οποία θα κληθούν να αντιμετωπίσουν»¹⁵⁰.

Επιπρόσθετα, εστίασαμε στις έννοιες της «πολιτισμικής ετερότητας» και «πολιτισμικής ταυτότητας» καθώς η διαλεκτική τους σχέση είναι σημαντική αφενός στη διαδικασία της αναπαράστασης της κοινωνίας στα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα και αφετέρου στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών σχέσεων. Η έννοια της «ταυτότητας» προσδιορίζεται σε σχέση και διάκριση με την έννοια της «ετερότητας». Κάθε κοινωνική ομάδα ορίζει τον εαυτό της σε σχέση με την ύπαρξη του «Άλλου». Καθώς τα άτομα κατασκευάζουν την κοινωνική, πολιτισμική ή όποια άλλη ταυτότητά τους, έρχονται αντιμέτωπα με την έννοια του «Εμείς» απέναντι στους «Άλλους». Η κυρίαρχη ομάδα προκειμένου να επιβεβαιώσει την ταυτότητά της, κατασκευάζει την έννοια του «Άλλου», αφού η ταυτότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την ετερότητα.

Έναν από τους παράγοντες συγκρότησης της ταυτότητας / ετερότητας αποτελεί και η Παιδική Λογοτεχνία καθώς φέρει κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τον Rochman, τα βιβλία για μικρά παιδιά είναι ικανά να αλλάξουν τις απόψεις των μικρών παιδιών / συν-αναγνωστών, αποδιώχνοντας τις προκαταλήψεις και συμβάλλοντας στην καλλιέργεια νέων ιδεών και απόψεων, που δεν στηρίζονται σε στερεοτυπικούς ρόλους, αλλά σε ιστορίες που παρέχουν την ευκαιρία στο μικρό παιδί να φανταστεί τη ζωή των «Άλλων»¹⁵¹.

Η Παιδική Λογοτεχνία διαθέτει την δύναμη «Να προτείνει την ανατροπή τους και να προσφέρει ένα πεδίο επεξεργασίας αντιλήψεων που προωθούν την αλληλοκατανόηση και το σεβασμό προς τον “Άλλο”, να προσφέρει ένα χώρο φιλοξενίας εννοιών που ευνοούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία»¹⁵². Γνωρίζοντας κανείς, μέσω των βιβλίων, το πλαίσιο και τις αξίες άλλων πολιτισμών, επιτυγχάνει να κατανοήσει καλύτερα στάσεις και

¹⁵⁰ Γαβριηλίδου, Σ., «Ο Διαπολιτισμικός Χαρακτήρας Της Μεταφρασμένης Παιδικής Λογοτεχνίας», Εισαγωγικά, Εισήγηση στην Ημερίδα *Παιδί Και Δικαιώματα. Η Πρόταση Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Τελλόγλειο Ίδρυμα, 10/05/2009 (στην ιστοσελίδα <http://www.tf.auth.gr/teloglion/default.aspx?lang=eIGR&loc=1&&page=568&eventid=462>)

¹⁵¹ Rochman, H., *Against Borders. Promoting Books For A Multicultural World*, Chicago and London: American Library Association Books, 1993, σ.25.

¹⁵² Γαβριηλίδου, Σ., ό.π., σ.1.

προσδοκίες τόσο δικές τους όσο και του κοινωνικού τους περίγυρου, τους πολιτισμούς αυτούς όσο και τον πολιτισμό που ανήκει ο ίδιος¹⁵³.

Τέλος, μέσω ενός παιδικού βιβλίου που μιλά για την *διαφορετικότητα* ενός ατόμου, το μικρό παιδί-συναγνώστης κατανοεί καλύτερα την έννοια της *διαφορετικότητας* αυτής.

¹⁵³ Μαρκίδης, Κ., & Καρακίτσιος, Α., «Παιδική Λογοτεχνία και Μετανάστευση: Απεικονίσεις Του Άλλου Στο Μυθιστόρημα Κάποτε Ο Κνηγός Της Ελένης Σαραντίτη», στο Τσιλιμένη, Τ., ό.π., 2004, σσ.347-375.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:

Διαφορετικότητα και Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε διάφορα θεωρητικά ερωτήματα που εγείρει η παρούσα έρευνα. Αρχικά, θα ασχοληθούμε με τον προβληματισμό γύρω από την προσπάθεια ορισμού της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στη συνέχεια, θα μας απασχολήσει ο ρόλος της ιδεολογίας στην Παιδική Λογοτεχνία, καθώς με την παρούσα μελέτη επιχειρείται η εξέταση των νοημάτων που προκύπτουν μέσα από τα ιδεολογικά συμφραζόμενα.

Η συζήτηση για την ετερότητα, την ιδεολογία και την Παιδική Λογοτεχνία έχει απασχολήσει τους κριτικούς αρκετά συχνά τα τελευταία χρόνια¹⁵⁴. Μάλιστα, το ζήτημα της ιδεολογίας έχει γενικότερες προεκτάσεις στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Η «ιδεολογία» είναι μια σύνθετη έννοια και χρησιμοποιείται σε πολλά ερευνητικά πεδία, μεταξύ αυτών και στη μελέτη της ετερότητας και της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, λοιπόν, διερευνάται η σχέση της λογοτεχνίας με τα ζητήματα της ταυτότητας και της ετερότητας, της ιδεολογίας, της αναγνώρισης και του σεβασμού του «Άλλου», καθώς η αρχή της διαπολιτισμικότητας οφείλει να διέπει και το μάθημα της λογοτεχνίας.

Η Παιδική Λογοτεχνία, ως τέχνη που απευθύνεται στο παιδί, αποσκοπεί στο «*τέρπειν άμα και διδάσκειν*»¹⁵⁵, είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτισμική συμβίωση και συμφιλίωση που θεμελιώνει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα στη διαφορετικότητά της και καθιστά οικείες, στους ανθρώπους, τις πολλαπλές εκδοχές της ανθρωπότητας¹⁵⁶. Επιπρόσθετα, θεωρείται κατάλληλη για την ανάπτυξη του σεβασμού ανάμεσα στους πολιτισμούς και για την αύξηση της ευαισθησίας απέναντι στα κοινά χαρακτηριστικά

¹⁵⁴ Βλ. Αναγνωστόπουλος, Δ.Β., *Ιδεολογία Και Παιδική Λογοτεχνία, Έρευνα Και Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Καστανιώτης, τ.Α., 2001, Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, Καρακίτσιος, Α., *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Αναπαραστάσεις Του Μικρού Άλλου, Του Ειδικού Παιδιού Και Του Αστικού Τοπίου*, Αθήνα: Ζυγός, 2008.

¹⁵⁵ Μπλούνας, Θ., «Η Παιδική Λογοτεχνία, Η Παιδαγωγική Και Ο Ρόλος Του Βιώματος Στο Παιδικό Βιβλίο», *Διαδρομές*, τ.χ.115, Φθινόπωρο, 2014, σ.36.

¹⁵⁶ Καστελλάνου, Γ. Φ., «Πολυπολιτισμική Αγωγή, Λογοτεχνία Και Εικόνα», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σ.829.

όλων των ατόμων. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο, «*Η Παιδική Λογοτεχνία, αποτελεί προνομιακό πεδίο των αναπαραστάσεων του Άλλου, γιατί απευθύνεται σε παιδιά, τα οποία αποτελούν το μέλλον του κόσμου, και γιατί η “προγραμματικότητα” της επιτρέπει σε υφέρπουσες και υπολανθάνουσες ιδεολογίες να εγγράφονται σχεδόν ανόδυνα στο σώμα της*»¹⁵⁷. Μέσω κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας, όπου τονίζεται το θέμα της διαφορετικότητας, τα παιδιά υποβοηθούνται στο να διαμορφώσουν τάσεις συνειδητοποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας, σεβασμού της διαφορετικότητας, αμοιβαίας αποδοχής, συνύπαρξης και επικοινωνίας διαφορετικών ανθρώπων και διαφορετικών πολιτισμών.

Στη συνέχεια, αναφερόμαστε στην έννοια της «πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας» επισημαίνοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη σεβασμού ανάμεσα στους πολιτισμούς, στην κατανόηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε παιδιού και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν στα αφηγήματα που εξετάζει η μελέτη μας είναι γενικότερα ήρωες με διαφορετικές απεικονίσεις της ετερότητας. Μέσω της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι, ενώ όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες, ωστόσο, τα άτομα μπορούν και πρέπει να μάθουν να ζουν αρμονικά¹⁵⁸. Αλλωστε, η λογοτεχνία για μικρά παιδιά «*Αποτελεί έναν από τους κυριότερους τόπους εγγραφής της ετερότητας και ένα από τα κυριότερα μέσα κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού*»¹⁵⁹.

Έπειτα, ορίζουμε τον «Άλλο» στα σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα που αποτελούν και το υλικό της έρευνάς μας. Η εικόνα του «Άλλου» καθρεπτίζει τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία αντιμετωπίζει τον «Άλλο», αλλά και τις αντιλήψεις που εκφράζουν τα μέλη της για τον «διαφορετικό». Οι αντιλήψεις αυτές συγκεκριμενοποιούνται σε στερεότυπα, στα οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

¹⁵⁷ Καρακίτσιο, Α., «Οι Αναπαραστάσεις Του Εβραίου Στην Παιδική Λογοτεχνία. Κυνηγώντας Τις Λέξεις Και Τα Νοήματα», *Κείμενα*, τχ.17, Ιούλιος 2013, σ.1.

¹⁵⁸ Norton, D., ό.π., σ.532.

¹⁵⁹ Κανατσούλη, Μ., ό.π., σ.24.

2.1 Εισαγωγικά για τον ορισμό της Παιδικής Λογοτεχνίας

Το θέμα της ταυτότητας της Παιδικής Λογοτεχνίας έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους μελετητές της, σε παγκόσμιο επίπεδο, τις τελευταίες δεκαετίες. Με τον όρο «Παιδική Λογοτεχνία» δεν αναφερόμαστε στα λογοτεχνήματα που έχουν γράψει ή που γράφουνε τα παιδιά. Η Παιδική Λογοτεχνία είναι μέρος της λογοτεχνίας και αποτελεί καλλιτεχνική έκφραση εφόσον είναι «αισθητικά δικαιωμένη»¹⁶⁰.

Η Lukens, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά δεν είναι μικροί ενήλικοι και ότι διαφοροποιούνται από εκείνους ως προς τις εμπειρίες και όχι ως προς τη μορφή, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαφορά έγκειται στο βαθμό και όχι στο είδος. Γι' αυτό το λόγο και η λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά διαφέρει από τη λογοτεχνία για ενηλίκους ως προς το βαθμό και όχι ως προς το είδος¹⁶¹.

Στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου¹⁶², μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα δεν είχαμε λογοτεχνικά έργα τα οποία να είναι αποκλειστικά γραμμένα για παιδιά καθώς τα περισσότερα από αυτά που χρησιμοποιούνταν ως αναγνώσματα των παιδιών ήταν λογοτεχνικά έργα που απευθύνονταν σε μεγάλους. Η έννοια της «παιδικής ηλικίας» αλλάζει τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα και σε κοινωνικό αλλά και σε πολιτισμικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ανάγκη για τη συγγραφή κειμένων που απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά¹⁶³.

Σύμφωνα με τον Hunt «*Η Παιδική Λογοτεχνία είναι μια άμορφη, διαφορούμενη κατασκευή. Η σχέση της με το ακροατήριο είναι δύσκολη, η σχέση της με την υπόλοιπη λογοτεχνία προβληματική*»¹⁶⁴ και ότι «*Το να ορίσουμε την Παιδική Λογοτεχνία είναι ίσως αντίστοιχο με το να χαράζουμε τα όρια μιας επικράτειας*»¹⁶⁵.

Η Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου αναφέρει πως η Παιδική Λογοτεχνία είναι «*Κάθε αισθητικά δικαιωμένο δημιούργημα που γράφτηκε από ενήλικες και απευθύνεται σε παιδιά*»¹⁶⁶. Κυρίαρχος ρόλος της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι η αισθητική καλλιέργεια του μικρού παιδιού συνιστώντας έναν από τους καθοριστικούς παιδαγωγικούς παράγοντες της διαμόρφωσής του.

¹⁶⁰ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., ό.π., 1993, σσ.13-14.

¹⁶¹ Παπαντωνάκης, Γ., ό.π., σ.13.

¹⁶² Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., ό.π., 1997, σσ.14-22.

¹⁶³ Ό.π., σσ.14-22.

¹⁶⁴ Hunt, P., 1992, σ.1.

¹⁶⁵ Χαντ, Π., 2001, σ.93.

¹⁶⁶ Λότη-Πέτροβιτς Α., ό.π., 1983, σ.12.

Σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου τα κοινά σημεία ανάμεσα στην Παιδική Λογοτεχνία και στη λογοτεχνία για ενήλικες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: α) στην αισθητική καταξίωση των κειμένων και β) στην ψυχική και πνευματική τους καταλληλότητα για το μικρό παιδί¹⁶⁷. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η ίδια, η Παιδική Λογοτεχνία «Είναι μέρος της λογοτεχνίας και αποτελεί καλλιτεχνική έκφραση που έχει, όπως όλες οι τέχνες, την αξία της, εφόσον είναι αισθητικά δικαιωμένη»¹⁶⁸, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην πνευματική καλλιέργεια και στην ψυχαγωγία των παιδιών¹⁶⁹.

Επιπρόσθετα, η Κανατσούλη προσδιορίζοντας το παιδικό βιβλίο, και στηριζόμενη σε ορισμένους μελετητές της Παιδικής Λογοτεχνίας θέτει μια σειρά από κριτήρια, όπως είναι¹⁷⁰: η γλώσσα, τα μορφολογικά-αφηγηματικά τους χαρακτηριστικά, η ανταπόκρισή τους στην πνευματική και ψυχολογική ωριμότητα του παιδιού, το περιεχόμενό τους και την ύπαρξη ιδεολογικών μηνυμάτων.

Τέλος, σύμφωνα με τους συγγραφείς της Παιδικής Λογοτεχνίας «Θεωρούν λίγο-πολύ καθήκον τους να δώσουν στο παιδί ιδεολογικές κατευθύνσεις που είτε στοχεύουν στο να του εμπεδώσουν, και έτσι να διαιωνίσουν, κάποιες αποδεκτές ήδη αξίες ή, αντίθετα, να αντιδράσουν στις κυρίαρχες αξίες στις οποίες και οι ίδιοι αντιτίθενται»¹⁷¹. Ο ρόλος της ιδεολογίας αποκτά λοιπόν, ιδιαίτερη σημασία στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως θα δούμε στην παρακάτω ενότητα.

2.2 Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία

Η σχέση που αναπτύσσουμε με τη λογοτεχνία μας βοηθά να επεξεργαστούμε και να δώσουμε νόημα στα προσωπικά και ιστορικά μας βιώματα, να βρούμε τη θέση μας στο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, να διαμορφώσουμε την ατομική, αλλά και τη συλλογική μας ταυτότητα¹⁷². Σε αυτήν τη διαδικασία, η λογοτεχνία συμβάλλει με ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της, που είναι η λειτουργία της μέσα από

¹⁶⁷ Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., ό.π., 1997, σσ.34-36.

¹⁶⁸ Ό.π., σ.14

¹⁶⁹ Ό.π., σ.15

¹⁷⁰ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2007, σσ.23-27.

¹⁷¹ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ.27.

¹⁷² Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε., «Η Λογοτεχνία Ως Πολιτισμική Και Διαπολιτισμική Αγωγή», στα Πρακτικά του Συνεδρίου, *Ομοιότητες Και Διαφορές: Αναζητώντας Νέους Δρόμους Στην Εκπαίδευση*, Κομοτηνή, 29 και 30 Νοεμβρίου 2002, ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΕΠΕΑΕΚ II, 2002, σσ.133-139.

εικόνες. Ο αναγνώστης μέσω μιας τριπλής κίνησης εξιδανίκευσης, προβολής και συνταύτισης, αναγνωρίζει αυτές τις εικόνες, τείνει να ενσωματωθεί σ' αυτό που του προσφέρεται και έτσι αρχίζει να βρίσκει σ' αυτό μια ταυτότητα. Η ταυτότητα, ωστόσο, καθώς συγκροτείται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων, εμπρικλείει πάντοτε τη διαφορετικότητα, την έννοια του «Άλλου» και τη σχέση μας με τους «Άλλους»¹⁷³. Εμβαθύνοντας ακόμη περισσότερο, η λογοτεχνική ανάγνωση «*Οικοδομεί την ετερότητα του αναγνώστη, αφού τα λογοτεχνικά κείμενα μιλούν για το άλλο εγώ που κρύβουμε μέσα μας*»¹⁷⁴.

Η έννοια της «ιδεολογίας», η οποία διαπερνά αναμφίβολα το σύνολο των λογοτεχνικών κειμένων, αποτελεί τα τελευταία χρόνια πεδίο έρευνας και αντιπαράθεσης των θεωρητικών της Λογοτεχνίας. Από τους πρώτους ερευνητές που εισήγαγαν το ζήτημα της ιδεολογίας στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας ήταν ο Peter Hollindale στο άρθρο του «*Ideology And The Children's Book*», που πρώτο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Signal* το 1988. Σύμφωνα με το Oxford English Dictionary, «ιδεολογία» είναι: «*Ένα συστηματικό σχήμα ιδεών, σχετιζόμενο συνήθως με την πολιτική ή την κοινωνία ή με τη συμπεριφορά μιας τάξης ή μιας κοινωνικής ομάδας, που αποβλέπει να δικαιολογήσει ενέργειες, ιδιαίτερα αυτές που υποστηρίζονται απόλυτα ή υιοθετούνται σαν να αποτελούν συνολική άποψη και διατηρούνται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι εξελίξεις των πραγμάτων και η ροή των γεγονότων*»¹⁷⁵.

Ο Καλλέργης (1995), ένας από τους πιο γνωστούς Έλληνες κριτικούς μελετητές της Παιδικής Λογοτεχνίας γράφει: «*Η ιδεολογία –που με απλά λόγια είναι ένα σύστημα ιδεών που εκφράζει μιαν αντίληψη για τον κόσμο και την ιστορία μέσα από την οπτική μιας ομάδας, μιας τάξης ή μιας πολιτικής παράταξης- έχει δύο βασικά γνωρίσματα: α) Στηρίζεται σε κάποιες εσωτερικές αρχές. β) Διακρίνεται για την έντονη τάση μεταβολής της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε τελευταία ανάλυση, όλες οι ιδεολογίες διεκδικούν το προνόμιο όχι μόνο να ερμηνεύσουν τον κόσμο, αλλά και να τον αλλάξουν*»¹⁷⁶. Σε κάθε

¹⁷³ Βλ. Βρύζας, Κ., *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ.170, και Τσιλιμένη, Τ., ό.π., 2003, σ. 25.

¹⁷⁴ Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λειτουργίες Της Ετερότητας Σε Σύγχρονα Μυθιστορήματα Για Παιδιά Και Νέους», στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας Και Πράξης Της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός, 2007, σ.210.

¹⁷⁵ Κανατσούλη, Μ., *Ιδεολογικές Διαστάσεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 2000, σ. 15.

¹⁷⁶ Καλλέργης, Η., «Το Πρόβλημα Της Ιδεολογίας Στα Παιδικά Λογοτεχνήματα», στο *Προσεγγίσεις Στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1995, σ. 138.

περίπτωση, και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, διαπιστώνεται πως πρόκειται για έναν όρο πολύπλευρο, που απασχολεί πολλές επιστήμες.

Εκτός από την ιδεολογία που προβάλλεται άμεσα στο λογοτέχνημα, υπάρχει και η «παθητική ιδεολογία», οι ιδεολογικές, δηλαδή, κατευθύνσεις που «*Ξεφεύγουν των συνειδητών προθέσεων του συγγραφέα (...) αφού πολλές φορές οι λεκτικές του επιλογές ή ο τρόπος διάρθρωσης της πλοκής μαρτυρούν ιδεολογικές σκοπιμότητες άλλου είδους από αυτές που νομίζει ότι προωθεί*»¹⁷⁷. Επομένως, πρόκειται για μια «*ασυνείδητα εγγεγραμμένη ιδεολογία στο κείμενο*»¹⁷⁸, η οποία προβάλλεται έμμεσα.

Ο John Stephens στη μελέτη του «*Language And Ideology In Children's Fiction*»¹⁷⁹, μελετά τις ιδεολογικές διαστάσεις της γλώσσας του παιδικού βιβλίου, αναφορικά με το γλωσσολογικό όσο και το αφηγηματικό επίπεδο. Σύμφωνα με τον ίδιο, «*Δεν νοείται αφήγηση χωρίς ιδεολογία, καθώς η ιδεολογία δομείται μέσα και από τη γλώσσα*»¹⁸⁰. Επιπλέον, οι «*αόρατες*» ιδεολογικές θέσεις των κειμένων, που δεν γίνονται αντιληπτές, που υπονοούνται ή και που έρχονται σε αντίθεση με το φανερό ιδεολογικό περιεχόμενο ενός κειμένου, είναι πιο ισχυρές από εκείνες με φανερή διδακτική πρόθεση¹⁸¹.

Στη σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών το θέμα της «διαφορετικότητας» έχει άμεση επίδραση και στην Παιδική Λογοτεχνία. Η συνύπαρξη ατόμων με ποικίλες διαφορές κατέστη αναγκαία λόγω της ύπαρξης πολυπολιτισμικών κοινωνιών, γεγονός που επέφερε σημαντικές αλλαγές στη στόχευση και της παιδικής και της νεανικής λογοτεχνικής παραγωγής. Όπως σημειώνει η Κανατσούλη, «*Μέσα από αυτή τη θεματική, η φιγούρα του εμigré, του Άλλου, αρχίζει να παίρνει τη θέση της στη [...] λογοτεχνία, η οποία, πραγματευόμενη θέματα πολυπολιτισμικά και οικουμενικά, συνιστά έναν τόπο πολιτισμικών ανταλλαγών και αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά και προσφέρει πρότυπα συμπεριφοράς στους [...] αναγνώστες της, εφόσον είναι καθολικά αποδεκτό ότι το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί φορέα κοινωνικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων*»¹⁸².

Τα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας φέρνουν τα μικρά παιδιά σε επαφή με μια πραγματικότητα που ξεπερνά τα όρια του οικείου και συντελούν στην αποδοχή της

¹⁷⁷ Κανατσούλη, Μ., ό.π., σ. 23.

¹⁷⁸ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.21.

¹⁷⁹ Stephens, J., *Language And Ideology In Children's Fiction*, London & New York: Longman, 1992.

¹⁸⁰ Ό.π., σ.9

¹⁸¹ Ό.π., σ.9.

¹⁸² Κανατσούλη, Μ., ό.π., σ.25.

ύπαρξης διαφορετικών απόψεων και αξιών, επηρεάζοντας τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές του παιδιού¹⁸³. Επιπλέον, διευρύνουν τη φαντασία και συμβάλλουν στη γνωστική, προσωπική, κοινωνική και ηθική ανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με τον Hobsbawm (1994) η ιδεολογία, η ιστοριογραφία, η λογοτεχνία και η γλώσσα είναι τα τέσσερα κριτήρια που θεωρούνται πρωταρχικά για τη συγκρότηση της ταυτότητας του ατόμου¹⁸⁴. Κατά συνέπεια, η διαμόρφωση της ταυτότητας του αναγνώστη-μαθητή επηρεάζεται σημαντικά από το πολιτισμικό, συναισθηματικό και ιδεολογικό φορτίο που φέρει το λογοτεχνικό κείμενο. Όπως υποστηρίζει ο Stephens, «Οι ιδεολογίες (...) δεν είναι αναγκαστικά ανεπιθύμητες, και με την έννοια ενός συστήματος πεποιθήσεων μέσω του οποίου εννοούμε τον κόσμο, η κοινωνική ζωή θα ήταν αδύνατη δίχως αυτές»¹⁸⁵.

Συμπερασματικά, η λογοτεχνία για παιδιά, είναι «Φορέας ορισμών της κουλτούρας, φορέας ορισμών της κοινωνίας, φορέας σημαντικών μέσων επικοινωνίας, είναι ο χώρος όπου το άτομο αναπτύσσεται ηθικά, πολιτικά, κοινωνικά»¹⁸⁶, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της ταυτότητας και την παρουσία της ετερότητας¹⁸⁷. Γενικότερα, θα μπορούσε να υποστηρίξει κάποιος ότι η επιρροή της Παιδικής Λογοτεχνίας στις αντιλήψεις των μικρών παιδιών αναφορικά με ζητήματα ταυτότητας και ετερότητας αλλά και για γενικότερα πολιτισμικά και κοινωνικά θέματα είναι ευρέως αποδεκτή. Η επαφή με τον «Άλλο» συναντάται στα παιδικά βιβλία με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός ιδιαίτερου πεδίου που ονομάζεται «πολυπολιτισμική λογοτεχνία»¹⁸⁸.

¹⁸³ Λαλαγιάννη, Β., ό.π., 2003, σσ. 10-11.

¹⁸⁴ Hobsbawm, E. J., *Έθνη Και Εθνικισμός Από Το 1870 Μέχρι Σήμερα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1994, σ.111.

¹⁸⁵ Nodelman, P., «Αποκωδικοποιώντας Τις Εικόνες», στο Hunt, P., *Κατανοώντας Την Λογοτεχνία Για Παιδιά*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009, σ.233.

¹⁸⁶ Χοντολίδου, Ε., «Ταυτότητες Και Λογοτεχνία Στο Σχολείο», στο *Κλειδιά Και Αντικλειδιά*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, σ.34.

¹⁸⁷ Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε., «Η Λογοτεχνία Στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις Για Ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 57, 1995, σσ. 81-82.

¹⁸⁸ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σσ. 28-32.

2.3 Η Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία

Ένα από τα σημαντικότερα μέσα κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού αποτελεί το παιδικό λογοτεχνικό κείμενο. Σύμφωνα με τον Nodelman (2000), « η Παιδική Λογοτεχνία έχει παίξει σημαντικό ρόλο στο να μας κάνει αυτό που είμαστε»¹⁸⁹. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, στην πολυπολιτισμική πλέον ελληνική κοινωνία, παρατηρούμε μια αύξηση στην παραγωγή και κυκλοφορία παιδικών βιβλίων τα οποία προσεγγίζουν θέματα που σχετίζονται με την παρουσία του «Άλλου» και της επαφής του με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας¹⁹⁰. Μέσω των βιβλίων μπορεί να γνωρίσει κανείς το πλαίσιο και τις αξίες άλλων πολιτισμών, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνει να κατανοήσει καλύτερα τόσο τους πολιτισμούς των «Άλλων» όσο και τον πολιτισμό στον οποίο ανήκει ο ίδιος. Ήδη από το 1970, στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας έχει δημιουργηθεί ένα ιδιαίτερο πεδίο που σχετίζεται με την προσέγγιση και τη γνωριμία των χαρακτηριστικών των διαφορετικών πολιτισμών¹⁹¹. Το πεδίο αυτό, έγινε γνωστό με τον όρο «πολυπολιτισμική λογοτεχνία». Ωστόσο, ενώ διεξάγεται μεγάλη συζήτηση γύρω από τη σημασία της «πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας / multicultural literature», δεν έχει επιτευχθεί ομοφωνία σχετικά με τη σημασία του όρου¹⁹².

Η Norton (2007) υποστηρίζει ότι ως «πολυπολιτισμική λογοτεχνία» ορίζεται η λογοτεχνία που σχετίζεται με φυλετικές ή εθνικές μειονότητες, οι οποίες διαφέρουν τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο από την κυρίαρχη πλειοψηφία¹⁹³. Σύμφωνα με την Κανατσούλη σχετικά με το τι ορίζεται πολυπολιτισμική λογοτεχνία αναφέρει πως «υπάρχουν διαφορετικές ιδεολογικές προτεραιότητες και ενδεχομένως

¹⁸⁹ Nodelman, P., ό.π., 2000, σ.16.

¹⁹⁰ Στις Η.Π.Α., χώρα που τη χαρακτηρίζει η φυλετική και πολιτισμική ποικιλία, το ζήτημα της ετερότητας, η ανάδειξη, ο σεβασμός και η κατανόησή της έχει ιδιαίτερη σημασία. Στο πλαίσιο του κινήματος της «πολιτικής ορθότητας», ασκήθηκαν πιέσεις από μειονοτικές ομάδες, ώστε να εμπεριέχονται στη λογοτεχνία για παιδιά πολυπολιτισμικές αναφορές. Στην αμερικανική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την πολυπολιτισμική διάσταση της Παιδικής Λογοτεχνίας, ήδη από τη δεκαετία του 1970, και η πολυπολιτισμικότητα εισάγεται ολοένα και περισσότερο στη συζήτηση για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της, βλ. Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σ.28.

¹⁹¹ Μάγος, Κ., & Γκανάτσου, Γ., «Ο Νασρεντίν, Η Παπαρούνα Και Το Μαύρο Πρόβατο», στο Ακριτόπουλος, Α. Ν., *Ελληνική Παιδική – Νεανική Λογοτεχνία, Ιστορία, Κριτική, Διδασκαλία*, Αθήνα: Ηρόδοτος, 2013, σ.635.

¹⁹² Gopalakrishnan, A., *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*, SAGE publications, 2012, σ.4.

¹⁹³ Norton, D., ό.π., σσ.531-532.

διαφορετικές πολιτικές στοχεύσεις»¹⁹⁴.

Υπάρχουν τρεις απόψεις σχετικά με τον όρο «πολυπολιτισμική λογοτεχνία»: α) ο όρος περιλαμβάνει πολλούς πολιτισμούς, χωρίς να γίνεται διάκριση ανάμεσα σε μία κυρίαρχη λογοτεχνία και σε άλλες περιθωριακές, β) η πολυπολιτισμική λογοτεχνία εστιάζει σε φυλετικά και εθνοτικά θέματα και γ) κάθε ανθρώπινο ον είναι πολυπολιτισμικό, επομένως και η λογοτεχνία πολυπολιτισμική¹⁹⁵. Σύμφωνα με άλλη άποψη, ο όρος περιλαμβάνει την παγκόσμια λογοτεχνία, τη λογοτεχνία που προέρχεται από παράλληλους πολιτισμούς και τη λογοτεχνία που αντανακλά τις συνθήκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας¹⁹⁶.

Για τους πρωτοπόρους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας σημασία είχε κατά κύριο λόγο η αποκατάσταση της λογοτεχνικής εικόνας των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με σκοπό να αναπαρίστανται με έναν τρόπο που να αναδεικνύει την οπτική των ομάδων που ανήκουν στους διαφορετικούς πολιτισμούς¹⁹⁷.

Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν τα μικρά παιδιά ότι έχουν μια κληρονομιά για την οποία πρέπει να είναι υπερήφανα, να βελτιώνουν τις σχέσεις τους αναπτύσσοντας την πολιτισμική τους ταυτότητα¹⁹⁸ και ενισχύοντας περαιτέρω την πολιτισμική τους συνειδητοποίηση¹⁹⁹. Μέσω της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας τα παιδιά κατανοούν καλύτερα τους «Άλλους» αλλά και τον εαυτό τους²⁰⁰, γίνονται κριτικοί με τις στερεότυπες εικόνες και προκαταλήψεις²⁰¹, μαθαίνουν ότι «ενώ όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τις ίδιες προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις, ωστόσο μπορούν να μάθουν να ζουν αρμονικά»²⁰² και αποκτούν ένα αίσθημα αποδοχής για τους

¹⁹⁴ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σ.32.

¹⁹⁵ Cai, M., *Multicultural Literature For Children And Young Adults. Reflection On Critical Issues*, Westport Conn: Greenwood Press, 2002, σ.39. Κανατσούλη, ό.π., 2002, σ. 29.

¹⁹⁶ Πεσκετζή, Μ., «Το Πρόβλημα Της Λογοτεχνικής Ανάγνωσης Και Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο Μάρκου, Γ. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών - Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α., 1997, σ.233.

¹⁹⁷ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2000, σσ.79-96. Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σσ.17-41.

¹⁹⁸ Παπαδάτος, Γ., *Το Παιδικό Βιβλίο Στην Εκπαίδευση Και Στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014, σ.152.

¹⁹⁹ Piper, D., «Language Growth In The Multiethnic Classroom», *Language Arts*, vol. 63, 1986, pp.23-26.

²⁰⁰ Taylor, G. S., Hinton, K., Moore, L., *Teaching Multicultural Literature To Help Children Understand Ethnic Diversity: Essays And Experiences*, New York: Edwin Mellen Press, 2008, σ.67.

²⁰¹ Κανατσούλη, Μ., «Διδάσκοντας Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία», στο Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., (επιμ.), *Η Λογοτεχνία Στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2005, σ.37.

²⁰² Norton, E., ό.π., σσ.531-532.

διαφορετικούς αυτούς πολιτισμούς²⁰³. Η πιο κρίσιμη ηλικία για τον σχηματισμό θετικών ή αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην ετερότητα, θεωρείται η περίοδος από τα τρία μέχρι τα επτά έτη. Ένα από τα στοιχεία που ξεχωρίζει το παιδί κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι το χρώμα του δέρματος. Σε αυτή την περίοδο, δεν είναι εύκολο για τα παιδιά να μπου, χρησιμοποιώντας τη λογική τους, στη θέση του «Άλλου», προκειμένου να αντιληφθούν τα πράγματα από τη δική του οπτική γωνία²⁰⁴.

Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου (2007), είναι πολύτιμη η συνεισφορά των βιβλίων με πολυπολιτισμικό περιεχόμενο καθώς εθίζουν τα παιδιά στην πολυφωνία και τον πλουραλισμό, συμβάλλουν στην κατανόηση και την ανεκτικότητα, ενώ συγχρόνως τα παιδιά πληροφορούνται, προβληματίζονται και βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους²⁰⁵. Ειδικότερα, εστιάζουν σε επιμέρους θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορά, όπως είναι τα εξής:

- *Η δυστυχία του να είσαι διαφορετικός (Ενσυναίσθηση):* ο διαφορετικός αντιμετωπίζει προβλήματα, νιώθει αρνητικά συναισθήματα και βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό.
- *Συνήθως απαξιώνουμε ό,τι δεν γνωρίζουμε:* η γνωριμία με διαφορετικούς λαούς αποδυναμώνει τις προκαταλήψεις και τους φόβους, που συχνά ευθύνονται για τις ρατσιστικές συμπεριφορές, και βοηθάει τα παιδιά που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα να γνωρίσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά και να νιώσουν περήφανα γι' αυτήν.
- *Κανένας μας δεν είναι ίδιος με τον άλλο, ακόμη και αν ανήκει στην ίδια φυλή, ακόμα και αν έχει την ίδια θρησκεία, ακόμα και αν ζει στον ίδιο τόπο:* τα παιδιά συνειδητοποιούν τη μοναδικότητα κάθε ατόμου και αποφεύγουν τις κατηγοριοποιήσεις με βάση τη φυλή ή το χρώμα του δέρματος.
- *Όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από φυλή, θρησκεία, εθνικότητα μοιάζουμε μεταξύ μας.*
- *Οικολογικά και φιλειρηνικά μηνύματα συνενώνουν όλους τους λαούς της γης.*

- *Καθένας μας έχει δικαίωμα να είναι ο εαυτός του, αφού και ο διαφορετικός*

²⁰³ Κανατσούλη, Μ., «Διδάσκοντας Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία», στο Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., (επιμ.), ό.π., 2005, σσ.35-38.

²⁰⁴ Μάγος, Κ., & Γκανάτσου, Γ., ό.π., σσ.643-644. Παπαρούση, Μ., «Εικόνες Ξένων Στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων», στο Γκόβαρης, Χ., ό.π., σ.31.

²⁰⁵ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.189.

μπορεί να είναι καλός.

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2005), η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας δεν αντιστρατεύει την εθνική ταυτότητα και την ελληνικότητα, αλλά μπορεί να συνυπάρξει με αυτήν συμβάλλοντας θετικά στη διαμόρφωση της εθνικής αυτοσυνείδησης²⁰⁶:

Οι μαθητές-αναγνώστες-προαναγνώστες,

- εξερευνούν την πολιτισμική ποικιλία και εκτιμούν την πολιτισμική διαφορετικότητα.
- σκέφτονται τις αξίες και τις στάσεις τους απέναντι στους άλλους λαούς.
- σκέφτονται τις αξίες του δικού τους πολιτισμού.
- σκέφτονται την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας και τη διαμόρφωσή της σε συνθήκες συνύπαρξης με λαούς που έχουν διαφορετική πολιτισμική υποδομή.
- σέβονται το διαφορετικό και τις διαφορετικές κουλτούρες.
- γνωρίζοντας την κουλτούρα του άλλου γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους ή και αντίστροφα.

Εν κατακλείδι, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι η Παιδική Λογοτεχνία «Αποδεικνύεται ο καλύτερος τρόπος για να ενθαρρυνθούν τα παιδιά στην ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε κοινωνικές ομάδες με διαφορετική πολιτισμική άποψη και συμπεριφορά»²⁰⁷, καθώς ενδυναμώνει τον αυτοσεβασμό των μελών της μειονοτικής ομάδας, προωθεί θετικές διαστάσεις της ετερότητας στοχεύοντας στη μείωση των στερεοτύπων που υπάρχουν απέναντι στον διαφορετικό «Άλλο». Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία θίγει το θέμα της ετερότητας και μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια του σεβασμού, της αμοιβαίας αποδοχής και της ενσυναίσθησης προς το «διαφορετικό» παιδί.

Η μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας ως πεδίου διαμόρφωσης ταυτοτήτων και (ανα)παραγωγής στερεοτύπων αντιμετωπίζει το παιδικό μικροαφήγημα ως πεδίο ιδεολογίας. Γενικότερα, στην ιστορία της μελέτης της λογοτεχνίας σημειώνονται διάφορες προσεγγίσεις. Είναι χαρακτηριστικό πως ο αναγνώστης «Έπαψε πια να

²⁰⁶Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2005, σ.82.

²⁰⁷Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σ. 27.

ενδιαφέρει πώς λειτουργούν τα κείμενα καθαυτά και άρχισε να ενδιαφέρει το πώς τα κείμενα αλληλενεργούν με τους αναγνώστες τους, το πώς ανταποκρίνονται δηλαδή σε αυτά οι αναγνώστες τους»²⁰⁸. Έτσι, ο αναγνώστης «ανασύρεται από την παθητικότητά του» και μετατρέπεται σε «νοσηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου»²⁰⁹. Με τα παραπάνω σχετίζεται και το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας το οποίο θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα.

2.4 Το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας

Το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας έκανε την εμφάνισή του στη δεκαετία του '60 και ξεκίνησε ως «μια αυθόρμητη κίνηση προφύλαξης και προστασίας μειονοτικών και άλλων ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων από στερεοτυπικές ιδέες και προσβλητικές λεκτικές διατυπώσεις»²¹⁰. Σύμφωνα με την Κανατσούλη, «Είναι ένα κίνημα που στο ξεκίνημά του είχε σκοπό να ενθαρρύνει μια πιο τίμια, ολοκληρωμένη και πολιτισμικά αυθεντική εικόνα των γυναικών, των φυλετικών και εθνικών μειονοτήτων που ζουν σε διάφορες χώρες»²¹¹. Στη συνέχεια, μετατράπηκε σε οργανωμένο ιδεολογικό και πολιτικο-κοινωνικό κίνημα, το οποίο χρησιμοποιούσε μια «πολιτικώς ορθή» γλώσσα²¹².

Επιδίωξη του κινήματος αυτού ήταν να προβληθεί μια διαφορετική και πολιτισμικά σαφής εικόνα για τα μέλη των «ευαίσθητων» κοινωνικών ομάδων και να αναζητηθεί γενικότερα ο σεβασμός για τον «Άλλο»²¹³. Το κίνημα σχετίστηκε και με την Παιδική Λογοτεχνία όπου θεώρησε πως μέσω αυτού θα μπορούσε να προωθήσει στα μικρά παιδιά - συναναγνώστες καινούργιες και διαφορετικές αντιλήψεις που περιέχουν πολιτισμική ευαισθησία και σεβασμό²¹⁴. Έτσι, το κίνημα έθεσε ως στόχο του την ύπαρξη βιβλίων που

²⁰⁸ Φρυδάκη, Ε., *Η Θεωρία Της Λογοτεχνίας Στην Πράξη Της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική, 2003, σ.162.

²⁰⁹ Τζιόβας, Δ., ό.π., σσ.225-227.

²¹⁰ Καρακίτσιος, Α., Δρούγκα, Κ., Κωτόπουλος, Τ., «Ιστορικές Διαδρομές και Ιδεολογικές Αποτυπώσεις του Κινήματος της Πολιτικής Ορθότητας στη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία», στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 2006, σ.2.

http://www.eipe.gr/praktika/praktika/drouga_karakitsios_kotopoulos.pdf.

²¹¹ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ. 201.

²¹² Sutton, W., «Το Κίνημα Της Πολιτικής Ορθότητας Στην Παιδική / Νεανική Λογοτεχνία», Ανδρουτσοπούλου, Α., (μτφρ.), *Διαδρομές*, τ.41, 1996, σ.7.

²¹³ Ό.π., σ.7.

²¹⁴ Νάτσης, Κ., «Ο Πολυπολιτισμικός Ρόλος Της Παιδικής Λογοτεχνίας Και Το Κίνημα Της Πολιτικής Ορθότητας», στο Γεωργογιάννης, Π., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά Ως Δεύτερη Ή Ξένη Γλώσσα*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πάτρα, 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2001, σ.20.

αφορούν τις φυλετικές ή πολιτισμικές μειοψηφίες, ώστε να καλλιεργηθεί μια θετική αυτοαντίληψη των παιδιών που ανήκουν στις κάθε είδους μειονότητες²¹⁵. Επιπρόσθετα, στόχευσε στην επίτευξη μιας κοινωνικής και προσωπικής *προσαρμοστικότητας* όλων των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, καταργώντας σταδιακά την έννοια της «ανωτερότητας» του φύλου, της φυλής ή της κοινωνικής τάξης²¹⁶.

Στην χώρα μας το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας βρήκε μεγάλη απήχηση την τελευταία δεκαετία. Μάλιστα η επίδρασή του υπήρξε ιδιαίτερα θετική, καθώς κατάφερε να ενθαρρύνει την έκδοση παιδικών βιβλίων με πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές παρουσίες και θέματα που στιγματίζουν οποιαδήποτε ρατσιστική ή κοινωνική διάκριση με βάση τις έμφυλες ή ταξικές διαφορές. Τα βιβλία αυτά συγκροτούν το σώμα της λεγόμενης *πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας για παιδιά*²¹⁷.

Τα παιδιά πλέον, με όχημα την παιδική μυθοπλασία έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με «διαφορετικούς» πολιτισμούς και μέσω αυτών να γνωρίσουν διαφορετικούς τρόπους απεικόνισης του κόσμου. Επιπλέον, πολλά από τα κλασσικά παιδικά κείμενα και παραμύθια μεταγράφηκαν με τέτοιο τρόπο *«ώστε να ανατρέπουν κυρίαρχα ιδεολογικά και κοινωνικά στερεότυπα, προβάλλοντας νέα μηνύματα στα παιδιά της σύγχρονης κοινωνίας»*²¹⁸ σχετικά με θέματα έμφυλης ή άλλου είδους ταυτότητας. Σύμφωνα με την Οικονομίδου, *«οι μύθοι που δημιουργούνται μέσα σε τέτοιο κλίμα υπερβαίνουν την κεντρική ηθική σύγκρουση μεταξύ καλού και κακού που χαρακτήριζε την προηγούμενη γενιά παιδικών έργων, και εγείρουν τώρα για τους αναγνώστες τους άλλου είδους προβληματισμούς»*²¹⁹.

Το κίνημα της Πολιτικής Ορθότητας συνέβαλε, επίσης, στο να αντιστραφεί η αρνητική εικόνα που υπήρχε παλιότερα για κάθε «διαφορετικό» από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα ή για κάθε είδους ετερότητα. Αναφορικά με την επίδραση που είχε στην Παιδική Λογοτεχνία, ήταν επίσης θετική, καθώς συνέβαλλε στην κατανόηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, σε περιβαλλοντικά θέματα και τέλος στη συμμετοχή των γυναικείων προσώπων σε πρωταγωνιστικούς ρόλους. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως το κίνημα

²¹⁵ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2000, σσ.91-92.

²¹⁶ Ό.π., σσ. 91-92.

²¹⁷ Νάτσης, Κ., ό.π., σ.20.

²¹⁸ Ό.π., σ.20.

²¹⁹ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 2000, σ. 27.

της Πολιτικής Ορθότητας οδήγησε σε μια νέα τάξη πραγμάτων καθώς χάρη σε αυτό αποκαταστάθηκαν ορισμένες κοινωνικές αδικίες²²⁰.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένα ζητήματα της θεωρίας της λογοτεχνίας και της κριτικής που διαμόρφωσαν το πρίσμα των σύγχρονων προσεγγίσεων του λογοτεχνικού κειμένου και ειδικότερα των μικροαφηγήσεων στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Με τη λογοτεχνία ως παράγοντα δημιουργίας και αναπαραγωγής στερεοτύπων ασχολείται ένας ιδιαίτερος κλάδος της Συγκριτικής Γραμματολογίας, η «Imagologie», η οποία αποτελεί βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στην παρούσα εργασία. Στη συνέχεια της εργασίας μας, λοιπόν, θεωρούμε σημαντική την ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου που διέπει την πολιτισμική εικονολογία αφενός γιατί είναι απαραίτητη στην κατανόηση της λογοτεχνικής προσέγγισης των κειμένων και αφετέρου γιατί θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο στη μελέτη της λογοτεχνικής εικόνας του «Άλλου».

2.5 Συγκριτική Γραμματολογία

Επίκεντρο της έρευνας της ετερότητας αποτελεί η εικόνα του «Άλλου», όπως αυτή εμφανίζεται στα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα, καθώς επίσης (όπως ήδη αναφέραμε) και οι έννοιες «ταυτότητα», «ετερότητα» και «πολυφωνία». Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο²²¹, η «υπολανθάνουσα λειτουργία της λογοτεχνίας» οδήγησε σε μια σειρά από σχετικές μελέτες και στη συνέχεια στην ανάπτυξη του κλάδου της πολιτισμικής εικονολογίας²²²

²²⁰ Ως αποτέλεσμα, τίθενται από τους ειδικούς νέοι όροι για το τι πρέπει να περιέχει ένα «καλό» παιδικό βιβλίο. Σύμφωνα με το Σακελλαρίου, ένα παιδικό λογοτέχνημα θα πρέπει εκτός των άλλων: «Να καλλιεργεί στα παιδιά ευγενικά αισθήματα και να δημιουργεί παρορμήσεις για πράξεις ανώτερες, (...) να προάγει την κοινωνικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους ανθρώπους, (...) να εξαιρεί το ιδανικό της ειρήνης και της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς, με παράλληλη καταδίκη του πολέμου, (...) να προβάλλει το ρόλο της εργασίας στην κατάκτηση της ζωής και την αποστροφή στη φυγοπονία και την κάθε είδους εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, (...) να καλλιεργεί την αγωνιστικότητα, (...) να κάνει το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους, ότι έχουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή και στη μόρφωση κι ότι η αξία τους κρίνεται απ' το ποσοστό και το βαθμό προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο», βλ. Σακελλαρίου, Χ., ό.π., 1997, σσ. 29-31.

²²¹ Καρακίτσιο, Α., ό.π., σ.81.

²²² Η Πολιτισμική Εικονολογία (Imagologie), η μελέτη των εικόνων του Άλλου και των αναπαραστάσεων του Ξένου, είναι ένας νέος σχετικά κλάδος της Συγκριτικής Γραμματολογίας. Οι λιγοστές εργασίες που έχουν γραφεί αναφορικά με ειδικά θέματα της Imagologie εντοπίζονται

στο χώρο της συγκριτικής γραμματολογίας, ο οποίος ασχολείται με το ζήτημα της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη μελέτη των κειμένων που προέρχονται από περισσότερους από έναν πολιτισμούς και ασχολείται με τους τρόπους με τους οποίους συνδέονται οι λογοτεχνίες διαφορετικών τόπων και χρόνων²²³. Οι εικονολογικές σπουδές αναπτύσσονται γύρω από διαφορετικούς άξονες όπως είναι, η Ιστορία, η Κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας και η Πολιτική Ψυχολογία. Η «εικονολογία» ασχολείται με διαπολιτισμικές σχέσεις, δηλαδή με το πώς ο ένας πολιτισμός αντιμετωπίζει τον άλλο, με εικόνες, αυτοεικόνες και το πώς αναπαρίστανται στη λογοτεχνία²²⁴.

Η Οικονόμου-Αγοραστού με το έργο της *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των Εθνικών Χαρακτηριστικών στη Λογοτεχνία*²²⁵, ορίζει ως ερευνητικό αντικείμενο την «εικόνα της “άλλης”, της “ξένης” χώρας, των ανθρώπων και του πολιτισμού της όπως παρουσιάζεται στη λογοτεχνία, αλλά και τη γένεση, τη δομή και την επίδραση της εικόνας (με τη μορφή των διαφόρων στερεοτύπων) στην πρόσληψη ξένων λογοτεχνικών έργων, στη λογοτεχνική κριτική και γενικότερα στην ιστορία της λογοτεχνίας»²²⁶. Η Αμπατζοπούλου στο έργο της *Ο Άλλος Εν Διωγμώ*²²⁷ παρουσιάζει ζητήματα που σχετίζονται με την πρόσληψη και τη λογοτεχνική αναπαράσταση του πολέμου και της γενοκτονίας. Επιπλέον, εξετάζει την εικόνα του Εβραίου έχοντας ως θεωρητικό εργαλείο την πολιτισμική εικονολογία και αναλύοντας τις μεθόδους της. Αναφορικά με τη μετάφραση του όρου «Imagologie» η Οικονόμου Αγοραστού τον αποδίδει στα ελληνικά ως «Συγκριτική Στερεοτυπολογία», ενώ η Αμπατζοπούλου τον μεταφράζει ως «Πολιτισμική Εικονολογία».

Η «Πολιτισμική Εικονολογία» ασχολείται, λοιπόν, με τις εικόνες, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αφορούν μια ξένη χώρα και παρουσιάζονται στα λογοτεχνικά έργα. Εστιάζει μόνο στο χώρο της λογοτεχνίας χωρίς να την ενδιαφέρει ο έλεγχος της αντικειμενικότητας των εικόνων που μελετά. Πιο συγκεκριμένα, η Πολιτισμική

κυρίως στη γερμανική και κάποιες στη γαλλική γλώσσα. Επιπλέον, δεν υπάρχει κάποια συνολική μελέτη για την περαιτέρω ανάπτυξη της και τη σημερινή της θέση μέσα στα πλαίσια της συγκριτικής έρευνας της λογοτεχνίας, ενώ κάποιες περιοχές δεν έχουν συζητηθεί επαρκώς, όπως το θέμα της μεθοδολογίας. Ο όρος *Imagologie* είναι δανεισμένος από την ορολογία της γαλλικής εθνοψυχολογίας, όπου χρησιμοποιείται το 1967 από τον H. Dyerinck. Πρόκειται για όρο με ετυμολογία μισή λατινική, μισή ελληνική και για το λόγο αυτό παρουσιάζει δυσκολία στη μετάφρασή του.

²²³ Bassnett, S., *Συγκριτική Γραμματολογία*, Τζιόβας, Δ., (επιμ.), Αθήνα: Πατάκη, 2000, σ.13.

²²⁴ Sullivan O', E., ό.π., σ.100.

²²⁵ Οικονόμου-Αγοραστού, I., *Εισαγωγή Στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία Των Εθνικών Χαρακτηριστικών Στη Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1992, σσ. 13-15.

²²⁶ Οικονόμου – Αγοραστού, I., ό.π., σσ.13-14.

²²⁷ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σ. 239.

Εικονολογία ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες γένεσης και τους μηχανισμούς λειτουργίας της εικόνας²²⁸ και όχι για το περιεχόμενο των εθνικών εικόνων.

Ο κλάδος της πολιτισμικής εικονολογίας αποτελεί μία νέα μέθοδο ανάγνωσης και ερμηνευτικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων η οποία στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται στη λογοτεχνία, έχοντας ως αποτέλεσμα την (ανα)παραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας²²⁹. Μέσα από αυτήν τη διερεύνηση, οι μελετητές εξετάζουν την πιθανή ύπαρξη στερεοτύπων καθώς και την επίδρασή τους στην πρόσληψη λογοτεχνικών έργων, στη λογοτεχνική κριτική και στην ιστορία της λογοτεχνίας²³⁰. Κάθε λογοτεχνικό έργο, στην πλειοψηφία του, επηρεάζεται τόσο από το ιστορικό πλαίσιο της εποχής που γράφεται όσο και από τις συλλογικές αναπαραστάσεις. Αναφορικά με τις αναπαραστάσεις της ετερότητας, αυτές καθορίζονται από τις στάσεις και τις πρακτικές του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος.

Η πολιτισμική εικονολογία επικεντρώνεται στον έλεγχο του κατά πόσο οι συγγραφείς αναπαράγουν τα εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα της εποχής τους ή προσπαθούν μέσα από τα κείμενά τους να τα ανατρέψουν. Η συμβολή της πολιτισμικής εικονολογίας στην αισθητική αξιολόγηση του κειμένου μπορεί να εντοπιστεί στην αποδόμηση της στερεοτυπικής εικόνας, παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια απλουστευτική αντίληψη αναφορικά με την αισθητική αξία ενός κειμένου²³¹. Σε κάθε περίπτωση, *«Αν τα στερεότυπα παρουσιάζονται “αποφορτισμένα” ή με αποκλίσεις από την αναμενόμενη μορφή τους, τότε το αισθητικό δυναμικό τους αυξάνει. Το κριτήριο αυτό δεν μπορεί να αποτελεί απόλυτο μέτρο για την ούτως ή άλλως σύνθετη και πολύπλευρη αισθητική αξιολόγηση ενός κειμένου»*²³².

Εν κατακλείδι, η εικονολογία ως μέθοδος προσέγγισης λογοτεχνικών κειμένων προτείνει μια κριτική εξέταση των εικόνων του «Άλλου» και του πολιτισμού του στη λογοτεχνία και σε άλλες μορφές πολιτισμικών αναπαραστάσεων, έχοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τη μελέτη του λόγου που αφορά τον «Άλλο». Επιπρόσθετα,

²²⁸ Ο.π., σ.71.

²²⁹ Πάγκαλου, Β., «Μεταμόρφωση Και Εικονολογία: Ο Πίθηκος Ξουθ Ή Τα Ήθη Του Αιώνας Του Ιάκωβου Πιτζιπίου», *Διαβάζω*, τχ. 417, Απρίλιος, Αθήνα, 2001, σ. 107.

²³⁰ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2008, σσ.58-59.

²³¹ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σ. 248.

²³² Οικονόμου-Αγοραστού, Ι., ό.π., σ. 90. Αντίστοιχη άποψη εκφράζει και η Αμπατζοπούλου, όταν σημειώνει ότι *«η εικόνα του ξένου στα λογοτεχνικά έργα είναι ανάλογη προς τη δημιουργική φαντασία του συγγραφέα. Έργα κλειστά, προσηλωμένα στη στερεοτυπία ή σε υφολογικά κλισέ, δεν είναι ίδιον ισχυρής δημιουργικής φαντασίας»*. Βλ. Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., σ. 249.

αποτελεί μια νέα θεώρηση των λογοτεχνικών κειμένων, η οποία λαμβάνει υπόψη το ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου, η οποία στηρίζεται στην εικονολογία, ασχολείται με τον προβληματισμό αναφορικά με την ετερότητα των ανθρώπων και δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια του «στερεότυπου», το οποίο καθρεπτίζει την εικόνα και τη γνώμη που έχουμε για τον «Άλλον». Βασικό γνώρισμα του στερεοτύπου είναι η υπερβολή στην απόδοση αρνητικών, αλλά και θετικών χαρακτηριστικών στην ταυτότητα του «Άλλου». Για την περαιτέρω, λοιπόν, μελέτη μας κρίνεται αναγκαία η διασαφήνιση της έννοιας του «στερεοτύπου».

2.6 Στερεότυπα: Έννοια και Λειτουργία

Τα στερεότυπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση, αποδοχή ή απόρριψη του «Άλλου». Τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται σε μια ομάδα παιδιών μπορεί να εξελιχθούν σε ισχυρές αντιπάθειες με αποτέλεσμα τη δυσκολία ανάπτυξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ο όρος «στερεότυπα» αναφέρεται στους τρόπους «κατηγοριοποίησης και ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε διάφορες υποομάδες με βάση κάποιο ιδιαίτερο και κοινό χαρακτηριστικό τους, όπως για παράδειγμα η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη κτλ»²³³. Το στερεότυπο, δηλαδή, εμφανίζεται ως «Μία πίστη, μια γνώμη, μια αναπαράσταση που αφορά μια ομάδα και τα μέλη της»²³⁴ και η οποία δε βασίζεται σε τεκμηριωμένες απόψεις, αλλά αποτελεί προϊόν στερεοτυπικών και προκατειλημμένων αντιλήψεων. Πρόκειται, λοιπόν, για συλλογικές πεποιθήσεις και όχι για ατομικές πεποιθήσεις μεμονωμένων ατόμων, οι οποίες είναι συχνά υποτιμητικές, όταν εφαρμόζονται σε εξω – ομάδες και συχνά βασίζονται – ή δημιουργούν – ορατές διαφορές μεταξύ ομάδων²³⁵. Όπως αναφέρει και ο Κάρλος Φουέντες, «Ζούμε στη διαρκή συνάντηση με αυτό που δεν είμαστε, δηλαδή με το διαφορετικό»²³⁶.

²³³ Μαραγκουδάκη, Ε., *Εκπαίδευση Και Διάκριση Των Φύλων. Παιδικά Αναγνώσματα Στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1991, σ.20.

²³⁴ Στεργίου, Λ., «Προκαταλήψεις Και Νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Παρέμβασης», *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, τ.χ.1, 2006, σ.56.

²³⁵ Hogg, M.A., Vaughan, G.M., *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg, 2010, σ.93.

²³⁶ Φουέντες, Κ., «Ξενοφοβία», στο *Σε Αυτά Πιστεύω. Αυτοβιογραφικά Σημειώματα*, (μτφρ.), Βασιλακάκη, Α., Αθήνα: Καστανιώτη, 2004. σ. 225.

Το στερεότυπο μπορεί να θεωρηθεί ως γνωστικό συστατικό της προκατάληψης, το οποίο υπάρχει «*παράλληλα με τα συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά συστατικά*»²³⁷, και έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει τα άτομα σε «προκατασκευασμένες» αντιλήψεις που συντελούν στη δημιουργία προκαταλήψεων προς τα μέλη μιας άλλης ομάδας.

Ο πρώτος που συζήτησε για τα στερεότυπα και την κοινωνική τους διάσταση ήταν ο Walter Lippmann. Ο Lippmann²³⁸ υποστήριξε ότι τα στερεότυπα είναι «*εικόνες που προϋπάρχουν στο μυαλό μας*» (pictures in head) και οι οποίες μεσολαβούν στη σχέση μας με την πραγματικότητα. Πρόκειται για «*σχηματισμένες παραστάσεις και για προϋπάρχοντα πολιτισμικά σχήματα*», με τη βοήθεια των οποίων ο καθένας μας φιλτράρει την πραγματικότητα που τον περιβάλλει. Επίσης, θεωρούσε ότι τα στερεότυπα είναι φορτισμένα τόσο από τα συναισθήματά ενός ατόμου όσο και από την κοινωνική πραγματικότητα²³⁹.

Σύμφωνα με την Καλαντζή-Αζίζι (1996) η έννοια «στερεότυπο» σχετίζεται με το συναίσθημα αποδοχής ή απόρριψης ενός ατόμου ή μιας ομάδας, το οποίο πηγάζει από πραγματική εμπειρία, που παράγει συγκινησιακή αντίδραση. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνει και γνωστικές διεργασίες, όπως για παράδειγμα η αυθαίρετη κατηγοριοποίηση, δηλαδή γενικεύσεις που δημιουργούνται βάσει αμφιλεγόμενων παρατηρήσεων και εμπειριών²⁴⁰. Τα στερεότυπα χρησιμοποιούνται με έναν αρνητικό ή προκατειλημμένο τρόπο και εκφράζονται μέσα από το σχηματισμό προκαταλήψεων καταλήγοντας σε γενικεύσεις, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν εσφαλμένες αντιλήψεις για τον «διαφορετικό», με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να αντιληφθούμε τους «Άλλους» ως μοναδικούς ή ξεχωριστούς. Ως αποτέλεσμα, οδηγούμαστε σε εκδηλώσεις ρατσιστικών και ξενοφοβικών συμπεριφορών.

Ο ρόλος του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των στερεοτύπων και, κατ' επέκταση, των προκαταλήψεων είναι σημαντικός. Τα στερεότυπα μαθαίνονται και το πρώτο γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξή τους παρέχεται στα πλαίσια της οικογένειας. Τα παιδιά

²³⁷ Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν., *Πολυπολιτισμικότητα Και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*, Αθήνα: Δίπτυχο, 2005, σ.16.

²³⁸ Lippmann, W., *Public Opinion*, Νέα Υόρκη, Pelican Books, 1946, (α' έκδοση 1922).

²³⁹ Εκείνη την εποχή η επιστήμη θεωρούσε τη γνωστική διαδικασία ως μια παθητική λειτουργία. Συνεπώς, γι' αυτόν τα στερεότυπα ήταν ουδέτερα και αντικειμενικά, ενώ βοηθούσαν το άτομο να βάλει τάξη στο πλήθος των πληροφοριών που δέχεται. Βλ. Δραγώνα, Θ., *Στερεότυπα Και Προκαταλήψεις*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2004, σ.15.

²⁴⁰ Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α., *Προκαταλήψεις Και Στερεότυπα: Δημιουργία Και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ.22.

μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των προτύπων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι γονείς²⁴¹.

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1996) τα στερεότυπα «αποτελούν αθέμιτες περιγραφές, ερμηνείες και αξιολογήσεις. Είναι ατεκμηρίωτοι ισχυρισμοί που στην καλύτερη περίπτωση θα μπορούσαν να διατηρηθούν ως υποθέσεις για την ύπαρξη ενός συνόλου ιδιοτήτων σε ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων»²⁴².

Η Οικονόμου- Αγοραστού (1992) διακρίνει τρεις πηγές για τη δημιουργία και την αναπαραγωγή των στερεοτύπων: α) την απευθείας εμπειρία του ατόμου, β) το πλαίσιο της πρωτογενούς κοινωνικότητας του ατόμου και γ) τα διάφορα μέσα επικοινωνίας, στα οποία εντάσσει και τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με την ίδια για κάθε στερεότυπο γίνεται σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο «δικό μας» και το «ξένο»²⁴³. Ένα άτομο το οποίο έχει γίνει αντικείμενο στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων βρίσκεται στην δύσκολη θέση να έχει δύο «κοινωνικές ταυτότητες»: αυτήν που έχουν προκαθορίσει οι άλλοι για τον ίδιο και την πραγματική ταυτότητα, αυτή που βιώνει ο ίδιος²⁴⁴.

Σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου (1998), βασικό χαρακτηριστικό των στερεοτύπων αποτελεί το ότι στηρίζονται σε γενικεύσεις αποδίδοντας στα μέλη μιας ομάδας γενικά, πάγια και σταθερά επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της εξατομίκευσης του ανθρώπινου προσώπου²⁴⁵.

Η Δραγώνα (2004) αναφέρει σχετικά: «Τα στερεότυπα μπορούν να θεωρηθούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, δεδομένου ότι διαθέτουν συμβολική, συναισθηματική, πολιτική και ιδεολογική διάσταση. Αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές για συγκεκριμένες, κάθε φορά, κοινωνικές ομάδες, διαμορφώνονται μέσα από μηχανισμούς εξουσίας, καθώς αντικατοπτρίζουν το κοινωνικό κύρος των κοινωνικών ομάδων, και λειτουργούν μέσα από ψυχοκοινωνικούς δρόμους. Τα στερεότυπα, τέλος, δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο που ονομάζεται “αυτοεκπληρούμενη προφητεία”»²⁴⁶.

²⁴¹ Χατζηχρήστου, Χ., *Πρόγραμμα Προαγωγής Της Ψυχικής Υγείας Και Της Μάθησης, Κοινωνική Και Συναισθηματική Αγωγή Στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2008, σσ.20-21.

²⁴² Γκότοβος, Α., *Ρατσισμός – Κοινωνικές, Ψυχολογικές Και Παιδαγωγικές Όψεις Μιας Ιδεολογίας Και Μιας Πρακτικής*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ.17.

²⁴³ Οικονόμου- Αγοραστού, Ι., *ό.π.*, σσ.21-23.

²⁴⁴ Αζίζι-Καλατζή, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α., *ό.π.*, 1996, σ. 25.

²⁴⁵ Αμπατζοπούλου, Φ., *ό.π.*, σ.158.

²⁴⁶ Δραγώνα, Θ., *Στερεότυπα Και Προκαταλήψεις*, στο Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Υ.Π.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, 2004, σ.14.

Τα στερεότυπα δεν είναι κάτι το οποίο σκεφτόμαστε μόνο για τους άλλους καθώς εμπλέκεται και ο εαυτός. Όλοι είμαστε μέλη διάφορων κοινωνικών ομάδων. Όταν διαμορφώνουμε στερεότυπα για τα άλλα άτομα, το κάνουμε από τη δική μας οπτική και θέση: «στερεοτυπούμε» τον ίδιο τον εαυτό μας και τα μέλη των δικών μας ομάδων²⁴⁷. Αν τα στερεότυπα παραπέμπουν στην εικόνα που έχει κάποιος για τον «Άλλο» ως μέλους μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, η προκατάληψη περιγράφει μια στάση του ατόμου απέναντι στον ατομικό ή συλλογικό «Άλλον»²⁴⁸. Γενικά, ως προκατάληψη θεωρείται *«Ένα σύνολο ψευδών ή παράλογων πεποιθήσεων, μία λανθασμένη γενίκευση και απλούστευση πραγμάτων, μία ατεκμηρίωτη προδιάθεση των μελών μιας ομάδας να συμπεριφέρεται άσχημα προς τα μέλη μιας άλλης ομάδας»*²⁴⁹. Η διαφορά μεταξύ στερεοτύπων και προκαταλήψεων έγκειται στο ότι τα *«στερεότυπα είναι προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό, γνωστικό έλεγχο»*²⁵⁰. Το προβληματικό με τα στερεότυπα είναι ότι ενώ στην καλύτερη περίπτωση είναι υποθέσεις για τη συγκρότηση του «Άλλου», παρουσιάζονται ως εμπειρικές βεβαιότητες, ως τεκμηριωμένες διαπιστώσεις για τα χαρακτηριστικά του «Άλλου»²⁵¹.

Σύμφωνα με θεωρίες της ψυχολογίας τα στερεότυπα δημιουργούνται κατά την παιδική ηλικία, και συγκεκριμένα στο στάδιο εκείνο που το παιδί διαχωρίζει τον εαυτό του από τον υπόλοιπο κόσμο. Από 3-5 ετών τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν την ομάδα στην οποία ανήκουν (οικογένεια), αρχίζει δηλαδή να διαμορφώνεται η έννοια της ενδο-ομάδας. Στην ηλικία των 4-5 ετών τα παιδιά αναγνωρίζουν τόσο το δικό τους φύλο, όσο και των άλλων με ακρίβεια. Επιπλέον, έχουν εσωτερικεύσει τις φυλετικές και εθνοτικές προκαταλήψεις²⁵². Σταδιακά, το «Άλλο» αποτελεί το κοινό στοιχείο της ταυτότητάς του παιδιού, καθώς η *«ταυτότητα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αντίπαλη ετερότητα»*²⁵³.

Τα στερεότυπα στην Παιδική Λογοτεχνία θεωρούνται ως *«προκατασκευασμένες ιδέες μέσα από τις οποίες αναφέρεται ο λόγος για τον “Άλλο”»*²⁵⁴. Η Αμπατζοπούλου (1998) αναφέρει πως *«Στο λογοτεχνικό έργο οι επινοήσεις των συγγραφέων διαμορφώνονται σε εικόνες που στηρίζονται σε συλλογικές παραστάσεις και στερεότυπα, αλλά μπορούν να τα*

²⁴⁷ Χρυσοχόου, Ξ., ό.π., σ.135.

²⁴⁸ Γκότοβος, Α., ό.π., 1998, σ.22.

²⁴⁹ Ό.π., 84.

²⁵⁰ Δραγώνα, Θ., ό.π., σ.21.

²⁵¹ Γκότοβος, Α., ό.π., 1998, σ.17.

²⁵² Στεργίου, Λ., ό.π., σ. 58.

²⁵³ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 2001, σ.93.

²⁵⁴ Ό.π., σ.161.

αναπλάθουν και να τα τροποποιούν μέσα από τη δημιουργική φαντασία. Η εικόνα, λοιπόν, δεν ταυτίζεται αναγκαστικά με το στερεότυπο, μπορεί όμως να το αναπαράγει πιστά, συνεπώς να είναι στερεοτυπική. Ο λογοτέχνης που γράφει για τον ξένο, ξεκινά από το στερεότυπο του ξένου, χωρίς όμως να δεσμεύεται να το αναπαράγει [...]»²⁵⁵.

Η εικονολογική ανάλυση, κατά την Αμπατζοπούλου, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τέτοια τεχνάσματα των συγγραφέων τα οποία «Δίνουν μια πολυπρισματική και πολυεπίπεδη ερμηνεία των ανθρώπινων πραγματικοτήτων μέσα από τα δεδομένα της γλώσσας, ακυρώνοντας τη στερεοτυπία»²⁵⁶.

Οι αναπαραστάσεις της εικόνας του «Άλλου» στη λογοτεχνία είτε προβάλλονται στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες είτε ενυπάρχουν στην πλοκή, οπότε και διαρθρώνονται από τη συγκεκριμένη αφηγηματική δομή, τη χρονική σειρά των γεγονότων, το σκηνικό. Αναφορικά με τους λογοτεχνικούς ήρωες, εξετάζεται ο τρόπος που ο συγγραφέας συνθέτει τα πρόσωπα, τα θετικά ή τα αρνητικά χαρακτηριστικά τα οποία τους προσδίδει, το ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς και στοιχεία όπως «Η ολοκλήρωση, διάσπαση, εξέλιξη ή στασιμότητά τους εντός του κειμένου, η «τυπικότητα» ή η πολυπλοκότητά τους, η ταύτιση που ενθαρρύνουν ή την ανοικείωση που προκαλούν...»²⁵⁷.

Η τελική εικόνα που διαμορφώνει ο εκάστοτε αναγνώστης για τον «Άλλο» συναρτάται τόσο από τα εσωκειμενικά στοιχεία όσο και από εξωκειμενικές πληροφορίες, ατομικές απόψεις και κρίσεις, γενικεύσεις και στερεοτυπικές ιδέες²⁵⁸. Αυτό σημαίνει, με άλλα λόγια, ότι «Το πώς προσλαμβάνει ο αναγνώστης τις εικόνες αυτές εξαρτάται αφενός από την κειμενική κατασκευή του Άλλου, αλλά και από τις εξωκειμενικές κατασκευές που φέρει εντός του ο αναγνώστης και κινητοποιούνται κατά την αναγνωστική πράξη»²⁵⁹.

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί ένα πεδίο, στο οποίο η δημιουργία ταυτίσεων με τους λογοτεχνικούς ήρωες κινούνται πάνω στο δίπολο «καλός – κακός», «φίλος – εχθρός»²⁶⁰.

²⁵⁵ Ο.π., σ.162.

²⁵⁶ Ο.π., σσ.263-265.

²⁵⁷ Νικολάκη, Ε.Α., «Ν. Καχτίση, Η Ομορφάσχημη: Η Αποδόμηση Των Στερεοτύπων Ως Αυτοαναφορά Και “Αναφορική Κριτική”», *Διαβάζω*, τχ. 417, ό.π., σ. 115.

²⁵⁸ Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λογοτεχνία Και Ετερότητα: Η Έννοια Και Η Εικόνα Του Ξένου Και Του Διαφορετικού Σε Λογοτεχνικές Αφηγήσεις Για Παιδιά», ό.π., σ. 351.

²⁵⁹ Καγιαλής, Τ., «Σημειώσεις Για Τη Γραφή Και Την Ανάγνωση Του Άλλου», συλ. τόμ. *Ξένος, Ο Άλλος Μου Εαυτός*, Αθήνα: Πατάκη, 1999, σ. 25.

²⁶⁰ Καρασαββίδου, Ε., *Παιδική Λογοτεχνία Και Ετερότητα: Η Εικόνα Του Άλλου Στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία Ή Από Τον Φοκλορικό Εαυτό Στον Φοκλορικό Άλλον: Μια Συγκριτική Μελέτη*, Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2012, σ.74. Σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα εξαιρετικά κατάλληλο πεδίο για να διερευνήσει κανείς τη λειτουργία των στερεοτυπικών εικόνων ακριβώς επειδή η πράξη της αφήγησης διενεργείται μέσα από διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και

Σύμφωνα με τη Λαλαγιάννη (2009) τα βιβλία της Παιδικής Λογοτεχνίας που επικεντρώνονται σε ζητήματα ετερότητας, μέσω των δραματικών τόνων που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς, προωθώντας τις θετικές διαστάσεις της ετερότητας στοχεύουν στη μείωση των στερεοτύπων που υπάρχουν απέναντι στο «διαφορετικό» παιδί²⁶¹. Το παιδί, από την παιδική του ηλικία, αρχίζει να υιοθετεί στερεότυπα για την κοινωνία στην οποία ζει.

Από την προσχολική ηλικία αναπτύσσεται η κοινωνική ταυτότητα, το αίσθημα του «ανήκειν» σε κάποια ομάδα και κατ' επέκταση διαμορφώνεται η στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό. Τα παιδιά συνηθίζουν να παρατηρούν και να εμμένουν σε ένα χαρακτηριστικό, σε μία λεπτομέρεια, η οποία και αποτελεί τη βασική αιτία γένεσης των στερεοτύπων. Σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου, τα λογοτεχνικά στερεότυπα «...αναπαράγουν γενικευτικές γνώμες και κρίσεις για τα άτομα μιας ομάδας που στιγματίζεται και περιθωριοποιείται [...] και συνιστούν μονόπλευρες και συνήθως προκατειλημμένες εικόνες που συνδέονται με τα φαινόμενα του ρατσισμού και του φανατισμού»²⁶². Τα τελευταία χρόνια, λοιπόν, παρατηρείται μια προσπάθεια συγγραφής παιδικών βιβλίων που επιλέγουν να απεικονίσουν την πραγματικότητα, θίγοντας σημαντικά θέματα, όπως αυτά του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της αποδοχής του «διαφορετικού».

Στη μελέτη αυτή, θεωρώντας ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην επαφή με τον «Άλλο», θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε τον τρόπο σχηματισμού των στερεοτυπικών αντιλήψεων και την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας στη διαδικασία αυτή. Η προκατάληψη και ο ρατσισμός σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό, καθώς η προκατάληψη αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού, τον οποίο αναλύουμε στην επόμενη ενότητα.

αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς. Βλ. Αμπατζοπούλου, Φ., «Η Πολιτισμική Εικονολογία Και Οι Στόχοι Της», ό.π., σ. 93.

²⁶¹ Λαλαγιάννη, Β., «From Exclusion To Familiarity. The Question Of Otherness In Contemporary Greek Literature For Young Readers», *Neo Helicon XXXVI*, 2009, I, σσ.55-64.

²⁶² Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 2001, σ.93.

2.7 Ρατσισμός

Όπως έχουμε αναφέρει, τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα, των οποίων η αφηγηματική δομή στηρίζεται σε ήρωες και αντιήρωες, συνιστούν ένα εξαιρετικό πεδίο για τη διερεύνηση της λειτουργίας των στερεοτυπικών εικόνων.

Ο ρατσισμός αναφέρεται σε αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που ωθούν μια ομάδα ανθρώπων, με διαφορετικά χαρακτηριστικά από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας, σε αποκλεισμό (μερικό ή ολικό) από μια σειρά δημόσιων και κοινωνικών αγαθών²⁶³. Ως ιδεολογική κατασκευή, εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ευρώπη στα τέλη του 16ου αιώνα. Ο ρατσισμός σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης ενός ατόμου, δηλαδή τη διαδικασία ένταξής του στην κοινωνία όπου ζει και αναπτύσσεται. Σήμερα, η έννοια του «ρατσισμού» παίρνει τη μορφή πολιτισμικού ρατσισμού, δεδομένου ότι σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές, την πολιτισμική ταυτότητα, καθώς και με το πρόβλημα της μετανάστευσης²⁶⁴. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται ως μια «γενικευμένη αξιολόγηση πραγματικών και φανταστικών διαφορών, που παρατηρούνται σε ποικίλες ομάδες ή κοινωνικές κατηγορίες, σε χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, η κοινωνική τάξη, η υγεία, η μόρφωση, το θρήσκευμα και προορίζεται να νομιμοποιεί συμπεριφορές σε βάρος άλλων παιδιών»²⁶⁵.

Οι ρατσιστικές αντιλήψεις που αναπαράγει και χρησιμοποιεί συχνά η κυρίαρχη ομάδα για τους «Άλλους» εμφανίζονται και αναπαράγονται και από τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα²⁶⁶. Μέσα από την εικονογράφηση, τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων, την οπτική γωνία και την πλοκή των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων εκφράζονται οι στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις²⁶⁷, οι οποίες μπορούν να καλλιεργήσουν ή να ενισχύσουν - συνειδητά ή ασυνείδητα - στα παιδιά προκαταλήψεις

²⁶³ Ευαγγέλου, Ο., & Κάντζου, Ν., ό.π., σ.25.

²⁶⁴ Παπαδημητρίου, Ζ., «Ρατσισμός Και Μετανάστευση», στο Κίνηση Πολιτών Κατά Του Ρατσισμού» (επιμ.), *Η Ευρώπη αντιμέτωπη Με Το Φαινόμενο Του Ρατσισμού*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 1995, σσ.50-62.

²⁶⁵ Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Θεωρία Και Πράξη*, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, 2011, σ.69.

²⁶⁶ Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λειτουργίες Της Ετερότητας Σε Σύγχρονα Μυθιστορήματα Για Παιδιά Και Νέους», στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας Και Πράξης Της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, 2007, σσ. 207-212.

²⁶⁷ Γιαννικοπούλου, Α., «Βιβλία Για Μικρά Παιδιά Σε Μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία», στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), ό.π., 2007, σσ. 181-189.

για τις «διαφορετικές» ομάδες²⁶⁸.

Εν κατακλείδι, ο στόχος της κριτικής διερεύνησης των λογοτεχνικών στερεοτύπων έχει σημαίνοντα ρόλο καθώς η διαμόρφωση της στερεοτυπικής σκέψης και αντίληψης ξεκινά από την παιδική ηλικία. Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο στα χέρια ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών, για τον εντοπισμό και την αναγνώριση ρατσιστικών αντιλήψεων, πρόκληση για συζητήσεις και άντληση μηνυμάτων και προβληματισμών, συμβάλλοντας στην αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στα μικρά παιδιά να ταυτιστούν με ήρωες και χαρακτήρες και να οικειοποιηθούν ιδέες, συμπεριφορές και στάσεις ζωής που αφορούν γενικότερα στην παρουσία της ταυτότητας και της ετερότητας και ειδικότερα, σε ζητήματα σχετικά με την έννοια και την εικόνα του «Άλλου».

Η Παιδική Λογοτεχνία είναι σε θέση να τονίσει το ρατσισμό που υπάρχει μέσα στην κοινωνία και να συμβάλλει αποφασιστικά στην αποδόμηση των ρατσιστικών πεποιθήσεων και λανθασμένων αντιλήψεων που μπορεί να έχουν υιοθετήσει τα παιδιά. Το παιδικό βιβλίο συνήθως έχει ως ήρωες παιδιά κοντά στην ηλικία των παιδιών-συναναγνωστών. Επομένως, μιλάει άμεσα σε αυτούς και μπορεί να τους επηρεάσει θετικά. Η ύπαρξη παιδικών βιβλίων με περιεχόμενο σχετικό με τον ρατσισμό που βιώνουν οι διαφορετικοί φανερώνει την επιθυμία των συγγραφέων να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ασχοληθήκαμε με τον προβληματισμό που προκύπτει γύρω από την προσπάθεια ορισμού της Παιδικής Λογοτεχνίας, εστιάζοντας στο ρόλο της ιδεολογίας. Επιπλέον, αναφερθήκαμε στο ρόλο της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας καθώς

²⁶⁸ Παρόμοιες απόψεις αναφορικά με το ρατσισμό και την Παιδική Λογοτεχνία στην Αμερική, εκφράζει ο Nodelman (1996). Σύμφωνα με τον ίδιο ο ρατσισμός είναι συχνά δυσδιάκριτος και γι' αυτό δύσκολα ανιχνεύσιμος. Υπάρχουν διάφορα ζητήματα προς εξέταση, που προκύπτουν από πεποιθήσεις σχετικά με τη φυλή και ειδικά, στις περιπτώσεις που τα λογοτεχνικά κείμενα είναι γραμμένα από συγγραφείς, οι οποίοι δεν ανήκουν στις ίδιες φυλετικές ή εθνικές ομάδες από τις οποίες αντλούν τους ήρωές τους και σκιαγραφούν τους χαρακτήρες τους. Ντίξον, Μ., «Όλα Άσπρα Και Όμορφα», στο Hoyles, Μ., *The Politics Of Literacy*, Σπύρου, Κ., (μτφρ.), Αθήνα: Θεωρία, 1986, σ.125.

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποδόμηση του ρατσισμού και στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων.

Τα παιδικά λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται κατάλληλα για την ανάπτυξη σεβασμού ανάμεσα στους πολιτισμούς, καθώς μέσω αυτών, τα παιδιά πληροφορούνται, συγκινούνται και επηρεάζονται. Η λογοτεχνία για παιδιά αποτελεί το μέσο, για να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις καθώς *«είναι φορέας όχι μόνο των χαρακτηριστικών της κοινωνικής δομής, αλλά και φορέας μιας ενέργειας ή δράσης, η οποία με τη σειρά της αλληλεπιδρά τόσο με τη θέση όσο και με τη δομή, σε μια κατεύθυνση αέναης εξέλιξης και δημιουργίας»*²⁶⁹.

Επιπρόσθετα, ορίζοντας τον «Άλλο» στα σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα, διαπιστώθηκε πως η εικόνα του, όπως αυτή κατανοείται μέσα από τις διάφορες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη κοινωνία αντιμετωπίζει, αποδέχεται ή απορρίπτει τον «διαφορετικό» που εμφανίζεται σε αυτήν. Η εικόνα αυτή αντικατοπτρίζει, επίσης, τις αντιλήψεις που έχουν τα μέλη της για τον «Άλλο» και στον τρόπο που αυτές συγκεκριμενοποιούνται σε στερεότυπα, τα οποία και αναλύθηκαν στη συνέχεια. Τα στερεότυπα μέσα από αθέμιτες περιγραφές, ερμηνείες και αξιολογήσεις προϋποθέτουν την κατηγοριακή αντίληψη του «Άλλου»²⁷⁰, διαιωνίζοντας την αίσθηση της διαφοράς ανάμεσα στο «Εμείς» και στο «Αυτοί», εμποδίζοντας την αλλαγή και τη διόρθωση της εικόνας του «Άλλου», ακόμα και αν αυτή η αίσθηση της διαφοράς στηρίζεται σε λανθασμένα συμπεράσματα²⁷¹.

Η εικόνα που υπάρχει για το διαφορετικό σε μια κοινωνία και η οποία μπορεί να χτισθεί από πληροφορίες, προκαταλήψεις, πολιτισμικούς μύθους ή ακόμη και *«Να παραπέμπει σε ένα φανταστικό απόθεμα του υποκειμένου που συγκροτεί, μέσα από τη σχέση του με τον εαυτό του, τον φανταστικό Άλλο»*²⁷² μεταβιβάζεται στην επόμενη γενιά. Για την σημασία και το ρόλο της εικόνας στα παιδικά μικροαφηγήματα θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

²⁶⁹ Καρακίτσιος, Α., ό.π., σσ.55-56.

²⁷⁰ Γκότοβος, Α., ό.π., 1998, σ.20.

²⁷¹ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σ. 241.

²⁷² Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λογοτεχνία Και Ετερότητα: Η Έννοια Και Η Εικόνα Του Ξένου Και Του Διαφορετικού Σε Λογοτεχνικές Αφηγήσεις Για Παιδιά» στον τόμο των *Πρακτικών* του Συνεδρίου, Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (επιμ.) *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου και 1 Δεκεμβρίου 2002, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σ. 350.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:

Ο ρόλος της εικονογράφησης στο σύγχρονο παιδικό μικροαφήγημα

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που επήλθαν τόσο σε κοινωνικό όσο και σε ιδεολογικό επίπεδο, οδήγησαν στη διαμόρφωση των σύγχρονων λογοτεχνικών παιδικών κειμένων αναφορικά με τη μορφή και το περιεχόμενό τους. Ως αποτέλεσμα, τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά ανανεώνουν τόσο τις αφηγηματικές στρατηγικές τους όσο και τη θεματολογία τους. Στο κεφάλαιο αυτό, θα επιχειρήσουμε αρχικά να ανιχνεύσουμε τους μεταμοντέρνους τρόπους στα μικροαφήγηματα που αναλύουμε και στη συνέχεια, θα ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα αυτά αποκτούν νέα νοήματα για το μικρό παιδί - συναναγνώστη. Επιπλέον, στο παρόν κεφάλαιο θα εξετάσουμε την επίδραση που έχουν οι εικόνες στα παιδιά και θα εστιάσουμε στη σημασία και το ρόλο της εικονογράφησης στην Παιδική Λογοτεχνία. Επιπρόσθετα, θα ανατρέξουμε σε σχετικές απόψεις που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα και μετά, ενώ επίσης θα κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά σε σημαντικούς μελετητές του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου που μας φάνηκαν χρήσιμοι κατά την προσέγγιση των μικροαφηγήσεων της περιόδου 2000-2013 που μελετάμε.

Η εικόνα και ο λόγος αποτελούν ουσιαστικά δυο συμβολικά συστήματα με διαφορετική φύση²⁷³. Εικονογράφοι και ερευνητές συμφωνούν ότι το σύνολο των εικόνων ενός βιβλίου συνιστά έναν αυτόνομο λόγο²⁷⁴. Η εικόνα στο σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί απαραίτητο κομμάτι της συνολικής κατανόησης της ιστορίας καθώς υπάρχει ολοένα και λιγότερο με τη μορφή διακοσμητικού στοιχείου. Αντίθετα, πλέον η οπτική τροπικότητα χρησιμοποιείται ισοδύναμα με το λεκτικό κείμενο αναπτύσσοντας το δικό της αφηγηματικό λόγο για την προβολή του νοήματος της ιστορίας. Το μικρό παιδί – συναναγνώστης βρίσκεται

²⁷³Nodelman, P., ό.π., 1996, σ. 216.

²⁷⁴ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Lewis, D., *Reading Contemporary Picturebooks*, London & New York: RoutledgeFalmer, 2001.

μπροστά σε ένα λεκτικό και ένα εικονιστικό κείμενο, τα οποία συνεργάζονται στην αφήγηση της ιστορίας και τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται²⁷⁵.

Στη συνέχεια, εστιάζουμε στη σχέση μεταξύ του λεκτικού και του εικονιστικού κειμένου, καθώς το βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου εικονογραφημένου βιβλίου είναι ο τρόπος που τα δύο μέρη, το κείμενο και οι εικόνες, σχετίζονται μεταξύ τους. Αυτή η σχέση είναι σύνθετη, πολύπλοκη και συνεργατική και το τελικό αποτέλεσμα της εξαρτάται όχι μόνο από την ένωση του κειμένου και των εικόνων, αλλά και από τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις²⁷⁶. Όπως έχουμε αναφέρει τα οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν με τα λεκτικά²⁷⁷. Σύμφωνα με τον Kress (1998), «Καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες»²⁷⁸. Ως αποτέλεσμα «Οι λέξεις αλλάζουν τις εικόνες και οι εικόνες αλλάζουν τις λέξεις»²⁷⁹. Η εικόνα, ως δυναμικό αφηγηματικό στοιχείο του κειμένου, είναι φορέας ιδεολογίας, έχει οπτική γωνία, εγγράφει διακείμενα, αλλάζει την αφηγηματική δύναμη και τη σημασία του κειμένου και ερμηνεύει τελικά το κείμενο²⁸⁰. Η εικονογράφηση στην Παιδική Λογοτεχνία μελετάται ως οπτική τροπικότητα, ως ισχυρός ιδεολογικός φορέας. Η εικόνα συνιστά τον έτερο, σημαντικό πόλο της κειμενικής λειτουργίας. Το εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα διατυπώνει ιδεολογικές τοποθετήσεις και ορίζει ιδεολογικές παραμέτρους εξαιτίας όχι μόνο αυτών που επιλέγει να παρουσιάσει αλλά εκείνων που παραλείπει. Οι εικονιστικοί επικοινωνιακοί τρόποι αντικαθιστούν ή συμπληρώνουν ένα μεγάλο μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου, δίνοντας τη δυνατότητα μετάδοσης ποικιλόμορφων μηνυμάτων²⁸¹.

Τέλος, για την ανάγνωση και την ερμηνεία του λόγου και της εικόνας θα λάβουμε υπόψη τις ιδεολογικές αποχρώσεις και προεκτάσεις που προκύπτουν από τους κώδικες και τις καθιερωμένες συμβάσεις της εικόνας ή ακόμη και από την αμφισβήτηση ή την ανατροπή των συμβάσεων αυτών. Θα εστιάσουμε κυρίως στην εξέταση της εικονικής αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τις ιδεολογικές

²⁷⁵ Hughes, P., «Exploring Visual Literacy Across The Curriculum», στο *What's In The Picture? Responding To Illustrations In Picture Books*, (επιμ.) Evans, J., London: Paul Chapman, 1998, σσ.118-119.

²⁷⁶ Sipe, L. R., «How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory Of Text – Picture Relationships», *Children's Literature In Education*, vol.29, no.2, 1998, σσ.97-108.

²⁷⁷ Kress, G., & Van Leeuwen, T., *Multimodal Discourse: The Modes And Media Of Contemporary Communication*, London: Arnold, 2001, σ. 123.

²⁷⁸ Kress, G., *Communication And Culture*, NewSouth, 2001, σ.166.

²⁷⁹ Nodelman, P., ό.π., σ.220.

²⁸⁰ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.27-29.

²⁸¹ Ακριτόπουλος, Α., ό.π., σ.456.

αποχρώσεις και προεκτάσεις μέσα από τους κώδικες και τις καθιερωμένες συμβάσεις της εικόνας, αλλά και από τις σχέσεις εικόνας-κειμένου.

3.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός και Χαρακτηριστικά του Μικροαφηγήματος

Ο όρος «παιδική μικροαφήγηση» περιλαμβάνει αφηγηματικά κείμενα, εικονογραφημένα και μη, με τα θέματα που τα απασχολούν να στοχεύουν κυρίως στις ανάγκες των μικρών παιδιών.

Το βιβλίο του Καρακίτσιου (2010) *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση* αποτελεί την πιο πρόσφατη ελληνική μελέτη προσέγγισης του μικροαφηγήματος. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο όρος «παιδική μικροαφήγηση» περιλαμβάνει αφηγηματικά κείμενα με μεγάλα ή μικρά ίχνη δομικών στοιχείων και χαρακτηριστικών που παραπέμπουν «σε παλιές αφηγηματικές κατηγορίες και προγενέστερα αφηγηματικά μορφώματα που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο έχουν εγγραφεί έστω και παροδικά στην ιστορία της εξέλιξης του αφήγηματος βραχείας φόρμας»²⁸². Ο συγγραφέας μέσα από αυτήν επιδιώκει να εξετάσει, να εντοπίσει και στη συνέχεια να προσδιορίσει εκείνα τα στοιχεία που συνιστούν τον ειδολογικό χαρακτήρα ή τύπο των βραχείας φόρμας λογοτεχνικών κειμένων για παιδιά. Καταλήγει σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία αφορούν τη δομή και τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παιδικής μικροαφήγησης. Ειδικότερα, στο χώρο της σύγχρονης γραφής για μικρά παιδιά, διαπιστώνεται η εμφάνιση πολλών μορφών αφήγησης με συνύπαρξη του εικονιστικού και γλωσσικού κώδικα. Επιδιώκεται συνειδητά από τους συγγραφείς η πλήρης εγγραφή του βλέμματος του παιδιού, της παιδικής σκέψης του και της λογικής του. Έτσι, ο ήρωας-πρωταγωνιστής σκέφτεται και δρα κυρίως κατά τη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας. Επιπλέον, ο πρωταγωνιστής – αφηγητής είναι σχεδόν πάντα ένα παιδί ή ένα ζώο, φανταστικό ον ή αντικείμενο με χαρακτηριστικά και δεξιότητες ενός παιδιού. Επιπρόσθετα, στα παιδικά αφηγηματικά κείμενα υπάρχει μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, οι αφηγηματικές τεχνικές δεν είναι σύνθετες και αναδύεται άμεσα ή έμμεσα μια διάθεση διδαχής και μύησης.

²⁸² Καρακίτσιος, Α., ό.π., σ.13.

Τη δομή της αφήγησης χαρακτηρίζουν η *μικρή χρονική περίοδος*, η *τριμερή δομή* (ισορροπία, ανατροπή, επαναφορά), το *αισιόδοξο τέλος*, η *ενιαία εντύπωση* (λόγω του μικρού μεγέθους του κειμένου), η *αυτοτέλεια* (αρχή, μέση και τέλος) και η *επιφάνεια* (η αιφνιδιαστική προβολή ενός ασήμαντου γεγονότος με τέτοιο τρόπο που να συμβάλλει στην ανακάλυψη άλλων διαστάσεων και πτυχών της πραγματικότητας). Επιπλέον χαρακτηριστικά είναι: της γραμμικής ροής της αφήγησης, της τριτοπρόσωπης αφήγησης, της απροσδιοριστίας χώρου και χρόνου, της αφηγηματικής πλαισίωσης με την παρουσία εξωλογικών και μαγικών στοιχείων.²⁸³

Εν κατακλείδι, ο Καρακίτσιος (2010) καταλήγει σε έναν «*σχηματικό ορισμό*», μέσα από την ομαδοποίηση των στοιχείων που χαρακτηρίζουν την παιδική μικροαφήγηση, σύμφωνα με τον οποίο «*Το παιδικό αφήγημα είναι μια αφήγηση βραχείας φόρμας επινοημένων ή πραγματικών γεγονότων. Ειδολογικά έχει ως αφετηρία και βάση τα δομικά στοιχεία της γραφής του διηγήματος και του λαϊκού παραμυθιού σε απλουστευμένες και απλοποιημένες μορφές. Τα επεισόδια αρθρώνονται με λιτότητα και χρονολογική ακολουθία, χωρίς πολλούς συνειρμούς και έμμεσα συμφραζόμενα, πάντοτε σε στενή σχέση με τα χαρακτηριστικά του μικρού αναγνώστη*».²⁸⁴

3.1.1 Το χαρακτηριστικά του Νεοτερικού Μικροαφήγηματος

Ο όρος «νεοτερικότητα» αφορά κυρίως «*την αμφισβήτηση των μεγάλων αφηγήσεων και τις αιρετικές αποδομήσεις των κατεστημένων αξιών, κανόνων και παραδοχών*»²⁸⁵ και εμφανίζεται στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας και κριτικής στα τέλη της δεκαετίας του '80. Σύμφωνα με την Οικονομίδου (2000/2011), «*Ο μεταμοντερνισμός δημιουργήθηκε ως αντίδραση σε μια πολιτισμική κρίση, σε μία κρίση αξιών. [...] Έτσι, οι μύθοι που δημιουργούνται μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα υπερβαίνουν την κεντρική ηθική σύγκρουση μεταξύ καλού και κακού που χαρακτήριζε την προηγούμενη γενιά παιδικών έργων και εγείρουν τώρα για τους αναγνώστες τους άλλου είδους προβληματισμούς*».²⁸⁶ Το κίνημα του μεταμοντερνισμού είχε πολλαπλές αντανάκλασεις και στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας καθώς τα τελευταία χρόνια, στον τρόπο γραφής βιβλίων για μικρά παιδιά,

²⁸³ Καρακίτσιος, Α., ό.π., σσ. 160-170.

²⁸⁴ Ο.π., σ. 170.

²⁸⁵ Ο.π., 2013, σ.299.

²⁸⁶ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 2011, σσ. 27, 33.

εντοπίζονται εκείνα τα χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στο νεότερο τρόπο γραφής.²⁸⁷ Ειδικότερα, η νεωτερικότητα εμφανίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα, με στόχο την ανάδειξη της μεταμυθοπλασίας, της διακειμενικότητας και της αυτοαναφορικότητας²⁸⁸.

Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2010), «Σ' αυτό που θα μπορούσε να ονομαστεί νεότερο παιδικό αφήγημα, κεντρικά χαρακτηριστικά ή τεχνικές είναι η μείξη φανταστικού-πραγματικού, η διακειμενικότητα, η αυτοαναφορικότητα και η μεταμυθοπλασία, η μείξη λογοτεχνικών ειδών, καθώς και ένα συνεχές άρωμα παρωδίας, [...] ο μύθος του λαϊκού παραμυθιού αναπαράγεται με έντονα στοιχεία ανατροπής, έκπληξης και αποδόμησης της ισχύουσας γνώσης, σε συνδυασμό με ιδιαίτερες προτιμήσεις στις γλωσσικές εκτροπές, στις γλωσσοπλαστικές απόπειρες. Τότε το κείμενο συγκλίνει αυτόματα σε μια γραφή που κινείται στους δρόμους της νεωτερικότητας»²⁸⁹.

Η μεταμυθοπλασία και η αυτοαναφορικότητα αποτελούν χαρακτηριστικά του νεότερου μικροαφηγήματος και επιτρέπουν στο μικρό παιδί – συναναγνώστη να καλύψει μια τεράστια απόσταση ανάμεσα σ' αυτόν τον ίδιο και το μυθοποιημένο δημιουργό – συγγραφέα²⁹⁰. Επιπρόσθετα, τα γλωσσικά παιχνίδια αποτελούν χαρακτηριστικό των παιδικών νεότερων κειμένων. Οι μορφές των γλωσσικών παιχνιδιών είναι ποικίλες και οι εφαρμογές τους απεριόριστες, καθώς υφίστανται ποικίλες μετατροπές. Στο νεότερο αφήγημα λειτουργούν ως ένα παιχνίδι γύρω από τη σύνθεση και αποσύνθεση των λέξεων ή ως μια τυπική άσκηση πάνω στη γραμμή του σημαίνοντος ή πάνω στο συνταγματικό άξονα, που στο τέλος ανακαλύπτει την επίδρασή του πάνω στον άξονα του παραδείγματος και πάνω στη γραμμή του σημαινόμενου²⁹¹.

Η μείξη ειδών και κωδίκων είναι χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε αρκετά νεότερα μικροαφήγματα και κυρίως με στοιχεία μείξης αφηγηματικότητας και ποιητικότητας. Τέλος, τεχνικές όπως η μείξη του φανταστικού και πραγματικού και η διακειμενικότητα βρίσκουν ένα ευνοϊκό πεδίο ανάπτυξης σε νεότερα κείμενα. Το φανταστικό και το πραγματικό συνδυάζονται δημιουργικά, με απώτερο σκοπό να

²⁸⁷ Ό.π., σσ. 104-121. Όπως και άλλα κείμενα που έχουν γραφτεί από άλλους συγγραφείς από το 1990 και μετά. Βλ. Καρακίτσιο, Α., ό.π., σσ.236-237.

²⁸⁸ Καρακίτσιο, Α., ό.π., 2013, σ.299.

²⁸⁹ Ό.π., σσ. 231-233.

²⁹⁰ Ό.π., σ.303.

²⁹¹ Βασιλαράκης, Ι., «Όψεις Μαγικού Ρεαλισμού Και Ανυψωτικού Λυρισμού Στο Έργο Του Χρήστου Μπουλώτη», στο *Καταθέσεις Για Την Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg, 2008, σσ.220-253.

«στοιχειοθετηθεί πειστικά μια γοητευτική ουτοπία που να αντιπαρατίθεται σε μια απογοητευτική πραγματικότητα»²⁹².

Τα θέματα με τα οποία επιλέγουν να ασχοληθούν οι λογοτέχνες εκφράζουν σύμφωνα με την Οικονομίδου (2011), μία διάθεση «*Να προσβάλουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την παιδικότητα, τη λειτουργία της ανάγνωσης και τη λειτουργία της παιδικής λογοτεχνίας γενικότερα, αλλά και να προσβάλουν επίσης ιδεολογικά στερεότυπα, τα οποία αφορούν στην τάξη, στο φύλο ή στη φυλή, ιδέες περί πατρίδας, θρησκείας, οικογένειας ή φύσης που εγγράφονταν και προβάλλονταν συστηματικά επί δεκαετίες μέσα από το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας*».²⁹³

3.1.2 Μεταμυθοπλασία στη λογοτεχνία για παιδιά

Η μεταμυθοπλασία αποτελεί την κατάλληλη στρατηγική για να καλλιεργηθεί η ικανότητα του αναγνώστη να προσεγγίζει ένα κείμενο αποστασιοποιημένα. Η έννοια της «μεταμυθοπλασίας» είναι αγγλο-αμερικανική και αποτελεί σύνολο μεταμοντέρνων αφηγηματικών στρατηγικών, οι οποίες μαζί με τη *διακειμενικότητα*, εξασκούν την κριτική σκέψη του ανήλικου αναγνώστη και τον εξοικειώνουν να προσεγγίζει ένα κείμενο αποστασιοποιημένα.²⁹⁴ Πρώτος θα χρησιμοποιήσει τον όρο αυτό ο Gass το 1970²⁹⁵. Σύμφωνα με τη Waugh (1984), «*Η μεταμυθοπλασία είναι ο όρος που αναφέρεται σ' εκείνα τα μυθοπλαστικά έργα τα οποία με αυτο-συνείδηση επισύρουν την προσοχή του αναγνώστη στις συμβάσεις που διέπουν την οργάνωση και τη λειτουργία τους, με σκοπό να εγείρουν ερωτήματα γύρω από τη σχέση μυθοπλασίας και πραγματικότητας*».²⁹⁶ Η Nikolajeva (1996) ορίζει τη μεταμυθοπλασία ως «*βιβλία σχετικά με τα βιβλία και τη διαδικασία γραφής ενός βιβλίου*»²⁹⁷.

Ο όρος «μεταμυθοπλασία» αναφέρεται κατά κύριο λόγο «*Στη μυθιστορηματική γραφή, η οποία ενσυνείδητα επισύρει την προσοχή στον εαυτό της, δηλαδή στη διαδικασία*

²⁹² Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2013, σ.313.

²⁹³ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ. 41.

²⁹⁴ Ό.π., σ. 78.

²⁹⁵ Τζιόβας, Δ., ό.π., 2003, σ.288.

²⁹⁶ Waugh, P., *Metafiction: The Theory And Practice Of Self-conscious Fiction*, Routledge, 1984/1996, σ. 2.

²⁹⁷ Nikolajeva, M., ό.π., 1996, σ.190.

σύλληψης και κειμενικής πραγμάτωσής της»²⁹⁸. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μεταμυθοπλασίας είναι η αυτοαναφορικότητα των κειμένων. Αποτελεί μια ειδική στρατηγική, η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια της μεταμυθοπλασίας, δηλαδή τη «συνειδητή αναφορά μέσα στο ίδιο το κείμενο, των συμβάσεων, των αρμών, των κανόνων που ορίζουν και συγκροτούν ένα λογοτεχνικό κείμενο»²⁹⁹. Η αυτοαναφορικότητα επιτρέπει στο μικρό παιδί – συναναγνώστη να συμμετέχει, έστω και σχηματικά, σε απλά επίπεδα γραφής, καθώς του δίνεται η ευκαιρία να κλείσει ο ίδιος την ιστορία με το δικό του τρόπο.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της μεταμυθοπλασίας είναι η προβολή των πλαισίων αφήγησης, μέσα στα οποία δομείται μια ιστορία και τα οποία διαρρηγνύονται, συχνά από τη φωνή του αφηγητή³⁰⁰. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008), «Ο συγγραφέας/εικονογράφος που εισχωρεί μέσα στο λογοτεχνικό σύμπαν μεταμφιεζόμενος σε έναν απλό χαρακτήρα συχνά παίζει το ρόλο του υπεύθυνου της αφηγηματικής διαδικασίας ή ακόμη και του απλού παρατηρητή, ενώ συγχρόνως αποκτά πρόσβαση σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον στο οποίο είναι ταυτόχρονα δημιουργός και δημιουργήμα».³⁰¹

Επιπρόσθετα, η λειτουργία της μεταμυθοπλασίας εντοπίζεται στα νεωτερικά μικροαφηγήματα, καταλύοντας βασικές συμβάσεις, όπως αυτές της έναρξης ή του κλεισίματος της ιστορίας.³⁰² Για παράδειγμα, η κατάργηση του κλεισίματος της ιστορίας ή η αλλαγή του με αποσιωπητικά ή με το πολλαπλό τέλος, συναντώνται και λειτουργούν στα παιδικά αφηγήματα εξαιτίας της παιγνιώδους διάστασης του παιδικού κειμένου.

Το μεταμυθοπλαστικό χαρακτηριστικό του «ατελούς ή πολλαπλού κλεισίματος» προβάλλει το στοιχείο της απροσδιοριστίας των ορίων, η οποία στοχεύει αφενός στην κατάλυση της μέθεξης του αναγνώστη με αυτό που διαβάζει και αφετέρου, στην ενεργό συμμετοχή του στην κατασκευή του νοήματος αυτού που διαβάζει. Σύμφωνα με τον Τζιόβα (1987) αυτό οφείλεται στο ότι ο αναγνώστης, «...αφενός παροτρύνεται να παραδεχτεί πως ο μυθιστορηματικός κόσμος είναι φανταστικός και τεχνητός, και αφετέρου το ίδιο το κείμενο τον ωθεί να λάβει μέρος φανταστικά, διανοητικά ή θυμικά στην συνδημιουργία του. Τοιοιτοτρόπως ο αναγνώστης αποβαίνει ο συνδημιουργός του

²⁹⁸ Πολίτης, Δ., «Μεταμυθοπλασία Και Λογοτεχνία Για Παιδιά», στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα, Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σ. 113.

²⁹⁹ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2013, σ.303.

³⁰⁰ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.85.

³⁰¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π. σ. 104.

³⁰² Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ. 224.

αυτοαναφορικού κειμένου και ταυτόχρονα αποστασιοποιείται απ' αυτό λόγω της αυτοαναφορικότητας του».³⁰³

Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί πως το μικρό παιδί-συναναγνώστης προσπαθώντας να ανακαλύψει πώς κατασκευάζεται η «πραγματικότητα» της μυθοπλασίας, διδάσκεται ασυνείδητα πώς να δομεί, να οργανώνει και να κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα. Καθώς, όπως παρατηρεί η Waugh (1996), «Τα μεταμυθοπλαστικά έργα, παροτρύνουν τον αναγνώστη να ανακαλύψει πως ο καθένας από μας “παίζει” με τις δικές του πραγματικότητες».³⁰⁴ Σύμφωνα με τη Nikolajeva (1996), «Η παιδαγωγική τους διάσταση και σκοπιμότητα», αποτελεί και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό των μεταμυθοπλαστικών έργων καθώς «Η μεταμυθοπλασία είναι ένα συναρπαστικό εύρημα και αποτελεί ριζική απομάκρυνση από τη συμβατικότητα και το διδακτισμό».³⁰⁵ Η διακειμενικότητα, την οποία θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα, αποτελεί μια «ειδική στρατηγική»³⁰⁶ η οποία εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια της μεταμυθοπλασίας.

3.1.3 Διακειμενικότητα στη λογοτεχνία για παιδιά

Τον όρο διακειμενικότητα εισήγαγε η Julia Kristeva και ο οποίος σχετίζεται με την αρχή της διαλογικότητας του Bakhtin. Η διαλογικότητα αφορά τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους δυο ή περισσότερες φωνές έρχονται σε επαφή και δημιουργείται επικοινωνία³⁰⁷. Η Kristeva που εισήγαγε τον όρο το 1966 υποστηρίζει ότι «Κάθε κείμενο συγκροτείται ως μωσαϊκό παραθεμάτων, κάθε κείμενο είναι απορρόφηση και μετασχηματισμός ενός άλλου κειμένου»³⁰⁸. Επιπλέον, στον όρο «διακειμενικότητα» αναγνώρισε ότι τα κείμενα μπορούν να έχουν νόημα μόνο επειδή εξαρτώνται από άλλα κείμενα³⁰⁹. Η διακειμενικότητα είναι μια από τις αφηγηματικές στρατηγικές που

³⁰³ Τζιόβας, Δ., *Μετά Την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές Και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις Της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Γνώση, 1987, σ. 293.

³⁰⁴ Waugh, P., ό.π., σ. 35.

³⁰⁵ Nikolajeva, M., *Children's Literature Comes Of Age: Towards A New Aesthetic*, London & New York: Garland, 1996, σσ. 190-191, 206.

³⁰⁶ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2013, σ.303.

³⁰⁷ Δρίβα, Α., *Λογοτεχνία και Θέατρο για Παιδιά: Η Έννοια της Μεταμόρφωσης Στη Γραφή και στα Πρόσωπα των Έργων του Ευγένιου Τριβιζά*, Διατριβή, 2014, σ.322.

³⁰⁸ Delcroix, M., & Hallyn, F., *Εισαγωγή Στις Σπουδές Της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι Του Κειμένου*, Βασιλαράκης, Ι.Ν., (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ.146.

³⁰⁹ Kristeva, J., *Semiotike*, Paris: Editions du Seuil, 1969, σ.146.

«διαμορφώνουν στάσεις διαπραγμάτευσης και διαλόγου ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο για την οικοδόμηση του νοήματος»³¹⁰.

Ο Stephens ορίζει τη διακειμενικότητα ως τη διαδικασία παραγωγής νοήματος μέσα από τις σχέσεις ανάμεσα στον αναγνώστη, στο κείμενο, σε άλλα κείμενα και σε κοινωνικοπολιτισμικούς σημασιολογικούς προσδιορισμούς³¹¹. Το νοηματικό περιεχόμενο και ο τρόπος πρόσληψης μιας ιστορίας δεν είναι μόνο προϊόν του γλωσσικού συστήματος στο οποίο γράφεται, αλλά κυρίως είναι αποτέλεσμα των κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων που καθορίζουν σε κάθε ιστορική στιγμή την παραγωγή νοημάτων.³¹² Για να αποκαλυφθεί το νόημα ή τα νοήματα ενός κειμένου πρέπει να ανακαλυφθούν αυτές οι σχέσεις, με αποτέλεσμα η ανάγνωση να αποτελεί μια διαδικασία μετακίνησης ανάμεσα στα κείμενα. Η διακειμενικότητα είναι μια στρατηγική που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία καθώς μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών – συναναγνωστών μέσα από την υποβολή συγκεκριμένων νοημάτων³¹³. Κεντρικό σημείο στη μελέτη της διακειμενικότητας στην Παιδική Λογοτεχνία, είναι «οι επικοινωνιακές δομές στις οποίες βασίζεται η όλη διαδικασία, η διασύνδεση των παραγόντων της διακειμενικότητας, των συγγραφέα / κειμένου / αναγνώστη – κειμένου / αναγνώστη / συγκεκριμένου»³¹⁴. Η βασική έννοια της διακειμενικότητας υπονοεί την επικοινωνία ανάμεσα σε κείμενα σύγχρονων και διαφορετικών εποχών, άρα και συγγραφέων της ίδιας ή διαφορετικής εποχής³¹⁵. Με αυτό τον τρόπο, αποδεικνύεται ότι το εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα είναι ένας τόπος διαρκούς και γόνιμης συνομιλίας με τα πολιτισμικά προϊόντα όλων των εποχών, που προβάλλει την ετερογένεια της προέλευσής του και τα πολλαπλά σημεία επαφής του με άλλα προϊόντα της τέχνης³¹⁶.

Η Ζερβού (1996) ορίζει την διακειμενικότητα ως τη σύγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα³¹⁷ και την διακρίνει σε τέσσερις

³¹⁰ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.82.

³¹¹ Stephens, J., ό.π., σ.84.

³¹² Ζερβού, Α., *Στη Χώρα Των Θαυμάτων: Το Βιβλίο Ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης, 1996, σ. 166.

³¹³ Οικονομίδου, Σ., «Ιδεολογικές Ανατροπές Για Αρχάριους: Η Λειτουργία Της Διακειμενικότητας Και Της Μεταμυθοπλασίας Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Κούρτη, Ε. (επίμ.), *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001, σσ. 167-168.

³¹⁴ Sullivan Ο', Ε., *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία*, Τσιλιμένη, Τ., (επιμ.), Πανάου, Π., & Ξενή, Ε., (μτφρ.), Αθήνα: Επίκεντρο, 2010, σ.88.

³¹⁵ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2013, σσ.309-310.

³¹⁶ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.159.

³¹⁷ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.166.

βασικούς τύπους³¹⁸: α) η εγγραφή ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο, υπό μορφή αποσπασμάτων ή αναφορών, β) η διασκευή ενός κειμένου, όπως για παράδειγμα οι διασκευές μεγάλων κλασικών μυθιστορημάτων για παιδιά, γ) η μεταγραφή του κειμένου, το οποίο μπορεί να υπονομευτεί, να αντικρουστεί ή και να αντιστραφεί εντελώς και δ) η πλήρης μετουσίωση ενός κειμένου. Τα κείμενα που εμπλέκονται στο παιχνίδι της επικοινωνίας με άλλα κείμενα φέρουν διττή λειτουργία. Αφενός, αποκαλύπτουν τις συμβάσεις ενός κειμένου και αφετέρου, τις χρησιμοποιούν για να παρωδήσουν, να σχολιάσουν, να ασκήσουν κριτική και να ανατρέψουν τις ιδεολογίες και τα νοήματα που τις συνοδεύουν³¹⁹.

Η «διακειμενικότητα», σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2010), στα νεωτερικά αφηγήματα για μικρά παιδιά «Εμφανίζεται συνήθως είτε με πολύ φανερό τρόπο, δηλώνοντας την ταυτότητα του άλλου κειμένου, είτε με πολύ διακριτικό τρόπο και φαίνεται ότι απευθύνεται σε πολύ διαβασμένο και μυημένο αναγνώστη».³²⁰

Η Σπανάκη (2011) στη μελέτη της για τα παιδικά μυθιστορηματικά έργα του Καζαντζάκη, σημειώνει ότι «Οι πολιτισμικές διαμεσολαβήσεις, οι αφηγηματικές διαφοροποιήσεις και η τελική μορφή των νέων δημιουργημάτων, που είναι το αποτέλεσμα της διακειμενικής επεξεργασίας, συναρτώνται με τα καλλιτεχνικά ρεύματα και τα ιστορικά και πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής κατά την οποία γράφονται και διαβάζονται τα έργα αυτά».³²¹

3.2 Η επίδραση και η δυναμική των εικόνων στα παιδιά

Σε μια εποχή που είθισται να ονομάζεται εποχή της εικόνας, αποδεικνύεται ότι η εικόνα, μέσω της τηλεόρασης, των Μ.Μ.Ε., του κινηματογράφου, κυριαρχεί στη ζωή μας και συμβάλλει στη διαμόρφωση της πραγματικότητας. Η σύγχρονη κοινωνία

³¹⁸ Για τους τύπους της διακειμενικότητας βλ. αναλυτικά Worton, M., Still, J., *Intertextuality: Theories And Practices*, Manchester: University Press, 1990. Wilkie, C., «Intertextuality» στο Hunt, P., (eds.), *Encyclopedia Of Children's Literature*, London & New York: Routledge, 1996, σσ. 132-133. Stephens, J. *Language And Ideology In Children's Fiction*, London & New York: Longman, 1992.

³¹⁹ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ.49.

³²⁰ Καρακίτσιο, Α., ό.π., 2013, σ. 239.

³²¹ Σπανάκη, Μ., *Ο Καζαντζάκης Και Η Παιδική Λογοτεχνία. Μύθος Και Ιστορία Στα Μυθιστορήματα, Ο Μέγας Αλέξανδρος, Στα Παλάτια Της Κνωσού*, Κύπρος: Gutenberg, 2011, σ. 34.

χαρακτηρίζεται από εντατική παραγωγή οπτικών μηνυμάτων με τη δύναμη της εικόνας να τείνει να κυριαρχήσει σε κάθε πηγή πληροφορίας, γνώσης και έκφρασης³²². Η επίδραση εικονικών ερεθισμάτων προβάλλεται ως υλικές πραγματικότητες, πλούσιες σε πληροφορίες και συνυποδηλώσεις.

Τα σημερινά παιδιά δεν εκτίθενται στις οπτικές εικόνες απλά, αλλά στην πραγματικότητα «βομβαρδίζονται» με αυτές, μεγαλώνοντας μέσα στον πολιτισμό της εικόνας³²³. Οι εικόνες, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις, αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού και κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος³²⁴. Επιπρόσθετα, αναπαριστούν τις πολιτισμικές αξίες και τις κοινωνικές εμπειρίες προσφέροντας ευκαιρίες για προσωπικές απόψεις ερμηνείας, κατανόησης και αξιολόγησης του κόσμου³²⁵. Σύμφωνα με τον Βρύζα, «*Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*»³²⁶. Για τον Kress (2003), η εικόνα αναδείχθηκε ως σημαντικό επικοινωνιακό μέσο εξαιτίας της δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των οικονομικών αλλαγών και της ανάπτυξης και διάδοσης της σύγχρονης τεχνολογίας, κυρίως, στην επικοινωνία³²⁷.

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου, «*Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται*

³²² Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.226.

³²³ Ως γνωστό η εικόνα υπάρχει στη φύση. Η θεωρία του Πλάτωνος και οι αρχές της Π. Διαθήκης που θέλουν την ψυχή του ανθρώπου μέρος και ουσία της παγκόσμιας ψυχής που είναι ο Θεός έρχονται να ενισχύσουν τη θεωρία που θέλει το καλαισθητικό συναίσθημα «φύσει» να υπάρχει στον άνθρωπο, και γι' αυτό εκείνος το αναζητεί, το κατανοεί και μπορεί να αναπλάθει την ομορφιά που υπάρχει έξω απ' αυτόν, έτσι εξηγείται η αγάπη του ανθρώπου προς το ωραίο, το ρυθμό, την αρμονία και σε ό, τι γενικά αποκαλείται τέχνη. Βλ. Κουκουλομμάτη, Δημ. Ιω., *Λογοτεχνία Και Εικονογράφηση. Η Παιδευτική Τους Διάσταση*, Αθήνα: Βιβλιογονία, 1993, σσ.16-17.

³²⁴ Δημητριάδου, Κ., «Η Εικόνα Ως Συγκεκριμένο Της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Η Περίπτωση Των Εγχειριδίων Του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», στο *Η Ελληνική Ως Δεύτερη Ξένη*, Πρακτικά Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Μάιος, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2006, σ.198.

³²⁵ Bruner, J., *The Culture Of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997, σσ.73-76.

³²⁶ Βρύζας, Κ., «Τα Παιδιά Της Εικόνας», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα Και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, 2005, σ.436.

³²⁷ Kress, G., «Reading Images: Multimodality, Representation And New Media», Presentation in the Preparing for the future of knowledge conference (Institute of Design, IIT Chicago), 2003. Available on the website:

<http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html> (March 2009).

κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά»³²⁸.

Η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στην εικόνα και το παιδί είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η εικόνα πληροφορεί το παιδί τόσο για τον κόσμο, προσφέροντάς του ποικίλες ωθήσεις και παροτρύνσεις για μάθηση και κοινωνικοποίηση, δημιουργώντας αισθητικές αξίες προωθώντας έμμεσα την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού, οξύνοντας την ευαισθησία και τη δυνατότητά του για κριτική σκέψη³²⁹.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, ως πολιτισμικό προϊόν με μεγάλη επικοινωνιακή και καλλιτεχνική αξία «ορθώνει τη δική του αυτόνομη τάξη απέναντι στη μαζική παραγωγή βραχυπρόθεσμων και τυποποιημένων εικόνων»³³⁰. Εξίσου, όμως, σημαντική είναι και η σημασία της εικόνας στα εικονογραφημένα βιβλία για μικρά παιδιά, την οποία θα αναλύσουμε στην επόμενη ενότητα

3.2.1 Η σημασία της εικόνας στα βιβλία για μικρά παιδιά

Οι εικόνες «επεξηγούν» τα κείμενα, δηλαδή επιδιώκουν να δείξουν τι εννοούν οι λέξεις, έτσι ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τα αντικείμενα και τις πράξεις στις οποίες αναφέρονται οι λέξεις³³¹. Τα παιδιά, μέσω των εικονογραφημένων παιδικών μικροαφηγημάτων, έχουν ανάγκη να μάθουν πώς να βλέπουν και να κατανοούν τους εαυτούς τους και τους «Άλλους». Ως εκ τούτου, αποτελούν ένα σημαντικό μέσο με τη διαμεσολάβηση του οποίου ενσωμάτωνουμε τα μικρά παιδιά στην ιδεολογία του πολιτισμού μας.

Επιπρόσθετα, οι εικόνες εμπλουτίζουν την ανάγνωση, λειτουργούν ως κίνητρο δημιουργίας ποικίλων νοερών αναπαραστάσεων και καθίστανται αντικείμενα πολυεπίπεδης και πολυσύνθετης αναγνωστικής εξερεύνησης³³². Σύμφωνα με τον Σπινκ (1990) οι εικόνες προσφέρουν πολυποίκιλες επιδράσεις στο μικρό παιδί. Ειδικότερα³³³:

³²⁸ Αναγνωστοπούλου, Δ., «Λεκτικές Και Εικονικές Παραστάσεις Του Γυναικείου Και Του Μητρικού Στοιχείου Σε Εικονογραφημένες Αφηγήσεις Για Παιδιά», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), ό.π., 2005, σ.111.

³²⁹ Ciancolo, P., ό.π., 1976, σσ. 94-95.

³³⁰ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σσ.227-228.

³³¹ Nodelman, P., «Αποκωδικοποιώντας Εικόνες», στο Hunt, P., ό.π., σ.232.

³³² Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.149.

³³³ Σπινκ, Τ., *Τα Παιδιά Ως Αναγνώστες*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1990, σσ.105-106.

α) ενισχύουν μια ιστορία ή την πληροφόρηση στα βιβλία γνώσεων, β) επεκτείνουν τις πληροφορίες που περιέχει το κείμενο και προσφέρουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα για πληρέστερη κατανόηση, γ) μετατρέπουν τα βιβλία σε ελκυστικό πόλο για τους πιθανούς ενήλικους αγοραστές τους, δ) διακοσμούν το βιβλίο, ε) δημιουργούν κίνητρα για το μικρό παιδί - συναναγνώστη και στ) προσφέρουν πλούσιες οπτικές εμπειρίες. Η Doonan (1993) αναφέρεται σε τρεις αξίες των εικονογραφημένων βιβλίων επισημαίνοντας την επίδρασή τους: στην απόλαυση των αισθήσεων, στη λεκτική εμπειρία και στην αισθητική εμπειρία, αφού το εικονογραφημένο βιβλίο λειτουργεί ως έργο τέχνης.³³⁴ Οι εικόνες δεν αποτελούν απλώς το οπτικό ισοδύναμο του λεκτικού κειμένου, ούτε έχουν το ρόλο του διακοσμητικού στοιχείου. Αντίθετα, εμπλουτίζουν σημασιολογικά το κείμενο προσδίδοντάς του νέες νοηματικές διαδικασίες, υποβάλλοντας στον αναγνώστη συναισθήματα και ψυχικές διαθέσεις³³⁵. Η Σιβροπούλου (2003) υποστηρίζει ότι η οπτική τροπικότητα σε συνδυασμό με το λεκτικό κείμενο καλλιεργεί το γραμματισμό, καθώς τα παιδιά αποκτούν πιο πλούσιο λεξιλόγιο³³⁶. Επιπλέον, καθώς το εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα είναι ένα έργο τέχνης, οι εικόνες αποτελούν πηγή χαράς και διασκέδασης και συμβάλλουν στο να πλησιάσει το παιδί την τέχνη και να καλλιεργήσει την αισθητική του. Αυτή η έμμεση και αυθόρμητη επαφή τροφοδοτεί δημιουργικά τη φαντασία των μικρών παιδιών.

Η αισθητική λειτουργία των εικόνων δεν είναι υποδεέστερη της αφηγηματικής λειτουργίας τους. Οι εικόνες δημιουργούν αισθητικές αξίες και, έμμεσα, προωθούν την αισθητική καλλιέργεια του μικρού παιδιού – συναναγνώστη. Σύμφωνα με τον Πολυδεύκη (2001), «το εικονογραφημένο βιβλίο δύναται, πέρα από τη συμβολή του στην ανάδειξη του κειμένου, να αποτελέσει τόσο διαδικασία τέχνης όσο και ενδιάμεσο αισθητικής αγωγής»³³⁷. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην ανάπτυξη στοιχείων της ταυτότητας του παιδιού, βοηθώντας το να προσεγγίσει μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους³³⁸, να δώσει μορφή στις αγωνίες και τους φόβους του πετυχαίνοντας μια μορφή κάθαρσης³³⁹.

Το παιδί βιώνει την ιδιαιτερότητα της εικόνας ως απεικόνιση της πραγματικότητας, κατανοεί το συμβολικό της χαρακτήρα, σε ηλικία δύο ετών περίπου. Με τον τρόπο αυτό

³³⁴ Doonan, J., *Looking at the Pictures in Picturebooks*, Thimble Press: 1993, σ. 7.

³³⁵ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σσ.150-151.

³³⁶ Σιβροπούλου, Ε., ό.π., 2003, σ.215.

³³⁷ Πολυδεύκης, Α., *Η Εικονογράφηση Στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2001, σ.48.

³³⁸ Σιβροπούλου, Ε., ό.π., σ.128.

³³⁹ Κιτσαράς, Γ., *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Στη Νηπιακή Και Πρωτοσχολική Ηλικία, Θεωρητική Και Εμπειρική Προσέγγιση*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1993, σ.44.

το παιδί εισάγεται στην αναγνώριση των συμβόλων με την αφαιρετική διαδικασία, δηλαδή στον πνευματικό κόσμο, ο οποίος βασίζεται στα σημεία και τα σύμβολα³⁴⁰.

Οι εικόνες βρίσκονται σε διαρκή και ουσιαστική σχέση με το κείμενο και συμβάλλουν στην αφήγηση διεγείροντας τη φαντασία. Επιπλέον, προωθούν την αισθητική καλλιέργεια του μικρού παιδιού – συναναγνώστη, προκαλώντας τον με την ποικιλία των τεχνασμάτων τους και την πρωτοτυπία της εικαστικής τους γλώσσας³⁴¹.

Σύμφωνα με την Γιαννικοπούλου οι εικόνες αιχμαλωτίζουν την προσοχή του μικρού παιδιού κατευθύνοντάς την σε ορισμένα σημεία. Επίσης, δημιουργούν συναισθηματικές αντιδράσεις και στάσεις και είναι ιδεολογικά και πολιτισμικά φορτισμένες, καθώς συντελούν στη διαμόρφωση στάσεων, όπως για παράδειγμα σχετικά με το ρατσισμό. Ωστόσο, για να μπορέσουν τα παιδιά να τις κατανοήσουν, θα πρέπει να αναπτύξουν γνώσεις σχετικά με το πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο ζουν³⁴².

Αξίζει να σημειωθεί πως η εικόνα λειτουργεί διαφορετικά ανάλογα με την ηλικία του εκάστοτε αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά της προ-αναγνωστικής ηλικίας, η εικονογράφηση διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην κατανόηση και ερμηνεία της ιστορίας του βιβλίου. Αντίθετα, στα μεγαλύτερα παιδιά, η εικονογράφηση λειτουργεί κατά κύριο λόγο σε ψυχολογικό επίπεδο, δεδομένου ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση της ατμόσφαιρας γύρω από την οποία κινείται το κείμενο. Τέλος, στις μεγαλύτερες ηλικίες, η εικονογράφηση κατέχει μία περισσότερο ψυχαγωγική και αισθητική λειτουργία³⁴³.

3.3 Η παιδαγωγική σημασία της εικονογράφησης

Στο εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα εμπλέκονται δύο διαφορετικοί κώδικες νοσηματοδότησης: ο κώδικας του κειμένου και ο κώδικας της εικόνας. Η σχέση που διέπει τους δύο κώδικες δεν είναι απλής συνεργασίας αλλά αλληλοσυμπληρωματική³⁴⁴, για την κατασκευή της ιστορίας.³⁴⁵

³⁴⁰ Ο.π., σσ.55-58.

³⁴¹ Καλογήρου, Τ., «Ένα Ταξίδι Στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο Για Παιδιά Μέσα Από Δέκα “Μύθους”»: Από Τη Δημιουργία Στην Πρόσληψη», στο *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο Για Μικρά Παιδιά*, ό.π.

³⁴² Nodelman, P., ό.π., σσ.215-217.

³⁴³ Σαραφίδου, Κ., «Η Εικονογράφηση Στα Βιβλία Της Παιδικής Λογοτεχνίας», *Διαδρομές*, τ.χ.19, 2005, σσ.233-240.

³⁴⁴ Cotton, P., *Picture Book Sans Frontieres*, Trentham Books, 2000, σ.20.

³⁴⁵ Lewis, D., ό.π., 2001, σσ. 66-67.

Η εικονογράφηση προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να ταυτιστεί με τους ήρωες της ιστορίας, να βιώσει έντονα συναισθήματα χαράς, λύπης, θυμού και να αποτελέσει εν τέλει «πραγματική ποιοτική πνευματική τροφή»³⁴⁶ και πηγή ψυχικής υγείας. Επομένως, έχει ως απώτερο σκοπό να καλλιεργήσει στα μικρά παιδιά - συναναγνώστες την αίσθηση μεταμόρφωσης του ορατού κόσμου³⁴⁷. Γίνεται φανερό ότι η εικονογράφηση δημιουργεί στο μικρό παιδί χώρους φαντασίας, μέσα από τους οποίους προσπαθεί να τα εξοικειώσει μ' έναν κόσμο πιο άμεσο και εκφραστικό, βοηθώντας τα να αναπτύξουν διαφοροποιημένες από την πραγματικότητα παραστάσεις³⁴⁸. Η σύγχρονη εικονογράφηση δίνει μεγάλη έμφαση στο να αποτελεί το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συμπλήρωμα των άμεσων εμπειριών του περιβάλλοντος, καθώς πληροφορούν το παιδί για το τι υπάρχει στον κόσμο και βοηθώντας το να κατανοήσει την πραγματικότητα που το περιβάλλει με το δικό του μοναδικό τρόπο³⁴⁹.

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008) μια από τις πιο συνηθισμένες διακρίσεις κάνει λόγο για «ερμηνευτική» και «αφηγηματική» εικονογράφηση³⁵⁰. Η «ερμηνευτική» εικονογράφηση, αφορά την περίπτωση όπου η εικόνα επεκτείνει εννοιολογικά το κείμενο, ενώ στην «αφηγηματική» εικονογράφηση, η οπτική τροπικότητα απλά αποδίδει τις λέξεις του κειμένου³⁵¹.

Το εικονογραφημένο βιβλίο συμβάλλει, ώστε το μικρό παιδί να αποκτήσει τη δυνατότητα τόσο μιας «διαφοροποιημένης ιδιοποίησης», όσο και μιας διερεύνησης της παρουσίας του κόσμου του. Επιπλέον, παίζει αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Ο ρόλος του είναι διπλός: προσφέρει στο παιδί αισθητική απόλαυση και ταυτόχρονα το διδάσκει και το καθιστά συγχρόνως θεατή και «αναγνώστη»³⁵². Επιπρόσθετα, η εικονογράφηση συμβάλλει στην ενίσχυση της ιστορίας, κάνοντάς την πιο κατανοητή για τα παιδιά. Επίσης, προσδίδει ελκυστικότητα στο βιβλίο

³⁴⁶ Κιτσαράς, Γ., ό.π., σ.49.

³⁴⁷ Wolfenbarger, C. D & Sipe, L. R., «A Unique Visual And Literary Art Form: Recent Research On Picturebooks», *Language Arts*, 84 (3), 2007, σσ.273-280.

³⁴⁸ Sipe, L., & McGuire, C., « Resources For Literary And Aesthetic Interpretation», στο Evans, J., (επιμ.), *Talking Beyond The Page. Reading And Responding To Picturebooks*, London and New York: Routledge, 2009, σσ.62-63.

³⁴⁹ Parkers, B., «Nursery Children Using Illustrations In Shared Readings And Rereadings», Evans, J., (επιμ.), ό.π., σσ.46-48.

³⁵⁰ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ.28.

³⁵¹ Τσιλιμένη, Τ., *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο: Όψεις Και Απόψεις*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2007, σσ.24-27.

³⁵² Κιτσαράς, Γ., ό.π., σσ.63-69.

και σκιαγραφεί τους πρωταγωνιστές κάνοντας αισθητές τις σκέψεις και τις προθέσεις τους³⁵³.

Η εικόνα, ως δυναμικό αφηγηματικό στοιχείο του κειμένου, είναι φορέας ιδεολογίας και αποτελεί από μόνη της ένα «πολιτισμικό εργαλείο», που αν χρησιμοποιηθεί στη διδακτική πράξη μπορεί να αλλάξει τη μορφή της μάθησης. Οι μαθητές, κατά το Dewey, μαθαίνουν λίγο ένα αντικείμενο που περιγράφεται με λόγο· περισσότερο μαθαίνουν για αυτό, όταν αναπαρίσταται φωτογραφικά και ακόμη περισσότερο, όταν το αντικείμενο παρουσιάζεται σχεδιασμένο ή σχηματοποιημένο³⁵⁴. Η απόδοση μιας ιστορίας μέσω των εικόνων έχει πάρει για τους νεότερους εικονογράφους διαφορετικές διαστάσεις καθώς η εικόνα αποτελεί πλέον απαραίτητο κομμάτι της συνολικής κατανόησης της ιστορίας³⁵⁵. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό παράγοντα αναγνωσιμότητας³⁵⁶ καθώς επεκτείνει το κείμενο³⁵⁷.

Βασικό στοιχείο του σύγχρονου εικονογραφημένου παιδικού μικροαφηγήματος είναι η *ανάμειξη του λεκτικού και του εικονιστικού κώδικα, τα οποία μετατρέπουν το παιδικό αφήγημα από ένα απλό κείμενο σε πολυτροπικό*.³⁵⁸ Ως *πολυτροπικότητα* ορίζεται η ανάμειξη και η χρήση πολλών τρόπων (γραπτός λόγος, εικόνα, σχέδιο, φωτογραφία, χρώμα, κ.α.) για την έκφραση και την αναπαράσταση του κειμενικού μηνύματος με περισσότερους του ενός σημειωτικούς τρόπους³⁵⁹.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις μελετητών και εικονογράφων για το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

³⁵³ Cotton, P., ό.π., σσ.21-22

³⁵⁴ Κουκουλομμάτης, Δ. Ι., ό.π., σσ.28-29.

³⁵⁵ Κανατσούλη, Μ., «Εικονογράφηση Στο Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Μια Διαφορετική Προσέγγιση Των Στοιχείων Της Αφήγησης Σε Μια Λογοτεχνική Ιστορία», στο Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε., ό.π., σ.241.

³⁵⁶ Κανταρτζή, Ε., «Τα Στερεότυπα Για Το Ρόλο Των Δύο Φύλων Μέσα Από Τις Εικόνες Των Αναγνωστικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 1992, σσ.55-64.

³⁵⁷ Agosto, D., «One And Inseparable: Inderdependent Storytelling In Picture Storybooks», *Children's Literature In Education*, τ.χ.30 (5), 1999, σσ.267-280.

³⁵⁸ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ. 11.

³⁵⁹ Kress, G., "Multimodality: Changes to Thinking About Language", *Quarterly*, vol. 34 (2), 2000, σσ. 337-240.

3.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου

Το παιδικό βιβλίο τα τελευταία χρόνια αρχίζει να γίνεται αντικείμενο πιο εντατικής έρευνας και συγκεντρώνει διεθνώς το ενδιαφέρον των ειδικών από διάφορα πεδία των επιστημών που ασχολούνται με το παιδί.

Ο Nodelman (1996) στο βιβλίο του *Words about pictures*, μελετά το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο με βάση τη σημειολογική ανάλυση, η οποία έχει τις ρίζες της στη γλωσσολογία και αναζητά τους κώδικες και τα συγκείμενα από τα οποία εξαρτάται η μετάδοση του μηνύματος. Σύμφωνα με τον ίδιο, για να επιτευχθεί η αποκωδικοποίηση του μηνύματος απαιτείται μια ιδιαίτερη γνώση των συμβάσεων που διέπουν την οπτική τροπικότητα. Ειδικότερα, «Όπως η κατανόηση του κειμένου εξαρτάται από τη γνώση των γραμματικών φαινομένων, με τον ίδιο τρόπο και η εικόνα εξαρτάται από τη γνώση των συμβάσεων από τις οποίες διευθύνεται... Η γνώση των συμβάσεων αφορά τον τρόπο τοποθέτησης των αντικειμένων και των προσώπων στη σύνθεση για την παροχή πληροφορίας στον αναγνώστη. Σημασία δεν έχει το τι απεικονίζεται, αλλά το πώς»³⁶⁰. Σύμφωνα με τον Nodelman, οι συμβάσεις, προσφέρουν πληροφόρηση και σχετίζονται με εξωτερικά χαρακτηριστικά που αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης-θεατής από την πρώτη του επαφή με το βιβλίο, αλλά και «υποδηλούμενα χαρακτηριστικά» που αφορούν τη γνώση των πολιτισμικών κωδίκων. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, περιλαμβάνουν την εξωτερική εμφάνιση του βιβλίου, στο «παρακείμενο» σύμφωνα με τον Genette³⁶¹, τη διάθεση και τη ατμόσφαιρα που επιτυγχάνεται με τη χρήση: χρώματος, σχήματος, γραμμής, τεχνικής και τεχνοτροπίας, που επιλέγει ο εικονογράφος. Στα «υποδηλούμενα χαρακτηριστικά» ανήκουν: η αναπαραστατική δυναμική και η σημασία των αντικειμένων ως προς την ιδιαίτερη θέση που καταλαμβάνουν στη σύνθεση της εικόνας και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την κίνηση και το χρόνο³⁶².

Σύμφωνα με τη Lukens (1995)³⁶³ η Παιδική Λογοτεχνία πληροφορεί, παρέχοντας *συγκίνηση και γνώση*³⁶⁴. Η ίδια προτείνει μια διαφορετική ανάγνωση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, η οποία στηρίζεται στα δομικά στοιχεία της

³⁶⁰ Nodelman, P., ό.π., 1996, σσ.219-240.

³⁶¹ Genette, G., *Narrative Discourse: An Essay In Method*, μτφρ., J.E. Lewin, Ithaca- New York: Cornell University Press, 1980.

³⁶² Nodelman, P., ό.π., σσ.219-240.

³⁶³ Lukens, R., *A Critical Handbook Of Children's Literature*, Harper Collins College Publishers, New York, 1995, σσ.209-220.

³⁶⁴ Παπαντωνάκης, Γ.Δ., *Κώδικες Και Αφηγηματικά Προγράμματα Σε Κείμενα Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης, 2000, σσ.18-20.

ιστορίας από την πλευρά της αφηγηματικής τους δυναμικής. Ειδικότερα, προτείνει να μελετήσουμε τους *χαρακτήρες*, το *σκηνικό*, την *οπτική γωνία*, την *πλοκή*, το *θέμα* και την *ατμόσφαιρα ή διάθεση* της αφήγησης μέσω των εικόνων.

Σύμφωνα με τον Hunt (2001)³⁶⁵ η κειμενική και οπτική τροπικότητα αν μελετηθούν ξεχωριστά, θα μπορέσουν να μας οδηγήσουν στην εξέταση της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσά τους, υπό την έννοια της δυναμικής τους ως σημειωτικά συστήματα.

Σύμφωνα με την άποψη των Nikolajeva and Scott (2001)³⁶⁶ η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα μπορεί να ταξινομηθεί σε τέσσερις κατηγορίες: της *Συμμετρίας (symmetry)*, της *ενίσχυσης (enhancement)*, της *αντίστιξης-αντιστάθμισης (counterpoint)* και της *αντιπαράθεσης (contradiction)*³⁶⁷. Στην πρώτη κατηγορία, οι λέξεις και οι εικόνες είναι σε *συμμετρική* σχέση, όταν αφηγούνται την ίδια ιστορία. Στην δεύτερη κατηγορία, η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα γίνεται *ενισχυτική*, όταν η εικόνα ενισχύει το νόημα του κειμένου είτε δίνοντας έμφαση σε αυτά, είτε συμπληρώνοντάς τα. Η τρίτη κατηγορία της *αντίστιξης-αντιστάθμισης* αφορά την περίπτωση που εικόνα και κείμενο προσφέρουν διαφορετική ερμηνεία προκαλώντας τον αναγνώστη να επέμβει. Τέλος, η σχέση *αντιπαράθεσης* σχετίζεται με την ακραία μορφή της αντίστιξης: με τις εικόνες να αφηγούνται εντελώς διαφορετικά πράγματα από τις λέξεις.

Η Agosto³⁶⁸ ορίζει δυο βασικές κατηγορίες σχέσεων κειμένου και εικόνας. Η πρώτη βασική κατηγορία είναι αυτή της *ενίσχυσης-αύξησης (augmentation)* και η οποία βρίσκει εφαρμογή σε κείμενα όπου η μία τροπικότητα συμπληρώνει και επεκτείνει το αφηγηματικό περιεχόμενο της άλλης. Η δεύτερη αφορά την *αντιπαράθεση-αντίθεση (contradiction)* και αποσκοπεί στο να οροθετήσει τις σχέσεις εικόνων-κειμένων που φέρουν αντιφατικά μηνύματα.

Σύμφωνα με την Evans (1998) τα μικρά παιδιά προσλαμβάνουν το νόημα του κειμένου τις περισσότερες φορές από τον λόγο της εικόνας. Οι εικόνες μεταβιβάζουν στις λέξεις τα νόημα και από αυτές καθοδηγείται η ερμηνεία του κειμένου.³⁶⁹ Με βάση,

³⁶⁵Hunt, P., *Κριτική, Θεωρία Και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης, 2001, σσ.175-189.

³⁶⁶Nikolajeva, M., Scott, C., *ό.π.*, 2001, σσ. 8-16.

³⁶⁷Βλ. Γιαννικοπούλου, Α., *ό.π.*, 2008.

³⁶⁸Lewis, D., *ό.π.*, σσ.40-41.

³⁶⁹Evans, J., *ό.π.*, 1998, "Introduction".

λοιπόν, αυτή τη θεωρία αναφέρθηκε σε μια νέα κατηγορία πολυμεσικών βιβλίων για παιδιά, τα *μεταμοντέρνα εικονογραφημένα βιβλία*³⁷⁰.

Συνεπώς, η αύξηση του ενδιαφέροντος γύρω από το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποδεικνύει την επίδραση που ασκεί στο μικρό παιδί αναγνώστη και προ αναγνώστη. Η σχέση συνεργασίας των των λέξεων και των εικόνων, επιτυγχάνεται με σκοπό την κατασκευή και τη μετάδοση του κειμενικού νοήματος. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνονται ποικίλες σχέσεις μεταξύ τους, τις οποίες αναλύουμε στην επόμενη ενότητα.

3.5 Σχέση μεταξύ του λεκτικού και του εικονιστικού κειμένου

Στα εικονογραφημένα βιβλία, η εικόνα συνυπάρχει αισθητικά και νοηματικά με τα κείμενα και διαπλέκεται με αυτά μέσα από λειτουργικές σχέσεις σε διάφορες ποιοτικές συναρτήσεις. Έφτασε μάλιστα να συνδεθεί τόσο πολύ η εικόνα με το γραπτό λόγο του βιβλίου, ώστε η ηρωίδα του Lewis Carroll *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* ν' αναρωτηθεί «*Σε τι θα μπορούσε να χρησιμέψει ένα βιβλίο χωρίς εικόνες και διαλόγους;*»³⁷¹. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα εξοικειώνει τους αναγνώστες με την εικαστική γλώσσα, τους βοηθά να κατανοήσουν τη «γραμματική» της εικονιστικής ανάγνωσης και να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα και τη φαντασία τους.

Η σχέση εικόνας και κειμένου αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο και οι εικόνες συναλλάσσονται μεταξύ τους και μεταμορφώνουν το ένα το άλλο. Σύμφωνα με τον Nodelman (1988) «*οι λέξεις αλλάζουν τις εικόνες και οι εικόνες αλλάζουν τις λέξεις*»³⁷².

Η εικόνα επιτρέπει και επιβάλλει υποκειμενικές και ατομικές αναγνώσεις³⁷³. Μελετώντας τη σχέση λόγου-εικόνας ο Barthes (1977) υποστήριξε ότι το «*το σύνολο της πληροφόρησης στηρίζεται σε δύο διαφορετικές δομές, από τις οποίες η μία είναι*

³⁷⁰ Evans, J., *Talking Beyond The Page: Reading And Responding To Multimodal Texts*, London and New York: Routledge, 2009.

³⁷¹ Γιαννικοπούλου, Α., «Η Παρουσίαση Εικόνων Κατά Την Αφήγηση Του Παραμυθιού Από Τη Νηπιαγωγό», στο Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ., (επιμ.), *Η Τέχνη Της Αφήγησης*, Αθήνα: Πατάκης, 1997, σ.152. Carroll, L., *Η Αλίκη Στη Χώρα Των Θαυμάτων*, (μτφρ.) Παμπούδη, Π., εικονογράφιση Tenniel, J., Αθήνα: Νεφέλη, 1991.

³⁷² Nodelman, P., ό.π., 1988, σ.220.

³⁷³ Πλειός, Γ., *Πολιτισμός Της Εικόνας Και Εκπαίδευση. Ο Ρόλος Της Εικονικής Ιδεολογίας*, Αθήνα: Πολύτροπον, 2005, σ.283.

γλωσσική»³⁷⁴. Σύμφωνα με τον ίδιο η γλώσσα αποτελεί έναν επαρκή κώδικα μέσω του οποίου μπορούμε να αναπαραστήσουμε οποιαδήποτε εμπειρία³⁷⁵. Επιπλέον, «οι δύο αυτές δομές είναι συγκλίνουσες, καθώς όμως οι ενότητές τους είναι ετερογενείς, δεν μπορούν να αναμειχθούν. Στη μία, το κείμενο, η ουσία του μηνύματος αποτελείται από λέξεις. Στην άλλη, από γραμμές, επιφάνειες, αποχρώσεις»³⁷⁶.

Στο εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα, το κείμενο και οι εικόνες κινούνται παράλληλα σαν δύο αυτόνομα εκφραστικά μέσα με κοινό θέμα, παρουσιάζοντας ένα «συνολικό προϊόν»³⁷⁷. Η εικονογράφηση δεν επιδιώκει να αποδώσει το λεκτικό κείμενο, αλλά, αφού «Συλλάβει το ιδιαίτερο άρωμα και την ατμόσφαιρα της ιστορίας»³⁷⁸ και «ταυτίσει τη φαντασία του με αυτήν του συγγραφέα, προχωρά μακρύτερα, για να συναντήσει την καλπάζουσα φαντασία του νεαρού αναγνώστη και να πετάξουν μαζί σε ταξίδια μαγικά»³⁷⁹. Ο/Η εικονογράφος προσφέρει στο μικρό παιδί - συναναγνώστη την ατμόσφαιρα των λέξεων, επιτρέποντάς του επιτρέπει να συνθέσει μια δική του ερμηνεία στο κείμενο³⁸⁰.

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ο εικονιστικός αφηγηματικός λόγος υιοθετεί αφηγηματικές στρατηγικές οργάνωσης της μυθοπλασίας ανάλογες με εκείνες του λεκτικού κειμένου χρησιμοποιώντας την εικόνα ως διακείμενο. Σε άλλες περιπτώσεις η διεικονικότητα χρησιμοποιείται από τον εικονιστικό αφηγητή για να συνεργαστεί ή να ενισχύσει τον λεκτικό αφηγητή. Συχνά η εικονογράφηση εκφράζει ιδεολογικές τοποθετήσεις και μηνύματα αναφορικά με το ζήτημα της ετερότητας, τα οποία δεν ανακοινώνονται στο κείμενο. Άλλες φορές πάλι, στα εικονογραφημένα παιδικά μικροαφήγηματα, ανεξάρτητα από το θέμα τους, υπεσέρχονται εμμέσως αντιρατσιστικά μηνύματα, μόνο στην εικονογράφηση³⁸¹. Τα βιβλία αυτά, σύμφωνα με τον Stephens (1992), οικοδομούν την ετερότητα προσφέροντας πολλαπλές υποκειμενικές θέσεις στον

³⁷⁴ Barthes, R., *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*, Σπανός, Γ., (μτφρ.), Αθήνα: Πλέθρον, 1988, σ.26.

³⁷⁵ Γραϊκός, Ν., «Αναγνώσεις Πολυτροπικών Κειμένων: Ο Ρόλος Της Εικόνας. Παραδείγματα Από Τη Διδακτική Αξιοποίηση Της Λειτουργικής Χρήσης Της Γλώσσας Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα Και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, 2005, σσ. 465-478.

³⁷⁶ Barthes, R., ό.π., σ.26.

³⁷⁷ Moebius, W., ό.π., σσ.141-151.

³⁷⁸ Γιαννικοπούλου, Α., «Κριτήρια Επιτυχημένης Εικονογράφησης Παιδικών Βιβλίων», *Διαδρομές*, τ.39, 1995, σσ.210-212.

³⁷⁹ Rychlicki, Z., «Εικονογραφώντας Παιδικά Βιβλία. Σκοποί Και Μέθοδοι», *Διαδρομές*, τ.χ.,2, 1991, 50-51.

³⁸⁰ Johnson, P., «Making Picture Stories: Children Illustrating Their Narrative Texts, Evans, J., (επιμ.), ό.π., σσ. 166-167.

³⁸¹ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.98-108.

αναγνώστη. Επιπρόσθετα, η έμμεση μετάδοση των ιδεολογικών τους μηνυμάτων τα ανάγει ως πιο αποτελεσματικά³⁸².

Έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες και απόψεις συγγραφέων, εικονογράφων και επιστημόνων σχετικά με τη σχέση εικόνας-κειμένου και τους διαφορετικούς τρόπους συνδυασμών που συμμετέχουν στο τελικό αποτέλεσμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου³⁸³:

α) Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι συμμετρική. Η εικόνα παρέχει πλεονάζουσες πληροφορίες στο κείμενο, στην πραγματικότητα όμως χρησιμεύει, για να αποδίδει κυριολεκτικά ό,τι λέει το κείμενο. Και, ενώ ο θεατής – αναγνώστης μπορεί να καταλάβει το αφηγηματικό κείμενο, η εικόνα απλώς συντελεί στην ενίσχυση του νοήματος.

β) Μια άλλη μορφή σχέσης που παρατηρείται στις εικονογραφημένες ιστορίες είναι αυτή κατά την οποία το κείμενο βασίζεται στη εικόνα για πληρέστερη αποσαφήνιση. Η εικόνα, δηλαδή, αποκαλύπτει λεπτομέρειες που οι λέξεις δεν θα μπορούσαν με κανέναν τρόπο να μεταφέρουν με τόση ακρίβεια.

γ) Μια τρίτη μορφή σχέσης μεταξύ κειμένου και εικόνας είναι εκείνη κατά την οποία το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική. Η εικόνα επεξηγεί μερικά σημεία του νοήματος των εικόνων, ενώ, παράλληλα, προβάλλει ιδιαίτερα μόνο ένα γεγονός.

Ο Nodelman (1988/2009), με σκοπό να περιγράψει τη σημειολογική διαφορετικότητα μετάδοσης πληροφοριών ισχυρίζεται ότι εικόνες και λέξεις αντιμάχονται μεταξύ τους ορίζοντας αυτή τη σχέση ως *ειρωνική*. Γράφει: «Οι λέξεις μιλάνε για ό,τι οι εικόνες δε δείχνουν, ενώ οι εικόνες δείχνουν αυτό που οι λέξεις δε λένε». ³⁸⁴ Η εικόνα μπορεί να υπονομεύει ένα κείμενο³⁸⁵ ή να εμφανίζεται ένα σκόπιμο «κενό» μεταξύ λέξεων και εικόνων συνειδητά με σκοπό να προβληθεί η σημαντικότητα, η αυτονομία των εικόνων και η διττή φύση των εικονογραφημένων βιβλίων³⁸⁶. Οι δύο τροπικότητες παρέχουν διαφορετικές πληροφορίες με αποτέλεσμα «οι εικόνες καταστρατηγούν την εμπιστοσύνη μας στο νόημα των λέξεων, ενώ οι λέξεις καταστρατηγούν την εμπιστοσύνη μας στα

³⁸² Stephens, J., ό.π., 1992, σ.53.

³⁸³ Βλ. ενδεικτικά: Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, και Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2004.

³⁸⁴ Nodelman, P., ό.π., 2009, σ. 326.

³⁸⁵ Κανατσούλη, Μ., «Χιούμορ, Παράδοξο Και Παιχνίδι Σε Εικονογραφημένα Βιβλία Για Παιδιά: Ένα Παράδειγμα», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.), ό.π., 2005, σ.107.

³⁸⁶ Οικονομίδου, Α., «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Αφηγηματικοί Πειραματισμοί», στο Βασιλαράκης, Ι., (επιμ.), *Σύγχρονες Οπτικές Και Προοπτικές Της Λογοτεχνίας Για Παιδιά Και Νέους*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος, 1998, σσ.286-287.

στοιχεία της εικόνας».³⁸⁷ Συνεπώς, η ειρωνεία που προκύπτει, είναι αποτέλεσμα αντιθέσεων και γόνιμων αντιπαραθέσεων μεταξύ τους. Οι εικόνες αποκαλύπτουν περισσότερο απ' όσα λένε οι λέξεις και λειτουργούν ως ειρωνικό σχόλιο για τις λέξεις καθώς «Προσδίδουν ένα κωμικό στοιχείο στις λέξεις και τις κάνουν να φαίνονται εξαιρετικά ανολοκλήρωτες, φανερώνοντας τη μισή αλήθεια και φέρνοντας στην επιφάνεια την έλλειψή τους».³⁸⁸

Οι εικόνες σε ένα εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ακρίβεια αναφορικά με αυτό που απεικονίζουν, να ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο της ιστορίας, να συμπληρώνουν το σκηνικό, την πλοκή και να βρίσκονται σε άμεση σχέση με τους εικονιζόμενους χαρακτήρες³⁸⁹.

Συμπερασματικά, η εικόνα λειτουργεί με πολλούς και ποικίλους τρόπους σε σχέση με το κείμενο. Όπως υποστηρίζει η Κανατσούλη, «Κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων κειμένων αναφέρονται το ίδιο, όπως και στα λεκτικά κείμενα, απόψεις και ιδεολογικές στάσεις. Μια απεικόνιση εμπεριέχει μέσα της μια άποψη για τα πράγματα, συνεπώς οδηγεί σε μια ερμηνεία»³⁹⁰. Πιο συγκεκριμένα, η πολυσημική γλώσσα της εικόνας υποβάλλει αξίες και πρότυπα στοχεύοντας «Στην προώθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, στη διαμόρφωση κοινωνικών αξιών και προτύπων και στη διατήρηση των καθιερωμένων», εκφράζοντας «την ιδεολογία και τις πολιτισμικές αξίες της κοινωνίας, μέλη της οποίας είναι οι δημιουργοί, ο συγγραφέας και ο εικονογράφος»³⁹¹.

3.6 Ρόλος και λειτουργία της εικόνας

3.6.1 Η εικόνα ως σημείο

Όπως έχουμε αναφέρει, η εικονογράφιση ενός κειμένου είναι μια υψηλού επιπέδου καλλιτεχνική διαδικασία, που επιδιώκει την πολυσημία και τις πολυεπίπεδες αναγνώσεις, την έκφραση αξιών και συναισθημάτων, καθώς και τη δημιουργία αισθητικών αξιών

³⁸⁷ Nodelman, P., ό.π., σ. 328.

³⁸⁸ Ό.π., σ. 329.

³⁸⁹ Norton, D., ό.π., 2006, σ.175.

³⁹⁰ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2000, σ.166.

³⁹¹ Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., «Η Λειτουργία Λόγου-Εικόνας Στο Παιδικό Βιβλίο», *Η Λέσχη Των Εκπαιδευτικών*, τ.10, Ιούνιος-Αύγουστος, 1995, σ.41.

μέσω της εικαστικής γλώσσας³⁹². Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορεί να δέχεται και να αφομοιώνει στοιχεία από ποικίλες πολιτισμικές περιοχές (θέατρο, κινηματογράφο, διαδίκτυο) διαμορφώνοντας ένα «πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα»³⁹³. Ως αποτέλεσμα, το λεκτικό περιεχόμενο εξελίσσεται και μεταβάλλεται σε ένα περιβάλλον, στο οποίο συνυπάρχουν διαφορετικοί τρόποι οπτικής-αναπαράστασης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας ποικιλίας πολυτροπικών κειμένων.³⁹⁴ Στα πολυτροπικά κείμενα, ο κειμενικός λόγος αποκτά μια σχεδιαστική δυναμική, που αφενός πολλαπλασιάζει τις εκφραστικές του δυνατότητες και αφετέρου έχει ως αποτέλεσμα η γλώσσα να αξιολογείται και ως οπτικό υλικό.³⁹⁵

Οι κώδικες της εικονικής αφήγησης χρησιμοποιούνται αφενός για να απεικονίσουν πρόσωπα και χώρους δράσης και αφετέρου για να καθρεπίσουν διαθέσεις, συναισθήματα και σκέψεις. Στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα της παρούσας διατριβής μέσα από τις καθιερωμένες συμβάσεις της εικονικής γλώσσας, οργανώνονται αναπαραστάσεις ετερότητας, αποκαλύπτονται στάσεις και μεταφέρονται απόψεις και ιδέες όσον αφορά τον «Άλλο».

Στην επιλογή του αριθμού των εικόνων που θα πλαισιώσουν το κείμενο είναι καθοριστικά: το μέγεθος των εικόνων, η ανάγκη εικονογράφησης των σπουδαιότερων σκηνών³⁹⁶, ο τονισμός καίριων σημείων και η αισθητική περίληψη της ροής των γεγονότων³⁹⁷. Πολλές φορές μέσα στις εικόνες τοποθετούνται λέξεις-κλειδιά, κραυγές, επιφωνήματα, για να τονιστεί η σπουδαιότητά τους. Τα «οπτικά σύμβολα ή σχήματα» που χρησιμοποιεί η εικόνα, προκειμένου να αποδώσει το νόημά της, προσφέρονται ως «οπτική εμπειρία» για τα παιδιά. Επιπλέον, αποτελούν μέσα μύησης στον πολιτισμό³⁹⁸,

³⁹² Καλογήρου, Γ., ό.π., 2003, σσ. 150-152.

³⁹³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σσ. 24, 54-62.

³⁹⁴ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., «Η Εικόνα του Γραπτού Μηνύματος σε Κείμενα που Διαβάζουν τα Παιδιά: Παραδείγματα από Βιβλία, Εφημερίδες, Κόμικς και Περιβάλλοντα Γραπτό Λόγο», στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σσ. 81-98.

³⁹⁵ Kalantzis, M., Cope, B., "Multiliteracies: A Framework for Action", στο Kalantzis, M., Cope, B., (eds.), *Transformations in Language and Learning: Prospectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing, 2001, σσ.19-31.

³⁹⁶ Γιαννικοπούλου, Α., «Κριτήρια Επιτυχημένης Εικονογράφησης Παιδικών Βιβλίων», *Διαδρομές*, 39, 1995, σ. 210.

³⁹⁷ Μπέσσης, Δ., «Η Εικονογράφηση Στο Παραμύθι», στο *Το Παραμύθι Και Η Εκπαίδευση*, ημερίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Φλώρινα: Νεανικό και Παιδικό Παράρτημα της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Φλώρινας, 1994, σ.164.

³⁹⁸ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 72.

καθώς είναι πολιτισμικά και ιστορικά συγκεκριμένος³⁹⁹ ο τρόπος με τον οποίο γίνεται κατανοητό το νόημα ενός βιβλίου. Έτσι, «Οι σημασίες τους ανήκουν στην κουλτούρα και όχι σε συγκεκριμένους σημειωτικούς τρόπους»⁴⁰⁰. Βασιζόμενοι σε αυτό θεωρούμε πως η ειδική σύμβαση των οπτικών συμβόλων υποστασιοποιεί συγκριμένες αξίες-ιδεολογίες και η αναγνώριση και η κατανόησή τους καθορίζεται από το συμβατικό κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς στο οποίο ανήκουν.

Η θέση των ηρώων, οι χειρονομίες, το βλέμμα, η στάση του σώματος, οι γραμμές, τα χρώματα και τα σχήματα δημιουργούν στην εικόνα συμβάσεις – κώδικες και εκφράζουν κάτι⁴⁰¹. Οι κώδικες, σύμφωνα με τον Moebius (1986), είναι τεχνάσματα, που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος με συνειδητό και σκόπιμο λόγο, με σκοπό να δημιουργήσει εντυπώσεις.

Η θέση της εικόνας μέσα στη σελίδα μπορεί να φανερώνει την ψυχική κατάσταση ή την κοινωνική θέση των προσώπων που εμφανίζονται στην εικόνα⁴⁰². Ο λόγος που οι εικονογράφοι τοποθετούν συχνά τους κεντρικούς χαρακτήρες κάτω αριστερά και τους υπόλοιπους πάνω δεξιά έχει διττή σημασία: αφενός γιατί έχουμε την τάση να διαβάζουμε τις εικόνες από αριστερά προς τα δεξιά και αφετέρου επειδή συχνά ταυτιζόμαστε με την πρώτη φιγούρα που βλέπουμε⁴⁰³. Μία εικόνα τοποθετημένη στην αρχή του κειμένου προετοιμάζει το μικρό παιδί - συναναγνώστη γι' αυτό που πρόκειται να διαβάσει, ενώ, όταν βρίσκεται στο τέλος, αποτελεί κάποιο είδος σχολίου πάνω στο κείμενο ανακαλώντας αντιπροσωπευτικές σκηνές του. Οι εικόνες μέσα στο κείμενο θεωρούνται διαμεσολαβήσεις⁴⁰⁴.

Η οπτική γωνία (εστίαση, γωνία λήψης), επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο κατασκευής και πρόσληψης του νοήματος μιας εικόνας και επηρεάζει ψυχολογικά τον αναγνώστη-θεατή⁴⁰⁵. Έτσι, λοιπόν, όταν η γωνία λήψης είναι από πάνω, τότε τόσο ο παρατηρητής όσο και ο χαρακτήρας κατέχουν μια περίοπτη θέση και ένα αίσθημα

³⁹⁹ Lewis, D., ό.π., 2001, σ. 120.

⁴⁰⁰ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 43.

⁴⁰¹ Evans, J., ό.π., 1998, σσ.44-47.

⁴⁰² Ψηλά στη σελίδα υποδηλώνουν εκστατική ή ονειρική κατάσταση, δύναμη και αυτοπεποίθηση. Χαμηλά στη σελίδα μπορεί να φανερώνουν τη χαμηλή κοινωνική θέση του πρωταγωνιστή ή τη χαμηλή αυτοπεποίθησή του. Στην εικόνα της αριστερής σελίδας ο χαρακτήρας πιθανόν να είναι ασφαλής και πιο δυνατός απ' ότι στο δεξιά όπου υπάρχει το ρίσκο και η περιπέτεια. Βλ. Moebius, W., «Introduction To Picturebook Codes», *Word & Image*, 2, 1986, σσ. 141-151.

⁴⁰³ Nodelman, P., ό.π., σσ.45-49.

⁴⁰⁴ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2004.

⁴⁰⁵ Doonan, J., ό.π., 1993, σσ. 34-35.

ανωτερότητας⁴⁰⁶. Εάν το πλάνο είναι από πάνω προς τα κάτω και το βλέμμα του αναγνώστη-θεατή καταλήγει στο βασικό ήρωα, τότε πρόκειται για θέση υπεροχής. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008), η θέση αυτή προσδίδει μία «ειρωνική διάσταση απέναντι στο βασικό ήρωα»⁴⁰⁷. Εάν η γωνία λήψης της σκηνής είναι από κάτω, τότε υιοθετείται η «οπτική του σκουληκιού», σύμφωνα με την οποία κυριαρχεί το στοιχείο της υπερβολής, υποστασιοποιώντας την απομόνωση και το αίσθημα κατωτερότητας και μειονεξίας⁴⁰⁸. Η περίπτωση της φυσικής γωνίας λήψης, στο επίπεδο του ματιού, λειτουργεί ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή με το εικονιζόμενο πρόσωπο, καθώς τοποθετείται στο κέντρο της προσοχής του.⁴⁰⁹ Πρόκειται για μία άμεση και ευθεία διεπίδραση, η οποία, ωστόσο, δεν εξασφαλίζει πάντα την άμεση εμπλοκή. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, πως υπάρχει μία διαφορά ανάμεσα στις εικόνες που το απεικονιζόμενο πρόσωπο κοιτάζει απευθείας τον αναγνώστη στα μάτια και σε αυτές που είναι γυρισμένος πλάτη.⁴¹⁰ Η τεχνική αυτή ονομάζεται πάνω από τον ώμο και αφορά μια τεχνική «οπτικής ενεργητικής ταύτισης»,⁴¹¹ σύμφωνα με την οποία ο θεατής “κρυφοκοιτάζει” πίσω από τον ώμο του χαρακτήρα και παρατηρεί ό, τι και ο ίδιος βλέπει.⁴¹²

Το είδος και το πάχος των γραμμών και οι γραμμές των χρωμάτων προσδίδουν κίνηση στους εικονιζόμενους χαρακτήρες και υποβάλλουν συναισθήματα⁴¹³. Ο τρόπος με τον οποίο ο εικονογράφος θα χρησιμοποιήσει την ιδιότητα της γραμμής επηρεάζει τη συνολική νοηματοδότηση⁴¹⁴. Οι οριζόντιες ευθείες εκφράζουν την ησυχία και την

⁴⁰⁶ Lewis, D., ό.π., 2001, σ. 162.

⁴⁰⁷ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 126.

⁴⁰⁸ Ό.π., σ. 191.

⁴⁰⁹ Bang, M., *Picture This. How Pictures Work*, San Francisco: SeaStar Books, 2000, σσ. 20, 54-68.

⁴¹⁰ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 191.

⁴¹¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 135, 191.

⁴¹² Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 231.

⁴¹³ Το τετράγωνο υποβάλλει τη στατικότητα, τη συγκέντρωση και την τελειότητα. Το κάθετο παραλληλόγραμμο είναι αυστηρό ενώ το οριζόντιο ήρεμο. Το τρίγωνο είναι στατικό κι όσο μεγαλώνει η υποτεινόςά του γίνεται στατικότερο. Οι οξείες γωνίες είναι δυναμικές και τα κυκλικά σχήματα μπορεί να φανερώνουν συγκέντρωση, κίνηση ή αστάθεια. Όταν οι εικόνες δεν έχουν πλαίσια ή περιγράμματα μεταδίνουν την αίσθηση της ελευθερίας, της παραβίασης του απαγορευμένου. Το πάχος των γραμμών δείχνει την ένταση των εικονιζόμενων μορφών. Οι λεπτές γραμμές φανερώνουν κινητικότητα και ταχύτητα, οι παχιές και παράλληλες την άνετη στάση, την παράλυση ή την ακινησία.

Οι οξείες, οι μη-ατακτοποιήτες γραμμές φανερώνουν προβλήματα και κίνδυνο, οι απαλές θυμίζουν ήρεμη οικογενειακή ζωή ενώ οι παράλληλες φανερώνουν την τάξη. Οι ακανόνιστες κυκλικές γραμμές θυμίζουν ζωτικότητα, κίνηση και ενέργεια. Βλ. Moebius, W., ό.π., σ.148.

⁴¹⁴ Bang, M., ό.π., 2000, σ. 41-46.

ηρεμία⁴¹⁵, όπως και τα λεία επίπεδα, τα στρογγυλά και καμπύλα σχήματα. Οι κάθετες εκφράζουν την ένταση, οι τεθλασμένες είναι ανήσυχες και οι κατακόρυφες αυστηρές και στατικές. «*Τα διαγώνια είναι δυναμικά και υπονοούν κίνηση ή ένταση*».⁴¹⁶ Οι διακεκομμένες και «τρεμουλιαστές»⁴¹⁷ γραμμές συμβολίζουν το τρέμουλο της φωνής, τον πόνο, το κρύο ή τον τρόμο.⁴¹⁸

Η σύνθεση της εικόνας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εικονογράφηση. Το στήσιμο και η τοποθέτηση της κάθε εικονιζόμενης μορφής, το μέγεθος και η εκφραστικότητά της. Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (1996/2010), η σύνθεση της εικόνας είναι «*Ο τρόπος με τον οποίο τα αναπαραστατικά και τα διεπιδραστικά στοιχεία είναι φτιαγμένα για να συσχετίζονται μεταξύ τους, ο τρόπος που συγκροτούνται σ' ένα ενιαίο νοηματοδοτούμενο σύνολο*»⁴¹⁹. Αναφορικά με το μέγεθος, οι μεγαλύτερες φιγούρες έχουν περισσότερο βάρος σε σύγκριση με τις μικρότερες σε μέγεθος.⁴²⁰

Μέρος της *συνολικής σύνθεσης* της εικόνας ενός βιβλίου αποτελεί και το χρώμα, το οποίο διαμορφώνει στάσεις και προσδοκίες στο μικρό παιδί - συναναγνώστη. Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (1996/2010), το χρώμα φέρει τρεις «επικοινωνιακές λειτουργίες»⁴²¹:

1) Την *ιδεολογική/ αναπαραστατική λειτουργία*, όπου «*το χρώμα σαφέστατα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποδηλώσει ανθρώπους, τόπους, πράγματα καθώς και τάξεις ανθρώπων, τόπων και πραγμάτων και πιο γενικές ιδέες*».

2) Τη *διαπροσωπική λειτουργία*, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των χρωμάτων να διαμορφώνουν συναισθήματα επηρεάζοντας τη συνολική νοηματοδότηση της αφήγησης.

3) Την *κειμενική λειτουργία*, η οποία προωθεί τη «*συνοχή των κειμένων*».

Η σημειολογία του χρώματος έχει διττή σημασία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: αφενός διαμορφώνει τη συνολική ατμόσφαιρα του βιβλίου, καθοδηγώντας τη συναισθηματική διάθεση των αναγνωστών και αφετέρου λειτουργεί αποκαλυπτικά για την προσωπικότητα του ήρωα.⁴²²

⁴¹⁵ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 116.

⁴¹⁶ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2003, σ. 130.

⁴¹⁷ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 122.

⁴¹⁸ Doonan, J., ό.π., 1993, σ. 13.

⁴¹⁹ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 277.

⁴²⁰ Evans, J., ό.π., 2009, σσ.18-22.

⁴²¹ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σσ. 349-351.

⁴²² Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 123.

3.6.2 Η εικόνα ως αφηγηματική μονάδα

Η αφηγηματολογία αναπτύσσεται ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος στα πλαίσια της θεωρίας της λογοτεχνίας από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και εξής. Η εξέλιξη και η διαμόρφωση της σύγχρονης αφηγηματολογίας έχει ως αφετηρία τους Ρώσους φορμαλιστές⁴²³. Οι φορμαλιστές⁴²⁴ ασχολήθηκαν με το «πώς» της λογοτεχνίας και όχι με το «τι». Ειδικότερα, ασχολήθηκαν με τη διάκριση ανάμεσα στην *πλοκή* και την *ιστορία*. Η *πλοκή* αναφέρεται στην αφηγηματική παρουσίαση μιας ιστορίας και η *ιστορία* στην γραμμική ροή των γεγονότων αυτής της. Η αφηγηματολογία στις μέρες μας αναπτύσσεται σε πολλές κατευθύνσεις.

Η μία κατεύθυνση αντιπροσωπεύεται από τους μελετητές που εστιάζουν την προσοχή της έρευνάς τους στο *δομικό επίπεδο των αφηγηματικών κειμένων*⁴²⁵ και έχουν ως στόχο να διευκρινίσουν και να μελετήσουν τις «σταθερές», δηλαδή τις «*αφηρημένες νόρμες που υπόκεινται στην αφηγημένη ιστορία*»⁴²⁶. Η άλλη κατεύθυνση αντιπροσωπεύεται από τους μελετητές που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην έρευνα του *υφολογικού επιπέδου*. Στόχος τους είναι η διευκρίνιση και η μελέτη των αφηγηματικών τρόπων, της σύνθεσης και των τεχνικών μέσω των οποίων εκδηλώνεται και λειτουργεί η πράξη της αφήγησης⁴²⁷.

Η δεύτερη κατεύθυνση εστιάζει στην πράξη της αφήγησης, τους τρόπους και τις τεχνικές της και πώς αυτά προσδιορίζουν τη σχέση σημαίνοντος-σημαινόμενου. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση αναπτύσσεται από τον G. Genette⁴²⁸. Ο ίδιος κάνει διάκριση ανάμεσα σε *ιστορία*, *αφήγημα* και *διήγηση*. Ο όρος «*αφήγηση*» λαμβάνει τρεις σημασίες. Η πρώτη (*narrative/ récit*) αναφέρεται στο ίδιο το αφηγηματικό κείμενο. Η δεύτερη (*histoire/story*) αναφέρεται στο μύθο ή στα αφηγηματικά περιεχόμενα που πραγματεύεται η αφήγηση. Και η τρίτη (*narration/narrating*) αναφέρεται στην ίδια την πράξη της

⁴²³ Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σ. 81.

⁴²⁴ Βλ. Μπενάτσης, Α., *Θεωρία Λογοτεχνίας, Δομισμός Και Σημειωτική*, Αθήνα: Καλέντης, 2010, σ. 42. Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σ. 19.

⁴²⁵ Σε αυτήν την κατεύθυνση αντιστοιχούν δύο βασικές επιλογές. Η μία θεμελιώνεται από τη «Δομική σημαντική» του Algirdas Julien Greimas και η άλλη επιλογή την «ποιητική της πρόζας» του Tzvetan Todorov. Βλ. Μπενάτσης, Α., ό.π., 2010, σ. 145 κ.ε. Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σσ. 81-83.

⁴²⁶ Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σ. 82. Delcroix, M., & Hallyn, F., *Εισαγωγή Στις Σπουδές Της Λογοτεχνίας, Μέθοδοι Του Κειμένου*, Βασιλαράκης, Ν., (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 1997, σσ.196-197.

⁴²⁷ Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σ. 82. Delcroix, M., & Hallyn, F., ό.π., 1997, σσ.196-197.

⁴²⁸ Μπενάτσης, Α., ό.π., 2010, σ. 230 κ.ε. Καψωμένος, Ε., ό.π., 1995, σ. 83.

αφήγησης⁴²⁹. Όπως υποστηρίζει ο Genette στη μελέτη του *Nouveau discours du récit*, «Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν αφηγηματικά περιεχόμενα, υπάρχουν αλληλουχίες πράξεων ή συμβάντων επιδεικτικών οποιουδήποτε τρόπου αναπαράστασης που τις χαρακτηρίζουμε αφηγηματικές, επειδή απλώς τις συναντάμε μέσα σε μια αφηγηματική αναπαράσταση»⁴³⁰.

Η αφηγηματολογία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, του οποίου τα πορίσματα σύμφωνα με τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας, μπορούν να εφαρμοστούν και στην ανάλυση της εικόνας. Ως αποτέλεσμα, η εικόνα μπορεί να εξεταστεί από την δική της οπτική έκθεση των γεγονότων, ως ένα εξωγλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Στο εικονογραφημένο βιβλίο, η *ιστορία* αντιστοιχεί στο κείμενο και η *αφήγηση* στην εικόνα. Η εικόνα αφηγείται τα γεγονότα της ιστορίας με μια δική της αφηγηματική ακολουθία, η οποία είτε συμφωνεί με την αφηγηματική αλληλουχία των γεγονότων του κειμένου, είτε διαφοροποιείται και αποκλίνει από αυτήν.

Συμπερασματικά, όπως είδαμε στις ενότητες που προηγήθηκαν, η σύγχρονη μελέτη του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου αξιοποιεί το εύρος των προσεγγίσεων που έχουν γίνει μέχρι τώρα και προσφέρει σημαντικά εργαλεία στην ανάλυση των μικροαφηγήσεων. Συγγραφείς, όπως ο Nodelman, οι Nikolajeva & Scott, ο Sipe και η Evans συνέβαλαν, μεταξύ άλλων, ώστε να εδραιωθεί καλύτερα το πεδίο μελέτης του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Η διαφορετικού τύπου εικονογράφιση και τα είδη που διαμορφώθηκαν με τις ποικίλες εικαστικές και αφηγηματικές εγκιβωτίσεις στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο θα μας απασχολήσουν στις επόμενες ενότητες, έτσι ώστε να μελετήσουμε λεπτομερέστερα τα μικροαφηγήματα της περιόδου 2000-2013.

Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό, ασχοληθήκαμε με τη λειτουργία της εικονογράφησης στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα. Αρχικά, εξετάσαμε την επίδραση που έχουν οι εικόνες στα παιδιά εστιάζοντας στη σημασία και το ρόλο της εικονογράφησης στην Παιδική Λογοτεχνία. Ο ρόλος της εικόνας στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα έχει λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις καθώς χρησιμοποιείται ισοδύναμα με

⁴²⁹ Delcroix, M., & Hallyn, F., ό.π., 1997, σσ.196-197. Μπενάτσης, Α., ό.π., 2010, σ. 231 κ.ε.

⁴³⁰ Genette, G., ό.π., σσ. 45-48.

το λεκτικό κείμενο, αναπτύσσοντας το δικό του αφηγηματικό λόγο για την προβολή του νοήματος μιας ιστορίας.

Στη συνέχεια, αναφερθήκαμε στη σχέση μεταξύ του λεκτικού και εικονιστικού κειμένου εστιάζοντας σε θεωρητικές προσεγγίσεις που διερευνούν την ταξινόμηση των σχέσεων των δυο τροπικοτήτων. Επιπλέον, διευρύνσαμε τη συζήτηση της σχέσης λόγου και εικόνας στη μετάδοση «πολυτροπικών» μηνυμάτων, διερευνώντας την ανάλυση των τεχνικών και ιδιοτήτων της εικονογράφησης, ως αυτόνομο σύστημα νοηματοδότησης, με τη βοήθεια της «γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού», των Kress και van Leeuwen (1996/2010). Πιο συγκεκριμένα, εξετάσαμε την «ανάλυση πλάνου», την «οπτική γωνία» και τη συνολική σύνθεση της εικόνας, όπου διαπιστώθηκε ότι οι κώδικες της εικονικής γλώσσας, χρησιμοποιούνται από τους εικονογράφους αφενός για να μεταφέρουν διαθέσεις και αφετέρου, για να προκαλέσουν στον αναγνώστη – θεατή συναισθήματα απέναντι σε πρόσωπα και πράξεις προτείνοντας στάσεις προς την ετερότητα. Τέλος, διερευνήσαμε τη σχεδιαστική λειτουργία των συμβάσεων της εικόνας στην κατασκευή του χαρακτήρα και την παραγωγή ιδεολογικών μηνυμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

4.1 Ανάπτυξη της Μεθοδολογίας και Στόχοι της Έρευνας

Η ανάλυση των κειμένων της σύγχρονης εικονογραφημένης παιδικής μικροαφήγησης, στηρίζεται σε μια συνδυαστική μέθοδο τόσο ενδοκειμενικά όσο και εξωκειμενικά. Πιο συγκεκριμένα, στηρίζεται στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου, που συνθέτει με τα έργα του ο Γάλλος θεωρητικός Genette⁴³¹ και στη θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας⁴³², η οποία βασίζεται στη μέθοδο του Daniel-Henri Pageaux. Επιπρόσθετα, προσδιορίζοντας τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητάμε την εγγραφή και την αποτύπωσή τους στα υπό μελέτη μικροαφηγήματα. Αντίστοιχα, για την ανάλυση της εικονογράφησης, χρησιμοποιείται η «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen⁴³³ (1996/2010), σε συνδυασμό με θεωρίες από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της απεικόνισης του «Άλλου» στα σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που καλύπτουν την περίοδο 2000-2013 και απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Ο στόχος που θέτουμε είναι να αναζητηθούν οι ποικίλες ταυτότητες που υπάρχουν στην Παιδική Λογοτεχνία· συγχρόνως, να ερευνηθεί η διαφορετικότητα, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτή αποτυπώνεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας. Η έρευνα επιπλέον προσπάθησε να απαντήσει στο ερώτημα εάν και κατά πόσο οι οι συγγραφείς πετυχαίνουν μέσα από τη μυθοπλασία και τις κοινωνικορεαλιστικές ιστορίες να αποδομήσουν τα στερεότυπα για την εικόνα του «Άλλου», του «διαφορετικού» παιδιού και να αναδείξουν την αξία της διαφορετικότητας στις σύγχρονες κοινωνίες. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να διαπιστώσουμε πώς οι συγγραφείς βιβλίων για παιδιά, περιόδου 2000-2013, προσεγγίζουν το θέμα της ετερότητας, πώς το παρουσιάζουν στο μικρό παιδί

⁴³¹ Genette, G., *Narrative Discourse: An Essay in Method*, J.E. Lewin, (μτφρ.), Ithaca-New York: Cornell University Press, 1980.

⁴³² Αμπατζοπούλου Φ., ό.π., σσ.252-258.

⁴³³ Kress, G, van Leeuwen, Th., *Η Ανάγνωση Των Εικόνων. Η Γραμματική Του Οπτικού Σχεδιασμού*, (επίμ.), Παπαδημητρίου, Φ., (μτφρ.), Κουρμεντάλα, Γ., Αθήνα: Επίκεντρο, 1996/2010.

- συναναγνώστη, και κατά πόσο συντάσσονται και αυτοί οι ίδιοι στην προσπάθεια να συμβιώσουν οι άνθρωποι, ξεπερνώντας τις διαφορές τους. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνήσουμε, εάν οι συγγραφείς αναπαράγουν στερεότυπα – εάν, δηλαδή, αντιμετωπίζουν τον «Άλλο» με βάση τις υπάρχουσες προκαταλήψεις – ή εάν κατορθώνουν, μέσα από την αφήγησή τους, να τα αποδομήσουν.

Επιπλέον, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε, μέσω της καταγραφής, την εμφάνιση τάσεων και εξελίξεων στο περιεχόμενο εντός της περιόδου που εξετάζουμε. Η συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία αναφορικά με τις τάσεις μπορεί να οδηγήσει, εκτός των άλλων, σε δεδομένα που μπορούν να συσχετιστούν με άλλα χαρακτηριστικά, όπως οι αλλαγές στους συγγραφείς ή στο αναγνωστικό κοινό και η ιστορική διάσταση σχετικά με την κατανόηση του περιεχομένου των παιδικών ιστοριών.

Επιπρόσθετα, στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα, έτσι ώστε να εντοπιστούν στερεοτυπικές και προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον «Άλλο». Πιο συγκεκριμένα, να διαπιστωθεί αν η ιδεολογία που διαπνέει τα γραπτά κείμενα είναι σύμφωνη με τα ιδεολογικά μηνύματα των συνοδευτικών εικόνων, αν δίνονται πρόσθετα ή αντικρουόμενα στοιχεία στην εικονογράφηση και αν υπάρχει ιδεολογική διάσταση μεταξύ κειμένου και εικόνας· επίσης, να διαπιστωθεί σε ποια στοιχεία της εικονογράφησης δίνεται έμφαση, σε αυτά που συμφωνούν με το κείμενο ή στα πρόσθετα συμπληρωματικά / αντικρουόμενα χαρακτηριστικά.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Από τις αναλύσεις των παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων της περιόδου 2000-2013 που εξετάζουμε επιδιώκουμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Λειτουργούν τα σύγχρονα παιδικά βιβλία στο πλαίσιο μιας προσπάθειας ερμηνείας της διαφορετικότητας και συγκρότησης θετικών στάσεων απέναντι στην ετερότητα;
2. Εξάπτουν το ενδιαφέρον, δημιουργούν κίνητρα στο παιδί – αναγνώστη, επιτυγχάνουν τη συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού;
3. Αποφεύγουν ή προβάλλουν διδακτισμό;

4. Εμφανίζονται στα κείμενα περιγραφές, χαρακτηρισμοί ή πράξεις, που ενισχύουν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «Άλλων»;

5. Προωθείται η κατανόηση της διαφορετικότητας μέσω των παιδικών εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων;

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το υπό διερεύνηση υλικό, δηλαδή τα βιβλία της εξέτασής μας, τα κριτήρια και τον τρόπο συλλογής τους, αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν τα συγκεκριμένα έργα.

4.3 Τα Κριτήρια Επιλογής των Βιβλίων

Η έρευνα της παρούσης διατριβής εστιάζει σε πενήντα έξι σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που έχουν εκδοθεί από το 2000 έως το 2013 με κριτήριο α) την κυκλοφορία τους από εκδοτικούς οίκους με πανελλαδική διανομή που διαθέτουν παιδικές σειρές βιβλίων, β) την καταχώρησή τους στους καταλόγους περιοδικών που ασχολούνται με την Παιδική Λογοτεχνία, δηλαδή τις «Διαδρομές στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους», και σε συναφή παιδαγωγικά ή λογοτεχνικά περιοδικά, όπως το περιοδικό «Σύγχρονο Νηπιαγωγείο», γ) επίσης, απαραίτητη θεωρήθηκε η καταχώρησή τους στην ηλεκτρονική βάση δεδομένων του ΕΚΕΒΙ ή σε καταλόγους παιδικών βιβλιοθηκών, δ) την ύπαρξη/παρουσία του στοιχείου του «διαφορετικού» στους ήρωες των ιστοριών, καλύπτοντας μια μεγάλη γκάμα ποικιλομορφίας, όπως είναι τα όρια της διαφορετικότητας, ε) το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται τα βιβλία αυτά, δηλαδή παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που αποτελούν προσωπικότητες, οι οποίες υπόκεινται σε διαμόρφωση, αναζητούν πρότυπα και ταυτίζονται μαζί τους.

4.4 Ο Τρόπος Συλλογής

Προκειμένου να συλλέξουμε το σώμα των μικροαφηγημάτων, πραγματοποιήσαμε ενδεικτική έρευνα σε ορισμένα νηπιαγωγεία (τρία νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων και σε

τέσσερα της Κοζάνης), με σκοπό να διερευνήσουμε, εφόσον και αν υπάρχουν, εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που καλύπτουν την περίοδο 2000-2013 και έχουν ως θέμα την ετερότητα, σε οποιαδήποτε μορφή και αν απεικονίζεται αυτή, τα οποία χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να προσεγγίσουν την έννοια του «Άλλου».

Στη συνέχεια, ακολούθησε ταξινόμηση των αφηγημάτων που συγκεντρώθηκαν, έχοντας ως κριτήριο τις διάφορες υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, διαμορφώθηκαν τρεις κατηγορίες μελέτης, τις οποίες παρουσιάζουμε στην ενότητα που ακολουθεί.

Τα έργα αυτά αντιστοιχούν στα χαρακτηριστικά της παιδικής μικροαφήγησης, σύμφωνα με τον ορισμό του Καρακίτσιου.

4.5 Μικροαφηγήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη

Αλεξάνδρου, Γ., & Τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Ν.

Σμύρνης, *Μια μάσκα γελάει και κλαίει*, Αθήνα: Ελληνική Παιδεία Α.Ε., 2009.

Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011.

Αλεξοπούλου – Πετράκη, Φ., *Φίλοι; φως φανάρι*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.

Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, Αθήνα: Καλέντης, 2006.

Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.

Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφιρώς*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.

Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.

Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2011.

Αυτζής, Μ., *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.

Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα...με λύση!*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2009.

Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε ... να κολυμπάει*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.

Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, Αθήνα: Καλέντης, 2012.

Δενεζάκη, Λ., *Μία κόκκινη κλωστή κι ένα παρδαλό νησί*, Αθήνα: Λίβανη, 2011.

Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, Αθήνα: Κέδρος, 2003.

Δικαίου, Ε., *Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς*, Αθήνα: Πατάκη, 2011.

- Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, Αθήνα: Λιβάνη, 2005.
- Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012.
- Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, Αθήνα: Πατάκη, 2009.
- Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη, μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, Αθήνα: Πατάκη, 2013.
- Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, Αθήνα: Λιβάνη, 2010.
- Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, Αθήνα: Κόκκινη Κλωστή Δεμένη, 2009.
- Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2004.
- Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2006.
- Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστéρι*, Αθήνα: Διάπλαση, 2007.
- Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011.
- Λάττα, Γ., *Θέλω να με αγαπήσουν κι άλλοι*, Αθήνα: Διάπλους, 2012.
- Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, Αθήνα: Διάπλους, 2010.
- Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, Αθήνα: Εν πλω, 2009.
- Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικιρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2012.
- Μαρμαρίδου, Ε., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, Αθήνα: Δια Βίου, 2007.
- Μαστόρη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, Αθήνα: Λιβάνη, 2011.
- Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 2008.
- Μπέκου - Θεοδωράτου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη, 2009.
- Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, Αθήνα: Πατάκης, 2012.
- Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.
- Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, Αθήνα: Λιβάνη, 2007.
- Μπουμπούρη, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012.
- Νέζη, Ν., *Τρίχες*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2007.
- Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, Αθήνα: Πορτοκάλι, 2006.
- Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, Αθήνα: Πατάκη, 2003.
- Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.
- Πουλάκης, Π., *Ο Αυτός*, Αθήνα: Κάστωρ, 2006.
- Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, Πατάκη, 2011.

- Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2010.
- Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.
- Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.
- Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, Αθήνα: Μικρή Μίλητος, 2007.
- Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός, 2007.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Εκπληξηξη!!!*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011.
- Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, Αθήνα: Τετράγωνο, 2010.
- Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, Αθήνα: Πατάκη, 2007.

4.6 Η Μέθοδος Ανάλυσης των Βιβλίων

Όπως έχουμε αναφέρει, η ανάλυση των μικροαφηγημάτων στηρίζεται στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου, που συνθέτει με τα έργα του ο Γάλλος θεωρητικός Genette, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στον μελετητή να εστιάσει στην εσωτερική σύνδεση των μοτίβων και τη λειτουργία της οπτικής γωνίας με την οποία ο εκάστοτε συγγραφέας αποτυπώνει την εικόνα του «Εμείς» έναντι του «Άλλου». Επιπλέον, για την ανίχνευση των ιδεολογικών μηνυμάτων του κειμένου των μικροαφηγημάτων του υλικού μας στηριχτήκαμε στη μεθοδολογία που προτείνει η θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας⁴³⁴, η οποία βασίζεται στη μέθοδο του Daniel-Henri Pageaux, καθώς θεωρήσαμε ότι μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Στην παρούσα μελέτη δεν επιχειρήσαμε να εφαρμόσουμε πιστά αυτήν τη μεθοδολογική εκδοχή, αλλά την προσαρμόσαμε στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του θέματός μας⁴³⁵, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος είναι ευέλικτη και μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά-συμπληρωματικά. Εξετάσαμε τα ιδιαίτερα

⁴³⁴ Αμπατζοπούλου Φ., ό.π., σσ.252-258.

⁴³⁵ Όπως, εξάλλου, διευκρινίζει και η ίδια η Αμπατζοπούλου, κάθε ερευνητής μπορεί να βασιστεί σ' αυτήν για να διαμορφώσει τη δική του μέθοδο, ανάλογα με το πλαίσιο της έρευνάς του.

χαρακτηριστικά κάθε «διαφορετικού» ήρωα, δοκιμάζοντας τη λειτουργικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου εικονολογικής ανάλυσης. Επιπρόσθετα, προσδιορίζοντας τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναζητάμε την εγγραφή και την αποτύπωσή τους στα υπό μελέτη μικροαφηγήματα. Αντίστοιχα, για την ανάλυση της εικονογράφησης, χρησιμοποιείται η «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen (1996/2010), σε συνδυασμό με στρατηγικές και θεωρίες από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας

A. Αναλύοντας τα κείμενα αφηγηματολογικά

Ο Γάλλος θεωρητικός G. Genette εκθέτει μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου. Ο ίδιος χωρίζει την αφήγηση στη διήγηση μιας σειράς γεγονότων, στη διαδοχή των γεγονότων και στην ίδια την αφήγηση. Αποδέχεται τη βασική διάκριση ανάμεσα στην *ιστορία* και την *αφήγηση* (που αντιστοιχεί στην διάκριση των Ρώσων φορμαλιστών) και τις αναλύει σύμφωνα με τρεις βασικές κατηγορίες: του *χρόνου*, της *έγκλισης* και της *φωνής*⁴³⁶.

Ο *χρόνος* αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση, η *έγκλιση* τους τρόπους «αναπαράστασης» και η *φωνή* την αφηγηματική πράξη ή στιγμή, τον αφηγητή και το ακροατήριο.

Ο Genette (1973) επισημαίνει τρεις βασικές κατηγορίες χρονικών σχέσεων ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγηση: την *τάξη*, τη *διάρκεια* και τη *συχνότητα*.

Η *τάξη* περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας, δηλαδή τη χρονική αλληλουχία των αφηγούμενων γεγονότων, και το χρόνο της αφήγησης, δηλαδή τη χρονική διαδοχή τους στο κείμενο. Η συνηθέστερη περίπτωση αφορά τη συμφωνία μεταξύ του χρόνου της αφήγησης και του χρόνου της ιστορίας. Πολλές φορές, ωστόσο, παρατηρούνται αναχρονίες, που επιτείνουν το ενδιαφέρον και τη συγκίνηση της αφήγησης. Οι αναχρονίες διακρίνονται σε *αναλήψεις* (αναδρομικές αναφορές) και *προλήψεις* (πρόωρες νύξεις σε μελλοντικά γεγονότα).

Η *διάρκεια* εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στη διάρκεια της ιστορίας και σε εκείνη της αφήγησης. Αρχικά, υπάρχει η περίπτωση της *ισοχρονίας*, η οποία δίνει τη *σκηνή*.

⁴³⁶ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σσ.32 κ.ε

Υπάρχουν, ωστόσο, και ανισοχρονίες, οι δυο κυριότερες από τις οποίες είναι η *επιτάχυνση* και η *επιβράδυνση*, οι οποίες καθορίζουν την αφηγηματική κίνηση. Το ένα άκρο είναι η περιγραφική *παύση* και το άλλο η *έλλειψη*. Ενδιάμεσες καταστάσεις είναι η *περίληψη* και η *σκηνή*.

Η *συχρότητα* περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στις φορές που ένα γεγονός συμβαίνει στην ιστορία και σε εκείνες που εμφανίζεται στο αφηγηματικό κείμενο. Ο ρόλος της είναι να ρυθμίζει την κατανομή του ενδιαφέροντος αναδεικνύοντας ή όχι κάποια γεγονότα.

Όσον αφορά τον όρο της «οπτικής γωνίας», ο Genette τον αντικαθιστά με τον όρο «εστίαση» καθορίζοντας τρεις τύπους θέασης του αφηγηματικού υλικού:

α) *Την αφήγηση χωρίς εστίαση*, η οποία αντιστοιχεί στην παντογνωστική αφήγηση, αφού ο αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τα πρόσωπα.

β) *Την αφήγηση με εσωτερική εστίαση*, κατά την οποία η αφήγηση αποκαλύπτει μόνο όσα γνωρίζει κάποιος/οι. Η οπτική γωνία είναι περιορισμένη, αφού μένει στην οπτική και στις γνώσεις ενός χαρακτήρα.

γ) *Την αφήγηση με εξωτερική εστίαση*, κατά την οποία ο χαρακτήρας γνωρίζει περισσότερα από όσα ο αφηγητής και χωρίς οι αναγνώστες να έχουν πρόσβαση στις σκέψεις ή στα αισθήματά του.

Με βάση αυτά, ο Genette διακρίνει δύο τύπους αφηγητή με κριτήριο τη συμμετοχή του ή όχι στα γεγονότα της αφήγησης. 1) Τον *ετεροδιηγηματικό*, που δεν συμμετέχει στην ιστορία και 2) τον *ομοδιηγηματικό*, που συμμετέχει. Ο τελευταίος έχει δύο μορφές: α) του *πρωταγωνιστή* της ιστορίας – αφηγητή και β) του *παρατηρητή - αφηγητή*. Έτσι, ο αφηγητής μπορεί να οριστεί τελικά με βάση τη σχέση του με τα δρώμενα (ετερο ή ομοδιηγηματικός), αλλά και τη σχέση του με το αφηγηματικό του επίπεδο (έξω ή ενδοδιηγηματικός).

Συμπληρωματικά, η ανάγνωση του κειμένου στηρίχτηκε σε εργαλεία που προέρχονται από το χώρο της πολιτισμικής εικονολογίας. Η πολιτισμική εικονολογία, «Imagologie», «αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα ντοκουμέντο, μια μαρτυρία για τον «Άλλο»»⁴³⁷. Εξετάζει τις εικόνες –συνήθως κατασκευασμένες- του «Άλλου» και του πολιτισμού του προχωρώντας με συγκεκριμένα βήματα και φάσεις. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει την οργάνωση του κειμένου σε διάφορα επίπεδα: στο επίπεδο των λέξεων, της ιεράρχησης των σχέσεων, του σεναρίου και των θεματικών μοτίβων⁴³⁸. Η εικονολογική ανάλυση βασίζεται στην «εκ του σύννεγγυς ανάγνωση του κειμένου σε λεκτικό και θεματικό

⁴³⁷ Αμπατζοπούλου Φ., ό.π., σ.239.

⁴³⁸ Ό.π., σσ.252-258.

επίπεδο». Ο στόχος είναι να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η ετερότητα μέσα από την χρήση λέξεων και μοτίβων. Πρόκειται για μια διπλή ανάγνωση του κειμένου, η οποία πραγματοποιείται τόσο οριζόντια –δηλαδή στον άξονα της αφηγηματικής λειτουργίας και των χρονικών ακολουθιών της δράσης- όσο και κάθετα – δηλαδή στον άξονα των μεταφορών, των συμβολισμών και των μύθων που διαπερνούν το κείμενο.

Ένα πρώτο στάδιο είναι η εξέταση στο επίπεδο των λέξεων. Ειδικότερα, εντοπίζονται οι λέξεις και τα λεκτικά σχήματα που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε συγγραφέας, για να σχηματίσει την εικόνα του «Άλλου». Οι λέξεις συνιστούν το «εννοιολογικό και συγκινησιακό οπλοστάσιο, που κατά κανόνα είναι κοινό για τον συγγραφέα και το αναγνωστικό κοινό»⁴³⁹. Οι λέξεις εξετάζονται στη διπολική τους σχέση: «Εγώ» και ο «Άλλος», «Εμείς» και οι «Άλλοι» και λειτουργούν τόσο γλωσσικά όσο και συμβολικά κατασκευάζοντας το χώρο του «Άλλου».

Σε ένα δεύτερο στάδιο της ανάλυσης, μελετάται η οργάνωση του κειμένου, τα μοτίβα του και οι δομές του. Επιπλέον, εξετάζεται η ιεράρχηση των σχέσεων μεταξύ του «Εγώ» και του «Άλλου», η παραγωγή του κειμένου και ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχούνται οι διαπολιτισμικές σχέσεις. Επίσης, εξετάζεται και η ποιότητα των σχέσεων και των συγκρούσεων ανάμεσα στο «Εγώ» και στον «Άλλο», η καταγραφή των διαπολιτισμικών συγκρούσεων, καθώς και ο τρόπος κατανομής της παρουσίας του «Άλλου» στην αφηγηματική πλοκή. Με σκοπό να διαπιστωθούν οι αντιθέσεις που υπάρχουν από την περιγραφή του «οικείου» χώρου και του χώρου του «Άλλου» και να εντοπιστούν τα στερεότυπα και σε ποιο βαθμό ο «Άλλος» είναι αποδεκτός ή περιθωριοποιημένος, εξετάσαμε το χώρο του «Άλλου» σε σχέση με το χώρο του «Εγώ». Στο επίπεδο αυτό εξετάζονται όλα τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν την διαφορετικότητα και οριοθετούν με τη διάκριση ανάμεσα στο «Εγώ» και στον «Άλλο», όπως είναι: η εξωτερική εμφάνιση, τα χαρακτηριστικά του «Άλλου» και ό,τι άλλο τον διαφοροποιεί από την κυρίαρχη ομάδα. Επιπρόσθετα, εντάξαμε αφηγηματικά στοιχεία που είναι φορείς ιδεολογικών θέσεων, όπως το τέλος και η πλοκή.

Τέλος, ένα πεδίο διερεύνησης είναι και αυτό του χώρου του «Άλλου». Σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου η εξέταση του «βαθμού μυθοποίησης του χώρου του ξένου»⁴⁴⁰ είναι σημαντική, καθώς ο χώρος του «Άλλου» μπορεί να μην παρουσιάζεται συνεχής αλλά να ανάγεται στην ύπαρξη αντιθέσεων στην περιγραφή του χώρου. Στόχος της εικονολογικής

⁴³⁹ Ο.π., σ.253.

⁴⁴⁰ Ο.π., σ.255.

ανάλυσης είναι ο εντοπισμός και η μελέτη αυτών ακριβώς των αντιθέσεων στην περιγραφή του «οικείου» χώρου και του χώρου του «Άλλου», συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αποκρυπτογράφηση των στερεοτυπικών εικόνων. Επιπλέον, εξετάζεται και ο «βαθμός μυθοποίησης του ιστορικού και αφηγηματικού χρόνου»⁴⁴¹, ο οποίος μπορεί να είναι είτε γραμμικός, αμετάκλητος, είτε κυκλικός, επιτρέποντας έτσι την αόριστη επανάληψη και αποκλείοντας την εξέλιξη της εικόνας.

B. Μελετώντας την εικονογράφηση

Για την ανάλυση της εικονογράφησης χρησιμοποιείται η «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen (1996/2010), σε συνδυασμό με στρατηγικές και θεωρίες από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Οι Kress και van Leeuwen (1996/2010) εισηγήθηκαν τη «γραμματική του οπτικού σχεδιασμού». Σύμφωνα με αυτήν, *«Όπως οι γραμματικές της γλώσσας περιγράφουν πως συνδυάζονται οι λέξεις σε περιόδους, προτάσεις και κείμενα, έτσι και η οπτική της γραμματικής θα περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα στοιχεία – οι άνθρωποι, τα μέρη και τα πράγματα- συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις μεγαλύτερης ή μικρότερης πολυπλοκότητας και έκτασης»*⁴⁴². Σύμφωνα με τους ίδιους τα νοήματα σε μια εικόνα μπορεί να είναι οι εξής: α) η *αναπαραστατική μεταλειτουργία*, που έχει να κάνει με την αναπαράσταση των αντικειμένων του εμπειρικού κόσμου και της σχέσης τους με αυτόν, β) η *διαπροσωπική μεταλειτουργία*, που σχετίζεται με την παρουσίαση της σχέσης «παραγωγού» και αποδέκτη - σημείου και τέλος, γ) η *κειμενική μεταλειτουργία*, που αφορά τη θέση των εικόνων στη σελίδα και την προβολή επιμέρους στοιχείων της σύνθεσης⁴⁴³. Οποιαδήποτε μορφή διεπίδρασης διαμορφώνεται μεταξύ των *αναπαριστώμενων συμμετεχόντων* (άνθρωποι, τόποι, αντικείμενα που απεικονίζονται στην εικόνα) και των *διεπιδραστικών συμμετεχόντων* (άνθρωποι που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω των εικόνων, παραγωγοί και θεατές των εικόνων)⁴⁴⁴, ονομάζεται από τους Kress και van Leeuwen (1996/2010) *«άνυσμα»*. Τα «ανύσματα» είναι φανταστικές νοητές γραμμές μεταξύ των «διεπιδραστικών» και «αναπαριστώμενων συμμετεχόντων».

⁴⁴¹ Ο.π., σ.255.

⁴⁴² Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 41.

⁴⁴³ Ο.π., σσ.119-158.

⁴⁴⁴ Ο.π., σ. 187.

Εξυπηρετούν την παρατήρηση και απόδοση (να εκφραστούν γλωσσικά) των λειτουργιών δράσης των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων⁴⁴⁵. Οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων είναι οι εξής: ένας χαρακτήρας μπορεί να αλληλεπιδρά (κίνηση) με ένα άλλο δρών πρόσωπο ή απλώς να κοιτάζει ένα άλλο δρών πρόσωπο (ή αντικείμενο) ή μπορεί να κοιτάζει απευθείας στα μάτια τον αναγνώστη-θεατή⁴⁴⁶.

Επιπρόσθετα, για την ανάλυση της εικονογράφησης επιλέχθηκαν οι εξής θεμελιακές κατηγορίες:

1. Εξωτερική (φυσική) εμφάνιση, κατάσταση και φύλο (ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα κόμμωση και αμφίεση του «Άλλου»). Σ' αυτό το επίπεδο εξετάζονται, επίσης όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία συνθέτουν την ετερότητα και θέτουν σαφή όρια διαχωρισμού ανάμεσα στο «Εγώ» και στον «Άλλο». Τέτοια στοιχεία είναι η ενδυμασία, το παρουσιαστικό, το βλέμμα, οι χειρονομίες.

2. Επίσης, στηριζόμενοι στη «γραμματική του οπτικού σχεδιασμού» θα εξετάσουμε τις παραμέτρους: του πλάνου, της οπτικής γωνίας, των χρωμάτων και της συνολικής σύνθεσης της εικόνας.

4.7 Οι Κατηγορίες Μελέτης

Η ίδια η ιδιαιτερότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως αναφέραμε και στα προηγούμενα κεφάλαια, καθιστά τα παιδικά κείμενα ένα πεδίο, για να διερευνήσει κανείς τη λειτουργία των στερεοτυπικών εικόνων που προβάλλει η κοινωνία σε κάθε εποχή. Καταλήξαμε, λοιπόν, σε ένα σώμα πενήντα έξι σύγχρονων εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων, τα οποία αρχικά τα χωρίσαμε σε τρεις ερευνητικές – θεματικές κατηγορίες, που θεωρούμε πως σχετίζονται άμεσα με κομβικούς τομείς της καθημερινότητας. Συγκεκριμένα, οι τρεις αυτές κατηγορίες είναι οι εξής:

- α) η «Φιλία
- β) το «Σχολείο»
- γ) η «Οικολογία»

Η πρώτη δομεί σε σημαντικό βαθμό την αυτοεικόνα μας «συναισθηματικά», ενώ οι άλλες δύο επηρεάζουν την αυτοαντίληψή. Κοινός, πάντως, παρονομαστής και στις τρεις

⁴⁴⁵ Lewis, D., ό.π., 2001, σ. 119.

⁴⁴⁶ Serafini, F., ό.π., 2009, σσ. 10-25.

κατηγορίες είναι ο «Άλλος». Στην συνέχεια, θα μελετήσουμε την κάθε κατηγορία ξεχωριστά, για να καταλήξουμε σε ειδικότερα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα:

Στην πρώτη κατηγορία εξετάζουμε τις κοινωνικές σχέσεις και συγκεκριμένα την παιδική φιλία. Σύμφωνα με την Αυγητίδου (1997), οι κοινωνικές σχέσεις έχουν μελετηθεί κυρίως μέσα από δυο προοπτικές: α) τις δυαδικές σχέσεις, όπως είναι η φιλία, και β) την αποδοχή από τους συνομηλίκους και τη δημοτικότητα, δηλαδή το βαθμό στον οποίο κάποιο παιδί είναι αρεστό ή όχι στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. Επομένως, η αντίθεση στην ετερότητα δεν έχει αποκλειστικά ατομικό χαρακτήρα, αλλά επεκτείνεται και σε ευρύτερες ομάδες που εκδηλώνουν στάσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Στη δεύτερη κατηγορία, γνωρίζοντας ότι οι διακρίσεις απέναντι στους «Άλλους» δεν προέρχονται μόνο από μεμονωμένα άτομα, αλλά και από επίσημους θεσμούς του κράτους, εστιάζουμε στο σχολείο.

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία εξετάζουμε την ετερότητα στη σύζευξή της με διαπολιτισμικά και οικολογικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα:

4.7.1 Θεματική Κατηγορία «Φιλία»

Στόχος της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας είναι να διασαφηνίσει τις παραμέτρους, οι οποίες παρουσιάζονται στις σύγχρονες εικονογραφημένες παιδικές μικροαφηγήσεις Ελλήνων συγγραφέων και συνεισφέρουν τόσο στην ανάπτυξη της έννοιας της «φιλίας» όσο και στην κατανόηση της αναγκαιότητας αυτής της αξίας για το σύγχρονο άνθρωπο. Πιο συγκεκριμένα, θέτουμε προς διερεύνηση τη σημασία της φιλίας στην αποδυνάμωση οποιασδήποτε ρατσιστικής ιδεολογίας, με στόχο τη διαμόρφωση μίας νέας γενιάς ατόμων που θα είναι εξοικειωμένα με την ετερότητα και θα διαθέτουν πολυπολιτισμική συνείδηση.

Η ύπαρξη σταθερών φιλικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο βοηθάει τα μικρά παιδιά να νιώθουν ότι περιβάλλονται από ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, το οποίο τα στηρίζει στην καθημερινή διαδικασία του σχολείου. Τα παιδιά περνούν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο σχολείο. Στο νηπιαγωγείο το παιδί γίνεται μέλος μιας ομάδας. Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε μια αμοιβαία σχέση, ωστόσο, διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις ικανότητές, αλλά και τα σωματικά γνωρίσματα, την ηλικία

και το φύλο τους. Το καθένα έχει μια προσωπική βιογραφία, μια διαφορετικότητα, που παρέχει στα παιδιά τη δυνατότητα για πολύπλευρες εμπειρίες⁴⁴⁷. Το νηπιαγωγείο θεωρείται ως ο χώρος, στον οποίο, ίσως -για πρώτη φορά- παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα, συναντιούνται και επικοινωνούν με ένα συγκεκριμένο αριθμό συνομηλίκων, σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε ορισμένο περιβάλλον⁴⁴⁸.

Στόχος της μελέτης, στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία, είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ του «Άλλου» και του «Εμείς» συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή αυτού και στην προσαρμογή του στο περιβάλλον. Επιδιώκουμε να αντιληφθούμε τα ζητήματα των αναπαραστάσεων των κοινωνικών σχέσεων και ειδικά της φιλίας.

4.7.2 Θεματική Κατηγορία «Σχολείο»

Η κατηγορία «Σχολείο» αφορά -περισσότερο από όλες τις υπόλοιπες- την ομάδα του κατεξοχήν αναγνωστικού κοινού της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο σχολείο συναντάμε «ακραίες» σκηνές αποδοχής και απόρριψης. Η απόρριψη, όμως, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, βιώνεται ως κάτι πρόσκαιρο που μεταβάλλεται. Σε αυτή την περίπτωση, η ομάδα που πρώτη θα αποδεχτεί το «Άλλο» παιδί, είναι οι συνομηλικοί του. Επιπλέον, σημαντική είναι και η φιγούρα του δασκάλου – γονιού, που διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στις σκηνές αυτές.

Το σχολείο στην Παιδική Λογοτεχνία αναφέρεται σε πολλές κοινωνικορεαλιστικές αφηγήσεις και ενίοτε συμβάλλει στο να γίνεται πιο προσβάσιμη και πιο κατανοητή μια αφήγηση που συνδέεται με την καθημερινή ζωή της παιδικής ηλικίας. Η ελληνική κοινωνία, όπως τονίσαμε, πέρασε από τη φάση της μονοπολιτισμικότητας και της ομοιογένειας στη φάση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας⁴⁴⁹. Στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, ένα σημαντικό κομμάτι αυτής της παιδαγωγικής πράξης συνίσταται στην ανίχνευση, συνειδητοποίηση και αποδυνάμωση αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τα «διαφορετικά» παιδιά, δημιουργώντας έτσι σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες της σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους και κατ'

⁴⁴⁷ Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός, 2005, σ.281.

⁴⁴⁸ Αυγητίδου, Σ., ό.π. σ.36.

⁴⁴⁹ Σκούρτου, Ε., *Η Διγλωσσία Στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 2011.

επέκταση στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης, που είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους.

Η σημερινή κατάσταση της ελληνικής κοινωνίας, όπως αναφέραμε ήδη, επιτάσσει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην λειτουργεί με όρους ομοιογένειας και ομοιομορφίας, δεδομένου ότι η πραγματοποίηση της κοινωνικής συνοχής στις συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, προϋποθέτει την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλίας και της διαφορετικότητας.

Στο κεφάλαιο «Σχολείο» εξετάζουμε τις αναπαραστάσεις του θέματος του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να αντιληφθούμε τα ζητήματα των αναπαραστάσεων των κοινωνικών σχέσεων, του σχολείου και της διαφορετικότητας των χαρακτήρων των μικροαφηγήσεων.

4.7.3 Θεματική Κατηγορία «Οικολογία»

Η σχέση του παιδιού με το περιβάλλον δομείται και καλλιεργείται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η σχέση αυτή συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Το παιδικό βιβλίο με οικολογικό περιεχόμενο αποτελεί μέσο διδασκαλίας περιβαλλοντικών αξιών. Δημιουργεί ερωτηματικά, προβληματίζει και ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν το περιβάλλον. Τα βοηθά να υιοθετήσουν θετική στάση προς τη ζωή. Στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία της περιόδου που μελετάμε εμπλέκεται και το θέμα της *διαφορετικότητας*.

Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία έχει αρχίσει να ανανεώνει τα θέματά της, να τα εντάσσει στις σύγχρονες ιδεολογικές συνιστώσες της οικολογικής σκέψης και να αναζητά διαφορετικές σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε τον τρόπο με τον παρουσιάζεται η περιβαλλοντική Παιδική Λογοτεχνία ως μέσο ανάδειξης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζοντας στα εξής θέματα: στην περιβαλλοντική πληροφορία, στα ιδεολογικά διαπολιτισμικά μηνύματα και τέλος, στο βαθμό διαπλοκής περιβαλλοντικού και διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της διατριβής το οποίο απαρτίζεται από τρία κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζονται οι αναλύσεις των εικονογραφημένων

μικροαφηγημάτων, ένα για την κάθε κατηγορία μελέτης που προέκυψε από το ίδιο το υλικό της εξέτασης.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Αναλύσεις των Εικονογραφημένων Μικροαφηγήσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ:

Θεματική Κατηγορία «ΦΙΛΙΑ»

Εισαγωγή

Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζονται οι αναπαραστάσεις του θέματος της φιλίας σε τριάντα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα. Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των συγκεκριμένων μικροαφηγήσεων, θα αναφερθούμε γενικότερα στο θέμα της φιλίας. Θα εξετάσουμε αντιλήψεις και απόψεις που διατυπώθηκαν για τη φιλία από την αρχαιότητα (ήδη από τον Αριστοτέλη) ως σήμερα. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται η σπουδαιότητα που έχει η έννοια της φιλίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας –και εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αυτή συμβάλλει στην αποδόμηση της «διαφορετικότητας» και στην αποδοχή του «Άλλου».

Οι φίλιες διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο τόσο στη ζωή των παιδιών όσο και των ενηλίκων. Η παρουσία φίλων στη ζωή του παιδιού και η ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται επιδρούν αφενός στην ομαλή προσαρμογή του στις αναπτυξιακές αλλαγές της ζωής του, όπως την ένταξη στο σχολείο και αφετέρου στην κατάκτηση δεξιοτήτων και σημαντικών αξιών για τη ζωή⁴⁵⁰. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι σημαίνουσες για την γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη⁴⁵¹.

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των στόχων της κοινωνικοποίησης και της ηθικοσυναισθηματικής αγωγής των παιδιών. Με τον όρο

⁴⁵⁰Laursen, B., «Close Friendships In Adolescence», στο Bukowski, W., Hoza, B., Boivin, M. (επιμ.), *Popularity, Friendship & Emotional Adjustment During Early Adolescence*, San Francisco: Jossey – Bass, 1993, σσ.23-37.

⁴⁵¹Βλ. ενδεικτικά, Masters, J.C., & Furman, W., «Popularity, Individual Friendship Selection And Specific Peer Interactions Among Children», *Developmental Psychology*, 17, 1981 και Hartup, W. W., «Peer Relations», στο Mussen, P. H., (επιμ.), *Handbook Of Child Psychology*, τ.4, *Socialization, Personality, And Social Development*, New York: Wiley, 1983.

«κοινωνικοποίηση» υποδηλώνεται εκείνη η διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει να οικειοποιείται κανόνες και αξίες που έχει διαμορφώσει η κοινωνία⁴⁵².

Μελετώντας τη θεματολογία των εικονογραφημένων παιδικών ιστοριών, διαπιστώνει κανείς πως η αξία της φιλίας προσελκύει τους συγγραφείς της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ο λόγος είναι διττός: αφενός η σημασία του να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά σ' αυτή την τόσο καίρια κοινωνική αξία και αφετέρου το ενδιαφέρον που παρουσιάζεται από την πλευρά των ίδιων των παιδιών αναφορικά με το θέμα αυτό. Το παιδί στο χώρο του νηπιαγωγείου έρχεται για πρώτη φορά σ' επαφή με ένα οργανωμένο περιβάλλον που απαιτεί τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Ως αποτέλεσμα, το παιδί ανακαλύπτει την σημασία της συνεργασίας, του σεβασμού προς τα δικαιώματα και τα αντικείμενα του άλλου και καλλιεργεί την εμπειρία του να μοιράζεται παιχνίδια αλλά και συναισθήματα. Το νηπιαγωγείο παρέχει τη δυνατότητα πολλαπλών επαφών και αφορμών για κοινωνική μάθηση, μέσα από τις οποίες θα μπορέσει να αποκτήσει τις κοινωνικές του εμπειρίες⁴⁵³.

Ένα άλλο στοιχείο που χαρακτηρίζει την ηλικία αυτή είναι η ταύτιση των μικρών αναγνωστών και συναγνωστών με τους ήρωες των βιβλίων, η οποία μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της εσωτερίκευσης και υιοθέτησης συμπεριφορών, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της φιλίας⁴⁵⁴.

Πριν προχωρήσουμε στις αναλύσεις των μικροαφηγημάτων, θα αναφερθούμε γενικότερα στον εννοιολογικό προσδιορισμό της φιλίας, προκειμένου να φανεί η κεντρική θέση που κατέχει το θέμα στη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και των αναπαραστάσεών της στη λογοτεχνία.

⁴⁵²Ζαχαρενάκης, Κ., *Κοινωνικοποίηση Ως Θεωρία Και Πράξη Στα Πλαίσια Της Προσχολικής Αγωγής: Η Αντισταθμιστική Λειτουργία Της Κοινωνικοποίησης Στο Νηπιαγωγείο Για Τσες Αφειρήριες Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ζαχαρενάκης, 1985, σ.23.

⁴⁵³Κιτσαράς, Γ., *Εισαγωγή Στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1991, σ.34.

⁴⁵⁴Γιαννικοπούλου, Α., «Κριτήρια Ταύτισης Του Νηπίου Με Τους Ήρωες Της Λογοτεχνίας», *Διαδρομές*, τ.37, 1995, σσ.55-59.

5.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της φιλίας

Οι κοινωνικές σχέσεις σύμφωνα με την Αυγητίδου, έχουν μελετηθεί κυρίως μέσα από δύο προοπτικές⁴⁵⁵: α) τις δυαδικές σχέσεις, όπως είναι η φιλία, και β) την αποδοχή από τους συνομηλίκους. Η φιλία θεωρείται μία από τις πιο βασικές και ανταποδοτικές σχέσεις στη ζωή κάθε ατόμου. Με τον όρο «φιλία» εννοούμε τον εξελικτικό συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων και όχι την απλή αλληλεπίδραση αυτών των προσώπων⁴⁵⁶. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα κριτήρια για να ορίσουν τη «φιλία»⁴⁵⁷.

Η έννοια της «φιλίας» αναφέρεται στην παρουσία ενός στενού συναισθηματικού δεσμού, ο οποίος είναι αμοιβαίος και οικειοθελής, ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Hartup⁴⁵⁸, ως στενή φιλία ορίζεται η σχέση που χαρακτηρίζεται από οικειότητα και αμοιβαιότητα ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερους ανθρώπους που αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλο ως ισότιμους⁴⁵⁹. Η Αυγητίδου ορίζει την φιλία ως μια έντονη, εθελοντική και αμοιβαία συναισθηματική σχέση του παιδιού με ένα ή περισσότερα άτομα, με τα οποία συνδέεται με διάφορα κριτήρια⁴⁶⁰.

Γενικότερα, δύο είναι οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της παιδικής φιλίας. Η πρώτη είναι η *γνωστικό – εξελικτική προσέγγιση*⁴⁶¹, που εστιάζει στις θεωρητικές αντιλήψεις της θεωρίας ανάπτυξης του Piaget και προσπαθεί να κατανοήσει τις σχέσεις σε μία εξελικτική – αναπτυξιακή προοπτική. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η συμπεριφορά γενικεύεται και δεν υπάρχουν περιθώρια για διαφοροποιήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τις επιδράσεις στη συμπεριφορά ή στις αντιλήψεις των παιδιών. Επιπλέον, βασίζεται στη θεωρία ότι τα παιδιά σε μια

⁴⁵⁵ Αυγητίδου, Σ., *Οι Κοινωνικές Σχέσεις Και Η Παιδική Φιλία Στην Προσχολική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1997, σ.17.

⁴⁵⁶ Χριστοδουλάρα, Α., «Η Φιλία Στα Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ.Α., Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2002, σ.346.

⁴⁵⁷ Αυγητίδου, Σ., ό.π., 1997, σ.17.

⁴⁵⁸ Hartup, W. W., «Cooperation, Close Relationships And Cognitive Development», στο Bukowski, W.M., Newcomb, A., Hartup, W. (επιμ.), *The Company They Keep: Friendship In Childhood And Adolescence*, Cambridge: University Press, 1996, σσ. 23-27.

⁴⁵⁹ Bukowski, W.M., *Sociometry Then & Now: Building On Six Decades Of Measuring Children's Experiences Within The Peer Group*, San Francisco: Jossey – Bass, 1998, σσ.36-38.

⁴⁶⁰ Αυγητίδου, Σ., ό.π., σ.17.

⁴⁶¹ Για τις έρευνες στο γνωστικό – εξελικτικό μοντέλο, βλ. ενδεικτικά Selman, R. L., «Social-Cognitive Understanding: A Guide To Educational And Clinical Practice», στο Lickona, T., (επιμ.), *Moral Development And Behavior*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

συγκεκριμένη ηλικία αναπτύσσουν συγκεκριμένες ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για το σχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων⁴⁶².

Η δεύτερη είναι η *εθνογραφική – ερμηνευτική προσέγγιση*, η οποία προσπαθεί να κατανοήσει τα χαρακτηριστικά των σχέσεων στο πλαίσιο ανάπτυξής τους⁴⁶³. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η παιδική φιλία ερευνάται στο πολιτισμικό πλαίσιο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον και στα χαρακτηριστικά των μελών της σχέσης των παιδιών και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συγκροτούν φιλίες μεταξύ τους και τις ερμηνεύουν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρεί ότι τα παιδιά, καθώς αλληλεπιδρούν, δημιουργούν κοινά νοήματα, τα οποία στη συνέχεια τα μοιράζονται, διαχειρίζονται και τα ανασυγκροτούν⁴⁶⁴.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα της Αυγητίδου (1994,1997) αποτελεί σημαντική διερεύνηση για τη συγκρότηση της παιδικής φιλίας στο πλαίσιο του εθνογραφικού παραδείγματος. Σύμφωνα με την Αυγητίδου οι φιλίες που συγκροτούν τα παιδιά μεταβάλλονται, καθώς μοιράζονται μεταξύ τους κοινές εμπειρίες· πάντως, με το πέρασμα του χρόνου οι φιλίες χαρακτηρίζονται από αυξανόμενη σταθερότητα. Τα παιδιά αντιστρέφουν το μοντέλο «*παίζει μαζί μου και άρα είναι φίλος μου*» στο μοντέλο «*είναι φίλος μου και άρα παίζω μαζί του*»⁴⁶⁵. Το στάδιο της κοινωνικής ένταξης που μας αφορά και μελετάμε στα μικροαφηγήματα αυτής της κατηγορίας είναι αυτό της προσχολικής ηλικίας. Προκειμένου να κατανοήσουμε τη συγκρότηση της φιλίας στα μικροαφηγήματα, λάβαμε υπόψη μας τις παρακάτω μελέτες.

Όπως υποστηρίζει ο Howes, από την προσχολική ηλικία ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών έχουν συχνές και αμοιβαίες επαφές και αλληλεπιδράσεις με συγκεκριμένα παιδιά της ηλικίας τους⁴⁶⁶, έχοντας ως βασικό στόχο το συνεργατικό και επιτυχημένο παιχνίδι. Σύμφωνα με τους Cole, M., Cole, S., στην προσχολική ηλικία, η φιλία επικεντρώνεται στο παιχνίδι υπόκρισης. Οι περιγραφές των μικρών παιδιών για τις πραγματικές τους φιλίες και για τις πεποιθήσεις τους περί φιλίας γενικά αποκαλύπτουν ότι θεωρούν σαφώς

⁴⁶² Αυγητίδου, Σ., ό.π., σ.20.

⁴⁶³ Βλ. Ενδεικτικά, Αυγητίδου, Σ., ό.π., σ.20.

⁴⁶⁴ Ό.π., σσ.19-21.

⁴⁶⁵ Ό.π. σ.113.

⁴⁶⁶ Howes, C., «The Earliest Friendships», στο Bukowski, W.M., Newcomb, A., Hartup, W. (επιμ.), *The Company They Keep: Friendship In Childhood And Adolescence*, ό.π., 1996, σσ.66-86.

σπουδαιότερη την ικανότητα των άλλων παιδιών να είναι σύντροφοί τους στο παιχνίδι⁴⁶⁷. Αναφορικά με τα μικρότερα παιδιά, ο Edward Mueller και οι συνάδελφοί του υποστήριξαν ότι οι επαφές με παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα χρησιμεύουν ως αφετηριακά σημεία για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης⁴⁶⁸.

Μερικοί παρατηρητές συμπεραίνουν ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται τη φιλία πολύ διαφορετικά απ' ότι τα μεγαλύτερα, οι έφηβοι, οι ενήλικοι. Από αυτήν την άποψη, όταν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μιλούν για τους φίλους τους, αναφέρονται πραγματικά στους συμμαθητές τους, πράγμα που είναι πολύ διαφορετικό⁴⁶⁹.

Ο Selman⁴⁷⁰, σε έρευνά του στις Η.Π.Α. με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, κατόρθωσε να περιγράψει την ανάπτυξη της φιλίας και να κάνει λόγο για επίπεδα ανάπτυξης φιλίας, τα οποία βασίζονται στο γνωστικό-εξελικτικό μοντέλο του Piaget⁴⁷¹. Σύμφωνα με τον ίδιο, λοιπόν, τα παιδιά στην προσχολική ηλικία θεωρούν φίλους όλους εκείνους με τους οποίους παίζουν μαζί. Σε απάντηση της ερώτησης «*Τί είναι φίλος;*» παιδιά προσχολικής ηλικίας θέτουν τρεις προϋποθέσεις: «*Κάποιος που παίζει μαζί σου, κάποιος που μοιράζεται τα πράγματά του μαζί σου και κάποιος που δε σε πειράζει*».⁴⁷²

Η ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως είναι φυσικό, έρχεται ως αποτέλεσμα της επικοινωνίας του παιδιού με τα πρώτα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, όπως είναι οι γονείς και πιο συχνά η μητέρα. Αν οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί, τότε αυτό αποκτά αυτοπεποίθηση, ενώ, αν το αποθαρρύνουν, τότε το παιδί κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του και γίνεται δύσπιστο προς το να γνωρίσει καινούργια πρόσωπα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω η φιλία αποτελεί μια αναγκαιότητα που προέρχεται από την έμφυτη τάση του ανθρώπου για κοινωνικότητα. Ειδικότερα, είναι ένα μέσο που παράγει κοινωνικούς δεσμούς και συντροφικότητα. Ο άνθρωπος νιώθει την

⁴⁶⁷ Cole, M., Cole, S., *Η Ανάπτυξη Των Παιδιών, Γνωστική Και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Κατά Τη Νηπιακή Και Μέση Παιδική Ηλικία*, Σόλμαν, Μ., (μτφρ), Μπαμπλέκου, Ζ., (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001, σ.510.

⁴⁶⁸ Mueller, E., & Lucas, T., «A Developmental Analysis Of Peer Interaction Among Toddlers», στο Lewis, & Rosenblum. *Friendship And Peer Relations*, New York: John Wiley & Sons Inc, 1975, σσ.47-51.

⁴⁶⁹ Κελεσιδου – Γαλανού, Α.Μ., *Οι Φιλίες Των Παιδιών: Ο Ρόλος Της Φιλίας Στο Αναπτυσσόμενο Παιδί*, Αθήνα: Κουτσούμπος, 1987, σ.23.

⁴⁷⁰ Selman, R., «The Child As A Friendship Philosopher: A Case Study In The Growth Of Interpersonal Understanding», στο Asher, S.R., Gottman, J.M. (επιμ.), *The Development Of Children's Friendships*, Cambridge: University Press, 1981, σσ.242-272.

⁴⁷¹ Damon, W., *Ο Κοινωνικός Κόσμος Του Παιδιού*, Χουρτζαμανόγλου, Ε., (μτφρ.), Βοσνιάδου, Σ., (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 1995, σ.189.

⁴⁷² Howes, C., ό.π. σ.56.

ανάγκη να συναναστραφεί με άλλους ανθρώπους, να δημιουργήσει με αυτούς φιλικούς δεσμούς, με σκοπό να καλλιεργήσει τον ψυχικό του κόσμο⁴⁷³. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στους θεωρητικούς, από τους οποίους ξεκίνησε το ενδιαφέρον για τη σημασία της έννοιας «φιλία».

5.2 Η σημασία της φιλίας για τους Αριστοτέλη, Piaget και Sullivan

Το ενδιαφέρον για τη φιλία εντοπίζεται πριν πολλά χρόνια, στον Αριστοτέλη. Αργότερα, ακολούθησαν οι θεωρητικές διατυπώσεις του Piaget(1965) και του Sullivan (1953).

Η αναζήτηση διαφορετικών τύπων φιλίας έλκει το ενδιαφέρον ήδη από την αρχαιότητα. Η φιλία αποτελεί κορυφαία έννοια της αριστοτελικής ηθικής. Σύμφωνα με το Σταγειρίτη φιλόσοφο, η φιλία είναι μια από τις προϋποθέσεις για την ευδαιμονία του ανθρώπου και η απόδειξη της κοινωνικής του φύσης. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, τα είδη της φιλίας είναι τρία.

Αρχικά, ξεχωρίζει τη φιλία που έχει ως κίνητρο, ως σκοπό, δηλαδή το συμφέρον. Σε αυτό το είδος φιλίας, ο σύνδεσμος μεταξύ φίλων στηρίζεται στο κοινό συμφέρον. Ως δεύτερο είδος φιλίας ορίζει αυτό που έχει ως κίνητρο την απόλαυση, ενώ ως τρίτο διακρίνει τη φιλία που έχει ως σκοπό το αγαθό, δηλαδή το ηθικά καλό. Τα δύο πρώτα είδη φιλίας δύσκολα αντέχουν στη δοκιμασία του χρόνου και εύκολα διαλύονται, όταν παρουσιαστούν δυσκολίες. Το χρόνο και τις δυσκολίες μπορεί να ξεπεράσει μόνο η φιλία που δεν επιδιώκει το προσωπικό όφελος, αλλά το όφελος του φίλου⁴⁷⁴.

Στον 20^ο αιώνα σημαντικοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, όπως ο Piaget και ο Sullivan, ασχολήθηκαν με το παρόν θέμα.

Η θεωρία του Piaget⁴⁷⁵ αποτέλεσε την πρώτη συστηματική προσπάθεια διερεύνησης της κοινωνικής συμπεριφοράς και της φιλίας μεταξύ των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, ο Piaget αναφέρθηκε στη φιλία έμμεσα στην εξελικτική του θεωρία για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών, περιγράφοντας τις σχέσεις μεταξύ φίλων ως ισότιμες, ωθώντας τα παιδιά να συνεργαστούν, με σκοπό να επιτύχουν τους στόχους τους. Ο Piaget

⁴⁷³ Damon, W., *Ο Κοινωνικός Κόσμος Του Παιδιού*, Βοσνιάδου, Σ, (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 1995, σσ.176-211.

⁴⁷⁴ Adler, M., *Ο Αριστοτέλης Για Όλους*, Κοντζιά, Π., (μτφρ.), Αθήνα: Παπαδήμας, 1998, σσ.24-26.

⁴⁷⁵ Piaget, J., *The Moral Judgment Of The Child*, New York: Academic Press, 1932/1963.

αναγνώρισε τον αμοιβαίο σεβασμό, τη συνεργασία και την αμοιβαιότητα ως βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί πως είναι ο πρώτος που επισήμανε τη σημασία της αποδοχής του «Άλλου» ως ίσου.

Ο Sullivan⁴⁷⁶ ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «στενή φιλία» με πιο συγκεκριμένη έννοια, αναφερόμενος στην *οικειότητα* ή *αυτοαποκάλυψη*, δηλαδή στην ανταλλαγή και στη γνώση προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων μεταξύ φίλων. Πρότεινε ένα μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης, σύμφωνα με το οποίο συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες προκύπτουν στα εξελικτικά του στάδια του παιδιού:

Στα 2 – 5 έτη, που αφορά η παρούσα έρευνα, τα παιδιά δεν μπορούν να διατηρήσουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους χωρίς την παρέμβαση ενηλίκων⁴⁷⁷.

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε το ζήτημα της φιλίας επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη σημασία αυτής κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και στη συμβολή της στην αποδόμηση της διαφορετικότητας.

5.3 Η σημασία της φιλίας στην προσχολική ηλικία και η συμβολή της στην αποδόμηση της διαφορετικότητας

Στην παιδική ηλικία οι κοινωνικές σχέσεις μπορούν να υποβοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν δύσκολες καταστάσεις, επηρεάζοντάς τα αναφορικά με σχέσεις μεταξύ αντικειμένων, αντιλήψεων και ανθρώπων⁴⁷⁸. Ιδιαίτερα οι σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων, συμβάλλουν «στην κοινωνικό-γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, γιατί οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους προσφέρουν ένα πλαίσιο για τη μάθηση του ρόλου του φύλου, την εσωτερίκευση ηθικών αξιών και την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων»⁴⁷⁹.

Σημαντικός παράγοντας για την έναρξη μιας φιλικής σχέσης είναι η εγγύτητα ή η γειννίαση. Τις περισσότερες φορές, τα παιδιά του ίδιου φύλου και της ίδιας ηλικίας

⁴⁷⁶ Sullivan, H., *The Interpersonal Theory Of Psychiatry*, New York: Norton, 1953.

⁴⁷⁷ Στα 5 – 8 έτη έχουν συντρόφους στο παιχνίδι ανεξάρτητα από την υποστήριξη των ενηλίκων, αλλά οι σχέσεις τους είναι εγωκεντρικές και διατηρούνται μόνο όσο ικανοποιούν τις ανάγκες του παρόντος. Στην ηλικία των 8 – 12 ετών, τα παιδιά μπορούν να σχηματίσουν στενές φιλικές σχέσεις, καθώς αναπτύσσουν μια πραγματική ευαισθησία στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις ανάγκες των φίλων τους και επιδιώκουν οι σχέσεις τους να είναι μακροχρόνιες και πιο δεσμευτικές. Στην εφηβεία, αφυπνίζεται το ενδιαφέρον τους για τις ετερόφυλες σχέσεις και αποδίδουν περισσότερη έμφαση στην πίστη και στην αυτοαποκάλυψη.

⁴⁷⁸ Αυγητίδου, Σ., *ό.π.*, σσ.36-37.

⁴⁷⁹ *Ο.π.*, σσ.34-35.

μοιράζονται παρόμοια ενδιαφέροντα και εμπλέκονται σε στενότερες διαπροσωπικές σχέσεις. Παρ' όλα αυτά, παρατηρείται ότι και τα παιδιά διαφορετικού φύλου ή ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν μια διαπροσωπική σχέση, ιδιαίτερα, εάν υπάρχουν συγγενικοί ή οικογενειακοί φιλικοί δεσμοί.

Το βασικότερο συστατικό στις μικρές ηλικίες, όσον αφορά τη φιλία, είναι η ευκαιρία, η αυθεντικότητα, και τα κοινά ενδιαφέροντα. Για να δημιουργήσουν τα παιδιά φιλίες, πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για κοινές δραστηριότητες και παιχνίδια. Επιπλέον, είναι σημαντικό να περνάνε πολλές ώρες μαζί, να μοιράζονται και να διασκεδάζουν με τα ίδια παιχνίδια και τις ίδιες δραστηριότητες. Επομένως, οι φιλίες σε αυτήν την ηλικία συνήθως δημιουργούνται μεταξύ παιδιών, που είναι στην ίδια γειτονιά ή στην ίδια τάξη και περνούν πολλές ώρες μαζί⁴⁸⁰.

Οι εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά στον παιδικό σταθμό και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικές καθώς μαθαίνουν τα βασικά, όσον αφορά τη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Τα παιδιά παίζουν, ανακαλύπτουν, σχεδιάζουν, εργάζονται με άλλα παιδιά της ομάδας, αναπτύσσουν σαφή έννοια του «ανήκειν» στην ομάδα και ενθαρρύνεται η υπεύθυνη συμπεριφορά τους⁴⁸¹. Οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, γιατί η εμπιστοσύνη και η αλληλεξάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ τους θέτει ένα ασφαλές πλαίσιο για τη μάθηση. Επιπλέον, η σύναψη φιλικών σχέσεων βοηθάει το μικρό παιδί, να κοινωνικοποιηθεί καλύτερα, να αναπτύξει κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση⁴⁸². Οι νηπιαγωγοί οφείλουν να έχουν την ικανότητα και τη δυνατότητα να μεταδίδουν στα παιδιά τη γνώση του πώς αναπτύσσουμε φιλικές σχέσεις. Όπως, επίσης, είναι εξίσου σπουδαία η σημασία του ρόλου του/της νηπιαγωγού στο να οργανώνει ομάδες που εμπλέκουν φίλους στην ίδια δραστηριότητα, γιατί επηρεάζει τις δυνατότητες που έχουν τα παιδιά να μάθουν με τη βοήθεια και τη συνεργασία των φίλων⁴⁸³. Με τη συμμετοχή τους στην καθημερινή διδακτική διαδικασία τα παιδιά δομούν την «κοινή γνώση», δηλαδή τη γνώση ορισμένων κανόνων και συνηθειών που ορίζουν την επικοινωνία και τις σχέσεις τους με το/τη νηπιαγωγό⁴⁸⁴.

⁴⁸⁰ Αυγητίδου, Σ., ό.π. σ.54.

⁴⁸¹ Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός, 2005, σ.281.

⁴⁸² Χριστοδουλάρα, Α., ό.π., σ.346.

⁴⁸³ Αυγητίδου, Σ., ό.π., σ.35.

⁴⁸⁴ Γκότοβος, Α. Ε., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία Και Κοινωνική Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg, 1994, σ.47.

Επιπλέον, η συνεχής επαφή με συνομηλίκους τους δίνει τη δυνατότητα να αρχίζουν να «αντιλαμβάνονται» την οπτική ενός άλλου προσώπου και στη συνέχεια να μπορούν να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, αναπτύσσοντας περαιτέρω τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ένα παιδί διδάσκεται πράγματα για τον εαυτό του, τους άλλους και μαθαίνει πώς να επικοινωνεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του κατανοώντας τις επιπτώσεις και τα όρια της συμπεριφοράς του⁴⁸⁵.

Επιπρόσθετα, μέσα από κοινές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι, δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να μάθουν να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις συγκρούσεις εξοικειώνοντάς τα με κοινωνικές έννοιες, όπως η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός, η υποστήριξη και η αλληλοβοήθεια⁴⁸⁶.

Επίσης, οι ομάδες συνομηλίκων που συμπεριλαμβάνουν περισσότερα από δύο παιδιά, παρέχουν ένα πλαίσιο πειραματισμού με τον ανταγωνισμό, την κυριαρχικότητα και την υποχωρητικότητα, προετοιμάζοντάς τα να ενταχθούν σε ομαδικά πλαίσια, όπως σε μια αθλητική ομάδα. Μάλιστα, σε ομάδες συνομηλίκων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία ως προς τη φυλετική προέλευση των παιδιών ή ως προς κάποιες σωματικές ιδιαιτερότητες, παρατηρείται ότι τα παιδιά υιοθετούν λιγότερο στερεότυπες στάσεις. Τέλος, με τη βοήθεια των φίλων βελτιώνεται η αυτογνωσία και ενισχύεται η αυτοεκτίμηση.

Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία «Φιλία», στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η δημιουργία φιλικών σχέσεων μεταξύ του «Άλλου» και του «Εμείς» συμβάλλει στην κοινωνική αποδοχή αυτού και στην προσαρμογή του στο περιβάλλον.

Προκειμένου να αντιληφθούμε τα ζητήματα των αναπαραστάσεων των κοινωνικών σχέσεων και ειδικά της φιλίας, θα παρουσιάσουμε ορισμένες επιμέρους αναλύσεις μικροαφηγημάτων εστιάζοντας στις διαφορετικές όψεις του θέματος.

Το θέμα της φιλίας και η ωφέλεια που προέρχεται από αυτή γίνεται αντικείμενο διερεύνησης στις σύγχρονες μικροαφηγήσεις. Τα βιβλία που εξετάζουμε μας δίνουν ποικίλες όψεις του συγκεκριμένου θέματος. Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε το κάθε μικροαφήγημα χωριστά, προκειμένου να αναδειχθεί η ιδιαίτερη διάσταση, η επινοητικότητα και η πολλαπλότητα των κόσμων που αξιοποιούνται συμβολικά στις μικροαφηγήσεις της περιόδου 2000-2013, για να προβληθεί η φιλία σε συσχέτισμό με τη διαφορετικότητα.

⁴⁸⁵ Hartup, W. W., ό.π., σ.26.

⁴⁸⁶ Ο.π., σ. 12.

5.4 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2000-2013

Στην κατηγορία «Φιλία» που εξετάζουμε διαμορφώνονται δύο ομάδες εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει ιστορίες στις οποίες πρωταγωνιστούν ζώα με έντονη την παρουσία του ανθρωπομορφισμού, τις περισσότερες φορές με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά. Από τα τριάντα βιβλία του ερευνητικού υλικού της συγκεκριμένης κατηγορίας, έχουν καταμετρηθεί είκοσι τρεις περιπτώσεις, στις οποίες πρωταγωνιστούν ανθρωπόμορφα ζώα-έντομα. Στην ίδια ομάδα ανήκουν και τέσσερα βιβλία, Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, (2011), Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, (2010), Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011) και Αλεξάνδρου, Γ., *Μια μάσκα γελάει και κλαίει*, (2009), στα οποία πρωταγωνιστούν φυσικά στοιχεία με πλήρη ανθρωπομορφική αναπαράσταση και με ανάλογη προσωποποίηση, στα επίπεδα της συμβολοποίησης.

Η δεύτερη ομάδα εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων περιλαμβάνει ιστορίες, στις οποίες οι ήρωες είναι παιδιά. Συγκεκριμένα: Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011), Ανδρικόπουλος, Ν., *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους*, (2006) και Αυτζής, Μ., *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, (2004).

Στηριζόμενοι στα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία παρουσιάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο της διατριβής, τα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα, στα οποία ο κεντρικός ήρωας, όταν πρωτοεμφανίζεται, απορρίπτεται από την κυρίαρχη ομάδα-κοινότητα, αλλά στη συνέχεια κερδίζει την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων χάρη σε ένα του κατόρθωμα ή σε μια γενναία πράξη, είναι τα εξής βιβλία: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει* (2011), Ανδρικόπουλος, Ν., *Η Χώρα με τους Παράξενους Ανθρώπους*, (2006), Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011), Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011) και Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, (2005). Η λογική των σεναρίων αυτών των βιβλίων στηρίζεται στη διαδικασία ένταξης και αποδοχής των διαφορετικών προσώπων, που γίνονται αποδεκτοί από την κοινότητα, μόνο όταν και εάν καταφέρουν να επιτύχουν κάτι το εξαιρετικό.

5.4.1 Το μικροαφήγημα της Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011)⁴⁸⁷ είναι ένα σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα για παιδιά, που διαθέτει εμφανή τα χαρακτηριστικά της νεοτερικότητας, τόσο από άποψη μορφής και δομής όσο και περιεχομένου. Όπως, άλλωστε, αποκαλύπτει ο περιγραφικός τίτλος του βιβλίου, η πλοκή αφορά σε ένα ανθρωπόμορφο παπάκι που αντιμετωπίζει δυσκολίες ομιλίας. Στην εικονογράφηση του εξώφυλλου αναπαρίσταται ο πρωταγωνιστής, του οποίου το βλέμμα απαιτεί την άμεση εμπλοκή και συναισθηματική ενεργοποίηση του αναγνώστη, καθώς λειτουργεί ως «απαίτηση»⁴⁸⁸.

Ο γραμμικός χρόνος της αφήγησης ξεκινά με την παρουσίαση της κοινωνίας, μέσα στην οποία ζει ο κεντρικός ήρωας, από τον παντογνώστη αφηγητή. Πρόκειται για ένα αγρόκτημα, καθώς εκεί βρίσκονται οικόσιτα ζώα. Ο κεντρικός ήρωας αποκαλύπτεται από τα λόγια του αφηγητή και τους διακοπτόμενους λόγους των δευτερευόντων χαρακτήρων. Σύμφωνα με τους τελευταίους, πληροφορούμαστε ότι ο πρωταγωνιστής ακούει στο όνομα «Πίπης». Η *εσωτερική εστίαση* δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να παρακολουθήσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του κεντρικού ήρωα, γεγονός που επιτρέπει να εικάσει ότι δεν πρόκειται για μία εκ γενετής δυσλειτουργία αλλά για συναισθηματική ανασφάλεια. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τα σχόλια του παντογνώστη αφηγητή, ο οποίος αποκαλύπτει την ιδιαιτερότητα του κεντρικού ήρωα, υπό την ευγενική διατύπωση του επιθετικού προσδιορισμού «ντροπαλός». Τα λόγια και οι σκέψεις του πρωταγωνιστή αφορούν σε *μεταφερόμενο λόγο*, μία τεχνική που παραπέμπει σε *εσωτερικό μονόλογο*, «*Τι έγινε; Έχασα τη φωνή μου; αναρωτιέται. Μια βόλτα στο δάσος ίσως μου κάνει καλό*». Η διαφορετικότητά του προκαλεί την περιέργεια του κοινωνικού περίγυρου που τον καθιστά επίκεντρο των συζητήσεών τους, «*Έλα τώρα, Πίπη! Πάψε να είσαι ένα ντροπαλό και φοβισμένο παπάκι. Τόσα και τόσα πράγματα συμβαίνουν γύρω. Όλο και κάτι θα έχεις να μας πεις*». Ο άμεσος προσδιορισμός του περιεχομένου των συζητήσεων από τον αφηγητή με τη λέξη «κουτσομπολιό» δίνει το ιδεολογικό στίγμα της αντιμετώπισης αλλά και της στάσης των «τυπικών χαρακτήρων» απέναντι στον «Άλλο». Το συγκεκριμένο σχόλιο ενέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις στις ανθρώπινες κοινωνίες, γεγονός που καθοδηγεί την πρόσληψη των λεγόμενων της ομάδας των δευτερευόντων προσώπων ως ειρωνικών σχολίων. Το νόημα του λεκτικού κειμένου καθίσταται

⁴⁸⁷ Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η Janet Samuel.

⁴⁸⁸ Kress, G, van Leeuwen, Th., *ό.π.*, 1996/2010, σ. 192.

ευκρινέστερο με την εικόνα⁴⁸⁹ που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος, που έχει ως σκοπό να αναδείξει τη συναισθηματική ανασφάλεια του ήρωα. Συγκεκριμένα, η *γωνία λήψης* που χρησιμοποιεί είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, για να απεικονιστεί ο χώρος του αγροκτήματος. Το *γενικό πλάνο* της σκηνής περιλαμβάνει όλα τα ζώα, που καταλαμβάνουν όλη την έκταση της δισέλιδης εικόνας και εικονίζονται να κάνουν βόλτα σε δυάδες, με το *σημείο φυγής* όπου καταλήγουν τα βλέμματά τους να είναι ο ήρωας. Αντίθετα, ο ήρωας του βιβλίου τοποθετείται στην κάτω δεξιά σελίδα, μόνος, έχοντας τα χέρια του σταυρωμένα και το φοβισμένο βλέμμα του αποσκοπεί στην ταύτιση του αναγνώστη-θεατή με το εικονιζόμενο πρόσωπο.

Στην επόμενη σκηνή, το εικονιζόμενο πρόσωπο καταλαμβάνει όλη τη σελίδα, με το πλάνο να είναι *γκρο πλαν*. Υπάρχει μικρό περιθώριο στο *πεδίο βάθους*, το οποίο παρέχει μόνο πληροφοριακά στοιχεία για την τοποθέτηση του ήρωα. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε από τον εικονογράφο αυτό το πλάνο είναι για να δει ο αναγνώστης-θεατής τις εκφράσεις στο πρόσωπο του ήρωα και να καταλάβει τη δύσκολη συναισθηματική κατάσταση, την οποία βιώνει. Πρόκειται για μία άμεση και ευθεία διεπίδραση, η οποία εξασφαλίζει πάντα την άμεση εμπλοκή. Το «αντικείμενο του βλέμματος» είναι ο αναγνώστης-θεατής και η τεχνική αυτή λειτουργεί ως «(απ)αίτηση»⁴⁹⁰ του ήρωα από το θεατή να εμπλακεί «εκβιαστικά»⁴⁹¹ σε κάποιου είδους φανταστική σχέση μαζί του.

Στην εξέλιξη της πλοκής και στην επόμενη σκηνή, ο ήρωας αποφασίζει να πάει μια βόλτα στο δάσος. Η περιπλάνηση στο δάσος συμβολίζει την υποκειμενική του πορεία προς την ωρίμανση. Οι δρόμοι, σύμφωνα με τον Nodelman, είναι «*Συμβολικές πορείες προς τη σοφία*»⁴⁹². Επιπλέον, οι τάσεις των εικονογραφημένων ιστοριών να απεικονίζουν δρόμους αποτελούν «*Ουσιαστικές βάσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται η συμβολική δύναμη της ιστορίας*»⁴⁹³. Μέσα από μια σειρά ενεργειών που παρουσιάζονται στις επόμενες σκηνές, ο πρωταγωνιστής, συναντάει δυο αλεπούδες και υπόκειται σε εκβιασμό, με αποτέλεσμα να μπει σε μια διαδικασία πράξεων χωρίς την «πραγματική» του συγκατάβαση. Γράφει:

⁴⁸⁹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, ό.π., σσ.1-2.

⁴⁹⁰ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 192.

⁴⁹¹ Doonan, J., ό.π., 1993, σσ. 177-178.

⁴⁹² Nodelman, P., ό.π., σ.173.

⁴⁹³ Moebius, W., ό.π., σ.146.

«Ο Πίπης δε θέλει να μαζέψει ξύλα, όμως οι αλεπούδες φαίνονται τόσο πεινασμένες! Ανοίγει το ράμφος του να πει “Όχι”, όμως... λέξη δε βγαίνει απ’ το στόμα του»⁴⁹⁴.

«Ποιος θα γεμίσει τώρα το καζάνι με νερό;».

«Το παπάκι, φυσικά, που στόμα έχει και μιλιά δεν έχει»⁴⁹⁵.

«Για άλλη μια φορά ο Πίπης θέλει να φωνάζει “Όχι”, αλλά δεν τολμάει. Οι αλεπούδες είναι τόσο άγριες! Ανοίγει το ράμφος του να διαμαρτυρηθεί και... τι λέει; Απολύτως τίποτα»⁴⁹⁶.

Το ένστικτο της επιβίωσης συνιστά την υπέρβαση των συναισθηματικών του ανασφαλειών. Σε μια κατάσταση κινδύνου βρίσκει τη δύναμη να φωνάζει «βοήθεια». Ο τρόπος εκφοράς των λέξεων ωχριά μπροστά στην ανάγκη απήχησης για βοήθεια. Καταφέρνοντας, λοιπόν, να ξεφύγει από τα πονηρά σχέδια των αλεπούδων, επιστρέφει στην κοινωνία των ζώων στην οποία ανήκει, για να διηγηθεί τα όσα βίωσε στο δάσος. Είναι χαρακτηριστική η εικόνα που χρησιμοποιεί η εικονογράφος, για να τονίσει τα ανήσυχα και γεμάτα αγωνία βλέμματα των υπόλοιπων ζώων. Η *γωνία λήψης* της σκηνής αυτής έχει τραβηχτεί από ψηλά, επιτρέποντας στον αναγνώστη-θεατή να έχει μια πανοραμική αντίληψη των πραγμάτων, με τον ήρωα να έχει τοποθετηθεί στο κέντρο της σελίδας και να περιτριγυρίζεται από τα υπόλοιπα ζώα. Μια φιγούρα στο κέντρο της σελίδας έχει περισσότερη σημασία, καθώς *«οι μορφές ενδυναμώνονται δίνοντάς του περισσότερη έμφαση»⁴⁹⁷.*

Η περιπέτεια του δάσους συνοψίζεται σε μια δισέλιδη εικονογράφηση⁴⁹⁸, συνοδεύει λιγοστού λεκτικού κειμένου αναφορικά με το χρόνο. Η γραμμική πορεία της αφήγησης διακόπτεται στο συγκεκριμένο σημείο, με τον ήρωα σε ρόλο αφηγητή, πλέον, να διηγείται τα όσα συνέβησαν στο δάσος. Στη συγκεκριμένη σκηνή, ο χρόνος της αφήγησης και ο χρόνος της ιστορίας δε συμφωνούν, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται *αναχρονίες⁴⁹⁹*, συγκεκριμένα εμφανίζεται το στοιχείο της *ανάληψης*, που ορίζει μια αναδρομή στο παρελθόν, σε γεγονότα που συνέβησαν προγενέστερα του χρόνου των αφηγούμενων συμβάντων. Το λεκτικό περιεχόμενο αφορά στη διήγηση από τον κεντρικό ήρωα σε ευθύ λόγο της περιπέτειας που βίωσε, *«Πήρα το μονοπάτι και περιπλανήθηκα στο δάσος, ώσπου συνάντησα δυο αλεπούδες...»*. Η διάταξη των γραμμμάτων στην

⁴⁹⁴ Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.8.

⁴⁹⁵ Ό.π., σ.9.

⁴⁹⁶ Ό.π., σ.11.

⁴⁹⁷ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.127.

⁴⁹⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.1)1, σ.521.

⁴⁹⁹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σσ.215-216.

εικονογραφημένη επιφάνεια ακολουθεί την πορεία του πρωταγωνιστή στο μονοπάτι που οδηγεί στην κοινότητα στην οποία ανήκει, στην πορεία του οποίου συνομιλεί με πρόσωπα, ενημερώνοντάς τα για ένα συγκεκριμένο κάθε φορά περιστατικό. Το εικονιζόμενο μονοπάτι καθοδηγεί την πορεία ανάγνωσης, σύμφωνα με την οποία ο εννοούμενος αναγνώστης-θεατής καλείται να παρακολουθήσει την πορεία του πρωταγωνιστή σε αυτό, γεγονός που ενέχει μια παιγνιώδη λογική. Το οπτικό σύμβολο του μονοπατιού ενώνει το πριν της μυθοπλασίας υποβάλλοντας και το μετά αυτής. Η δράση διαιρείται σε υποσύνολα, καθώς το σημείο φυγής αποτελεί και το τελευταίο χωρίο περιγραφής των συμβάντων. Πιο συγκεκριμένα, τα λόγια των δευτερευόντων προσώπων έχουν ενταχθεί στην εικονογράφηση και συγκεκριμένα εντός μπαλονιών ομιλίας. Το λεκτικό περιεχόμενο αυτών περιορίζεται σε ηχοποιήτες λέξεις ή λέξεις έκπληξης (*Ο, όχι*) και εκδήλωσης λύπης (*καημένη Πίπη!*) και συναισθήματος αναφορικά με τα βιώματά του (*Τρομερό!*). Επιπλέον, με το κάλεσμα που κάνει ο ήρωας στα υπόλοιπα ζώα να μαντέψουν την έκβαση της περιπέτειάς του, δημιουργεί μια ένταση που ενισχύει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στην ιστορία, «*Το γέμισα, αλλά... μαντέψτε ποιος είναι τώρα μέσα*». Στο σημείο φυγής στο οποίο καταλήγει το μονοπάτι εμφανίζεται το οπτικό σύμβολο των χαρτιών. Το οπτικό σύμβολο των χαρτιών-τραπουλόχαρτων, που λειτουργεί ως υπερσύνδεσμος, καθώς παραπέμπει στη σκηνή προσπάθειας διαφυγής⁵⁰⁰. Στο σημείο αυτό κλείνει ο κύκλος δράσης της παρούσας σκηνής και, σύμφωνα με την παραπάνω τεχνική, επιστρέφουμε εκεί όπου διακόπηκε η γραμμική πορεία της αφήγησης.

Αξίζει να αναφερθούμε στην εικονογράφηση της επόμενης σκηνής⁵⁰¹, στην οποία δίνεται η *κορύφωση* και η καθοδική πορεία της δράσης, που οδηγεί στην *τελική έκβαση* της πλοκής και τη *λύση*. Ο τρόπος κλεισίματος μιας ιστορίας έχει ξεχωριστή ιδεολογική σημασιοδότηση⁵⁰², ιδιαίτερα, όταν οι σκοπιμότητες της αφήγησης είναι διδακτικές. Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2004), «*Με το τέλος ενισχύεται η βεβαιότητα του μικρού παιδιού ότι κάποια πράγματα στη ζωή είναι έτσι και όχι αλλιώς. Οι αβεβαιότητες, τα συγκεκριμένα όρια, οι απροσδιοριστίες αποφεύγονται. Με τη λογική αυτή επικράτησε και καθιερώθηκε το αίσιο τέλος των παιδικών λογοτεχνημάτων, κυρίως γιατί δι' αυτού επιτυγχάνεται στο μικρό-παιδί η παγίωση κάποιων επιθυμητών συνθηκών ή καταστάσεων*

⁵⁰⁰ Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σσ.11-12.

⁵⁰¹ Ό.π., σσ.19-20.

⁵⁰² Ιδιαίτερα όταν πρόκειται για την ένταξη και την αποδοχή του «Άλλου». Όταν ο «Άλλος» γίνεται αποδεκτός, όταν δε γίνεται αποδεκτός ή γίνεται αποδεκτός υπό προϋποθέσεις. Βλ. αναλυτικά Πρεβεζάνου, Β., ό.π., 2007, σσ. 58-70.

της ανθρώπινης ζωής...»⁵⁰³. Ο εικονογράφος με τη χρήση πανοραμικής γωνίας λήψης, καθώς έχει τραβηχτεί από ψηλά, επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να βρίσκεται σε θέση ανωτερότητας, προσδίδοντας μια ειρωνική διάσταση απέναντι στις αλεπούδες, οι οποίες εικονίζονται μέσα στο καζάνι, με το φόβο ζωγραφισμένο στα μάτια τους.

Η αφήγηση τελειώνει με τις αλεπούδες να εικονίζονται στην πάνω αριστερή γωνία της σελίδας, να απομακρύνονται από το αγρόκτημα. Η προς τα αριστερά κατεύθυνση είναι μια κίνηση «Που αποκαλύπτει κάτι το απόμακρο»⁵⁰⁴, σύμφωνα με τον Kandinsky. Προς αυτήν την κατεύθυνση «Τείνει να δραπετεύσει ο άνθρωπος, όταν αφήνει το συνηθισμένο του περιβάλλον», όπως ισχύει και με τις αλεπούδες που τρέχουν να ξεφύγουν. Η τελευταία εικόνα που επιλέγεται για το κλείσιμο αποτελεί και παράλληλα την εικόνα του εξωφύλλου του βιβλίου. Αξίζει να σημειωθεί πως στην συγκεκριμένη ιστορία δεν «ακούγονται» αντιλήψεις αποκλεισμού και περιθωριοποίησης του ήρωα, από την υπόλοιπη κοινωνία.

Αναφορικά με τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις δυο τροπικότητες, η εικόνα λειτουργεί επεκτατικά σε σχέση με το κείμενο. Χαρακτηριστικές είναι και οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται στο κείμενο, όπως για παράδειγμα λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στο χώρο της εικόνας⁵⁰⁵, αλλά και φράσεις που υπογραμμίζονται με έντονη γραφή, με σκοπό να προσελκύσουν την προσοχή του αναγνώστη⁵⁰⁶. Επιπλέον, παρατηρούμε την υιοθέτηση συμβάσεων από το χώρο των κόμικς, και συγκεκριμένα αυτών των μπαλονιών ομιλίας,⁵⁰⁷ καθώς και την εμφάνιση στο λεκτικό κείμενο ηχοποίητων λέξεων⁵⁰⁸ (πλατς και κουάκ, κουάκ!). Επίσης, το λεκτικό κείμενο συχνά εγκαταλείπει το συνήθη χώρο του και εντάσσεται στην εικόνα, μέσα σε πλαίσια, δημιουργώντας ένα ετυμολογικό παιχνίδι ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο.

Επιπρόσθετα, οι εναλλαγές στις γωνίες λήψης σε κοντινά και μακρινά πλάνα για τον εκάστοτε ήρωα ή και πανοραμικά για τις σκηνές παιχνιδιού, προσφέρουν μια πολυπρισματική προσέγγιση και συναισθηματικές εναλλαγές, οι οποίες καθοδηγούν κάθε φορά τον αναγνώστη σε διαφορετικά σημεία εμπλοκής και θέσης ταύτισης. Ο Nodelman (1988/2009) διαπιστώνει ότι στα περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία κάθε εικόνα

⁵⁰³ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σσ. 36-37.

⁵⁰⁴ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.129.

⁵⁰⁵ Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σσ.8-10.

⁵⁰⁶ Ό.π., σσ.2, 3, 6, 10.

⁵⁰⁷ Ό.π., σσ. 5, 17, 18.

⁵⁰⁸ Ό.π., σσ.14-22.

αντιπροσωπεύει μία άλλη σκηνή. Συχνά η εξέλιξη της δράσης, όταν συνοδεύεται από συναισθηματική αλλαγή κάποιου χαρακτήρα, προσδίδει την αίσθηση εναλλαγής της οπτικής γωνίας. Ενώ, «*Τα εικονογραφημένα βιβλία, που περιέχουν περισσότερες ακολουθίες πλάνων της ίδιας δράσης, συχνά παρέχουν μεγαλύτερη ποικιλία οπτικών γωνιών*»⁵⁰⁹. Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (1996/2010) το «*Μέγεθος του πλαισίου, με την επιλογή ανάμεσα στο κοντινό πλάνο, στο μεσαίο ή μακρινό πλάνο, κλπ.*», διαμορφώνει την «απόσταση» του θεατή από τα απεικονιζόμενα αντικείμενα ή πρόσωπα. Όπως στην «*Καθημερινή διεπίδραση, οι κοινωνικές σχέσεις καθορίζουν την απόσταση (κυριολεκτικά και μεταφορικά)*», έτσι και στη λογοτεχνία, η τεχνική αυτή υποστασιοποιεί μία αντίστοιχη λειτουργία⁵¹⁰.

Ο Πίπης αντιπροσωπεύει τον *όμοιο* «Άλλο», που μέσα στα ερμηνευτικά πλαίσια της κοινωνίας όπου ζει, εκλαμβάνεται ως «διαφορετικός». Η αφήγηση διακρίνεται από συμβολισμούς που διαποτίζουν το κείμενο με σημασίες. Πρόκειται για μια ιστορία που αφορά όλα εκείνα τα παιδιά που είναι ντροπαλά και δε μιλάνε εύκολα, καθώς νιώθουν ότι οι άλλοι θα τα κοροϊδέψουν. Μεταξύ των πολλών μηνυμάτων που περνάει το βιβλίο, η συγγραφέας εστιάζει κυρίως στο ότι θα πρέπει να βοηθήσουμε εκείνα τα παιδιά, που λόγω της ντροπής τους δυσκολεύονται να εκφραστούν, να «ξεκλειδώσουν» το χαρακτήρα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Ο Πίπης, λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης που έχει, γίνεται θύμα εκφοβισμού από τις αλεπούδες. Αρχικά, φοβάται να αντιδράσει και να πει «Όχι» σε πράγματα που δεν ήθελε να κάνει, αλλά την τελευταία στιγμή, καθώς κινδύνευε η ζωή του, τόλμησε να υψώσει τη φωνή του και να πει «Όχι». Αυτό τόνωσε την αυτοπεποίθησή του και τον έκανε πλέον πιο σίγουρο για τον εαυτό του και πιο αγαπητό από τους άλλους.

5.4.2 Το μικροαφήγημα του Κωνσταντινίδη, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011)⁵¹¹ είναι ένα σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα με εμφανή τα χαρακτηριστικά της νεότερικότητας. Μελετώντας τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου αξίζει να

⁵⁰⁹ Ο.π., σσ. 275-276.

⁵¹⁰ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 201.

⁵¹¹ Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011. Την εικονογράφιση έκανε ο Άκης Μελάχρης. Η ιστορία συνοδεύεται από ένα cd που περιέχει την αφήγηση της ιστορίας και πέντε τραγούδια σε στίχους του συγγραφέα και μουσικής της Αναστασίας Παπαδημητρίου. Επίσης, στο cd περιέχονται μελωδίες των τραγουδιών σε μορφή караоке, οι παρτιτούρες των τραγουδιών σε ψηφιακή μορφή, καθώς και οι ήρωες του βιβλίου για τα μικρά παιδιά.

σημειωθεί ότι το εξώφυλλο «μετατρέπεται σε έναν χώρο “διδασχής”»⁵¹² με αποδέκτη τον ενήλικο. Η παρουσία ετικέτας, σύμφωνα με την οποία πρόκειται για «Μια ιστορία για τη μουσική, τη διαφορετικότητα και την αποδοχή», ενημερώνει τους επικείμενους αγοραστές-συναγνώστες για την ιδεολογική θέση που προβάλλει.

Όσον αφορά τη λεκτική διατύπωση του τίτλου, ανήκει στην κατηγορία τίτλων που θέτουν το μυθοπλαστικό χρόνο⁵¹³. Τα γράμματα του τιτλικού περιεχομένου, που είναι επενδυμένα με κόκκινο χρώμα και εν μέσω λευκού φόντου, παράγουν μια έντονη χρωματική αντίθεση, που εφιστά την προσοχή του αναγνώστη να σταθεί και να ενημερωθεί για το περιεχόμενό του. Ως εικόνα εξωφύλλου επιλέγεται ένας μαέστρος που δίνει το ρυθμό σε κάποια προσωποποιημένα μουσικά όργανα. Η «οπτική ακρόαση των ήχων»⁵¹⁴ επιτυγχάνεται με τη βοήθεια των συσχετιζόμενων συμβόλων, και συγκεκριμένα με τις νότες, που εμφανίζονται δίπλα στην ηχογόνο πηγή, δηλαδή στα μουσικά όργανα. Στο σημείο αυτό ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι η σύμβαση με τις νότες αποσκοπεί στο να αντιληφθεί την παραγωγή ηχητικής μουσικής.

Η ιστορία ξεκινά με τον αφηγητή να απευθύνεται σε πρώτο πρόσωπο στον αναγνώστη, για να επιτευχθεί η άμεση εμπλοκή του. Η φωνή καθοδηγεί την ενεργητική συμμετοχή των εννοούμενων αναγνωστών προσκαλώντας τους να εισέλθουν στο μυθοπλαστικό σύμπαν και εντοπίζοντας σε επίπεδο εικονογράφησης τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Γράφει:

*«Έχεις ακουστά για τη Μελωδιούπολη; Είναι μια πόλη όπου ζουν μονιασμένα όλα τα μουσικά όργανα. Πάντα σέβονται το ένα το άλλο και συνεργάζονται. Άλλωστε, μόνο έτσι μπορούν να συνυπάρχουν σε μια ορχήστρα! Εκεί γνωρίζουν τις μελωδικότερες συνθέσεις και ζουν γεμάτα περηφάνια για τη μοναδικότητά τους. Ποια μοναδικότητα; Μα, να είναι μουσικά όργανα και να ηχούν τόσο όμορφα! Λίγο είναι αυτό; Έλα να γνωρίσουμε μερικά...»*⁵¹⁵. Το εικονογραφημένο παιδικό μικροαφήγημα με μια καταπληκτική μαεστρία μπορεί να συνδυάσει στο ίδιο βιβλίο ένα ποιητικό λογοτεχνικό κείμενο και ένα βιβλίο γνώσεων⁵¹⁶. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο δύο κειμενικές γραμμές: η μια φιλοξενεί μια παρουσίαση των μουσικών οργάνων και η άλλη αποτελεί μια αντικειμενικότερη καταγραφή των χαρακτηριστικών τους. Επίσης, εξίσου ενδιαφέρουσα αποδεικνύεται η παράθεση αφηγηματικών και πληροφοριακών στοιχείων,

⁵¹² Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 270.

⁵¹³ Βλ. ενδεικτικά Καρπόζηλου, Μ., ό.π., σ.194.

⁵¹⁴ Ο.π., σ. 90.

⁵¹⁵ Κωνσταντινίδης, Γ., ό.π., σ.4.

⁵¹⁶ Καρπόζηλου, Μ., ό.π., σσ.56-57.

καθώς στο τέλος της ιστορίας φιλοξενούνται καθαρώς πληροφοριακά κείμενα σε σχέση με έννοιες και λέξεις που χρησιμοποιούνται μέσα στο λεκτικό κείμενο. Η συγκεκριμένη δισέλιδη ταπετσαρία λειτουργεί ως προθάλαμος μύησης στο μυθοπλαστικό κόσμο της ιστορίας, η οποία προοικονομεί το περιεχόμενο της αφήγησης και δίνει στους αναγνώστες μια πρώτη ιδέα αναφορικά με τους μυθοπλαστικούς ήρωες.

Η αφήγηση ξεκινάει με αναδρομή σε παρελθόντα γεγονότα, προκειμένου να επιτευχθεί η γνωριμία του μικρού παιδιού-συναναγνώστη με το θέμα της ιστορίας. Μέσα από τα λόγια του αφηγητή παρουσιάζεται ένα προσωποποιημένο πριόνι, το οποίο «*ζει απομακρυσμένο από τα άλλα όργανα*»⁵¹⁷, καθώς «*είχε στεναχωρηθεί, γιατί κάποτε του είπαν κοροϊδευτικά να πάει να κόψει ξύλα*»⁵¹⁸. Σύμφωνα με τις θέσεις πρόσληψης που κατασκευάζει η αφήγηση σε συνδυασμό με την εικονογραφική αναπαράσταση του πριονιού στην παρούσα σκηνή, ο κεντρικός ήρωας υποστασιοποιεί τον *μειονεκτικό* «Άλλο», το διαφορετικό. Ο χαρακτήρας ζει στο περιθώριο και βιώνει την κοινωνική απομόνωση εξαιτίας των υποτιμητικών σχολίων που δέχτηκε, «*Είχε στεναχωρηθεί γιατί κάποτε, του είπαν κοροϊδευτικά να πάει να κόψει ξύλα*». Άξιο σχολιασμού αποτελεί το γεγονός πως οι φήμες που ακούγονται για αυτόν αφορούν τις μαγικές του ιδιότητες, «*Λένε πως τα παρακολουθεί με ένα τηλεσκόπιο και πως τις νύχτες, πάει έξω από την πόρτα τους και τα τρομάζει. Έτσι άρχισαν να το φωνάζουν μάγο...*»⁵¹⁹. Τα μάγια τελούνται από έναν άνθρωπο με ξεχωριστές ικανότητες, το μάγο⁵²⁰. Σε επίπεδο εικονογράφησης, αναπαρίσταται σε μια καθόλα ανθρώπινη δραστηριότητα, να κατασκοπεύει από το τηλεσκόπιό του τα υπόλοιπα μουσικά όργανα. Από τη στάση του σώματος του και τις εκφραστικές λεπτομέρειες του προσώπου του, είναι φανερό πως είναι πολύ θυμωμένος και ενοχλημένος.

Ακολούθως, μεταφερόμαστε στον εσωτερικό χώρο της αίθουσας συναυλιών με τη *χωρική* μετατόπιση της *εστίασης* να ισοδυναμεί με την είσοδο στο *γραμματικό χρόνο* της αφήγησης. Μέσα από το διάλογο που ακολουθεί, παρακολουθούμε τη διαμάχη ανάμεσα σε όλα τα μουσικά όργανα, τα οποία εκφράζουν την επιθυμία απεμπόλησης της

⁵¹⁷ Κωνσταντινίδης, Γ., ό.π., σ.6.

⁵¹⁸ Ό.π., σ.6.

⁵¹⁹ Ό.π., σ.6.

⁵²⁰ Η Μαγεία είναι πανάρχαιο κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Συνδέεται με το φόβο του ανθρώπου για το άγνωστο, την ανάγκη του να εξηγήσει ή να εξευμενίσει τα φυσικά φαινόμενα, την επιθυμία του να εξουσιάσει τη βούληση άλλων ανθρώπων. Βλ. ενδεικτικά Graf, F., Μυλωνόπουλος, Γ., Χανιώτης, Α., *Η Μαγεία Στην Ελληνορωμαϊκή Αρχαιότητα: Πλησιάζοντας Τους Θεούς Και Βλάπτοντας Τους Ανθρώπους*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2004.

ταυτότητάς τους με σκοπό την απόκτηση άλλων ιδιοτήτων και ιδιαιτεροτήτων. Η διαφωνία τους οδηγεί στην εξαγρίωση του μαέστρου, ο οποίος, σε μια προσπάθεια να καταλάβουν την ματαιότητα των λόγων τους, τους προτρέπει να ονειρευτούν με πολύ προσοχή αυτό που θα επιθυμούσαν να είναι. Γράφει:

«Μη μιλάει κανείς, είπε αγριεμένα ο μαέστρος, ησυχία! Νομίζετε πως αν αλλάζατε, θα ήταν καλύτερα για εσάς; Ωραία, τότε να πάτε όλοι στα σπίτια σας! Κοιμηθείτε και ονειρευτείτε αυτό που θα θέλατε να είστε. Προσέξτε, όμως, τι όνειρα θα κάνετε, ίσως να βγουν αληθινά! Καληνύχτα, είπε ο μαέστρος και έφυγε θυμωμένος. Τα όργανα, αφού αγριοκοίταζαν το ένα το άλλο, πήγαν στα σπίτια τους να κοιμηθούν. Βιάζονταν να ονειρευτούν. Μόλις άδειασε η αίθουσα ακούστηκε ένα πριονωτό γέλιο και μια μαύρη σκιά γλίστρησε προσεκτικά έξω από την πόρτα»⁵²¹. Ένας από τους πρώτους ερευνητές των ονείρων ήταν ο Sigmund Freud, ο οποίος στα παραμύθια έβλεπε την επιβεβαίωση της ψυχοδυναμικής του θεωρίας⁵²².

Στην συνέχεια της αφήγησης μία έκπληξη διαδέχεται την εξέλιξη της πλοκής, με τα όργανα να διαπιστώνουν πως τα όνειρά τους πραγματοποιήθηκαν κατά το ήμισυ. Στη διαμόρφωση της τελικής εμφάνισής τους συνεισφέρει και η λειτουργία της εικονογράφησης, με την αναπαράστασή τους από την ένωση διαφορετικών οργάνων. Τα λόγια του μαέστρου εστιάζουν στις αρνητικές συνέπειες που φέρει το συναίσθημα της ζήλιας στις ψυχές των ανθρώπων. Λειτουργούν συμβολικά τονίζοντας στα όργανα τη σπουδαιότητα της έννοιας της «συλλογικότητας»: ο καθένας είναι διαφορετικός, μα χρήσιμος στο σύνολο. Με την στάση του ο μαέστρος έδωσε έμφαση στο γεγονός πως δεν πρέπει να υποτιμούμε τη διαφορετικότητα, αλλά να τη θεωρούμε πλεονέκτημα που συντελεί στην ευημερία του κοινωνικού συνόλου.

Η λύση επέρχεται από δυο ντετέκτιβ, τους οποίους καλούν, με σκοπό να λύσουν τα μάγια. Μέσα από τις προσπάθειές τους να λύσουν τα μάγια και να επαναφέρουν τα μουσικά όργανα στην αρχική τους μορφή, τονίζεται η σημασία που έχει η μουσική για τον άνθρωπο. Οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν τη μουσική ως ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στην παιδεία τους, καθώς μέσω αυτής μαθαίνει το παιδί πειθαρχία⁵²³.

⁵²¹ Κωνσταντινίδης, Γ., ό.π., σ.7.

⁵²² Βλ. ενδεικτικά, Lawrence, P., & Cervone, D., *Θεωρίες Προσωπικότητας, Έρευνα Και Εφαρμογές*, Μπρούζος, Α., & Γουναροπούλου, Α., (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 2013.

⁵²³ Με τον όρο «μουσική» στην αρχαία Ελλάδα εννοούσαν εκείνη την σύνθετη τέχνη η οποία συμπεριλάμβανε το Μέλος (μελωδία), την Όρχηση (κίνηση, χορός) και τον Λόγο (ποίηση). Της απέδιδαν, δηλαδή, μια τρισυπόστατη διάσταση. Η εμφάνιση της μουσικής ανιχνεύεται στις θρησκευτικές τελετές κατά τις οποίες συνδέονταν ο ρυθμός με τη μελωδία και το τραγούδι. Η μουσική ήταν παρούσα σε διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής. Ως στοιχείο του πολιτισμού δεν ήταν απλά μια μορφή τέχνης και αυτοέκφρασης, αλλά και ένα δομικό στοιχείο της

Ωστόσο, η μεγαλύτερη ανατροπή συντελείται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου, όπου μια έκπληξη επιφυλάσσεται για τον αναγνώστη-θεατή. Ο αφηγητής με άμεση προσφώνηση -σε πρώτο πρόσωπο- απαιτεί επιτακτικά την εμπλοκή του παιδιού, «*Μήπως μπορείς να τους βοηθήσεις εσύ, που διαβάζεις αυτό το βιβλίο; Πάρε, λοιπόν, ένα μολύβι και ένωσε με μια γραμμή το κάθε μισό όργανο με το άλλο μισό του! Έλα, μη διστάζεις. Πάρε το μολύβι στα χέρια σου και άρχισε! Σώσε τη μουσική!!!*»⁵²⁴. Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης δεν έχει πια τον παθητικό ρόλο που είχε κατά την ανάγνωση των κλασικών παραμυθιών και των άλλων λογοτεχνικών ειδών, αλλά γίνεται ενεργά συμμετέχων, ένας «ενεργητικός συμπαίκτης» σε μία εντελώς νέα αντίληψη της λογοτεχνίας⁵²⁵. Με τη βοήθεια του βιβλίου η ανάγνωση μετατρέπεται σε καθαρώς πνευματικό παιχνίδι, καλώντας τον αναγνώστη-παίχτη να συμμετάσχει στην επίλυση γρίφων και οπτικών αινιγμάτων⁵²⁶. Μέσω της ενεργητικής εμπλοκής του στο κείμενο ο αναγνώστης γίνεται νοηματοδότης και συνδημιουργός του κείμενου. Ακολουθώντας την προτροπή της εικονογράφησης «*ένωσε με μια γραμμή το κάθε μισό όργανο με το άλλο μισό του!*» συνυφαίνεται ως μέλος του μυθοπλαστικού σύμπαντος. Επομένως, ο αναγνώστης μετέχει σε δύο επίπεδα, αυτό του χρήστη του βιβλίου και αυτό του συμπρωταγωνιστή. Στο σημείο αυτό βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια τεχνική μεταμυθοπλαστικής τάξεως, σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης διαθέτει το δικαίωμα παρέμβασης στο μυθοπλαστικό σύμπαν. Η κατάργηση των ορίων ανάμεσα στον αναγνώστη και το δημιουργό προκαλεί αφενός την εμπλοκή του, αφετέρου την αποστασιοποίησή του, διότι αντιλαμβάνεται ότι η συγκεκριμένη ιστορία δεν είναι τίποτα παραπάνω από μια μυθοπλαστική κατασκευή.

Η λύση της πλοκής επέρχεται από το πριόνι, το οποίο αντιλαμβανόμενο το λάθος του βοηθάει τους δύο ντετέκτιβ. Ως αποτέλεσμα, τα όργανα επανέρχονται στην αρχική τους μορφή, ενώ συγχρόνως το πριόνι, μέσω της βοήθειας που προσέφερε, αποκαλύπτει την ηρωική του ιδιότητα και αποκαθιστά με αυτόν τον τρόπο τη λαθεμένη εικόνα που έχει δημιουργηθεί εναντίον του. Η αφήγηση κλείνει με την πραγματοποίηση μιας μεγάλης

εκπαίδευσης, άρρηκτα συνυφασμένο με την αρετή και την φιλοσοφία. Η σημασία της μουσικής στη διαμόρφωση σωστών πολιτών συμπυκνώνεται στις αθηναϊκές φιλοσοφικές αντιλήψεις του 5^{ου} και 4^{ου} αι. π.Χ. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η μουσική είναι για το πνεύμα ότι η γυμναστική για το σώμα και η ισόρροπη ανάπτυξη των δυο αποτελεί θεμελιώδες μέσο διάπλασης των νέων που πρόκειται να γίνουν πολίτες. Βλ. Παπαοικονόμου-Κηπουργού, Κ., *Η Μουσική Στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Γεωργιάδης, 1997.

⁵²⁴ Κωνσταντινίδης, Γ., ό.π., σ.15.

⁵²⁵ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σσ.85-87.

⁵²⁶ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σσ.81-83.

συναυλίας, στην οποία συνυπάρχουν αρμονικά όλα τα όργανα, μαζί με το πριόνι. Στην τελευταία εικόνα, με την οποία κλείνει το βιβλίο, απεικονίζονται ευτυχισμένα όλα τα μουσικά όργανα μαζί με το πριόνι. Η εικόνα αυτή στέλνει ένα αισιόδοξο μήνυμα, ότι όλοι μπορούν να συνυπάρξουν μελλοντικά και να λειτουργήσουν αρμονικά μέσα σε μια ομάδα, όσο κι αν διαφέρουν μεταξύ τους, διότι αυτό που έχει τελικώς σημασία είναι η κατανόηση, η συνεργασία, η αποδοχή, αλλά συγχρόνως και η διατήρηση της διαφορετικότητας του καθενός. Γράφει:

«Εγώ! ακούστηκε μια φωνή στην άκρη του δρόμου. Εγώ, το πριόνι! Πάντα έψαχνα τον τρόπο να σας τιμωρήσω που με κοροϊδεύατε και σας μάγεψα. Στην αρχή είχε μεγάλη πλάκα ν' ακούω τις μπερδεμένες φωνές σας, αλλά μετά... μετά κατάλαβα πως μου έλειπε η μουσική σας. Αυτή που άκουγα κάθε βράδυ έξω από την πόρτα του σπιτιού σας. Ναι, εκεί που άρχιζα κι εγώ να τραγουδάω κι εσείς τρομάζατε! Μετάνιωσα για το κακό που προκάλεσα και αποφάσισα να σας βοηθήσω, και ας με κοροϊδεύετε. Χωρίς εσάς ήμουν πιο δυστυχισμένο από πριν. Έτσι, όταν κοιμήθηκες έβαλα το χαρτί στην τσέπη σου. Ελπίζω τώρα όλα να είναι όπως πριν... και εγώ θα γυρίσω στο σπίτι μου, για να μη σας ενοχλώ...»⁵²⁷.

«Δεν θα πας πουθενά! φώναζαν όλα τα όργανα μαζί. Από αυτή την περιπέτεια μάθαμε πως ο καθένας μας είναι διαφορετικός, μα χρήσιμος για το σύνολο. Αισθανόμαστε πολύ άσχημα που σε κοροϊδέσαμε κάποτε για τη μορφή σου και ευχόμαστε να μας συγχωρέσεις»⁵²⁸.

«Νομίζω πως όλα αυτά πρέπει να τα γιορτάσουμε με μια μεγάλη συναυλία, είτε ο μάεστρος. Μια συναυλία που όλοι θα παίζετε από μια φορά την ίδια μελωδία. Τη μελωδία της αγάπης! Όσο για σένα, πριόνι, αποφάσισα να γίνεις ο έμπιστος βοηθός μου... Έτσι όλα τα όργανα μαζεύτηκαν στην πλατεία και άρχισαν να παίζουν αγαπημένα και μονοιασμένα ξανά. Χωρίς διαφορές και διακρίσεις, δίνοντας το καθένα τον καλύτερό του εαυτό...»⁵²⁹.

Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι *συμμετρική*, καθώς ο κειμενικός και εικονικός λόγος συγκλίνουν, με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται τα ιδεολογικά μηνύματα. Το συγκεκριμένο ανάγνωσμα χαρακτηρίζεται για την πολυεπίπεδη ευχαρίστηση που προσφέρει, γιατί κάθε επόμενη ανάγνωση αποτελεί και μια νέα, πρωτότυπη εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, προσφέρεται για μουσική ακρόαση, χωρίς τη διαμεσολάβηση του ενήλικα συν-αναγνώστη, αφού η αγορά του βιβλίου συνοδεύεται από CD, το οποίο περιέχει τραγούδια. Επιπλέον, στο τέλος του βιβλίου, παρατίθενται ένα γλωσσάρι, το οποίο

⁵²⁷ Κωνσταντινίδης, Γ., ό.π., σ.17.

⁵²⁸ Ο.π., σ.18.

⁵²⁹ Ο.π., σ.18.

στοχεύει στο *διττό αναγνωστικό κοινό* (γονείς και εκπαιδευτικοί), καθώς παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τις σημασίες των μουσικών όρων που εμπεριέχονται στο λεκτικό κείμενο.

5.4.3 Στο μικροαφήγημα της Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011)⁵³⁰ ο τίτλος υποδηλώνει το θέμα της ιστορίας. Σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, η οπτική τροπικότητα βρίσκεται σε συμφωνία μαζί του. Συγκεκριμένα, στην εικόνα του εξωφύλλου εικονίζεται ένας κάβουρας να κρατά ψηλά με τις δαγκάνες του ένα χρυσόψαρο, στάση που υποδηλώνει το θρίαμβο μιας κατάστασης που έχει προηγηθεί, με τον *οπτικό υπαινιγμό* του νικητή.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του ονόματος του κεντρικού ήρωα, ο οποίος ακούει στο όνομα Πλάτωνας. Εν συνεχεία ακολουθεί η περιγραφή της εξωτερικής εμφάνισης του μυθοπλαστικού χαρακτήρα ως ένα «*μεγαλούτσικο, πλατύ, καφετί ψάρι*»⁵³¹. Με την *τριτοπρόσωπη* αφήγηση να διακόπτεται από διαλόγους μεταξύ του ήρωα και των δευτερευόντων χαρακτήρων, που εμφανίζονται στην ιστορία, γνωστοποιείται στον αναγνώστη-θεατή η οπτική γωνία του πρωταγωνιστή, «*Μακάρι να κολυμπούσα τόσο γρήγορα όσο ο Λούης, σκέφτεται ο Πλάτωνας*». Πρόκειται για μία στρατηγική, η οποία διευκολύνει την πρόσληψη της ετερότητας του «Άλλου» και την κατανόηση της συμπεριφοράς του ως απόρροια της ψυχολογικής πίεσης που βιώνει από τη σύγκρουση με τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφορά του και τα λόγια του σκιαγραφούν το προφίλ ενός χαρακτήρα, ο οποίος δεν είναι συμβιβασμένος με το «Εγώ» του, με αποτέλεσμα να επιθυμεί να αλλάξει τα δικά του χαρακτηριστικά και να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των υπόλοιπων ψαριών, διότι πιστεύει πως δεν έχει κάτι το εντυπωσιακό - ιδιαίτερο στην εμφάνισή του που τον κάνει να ξεχωρίζει, «*Πώς θα 'θελα να του έμοιαζα λιγάκι! Είναι τόσο εντυπωσιακός!*». Ο ήρωας συνιστά ένα χαρακτήρα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως μειονεκτικό, δημιουργώντας προκαταλήψεις από μόνος του, με αποτέλεσμα να πιστεύει ότι υστερεί των υπολοίπων ψαριών. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια συνιστώσα της αυτοπεποίθησης

⁵³⁰ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011. Την εικονογράφηση έκανε ο Daniel Howarth.

⁵³¹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, ό.π., σ.1.

και του αυτοσεβασμού⁵³². Η χαμηλή αυτοεκτίμηση του κεντρικού ήρωα αποδυναμώνει την αυτο-εικόνα του, με αποτέλεσμα να νιώθει ολόενα και χαμηλότερη αυτοπεποίθηση. Σε εικονογραφικό επίπεδο, στην εισαγωγική εικόνα προβάλλεται το σκηνικό, μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η πλοκή, με τον ήρωα να απεικονίζεται στην αριστερή σελίδα και ένα συγκεκριμένο ψάρι που ακούει στο όνομα «Λούη» στη δεξιά. Οι γραμμές κίνησης που εμφανίζονται πίσω από τον Λούη τονίζουν το λεκτικό κείμενο στο οποίο ο ίδιος χαρακτηρίζεται ως *σίφουνας*. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική και το *πλάνο* γενικό. Το λευκό φόντο, που καταλαμβάνει ένα μεγαλύτερο μέρος της σελίδας, τονίζει τις φιγούρες που εικονογραφούνται παράγοντας χρωματικές αντιθέσεις. Οι φιγούρες αποδίδονται με απαλό περίγραμμα και τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος στην απόδοση της συγκεκριμένης σκηνής προσδίδουν ηρεμία⁵³³.

Στη συνέχεια της εικονικής αφήγησης, στο διάλογο που έχει ο Πλάτωνας με το Αγγελόψαρο, τα χρώματα της οπτικής τροπικότητας γίνονται πιο ζωντανά, ενώ το λευκό φόντο απουσιάζει. Ως αποτέλεσμα, δίνεται βάρος στους οπτικούς χαρακτήρες. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι ο εσωτερικός μονόλογος του ήρωα εγγράφεται υπό τη μορφή των «μπαλονιών ομιλίας»⁵³⁴, σε ορθογώνιο πλαίσιο⁵³⁵, με αποτέλεσμα οι λέξεις να λειτουργούν ως οπτικά αντικείμενα μέσα στην εικόνα⁵³⁶. Η χρήση αυτής της τεχνικής εγγράφει επιπλέον αφηγηματικά επίπεδα στην ήδη υπάρχουσα αφήγηση-πλαίσιο. Στην επόμενη σκηνή, ο Πλάτωνας έρχεται αντιμέτωπος με τον Πουφ, ο οποίος αποτελεί έναν ακόμη *δευτερεύων* χαρακτήρα και ο οποίος εν αγνοία του, ενισχύει το *σύνδρομο κατωτερότητας* που αισθάνεται ο ήρωας. Η *γωνία λήψης* σε όλες τις συναντήσεις του πρωταγωνιστή με τους δευτερεύοντες χαρακτήρες είναι φυσική, με το λευκό φόντο να επανέρχεται στο πέμπτο δισέλιδο. Γράφει:

«Θα σε δω στο διαγωνισμό, αργοκίνητε. Του λέει παιχνιδιάρικα ο φίλος του ο Λούης και περνάει σαν σίφουνας από δίπλα του»⁵³⁷.

«Μακάρι να κολυμπούσα τόσο γρήγορα όσο ο Λούης, σκέφτεται ο Πλάτωνας»⁵³⁸.

⁵³² Μπρούζος, Α., *Ο Εκπαιδευτικός Ως Λειτουργός Συμβουλευτικής, Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση Της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 2009, σ.287.

⁵³³ Nodelman, P., *ό.π.*, 1988/2009, σ.112.

⁵³⁴ Yannicopoulou, A., «Visual Aspects Of Written Texts: Preschoolers View Comics», *Educational Studies In Language And Literature*, vol. 4, 2004, σσ. 169-181.

⁵³⁵ Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2004), «*Το οβάλ πλαίσιο πιστοποιεί ότι πρόκειται για απευθείας διάλογο, ενώ τα ορθογώνια παραπέμπουν σε αφηγητή που εκφράζεται σε πλάγιο λόγο*». Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., «*Η Εικόνα Του Γραπτού Μηνύματος Σε Κείμενα Που Διαβάζουν Τα Παιδιά: Παραδείγματα Από Βιβλία, Εφημερίδες, Κόμικς Και Περιβάλλοντα Γραπτό Λόγο*», στο Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε., (επιμ.), *ό.π.*, 2004, σσ. 81-98.

⁵³⁶ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.3)1, σ.523.

⁵³⁷ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *ό.π.*, σ.1.

«Το Αγγελόψαρο, που κολυμπάει εκεί κοντά, πέφτει πάνω στον Πλάτωνα».

«Με συγχωρείς φίλε μου, αλλά έτσι γρήγορα που αλλάζεις σχέδια και χρώματα στο σώμα σου, δεν μπορώ να σε ξεχωρίσω από την άμμο, τα βράχια και τα φύκια»⁵³⁹.

«Πώς θα 'θελα να του έμοιαζα λιγάκι! Είναι τόσο εντυπωσιακός!, σκέφτεται ο Πλάτωνας»⁵⁴⁰.

«Ο Πουφ φουσκώνει και μοιάζει με αγκαθωτό μπαλόκι. Όλοι αρχίζουν να χαχανίζουν με τα καμώματά του»⁵⁴¹.

«Μακάρι να ήμουν κι εγώ αστείος σαν τον Πουφ, σκέφτεται ο Πλάτωνας»⁵⁴².

Στη συνέχεια, η συμβατική πορεία ανάγνωσης ανατρέπεται, καθώς η οπτική τροπικότητα φαίνεται να μιμείται την πορεία ανάγνωσης των κόμικς, με την εικόνα να διαιρείται σε τμηματικά υπό-σύνολα, δίνοντας την αίσθηση αποσπασματικών σκηνών ενός συγκεκριμένου σημείου δράσης. Οι εικόνες διαχωρίζονται η μια από την άλλη με λευκά πλαίσια που παρεμβάλλονται μεταξύ τους, τα οποία ενισχύουν τη χρωματική αντίθεση και καθοδηγούν την εμπλοκή του αναγνώστη στις απεικονιζόμενες σκηνές. Η απεικόνιση όλων των αποσπασματικών σκηνών συνοδεύεται από λιγιστό κείμενο που επεξηγεί κάθε φορά την κάθε σκηνή⁵⁴³. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται στις σκηνές όπου όλοι οι χαρακτήρες της ιστορίας, μαζί με τον κεντρικό πρωταγωνιστή, εικονίζονται σε ένα θαλάσσιο λούνα παρκ να περνούν στιγμές ηρεμίας και παιχνιδιού. Πρόκειται για παιχνίδια τα οποία συμβαδίζουν με τα ρεαλιστικά δεδομένα των λούνα παρκ που υπάρχουν σε μια κοινωνία ανθρώπων.

Η κορύφωση της δράσης ξεκινάει τη στιγμή που ο «Βερνάρδος, ο αστακός», ανακοινώνει την έναρξη του διαγωνισμού για την ανάδειξη του πιο χαρισματικού μυθοπλαστικού χαρακτήρα. Γενικά, η σύνθεση της όλης εικόνας με τα στοιχεία της υπερβολής ενισχύει τη χιουμοριστική απόδοση του εικονογράφου, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο ξεφεύγει από τη «συγκινησιακή» ατμόσφαιρα της ιστορίας. Οι αποσπασματικές σκηνές εμφανίζονται και στο δέκατο δισέλιδο. Όλα τα ψάρια του βυθού⁵⁴⁴ παίρνουν

⁵³⁸ Ο.π., σ.2.

⁵³⁹ Ο.π., σ.3.

⁵⁴⁰ Ο.π., σ.4.

⁵⁴¹ Ο.π., σ.5.

⁵⁴² Ο.π., σ.6.

⁵⁴³ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.3)2, σ.523.

⁵⁴⁴ Σύμφωνα με την Καλογήρου, «Οι παραμυθικές αφηγήσεις που διαδραματίζονται στο βυθό συνιστούν έναν κόσμο όπου το οικείο συναντά το ανοίκειο, το θεϊκό και το δαιμονικό συναντούν το ανθρώπινο. Ο παραμυθένιος κόσμος του βυθού, συνδεδεμένος καθώς είναι με το υγρό στοιχείο, προτιμά τη ρευστότητα, την ασάφεια των σχημάτων, εικόνες σύγχυσης και αλλαγής. Βασικό γνώρισμα της μαγείας του βυθού είναι η οντολογική σύγχυση μεταξύ ενάλιου και ανθρώπινου

μέρος στο διαγωνισμό, εκτός από τον ήρωα, ο οποίος δε δηλώνει συμμετοχή, καθώς πιστεύει πως είναι ένα συνηθισμένο ψάρι που δεν μπορεί να κάνει τίποτα σπουδαίο.

Γράφει:

«Για μαζευτείτε γρήγορα! Ο διαγωνισμός αρχίζει! ανακοινώνει ο Βερνάρδος ο αστακός».

«Πάμε να πάρουμε μέρος! φωνάζει ενθουσιασμένος ο Λούης»⁵⁴⁵.

«Ο Λούης συμμετέχει στον αγώνα ταχύτητας. Το Αγγελόψαρο στο διαγωνισμό για το πιο εντυπωσιακό ψάρι...»⁵⁴⁶.

«...και ο Πλουφ για το πιο αστείο ψάρι»⁵⁴⁷.

«Εσύ, δε θα πάρεις μέρος στο διαγωνισμό; ρωτάει το Αγγελόψαρο τον Πλάτωνα»⁵⁴⁸.

«Δεν υπάρχει λόγος, αναστενάζει ο Πλάτωνας, καθώς απομακρύνεται. Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σπουδαίο ούτε κι έχω κάτι ξεχωριστό. Είμαι μονάχα ένα πλατύ, καφετί, αργοκίνητο και συνηθισμένο ψάρι»⁵⁴⁹.

Η αγωνία κορυφώνεται για τον αναγνώστη τη στιγμή που κάνει την εμφάνισή του ένας καρχαρίας, προκαλώντας φόβο και τρόμο στη θαλάσσια μυθοπλαστική κοινότητα. Η οπτική τροπικότητα ενισχύει τον τρόμο που νιώθουν τα θαλάσσια όντα απεικονίζοντας τα σε γενικό πλάνο να προσπαθούν να κρυφτούν πίσω από τα θαλάσσια φύκια. Στο *πεδίο βάθους* ξεχωρίζει η μορφή του καρχαρία, ο οποίος κινείται απειλητικά εναντίον τους. Επιπλέον, ο εικονογράφος επιλέγει εκ νέου το λευκό φόντο, για να προσδώσει μεγαλύτερη ένταση και έμφαση στη σκηνή. Στο επόμενο δισέλιδο, για να αποδώσει τον τρόμο που προκαλεί η εμφάνιση του καρχαρία, αλλά και για να εμφυσήσει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή στο μεγαλόσωμο ψάρι υιοθετεί την τεχνική των υπό-συνόλων, την οποία αναλύσαμε προηγουμένως. Οι αποσπασματικές σκηνές που επιλέγει τονίζουν το πόσο κοντά στα ψάρια βρέθηκε ο καρχαρίας. Η φράση που χρησιμοποιεί *«Ωρα για μεζεδάκι»* αποτελεί μία μεταφορική έκφραση της καθομιλουμένης, η οποία χρησιμοποιείται εδώ σε επίπεδο *υπερκυριολεξίας*. Εν προκειμένω, η τεχνική της υπερβολής χρησιμοποιείται, για να αποδοθεί η επικινδυνότητα της κατάστασης. Η ευρηματικότητα του κεντρικού πρωταγωνιστή, ο οποίος σκέφτηκε να κρύψει τα άλλα ψάρια, οδηγεί στην αίσια έκβαση της πλοκής: ο Πλάτωνας ανακηρύσσεται *«ο πρώτος των πρώτων»* και δέχεται το μεγαλύτερο βραβείο περιτριγυρισμένος από τους φίλους

κόσμου, ο συμφυρμός των κατηγοριών του ανθρώπινου και του ζωικού». Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.210.

⁵⁴⁵ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.9.

⁵⁴⁶ Ό.π., σ.10.

⁵⁴⁷ Ό.π., σ.11.

⁵⁴⁸ Ό.π., σ.2.

⁵⁴⁹ Ό.π., σ.12.

του. Η παραστατικότητα της περιγραφής επισύρει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή στην εικονογράφηση της σελίδας, στην οποία το βλέμμα του θεατή εστιάζει στα οπτικά σύμβολα που παραπέμπουν σε ξύλινες επιγραφές και αποτελούν ενδο-εικονιστικά σχόλια, άμεσα σχετιζόμενα με τα αποτελέσματα του διαγωνισμού. Γράφει:

«Ξαφνικά τα νερά ταραάζονται και οι τέσσερις φίλοι κολυμπούν πανικόβλητοι».

«Βοήθεια! φωνάζει αναστατωμένος ο Λούης».

«Καρχαρίας! Ένας τρομερός καρχαρίας! Είμαι βέβαια γρήγορος, δεν μπορώ όμως να ξεφύγω από έναν καρχαρία»⁵⁵⁰.

«Μακάρι να μην ήμουν τόσο φανταχτερό!, λέει το Αγγελόψαρο τρέμοντας από το φόβο του».

«Ο καρχαρίας θα με δει αμέσως!».

«Και μένα, κλαψουρίζει ο Πουφ. Το αγκαθωτό μπαλόني μου δε θα του φανεί καθόλου αστείο και θα με κάνει μια χασιά!».

«Ψυχραιμία! Μην πανικοβάλλεστε!, καθησυχάζει τους φίλους του ο Πλάτωνας».

«Έχω μια ιδέα!»⁵⁵¹.

«Σωθήκαμε, σωθήκαμε! Πανηγυρίζει ο Λούης».

«Σε ευχαριστούμε που μας έκρυψες, Πλάτωνα. Ο καρχαρίας ήταν πολύ κοντά. Μια μπουκιά θα μας έκανε!»⁵⁵².

«Ας γυρίσουμε στο διαγωνισμό. Ο αστακός ανακοινώνει τώρα τους νικητές!, λέει ο Λούης».

«Να πούμε σ' όλους το κατόρθωμα του Πλάτωνα!, προτείνει το Αγγελόψαρο»⁵⁵³.

Είναι χαρακτηριστική η εικόνα με την οποία τελειώνει η ιστορία: εικονίζονται όλα τα ψάρια μαζί να συνυπάρχουν αρμονικά και να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα. Μέσω της εικόνας αυτής, μεταφέρεται στα μικρά παιδιά-συναναγνώστες το μήνυμα πως πρέπει να αναγνωρίζουμε το καλό που μας κάνουν και να δίνουμε χώρο και σε άλλους, καθώς η κοινωνική προσφορά ανάγεται σε αξία που επιβραβεύεται. Γράφει:

«Όμως..., συνεχίζει ο Βερνάρδος ο αστακός, ο κόσμος του βυθού αποφάσισε να ανακηρύξει πρώτο των πρώτων νικητών τον... Πλάτωνα!»⁵⁵⁴.

«Για το καλύτερο καμουφλάζ και, κυρίως, για τη μεγάλη βοήθεια που πρόσφερε στους φίλους του!».

⁵⁵⁰ Ο.π., σ.13.

⁵⁵¹ Ο.π., σ.14.

⁵⁵² Ο.π., σ.19.

⁵⁵³ Ο.π., σ.19.

⁵⁵⁴ Ο.π., σ.21.

«Ζήτω φίλε Πλάτωνα, πανηγυρίζει ο Λούης».

«Που 'χεις σώμα πάπλωμα, συνεχίζει το Αγγελόψαρο».

«Και καρδιά από μάλαμα! φωνάζει ενθουσιασμένος ο Πουφ κι όλα μαζί τα ψάρια»⁵⁵⁵.

Αξίζει να σημειωθεί η ευρηματική ονοματοποιία⁵⁵⁶ και ονοματοδοσία των δευτερευόντων χαρακτήρων που συμμετέχουν στην αφήγηση: μέσα από κοινωνικούς συσχετισμούς των ονομάτων με την πραγματικότητα κατορθώνει να περάσει με γλαφυρό τρόπο έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα. Αυτό το παιχνίδι με τα ονόματα λειτουργεί εξίσου χιουμοριστικά. Το κωμικό στοιχείο, που αναδύεται από τις *ονοματοποιίες*, εναπόκειται στο συσχετισμό αυτών με την οντολογική φύση των προσώπων που χαρακτηρίζουν, ενώ παράλληλα λειτουργούν *συνδηλωτικά* του ρόλου τους, όπως για παράδειγμα *«Λούης ο σίφουνας»*, *«Πουφ το μπαλόني»*. Αναλυτικότερα, το όνομα του *«Πουφ»* αποτελεί ηχοποιήτη λέξη που συνάδει με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου στο οποίο αντιστοιχεί, καθώς πρόκειται για ένα ψάρι που διαθέτει την ικανότητα να σωρεύει αέρα στο εσωτερικό του και να φουσκώνει προσιδιάζοντας σύμφωνα με το κείμενο σε *«αγκαθωτό μπαλόني»*. Ο χαρακτήρας-ψάρι με το όνομα *«Λούης»* είναι ένα ψάρι *«σίφουνας»*, κατά το κείμενο, καθώς διαθέτει ασυναγώνιστες κολυμβητικές δεξιότητες ταχύτητας. Επίσης, πρόκειται για υπαρκτό όνομα και, σύμφωνα με τη γνώση μας από το ανθρωπογενές περιβάλλον, παραπέμπει στο όνομα του *«Σπύρου Λούη»*, του γνωστού Έλληνα μαραθωνοδρόμου, νικητή στους Ολυμπιακούς αγώνες του 1896. Ένα επιπλέον στοιχείο του βιβλίου, το οποίο αξίζει ιδιαίτερης προσοχής, είναι το παιχνίδι με τις γραμματοσειρές, τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση. Πρόκειται για οπτικά στοιχεία που τονίζουν τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων σημείων του κειμένου, με συνηθέστερη τη σύμβαση της έντονης γραφής⁵⁵⁷. Όσον αφορά τη σχέση λόγου και εικόνας, η εικόνα επεξεργάζεται και επανξάνει το κείμενο σκιαγραφώντας επιπλέον πληροφορίες. Χαρακτηριστικές είναι, επίσης, οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα,

⁵⁵⁵ Ο.π., σ.22.

⁵⁵⁶ Σύμφωνα με τον Ακριτόπουλο (2012): *«Η ονοματοποιία σχετίζεται με τη μυθοποιητική φαντασία και κατά συνέπεια αποκαλύπτει μυστικά της γραφής και αποκωδικοποιεί τις σημασιολογικές δομές των λογοτεχνημάτων. Το όνομα ενός ήρωα, όταν υπάρχει, βρίσκεται στο λογοτεχνικό κείμενο (είτε στον τίτλο είτε στο κυρίως μέρος του κειμένου) κατά συνέπεια αποτελεί μέρος των συστατικών συμβάσεων του»*. Ακριτόπουλος, Α., *«Ονοματοποιία Και Ποιητική: Ονόματα Χαρακτήρων Σε Ένα Σύγχρονο Παιδικό-Εφηβικό Μυθιστόρημα»*, *Διαδρομές*, τ. 106, 2012, σ. 24.

⁵⁵⁷ Σε όλο το βιβλίο.

εμφανίζονται επίσης παραγλωσσικά στοιχεία, όπως σημεία στίξης και συγκεκριμένα τα θαυμαστικά.

Η αφήγηση αποκτά μια συμβολική διάσταση, κατά την οποία υπογραμμίζεται ο τρόπος με τον οποίο έχει διδαχθεί η πλειονότητα του κόσμου να αντιλαμβάνεται τις ατομικές του ιδιαιτερότητες. Κάθε άνθρωπος έχει ιδιαίτερη κλίση σε κάποιον τομέα, άλλωστε, η ομορφιά δε βρίσκεται στην ομοιομορφία. Η εύρυθμη λειτουργία μιας κοινότητας προϋποθέτει την ύπαρξη ατόμων που διαθέτουν δεξιότητες σε διαφορετικούς τομείς. Ο Πλάτωνας μπορούσε να σώσει τον εαυτό του αλλάζοντας σχέδια και χρώματα στο σώμα του, χρησιμοποίησε, όμως, την ικανότητά του αυτή, για να σώσει και τους φίλους του. Από την άλλη μεριά, ο Λούης, το Αγγελόψαρο και ο Πουφ, ξεφεύγοντας με τη βοήθεια του Πλάτωνα από τον καρχαρία, συνέβαλαν στο να αναγνωριστεί η αξία του φίλου τους από το σύνολο, με αποτέλεσμα να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και να ενσωματωθεί στον κόσμο του βυθού. Οι φίλοι του αναδείχθηκαν νικητές για ένα φυσικό προσόν τους, ενώ ο Πλάτωνας βραβεύτηκε για τη μεγάλη βοήθεια που πρόσφερε σε αυτούς. Η θετική αυτοεκτίμηση *«απολήγει σε σαφή αίσθηση αυτεπάρκειας και αυταξίας και επιβεβαιώνει το κύρος της προσωπικότητας»*⁵⁵⁸.

5.4.4 Στο μικροαφήγημα του Ανδρικόπουλου, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, (2006)⁵⁵⁹ η ιστορία διαδραματίζεται σε μια χώρα που το όνομά της είναι «Ασπρική». Η ιστορία ξεκινά σαν αφήγηση παραμυθιού, παρέχοντας περισσότερες δυνατότητες μυθοπλασίας στη σφαίρα του φανταστικού⁵⁶⁰. Ο συγγραφέας – αφηγητής ανατρέπει την αίσθηση του φανταστικού προϊδεάζοντας τον αναγνώστη για την καθολικότητα της ιστορίας που θα αφηγηθεί. Γράφει:

*«Λένε πως υπήρχε κάποτε, μα νομίζω πως υπάρχει ακόμα, μια χώρα που οι κάτοικοί της ήταν άσπροι. Λένε επίσης πως ήταν μακριά από εδώ, όμως νομίζω ότι μπορεί και να ήταν κοντά, ίσως μάλιστα να ήταν και ο τόπος που ζούμε εμείς τώρα»*⁵⁶¹.

Μέσα από τα λόγια, λοιπόν, ενός παντογνώστη αφηγητή ενημερωνόμαστε για τον Πορφύριο, τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας, και για τα χαρακτηριστικά του

⁵⁵⁸ Μπρούζος, Α., ό.π., 2009, σ.289.

⁵⁵⁹ Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, Αθήνα: Καλέντης, 2006. Την εικονογράφηση έκανε ο ίδιος ο συγγραφέας. Το βιβλίο τιμήθηκε με το Βραβείο Εικονογράφησης 2007 από τον Κύκλο Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.

⁵⁶⁰ Τσιλιμένη, Τ., ό.π., 2009.

⁵⁶¹ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.13.

γνωρίσματα, υπογραμμίζοντας τη λέξη «κόκκινος» που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας ως ιδιότητα του Πορφύριου. Γράφει:

«Το σίγουρο πάντως είναι πως σ' αυτή τη χώρα ζούσε ένας καλός και φιλήσυχος ανθρωπάκος, που ήταν κόκκινος και τον έλεγαν Πορφύριο Ξεχωριστό. Η ζωή του κυλούσε ειρηνικά μέχρι την ημέρα που οι άσπροι συμπατριώτες του, ζαφνικά και χωρίς λόγο, άρχισαν να τον αντιμετωπίζουν εχθρικά»⁵⁶².

Σε εικονικό επίπεδο, ο Πορφύριος απεικονίζεται αριστερά του κειμένου, σε ολοσέλιδη εικόνα, να βρίσκεται σε δυσάρεστη θέση, φοβισμένος και τρομοκρατημένος, καθώς περιβάλλεται από άσπρους ανθρώπους, οι οποίοι κινούνται εναντίον του απειλητικά και εχθρικά⁵⁶³. Οι εικόνες λειτουργούν αντιστικτικά με το κείμενο, με τις εκφράσεις των προσώπων να υποστηρίζουν τους χαρακτηρισμούς του λεκτικού κειμένου.

Ο συγγραφέας επιθυμεί να δώσει έμφαση στη στερεοτυπική διάθεση που χαρακτηρίζει τους κατοίκους της Ασπρικής χώρας μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιούν οι κάτοικοι για τον Πορφύριο. Λέξεις, οι οποίες είναι δηλωτικές του τρόπου αντιμετώπισης της ετερότητας από την πλειονότητα λέξεις, που λειτουργούν, ενδεχομένως, ως μια προοικονομία του τι πρόκειται να επακολουθήσει *«Όταν τον συναντούσαν στο δρόμο σιγομιθύριζαν “να ο αλλιώτικος”, άλλες φορές “να ο παράξενος” ή “να ο κόκκινος” κι άλλοτε “να ο διαφορετικός”»⁵⁶⁴*. Σύμφωνα με την Καλογήρου, *«Οι λέξεις είναι πάντοτε φορείς ιδεολογίας. Μεταφέρουν αντιλήψεις και προκαταλήψεις, δημιουργούν κοινωνικές γλώσσες και εκφράζουν την κοσμοαντίληψη ολόκληρων κοινωνικών ομάδων»⁵⁶⁵*. Η κυρίαρχη ομάδα εκδηλώνει την περιφρόνησή της προς τον έτερο. Αδιαφορεί για το όνομα και για άλλα στοιχεία της ταυτότητάς του, δηλώνοντας έτσι τη μη αποδοχή του ως εξατομικευμένη οντότητα.

Ο Πορφύριος βιώνει την περιφρόνηση από την επικρατούσα ομάδα των κατοίκων της Ασπρικής. Δέχεται παθητικά την απόρριψη, αφού δεν αντιδρά, δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του και παρουσιάζει τάσεις φυγής. Είναι χαρακτηριστική η διττή σημασία της εικόνας στη συγκεκριμένη σκηνή⁵⁶⁶, με τον Πορφύριο να κλείνεται στη βαλίτσα του, με σκοπό να εγκαταλείψει τη χώρα του⁵⁶⁷. Από τη μία εκφράζει τη λύπη και την απογοήτευση του Πορφύριου για την αντιμετώπιση που δέχεται, συμβολίζοντας την

⁵⁶² Ο.π., σ.13.

⁵⁶³ Βλ. Παράρτημα, εικ. (5.4.4)1, σ.521.

⁵⁶⁴ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.13.

⁵⁶⁵ Καλογήρου, Τ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, ό.π., σ.61.

⁵⁶⁶ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.14.

⁵⁶⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.4)2, σ.521.

έννοια του «αποχωρισμού», ενώ συγχρόνως αποτελεί έναν υπαινιγμό για τον τρόπο μετακίνησης των λαθρομεταναστών. Γράφει:

«Γιατί στα λεωφορεία, στ' αεροπλάνα, στα τρένα, όπως και στα πλοία, δεν τον δέχονταν, γιατί ήταν διαφορετικός»⁵⁶⁸.

«Η ζωή του γινόταν κάθε μέρα όλο και πιο δύσκολη. Όταν πήγαινε στα μαγαζιά για να ψωνίσει, τον έδιωχναν, γιατί ήταν διαφορετικός. Από τη δουλειά του τον έδιωξαν, γιατί ήταν διαφορετικός. Οι φίλοι του σταμάτησαν να του κάνουν παρέα, γιατί ντρέπονταν που ήταν διαφορετικός. Κι ο Πορφύριος έκλαιγε και ρωτούσε τον εαυτό του: “Τώρα πρόσεζαν όλοι ότι είμαι κόκκινος και διαφορετικός;” Και, αφού δεν μπορούσε να δώσει απάντηση, έλεγε πάλι στον εαυτό του: “Δεν γίνεται αλλιώς, δεν πάει άλλο, παίρνω τα μπογαλάκια μου και φεύγω απ' αυτή τη χώρα”. Κι έτσι, λοιπόν, πήρε τις οικονομίες του, έβαλε στη βαλίτσα του ό, τι πιο απαραίτητο είχε, κοίταξε ένα γύρω το μικρό σπιτάκι του σαν να το αποχαιρετούσε κι έφυγε από αυτό»⁵⁶⁹.

Οι δυσκολίες για τον Πορφύριο συνεχίζονται, καθώς ο καπετάνιος, που θα τον μετέφερε σε άλλη χώρα για μια ποιοτικότερη ζωή, ήταν ένας φιλοχρήματος και κακός άνθρωπος. Χαρακτηριστική είναι η εικονογραφική απόδοση του καπετάνιου, ο οποίος απεικονίζεται με ένα τατουάζ στο μπράτσο του με τα σύμβολα των νομισμάτων και με μια σκληρή έκφραση στο πρόσωπό του να πετάει τον Πορφύριο στη θάλασσα. Άξιο προσοχής είναι πως, όταν ο Πορφύριος βρέθηκε σε μία χώρα όπου όλοι οι κάτοικοί της ήταν κόκκινοι, όπως ο ίδιος, αδυνατούσε να αντιληφθεί ότι ο κόσμος θα τον απέρριπτε όχι λόγω του χρώματός του, αλλά γιατί ήταν ξένος. Γράφει:

«Περπάτησε αρκετά, όταν κάποτε συνάντησε όχι έναν, αλλά πολλούς ανθρώπους, που ήταν μάλιστα όλοι σαν κι αυτόν. Ήταν όλοι κόκκινοι. Η χαρά του Πορφύριου, σαν τους είδε, ήταν πολύ μεγάλη. Η απογοήτευσή του όμως ήταν μεγαλύτερη, γιατί και οι κόκκινοι άνθρωποι, όπως και οι άσπροι, τον αντιμετώπιζαν εχθρικά. Όχι όμως γιατί ήταν διαφορετικός, αλλά γιατί ήταν ξένος. Και, όλα κι όλα, εκεί στο Κοκκινιστάν, έτσι έλεγαν τη χώρα αυτή με τους κόκκινους ανθρώπους, δεν τους δέχονταν τους ξένους. Πίστευαν ότι τους έπαιρναν τις δουλειές και τους βρώμιζαν τη χώρα»⁵⁷⁰. Και εδώ, λοιπόν, ο Πορφύριος βιώνει για ακόμη μια φορά την απόρριψη και την καχυποψία με αποτέλεσμα να διωχθεί από τη χώρα. Καταλήγει στη φυλακή, όπου συναντάει πολλούς «διαφορετικούς» ανθρώπους που αντιμετώπιζαν και αυτοί το ρατσισμό και την ξενοφοβία των κατοίκων

⁵⁶⁸ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.16.

⁵⁶⁹ Ό.π., σ.15.

⁵⁷⁰ Ό.π., σ.18.

του «Κοκκινιστάν». Στο πλοίο που μπήκαν όλοι για να επιστρέψουν στις πολύχρωμες πατρίδες τους, ο Πορφύριος ακούγοντας τις ιστορίες όλων των ανθρώπων κατάλαβε πόσο έμοιαζαν με τη δική του. Γράφει:

«Κάποτε ήρθε η μέρα όμως να ξαποστείλουν όλους αυτούς τους πολύχρωμους, διαφορετικούς ανθρώπους, μαζί και τον Πορφύριο, πίσω στις... πατρίδες τους. Έτσι τους έβαλαν σ' ένα καράβι και, “ζου”, να πάνε από 'κει που ήρθαν. Όταν όμως το καράβι φορτώθηκε, έμοιαζε να κουβαλάει ένα πανέμορφο ανθρώπινο ουράνιο τόξο, που βάλθηκε να το σκορπίσει στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα»⁵⁷¹.

«Ήταν λες κι άκουγε τη δική του ιστορία ξανά και ξανά από χρωματιστά στόματα. Κι έμοιαζαν όλες με τη δική του. Τότε κατάλαβε ότι στον κόσμο οι διαφορετικοί άνθρωποι είναι πάρα πολλοί, ίσως μάλιστα είναι περισσότεροι από αυτούς που είναι ίδιοι»⁵⁷².

Αξίζει να σημειωθεί πως το λεκτικό κείμενο, είναι γραμμένο με πολύχρωμα χρώματα, καθώς υποστηρίζει την ιδέα των πολύχρωμων και διαφορετικών ανθρώπων που απεικονίζονται στην αριστερή σελίδα να μπαίνουν σκυφτοί και απογοητευμένοι στο πλοίο⁵⁷³.

Στη συνέχεια της ιστορίας, το πλοίο φτάνει στο λιμάνι της «Ασπρικής» και ο Πορφύριος επιστρέφει σπίτι του. Η επιθυμία του, όμως, να τον αποδεχτούν οι «Ασπρικανοί» είναι τόσο έντονη και δυνατή που αποφασίζει να βαφτεί άσπρος. Γράφει:

«Ο Πορφύριος κατέβηκε τότε από το πλοίο κι ένιωθε σαν ξένος στην ίδια του τη χώρα. Περπατούσε σε μικρούς δρόμους και σοκάκια, προσπαθώντας να κρυφτεί απ' τα μάτια των συμπατριωτών του. Κάποτε έφτασε στο σπιτάκι του και κρύφτηκε ανακουφισμένος σ' αυτό. Η αγωνία του όμως για τα μελλούμενα τον έκανε να ονειρεύεται ζύπνιος και να παραμιλά: “Τι καλά που θα 'ταν άσπρος να 'μουν κι εγώ, ίδιος μέσα στους ίδιους!”. Τότε θυμήθηκε εκείνον τον παράξενο τραγουδιστή, τον Πάτα Κλάζον, που 'δωσε πολλά λεφτά για φάρμακα και γιατροσόφια κι από μαύρος έγινε άσπρος. “Έτσι θα κάνω κι εγώ”, συνέχισε να παραμιλά, “από κόκκινος θα γίνω άσπρος, μόνο που τα δικά μου γιατροσόφια θα 'ναι πινέλο κι άσπρη μπογιά”. Σε λίγο βάλθηκε να βάφεται κι από κόκκινος έγινε γρήγορα κάτασπρος»⁵⁷⁴.

Η βροχή, όμως, άρχισε σιγά σιγά να τον ξεβάφει. Έτσι, το κόκκινο χρώμα του που αποκαλύπτεται σταδιακά, τον κάνει να μοιάζει με άρρωστο. Γράφει:

⁵⁷¹ Ο.π., σ.22.

⁵⁷² Ο.π., σ.22.

⁵⁷³ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.4)3 και εικ.(5.4.4)4, σ.522.

⁵⁷⁴ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.24.

«Γεμάτος χαρά από την αλλαγή, βγήκε καμαρωτός στο δρόμο. Ένιωθε επιτέλους ίδιος με τους ίδιους. Ένας άσπρος μες στους άσπρους. Κι ήταν τόσο μεγάλη η χαρά του, που δεν πρόσεξε πως κάτω από το γκρίζο τ' ουρανού άνοιγαν σιγά-σιγά οι ομπρέλες που 'χαν στα χέρια τους οι Ασπρικανοί. Μα η βροχή που ερχόταν δεν μπορούσε να χαλάσει τη χαρά του Πορφύριου. Δυστυχία του όμως, τρόμος και πανικός σκορπίστηκε στους άσπρους. Γιατί οι σταγόνες της βροχής ξέβαφαν το ασπροβαμμένο χρώμα του και τον έκαναν να μοιάζει σαν να είχε αρρώστια κολλητική. Τρογμαμένος κι αυτός απ' τον τρόπο των άλλων, πήρε όση δύναμη και κουράγιο είχε κι έτρεξε να χαθεί στους δρόμους της πόλης. Σε λίγο η βροχή τον ξέβαψε τελείως»⁵⁷⁵.

Στην προσπάθειά του να κρυφτεί πέφτει πάνω σε έναν απαγωγέα παιδιών και για την πράξη του αυτή γίνεται ήρωας. Γράφει:

«Στον τρόπο, το φόβο και την αγωνία του ήρθε να προστεθεί και η ταραχή. Γιατί ακούστηκαν κάτι παιδικές φωνές πανικού, που όλο τον πλησίαζαν»⁵⁷⁶.

Όταν το κλίμα δυσφορίας αντιστρέφεται με την ηρωική πράξη του Πορφύριου παρατηρείται πλέον η αναφορά σε στοιχεία της προσωπικότητάς του και όχι της εξωτερικής του εμφάνισης. Γράφει:

«Τα παιδιά σώθηκαν και ο κύριος Πορφύριος Ξεχωριστός έγινε ήρωας γι' αυτή την πράξη του. Γλίτωσε τον κόσμο από τον πιο αδίστακτο κλέφτη παιδιών»⁵⁷⁷.

«Γι' αυτό η πολιτεία τον παρασημοφόρησε, ανακηρύσσοντάς τον μεγάλη προσωπικότητα της Ασπρικής. Από τότε οι δημοσιογράφοι του ζητούσαν συνεχώς συνεντεύξεις, αλλά αυτός έλεγε σεμνά: “Μα δεν έκανα τίποτα σπουδαίο, έκανα αυτό που θα έκανε κάθε άνθρωπος”. Και σε επίμονες ερωτήσεις τους, τι είχε να πει για τα ταξίδια του και τους πολύχρωμους διαφορετικούς ανθρώπους που γνώρισε, αυτός απαντούσε: “Μου έκανε εντύπωση πόσοι πολύχρωμοι και διαφορετικοί άνθρωποι υπάρχουν. Τότε κατάλαβα ότι δεν είμαι ο μοναδικός διαφορετικός άνθρωπος στον κόσμο. Μα πιο πολύ μου έκανε εντύπωση το κλάμα των παιδιών τους. Όταν έκλαιγαν, ό,τι χρώμα και να είχαν, από όποια χώρα και να ήταν, το κλάμα τους ήταν κλάμα και ήταν το ίδιο. Κατάλαβα δηλαδή ότι στη λύπη και στον πόνο είμαστε όλοι ίδιοι. Καλύτερα λοιπόν να χαμογελάμε και να χαιρόμαστε, κι ας είμαστε διαφορετικοί”»⁵⁷⁸.

⁵⁷⁵ Ο.π., σ.26.

⁵⁷⁶ Ο.π., σ.29.

⁵⁷⁷ Ο.π., σ.29.

⁵⁷⁸ Ο.π., σ.31.

Η ιστορία ολοκληρώνεται με μια αντίθεση ανάμεσα στην πρώτη και την τελευταία εικόνα. Στην πρώτη, ο Πορφύριος βρίσκεται ανάμεσα σε ένα απειλητικό πλήθος «Ασπρικανών», ενώ στην τελευταία, οι ίδιοι κάτοικοι τον αγκαλιάζουν με αγάπη, σεβασμό και θαυμασμό. Εικονικά είναι η πρώτη φορά που τον βλέπουμε να χαμογελάει και να είναι ευτυχισμένος, ενώ συγχρόνως λεκτικά οι λέξεις του κειμένου είναι γραμμένες με διαφορετικά χρώματα, ώστε να αποτυπωθεί και να ενδυναμωθεί η σημασία τους⁵⁷⁹.

Αναφορικά με την εξέταση της εικονικής αφήγησης, το λεκτικό κείμενο χρησιμοποιεί την εξής οπτική σύμβαση: όλα τα γράμματα του κειμένου είναι κόκκινα, σε αντίθεση με την πρώτη λέξη αυτού που είναι γραμμένη με μαύρο χρώμα. Εντελώς αντίθετη είναι η εικονογράφηση⁵⁸⁰ στην οποία ο Πορφύριος απεικονίζεται ανάμεσα σε κόκκινους ανθρώπους, όπως και ο ίδιος, όπου με δυσκολία τον ξεχωρίζεις. Οι εκφράσεις των ανθρώπων παραμένουν ίδιες, αλλά το λεκτικό κείμενο αυτήν τη φορά είναι γραμμένο σε μαύρο χρώμα, σε αντιδιαστολή με την πρώτη λέξη που είναι γραμμένη με κόκκινο χρώμα. Οι εικόνες διαθέτουν πλαίσιο και η σχέση μεταξύ του κειμένου και της εικόνας είναι *συμμετρική*, καθώς η κύρια πληροφορία του αφηγηματικού γεγονότος προβάλλεται τόσο στην εικόνα όσο και στο κείμενο. Οι ιδεολογικές κωδικοποιήσεις του χρώματος είναι εμφανείς και προωθούν μέσα από την «ανάγνωση» των χρωματικών αποχρώσεων και μια ανάγνωση των ιδεολογικών αποχρώσεων της εικόνας⁵⁸¹.

Αξίζει να σημειωθεί πως ο Πορφύριος σε όλη την έκταση της ιστορίας απεικονίζεται σε παθητική στάση και, ως παθητικός δέκτης των όσων διαδραματίζονται, παρουσιάζεται στεναχωρημένος και απογοητευμένος, με σκυμμένο το κεφάλι, αφού αντιμετωπίζει βλέμματα απέχθειας και περιφρόνησης, κάτι που δηλώνεται και κειμενικά και εικονογραφικά. Η οπτική αυτή σχέση του ετέρου με την ομάδα που στηρίζεται στο βλέμμα, υποδηλώνει τη διάθεση επίδειξης ανωτερότητας των λευκών και κόκκινων κατοίκων έναντι του φαινομενικά κατώτερου και ανίσχυρου «Άλλου». Ο Πορφύριος ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου», που χαρακτηρίζεται από μια μείζονα διαφορετικότητα στην εξωτερική του εμφάνιση (διαφορετικό χρώμα), η οποία αμφισβητείται από την κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Ασπρική), η οποία την ορίζει ως στιγματική.

⁵⁷⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.4)5, σ.522.

⁵⁸⁰ Ανδρικόπουλος, Ν., ό.π., σ.19.

⁵⁸¹ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., 2007, σ.97.

Το μικροαφήγημα παρουσιάζει τις συνθήκες που βιώνουν οι μετανάστες, αλλά και όσοι δεν ικανοποιούνται με την ισοπεδωτική ομοιομορφία, περιγράφοντας όλους τους φόβους και τις αγωνίες που βιώνουν, καθώς μιλάει για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ξενοφοβία και το ρατσισμό. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι έντονα, με σκοπό να προκαταβάλουν συγκινησιακά τον αναγνώστη. Σχετικά με την εικόνα του εξωφύλλου, αυτή αναδεικνύει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, τον Πορφύριο, ανάμεσα σε άλλους ανθρώπους, όπου ο καθένας απεικονίζεται με διαφορετικό χρώμα, για να δηλώσει τις διαφορετικές χώρες προέλευσής τους. Σχετικά με τη διατύπωση του τίτλου, ανήκει στην κατηγορία τίτλων που δηλώνουν το θέμα της ιστορίας.

Η αφήγηση είναι *τριτοπρόσωπη* με *μηδενική εστίαση*, γεγονός που σημαίνει ότι ο κειμενικός αφηγητής γνωρίζει περισσότερα από τα πρόσωπα της ιστορίας και μπορεί να αναφέρει τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους⁵⁸². Ταυτόχρονα, ο εικονογραφικός ομολόγός του «κινηματογραφεί» τα γεγονότα προσδίδοντας σταθερότητα και σαφήνεια στη λογοτεχνική αφήγηση. Η τεχνική αυτή θεωρείται ότι προσιδιάζει στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και απηχεί τις γνώσεις και τις περιορισμένες λογοτεχνικές εμπειρίες τους⁵⁸³.

Σημαίνοντα ρόλο διαδραματίζει και η εικονογράφηση στις σελίδες που βρίσκονται στην εσωτερική πλευρά του εξωφύλλου, οι οποίες δεν αποτελούν διακοσμητικά στοιχεία, αλλά ολοκληρωμένες αυτόνομες παραστάσεις που συνδέονται με την αφήγηση⁵⁸⁴. Η σχέση τους με το κείμενο είναι καινοτομική, καθώς αποτελούν σημαντικά δομικά στοιχεία του αφηγήματος, όπως η έναρξη και το τέλος του. Πρόκειται για μια νεοτεριστική πρόταση του εικονογράφου, που διευρύνει και προεκτείνει την αρχή και τη λήξη της ιστορίας⁵⁸⁵. Κείμενο και εικόνα καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο, μόνο που στη σελίδα του κειμένου υπάρχει μια μικρή φιγούρα, ένα εικονογραφικό τέχνασμα, η εικόνα ενός ανθρώπου που εξυπηρετεί διπλό ρόλο: φέρει τον αριθμό της σελίδας, αλλά αποτελεί και ένα στοιχείο που αναφέρεται στο νόημα της ιστορίας.

5.4.5 Στο μικροαφήγημα της Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, (2005)⁵⁸⁶ ξεκινώντας την ανάλυση από τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου, εστιάζουμε στη

⁵⁸² Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2006, σ.60.

⁵⁸³ Ό.π., 2006, σ.64.

⁵⁸⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.4)6, σ.522.

⁵⁸⁵ Βλ. Τσιλιμένη, Τ., ό.π., 2007.

⁵⁸⁶ Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, Αθήνα: Λιβάνη, 2005. Την εικονογράφηση έκανε η Λιάνα Δενεζάκη.

σχέση που υπάρχει μεταξύ του τίτλου του βιβλίου και της εικόνας του εξωφύλλου. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος αναφέρεται στον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας. Σύμφωνα με την οπτική διάσταση των γραμμάτων, παρατηρούμε στον τρόπο γραφής του τίτλου διαφορετικές αποχρώσεις του πράσινου χρώματος στο κάθε γράμμα ξεχωριστά. Η εικονογράφηση του εξωφύλλου χρησιμοποιεί το γενικό πλάνο, καθώς ο αναγνώστης μπορεί να δει με λεπτομέρειες τις μορφές των χαρακτήρων που εμπλέκονται στην ιστορία, την κίνησή τους και τις εκφράσεις των προσώπων τους. Το πεδίο βάθους απεικονίζει το σκηνικό μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η ιστορία. Δεν υπάρχει προοπτική στην εικόνα, καθώς δεν ξεχωρίζει εύκολα ο κεντρικός χαρακτήρας από τους υπόλοιπους, παρόλο που έχει διαφορετικό χρώμα. Επιπλέον, τα οπτικά σύμβολα της καρδούλας, που απεικονίζονται σε όλη την έκταση της εικόνας, συνιστούν μία αυθαίρετη σύμβαση, την οποία, ωστόσο, είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν οι νεαροί αναγνώστες, ως οπτικό υπαινιγμό εκδήλωσης αγάπης αλλά και μιας χαρούμενης και μονιασμένης ατμόσφαιρας.

Η έναρξη της αφήγησης («*Μια φορά και έναν καιρό...*») παραπέμπει στη γνωστή εισαγωγή των κλασικών παραμυθιών εισάγοντας τον εννοούμενο αναγνώστη σε ένα μυθοπλαστικό σύμπαν. Η αφήγηση ξεκινά με τα λόγια του αφηγητή και με την άμεση παρουσίαση του σκηνικού και των χαρακτήρων που συμμετέχουν στην ιστορία. Γράφει: «*Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μεγάλο και πυκνό δάσος, υπήρχε ένα μικρό πασχαλοχωριό, γεμάτο με κόκκινες πασχαλίτσες. Εκείνη τη μέρα, στο σπίτι του κύριου Πασχαλίνου και της κυρίας Πασχαλίνας, είχαν γιορτή. Μαζί με τα άλλα παιδιά τους, τον Πασχαρένο, την Πασχαρίνα, τον Πασχαλόλη και την Πασχαρούλα, περίμεναν ανυπόμονα τον ερχομό του πελαργού, που θα τους έφερνε το καινούριο μωρό*»⁵⁸⁷. Η γωνία λήψης στην εισαγωγική εικόνα είναι φυσική, στο επίπεδο των ματιών, περιλαμβάνοντας όλο το «Πασχαλοχωριό» σε στιγμές ηρεμίας, χαλαρότητας και ευτυχίας.

Μετά την εισαγωγική εικόνα, ο αναγνώστης-θεατής εισέρχεται στο εσωτερικό του σπιτιού, για να παρακολουθήσει τα όσα διαδραματίζονται εκεί. Η εικονογράφηση γίνεται πολύ αναλυτική, δίνοντας μορφή σε όλους τους χαρακτήρες που δρουν. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγγραφέας αναμειγνύει διάφορα επίπεδα πραγματικότητας και φαντασίας, με σκοπό να κατασκευάσει το μυθοπλαστικό χώρο του μικροαφηγήματος. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η μείξη μυθοπλασίας και πραγματικότητας εγγράφεται στον τρόπο απόδοσης της εξωτερικής εμφάνισης των χαρακτήρων. Γνωρίζουμε, λοιπόν, την οικογένεια «Πασχαλινού», η οποία χαρούμενη περιμένει τη γέννηση του νέου τους

⁵⁸⁷ Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, ό.π., σ.1.

παιδιού. Σε εικονογραφικό επίπεδο, ανθρωπόμορφα έντομα με μακριά μαλλιά απεικονίζονται να ακούνε μουσική και να είναι ενεργά μέλη της οικογένειας. Τα ανθρωπόμορφα έντομα της ιστορίας παρουσιάζονται και ζουν ως άνθρωποι, μιλούν, φορούν ρούχα και έχουν οικογενειακή ζωή. Είναι χαρακτηριστικό το τρίτο δισέλιδο, στο οποίο τονίζονται οι αξίες που προβάλλει το περικείμενο. Όπως για παράδειγμα, από τα κάδρα στον τοίχο του σαλονιού μέχρι το στολισμό του για την υποδοχή του νεογέννητου, όλα συνθέτουν ένα ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο⁵⁸⁸.

Ωστόσο, στην επόμενη σκηνή επέρχεται η ανατροπή: η πασχαλίτσα-βρέφος που φέρνει ο πελαργός έχει πράσινα φτερά, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας που έχουν κόκκινα. Από την αντίδραση των τελευταίων αντιλαμβανόμαστε πως η διαφορετικότητα του νέου μέλους έγκειται στο διαφορετικό χρώμα. Διαφορά που πυροδοτεί έντονες αντιδράσεις εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, με τη σημειολογία του χρώματος να διευκολύνει στη χαρακτηριστική πρόσληψη της ετερότητας. Πρόκειται για την περίπτωση του μειονεκτικού «Άλλου», του οποίου η διαφορετικότητα είναι βιολογική και αξεπέραστη. Γράφει:

«Ποποπό!!! Το μωρό έχει πράσινα φτερά!!! Πράγματι, το μωράκι, αντί για κόκκινα φτερά με μαύρες βούλες, που είχαν όλες οι πασχαλίτσες, είχε πράσινα φτερά με μαύρες βούλες. Δεν είχαν δει ποτέ έως τότε κάτι τέτοιο στο χωριό».

«Είναι παραμορφωμένο, είπαν τα αδέρφια του. Τι άσχημο μωρό... Η κυρία Πασχαλίνα, σαν άκουσε αυτά τα λόγια, σταμάτησε αμέσως τα κλάματα και είπε στα παιδιά της αυστηρά: Ο αδερφούλης σας δεν είναι άσχημος και ποτέ να μην το ζανακούσω αυτό. Είναι απλώς... διαφορετικός».

«Έχει δίκιο η μητέρα σας, είναι λίγο διαφορετικός, συμφώνησε ο κύριος Πασχαλίνος».

«Μια και είναι πρασινούλης, λέω να τον φωνάζουμε Πρασινοπασχαλιά, είπε η κυρία Πασχαλίνα και όλοι συμφώνησαν»⁵⁸⁹.

Είναι ενδεικτικές οι εικόνες,⁵⁹⁰ στις οποίες απεικονίζεται για πρώτη φορά ο «Πρασινοπασχαλιάς», αμέριμος και χαμογελαστός στο κρεβάτι του, σε αντίθεση με τα αδέρφια και τους γονείς του, οι οποίοι απεικονίζονται να χτυπιούνται και να σπαράζουν στο κλάμα⁵⁹¹. Επιπλέον, η εικονογράφος σε όλη την έκταση της ιστορίας χρησιμοποιεί το

⁵⁸⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.5)1, σ.523.

⁵⁸⁹ Δημουλίδου, Χ., ό.π., σ.3.

⁵⁹⁰ Ο.π., σσ.5-6.

⁵⁹¹ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.5)2, σ.524.

γενικό πλάνο, καθώς έχει σαν στόχο να συμπεριλάβει όλα τα υποκείμενα της εικόνας σε αυτό, χωρίς να τονίζει τον κεντρικό χαρακτήρα με διαφορετικό πλάνο.

Η μόνη που αναλαμβάνει να υπερασπιστεί τον «Πρασινοπασχαλιά» είναι η μητέρα του, η κυρία «Πασχαλίνα», η οποία προσπαθεί να τον εντάξει στην ομάδα των υπόλοιπων παιδιών της. Παρ' όλα αυτά ο «Πρασινοπασχαλιάς» παραμένει αποκλεισμένος από τα παιχνίδια, περνώντας ατελείωτες ώρες μοναξιάς κρυμμένος στα φύλλα των δέντρων. Οδηγείται, λοιπόν, σταδιακά στο κοινωνικό περιθώριο εξαιτίας της αποκλίνουσας εξωτερικής του εμφάνισης, της χρωματικής του δηλαδή απόκλισης. Βιώνοντας αισθήματα κοινωνικής απαξίωσης υποστασιοποιεί το μειονεκτικό «Άλλο». Η περιθωριοποίησή του εγγράφεται και εικονικά, καθώς η εικονογράφος τον τοποθετεί να κάθεται μόνος του στην πάνω αριστερή γωνία της δισέλιδης ταπετσαρίας και να παρακολουθεί τους υπόλοιπους κατοίκους, που εμφανίζονται στο πεδίο βάθους του χωριού να παίζουν και να διασκεδάζουν. Γράφει:

«Ο καιρός περνούσε γρήγορα και ο Πρασινοπασχαλιάς μεγάλωνε... Όμως καμία πασχαλίτσα από το χωριό, ούτε τα αδέρφια του έπαιζαν μαζί του. Όλοι τον κορόιδευαν για τα πράσινα φτερά του και τότε εκείνος ντροπιασμένος έτρεχε να κρυφτεί, στα φυλλώματα των δέντρων, που είχαν το ίδιο χρώμα, για να μη φαίνεται»⁵⁹².

«Έτσι ο Πρασινοπασχαλιάς μεγάλωνε μόνος του, χωρίς φίλους, κρυμμένος πίσω από τα φύλλα των δέντρων»⁵⁹³.

Η ανατροπή της υπάρχουσας κατάστασης επέρχεται τη στιγμή που ο ήρωας θα συναντήσει ο ήρωας ένα σαλιγκάρι, το οποίο ονομάζεται «Σάλης». Αυτός αποτελεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», ο οποίος -αντίστοιχα με τον κεντρικό ήρωα- αποτελεί το μειονεκτικό «Άλλο», όπως αναφέραμε, εξαιτίας της σωματικής του μειονεξίας. Οι δυο τους, καθώς διαφέρουν με την υπόλοιπη κοινότητα, φτιάχνουν μια υπέροχη ομάδα, τρέφοντας αισθήματα αμοιβαίας συμπάθειας και αγάπης. Γράφει:

«Α, εγώ ξέρεις, δεν μπορώ να ξεχωρίσω το πράσινο από το κόκκινο, γιατί δε βλέπω χωρίς τα γυαλιά μου και σήμερα τα ξέχασα στο σπίτι. Μπορεί βέβαια να μη βλέπω καλά, έχω όμως διαίσθηση και ξέρω να διακρίνω ποιος είναι καλός και ποιος είναι κακός. Κι εσύ είσαι καλός... Θέλεις να γίνουμε φίλοι; Έτσι από εκείνη τη μέρα ο Πρασινοπασχαλιάς και ο Σάλης έγιναν πολύ καλοί φίλοι και έπαιζαν μαζί. Τώρα ο Πρασινοπασχαλιάς δεν ένιωθε πια μόνος»⁵⁹⁴. Η αμοιβαία εκτίμηση που νιώθει ο ένας για τον άλλο αποτυπώνεται και

⁵⁹² Δημουλίδου, Χ., ό.π., σ.7.

⁵⁹³ Ο.π., σ.8.

⁵⁹⁴ Ο.π., σ.9.

στην εικόνα: εικονίζονται στο ίδιο επίπεδο βάθους με τις υπόλοιπες πασχαλίτσες, κάνοντας σαφές πως πλέον δε νιώθουν μοναξιά. Η φιλία τους επισφραγίζεται με το οπτικό σύμβολο των καρδιών που τους περιτριγυρίζουν.

Η συναισθηματική και κοινωνική αποδοχή του ήρωα επέρχεται, όταν θα καταφέρει να σώσει το «πασχαλοχωριό», καταστρώνοντας ένα πολύ ευφυές σχέδιο απομάκρυνσης του εχθρού, του «κακού κορακιού», που σχεδιάζει να τους επιτεθεί. Μέσα από τη συνεργασία του με το σαλιγκάρι καταφέρνουν να αποτρέψουν τη μοιραία επίθεση. Με την πράξη τους αυτή γίνονται οι ήρωες του χωριού και πετυχαίνουν την αναγνώριση και την αποδοχή. Πρόκειται για μια αυτονόητη κατάληξη μιας ιστορίας, η οποία επιδιώκει να «Παίζει ένα ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών-αναγνωστών σε σχέση με την ετερότητα»⁵⁹⁵. Γράφει:

«Όλο το πασχαλοχωριό μαζεύτηκε από κάτω απορημένο».

«Ποιος το έκανε αυτό; ρώτησε ένας γέροντας».

«Ο Πρασινοπασχαλιάς, φώναζε δυνατά ο Σάλης και διηγήθηκε σ' όλους αυτό που είχε σκεφτεί ο φίλος του»⁵⁹⁶.

Το μικροαφήγημα τελειώνει με ένα κλειστού τύπου τέλος: ο «Πρασινοπασχαλιάς» γίνεται αρχηγός του χωριού και η ιστορία ολοκληρώνεται με τους γάμους του «σαλιγκαριού» με τη «σαλιγκαρίνα» και του «Πρασινοπασχαλιά» με την «Πασχαράνια», *«Ζήτωωωω, ζήτωωωωω! φώναξε όλο το χωριό και έτρεξαν να τον αγκαλιάσουν. Τον σήκωσαν στα χέρια τους κραυγάζοντας: Ζήτω ο Πρασινοπασχαλιάς, ζήτω ο αρχηγός μας! Σε θέλουμε αρχηγό μας. ο Πασχαρένος, η Πασχαρίνα, ο Πασχαλόλης και η Πασχαρούλα, τα αδέρφια του, τον αγκάλιασαν σφιχτά, ζητώντας να τους συγχωρέσει»⁵⁹⁷*. Πρόκειται για μια δισέλιδη εικόνα, στην οποία τα δύο νεόνυμφα ζεύγη εικονίζονται στο κέντρο της δεξιάς και αντίστοιχα της αριστερής εικόνας ξεχωριστά. Στο συγκεκριμένο σημείο, σύμφωνα με το λεκτικό και εικονικό επίπεδο, ο αναγνώστης-θεατής είναι σε θέση να αντιληφθεί την εικονογράφηση του εξωφύλλου του βιβλίου. Γράφει:

«Ο Πρασινοπασχαλιάς έγινε ένας σοφός και δίκαιος αρχηγός και, όταν αγάπησε την όμορφη Πασχαράνια, ο Σάλης τους πάντρεψε. Όμως κι εκείνος, όταν γνώρισε τη Σέλια, της ζήτησε να γίνει γυναίκα του. Η όμορφη σαλιγκαρίνα δέχτηκε αμέσως, χωρίς να την πειράζει καθόλου που ο Σάλης δεν έβλεπε καλά. Για εκείνη μετρούσε η καλοσύνη του. Ο Πρασινοπασχαλιάς και η Πασχαράνια απέκτησαν πολλά πασχαλάκια, που όλα γεννήθηκαν

⁵⁹⁵ Πρεβαζάνου, Β., ό.π., σ.58.

⁵⁹⁶ Δημουλίδου, Χ., ό.π., σ.21.

⁵⁹⁷ Ό.π., σ.21.

με όμορφα κόκκινα φτερά και ολοστρόγγυλες βούλες... Έζησαν όλοι τους καλά και ευτυχημένοι για πολλά πολλά χρόνια και εμείς καλύτερα...»⁵⁹⁸.

Το λεκτικό κείμενο βρίσκεται σε συμμετρική σχέση με την εικόνα. Αναφορικά με την εικονογράφηση, υπάρχουν ολοσέλιδες ζωγραφιές στις οποίες υιοθετείται το γενικό πλάνο και η γωνία λήψης σε φυσικό επίπεδο.

Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως σε όλη την έκταση της ιστορίας ο Πρασινοπασχαλιάς εικονίζεται απομακρυσμένος από τις υπόλοιπες πασχαλίτσες, οι οποίες είναι όλες μαζί και παίζουν. Ωστόσο, στις τελευταίες σελίδες απεικονίζονται όλοι μαζί ευτυχημένοι, δείχνοντας πως πραγματικά τον έχουν αποδεχτεί στην κοινωνία του χωριού. Επίσης, το λεκτικό κείμενο σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της εικονικής αφήγησης, εντάσσεται στην εικόνα, μέσα σε πλαίσια – συγκεκριμένα μέσα σε ξύλινες επιγραφές- δημιουργώντας ένα ετυμολογικό παιχνίδι ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο*. Επιπρόσθετα, η εικόνα επιβεβαιώνει την τάση του εικονογράφου να τονίσει την κοινωνική ανισότητα που βιώνει ο ήρωας.

Στην κατηγορία που αναφέραμε, κυριαρχεί η λογική της επίλυσης του προβλήματος, η οποία συνδυάζεται με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο «διαφορετικός» για να γίνει αποδεκτός. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι υποθάλπεται η άποψη ότι ο «διαφορετικός» έχει περισσότερες υποχρεώσεις από τους άλλους (κυρίαρχη ομάδα) και πρέπει να είναι ξεχωριστός, για να γίνει αποδεκτός.

Υπάρχουν, όμως, και βιβλία, το περιεχόμενο των οποίων συγκλίνει -χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα- με λογικές που σχετίζονται με το μοντέλο επαφής⁵⁹⁹. Στα βιβλία αυτά εγγράφεται η διαφορετικότητα, χωρίς να υφίσταται ως προϋπόθεση αποδοχής οι εξαιρετικές πράξεις και τα κατορθώματα του ήρωα, που συμβολίζει ή σηματοδοτεί τη διαφορετικότητα. Τα μικροαφηγήματα αυτά είναι τα εξής:

5.4.6 Την κοινωνική περιθωριοποίηση εξαιτίας της διαφορετικότητας του βιώνει ο «Πλάτωνας», ο κεντρικός χαρακτήρας, του μικροαφηγήματος της Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, (2013)⁶⁰⁰.

⁵⁹⁸ Ο.π., σ.27.

⁵⁹⁹ Βλ. ενότητα 1.4.3

⁶⁰⁰ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013. Την εικονογράφηση έκανε ο Steve Smallman.

Ο τίτλος, ο οποίος υποβάλλει την κεντρική ιδέα του βιβλίου, συνυφαίνεται *μετωνυμικά* της εικονογράφησης του εξωφύλλου, καθώς αναπαρίσταται σε επίπεδο (οπτικής) *υπερκυριολεξίας* ένας πιγκουίνος σε ανάποδη στάση, έχοντας το κεφάλι στη γη και τα πόδια στον αέρα. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι από κοντά και συγκεκριμένα το πλάνο είναι *γκρο πλαν*, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στον αναγνώστη να παρακολουθήσει με λεπτομέρεια τον απεικονιζόμενο χαρακτήρα. Υπάρχει *προοπτική* στην εικόνα, καθώς ο ήρωας φαίνεται σε πρώτο πλάνο, ενώ στο *πεδίο βάθους* βρίσκονται σε μικρότερο μέγεθος οι υπόλοιποι πιγκουίνοι. Συγκεκριμένα, δύο στέκονται στην αριστερή πλευρά της εικόνας και ένας στη δεξιά. Την αίσθηση της *προοπτικής* δημιουργούν επίσης οι γραμμές που διαχωρίζουν το χιονισμένο βουνό σε διαφορετικά επίπεδα. Σε αντίθεση με τον εικονιζόμενο χαρακτήρα, του οποίου το πρόσωπο «λάμπει» από χαρά, οι υπόλοιποι χαρακτήρες απεικονίζονται με γουρλωμένα, γεμάτα απορία μάτια, γεγονός που ενισχύει το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου.

Ο γραμμικός χρόνος της αφήγησης ξεκινάει με τα λόγια του αφηγητή, ο οποίος μας γνωστοποιεί το μυθοπλαστικό χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα η ιστορία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δευτερεύοντες χαρακτήρες της πλοκής, που προσδιορίζονται άμεσα ως «*λογικοί, σοβαροί, έξυπνοι*»⁶⁰¹ και λειτουργούν αντιστικτικά⁶⁰² με τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητα του κεντρικού χαρακτήρα. Η εικονογράφηση προχωρά παράλληλα με την κειμενική αφήγηση, καθώς η *αντίστιξη των οπτικών*⁶⁰³ που εμφανίζεται, χτίζει το συνολικό νόημα του κειμένου, παλινδρομώντας συνεχώς ανάμεσα στη «σωστή» και στη «λάθος» συμπεριφορά, όπως αυτή καθορίζεται στην κοινωνία των πιγκουίνων. «*Σε ένα χιονισμένο, ανεμοδαρμένο νησί ζούσε μια ομάδα πιγκουίνων. Όλοι τους ήταν τέλειοι. Έξυπνοι, σοβαροί, λογικοί*»⁶⁰⁴.

⁶⁰¹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, ό.π., σ.1.

⁶⁰² Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2008) η περίπτωση του *αντιθετικού* ή *κατ' αντίστιξη χαρακτήρα* (foil character), «ενισχύει δια της συγκρίσεως, κατά βάση αντιθετικής την προσωπικότητα του κεντρικού ήρωα [...] ο μόνος περιορισμός που τίθεται είναι ότι δεν ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία οι χαρακτήρες που κατέχουν ρόλο αντιμάχου/αντιήρωα, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές οι κακοί της ιστορίας ενσαρκώνουν την αρνητική εκδοχή των θετικών ιδιοτήτων του ήρωα», Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 96.

⁶⁰³ Nikolajeva, M., Scott, C., «The Dynamics Of Picturebook Communication», *Children's Literature In Education*, vol. 31 (4), 2000, σ. 226. Την απόδοση του όρου στα ελληνικά πήρα από τη Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 190.

⁶⁰⁴ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, ό.π., σ.1.

«Όλοι, εκτός από τον Οδυσσέα, που... εντάξει, δεν ήταν και τόσο τέλειος!»⁶⁰⁵. Πιο συγκεκριμένα, η εισαγωγική εικόνα με τη χρήση γενικού πλάνου εικονίζει όλους τους πιγκουίνους σε όρθια στάση, σε αντίθεση με τον κεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος εικονίζεται σε ανάποδη στάση, με το κεφάλι κάτω στη γη και τα πόδια στον αέρα. Επομένως, η διαφορετικότητα του ήρωα ισχυροποιείται μέσω της εικόνας, καθώς σηματοδοτείται από τη διαφορετική στάση σώματος που έχει⁶⁰⁶.

Στην επόμενη εικόνα, το ίδιο σκηνικό δίνεται σε πιο κοντινό πλάνο, σε μια δισέλιδη εικόνα με μικρό κείμενο. Οι φιγούρες των δευτερευόντων χαρακτήρων απεικονίζονται με γουρλωμένα μάτια και ανοιχτά στόματα, εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους για την όλη συμπεριφορά του ήρωα. Η εικονογράφηση σ' αυτή τη σκηνή γίνεται περισσότερο αφηγηματική, αφού αποδίδει περισσότερα στιγμιότυπα από τη δράση και τη συμπεριφορά του ήρωα. Η εικόνα συναφηγείται παράλληλα με το λεκτικό κείμενο και χωρίς να αναπτύσσει αποστάσεις από αυτό. Σε λεκτικό επίπεδο, οι «ακραίες» συμπεριφορές του ήρωα συνεχίζονται, καθώς «Όλοι οι πιγκουίνοι έτρωγαν το φαγητό τους ήσυχα, με τάξη. Ο Οδυσσέα, όμως, πάντα έπαιζε την ώρα του φαγητού. Τρώγε όμορφα, παιδί μου! συμβούλευαν αυστηρά οι μεγαλύτεροι το άτακτο πιγκουινάκι»⁶⁰⁷. Επιπλέον, «Ενώ όλοι βάδιζαν κανονικά, ο Οδυσσέας έκανε τσουλήθρα γλιστρώντας με την κοιλιά. Πρόσεχε, παιδί μου, θα έχουμε ατυχήματα γκρίνιαζαν οι μεγάλοι πιγκουίνοι»⁶⁰⁸. Τέλος, «Όλοι κολυμπούσαν όπως έπρεπε κάτω από το νερό για να πιάσουν ψάρια. Ο Οδυσσέας, όμως, έκανε πρώτα μια στριφογυριστή τούμπα στον αέρα κι ύστερα προσγειωνόταν ανάμεσά τους με ένα μεγάλο πλάτς!»⁶⁰⁹.

«Αμάν πια! Οδύσσεια περνάμε κάθε μέρα με αυτόν τον Οδυσσέα αγανακτούσαν οι μεγαλύτεροι»⁶¹⁰.

Μέσα από τα λόγια και τις αντιδράσεις των υπόλοιπων πιγκουίνων, που εκπροσωπούν τη κοινωνία του «Εμείς», γνωστοποιείται στον αναγνώστη-θεατή η αγανάκτηση που βίωναν, καθώς ο ήρωας δε συμμορφωνόταν με τους «σωστούς», κατά την άποψή τους τρόπους συμπεριφοράς. Όσον αφορά τον ήρωα, αυτός αντιπροσωπεύει τον «Άλλο» και συγκεκριμένα υποστασιοποιεί το μειονεκτικό «Άλλο».

⁶⁰⁵ Ό.π., σ.2.

⁶⁰⁶ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.6)1, σ.530.

⁶⁰⁷ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.3.

⁶⁰⁸ Ό.π., σ.4.

⁶⁰⁹ Ό.π., σ.5.

⁶¹⁰ Ό.π., σ.6.

Ο τρόπος με τον οποίο οι πιγκουίνοι επιβιώνουν τις δύσκολες και παγερές μέρες περιγράφεται στις επόμενες σελίδες. Σε εικονικό επίπεδο, εμφανίζονται αγκαλιασμένοι, ο ένας δίπλα στον άλλον, σχηματίζοντας μια γροθιά. Οι πιγκουίνοι ζουν μαζί σε μεγάλες ομάδες, οι οποίες ονομάζονται «αποικίες». Τους πιο κρύους μήνες του χρόνου στέκονται ο ένας κοντά στον άλλον, για να διατηρούνται ζεστοί. Τονίζεται έτσι η δύναμη της ομάδας. Με σκοπό να τονιστεί στο λεκτικό επίπεδο το πώς ένιωθε ο Πλάτωνας όντας μέρος της ομάδας, εμφανίζονται οπτικά στοιχεία που τονίζουν τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων σημείων του κειμένου. Για παράδειγμα στις λέξεις «ζεστός» και «ασφαλής» ακολουθείται η σύμβαση της έντονης γραφής. Επιπλέον, η χρήση αποσιωπητικών στο τέλος της πρότασης «δημιουργεί μια ένταση που ενισχύει το ενδιαφέρον»⁶¹¹ και τη συμμετοχή του αναγνώστη-θεατή στην ιστορία. «Μια μέρα που η παγωνιά περόνιαζε τα κόκκαλα και οι πιγκουίνοι είχαν στριμωχτεί πάλι ο ένας δίπλα στον άλλον για να ζεσταθούν...».

Στη συνέχεια της αφήγησης, το λεκτικό κείμενο αποκαλύπτει τα αίτια της εκδίωξης του από την ομάδα του «Εμείς». Αφορμή στάθηκε η μυρωδιά του. Αξίζει να σχολιαστεί η εικόνα που αναπαριστά τη συγκεκριμένη σκηνή. Το *πλάνο* είναι γενικό και η *γωνία λήψης* σε φυσικό επίπεδο: αναπαρίστανται όλοι οι πιγκουίνοι, σε σχήμα κύκλου, να κλείνουν τις μύτες και τα μάτια τους δυσφορώντας για την άσχημη μυρωδιά που αναδύεται. Η ιδιαίτερα αναλυτική εικονογράφηση δίνει μορφή σε όλους τους δρώντες χαρακτήρες, για να αποδοθεί όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται η έντονη δυσοσμία του Πλάτωνα. Τα σώματά τους εικονίζονται σε πλάγια στάση, σε αντίθεση με τον ήρωα, ο οποίος στέκεται όρθιος στη μέση του κύκλου έχοντας απορημένο ύφος. Ο εικονογράφος για να αποδώσει τη δυσάρεστη μυρωδιά χρησιμοποιεί το κίτρινο χρώμα, που έρχεται σε αντίθεση και τονίζεται ακόμη περισσότερο σε σχέση με το άσπρο φόντο της εικόνας. Όσον αφορά το *πεδίο βάθους*, γίνεται αντιληπτό πως ο εικονογράφος το έχει παραλείψει σε αυτό το σημείο, με σκοπό να αναδείξει περισσότερο τη συγκεκριμένη σκηνή⁶¹². Η λεκτική τροπικότητα, η οποία στοχεύει στην αντικειμενική μετάδοση των πληροφοριών, αφιερώνει το ένατο δισέλιδο στη χρήση της ηχοποίητης λέξης «πουφφφφ»⁶¹³, η οποία με τον τρόπο που είναι γραμμένη είναι σαν αναφύει τη δυσάρεστη μυρωδιά του ήρωα. Γράφει:

⁶¹¹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 363.

⁶¹² Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.6)2, σ.530.

⁶¹³ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.9.

«Μια μέρα που η παγωνιά περόνιαζε τα κόκαλα και οι πιγκουίνοι είχαν στριμωχτεί πάλι ο ένας δίπλα στον άλλον για να ζεσταθούν...»⁶¹⁴.

«Αμάν, βρε Οδυσσέα! Αυτό το μαύρο σμόκιν σου ποτέ σου δεν το πλένεις; Τι απαίσια μυρωδιά! Δε σε θέλουμε πια... Μπρος! Φύγε! του είπαν και τον έδιωξαν από την ομάδα»⁶¹⁵.

Η απειλή της εκδίωξης από τον κοινωνικό περίγυρο εκφράζεται με τη φράση «να φύγει». Ο γλωσσικός ρατσισμός εκδηλώνεται μέσα από την επιλογή και χρήση συγκεκριμένων λέξεων και εκφράσεων, όπως η φράση «δε σε θέλουμε πια».

Στην επόμενη σκηνή, το μέγεθος της εικόνας μικραίνει και παίρνει τη μορφή κύκλου, με τον εικονογράφο να αποδίδει εικονικά τη σκηνή της αποχώρησης του ήρωα. Η απόδοση παραπέμπει σε κλειδαρότρυπα, μέσα από την οποία καλείται ο αναγνώστης να παρατηρήσει τα επισυμβαίνοντα γεγονότα. Το πλάνο της σκηνής είναι αρκετά κοντινό, *γκρο πλαν*, με την τοποθέτηση του ήρωα στο μπροστινό πλάνο της εικόνας για να δοθεί έμφαση στις εκφραστικές του λεπτομέρειες. Στο *πεδίο βάθους* βρίσκονται οι υπόλοιποι πιγκουίνοι, ο ένας δίπλα στον κύκλο σε κυκλικό σχήμα και με τα νάτα τους γυρισμένα στον Πλάτωνα. Η *γραμμή φυγής* που δημιουργεί το βλέμμα του ήρωα καταλήγει στους υπόλοιπους πιγκουίνους. Το λεκτικό κείμενο παίρνει τη μορφή *πλάγιου εσωτερικού* μονόλογου, μέσω του οποίου ο αναγνώστης είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του κεντρικού ήρωα⁶¹⁶. *«Οι φίλοι μου δε με αγαπούν. Είμαι ανόητος και μυρίζω άσχημα λένε. Ποτέ δε θα καταφέρω να γίνω σαν αυτούς... σκεφτόταν καθώς περιπλανιόταν»⁶¹⁷.*

Ο Πλάτωνας βιώνει την κοινωνική απαξίωση εξαιτίας της μυρωδιάς του και οδηγείται στον αποκλεισμό από την κοινωνία των πιγκουίνων και στην περιθωριοποίηση. Ωστόσο, αποδέχεται παθητικά την απόρριψη, αφού δεν αντιδρά και δεν υπερασπίζεται τον εαυτό του. Είναι χαρακτηριστική η εικονογράφηση στο σημείο αυτό, καθώς απεικονίζεται ο Πλάτωνας αγκαλιά με ένα χιονοπιγκουίνο, που ο ίδιος έφτιαξε, τονίζοντας την ανάγκη που είχε να καλύψει το κενό της μοναξιάς με έναν ψεύτικο πιγκουίνο. Ο πιγκουίνος καθίσταται συμπαθής στο συναναγνώστη-μικρό παιδί, εξαιτίας της στάσης του σώματός του, η οποία δημιουργεί μια ιδιότυπη σημειολογία, με τη συσπείρωση να αντιστοιχεί σε

⁶¹⁴ Ο.π., σ.8.

⁶¹⁵ Ο.π., σ.10.

⁶¹⁶ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.6)3, σ.531.

⁶¹⁷ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.11.

φόβο και θλίψη. Η οπτική γωνία μέσα από την οποία εκφέρεται η αφήγηση προσκαλεί τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τον ήρωα και να ευαισθητοποιηθεί. Γράφει:

«Το χιόνι έπεφτε όλο και πιο πυκνό, ο αέρας δυνάμωνε. Πόσο πολύ κρυώνω τώρα που είμαι μόνος μουρμούρισε ο Οδυσσέας τουρτουρίζοντας. Και για να ζεστάνει το σώμα και την καρδούλα του, έφτιαξε από χιόνι έναν καινούριο φίλο. Ο χιονοπιγκουίνος του όμως δεν ήταν ζεστός ούτε και μπορούσε να τον αγκαλιάσει»⁶¹⁸.

Στη συνέχεια, ανατρέπεται η συμβατική πορεία ανάγνωσης, καθώς η οπτική τροπικότητα φαίνεται να μιμείται την πορεία ανάγνωσης των κόμικς. Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα διαιρείται σε τμηματικά υπο-σύνολα, δίνοντας την αίσθηση αποσπασματικών σκηνών. Η γραμμική ροή αφήγησης των γεγονότων αναστέλλεται, καθώς η συνέχεια λειτουργεί ως flash back (ανάληψη ή αναδρομική αφήγηση).⁶¹⁹ Οι πιγκουίνοι μέσω της αναδρομής που κάνουν στις πιο αντιπροσωπευτικές σκηνές της καθημερινότητας που βίωναν με τον ήρωα, ανακαλύπτουν πόσο πολύ τους λείπει και αποφασίζουν να τον ψάξουν για να τον βρουν. Γράφει:

«Την άλλη μέρα, χωρίς τον Οδυσσέα... Τι ωραία να τρως με ησυχία είπε με ανακούφιση ένας γερο-πιγκουίνος. Οι πιγκουίνοι κολύπησαν επίσης ανενόχλητοι. Εμένα αυτή η ησυχία καθόλου δεν μ' αρέσει! Είναι βαρετά! Είπε ένα πιγκουινάκι»⁶²⁰.

«Όλοι έκαναν την απογευματινή τους βόλτα ήρεμα, χωρίς τον Οδυσσέα να σέρνεται ανάμεσά τους. Θα ήθελα να ήταν και ο Οδυσσέας εδώ αναστέναζε ένας άλλος μικρός»⁶²¹.

«Τώρα που το λες... Πού εξαφανίστηκε άραγε αυτός ο σκανταλιάρης, ολομόναχος στην παγωνιά; αναρωτήθηκε ένας μεγαλύτερος πιγκουίνος. Από εκείνη τη στιγμή όλοι άρχισαν να ανησυχούν και να αναζητούν τον Οδυσσέα. Έψαζαν από δω, έψαζαν από κει...»⁶²².

«Οδυσσέα! Οδυσσέα! Πού είσαι;»⁶²³.

«Καμιά απάντηση. Μετά από ώρα, μέσα σε μια σπηλιά από πάγους, βρήκαν δυο χιονοπιγκουίνους. Ο ένας, με σπασμένο ράμφος, είχε όψη παράξενη, ο άλλος όμως τους φάνηκε γνωστός! Οδυσσέα!»⁶²⁴.

Η κορύφωση και η λύση της πλοκής επέρχεται με τον εντοπισμό του ήρωα και την επιστροφή του στο «σπίτι». Ο Πλάτωνας γίνεται δεκτός όπως είναι, καθώς όλοι συνειδητοποιούν ότι μπορεί να μην είναι εύκολη η συνύπαρξη μαζί του, αλλά αυτή η

⁶¹⁸ Ο.π., σ.12.

⁶¹⁹ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ. 36.

⁶²⁰ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.13.

⁶²¹ Ο.π., σ.14.

⁶²² Ο.π., σ.15.

⁶²³ Ο.π., σ.16.

⁶²⁴ Ο.π., σ.17.

διαφορετικότητά του είναι που κάνει τη ζωή όλων πιο όμορφη. Η τελική αποδοχή του ήρωα μετακινείται από την πλευρά του «Άλλου» στην πλευρά του «Εμείς», οι οποίοι ξεπέρασαν τις προκαταλήψεις τους. Ο ήρωας-Άλλος παραμένει ο εαυτός τους και οι Εμείς-κυρίαρχη κοινωνία είναι εκείνοι που έρχονται να τον συναντήσουν. Γράφει:

«Οι πιγκουίνοι μαζεύτηκαν γύρω του. Μια μεγάλη αγκαλιά να τον πάρουμε για να τον ζεστάνουμε! φώναζαν. Στην τόση αγάπη άρχισε το χιόνι σιγά σιγά να λιώνει!»⁶²⁵.

«Όταν το σώμα και τα φτερά του Οδυσσέα απελευθερώθηκαν από το παγωμένο πανωφόρι, ο μικρός πιγκουίνος τεντώθηκε και άρχισε πάλι τα αστεία και τις σκανταλιές του. Κάνε κι άλλα, Οδυσσέα, πλάκα έχεις! Οι πιγκουίνοι κρατούσαν την κοιλιά τους απ' τα γέλια»⁶²⁶.

«Οδυσσέα μου! είπε ένα πιγκουινάκι. Τι καλά που σε έχουμε μαζί μας πάλι! Ο Οδυσσέας, σαν είδε τη χαρά των πιγκουίνων, κατάλαβε πως δε χρειαζόταν να είναι τέλειος. Οι φίλοι του τον αγαπούσαν όπως ακριβώς ήταν. Όμως δε θα έβλαπτε, νομίζω, να πλένομαι λιγάκι πού και πού! σκέφτηκε»⁶²⁷.

Ο Πλάτωνας απεικονίζεται στην αρχή της αφήγησης ενεργητικός και δραστήριος. Στην πορεία, μεταλλάσσεται σε παθητικό δέκτη των όσων διαδραματίζονται. Στο τέλος, απεικονίζονται όλοι οι πιγκουίνοι να γελάνε και να συνυπάρχουν αρμονικά, με τη χαρακτηριστική μυρωδιά του Πλάτωνα να εμφανίζεται στον αέρα,⁶²⁸ χωρίς όμως τώρα να τους ενοχλεί. Η εικόνα αυτή έρχεται σε αντίθεση με το ένατο δισέλιδο, στο οποίο οι πιγκουίνοι απεικονίζονται να κλείνουν τις μύτες τους, τονίζοντας το πόσο έντονη και αποκρουστική ήταν η μυρωδιά του ήρωα. Με τη συγκεκριμένη εικόνα, λοιπόν, τελειώνει το βιβλίο, μεταφέροντας στα μικρά παιδιά-συναναγνώστες το μήνυμα πως στο πλαίσιο της συμβίωσης όλοι έχουν κάποιες υποχρεώσεις απέναντι στα μέλη της ομάδας.

Η εικονογράφηση κυριαρχεί καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο τμήμα των σελίδων του βιβλίου, με τις λέξεις να εισέρχονται εντός της, δημιουργώντας την αίσθηση μιας ενιαίας αφήγησης. Η εικόνα βρίσκεται σε *συμμετρική* σχέση με το κείμενο, καθώς συντελεί στην ενίσχυση του νοήματος. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας⁶²⁹, καθώς επίσης και αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος⁶³⁰.

⁶²⁵ Ο.π., σ.18.

⁶²⁶ Ο.π., σ.19.

⁶²⁷ Ο.π., σ.20.

⁶²⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.6)4, σ.531.

⁶²⁹ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.19.

⁶³⁰ Ο.π., σε όλο το κείμενο.

Η αφήγηση αποκτά συμβολικό χαρακτήρα, διότι προβάλλεται έμμεσα η άποψη πως η κοινωνική ομάδα οφείλει να αποδέχεται τον Άλλο «άνευ ορίων και άνευ όρων». Μέσα από την εξέλιξη των γεγονότων οι «φυσιολογικοί» αναδεικνύονται σε κεντρικούς φορείς της δράσης, καθώς με τις ενέργειές τους οδηγούν σε λύση τη σύγκρουση για τη συνύπαρξη⁶³¹. Ο «Άλλος» παραμένει ο εαυτός του και οι «φυσιολογικοί» είναι εκείνοι που έρχονται να τον συναντήσουν.

5.4.7 Στο μικροαφήγημα της Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, (2013)⁶³² η καμηλοπάρδαλη της ιστορίας έχει πρόβλημα όρασης, αλλά δε θέλει να το παραδεχτεί. Γράφει:

«Η καμηλοπάρδαλη ήταν μπιρμπιλομάτα, όμως... όλα τα έβλεπε θαμπά! Μια μέρα σκόνταψε πάνω σ' ένα φίδι, έπεσε κι έγιναν κουβάρι οι δυο τους»⁶³³.

Το γεγονός ότι τα βλέπει όλα θαμπά έχει ως αποτέλεσμα να σκοντάφτει συνεχώς πάνω σε πράγματα. Ωστόσο, δε δέχεται να φορέσει γυαλιά. Γράφει:

«Τα μάτια δεν τα 'χουμε για ομορφιά! Χρειάζεσαι γυαλιά! Φώναζαν τα ζώα στην καμηλοπάρδαλη και... της έφτιαζαν ένα ζευγάρι»⁶³⁴.

«Ούτε που να το σκεφτείτε πως θα τα φορέσω! Σήκωσε το φρύδι η καμηλοπάρδαλη».

«Με φαντάζεστε εμένα με γυαλιά; Θα φαινόμεν τόσο ανόητη! είπε και έφυγε με ύφος που δε σήκωνε κουβέντα»⁶³⁵.

Αποφασίζει, λοιπόν, να φορέσει κράνος, για να προστατευτεί από τις πτώσεις, κουδούνι, για να την ακούνε τα άλλα ζώα, μπότες, για να προστατεύσει τα ψηλά της πόδια, μαξιλάρι, για να κάθεται άφοβα όπου θέλει, σωσίβιο, για να μην πνίγεται και σκάλα, για να βγαίνει από τις λακκούβες στις οποίες πέφτει. Γράφει:

«Από τη μέρα εκείνη και μετά, η καμηλοπάρδαλη κυκλοφορούσε με κράνος στο κεφάλι, κουδούνι στην ουρά, μπότες στα ψηλά της πόδια και μαξιλάρι πάνω από την ουρά».

«Μα τι γελοίο θέαμα! σχολίαζαν τα ζώα»⁶³⁶.

Τελικά, καταντά γελοία με όλα αυτά τα εξαρτήματα που κουβαλά πάνω της. Μια νύχτα ο φίλος της, το τσιτάχ, αποφασίζει να της φορέσει γυαλιά την ώρα που κοιμάται.

⁶³¹ Βλ. Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.62-63.

⁶³² Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013. Την εικονογράφηση έκανε ο Gill McLean.

⁶³³ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, ό.π., σ.1.

⁶³⁴ Ό.π., σ.2.

⁶³⁵ Ό.π., σ.2.

⁶³⁶ Ό.π., σ.10.

Όταν το πρωί αντικρίζει τον εαυτό της, τρομάζει με την εξωτερική της εμφάνισή της και αποφασίζει να φορέσει γυαλιά. Γράφει:

«Οι φίλοι της καμηλοπάρδαλης, όμως, αισθάνονταν άσχημα».

«Την καημένη! είπε μια μέρα το τσιτάχ. Να μπορούσε να δει πώς είναι!».

«Ξαφνικά... Έχω μια ιδέα! φώναξε»⁶³⁷.

«Αργά τη νύχτα, όταν κοιμήθηκε η καμηλοπάρδαλη, το τσιτάχ σύρθηκε αθόρυβα στα κλαδιά του δέντρου και της φόρεσε τα γυαλιά»⁶³⁸.

«Μαμάααα! ούρλιαξε η καμηλοπάρδαλη το πρωί σαν είδε τον εαυτό της στα νερά μιας λίμνης»⁶³⁹.

«Εγώ είμαι αυτή; Πόσο γελοία φαίνομαι με όλα τούτα!».

«Στο πι και φι πέταξε από πάνω της το κράνος, το κουδούνι, τις μπότες, το μαξιλάρι, το σωσίβιο και τη σκάλα»⁶⁴⁰.

«Υστερα κοιτάχτηκε στη λίμνη ξανά και είδε τα γυαλιά γαντζωμένα στη μύτη της».

«Ουάου! Βρήκα το φως μου! Και... σαν να μοιάζω πιο έξυπνη με αυτά!»

«Μοιάζεις, μοιάζεις! συμφώνησαν τα ζώα»⁶⁴¹.

«Η καμηλοπάρδαλη έκανε στροφή να φύγει. Ευτυχώς, τώρα έβλεπε καλά κι έτσι γλίτωσε η λαμπρίτσα με τις βούλες στα φτερά!»⁶⁴².

Η ιστορία τελειώνει με την καμηλοπάρδαλη να διαπιστώνει τελικά πως φορώντας γυαλιά και η ίδια προστατεύεται από τραυματισμούς και οι γύρω της από ατυχήματα που ενδεχομένως θα προκληθούν εξαιτίας της περιορισμένης όρασής της.

Όσον αφορά τη λεκτική διατύπωση του τίτλου, ανήκει στην κατηγορία τίτλων που αναφέρονται στο θέμα της ιστορίας. Σχετικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες είναι έγχρωμες με χαρούμενα και έντονα χρώματα που κερδίζουν την προσοχή του αναγνώστη. Επίσης, δεν έχουν πλαίσιο με αποτέλεσμα την ενιαία αφήγηση. Η εικονογράφηση στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα ακολουθεί το κείμενο έχοντας συμμετρική σχέση μαζί του και βοηθώντας στην πληρέστερη κατανόηση της ιστορίας⁶⁴³. Η εικόνα του εξωφύλλου απεικονίζει την καμηλοπάρδαλη να είναι έτοιμη να χτυπήσει το κεφάλι της στο κλαδί ενός δέντρου. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο. Όπως για παράδειγμα, λέξεις που ξεφεύγουν από το

⁶³⁷ Ο.π., σ.15.

⁶³⁸ Ο.π., σ.16.

⁶³⁹ Ο.π., σ.17.

⁶⁴⁰ Ο.π., σ.18.

⁶⁴¹ Ο.π., σ.19.

⁶⁴² Ο.π., σ.20.

⁶⁴³ Nikolajeva, M., & Scott, C., ό.π., 2001, σ.226.

πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας⁶⁴⁴, αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος⁶⁴⁵, εναλλακτική χρήση ποικίλων γραμματοσειρών⁶⁴⁶, που δηλώνονται και γραφοτεχνικά τις ιδιαιτερότητες των ομιλούντων προσώπων. Επιπλέον, υπάρχουν και *ηχοποίητες λέξεις*, όπως για παράδειγμα η λέξη «Μπαπ!»⁶⁴⁷, η οποία «ζωντανεύει» την ενέργεια του ήρωα και συγκεκριμένα της καμηλοπάρδαλης, όταν πέφτει πάνω στον ρινόκερο. Αξίζει να σημειωθεί πως η εικονογράφος χρησιμοποιεί κοντινό πλάνο, καθώς το πρόσωπο της καμηλοπάρδαλης καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας⁶⁴⁸. Την προσοχή του αναγνώστη τραβούν τα μεγάλα και εκφραστικά της μάτια⁶⁴⁹. Έτσι, ο αναγνώστης εύκολα ταυτίζεται μαζί της και τη συμπονεί. Σύμφωνα με την Doonan (1997), «*Το απευθείας βλέμμα του λογοτεχνικού χαρακτήρα προς το θεατή εδραιώνει μια ψυχολογική εγγύτητα ανάμεσά τους*»⁶⁵⁰. Η απεικόνιση των υπόλοιπων ζώων είναι εξίσου χαρακτηριστική: απεικονίζονται να πιάνουν το κεφάλι τους ή να έχουν γουρλωμένα μάτια, για να τονιστεί η έκπληξη και η απορία που νιώθουν με την όλη συμπεριφορά της καμηλοπάρδαλης⁶⁵¹. Η τοποθέτηση της καμηλοπάρδαλης στο κέντρο της εικόνας, χωρίς να φαίνεται το κεφάλι της λόγω ύψους της⁶⁵², ισχυροποιεί την αίσθηση υπερβολής.

Η πολυτροπικότητα των γραπτών μηνυμάτων εισάγει και οπτικά τους ήχους του περιβάλλοντος στο κείμενο. Τα γράμματα ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στο χώρο της εικόνας, μιμούμενα τη φορά του ήχου⁶⁵³. Το εικονογραφημένο μικροαφήγημα, ως είδος, ενδέχεται να εκφραστεί με όρους θεάτρου. Έτσι, για παράδειγμα η εικονογράφηση⁶⁵⁴ λειτουργεί ως σκηνή θεάτρου: η εικόνα εύκολα μετατρέπεται σε θεατρική σκηνή μέσω της υιοθέτησης εμφανών δραματικών στοιχείων. Τα ζώα που βρίσκονται στη σκιά, αντιπροσωπεύουν τους θεατές και η καμηλοπάρδαλη, που βρίσκεται στο κέντρο της φωτιζόμενης σκηνής, αντιπροσωπεύει τον ηθοποιό που

⁶⁴⁴ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.7, 9, 17, 19, 27.

⁶⁴⁵ Ό.π., σε όλο το κείμενο.

⁶⁴⁶ Ό.π., σ.9, 15.

⁶⁴⁷ Ό.π., σ.9.

⁶⁴⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.7)1, σ.529.

⁶⁴⁹ Αυτό το πλάνο αντιστοιχεί στην άμεση/κοντινή απόσταση, σύμφωνα με τον Hall (1964), στην οποία βλέπουμε μόνο το πρόσωπο ή το κεφάλι, βλ. Kress, G., & Van Leeuwen, T., ό.π., 2010, σ.202.

⁶⁵⁰ Doonan, J., «Drawn To Illustrations: Greenway Artists in 1997», *Signal*. τ.84, 1997, σσ.177-178.

⁶⁵¹ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σσ.4, 6.

⁶⁵² Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.7)2, σ.529.

⁶⁵³ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σ.6.

⁶⁵⁴ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.7)3, σ.530.

εκφράζει τις σκέψεις του μέσα από τα λόγια του. Σε επίπεδο λεκτικού κειμένου, θίγεται το θέμα της εξωτερικής εμφάνισης και ιδιαίτερα το γεγονός πως κανείς δε πρέπει να ντρέπεται για αυτήν.

Στο σύνολό του, το βιβλίο διαπνέεται από μια χιουμοριστική διάθεση, η οποία επιτυγχάνεται και μέσω της εικόνας. Η υπερβολή ως στοιχείο της εικονογράφησης δημιουργεί κωμικά αποτελέσματα. Η εικόνα υπερκυριολεκτεί εκεί που το κείμενο επιλέγει μεταφορική έκφραση. Ενδεικτικές είναι οι εκφράσεις «τα μάτια δεν τα 'χουμε για ομορφιά», «κουκούτσι μυαλό δεν έχει», «πέρα από τη μύτη της δε βλέπει», «είναι για δέσιμο» και «είναι για τα πανηγύρια».

Ιδιαίτερες μορφές οπτικών μεταφορών για τα παιδιά αποτελούν η προσωποποίηση και ο ανιμισμός. Όπως επισημαίνει η Κανατσούλη, «*Η αμφίεση ή η μεταμφίεση μπορεί κάλλιστα να θεωρηθεί στο παιδικό βιβλίο ως ένα κωμικό εύρημα*»⁶⁵⁵. Στη συγκεκριμένη ιστορία, η υπερβολή στην ενδυμασία της καμηλοπάρδαλης, όπως και οι εντυπώσεις που δέχονται τα υπόλοιπα ζώα από την αμφίεσή της, ενισχύουν αυτό το σκοπό, μέσω της εικόνας. Το παιδί εκτιμά ιδιαίτερα και έχει ανάγκη το χιούμορ, γιατί ανακουφίζεται ψυχολογικά μέσω αυτού. Οι κωμικές καταστάσεις, κυρίως αυτές που καταλήγουν στην «*απεκφόρτιση και στην επίτευξη ψυχικής ισορροπίας, ενθουσιάζουν και ενεργετούν τον ανήλικο αναγνώστη του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου*»⁶⁵⁶.

5.4.8 Στο μικροαφήγημα της Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, (2012)⁶⁵⁷ ο τίτλος λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός, που κινεί το ενδιαφέρον και εξάπτει την φαντασία των μικρών αναγνωστών. Δεδομένου ότι ο γίγαντας της λογοτεχνίας συνήθως εκπροσωπούσε το τέρας, το κακό ον, ο τίτλος δημιουργεί ερωτηματικά ως προς τη σχέση ανάμεσα σε ένα αστέρι και ένα γίγαντα. Το όνομα του γίγαντα αναφέρεται στο πάνω μέρος του βιβλίου, ενταγμένο σε ένα πλαίσιο, το οποίο λειτουργεί ως υπο-τίτλος και αναγράφει «*Οι Περιπέτειες του Ασηλάμπα Ντελασού*». Σε επίπεδο εικονογράφησης, η γωνία λήψης είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, και το πλάνο γενικό, γεγονός που μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τα χαρακτηριστικά των σπιτιών που εμφανίζονται στο κάτω μέρος της εικόνας. Στο πεδίο βάθους ξεπροβάλλει η μορφή του γίγαντα, πίσω από ένα

⁶⁵⁵ Βλ. Κανατσούλη, Μ., *Ο Μεγάλος Περίπατος Του Γέλιου*, Αθήνα: Έκφραση, 1993.

⁶⁵⁶ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2004, σ.1.

⁶⁵⁷ Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, Αθήνα: Καλέντης, 2012, σε εικονογράφηση της Κατερίνας Βερούτσου. Συνοδεύεται και από cd με τραγούδια την οποία μουσική έγραψε ο Νίκος Ξανθούλης.

βράχο, έχοντας σηκωμένο το ένα του χέρι σαν να αγναντεύει. Το *σημείο φυγής* από τις τριγωνικές σκεπές των σπιτιών καταλήγει στον γίγαντα.

Η αφήγηση ξεκινά με την κλασική ρήση των παραμυθιών («*Μια φορά και έναν καιρό....*»)⁶⁵⁸, καθώς και με την παρουσίαση του φανταστικού τόπου στον οποίο λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα της ιστορίας. Πρόκειται για την Αστροχώρα, μια χώρα που βρισκόταν κάτω από τη Μεγάλη Άρκτο. Στη συνέχεια, με την άμεση παρουσίαση του πρωταγωνιστή και τη γνωστοποίηση του ονόματός του, αποκαλύπτονται μερικές από τις αξιοπρόσεκτες ιδιότητές του. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται με «*ασημένια μαλλιά σαν το φως του φεγγαριού και βλέμμα που έλαμπε ίδιο με το φως του ήλιου. Γι' αυτό τον έλεγαν Ασηλάμπα*⁶⁵⁹. *Η φωνή του τρομερή. Το γέλιο του βροντή. Όταν φταρνιζόταν τα δέντρα λύγιζαν και οι βάρκες αναποδογύριζαν. Είχε ασημένια μαλλιά σαν το φως του φεγγαριού και βλέμμα που έλαμπε ίδιο με το φως του ήλιου (...)* Τα πόδια του ήταν γρήγορα σαν τον άνεμο».⁶⁶⁰

Ο ρόλος που είχε στην μυθοπλαστική κοινότητα της ιστορίας του αφηγήματος ήταν πολύ σημαντικός, καθώς ήταν ο ντελάλης⁶⁶¹. Η εισαγωγική εικόνα κινούμενη παράλληλα με το κείμενο, εστιάζει στα πόδια του γίγαντα. Η *γωνία λήψης* είναι από κάτω προς τα πάνω, και συγκεκριμένα, απεικονίζονται τα τεράστια του παπούτσια, με σκοπό να τονιστεί μια τάση δύναμης και επιβολής του εικονιζόμενου στον υπόλοιπο κόσμο. Η εικόνα ισχυροποιεί την αίσθηση της υπερβολής, τοποθετώντας τον αναγνώστη-θεατή στη *θέση του σκουληκιού*⁶⁶², καθώς από εκεί που βρίσκεται βλέπει μόνο τα πόδια του. Άξιο σχολιασμού αποτελεί η υλικότητα από το παντελόνι του ήρωα, το οποίο εικάζουμε, δεδομένου ότι δεν είναι ευδιάκριτα τα γράμματα, ότι αποτελεί απτή οπτικοποίηση της ίδιας της αφηγηματικής διαδικασίας.

Οι *άμεσοι προσδιορισμοί* του χαρακτήρα του ήρωα ως «καλόψυχου» και «αγαθού» λειτουργούν αποκαλυπτικά για την προσωπικότητα του και καθοδηγούν την εξαιρετικά θετική πρόσληψη του χαρακτήρα του. Τα χαρακτηρισολογικά σχόλια του αφηγητή για τα αισθήματα αγάπης που έτρεφαν οι κάτοικοι της Αστροχώρας στο πρόσωπο του γίγαντα λειτουργούν ανατρεπτικά ως προς τους σχετικούς διακειμενικούς συσχετισμούς που

⁶⁵⁸ Χωρίς αρίθμηση του παραμυθιού, αρχίζω να μετρώ από την πρώτη σελίδα κειμένου και εικονογράφησης. Στο εξής, Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, ό.π., σ. 2.

⁶⁵⁹ Ό.π., σ.2.

⁶⁶⁰ Ό.π., σ.6.

⁶⁶¹ Ο ντελάλης είναι αυτός που ανακοινώνει τα μαντάτα, ο δημόσιος κήρυκας, στο Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998, σ.1209.

⁶⁶² Γιαννικοπούλου, ό.π., 2008, σ.169.

κάνει ο εννοούμενος αναγνώστης σχετικά με τα όσα συνεπάγεται στο μυθοπλαστικό σύμπαν η παρουσία του συγκεκριμένου προσώπου. Στο παρόν μικροαφήγημα, ο γίγαντας διέπεται από ένα σύνολο ανθρώπινων χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων. Δεν εμφανίζεται παντοδύναμος, καθώς σκιαγραφείται το προφίλ ενός καλοκάγαθου μεγαλόσωμου άντρα παρά ενός τέρατος με υπερφυσικές ικανότητες. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου του παραπέμπουν στα ανθρώπινα, αλλά διακρίνονται από αλλόκοτες αναλογίες μεταξύ τους, ενώ η έκφρασή του αποπνέει ηρεμία και καλοσύνη. Η οπτική τροπικότητα αντανακλά την προσωπικότητά του. Συγκεκριμένα, τοποθετείται σε πρώτο πλάνο, πιο κοντά στον θεατή, να χαμογελάει έχοντας τα χέρια του ανοιχτά, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα χαρακτήρα με «μεγάλη καρδιά». Αξίζει να επιστήσουμε την προσοχή στην υλικότητα του ρούχου του ήρωα, η οποία ως συνολική σύνθεση παραπέμπει στην τεχνική του *συμπλήματος* διαμορφώνοντας ένα πολυτροπικό αποτέλεσμα οπτικο-λεκτικού κολάζ⁶⁶³, το οποίο λειτουργεί ως *αυτοαναφορικό* σχόλιο στην υλικότητα του βιβλίου⁶⁶⁴.

Η πλοκή εξελίσσεται με τον βασιλιά της μυθοπλαστικής χώρας να ζητάει από τον ήρωα να «ειδοποιήσει τους άρχοντες στις διπλανές πολιτείες και να τους πει ότι στην *Αστροχώρα* θα κάνουν φέτος τη μεγάλη γιορτή της άνοιξης»⁶⁶⁵. Η συνολική σύνθεση της εικονογράφησης⁶⁶⁶ είναι σύμφυτη με την τεχνική του *συμπλήματος* (κολάζ). Συγκεκριμένα, οι σκεπές των σπιτιών, που αναπαρίστανται στο *πεδίο βάθους*, αντικαθίστανται από γραμματόσημα, όπως και η υλικότητα από το ρούχο του βασιλιά που παραπέμπει σε χάρτη. Η κορύφωση της αφήγησης επέρχεται τη στιγμή που ένας βοσκός, βλέποντας τον Ασηλάμπα να πιάνει τα αστέρια, ενημερώνει τους κατοίκους για το συμβάν και αυτοί αποφασίζουν να τον διώξουν. Ο ήρωας, αφού συγκρούεται με την κοινωνία⁶⁶⁷, απομακρύνεται από αυτήν. Είναι χαρακτηριστικές οι φράσεις και οι λέξεις που χρησιμοποιεί η κοινωνία του «Εμείς» για να χαρακτηρίσει το γίγαντα-τον «Άλλο», καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη σκληρή και ειρωνική τους στάση. Γράφει:

«Εεεε! Τι κάνεις εκεί;» φώναζε ο βοσκός.

«Πιάνω τ' αστέρια μην πέσουν», απάντησε εκείνος.

«Γιατί πιάνεις τα αστέρια;»

⁶⁶³ Pantaleo, S., «Exploring Children's Responses To The Postmodern Picturebook. *Who's Afraid Of The Big Bad Book?*», στο Evans, J., *Talking Beyond The Page. Reading And Responding To Picturebooks*, London: Routledge, 2009, σσ. 44-61.

⁶⁶⁴ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 145.

⁶⁶⁵ Γραμματικάκη, Μ., ό.π., σ.10.

⁶⁶⁶ Ό.π., σ.7.

⁶⁶⁷ Παπαντωνάκης, Γ. Δ., & Κωτόπουλος, Η., *Σκηνικά, Χαρακτήρες, Πλοκή, Διαβάζοντας Ένα Λογοτεχνικό Κείμενο: Για Παιδιά Και Νέους*, Αθήνα: Ίων, 2011, σ.171.

«Ποιος σου είπε να το κάνεις αυτό;»⁶⁶⁸

«Οι άνθρωποι στην Αστροχώρα θύμωσαν πάρα πολύ με τον Ασηλάμπα Ντελασού γιατί δεν καταλάβαινε. Στο τέλος, αφού είδαν και απέιδαν, του είπαν να μην ξαναπατήσει το πόδι του στην Αστροχώρα. Είπαν και άλλα. Πολλά».⁶⁶⁹

«Οι άνθρωποι έμειναν άφωνοι. Μετά όμως άρχισαν να γελάνε και να τον κοροϊδεύουν».

«Χα, χα, χα! Άκου πιάνει τ' αστέρια για να μην χτυπήσουν! Μα τη Μεγάλη Άρκτο έχεις πολλή πλάκα, Ασηλάμπα Ντελασού».⁶⁷⁰

Άξιο σχολιασμού είναι η σκηνή της απομάκρυνσης του ήρωα⁶⁷¹ από την Αστροχώρα, κυρίως για τα νοήματα και τα συναισθήματα που δρομολογούνται. Η εικονογράφος χρησιμοποιεί γενικό πλάνο, καθώς έχει σαν στόχο να συμπεριλάβει όλα τα υποκείμενα της εικόνας σε αυτό, εστιάζοντας κατεξοχήν στα πρόσωπα της κυρίαρχης ομάδας, στα οποία αποτυπώνεται ο θυμός, η αγριότητα και η καχυποψία. Το βλέμμα και η χειρονομία τους φανερώνουν μια μορφή απαίτησης από το μικρό παιδί: να συνάψει κάποιου είδους φανταστική σχέση μαζί τους. Δείχνοντας με το δείκτη του χεριού τους το γίγαντα, κρατούν το θεατή σε απόσταση -με μια αμυντική χειρονομία- σαν να του λένε «Μείνε μακριά μου». Η γωνία λήψης της σκηνής είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού. Είναι ευδιάκριτη, επίσης, η προοπτική που δημιουργείται στην εικόνα, καθώς το σημείο φυγής, που ξεκινάει από το κάτω μέρος της εικόνας, και συγκεκριμένα από τα βλέμματα των κατοίκων, καταλήγει στο επάνω μέρος της εικόνας. Σε αυτήν την προοπτική, ο ήρωας βρίσκεται στο βάθος της εικόνας. Αναπαρίσταται πλέον σαν κάτι μικρό και αδύναμο σε σχέση με τους κατοίκους⁶⁷², έχοντας τα νώτα του στραμμένα στον αναγνώστη-θεατή.

Κατά την εξέλιξη της αφήγησης σημειώνεται μια ιδεολογική μετακίνηση, καθώς ο λόγος του κειμένου προσανατολίζεται περισσότερο στο συναίσθημα, αφού ο αφηγητής περιγράφει με υπερβολή τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο πρωταγωνιστής, «Η καρδιά του γίγαντα πληγώθηκε βαθιά. Τα μάτια του γέμισαν δάκρυα και έπεφταν χείμαρρος. Πλημμύρισαν τον τόπο και οι άνθρωποι άρχισαν να τρέχουν γρήγορα γιατί φοβήθηκαν μην πνιγούν»⁶⁷³. Στο σημείο αυτό επιτυγχάνεται η οικείωση του «Άλλου», καθώς πλέον ο γίγαντας αντιμετωπίζεται ως ο «ξένος» που πιάνει τα αστέρια-ευχές των ανθρώπων. Η εικονογράφος επιλέγει να αποδώσει την άσχημη ψυχολογική

⁶⁶⁸ Γραμματικάκη, Μ., ό.π., σ.10.

⁶⁶⁹ Ό.π., σσ.11-12.

⁶⁷⁰ Ό.π., σσ.10-12.

⁶⁷¹ Βλ. Παράρτημα, εικ. (5.4.8)1, σ.525.

⁶⁷² Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ.192.

⁶⁷³ Γραμματικάκη, Μ., ό.π., σ.13.

κατάσταση του Ασηλάμπα απεικονίζοντάς τον σε προφίλ, να πιάνει με το χέρι του το στόμα του και να έχει χαμηλωμένο το βλέμμα του. Στόχος είναι η άμεση εμπλοκή του θεατή-αναγνώστη παιδιού.

Η εξέλιξη της πλοκής αποτελεί μια ευχάριστη έκπληξη για τον αναγνώστη, καθώς στην κρίσιμη αυτή στιγμή για τη ζωή του γίγαντα εμφανίζεται ένας χαρακτήρας βοηθός⁶⁷⁴, συγκεκριμένα ένα κορίτσι, το οποίο βοηθά τον Ασηλάμπα να καταλάβει πως ο λόγος, για τον οποίο οι κάτοικοι της Αστροχώρας θύμωσαν μαζί του, ήταν γιατί, πιάνοντας τα αστέρια να μην πέσουν, έπιανε και τις ευχές τους. Γράφει:

*«Τα αστέρια είναι ευχές;». Ο Ασηλάμπα Ντελασού δεν ήξερε ότι τα αστέρια που πέφτουν είναι οι ευχές και τα όνειρα των ανθρώπων. Τότε κατάλαβε γιατί οι άνθρωποι είχαν θυμώσει μαζί του. Τις ευχές και τα όνειρα κανείς δεν πρέπει να τα σταματάει».*⁶⁷⁵

Ο Ασηλάμπα ανήκει στην κατηγορία του *χαρισματικού* «Άλλου», καθώς σκέφτεται και συμπεριφέρεται «διαφορετικά». Το ιδιαίτερο χάρισμα που έχει, προκαλεί αντιδράσεις στην κυρίαρχη κοινωνία, η οποία αντιδρά και τον απομονώνει. Η ισορροπία αποκαθίσταται με το ευτυχισμένο τέλος της ιστορίας, καθώς η ετερότητά του αξιολογείται θετικά πλέον και προβάλλεται ως μοναδική. Πιο συγκεκριμένα, ο γίγαντας επιστρέφει στην Αστροχώρα μοιράζοντας τις ευχές στους κατοίκους της. Η αποδοχή του πρωταγωνιστή επέρχεται αμέσως και χωρίς ο ίδιος να προβεί σε ηρωικές πράξεις ή να χρειαστεί να αλλάξει την ταυτότητά του. Ειδικότερα, ο «Άλλος», παρ' όλο που αρχικά απορρίπτεται από την πλειονότητα των κατοίκων εξαιτίας του ιδιαίτερου χαρίσματός του, στη συνέχεια, και μετά την βοήθεια του κοριτσιού-βοηθού, πετυχαίνει να αναιρέσει την αρνητική εικόνα που είχαν σχηματίσει για αυτόν και να αξιολογηθεί ως ιδιαίτερη προσωπικότητα.

Προκειμένου να γίνει αντιληπτό το μέγεθος του χαρακτήρα, η εικονογράφηση αναπαριστά καθ' υπερβολή τον ήρωα να χωρά μετά βίας στο εικονογραφικό πλαίσιο της σελίδας⁶⁷⁶.

Η σπουδαιότητα της σημασίας που έχει η φιλία στη ζωή του ανθρώπου τονίζεται στα λόγια του γίγαντα,⁶⁷⁷ ο οποίος αναφέρει πως «θα σε κρατήσω κοντά για να φωτίζεις το δρόμο, όταν θα έχει σκοτάδι. Το φοβάμαι το σκοτάδι (...) Ήταν ένας γίγαντας που είχε τον πρώτο του φίλο». Η φιλία είναι μια αναγκαιότητα που πηγάζει από την έμφυτη τάση για

⁶⁷⁴ Καψωμένος, Ε., *Αφηγηματολογία, Θεωρία Και Μέθοδοι Ανάλυσης Της Αφηγηματικής Πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης, 2008, σσ.41-42.

⁶⁷⁵ Γραμματικάκη, Μ., *ό.π.*, σ.19.

⁶⁷⁶ *Ο.π.*, σ.20.

⁶⁷⁷ *Ο.π.*, σ.21.

κοινωνικότητα. Ο άνθρωπος νιώθει την ψυχική ανάγκη να συναναστραφεί με άλλα άτομα, με σκοπό να δώσει και να πάρει αγάπη. Το πλάνο της τελευταίας σκηνής είναι *γκρο πλαν*, καθώς εστιάζει στο εκφραστικό πρόσωπο του ήρωα. Φαίνονται καθαρά οι λεπτομέρειες του, όπως το χαμόγελό του και το αστέρι που κρατά σαν φυλακτό μέσα στα μεγάλα του χέρια.

Ο χρόνος της αφήγησης είναι γραμμικός⁶⁷⁸ και υπάρχει εξέλιξη στην πορεία της πλοκής. Επιπλέον, ο χρόνος της αφήγησης φαίνεται να ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό το χρόνο της ιστορίας⁶⁷⁹, καθώς ο πρώτος αποτελεί μια αντανάκλαση του δεύτερου. Σχετικά με την πρώτη κατηγορία, στην οποία ορίζεται ο χρόνος, που είναι η *Σειρά ή Τάξη*, ο χρόνος της αφήγησης και ο χρόνος της ιστορίας συμφωνούν μεταξύ τους και η παρουσίαση της σειράς των γεγονότων στο κείμενο ακολουθεί τη σειρά με την οποία συνέβησαν τα γεγονότα. Αναφορικά με την εικονογράφηση του μικροαφηγήματος, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με αποτέλεσμα λέξεις και ζωγραφιές να διαπλέκονται. Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι *συμμετρική*, καθώς ο κειμενικός και ο εικονικός λόγος συγκλίνουν, με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται τα ιδεολογικά μηνύματα. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι έντονα, για να προκαταβάλουν συγκινησιακά τον αναγνώστη και για να αποδοθεί καλύτερα η «ονειρική» ατμόσφαιρα.

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία προσφέρουν μια συναρπαστική διάσταση πολυσυλλεκτικότητας, αντιστοιχούν σε είδος μεικτό, που στηρίζεται εξίσου στη λεκτική και την οπτική τροπικότητα, ευνοούν τις υβριδικές δημιουργίες, καθώς φιλοξενούν χαρακτηριστικά που μπορεί να ανήκουν σε περισσότερα από ένα κειμενικά είδη⁶⁸⁰. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, υπάρχει παρεμβολή μουσικής ενδιάμεσα του γραπτού κειμένου με αποτέλεσμα η μορφή του κειμένου να οπτικοποιεί την αλλαγή τόνου και το άκουσμα του τραγουδιού, με στίχους που χαρακτηρίζονται από ομοιοκαταληξία,⁶⁸¹

«Σαν αστραπή το γέλιο σου

Σαν τη βροντή η φωνή σου

Σαν το βουνό οι πλάτες του

Μάλαμα η ψυχή του». Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται μια αφήγηση γεμάτη μουσικότητα και ποιητική υποβολή. Η αφήγηση χαρακτηρίζεται από εναλλαγές πεζού

⁶⁷⁸ Βλ. ενότητα 3.5.

⁶⁷⁹ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σσ.35-37.

⁶⁸⁰ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ.56.

⁶⁸¹ Σύμφωνα με την Καλογήρου, «τα περισσότερα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το φαινόμενο της ομοιοκαταληξίας – άλλωστε, ένα πολύ μεγάλο μέρος της ποίησης για παιδιά βασίζεται στην απόλαυση και τις μνημοτεχνικές ιδιότητες της ομοιοκαταληξίας», βλ. Καλογήρου, Τ., *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ.Α, Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, 2002, σ. 48.

και έμμετρου ποιητικού λόγου. Με μια και μόνη ματιά, το τραγούδι διακρίνεται από το αφηγηματικό πεζό κείμενο εξαιτίας της ιδιαίτερης διάταξής του στη σελίδα, όπου οι αράδες ομαδοποιούνται σε στροφές. Επίσης, τα γράμματα του τραγουδιού είναι μαύρα σε αντίθεση με τα γράμματα του κειμένου που είναι άσπρα.

5.4.9 Στο μικροαφήγημα της Μπουμπούρη, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, (2012)⁶⁸² ξεκινώντας την ανάλυση από τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου, διαπιστώνεται ότι η λεκτική διατύπωση του τίτλου προοικονομεί το περιεχόμενο της αφήγησης που έπεται και ορίζει τις θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης. Αναλυτικότερα, ο επιθετικός προσδιορισμός «φάλτσος» λειτουργεί χαρακτηριστικά, διότι γνωστοποιεί μια αξιοπρόσεκτη ιδιότητα του ήρωα που τραγουδάει παράφωνα. Η εικονογραφική αναπαράσταση του ήρωα εστιάζει στην απεικόνισή του, σε πρώτο πλάνο, και συγκεκριμένα σε *γκρο πλαν*, να τραγουδάει, με τις νότες του Σολ να διαγράφονται «σαν ξεκούρδιστες». Ειδικότερα, ο νάνος αναπαρίσταται με τα χέρια ψηλά και το στόμα ανοιχτό, υποδηλώνοντας την ένταση της φωνής που βγάζει. Οι τρεμάμενες, όπως εμφανίζονται στην οπτική τροπικότητα, νότες οδηγούν τον αναγνώστη-θεατή στην αποκωδικοποίηση της σύμβασης: οι νότες συσχετίζονται με την ηχογόνο πηγή, άρα με τον ήρωα. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, η ποιότητα του ήχου δηλώνεται από το σχεδιασμό της νότας⁶⁸³. Τρεμάμενη νότα, όπως στην περίπτωση του «φάλτσου νάνου», παραπέμπει σε παραφωνίες και φάλτσα. Το *πεδίο βάθους* της εικόνας, στο οποίο αναπαρίσταται ο κόσμος να τρέχει φοβισμένος και οι πινακίδες και τα φανάρια να έχουν μια κλίση όπως οι νότες, ενισχύει την παραφωνία του ήρωα.

Το στερεοτυπικό λεκτικό μοτίβο «*Μια φορά και έναν καιρό*» σηματοδοτεί την έναρξη του μικροαφήγηματος και τοποθετεί χρονικά τη διήγηση σε ένα χρόνο μακρινό, σε μιαν άλλη μαγική διάσταση. Ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας αποκαλύπτεται και σε πρώτο επίπεδο, μέσα από τα σχόλια του αφηγητή, «ήταν φάλτσος» και σε δεύτερο επίπεδο, μέσα από τα σχόλια άλλων χαρακτήρων. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η εναρκτήρια εικόνα απεικονίζει τον πρωταγωνιστή, ακριβώς όπως αναπαρίσταται και στο εξώφυλλο, με τη μόνη διαφορά ότι στο *πεδίο βάθους* βρίσκεται η κατάληξη του δρόμου που οδηγεί σε μια πόλη. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως μέχρι και οι λευκές γραμμές του

⁶⁸² Μπουμπούρη, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012. Την εικονογράφηση έκανε η Νίκη Λεωνίδου.

⁶⁸³ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., 2004, σ.8.

δρόμου εικονίζονται ακανόνιστες, με σκοπό να αποδοθεί και εικονικά η παραφωνία του πρωταγωνιστή. Όσον αφορά τα σχόλια και τις αντιδράσεις των δευτερευόντων χαρακτήρων, αυτά επιλέγει η συγγραφέας να τα τοποθετήσει στην επόμενη σκηνή, υπογραμμίζοντας σε λεκτικό επίπεδο τον αντίκτυπο της παραφωνίας του νάνου στους υπόλοιπους κατοίκους. Γράφει:

*«Όταν τραγουδούσε στη σάλα, τα κάδρα στους τοίχους ράγιζαν (...). Άλλοι έκλειναν μεμιάς τ' αυτιά τους με τα χέρια κι έτρεχαν μακριά. Άλλοι γούρλωναν τα μάτια κι έμεναν με το στόμα ανοιχτό, σαν να τους είχε χτυπήσει κεραυνός».*⁶⁸⁴ *«Όταν τραγουδούσε στη σάλα, τα κάδρα στους τοίχους ράγιζαν. Όταν τραγουδούσε στο μπάνιο, τα λούκια σκούριαζαν. Όταν τραγουδούσε στο λεωφορείο, τα φρένα στρίγκλιζαν. Όταν τραγουδούσε στο δρόμο, οι πινακίδες στράβωναν».*⁶⁸⁵ Είναι χαρακτηριστική η εικόνα που χρησιμοποιεί η εικονογράφος για να δώσει έμφαση στις αντιδράσεις τους: κλείνουν τα αυτιά τους με τα χέρια τους και οι εκφράσεις των προσώπων τους δηλώνουν αποστροφή⁶⁸⁶.

Γυρίζοντας σελίδα, η εικονογράφηση διαιρείται σε τμηματικά υποσύνολα δίνοντας την αίσθηση αποσπασματικών σκηνών ενός συγκεκριμένου σημείου δράσης, με την οπτική τροπικότητα να φαίνεται να μιμείται την πορεία ανάγνωσης των κόμικς. Το λεκτικό κείμενο καθοδηγεί την εμπλοκή του αναγνώστη στις αντίστοιχες απεικονιζόμενες σκηνές. Η εναλλαγή εικονογραφικών κομματιών και κειμενικών αποσπασμάτων καταδεικνύεται ως το βασικό δομικό στοιχείο της συγκεκριμένης σκηνής. Σημαντική είναι στο σημείο αυτό η συμβολή των παρομοιώσεων που διατρέχουν το κείμενο και το διαποτίζουν με σημασίες. Οι παρομοιώσεις, που χρησιμοποιούνται από το συγγραφέα για να αποδοθεί η παραφωνία του πρωταγωνιστή, διακατέχονται από το στοιχείο της υπερβολής: *«Γρήγορα κι απανωτά, σαν άγριο χαλάζι που χαλάει τα σπαρτά»*, *«Η αργά και τρεμουλιαστά, σαν ψιλόβροχο που σέρνεται ανάμεσα σε γη και ουρανό»*, *«Και άλλες φορές τσιριχτά, σαν σκουριασμένη σφυρίχτρα»*, *«Κι άλλοτε βροντερά, σαν τρομερό μπουμπουνητό»*⁶⁸⁷. Σε όλες τις παρομοιώσεις η φωνή του νάνου να μιμείται τους ήχους των καιρικών φαινομένων που διαδραματίζονται έξω στη φύση. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που θέτει ο αφηγητής *«Μα καλά, τόσο φάλτσος τους φαινόταν; θα λέτε με τον νου σας.*

⁶⁸⁴ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Μπουμπούρη, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, ό.π., σ.7.

⁶⁸⁵ Ο.π., σ.7.

⁶⁸⁶ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.9)1, σ.525.

⁶⁸⁷ Μπουμπούρη, Ρ., ό.π., σ.9.

*Ναι! Τόσο κι άλλο τόσο*⁶⁸⁸, μοιάζουν να ταυτίζονται με τον ίδιο τον αναγνώστη, καθώς πρόκειται για ερωτήσεις αυτοκριτικής και συναισθηματικής διαχείρισης, διευκολύνοντας τον αναγνώστη, αρχικά στη συνειδητοποίηση του κυρίαρχου χαρακτηριστικού του και εν συνεχεία στον ετεροπροσδιορισμό του μέσα στην κοινωνία βάση της διαφορετικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, πώς οι υπόλοιποι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον «Άλλο» και πώς νιώθουν αναφορικά με το στερεότυπο χαρακτηριστικό της ετερότητάς του. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συγγραφέας προσανατολίζει το ενδιαφέρον των αναγνωστών από το στερεότυπο χαρακτηριστικό της αφωνίας στον ψυχικό κόσμο, τόσο των πρωταγωνιστών όσο και των ίδιων των ανθρώπων.

Χαρακτηριστική είναι η στάση του σώματος του νάνου, τη στιγμή που η ψυχή του θέλει να τραγουδήσει: γνωρίζοντας το ελάττωμά του, κλείνει με τα χέρια του το στόμα του προκειμένου να συγκρατήσει τον εαυτό του⁶⁸⁹. Η στάση αυτή δημιουργεί μια ιδιότυπη σημειολογία, με τη συσπείρωση του σώματός του να αντιστοιχεί σε φόβο⁶⁹⁰. Πρόκειται για τη στιγμή που αντιλαμβάνεται το βαθμό της αποστροφής που νιώθουν όλοι για τη φωνή του, με αποτέλεσμα να προσπαθεί να καταπνίξει την εσωτερική του ανάγκη για έκφραση. Οι λέξεις είναι αυτές που παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην παρουσίαση του θέματος της διαφορετικότητας, αφού κατορθώνουν να μεταδώσουν στον αναγνώστη τα βαθύτερα συναισθήματα που βιώνει το «διαφορετικό» άτομο. Η διαφορετικότητα του ήρωα είναι καθοριστική για την ταυτότητά του, δεδομένου ότι ο «Άλλος» ταυτίζεται με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του. Γράφει:

*«Ο νάνος ήξερε ότι κανείς δεν εκτιμούσε το παράξενο τραγούδι του και πολύ λυπόταν. Γι' αυτό και προσπαθούσε να συγκρατεί τον εαυτό του. Όποτε του ερχόταν λοιπόν να τραγουδήσει, έκλεινε με το χέρι του το στόμα».*⁶⁹¹

Στη συνέχεια της αφήγησης, οι αρνητικές, ακραίες και ρατσιστικές αντιδράσεις της κοινωνίας του «Εμείς» οδηγούν τον πρωταγωνιστή στο να πάρει την απόφαση να φύγει. Είναι μεγάλη η ανάγκη για αποδοχή της ετερότητας από την κυρίαρχη ομάδα για το άτομο που τη βιώνει και γι' αυτό ο ήρωας αποφασίζει να φύγει από τη «γκρίζα» πόλη και να δοκιμάσει την τύχη του στην εξοχή. Ο δρόμος για την εξοχή λειτουργεί ως χώρος προσωπικής αναζήτησης, συνιστώντας την ατομική του πορεία προς την αυτογνωσία και την ενίσχυση της ταυτότητάς του. Ο αντίκτυπος, που είχαν στον ψυχικό του κόσμο οι

⁶⁸⁸ Ο.π., σ.9.

⁶⁸⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.9)2, σ.526.

⁶⁹⁰ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.135.

⁶⁹¹ Μπουμπούρη, Ρ., ό.π., σ.10.

συμπεριφορές των υπόλοιπων κατοίκων, αποτυπώνεται στις εσωτερικές σκέψεις που κάνει ο νάνος, καθώς και στα λόγια του αφηγητή, πως *«Να να ...Τρίτο «να» δεν πρόλαβε να πει κι έκλεισε με το χέρι του το στόμα. Ώρα ήταν να μαραζώσει κι η φύση εξαιτίας του»*.⁶⁹²

Η κορύφωση της πλοκής συντελείται σε ένα θερμοκήπιο, στο οποίο βρίσκεται ο νάνος τυχαία. Με το τραγούδι του πετυχαίνει να ξαναζωντανέψει τις *«άτονες, άχρωμες κι ασθενικές»*⁶⁹³ τουλίπες. Έτσι, για πρώτη φορά αισθάνεται ευτυχισμένος. Η σχέση νάνου-λουλουδιών λειτουργεί αλληλεπιδραστικά: οι τουλίπες προσλαμβάνουν τα ηχητικά κύματα της φωνής του νάνου σαν καιρικά φαινόμενα του ανοιχτού χώρου. Η ευεργετική επίδραση της φωνής του τις βοηθά να ζωηρέψουν. Από την άλλη ο νάνος βρίσκει φίλους που τον αγαπούν και τον αποδέχονται. Η οπτική απεικόνιση της συγκεκριμένης σκηνής έχει έντονα στοιχεία παραμυθιού, αφού η έμφαση της εικονογράφου δίνεται στον ανθρωπομορφισμό των λουλουδιών. Πράγματι, η εικονογράφος προσπαθεί να ζωντανέψει με πιστότητα το διάλογο που διεξάγεται ανάμεσα στο νάνο και στις τουλίπες, απεικονίζοντας τις τελευταίες με μάτια και στόμα.

Αξιοσημείωτη είναι η μεταστροφή που παρατηρούμε στη συμπεριφορά του ιδιοκτήτη του θερμοκηπίου, ο οποίος αρχικά είχε την ίδια αντίδραση με αυτή των κατοίκων της πόλης. Απευθυνόμενος στο νάνο, του λέει: *«... μου κόπηκαν τα γόνατα από τις φαλτσαδούρες σου»*.⁶⁹⁴ Στην πορεία, όμως, αφού είδε τις τουλίπες του να ανθίζουν και να ζωντανεύουν, ευχαριστεί το νάνο για το καλό που του έκανε, ρωτώντάς τον πώς θα του το ξεπληρώσει, *«Όμως οι ομορφούλες αποδώ σαν να 'χουν άλλη γνώμη! Δες τες πώς άνθισαν! Μεγάλο καλό μου 'κανες και θέλω να σ' το ξεπληρώσω. Πες μου μόνο τον τρόπο»*⁶⁹⁵. Μια βασική ανάγκη του ανθρώπου είναι αυτή για αναγνώριση και αποδοχή. Ο άνθρωπος, και ιδιαίτερα το παιδί, έχει ανάγκη από ενθάρρυνση. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση του κεντρικού ήρωα, ο οποίος χρειαζόταν ένα ήρεμο, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, που θα τον αποδεχόταν και θα τον σέβονταν ως προσωπικότητα.

Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως ο νάνος μέσα από την επιθυμία που εκφράζει να τραγουδάει στις τουλίπες δεν αλλάζει ρόλο, ταυτότητα και συμπεριφορά. Αντιθέτως, διακατέχεται από αίσθημα αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης. Φανταστικό και ρεαλιστικό στοιχείο σμίγουν όπως στα μαγικά παραμύθια: ο νάνος, εκπρόσωπος του κόσμου των

⁶⁹² Ο.π., σ.12.

⁶⁹³ Ο.π., σ.16.

⁶⁹⁴ Ο.π., σ.23.

⁶⁹⁵ Ο.π., σ.24.

ανθρώπων, σμίγει με το μαγικό κόσμο των τουλιπών, με αποτέλεσμα το μικρό παιδί - συν αναγνώστης να καλείται να παρακολουθεί τη γοητευτική και γόνιμη σύζευξη των δυο κόσμων⁶⁹⁶. Επιπλέον, η χρησιμοποίηση της έκφρασης του παραμυθιακού τέλους «*Κι από εκείνη τη μέρα, έζησαν όλοι τους καλά, με πολλά τραγούδια και πολλή χαρά. Να να να...*» προβάλλει μια μάλλον πεπερασμένη κατάσταση, ταυτίζοντας τη ζωή με το μη μετρήσιμο μέγεθος της ευτυχίας και της αγάπης⁶⁹⁷. Η εικονική αφήγηση είναι λιτή ως προς τις λεπτομέρειες του σκηνικού χώρου· συγκεκριμένα κλείνει με τον νάνο σε *γκρο πλαν* να τραγουδάει. Κατορθώνει, ωστόσο, να οδηγήσει τόσο το νάνο όσο και τον αναγνώστη στην κάθαρση, καθώς για πρώτη φορά το τραγούδι του δε συνοδεύεται από τρεμάμενα αντικείμενα, αλλά από τις «*φρέσκες, αστραφτερές και ολοζώντανες*»⁶⁹⁸ τουλίπες.

Το βιβλίο διαθέτει ολοσέλιδες εικόνες εκτός πλαισίου με το κείμενο να τοποθετείται εντός τους. Αναφορικά με την εικονογράφηση, δίνεται έμφαση τόσο στους χαρακτήρες όσο και στο σκηνικό της δράσης. Η εικονογράφηση ακολουθεί το κείμενο και υπάρχει *συμμετρικότητα*⁶⁹⁹. Επιπρόσθετα, ισχύει η περίπτωση της *ισοχρονίας*, εκτός από μια σκηνή, στην οποία εμφανίζεται χρονική ασυμμετρία, και συγκεκριμένα η περίπτωση της *Έλλειψης*. Ένα μέρος της ιστορίας, συγκεκριμένα το σημείο που ο ιδιοκτήτης του θερμοκηπίου βρίσκει το νάνο να κοιμάται, παραλείπεται τελείως από την εικονική αφήγηση, καθώς παρουσιάζεται μόνο στην κειμενική.

Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε πως δεν υπάρχει ύπαρξη στερεοτυπικών εκφράσεων στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα. Η αναπαράσταση της «διαφορετικότητας» του νάνου αποτυπώνεται μέσω των υλικών ζημιών που προκαλούσε στην πόλη κάθε φορά που τραγουδούσε. Η φωνή του προκαλεί καταστροφές αντίστοιχες με τη φθορά υλικών. Η απόρριψη του νάνου-Άλλου από την κοινωνία του «Εμείς» καταλήγει εν τέλει να στέλνει ένα θετικό και αισιόδοξο μήνυμα στον αναγνώστη. Ειδικότερα, η αφήγηση αποκτά μια συμβολική διάσταση, καθώς υπογραμμίζεται μεταφορικά το ζήτημα της αυτοπεποίθησης. Η ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της ατομικότητας του «Άλλου» οδηγεί στη συναισθηματική και πνευματική ανάτασή του νάνου.

⁶⁹⁶ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.92 και σ.150.

⁶⁹⁷ Κούπερ, Τζ.Σ., *Ο Θαυμαστός Κόσμος Των Παραμυθιών. Αλληγορίες Της Εσωτερικής Ζωής. Πορεία Προς Την Ωριμότητα*, (μτφρ.), Μαλαμόπουλος. Θ., Αθήνα: Θυμάρι, 1983, σ.114.

⁶⁹⁸ Μπουμπούρη, Ρ., ό.π., σ.24.

⁶⁹⁹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2003, σ.199.

5.4.10 Στο μικροαφήγημα της Λάττα, Γ., *Θέλω να με αγαπήσουν κι άλλοι*, (2012)⁷⁰⁰ θίγεται με έμμεσο και συμβολικό τρόπο η πολυπολιτισμική διάσταση των σημερινών κοινωνιών. Ειδικότερα, η ιστορία διαπραγματεύεται το δικαίωμα στην διαφορετικότητα, η οποία εκφράζεται ως επιθυμία της αλλαγής του τρόπου ζωής του «διαφορετικού» ατόμου. Ο περιγραφικός τίτλος του βιβλίου θέτει την κεντρική ιδέα της αφήγησης, η οποία περικλείει μέσα σε μια φράση την ανάγκη του ήρωα να λάβει συναισθήματα αγάπης. Η εικονογράφηση παρακινεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών, καθώς αναπαρίσταται ένα εξωλογικό ον. Άξια σχολιασμού είναι η *γωνία λήψης* της σκηνής, η οποία είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, γεγονός που επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να παρατηρήσει τον απεικονιζόμενο χαρακτήρα, ενώ συγχρόνως λειτουργεί και ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή μαζί του. Η τεχνική του *γενικού πλάνου* ενισχύει την ταύτιση, καθώς φαίνονται καθαρά λεπτομέρειες της εξωτερικής εμφάνισης του εικονιζόμενου χαρακτήρα, καθώς και οι εκφράσεις του προσώπου του. Υπάρχει *προοπτική* στην εικόνα με την αναπαράσταση του ήρωα σε πρώτο πλάνο, ενώ στο *πεδίο βάθους* βρίσκεται ένας πλανήτης που προσιδιάζει με τον πλανήτη Γη. Την αίσθηση της *προοπτικής* δημιουργεί η αιωρούμενη σκάλα, που ξεπροβάλλει πίσω από τον πλανήτη, δημιουργώντας την αίσθηση βάθους. Η *γραμμή φυγής* που δημιουργεί το βλέμμα του εξωλογικού όντος κατευθύνεται στον πλανήτη, όπου βρίσκεται και το *σημείο φυγής*.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του πρωταγωνιστή και την έκθεση της συναισθηματικής του κατάστασης. Πρωταγωνιστής είναι ένα εξωλογικό ον, το οποίο ονομάζεται «Μπόι» και ζει σε έναν «*παγωμένο πλανήτη*»⁷⁰¹. Ο Μπόι αδυνατεί να συμφιλιωθεί με το γεγονός ότι δεν συμβαδίζει με τις ικανότητες των υπόλοιπων συμμαθητών του. Η έλλειψη αποδοχής του από τους «*φυσιολογικούς*» οδηγεί τον κεντρικό ήρωα στην απόσχιση από την κοινωνική ομάδα. Η φράση που χρησιμοποιεί «*Ίσως υπάρχει ένας τόπος και για μένα*»⁷⁰² υποδηλώνει την επιθυμία του να ενταχθεί σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Ο ρόλος της μητέρας στην απόφαση που παίρνει το παιδί της, είναι περισσότερο συγκαταβατικός, σε αντίθεση με το πρότυπο της υπερπροστατευτικής μητέρας των ελληνικών οικογενειών, «*Θα σε βοηθήσουμε να βρεις τον πλανήτη σου, είπε στο τέλος*». Η μητέρα σκιαγραφείται ως ένας απελευθερωτικός και συνάμα δοτικός χαρακτήρας, που ενδεχομένως έχει καταφέρει να υποτάξει τις

⁷⁰⁰ Λάττα, Γ., *Θέλω να με αγαπήσουν κι άλλοι*, Θεσσαλονίκη: Διάπλους, 2012. Την εικονογράφηση έκανε ο Βασίλης Γρίβας.

⁷⁰¹ Λάττα, Γ., *Θέλω να με αγαπήσουν κι άλλοι*, ό.π., σ.6.

⁷⁰² Ό.π., σ.7.

ανασφάλειές που προκύπτουν από τη φυγή του παιδιού από κοντά της, καθώς του υπενθυμίζει πως «για μένα είσαι πολύτιμος»⁷⁰³. Ταυτόχρονα δημιουργούνται ερωτηματικά για την απουσία του πατέρα. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η εναρκτήρια δισέλιδη εικόνα εστιάζει στους δυο χαρακτήρες του λεκτικού κειμένου, τον Μπόι και τη μητέρα του. Ο μεν εικονίζεται στην κάτω δεξιά γωνία της εικόνας, σε αντίθεση με τη μητέρα, η οποία τοποθετείται στην πάνω αριστερή γωνία. Ο εικονογράφος τοποθετεί τον ήρωα στο κάτω μέρος, για να αποδώσει προφανώς εντονότερα το μέγεθος της ψυχολογικής δυσκολίας που αυτός αντιμετωπίζει. Το κάτω μέρος της εικόνας συμβολίζει, σύμφωνα με τη Σιβροπούλου, βαρύτητα και συστολή⁷⁰⁴. Η διαγώνιος που σχηματίζεται ανάμεσα στους δυο εικονιζόμενους χαρακτήρες υπονοεί ένταση⁷⁰⁵. Επιπρόσθετα, η μυτερή άκρη του ρούχου της μητέρας του ήρωα στρέφει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή προς την κατεύθυνση που «δείχνει», δηλαδή προς τον Μπόι. Αξιοσημείωτη είναι η συμβολική απεικόνιση των χεριών του ήρωα με «ξεραμένα φύλλα»⁷⁰⁶. Ο συμβολισμός αυτός ενέχει διττή σημασία: από τη μία υποδηλώνεται η αναπηρία των χεριών του και από την άλλη το χαρακτηριστικό σχόλιο «ξεραμένα» ενέχει μια ρατσιστική χροιά. Γράφει:

*«Κανένα δεν ήθελε ν' ακούσει πια! Ούτε το γιατρό που επαναλάμβανε κάθε φορά τα ίδια λόγια, ούτε τη δασκάλα που σήκωνε τα χέρια της ψηλά απογοητευμένη, που ο μικρός δεν μπορούσε να μάθει να γράφει, ούτε τους συμμαθητές του, που τον κορόιδευαν, όταν έπεφτε από την καρέκλα του αναστατώνοντας την ηρεμία της τάξης».*⁷⁰⁷

«Θέλω να φύγω», σκέφτηκε.

*«Θα φύγω! Φώναξε μ' όλο του το πείσμα».*⁷⁰⁸

Στην εξέλιξη της αφήγησης ο αναγνώστης-θεατής γνωρίζει και ένα ακόμα εξωλογικό ον, το οποίο ζει σε έναν άλλο πλανήτη και ακούει στο όνομα «Τζόι». Το διαφορετικό χρώμα της ηρωίδας θέτει την ετερότητά της και την κατατάσσει στην κατηγορία του μειονεκτικού «Άλλου», όπως ακριβώς και ο Μπόι. Το λεκτικό κείμενο με μορφή διαλόγου παρουσιάζει τις αγωνίες και τα άγχη των γονιών της ηρωίδας, μία στρατηγική που διευκολύνει την πρόσληψη της ετερότητας του «Άλλου» και την κατανόηση της

⁷⁰³ Ο.π., σ.7.

⁷⁰⁴ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.128. Ο Nodelman σημειώνει πως «ίσως επειδή γνωρίζουμε ότι τα βαρύτερα αντικείμενα βυθίζονται, το κάτω μέρος της εικόνας συνήθως υποδηλώνει ότι δέχεται περισσότερο βάρος απ' ό,τι το πάνω μέρος», Nodelman, Ρ., ό.π., σ.233.

⁷⁰⁵ Bang, Μ., ό.π., 1995, σ.62.

⁷⁰⁶ Λάττα, Γ., ό.π., σ.7.

⁷⁰⁷ Ο.π., σ.7.

⁷⁰⁸ Ο.π., σσ.6-7.

συμπεριφοράς του ως απόρροια της ψυχολογικής πίεσης που βιώνει. Στο πρόσωπο της μητέρας «διαβάζουμε» τις ρεαλιστικές ανησυχίες κάθε μητέρας, της οποίας το παιδί αποκλίνει από τα συμβατικά πρότυπα της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, στην οποία εκείνοι εντάσσονται. Γράφει:

«Είχε όμορφα χαρακτηριστικά, μα το δέρμα της ήταν καταπράσινο, εντελώς διαφορετικό από το κόκκινο δέρμα των κατοίκων του πλανήτη της».

«Την καημένη την Τζόι, έλεγαν με παράπονο. Ακόμη είναι μικρή. Της αρκεί η δική μας αγκαλιά, η δική μας αγάπη. Τι θα γίνει όμως όταν μεγαλώσει; Ποιος θα την δεχτεί κοντά του, όταν εμείς θα 'χουμε γεράσει;»⁷⁰⁹. Η εικόνα που επιλέγεται για την απεικόνιση των τριών χαρακτήρων ερμηνεύεται κατά τον ίδιο τρόπο με την εναρκτήρια εικόνα, καθώς οι γονείς της ηρώιδας απεικονίζονται στην πάνω αριστερή γωνία της εικόνας και η Τζόι στην κάτω δεξιά.

Η επόμενη σκηνή εστιάζει στα συναισθήματα που αναδύονται από την απόφαση της ηρώιδας να φύγει από τον πλανήτη στον οποίο ζει. Η ιστορία της Τζόι διαφοροποιείται, ως προς τη σχέση γονέων-παιδιών, από την ιστορία του Μπόι, καθώς οι γονείς της προβάλλουν ισχυρή αντίσταση στην απόφαση του παιδιού τους να φύγει από κοντά τους. Τελικά, ωστόσο, αντιλαμβανόμενοι πως δεν μπορούν να της αλλάξουν γνώμη, ενθαρρύνουν την αυτονόμηση του παιδιού τους και αποδέχονται την ξαφνική παρόρμηση και τα «θέλω» του. Σκιαγραφούνται ως συναισθηματικοί και στοργικοί γονείς, επιδεικνύοντας υψηλό βαθμό ζεστασιάς και στοργής στα λόγια τους. Η τρυφερότητά τους ενισχύεται από την εικονογράφηση που συνοδεύει το κείμενο, καθώς η Τζόι αναπαρίσταται στην αγκαλιά των γονιών της. Το οπτικό σύμβολο της σκάλας, η οποία εικονίζεται στην κάτω δεξιά γωνία της εικόνας, δημιουργεί συνειρμικά άλματα προκαλώντας τον αναγνώστη να παλινδρομήσει στην εικονογράφηση του εξωφύλλου του βιβλίου, με σκοπό να αποκωδικοποιήσει πληροφορίες, να τις συνδέσει και να τις συσχετίσει με τα δεδομένα που ανακύπτουν στην εξέλιξη της μυθοπλασίας. Ειδικότερα, η σκάλα λειτουργεί ως το μέσο μετάβασης των δυο ηρώων από το φανταστικό μυθοπλαστικό χώρο στον καινούργιο πλανήτη, με τον εννοούμενο αναγνώστη να ταλαντεύεται ανάμεσα στο δίπολο φαντασία-πραγματικότητα.

Στη συνέχεια της αφήγησης, οι δυο ήρωες συναντιούνται για πρώτη φορά. Η αποστροφή, που αρχικά εκδηλώνουν ο ένας για τον άλλον, μετατρέπεται τελικά σε συμβιβασμό, με τα δυο εξωλογικά όντα να καταλήγουν σε μια συμφωνία. Γράφει:

⁷⁰⁹ Ο.π., σ.9.

«Ένα τέρας, φώναζε η Τζόι».

«Αηδία! Μόρφασε ο Μπόι, παρατηρώντας την. Ποια είσαι; Εσύ ποιος είσαι;».

«Με λένε Μπόι. Αφού είσαι βασίλισσα, κάνε με βασιλιά!».

«Δεν κάνεις για βασιλιάς, αποφάσισε. Όμως μπορείς να γίνεις αυτός, που προσκυνά τη βασίλισσα. Σύμφωνα, είπε και της άπλωσε το χέρι».⁷¹⁰

Η είσοδος των δύο ηρώων στο μυθοπλαστικό κόσμο των ανθρώπων προκαλεί την περιέργεια και το φόβο των κατοίκων της Γης. Το αίσθημα του τρόμου ενώνει τους δυο ήρωες, που πιάνουν ο ένας το χέρι του άλλου, αποδεικνύοντας πως είναι μια ομάδα. Σταδιακά, ο φόβος των κατοίκων της Γης υποχωρεί δίνοντας τη θέση του στη συμπόνια. Έτσι, αποφασίζουν να δώσουν στους ήρωες μια πρώτη επαγγελματική ευκαιρία. Η πρώτη που έστρεψε το ενδιαφέρον της στην Τζόι ήταν η φουρνάρισσα, η οποία αποτελεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», διότι υφίσταται και η ίδια κοροϊδευτικά σχόλια για την εξωτερική της εμφάνιση. Τον Μπόι τον αναλαμβάνει ο σκουπιδιάρης, ο οποίος τον δέχεται στην δουλειά του για να τον βοηθά. Οι δύο ήρωες, όμως, μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν στους νέους ρόλους που τους έχουν ανατεθεί, αποφασίζουν να τα παρατήσουν. Η ισορροπία αποκαθίσταται, όταν ανακαλύπτουν αυτό ακριβώς που τους ευχαριστεί και τους κάνει να νιώθουν ιδιαίτεροι: την κομμωτική ο Μπόι, την κηπουρική η Τζόι. Μέσα από την τριβή τους με επαγγέλματα τα οποία δεν τους ενέπνευσαν δημιουργικά, μπόρεσαν να αναμετρηθούν με τα όριά τους και να κατανοήσουν την ταυτότητά τους και τις ιδιαιτερότητές τους. Η συναναστροφή τους με τους ανθρώπους αποτέλεσε ουσιαστικά την ατομική τους πορεία προς την ωριμότητα. Σε συμβολικό επίπεδο, η ιστορία θίγει έμμεσα πως είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά να μάθουν να μη φοβούνται αυτό που τα ξενίζει, αλλά να το αγκαλιάζουν, να το ενσωματώνουν και να του δίνουν κίνητρο να αναδειχτεί. Όλοι μπορούμε να διαπρέψουμε αρκεί να μας δοθεί η κατάλληλη ευκαιρία. Γράφει: *«Θέλεις να σε χτενίσω; Πρότεινε ο Μπόι για να την ευχαριστήσει».*

«Μοιάζεις με βασίλισσα».

«Φροντίζεις καλά τα λουλούδια, παρατήρησε ο φύλακας του πάρκου».

«Θέλεις να δουλέψεις μαζί μου;».

«Κάτι είχαν καταφέρει σ' αυτόν τον πλανήτη».⁷¹¹

Το τέλος της ιστορίας αποτελεί μία *μεταμυθοπλαστική* τεχνική, καθώς μένει ανοιχτό, αφήνοντας τον αναγνώστη και συν- αναγνώστη να διαμορφώσει και να φανταστεί μόνος

⁷¹⁰ Ο.π., σ.12.

⁷¹¹ Ο.π., σσ.24-25.

του το τέλος της ιστορίας. Το ευτυχισμένο τέλος λειτουργεί ως αποκατάσταση της ισορροπίας των δυο ηρώων, καθώς εμφανίζονται με έντονο το αίσθημα της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης. Ωστόσο, παραμένει ανοιχτό στην υποκειμενική φαντασία του εκάστοτε αναγνώστη να εικάσει, εάν η παραμονή τους στον πλανήτη Γη διήρκεσε λίγες μέρες ή για πάντα. Στη συγκεκριμένη ιστορία προβάλλεται η αποδοχή της διαφοράς χωρίς όρους. Ειδικότερα, η ιστορία προσεγγίζει τη διαφορετικότητα σε δυο επίπεδα. Αφενός, ανάμεσα στους δυο ήρωες στο επίπεδο του πολιτισμού (καθώς προέρχονται από δυο διαφορετικούς πλανήτες), και αφετέρου ανάμεσα σ' αυτούς και στους κατοίκους της Γης, που αντιπροσωπεύουν την ετερότητα. Η ιστορία αναγνωρίζει συμβολικά την αξία της κοινωνικής πολυμορφίας.

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εικόνας και κειμένου είναι συμμετρική, με την αφήγηση βριθεί από οπτικο-λεκτικά παίγνια και συγκεκριμένα φράσεις, («θέλω να μ' αγαπήσουν κι άλλοι», τα γράμματα των οποίων υπόκεινται σε τυπογραφικές διαφοροποιήσεις από το υπόλοιπο κείμενο, όπως για παράδειγμα χρωματική ποικιλία και ιδιαιτερότητα γραμματοσειράς, εφιστώντας την προσοχή του αναγνώστη σε αυτό⁷¹². Το συγκεκριμένο βιβλίο μετατρέπεται και σε ακουστική εμπειρία, καθώς συνοδεύεται από cd, το οποίο περιέχει την αφήγηση της ιστορίας, μουσική, θεατρική παράσταση, εκπαιδευτικό υλικό-παιχνίδια, φύλλα εργασίας και μουσικά παιχνίδια. Επίσης, ο ανήλικος αναγνώστης, από ακροατής ανάγεται σε συμπαίκτης, χάρη στις δραστηριότητες που υπάρχουν στο τέλος του βιβλίου: παιχνίδι σειροθέτησης, επιτραπέζιο παιχνίδι, κόμικ και οι στίχοι των τραγουδιών του cd.

5.4.11 Ο ονοματικός τίτλος του εικονογραφημένου βιβλίου της Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, (2011)⁷¹³ είναι ενδεικτικός του περιεχομένου της αφήγησης που ακολουθεί, καθώς γνωστοποιεί τον πρωταγωνιστικό ρόλο ενός μολυβιού. Ο επιθετικός προσδιορισμός «απλό» που συνοδεύει το περιεχόμενο του τίτλου διαμορφώνει συγκεκριμένες προσδοκίες στους αναγνώστες,⁷¹⁴ προϊδεάζοντάς τους ότι θα διαδραματίσει μείζονα ρόλο στην αφήγηση. Η οπτική τροπικότητα επικεντρώνεται στην απεικόνιση του προσωποποιημένου μολυβιού σε ασπρόμαυρη μορφή, το οποίο βρίσκεται

⁷¹² Ο.π., σσ.7, 9, 11 και 25.

⁷¹³ Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, Πατάκη, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η Ανδρομάχη Γιαννοπούλου. Το βιβλίο τιμήθηκε το 2012 από τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (IBBY) με Έπαινο Πρωτοεμφανιζόμενου Συγγραφέα Βιβλίου για Παιδιά ή για Νέους.

⁷¹⁴ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 273.

σε αιτιακή σχέση ανάμεσα στο *σημαίνον* (μορφή) και το *σημαινόμενο* (τίτλος). Στο πεδίο *βάθους* απεικονίζονται μια ροζ καρδιά και μια ασπρόμαυρη τσέπη σε κίτρινο φόντο.

Το εναρκτήριο μοτίβο «*Μια φορά κι έναν καιρό...*» αποτελεί μια *απογειωτική εκκίνηση*, μεταφέροντας τον αναγνώστη σε μυθικούς τόπους⁷¹⁵. Ο αφηγητής ενημερώνει άμεσα το μικρό παιδί για τον κεντρικό ήρωα, με μια ευθεία περιγραφή που αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του⁷¹⁶, «*ήταν ένα απλό μολύβι, που έγραφε όπως γράφει κάθε απλό μολύβι: γκρι*»⁷¹⁷. Το λευκό φόντο ενισχύει τη σημειολογία της γραμμής, επιτρέποντας στο μικρό παιδί-συναναγνώστη να παρακολουθήσει τη σχεδιαστική λειτουργία της στην κατασκευή του εικονιζόμενου χαρακτήρα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι η σημειολογία του χρώματος θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αποκωδικοποίηση των νοημάτων της αφήγησης, καθώς μέσω αυτής κατασκευάζονται οι θέσεις πρόσληψης της ετερότητας⁷¹⁸.

Οι ιδεολογικές συνιστώσες, που αναδύονται από την συναναστροφή του κεντρικού χαρακτήρα με τους υπόλοιπους «*εντυπωσιακούς και φανταχτερούς μαρκαδόρους*»⁷¹⁹, αφορούν ζητήματα διαφορετικότητας, καθώς το μολύβι εκλαμβάνεται ως *μειονεκτικός* «*Άλλος*», σε μία κοινωνία που απαρτίζεται από εντυπωσιακές μογιές. Η ντροπή, η κοινωνική απαξίωση και η απομόνωση που βιώνει, το οδηγούν στην απόφαση να φύγει από το χώρο στον οποίο ζούσε ως τότε. Στη διπολική σχέση, «*Εγώ*» vs «*Άλλος*», η λέξη «*διέφερε*» προσδιορίζει το βαθμό της περιθωριοποίησής του. Ειδικότερα, μέσα από τα λόγια των εκπροσώπων της κοινωνίας του «*Εμείς*», δηλαδή των χρωματιστών μολυβιών, καταδεικνύεται η υπεροπτική διάθεσή τους απέναντι στο μολύβι. Σύμφωνα με την άποψη του Stephens (1992) η γλώσσα αποτελεί φορέα ιδεολογικών μηνυμάτων⁷²⁰. Γράφει: «*Εγώ, έλεγε το κίτρινο, φτιάχνω τον ήλιο που καίει και τα χρυσά στάχυα (...)*». «*Εγώ, έλεγε το κόκκινο, φτιάχνω τα μήλα και τις πασχαλίτσες (...)*».⁷²¹

⁷¹⁵ Τσιλιμένη, Τ., *Οι Μικρές Ιστορίες Κατά Την Εικοσαετία 1970-1990*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2002, σ.47-48.

⁷¹⁶ Στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα για μικρά παιδιά χρησιμοποιείται συχνά η προσωποποίηση, δηλαδή δίνονται ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε άψυχα αντικείμενα. Σύμφωνα με τον Webster: «*Η προσωποποίηση ήταν ο τρόπος με τον οποίο ο αρχαίος Έλληνας αντίκριζε τον κόσμο, γεγονός που επηρέασε τη σκέψη του σχετικά με όλα τα ζητήματα*», στο Γιατρομανωλάκης, Γ., *Πόλεως Σώμα. Μια Πρώιμη Ελληνική Μεταφορά Και Προσωποποιία*, Αθήνα: Καρδαμίτσια, 1991, σσ.50-51.

⁷¹⁷ Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, ό.π., σ.3.

⁷¹⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.11)1, σ.526.

⁷¹⁹ Πρωτογέρου, Α., ό.π., σ.5.

⁷²⁰ Stephens, J., ό.π., σ.8.

⁷²¹ Πρωτογέρου, Α., ό.π., σ.7.

*«Με μένα, έλεγε το μπλε, γεμίζει ο ουρανός και η θάλασσα, φτιάχνεται η ελληνική σημαία και τα πιο όμορφα μάτια».*⁷²²

*«Εγώ, έλεγε το πράσινο, φυτεύω τα χόρτα στο χώμα, δίνω μίσχους στα λουλούδια (...)».*⁷²³

*«Κι έτσι, τα χρωματιστά μολύβια καμάρωναν και σήκωναν τις μύτες τους ξιπασμένα».*⁷²⁴

Η έννοια του «Εαυτού» συγκροτείται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους «Άλλους» και με βάση το πώς οι άλλοι το αξιολογούν. Είναι, λοιπόν, φανερό ότι το μολύβι, εξαιτίας των υπεροπτικών σχολίων που δέχεται από τους «πολύχρωμους μαρκαδόρους», σχηματίζει αρνητική αντίληψη και εκτίμηση για τον εαυτό του⁷²⁵.

Στη συνέχεια, μέσα από τα λόγια του αφηγητή φωτίζονται οι συναισθηματικά φορτισμένες σκέψεις του «Άλλου»: μία παράμετρος που διευκολύνει την οικειοποίηση της θέσης πρόσληψης που εκπροσωπεί ο «διαφορετικός». Σύμφωνα με τις θέσεις πρόσληψης που διαγράφονται, ο αναγνώστης καλείται να προβληματιστεί και να αξιολογήσει το χαρακτήρα του μολυβιού ως ανθρώπινο. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η οικείωση του «Άλλου». Γράφει:

*«Το καημένο το απλό μολύβι με την ταπεινή γκριζα καρδιά αισθανόταν κατώτερο από όλα».*⁷²⁶

*«Και σαν να μην έφτανε αυτό, το παιδί δεν το χρησιμοποιούσε ποτέ στις ζωγραφιές του. Το άφηνε παραπεταμένο σε μια γωνιά, σαν να μην υπήρχε».*⁷²⁷

Άξια σχολιασμού είναι η σκέψη που κάνει το μολύβι, όταν αποφασίζοντας πλέον να φύγει από το σπίτι, το βρήκε στο δρόμο ένας νεαρός και το πήρε μαζί του σκεπτόμενος ότι ήταν τυχερό, *«Κορδώθηκε, λοιπόν, μέσα στην τσέπη του νεαρού και για πρώτη φορά στη ζωή του ένιωσε σημαντικό»*⁷²⁸. Δίνοντάς του κάποιος για πρώτη φορά αξία, νιώθει σημαντικό και χρήσιμο. Έτσι, η ζωή του αποκτά άλλο νόημα.

Στη συνέχεια, η αφήγηση αποκτά μια συμβολική διάσταση, κατά την οποία υπογραμμίζεται ο ισχυρός δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτό και το νεαρό ζωγράφο, που λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ήρωα: μέσα από τις δημιουργίες του ζωγράφου αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητά του,

⁷²² Ο.π., σ.8.

⁷²³ Ο.π., σ.9.

⁷²⁴ Ο.π., σ.9.

⁷²⁵ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.11)2, σ.526.

⁷²⁶ Πρωτογέρου, Α., ό.π., σ.11.

⁷²⁷ Ο.π., σ.11.

⁷²⁸ Ο.π., σ.15.

ενισχύεται ο αυτοσεβασμός του και η ατομικότητά του και οδηγείται τελικά στη συναισθηματική και πνευματική ανάταση. Γράφει:

«Χέρι και μολύβι έγιναν ένα σφιχταγκαλιασμένο ζευγάρι, που στροβιλιζόταν αγαπημένο σε μια ατέλειωτη πίστα χορού⁷²⁹ (...). Εσύ είσαι αυτός που δίνει σχήμα στα όνειρα μου, στις εικόνες που έχω στο μυαλό μου και στα συναισθήματα που έχω στην καρδιά μου (...)».⁷³⁰

«Από τότε νεαρός και μολύβι χόρευαν μαζί πάνω σε πολλούς καμβάδες. Πάντα αγκαλιασμένοι, το τέλειο ζευγάρι, δημιουργούσαν με τις χορευτικές τους φιγούρες πανέμορφες εικόνες (...)».⁷³¹

Η διαφορετικότητά του δεν αποτελεί πλέον εμπόδιο, πηγή θλίψης και απομόνωσης. Η στεναχώρια και το αίσθημα της μοναξιάς, που ένιωθε, δίνουν τη θέση τους στην εξοικείωση που βιώνει στο καινούριο του περιβάλλον και σταδιακά στην αληθινή αγάπη και τη δυνατή φιλία που δημιουργείται ανάμεσα σ' αυτό και το ζωγράφο. Η αφήγηση τελειώνει με τον πρωταγωνιστή, μέσα από τις πολλές και έντονες στιγμές δημιουργίας που κατάφερε να ζήσει, να συνειδητοποιεί το πόσο τυχερό είναι εισπράττοντας το σεβασμό, τη χαρά και τη φιλία. Η εικονική αφήγηση κλείνει με την επανάληψη της εικόνας του εξωφύλλου, προκαλώντας τον αναγνώστη να παλινδρομήσει στην αρχή του βιβλίου, προκειμένου να αποκωδικοποιήσει το μήνυμά της.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο και έτσι οι χρωματικές εναλλαγές της εικόνας γίνονται αμέσως αντιληπτές. Η συμβολικότητα των χρωμάτων είναι αναντίρρητα εμφανής και μεταφέρει συναισθηματικές έννοιες που λειτουργούν ως δείγματα συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης⁷³². Τέλος, η εικόνα επεξεργάζεται και ακολουθεί το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι εικόνες παρέχουν όλες τις πληροφορίες και στηρίζουν το γραπτό κείμενο διευκρινίζοντάς το. Στο τέλος το βιβλίο διαθέτει δραστηριότητες, οι οποίες υποβάλλουν τον αναγνώστη σε μια διαπροσωπική σχέση αλληλεπίδρασης με το μολύβι.

5.4.12 Στο εικονογραφημένο μικροαφήγημα της Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, (2010)⁷³³ η ιστορία διαπραγματεύεται το θέμα του ρατσισμού και της διαφορετικότητας, όπως μπορεί να ενημερωθεί ο αναγνώστης και από το οπισθόφυλλο του βιβλίου.

⁷²⁹ Ο.π., σ.22.

⁷³⁰ Ο.π., σ.23.

⁷³¹ Ο.π., σ.26.

⁷³² Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ. 203.

⁷³³ Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, Αθήνα: Τετράγωνο, 2010. Την εικονογράφηση έκανε η Ίρις Σαμαρτζή.

Ειδικότερα, η ετικέτα «Φιλία, ρατσισμός, η σημασία της διαφορετικότητας και η δύναμη της θέλησης είναι μερικά μόνο από τα μηνύματα αυτού του υπέροχου παραμυθιού» απευθύνεται στον ενήλικα αναγνώστη-αγοραστή κοινοποιώντας τους ιδεολογικούς άξονες γύρω από τους οποίους θα κινηθεί η ιστορία.

Ο τίτλος, σε συνδυασμό με την εικονογράφηση, προϊδεάζουν τον αναγνώστη σε σχέση με το περιεχόμενο της αφήγησης. Ταυτόχρονα, κατασκευάζονται οι θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης, σύμφωνα με τις οποίες απαιτείται η ενεργητική εμπλοκή του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, το όνομα της μέλισσας, το οποίο εμπεριέχεται στον τίτλο, αποτελεί, μαζί με την εικονογράφηση του εξωφύλλου, ένα πρώτο επίπεδο εξοικείωσης μαζί της και ένα πεδίο αναγνώρισης των χαρακτηριστικών της. Επιπλέον, τα οπτικά σύμβολα που διακρίνονται στο εσωτερικό της γλωσσικής πληροφορίας του τίτλου βρίσκονται σε άμεση, αιτιακή σχέση με τα απεικονιζόμενα πρόσωπα του εξωφύλλου. Ειδικότερα, ο τόνος των λέξεων έχει αντικατασταθεί από την σπειροειδή κίνηση που κάνουν οι μέλισσες. Επίσης, η εικονογράφηση στο εξώφυλλο επισημαίνει επίσης, το ιδεολογικό περιεχόμενο της αφήγησης, σύμφωνα με το οποίο η πρωταγωνίστρια αδυνατεί να συμφιλιωθεί με την εικόνα του εαυτού της. Πιο συγκεκριμένα, η Κέλη αναπαρίσταται να κοιτάζει θλιμμένα την εικόνα του ειδώλου με το οποίο επιθυμεί να ταυτιστεί. Η αφήγηση χωρίζεται σε κεφάλαια, τα οποία περιγράφουν την εξέλιξη της ιστορίας.

Η ιστορία ξεκινάει με τον αφηγητή να παρουσιάζει το φανταστικό χώρο στον οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα της πλοκής και να απευθύνεται στον αναγνώστη, επιδιώκοντας την ενεργή εμπλοκή του στην αφήγηση, «*Το τσίμπημα δηλαδή είναι η άμυνα τους, γι' αυτό αν δεν τις ενοχλείτε, δε χρειάζεται να τις φοβάστε*». Το περιεχόμενο των πληροφοριών που παρουσιάζει σχετικά με τις μέλισσες αφορά στον προβληματισμό σχετικά με το «πότε» τσιμπάνε τον άνθρωπο και «γιατί» δεν πρέπει να τις φοβάται το μικρό παιδί-συναγνώστης. Η έναρξη της αφήγησης διατηρεί τον κλασικό τύπο έναρξης των λαϊκών παραμυθιών, («Μια φορά κι έναν καιρό»). Τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση συνηγορούν στην παρουσίαση και αποκάλυψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της πρωταγωνίστριας με σκοπό την οικείωση του «Άλλου»⁷³⁴, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τα λόγια και τα συναισθήματα απογοήτευσης και θλίψης που εκφράζει η ίδια. Γράφει: «*Ω Θεέ μου!*», αναφώνησε η μικρή μας σφήκα, έχοντας μια έκφραση απογοήτευσης στο προσωπάκι της, μόλις καθρεφτίστηκε για πρώτη φορά στα κρυστάλλινα και ήσυχα νερά της λιμνούλας. *Είμαι τόσο διαφορετική από τις άλλες σφήκες!*

⁷³⁴ Για την «οικείωση του Άλλου», βλ αναλυτικά Αμπατζοπούλου, Φ, ό.π., 1998, σσ. 252-258.

*Πού είναι οι χρυσαφιές μου ρίγες;».*⁷³⁵ Η κεντρική ηρωίδα του παραμυθιού υποστασιοποιεί το μειονεκτικό «Άλλο», καθώς η ειδοποιός της διαφορά από τις υπόλοιπες μέλισσες αφορά στην ετερότητά της ως προς την εξωτερική της εμφάνιση, «είχε την ατυχία να είναι κατάμαυρη, χωρίς αυτές τις υπέροχες χρυσαφιές ρίγες»⁷³⁶. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως μέσα από τα λόγια της κοινωνίας των μελισσών, που αντιπροσωπεύουν το «Εμείς», σκιαγραφείται το πορτραίτο μιας συμπονετικής και συγκαταβατικής ομάδας, που προσπαθεί με την αμέριστη αγάπη που δείχνει, να συμπαρασταθεί στην Κέλη. Γράφει: «Όλα τα έντομα, οι φίλοι της, την αγκάλιασαν με πολλή αγάπη και την παρηγόρησαν».

«Μην κλαις, φιλενάδα. Εμείς σ' αγαπάμε πάρα πολύ. Δε μας νοιάζει που δεν έχεις ρίγες», της είπαν.

Την επόμενη ενότητα, που φέρει τον τίτλο «*Φίλοι και Εχθροί*», η συγγραφέας την αφιερώνει, όπως δηλώνει και το όνομά της, στους φίλους της ηρωίδας που την αγαπάνε και τη στηρίζουν, αλλά και στους εχθρούς της που την οριοθετούν στην κατηγορία του «Άλλου». Ειδικότερα, τα επίθετα “αξιοζήλευτη”, “καλόκαρδη” και “πρόσχαρη” που αποδίδονται στην ηρωίδα, λειτουργούν ως χαρακτηριστικά σχόλια του αφηγητή, τα οποία σκιαγραφούν το προφίλ ενός θετικού χαρακτήρα, που με πείσμα και δυναμισμό «ήθελε πάση θυσία να αποκτήσει ρίγες»⁷³⁷. Στον αντίποδα, βρίσκεται η Αφελίς, η οποία προσλαμβάνεται ως αρνητικός χαρακτήρας, διότι χρησιμοποιεί τα δικά της προτερήματα, για να ασκήσει σκληρή κριτική στην κεντρική ηρωίδα. Οι χαρακτήρες αποκαλύπτονται μέσα από τις πράξεις τους, αλλά και από τα σχόλια του αφηγητή μέσω της χρήσης επιθετικών προσδιορισμών: η κεντρική ηρωίδα προσδιορίζεται ως «ευγενική» και «πρόθυμη», ενώ η Αφελίς ως «φαντασμένη εγωίστρια» και «αναιδής». Ο τρόπος αναπαράστασης της εξωτερικής τους εμφάνισης λειτουργεί, επίσης, χαρακτηριστικά, καθώς μεταφέρει αφηγηματικές πληροφορίες που συλλειτουργούν στην πρόσληψη του θετικού και αρνητικού χαρακτήρα. Έτσι, λοιπόν, η Κέλη αναπαρίσταται με το βλέμμα χαμηλωμένο υποδηλώνοντας ταπεινότητα, ενώ αντίθετα η Αφελίς αναπαρίσταται να κοιτά ψηλά με ένα βλέμμα υπερφίαλης ανωτερότητας. Επιπλέον, η Αφελίς σκιαγραφείται ως ένας χαρακτήρας που ακολουθεί πιστά τις σύγχρονες επιταγές της μόδας, διότι στο μόνο που έδινε αξία και σημασία ήταν ο καλλωπισμός της. Τα στοιχεία της προσωπικότητάς της λειτουργούν ως *υπαινιγμοί* και ως μέσο σύγκρισης των πορτραίτων

⁷³⁵ Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, ό.π., σ.6.

⁷³⁶ Ο.π., σ.6.

⁷³⁷ Ο.π., σ.9.

των δύο μελισσών. Στην συνέχεια της αφήγησης, αυτοί που αναλαμβάνουν να υπερασπιστούν την Κέλη, στη συνέχεια της αφήγησης, παρουσιάζουν τις δικές τους ειδολογικές ιδιαιτερότητες. Συγκεκριμένα πρόκειται για τη Λήδα, την «αφρατούλα πεταλούδα» -λόγω των παραπανίσιων κιλών της- το «Φωτούλη, τη πυγολαμπίδα», την «Ολυμπία, την πράσινη κάμπια» και τον «Μίλτο, το μυρμήγκι». Είναι χαρακτήρες οι οποίοι υποστασιοποιούν τον παραπληρωματικό «Άλλο», καθώς ο καθένας τους έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες που τον κάνουν να ξεχωρίζει. Η αναφορά της συγγραφέως σε όλους αυτούς τους *δευτερεύοντες* χαρακτήρες στοχεύει στο να δηλώσει έμμεσα πως ο κάθε άνθρωπος διαφέρει ως προς κάποιο χαρακτηριστικό από τον άλλον, καθώς όλοι αποτελούμε ξεχωριστές και μοναδικές οντότητες. Μέσα από τα λόγια τους, λοιπόν, και τον διάλογο που ακολουθεί ανάμεσά τους, εκφράζουν την πεποίθηση πως δε βρίσκουν τίποτα μεμπτό στην εμφάνισή τους, και μάλιστα υποστηρίζουν πως η διαφορετικότητα εμπεριέχει και θετικά στοιχεία. Γράφει:

«Τι πρέπει να κάνουμε, δηλαδή, ώστε να μας θεωρείς φίλους σου και να μην είσαι τόσο αναιδής και κακότροπος; Δε σου έμαθε κανείς τις πραγματικές αξίες και αρετές; Δε σου δίδαξε κανείς πως η διαφορετικότητα δεν είναι κάτι κακό ή λάθος και ότι δεν είναι δυνατόν να είμαστε όλοι ίδιοι;»⁷³⁸.

Στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο «*Η στιγμή της αλλαγής*», οι φίλοι της ηρωίδας προσπαθούν να τη βοηθήσουν να γίνει ευτυχισμένη αποκτώντας τις ρίγες που ήθελε. Οι προσπάθειές τους, ωστόσο, δεν είχαν αίσιο αποτέλεσμα, καθώς η Κέλη συγκρούεται με τον εαυτό της και επιλέγει αποφασιστικά να «*πάει να συναντήσει το σοφό γέρο – Ζαχαρία*», με σκοπό να βρει τη λύση στο «*πρόβλημά*» της. Στο επόμενο κεφάλαιο, λοιπόν, με τίτλο «*Ο σοφός γέρο – Ζαχαρίας*» ο αναγνώστης εισέρχεται στο εσωτερικό του σπιτιού όπου μένει ο σοφός γέρο-Ζαχαρίας, για να παρακολουθήσει τα όσα διαδραματίζονται μεταξύ τους. Με το κείμενο να περιγράφει τη συζήτηση των δυο εντόμων, η εικόνα επικεντρώνεται στην αναπαράσταση των δυο μελισσών που κάθονται στον καναπέ του σαλονιού, κρατώντας στα χέρια τους από ένα ποτήρι και συζητώντας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι το σχήμα της πλαισίωσης στη συγκεκριμένη σκηνή⁷³⁹ παραπέμπει σε κλειδαρότρυπα, μέσα από την οποία καλείται ο αναγνώστης να παρατηρήσει τα επισυμβαίνοντα γεγονότα. Η απεικόνιση του προσωπικού *χώρου*⁷⁴⁰

⁷³⁸ Ο.π., σ.11.

⁷³⁹ Ο.π., σ.19.

⁷⁴⁰ Nikolajeva, M., *Aesthetic Approaches To Children's Literature. An introduction*, Lanham: The Scarecrow Press, 2005, σσ. 128-130.

διαμονής του σοφού Ζαχαρία παραπέμπει σε ένα χώρο, αντίστοιχο της ανθρώπινης κοινωνίας και απέχει πολύ από την πραγματικότητα και το φυσικό περιβάλλον συμβίωσης των συγκεκριμένων εντόμων, συμβάλλοντας στον ανθρωπομορφισμό των χαρακτήρων και στην ταύτιση του αναγνώστη-θεατή μαζί τους. Ο διάλογος, που λαμβάνει χώρα μεταξύ της πρωταγωνίστριας και του δευτερεύοντος προσώπου, στοχεύει στη μετάδοση αξιών και συγκεκριμένα στην κατανόηση πως αυτό που έχει πραγματική αξία είναι η ψυχή του ανθρώπου, η εσωτερική δηλαδή ομορφιά του και όχι η εξωτερική του εμφάνιση. Γράφει:

*«Πιο όμορφη; Η ομορφιά, κουκλίτσα μου, βρίσκεται στην ψυχή μας κι αυτό γιατί ο εσωτερικός μας κόσμος έχει πραγματική αξία και όχι η εξωτερική μας εμφάνιση. Γλυκιά μου Κέλη, πίστεψε με: Εσύ είσαι τόσο καλόκαρδη κι έχεις τόσες αρετές, που υπερτερούν των ελαττωμάτων σου και σίγουρα είσαι πολύ πιο όμορφη από πολλά έντομα που είναι όμορφα εξωτερικά, αλλά στην καρδιά τους κρύβουν κακία. Και φυσικά να είσαι σίγουρη πως δεν αξίζεις την περιφρόνηση κανενός. Μην ξεχνάς πως είσαι ξεχωριστή και μοναδική και πως ο καθένας μας είναι μοναδικός, με τα προτερήματα και τα ελαττώματα που έχει».*⁷⁴¹

Τα επόμενα έξι κεφάλαια, που φέρουν αντίστοιχα τους τίτλους, «*Το ταξίδι προς τον ήλιο*», «*Μεζές για το γεράκι*», «*Παρέα με το βασιλιά αετό*», «*Η Ροζαλία*», «*Η μικρή Στελίνα*» και «*Ο υπέρλαμπρος ήλιος*», αφιερώνονται στην ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετώπισε η ηρωίδα προκειμένου να αποκτήσει τις πολυπόθητες χρυσές ρίγες, αλλά και στη συναναστροφή της με έναν αετό, ένα σύννεφο και ένα αστέρι. Το ταξίδι της ηρωίδας ολοκληρώνεται με την άφιξή της στον Ήλιο⁷⁴², με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιείται τελικά η επιθυμία της. Η πορεία της ηρωίδας ακολουθεί μια κυκλική δομή, καθώς καταλήγει στο αφετηριακό σημείο εκκίνησης και στο κεφάλαιο με τίτλο «*Στο δάσος και πάλι*». Ειδικότερα, ακολουθεί το τυπικό σχήμα⁷⁴³: αφετηριακός χώρος - περιπέτεια/άφιξη σε έναν τόπο – αναχώρηση. Άξιο σχολιασμού είναι το οπτικό παρακείμενο των σκαλοπατιών που οδηγούν στον θρόνο του Ήλιου, το οποίο μας φέρνει αντιμέτωπους με την τεχνική του *συμπιλήματος* (pastiche),⁷⁴⁴ του κολάζ. Τα ποικίλα είδη

⁷⁴¹ Φλώρου, Α., ό.π., σ.18.

⁷⁴² Σύμφωνα με την Κανατσούλη, «*Είναι τυπικό γνώρισμα των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών το μοτίβο της νεαρής ηρωίδας να επισκέπτεται τον ήλιο, το φεγγάρι για να πάρει πληροφορίες*», Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2002, σ.92.

⁷⁴³ Nikolajeva, M., ό.π., 2005, σ. 101. Τριάντου, Ι., ό.π., 2013, σσ.335-336. Καψωμένος, Ε., *Θεωρία Και Μέθοδοι Ανάλυσης Της Αφηγηματικής Πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης, 2008, σσ.49-51.

⁷⁴⁴ Την απόδοση του όρου στα ελληνικά πήραμε από τη Γιαννικοπούλου, Α., 2008, σ. 55.

διαπλέκονται μεταξύ τους κατασκευάζοντας μια «πολύ-παραμυθική αφήγηση» με σκοπό την πολυτροπική μετάδοση των νοημάτων του⁷⁴⁵. Η επιστροφή της Κέλης στο δάσος επισφραγίζεται με μια έκπληξη που της ετοίμασαν οι φίλοι της συμβάλλοντας στη χαρά της. Γράφει:

*«Και πώς θα μπορούσαν να μην είναι ευγνώμονες στην Κέλη; Εκείνη τους δίδαξε πως με συμμάχους τη θέληση και την αγάπη των φίλων μπορούμε να καταφέρουμε τα πάντα. Αυτό θα ήταν το δικό τους δώρο: μια γιορτή για να εκφράσουν την αγάπη τους στην Κέλη».*⁷⁴⁶

Η πλοκή ολοκληρώνεται με τις δύο τελευταίες ενότητες, των οποίων ο τίτλος είναι «Ποια είναι αυτή;» και «Εγώ είμαι, η Κέλη». Η κεντρική ηρωίδα παρουσιάζεται μπροστά σε όλα τα έντομα, τα οποία, ωστόσο, δεν καταφέρνουν να την αναγνωρίσουν αμέσως. Αυτήν ακριβώς τη στιγμή η ηρωίδα συνειδητοποιεί ότι, προσθέτοντας «χρυσ αφιές ρίγες» πάνω της, απώλεσε την ταυτότητά της, εξομοιώθηκε με τους άλλους και έπαψε να είναι ξεχωριστή⁷⁴⁷. Γράφει:

«Μπα, ποια είναι αυτή η σφήκα δίπλα στο σοφό γέρο- Ζαχαρία; (...) ψιθύριζαν μεταξύ τους».

«Κάποια ξένη θα είναι...».

*«Εμείς την Κέλη περιμέναμε...».*⁷⁴⁸

Ο αναγνώστης, παρακολουθώντας την πορεία της κεντρικής ηρωίδας, διαπιστώνει, όπως και αυτή, ότι τελικά δεν αποτελεί μειονέκτημα το να διαφέρουμε από τους άλλους. Το «ξεχωριστό» λειτουργεί θετικά στη συνολική και μονότονα επαναλαμβανόμενη ομοιομορφία. Η εικονογράφηση, η οποία αποδίδει τις τρεις φίλες αγκαλιασμένες στο υψηλότερο σημείο του βουνού, επισφραγίζει αυτή την «άνευ όρων» σχέση μεταξύ τους. Επίσης, τόσο η στάση του σώματός τους όσο και οι καρδιές, οι οποίες εικονίζονται σε όλη την εικόνα, φέρουν μια συγκεκριμένη συμβολική λειτουργία, αυτή της εκδήλωσης αγάπης⁷⁴⁹. Γράφει:

⁷⁴⁵ Anderson, C., Kauffman, G., Short, K., «Now I Think Like An Artist: Responding To Picture Books», στο Evans, J., *What's In The Picture? Responding To Illustrations In Picture Books*, London: Paul Chapman, 1998, σσ. 146-165.

⁷⁴⁶ Φλώρου, Α., ό.π., σ.41.

⁷⁴⁷ Έρευνες που έχουν διενεργηθεί αναφορικά με το θέμα σημειώνουν πως πολύ συχνά άτομα, τα οποία επεδίωξαν να εξομοιωθούν με την πλειονότητα, με στόχο να μην είναι δακτυλοδεικτούμενοι και να μην αποτελούν αντικείμενο σχολιασμού, αν και τα κατάφεραν, εντέλει έχασαν την ταυτότητά τους, στοιχείο που επέφερε σ' αυτούς πληθώρα ψυχολογικών προβλημάτων. Βλ. Banks, J., ό.π., 2004, σ.24.

⁷⁴⁸ Φλώρου, Α., ό.π., σ.43.

⁷⁴⁹ Τα «οπτικά αντικείμενα ή σύμβολα», υποστασιοποιούν συγκεκριμένες αξίες-ιδεολογίες του ανθρώπινου πολιτισμού και ερμηνεύονται σύμφωνα με το συμβατικό κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς στο οποίο ανήκουν. Βλ. σχετικά Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 43.

«Έτσι θα έχεις ένα δώρο κι απ' τις τρεις μας, για να σου θυμίζει ότι σε αγαπάμε και ότι σε αποδεχόμαστε όπως κι αν είσαι».⁷⁵⁰ «Και τότε μόνο η Κέλη κατάλαβε πως δεν ήταν απαραίτητο να κάνει όλο αυτό το δύσκολο και μακρινό ταξίδι, ούτε ήταν απαραίτητο να αλλάξει την εξωτερική της εμφάνιση για να την αγαπήσουν περισσότερο οι φίλες της. Τώρα πια είχε χάσει τη μοναδικότητά της, γι' αυτό δυσκολευόταν να την αναγνωρίσουν τα υπόλοιπα έντομα»⁷⁵¹. «Αχ, καλές μου φίλες! Η αγάπη σας για μένα είναι τόσο μεγάλη, που φτάνει μέχρι τον ουρανό. Όσο ταξίδευα, την αισθανόμουν κι αυτό μου έδινε δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω ως το στόχο μου. Σας ευχαριστώ!».⁷⁵²

Η πρωταγωνίστρια, μέσα από ένα ταξίδι δύσκολο και μια ακόμα πιο δύσκολη επιστροφή, αποκτά όχι μόνο αυτό που πάντα επιθυμούσε, αλλά κυρίως κατανοεί την ουσία της μοναδικότητας του ατόμου. Οι αλλαγές αυτές είτε στα εξωτερικά είτε στα εσωτερικά χαρακτηριστικά υπονοούν μεταξύ άλλων και μια πορεία εσωτερικής ωρίμανσης και αυτογνωσίας.

Το τέλος της αφήγησης διαφαίνεται ως πορεία προς την ωριμότητα, καθώς η ηρωίδα επιστρέφει ισχυρότερη στη δική της κοινωνία πραγμάτων, με αίσθημα αυτοπεποίθησης που παλαιότερα της έλειπε. Μεταμορφωμένη ψυχικά βρίσκει την εσωτερική δύναμη να καταλάβει πως δεν είναι κακό να είσαι διαφορετικός -ή ακόμα και σπάνιος- και πως οι φίλοι είναι πάντα εκεί, όπως κι αν μοιάζουμε, ό, τι και αν συμβεί⁷⁵³. Ακόμα και η Αφελίς παρουσιάζει μεταστροφή. Απευθυνόμενη σε ολόκληρο το «ζουζουνοπλήθος» ζητάει

⁷⁵⁰ Φλώρου, Α., ό.π., σ.45.

⁷⁵¹ Ο.π., σ.45.

⁷⁵² Ο.π., σ.45.

⁷⁵³ Σύμφωνα με την ίδια τη συγγραφέα:

Ήθελα να μάθουν τα παιδάκια να βάζουν στόχους και να τους πραγματοποιούν. Γεννήθηκε λοιπόν η Κέλη, μια σφήκα δίχως τις χαρακτηριστικές ρίγες: κατάμαυρη.

Γιατί σφήκα; Ήθελα τα παιδιά να συμπαθήσουν αυτά τα μικρούλικά πλασματάκια, γιατί δεν είναι κακόβουλα• τσιμπάνε μόνο όταν τρομάζουν ή όταν νιώσουν πως απειλούνται. Κι εγώ, μεγαλώνοντας σε χωριό, στον κάμπο του νομού Καρδίτσας, είχα αποκτήσει φοβία για τις σφήκες, αφού με τσίμπησαν κάποιες φορές. Κι όμως, δεν έπαθα κακό. Ήταν λοιπόν ευκαιρία να βάλω το λιθαράκι μου ώστε να ξεπεράσουν τα παιδιά το φόβο τους και να συνυπάρχουν με αυτά τα μικρά έντομα.

Γιατί κατάμαυρη η σφήκα; Ένα ακόμη μήνυμα που θέλησα να περάσω στους μικρούς μου φίλους. Η Κέλη αντιμετωπίζει το ρατσισμό, αφού κάποια κακότροπα έντομα την αποδοκιμάζουν. Ο ρατσισμός στις μέρες μας χτυπάει κόκκινο. Ας προστατεύσουμε όσο μπορούμε τις αθώες ψυχές των παιδιών μας. Πόσες φορές το παιδί σας που φοράει γυαλιά ή είναι λιγάκι παχουλό δεν ήρθε από το σχολείο κλαίγοντας; Ας μάθουν λοιπόν τα παιδιά μας το σεβασμό προς το διαφορετικό. Σημαντική είναι η ομορφιά της ψυχής, κι όχι η εξωτερική εμφάνιση. Εσείς τι λέτε;

Και η φιλία; Οι φίλες της Κέλης προσπαθούν να τη βοηθήσουν. Της εξηγούν ότι είναι όμορφη και μοναδική έτσι όπως είναι. Την αγαπούν είτε έχει είτε δεν έχει κίτρινες ρίγες. Και της το αποδεικνύουν έμπρακτα. Η φιλία είναι άλλο ένα σημαντικότατο μήνυμα προς τα μικρά φιλαράκια μου.

συγγνώμη για τον εγωιστικό τρόπο συμπεριφοράς της και για τις στεναχώριες που προξένησε στις μέλισσες. Γράφει:

*«Ντρέπομαι τόσο πολύ... Σας οφείλω μια τεράστια συγγνώμη. Έως τώρα φέρθηκα εγωιστικά και προκάλεσα αβάσταχτη στενοχώρια σε πολλά έντομα που προσπάθησαν να με κάνουν φίλη τους. Δεν ήθελα να πιστέψω ότι έχω κάποια ελαττώματα κι έτσι προέβαλλα την αριστοκρατική καταγωγή μου και την τέλεια μόρφωσή μου, για να νιώσουν οι άλλοι μειονεκτικά. Σας παρακαλώ μέσα απ' την καρδιά μου να με συγχωρέσετε και σας υπόσχομαι ότι από εδώ και στο εξής θα βλέπω τα σφάλματά μου και τις ατέλειες μου και δε θα σας πληγώσω ποτέ ξανά».*⁷⁵⁴

Αναφορικά με την εικονογράφηση, κινείται ανάμεσα στα όρια της αναπαραστατικής λειτουργίας του κειμένου, έχοντας συνοδευτικό ρόλο σε σχέση με το ρόλο του κειμένου στην αναπαράσταση των νοημάτων, με τον γλωσσικό κώδικα να έχει το βασικό ρόλο.

Μέσα από τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων, η συγγραφέας καταλήγει με μια διατύπωση που δηλώνει ότι η ετερότητα δεν αποτελεί πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Μάλιστα, τελειώνει το βιβλίο προσκαλώντας το μικρό παιδί-συναναγνώστη: «Έλα στην παρέα μας»⁷⁵⁵. Αναφορικά με την εικονογράφηση, η σχέση κειμένου και εικόνας είναι συμμετρική, καθώς η ιδεολογία που διαπνέει το κείμενο συμφωνεί με τα ιδεολογικά μηνύματα των εικόνων.

Η αφήγηση αποκτά συμβολικό χαρακτήρα, καθώς η συγγραφέας χρησιμοποιεί τη ζωή των αεικίνητων κοινωνικών εντόμων ως ένα ισχυρό λογοτεχνικό πεδίο, με σκοπό να ανακαλύψει από την αρχή την ίδια την ανθρώπινη ζωή και, όλους εκείνους τους κώδικες που μπορούν, έστω και σε θεωρητικό επίπεδο, να επιφέρουν τη δικαιοσύνη και την αρμονία στην κοινωνία των ανθρώπων, η οποία χαρακτηρίζεται ατελής. Δυο πρόσωπα με έντονα ατομικά χαρακτηριστικά ξεχωρίζουν μέσα στην κοινωνία των μελισσών: η Κέλη, η οποία αντιπροσωπεύει τους ανθρώπους που νιώθουν ότι μειονεκτούν και θυσιάζουν τα πάντα προκειμένου να αφομοιωθούν από την κοινωνία, και η Αφελίς, η οποία αντιπροσωπεύει την αστική τάξη. Είναι γνωστό ότι από την εποχή των μύθων του Αισώπου πολλοί συγγραφείς κατέφυγαν στα «ομιλούντα ζώα» και στην παραβολή, για να καυτηριάσουν και να σατιρίσουν τις αδυναμίες του ανθρώπινου γένους⁷⁵⁶.

⁷⁵⁴ Ο.π., σ.48.

⁷⁵⁵ Ο.π., σ.49.

⁷⁵⁶ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.121.

5.4.13 Στο μικροαφήγημα της Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, (2010)⁷⁵⁷ η συγγραφέας χρησιμοποιεί ένα έμμεσο παιχνίδι με αριθμούς, για να θέσει το θέμα της διαφορετικότητας.

Ξεκινώντας από τα παρακείμενα σημεία του βιβλίου και συγκεκριμένα τον τίτλο και την εικονογράφηση του εξωφύλλου, διαπιστώνουμε πως το βιβλίο ανάγεται σε *πολυκωδικό*, με τη σύμμιξη γραμματικών και αριθμητικών συμβάσεων με σκοπό τη μετάδοση του περιεχομένου του τίτλου. Τα συμβολικά συστήματα των μαθηματικών⁷⁵⁸ που υφίστανται στον τίτλο θα διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, ο αινιγματικός τίτλος, ο οποίος περιέχει αριθμούς σε αντικατάσταση των λεκτικών διατυπώσεων, αποτελεί μέρος της παιγνιώδους διάστασης του βιβλίου, κατά την οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται στο παιχνίδι της ανάγνωσης. Επιπλέον, η χρήση αποσιωπητικών στο τέλος του λεκτικού περιεχομένου του τίτλου μετέχει της περιπαιχτικής διάθεσης και μέσω της παύσης που επιτυγχάνει υποδηλώνει αγωνία και ένταση⁷⁵⁹. Επιπρόσθετα, υπάρχει εμφανής ιδεολογική θέση και προβολή του διδακτικού⁷⁶⁰ στοιχείου του κειμένου. Μία λειτουργία του παρακείμενου, η οποία έχει ως στόχο τον ενήλικα συναναγνώστη-καταναλωτή και κατ' επέκταση την καταναλωτική προτίμησή του⁷⁶¹, είναι η ύπαρξη «ετικέτας» που ενημερώνει πως το βιβλίο εντάσσεται στη «*Συναισθηματική-Κοινωνική-Διαπολιτισμική Αγωγή*» και πως διαπραγματεύεται το θέμα της «*Διαφορετικότητας*». Ως εικόνα εξωφύλλου, έχει επιλεγεί η κεντρική ηρωίδα της ιστορίας, που αναπαρίσταται με σκυμμένο το κεφάλι της και το σώμα της σε κλίση που υποδηλώνει πως υποκλίνεται. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, με την ηρωίδα να καταλαμβάνει τον μεγαλύτερο όγκο στην εικόνα, κάνοντας το βλέμμα του θεατή να την παρακολουθήσει από πάνω μέχρι κάτω. Δεν υπάρχει *προοπτική* διακριτή στην εικόνα και όσον αφορά το *πεδίο βάθους* δίνεται η εντύπωση πως ο

⁷⁵⁷ Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, Αθήνα: Διάπλους, 2010. Την εικονογράφηση έκανε ο Δημήτρης Ρίζος.

⁷⁵⁸ Για τη λειτουργία των μαθηματικών συμβόλων σε πολυτροπικά κείμενα βλ. σχετικά Γιαννικοπούλου, Α., «Τα Μαθηματικά Στην Κοινωνία Της Εικόνας: Μαθηματικά Σύμβολα Σε Πολυτροπικά, Μη Μαθηματικά Κείμενα», Στα Πρακτικά 20^{ου} Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. *Η Διαδρομή Του Παιδιού Στα Μαθηματικά Από Την Προσχολική Ηλικία Μέχρι Την Ενηλικίωση*. Εκδ. Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, 2003, σσ. 443-455.

⁷⁵⁹ Nodelman, P., *ό.π.*, 1988/2009, σσ.361-363.

⁷⁶⁰ Βλ. Καρπόζηλου, Μ., *ό.π.*, 1994, σσ.167-169.

⁷⁶¹ Η Beckett στο πλαίσιο της *δια-συγγραφής* (cross-writing) αναφέρεται στις λειτουργίες του παρακείμενου και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους εκφράζεται το παρακείμενο με σκοπό να εμβάλλει τον ενήλικα αναγνώστη στη συμμετοχική διαδικασία ανάγνωσης και όχι στην καθοδήγηση της καταναλωτικής του επιλογής. Beckett, S., *Crossover Picturebooks: A Genre For All Ages*, New York & London: Routledge, 2012, σσ. 7-9.

εικονογράφος το παρέλειψε σκόπιμα, για να αναδείξει περισσότερο τις λεπτομέρειες της ηρωίδας.

Με την έναρξη της αφήγησης, η πρωταγωνίστρια αυτοσυστήνεται στις υπόλοιπες πασχαλίτσες, «*Καλή σας μέρα!, ακούγεται μια πρόσχαρη φωνή. Οι φιλενάδες στρέφουν το κεφάλι τους απορημένες. Μια πασχαλίτσα έρχεται προς το μέρος τους, χαμογελώντας πλατιά*»⁷⁶². Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πως το πρόσωπο της εικόνας του εξωφύλλου αφορά μια ανθρωποποιημένη πασχαλίτσα, η οποία βρίσκεται σε ένα καινούργιο μέρος. Τα χαρακτηριστικά σχόλια που αναφέρονται στη συνέχεια, «*αχώριστες*» και «*φιλενάδες*», προσδιορίζουν έμμεσα την κοινωνία του «*Εμείς*». Επιπρόσθετα, τα λόγια του αφηγητή συμβάλλουν στην έκθεση των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών της πρωταγωνίστριας, η οποία «*έχει μικρό κεφάλι με όμορφες κεραίες. Φορά ένα πανέμορφο κατακόκκινο φόρεμα με μαύρες βούλες*»⁷⁶³. Η σκηνή της πρώτης συνάντησης αποδίδεται και εικονικά, με τον εικονογράφο να επιλέγει μια κατά πρόσωπο απόδοση της κεντρικής ηρωίδας, προκειμένου να διακρίνονται πιο αναλυτικά οι λεπτομέρειες της αμφιέσής της αλλά και της χαρούμενης διάθεσής της. Αντίθετα, οι υπόλοιπες πασχαλίτσες έχουν στραμμένα τα νώτα τους στο θεατή και έτσι αποκρύπτουν τη θέαση των προσώπων τους και του ύφους τους. Ο διάλογος που ακολουθεί στις επόμενες σκηνές, διαμορφώνει τις θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης διευκολύνοντας την πρόσληψη της ετερότητας του «*Άλλου*», «*Δε σε γνωρίζουμε, είσαι ξένη! Δυσφορούν*», «*Γι' αυτό ήρθα, για να γνωριστούμε*». Η λέξη «*ξένη*» που χρησιμοποιούν οι πασχαλίτσες, για να χαρακτηρίσουν την ηρωίδα, αντανακλά τις ιδεολογικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας και πιο συγκεκριμένα τις στερεοτυπικές ιδέες που αυτή τρέφει για τον «*Άλλο*». Με την οπτική τροπικότητα να κινείται παράλληλα του λεκτικού κειμένου, η Σαχίλ, όπως ονομάζεται η πρωταγωνίστρια, αναπαρίσταται στη δεξιά σελίδα της δισέλιδης εικόνας, ενώ η άλλη πασχαλίτσα τοποθετείται στην αριστερή⁷⁶⁴. Ειδικότερα, το πλάνο της σκηνής είναι *γκρο πλαν*, καθώς έχει σαν στόχο να δώσει έμφαση στο συναίσθημα. Η Σαχίλ εικονίζεται έχοντας το ένα χέρι της ψηλά, καθώς προσπαθεί να τις αγγίξει, ενισχύοντας την οικειότητα μεταξύ τους. Το *σημείο φυγής* από το βλέμμα της καταλήγει στο επιθυμητό εστιαζόμενο αντικείμενο, που είναι η πασχαλίτσα, η οποία αναπαρίσταται με γυρισμένη πλάτη και με το χέρι της τεντωμένο με τέτοιο τρόπο που θέλει να υποδηλώσει ότι την κρατά σε απόσταση.

⁷⁶² Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, ό.π., σ.9.

⁷⁶³ Ο.π., σ.9.

⁷⁶⁴ Ο.π., σσ.10-11.

Η αφήγηση εξελίσσεται με τις τρεις πασχαλίτσες να προσπαθούν να εξηγήσουν που οφείλεται η διαφορετικότητα της Σαχίλ. Η χρήση της λέξης «διαφορετική» ορίζει τους δύο πόλους: την κοινωνία του «Εμείς» και αυτήν του «Άλλου». Η ανάγκη της ομάδας του «Εμείς» να ισχυροποιήσει την ταυτότητά της αποδίδοντας στον εαυτό της μια ισοπεδωτική ομοιομορφία, αναδεικνύει την ύπαρξη στερεοτυπικών ιδεών και προκαταλήψεων. Γίνεται αντιληπτό ότι η ενδο-ομάδα προσπαθεί να ερμηνεύσει τη διαφορετικότητα της πρωταγωνίστριας θέλοντας να την κατατάξει σε μία εξω-ομάδα που να χαρακτηρίζει την ταυτότητά της. Τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ετερότητά της έγκειται στη διαφορετική της εμφάνιση, δηλαδή στις λιγότερες βούλες που εμφανίζει το φόρεμά της, γεγονός που αντίκειται στα κανονιστικά πρότυπα της «οικείας ομάδας». Ειδικότερα, η λεκτική διατύπωση των αριθμών υποβάλλει την ιδέα της *απαρίθμησης* με σκοπό την κατασκευή μιας «*συλλογής ορατών αντικειμένων*»⁷⁶⁵ (βούλες) ενός συγκεκριμένου πλήθους (10 και 7)⁷⁶⁶. Από τη διαδικασία αυτή τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν ότι υπολείπονται τρεις βούλες στο φόρεμα της Σαχίλ, συγκεκριμένα οι αριθμοί “οχτώ” “εννιά” και “δέκα”. Η τεχνική αυτή έχει λειτουργεί παιγνιωδώς και δημιουργεί συνειρμικά άλματα προκαλώντας τον αναγνώστη να παλινδρομήσει στο εξώφυλλο με σκοπό την αποκωδικοποίηση του τιτλικού κειμένου.

Κατά τις επόμενες σκηνές της αφήγησης, εξετάζοντας τα στοιχεία στα οποία «*αποκρυσταλλώνονται οι πράξεις εκφώνησης της ετερότητας*»⁷⁶⁷, αντιλαμβανόμαστε πως τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, οι χειρονομίες των χαρακτήρων στην εικονική αφήγηση, ο τρόπος με τον οποίο η ενδο-ομάδα μιλά στην εξω-ομάδα αποτελούν διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο «Εγώ» και στον «Άλλο». Η μη αποδοχή της Σαχίλ οδηγεί στην περιθωριοποίησή της, κατατάσσοντας την στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου». Επιπλέον, ο φόβος για τον τυχόν κλονισμό της απόλυτης διάστασης των αξιών και των ταυτοτήτων της κυρίαρχης ομάδας την ωθούν στην κοινωνική απομόνωση. Με τους στερεοτυπικούς και προκατειλημμένους τρόπους σκέψεων που εκφράζει η ενδο-ομάδα, δεν αναγνωρίζει τη μοναδικότητα του «Άλλου», με αποτέλεσμα να την πληγώνει και να

⁷⁶⁵ Πρόκειται για την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να μπορούν μέσα από τη διαδικασία της αρίθμησης να κατακτήσουν την αίσθηση της ακολουθίας των αριθμών και κατ' επέκταση να εντοπίσουν πόσα είναι τα αντικείμενα μιας δοσμένης ποσότητας συλλογής ορατών αντικειμένων (Κοκκινοσκουφίτσες), με σκοπό να την αντιστοιχήσουν με ένα συγκεκριμένο πλήθος (12). Βλ. σχετικά Καφούση, Σ., Σκουμπουρδή, Χ., *Τα Μαθηματικά Των Παιδιών 4-6: Αριθμοί Και Χώρος*, Αθήνα: Πατάκης, 2012, σ. 67.

⁷⁶⁶ Σκουμπουρδή Χρ., «Παιδιά Νηπιαγωγείου Αναπαριστούν Ποσότητες Βοηθώντας Τη Χιονάτη», στο Χασάπης, Δ., (επιμ.), *Μαθηματικά Και Λογοτεχνία*, 6ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών, Θεσσαλονίκη, 2006, σσ. 105-116.

⁷⁶⁷ Αμπατζοπούλου, Φ, ό.π., 1998, σ. 255.

της προκαλεί αισθήματα κατωτερότητας. Μονόλογοι εσωτερικοί, όπως αυτός της Σαχίλ, κατορθώνουν να κοινοποιήσουν στον αναγνώστη τις σκέψεις και τη συναισθηματική κατάσταση του μυθοπλαστικού χαρακτήρα και να τον βοηθήσουν να ανακαλύψει την προσωπικότητά της⁷⁶⁸, «*Κι εγώ με ποιόν θα παίζω;*» *απελπίζεται η Σαχίλ. Δάκρυα κυλούν από τα μάτια της. «Αχ, γιατί να έρθω σ' αυτόν τον κήπο; Αναστενάξει».*⁷⁶⁹ Η Σαχίλ, συνειδητοποιώντας τη διαφορά της εικονίζεται να κλαίει και να αποζητά την ομοιογένεια με τους «Άλλους», γιατί μόνο έτσι θα αποκτήσει φίλους.

Η οικείωση της ετερότητάς⁷⁷⁰ της επιτυγχάνεται τόσο από τα λόγια των «Άλλων» μυθοπλαστικών προσώπων όσο και των σκέψεων και συναισθημάτων της κεντρικής πρωταγωνίστριας. Επιπρόσθετα, δηλώνεται και μέσω της αποτυχημένης προσπάθειά της να εμφανίσει τις υπολειπόμενες βούλες με σκοπό την αφομοίωση της. Με τον εικονογράφο να προχωρά παράλληλα με την κειμενική αφήγηση, η τοποθέτηση της Σαχίλ γίνεται στο κάτω μέρος της σελίδας⁷⁷¹ συμβολίζοντας τη μελαγχολική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, σε αντίθεση με τις τρεις πασχαλίτσες οι οποίες τοποθετούνται στο πάνω μέρος της εικόνας εμπεριέχοντας την αίσθηση της ανωτερότητας⁷⁷². Γράφει:

«Η Σαχίλ κρύβεται ντροπιασμένη μέσα στο πυκνό χορτάρι του κήπου. Δε θέλει να τη βλέπει κανείς, ούτε καν ο ήλιος».

*«Θα ζήσω για πάντα στη σκιά, μονολογεί».*⁷⁷³

Αξίζει να σχολιαστεί πως οι εναλλαγές στις γωνίες λήψης των σκηνών σε κοντινά και μακρινά πλάνα προσφέρουν μια πολυπρισματική προσέγγιση και συναισθηματικές εναλλαγές, οι οποίες καθοδηγούν κάθε φορά τον αναγνώστη σε διαφορετικά σημεία εμπλοκής και θέσης ταύτισης.

Στην κρίσιμη αυτή στιγμή για την ηρωίδα εμφανίζεται ένας χαρακτήρας βοηθός, μια παπαρούνα, η οποία συντελεί στην αποδοχή του «Άλλου», καθώς αναλαμβάνει να χαρίσει στη Σαχίλ τις τρεις βούλες που λείπουν από το φόρεμά της, ενώ παράλληλα τη βοηθά να συνειδητοποιήσει ότι, ακόμα και αν διαφέρει από το σύνολο, αυτό δε σημαίνει πως δεν είναι όμορφη και ξεχωριστή μέσα από τη μοναδικότητά της. Η αποδοχή της Σαχίλ γίνεται με προϋποθέσεις, ώστε να καταλήξει να μοιάζει με τις άλλες. Πράγματι, στο τέλος της ιστορίας επέρχεται η αφομοίωση. Η αποδοχή του «Άλλου», στην

⁷⁶⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.120.

⁷⁶⁹ Λάττα, Γ., ό.π., σ.17.

⁷⁷⁰ Αμπατζοπούλου, Φ, ό.π., 1998, σσ. 252-258.

⁷⁷¹ Λάττα, Γ., ό.π., σσ.20-21.

⁷⁷² Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.128.

⁷⁷³ Λάττα, Γ., ό.π., σ.20.

συγκεκριμένη ιστορία, πραγματοποιείται μετά την παρέμβαση-καθοδήγηση της ηρωίδας από έναν άλλο χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μοιάζει επιβαλλόμενη.

Η συγγραφέας, Γεωργία Λάττα, τονίζει τη σπουδαιότητα της υποστήριξης και της αλληλεγγύης που παρέχουν στη Σαχίλ τόσο οι φίλοι όσο και άγνωστοι, όπως είναι η παπαρούνα. Με λεπτό χιούμορ και φυσικότητα εκθέτει τα γεγονότα, προβληματίζει και ευαισθητοποιεί τους μικρούς αναγνώστες. Στο μικρό παιδί, μάλιστα, που διαβάζει αυτό το βιβλίο, προτείνεται μία λύση, σε περίπτωση που αντιμετωπίζει ένα αντίστοιχο πρόβλημα, αφού είναι δυνατόν να ταυτιστεί με την ηρωίδα ή να αναγνωρίσει στο πρόσωπό της κάποιο μέλος της οικογένειάς του, ένα συμμαθητή του ή ένα φιλικό πρόσωπο. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, επισημαίνουμε την αναφορά στη σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και την επιθυμία για συντροφιά στο παιχνίδι, μια διαδικασία, που μπορεί να γίνει αντιληπτή από τον εννοούμενο αναγνώστη. Το παιχνίδι συνυφαίνεται με την ανθρώπινη ύπαρξη, είναι πάντοτε παρόν στη ζωή και αποτελεί συστατικό στοιχείο του κοινωνικού και ατομικού βίου. Σύμφωνα μάλιστα με την Καλογήρου, «Όπου εμφανίζεται, αφυπνίζει τη φαντασία, διεγείρει το πνεύμα και τις αισθήσεις, μετατρέπει την πλήξη σε έκπληξη και τη μονοτονία σε γνήσια συγκίνηση».⁷⁷⁴ Το παιχνίδι αναδεικνύεται σε κοινό έδαφος και συνενωτική δύναμη στην παρέα των κοριτσιών. Γράφει:

«Γνωρίζω πολλά παιχνίδια».

«Είναι ίδια με τα δικά μας;»

«Κάποια είναι, κάποια είναι διαφορετικά. Όλα όμως είναι τόσο μα τόσο διασκεδαστικά!»⁷⁷⁵

«Οι πασχαλίτσες γελούν και αγκαλιάζονται. Το παιχνίδι μόλις άρχισε».⁷⁷⁶

Όσον αφορά τις κατηγορίες χρονικής τοποθέτησης της ιστορίας, αυτή τοποθετείται σε ένα ασαφές και ακαθόριστο «Κάποτε», όπου τα συμβάντα εκτυλίσσονται με τη βοήθεια μιας χαλαρής χρονικότητας. Το παραμυθιακό αυτό στοιχείο της μικροαφήγησης επιτείνει το συμβολισμό της ιστορίας. Αναφορικά με την εικονογράφηση του μικροαφήγηματος, το οποίο έχει τετράγωνο σχήμα, θεωρούμε ότι η έμφαση δίνεται τόσο στους χαρακτήρες όσο και στο σκηνικό της δράσης⁷⁷⁷. Οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με αποτέλεσμα να διαπλέκονται λέξεις και ζωγραφιές. Επιπλέον, αναπτύσσονται *συμμετρικές* προς το

⁷⁷⁴ Καλογήρου, Α., ό.π., σ.236.

⁷⁷⁵ Λάττα, Γ., ό.π., σ.28.

⁷⁷⁶ Ό.π., σ.29.

⁷⁷⁷ Nodelman, P., ό.π., σσ.86-87.

κείμενο εικονικές εκδοχές των χαρακτήρων. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι έντονα, καθώς αυτά διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην αφήγηση, αφού σηματοδοτούν την έννοια της διαφορετικότητας. Στην εικόνα με την οποία κλείνει η ιστορία, εικονίζονται όλες οι πασχαλίτσες να παίζουν και να διασκεδάζουν, ενώ η Σαχίλ να έχει τα χέρια της ανοιχτά υποδηλώνοντας την επιθυμία της να αγκαλιάσει τις καινούριες της φίλες. Έτσι, μεταφέρεται στους αναγνώστες-θεατές το μήνυμα ότι όλα τα όντα μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά ανεξάρτητα από τις διαφορές τους και αποδεχόμενα την ιδιαίτερη μορφή τους και -σε συμβολικό επίπεδο- την ταυτότητά τους. Επιπλέον, είναι η πρώτη φορά που τοποθετείται στην ίδια σελίδα με τις υπόλοιπες πασχαλίτσες συμβολίζοντας την μετατόπισή της από το κοινωνικό περιθώριο στην «πρώτη γραμμή». Οι ποικίλες παιγνιώδεις δραστηριότητες και οι πληροφορίες που παρατίθενται στο Παράρτημα αποτελούν μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες της μεταμυθοπλαστικής λειτουργίας, καθώς οδηγούν τον αναγνώστη – συναναγνώστη αντιμέτωπο με παιχνίδια που πρέπει να συμπληρωθούν⁷⁷⁸ προεκτείνοντας την αναγνωστική απόλαυση. Ως αποτέλεσμα, το μικρό παιδί *«Δεν είναι πια τόσο παθητικό και γίνεται στην ουσία ένας αναγνωρισμένος, δραστήριος παίκτης σε μία νέα αντίληψη της λογοτεχνίας ως μιας συλλογικής δημιουργίας μάλλον, παρά ως μιας μονοφωνικής και απολυταρχικής εκδοχής της ιστορίας»*.⁷⁷⁹

Η συγγραφέας, Γεωργία Λάττα, ασχολήθηκε με την έννοια της ταυτότητας και της ετερότητας και οι αντιλήψεις που προβάλλει συνιστούν μια θεώρηση της ταυτότητας του υποκειμένου. Το ενδιαφέρον του αφηγήματος έγκειται στο τέχνασμα που μεταχειρίζεται η παπαρούνα δείχνοντας την αλληλεγγύη της προς την πασχαλίτσα. Όπως σημειώνει ο Ψημίτης (2000), *«Η ταυτότητα του κάθε υποκειμένου έχει δύο αξεχώριστες προϋποθέσεις: αφενός τη δυνατότητα του υποκειμένου να αναγνωρίζεται με διάρκεια και σταθερότητα στο χρόνο ως ίδιο με τον εαυτό του, ακόμη κι όταν υιοθετεί συμπεριφορές εκ πρώτης όψεως αντιφατικές μεταξύ τους, (...) αφετέρου τη δυνατότητα του υποκειμένου να αναγνωρίζεται με διάρκεια και σταθερότητα στο χρόνο ως διαφορετικό από τα άλλα υποκείμενα, ακόμη κι όταν υιοθετεί συμπεριφορές εκ πρώτης όψεως παρόμοιες»*.⁷⁸⁰

⁷⁷⁸ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.169.

⁷⁷⁹ Waugh, P., *Metafiction: The Theory And Practice Of Self-conscious*, Routledge, 1996, σ.56.

⁷⁸⁰ Ψημίτης, Μ., «Η Ατομική Επιλογή Ως Παράγοντας Πολιτισμικής Ταυτότητας Σε Συνθήκες Πολυπλοκότητας: Η Περίπτωση Της Αλληλεγγύης», στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.), ό.π., 2000, σ. 86.

5.4.14 Το μικροαφήγημα των Μάγος, Κ., & Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, (2009)⁷⁸¹ αποτελεί μια μουσική ιστορία, η οποία χαρακτηρίζεται από έμμετρο ποιητικό λόγο, από *συνηγήσεις*, οι οποίες προσδίδουν μια ηχητικότητα στην αφήγηση, «*Ήταν κάποτε παλιά, πολύ παλιά σας λέω, γάτος που ήταν κόκκινος και δεν τα παραλέω! Σ' όλο τον κόσμο έμοιαζε να' ναι μοναδικός, κι απ' όπου κι αν περνούσε γινόταν πανικός*»,⁷⁸² καταφέρνοντας να προβληματίσουν τον αναγνώστη απέναντι στο ζήτημα της ετερότητας, ενώ παράλληλα μεταδίδουν τα μηνύματα αποφορτισμένα.

Ο τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου της αφήγησης, διότι συνοψίζει την ιδεολογική θέση γύρω από την οποία σκοπεύει να κινηθεί. Το εικονογραφικό αποτέλεσμα επιβάλλει στον αναγνώστη-θεατή να αποκωδικοποιήσει το πρόσωπο που αναπαρίσταται. Αναλυτικότερα, η πολύχρωμη γραμματοσειρά που επιλέγει ο εικονογράφος ενισχύει την οπτική διάσταση των λέξεων και φέρει μια παιγνιώδη διάθεση. Επιπλέον, η εκφορά του τίτλου παραπέμπει υπαινκτικά στη γνωστή εισαγωγή των κλασικών παραμυθιών «*Μια φορά και έναν καιρό...*», υπενθυμίζοντας με αυτόν τον τρόπο στο μικρό αναγνώστη ότι πρόκειται για μία μυθοπλαστική αφήγηση. Σε επίπεδο εικονογράφησης, το οπτικό παρακείμενο της ταπετσαρίας είναι σύμφυτο με την τεχνική του *συμπλήματος* (pastiche),⁷⁸³ καθώς παραπέμπει σε κολάζ από κομματάκια χαρτιών. Αναλυτικότερα, η υλικότητα του βιβλίου μιμείται τη σχεδιαστική λειτουργία του μιλιμετρέ χαρτιού⁷⁸⁴. Η *γωνία λήψης* της εικόνας είναι φυσική και το πλάνο κοντινό, με σκοπό να δείξει λεπτομέρειες από τις μορφές των εικονιζόμενων χαρακτήρων. Συγκεκριμένα, στην κάτω δεξιά γωνία αναπαρίσταται ένας κόκκινος γάτος να στέκεται πάνω σε μια ντομάτα. Η παραστατικότητα της εικόνας περιγράφει καθ' *υπερβολή* τον *τόνο* και την *ένταση* της *απόχρωσής*⁷⁸⁵ του. Στην ακριβώς απέναντι γωνία, αναπαρίσταται από τη μέση και πάνω ένας καφέ γάτος, ο οποίος είναι αναποδογυρισμένος. Ακριβώς απέναντι από τον κόκκινο γάτο, εικονίζεται η μορφή ενός γκρι γάτου. Τα πρόσθετα οπτικά σύμβολα είναι μια φράουλα και δυο κεράσια. Το πρόσωπο του κόκκινου γάτου με τα γουρλωμένα μάτια αποκαλύπτει απορία. Το βλέμμα του, που είναι η γραμμή φυγής που καταλήγει στον αναγνώστη-θεατή, προκαλεί

⁷⁸¹ Μάγος, Κ., & Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, Αθήνα: Εν πλω, 2009. Την εικονογράφηση έκανε ο Βασίλης Παπατσαρούχας.

⁷⁸² Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *ό.π.*, σ. 1.

⁷⁸³ Chatman, S., *ό.π.*, 2001, σσ. 25-39.

⁷⁸⁴ Πρόκειται για το είδος χαρτιού που χρησιμοποιείται για τη χάραξη γραφικών παραστάσεων.

⁷⁸⁵ Nodelman, P., *ό.π.*, 1988/2009, σ. 113.

διφορούμενα συναισθήματα σε σχέση με την εμπλοκή του⁷⁸⁶. Αντίθετα, τα σημεία φυγής των υπόλοιπων αναπαριστάμενων χαρακτήρων τα οποία καταλήγουν στον κόκκινο γάτο. Το τρίγωνο που δημιουργείται από την τοποθέτηση των φιγούρων στην εικόνα επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να αντιληφθεί τη σχέση που υπονοείται μεταξύ τους⁷⁸⁷. Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις φιγούρες φτιάχνουν ένα τρίγωνο το οποίο ισορροπεί στη μία κορυφή, υπονοώντας ένταση και αναταραχή. Επιπρόσθετα, η σημειολογία του χρώματος θα διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια.

Η αφήγηση διαδραματίζεται σε ένα ακαθόριστο «Κάποτε», όπου υπήρχε ένας γάτος, ο οποίος, όπως μας ενημερώνει ο αφηγητής, ήταν μοναδικός. Γράφει:

*«Ήταν κάποτε παλιά, πολύ παλιά σας λέω, γάτος που ήταν κόκκινος και δεν τα παραλέω! Σ' όλο τον κόσμο έμοιαζε να' ναι μοναδικός, κι απ' όπου κι αν περνούσε γινόταν πανικός».*⁷⁸⁸

«Καλέ τι χρώμα είναι αυτό; Το έχεις ξαναδεί;».

*«Γάτο με χρώμα κόκκινο, δεν έχω ξαναδεί».*⁷⁸⁹

Το διαφορετικό χρώμα του ήρωα είναι αυτό το οποίο πυροδοτεί τις αντιδράσεις στη μικρή κοινωνία των γάτων. Το στερεοτυπικό σχήμα «κόκκινος = διαφορετικός» υπερισχύει στις πρώτες αντιδράσεις τους και επιφέρει το στιγματισμό του ήρωα. Σε εικονικό επίπεδο, ο εικονογράφος επιλέγει το λευκό φόντο, με σκοπό να στρέψει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή στη φιγούρα που αναπαρίσταται. Ο εικονιζόμενος χαρακτήρας είναι ο κόκκινος γάτος, που υπήρχε στην εικόνα του εξωφύλλου, με τα οπτικά σύμβολα που τον συνοδεύουν (κεράσι, θερμόμετρο, ντομάτα) να διαμορφώνουν μία αιτιακή σχέση ανάμεσα στο *σημαίνον* (γάτος) και στο *σημαινόμενο* (σημειολογία χρώματος).

Στη συνέχεια της αφήγησης, οι υπόλοιποι γάτοι, που αντιπροσωπεύουν την ενδο-ομάδα, προσπαθούν να εξηγήσουν από πού προέρχεται αυτό το χρώμα, με την οπτική τροπικότητα συγκεκριμενοποιεί τα λεγόμενα του κειμένου. Αξιοσημείωτη είναι η φράση που χρησιμοποιούν οι γάτοι «Γι' αυτό κι ας τον κρατήσουμε μακριά, μακριά, μακριά»⁷⁹⁰, η οποία εντείνει τη διαφορετικότητα και με την οποία οριοθετείται ο ήρωας ως «Άλλος».

⁷⁸⁶ Οι Kress και Van Leeuwen, αναφέρουν πως όταν το «αντικείμενο του βλέμματος» είναι ο αναγνώστης-θεατής, τότε η τεχνική αυτή λειτουργεί ως «(απ)αίτηση» του ήρωα από το θεατή να εμπλακεί «εκβιαστικά» σε κάποιο είδος φανταστικής σχέσης μαζί του. Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 192.

⁷⁸⁷ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 203.

⁷⁸⁸ Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., ό.π., σ. 1.

⁷⁸⁹ Ο.π., σ.1.

⁷⁹⁰ Ο.π., σ.3.

Η διαφορετικότητά του είναι ταυτόσημη με τον αποκλεισμό και την απόρριψη. Η ενδο-ομάδα, προβάλλοντας ως κυρίαρχο στοιχείο τη διαφοροποίηση του «Άλλου» από την υπόλοιπη ομάδα ως προς το χρώμα, συσπειρώνεται και αντιδρά αρνητικά στην εμφάνισή του. Από κοινωνική άποψη, ο αποκλεισμός «*Εγγυάται την ταυτότητα και τη σταθερότητα της ομάδας*»⁷⁹¹. Ειδικότερα, ο αποκλεισμός αποτελεί την άμυνα (ενδο-ομάδα) απέναντι στην απειλή (εξω-ομάδα). Γράφει:

*«Είν' ένας γάτος άγριος; Μπορεί και να μας φάει; (...) Γι, αυτό σας λέω φίλοι μου, έξω από τις αυλές μας το γάτο να κρατήσουμε με νύχια και με δόντια! Επίθεση να κάνουμε. Ας φέρουμε τα ακόντια!»*⁷⁹².

Στις σχέσεις του «Εγώ» με το «Άλλο» παρατηρείται αρκετές φορές μια προσπάθεια χωροταξικής περιθωριοποίησης του διαφορετικού, που αντικατοπτρίζει την προσπάθεια υποτίμησης του «Άλλου» και την επίδειξη δύναμης και ανωτερότητας του «Εγώ». Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση όλοι οι γάτοι και οι γάτες προσπαθούν να πιάσουν τον «περίεργο» γάτο, για να τον απομακρύνουν από την κοινωνία τους.

Η οπτική τροπικότητα, καθώς *υπερκυριολεκτεί* της μεταφορικής απόδοσης του λεκτικού κειμένου «*ο γάτος έρχεται από τον Άρη!*»⁷⁹³, καθίσταται χιουμοριστική. Ειδικότερα, ο πρωταγωνιστής εικονίζεται να στέκεται στον κόκκινο πλανήτη και να φορά ένα είδος «κάσκας» στο κεφάλι, που παραπέμπει σε διαστημική στολή. Δίπλα του εικονίζεται ένα λουλούδι. Το συγκεκριμένο οπτικό σύμβολο λειτουργεί ως *δεικονικός* υπαινιγμός στο γνωστό παραμύθι «*Ο Μικρός Πρίγκιπας*» του Γάλλου συγγραφέα Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ.

Στην εξέλιξη της πλοκής, οι γάτοι αδυνατώντας να ερμηνεύσουν την προέλευση του κόκκινου χρώματος του ήρωα, αποφασίζουν να συγκαλέσουν συμβούλιο με σκοπό να βρουν μια λύση, «*Αγαπητοί συνάδελφοι, κάτι έχω να δηλώσω, λέει ένας γάτος πονηρός, που κάνει τον καμπόσο. Τον ξένο εγώ θα πιάσω, θα σας τον παραδώσω*».⁷⁹⁴ Σε λεκτικό επίπεδο, η εμφάνιση της λέξης «ξένος» ενέχει μέσα της την ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων, οι οποίες οδηγούν στην εκδήλωση έντονης εχθρότητας και αγριότητας. Είναι χαρακτηριστικές, επίσης, οι φράσεις που καταδεικνύουν ξεκάθαρα τη στάση και τη συμπεριφορά της ενδο-ομάδας, που αρχίζει να κυνηγά τον ήρωα. Αυτό οφείλεται στους στερεότυπους τρόπους σκέψης και πρόσληψης της ετερότητας: ο «Άλλος», είναι ο εκτός

⁷⁹¹ Σούλης, Σ., *Παιδαγωγική Της Ένταξης, Από Το «Σχολείο Του Διαχωρισμού» Σε Ένα «Σχολείο Για Όλους*», Αθήνα: Δαρδανός, τ.Α', 2002, σ.121.

⁷⁹² Μάγος, Κ., & Γκανάτσιου, Γ., *ό.π.*, σ.5.

⁷⁹³ *Ο.π.*, σ.5.

⁷⁹⁴ *Ο.π.*, σ.9.

πολιτισμού, ο «ξένος», άρα και επικίνδυνος να κλονίσει το σύστημα των αξιών και της ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας. Οι γλωσσικές επιλογές του κειμένου αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατασκευής της ιδεολογίας του⁷⁹⁵. Η διάκριση του κόσμου ανάμεσα στην εικόνα στο «Εγώ» και στον «Άλλο» τείνει να αναπαραγάγει στερεότυπα και αυθαίρετες γενικεύσεις, ύποπτες και υπεύθυνες για την ξενοφοβία, το φανατισμό και το ρατσισμό⁷⁹⁶.

Μέχρι τη μέση της αφήγησης, ο αντιτιθέμενος λόγος, ο λόγος του κεντρικού ήρωα δεν έχει ακουστεί. Την εμφάνισή του κάνει στο δέκατο τρίτο δισέλιδο, όπου απευθύνεται στους υπόλοιπους γάτους και μέσα από το τραγούδι του τους κοινοποιεί πως είναι ίδιος με αυτούς, «*Αυτά που λέτε εσείς παιδιά αχ, είναι παραμύθια. Γατούλης είμαι σαν κι εσάς κι αυτή είναι η αλήθεια (...) Το χρώμα μου είναι σπάνιο, παράξενο το ξέρω, μα σ'όλα τα υπόλοιπα καθόλου δε διαφέρω*». Με την παρέμβασή του, η πλήρης απόρριψη μετατρέπεται σταδιακά σε απόλυτη αποδοχή, καταφέροντας με τα λόγια του να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν πως κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Όλοι τους έχουν κάτι διαφορετικό στην εμφάνισή τους, το οποίο, όμως, τους κάνει να ξεχωρίζουν, γιατί είναι μοναδικοί. Γράφει:

«Και τότε ξάφνου ο γάτος μας τους πλησιάζει».

*«Γεια σας, παιδιά, τι κάνετε; Με δύναμη φωνάζει».*⁷⁹⁷

*«Τι θες να πεις; Πως σαν κι εμάς έχεις το ίδιο σώμα; Μόνο που έχεις σπάνιο και αλλιότιχο το χρώμα;»*⁷⁹⁸

*«Μα έτσι είναι! Ακριβώς! Στο χρώμα διαφέρω κι εσείς όλοι δε μοιάζετε αυτό καλά το ξέρω. Ο ένας είναι γκρίζος κι έχει λευκές γραμμές και ο άλλος είναι άσπρος μ' αράδες καφετιές, άλλος είναι κατάμαυρος κι άλλος κεραμιδής άλλος είναι σκουρόχρωμος κι άλλος πορτοκαλής».*⁷⁹⁹

*«Γάτες και γάτοι μονομιάς άρχισαν να γελούν. Τόση κρυμμένη ομορφιά είχαν καιρό να δουν».*⁸⁰⁰

Είναι χαρακτηριστική η εικόνα της απόλυτης συμφιλίωσης και αποδοχής με την οποία κλείνει η αφήγηση: τέσσερις διαφορετικοί, ως προς το χρώμα, γάτοι εικονίζονται στο κάτω μέρος της εικόνας να χαμογελούν με το σημείο φυγής από τα βλέμματά τους να

⁷⁹⁵ Stephens, J., ό.π., σ.8.

⁷⁹⁶ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σσ. 244-247.

⁷⁹⁷ Μάγος, Κ., & Γκανάτσιου, Γ., ό.π., σ.13.

⁷⁹⁸ Ό.π., σ.17.

⁷⁹⁹ Ό.π., σ.17.

⁸⁰⁰ Ό.π., σ.19.

καταλήγει στο βλέμμα του κόκκινου γάτου. Η εικονογράφηση και το κείμενο αναδεικνύουν το κοινό παιχνίδι ως μέσο επίλυσης της έντασης και ως στοιχείο συντροφικότητας. Το παιχνίδι είναι μια σημαίνουσα κατηγορία, μια ειδική μορφή δραστηριότητας με κοινωνική λειτουργία και αισθητική αξία, που «Καταλύει τις δεσμεύσεις της ύλης και αποδεικνύει τη ζώσα ύπαρξη του ανθρώπινου πνεύματος»⁸⁰¹.

Κύρια χαρακτηριστικά αυτής της ιστορίας είναι ο λυρισμός και η ποιητικότητα. Με ομοιοκαταληξίες και στίχους από τραγούδια που ενσωματώνονται στη ροή του πεζού λόγου, οι συγγραφείς δημιουργούν μια αφήγηση γεμάτη μουσικότητα και ποιητική υποβολή⁸⁰², «*μα είναι τόσο γρήγορο! Πετάει σαν πουλί! Σίγουρα είναι γάτα; Μήπως είναι σκυλί;*». Αυτό, ωστόσο, δεν επισκιάζει την πρόθεσή τους να ευαισθητοποιήσουν και να προβληματίσουν τον εννοούμενο αναγνώστη απέναντι στο ζήτημα της ετερότητας.

Οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο και είναι επιλεκτικές, τονίζοντας μια λεπτομέρεια του κειμένου. Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι έντονα, καθώς αυτά διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην αφήγηση, διότι σηματοδοτούν την έννοια της «διαφορετικότητας». Ακριβώς επειδή η διαφορετικότητα έγκειται στο έτερο χρώμα, η εικονογράφηση βοηθά να εντυπωθεί στο μυαλό του μικρού αναγνώστη η αντίθεση του κόκκινου γάτου με τους υπόλοιπους στο μυαλό του μικρού αναγνώστη. Επιπλέον, χρησιμοποιείται η εξής οπτική σύμβαση: το πρώτο γράμμα από το κείμενο κάθε σελίδας είναι κεφαλαίο και με έντονο κόκκινο χρώμα παραπέμποντας στον κόκκινο γάτο. Αξίζει να αναφέρουμε πως σε όλη την έκταση της ιστορίας τα γράμματα γίνονται αντιληπτά και ως οπτικά σύμβολα «*διπλασιάζοντας την εκφραστική δύναμη των λέξεων*», με τη χρήση κεφαλαίων και πολύχρωμων γραμματοσειρών. Καθώς όλο και περισσότερες τροπικότητες συνεργάζονται στο χώρο του παιδικού βιβλίου για τη μετάδοση του κειμενικού μηνύματος, το παρακείμενο ακολουθεί την ίδια τάση⁸⁰³. Όπως, για παράδειγμα, στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, στο οποίο υπάρχει ενσωματωμένο cd με μουσική, ενώ -ενδιάμεσα του κειμένου- υπάρχουν οι στίχοι των τραγουδιών⁸⁰⁴.

Ο χρόνος της αφήγησης είναι γραμμικός και υπάρχει εξέλιξη στην πορεία της πλοκής. Μέσα από τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων, οι συγγραφείς καταλήγουν στην άποψη ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας και πως αυτές οι διαφορές δε μας χωρίζουν, αλλά

⁸⁰¹ Καλογήρου, Γ., ό.π., 2003, σ.237.

⁸⁰² Ό.π., σ.80.

⁸⁰³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 268.

⁸⁰⁴ Όπως αναφέρει και η Γιαννικοπούλου, το τραγούδι διακρίνεται από το αφηγηματικό πεζό κείμενο εξαιτίας της ιδιαίτερης διάταξής του στη σελίδα, όπου τα κενά λευκά περιθώρια πληθαίνουν, το μήκος των γραμμών ελαττώνεται και οι αράδες ομαδοποιούνται σε στροφές. Βλ. Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., σ.7.

αντίθετα μας ενώνουν. Επιπρόσθετα, υπάρχει εμφανής ιδεολογική θέση και προβολή του διδακτικού στοιχείου στο οπισθόφυλλο. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «*Μία ιστορία για το δικαίωμα να είμαστε διαφορετικοί και για τον πλούτο που μας χαρίζουν οι διαφορές μας*».

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχει διαπιστωθεί ότι η πλειονότητα των ατόμων που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα είναι επιφυλακτικοί έναντι των «διαφορετικών». Το ίδιο ισχύει και στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα: η ενδο-ομάδα αντιμετωπίζει τον κόκκινο γάτο (εξω-ομάδα) με καχυποψία και περιέργεια. Η στερεοτυπική αυτή συμπεριφορά πηγάζει από την κοινή αντίληψη πολλών ότι ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου, που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα, είναι από μόνο του ικανό να χαρακτηρίσει και να στιγματίσει το σύνολο της προσωπικότητάς του.

Οι συγγραφείς Μάγος, Κ. και Γκανάτσιου, Γ., κλείνουν την αφήγησή τους δηλώνοντας πως «οι γάτοι και ο γάτος» έγιναν φίλοι και ξεκίνησαν με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό το παιχνίδι. Αξιοσημείωτη είναι η παρομοίωση στο τέλος του μικροαφήγηματος, όπου παρομοιάζονται όλοι οι γάτοι «σαν μια μεγάλη μπάλα με χίλια χρώματα και πολύ όμορφη. Μια μπάλα που όταν κυλά βγαίνει το ουράνιο τόξο». «Εδώ λοιπόν που φτάσαμε με τούτα και με τ' άλλα, γιατί και γάτος έγιναν όλοι μαζί μια μπάλα. Μπάλα με χίλια χρώματα, όμορφη, ξέρεις πόσο; Όταν κυλά στη γειτονιά, βγαίνει ουράνιο τόξο».⁸⁰⁵

5.4.15 Το μικροαφήγημα του Μπουλώτη, Χ., *Η σκυλίσια ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, (2009)⁸⁰⁶ είναι ένα σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα με εμφανή τα χαρακτηριστικά της νεότερης ηλικίας. Η πολυτροπική μετάδοση των μηνυμάτων του γίνεται αντιληπτή από τα παρακείμενα σημεία του βιβλίου. Η διατύπωση του τίτλου υλοποιεί ένα λεκτικό και εικονικό λογοπαίγνιο⁸⁰⁷ ανάμεσα στους πρωταγωνιστές της ιστορίας, το γάτο και το σκύλο. Χαρακτηριστική είναι η λευκή επιφάνεια στη μέση της εικόνας, η οποία διαχωρίζει τους δυο ήρωες σε δυο επίπεδα. Στο πάνω επίπεδο, αναπαρίσταται ο σκύλος να σκαλίζει στο ξύλο διάφορα παιχνίδια, ενώ στο κάτω επίπεδο

⁸⁰⁵ Μάγος, Κ., & Γκανάτσιου, Γ., ό.π., σ.19.

⁸⁰⁶ Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίσια ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009. Την εικονογράφιση έκανε η Φωτεινή Στεφανίδη. Το βιβλίο τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Εικονογράφησης Παιδικού Βιβλίου 2010 και με το Βραβείο Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου – περιοδικού *Διαβάζω* 2010.

⁸⁰⁷ Κανατσούλη, Μ., «Εικονογράφιση Στο Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Μια Διαφορετική Προσέγγιση Των Στοιχείων Της Αφήγησης Σε Μία Λογοτεχνική Ιστορία», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ), *Λογοτεχνία Και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 1999, σ. 243.

εικονίζεται ο γάτος να βάφει αυτά τα ξύλινα παιχνίδια. Η λευκή επιφάνεια μοιάζει με χαρτί που σκίστηκε, υπενθυμίζοντας έτσι στον εννοούμενο αναγνώστη ότι πρόκειται για οφθαλμαπάτη που δίνει την ψευδαίσθηση μιας αληθοφανούς κατάστασης. Παράλληλα, λειτουργεί ως παράθυρο που επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να κρυφοκοιτάζει στο εσωτερικό του βιβλίου, τονίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την αφήγηση πλαίσιο⁸⁰⁸. Η γωνία λήψης της εικόνας είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, με τα χαρακτηριστικά των δυο εικονιζόμενων χαρακτήρων να είναι ευδιάκριτα. Ως αποτέλεσμα, διεγείρεται η φαντασία του αναγνώστη-θεατή με την προβολή ανθρωπόμορφων ζώων με ρεαλιστικό τρόπο.

Η αφήγηση ξεκινά με την άμεση παρουσίαση του πρωταγωνιστή. Μαζί με τη γνωστοποίηση του ονόματός του αποκαλύπτεται και ο χώρος δράσης του. Η ιστορία του γάτου Τζον τοποθετείται χρονικά μετά την κρίση του 1929, κατά την οποία έγινε «το μεγάλο κραχ» στην Αμερική. Το χαρακτηριστικό σχόλιο που κάνει ο αφηγητής για τον γάτο, αναφέροντας πως δεν «ήταν ένας συνηθισμένος γάτος»⁸⁰⁹, προιδεάζει τον αναγνώστη για την ιδιαιτερότητά του. Ο γάτος, λοιπόν, ζούσε μια πλούσια και γεμάτη απολαβές ζωή στην Αμερική, μέχρι τη στιγμή της κρίσης, όπου μέσα σε ένα βράδυ ανατράπηκε όλη του η ζωή. Αποφασίζει να γυρίσει πίσω στην πατρίδα του, δεδομένου ότι «του ήρθαν ζαφνικά τα πάνω κάτω. Ούτε φίλοι πια ούτε εκτίμηση ούτε σεβασμός. Τώρα που φτώχνει, τον έπιασε ακόμη πιο πολύ η νοσταλγία για τον τόπο του»⁸¹⁰. Με τη σκηνή να είναι εξαιρετικά δραματική στην αφήγηση, το στυλ της εικονογράφησης λειτουργεί συμπληρωτικά: ο γάτος Τζον απεικονίζεται στο κάτω μέρος της εικόνας να κρατά στην πλάτη του τα λιγιστά του πλέον υπάρχοντα, με το πλάνο να είναι γκρο πλαν για να απεικονιστούν όλες οι λεπτομέρειές του. Το «αντικείμενο του βλέμματος» είναι ο αναγνώστης-θεατής, αφού ο γάτος τον κοιτάζει κατάματα προκαλώντας την άμεση ταύτιση μαζί του⁸¹¹. Με τον ήρωα να βρίσκεται σε πρώτο πλάνο υπάρχει προοπτική στην εικόνα, καθώς στο πεδίο βάθους βρίσκονται τα μεγάλα υπερωκεάνια, τα οποία είναι

⁸⁰⁸ Ο Nodelman αναφέρει ότι, «Το λευκό διάστημα γύρω από μια εικόνα μπορεί να λειτουργεί ως πλαίσιο, να δημιουργεί μία αίσθηση περιορισμού και να απαιτεί αποστασιοποίηση, μπορεί να κάνει και ακριβώς το αντίθετο. Μπορεί, δηλαδή, να παρέχει ένα σημείο εστίασης που να απαιτεί την εμπλοκή μας. Αυτό συμβαίνει όταν μια εικόνα σταματά στα άκρα των αντικειμένων που απεικονίζει». Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην περίπτωση του συγκεκριμένου εξώφυλλου. Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 96.

⁸⁰⁹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, ό.π., σ.9.

⁸¹⁰ Ό.π., σ.9.

⁸¹¹ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 192.

έτοιμα να ξεκινήσουν το μεγάλο ταξίδι του επαναπατρισμού. Επιπρόσθετα, εικονίζεται το δημοφιλές αξιοθέατο της Νέας Υόρκης, και συγκεκριμένα το Άγαλμα της Ελευθερίας, το οποίο προσφέρεται ως «οπτική εμπειρία» για τα παιδιά και λειτουργεί ως *δεικονικός υπαινιγμός* στην πολιτισμική και κοινωνική κληρονομιά άλλων εθνών.

Ο γάτος Τζον σκιαγραφείται ως ένας πολύ αγαπητός, εργατικός και έξυπνος χαρακτήρας, ο οποίος κατάφερε όχι μόνο να προσαρμοστεί στα δεδομένα της ξένης χώρας, αλλά και να «προκόψει», έχοντας κερδίσει το σεβασμό και την εκτίμηση όλων όσων συναναστρεφόταν. Γράφει:

«Ο γάτος Τζον Αφεντούλης δεν ήταν καθόλου ένας συνηθισμένος γάτος. Νεαρός, τότε που έβραζε το αίμα του κι έκανε ένα σωρό όνειρα για τη ζωή, τρύπωσε κρυφά κάποιο βράδυ σε υπερωκεάνιο. Λαθρεπιβάτης. (...) βρέθηκε στη μακρινή Αμερική με τους τρελούς ουρανοξύστες».

«Εκεί τα πράγματα δεν ήταν καλά. Και για να ζήσει έκανε στην αρχή χίλιες δυο δουλειές, όπως όλοι οι μετανάστες δηλαδή. Μα επειδή ήταν πολύ εργατικός και έξυπνος, δεν άργησε ο γάτος Τζον Αφεντούλης να προκόψει».⁸¹²

«Όλοι τον σέβονταν και τον εκτιμούσαν εκεί στην ξένη χώρα με τους τρελούς ουρανοξύστες, γιατί απέκτησε μεγάλη περιουσία κι ήταν ανοιχτοχέρης και γλεντζές. Αποζητούσαν όλοι τη φιλία του».⁸¹³

Επιστρέφοντας στην πατρίδα του, οι συνθήκες δεν ήταν όπως τις περίμενε. Από τους παλιούς του φίλους εισπράττει αδιαφορία και υποτίμηση. Φτωχός όπως ήταν, οι περισσότεροι έκαναν ότι δεν τον αναγνωρίζουν. Η έννοια του «διαφορετικού», στη συγκεκριμένη περίπτωση, δεν είναι ούτε φυσική ούτε εγγενής, αλλά ισχύουν κοινωνικά κριτήρια ορισμού της διαφορετικότητας. Ειδικότερα, ο γάτος συμβολίζει τον *όμοιο «Άλλο»*, ο οποίος βιώνει την αποστροφή και την κοινωνική απομόνωση της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, η οποία αποδέχεται ως μέλη της μόνο εκείνους που κατέχουν υλικά αγαθά.

Και, ενώ στο λεκτικό κείμενο εντείνεται η αγωνία για το «*θεόρατο λυκόσκυλο*»⁸¹⁴ που προβάλλει στην πόρτα, ο εικονιστικός αφηγητής εστιάζει στην απεικόνιση του γάτου Τζον έξω από το εγκαταλελειμμένο σπίτι, με σκοπό να αντιπαραβάλλει την υπάρχουσα βιοποριστική κατάστασή του με την παλαιότερη, κατά την οποία απολάμβανε άνεση και χλιδή. Γράφει: «*Κουλουριάστηκε ξεθεωμένος απ' την κούραση, κι εκεί που ο ύπνος άρχισε*

⁸¹² Μπουλώτης, Χ., ό.π., σ.9.

⁸¹³ Ο.π., σ.9.

⁸¹⁴ Ο.π., σ.10.

να μελώνει τα βλέφαρά του, ένιωσε πάνω του βαριά σκιά και μια ζεστή ανάσα. Τινάχθηκε σαν ελατήριο και με την καρδιά του να χτυπάει σαν ταμπούρλο απ' την τρομάρα, έκανε να το σκάσει. Τι ήταν πάλι και τούτο; Δεν πίστευε στα μάτια του. Ένα θεόρατο λυκόσκυλο του έφραζε την πόρτα».⁸¹⁵

Στη συνέχεια της αφήγησης, και γυρνώντας σελίδα η γωνία λήψης της σκηνής είναι πάνω από τον ώμο (“over the shoulder”)⁸¹⁶, προσκαλώντας έτσι τον αναγνώστη να υιοθετήσει την υποκειμενική θέση του γάτου και να παρατηρήσει το μυθοπλαστικό σύμπαν από τη δική του ματιά⁸¹⁷. Άξιος σχολιασμού είναι ο χώρος του σκύλου Ουίσκι, που μοιάζει με ανθρώπινο σπίτι, καθώς μέσα σε αυτό υπάρχουν αντικείμενα που συναντούμε σε ανθρώπινες κατοικίες. Πρόκειται για τα οπτικά σύμβολα της ξύλινης ταμπέλας που γράφει «Επιστρέφω», του ριγέ μαξιλαριού, της κούπας που κρέμεται από ένα γάντζο, της τσαγιέρας και των πινέλων ζωγραφικής. Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τη συνένωση των δύο κωδίκων, του λεκτικού και του οπτικού, στο εξώφυλλο της τράπουλας, όπου, με τη χρήση λέξεων και οπτικών συμβόλων από το ρεαλιστικό περιβάλλον, επιτυγχάνεται το οπτικό αποτέλεσμα μιας υβριδικής μαθηματικής εξίσωσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την εξίσωση, $W + L = \text{❤️}$.

Ο Ουίσκι, είναι ένα αδέσποτο σκυλί, το οποίο αποτελεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», καθώς βιώνει και αυτός την κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση από τον κοινωνικό του περίγυρο. Μέσα από τα λόγια του, γνωστοποιείται στον αναγνώστη η έντονη επιθυμία του να αποκτήσει ένα φίλο, μιας και η μοναξιά «είναι ακόμη δυσκολότερη»⁸¹⁸. Μέσα από το διάλογό του με τον γάτο Τζον, σκιαγραφείται ένας καλόψυχος, καλοπροαίρετος και άκακος χαρακτήρας, ο οποίος παρομοιάζεται με «αθώο γίγαντα»⁸¹⁹. Σε αντίθεση με τον γάτο Τζον, αυτός δεν είχε φύγει ποτέ από τη γειτονιά στην οποία ζούσε. Τα μόνα ταξίδια που είχε κάνει ήταν με ένα χάρτινο καράβι που κατασκεύαζε μόνος του. Οι δυο τους κατέληξαν να γίνουν αχώριστοι φίλοι. Ο συγγραφέας αφιερώνει μια ολόκληρη σελίδα λεκτικού κειμένου περιγράφοντας τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια των δύο χαρακτήρων. Η ειρωνική αντίστιξη ενός σκύλου με μία γάτα, οι οποίοι –κατά το σύνηθες- βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, διαταράσσουν τη νόρμα. Ο σκύλος, από τη δική του σκοπιά, θεωρεί πως

⁸¹⁵ Ο.π., σ.10.

⁸¹⁶ Πρόκειται για μια τεχνική «οπτικής ενεργητικής ταύτισης» σύμφωνα με την οποία ο θεατής “κρυφοκοιτάζει” πίσω από τον ώμο του χαρακτήρα και παρατηρεί ό, τι και ο ίδιος βλέπει, Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 231.

⁸¹⁷ Μπουλώτης, Χ., ό.π., σ. 7.

⁸¹⁸ Ο.π., σ. 13.

⁸¹⁹ Ο.π., σ.13.

αντιπροσωπεύει το «Εγώ», οπότε ο γάτος φαντάζει στα μάτια του ως ο «Άλλος». Από την πλευρά του, ο γάτος λειτουργεί ως το «Εγώ», με αποτέλεσμα ο σκύλος να διαδραματίζει το ρόλο του «Άλλου».

Οι πρώτες αντιδράσεις για τη διαπροσωπική σχέση γάτου-σκύλου εκφράζονται από την κοινωνία των ανθρώπων. Αντιμετωπίζουν τη συγκεκριμένη σχέση υποτιμητικά και καχύποπτα, ακολουθώντας συνήθεις στερεοτυπικούς κανόνες. Γράφει: *«Όμως τώρα στη γειτονιά οι περισσότεροι έβλεπαν τούτη τη φιλία με μισό μάτι»⁸²⁰, «Τι πράγματα είναι αυτά;» έλεγαν κι απορούσαν», «Οι σκύλοι με τους σκύλους, κι οι γάτες με τις γάτες, έτσι μάθαμε από τους πατεράδες μας. Πού ακούστηκε φιλία ανάμεσα σε γαβ και νιάου; Πάει, χάλασε ο κόσμος»⁸²¹, «Κάποιοι κρυφογελούσαν πίσω απ' την πλάτη τους κι άλλοι τους περιγελούσαν φανερά»⁸²². Αξιοπρόσεκτη είναι η εύστοχη επιλογή των ρημάτων από το συγγραφέα: *«πολύ ντρεπόταν»⁸²³, «κάποιοι κρυφογελούσαν»⁸²⁴, «τους περιγελούσαν»⁸²⁵*. Τα ρήματα αυτά, που χρησιμοποιούνται από τους εκπρόσωπους της κοινωνίας του «Εμείς», καταγράφουν την επικρατούσα νοοτροπία της εποχής, την οποία ο συγγραφέας αντιδιαστέλλει αργότερα με την αποδοχή. Η ετερότητα προβάλλεται ως κοινωνικό ζήτημα, καθώς κλονίζονται παραδοχές σχετικά με το κανονικό και το αποκλίνον, δηλαδή αυτό που θεωρείται «φυσιολογικό» σε σχέση με αυτό που το ανατρέπει. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν αντιδράσεις για τη φιλία μεταξύ ενός γάτου και ενός σκύλου. Ο επικριτικός λόγος των κατοίκων για την αφύσικη φιλία των δυο ηρώων λειτουργεί ως ρεαλιστική φωνή, που προκαλεί τον κριτικό αναστοχασμό, σε σχέση με τα πραγματολογικά όρια φιλίας που μπορεί να υπάρξουν αντικειμενικά στη φύση ανάμεσα στα δύο ζώα.*

Η σχέση των δύο πρωταγωνιστών περνάει από όλα τα στάδια. Αρχικώς, παρουσιάζεται, κατά την υφιστάμενη στερεοτυπική αντίληψη: η γάτα ξαφνιάζεται και φοβάται με την παρουσία του σκύλου. Στην πορεία, οι δυο τους καταλήγουν να γίνουν δύο αχώριστοι φίλοι. Με την εικονογράφηση να είναι περισσότερο αναλυτική και ρεαλιστική, οι μορφές των δυο πρωταγωνιστών προσεγγίζουν την πραγματικότητα και τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, πιο κοντά στον θεατή, σε ένδειξη της ταπεινότητάς τους. Αναλυτικότερα, αναπαρίστανται στο δρόμο, με τον γάτο Τζον να κρατά στο χέρι του ένα μπαλόνι. Οι στυλιστικές τους επιλογές συνάδουν με το σύγχρονο τρόπο ενδυμασίας των

⁸²⁰ Ο.π., σ.17.

⁸²¹ Ο.π., σ.17.

⁸²² Ο.π., σ.17.

⁸²³ Ο.π., σ.10.

⁸²⁴ Ο.π., σ.17.

⁸²⁵ Ο.π., σ.17.

ανθρώπων. Ο γάτος Τζον φοράει ένα κόκκινο γιλέκο και ένα καρό παντελόνι, ενώ ο σκύλος ο Ουίσκι ένα καρό παλτό. Στο πεδίο βάθους της εικόνας, βρίσκονται σπίτια, αυτοκίνητα και μια μητέρα με το παιδί της στο καρότσι. Αξίζει να σημειωθεί η στάση του σώματός της, η οποία γέρνει το κεφάλι της προς τη μεριά των δυο πρωταγωνιστών υποδηλώνοντας την επικριτική στάση που κρατάει αναφορικά με τη σχέση των δυο ανθρωπόμορφων ζώων.

Στην εξέλιξη της αφήγησης, και, ενώ ο Τζον είχε αρχίσει να αμφιβάλλει «*μήπως το παρακάναμε με τη φιλία μας, βρε Ουίσκι;*»⁸²⁶, οι δύο ήρωες αποφασίζουν να πραγματοποιήσουν το πρώτο τους μαγικό ταξίδι με το χάρτινο καράβι του Ουίσκι⁸²⁷. Στο σημείο αυτό εφαρμόζονται οι τεχνικές της *διακειμενικότητας*⁸²⁸ και της *μεταμυθοπλασίας*, καθώς οι δυο ήρωες, ταξιδεύουν μέχρι τον πλανήτη του «*Μικρού Πρίγκιπα*». Η διακειμενικότητα συσχετίζει το κείμενο με την ιστορία του «*Μικρού Πρίγκιπα*», ενισχύοντας ιδεολογικά τον «*Άλλο*», κάτι που μπορεί να θεωρηθεί ως ευρηματική μεταφορά μιας σύγχρονης περιδιάβασης στον κόσμο των παραμυθιών και ως η κατασκευή ενός νέου νοήματος, που πηγάζει από την αλληλεπίδραση του αρχικού κειμένου και των δευτερογενούς χρήσης στοιχείων του σε νέο αφήγημα. Ο «*Μικρός Πρίγκιπας*» κάνει μερικές βαθυστόχαστες και ιδεαλιστικές παρατηρήσεις αναφορικά με τη ζωή και την ανθρώπινη φύση. Η ουσία του βιβλίου περιέχεται στις φράσεις που

⁸²⁶ Ο.π., σ.17.

⁸²⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.15)1, σ.527.

⁸²⁸ Οι σύγχρονοι δημιουργοί του βιβλίου με εικόνες εμπλέκονται συχνά στο δίκτυο της διακειμενικότητας και χρησιμοποιούν άμεσες ή έμμεσες αναφορές και παραπομπές σε αισθητικά ρεύματα και καλλιτεχνικές επιλογές αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο ότι το εικονογραφημένο βιβλίο είναι ένας τόπος διαρκούς, γόνιμης και ενδιαφέρουσας συνομιλίας με τα πολιτισμικά προϊόντα όλων των εποχών, που προβάλλει διαρκώς «*την ετερογένεια της προέλευσής του και τα πολλαπλά σημεία επαφής του με άλλα προϊόντα της τέχνης*», στο Καλογήρου, Τ, ό.π., 2003, σ.159. Ο Genette κάνει λόγο για πέντε μορφές σχέσεων *δια-κειμενικότητας/ transtextualité*, δηλαδή της γενικής υπέρβασης της κειμενικής εμμένειας, μέσω «*όσων συσχετίζουν, φανερά ή υπογείως, τα κείμενα με άλλα κείμενα*». Οι πέντε μορφές σχέσεων είναι οι εξής: α) της *διακειμενικότητας/intertextualité*, δηλαδή της παρουσίας ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο κείμενο, με τη μορφή του παραθέματος, της ανάμνησης, της λογοκλοπής και του υπαινιγμού, β) το κείμενο με το *παρακείμενό* του/ *paratexte*, όπως ο τίτλος, ο υπότιτλος, ο πρόλογος, η εικονογράφηση, οι σημειώσεις και οι υποσημειώσεις, γ) η *μετακειμενικότητα/métatextualité*, σχετίζεται με την «*σχολιαστική*» προσέγγιση ενός κειμένου από ένα άλλο κείμενο, δ) η *υπέρ-κειμενικότητα/hypertextualité*, ένα κείμενο β, το υπέρ- κείμενο, οφείλει τη συγκεκριμένη του μορφή στο μετασχηματισμό ή τη μίμηση ενός, προγενέστερου, κειμένου α, του υπό- κειμένου και ε) η *αρχι-κειμενικότητα/architextualité*, που αφορά την ένταξη του κειμένου σε ποικίλης γενικότητας ταξινομικές κατηγορίες: μορφές και τύπους, είδη, γένη. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες μορφές σχέσεων δεν έχουν αποκλειστικό χαρακτήρα, καθώς κάθε κείμενο συσχετίζεται ποικιλοτρόπως με άλλα κείμενα, βλ. Genette, G., *Narrative Discourse: An Essay In Method*, J.E. Lewin, (μτφρ.), Ithaca- New York: Cornell University Press, 1980. Τριάντου, Ι., *Παράδοση Και Πρωτοπορία, Μελέτες Για Τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Του 20^{ου} Αιώνα –Η Γενιά Του Μεσοπολέμου, Μεταπολεμική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ίων, 2013, σ.38.

εκφράζει η αλεπού απευθυνόμενη στον *Μικρό Πρίγκιπα*: «Δεν βλέπεις καθαρά παρά μόνον με την καρδιά. Η ουσία είναι αόρατη στα μάτια». Η αλεπού στέλνει και άλλα μηνύματα, όπως: «Είσαι υπεύθυνος για πάντα, γι' αυτό που έχεις εξημερώσει» και «Ο χρόνος που πέρασες με το τριαντάφυλλό σου είναι αυτό που το κάνει ξεχωριστό για σένα»⁸²⁹.

Η πλοκή συνεχίζεται, με την εναλλαγή των εποχών να συμβάλουν στην τοποθέτηση της μυθοπλαστικής αφήγησης σε ένα χρόνο «άχρονο»⁸³⁰, και με τους δύο ήρωες να φτιάχνουν παιχνίδια για τα φτωχά παιδιά και να διασκεδάζουν τους ανθρώπους χαρίζοντας χαμόγελα στις ψυχές τους. Μέσα από τον ετεροπροσδιορισμό τους σε σχέση με τους «Άλλους»⁸³¹, επιτυγχάνεται η αποδοχή της φιλίας τους. Ο συγγραφέας, έχοντας ως σκοπό να δώσει έμφαση στη μεταστροφή των απόψεων των ανθρώπων, αναφέρει πως πλέον, αντί για τη φράση «Μαλώνουν σαν το σκύλο με τη γάτα»⁸³², χρησιμοποιούν τη φράση «αγαπιούνται σα το σκύλο Ουίσκι με το γάτο Τζον»⁸³³. Η φράση αυτή αποτελεί μεταφορική έκφραση της καθομιλουμένης και στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται σε επίπεδο *υπερκυριολεξίας*, με σκοπό να υπογραμμίσει το πόσο δυνατά ήταν τα δεσμά της φιλίας τους.

Η κορύφωση της αφήγησης επέρχεται τη στιγμή που ο γάτος Τζον αρρωσταίνει και ζητά από το σκύλο Ουίσκι να ταξιδέψουν με το χάρτινο καράβι τους. Ο συγγραφέας επιλέγει ένα ανοιχτού τύπου τέλος, με τη μορφή *πλάγιου λόγου*, προκειμένου να αφήσει πολλά περιθώρια στη φαντασία του αναγνώστη. «Και σάλπαραν ο γάτος Τζον Αφεντούλης και το λυκόσκυλο ο Ουίσκι. Μόνο που τούτη τη φορά το χάρτινο καράβι με τους δυο φίλους το είδαν πολλά μάτια να υψώνεται στο χειμωνιάτικο ουρανό. Να υψώνεται το είδαν, (...) κι ύστερα να χάνεται κατά το Νότο (...). Ήταν η φωτεινή γραμμή της φιλίας τους που λάμπει ακόμη στον ουρανό πάνω απ' τη γειτονιά».⁸³⁴ Το τέλος της ιστορίας, που είναι εναλλακτικό, ασαφές και μυθοποιητικό, θυμίζει το ανέβασμα στον ουρανό μυθολογικών μορφών που έγιναν αστέρια. Παράλληλα, το ανοιχτό τέλος της ιστορίας⁸³⁵, όπου οι προαιώνιοι εχθροί συνυπάρχουν αρμονικά χάρη στη χρησιμοποίηση μαγικών και

⁸²⁹ Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, *Ο Μικρός Πρίγκιπας*, (μτφρ.), Καρακώστα, Μ., Αθήνα: Πατάκη, 2011.

⁸³⁰ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ.226.

⁸³¹ Χοντολίδου, Ε. «Ο Ξένος: Εικόνες Για Τον Άλλο», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου Ε., (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία Στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2000, σσ.259-268.

⁸³² Μπουλώτης, Χ., ό.π., σ.25.

⁸³³ Ό.π., σ.25.

⁸³⁴ Ό.π., σ.28.

⁸³⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.15)2, σ.527.

υπερφυσικών στοιχείων, θίγει θέματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η μοναξιά και η ετερότητα. Η εικονογράφηση που επιλέγεται για το κλείσιμο της αφήγησης αναπαριστά στο πεδίο βάθους τους δύο φίλους να σαλπάρουν με το χάρτινο καράβι τους στον απέραντο ουρανό, ενώ οι άνθρωποι βρίσκονται στις ταράτσες των σπιτιών τους και τους χαιρετάνε. Ο συγγραφέας αποτυπώνει με φανταστικό τρόπο τον κόσμο της σύγχρονης πραγματικότητας στο κοινωνικοπολιτισμικό του επίπεδο.

Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ως ήρωες ζώα με ρεαλιστική φυσικότητα. Στη θέση του Τζον Αφεντούλη θα μπορούσε να είναι ένας άνθρωπος που μετανάστευσε στην Αμερική και επαναπατρίστηκε. Από την αρχή κιόλας, ο αναγνώστης ταυτίζει και τους δυο ήρωες με ανθρώπους. Όπως αναφέρει η Καλογήρου, «*Τα κείμενα του Μπουλώτη εμπλουτίζονται με αναφορές σε διάφορες αναγνωστικές μνήμες και, έτσι, λειτουργούν όχι ως κλειστές δομές αλλά ως χώροι αλληλενέργειας και διαπλοκής πολλαπλών σημειοδοτικών κωδίκων*»⁸³⁶.

Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι *συμμετρική*, με την εικόνα να αποδίδει κυριολεκτικά ότι λέει το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, και ενώ ο θεατής – αναγνώστης μπορεί να καταλάβει το αφηγηματικό κείμενο, η εικόνα απλώς συντελεί στην ενίσχυση του νοήματος, με την ιδεολογία που διαπνέει τα γραπτά κείμενα να είναι σύμφωνη με τα ιδεολογικά μηνύματα των συνοδευτικών εικόνων.

5.4.16 Το μικροαφήγημα «*Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*»⁸³⁷ θίγει με συμβολικό αλλά και ρεαλιστικό τρόπο το κοινωνικό ζήτημα της υιοθεσίας.

Ο *ονοματικός* τίτλος του βιβλίου, ως λεκτικό περιεχόμενο, γνωστοποιεί την παρουσία δυο ανθρωπόμορφων χαρακτήρων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για τα «ομιλούντα ονόματα» *Πασχαλιά* και *Πασχαλίτσα*. Στην εικονογράφηση απεικονίζεται η Πασχαλίτσα ευτυχισμένη στην αγκαλιά της Πασχαλιάς, να απολαμβάνει θαλπωρή.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσίαση του φανταστικού τόπου στον οποίο λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα της ιστορίας. Πρόκειται για έναν κήπο στον οποίο «*φούντωσε και άνθισε μια Πασχαλιά*»⁸³⁸. Αξίζει να αναφερθούμε στη λειτουργία των

⁸³⁶ Καλογήρου, Γ., ό.π., 2003, σ.190.

⁸³⁷ Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009. Την εικονογράφηση έκανε ο Γιώργος Σγουρός.

⁸³⁸ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, ό.π., σ.7.

αποσιωπητικών στο συγκεκριμένο σημείο «*Σαν κάτι να της έλειπε...*», με την πρόταση να διακόπτεται στοχεύοντας στη δημιουργία έντασης που εντείνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του αναγνώστη στην ιστορία⁸³⁹. Γράφει:

*Ξάφνου, γέμισε μαύρα σύννεφα ο ουρανός. Κρύφτηκε πίσω τους ο ήλιος κι άνεμος δυνατός έγινε τ' αεράκι τ' απαλό. Έπειτα, ξέσπασε μπόρα φοβερή που μούσκεψε την πλάση όλη».*⁸⁴⁰
*«Έτσι έκανε κι η Πασχαλιά. Μα καθώς τίναζε τα φύλλα της κι άπλωνε τα λουλούδια της στον ήλιο, βλέπει ένα μικρό ζουζούνι κατακόκκινο με μαύρες βούλες να είναι γαντζωμένο σ' ένα από τα κλαδιά της».*⁸⁴¹

Στη συνέχεια, η τριτοπρόσωπη αφήγηση διακόπτεται από διαλόγους μεταξύ της κεντρικής ηρωίδας και ενός εντόμου, της Πασχαλίτσας, που συναντά τυχαία πάνω στα φύλλα της. Τα λόγια της Πασχαλίτσας, αντικατοπτρίζουν τη δύσκολη ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, δεδομένου ότι έχει χάσει τη μητέρα της και είναι μόνη και απροστάτευτη. Γράφει:

«Ποιο είσαι του λόγου σου και τι γυρεύεις εδώ πάνω; γύρισε άκεφη και ρώτησε το εντομάκι».

*«Δεν ξέρω, είπε εκείνο έτοιμο να κλάψει. Μ' άρπαξε ο άνεμος μέσα στην καταιγίδα κι ύστερα με πέταξε με δύναμη επάνω σου»*⁸⁴².

*«Και πώς σ' άφησε η μάνα σου να τριγυρνάς μονάχο με τόσο άσχημο καιρό; Τη μάνα μου την πήρε η μπόρα μαζί με τη φωλιά μας, βούρκωσε το κόκκινο ζουζούνι. Τώρα δεν έχω ούτε μάνα ούτε φωλιά»*⁸⁴³.

Την έντονη συναισθηματική της κατάσταση θα εξομαλύνουν τα τρυφερά και γεμάτα αγάπη και συμπόνια λόγια της Πασχαλιάς, η οποία είναι διατεθειμένη να προσφέρει στην απρόσμενη επισκέπτριά της ό,τι χρειάζεται. Με την εικονογράφηση να απεικονίζει επιλεγμένες σκηνές της πλοκής, ο εικονογράφος θέλει να δώσει έμφαση στη σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες. Έτσι τις αναπαριστά σε μια πολύ τρυφερή στιγμή. Πιο συγκεκριμένα, η απεικόνιση του «μικρού ζουζουνιού» στην «αγκαλιά» της Πασχαλιάς λειτουργεί *μετωνυμικά* για το αναγνωστικό κοινό,⁸⁴⁴ το οποίο αποκωδικοποιεί τη μητρική αγκαλιά. Επίσης, το *σημείο φυγής* από το βλέμμα της Πασχαλιάς καταλήγει στο «μικρό και απροστάτευτο ζουζούνι». Η συγγραφέας κρατά μια

⁸³⁹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 363.

⁸⁴⁰ Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, ό.π., σ.8.

⁸⁴¹ Ό.π., σ.11.

⁸⁴² Ό.π., σ.12.

⁸⁴³ Ό.π., σ.13.

⁸⁴⁴ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σσ. 49-62. Οικονομίδου, Σ., ό.π., σσ. 111-112.

ισορροπία ανάμεσα στη μητρική αγάπη του παρελθόντος και στην επίσης μητρική αγάπη του παρόντος που προσφέρεται απλόχερα από την Πασχαλιά.

Η πλοκή εξελίσσεται με τη δημιουργία ισχυρών δεσμών ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες. Το «μικρό ζουζούνι» απολαμβάνει τη θαλπωρή που του προσφέρει η Πασχαλιά, της οποίας η φροντίδα και η αγάπη λειτουργούν ως υποκατάστατα της πραγματικής του μητέρας. Η Πασχαλιά μάλιστα εκφράζει την επιθυμία της να υιοθετήσει το μικρό έντομο. Γράφει:

«Πώς σε λένε; τη ρώτησε το ζουζούνι μασουλώντας. Πασχαλιά! Του αποκρίθηκε.

Δεν το 'χω ξανακούσει αυτό το όνομα. Γιατί σ' έβγαλαν έτσι;

Γιατί ανθίζω πάντα τις παραμονές του Πάσχα. Εσένα πώς σε λένε;

Δεν ξέρω... είπε θλιμμένα το ζουζούνι. Δεν πειράζει, θα σου βρω ένα όνομα εγώ μια μέρα, το παρηγόρησε η Πασχαλιά»⁸⁴⁵.

«Προτού το βρω όμως, θα ήθελα να γίνω η μαμά σου, γιατί σ' αγαπώ πολύ. Εσύ με θέλεις για μαμά;»⁸⁴⁶.

«Σε θέλω! είπε χορτάτο τώρα και ολόχαρο το εντομάκι. Είσαι όμορφη, καλή και τρυφερή και σ' αγαπώ κι εγώ πολύ»⁸⁴⁷.

Αυτοί που διαφωνούν με τη σχέση που έχει δημιουργηθεί ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες είναι το σαλιγκάρι, το σκουλήκι και η κερασιά, τα οποία ισχυρίζονται πως η Πασχαλιά δεν κάνει για μαμά του, επειδή δε μοιάζουν καθόλου μεταξύ τους. Είναι χαρακτηριστικές οι φράσεις που χρησιμοποιούν, για να ενισχύσουν τις απόψεις τους: «Δε μοιάζουν τα χρώματά σας», «Μεγάλο λάθος». Η αφήγηση κατασκευάζει την ετερότητα, παρουσιάζοντας εναλλακτικά την οπτική γωνία των πολλών (ομάδα) και του ενός. Τα λόγια των περιφερειακών χαρακτήρων, αλλά και η σχέση που αναπτύσσει το ζουζούνι μαζί τους λειτουργούν ως έμμεσο σχόλιο για την αναπαραγωγή στερεοτυπικών μηνυμάτων⁸⁴⁸. Μέσα από τη σχέση του με το κοινωνικό-κειμενικό περιβάλλον, το ζουζούνι «αυτοπροσδιορίζεται» και «ετεροπροσδιορίζεται»⁸⁴⁹. Έτσι, ο αναγνώστης «προσγειώνεται» στην πραγματικότητα της κοινωνίας, που φέρει ιδεολογίες με ισχυρή

⁸⁴⁵ Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., ό.π., σ.20.

⁸⁴⁶ Ο.π., σ.21.

⁸⁴⁷ Ο.π., σ.21.

⁸⁴⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2009, τ.9, σσ. 1-15.

<http://keimena.ece.uth.gr>.

⁸⁴⁹ Νάτσης, Κ., «Ο Πολυπολιτισμικός Ρόλος Της Παιδικής Λογοτεχνίας Και Το Κίνημα Της Πολιτικής Ορθότητας», (Εισηγήση στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», 2001),

<http://dipe.thesp.sch.gr/polipolitismikosrolos.pdf>. (τελευταία πρόσβαση 28/12/2014).

διαμορφωτική ικανότητα στάσεων και πεποιθήσεων⁸⁵⁰. Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται για τον «Άλλο» μεταφέρουν στον αναγνώστη τη στερεοτυπική συμπεριφορά προς το διαφορετικό, την οποία θα ανατρέψει στην πορεία με τα λόγια της η Πασχαλιά. Γράφει:

«Ήταν, αλλά... να... έκανε το ζουζούνι, στο δρόμο μου συνάντησα ένα σαλιγκάρι. Κι όταν του είπα ότι θα είσαι από δω κι εμπρός μαμά μου, κούνησε το καβούκι του και είπε: Δεν έπρεπε να γίνει αυτό! Που ξανακούστηκε να έχει για παιδί της ένα έντομο η Πασχαλιά; Δε γίνεται! Άλλο είναι τα ζουζούνια κι άλλο τα φυτά. Έχουν μεγάλες διαφορές!»⁸⁵¹.

«Οι διαφορές δεν έχουν σημασία, μίλησε τότε σοβαρά η Πασχαλιά. Το μόνο που μετράει ειν' η αγάπη. Κι εγώ –το ξέρεις τώρα- σ' αγαπώ πολύ, γιατί είσαι το παιδάκι μου»⁸⁵².

«Έτσι έγινε, μουρμούρισε το εντομάκι. Συνάντησα στο δρόμο μου ένα σκουλήκι. Κι όταν του είπα ότι είσαι η καινούργια μου μαμά, άρχισε να γελάει. Του φάνηκε αστείο και παράταιρο. Πού ξανακούστηκε, μου είπε, μια Πασχαλιά να έχει για παιδί ένα ζουζούνι σαν εσένα. Δε γίνεται! Δεν έχετε το ίδιο χρώμα! Εκείνης τα λουλούδια είναι μενεξεδιά, κι εσύ είσαι κατακόκκινο με μαύρες βούλες»⁸⁵³.

«Τα χρώματα δεν έχουν σημασία, μίλησε πάλι σοβαρά η Πασχαλιά. Το μόνο που μετράει ειν' η αγάπη. Κι εγώ το ξέρεις πια καλά πως σε λατρεύω, γιατί είσαι το παιδάκι μου»⁸⁵⁴.

«Μια κερασιά! Καθώς περνούσα από κοντά της, τη χαιρέτησα, πιάσαμε τη κουβέντα και της είπα ότι έγινα παιδί σου. Λάθος! Μεγάλο λάθος! φώναζε τότε εκείνη.

Αξιοσημείωτα είναι τα λόγια της Πασχαλιάς τα οποία επισημαίνουν πως το μόνο που έχει πραγματική αξία στις σχέσεις των ανθρώπων είναι η αληθινή και πραγματική αγάπη. Επιπρόσθετα, γνωρίζοντας τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει η ουσιαστική παρουσία της μάνας στο παιδί⁸⁵⁵, αποφασίζει να δώσει το όνομά της στο μικρό έντομο, επισφραγίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ιδιαίτερη σχέση τους. Γράφει:

«Η αλήθεια είναι, μικρό μου, πως δε μοιάζουμε καθόλου. Δεν είχαν τόσο άδικο ούτε το σαλιγκάρι, ούτε το σκουλήκι, ούτε η κερασιά σ' ότι σου είπαν. Τώρα ωστόσο ήρθε η στιγμή να γίνει κάτι που θα μας ενώνει ακόμα περισσότερο, εκτός απ' την αγάπη»⁸⁵⁶.

⁸⁵⁰ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., 2007, σ. 23.

⁸⁵¹ Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., ό.π., σ.25.

⁸⁵² Ό.π., σ.25.

⁸⁵³ Ό.π., σ.29.

⁸⁵⁴ Ό.π., σ.29.

⁸⁵⁵ Η απουσία της μητέρας στερεί το παιδί από ένα σταθερό πρότυπο συμπεριφοράς και από τη φυσική ανάγκη για ασφάλεια και αγάπη. Βλ. Κούγιαλη, Γ., «Η Απουσία Της Μάνας Στη Ζωή Των Παιδιών Μέσα Από Τη Λογοτεχνία Για Παιδιά», *Διαδρομές*, τ.χ.113, Άνοιξη, 2014, σ.55.

⁸⁵⁶ Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου, Λ., ό.π., σ.37.

*«Τι είν' αυτό το κάτι; πετάχτηκε το κόκκινο εντομάκι με τις μαύρες βούλες όλο περιέργεια.
«Βρήκα πως πρέπει να σε λένε! Αποκρίθηκε η Πασχαλιά. Τ' όνομά σου θα είναι όμοιο με
το δικό μου. έτσι λοιπόν, στο όνομα τουλάχιστον, θα μοιάζουμε πολύ».*

«Πώς θα με λένε δηλαδή; ρώτησε με λαχτάρα το ζουζούνι»⁸⁵⁷.

*«Θα σε λένε Πασχαλίτσα, αφού είσαι το παιδί της Πασχαλιάς! Άλλωστε μην ξεχνάς πως
βρέθηκες κοντά μου μέρες που περιμένουμε το Πάσχα. Έτσι τ' όνομα σου θα θυμίζει και τη
μεγάλη αυτή γιορτή. Τη μέρα της Λαμπρής λοιπόν, τη μέρα της Ανάστασης και της Αγάπης,
θα γίνουν τα βαφτίσια σου»⁸⁵⁸.*

Η Παιδική Λογοτεχνία διαπραγματεύεται συχνά κοινωνικά θέματα, με στόχο να ευαισθητοποιήσει τα μικρά παιδιά-συναναγνώστες. Μέσα από μια ιστορία, της οποίας οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι ανθρωπόμορφα έντομα και φυτά, η συγγραφέας εστιάζει με ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία στο ευαίσθητο θέμα της υιοθεσίας και γενικότερα στην αποδοχή της διαφορετικότητας,. Όλη η ιστορία επικεντρώνεται στην αγάπη που εισπράττει η πασχαλίτσα από την καινούρια της μαμά, περνώντας το μήνυμα πως η μητρική αγάπη είναι για όλους το ίδιο σημαντική. Η συγγραφέας στοχεύει, κυρίως, στο να εκθέσει το πρόβλημα και να οδηγήσει με τέχνη τον ήρωα και τον αναγνώστη στην επίλυσή του.

Ως προς τη σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας, το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική, προβάλλοντας μόνο ένα γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, ο εικονογράφος δίνει έμφαση στα συναισθήματα και στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δυο κεντρικών χαρακτήρων και των δευτερευόντων προσώπων. Αξίζει να σημειωθεί η σκηνή της εικονογράφησης της βάπτισης⁸⁵⁹ της πασχαλίτσας, η οποία δίνει την αίσθηση της θεατρικής παράστασης. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο σημείο η γωνία λήψης της σκηνής είναι *πάνω από τον ώμο* (“over the shoulder”), με τον αναγνώστη-θεατή να παίρνει μέρος και αυτός στην βάπτιση μαζί με τα υπόλοιπα ζώα⁸⁶⁰. Το μικρό παιδί-συναναγνώστης, κάτω από την επίδραση της οπτικής γωνίας και της στάσης των εικονιζόμενων προσώπων, καλείται να συμμετάσχει ψυχολογικά στην εικονιζόμενη σκηνή, να εμπλακεί στο συγκεκριμένο γεγονός και να ταυτιστεί με τη χαρά της πασχαλίτσας.

⁸⁵⁷ Ο.π., σ.37.

⁸⁵⁸ Ο.π., σ.38.

⁸⁵⁹ Ο.π., σσ.38-39.

⁸⁶⁰ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.16)1, σ.533.

5.4.17 Το μικροαφήγημα «Μια μάσκα γελάει και κλαίει»⁸⁶¹ αφορά μια ιστορία την οποία έχουν γράψει η συγγραφέας Γιώτα Κ. Αλεξάνδρου σε συνεργασία με τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Ν. Σμύρνης, με την αμοιβή της συγγραφέως να δίνεται σε φιλανθρωπική οργάνωση, όπως η ίδια αποκαλύπτει στο παράθεμα που βρίσκεται στο τέλος του βιβλίου.

Ο περιγραφικός τίτλος του βιβλίου θέτει την κεντρική ιδέα της αφήγησης και γνωστοποιεί την ύπαρξη μιας μάσκας, η οποία «γελάει και κλαίει». Η εικόνα του εξωφύλλου αποκαλύπτει την ταυτότητα του δημιουργού του βιβλίου, που είναι τα παιδιά, «Με την “παιδικότητα” του δημιουργού να αντικατοπτρίζεται στην “παιδικότητα” του εξωφύλλου»⁸⁶². Σύμφωνα με την ιδιότητα των γραμμάτων να λειτουργούν και ως οπτικά σύμβολα, κατασκευάζεται ένα παιχνίδι ανάμεσα στο «σημαίνον και στο σημαινόμενο». Ειδικότερα, η φορά της λέξης «γελάει» παραπέμπει στις συμβατικές απεικονίσεις του συναισθήματος της ευτυχίας, με το ημικύκλιο να βλέπει προς τα πάνω, σε αντίθεση με τη φορά της λέξης «κλαίει» όπου το ημικύκλιο βλέπει προς τα κάτω. Οι συγκεκριμένες τεχνικές αισθητοποιούν με εμφανή τρόπο τη σημαντικότητα των οπτικών στοιχείων αναφορικά με το είδος του βιβλίου.

Η πλοκή, όπως άλλωστε προϋποθέτει και το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου, αφορά ένα προσωποποιημένο αντικείμενο, το οποίο γίνεται η αφορμή για να εκφραστούν με συμβολικό τρόπο τα συναισθήματα που βιώνει ή αποκρύπτει ένα πρόσωπο λόγω της ετερότητάς του, των κοινωνικών συνθηκών και της ψυχολογικής του φόρτισης. Ο λόγος είναι άμεσος και περιγραφικός, συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένος, με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τα μικρά παιδιά. Η πλοκή ξεκινάει με την καταγραφή των σκέψεων της μάσκας που οδηγούν στη συναισθηματική δυστυχία της. Οι σκέψεις της εστιάζουν σε ποικίλα θέματα: στην απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, στο ρατσισμό, στο σχολικό εκφοβισμό, στη βία. Γενικότερα, προβληματίζεται για συμπεριφορές και στάσεις ανθρώπων που αντιπροσωπεύουν το «Εμείς», οι οποίοι αντιδρούν ακραία απέναντι στους «Άλλους» στιγματίζοντάς τους, απομονώνοντάς τους και περιθωριοποιώντας τους
Γράφει:

⁸⁶¹ Αλεξάνδρου, Γ., *Μια μάσκα γελάει και κλαίει*, Αθήνα: Νίκας, 2009. Την εικονογράφηση επιμελήθηκαν τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Ν. Σμύρνης.

⁸⁶² Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.282.

«Ήταν κάποτε μια μάσκα που δεν ήταν συνηθισμένη. Ήταν μια διπλή μάσκα. Ήταν και χαρούμενη και λυπημένη. Ήταν λυπημένη, όταν τη μάλωναν»⁸⁶³.

«όταν την έδεραν.. τη δάγκωναν, την τσίμπαγαν και της δίνανε μπουνιές στο μάτι»⁸⁶⁴.

«όταν την έριχναν κάτω και δεν τη σήκωνε κανείς και την παρατούσαν»⁸⁶⁵.

«όταν δεν την ήθελε και δεν τη φόραγε κανείς»⁸⁶⁶.

«Ήταν λυπημένη, όταν δεν την έπαιζαν»⁸⁶⁷.

«Όταν την κορόιδευαν οι άλλες μάσκες, επειδή ήταν διαφορετική»⁸⁶⁸.

«όταν της έскиζαν ένα βιβλίο»⁸⁶⁹.

«όταν ήταν άρρωστη... Ήταν λυπημένη, όταν έκοβαν τα δέντρα... όταν είχε πόλεμο... όταν σκεφτόταν ότι ο μπαμπάς της μπορεί να πάει στον πόλεμο και να πεθάνει»⁸⁷⁰.

Στη συνέχεια της αφήγησης, εκφράζεται ο αντίλογος, οι σκέψεις δηλαδή της μάσκας για όλα εκείνα που της προκαλούν ευάρεστα συναισθήματα, χάρη στα οποία αποκτά αυτοπεποίθηση, αγάπη για τους συνανθρώπους και την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Γράφει:

«Και ήταν χαρούμενη, όταν τη φιλούσαν και την αγκάλιαζαν... όταν τη λάτρευαν... όταν τη φορούσαν»⁸⁷¹.

«Ήταν χαρούμενη, όταν την έπαιζαν τα άλλα παιδιά-μάσκες... όταν πήγαινε βόλτα με τους φίλους της... όταν έπαιρνε ζωάκια και τα φρόντιζε... όταν τη βοηθούσαν στο μαγείρεμα»⁸⁷².

«Όταν ήταν τα γενέθλιά της και της έκαναν δώρο οι γονείς της»⁸⁷³.

«Ήταν χαρούμενη, όταν ήταν φτωχή και κάποιιοι της έδιναν φαγητό και λεφτά και τη φρόντιζαν...»⁸⁷⁴.

«όταν έτρωγε με τη μαμά της και τον μπαμπά της... ήταν χαρούμενη, όταν κοιμόταν ήσυχα στο κρεβάτι της, χωρίς να γίνεται πόλεμος»⁸⁷⁵.

⁸⁶³ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Αλεξάνδρου, Γ., *Μια μάσκα γελάει και κλαίει*, ό.π., σσ.1-2.

⁸⁶⁴ Ό.π., σ.4.

⁸⁶⁵ Ό.π., σ.5.

⁸⁶⁶ Ό.π., σ.6.

⁸⁶⁷ Ό.π., σ.7.

⁸⁶⁸ Ό.π., σ.8.

⁸⁶⁹ Ό.π., σ.9.

⁸⁷⁰ Ό.π., σσ.10-13.

⁸⁷¹ Ό.π., σσ.17-19.

⁸⁷² Ό.π., σσ.20-23.

⁸⁷³ Ό.π., σ.24.

⁸⁷⁴ Ό.π., σ.25.

Στο τέλος της ιστορίας, ένα κορίτσι αγοράζει τη μάσκα, για να τη φορέσει στις Απόκριες. Ως αποτέλεσμα, η μάσκα είναι πάντα χαρούμενη. Έτσι, υπονοείται έμμεσα πως στο τέλος αποκτά μορφή, και μάλιστα ανθρώπινη και αληθινή, καταργώντας τη «μάσκα που κλαίει» και κρατώντας αυτή «που γελάει».

Η συνολική εικονογράφηση, που συνίσταται αποκλειστικά σε παιδικές ζωγραφιές, βρίσκεται σε *συμμετρική* σχέση με το κείμενο. Το κείμενο τοποθετείται κάτω από την εικονογράφηση. Η *διάταξη* αυτή επιβάλλει την ανάγνωση και την πρόσληψη των μηνυμάτων υπό τη βαρύνουσα σημασία της οπτικής τροπικότητας⁸⁷⁵. Επιπρόσθετα, οι οπτικές συμβάσεις, που χρησιμοποιούνται σε όλη την έκταση της κειμενικής αφήγησης, έχουν ως αποτέλεσμα να γίνονται αντιληπτά τα γράμματα και ως οπτικά σύμβολα «διπλασιάζοντας την εκφραστική δύναμη των λέξεων». Αυτό επιτυγχάνεται τότε με τη χρήση κεφαλαίων, τότε με τη χρήση έντονης γραφής (bold) και άλλοτε σύμφωνα με τη διάταξή τους στην εικονογραφημένη επιφάνεια.

Η συγγραφέας μέσω της μάσκας ώθησε τους μαθητές της να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αποτυπώνοντας στις ζωγραφιές τους όλα εκείνα που τους κάνουν να λυπούνται, αλλά και όλα όσα τους κάνουν να χαίρονται. Όπως γράφει η ίδια στο τέλος του βιβλίου, «*Πάντα με γοήτευαν οι μάσκες, ίσως γιατί μ' αρέσει να γνωρίζω άλλους πολιτισμούς και άλλες εποχές. Η μάσκα, μεταξύ άλλων μπορεί να μεταμορφώνει και να απελευθερώνει, να αποκρύπτει ή να εκφράζει και να απελευθερώνει*». Σύμφωνα με τις αρχές της ψυχολογίας, η εικόνα που έχει ο άνθρωπος για τον εαυτό του αποτελεί την ισχυρότερη εξάρτησή. Για να διατηρήσει λοιπόν, κάποιος την «καλή του εικόνα» προς την κοινωνία, καθώς αυτό αποτελεί στοιχείο ζωτικής σημασίας για την ψυχική του ισορροπία, καταλήγει στη δημιουργία ενός προσωπείου. Ως αποτέλεσμα, η μάσκα σαν αναπόσπαστο κομμάτι του εαυτού του, θα επιβιώνει μέχρι την οριστική διάλυση της μορφής της και ο αληθινός εαυτός θα αποτελεί πάντα ένα ζητούμενο μέσο της αυτογνωσίας. Η μάσκα αποτελεί έναν τρόπο να περάσουμε στον «Άλλο», στο χώρο της ετερότητας.

⁸⁷⁵ Ο.π., σσ.26-27.

⁸⁷⁶ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 98.

5.4.18 Στο μικροαφήγημα της Μπέκου-Θεοδωράτου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, (2009)⁸⁷⁷ η συγγραφέας ασχολείται με το θέμα της ετερότητας ατόμων που έχουν κάποια σωματική ιδιαιτερότητα, τη θέση τους στην ευρύτερη κοινωνία, καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισής τους τόσο από τους «Άλλους» όσο και από τον ίδιο τους τον εαυτό.

Ο τίτλος σε συνδυασμό με την εικονογράφηση προϊδεάζει τον αναγνώστη σε σχέση με το περιεχόμενο της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου, καθώς θέτει το θέμα της ιστορίας, με την εικόνα του εξωφύλλου να αναδεικνύει, σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, τους πρωταγωνιστές. Πρόκειται για έναν κροκόδειλο που λέγεται «Σαμ» και ένα βατραχούλη που λέγεται «Φιλ». Η γωνία λήψης της σκηνής, η οποία είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, λειτουργεί ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή με τα εικονιζόμενα πρόσωπα. Δεν υπάρχει διακριτή προοπτική στην εικόνα και όσον αφορά το πεδίο βάθους ο εικονογράφος το παραλείπει, για να αναδείξει περισσότερο την συγκεκριμένη σκηνή: τα απεικονιζόμενα αντικείμενα *επιπλέουν* σε ομοιόμορφα χρωματισμένο φόντο.

Η έναρξη του μικροαφήγηματος σηματοδοτείται από την κλασική παραμυθιακή εισαγωγική φράση «*Μια φορά και έναν καιρό*». Έτσι, η αφήγηση τοποθετείται χρονικά σε ένα χρόνο μακρινό, σε μια άλλη χρονική στιγμή. Η αφήγηση ξεκινά με την άμεση παρουσίαση του ήρωα, ο οποίος περιγράφεται από το λεκτικό κείμενο ως ένας πολύ έξυπνος κροκόδειλος. Η εικονογράφος προχωρά παράλληλα με την κειμενική αφήγηση, αρχίζοντας από την αναπαράσταση του κροκόδειλου στο κέντρο της δισέλιδης εικόνας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο μέγεθός του. Ήδη από τις πρώτες γραμμές γίνεται αντιληπτό πως ο ήρωας οδηγήθηκε στην περιθωριοποίηση εξαιτίας της προσωπικότητάς του. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο «Άλλος» είναι εκείνος που σκέφτεται «διαφορετικά», που διαθέτει *υψηλή αντίληψη*. Ως αποτέλεσμα, η «οικεία ομάδα» κατακλύζεται από συναισθήματα ζήλιας. Το διαφορετικό, λοιπόν, έχει και μια *κανονιστική (κοινωνική) διάσταση*⁸⁷⁸. Η θέση του «Άλλου» ως ατόμου προικισμένου με εξαιρετικά χαρίσματα κλονίζει την ιδέα της κυριαρχικής υπόστασης του «Εγώ» πάνω στον «Άλλο». Μέσα από την απόφαση των υπόλοιπων κροκόδειλων, που αντιπροσωπεύουν το «Εμείς», να μην κάνουν παρέα με τον Σαμ, που αντιπροσωπεύει τον

⁸⁷⁷ Μπέκου-Θεοδωράτου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη, 2009. Την εικονογράφηση έκανε η Μπίστικα-Παπαρηγοπούλου Αγγελική.

⁸⁷⁸ Πρεβεζάνου, Β., *ό.π.*, σ.49.

«Άλλο», καθοδηγείται ο εννοούμενος αναγνώστης στην πρόσληψη των χαρακτήρων της ιστορίας ως μικρών παιδιών, που διαφωνούν στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων της καθημερινότητάς τους. Γράφει:

«Μια φορά κι ένα καιρό, στα καθαρά νερά ενός μεγάλου ποταμού liaζόταν ένας χαριτωμένος πράσινος κροκόδειλος: Ο Σαμ!»⁸⁷⁹.

«Ο Σαμ ήταν πολύ έξυπνος κροκόδειλος και οι άλλοι κροκόδειλοι τον ζήλευαν. Γι' αυτό δεν τον έκαναν παρέα!»⁸⁸⁰.

Στην εξέλιξη της πλοκής, ο αναγνώστης, ενώ θα περίμενε πως ο ήρωας νιώθει μοναξιά, έρχεται αντιμέτωπος με κάτι απρόσμενο: ο Σαμ περνάει όμορφα παίζοντας μόνος του. Γράφει:

«Έτσι, ο Σαμ περνούσε πολλές ώρες της ημέρας μόνος του, συντροφιά με τον ήλιο και τα νερά του ποταμού. Του άρεσε πολύ το νερό!!!»⁸⁸¹.

«Τσαλαβουτούσε και μετά έχωνε τη μουσούδα του μέσα στο νερό. Αφού έβγαινε έξω, βυθιζόταν μέσα στη λάσπη που ήταν στην άμμο»⁸⁸².

Η επόμενη σκηνή κρύβει μια έκπληξη για τον ήρωα, καθώς συναντάει τυχαία ένα βατραχάκι. Το βατραχάκι αποτελεί τον *παραπληρωματικό* «Άλλο», το οποίο αντίστοιχα με τον κεντρικό ήρωα αποτελεί το *μειονεκτικό* «Άλλο» εξαιτίας της σωματικής του μειονεξίας. Σε εικονογραφικό επίπεδο, με σκοπό να τονιστεί η σωματική διαφορά των δυο ζώων, η εικονογράφος επιλέγει να απεικονίσει τον κροκόδειλο σε όλη την έκταση της δεξιάς σελίδας, με το μισό του στόμα να προεκτείνεται και στην αριστερή σελίδα. Αντίθετα, τοποθετεί το *βατραχούλη* σε μια γωνία της αριστερής σελίδας⁸⁸³. Αυτή τη διαφορά ενισχύει και η *γωνία λήψης* που επιλέγεται, που είναι το μακρινό πλάνο, το οποίο συμπεριλαμβάνει όλα τα υποκείμενα της εικόνας. Επιπλέον, οι ηχοποίητες λέξεις στο λεκτικό κείμενο (*χοπ, χοπ, χοπ*) ζωντανεύουν την ενέργεια του ήρωα. Ο σχεδιασμός των γραμμάτων, το μέγεθος και το χρώμα της γραμματοσειράς που χρησιμοποιείται προσελκύουν τον αναγνώστη και αντιπροσωπεύουν τους ποικίλους βαθμούς ηχηρότητας.

Στις επόμενες σκηνές, μέσα από το διάλογο που έχουν οι δυο ήρωες, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί το κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους και τον ετεροπροσδιορισμό τους μέσα

⁸⁷⁹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Μπέκου-Θεοδωράτου, Μ., ό.π., σ.1.

⁸⁸⁰ Ο.π., σ.2.

⁸⁸¹ Ο.π., σ.3.

⁸⁸² Ο.π., σ.4.

⁸⁸³ Ο.π., σσ.5-6.

στην ομάδα εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, Το σημαντικότερο συναίσθημα των πλασμάτων, ανθρώπων ή ζώων, που διαφέρουν ως προς κάποιο χαρακτηριστικό από την υπόλοιπη ομάδα, είναι η μοναξιά που νιώθουν, ως αποτέλεσμα της απομόνωσης που βιώνουν. Η συγγραφέας εκμεταλλεύεται την αντίθεση «μικρός / μεγάλος» για να σημασιοδοτήσει μια απρόσκοπτη συνύπαρξη ανάμεσα στο «Εμείς» και στους «Άλλους». Ο «Άλλος» στην προκειμένη περίπτωση είναι ένα πλάσμα που έχει μεγαλύτερη ουρά από τους υπόλοιπους κροκόδειλους. Το άτομο, που έχει ένα τόσο εμφανές χαρακτηριστικό που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα, αντιμετωπίζεται με περιπαικτική διάθεση από αυτά. Είναι ενδεικτικά τα λόγια του Σαμ. Γράφει:

«Αλλά εγώ προσπάθησα να τους κάνω παρέα! Αυτοί είναι όμως που με ειρωνεύονται, γιατί με την ουρά μου δε χωράω στα μικρά τους τα σπιτάκια!, είπε ο Σαμ και έδειξε στο Φιλ την τεράστια ουρά του»⁸⁸⁴.

«Πω, πω! Αλήθεια; είπε ο Φιλ. Δεν το πιστεύω! Εμένα δεν με κάνουν παρέα, γιατί είμαι πολύ κοντός, πολύ μικροσκοπικός και οι άλλοι βάτραχοι πιο μεγαλόσωμοι!».

«Θα ήθελα τόσο πολύ να είχα ένα φίλο τόσο μεγάλο σαν κι εμένα, είπε ο Φιλ γεμάτος θαυμασμό για το Σαμ»⁸⁸⁵.

Στόχος της συγγραφέως είναι να καταδείξει πόσο σχετικές είναι οι έννοιες «μικρό», «μεγάλο». Γράφει:

«Εμένα μου κάνει εντύπωση που είσαι τόσο μικρός! Του είπε ο Σαμ γουρλώνοντας τα μάτια του»⁸⁸⁶.

«Εσύ, πως γίνεται να είσαι τόσο τεράστιος; τον ρώτησε με τη σειρά του ο βατραχούλης»⁸⁸⁷.

Ο διάλογος στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα συντελεί σε μια «βαθύτερη ψυχολογική διερεύνηση των χαρακτήρων»⁸⁸⁸. Μέσα από τα λόγια τους τονίζεται ο τρόπος με τον οποίο τα υπόλοιπα ζώα αντιλαμβάνονται τον «Άλλο», αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι «Άλλοι» αισθάνονται αναφορικά με το στερεότυπο χαρακτηριστικό της ετερότητάς τους. Σε όλη την έκταση της ιστορίας, οι δύο χαρακτήρες εικονίζονται σε διαφορετικές σελίδες, με τον κροκόδειλο να καταλαμβάνει τη δεξιά σελίδα και το βατραχούλη την αριστερή. Η αναλογία των δυο μεγεθών είναι ρεαλιστική, με αποτέλεσμα τα σώματα των δυο ηρώων να διατηρούνται σε ορθή κλίμακα, σχετική με το

⁸⁸⁴ Ο.π., σ.13.

⁸⁸⁵ Ο.π., σ.14.

⁸⁸⁶ Ο.π., σ.15.

⁸⁸⁷ Ο.π., σ.16.

⁸⁸⁸ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.103.

περιβάλλον, καθώς «η σχέση αναφοράς στα μικρά και στα μεγάλα στοιχεία επηρεάζει την εκφραστικότητα μιας εικόνας»⁸⁸⁹.

Στην εξέλιξη της πλοκής, οι δυο χαρακτήρες φτιάχνουν μια υπέροχη ομάδα συμπληρώνοντας ο ένας τον «Άλλο». Από τη μια, ο κροκόδειλος δεν τρώει το βάτραχο, επομένως, ό,τι είναι μεγαλόσωμο δε συνιστά αυτόματα απειλή· από την άλλη, το «μικρό» αντλεί ανωτερότητα, ασφάλεια και σιγουριά από τον Σαμ, καθώς επιτέλους γίνεται αντιληπτή η παρουσία του δίπλα σε ένα τόσο μεγαλόσωμο πλάσμα.

Τα άτομα, που εξαιτίας της ετερότητάς τους εισπράττουν τη ρατσιστική αντιμετώπιση των γύρω τους, ενδυναμώνονται, όταν βρουν φίλους και όταν νιώσουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Τότε αντιλαμβάνονται πως δεν είναι μεμπτό να διαφέρεις και αντιμετωπίζουν την κατάσταση με ψυχραιμία και αυτοπεποίθηση. Το συγκεκριμένο μικροαφήγημα είναι πλούσιο σε συμβολισμούς και ανοιχτό σε πολυεπίπεδες αναγνώσεις. Τα «διαφορετικά» άτομα έχουν πάντα την ανάγκη μιας φιλίας, που θα τους στηρίξει, προκειμένου να μη απομονωμένα. Εάν στη ζωή του ατόμου / ζώου που ενσαρκώνει τον «Άλλο» συμβεί κάτι, που το βοηθήσει να αντιληφθεί ότι τελικώς η διαφορετικότητά του δεν έχει αρνητική διάσταση, τότε αποκτά σιγουριά και αυτοπεποίθηση και αρχίζει να υποστηρίζει σιγά σιγά την ταυτότητά του. Εξετάζοντας σε αλληγορικό επίπεδο τη σχέση των δυο ανθρωπόμορφων ζώων, τονίζεται με συμβολικό τρόπο πως ο άνθρωπος από τη φύση του είναι κοινωνικός και επιδιώκει συνεχώς να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις, ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο εσωτερικές ψυχικές ανάγκες και εξασφαλίζοντας συναισθηματική ισορροπία. Γράφει:

«Ήταν τέλεια! Περνούσαν υπέροχα. Ποτέ δεν είχαν φανταστεί τι ωραία μπορεί να γίνει η ζωή και ο κόσμος ολόκληρος, όταν βρίσκει κανείς φίλους για να παίζει όμορφα!»⁸⁹⁰.

«Τι ωραία μπορεί να γίνει η ζωή, όταν κανείς μπορεί να συζητά και να δέχεται τον άλλο όπως είναι»⁸⁹¹.

«Ζήτηω!!! Φώναζαν κι οι δυο μαζί. Μόλις ανακαλύψαμε ότι στον κόσμο υπάρχουν κι άλλα ζώακια διαφορετικά από εμάς»⁸⁹².

Η αχρονικότητα επαναλαμβάνεται στην καταληκτική φράση του μικροαφήγηματος που χρησιμοποιεί τη γνωστή κατάληξη των παραμυθιών «Κι έτσι οι δυο φίλοι ζήσαν για πάντα καλά κι εμείς καλύτερα!!!»⁸⁹³. Κατ' αυτόν τον τρόπο προβάλλει στην αιωνιότητα

⁸⁸⁹ Ο.π., σ.119.

⁸⁹⁰ Μπέκου-Θεοδωράτου, Μ., ό.π., σ.21.

⁸⁹¹ Ο.π., σ.22.

⁸⁹² Ο.π., σ.18.

⁸⁹³ Ο.π., σ.23.

μια μάλλον πεπερασμένη κατάσταση, ταυτίζοντας τη ζωή με το μη μετρήσιμο μέγεθος της ευτυχίας και της αγάπης⁸⁹⁴.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, η εικονογράφος χρησιμοποιεί την τεχνική της ακουαρέλας με πενάκι και σινική μελάνη⁸⁹⁵. Έτσι, οι γραμμές από μελάνη λειτουργούν ως περίγραμμα, για να είναι πιο ευδιάκριτο το όριο των αντικειμένων. Σύμφωνα με τη Σιβροπούλου, «*Η ακουαρέλα είναι ένα τέλειο μέσο για να αιχμαλωτίζει την ακτινοβολία του φωτός*»⁸⁹⁶. Επιπλέον, η εικονογράφηση δεν είναι οριοθετημένη εντός πλαισίων, αλλά κυριαρχεί καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο τμήμα των σελίδων του βιβλίου με τις λέξεις να εισέρχονται εντός της. Κινείται *συμμετρικά* με το κείμενο επιβεβαιώνοντας το λεκτικό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο: λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας⁸⁹⁷, η ένταξη διαλόγων στο χώρο που καταλαμβάνει η εικόνα⁸⁹⁸, οι αλλαγές στο μέγεθος και στην ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος⁸⁹⁹.

Το μικρό παιδί, που ενδεχομένως βιώνει την απόρριψη από τον κοινωνικό περίγυρο λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης και της μικροσωμίας του, διαβάζοντας τη συγκεκριμένη ιστορία μπορεί να ταυτιστεί με τον *Σαμ* και τον *Φιλ* και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία. Τα στοιχεία αυτά θα το ενδυναμώσουν και θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις δυσκολίες αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η συγγραφέας προσανατολίζει το ενδιαφέρον των αναγνωστών από το στερεότυπο χαρακτηριστικό της σωματικής μειονεξίας στον ψυχικό κόσμο, τόσο των πρωταγωνιστών όσο και των ίδιων των ανθρώπων. Η αφήγηση αποκτά μια συμβολική διάσταση, κατά την οποία υπογραμμίζεται μεταφορικά το ζήτημα της ατομικότητας του «Άλλου».

⁸⁹⁴ Κούπερ, Τζ.Σ., ό.π., 1983, σ.114.

⁸⁹⁵ Πιο συγκεκριμένα, του υδροχρωματισμού της επιφάνειας και ταυτόχρονα του σχεδιασμού από πάνω με ένα χρώμα, «*έτσι ώστε να διασαφηνιστούν οι φόρμες που αποδίδονται με πενάκι και σινική μελάνη*». Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 140.

⁸⁹⁶ Ο.π., 139.

⁸⁹⁷ Μπέκου-Θεοδωράτου, Μ., ό.π., σ.7, 9, 17, 19, 27.

⁸⁹⁸ Ο.π., σ.1.

⁸⁹⁹ Ο.π., σ.5.

Τέλος, και σε αυτό το μικροαφήγημα τονίζεται η σημασία του παιχνιδιού,⁹⁰⁰ που αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα για τη ζωή του ανθρώπου και ουσιαστικά συνιστά το κέντρο της παιδικής ηλικίας.

5.4.19 Το εικονογραφημένο μικροαφήγημα της Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008)⁹⁰¹ αποτελεί ένα νεότερο βιβλίο για μικρά παιδιά, το οποίο επιδιώκει να προβληματίσει τα μικρά παιδιά-συναναγνώστες σχετικά με τα άτομα που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα.

Το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου γνωστοποιείται την κεντρική ιδέα του μικροαφήγηματος. Η εικονογράφηση του εξωφύλλου λειτουργεί *συνδηλωτικά* του τιτλικού κειμένου, καθώς αναπαρίσταται ο περιγραφόμενος από τον τίτλο ήρωας να πετάει κοντά στο φεγγάρι. Άξιο σχολιασμού είναι το σχήμα που χρησιμοποιείται, το οποίο παραπέμπει σε τρίγωνο, με σκοπό να απεικονισθεί η ηρεμία και η γαλήνη. Αναλυτικότερα, η τριγωνική σκεπή των οπτικών σχημάτων που υπονοούν την εικόνα του σπιτιού, αποκτά ακόμη περισσότερη έμφαση με το προφανές τριγωνικό σχήμα που δημιουργείται⁹⁰². Τα γεωμετρικά σχήματα, τα οποία ανακαλύπτουμε πίσω από τις μορφές μιας εικόνας, η εικονογράφηση «*Τα χρησιμοποιεί ως “σημεία”, ως υποδείξεις για να φανερωθούν συναισθηματικές καταστάσεις που υποβόσκουν*»⁹⁰³.

Η αφήγηση ξεκινά με την άμεση παρουσίαση του μυθοπλαστικού χώρου, στον οποίο κινείται η πλοκή. Η ιστορία εκτυλίσσεται μέσα σε ένα δέντρο, το οποίο αποτελεί το χώρο δράσης των χαρακτήρων. Η εικονική αφήγηση ενισχύει τη λεκτική προσθέτοντας περισσότερες πληροφορίες, καθώς παρουσιάζονται οι χαρακτήρες της πλοκής. Η *γωνία λήψης* είναι φυσική με το πλάνο να είναι γενικό φανερώνοντας με αυτόν τον τρόπο λεπτομέρειες από τις μορφές των μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Στην εξέλιξη της αφήγησης, εικονογραφούνται τα πορτραίτα των συγγενών του ήρωα, με συνοδευτικές ονομαστικές επιγραφές⁹⁰⁴. Έτσι, η εικονογράφος, μέσω της «μαμάς-κουκουβάγιας» συστήνει τα πρόσωπα της ιστορίας. Η *δεικνικότητα* στην παρουσίαση των χαρακτήρων

⁹⁰⁰ Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, «Πρέπει να ζει κανείς τη ζωή σαν παιχνίδι, (...) και τότε θα μπορέσει να υπερασπίσει τον εαυτό του από τους εχθρούς του και να νικήσει τον αγώνα», στο Huizinga, J., *Ο Άνθρωπος Και Το Παιχνίδι*, Αθήνα: Γνώση, 2010.

⁹⁰¹ Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 2008. Την εικονογράφηση έκανε η Ιφιγένεια Μαυρίδου.

⁹⁰² Κανατσούλη, Μ., *ό.π.*, 2004, σ.173.

⁹⁰³ *Ο.π.*, σ.173.

⁹⁰⁴ Βλ. Παράρτημα Εικ. (5.4.19)1, σ. 532.

λειτουργεί διττώς: αφενός ερμηνευτικά, διότι αποκαλύπτει στοιχεία της ταυτότητας των συγκεκριμένων προσώπων, αφετέρου καθοδηγητικά, αφού παραπέμπει στη γνωριμία μαζί τους. Πρόκειται για την «Κέλυ» και την «Κάτια», τις αδερφές του κεντρικού πρωταγωνιστή, που ακούει στο όνομα «Κούγκυ». Είναι χαρακτηριστικός ο συνδυασμός ετερόκλητων στοιχείων, τα οποία κινούνται μεταξύ της ρεαλιστικής αναπαράστασης της ανατομίας των χαρακτήρων (κουκουβάγιες) και του είδους ρουχισμού που επιλέγει η εικονογράφος για την εμφάνισή τους. Ο τρόπος απόδοσης της εξωτερικής εμφάνισης των χαρακτήρων συσχετίζεται με τη μείξη μυθοπλασίας και πραγματικότητας, συμβάλλοντας στον εξανθρωπισμό τους. Αναλυτικότερα, η «μαμά-κουκουβάγια» απεικονίζεται με πέρλες στο λαιμό και ριγέ φόρεμα, η «Κέλυ» και η «Κάτια» με φιόγκο στα μαλλιά και μπλε και ροζ μπλουζάκι αντίστοιχα, και τέλος ο «Κούγκυ» με πουκάμισο και παπιγιόν. Η εξέταση της *οντολογικής* υπόστασης του πρωταγωνιστή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συγγραφέας επέλεξε μια κουκουβάγια στο ρόλο του κεντρικού χαρακτήρα εξαιτίας της συμβολικής λειτουργίας που φέρει: η κουκουβάγια συμβολίζει τη «σοφία» που αφορά την μετουσίωση της απλής γνώσης σε βίωμα.

Στην πορεία της πλοκής, γνωστοποιείται η ετερότητα του πρωταγωνιστή, που τον κατατάσσει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου». Η διαφορετικότητά του σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα έγκειται στα αδύναμα φτερά του, τα οποία δεν του επιτρέπουν να πετάξει. Ωστόσο, τονίζεται από τα σχόλια του αφηγητή το υποστηρικτικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Η μητέρα και οι αδερφές του στέκονται συγκαταβατικά και στοργικά στο πλευρό του ήρωα. Γράφει:

«Ο Κούγκυ όμως δε πετάει ποτέ μαζί με τα αδερφάκια του. Στην πραγματικότητα, δεν έχει πετάξει ποτέ στη ζωή του. Κάθε φορά που τα αδερφάκια του φεύγουν, αυτός βγάζει το μικρό κεφαλάκι του έξω από τη φωλιά και τα κοιτάει καθώς απομακρύνονται. Ύστερα επιστρέφει λυπημένος στο μικρό πουπουλένιο κρεβάτι μου».

«Μια μέρα ο Κούγκυ ρώτησε τη μαμά του: μανούλα μου σοφή, γιατί εγώ δεν μπορώ να πετάξω;, και εκείνη του απάντησε: μικρό μου, μη στενοχωριέσαι. Από τότε που βγήκες από το αυγό σου ήσουν διαφορετικός από τις άλλες κουκουβάγιες. Τα φτερά σου είναι αδύναμα, όμως δεν πρέπει να λυπάσαι γι' αυτό, γιατί μπορεί να μην έχεις δυνατά φτερά, έχεις όμως μια πολύ μεγάλη καρδιά που μπορεί να αγαπήσει όλο τον κόσμο»⁹⁰⁵.

«Πράγματι, ο Κούγκυ είναι τόσο ευγενικός με τα άλλα ζώα που όλα τον αγαπούν πολύ. Μάλιστα, οι αδερφές του, η Κάτια και η Κέλυ, κάθε φορά που γυρίζουν από τη βόλτα τους,

⁹⁰⁵ Μάττα, Μ., ό.π., σ.7.

του φέρνουν τις πιο νόστιμες λιχουδιές, όπως φράουλες, άγρια βατόμουρα και ηλιόσπορους»⁹⁰⁶.

Μια λεπτομέρεια ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της ροής της ιστορίας είναι το φεγγάρι που βρίσκεται στην είσοδο της φωλιάς, στην οποία μένει ο ήρωας. Μέσω του φεγγαριού αποδίδεται εικονικά η παρέλευση του χρόνου. Το φεγγάρι εικονίζεται θλιμμένο, καθώς η σχεδιαστική ιδιότητα της γραμμής λειτουργεί ως *περίγραμμα*⁹⁰⁷, με τα πρόσωπα των χαρακτήρων να μεταδίδουν την ουσία των συμβατικών απεικονίσεων διάφορων συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, τα ημικύκλια προς τα κάτω συμβολίζουν τη στεναχώρια⁹⁰⁸. Το πλάνο της σκηνής είναι κοντινό και δείχνει λεπτομέρειες από το εσωτερικό του δωματίου του ήρωα, με τον ίδιο να εικονίζεται ξαπλωμένος στο κρεβάτι του⁹⁰⁹. Στο *πεδίο βάθους* εμφανίζεται το φεγγάρι το οποίο πλαισιώνεται από μαύρο φόντο, για να αποδοθεί ο νυχτερινός χρόνος. Το *σημείο φυγής*, στο οποίο καταλήγει το βλέμμα του ήρωα, είναι το φεγγάρι, το οποίο αποτελεί το επιθυμητό εστιαζόμενο αντικείμενο. Η λεκτική τροπικότητα, η οποία κινείται πλέον παράλληλα με την εικονική, ενισχύει τον εικονιζόμενο χαρακτήρα. Γράφει:

«Κάθε βράδυ που τα αδέρφια του Κούγκυ φεύγουν στο δάσος, αυτός ξαπλώνει στενοχωρημένος στο απαλό κρεβάτι του και κοιτάει από την είσοδο της φωλιάς του το φεγγάρι. Είναι ο μοναδικός φίλος που βρίσκεται κάθε βράδυ εκεί, ψηλά στον ουρανό, για να του κάνει παρέα. Ο Κούγκυ παρατηρεί ότι το φεγγάρι άλλοτε γίνεται χοντρό και στρογγυλό σα καρπούζι και άλλοτε λεπτό σα νυχάκι, αλλά πάντα φαίνεται τόσο θλιμμένο».

«Τι να έχει άραγε;»⁹¹⁰.

Ο αναγνώστης-θεατής αντιλαμβάνεται πως η παρουσία του φεγγαριού θα διαδραματίσει μείζονα λόγο στην κορύφωση της πλοκής. Τελικά, το φεγγάρι θα πραγματοποιήσει την επιθυμία του ήρωα, προσφέροντάς του ως δώρο *«δυο μεγάλα χρυσά φτερά»⁹¹¹*. Το σημείωμα, που αφήνει το φεγγάρι στον ήρωα, φαίνεται και στο ενδο-εικονιστικό επίπεδο, καθώς το συγκεκριμένο οπτικό αντικείμενο βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας⁹¹². Το φτερωτό ταξίδι αλληγορικά συμβολίζει την ίδια τη δυναμική της αφήγησης του βιβλίου, η οποία *«Δρασκελίζει γοργά το χρόνο για να οδεύσει προς την*

⁹⁰⁶ Ό.π., σ.8.

⁹⁰⁷ Lewis, D., ό.π., 2001, σσ. 103-104.

⁹⁰⁸ Μάττα, Μ., ό.π., σσ.13, 14, 31, 32.

⁹⁰⁹ Βλ. Παράρτημα Εικ. (5.4.19)2, σ. 532.

⁹¹⁰ Μάττα, Μ., ό.π., σ.10.

⁹¹¹ Ό.π., σ.15.

⁹¹² Ό.π., σ.14.

πλήρωση των επιθυμιών»⁹¹³. Η οπτική τροπικότητα στοχεύει στην αντικειμενική μετάδοση των πληροφοριών, με την απεικόνιση του «Κούγκυ» έξω από το χώρο της φωλιάς του να πετάει «φορώντας» τα χρυσά φτερά. Η γωνία λήψης της σκηνής είναι φυσική, στο ύψος των ματιών, λειτουργώντας ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή με το εικονιζόμενο πρόσωπο, καθώς τοποθετείται στο κέντρο της προσοχής του⁹¹⁴.

Γράφει:

«Ο Κούγκυ ανοίγει το δώρο γεμάτος λαχτάρα και βγάζει από μέσα δυο μεγάλα χρυσά φτερά. Αμέσως τα φοράει, στέκεται στην άκρη της φωλιάς και κοιτάει κάτω. Ο Κούγκυ φοβάται να πετάξει»⁹¹⁵.

«Σε λίγο, ο Κούγκυ αισθάνεται ότι δεν πατάει στη φωλιά του».

«Πετάω, πετάω!, φωνάζει ενθουσιασμένος. Από τόσο ψηλά μπορεί να δει όλα εκείνα για τα οποία είχε ακούσει τα αδερφάκια του να μιλάνε, αλλά ποτέ δεν τα είχε δει με τα μάτια του»⁹¹⁶.

Το φεγγάρι υποστασιοποιεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», ο οποίος αναζητά παρέα και φίλους, καθώς είναι απομονωμένος στον ουρανό με μοναδικό σκοπό να φωτίζει τα βράδια. Η εικονογράφηση έχει φροντίσει να απεικονίσει λεπτομερειακά τη στιγμή της συνάντησης των δυο χαρακτήρων. Το πλάνο που εφαρμόζεται στην συγκεκριμένη εικόνα είναι γκρο πλαν. Οι μορφές των δυο χαρακτήρων καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας στοχεύοντας στη συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη-θεατή. Ο διάλογος, που ακολουθεί μεταξύ των δύο μυθοπλαστικών χαρακτήρων, διέπεται από την ειλικρινή και φορτισμένη συναισθηματικά εξομολόγηση του φεγγαριού ότι αισθάνεται μοναξιά και απόρριψη. Έτσι, τόσο ο πρωταγωνιστής όσο και ο εννοούμενος αναγνώστης αντιλαμβάνονται το λόγο για τον οποίο το φεγγάρι ήταν θλιμμένο τις νύχτες. Αξιοσημείωτος είναι ο τρόπος με τον οποίο ο ήρωας καλύπτει το συναισθηματικό κενό του φεγγαριού. Το στηρίζει σε ψυχολογικό επίπεδο και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του. Γράφει: *«Όταν φτάνει στο φεγγάρι, του χαμογελάει ντροπαλά και του λέει: Τι έχεις καλό μου φεγγαράκι, γιατί είσαι πάντα λυπημένο;».*

«Είμαι λυπημένο, γιατί είμαι συνέχεια μόνο μου. Δεν έχω κανέναν για παρέα. Στέκομαι συνέχεια εδώ πάνω, μακριά από όλους, για να σας φωτίζω το βράδυ, που ο φίλος μου ο ήλιος πάει για να κοιμηθεί. Έτσι, άλλες μέρες για να ξεχάσω τη στεναχώρια μου τρώω πολύ

⁹¹³ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.111.

⁹¹⁴ Bang, M., ό.π., 2000, σσ. 20, 54-68.

⁹¹⁵ Μάττα, Μ., ό.π., σ.15.

⁹¹⁶ Ο.π., σ.16.

και το πρόσωπό μου γίνεται στρογγυλό σα καρπούζι, ενώ άλλες μέρες δεν έχω όρεξη να φάω τίποτα και τότε γίνομαι λεπτό σα νυχάκι»⁹¹⁷.

Η κορύφωση της δράσης επέρχεται όταν οι δυο φίλοι πετάνε μαζί στον ουρανό. Η κάθαρση έχει επέλθει πλέον και για τους δυο, για τους δικούς τους λόγους ο καθένας. Από τη μία, ο «Κούγκυ», γιατί κατάφερε να πετάξει για πρώτη φορά στη ζωή του και να δει όλα εκείνα για τα οποία είχε ακούσει από τα αδέρφια του, αλλά ποτέ δεν είχε καταφέρει να δει με τα μάτια του. Από την άλλη, το φεγγάρι, γιατί απέκτησε έναν πραγματικό φίλο. Η μεταμόρφωση του ήρωα με τη χρήση μαγικού αντικειμένου τον οδηγεί στο να υπερβεί τον εαυτό του, αλλά και των περιορισμών της πραγματικής του μορφής. Τα «μαγικά φτερά», οδηγώντας τον ήρωα σε μαγικούς μετασχηματισμούς, επιφέρουν τεράστια αλλαγή στη ζωή του. Ενισχύουν την αίσθηση της δύναμής του και τον βοηθούν να αυτοπροσδιοριστεί και να πραγματώσει τελικά τους βαθύτερους πόθους και τα όνειρά του, ταξιδεύοντας σε μαγικούς κόσμους, πάντα όμως επιστρέφοντας στον «πραγματικό». Γράφει:

«Θέλεις να πάμε μαζί μια βόλτα στον ουρανό;»⁹¹⁸.

«Είναι τόσο χαρούμενος με όλα αυτά τα καινούρια πράγματα που μπορεί να βλέπει από εκεί ψηλά! Το φεγγάρι είναι κι αυτό χαρούμενο, όχι όμως για τον ίδιο λόγο. Όλα αυτά τα έβλεπε κάθε βράδυ από εκεί ψηλά που βρισκόταν στον ουρανό. Όμως τα έβλεπε μόνο του. Τώρα ήταν όλα διαφορετικά, ήταν όλα πιο όμορφα από ποτέ. Σήμερα, είχε δίπλα του έναν φίλο! Τι όμορφα που είναι όλα, όταν έχεις έναν φίλο!»⁹¹⁹.

Αξίζει να τονίσουμε το τέλος του μικροαφηγήματος, στο οποίο παρεμβάλλεται η προσωπική οπτική του αφηγητή, που ενθαρρύνει το μικρό παιδί-συναναγνώστη να δει το φεγγάρι μέσα από τα μάτια του ήρωα. *«Αν λοιπόν καμιά νύχτα δε δείτε το φεγγάρι ψηλά στον ουρανό, εσείς θα ξέρετε ότι έχει πάει βόλτα με τον αγαπημένο του φίλο, τον Κούγκυ!»⁹²⁰*. Πρόκειται για μια τεχνική που λειτουργεί ως κάλεσμα ενεργητικής ταύτισης, επιβάλλοντας τη συμμετοχή του μικρού παιδιού-συναναγνώστη στην ιστορία και τοποθετώντας κυριολεκτικά τα μάτια του εκεί που βρίσκονται τα μάτια του κεντρικού χαρακτήρα. Ο αφηγητής γίνεται άμεσα παρεμβατικός⁹²¹, με αποτέλεσμα το «συμφυρμό

⁹¹⁷ Ο.π., σ.18.

⁹¹⁸ Ο.π., σ.18.

⁹¹⁹ Ο.π., σ.20.

⁹²⁰ Ο.π., σ.24.

⁹²¹ Lodge, D., «The Intrusive Author», *The Art Of Fiction: Illustrated From Classic And Modern Texts*, Penguin Books, 1992, σσ.9-12.

οντολογικών επιπέδων, του πραγματικού και του φανταστικού»⁹²². Επιπρόσθετα, ο τρόπος κλεισίματος με το λογοπαίγνιο της λέξης «Τέλος» αποτελεί μια μεταμυθοπλαστική τεχνική.

Η πλαισίωση της εικόνας μέσα στο χαρακτηριστικό κύκλο που ορίζει το οπτικό πεδίο ενός τηλεσκοπίου, αποτελεί μια σύμβαση ιδιαίτερα προσφιλή και στα κόμικς⁹²³. Επισημαίνοντας τη σημασιολογία της εικονικής αφήγησης, οι διαδοχικές αλλαγές στο μέγεθος της εικόνας σχετίζονται άμεσα με την εξέλιξη της ιστορίας. Όσο ο κεντρικός χαρακτήρας πορεύεται το δρόμο της αναζήτησης, η εικόνα μεγαλώνει. Όταν «πλέον ο Κούγκυ έχει κατακτήσει τον ουρανό», η εικόνα είναι η μεγαλύτερη σε μέγεθος. Στη συνέχεια, ο «Κούγκυ» επιστρέφει στην φωλιά του. Έτσι, επέρχεται η αποφόρτιση και η εικόνα αρχίζει να μικραίνει. Η εικονική γλώσσα ενορχηστρώνει πολύ πιο αναπαραστατικά από το κείμενο τα σημεία κορύφωσης της πλοκής, αρκεί ο αναγνώστης να μπει στον κόπο να την παρακολουθήσει στην αναδίπλωσή της⁹²⁴. Όταν σημειώνεται αλλαγή επεισοδίου ή τόπου δράσης, η εικόνα βαθμιαία μεγαλώνει και η παρουσία του λευκού πλαισίου γύρω από αυτήν περιορίζεται, με την εικόνα να καταλαμβάνει τη μεγαλύτερη επιφάνεια της σελίδας. Αξίζει να σημειωθεί πως στη σκηνή, στην οποία ξεκινά η εσωτερική μεταμόρφωση του κεντρικού χαρακτήρα, η εικόνα αλλάζει θέση: από την αριστερή πλευρά του βιβλίου μεταφέρεται στη δεξιά. Οι δεξιότητες αυτές δεν κερδίζονται εύκολα και σίγουρα προαπαιτείται η ικανότητα του αναγνώστη προς παρατήρηση, κυρίως όμως η ικανότητά του να «διαβάξει» πίσω από τις εικόνες και να συγκρίνει δια μέσου αυτών. Εκεί ακριβώς έγκειται η επαναστατικότητα στην ιδεολογία πολλών νεότερων εικονογραφημένων βιβλίων: στον αναγνώστη-θεατή που επιδιώκουν να δημιουργήσουν⁹²⁵. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως οι εικόνες του συγκεκριμένου μικροαφηγήματος παραπέμπουν στον τρόπο ζωγραφικής των παιδιών με τη χρήση ξυλομπογιάς.

Η αφήγηση αποκτά συμβολικό χαρακτήρα, καθώς βοηθά τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα και δεν μπορούν «να πετάξουν», να ελπίζουν πως ο περίγυρός τους θα τους δώσει τα «χρυσά φτερά» που χρειάζονται, για να απογειωθούν και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους εκμεταλλευόμενα τις ικανότητές τους.

⁹²² Καλογήρου, Γ., ό.π., 2003, σ.189.

⁹²³ Βλ. ενδεικτικά, Μαρτινίδης, Π., *Κόμικς, Τέχνη Και Τεχνικές Της Εικονογράφησης*, Αθήνα: Α.Σ.Ε., 1990, σσ.76-79, και Miodrag, H., «Narrative, Language, And Comics-As-Literature», *Studies In Comics*, τ.χ.2, January, 2012, σσ.263-279.

⁹²⁴ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ.172.

⁹²⁵ Ό.π., σ.168.

5.4.20 Παρατηρώντας τις παρακείμενες συμβάσεις του μικροαφηγήματος της Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, (2007)⁹²⁶ και εστιάζοντας στην εικόνα εξωφύλλου, ο αναγνώστης-θεατής αντιλαμβάνεται πως υπάρχει εμφανής ιδεολογική θέση και προβολή του διδακτικού στοιχείου του κειμένου. Χαρακτηριστική είναι η ύπαρξη της λέξης «Διαφορετικότητα» στο εξώφυλλο, όπως και η επισήμανση στο οπισθόφυλλο πως το βιβλίο είναι «Κατάλληλο για την ανάπτυξη κοινωνικών αξιών»⁹²⁷.

Σε μια γενναιόδωρη χειρονομία «δημοκρατικής ισονομίας»⁹²⁸, στον τίτλο συνωστίζονται όλοι οι βασικοί πρωταγωνιστές, ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني. Ο περιγραφικός τίτλος, σε συνδυασμό με την εικονογράφηση του εξώφύλλου, προϊδεάζει τον αναγνώστη πως η ιστορία εστιάζει στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ τριών διαφορετικών όντων, ενός σκύλου, μιας καμηλοπάρδαλης και ενός αηδονιού. Η εικόνα, στην οποία απεικονίζονται οι τρεις χαρακτήρες, έχει τετράγωνο καδράρισμα καταλαμβάνοντας το κέντρο της συνολικής εικόνας του εξωφύλλου. Μια γραμμή στη μέση της εικόνας τη χωρίζει σε δυο μέρη. Το κάθε μέρος έχει διαφορετικό χρώμα στο φόντο: το αριστερό μέρος έχει σκούρο μωβ και το δεξί ανοιχτό μωβ. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι από πολύ κοντά, γεγονός που επιτρέπει να παρατηρήσουμε με κάθε λεπτομέρεια τα εικονιζόμενα πρόσωπα, τα οποία είναι τοποθετημένα εκατέρωθεν, με το *σημείο φυγής* όπου καταλήγουν τα βλέμματά τους να είναι το απέναντι ζώο.

Η ιστορία τοποθετείται σε ένα «ασαφές και ακαθόριστο «Κάποτε»⁹²⁹ με τα γεγονότα να εκτυλίσσονται με τη βοήθεια μιας χρονικότητας που ορίζεται από τη διαδοχή των εποχών επιτρέποντας στον αναγνώστη να ταυτιστεί με τις περιγραφόμενες καταστάσεις. Τα αφηγούμενα γεγονότα μεταφέρονται από την *οπτική γωνία* του σκύλου-αφηγητή, με τον οποίο άμεσα ταυτίζονται οι εννοούμενοι αναγνώστες. Η πλοκή εστιάζει στη ζωή ενός σκύλου και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει: περιφρόνηση, κοινωνική απομόνωση και απόρριψη από άλλα σκυλιά. Η *εστίαση* της αφήγησης είναι σε όλη την έκταση του κειμένου *εσωτερική* και παραπέμπει σε εσωτερικό μονόλογο, «*Το μόνο που θυμάμαι από τη μητέρα μου είναι πόσο γλυκιά ήταν μαζί μας και πώς μας φρόντιζε όλους με αγάπη*». Σύμφωνα με τον Stephens, όταν ο «Άλλος» αποτελεί το κέντρο της εστίασης, συνεισφέρει στη θετική αυτοαντίληψη των «διαφορετικών» χαρακτήρων⁹³⁰.

⁹²⁶ Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, Αθήνα: Μικρή Μίλητος, 2007. Την εικονογράφηση έκανε η Στεργιώτη Βάλια.

⁹²⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.20)1, σ.525.

⁹²⁸ Γιαννικοπούλου, Α., *ό.π.*, σ.274.

⁹²⁹ *Ο.π.*, σ.226.

⁹³⁰ Stephens, J., *ό.π.*, σσ.50-54.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το σκύλο-αφηγητή, η ανατροπή στη ζωή του επήλθε τη στιγμή που αποφάσισε να φύγει από το σπίτι στο οποίο έμενε, προκειμένου να ανακαλύψει την ταυτότητά του, δηλαδή σε ποια ομάδα ζώων ανήκει. Ζούσε ως τότε σε ένα διαμέρισμα πολυκατοικίας, στο οποίο οι «καινούργιες μαμάδες», όπως αποκαλεί τους ιδιοκτήτες του, τον Κωστή και τον Μάκη, του προσέφεραν ένα πολύ ευχάριστο, στοργικό και γεμάτο ανέσεις και αγάπη περιβάλλον. Το όνομα του κεντρικού χαρακτήρα θα το μάθουμε πολύ αργότερα: συγκεκριμένα τη στιγμή της συνάντησής του με ένα πουλί. Ο μονόλογος του ήρωα διακόπτεται, και τη θέση του στην αφήγηση παίρνει ο διάλογος, σε *ευθύ λόγο*, που πραγματοποιείται ανάμεσα σε αυτόν (ήρωα) και ένα αηδόνι, «*Ποιος είσαι; τον ρώτησα*». Μέσα από το διάλογο αυτό μαθαίνουμε, όπως προαναφέραμε, το όνομα του κεντρικού χαρακτήρα, το οποίο είναι *Φσσσς*.

Η πλοκή εξελίσσεται με τον Φσσσς να έχει καταστρώσει το σχέδιο απόδρασής του από το σπίτι στο οποίο έμενε, με σκοπό να συναντήσει τις φωνές που άκουγε τα βράδια από το παράθυρό του. Ο αναγνώστης, που ταυτίζεται με τον πρωταγωνιστή, αντιλαμβάνεται την προσπάθειά του να βρεθεί με άλλα σκυλιά. Πρόκειται για μια εσωτερική ανάγκη του ήρωα, η οποία διαφαίνεται ως πορεία προς την ωριμότητα, ως πορεία αυτογνωσίας και αναζήτησης της ατομικής ταυτότητάς του, «*Έπρεπε να βρω από πού έρχονταν οι φωνές που είχα ακούσει. Ποιοι ήταν οι φίλοι που μιλούσαν σαν εμένα; Πού ζούσαν; Πώς ήταν;*».

Ο διάλογος που ακολουθεί ανάμεσα στον Φσσσς και τα υπόλοιπα σκυλιά που συναντάει, ακολουθεί τον άξονα «*Εμείς*» vs «*Άλλος*». Μέσα από τα λόγια των δευτερευόντων χαρακτήρων, που χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις «*Είναι τόσο μικροκαμωμένος (...) είναι πιο κοντός κι από κανίς (...) είναι μακρουλός...*»⁹³¹, «*Μυρίζει βέβαια σαν σκύλος, αλλά είναι ο πιο αστείος σκύλος που έχω δει ποτέ μου*»,⁹³² δίνεται έμφαση στην εικόνα του «*Άλλου*» ως μειονότητας, έναντι μιας ισχυρής ενδο-ομάδας. Ο κεντρικός χαρακτήρας εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας και οδηγείται στο κοινωνικό περιθώριο: απόλυτα φυσιολογικά απογοητεύεται. Γράφει:

«*Είναι μακρουλός... μοιάζει, μοιάζει...*»⁹³³

«*Μοιάζει με λουκάνικο! Είπε τότε ο σκύλος που είχε μείνει ξαπλωμένος. Τότε άρχισαν να γελάνε όλοι μαζί*».⁹³⁴

⁹³¹ Στεργιώτη, Β., ό.π., σ.20.

⁹³² Ο.π., σ.20.

⁹³³ Ο.π., σ.20.

«Θυμωμένος, γύρισα την πλάτη κι έφυγα. Τους άκουσα να γελάνε ενώ απομακρυνόμουν. Σαν πήγαιναν να σταματήσουν, κάποιος απ' όλους έλεγε «σαν λουκάνικο!» και ξανάρχιζαν πάλι να γελούν».⁹³⁵ «Μελαγχόλησα. Θυμήθηκα το σπίτι μου, τα παιχνίδια... το πιάτο μου γεμάτο νοστιμιές... θυμήθηκα τις βραδινές βόλτες με τον Κωστή και τον Μάκη... ένιωσα πολύ μόνος και άρχισα να κλαίω με παράπονο, βουβά, πνίγοντας τ' αναφιλητά μου».⁹³⁶ Η απογοήτευσή του επιτείνεται μέσω της αναδρομής που κάνει ενθυμούμενος το σπίτι του και τους ανθρώπους που τον φρόντιζαν.

Στη συνέχεια της αφήγησης έρχεται αντιμέτωπος με μια ακόμη απόρριψη, αυτή τη φορά από την μικρή κοινωνία των πουλιών, που τον αποφεύγουν γιατί τον φοβούνται. Κατά την κορύφωση της πλοκής, επέρχεται η λύση χάρη στην παρέμβαση του «κυρ Αηδόνη», ο οποίος οδηγεί το Φσσσς σε ένα ζωολογικό κήπο. Εκεί γνωρίζει και αποκτά μια πραγματική φίλη. Ο αναγνώστης αξιολογεί τις πληροφορίες αυτές και τις συσχετίζει με το ανθρωπογενές περιβάλλον, καθώς επισημαίνεται παραβολικά η κακομεταχείριση και εκμετάλλευση των ζώων από τους ανθρώπους, «ο κήπος με τα κλουβιά...». Πρόκειται για μια καμηλοπάρδαλη, η οποία αποτελεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», ο οποίος αντίστοιχα με τον κεντρικό ήρωα αποτελεί το *μειονεκτικό* «Άλλο» εξαιτίας της σωματικής του υπεροχής. Τα λόγια της Αμπατού αντικατοπτρίζουν την αίσθηση μοναξιάς που βιώνει «Δεν έχω φίλους. Είμαι τόσο ψηλή. Κανένας δεν μου μοιάζει και κανένας δεν με καταλαβαίνει. Νιώθω τόσο μόνη»⁹³⁷. Μέσα από τις των δύο χαρακτήρων, του Φσσσς και της Αμπατού, αποτυπώνονται τόσο η κοινωνική προκατάληψη όσο και η κοινωνική αποδοχή.

Παράλληλα, υπάρχουν πολλές εκφάνσεις της διαφορετικότητας σε αυτό το μικροαφήγημα. Ο σκύλος είναι «διαφορετικός» από τους ανθρώπους και αναζητά ίδια πλάσματα με αυτόν, νομίζοντας ότι έτσι θα βρει την ευτυχία. Όταν όμως τα συναντά, αυτά τον βρίσκουν «διαφορετικό», παρόλο που ανήκουν στο ίδιο είδος και τον κοροϊδεύουν. Τα άτομα, που λόγω της διαφορετικότητάς τους αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τον περίγυρό τους, αναζητούν απεγνωσμένα την υποστήριξη και τη φιλία έστω και ενός ατόμου. Αρκετά συχνά βρίσκουν παρηγοριά στο πρόσωπο αυτού που βιώνει αντίστοιχες καταστάσεις. Έτσι, η αφήγηση αποκτά συμβολικό χαρακτήρα, καθώς θίγεται έμμεσα η διαπίστωση πως όλοι είναι δέσμιοι ιδεών, αντιλήψεων και εικόνων που

⁹³⁴ Ο.π., σ.20.

⁹³⁵ Ο.π., σ.20.

⁹³⁶ Ο.π., σ.21.

⁹³⁷ Ο.π., σ.27.

καθορίζονται από την κυρίαρχη ομάδα-κουλτούρα, η οποία λειτουργεί ως πρότυπο για την εκτίμηση της ετερότητας. Ως αποτέλεσμα, οι «Άλλοι» απομονώνονται, γιατί περισσότεροι αισθάνονται άβολα από την παρουσία τους. Τελικά, γίνεται ευτυχισμένος με τη διαπροσωπική σχέση που θα δημιουργήσει με «διαφορετικά» πλάσματα από αυτόν, μια καμηλοπάρδαλη και ένα αηδόνι. Η απόρριψη του Φσσςς από την κοινωνία των σκυλιών, μεταδίδει στους αναγνώστες στάσεις αντιμετώπισης των δυσκολιών, στέλνοντας ένα αισιόδοξο μήνυμα: Μια απόρριψη δεν είναι το τέλος. Ως αποτέλεσμα έχει την ανάδειξη του ηθικού κώδικα του κλασικού «ευτυχισμένου» τέλους της ιστορίας η οποία θεωρείται σύμφυτη με τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών-αναγνωστών. Σύμφωνα με τον Stephens, «Υπάρχει η ιδέα ότι τα μικρά παιδιά αναζητούν βεβαιότητες για τη ζωή και όχι απροσδιοριστίες»⁹³⁸.

Η τελευταία σκηνή, με την οποία επιλέγει η εικονογράφος να κλείσει την αφήγηση, αποτελεί επανάληψη της εικόνας του εξωφύλλου, με μια διαφορά: ο αναγνώστης μπορεί τώρα να δει τη συνέχεια των σωμάτων των ζώων στην αριστερή εικόνα. Η εικόνα αυτή στέλνει ένα αισιόδοξο μήνυμα, ότι δηλαδή όλοι μπορούν να συνυπάρξουν μελλοντικά, όσο κι αν διαφέρουν μεταξύ τους, διότι αυτό που έχει τελικώς σημασία είναι η κατανόηση, η αποδοχή, αλλά συγχρόνως και η διατήρηση της διαφορετικότητας του καθενός. Γράφει:

*« Η Αμπατού όμως είναι η πιο αγαπημένη μου φίλη».*⁹³⁹

*«Ο κυρ Αηδόνης είναι και αυτός φίλος μας».*⁹⁴⁰

*«Ο Φσσςς γύρισε πίσω στο σπίτι του, όπου μένει μαζί με τον Κώστα και τον Μάκη, και η Αμπατού έμεινε στο ζωολογικό κήπο».*⁹⁴¹

*« Η Αμπατού και εγώ παίζουμε παιχνίδια, κουβεντιάζουμε, δίνουμε αστεία ονόματα ο ένας στον άλλο(...). Κι αν ποτέ τσακωθούμε, την άλλη κιόλας στιγμή φιλιώνουμε».*⁹⁴²

Άξια σχολιασμού είναι η συνολική σχεδίαση του βιβλίου, η οποία συμβάλλει στην περιπαιχτική διάθεση του βιβλίου. Συγκεκριμένα, στα αριστερά τοποθετείται το λεκτικό κείμενο παρουσία λευκού φόντου, με τη χρήση κηρομπογιάς για τη σχεδίαση των εικονιζόμενων αντικειμένων, ενώ στα δεξιά τοποθετείται η εικονογράφηση, χωρίς πλαίσια, καλύπτοντας όλη την επιφάνεια της σελίδας, με τη χρήση ακουαρέλας και πέννας. Επιπλέον, καταργείται όχι μόνο το πλαίσιο της εικόνας αλλά και τα όρια μεταξύ

⁹³⁸ Stephens, J., ό.π., σ.41.

⁹³⁹ Στεργιώτη, Β., ό.π., σ.28.

⁹⁴⁰ Όπ., σ.29.

⁹⁴¹ Όπ., σ.29.

⁹⁴² Ό.π., σ.29.

κειμένου και εικόνας, ώστε να εισχωρεί το ένα μέσα στο άλλο και να δίνουν την εντύπωση μιας ενιαίας αφήγησης. Επιπρόσθετα, η εικονογράφος παραμένει πιστή στη βασική ιδέα του κειμένου, με τις εικόνες να προβάλλουν ιδιαίτερα μόνο ένα γεγονός. Αναφορικά με την ιδεολογική διάσταση μεταξύ κειμένου και εικόνας, η εικονογράφος επικεντρώνεται στη δυσαρμονία των σχέσεων του σκύλου με τους υπόλοιπους σκύλους, αλλά και στην ισορροπία των σχέσεων μεταξύ σκύλου, αηδονιού και καμηλοπάρδαλης.

5.4.21 Στο μικροαφήγημα της Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το κόκκινο αστέρι*, (2007)⁹⁴³ ο τίτλος σε συνδυασμό με την εικονογράφηση προϊδεάζουν τον αναγνώστη για το περιεχόμενο της αφήγησης. Αναλυτικότερα, ο τίτλος ανήκει στην κατηγορία αυτών που τιτλοφορούνται ως «ονοματικοί»⁹⁴⁴, καθώς αναφέρεται στον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας, γνωστοποιώντας ένα αξιοπρόσεκτο χαρακτηριστικό του. Σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, η οπτική τροπικότητα αναπαριστά τον κεντρικό χαρακτήρα να βρίσκεται στη μέση της εικόνας και προς τα κάτω, ενώ δίπλα του δεξιά και αριστερά υπάρχουν δυο χρυσά αστέρια. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική, καθώς η εικονογράφος παρουσιάζει τα τρία αστέρια χαμογελαστά, μεταδίδοντας με αυτόν τον τρόπο μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Τα χρώματα στην εικόνα και ο φωτισμός έχουν σα στόχο την ανάδειξη του χρώματος του ήρωα. Όσον αφορά το *πεδίο βάθους* της εικόνας, υπάρχουν αστέρια τα οποία σε συνδυασμό με την επιλογή του μπλε χρώματος από την εικονογράφο, δείχνουν πως πρόκειται για τον έναστρο ουρανό. Αξίζει να σημειωθεί πως το εξώφυλλο, εκτός από τα σταθερά στοιχεία του⁹⁴⁵, μετατρέπεται ακόμη σε ένα χώρο «διδασχής», με αποδέκτη τον ενήλικο αγοραστή, καθώς υπάρχει η ετικέτα: «*Ένα παραμύθι για την διαφορετικότητα*», ενισχύοντας την ιδεολογική θέση γύρω από την οποία θα κινηθεί η ιστορία

Η έναρξης του μικροαφηγήματος σηματοδοτείται από το στερεοτυπικό λεκτικό μοτίβο «*Μια φορά και έναν καιρό*». Η ηθελημένη αυτή αοριστία του χρόνου μεταφέρει την αφήγηση σε έναν άλλο χρόνο και σε έναν άλλο χώρο, συγκεκριμένα στον ουράνιο χώρο. Τα πάντα είναι πιθανά πέρα από τα σύνορα του χώρου και του χρόνου. Τόσο το κείμενο όσο και η εικονογράφηση συνηγορούν στην παρουσίαση του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού

⁹⁴³Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστέρι*, Αθήνα: Διάπλαση, 2007. Την εικονογράφηση έκανε η Πεπονά Μαρία.

⁹⁴⁴Γαβριηλίδου, Σ., *ό.π.*, σσ.146-149.

⁹⁴⁵Βλ. Γιαννικοπούλου, Α., *ό.π.*, σ.269.

του ήρωα, με σκοπό την οικειώση του «Άλλου», που επιτυγχάνεται μέσα από την έκθεση του πόσο «περίεργα φάνταζε» ανάμεσα στα υπόλοιπα χρυσά αστέρια. Η εικονογράφος χρησιμοποιεί την περιστασιακή απουσία φόντου στα σημεία που εμφανίζεται το λεκτικό κείμενο, έχοντας ως σκοπό να στρέψει την προσοχή του αναγνώστη στη φιγούρα του ήρωα, που έχει τοποθετηθεί στην κάτω δεξιά γωνία της εικόνας. Η εικονογράφηση στην απέναντι σελίδα υπερκυριολεκτεί των λεγομένων του κειμένου, «Σα μια κόκκινη βούλα στο χρυσόμαυρο πουά φόρεμα της νύχτας». Η γωνία λήψης της σκηνής είναι από κάτω προς τα πάνω, με σκοπό να φανεί στο πεδίο βάθους το «πουά φόρεμα της νύχτας»⁹⁴⁶ και η κόκκινη βούλα που ξεχωρίζει. Ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας υποστασιοποιεί το μειονεκτικό «Άλλο», καθώς η ειδοποιός του διαφορά από τα υπόλοιπα αστέρια είναι το διαφορετικό του χρώμα. Γράφει:

*«Μια φορά κι έναν καιρό, στον κατάμαυρο ουρανό εμφανίστηκε ένα κόκκινο, κατακόκκινο αστέρι. Πόσο περίεργο φάνταζε ανάμεσα στα υπόλοιπα ολόλαμπρα, χρυσαφένια αστέρια! Σα μια κόκκινη βούλα στο χρυσόμαυρο πουά φόρεμα της νύχτας».*⁹⁴⁷

Στη συνέχεια, η τριτοπρόσωπη αφήγηση διακόπτεται από διαλόγους μεταξύ του κεντρικού ήρωα και των αστεριών της «Μεγάλης Άρκτου» και του «Σείριου». Η προσπάθεια, που κάνει ο ήρωας να γνωριστεί και να αναπτύξει σχέσεις φιλίας με τα αστέρια που συναντάει πρώτα στον ουρανό, δεν έχει την κατάληξη που επιθυμεί, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τα ειρωνικά σχόλιά τους. Γράφει:

«Γεια σας! Το όνομά μου είναι Ερυθρούλης», συστήθηκε στα υπόλοιπα αστέρια του ουρανού».

«Ερυθρούλης; Τι όνομα είναι αυτό; είπε ειρωνικά το πιο φωτεινό αστέρι από τον αστερισμό της Μεγάλης Άρκτου».

«Για να σε δω καλύτερα μικρέ!» είπε ο Σείριος, το πιο λαμπρό αστέρι τ' ουρανού. Μήπως έχεις αυτή την αρρώστια που βγάζεις κόκκινα σπυράκια και ανεβάζεις πυρετό; Να δείτε πως λέγεται... Α! Το θυμήθηκα: Ερυθρά!» συνέχισε ο Σείριος που εκτός από το πιο φωτεινό θεωρεί τον εαυτό του κι ως το πιο έξυπνο αστέρι στο βασίλειο της νύχτας».

«Όχι, όχι, είμαι υγιέστατο! Αναφώνησε το κόκκινο αστεράκι».

*«Κανονικά λέγομαι Ερυθρός, που σημαίνει κόκκινος, αλλά με φωνάζουν όλοι Ερυθρούλη. Ξέρετε, πήρα το όνομά μου από το χρώμα μου»*⁹⁴⁸. Σε μια προσπάθεια να τους εξηγήσει

⁹⁴⁶ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστέρι*, ό.π., σ.1.

⁹⁴⁷ Καραγιάννη, Μ., ό.π., σ.1.

⁹⁴⁸ Ο.π., σ.3.

τον λόγο που έχει κόκκινο χρώμα, αναφέρει το όνομά του, που είναι «Ερυθρούλης». Η συνάντησή τους αποτυπώνεται και σε εικονογραφικό επίπεδο, με τον κεντρικό ήρωα να αναπαρίσταται στην κάτω δεξιά γωνία της εικόνας, υποστασιοποιώντας την απομόνωση και το αίσθημα κατωτερότητας και μειονεξίας. Αντίθετα, τα υπόλοιπα αστέρια, που είναι τοποθετημένα στην πάνω αριστερή γωνία, καταλαμβάνουν τον περισσότερο χώρο στην εικόνα, κατέχοντας περίοπτη θέση και αποκτώντας ένα αίσθημα ανωτερότητας⁹⁴⁹.

Οι εκφράσεις δυσφορίας και περιφρόνησης συνεχίζονται, με τα λόγια της ενδο-ομάδας να γίνονται ακόμα πιο σκληρά στιγματίζοντας τον ήρωα, «*Και άσχημος! Και θαμπός! Και ξεθωριασμένος! Σιγοσιθύριζαν μεταξύ τους τα υπόλοιπα αστέρια από κάθε μια από τις παρέες των αστεριών που σχηματίζονται στον ουρανό, τους λεγόμενους αστερισμούς*»⁹⁵⁰. Τα λόγια τους είναι δηλωτικά της στερεοτυπικής συμπεριφοράς τους. Επειδή «*Ο τρόπος με τον οποίο χαρακτηρίζει κανείς τον Άλλο εκφράζει και την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του*»⁹⁵¹, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι χαρακτηρισμοί «άσχημος», «θαμπός», «ξεθωριασμένος» αντικατοπτρίζουν το «όμορφο», το «φωτεινό», το «λαμπερό», στοιχεία που αποδίδει η «κυρίαρχη» ομάδα στον ίδιο τον εαυτό της. Προχωρώντας παράλληλα με την κειμενική αφήγηση, η εικονογράφος αναπαριστά σε μια ολοσέλιδη εικόνα τον Αυγερινό, προκειμένου να τονιστεί η υπεροχή του, ενώ ο Ερυθρούλης εικονίζεται φοβισμένος και απομακρυσμένος στην κάτω αριστερή γωνία της απέναντι σελίδας μέσα σε λευκό φόντο. Σύμφωνα με τον Moebius, «*Η χαμηλότερη θέση σημαίνει ταυτόχρονα και την πιο μελαγχολική κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα πρόσωπα, καθώς το κάτω μέρος της σελίδας είναι συχνά σημάδι μη ευνοϊκής θέσης*»⁹⁵². Η επιλογή της γωνίας λήψης από πάνω προς τα κάτω, σε συνδυασμό με το γενικό πλάνο της σκηνής, ενισχύει τη δύσκολη θέση και την απομόνωση, στην οποία βρίσκεται ο ήρωας προκαλώντας συναισθήματα οίκτου στον αναγνώστη. Επιπρόσθετα, το σημείο φυγής από το βλέμμα του Αυγερινού καταλήγει στο βλέμμα του Ερυθρούλη, με τη διαγώνιο που σχηματίζεται ανάμεσα στους δυο χαρακτήρες να υπονοεί ένταση⁹⁵³. Η ανάγκη κοινωνικοποίησης του ήρωα τονίζει κατ' επέκταση το πόσο σημαντική είναι για τα μικρά παιδιά η απόκτηση φίλων. Η σημαντική κοινωνική σχέση στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας μεταξύ των συνομηλίκων είναι η φιλία. Οι φίλοι των παιδιών αποτελούν, μαζί με τους γονείς και τους

⁹⁴⁹ Lewis, D., ό.π., 2001, σ. 162.

⁹⁵⁰ Καραγιάννη, Μ., ό.π., σ.5.

⁹⁵¹ Παπαδημητρίου, Ζ., *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή Στο Φυλετικό Μίσος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000, σ.40.

⁹⁵² Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.128.

⁹⁵³ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 216.

δασκάλους, τους πιο δυνατούς παράγοντες για την κοινωνικοποίησή και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους⁹⁵⁴.

Η πλοκή εξελίσσεται με την απόφαση του φυλετικού «Άλλου» να φύγει, δεδομένης της κατάστασης που υπήρχε. Οδηγείται, λοιπόν, στην περιθωριοποίηση και την κοινωνική απομόνωση. Οι επιλογές της εικονογράφου για την εικόνα⁹⁵⁵ της απομάκρυνσης του Ερυθρούλη είναι καθοριστικές για την εντύπωση που δημιουργείται και για τα νοήματα και συναισθήματα που δρομολογούνται: το πλάνο γίνεται γενικό, με σκοπό να συμπεριλάβει όλους τους εικονιζόμενους χαρακτήρες. Επιπλέον, χρησιμοποιεί δισέλιδο εύρος για την εικόνα, μια πάγια εικονογραφική επιλογή, όταν το μικρό παιδί - συναναγνώστης καλείται να «μπει» στον εικονιζόμενο κόσμο⁹⁵⁶. Οι εκφράσεις των προσώπων της κυρίαρχης ομάδας αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματα που νιώθουν. Η όψη τους είναι σοβαρή, αγέλαστη, αυταρχική και αυστηρή. Τα σηκωμένα χέρια τους με τον τεντωμένο δείκτη υποδηλώνουν την επικριτική διάθεση απέναντι στον ήρωα. Το σημείο φυγής, από τα βλέμματά τους καταλήγει στον ήρωα που είναι και το «σημείο εστίασης».⁹⁵⁷ Στο πεδίο βάθους εικονίζεται η φιγούρα του Ερυθρούλη σαν κάτι μικρό και αδύναμο⁹⁵⁸, με σκυμμένο το κεφάλι, αποκαλύπτοντας την άσχημη συναισθηματική του κατάσταση, όπως περιγράφεται και στη συνέχεια της αφήγησης. Γράφει:

«Το κόκκινο αστεράκι μεμιάς κοκκίνισε ακόμη περισσότερο, αλλά αυτή τη φορά από την ντροπή του. Δεν είχε ξαναγιώσει ποτέ τόσο άσχημα και άβολα! Ούτε ένα αστέρι δε βρέθηκε να το καλωσορίσει στην πλατεία τ' ουρανού. Όλα το έβριζαν και το κορόιδευαν. Σπρωχνόντουσαν μεταξύ τους, το έδειχναν και γελούσαν μαζί του περιπαιχτικά»⁹⁵⁹.

«Θα φύγω από εδώ, αφού κανείς δε με θέλει! Κανείς δεν πρόκειται να γίνει φίλος μου! Μονολόγησε ο Ερυθρούλης και με κατεβασμένο το κεφάλι απομακρύνθηκε από τα υπόλοιπα αστέρια».⁹⁶⁰

«Έκλαιγε, έκλαιγε αδιάκοπα και μονολογούσε: κανένας δε με θέλει, κανείς δε με αγαπά, γιατί δεν είμαι σαν κι αυτούς, είμαι διαφορετικό! μέχρι που το πήρε ο ύπνος πάνω στο μαλακό συννεφένιο στρώμα»⁹⁶¹.

⁹⁵⁴ Βλ. Erwin, P., *Friendship In Childhood And Adolescence*, London: Routledge, 2013.

⁹⁵⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.21)1, σ.528.

⁹⁵⁶ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 2011, σ.115.

⁹⁵⁷ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 103.

⁹⁵⁸ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ.192.

⁹⁵⁹ Καραγιάννη, Μ., ό.π., σ.7.

⁹⁶⁰ Ό.π., σ.7.

⁹⁶¹ Ό.π., σ.9.

Η παρέμβαση έρχεται από το Φεγγάρι, το οποίο ακούγοντας τον Ερυθρούλη να κλαίει αναλαμβάνει να του τονίσει το πόσο σημαντικός είναι. Ο ευγενικός και τρυφερός τρόπος με τον οποίο το Φεγγάρι μιλάει στον Ερυθρούλη, τα λόγια και οι λέξεις που χρησιμοποιεί (*Πόσο σημαντικό και σπουδαίο στολίδι τ' ουρανού είσαι;*) κεντρίζουν την προσοχή του ήρωα, καθώς είναι η πρώτη φορά, όπως μας ενημερώνει ο αφηγητής, που ακούει να τον αποκαλούν έτσι. Μέσα από τα συμβολικά λόγια του Φεγγαριού θίγεται έμμεσα πως το να είναι κάποιος διαφορετικός από την κυρίαρχη ομάδα δεν είναι απαραίτητα μειονέκτημα. Όλοι οι άνθρωποι διαφέρουν μεταξύ μας, αλλά αυτές οι διαφορές είναι που τους ξεχωρίζουν, χωρίς όμως να τους χωρίζουν. Αντίθετα, τους ενώνουν. Γράφει: *«Ε! Σταμάτα να κλαις! Τι κουβέντες είναι αυτές που λες! Ντρέπεσαι γι' αυτό που είσαι; Για το χρώμα σου; είπε απορημένα το Φεγγάρι. Το να είσαι διαφορετικός από τους άλλους δεν είναι απαραίτητα κακό. Σημασία έχει πως αισθάνεσαι εσύ ο ίδιος με τον εαυτό σου. Μην αφήνεις τους άλλους να σε στεναχωρούν και να τα βάζεις με το χρώμα σου. Έτσι γεννήθηκες και μεγάλωσες και γι' αυτό που είσαι πρέπει να είσαι περήφανο και χαρούμενο. Άλλωστε, σε κανένα δεν κάνει κακό το χρώμα σου, δε βλάπτεις κανένα έτσι όπως είσαι. Αντίθετα, κάνεις πολλούς χαρούμενους»⁹⁶². «Να! Πόσοι άνθρωποι σε κοιτούν χαρούμενοι κι ενθουσιασμένοι! Συνέχισε να μιλά το Φεγγάρι. Βλέπεις εκείνους τους κύριους με τα τηλεσκόπιά τους που σε παρακολουθούν από τα διάφορα σημεία της Γης; Μόνο εσένα παρατηρούν. (...) Κοίτα καλά πόσοι άνθρωποι έχουν στρέψει τα μάτια τους πάνω σου και χαμογελούν. Και ξέρεις γιατί; Επειδή ακριβώς είσαι διαφορετικό απ' όλα τ' άλλα αστέρια. Επειδή είσαι κόκκινο! Καταλαβαίνεις τώρα την αξία σου;»⁹⁶³. «Υπάρχει ποιο σημαντικό πράγμα από το να δίνεις στους άλλους χαρά;»⁹⁶⁴.*

Η πλοκή κορυφώνεται, καθώς μετά τη γενικευμένη άρνηση και απόρριψη του Ερυθρούλη, εμφανίζεται ένας αντιτιθέμενος λόγος, η αποδοχή. Η στάση του Σείριου, ο οποίος κρυφάκουγε μαζί με τα υπόλοιπα αστέρια όλη τη συζήτηση που είχε το Φεγγάρι με τον Ερυθρούλη, οδηγεί στην μεταστροφή του Σείριου, που εκφράζει τώρα την άποψη ότι κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου είναι μια ξεχωριστή οντότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στο τέλος, καθώς το στερεότυπο σταδιακά αποδομείται, όλα τα αστέρια γίνονται φίλοι, περνούν καλά παίζοντας και είναι ευτυχισμένα, χωρίς να δίνουν σημασία στο διαφορετικό τους χρώμα. Στην τελευταία, λοιπόν, σελίδα εικονίζονται όλα τα αστέρια μαζί, να χορεύουν χαρούμενα, πιασμένα χέρι χέρι και έτοιμα να υποδεχτούν στο

⁹⁶² Ο.π., σ.15.

⁹⁶³ Ο.π., σ.16.

⁹⁶⁴ Ο.π., σ.17.

χορό τους τον Ερυθρούλη⁹⁶⁵. Ο χορός είναι ένα μέσο έκφρασης, επικοινωνίας, ένας λόγος που βγαίνει από το σώμα. Ο χορός είναι δυνατό να χτίσει μια προσωπικότητα καθώς ενισχύει την κοινωνικότητα, την ομαδικότητα, αλλά και την αυτοπεποίθηση του ατόμου. Ένα παιδί είναι σημαντικό να εκφράζεται μέσα από τις κινήσεις. Γράφει:

«Δεν έπρεπε να σου μιλήσουμε τόσο σκληρά. Άλλωστε, και συ είσαι ένα αστέρι, όπως είναι και το καθένα από μας. Κι εμείς τα αστέρια πρέπει να είμαστε αγαπημένα και μονιασμένα! Από εδώ και στο εξής θα είμαστε όλοι μια παρέα και θα φωτίζουμε τον ουρανό με πολύχρωμα πλέον σχέδια, αφού θα 'χουμε και σένα στην παρέα μας!»⁹⁶⁶.

«Το κόκκινο αστέρι δεν έκρυβε τη χαρά του και χωρίς καθόλου να το σκεφτεί, πήγε αγκαλιά με τα υπόλοιπα αστέρια στην κεντρική πλατεία τ' ουρανού κι έστησαν έναν ατελείωτο χορό, που κράτησε μέχρι τις πρώτες πρωινές ώρες!»⁹⁶⁷.

«Εκείνη τη νύχτα θα τη θυμούνται για πάντα οι άνθρωποι στη γη, γιατί ήταν η πιο λαμπρή που είχαν ποτέ τους δει!»⁹⁶⁸.

Τελικά, η στάση των μελών της ομάδας μεταβάλλεται σταδιακά και τα συναισθήματα απέχθειας, περιφρόνησης, αποδοκιμασίας αντικαθίστανται από εκείνα της συμπάθειας και αποδοχής ενώ η πλήρης απόρριψη μετατρέπεται σταδιακά σε απόλυτη αποδοχή. Το Φεγγάρι κατάφερε με τα λόγια του να κάνει τα υπόλοιπα αστέρια να συνειδητοποιήσουν πως κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Όλοι τους έχουν κάτι διαφορετικό στην εμφάνισή τους, το οποίο, όμως, τους κάνει να ξεχωρίζουν, γιατί είναι μοναδικό.

Ως προς την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο. Η οπτική τροπικότητα βρίσκεται σε *συμμετρική* σχέση με την κειμενική, με αποτέλεσμα τα ιδεολογικά μηνύματα να αναδεικνύονται. Επιπρόσθετα, ακριβώς επειδή η διαφορετικότητα έγκειται στο έτερο χρώμα, η εικονογράφηση βοηθά να εντυπωθεί στο μυαλό του μικρού παιδιού-συν-αναγνώστη η αντίθεση του κόκκινου αστεριού με τα υπόλοιπα στο μυαλό του μικρού αναγνώστη. Επιπλέον, χρησιμοποιείται η οπτική σύμβαση σύμφωνα με την οποία οπτικά στοιχεία τονίζουν τη σπουδαιότητα σημείων του κειμένου. Συγκεκριμένα, η φράση *«Πόσο σημαντικό»⁹⁶⁹* γράφεται με μεγαλύτερη γραμματοσειρά, για να τονιστεί η σπουδαιότητα των λόγων του Φεγγαριού.

Πρόκειται για μια ιστορία, στην οποία αρχικά το διαφορετικό απορρίπτεται, υποτιμάται και περιθωριοποιείται. Η αποδοχή του διαφορετικού γίνεται μετά από την

⁹⁶⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.21)2, σ.528.

⁹⁶⁶Καραγιάννη, Μ., ό.π., σ.20.

⁹⁶⁷ Ό.π., σ.20.

⁹⁶⁸ Ό.π., σ.20.

⁹⁶⁹ Ό.π., σ.17.

παρέμβαση και τις συμβουλές του σοφού Φεγγαριού. Ο αναγνώστης-θεατής θα προβληματιστεί έμμεσα και θα αντιληφθεί στο τέλος πως σημασία έχει το πώς νιώθει και αισθάνεται ο καθένας για τον εαυτό του, αλλά και ότι το πιο σημαντικό δεδομένο στη ζωή είναι να δίνεις χαρά στους άλλους. Στο τέλος του βιβλίου υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες, που ανάγουν τον ανήλικο αναγνώστη από ακροατή σε συμπαίκτη. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες υποβάλλουν τον αναγνώστη σε μια διαπροσωπική σχέση αλληλεπίδρασης με τον πρωταγωνιστή.

5.4.22 Ο τίτλος του μικροαφηγήματος της Μαρμαρίδου, Ε. Χ., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, (2007)⁹⁷⁰ ως λεκτικό περιεχόμενο, αποκαλύπτει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας και την επιθυμία που έχει. Η πλοκή, όπως άλλωστε προϋδεάζει και ο περιγραφικός τίτλος του βιβλίου, αφορά σε ένα ανθρωποποιημένο βατραχάκι, το οποίο επιθυμεί να αλλάξει την εικόνα του. Η έλλειψη αποδοχής της «φυσιολογικής» του εμφάνισης οδηγεί τον κεντρικό ήρωα στην ψυχολογική του απομόνωση. Η εικονογράφηση και η *γωνία λήψης* της εικόνας παρακινεί το ενδιαφέρον των αναγνωστών, καθώς το βατραχάκι αναπαρίσταται να κοιτάζει κατάματα τον αναγνώστη.

Η αφήγηση ξεκινά με την κλασική ρήση του παραμυθιού «*Μια φορά κι έναν καιρό...*» και με την παρουσίαση του πρωταγωνιστή σε λεκτικό και εικονικό επίπεδο. Στο λεκτικό επίπεδο, η αφήγηση των γεγονότων τοποθετείται σε ένα «*αόριστο και απομακρυσμένο χωροχρόνο*» και αντίστοιχα εκλαμβάνεται η δράση των χαρακτήρων σε «*έναν κόσμο μακρινό*»⁹⁷¹. Το παραμυθιακό αυτό στοιχείο της μικροαφήγησης επιτείνει το συμβολισμό της ιστορίας. Σε εικονογραφικό επίπεδο, η *γωνία λήψης* της σκηνής, η οποία είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, επιτρέπει την παρατήρηση του απεικονιζόμενου χαρακτήρα, ο οποίος εικονίζεται ξαπλωμένος, χαρούμενος, με το ένα χέρι του ψηλά σηκωμένο, σα να χαιρετά τον αναγνώστη και να του αυτοπαρουσιάζεται. Τις επόμενες σκηνές ο συγγραφέας τις αφιερώνει στην περιγραφή και των υπόλοιπων χαρακτήρων που συνθέτουν το σκηνικό δράσης. Γράφει:

⁹⁷⁰ Μαρμαρίδου, Ε. Χ., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, Θεσσαλονίκη: Δια Βίου, 2007. Την εικονογράφηση έκανε ο Μπουλούμπασης Πέτρος. Το βιβλίο κρίθηκε 4^ο ως προς την εικονογράφηση από την Επιτροπή Κρατικών Βραβείων Παιδικού Βιβλίου του Υπουργείου Πολιτισμού, το έτος 2007, εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και εκδόθηκε στη γαλλική γλώσσα.

⁹⁷¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σσ. 226-227.

«Μια φορά κι έναν καιρό, σ' έναν τόπο μακρινό, ζούσε ένα βατραχάκι πάνω σ' ένα νουφαράκι»⁹⁷².

«Όταν έπεφτε το βράδυ κι απλωνόταν το σκοτάδι, μες στις λίμνης τα νερά τα βατράχια στη σειρά»⁹⁷³.

«Και στων δέντρων τα κλαδιά, τα πουλάκια κουρνιαστά, τα φτερά τους στο κεφάλι να τα κάνουν προσκεφάλι»⁹⁷⁴.

«Τα ψαράκια στα βαθιά, καταγάλανα νερά, μ' αχιβάδες και κοχύλια παίζανε παιχνίδια χίλια»⁹⁷⁵.

«Και στο τέλος κουρασμένα, καταταλαιπωρημένα, πέφτανε να κοιμηθούνε, όνειρα γλυκά να δούνε»⁹⁷⁶.

Στο δέκατο τρίτο δισέλιδο ο αναγνώστης θα συναντήσει πάλι τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, ο οποίος τώρα εικονίζεται προβληματισμένος. Η μη λεκτική επικοινωνία του σώματος οδηγεί τον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει το μήνυμα της εικόνας και να ερμηνεύσει τη *στάση* του σώματος του ήρωα ως ένδειξη προβληματισμού. Πιο συγκεκριμένα, εικονίζεται με το ένα χέρι σταυρωμένο μπροστά του και με το άλλο να αγγίζει το μάγουλό του. Το λεκτικό κείμενο ενισχύει την εικόνα, καθώς εκθέτει τη συναισθηματική του κατάσταση. Ο λόγος που νιώθει άσχημα ο ήρωας αποκαλύπτεται στην επόμενη σκηνή: *«ήθελε να είναι νούφαρο»*. Το είδος της ετερότητας συγκεκριμενοποιείται στο ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης. Ο «Άλλος» νιώθει ότι αποκλίνει από την κοινωνία των νούφαρων και εύχεται να ήταν σαν και αυτά. Με τη χρήση πλάγιου εσωτερικού μονολόγου, ο αναγνώστης είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνει ο ήρωας, μέσα από τη σύγκρουση με τον εαυτό του. Γράφει:

«Όμως ένα πλασματάκι έχει ένα παραπονάκι: το μικρό μας βατραχάκι θέλει να 'ναι νουφαράκι»⁹⁷⁷.

«Τι ωραία λουλουδάκια!, λέει στ' άλλα βατραχάκια. Τι καλά να 'μουν κι εγώ ένα νούφαρο μικρό!»⁹⁷⁸.

Στη συνέχεια, το λεκτικό κείμενο με τη μορφή διαλόγου παρουσιάζει εναλλακτικά την οπτική γωνία του πρωταγωνιστή των γονιών του, μια στρατηγική που διευκολύνει την

⁹⁷² Μαρμαρίδου, Ε. Χ., ό.π., σ.6.

⁹⁷³ Ό.π., σ.7.

⁹⁷⁴ Ό.π., σ.8.

⁹⁷⁵ Ό.π., σ.10.

⁹⁷⁶ Ό.π., σ.11.

⁹⁷⁷ Ό.π., σ.13.

⁹⁷⁸ Ό.π., σ.14.

πρόσληψη της ετερότητας του «Άλλου» και την κατανόηση της συμπεριφοράς του, ως απόρροια της ψυχολογικής πίεσης που βιώνει. Είναι χαρακτηριστική η σκηνή στην οποία καθρεπτίζεται ο ήρωας⁹⁷⁹ στα νερά της λίμνης και το είδωλό του είναι θλιμμένο. Γράφει:

«Η μαμά του, ο μπαμπάς του, τ' αδελφάκια κι η γιαγιά του, να το πείσουν προσπαθούν πως πολύ το αγαπούν»⁹⁸⁰.

«Του Θεού είσαι ζωάκι, το δικό μας το παιδάκι. Τι κι αν είσαι βατραχάκι και δεν είσαι νουφαράκι;»⁹⁸¹.

Στην εξέλιξη της πλοκής, το βατραχάκι χάρη στα επιχειρήματα που προβάλλουν η γιαγιά και οι γονείς του, συνειδητοποιεί πως, αν δεν είχε γεννηθεί με αυτή τη μορφή, δε θα μπορούσε να πραγματοποιήσει όλες τις δραστηριότητες που κάνει τώρα. Η οικογένειά του, λοιπόν, του παρέχει ένα περιβάλλον υποστήριξης. Γράφει:

«Βρεκεκέξ κουό κουό, τι χαζό που 'σαι μικρό!, λέει με βραχνή φωνή η γιαγιά του η σοφή»⁹⁸².

«Τούτο το μικρό ανθάκι θέλει να 'ναι βατραχάκι! Να πηδάει στα ρυάκια, χλαπ, να κάνει τα μυγάκια!»⁹⁸³.

«Όταν είσαι νουφαράκι κι όχι ένα βατραχάκι, δεν μπορείς να κυνηγήσεις ούτε και να τραγουδήσεις!»⁹⁸⁴.

«Βρεκεκέξ κουάς κουάς, τη φωνή σου ν' αγαπάς! Τη μιλιά, την αφεντιά σου, τον μπαμπά σου, τη μαμά σου!»⁹⁸⁵.

Η αφήγηση αποκτά συμβολική διάσταση, καθώς υπογραμμίζεται μεταφορικά το ζήτημα της αυτοπεποίθησης. Μέσα από τα λόγια της οικογένειας του πρωταγωνιστή, τονίζεται πως η εξωτερική εμφάνιση δεν έχει τόση σημασία, γιατί το κάθε πλάσμα είναι ξεχωριστό, έχει τη χάρη του γιατί είναι μοναδικό και όλα μαζί μπορούν και πρέπει να ζουν χαρούμενα και αρμονικά. Γράφει:

«Έτσι σ' έκανε ο Θεός! Βάτραχος είσαι σωστός! Λούλουδα και νουφαράκια είναι άλλα πλασματάκια!»⁹⁸⁶.

«Βρεκεκέξ κουέσι κουέσι, όλοι έχουμε μια θέση στη λιμνούλα που κοιτάς!, λέει ο βάτραχος μπαμπάς»⁹⁸⁷.

⁹⁷⁹ Ο.π., σ.16.

⁹⁸⁰ Ο.π., σ.15.

⁹⁸¹ Ο.π., σ.16.

⁹⁸² Ο.π., σ.32.

⁹⁸³ Ο.π., σ.33.

⁹⁸⁴ Ο.π., σ.34.

⁹⁸⁵ Ο.π., σ.35.

⁹⁸⁶ Ο.π., σ.36.

«Βατραχούλι μου μικρό, μην είσαι τόσο κουτό! Είσαι απ' όλους πιο καλό, το πιο όμορφο μωρό!, του φωνάζει η μαμά του και του λέει κι η νονά του: Άμα ήσουν νουφαράκι δε θα ήσουν βατραχάκι, της μανούλας σου παιδάκι!»⁹⁸⁸.

«Βρεκεκέξ κουά κουά, έχει δίκιο η νονά. Και δε θα 'σουν βατραχάκι, το μικρό μας αδελφάκι!»⁹⁸⁹.

Η αφήγηση χαρακτηρίζεται από την εμφάνιση άμεσου και ευρηματικού ποιητικού λόγου σε τετράστιχα, ο οποίος διέπεται από πλούσια ρίμα ποικίλων λεκτικών συνδυασμών που προσδίδουν μια μουσικότητα και ηχητικότητα στην εκφορά των λόγων. *«Βρεκεκέξ κουέσι κουέσι, όλοι έχουμε μια θέση στη χαριτωμένη πλάση βρεκεκέξ κουάσι κουάσι»⁹⁹⁰*. Η αφήγηση ρέει ευχάριστα και παρασύρει τον αναγνώστη να τραγουδήσει. Το κείμενο είναι *κλειστού τύπου* και το τέλος της ιστορίας είναι καθορισμένο. Η σκηνή, με την οποία επιλέγει η συγγραφέας να κλείσει την ιστορία, είναι χαρακτηριστική του «ευχάριστου τέλους». Πιο συγκεκριμένα, απεικονίζονται οι γονείς και η γιαγιά να «παίζουν» με το βατραχάκι και να το πετάνε ψηλά, τονίζοντας υποσυνείδητα στον εννοούμενο αναγνώστη το παιδικό παιχνίδι «τραμπολίνο». Το βατραχάκι εικονίζεται με τα πόδια σηκωμένα στον αέρα, δηλώνοντας κίνηση⁹⁹¹. Η κίνηση με τη συνεπικουρική λειτουργία της γραμμής, υπονοεί ενέργεια και εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι κυματοειδείς γραμμές δηλώνουν τα χοροπηδητά⁹⁹². Με την τελευταία σκηνή ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί την εικόνα του εξωφύλλου του βιβλίου και ερμηνεύει το εγγεγραμμένο στην εικόνα νόημα.

Αξίζει να εστιάσουμε στην εικονογράφηση και στις οπτικές συμβάσεις που υπάρχουν σε όλη την έκταση της ιστορίας. Το βιβλίο, έχοντας μεγαλύτερο πλάτος παρά ύψος, επιτρέπει στον εικονογράφο να δώσει περισσότερες πληροφορίες στον αναγνώστη για τους χαρακτήρες της ιστορίας⁹⁹³. Οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με αποτέλεσμα λέξεις και ζωγραφίες να διαπλέκονται. Η σχέση κειμένου και εικόνας είναι *συμμετρική*, καθώς οι στιγμές που απεικονίζονται στις εικόνες έρχονται ακριβώς *στο σημείο ροής των γεγονότων* στο οποίο διακόπτεται το κείμενο⁹⁹⁴. Αποτέλεσμα της σχέσης αυτής είναι οι εικόνες να φαντάζουν περισσότερο ως επιβεβαίωση αυτών που ήδη γνωρίζουμε, χωρίς να

⁹⁸⁷ Ο.π., σ.37.

⁹⁸⁸ Ο.π., σσ.38-39.

⁹⁸⁹ Ο.π., σ.40.

⁹⁹⁰ Ο.π., σ.41.

⁹⁹¹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2003, σ. 116.

⁹⁹² Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2001, σ. 263.

⁹⁹³ Nodelman, Ρ., ό.π., σ.86.

⁹⁹⁴ Ο.π., σ.375.

παρέχουν στον αναγνώστη πρόσθετες πληροφορίες. Επίσης, οι χαρακτήρες είναι σχεδιασμένοι με γραμμές. Το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης να παραπέμπει σε σκίτσα και φιγούρες που θυμίζουν ανθρώπινες μορφές. Η σχεδιαστική ιδιότητα της γραμμής λειτουργεί ως *περίγραμμα*⁹⁹⁵, με τα πρόσωπα των χαρακτήρων να μεταδίδουν την ουσία των συμβατικών απεικονίσεων διάφορων συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, τα ημικύκλια που βλέπουν προς τα πάνω συμβολίζουν την ευτυχία⁹⁹⁶, ενώ τα ημικύκλια προς τα κάτω τη στεναχώρια⁹⁹⁷.

Το χρώμα «απευθύνεται τόσο έντονα στις αισθήσεις μας χωρίς να υπονοεί κάποιο νόημα μπορεί όμως να συμβάλλει στο νόημα των εικόνων»⁹⁹⁸. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, όλες οι σελίδες έχουν φόντο διαφορετικά χρωματισμένο, για να αποδοθούν οι διαφορετικές διαθέσεις των ηρώων. Τέλος, το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο χαρακτηρίζεται πλέον από την πολυτροπική μετάδοση πληροφοριών και για το λόγο αυτό εκμεταλλεύεται την επικοινωνιακή δύναμη των οπτικών σχημάτων, επιτείνοντας και πολλαπλασιάζοντας την εκφραστική τους δύναμη. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν τα «μπαλόνια ομιλίας»⁹⁹⁹, σύμφωνα με τα οποία, οι λέξεις μπορούν να λειτουργήσουν ως οπτικά αντικείμενα μέσα στην εικόνα¹⁰⁰⁰. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2004), «Το οβάλ πλαίσιο πιστοποιεί ότι πρόκειται για απευθείας διάλογο, ενώ τα ορθογώνια παραπέμπουν σε αφηγητή που εκφράζεται σε πλάγιο λόγο»¹⁰⁰¹.

5.4.23 Ο συγγραφέας Πουλάκης Πέτρος μέσα από το μικροαφήγημα *Ο Αυτός*, (2006)¹⁰⁰² αναφέρεται στον αυτισμό¹⁰⁰³. τόσο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι πάσχουν από αυτόν όσο και στα ιδιαίτερα χαρίσματα που διαθέτουν. Μέσα από την

⁹⁹⁵ Lewis, D., ό.π., 2001, σσ. 103-104.

⁹⁹⁶ Μαρμαρίδου, Ε. Χ., ό.π., σσ.6, 34, 39, 41.

⁹⁹⁷ Ό.π., σσ.13, 14, 31, 32.

⁹⁹⁸ Nodelman, P., ό.π., 2009, σ.220.

⁹⁹⁹ Yannicopoulou, A., «The Visual Meanings Of Written Texts: The Puns», *International Journal of Learning*, vol. 10, 2003, σσ.1-10.

¹⁰⁰⁰ Ό.π., σ.14.

¹⁰⁰¹ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., 2004, σσ. 81-98.

¹⁰⁰² Πουλάκης, Π., *Ο Αυτός*, Αθήνα: Κάστωρ, 2006. Την εικονογράφηση έκανε ο Βασίλης Παπατσαρούχας.

¹⁰⁰³ Μιλώντας για αυτισμό εννοούμε μια διάχυτη αναπτυξιακή – εξελικτική διαταραχή. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από σοβαρά και εκτεταμένα αναπτυξιακά προβλήματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται διάχυτες. Βλ. ενδεικτικά, Συνοδινού, Κ., *Ο Παιδικός Αυτισμός, Θεραπευτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2007 και Luiselli, J., Russo, D., Christian, W., & Wilczynski, S., « Behavioral Treatment And Normal Educational And Intellectual Functioning In Young Autistic Children», *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, τ.χ.55, U.S: Oxford University Press, 2008.

ιστορία του «Αυτού» γίνεται αντιληπτό πως η αποδοχή των ατομικών ιδιομορφιών ενός αυτιστικού παιδιού από τον καθένα ξεχωριστά μπορεί να συνεισφέρει στην συνολική αποδοχή του από την ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Το καβούκι του «Αυτού» λειτουργεί ως μεταφορά, που βοηθά τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει ότι μέσα σε αυτό υπάρχει ένας ολόκληρος βιώσιμος κόσμος, ο οποίος όμως δύσκολα διαρρηγνύεται. Μέσα από τις εσωτερικές σκέψεις του «Αυτού», ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τις αντιλήψεις του για τον κόσμο που το περιβάλλει.

Από το παρακείμενο περιβάλλον του βιβλίου επισημαίνεται η *πολυτροπικότητά* του, καθώς η γλώσσα αξιοποιείται και ως οπτικό υλικό. Ο ονοματικός τίτλος χαρακτηρίζεται για την εξαιρετική συντομία του, αφού ως λεκτικό περιεχόμενο αποκαλύπτει μόνο το κύριο όνομα ενός ζώου. Εξαιτίας αυτού, το ενδιαφέρον εστιάζει στη σχεδιαστική δυναμική των γραμμάτων, τα οποία σχηματίζονται από την επανάληψη του τιτλικού περιεχομένου, με την ιδιότητα των γραμμάτων να λειτουργούν και ως οπτικά σύμβολα. Ο τίτλος, σύμφωνα με το εικονογραφικό αποτέλεσμα που κατασκευάζει, επιβάλλει να αποκωδικοποιήσουμε το πρόσωπο που αναπαρίσταται υπό τη βαρύνουσα σημασία του πρώτου. Σε ένα παιχνίδι ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο* ο αναγνώστης είναι σε θέση να εικάσει ότι το όνομα αναφέρεται στο απεικονιζόμενο πρόσωπο. Συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα εξανθρωπισμένο χελωνάκι, το οποίο αναπαρίσταται σε μια τρυφερή στιγμή με τη μητέρα του. Άξια σχολιασμού είναι τα *περιθωριακά σχόλια*¹⁰⁰⁴ που εμφανίζονται στην οπτική τροπικότητα, και πιο συγκεκριμένα η σχεδιαστική λειτουργία της γραμμής με το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης να παραπέμπει σε ιδιόχειρες σημειώσεις. Σε αυτές ο εικονογράφος καταγράφει διευκρινιστικά σχόλια, που λειτουργούν ως οπτικο-λεκτικοί σύνδεσμοι με την ιστορία. Η σύμμιξη γραμματικών και αριθμητικών συμβάσεων με σκοπό τη μετάδοση του περιεχομένου της αφήγησης, ανάγει το βιβλίο σε *πολυκωδικό*. Η ιδιότητα των αριθμών να λειτουργούν και ως σύμβολα οδηγεί τον αναγνώστη στην αντιστοίχιση της πληροφορίας με το θέμα που διαπραγματεύεται η ιστορία¹⁰⁰⁵. Ο συγγραφέας χάρη στην ευρηματική *ονοματοποιία*¹⁰⁰⁶ κατορθώνει να περάσει έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα για το χελωνάκι-ήρωα του βιβλίου.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσίαση της μητέρας του πρωταγωνιστή, η οποία ονομάζεται «Πηνελόπη». Πρόκειται για μια θαλάσσια χελώνα, η οποία γεννάει τα αυγά

¹⁰⁰⁴ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σσ. 263-268.

¹⁰⁰⁵ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.23)1, σ.533.

¹⁰⁰⁶ Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Βλ. ενδεικτικά, Συνοδινού, Κ., ό.π., 2007.

της στην αμμουδιά. Κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας είναι ένα χελωνάκι, και συγκεκριμένα ένα από τα 75 χελωνάκια που επώασθηκαν σε κάποια παραλία ένα καλοκαίρι. Μέσα από τα λόγια του αφηγητή, η Πηνελόπη σκιαγραφείται ως μια στοργική μητέρα, που να δίνει τις πρώτες «οδηγίες» επιβίωσης στα νεογέννητα χελωνάκια της. Γράφει:

«Η κυρία Πηνελόπη ήταν πολύ περήφανη και για τα 75 αυγά της. Είχε σκάψει μια ολοστρόγγυλη λακούβα μέσα στην άμμο και με πολύ προσοχή τακτοποίησε εκεί τα υπέροχα, οβάλ αυγά. Η κυρία Πηνελόπη ήταν μια ξεχωριστή θαλάσσια χελώνα, διαφορετική απ' τις άλλες. Δεν παράτησε τα' αυγά της στην τύχη τους. Τριγύριζε και παραφύλαγε στην αμμουδιά, και μόλις τα' αυγά έσκαγαν, θα ήταν εκεί για να προστατέψει τα χελωνάκια της, να τους δώσει ονόματα, να τα βάλει στη σειρά και να τους μάθει καλούς τρόπους. Όλα αυτά σκεφτόταν η κυρία Πηνελόπη και πήγαινε νευρικά πάνω-κάτω στην παραλία. Ξαφνικά, τα' αυγά άρχισαν να σκάνε»¹⁰⁰⁷.

Κατά την εξέλιξη της πλοκής, η μαμά Πηνελόπη και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να επικοινωνήσουν με το χελωνάκι, το οποίο «φαινόταν κάπως διαφορετικό από τ' άλλα»¹⁰⁰⁸. Τα προβλήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών με αυτιστικές διαταραχές κάνουν την εμφάνισή τους από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς του αυτιστικού παιδιού είναι το κλείσιμο στον εαυτό του και η έλλειψη ενδιαφέροντος για συναναστροφή με τα υπόλοιπα παιδιά, η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ικανοποίηση προσωπικών αναγκών τους. Στην περίπτωση του πρωταγωνιστή, ο «Αυτός» δυσκολευόταν να σταθεί στη σειρά όπως τα αδέρφια του, αδυνατούσε να ακολουθήσει πιστά και συγκροτημένα τις οδηγίες τους, επέμενε και αποτολμούσε να κάνει πράγματα που δεν έκαναν τα αδέρφια του. Οι συμπεριφορές και οι πράξεις του σκιαγραφούσαν το πορτραίτο ενός απόμακρου, απογοητευμένου και απροσδιόριστου χαρακτήρα. Ειδικότερα, μέσα από τα λόγια του αφηγητή αναφέρεται πως «αντί να τρέχει προς τη θάλασσα, έτρεχε προς το βουνό». Συνήθως ήταν κλεισμένος μέσα στο καβούκι του, απομονωμένος από την ομάδα σαν να βρισκόταν στο δικό του κόσμο και δίχως να μπορεί κάποιος να αντιληφθεί τι του συμβαίνει. Γράφει:

«Είδε κι έπαθε η μαμά Πηνελόπη να του μάθει να στέκεται στη σειρά. Γιάννη, προσοχή! είπε αγανακτισμένη μετά από πολύωρη προσπάθεια. Όμως καμιά αντίδραση το χελωνάκι. Η μαμά Πηνελόπη άρχισε να θυμώνει. Νόμιζε πως το μικρό την κορόιδευε. Το τράβηξε

¹⁰⁰⁷ Πουλάκης, Π., *Ο Αυτός*, ό.π., σ.3.

¹⁰⁰⁸ Ο.π., σ.5.

απότομα από το πόδι για να το συνεφέρει και να ξεκινήσουν για τη βουτιά στη θάλασσα. Το χελωνάκι δεν την κοίταζε καθόλου, αλλά άρχισε να ζαναφωνάζει δυνατά κι αγριεμένα και λίγο σαν φοβισμένο: Αυτό, αυτό, αυτό, αυτό, αυτό... Κάτι συμβαίνει σκέφτηκε ανήσυχη η μαμά Πηνελόπη. Τα υπόλοιπα χελωνάκια κοιτούσαν τον μικρούλι αναστατωμένα και παραπονούνταν, γιατί ήθελαν να πάνε γρήγορα στη θάλασσα. Χαμός γινόταν απ' τις φωνές τους. Μια χελωνίτσα, η Βαγού, πετάχτηκε και είπε: Μαμά, μήπως θέλει το όνομά του να είναι Αυτός; Η μαμά Πηνελόπη διαισθανόταν ότι δεν ήταν εκεί το πρόβλημά του. Όμως ποιο μπορεί να ήταν; Δεν είχε ιδέα! Προσπάθησε να ηρεμήσει και να πάρει το χελωνάκι με το καλό. Λοιπόν, εσύ είσαι ο Αυτός είπε η μαμά Πηνελόπη μ' ένα λυπημένο χαμόγελο γεμάτο απορία. Εκείνο την πλησίασε και τη χάιδεψε απαλά στο λαιμό με τη μύτη του, σαν να τη μύριζε κιόλας»¹⁰⁰⁹.

Η μόνη που πλησίασε τον «Αυτό» με ένα διαφορετικό τρόπο, σε σχέση με τους υπόλοιπους, ήταν η αδερφή του, η Βαγού. Με σύμμαχο την απεριόριστη αγάπη της προς τον αδερφό της, υπερασπίζεται και προστατεύει τον «Αυτό» από τις επιθέσεις και τις επικρίσεις των άλλων αδερφών τους. Ο «Αυτός» βιώνει την περιθωριοποίηση από τα αδέρφια του, που θεωρούν τη συμπεριφορά του περίεργη, καθώς έρχεται σε σύγκρουση με τους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν θέσει οι ίδιοι ως «φυσιολογικού». Έτσι, εκφράζουν τη δυσφορία και την αποστροφή τους προς αυτόν. Η Βαγού καταφέρνει τελικά να ανακαλύψει το μυστικό της ιδιαίτερης συμπεριφοράς του «Αυτού» χάρη στην υπομονή, την εξυπνάδα και την παρατηρητικότητα της. Κατανοεί τον τρόπο που σκέφτεται και λειτουργεί, σεβόμενη πάντα τις ιδιαιτερότητές του. Επιστέγασμα της προσπάθειάς της υπήρξε η απόφασή της να μπει κυριολεκτικά μέσα στο καβούκι του «Αυτού»¹⁰¹⁰. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και μέσω της ταύτισης την ουσιαστική αποδοχή του «Αυτού», που υποστασιοποιεί τον «Άλλο». Αποτελεί τον καταλύτη στην αποκατάσταση της σχέσης του «Αυτού» με τη μητέρα και τα υπόλοιπα αδέρφια τους. Γράφει:

«Ο Αυτός ήταν ένα ατέλειωτο αίνιγμα για όλους. Οι λέξεις φαίνονταν να έχουν για κείνον ένα διαφορετικό ή κανένα νόημα. Πάμε να πέσουμε στη θάλασσα έλεγε η μαμά Πηνελόπη, κι όλα τα χελωνάκια έτρεχαν γρήγορα πάνω στην άμμο για τη θάλασσα. Μόλις έφταναν στο νερό, έμπαιναν σιγά-σιγά και προσεκτικά. Ο Αυτός όμως ήταν πάντα διαφορετικός, απρόβλεπτος! Έτρεχε με το δικό του τρόπο, αλλά όχι προς το νερό, μα προς το βουνό. Στο δρόμο του, μπορούσε να ξεχαστεί κιόλας κοιτώντας κάτι άσχετο. Αν τέλος πάντων θυμόταν

¹⁰⁰⁹ Ο.π., σ.7.

¹⁰¹⁰ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.23)2, σ.533.

για πού ξεκίνησε να πάει, τότε σκαρφάλωνε στον ψηλότερο βράχο κι από κει έπεφτε με φόρα κατευθείαν στα βαθιά νερά. Η Βαγού, που μερικές φορές μπορούσε να μαντεύει κάπως τη σκέψη του, έτρεχε από πριν για να τον σώσει, γιατί δεν ήταν πολύ καλός στο κολύμπι. Ο Αυτός ποτέ δεν ενδιαφερόταν για τα ίδια πράγματα με τους άλλους. Συχνά συμπεριφερόταν αλλόκοτα. (...) Ξαφνικά, μέσα στην ηρεμία, ακούστηκε ένας ήχος συνεχόμενος, τρομακτικός, σαν κάποιος να έψελνε. Ήταν ο Αυτός που μουρμούριζε μέσα απ' το καβούκι του: Μμμμ...! Και να, πετάχτηκε όρθιος. Κυμάτιζε το σώμα του, στριφογύριζε το κεφάλι, έκανε κύκλους με τα μάτια του, λες και χόρευε κάποιον εξωγήινο χορό. Η μαμά Πηνελόπη πρόσεξε το βλέμμα του που ήταν σαν να παρακολουθούσε κάτι ιπτάμενο, όμως τίποτα δε φαινόταν να πετάει εκείνη τη στιγμή»¹⁰¹¹.

Από τη στιγμή, λοιπόν, που όλοι είδαν μέσα από το μαγικό, διάφανο καβούκι του «Αυτού», που χωράει όλο τον κόσμο με κάθε λεπτομέρεια, κατάλαβαν τι πραγματικά συνέβαινε στον αδερφό τους. Πλέον, κανείς δεν ήθελε να τον αλλάξει, ούτε στεναχωριόταν για εκείνον. Αντίθετα, όλοι ήταν πολύ χαρούμενοι και περήφανοι που είχαν τον «Αυτό» στη δική τους οικογένεια. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως ο «Αυτός», από αντι-ήρωας μετατράπηκε σε έναν ευρύτερης αποδοχής ήρωα, που περιβάλλεται από αισθήματα αληθινής αγάπης. Γράφει:

«Η Βαγού δεν πίστευε στα μάτια της. Ανακάλυψε πως το καβούκι του Αυτού ήταν διάφανο! Μπορούσε από κει μέσα να βλέπει και να παρακολουθεί τα πάντα, μόνο που τα έβλεπε όλα διαφορετικά. Γιατί το καβούκι του ήταν σαν ένας τεράστιος μεγεθυντικός φακός!»¹⁰¹².

«Η μαμά Πηνελόπη κατάφερε κι αυτή να στριμωχτεί μέσα στο παράξενο και μαγικό καβούκι του Αυτού. Το ίδιο έκαναν και μερικά από τ' αδέρφια του. Πολύ γρήγορα, όλοι πετάγονταν έξω πονοκεφαλισμένοι από τις τόσες λεπτομέρειες. Από τότε, κανείς πια δεν ήθελε να τον αλλάξει, ούτε στεναχωριόταν για αυτόν. Αντίθετα, όλοι ήταν περήφανοι που είχαν τον Αυτό στη δική τους οικογένεια. Μπορούσαν πια να εξηγήσουν ό,τι παλιότερα τους φαινόταν τρελό και παλαβό στη συμπεριφορά του. Κι ο Αυτός σιγά-σιγά τους βοηθούσε να λύσουν πολλά μυστήρια γύρω του, αλλά και μέσα τους, έτσι μοναδικά που έβλεπε τον κόσμο. (...) Δεν ένιωθε πια μόνος»¹⁰¹³.

Η εικονογράφηση συνεπικουρεί στην κατανόηση της ιδιαιτερότητας του ήρωα, υποδηλώνοντας ότι παιδιά σαν τον «Αυτό» δεν είναι αμέτοχα στο εξωτερικό περιβάλλον, αλλά στέκονται και αντιδρούν απέναντί του το καθένα με το δικό του τρόπο στα ποικίλα

¹⁰¹¹ Πουλάκης, Π., ό.π., σ.9.

¹⁰¹² Ο.π., σ.19.

¹⁰¹³ Ο.π., σ.23.

ερεθίσματα που δέχονται. Οι εικόνες διαθέτουν πλαίσιο, που αποτελεί μέρος της οπτικής γλώσσας, «την οποία διακοσμούν, ζωντανεύουν και αναδεικνύουν, έλκουν την προσοχή μας»¹⁰¹⁴. Η επιλογή της εικόνας είναι επιλεκτική, με την εικόνα να προβάλλει μόνο ένα γεγονός. Επιπλέον, ο εικονογράφος επισύρει την προσοχή του αναγνώστη, στην εικόνα προσκαλώντας τον να γίνει συμπαίχτης σε ένα κυνήγι κρυμμένων πληροφοριών, ανακαλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο την πολυεπίπεδη λειτουργία της εικονογράφησης. Η συγκεκριμένη τεχνική στην εικονογράφηση επιτελεί διπλή λειτουργία: αφενός υποστηρίζει και συμπληρώνει την αφήγηση και αφετέρου προσδίδει στην εικονογράφηση μία αυτόνομη διαλεκτική σχέση με τον αναγνώστη, τον οποίο προσκαλεί να ανακαλύψει συγκαλυμμένες πληροφορίες. Παράλληλα, διεγείρει τη φαντασία, την περιέργεια και την παρατηρητικότητα του. Αξίζει να σημειωθεί πως κάθε εικόνα εξαιτίας των λεπτομερειών της προκαλεί τον αναγνώστη-θεατή να φτιάξει μια δική του ιστορία.

5.4.24 Στο μικροαφήγημα του Αυτζή, Μ., *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, (2004)¹⁰¹⁵ κεντρικός πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ο Μάνος, ένα παιδί που πάσχει από το Σύνδρομο Down¹⁰¹⁶. Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο, «Το ειδικό παιδί και η ειδική Αγωγή γίνεται μυθοπλαστικό υλικό για τη λογοτεχνική αφήγηση σε μια χρονική εποχή που προσδιορίζεται από το 1980 και μετά»¹⁰¹⁷.

Τα παρακείμενα σημεία του βιβλίου υποβάλλουν την κεντρική ιδέα της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος του βιβλίου εκφράζει μια επιθυμία, η οποία στοχεύει άμεσα στο αναγνωστικό κοινό, με σκοπό να προκαλέσει τον προβληματισμό του μικρού παιδιού-συναναγνώστη. Σε επίπεδο εικονογράφησης, αναπαρίσταται ο κεντρικός

¹⁰¹⁴ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.120.

¹⁰¹⁵ Αυτζής, Μ., *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004. Την εικονογράφηση έκανε ο Νικόλας Ανδρικόπουλος.

¹⁰¹⁶ Οι έρευνες που αφορούν την επιστημονική περιοχή σύγκλισης της αναπηρίας και της λογοτεχνίας είναι πολύ περιορισμένες στην Ελλάδα, όπως άλλωστε τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι λογοτεχνικές απεικονίσεις τους έχουν, μέχρι στιγμής, αποτελέσει ελάχιστα αντικείμενο εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βλ. ενδεικτικά, Παπαδάτος, Γ., «Στάσεις Απέναντι Στο Παιδί Με Ειδικές Ανάγκες: Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία Της Περιόδου 1975-1992», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες*, τ. 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 726-738, Καρακίτσος, Α., «Παιδική Λογοτεχνία Και Ειδική Αγωγή», στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες Τάσεις Και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθέας, 2001, σσ. 328-364 και Καρακίτσος, Α. & Μαναβόπουλος, Κ., «Η Ευαισθητοποίηση Των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Σε Προβλήματα Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες Μέσα Από Τη Διδασκαλία Κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας», στο Τάφα, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου Η Έρευνα Στην Προσχολική Ηλικία*, τ. 1, Αθήνα: Δαρδανός, 2001, σσ. 135-150.

¹⁰¹⁷ Καρακίτσος, Α., ό.π., 2008, σ.195.

πρωταγωνιστής της ιστορίας. Η *φυσική γωνία λήψης* της εικόνας λειτουργεί ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή με το εικονιζόμενο πρόσωπο, καθώς τοποθετείται στο κέντρο της προσοχής του.¹⁰¹⁸ Το πλάνο που εφαρμόζεται στην εικόνα είναι *γκρο πλαν* με τον ήρωα να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας. Το *σημείο φυγής* από το βλέμμα του πρωταγωνιστή καταλήγει στον αναγνώστη-θεατή απαιτώντας την άμεση εμπλοκή του. Η συγκεκριμένη επιλογή απεικόνισης έχει διττή λειτουργία: αφενός δημιουργείται μια συμπάθεια για το αναπαριστάμενο πρόσωπο, αφετέρου, ο εικονογράφος εστιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου του, όπως είναι τα σκιστά και αμυγδαλωτά μάτια του¹⁰¹⁹.

Από την αρχή της αφήγησης παρουσιάζονται οι δυο κεντρικοί χαρακτήρες, ο Μάνος και η Άννα-Μαρία, οι οποίοι αποκαλύπτονται στον αναγνώστη μέσα από τα λόγια και τις πράξεις τους. Κοινή συνισταμένη των δυο παιδιών είναι η όρεξή τους για το παιχνίδι. Διαφοροποιούνται, ωστόσο, ως προς τη σκιαγράφιση των πορτραίτων τους. Ο μεν Μάνος «είναι πάντα χαμογελαστός»¹⁰²⁰, η δε Άννα-Μαρία εμφανίζεται απόμακρη και προσβλητική ως προς αυτόν, λέγοντας χαρακτηριστικά «*Ευτυχώς που δεν πάμε στο ίδιο σχολείο*»¹⁰²¹. Τα λόγια της καθοδηγούν την πρόσληψη των χαρακτήρων της ιστορίας ως μικρών παιδιών, που διαφωνούν στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων της καθημερινότητας. Επιπρόσθετα, τα λόγια της ενισχύουν τη στερεοτυπική της άποψη και παράλληλα καθοδηγούν τον εννοούμενο αναγνώστη να προβεί στο συμπέρασμα πως ο πρωταγωνιστής σε κάτι διαφοροποιείται σε σχέση με την ίδια, «*Να είσαι καλή με το Μάνο. Και να παίζετε οι δυο σας, της είχε πει μόλις χθες η μαμά της*», «*Καλή μαζί του; Μα αυτός είναι “μογγολάκι”! μουρμουρίζει και κάνει πως δεν τον βλέπει*». Η Άννα-Μαρία απορρίπτει την πρόταση της μητέρας της να συναναστραφεί το Μάνο, ορίζοντας τη δική της φαινομενική ανωτερότητα, και αποδίδοντας στο Μάνο το χαρακτηρισμό «μογγολάκι». Η αφήγηση αποκτά μια συμβολική διάσταση, διότι επισημαίνεται μεταφορικά η ισοπεδωτική ομοιομορφία και η έλλειψη κριτικής σκέψης από μια μερίδα ανθρώπων, που αυτόματα τους καθιστά άβουλα και πειθήνια όργανα. Επιπρόσθετα, η Άννα-Μαρία διακρίνεται μεταξύ των παραπάνω και για τη συνειδητή της εναντίωση στο ορθολογικό πρόσωπο της μητέρας της. Η *πολυεστιακή αφήγηση* προσφέρει μια πολυπρισματική πρόσληψη των γεγονότων, εγγράφοντας τις εναλλακτικές ιδεολογικές

¹⁰¹⁸ Bang, M., *Picture This. How Pictures Work*, San Francisco: SeaStar Books, 2000, σσ. 20, 54-68.

¹⁰¹⁹ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.24)1, σ.524.

¹⁰²⁰ Αυτζής, Μ., *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, ό.π., σ.7.

¹⁰²¹ Ο.π., σ.7.

θέσεις, αφενός της μητέρας της Άννας-Μαρίας, αφετέρου της Άννας και του Μάνου. Η αφήγηση κατασκευάζει ένα δίπολο απόψεων παρουσιάζοντας εναλλακτικά την οπτική γωνία της εκάστοτε πλευράς.

Η εισαγωγική οπτική τροπικότητα αναπαριστά τον Μάνο με τα χέρια σηκωμένα να κρατά ένα λουλούδι και να χαμογελά. Η γωνία λήψης της εικόνας έχει τραβηχτεί από ψηλά, όχι όμως με στόχο να υποβιβάσει τον απεικονιζόμενο χαρακτήρα, όπως συνήθως συμβαίνει με αυτήν τη χρήση της οπτικής γωνίας, αλλά με σκοπό να δώσει έμφαση στο μεγαλόσωμο κεφάλι του ήρωα σε σχέση με το υπόλοιπό του σώμα, υποδηλώνοντας έμμεσα την ιδιαιτερότητά του. Το οπτικό σύμβολο του λουλουδιού που κρατάει υποστασιοποιεί στις ανθρώπινες κοινωνίες μια ευγενική χειρονομία εκδήλωσης αγάπης¹⁰²². Η δεδομένη εμφάνιση του χαρακτήρα στην αφήγηση¹⁰²³, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αποδίδεται εικαστικά έχουν ανάλογο αντίκτυπο στον αναγνώστη. Συχνά η εξωτερική εμφάνιση¹⁰²⁴ λειτουργεί μετωνυμικά για το αναγνωστικό κοινό¹⁰²⁵ και αναπαράγει ασυνείδητα υφέρποντα στερεοτυπικά μηνύματα¹⁰²⁶. Ειδικότερα, στην απεικόνιση του κεντρικού πρωταγωνιστή αποτυπώνονται τα στερεότυπα εικονικά χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε παιδί με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα για τα μικρά, παιδιά τα οποία δε διαθέτουν ανεπτυγμένη αναγνωστική ικανότητα και η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων στην πρόσληψη της αφήγησης στηρίζεται κυρίως στο λόγο της εικόνας, η εξωτερική εμφάνιση επηρεάζει καθοριστικά τα συμπεράσματά τους για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας.

Στην συνέχεια της αφήγησης, ο αναγνώστης-θεατής γνωρίζει τον Αλέξη, «ένα φιλόλιγγο ξανθό αγόρι που τα παιδιά τον έχουν για αρχηγό»¹⁰²⁷, με τον οποίο η Άννα επιλέγει να παίξει. Η αντιπαραβολή του Αλέξη με το Μάνο κατασκευάζει τις στερεοτυπικές επιλογές των παιδιών, τα οποία επιλέγουν να συναναστραφούν με τα πιο

¹⁰²² Serafini, F., "Understanding Visual Images In Picturebooks", στο Evans, J., *Talking Beyond The Page. Reading And Responding To Picturebooks*, London: Routledge, 2009, σ. 14.

¹⁰²³ Με τον όρο «εμφάνιση» δεν εστιάζουμε μόνο στην εξωτερική, δεδομένου ότι οι λέξεις δημιουργούν εικόνες, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο συγγραφέας επιλέγει να παρουσιάσει τον χαρακτήρα, να τον περιγράψει ακόμη και τη συχνότητα εμφάνισής του στην αφήγηση. Όλα αυτά αποτελούν κριτήρια γνωριμίας με τον ήρωα.

¹⁰²⁴ Γαβριηλίδου, Σ., *Το Παιδί Και Ο Έφηβος Στα Έργα Beatrice Solinas Donghi, Bianca Pitzorno, Marcello Argilli και Angerlo Petrosin*, Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 2002, σ. 100. *Το Δύσκολο Επάγγελμα Του Κλασσικού Ήρωα*, Θεσ/νίκη: University Studio Press, 2008, σ. 156.

¹⁰²⁵ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σσ. 49-62. Οικονομίδου, Σ., ό.π., σσ. 111-112.

¹⁰²⁶ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2009, σσ. 1-15.

<http://keimena.ece.uth.gr>.

¹⁰²⁷ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.8.

δημοφιλή παιδιά του σχολείου τους. Από τις παραπάνω, ενδεικτικές αναφορές, διαφαίνεται η στερεοτυπική σύνδεση των εσωτερικών και εξωτερικών χαρακτηριστικών ανάμεσα στα δυο αγόρια της ιστορίας, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στη δομή της πλοκής, δεδομένου ότι χαρακτηρίζονται για τη διπολικότητα των σχημάτων όμορφος-άσχημος, δημοφιλής-άσημος, με τον θετικό πόλο να υπερισχύει πάντα του αρνητικού¹⁰²⁸. Η τυπολογική αξιολόγηση των δυο παιδιών, της Άννας και του Αλέξη, εμπίπτει στην κατηγορία των *συλλογικών χαρακτήρων* (collective characters), καθώς δρουν συνολικά, διαθέτουν μια φωνή σε αφηγηματικό επίπεδο και κοινή γραμμή συμπεριφοράς και λειτουργίας και δε διαφέρουν καθόλου μεταξύ τους, τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά¹⁰²⁹. Έτσι, λοιπόν, η ιδιαιτερότητα του ενός, συγκεκριμένα του Μάνου, γίνεται ιδιαίτερα αισθητή και αποτελεί στοιχείο διάκρισης που λειτουργεί προσθετικά στην κατασκευή και πρόσληψη της ετερότητάς του.

Κατά την εξέλιξη της πλοκής, η συνάντηση των τριών παιδιών καταλήγει στην περιθωριοποίηση του Μάνου και στον κοινωνικό του αποκλεισμό από την ομάδα του «Εμείς», που αντιπροσωπεύουν η Άννα-Μαρία και ο Αλέξης, *«Πήγαινε σπίτι σου! τον αποπαίρνει η Άννα-Μαρία. Πήγαινε σπίτι σου! Ο Μάνος τους κοιτάζει με το στόμα ορθάνοιχτο και δε λέει τίποτα. Ύστερα χαμογελάει»*.

«Φύγε, σου είπα! Πήγαινε σπίτι σου, ξαναλέει το κορίτσι».

«Δεν έχεις καμιά δουλειά μαζί μας. Δεν είσαι σαν κι εμάς, δεν ξέρεις να μιλάς, του πετάει κατάμουτρα ο Αλέξης και μοιάζει κόκορας έτοιμος για μάχη»¹⁰³⁰. Η εικονογράφηση είναι επιλεκτική ως προς τις εικονιζόμενες σκηνές. Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η απόδοση της συνάντησης των τριών χαρακτήρων. Η ολοσέλιδη εικόνα αναπαριστά την Άννα-Μαρία και τον Αλέξη με θυμωμένο ύφος, όπως αυτό αποδίδεται με τα γουρλωμένα τους μάτια, ενώ το σηκωμένο αριστερό χέρι της Άννας με τον τεντωμένο δείκτη φανερώνει την επικριτική της διάθεση απέναντι στο Μάνο. Η όψη της είναι αγέλαστη, σοβαρή και αυταρχική¹⁰³¹. Αντίθετα, ο Μάνος απεικονίζεται να στέκεται σε στάση προσοχής έχοντας απορημένο ύφος. Οι πληροφορίες που παρέχονται από το διάλογο ανάμεσα στους χαρακτήρες σκιαγραφούν το πορτραίτο του αλαζόνα και υπερόπτη Αλέξη, *«Δεν έχεις*

¹⁰²⁸ Meyer, W., "Bruno Bettelheim And His Window To The Soul", *Critical Social Work Journal*, vol. 38 (3), 2010, σσ. 275-285.

¹⁰²⁹ Η Nikolajeva αναφέρει, ότι οι συλλογικοί χαρακτήρες, συχνά εξυπηρετούν παιδαγωγικές σκοπιμότητες και δίδουν την εντύπωση ότι πρόκειται για *«πολλούς (αριθμητικά) ηθοποιούς και ένα δρών πρόσωπο»* (many actors-one actant). Nikolajeva, M., *The Rhetoric Of Characters In Children's Literature*, London: Scarecrow Press, 2002, σσ. 67-87.

¹⁰³⁰ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.11.

¹⁰³¹ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.24)2, σ.524.

καμιά δουλειά μαζί μας. Δεν είσαι σαν κι εμάς, δεν ξέρεις να μιλάς». Μέσω του πλάγιου εσωτερικού μονόλογου, ο αναγνώστης είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις σκέψεις και τις ερωτήσεις ηθικής φύσεως στις οποίες καλείται να απαντήσει ο κεντρικός ήρωας σχετικά με το λόγο της απομόνωσής του από την υπόλοιπη ομάδα. Η ιδέα που υποβάλλει το ερώτημα «Γιατί, δηλαδή; Κι εγώ ξέρω να παίζω!», στοχεύει απευθείας στην κρίση του εννοούμενου αναγνώστη συμβάλλοντας στην οικειοποίηση του «Άλλου» μέσα από την επίκληση στο συναίσθημά του. Στο διάλογο, πέρα από τον άμεσο λόγο που αναπαράγεται μέσα σε εισαγωγικά, υπάρχουν και τα σχόλια του Μάνου, τα οποία φωτίζουν τις σκέψεις του.

Η στάση απαξίωσης που διατηρούν τα δυο παιδιά ωθούν το Μάνο σε απεγνωσμένες προσπάθειες, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Ως αποτέλεσμα, παράγονται έτσι γκροτέσκο καταστάσεις. Άξια σχολιασμού είναι η σκηνή στην οποία τα δυο παιδιά εμφανίζονται να «τρομάζουν. Λες να είναι κανένα αγρίμι κρυμμένο πίσω από τους θάμνους;»¹⁰³². Η ιδεολογική σκοπιμότητα της αφήγησης ελέγχει και σατιρίζει τα κορίτσια της σύγχρονης εποχής, τα οποία εγκλωβίζονται σε εξιδανικευμένα πρότυπα και προσπαθούν πάση θυσία να αποφύγουν τον κίνδυνο του «κοινωνικού εξευτελισμού» τους. Η Άννα θεωρεί ότι ο Αλέξης, ως μεγαλόσωμο αγόρι που είναι, θα την προστατέψει από κάθε ενδεχόμενο κίνδυνο. Αποδεικνύεται, όμως, πολύ γρήγορα ότι είναι δειλός, ακόμη πιο δειλός και από εκείνη. Γράφει: «Μα αυτός τρέμει ολόκληρος! Κρίμα! Και νόμιζε πως είναι ατρόμητος...»¹⁰³³.

Η ιστορία συνεχίζει με τις προσπάθειες του Μάνου να πλησιάσει τα δυο παιδιά. Η επιθυμία του για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μαζί τους είναι τόσο έντονη που δεν πτοείται από τις άσχημες συμπεριφορές που εκλαμβάνει από αυτούς. Αντιθέτως, τους οδηγεί «σε ένα μέρος κρυφό, ανάμεσα στα δέντρα, που καθρεφτίζονται στα νερά του ποταμού»¹⁰³⁴, για να πιάσουν πεταλούδες με τις απόχες τους. Η ιστορία κλείνει με την αποδοχή του Μάνου και την διαπίστωση της Άννας-Μαρίας και του Αλέξη πως η συμπεριφορά τους απέναντι στο Μάνο ήταν σκληρή, επικριτική και άδικη. Αντιλαμβάνονται πια ότι η ετερότητα στην εξωτερική εμφάνιση δεν συνιστά πρόβλημα, αλλά αντιθέτως αποτελεί στοιχείο μοναδικότητας. Η προσωποποίηση του «Άλλου» ενισχύει τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αυτο-

¹⁰³² Αυτζής, Μ., ό.π., σ.15.

¹⁰³³ Ο.π., σ.15.

¹⁰³⁴ Ο.π., σ.20.

αποκάλυψη και ενσυναισθητική κατανόηση¹⁰³⁵. Η σκηνή, με την οποία κλείνει η ιστορία, αναπαριστά τους τρεις χαρακτήρες να βλέπουν τα είδωλά τους να καθρεπτίζονται στο νερό, αντιλαμβανόμενοι πως τα πρόσωπά τους δε διαφέρουν διαφέρουν μεταξύ τους. Έτσι, ο Μάνος γίνεται αποδεκτός και αγαπητός¹⁰³⁶. Τα δυο παιδιά της ιστορίας μέσω της ενσυναίσθησης¹⁰³⁷ κατάφεραν να ξεπεράσουν την εγωιστική τους τάση και να καταλάβουν πραγματικά τον «Άλλο», κατανοώντας τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν. Γράφει: «Ξαφνικά ένα “πλατς!” από κάτι απρόσμενο τaráσσει την ησυχία του νερού. Πάνω του σχηματίζονται περίεργοι κύκλοι που μεγαλώνουν. Τα πρόσωπα της Άννα-Μαρίας και του Αλέξη αρχίζουν να γίνονται αλλιώς, να δείχνουν σαν του Μάνου. Το κορίτσι τρομάζει, το ίδιο και το αγόρι. Δεν αντέχουν στο θέαμα. αμήχανα κρύβουν τα πρόσωπά τους στις παλάμες τους».

«Μην κόβετε πρόσωπό σας! Ένα βαταχάκι ήταν, έφυγε! Τους λέει ο Μάνος ατάραχος. Ελάτε! Σας ΑΓΑΠΑΩ! Τα παιδιά βγάζουν τα χέρια από το πρόσωπο. Τώρα έχουν καταλάβει. Τα λόγια του Μάνου τους έκαναν να μπορούν να κοιτάζονται χωρίς ντροπή στα ταραγμένα νερά και το σπουδαιότερο να μπορούν να βλέπουν κι εκείνον ίσα στα μάτια. Κι ας είναι τα μάτια του σκιστά και η μύτη του πλακουτσή. Τώρα πια έχουνε γίνει φίλοι, είναι ευτυχισμένοι κι η καρδιά τους πλημμυρίζει από ΑΓΑΠΗ»¹⁰³⁸.

Ο Μάνος εμφανίζεται να έχει τον κεντρικό ρόλο στην ιστορία. Κυριαρχεί στη σκηνή με τη συνεχή και έντονη παρουσία του, σηματοδοτώντας και επηρεάζοντας καθοριστικά τις κινήσεις και τις πράξεις των δυο παιδιών που κινούνται γύρω του. Το πορτραίτο του Μάνου είναι διανθισμένο με θετικά ψυχικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφονται σε συνάρτηση με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Η καλοσύνη του, η ευγένειά του έναντι των άλλων συνομηλίκων του είναι χαρακτηριστική. Προβάλλεται χαμογελαστός, γενναίος, με θέληση για παιχνίδι και κοινωνική συναναστροφή. Η κοινωνική του συμπεριφορά προσδιορίζεται από την προσπάθεια αποδοχής του από τον κοινωνικό περίγυρο. Ειδικότερα, είναι εμφαντική η προσπάθειά του για κοινωνική προσαρμογή και η συμπάθειά του για τα δυο παιδιά. Η ιδιαίτερη εξωτερική εμφάνισή του προκαλεί

¹⁰³⁵ Ensari, N., & Miller, N., «Prejudice And Intergroup Attributions: The Role Of Personalization And Performance Feedback», *Group Processes & Intergroup Relations*, 8 (4), 2005, σσ.391-410.

¹⁰³⁶ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.24)3, σ.524.

¹⁰³⁷ «Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως “ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του “εγώ” στη θέση του “άλλου”, με τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών “του” στη συμπεριφορά μου απέναντι σ’ “αυτόν”, βλ. Στεργίου, Λ., «Εκπατρισμός και Διαπολιτισμικότητα», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ.3, 2004, σ.190.

¹⁰³⁸ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.25.

αρνητικά συναισθήματα και τον κατατάσσει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου», ο οποίος επιδιώκει να γίνει αποδεκτός από την ομάδα (στη συγκεκριμένη περίπτωση από τα δυο παιδιά) καταβάλλοντας κάθε δυνατή προσπάθεια. Εμφανίζεται να δέχεται με ιώβεια υπομονή τα λόγια και τις αντιδράσεις των άλλων παιδιών. Οι αναφορές περιλαμβάνουν συναισθηματικές εκφράσεις, όπως λύπη, πίκρα, θυμός, παράπονο, αίσθηση μοναξιάς και απόρριψης.

Μελετώντας τη σχέση κειμένου και εικόνας, το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική προβάλλοντας μόνο ένα γεγονός, με τις εικόνες να διαθέτουν πλαίσιο και να βρίσκονται σε ξεχωριστή σελίδα από το λεκτικό κείμενο. Επιπρόσθετα, η ιδεολογική διάσταση περιλαμβάνει την οπτική γωνία του εικονογράφου, η οποία οδηγεί σε μια ερμηνεία, κατευθύνοντας τον αναγνώστη στην αποκάλυψη ορατών εννοιών. Ειδικότερα, η οπτική τροπικότητα καθιστά σαφές στον αναγνώστη την ετερότητα του κεντρικού ήρωα. Το πλαίσιο της εικόνας με το λευκό χώρο γύρω από αυτήν υποδεικνύει στον αναγνώστη-θεατή να διατηρήσει μια αποστασιοποιημένη θέση αντικειμενικότητας¹⁰³⁹. Επιπλέον, η λειτουργία του παρακείμενου, σύμφωνα με το «ζενέτιο σχήμα», διευρύνεται και εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας πολυτροπικής αφήγησης και αποκτά ένα πολυδιάστατο ρόλο¹⁰⁴⁰. Πιο συγκεκριμένα, η μορφή του γραπτού κειμένου εκμεταλλεύεται την οπτική διάσταση των λέξεων και, με εναλλαγές στο μέγεθος της γραμματοσειράς¹⁰⁴¹, (ΑΓΑΠΑΩ, ΑΓΑΠΗ), πολλαπλασιάζει την επικοινωνιακή διάσταση του περιεχομένου τους. Σκοπός είναι να δοθεί έμφαση και να προκύψει ένα παιγνιώδες αποτέλεσμα.

5.4.25 Στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004)¹⁰⁴² το μικρό ψάρι μεγαλώνει μέσα σε μια γυάλα, η οποία του παρέχει ασφάλεια, αλλά και τη δυνατότητα να παίζει με πολλά παιχνίδια. Ωστόσο, εκείνο αποφασίζει να φύγει λόγω της μοναξιάς που βιώνει. Από συναισθηματικής άποψης είναι πολύ στεναχωρημένο και δυστυχισμένο.

¹⁰³⁹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 93.

¹⁰⁴⁰ Genette, G., ό.π., 1991, σ. 262.

¹⁰⁴¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 266.

¹⁰⁴² Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε ... να κολυμπάει*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004. Την εικονογράφηση έκανε η Λήδα Βαρβαρούση.

Το βιβλίο συνολικά είναι αναγνώσιμο ως συνεκτική ακολουθία. Αυτό υπαγορεύεται από τον τίτλο καθώς και την εικόνα στο εξώφυλλο, που δείχνει όλα τα στοιχεία μαζί¹⁰⁴³. Πιο συγκεκριμένα, ο περιγραφικός τίτλος θέτει την κεντρική ιδέα της αφήγησης, με την εικόνα του εξωφύλλου να την ενισχύει, καθώς εικονίζεται ο ήρωας να φορά σωσίβιο και βατραχοπέδιλα. Πρόκειται για ετερόκλητα χαρακτηριστικά τα οποία προκαλούν γέλιο, διότι ο εννοούμενος αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με αντιφατικές πληροφορίες αναφορικά με την οντολογική διάσταση του έμβιου όντος.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσίαση του κεντρικού ήρωα. Απεικονίζεται μέσα σε μια ασφυκτικά γεμάτη παιχνίδια γυάλα, η οποία αποτελεί τον περιβάλλοντα χώρο του. Η υιοθέτηση της *εσωτερικής εστίασης* επιτρέπει στον αναγνώστη να γνωρίσει τη συναισθηματική κατάσταση του πρωταγωνιστή, ενώ ταυτόχρονα - μέσω της γνωστοποίησης της υποκειμενικής ματιάς του, ταυτίζεται μαζί του. Όπως παρατηρεί ο Stephens, η επιλογή αυτού του αφηγηματικού τρόπου χρησιμοποιείται με σκοπό να εμπλέξει συναισθηματικά τον αναγνώστη¹⁰⁴⁴. Γράφει:

«Σε μια γυάλα στρογγυλή, ζούσε κάποτε ένα ψάρι που ήταν όμορφο πολύ! Είχε τα πάντα μες στη γυάλα, τρένα, πλοία μικρά μεγάλα, και όλη μέρα έπαιζε μπάλα, μοναχό του, χωρίς ψάρια άλλα! Όλη μέρα γύρω γύρω, με τη γυάλα μου τριγύρω, όλο μόνο μου μιλώ κι όλο μόνο κολυμπώ»¹⁰⁴⁵.

«Νιώθω σαν να 'μαι σε κλουβί, δεν είναι, βλέπεις, κι άλλοι εκεί! Τι να κάνω πια δεν ξέρω, είμαι μόνο και υποφέρω. Θέλω κάποιον για να παίζω και να βγω στη λίμνη έξω. Πρέπει να φύγω, πρέπει να βγω και να κολυμπήσω ελεύθερο στις λίμνης το νερό!»¹⁰⁴⁶.

Είναι χαρακτηριστική η εικονογράφηση¹⁰⁴⁷ σε επίπεδο *υπερκυριολεξίας*, στην οποία απεικονίζεται η γυάλα με το οπτικό μοτίβο του κάγκελου, υπαινικτικά ως μια σειρά κάθετων γραμμών, υπογραμμίζοντας την αίσθηση της φυλακής που βιώνει. Το στοιχείο αυτό ενισχύεται από την εξωτερική εμφάνιση του ψαριού, το οποίο εικονίζεται κατά το ήμισυ, ριγέ. Η συγκεκριμένη εικόνα έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που βρίσκεται ακριβώς απέναντι¹⁰⁴⁸, στην οποία, έχοντας ήδη αποφασίσει πως θα βγει από τη γυάλα,

¹⁰⁴³ Kress, G., & Leeuwen, T., ό.π., 2010, σ.79.

¹⁰⁴⁴ Stephens, J., ό.π., σσ.50-54.

¹⁰⁴⁵ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε ... να κολυμπάει*, ό.π., σ.1.

¹⁰⁴⁶ Ο.π., σ.3.

¹⁰⁴⁷ Ο.π., σ.3.

¹⁰⁴⁸ Ο.π., σ.4.

απεικονίζεται να την εγκαταλείπει, *δραπετεύοντας* προς την ελευθερία¹⁰⁴⁹. Η συγγραφέας μέσα από το συμβολισμό της συγκεκριμένης σκηνής θέλει να τονίσει την εξουσία που κατέχει ο άνθρωπος στη φύση, η οποία τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή της *παρέμβασης*. Επιπλέον, καλεί τον εννοούμενο αναγνώστη να ταυτιστεί με τον πρωταγωνιστή και να βρει και ο ίδιος την εσωτερική δύναμη που χρειάζεται, για να υπερβεί τα όρια που τον κρατούν δέσμιο τέτοιων αντιλήψεων.

Στην εξέλιξη της πλοκής, ωστόσο, παρακολουθούμε τη δυσκολία επανένταξης του ήρωα στο φυσικό του περιβάλλον δηλαδή στη λίμνη. Μέσα από το μονόλογό του γίνεται αντιληπτό πως η ζωή στη γυάλα, λόγω του περιορισμένου χώρου, έχει επιφέρει δυσλειτουργίες στην ομαλή σωματική του ανάπτυξη, παρακωλύοντας την κανονική του εξέλιξη. *«Τώρα όμως που θα πάω; Ξέχασα να κολυμπάω... Κινδυνεύω να πνιγώ! Ζαλίζομαι, λιποθυμώ! Το κεφάλι μου γυρίζει και η μύτη μου σφυρίζει! Πέφτω, πέφτω τι θα κάνω; Νόμιζα πως ξέρω μπάνιο!»*.¹⁰⁵⁰ Το λεκτικό κείμενο είναι εξαιρετικά δραματικό, αλλά ο τρόπος και το στυλ της εικονογράφησης το απαλλάσσει από την ένταση των δυσάρεστων συναισθημάτων. Ο Nodelman υποστηρίζει ότι το στυλ της εικόνας προκύπτει από τις επιλογές που κάνει ο καλλιτέχνης όσον αφορά το θέμα αλλά και το μέσο της παρουσιάσής του. Σύμφωνα με τον ίδιο, *«Το στυλ μπορεί να συμβάλλει στην επικοινωνία σημασιών με το να αποδίδει στυλιστικές συμβάσεις που ήδη είναι φορτισμένες με υποδηλώσεις»*¹⁰⁵¹. Σε εικονογραφικό επίπεδο, ο πρωταγωνιστής εικονίζεται σε στάσεις σύμφωνες με την ενέργεια που δηλώνεται από το αναφερόμενο ρήμα κάθε φορά. Οι λέξεις ακολουθούν την κίνηση του σώματος του ήρωα ενισχύοντας το σημασιολογικό περιεχόμενό τους¹⁰⁵². Γράφει:

«Πέφτω μέσα στο νερό. Τώρα όμως πού θα πάω; Ξέχασα να κολυμπάω... Κινδυνεύω να πνιγώ! Ζαλίζομαι, λιποθυμώ!».¹⁰⁵³

*«Βοήθεια! Ακούτε εσείς μες στο βυθό; Ελάτε να με μάθετε κολύμπι στο λεπτό! Βοήθεια!»*¹⁰⁵⁴.

*«Βλέπω τη λίμνη πολύ μεγάλη και με έχει πιάσει ζάλη! Πού να το ξέρω τόσον καιρό; Φοβάμαι το πολύ νερό! Το κοιτούσανε τα βρύα και λέγανε αστεία κρύα! Το εβλέπανε τα χέλια και χτυπιόντουσαν στα γέλια!»*¹⁰⁵⁵.

¹⁰⁴⁹ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.25)1, σ.531.

¹⁰⁵⁰ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σσ. 5-6.

¹⁰⁵¹ Nodelman, P., *The Pleasures Of Children's Literature*, ό.π., σ.220.

¹⁰⁵² Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.25)2, σ.532.

¹⁰⁵³ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σ.5.

¹⁰⁵⁴ Ο.π., σ.7.

«Του γλυκού νερού το ψάρι... που μας ήρθε απ' το... φεγγάρι! είπε μία καραβίδα, που περνούσανε γι' ατσίδα!»¹⁰⁵⁶.

Ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία του μειονεκτικού «Άλλου» και η διαφορετικότητά του έγκειται στην απόκλισή του από την κοινωνία των φυσιολογικών ψαριών που γνωρίζουν κολύμπι. Απόρροια αυτής της ετερότητάς του είναι τα κοροϊδευτικά και μειωτικά σχόλια που δέχεται. Η κοινωνία του βυθού το αντιμετωπίζει ως αλλόκοτο και «ξένο». Συγκεκριμένα, το παρομοιάζουν με εξωγήινο, *«Του γλυκού νερού το ψάρι... που μας ήρθε απ' το φεγγάρι!!»*.¹⁰⁵⁷ Μέσω της σωματικής μειονεξίας του «Άλλου», η υπόλοιπη κοινωνία αντλεί συναισθήματα ανωτερότητας.

Η αφήγηση αποκτά μία συμβολική διάσταση. Εξαιτίας της διαφορετικότητάς του, το μικρό ψαράκι δε γίνεται αποδεκτό από την πλειονότητα της ομάδας των ψαριών. Ωστόσο, στο βυθό της λίμνης, όπως και στις κοινωνίες των ανθρώπων, υπάρχουν και εκείνοι που δέχονται να βοηθήσουν χωρίς αντάλλαγμα. Έτσι, λοιπόν, μια ομάδα ψαριών-βοηθών σπεύδει να βοηθήσει τον ήρωα, παραπέμποντάς τον στην αράχνη της λίμνης, η οποία φτιάχνει «φουσκάλες», *«Και του φτιάχνει μια φουσκάλα που του θύμισε... τη γυάλα. Μπαίνει μέσα με χαρά, στα δικά του νερά»*.¹⁰⁵⁸ Η φουσκάλα υποστασιοποιεί το κοινωνικό περιθώριο του βυθού, στο οποίο αναγκάζεται να μπει ο πρωταγωνιστής, για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει. Αυτοί που αποδέχονται και αντιμετωπίζουν με κατανόηση τον ήρωα είναι τα έμβια όντα της θάλασσας: συγκεκριμένα, το Γριβάδι, το Γλυνάρι, ο Γουλιανός και ο βάτραχος. Σε επίπεδο συμβολοποίησης, το ανομοιογενές αυτό σύνολο αντικατοπτρίζει ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Στην εξέλιξη της πλοκής, λοιπόν, τα ψάρια τον προσκαλούν σε παιχνίδι και του θέτουν μια σειρά από κίνητρα ενθαρρύνοντάς το να απεγκλωβιστεί από τις συναισθηματικές του ανασφάλειες. Στο τέλος, ο πρωταγωνιστής μέσα από μια πορεία αυτογνωσίας και ωριμότητας, μεταμορφώνεται ψυχικά. Έτσι, αποκτά εσωτερική δύναμη και κατορθώνει να υπερβεί τις ανασφάλειες και τους φόβους του και να εγκλιματιστεί στο φυσικό του περιβάλλον. Γράφει:

«Πάλι ζω μέσα σε γυάλα, μακριά από τα ψάρια τ' άλλα! Νιώθω απαίσια και χάλια, σαν τη μύγα μες στο γάλα! Μήπως λίγο προσπαθήσω και το φόβο μου νικήσω!»¹⁰⁵⁹.

¹⁰⁵⁵ Ο.π., σ.9.

¹⁰⁵⁶ Ο.π., σ.10.

¹⁰⁵⁷ Ο.π., σ. 10.

¹⁰⁵⁸ Ο.π., σ. 15.

¹⁰⁵⁹ Ο.π., σ.19.

«Αν πολύ κάτι το θες, τρόπο κάθισε και βρες!!»¹⁰⁶⁰.

«Πρέπει δύναμη να βρω, να νικήσω το νερό! Θέλω όλα να τα δω, τίποτα να μην αφήσω. Είμαι ψάρι γενναίο εγώ και θα κολυμπήσω! Παίρνει φόρα χωρίς σκέψη, δε φοβάται μη μουσκέψει!»¹⁰⁶¹.

«Κοίτα, τώρα κολυμπάω και σε γνάλα δε χωράω!!!»¹⁰⁶².

Το συγκεκριμένο μικροαφήγημα ανήκει στην κατηγορία των νεοτερικών αφηγημάτων, καθώς ο μυθοπλαστικός ήρωας της ιστορίας ακολουθεί μια μεταμυθοπλαστική διαδικασία. Συγκεκριμένα, «*Η πλαστότητα μιας μυθοπλαστικής κατασκευής*»¹⁰⁶³ εκδηλώνεται εικονογραφικά με τη μη συμμόρφωση προς καθιερωμένες εικαστικές συμβάσεις στην εκτός πλαισίου περιοχή της εικόνας¹⁰⁶⁴. Η εικόνα εμπλουτίζει σημασιολογικά το κείμενο, προσδίδοντάς του νέες νοηματικές διαστάσεις. Ειδικότερα, η εικονογράφος επεμβαίνει διορθωτικά στο κείμενο με τις δικές τις απεικονίσεις. Η παιγνιώδης λειτουργία της οπτικής τροπικότητας, αλλάζοντας τις ιδεολογικές αποχρώσεις του κειμένου, μετέχει στην αποφόρτιση του αναγνώστη-θεατή από την ένταση των δυσάρεστων συναισθημάτων που αναδύονται από το λεκτικό κείμενο.

5.4.26 Το μικροαφήγημα της Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, (2001)¹⁰⁶⁵ χρησιμοποιεί ως τίτλο μια ερωτηματική πρόταση για δυο λόγους. Αφενός, για να κεντρίσει την περιέργεια των μικρών παιδιών-συναναγνωστών, και αφετέρου για να τα εμπλέξει άμεσα παρακινώντας τα να βρουν μόνα τους την απάντηση στην ερώτηση, με σκοπό την εμπλοκή τους. Σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, η οπτική τροπικότητα αναδεικνύει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, ξαπλωμένο σε ένα λιβάδι γεμάτο μαργαρίτες. Από την έκφραση του προσώπου γίνεται εύκολα αντιληπτό πως κατακλύζεται από αισθήματα χαράς. Η *γωνία λήψης* της εικόνας του εξωφύλλου είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού και το *σημείο φυγής* στο οποίο καταλήγει το βλέμμα του πρωταγωνιστή είναι μια μέλισσα, η οποία στέκεται μπροστά του. Τα χρώματα του ουρανού, που φαίνονται στο *πεδίο βάθους* της εικόνας, υποδηλώνουν πως η χρονική

¹⁰⁶⁰ Ο.π., σ.21.

¹⁰⁶¹ Ο.π., σ.22.

¹⁰⁶² Ο.π., σ.24.

¹⁰⁶³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ. 103.

¹⁰⁶⁴ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σσ.4-5.

¹⁰⁶⁵ Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, Αθήνα: Πατάκη, 2001. Την εικονογράφηση έκανε η Καραπάνου Δέσποινα.

πλαisiώση της σκηνής έχει ενταχθεί σε ένα σαφές και αναγνωρίσιμο χρονικό πλαίσιο¹⁰⁶⁶: πρόκειται για απόγευμα.

Εν συντομία, η πλοκή, αφορά την κοινωνική απομόνωση που βιώνει ο κεντρικός χαρακτήρας από τα υπόλοιπα ζώα του δάσους. Πιο συγκεκριμένα, ο ήρωας υποστασιοποιεί το *μειονεκτικό* «Άλλο». Αυτό που παρουσιάζεται ως απαξιωτικό είναι ένα φυσικό γνώρισμα του «Άλλου». Πιο συγκεκριμένα, η φυσική μυρωδιά του ήρωα τον διαφοροποιεί από την κοινότητα των ζώων, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίησή του. Το κείμενο υπογραμμίζει με χιουμοριστικό τρόπο την προσπάθειά του να προσεγγίσει τα υπόλοιπα ζώα, για να ενταχθεί στην μικροκοινωνία του δάσους και να αποκτήσει φίλους. Οι προσπάθειές του αφορούν διάφορες κλιμακούμενα αστείες μεταμορφώσεις που σκαρφίζεται. Η πρώτη εικόνα, με την οποία ξεκινά η αφήγηση, απεικονίζει το εσωτερικό του σπιτιού στο οποίο ζει ο ήρωας, ο οποίος -σύμφωνα με τα σχόλια του αφηγητή- ακούει στο όνομα «Ανέστης». Είναι χαρακτηριστικά τα έντονα ανθρωπομορφικά στοιχεία, τόσο στην εμφάνιση όσο και στο σκηνικό χώρο του σπιτιού του. Η χρονική πλαisiώση της σκηνής είναι αναγνωρίσιμη και αφορά τις πρωινές ώρες, κάτι που υποδηλώνεται από τις αχτίνες του ήλιου που ξεπροβάλλουν και «πλημμυρίζουν» το χώρο του δωματίου. Επιπλέον, η ιστορία συντελείται σε χρόνο πολύ συγκεκριμένο που δηλώνεται με το ενδο-εικονιστικό στοιχείο του ημερολογίου που εμφανίζεται στο τοίχο γνωστοποιώντας στον αναγνώστη-θεατή πως πρόκειται για ένα πρωινό του Μαΐου. Ο ήρωας αναπαρίσταται να χασμουριέται, στοιχείο που ενισχύεται από το λεκτικό κείμενο, στο οποίο δηλώνεται πως μόλις έχει ξυπνήσει. Τα ενδο-εικονιστικά στοιχεία που εικονίζονται, όπως οι παντόφλες που φορά, καθιστούν χιουμοριστικό το περιεχόμενο. Στην επόμενη σκηνή, ο πρωταγωνιστής εικονίζεται να κάθεται στο τραπέζι της κουζίνας και να τρώει πρωινό. Γράφει:

«Εκείνο το πρωί ο ασβός ζύπνησε κακόκεφος. Στάθηκε μπροστά στον καθρέφτη και κούνησε το κεφάλι. Γεια σου, Ανέστη, μουρμούρισε στον εαυτό του»¹⁰⁶⁷.

«Άλλη μια μέρα που θα παίξω μοναχός μου, αναστέναξε και πήγε στην κουζίνα για να ετοιμάσει πρωινό. Όμως την ώρα που έτρωγε τα δημητριακά του, μια ιδέα έλαμψε στο μυαλό του. Αφού κανείς δε με κάνει παρέα επειδή είμαι ασβός, θα μεταμφιεστώ σε άλλο ζώο»¹⁰⁶⁸.

¹⁰⁶⁶ Περισσότερα για το χρόνο πλαisiώσης μιας ιστορίας, βλ. ενδεικτικά Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σσ.213-253.

¹⁰⁶⁷ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Παπαθανασοπούλου, Μ., ό.π., σ.1.

¹⁰⁶⁸ Ο.π., σ.2.

Η αφήγηση εξελίσσεται με την πρώτη προσπάθεια του Ανέστη «να ντυθεί αλεπού», η οποία καταλήγει σε αποτυχία, διότι ήταν εύκολα αναγνωρίσιμος. Γράφει: «Εκείνη τη στιγμή περνούσε έξω από το παράθυρο του η Χαρίκλεια η αλεπού. Θα ντυθώ αλεπού και θα καλέσω τη Χαρίκλεια για τσάι, είπε γεμάτος χαρά ο Ανέστης και βάλθηκε να ψάχνει στο μπαούλο του. Βρήκε ένα παλιό πορτοκαλί πουλόβερ. Ωραία, θα το φορέσω και δε θα φαίνεται η γούνα μου, είπε κοιτάζοντας τον εαυτό του στον καθρέφτη»¹⁰⁶⁹.

«Γεμάτος χαρά έτρεξε να προλάβει την αλεπού. Χαρίκλεια, περίμενε! της φώναζε λαχανιασμένος. Εκείνη γύρισε παραξενεμένη προς το μέρος του. Τι κάνεις εκεί, Ανέστη; Δεν ήρθαν ακόμα οι Απόκριες, του είπε και κίνησε να φύγει».

«Πώς με κατάλαβες; τη ρώτησε απογοητευμένος ο Ανέστης».

«Κανείς δεν την ξεγελά την αλεπού, του απάντησε περιφρονητικά και, τινάζοντας την πορτοκαλιά της ουρά, εξαφανίστηκε πίσω από κάτι θάμνους». «Πρέπει να βρω ένα άλλο ζώο που να μην είναι τόσο έξυπνο όσο η αλεπού, σκέφτηκε ο Ανέστης. Το βρήκα! Θα μεταμφιεστώ σε αγριογούρουνο και θα πάω να βρω το Σπύρο»¹⁰⁷⁰.

Στη συνέχεια, «ντύθηκε αγριογούρουνο», φορώντας δυο μαχαίρια δεξιά και αριστερά στο στόμα του, παραπέμποντας σε χαυλιόδοντες, Και αυτή του, όμως, η προσπάθεια δεν στέφθηκε από επιτυχία. Έπειτα, προσπάθησε να μεταμφιεστεί σε λαγό, όμως, και αυτή τη φορά δεν τα κατάφερε. Η τελευταία του προσπάθεια ήταν με μια μέλισσα, αλλά και αυτήν τη φορά η προσπάθειά του οδηγήθηκε στο κενό. Είναι χαρακτηριστική η φράση της μέλισσας «λέω να παίζουμε όπου φύγει φύγει», η οποία αποτελεί μεταφορική έκφραση της καθομιλουμένης και στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιείται σε επίπεδο υπερκυριολεξίας, με σκοπό να υπογραμμίσει ειρωνικά τη δυσσομία του ήρωα (ασβός). Παρόλο που δεν αναφέρεται στο κείμενο ο λόγος της απόρριψης που δέχεται, στο κείμενο, ο αναγνώστης είναι σε θέση να το γνωρίζει από την ενδο-εικονιστική αφήγηση. Το κείμενο βρίσκεται σε ειρωνική αντίστιξη¹⁰⁷¹ με την εικονογράφηση. Πρόκειται για μια σχέση, η οποία δημιουργείται, όταν η απόσταση μεταξύ των όσων λένε οι λέξεις και των όσων δείχνουν οι εικόνες είναι τόσο μεγάλη, ώστε ο αναγνώστης γνωρίζει περισσότερα από όσα λένε οι λέξεις, παρατηρώντας τις εικόνες¹⁰⁷². Επιπρόσθετα, υπάρχει ιδεολογική διάσταση μεταξύ κειμένου και εικόνας, η οποία

¹⁰⁶⁹ Ο.π., σ.3.

¹⁰⁷⁰ Ο.π., σ.4.

¹⁰⁷¹ Ενδεικτικά, αναφέρουμε, Nikolajeva, M., Scott, M., *How Picture Books Work*, New York: Garland Publishing, 2001, σ. 62.

¹⁰⁷² Καλογήρου, Τ., «Η Ενηλικίωση Του Βλέμματος: Το Παιδί – Αναγνώστης Μεταξύ Εικόνας Και Κειμένου», στο Καλογήρου, Τ., (επιμ.), *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο Για Μικρά Παιδιά*, Αθήνα: Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, 2006, σ.59.

περιλαμβάνει την οπτική γωνία του εικονογράφου και οδηγεί σε μια ερμηνεία, κατευθύνοντας τον αναγνώστη στην αποκάλυψη υπονοούμενων εννοιών. Ειδικότερα, ο κειμενικός αφηγητής παρουσιάζει τις απεγνωσμένες προσπάθειες του Ανέστη να βρει ένα φίλο, σε αντίθεση με την οπτική τροπικότητα, η οποία διατηρεί τη δική της αφηγηματική αυτοτέλεια προβάλλοντας τις χιουμοριστικές αντιδράσεις των δευτερευόντων χαρακτήρων, οι οποίοι αναπαρίστανται με μανταλάκια στη μύτη για να τον αποφύγουν. Η ύπαρξη ηχοποιητών λέξεων (όπως για παράδειγμα: *πιφ! πουφ!*) που έχουν εισχωρήσει και ενταχθεί οργανικά στην εικονογράφιση, ως φυσική προέκταση των ηχογόνων πηγών, ενισχύουν την έντονη δυσσομία του ήρωα.¹⁰⁷³ Η συγγραφέας επιλέγει να διηγηθεί μια «σοβαρή» ιστορία, ενώ η εικονογράφος, *«Ροκανίζει τα θεμέλια της σοβαροφάνειας κρυφογελώντας πίσω από την πλάτη της»*¹⁰⁷⁴. Επειδή σε αρκετές περιπτώσεις το ύφος της οπτικής τροπικότητας συνάδει με τους ρυθμούς του λεκτικού κειμένου, η ανατροπή αυτών των ισορροπιών καθίσταται κωμική¹⁰⁷⁵. Γράφει:

*«Δεν είμαι ο Ανέστηθ. Είμαι αγριογούρουνο θαν κι εθένα, επέμεινε ο Ανέστης, που με κόπο κρατούσε τα μαχαίρια για να μην του γλιστρήσουν από το στόμα. Ο Σπύρος ζάρωσε τα φρύδια γιατί νόμισε ότι ο Ανέστης ήθελε να τον κοροϊδέψει»*¹⁰⁷⁶.

*«Φύγε από δω, παλιοασβέ, φώναζε θυμωμένο το αγριογούρουνο, και τότε ο Ανέστης άρχισε να κουτρουβαλά στην κατηφόρα, γιατί δεν μπορούσε να τρέξει γρήγορα με τόσο βάρος που κουβαλούσε»*¹⁰⁷⁷. *«Ποπό! Γι' αυτό, φαίνεται, το λένε αγριογούρουνο, σκέφτηκε τρέμοντας. Καλύτερα να μασκαρευτώ σ' ένα πιο ήσυχο ζώο, είπε και χάθηκε στο μπαούλο. Μετά από λίγο ο Ανέστης στάθηκε μπροστά στον καθρέφτη. Είχε στερεώσει στα αυτιά του τις χνουδωτές του παντόφλες»*¹⁰⁷⁸.

Η ισορροπία κειμενικής και εικονικής αφήγησης επέρχεται στο δέκατο τρίτο δισέλιδο. Χάρη στην παρέμβαση και τη νουθεσία της σοφής κουκουβάγιας, ο ήρωας αντιλαμβάνεται το λόγο για τον οποίο τα υπόλοιπα ζώα του δάσους δε θέλουν να παίξουν μαζί του. Παράλληλα, συνειδητοποιεί πως κάπου υπάρχει ένας φίλος και για αυτόν. Γράφει:

«Γιατί δε με παίζουν τα άλλα ζώα; Τι έχω και δε με θέλουν;».

¹⁰⁷³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2001, σσ. 264-268.

¹⁰⁷⁴ Παπαθανασοπούλου, Μ., ό.π., σ.1.

¹⁰⁷⁵ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2004, σ.2.

¹⁰⁷⁶ Παπαθανασοπούλου, Μ., ό.π., σ.6.

¹⁰⁷⁷ Ο.π., σ.6.

¹⁰⁷⁸ Ο.π., σ.7.

«Εσύ είσαι σοφή. Μήπως ξέρεις γιατί δεν με παίζουν τα άλλα ζώα; Η κουκουβάγια ξερόβηξε. Γιατί δεν αντέχουν τη μυρωδιά σου. Αλλά κι εσένα δε σου έμαθε η μαμά σου ότι πρέπει να πλενόμαστε κάθε μέρα;».

«Μα εγώ πλένω κάθε πρωί τη μουσούδα μου με δροσοσταλίδες, διαμαρτυρήθηκε ο Ανέστης. Κι έπειτα η μαμά μου ποτέ δε μου είπε ότι μυρίζω άσχημα. Κατέβασε το κεφάλι λυπημένος. Αφού τα άλλα ζώα με θεωρούν βρόμικο, δε θα με πλησιάσουν ποτέ;»¹⁰⁷⁹.

«Μην ανησυχείς τον παρηγόρησε η κουκουβάγια. Κάπου υπάρχει ένας φίλος και για σένα. Απλώς δεν έχει βρει ακόμα το δρόμο για να σε συναντήσει. Και πώς θα πρέπει να μεταμφιεστώ; ρώτησε με αγωνία ο Ανέστης. Θα σε γνωρίζει μόνο αν είσαι ο εαυτός σου, απάντησε η κουκουβάγια. Τότε θα τον περιμένω, είπε όλο χαρά ο μικρός ασβός και σκούπισε τα δάκρυά του»¹⁰⁸⁰.

Η εξέλιξη της πλοκής αποτελεί μια ευχάριστη έκπληξη για τον αναγνώστη, καθώς στην κρίσιμη αυτή στιγμή εμφανίζεται ένας άλλος ασβός, που θα συμβάλλει με την παρουσία του στην άρση της απομόνωσης του ήρωα. Η «Εύη», όπως ονομάζεται ο ασβός αυτός, αποτελεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», διότι και η ίδια αντιμετωπίζει την κοινωνική απομόνωση. Αξίζει να σχολιαστεί πως ο ήρωας έπειτα από τα αισθήματα ντροπής και απαξίωσης του εαυτού του που βίωσε, γίνεται δεκτός από την Εύη, η οποία αποτελεί και η ίδια τη «διαφορετική», καταγράφοντας την επιλογή της *γκετοποίησης*. Η στιγμή της συνάντησης των δυο ασβών εικονίζεται με ένα γενικό πλάνο που συμπεριλαμβάνει αρκετά ζώα του δάσους. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική, στο ύψος των ματιών, και έχει καθαρά πληροφοριακή και αφηγηματική λειτουργία, καθώς δίνει πληροφορίες για τους δυο χαρακτήρες που καταλαμβάνουν το δεξιό μέρος της εικόνας. Το *σημείο φυγής* στο οποίο καταλήγει το βλέμμα του Ανέστη είναι το πρόσωπο της Εύης, σε αντίθεση με το *σημείο φυγής* των υπόλοιπων ζώων που είναι οι δυο ασβοί. Η *συμβολική δύναμη* της ιστορίας στηρίζεται στην *υδάτινη οδό* (ποτάμι) που χωρίζει τους δύο χαρακτήρες, αποτελώντας τη *«συμβολική πορεία προς τη σοφία»*¹⁰⁸¹ και την αυτοπραγμάτωση τους. Ο ασβός φέρει συμβολική λειτουργία, καθώς υποστασιοποιεί *μετωνυμικά* την δυσοσμία που εκπέμπει. Γράφει:

¹⁰⁷⁹ Ο.π., σ.13.

¹⁰⁸⁰ Ο.π., σ.14.

¹⁰⁸¹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 173.

«Πώς με βρήκες; ρώτησε ο Ανέστης την Εύη κάποια στιγμή που κάθισαν να ξεκουραστούν απ' το παιχνίδι. Με οδήγησε η μύτη μου. Μυρίζεις πολύ όμορφα, αλλά αυτό θα σ' το έχουν πει όλοι, του χαμογέλασε εκείνη, κι ο Ανέστης έγινε κόκκινος σαν παπαρούνα»¹⁰⁸².

«Για την ακρίβεια, είσαι η πρώτη, της απάντησε. Σε λίγο το δάσος αντηχούσε και πάλι από τα γέλια των δύο φίλων»¹⁰⁸³.

Η σκηνή, με την οποία κλείνει η ιστορία, χρήση σχολιασμού, διότι αναπαρίστανται όλα τα ζώα του δάσους, τα οποία φέρουν συμβολική παρουσία. Η γωνία λήψης της σκηνής είναι φυσική και το πλάνο που χρησιμοποιείται γενικό, με σκοπό να αποδοθούν όλες οι λεπτομέρειες των εικονιζόμενων χαρακτήρων. Οι δυο ασβοί εικονίζονται στο αριστερό μέρος της εικόνας να επιδίδονται σε παιχνίδια μέσα στο νερό. Στη δεξιά εικόνα εικονίζονται τα υπόλοιπα ζώα, με μανταλάκια στη μύτη, ενώ το σημείο φυγής του βλέμματός τους καταλήγει στους δύο φίλους. Αξίζει να αναφερθούμε στο εικονιζόμενο παιχνίδι, το οποίο λειτουργεί ως *υπερ-μεσικό σχόλιο*, καθώς παραπέμπει στην αρχική εικόνα του βιβλίου όπου και πρωτοεμφανίζεται, υποδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στον αναγνώστη να παλινδρομήσει στις αρχικές σελίδες. Πρόκειται για ένα παιχνίδι με διττή λειτουργία. Στην αρχή της αφήγησης συνδεόταν με την μοναξιά που ένιωθε ο ήρωας, καθώς ήταν το μοναδικό παιχνίδι που είχε, σε αντιδιαστολή με το τέλος της ιστορίας, όπου εικονίζεται να φεύγει από το πλάνο με τη βοήθεια βατράχων, οι οποίοι το τραβούν προς την αντίθετη πλευρά από αυτή που είναι οι δυο ασβοί¹⁰⁸⁴.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η ανάγκη του Ανέστη να βρει ένα φίλο, για να παίξει, τονίζει τη σημασία του παιχνιδιού ως βασική δραστηριότητα στη ζωή του παιδιού, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σωματική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και γνωστική του ανάπτυξη. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του, να γνωρίσει τον εαυτό του και τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν και να εξερευνήσει το περιβάλλον του. Επιπλέον, το παιχνίδι θεωρείται συνδεδεμένο με τις διαδικασίες συγκρότησης της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Η μετάβαση από το μοναχικό παιχνίδι στο ομαδικό ή στο συλλογικό καθρεφτίζει την πορεία από την τοποθέτηση του «Εαυτού» στη θέση του «Άλλου». Τέλος, σημαντικός είναι ο ρόλος που παίζει το παιχνίδι στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς

¹⁰⁸² Παπαθανασοπούλου, Μ., ό.π., σ.18.

¹⁰⁸³ Ο.π., σ.20.

¹⁰⁸⁴ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.26)1, σ.529.

το βοηθά να βελτιώνει την εικόνα για τον εαυτό του, να σέβεται την προσωπικότητα των άλλων και να ενισχύει την αυτοπεποίθησή του¹⁰⁸⁵.

5.4.27 Στην ίδια κατηγορία βιβλίων, αλλά πιο αναπτυγμένο προς την αποδοχή του «Άλλου» (καθώς εντάσσεται στο μοντέλο πολιτισμικής μεταβολής¹⁰⁸⁶) είναι το μικροαφήγημα της Δενεζάκη, Λ., *Μία κόκκινη κλωστή κι ένα παρδαλό νησί*, (2011)¹⁰⁸⁷, το οποίο διαπραγματεύεται έμμεσα το θέμα της διαφορετικότητας. Υπάρχει, ωστόσο, εμφανής ιδεολογική θέση και προβολή του διδακτικού στοιχείου στο οπισθόφυλλο, το οποίο ενημερώνει τους αναγνώστες πως είναι «*Ένα αλλιώτικο παραμύθι για τη διαφορετικότητα, τη φιλία και την αποδοχή*». Η πολυτροπικότητα της αφήγησης γίνεται αντιληπτή από τις παρακείμενες συμβάσεις του εξωφύλλου, οι οποίες συνδυάζουν μια ποικιλία σημειωτικών τρόπων με σκοπό τη μετάδοση των νοημάτων τους και την κατασκευή των θέσεων πρόσληψης της ανάγνωσης. Η πλοκή αφορά δυο χαρακτήρες,¹⁰⁸⁸ οι οποίοι μέσα από τη μοναξιά της ισοπεδωτικής ομοιομορφίας που βιώνουν, καταφέρνουν να αποδεχτούν το «διαφορετικό» που εμφανίζεται στη ζωή τους. Ειδικότερα, στη συγκεκριμένη ιστορία παρουσιάζονται δύο διαφορετικές χώρες, των οποίων οι ήρωες συναντούνται σε κάποιο σημείο και ο ένας αποδεικνύεται χρήσιμος για τον άλλο.

Αρχικά, η πολυτροπικότητα του τίτλου συνίσταται στα τυπογραφικά στοιχεία της γραμματοσειράς, καθώς παραβιάζεται η νόρμα που αφορά στη χρήση ενός μόνο χρώματος σε ένα ενιαίο κομμάτι λόγου. Πιο συγκεκριμένα, κάθε λέξη του τίτλου, που αναφέρεται σε ένα αξιόπρόσεκτο χαρακτηριστικό, διαθέτει εναλλακτική χρωματική απόδοση. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο*, στο οποίο ο αναγνώστης καλείται να συσχετίσει το χρώμα της λέξης με τον εκάστοτε απεικονιζόμενο ήρωα, επιτείνοντας την περιπαιχτική διάθεση του βιβλίου. Η επιλογή της εικόνας του εξωφύλλου αναδεικνύει τους πρωταγωνιστές του μικροαφήγηματος, το

¹⁰⁸⁵ Βλ. Κάππας, Χ., *Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού Στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Ατραπός, 2005, και Αυγητίδου, Σ., *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές Και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001.

¹⁰⁸⁶ Βλ. ενότητα 1.1.4

¹⁰⁸⁷ Δενεζάκη, Λ., *Μία κόκκινη κλωστή κι ένα παρδαλό νησί*, Αθήνα: Λίβανη, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η ίδια η συγγραφέας του βιβλίου.

¹⁰⁸⁸ Σύμφωνα με τη Σιβροπούλου, «*Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν ιστορίες για άλλα παιδιά καθώς ο παιδικός ήρωας ενσαρκώνει τις ελπίδες, τους φόβους και τις φαντασιώσεις όλης της κοινωνίας*», Σιβροπούλου, Ρ., όπ., σσ.22-23.

Μάλο και τη Φρουνέλα, οι οποίοι αναπαρίστανται να κάνουν αυτό που λατρεύουν και αγαπούν. Ειδικότερα, ο Μάλο εικονίζεται να κρατά μια παλέτα χρωμάτων και η Φρουνέλα να παίζει φλογέρα. Επιπρόσθετα, ο τρόπος αναπαράστασης της εξωτερικής τους εμφάνισης λειτουργεί χαρακτηρισολογικά, καθώς μεταφέρει αφηγηματικές πληροφορίες που συλλειτουργούν στην πρόσληψη των χαρακτήρων τους. Ο Μάλο αναπαρίσταται να φορά πολύχρωμα ρούχα, σε αντίθεση με τη Φρουνέλα η οποία απεικονίζεται με απαλής απόχρωσης ρούχα. Ο σκηνικός χώρος της εικόνας είναι γεμάτος ζωηρά χρώματα που δημιουργούν μία ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Η αφήγηση ξεκινά με την κλασική ρήση των παραμυθιών «*Μια φορά και έναν καιρό....*» τοποθετώντας την ιστορία σε ένα «*αόριστο και απομακρυσμένο χωροχρόνο*» και τη δράση των χαρακτήρων σε «*έναν κόσμο μακρινό και εξωπραγματικό*»¹⁰⁸⁹. Είναι το Τσίτιλι, «*ένας τόπος πολύ μελωδικός, γεμάτος τάξη κι αρμονία*»¹⁰⁹⁰. Οι κάτοικοι της συγκεκριμένης μυθοπλαστικής χώρας «*αντί να μιλούν, τραγουδούσαν. Τους άρεσε η τάξη και η αρμονία, και γι' αυτό ποτέ δεν έκανε ο ένας κάτι διαφορετικό από τον άλλο. Ακόμη και τα σπίτια τους ήταν χτισμένα ίδια, κι όσο για τα ρούχα τους (...) Έμοιαζαν κι αυτά πολύ. Δεν τους άρεσαν καθόλου τα παρδαλά χρώματα!*»¹⁰⁹¹. Η οπτική τροπικότητα η οποία συναφηγείται παράλληλα με το κείμενο, αποδίδει τους κατοίκους του «Τσίτιλι» σε απόλυτη ισορροπία συμπληρωματικών χρωμάτων¹⁰⁹², υπονοώντας ηρεμία. Ενδιαφέρουσες εικονογραφικές διαστάσεις αποκτά η «οπτική ακρόαση των ήχων»¹⁰⁹³, η οποία επιτυγχάνεται με τη βοήθεια συσχετιζόμενων συμβόλων, όπως είναι οι νότες στη συγκεκριμένη περίπτωση. Την ισοπεδωτική ομοιομορφία αυτής της χώρας διαταράσσει, σύμφωνα με τον αφηγητή, ο Μάλο, ο οποίος υποστασιοποιεί τον *όμοιο* «Άλλο», καθώς η ειδιοποιός του διαφορά από τους υπόλοιπους, «κανονικούς» κατά το κείμενο κατοίκους της χώρας είναι αποστροφή του προς το τραγούδι και η κλίση του στις ζωγραφικές συνθέσεις, όπου κυριαρχούν τα «παρδαλά χρώματα». Η ενιαία ηρεμία της εναρκτήριας εικόνας της αφήγησης αντιπαραβάλλεται τώρα με τα αντιθετικά χρώματα που χρησιμοποιεί η εικονογράφος, για να υπαινιχθεί ενθουσιασμό και διαφοροποίηση. Επιπλέον, με την οπτική τροπικότητα να *υπερκυριολεκτεί* του λεκτικού κειμένου, απεικονίζεται ο ήρωας να ανεβαίνει με σκάλα και να δένει το φεγγάρι με μια κόκκινη

¹⁰⁸⁹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σσ. 226-227.

¹⁰⁹⁰ Χωρίς αρίθμηση του παραμυθιού, αρχίζω να μετρώ από την πρώτη σελίδα κειμένου και εικονογράφησης. Στο εξής, Δενεζάκη, Λ., *Μία κόκκινη κλωστή κι ένα παρδαλό νησί*, ό.π., σ.1.

¹⁰⁹¹ Ο.π., σσ. 1-2.

¹⁰⁹² Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ.112.

¹⁰⁹³ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., 2004, σσ. 81-98.

κλωστή. Αξίζει να σημειωθεί πως η οπτική διάσταση των λέξεων που αναφέρονται στον ιδιαίτερο τρόπο ζωής των μυθοπλαστικών χαρακτήρων, βρίσκεται σε αιτιακή σχέση με το σημαίνον λεκτικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, όταν το λεκτικό κείμενο αναφέρεται στην κοινωνία του Μάλο, τα γράμματα είναι επενδυμένα με τα χρώματα που αντιστοιχούν στις χρωματικές επιλογές των ρούχων που φοράνε. Επίσης, ο τύπος της γραμματοσειράς των συγκεκριμένων λέξεων είναι διαφορετικός των υπόλοιπων της πρότασης, με σκοπό να κεντρίσει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή.

Η αφήγηση εξελίσσεται με τις σκέψεις του Μάλο, που αποδίδονται σε *ευθύ λόγο* και εστιάζουν στην επιθυμία του να αποκτήσει ένα φίλο που να του μοιάζει. «*Αχ, να είχα ένα φίλο να μου μοιάζει!*». Χαρακτηριστική είναι η εικονογράφηση¹⁰⁹⁴ στην οποία αναπαρίσταται ο Μάλο στην άκρη της δισέλιδης εικόνας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους χαρακτήρες, οι οποίοι απεικονίζονται σε όλη την έκταση αυτής. Πολύ συχνά η διαφορετικότητα ενός ατόμου μπορεί να μην ενοχλεί ουσιαστικά μία κοινωνία, αλλά παρ' όλα αυτά να γίνεται αντικείμενο αρνητικού σχολιασμού, επειδή θεωρείται ότι αλλοιώνει την «καθωσπρέπει» εικόνα της κοινωνίας. Οι άνθρωποι πολλές φορές φοβούνται ότι θα χάσουν την ιδιαιτερότητά τους λόγω των αλλαγών που επιφέρουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Εμφανίζονται απρόθυμοι να αλλάξουν τα «*συστήματα κατηγοριοποίησης που χρησιμοποιούν, όπως και τα όρια των κατηγοριών*»¹⁰⁹⁵ και δρουν με στόχο να προστατεύσουν το δικό τους όραμα για τον κόσμο όπως τον ξέρουν. Γράφει: «*Εκείνοι θύμωναν και τον μάλωναν*». «*Κάποια μέρα – να το θυμηθείς – σε μπελάδες θα μπλεχτείς*»¹⁰⁹⁶. Αποτέλεσμα των ορίων που θέτει η κυρίαρχη ομάδα στη συναναστροφή της με τον «Άλλο», είναι η αναγκαστική φυγή του «Άλλου» από την κοινωνία του «Εμείς». Πιο συγκεκριμένα, ο ήρωας από τη σύγκρουση με την κοινωνία μεταπηδά στη σύγκρουση με τον εαυτό του και εγκαταλείπει το Τσίτιλι, με τη βοήθεια μιας καλής νεράιδας,¹⁰⁹⁷ η οποία εμφανίζεται ξαφνικά. Απώτερος στόχος του είναι η αναζήτηση ενός φίλου με κοινά ενδιαφέροντα με τον ίδιο. Η «κόκκινη κλωστή» που έδωσε στο αστέρι για να μη χαθεί, θα μπορούσε να γίνει αντιληπτή μόνο από τον ενήλικα συν-αναγνώστη, αφού διακειμενικά παραπέμπει στη γνωστή παραμυθιακή ρήση, με την οποία αρχίζουν τα παραμύθια: «*Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη, δώστης κλώτσο να γυρίσει παραμύθι ν' αρχινίσει*», υπενθυμίζοντας στον αναγνώστη με παιγνιώδη τρόπο ότι

¹⁰⁹⁴ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σσ.5-6.

¹⁰⁹⁵ Χρυσοχόου, Ξ., ό.π., 2005, σσ.172-173.

¹⁰⁹⁶ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σ.4.

¹⁰⁹⁷ Η νεράιδα ως αρχετυπικό πρόσωπο λειτουργεί ως *διακειμενικός υπαινιγμός* στη λογοτεχνική παράδοση, σύμφωνα με την οποία διαθέτει υπερφυσικές ικανότητες.

πρόκειται για μια φανταστική ιστορία. Το δύσκολο ταξίδι του Μάλο συνιστά την ατομική του πορεία προς την αυτογνωσία και την ωριμότητα. Στην πορεία της αφήγησης, διακατεχόμενος από συναίσθημα μεταμέλειας και συνειδητοποίησης του αντίκτυπου των πράξεών του, ζητά να γυρίσει πίσω στο σπίτι του και τους γονείς του. Μία έκπληξη επιφυλάσσεται στην εξέλιξη της πλοκής, αφού ο ήρωας έρχεται αντιμέτωπος με ένα πειρατικό καράβι, το οποίο είχε για καπετάνιο ένα κορίτσι, τη Φρουνέλα. Ο διάλογος που ακολουθεί ανάμεσα στους δυο ήρωες διευκολύνει τον εννοούμενο αναγνώστη στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας της Φρουνέλας, σε σχέση με την ομοιομορφία που παρουσιάζει ο δικός της τόπος. Πιο συγκεκριμένα, το νησί της Φρουνέλας ήταν το Μίχτι. Οι κάτοικοι σ' αυτό το νησί λάτρευαν τη ζωγραφική, ενώ αντίθετα αποστρέφονταν τη μουσική. Η Φρουνέλα, υποστασιοποιεί επίσης, τον όμοιο «Άλλο», διότι λάτρευε το τραγούδι, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ακολουθήσει τις επιταγές της κοινωνίας μέσα στην οποία ζούσε. Και στις δύο περιπτώσεις, οι ήρωες αποφασίζουν να φύγουν από τα νησιά τους προς αναζήτηση φίλων με κοινές επιθυμίες και ενδιαφέροντα. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως η κόκκινη κλωστή επανεμφανίζεται μόνο στα σημεία έντονης δράσης και αγωνίας και, ως υπερμεσικό σύμβολο, τονίζει το αφηγηματικό πλαίσιο του βιβλίου, υπενθυμίζοντας στο μικρό αναγνώστη ότι πρόκειται για μία μυθοπλαστική αφήγηση. Γράφει:

*«Έφυγα για να βρω κάποιον σαν εμένα και να τον πάρω στο νησί μου για να κάνουμε παρέα! Γιατί εμένα μου αρέσει η ζωγραφική και βαριέμαι με τη μουσική», απάντησε ο Μάλο».*¹⁰⁹⁸

*«Πήρα το караβάκι μου, το έδεσα με την κόκκινη κλωστή των παραμυθιών και ξεκίνησα για να βρω ένα φίλο να μου μοιάζει (...)», κλαψούρισε η Φρουνέλα».*¹⁰⁹⁹

Τα δύο παιδιά αντιπροσωπεύουν τον όμοιο «Άλλο», καθώς η διαφορετικότητά τους προβάλλεται ως κοινωνικό ζήτημα κι όχι ως προσωπική υπόθεση. Ειδικότερα, η διαφορετικότητά τους πηγάζει από τις κοινωνίες στις οποίες ζουν, οι οποίες καθορίζουν κάποια συγκεκριμένα γνωρίσματα ως φυσιολογικά και κάποια ως αφύσικα.

Στην πορεία του ταξιδιού τους, τα δύο παιδιά συνειδητοποιούν πως δεν έπρεπε να φύγουν μακριά από τον τόπο στον οποίο ζούσαν και επιθυμούν να γυρίσουν στα σπίτια τους. Το ταξίδι και η επιθυμία της περιπλάνησης εκφράζει τη διάθεση της φυγής «Από την αποπνικτική πραγματικότητα, την ασίγαστη επιθυμία του ήρωα για καινούργιες

¹⁰⁹⁸ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σ.15.

¹⁰⁹⁹ Ο.π., σ.18.

εμπειρίες»¹¹⁰⁰. Το κείμενο στο σημείο αυτό λειτουργεί διδακτικά, έχοντας ως στόχο να αποτρέψει το μικρό παιδί-συναναγνώστη από το να αποκοπεί από την οικογένεια. Η επιστροφή στο σπίτι αποτελεί μια σύμβαση των παιδικών ιστοριών. Η *έναρξη*, η *εξέλιξη* και το *κλείσιμο της ιστορίας* αποτελούν τις τρεις βασικές συμβάσεις της δομής της συγκεκριμένης αφήγησης. Η καθεμία φέρει τη δική της σημασία στη συνολική σύνθεση του κειμένου και στην εξέλιξη της πλοκής¹¹⁰¹. Οι πορείες των δυο ηρώων ακολουθούν μια κυκλική δομή¹¹⁰², καθώς καταλήγουν στο αφετηριακό σημείο εκκίνησης. Συγκεκριμένα, ακολουθείται το τυπικό σχήμα¹¹⁰³: σπίτι / αφετηριακός χώρος - αναχώρηση από το σπίτι / περιπέτεια - επιστροφή στο σπίτι / αφετηριακό τόπο. Ένα παράδειγμα ιδιαίτερα δημοφιλές από την Παιδική Λογοτεχνία είναι σύμφωνα με την Κανατσούλη (2004), «*Το μοντέλο του παιδιού που αποχωρεί από το σπίτι ή το εγκαταλείπει αναζητώντας την περιπέτεια*». Συνήθως, εκφράζεται ως διέξοδος από την καταπιεστική γονεϊκή εξουσία. Έχοντας, ωστόσο, βιώσει και υπερβεί δοκιμασίες και συγκρούσεις, επιστρέφει στην ασφάλεια του σπιτιού αποκαθιστώντας την «*ισορροπία της κοινότητας στην οποία ανήκει*»¹¹⁰⁴. Αξίζει να σχολιαστεί η σκηνή στην οποία οι δυο ήρωες αποκοιμούνται με την επιθυμία της επιστροφής στα σπίτια τους¹¹⁰⁵. Η εύστοχη χρήση των αποσιωπητικών στις τελευταίες σκηνές της αφήγησης «*Μα όταν ζύπνησαν, κάτι περίεργο είχε συμβεί...*»¹¹⁰⁶, «*Αλλά αυτό δεν κράτησε πολύ, αφού...*»¹¹⁰⁷ προκαλεί την κορύφωση της αγωνίας και την εγρήγορση του αναγνώστη-θεατή να γυρίσει σελίδα. Εκεί αντικρίζει τη συνάντηση των δυο μυθοπλαστικών τόπων. Η αρχική ενόχληση που εκφράζουν, «*Παλιοκαραμουζάκηδες, σωπάστε! Μας χαλάτε την ησυχία!*». «*Παλιοονειροπαρμένοι, είστε εντελώς βλαμμένοι! Σταματήστε τον κόσμο να λερώνετε και χρώματα να απλώνετε*»¹¹⁰⁸, αμοιβαία οι κάτοικοι των δύο νησιών μετατρέπεται σταδιακά, χάρη στην κινητοποίηση των δυο ηρώων, σε συμπάθεια και αποδοχή. «*Αλλά αυτό δεν κράτησε πολύ...*»¹¹⁰⁹ Οι κάτοικοι και των δυο νησιών παρασύρθηκαν από το πολύχρωμο τραγούδι τους και ενώθηκαν σε μια μεγάλη παρέα»¹¹¹⁰.

¹¹⁰⁰ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.114.

¹¹⁰¹ Nikolajeva, M., ό.π., 2005, σσ. 99-100, 102-104.

¹¹⁰² Stephens, J., ό.π., σ.121.

¹¹⁰³ Καψωμένος, Ε., ό.π., 2008, σσ.37-51.

¹¹⁰⁴ Κανατσούλη, ό.π., 2004, σσ. 50-51.

¹¹⁰⁵ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σ.22.

¹¹⁰⁶ Ο.π., σ.22.

¹¹⁰⁷ Ο.π., σ.26.

¹¹⁰⁸ Ο.π., σ.25.

¹¹⁰⁹ Ο.π., σ.26.

¹¹¹⁰ Ο.π., σ.27.

Η σχέση των δύο πόλων, του «Εμείς» και των «Άλλων», εξελίσσεται και γρήγορα η αντιπάθεια δίνει τη θέση της στην εξοικείωση και σταδιακά στη φιλία. Η τελευταία εικόνα της απόλυτης συμφιλίωσης, με τα δυο νησιά να έχουν αφομοιωθεί πλήρως, συνιστά την αποδοχή του «Άλλου» και μεταδίδει μηνύματα ανοχής, αγάπης και αλληλοκατανόησης. Η αφομοίωσή τους ενισχύεται από το γεγονός ότι το τελικό όνομα του νησιού που δημιουργήθηκε, προέκυψε από την ένωση των δυο αρχικών ονομάτων τους. Συγκεκριμένα, ονομάστηκε «Τσιτιλιμπίχτι». Η συγκεκριμένη ιστορία προβάλλει τη διακριτή συνύπαρξη και αρνείται την *ομοιογενοποιητική αφομοίωση*, λειτουργώντας σε επίπεδο ιδεολογίας, ως μια έντονη κατάφαση της διαφορετικότητας.

Η υπογράμμιση της αχρονικότητας επαναλαμβάνεται στην καταληκτική φράση του μικροαφήγηματος, που χρησιμοποιεί τη γνωστή κατάληξη των παραμυθιών «έζησαν καλά, και εμείς καλύτερα», η οποία προβάλλει «στην αιωνιότητα μια μάλλον πεπερασμένη κατάσταση, ταυτίζοντας τη ζωή με το μη μετρήσιμο μέγεθος της ευτυχίας και της αγάπης»¹¹¹¹ που βιώνουν οι δύο χαρακτήρες και οι κάτοικοι των νησιών.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν είναι οριοθετημένη εντός πλαισίων. Αντιθέτως, κυριαρχεί καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο τμήμα των σελίδων του βιβλίου με τις λέξεις να εισέρχονται εντός της. Επιπλέον, κινείται παράλληλα με το κείμενο και προσθέτει συμπληρωματικές πληροφορίες. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα, λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας¹¹¹², ένταξη διαλόγων στο χώρο που καταλαμβάνει η εικόνα¹¹¹³, αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος¹¹¹⁴, εναλλακτική χρήση ποικίλων γραμματοσειρών¹¹¹⁵, δηλώνοντας και γραφοτεχνικά τις ιδιαιτερότητες των ομιλούντων προσώπων. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, εμφανίζονται επίσης παραγλωσσικά στοιχεία, όπως σημεία στίξης και συγκεκριμένα θαυμαστικά. Εκφράσεις,¹¹¹⁶ που φανερώνουν απόγνωση, στεναχώρια και τρόμο, δηλώνονται στο κείμενο με αλλαγές στον τρόπο γραφής τους, ιδιαίτερα στο μέγεθος και το σχεδιασμό των γραμμάτων. Από την άλλη, θετικά συναισθήματα

¹¹¹¹Κούπερ, Τζ.Σ., ό.π., 2007, σ.114.

¹¹¹² Δενεζάκη, Λ., ό.π., σσ.7, 9, 17, 19, 27.

¹¹¹³ Ο.π., σσ.9, 17, 19, 20.

¹¹¹⁴ Ο.π., σε όλο το κείμενο.

¹¹¹⁵ Ο.π., σσ.9, 15.

¹¹¹⁶ Ο.π., σσ.9, 15.

υποβάλλονται με κυματοειδείς εγγραφές κειμένων¹¹¹⁷, όπως για παράδειγμα στην εικόνα¹¹¹⁸ όπου ο Μάλο εικονίζεται ευτυχισμένος, καθώς είναι σίγουρος ότι θα βρει ένα φίλο να του μοιάζει, αλλά και στην εικόνα που η Φρουνέλα διατάζει τραγουδιστά το Μάλο να παραδοθεί¹¹¹⁹. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε οπτικά στοιχεία εγγραφής των κειμένων, τα οποία ενδυναμώνουν τη σημασία των λέξεων¹¹²⁰. Η λέξη «ΠΕΛΩΡΙΟ»¹¹²¹ προκαλεί εντύπωση και τονίζει το πόσο απειλητικό είναι το κύμα που σηκώθηκε. Επίσης, λέξεις που δηλώνουν χρώμα γράφονται χρωματιστά. Έτσι, για παράδειγμα¹¹²², η κόκκινη κλωστή, που έδωσε η νεράιδα στο Μάλο, είναι γραμμένη με κόκκινο χρώμα. Επίσης, στη φράση «παρδαλά χρώματα»¹¹²³ και η λέξη «Μίχτι» το κάθε γράμμα είναι γραμμένο με διαφορετικό χρώμα.

Στο μικροαφήγημα αυτό, η καλλιτεχνική διάσταση δηλώνεται όχι μόνο με τις διαφορετικές προτιμήσεις των κατοίκων των δυο νησιών και των πρωταγωνιστικών προσώπων, αλλά και με τα χρώματα, τα οποία αξιοποιώντας οπτικά στοιχεία ενισχύουν το λεκτικό κείμενο. Σε επίπεδο συμβολισμού, οι μικροί αναγνώστες έρχονται σε επαφή με ποικίλες συναισθηματικές αποχρώσεις των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και έτσι διδάσκονται πως οι άνθρωποι είναι μοναδικοί μέσα στην ποικιλομορφία που τους χαρακτηρίζει.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία μελέτης, αυτή της «Φιλίας», εντάχθηκαν και άλλα τρία μικροαφηγήματα πολιτισμικής διαφορετικότητας, τα οποία διαπραγματεύονται την αγάπη, σημαντικό κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων. Πρόκειται για τα εξής εικονογραφημένα μικροαφηγήματα: Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, (2012), Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012) και Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007).

5.4.28 Στο μικροαφήγημα της Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012)¹¹²⁴ το λεκτικό και το οπτικό παρακείμενο γνωστοποιούν την παρουσία δύο ζώων, ενός ποντικού

¹¹¹⁷ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., σ.14.

¹¹¹⁸ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σ.8.

¹¹¹⁹ Ό.π., σσ.23, 24.

¹¹²⁰ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., σ.15.

¹¹²¹ Δενεζάκη, Λ., ό.π., σ.9.

¹¹²² Ό.π., σ.7.

¹¹²³ Ό.π., σσ.2, 17.

¹¹²⁴ Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012. Τις εικόνες έκανε η ίδια η συγγραφέας.

και μιας γάτας, παρακινώντας την περιέργεια του αναγνώστη-θεατή αναφορικά με το είδος της σχέσης που μπορεί να συνδέει τους δύο συγκεκριμένους χαρακτήρες. Η *γωνία λήψης* της εικόνας είναι φυσική στο επίπεδο του ματιού, με τους δυο ήρωες να αναπαρίστανται σε κοντινή απόσταση. Το *πλάνο* που χρησιμοποιείται είναι αρκετά κοντινό, δίνοντας έμφαση στους εικονιζόμενους χαρακτήρες. Το ποντίκι εικονίζεται να στέκεται στο ένα πόδι, με τα χέρια του ανοιχτά, υπονοώντας ότι χορεύει, ενώ η γάτα στέκεται ακίνητη με το *σημείο φυγής* να ξεκινάει από το βλέμμα της και να καταλήγει στον ποντικό. Μελετώντας τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου, γίνεται κατανοητό ότι το κείμενο βρίσκεται σε *ειρωνική αντίστιξη*¹¹²⁵ με την εικονογράφηση, καθώς στο λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου υπονοείται μια ιστορία «κυνηγητού» ανάμεσα στα δυο ζώα, ενώ στην οπτική τροπικότητα το ποντίκι απεικονίζεται ατρόμητο και χαλαρό παρά την παρουσία της γάτας.

Η συγγραφέας ξεκινά την αφήγηση με την κλασική ρήση του παραμυθιού «*Μια φορά και έναν καιρό....*», παρουσιάζοντας τους δυο χαρακτήρες της ιστορίας και γνωστοποιώντας τη σχέση που έχουν μεταξύ τους. Πρόκειται για μια γάτα, που ακούει στο όνομα «Μιράντα», και ένα σκύλο, που λέγεται «Φαίδων», που ζουν στο ίδιο σπίτι. Στην οπτική τροπικότητα που συνοδεύει το κείμενο, οι δυο χαρακτήρες εικονίζονται σαν να αυτοπαρουσιάζονται στον αναγνώστη-θεατή. Ο ένας στέκεται δίπλα στον άλλον, με τη *γωνία λήψης* στο επίπεδο του ματιού να συνηγορεί στην καθαρή απόδοση των χαρακτηριστικών τους. Η απουσία φόντου, σε όλη την έκταση της ιστορίας, στρέφει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή κυρίως στη δράση των φιγούρων παρά στη σχέση του με το σκηνικό,¹¹²⁶ αναδεικνύοντας την πλαστικότητα της κατασκευής των προσώπων. Το λεκτικό κείμενο δεν παρουσιάζεται στην ίδια σελίδα με την εικονιστική αφήγηση, οπότε εύκολα μπορεί να διαχωριστεί από αυτή. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται μια από τις πιο συνηθισμένες διατάξεις κειμένου και εικόνας: το κείμενο τοποθετείται στη δεξιά πλευρά ενός δισέλιδου και η εικόνα στην αριστερή. Στα βιβλία, στα οποία οι εικονογράφοι έχουν επιλέξει να τοποθετήσουν εικόνες μόνο στη μια πλευρά του δισέλιδου, «*υπάρχει μικρότερη ευχέρεια απεικόνισης του σκηνικού και, κατά συνέπεια,*

¹¹²⁵Ο Nodelman (1988/2009), με σκοπό να περιγράψει τη σημειολογική διαφορετικότητα μετάδοσης πληροφοριών των δύο τροπικοτήτων, των λέξεων και των εικόνων, την ορίζει ως *ειρωνική σχέση*. Γράφει: «*Οι λέξεις μιλάνε για ό,τι οι εικόνες δε δείχνουν, ενώ οι εικόνες δείχνουν αυτό που οι λέξεις δε λένε*». Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 326.

¹¹²⁶Ο.π., σ. 205.

μεγαλύτερη εστίαση στους χαρακτήρες και στην προώθηση του αισθήματος ταύτισης με αυτούς»¹¹²⁷.

Στην επόμενη σκηνή, η ειρωνική αντίστιξη αυτών των ζώων, τα οποία σύμφωνα με τους κανόνες της φύσης βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους, διαταράσσει τη νόρμα. Τα παιχνίδια και τα πειράγματα στα οποία επιδίδονται προκαλούν τις αντιδράσεις των υπόλοιπων γάτων, οι οποίες θεωρούν αδιανόητη την ύπαρξη φιλικής σχέσης ανάμεσα σε μια γάτα και ένα σκύλο. Συνεξετάζοντας την πληροφορία αυτή με τη θέση και τη στάση του σώματος των *αναπαριστώμενων συμμετεχόντων* της εικονογράφησης στην επόμενη σκηνή,¹¹²⁸ δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να διακρίνει ένα υφέρπον φλερτ. Στην πορεία της αφήγησης, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια ακόμη πληροφορία, η οποία απουσιάζει από την οπτική τροπικότητα και εμφανίζεται μόνο στην κειμενική αφήγηση. Πρόκειται για ένα *βωβό πρόσωπο*, και συγκεκριμένα για την ύπαρξη ενός ποντικού, που λέγεται Μαξ, ο οποίος σημειώνει την εμφάνισή του μόνο στην κειμενική αφήγηση και διατηρεί φιλικές σχέσεις με τη γάτα και το σκύλο. Γράφει: «Οι μισοί γάτοι την έλεγαν δειλή, που δεν κυνηγούσε τον ποντικό, και οι άλλοι τη λέγανε σκυλόγατα, που είχε φίλο έναν σκύλο».¹¹²⁹ «...να που έρχεται αυτός ο άγαρμπος ο Φαίδων, έτοιμος για παιχνίδια... όταν κουραστούν, χώνονται στο σπιτάκι του Φαίδωνα και παίρνουν αγκαλιά, ζεστά ζεστά, έναν υπνάκο, μέχρι να νυχτώσει και να φανεί ο Μαξ το ποντίκι. Τότε αρχίζει το παιχνίδι στο σκοτάδι».

«Τον κυνηγάνε, ανοίγουν τάχα το στόμα να τον φάνε, μπαίνει αυτός μέσα, μετά βγαίνει, γαργαλιούνται και γελάνε».¹¹³⁰

Στην εξέλιξη της πλοκής, την ανατροπή στην ομαλή καθημερινότητα των τριών χαρακτήρων προκαλεί η παρουσία ενός «άσπρου γάτου», που καταφέρνει να προσελκύσει το ενδιαφέρον όλων των ανθρώπων που μένουν στο σπίτι. Η παρουσία του «άσπρου γάτου» δημιουργεί αρνητικές αντιδράσεις και δημιουργεί αισθήματα ζήλειας στο Μαξ και τη Μιράντα, διότι κατάφερε να αποσπάσει την προσοχή όλων, ενώ οι ίδιοι βρέθηκαν στο περιθώριο του ενδιαφέροντος. Το λεκτικό κείμενο, στη συνέχεια της αφήγησης, αναφέρεται στα σχόλια και τις στερεοτυπικές εκφράσεις της Μιράντας. «Εμένα δε μου αρέσει. Τον βρίσκω κρύο και άχαρο». Αντίθετα, η εικονογράφηση, αναπτύσσοντας μια ειρωνική σχέση μαζί του, εστιάζει στην απεικόνιση της ίδιας με τον

¹¹²⁷ Ο.π., σ. 87.

¹¹²⁸ Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, ό.π., σ.11.

¹¹²⁹ Ο.π., σ.5.

¹¹³⁰ Ο.π., σσ.4-5.

φίλο της, τον ποντικό-Μαξ. Η αντιφατική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραπάνω δημιουργεί μία απόσταση ανάμεσα στην εσωτερική οπτική του λεκτικού κειμένου και την οπτική θέαση των αφηγούμενων γεγονότων. Είναι η πρώτη φορά που συναντάμε τον Μαξ σε επίπεδο εικονογράφησης, με την οπτική τροπικότητα να δίνει πληροφορίες για το χρώμα του –μια πληροφορία που εκλείπει από το κείμενο- μετατρέποντας την εμφανή αμεσότητα του κειμένου «σε εσκεμμένη ειρωνική λακωνικότητα»¹¹³¹.

Καθώς οι λέξεις είναι φορείς ιδεολογίας, αντιλήψεων και προκαταλήψεων, αντικείμενο της προσοχής του αναγνώστη γίνονται οι απόψεις που εκφράζει η Μιράντα σχετικά με τον «άσπρο γάτο», οι οποίες τον εντάσσουν στην κατηγορία του «Άλλου». Φράσεις, όπως «τον βρίσκω κρύο και άχαρο»¹¹³², «είναι άσπρος»¹¹³³, «δε μύριξε ωραία»¹¹³⁴ προσδίδουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στον «Άλλο», δηλώνοντας περιφρόνηση, αδιαφορία, καχυποψία και τελικά μη αποδοχή του ως εξατομικευμένης οντότητας. Η διαφορετική μυρωδιά του «Άλλου» είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των εικονοτυπικών κειμένων, στον βαθμό που ο «Άλλος» ανήκει «στην περιοχή του απαγορευμένου, που ταυτίζεται συμβολικά με το ακάθαρτο»¹¹³⁵. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός ότι ο σκύλος εναντιώνεται στο γλωσσικό ρατσισμό που εκδηλώνει η γάτα, δε συμερίζεται τις απόψεις που αυτή εκφράζει και προσπαθεί να τη συνετίσει λέγοντάς της πως «δεν μου αρέσουν οι ιδέες σου»¹¹³⁶. Ο «άσπρος γάτος» υποστασιοποιεί τον όμοιο «Άλλο», ο οποίος εισβάλλει απρόσκλητος σε μια «κοινωνία», που αντιδρά φοβούμενη την ενδεχόμενη διαταραχή της ομοιομορφίας της. Στην προτελευταία σκηνή της αφήγησης, εμφανίζεται και στο λεκτικό κείμενο ο Μαξ, καθώς συναντά τον καινούργιο επισκέπτη.

Στην εξέλιξη της πλοκής, η αρχική οργάνωση του κειμένου πάνω στους άξονες «Εμείς» vs «Άλλοι» καταλήγει σε μια σύγκλιση των δύο αυτών κόσμων. Η αφήγηση ολοκληρώνεται με το συμβολικό παιχνίδι των δύο ποντικών, που μεταμορφώνουν τη μπανιέρα του λουτρού σε καράβι και ξεκινούν το ταξίδι τους. Το παιχνίδι, λοιπόν, που κυριαρχεί στην κορυφαία στιγμή του μικροαφηγήματος (και είναι μια εικόνα καθολικότητας), αποτελεί μια βασική κοινωνική σταθερά, στην οποία όλα ενώνονται, όλα είναι κοινά. Άλλωστε, μέσα από το συλλογικό παιχνίδι ρόλων και φαντασιακών

¹¹³¹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 334.

¹¹³² Ζαραμπούκα, Σ., ό.π., σ.11.

¹¹³³ Ο.π., σ.15.

¹¹³⁴ Ο.π., σ.17.

¹¹³⁵ Αμπατζοπούλου, Φ., ό.π., 1998, σ.275.

¹¹³⁶ Ζαραμπούκα, Σ., ό.π., σ.15.

προβολών εκδηλώνεται η κοινή επιθυμία. Κατ' αντιστοιχία με την αρχή της ιστορίας, και το τέλος αυτής υπογραμμίζει την αχρονικότητα, αφού οι δυο χαρακτήρες ζουν ευτυχισμένοι για πάντα. Η μικροαφήγηση τελειώνει με το γνωστό μοτίβο: «Κι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα» τροποποιημένο σύμφωνα με την εικονογράφηση «*Και έτσι, μπανιαρίστηκαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα...*».¹¹³⁷ Με το πλαίσιο να είναι εξαρχής φανταστικό, τα ρεαλιστικά σημαινόμενα είναι τόσο φανερά, ώστε το μαγικό-υπερφυσικό στοιχείο εκλαμβάνεται ως συνέχεια του πραγματικού¹¹³⁸. Το παιδί της ηλικίας αυτής δυσκολεύεται να διακρίνει τα όρια μυθοπλασίας-πραγματικότητας και, όταν καταστρατηγείται η ισορροπία αυτή, η αφήγηση γίνεται απολαυστική, γιατί επικοινωνεί κάτι από τις δικές του ανάγκες¹¹³⁹.

Αξίζει να σημειωθεί πως η εικονογράφηση στην τελευταία σκηνή διαιρείται σε τμηματικά υποσύνολα, τα οποία πλαισιώνονται από μια λεπτή μαύρη γραμμή και διαχωρίζονται μεταξύ τους από λευκές λωρίδες¹¹⁴⁰. Η τεχνική αυτή υπονοεί «*απόσταση και αντικειμενικότητα, γιατί ο κόσμος που βλέπουμε μέσω ενός πλαισίου είναι έξω από το δικό μας κόσμο*»¹¹⁴¹. Αναφορικά με τη σχέση των δυο τροπικοτήτων, εικόνες και λέξεις βρίσκονται σε μια ειρωνική σχέση μεταξύ τους, καθώς οι λέξεις λένε αυτά που λένε οι εικόνες και οι εικόνες δείχνουν αυτά που δεν λένε οι λέξεις¹¹⁴². Προκύπτει, λοιπόν, ένα σκόπιμο «κενό» μεταξύ λέξεων και εικόνων με συνειδητό στόχο να προβληθεί η αυτονομία των εικόνων¹¹⁴³. Ως προς την ιδεολογία που διαπνέει το κείμενο και τα ιδεολογικά μηνύματα των συνοδευτικών εικόνων, η εικονογράφος επεμβαίνει διορθωτικά στο κείμενο με τις δικές τις απεικονίσεις. Πιο συγκεκριμένα, ωραιοποιεί τις διαπροσωπικές σχέσεις των χαρακτήρων, αλλάζοντας τις ιδεολογικές αποχρώσεις του κειμένου που αφορούν στις ρατσιστικές αντιλήψεις που εκφράζονται. Επιπλέον, σε όλη την έκταση της εικονικής αφήγησης, μέσα σε ορθογώνια που μοιάζουν με λεζάντες, τοποθετείται ένα τετράστιχο το οποίο λειτουργεί ως περίληψη της εκάστοτε σκηνής. Η ομοιοκαταληξία των λέξεων δημιουργεί μια ευχάριστη ηχητικότητα και μια αφήγηση

¹¹³⁷ Ο.π., σ.25.

¹¹³⁸ Παπαδάτος, Γ., *Το Παιδικό Βιβλίο Στην Εκπαίδευση Και Στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014, σ.194.

¹¹³⁹ Kanatsoulí, M., «Games Inside Books For Young Children», *Bookbird*, vol. 50 (4), 2012, σσ. 33-40.

¹¹⁴⁰ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.28)1, σ.534.

¹¹⁴¹ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 93.

¹¹⁴² Ο.π., σ.222 και Stephens, J., ό.π., 1994, σ.199.

¹¹⁴³ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 1998, σσ.286-287.

γεμάτη μουσικότητα και ποιητική υποβολή¹¹⁴⁴. «Μου αρέσει να κοιμάμαι με τη Μιράντα αγκαλίτσα, επειδή είναι μικρούλα, κάπως μοιάζει με κουκλίτσα». Επίσης, το λευκό διάστημα, που λειτουργεί ως φόντο για τις φιγούρες, ταυτόχρονα λειτουργεί και ως ένας κενός χώρος γύρω από τις λέξεις¹¹⁴⁵. Η εικονογράφηση είναι ρεαλιστική, καθώς αποτυπώνει την πραγματικότητα με ακρίβεια και χωρίς ωραιοποίηση. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιείται η οπτική σύμβαση με το πρώτο γράμμα να είναι κεφαλαίο και με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς. Σχετικά με την επιλογή του τυπογραφικού χαρτιού, το γυαλιστερό χαρτί, που επιλέχτηκε, «προσδίδει στα χρώματα αστραφτερή καθαρότητα, αλλά δημιουργεί απόσταση. Αυτό συμβαίνει μερικώς, επειδή το φως φωτίζει εξίσου όλα τα χρώματα δημιουργώντας μια γενική γυαλάδα η οποία προσελκύει την προσοχή στην επιφάνεια μιας εικόνας, και, επομένως, καθιστά δυσκολότερη για μας την εστίαση σε συγκεκριμένα αντικείμενα»¹¹⁴⁶.

5.4.29 Κεντρικοί πρωταγωνιστές του μικροαφηγήματος της Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, (2012)¹¹⁴⁷ είναι δυο φλαμίνγκο, ο Πιρουλίτο και η Ροζαλία, όπως μας γνωστοποιεί και το λεκτικό περιεχόμενο του ονοματικού τίτλου, τα οποία δεν κελαηδούν, όπως τα υπόλοιπα πουλιά, αλλά κρίζουν. Ο τίτλος, σύμφωνα με το εικονογραφικό αποτέλεσμα που κατασκευάζει, επιβάλλει στον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει το πρόσωπο που αναπαρίσταται υπό τη βαρύνουσα σημασία του πρώτου. Σε ένα παιχνίδι ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο* ο αναγνώστης είναι σε θέση να αντιληφθεί, λόγω της σημειολογίας του ροζ χρώματος, ότι το πρόσωπο που επισημαίνεται είναι η Ροζαλία. Ειδικότερα, στην εικονογράφηση του εξωφύλλου αναπαρίσταται μόνο το πρόσωπο της Ροζαλίας σε προφίλ, καταλαμβάνοντας όλη σχεδόν την επιφάνεια της σελίδας. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι από *πολύ κοντά*, γεγονός που επιτρέπει την παρατήρηση κάθε λεπτομέρειας του εικονιζόμενου προσώπου¹¹⁴⁸. Η τεχνική αυτή γεφυρώνει την απόσταση μεταξύ του χαρακτήρα - πουλιού και του εννοούμενου αναγνώστη, επιτυγχάνοντας μία εγγύτερη σχέση μεταξύ τους, που οδηγεί στην οικείωση. Η Ροζαλία αναπαρίσταται να φορά φίμωτρο στο στόμα, υποδηλώνοντας την αδυναμία

¹¹⁴⁴ Καλογήρου, Τ., ό.π., σ.37.

¹¹⁴⁵ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 102.

¹¹⁴⁶ Ό.π., σ. 88.

¹¹⁴⁷ Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, Αθήνα: Πατάκης, 2012. Την εικονογράφηση έκανε η Έφη Λαδά. Το βιβλίο πήρε Έπαινο από την Π.Ε.Λ., Πανελλήνια Ένωση Λογοτεχνών, με θέμα το σύγχρονο παραμύθι, στον διαγωνισμό του έτους 2010.

¹¹⁴⁸ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.29)1, σ.534.

της να κελαηδήσει, αλλά και σκούφο, που ενισχύει τον ανθρωπομορφισμού του ζώου-χαρακτήρα.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσίαση του Πιρουλίτο και του τόπου στον οποίο βρίσκεται, ο οποίος σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μικροαφηγήματα που αναλύσαμε δεν είναι φανταστικός αλλά συνιστά πραγματικό μέρος «δίπλα στην Αλυκή, μια λίμνη πλάι στη θάλασσα της Λάρνακας»¹¹⁴⁹. Ο διάλογος που ακολουθεί μεταξύ του Πιρουλίτο και του πατέρα του γνωστοποιεί στον αναγνώστη τα συναισθήματα του ήρωα, που συγκρούεται με τον εαυτό του εξαιτίας της αδυναμίας του να κελαηδήσει. Ο Πιρουλίτο ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου». Η διαφορετικότητά του είναι εγγενής και αξεπέραστη. Γράφει: «Γιατί, Θεέ μου, δεν έδωσες και σε μας το χάρισμα της γλυκολαλιάς, όπως σ' όλα τα πουλιά του κόσμου;» αναρωτιόταν λυπημένο, ισορροπώντας μια στο ένα και μια στο άλλο πόδι».¹¹⁵⁰

«Ξέρω τι σε βασανίζει, γιε μου...» του είπε. «Θα ήθελες κι εσύ να κελαηδάς τα πρωινά και να καλωσορίζεις τον ήλιο, όπως όλα τα πουλιά τριγύρω».¹¹⁵¹

Ο πατέρας προσπαθεί να βοηθήσει τον γιο του να συνειδητοποιήσει πως έχει λαμπερά και όμορφα φτερά, με τα οποία μπορεί να ταξιδεύει σε τόπους μακρινούς προκαλώντας το θαυμασμό των ανθρώπων, καθώς «μόνο με την ύπαρξη μας στολίζουμε τον κόσμο, άρα αξίζουμε όσο κάθε άλλο πετούμενο που κελαηδεί»¹¹⁵².

Η οπτική τροπικότητα επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να αντικρίσει τους δυο χαρακτήρες από τη μέση και πάνω. Μάλιστα, το κοντινό πλάνο της σκηνής εστιάζει στο *στυλ* της εικονογράφησης, το οποίο παραπέμπει στις *στυλιστικές επιλογές της Αναγέννησης (16^{ος} αιώνας)*¹¹⁵³. Συγκεκριμένα, απεικονίζονται να φοράνε σκούφο και καπέλο στο κεφάλι, και *φουφούλες* με ψηλή λαιμόκοψη¹¹⁵⁴. Ο Πιρουλίτο κοιτάζει

¹¹⁴⁹ Μπίνιου, Α., ό.π., σ.12.

¹¹⁵⁰ Ο.π., σ.12.

¹¹⁵¹ Ο.π., σ.12.

¹¹⁵² Ο.π., σ.12.

¹¹⁵³ Το πνεύμα της Αναγέννησης επηρέασε όχι μόνο την ζωγραφική, αλλά και την μόδα. Αυτή ήταν η περίοδος, κατά την διάρκεια της οποίας άρχισε να διακρίνεται σε όλους τους τομείς της ενδυμασίας μια δόση υπερβολής. Αυτό συνέβη γιατί οι έμποροι και οι αστοί είχαν αρχίσει να αποκτούν ολοένα και περισσότερα χρήματα. Η επίδειξη και ο ανταγωνισμός στα ακριβά υφάσματα, τα γουναρικά και τα κοσμήματα ήταν ένδειξη επιτυχίας, αλλά συχνά οδηγούσε σε απίστευτες υπερβολές. Βλ. ενδεικτικά Λαγάκου, Ν., *Η Ενδυμασία Δια Μέσου Των Αιώνων*, Αθήνα: Δωδώνη, 1998.

¹¹⁵⁴ Σύμφωνα με επιταγές τις ισπανικής μόδας, οι άνδρες φορούσαν φουφούλες (α. Το πίσω και κάτω μέρος της νησιώτικης βράκας που έχει σούρα και είναι φουσκωτό, β. φαρδύ και σουρωτό παντελονάκι, κυρίως για παιδιά και για γυναίκες που συγκρατείται συνήθως με τιράντες) και ζακέτες με ψηλή λαιμόκοψη. Αργότερα, στην λαιμόκοψη προστέθηκε ένα εντυπωσιακό κολάρο που φορέθηκε και από τα δύο φύλα.

απευθείας στα μάτια τον αναγνώστη-θεατή¹¹⁵⁵ στοχεύοντας στην άμεση και ευθεία διεπίδραση μαζί του¹¹⁵⁶. Σε αντίθεση με τον πατέρα, του οποίου το σημείο φυγής από το βλέμμα του καταλήγει στο πρόσωπο του ήρωα.

Κατά την εξέλιξη της ιστορίας, οι αρχηγοί της ομάδας εκπαιδεύουν τους δύο ήρωες να αποφεύγουν τις καταγίδες. Με τα λόγια του αφηγητή να ενημερώνουν τον αναγνώστη-θεατή για τη φιλική σχέση ανάμεσα στα δυο πουλιά, συνεχίζεται η αφήγηση, η οποία εστιάζει ακολούθως στην προσπάθεια των δυο μυθοπλαστικών χαρακτήρων να πλησιάσουν ένα κορίτσι. Πρόκειται για επιθυμία του Πιρουλίτο, που λειτουργεί, ωστόσο, αντιστικτικά ως προς τη φύση των φλαμίνγκων, που αποφεύγουν τους ανθρώπους, γνωρίζοντας πως αυτοί αποζητούν τα όμορφα φτερά τους. Η περίεργη έλξη που νιώθει ο Πιρουλίτο για το κορίτσι ερμηνεύεται από το λεκτικό κείμενο. Το κοινό στοιχείο τους είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Η «Αναστασία», όπως ονομάζεται ο χαρακτήρας, συμβολίζει τον παραπληρωματικό «Άλλο», δεδομένου ότι δεν μπορεί να εκφραστεί γλωσσικά εξαιτίας του προβλήματος ακοής που έχει. Ο εσωτερικός μονόλογος της Αναστασίας προσδίδει μια εξαιρετικά δραματική χροιά στην αφήγηση, καθώς κάνει κατάθεση ψυχής στα δυο πουλιά αναφερόμενη στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει εξαιτίας του προβλήματός της. Η Αναστασία με το δικό της διαισθητικό και, με μια έννοια, μεταφυσικό τρόπο «ομιλεί» με τα δυο πουλιά. Μέσα από τις σκέψεις της, παρουσιάζει ένα είδος επικοινωνίας που η ίδια έχει αναπτύξει.

Η συνέχεια καθίσταται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα εξαιτίας των *αναχρονισμών*¹¹⁵⁷ που εμφανίζονται στην αφήγηση. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως η οπτική τροπικότητα δε φανερώνει την ιδιαιτερότητα της Αναστασίας, η οποία σε όλη την έκταση της εικονιστικής αφήγησης, αναπαρίσταται σε προφίλ χωρίς να φαίνεται ολόκληρο το πρόσωπό της¹¹⁵⁸. Οι *αναχρονίες* που διαπιστώνονται αφορούν στην αναδρομή σε παρελθόντα γεγονότα, αναφορικά με τα πρώτα χρόνια ζωής της Αναστασίας. Η παραβίαση της γραμμικής ανάγνωσης συντελεί στην υπενθύμιση του αναγνώστη ότι πρόκειται για μία μυθοπλαστική αφήγηση. Αξίζει να σημειωθεί η απεικόνιση των ξωτικών¹¹⁵⁹ με μια τελείως διαφορετική μορφή από αυτήν που έχουμε συνηθίσει στην λογοτεχνική παράδοση.

¹¹⁵⁵ Serafini, F., ό.π., 2009, σσ. 10-25.

¹¹⁵⁶ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 192.

¹¹⁵⁷ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σσ.215-216.

¹¹⁵⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ.(5.4.29)2, σ.534.

¹¹⁵⁹ Μπίνιου, Α., ό.π., σ.24.

Η κορύφωση της δράσης επέρχεται με την επίθεση που δέχονται τα δυο πουλιά από μια αλεπού, η οποία καταφέρνει να πληγώσει τη Ροζαλία. Σε όλη την έκταση της ιστορίας η εικονογράφος παραμένει πιστή στη βασική ιδέα του κειμένου και αποτυπώνει το περιεχόμενο της ιστορίας με την εικόνα να είναι επιλεκτική. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί η οπτική τροπικότητα της συγκεκριμένης σκηνής στο συγκεκριμένο σημείο της πλοκής (της επίθεσης που δέχονται τα δυο πουλιά), η οποία βρίσκεται σε *ειρωνική* σχέση με το λεκτικό κείμενο. Αυτό περιγράφει με αναλυτικό τρόπο τις σκηνές μάχης ανάμεσα στα τρία ζώα, ενώ η εικονογράφηση εστιάζει στην απεικόνιση της αλεπούς σε πρώτο πλάνο και των δύο πουλιών που αγκαλιάζονται στο *πεδίο βάθους*. Ο Πιρουλίτο προσπαθώντας να σώσει την αγαπημένη του, την αγκαλιάζει προστατευτικά. Έτσι, τονίζεται συμβολικά πως αυτό που έχει πραγματική αξία στη ζωή των ανθρώπων είναι το αίσθημα της αγάπης. Ο έρωτας και η αγάπη είναι τα στοιχεία που προβάλλονται ως ανάχωμα στη θλίψη. Γράφει:

*«Εκείνος, τρυφερός και αφοσιωμένος, τύλιγε τον λαιμό του γύρω από το κορμάκι της, τη ζέσταινε, τη γλυκοτσιμούσε και την παρηγορούσε. Και έχουν δίκιο όσοι λένε πως η αγάπη είναι το καλύτερο βάλσαμο. Εκείνος είχε γίνει το γιατρικό της».*¹¹⁶⁰

Όλοι οι άνθρωποι έχουν χαρακτηριστικά που δεν τους αρέσουν πάνω τους, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι να δίνει ο καθένας προτεραιότητα στα «δικά του όμορφα φτερά» και στην αληθινή αγάπη. Μέσω αυτής, οι άνθρωποι ξεχνάνε τις αδυναμίες τους και νιώθουν ιδιαίτεροι και ξεχωριστοί. Η εικονογράφος προσδίδει στα φλαμίνγκο ανθρώπινη υπόσταση, καθώς συμπεριφέρονται και αγαπούν με αληθινά αισθήματα. Όσον αφορά το κεντρικό θέμα της ιστορίας, ενώ στην πρώτη ανάγνωση θεωρείται ο έρωτας των δύο πουλιών, στη συνέχεια αναδύκνεται ότι η ζωή είναι πάντα όμορφη, και ας μην έχουν ωραία φωνή. Μπορούν να είναι ευτυχισμένοι κάνοντας πολλά πράγματα μαζί, όπως να πετάνε, να βρίσκουν την τροφή τους, να παίζουν και να χορεύουν. Γράφει:

«Μ' αγαπάς; τον ρώτησε η Ροζαλία με τα στρογγυλά της ματάκια».

*«Σ' αγαπώ, κούνησε τον ψηλό λαιμό του ο Πιρουλίτο και τα πούπουλα στο στήθος του αναφουφουλιάστηκαν γλυκά. Θα χτίσουμε την ωραιότερη φωλιά... τύλιξε τον λαιμό του γύρω της εκείνος και ένωσαν τα ράμφη τους».*¹¹⁶¹

¹¹⁶⁰ Ο.π., σ.36.

¹¹⁶¹ Ο.π., σ.30.

5.4.30 Στο μικροαφήγημα του Μπουλώτη, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007)¹¹⁶² ξεδιπλώνεται από την αρχή της πλοκής ξεδιπλώνεται ο *μαγικός ρεαλισμός*¹¹⁶³ υπονοώντας το ζήτημα της ετερότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πρόκειται για μια ιστορία με *μεταμυθοπλαστικά στοιχεία*, η οποία διαπραγματεύεται το ζήτημα της αγάπης και του έρωτα ως παραμέτρους της διαπροσωπικής σχέσης δύο διαφορετικών χαρακτήρων.

Το λεκτικό και το οπτικό παρακείμενο γνωστοποιούν την παρουσία των δύο προσώπων, παρακινώντας την περιέργειά των αναγνωστών αναφορικά με το είδος της σχέσης που μπορεί να συνδέει τους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Η πασχαλίτσα αναπαρίσταται στην πάνω δεξιά γωνία της εικόνας, ενώ ο ελέφαντας στην κάτω αριστερή γωνία. Η διαγώνιος που σχηματίζεται ανάμεσά τους υποδηλώνει έντονα συναισθήματα αγάπης. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική και το *πλάνο* γενικό, υποβάλλοντας τον αναγνώστη-θεατή να παρατηρήσει τις εκφραστικές και εξωτερικές τους λεπτομέρειες. Το οπτικό σύμβολο της χρωματιστής βούλας στο μέτωπο του ελέφαντα υποδηλώνει πως προέρχεται από την Ινδία. Το σημείο φυγής από το βλέμμα του καταλήγει στην πασχαλίτσα, της οποίας η στάση σώματος υποδηλώνει θετική ανταπόκριση προς αυτόν.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του μυθοπλαστικού χαρακτήρα και τον προσδιορισμό της υφιστάμενης κατάστασης. Πρόκειται για μια πασχαλίτσα, η οποία «έχασε μια μαύρη βούλα από το παλτό της»¹¹⁶⁴, λόγω του δυνατού αέρα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μείξη μυθοπλασίας και πραγματικότητας στον τρόπο απόδοσης της εξωτερικής εμφάνισης των ηρώων. Συνδυάζονται ετερόκλητα στοιχεία (ρεαλιστική αναπαράσταση της ανατομίας των ζώων και ανθρώπινες συνήθειες), διαμορφώνοντας ένα σουρεαλιστικό εικονογραφικό αποτέλεσμα: η πασχαλίτσα φοράει παλτό, γυαλιά μυωπίας και μαύρα γοβάκια. Γράφει:

«Η μικρή πασχαλίτσα πετώντας βγήκε χαρωπή μια βόλτα πάνω απ' τη μεγάλη πόλη. Ντυμένη μες στα κόκκινα και μαύρα. Ήταν θαύμα! Την καμάρωναν όλοι. Φύσηξε όμως

¹¹⁶² Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, Αθήνα: Λιβάνη, 2007. Την εικονογράφηση έκανε η Μαρία Μπαχά. Το βιβλίο τιμήθηκε με το Κρατικό Βραβείο Εικονογραφημένου Παιδικού Βιβλίου 2008.

¹¹⁶³ Το νεότερο μικροαφήγημα χαρακτηρίζει μία μείξη φανταστικών και ρεαλιστικών στοιχείων (*μαγικός ρεαλισμός*). Σύμφωνα με τον οποίο συζητούνται ρεαλιστικά προβλήματα της κοινωνίας, χωρίς όμως να χάνονται στις ναρκισσιστικές χάρες του φανταστικού, στο Καρακίτσιος, Α., ό.π., σ.210. Όπως υποστηρίζει η Magie Ann Bowers ο μαγικός ρεαλισμός εστιάζει στο να προσκαλέσει τον αναγνώστη να προβληματιστεί σχετικά με το τι είναι πρόθυμος αυτός να πιστέψει καθώς και να αναλογιστεί τις δικές του υποθέσεις για την πραγματικότητα, στο Bowers, M. A., *Magic(al) Realism*, London and New York: Routledge, 2004, σ.75.

¹¹⁶⁴ Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, ό.π., σ.9.

ένας δυνατός αέρας, τόσο δυνατός – τι αέρας ήταν αυτός!- που της έκλεψε μια μαύρη βούλα απ' το κόκκινο παλτό της, το καλό της»¹¹⁶⁵.

Η πλοκή εξελίσσεται με την ηρωίδα στεναχωρημένη και απελπισμένη να προσπαθεί να βρει τη μαύρη βούλα που έχασε. Γράφει: «Έβαλε τα κλάματα η πασχαλίτσα κι άρχισε να ρωτά όποιον συναντούσε στο δρόμο της. Δεξιά αριστερά ρωτάει: Αχ, μην είδατε μια μαύρη βούλα, μια βουλίτσα;»¹¹⁶⁶. Για το σκοπό αυτό ταξιδεύει σε πολλά μέρη: στο σπίτι του πρωθυπουργού, σε ένα κρεοπωλείο, στην Ακρόπολη. Τελικά, κατορθώνει να τη βρει στο μέτωπο ενός ελέφαντα, ο οποίος έχει έρθει την Ελλάδα για να επισκεφτεί την Ακρόπολη, όντας λάτρης του αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Μέσα από τα λόγια του τονίζεται το πόσο πολύ μόνος νιώθει και πόσο αναζητά τη συντροφιά κάποιου. Αμέσως, προτείνει στην ηρωίδα να πραγματοποιήσουν μαζί ένα ταξίδι, όπως και γίνεται. Η εικονογράφηση της συγκεκριμένης σκηνής αναπαριστά τους δυο ήρωες να πετούν πάνω από την πόλη «τρισευτυχισμένοι»¹¹⁶⁷. Η γωνία λήψης της σκηνής αυτής έχει τραβηχτεί από ψηλά, επιτρέποντας στον αναγνώστη-θεατή να έχει μια πανοραμική αντίληψη των πραγμάτων, ενώ παράλληλα οι χαρακτήρες κατέχουν μια περίοπτη θέση και ένα αίσθημα ανωτερότητας¹¹⁶⁸. Στη συνέχεια της ιστορίας, ο ελέφαντας ερωτεύεται την πασχαλίτσα και εξομολογείται την επιθυμία του να την παντρευτεί¹¹⁶⁹. Γράφει:

«Ο ελέφαντας αυτός είχε φτάσει απ' τη μακρινή Ινδία. Όχι τυχαία, βέβαια, όχι τυχαία. Ήρθε να επισκεφτεί τ' αρχαία. Κι ήταν καλός, ευγενικός και παιχνιδιάρης. Αλλά ένιωθε πολύ μόνος ο καημένος».

«Μικρή μου πασχαλίτσα, πάρε πίσω τη βουλίτσα σου κι έλα να πετάξουμε παρέα. Θα σ' αρέσει, είναι ωραία».

«Μα... Πετάνε οι ελέφαντες, πετάνε;».

«Πετάμε και παραπετάμε, κουνώντας τα μεγάλα μας αφτιά, και με λίγα μαγικά, φυσικά»¹¹⁷⁰.

«Κι εμένα, πασχαλίτσα μου, τα μάτια τα γλυκά σου. Θέλεις να παντρευτούμε;»¹¹⁷¹.

Τελικά, με την πρόταση γάμου που υποβάλλει ο ελέφαντας στην πασχαλίτσα, οδηγούνται σε γάμο. Το κλείσιμο της ιστορίας παραμένει ανοιχτό, καθώς τίθεται στην υποκειμενική φαντασία του εκάστοτε αναγνώστη να εικάσει τη συνέχεια αυτής της

¹¹⁶⁵ Ο.π., σ.9.

¹¹⁶⁶ Ο.π., σ.10.

¹¹⁶⁷ Ο.π., σ.22.

¹¹⁶⁸ Lewis, D., ό.π., 2001, σ. 162.

¹¹⁶⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.30)1, σ.535.

¹¹⁷⁰ Μπουλώτης, Χ., ό.π., σ.21.

¹¹⁷¹ Ο.π., σ.25.

σχέσης. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η πασχαλίτσα αναπαρίσταται ευτυχισμένη, να απολαμβάνει θαλπωρή στη μεγάλη αγκαλιά-προβοσκίδα του ελέφαντα και να ακουμπά την βούλα που έχει στο μέτωπό του. Στην ψυχανάλυση, ο ελέφαντας, λόγω της προβοσκίδας του, είναι φαλλικό σύμβολο, αλλά ενσαρκώνει και τη σοφία των γηρατειών (γκρίζο χρώμα) και τη δύναμη.

Η κοινή πορεία συντροφικότητας και αγάπης των δύο ηρώων προκαλεί την κριτική επεξεργασία, αλλά και τον προβληματισμό των αναγνωστών αναφορικά με τα ουσιαστικά κριτήρια επιλογής συντρόφου. Μεταξύ αυτών είναι ο σεβασμός στον «Άλλο» και η ανιδιοτελής αγάπη. Ως πρότυπο προβάλλεται το είδος του άνδρα που προσφέρει ευτυχία και πνευματική ανάταση στη γυναίκα, διανοίγοντας νέους ορίζοντες και εναλλακτικά-μαγικά μέσα θέασης του κόσμου. Η ανάγνωση της ιστορίας επιδέχεται πολυεπίπεδης ανάλυσης, προσφέροντας διαφορετικά επίπεδα ευχαρίστησης και συγκίνησης ανάλογα με το είδος του πραγματικού αναγνώστη. Η αφήγηση τελειώνει με τον αφηγητή να λέει πως «*Με κάλεσαν στο γάμο τους κι εμένα, που έγινε στην Ακρόπολη μια νύχτα με πανσέληνο*»¹¹⁷². Σύμφωνα με την παραπάνω στρατηγική, αποδομείται η σύνθεση της πλοκής, αμφισβητείται η έννοια της αιτιότητας και καταληκτικά λόγω αυτοαναφορικότητας απομυθοποιείται ο συγγραφέας.

Οι τεχνικές που εμφανίζονται στο σύνολο της αφήγησης συνθέτουν ένα σύγχρονο νεότερο μικροαφήγημα, το οποίο επιδιώκει να επιδράσει βαθιά στην κριτική ικανότητα του μικρού αναγνώστη. Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά σχόλια του αφηγητή για τον γαμπρό «*νοικοκύρης*»¹¹⁷³, «*άρχοντας*»¹¹⁷⁴, φέρουν μια αλληγορική διάσταση που απηχεί στις σύγχρονες κοινωνίες καθώς συμβολίζουν το στερεοτυπικό πρότυπο του σημερινού άντρα, που θεωρείται προαπαιτούμενο πολλές φορές για να χαρακτηριστεί ένας γάμος επιτυχημένος. Συγκεκριμένα, ο ελέφαντας υποστασιοποιεί το δυναμικό και ισχυρό άντρα, που επιλέγει τη γυναίκα της ζωής του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εικονογράφηση δεν είναι οριοθετημένη εντός πλαισίων. Αντιθέτως, κυριαρχεί καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο τμήμα των σελίδων του βιβλίου με τις λέξεις να εισέρχονται εντός της¹¹⁷⁵. Επιπλέον, η εικόνα επεξεργάζεται και επαυξάνει το κείμενο. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα, οι αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των

¹¹⁷² Ο.π., σ.27.

¹¹⁷³ Ο.π., σ.27.

¹¹⁷⁴ Ο.π., σ.27.

¹¹⁷⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.30)2, σ.535.

χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος¹¹⁷⁶. Επιπλέον, χρησιμοποιείται μια χαρακτηριστική οπτική σύμβαση: το πρώτο γράμμα του κειμένου κάθε σελίδας είναι κεφαλαίο και με έντονα χρώματα. Άξια σχολιασμού είναι η εικονογράφηση της συνάντησης της πασχαλίτσας με τον πρωθυπουργό¹¹⁷⁷. Η μικρόσωμη φιγούρα της ηρωίδας μοιάζει χαμένη και απειλούμενη μέσα στο τεράστιο σπίτι του πρωθυπουργού, αποδίδοντας τη συναισθηματική ατμόσφαιρα του κειμένου¹¹⁷⁸. Επιπλέον, το οπτικό σύμβολο της Ακρόπολης¹¹⁷⁹ λειτουργεί ως διεικονικότητα¹¹⁸⁰. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως ο έμμετρος ποιητικός λόγος που χαρακτηρίζει την αφήγηση παράγει ηχητικότητα, και πως ο ψηφιακός σχεδιασμός των γραφιστικών¹¹⁸¹ αποτυπώνεται σε πολυτροπικές συνθέσεις, που κάνουν τον αναγνώστη – θεατή «να παλινδρομεί συνεχώς ανάμεσα σε λέξεις και εικόνες, δομώντας και αναδομώντας το ολόένα τροποποιούμενο κειμενικό νόημα»¹¹⁸².

Η μυθοπλαστική ικανότητα είναι ενδιάθετο χαρακτηριστικό της παιδικής ψυχοσύνθεσης και ταυτίζεται με την έννοια της «παιδικής ηλικίας». Το παιδί ζει «στον κόσμο της φαντασίας, της μυθοπλασίας και της προσποίησης, δηλαδή στον κόσμο του *«make-believe»*¹¹⁸³. Το κείμενο επιτυγχάνει να αναδείξει τον εσωτερικό κόσμο του ελέφαντα και της πασχαλίτσας και τις λεπτές αποχρώσεις της σχέσης τους. Επίσης, λειτουργεί συμβολικά ως μια παραβολή για τη δύναμη της αγάπης, η οποία μπορεί να υπερβαίνει στεγανά και όρια. Σύμφωνα με την Πρεβεζάνου, «Υπάρχουν κείμενα, εκτός από εκείνα που εμφανώς αφηγούνται την ιστορία ενός «Άλλου», τα οποία μπορεί να δρομολογούν νοήματα προς την κατεύθυνση ιδεών ανοχής της διαφορετικότητας και αρμονικής συμβίωσης με τον διαφορετικό. Πρόκειται για κείμενα που, ενώ με μια πρώτη ματιά δεν αφορούν θέματα ετερότητας, ωστόσο, αγγίζουν ζητήματα τα οποία σχετίζονται με

¹¹⁷⁶ Ο.π., σε όλο το κείμενο.

¹¹⁷⁷ Ο.π., σ.13.

¹¹⁷⁸ Σύμφωνα με την Πρεβεζάνου, «Οι σχέσεις στο χώρο μπορεί να υπονοούν τις σχέσεις των χαρακτήρων με το περιβάλλον και να αποκτούν συμβολικό χαρακτήρα», βλ. Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.97-98.

¹¹⁷⁹ Μπουλώτης, Χ., ό.π., σ.20.

¹¹⁸⁰ Σε αρκετές περιπτώσεις ο εικονιστικός αφηγηματικός λόγος υιοθετεί αφηγηματικές στρατηγικές οργάνωσης της μυθοπλασίας ανάλογες με εκείνες της λεκτικής εκδοχής του και χρησιμοποιεί το αφηγηματικό του υλικό, την εικόνα, ως διακείμενο. Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για διεικονικότητα, βλ. Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.99-101.

¹¹⁸¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(5.4.30)2, σ.535.

¹¹⁸² Φώκιαλη, Ε., «Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο Στο Σύγχρονο Ψηφιακό Περιβάλλον», *Κείμενα*, τ.χ.10, 2008, σ.8.

¹¹⁸³ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.65.

κάποιες πλευρές, οι οποίες αποτελούν επιμέρους διαστάσεις του θέματος»¹¹⁸⁴. Το συγκεκριμένο μικροαφήγημα προωθεί με έμμεσο τρόπο αντιλήψεις, ιδέες και αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική συνύπαρξη και ισότητα, ενώ συγχρόνως στέκεται κριτικά απέναντι σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και κοινωνικούς ρόλους. Για το λόγο αυτό συνεισφέρει στην κατανόηση και στο σεβασμό του «Άλλου», διευκολύνοντας την αποδοχή του. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, το λεκτικό κείμενο με «τα παιχνίδια της φύσης»¹¹⁸⁵ υπονομεύει την καθαρότητα των φυλών και τα όρια της ετερότητας. Προάγει την πολιτισμική ποικιλομορφία με τις αναφορές στα διαφορετικά είδη ζώων. Εν κατακλείδι, είναι μια ιστορία που χρησιμοποιεί ως ήρωες ζώα, για να προωθήσει ιδέες για την αποδοχή και το σεβασμό του «Άλλου», ανατρέποντας τα στερεότυπα που θέλουν να μην ταιριάζει ένας ελέφαντας με μια πασχαλίτσα.

Όπως φάνηκε στις προαναφερθείσες προσεγγίσεις των τριάντα μικροαφηγημάτων της περιόδου 2000-2013, οι ιστορίες παρουσιάζουν διάφορες εκφάνσεις του θέματος της «Φιλίας», συχνά με τη βοήθεια ανθρωπόμορφων χαρακτήρων και με έντονα στοιχεία μυθοπλασίας και κοινωνικού προβληματισμού.

Συμπεράσματα

Η μελέτη της θεματικής κατηγορίας «ΦΙΛΙΑ» είχε ως στόχο τη διερεύνηση της δημιουργίας φιλικών σχέσεων μεταξύ του «διαφορετικού» και των υπολοίπων (μεταξύ του «Εμείς» και του «Άλλου»), καθώς και τη συμβολή αυτών των σχέσεων στην κοινωνική αποδοχή του ετέρου και στην προσαρμογή του στο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, κοινός αξονικός πυρήνας των μικροαφηγημάτων που μελετήθηκαν είναι η συμβολή της φιλίας στην αποδυνάμωση οποιασδήποτε μειωτικής ιδεολογίας, με στόχο τη διαμόρφωση μίας νέας γενιάς ατόμων, που θα είναι εξοικειωμένα με την διαφορετικότητα και θα έχουν πολυπολιτισμική συνείδηση. Όπως έχει ήδη τονιστεί, η δημιουργία σταθερών φιλικών σχέσεων στη ζωή των παιδιών πρωτοσχολικής – προσχολικής ηλικίας έχει θετικές επιδράσεις στη συναισθηματική ασφάλεια, τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, τη σωματική υγεία, καθώς και στη μετέπειτα κοινωνική τους προσαρμογή. Η ανάλυση των τριάντα μικροαφηγημάτων οδήγησε σε πολύτιμα

¹¹⁸⁴ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.121.

¹¹⁸⁵ Ο.π., σ.102.

συμπεράσματα ως προς τον τρόπο σκιαγράφησης της εικόνας του διαφορετικού και την ύπαρξη ή μη στερεοτύπων.

Ως προς τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο διαπιστώθηκαν τα εξής: Σε πέντε μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα εξής: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011), Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, (2006), Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011) και Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, (2005). Στα υπόλοιπα μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του πολιτισμικού μοντέλου επαφής. Αξίζει να σχολιαστεί το μικροαφήγημα της Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011), το οποίο σε επίπεδο ιδεολογίας λειτουργεί ως μια έντονη κατάφαση της διαφορετικότητας.

Επίσης, διερευνώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη διαφορετικότητα των χαρακτήρων διαπιστώσαμε ότι τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά εξαιτίας των οποίων και αποκλίνουν από την κυρίαρχη ομάδα των αφηγημάτων στα οποία εμφανίζονται είναι της σωματικής μειονεξίας, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της έλλειψης αποδοχής της εικόνας του εαυτού τους, βάσει των κανονιστικών προτύπων των ομάδων στις οποίες επιθυμούν την ένταξή τους. Σε σχέση με την οντολογική υπόσταση των ηρώων (μυθοπλαστικές αφηγήσεις) δημιουργείται μια πρώτη ομάδα, που ασχολείται με ιστορίες στις οποίες πρωταγωνιστούν υπερφυσικά και εξωλογικά όντα (γίγαντας, νάνοι), έμβια όντα (ζώα) με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, της ξηράς (παπάκι) ή και του νερού (ψάρια). Οι συγγραφείς χρησιμοποιώντας οικείους ήρωες, όπως παιδιά και ζώα, προσπαθούν να μυήσουν τα παιδιά-συναναγνώστες στις ποικίλες εκφάνσεις της διαφορετικότητας με στόχο να αντιληφθούν ότι η ετερότητα βρίσκεται παντού: στον κόσμο των φυτών, των ζώων και των παιδιών.

Αναφορικά με τους τύπους του «Άλλου» που εντοπίστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο διαπιστώθηκε πως στα περισσότερα μικροαφηγήματα ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου». Η διαχείριση της διαφορετικότητας ως μειονεξίας αναπαράγει την ύπαρξη προκαταλήψεων, σύμφωνα με τις οποίες ο «Άλλος» υστερεί έναντι ενός «φυσιολογικού». Εξαιρέση αποτελούν πέντε μικροαφηγήματα, στα οποία ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία του *όμοιου* «Άλλου», τα οποία επιδιώκουν να τονίσουν πως η διαφορετικότητα προέρχεται από την κοινωνία, η οποία αποδίδει καθορίζει το «φυσιολογικό» και το «διαφορετικό». Συγκεκριμένα, τα εξής: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ.,

Το παπί που δεν είχε τι να πει, (2011), Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη*, (2009), Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011) και Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012). Τέλος, το μικροαφήγημα της Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, (2012) ανήκει στην κατηγορία του χαρισματικού «Άλλου».

Τα βιβλία αυτά διακρίνονται για τις νεοτερικές τεχνικές που εμφανίζουν στο περιεχόμενό τους, με επικρατέστερες αυτές, της *διακειμενικότητας*, της *μεταμυθοπλασίας* και της *αυτοαναφορικότητας*. Αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές διαπιστώσαμε πως σε ένα βιβλίο εμφανίζεται η χρήση της διακειμενικής λειτουργίας και ειδικότερα, στο μικροαφήγημα του Μπουλώτη, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη*, (2009). Αναφορικά με τη τεχνική της μεταμυθοπλασίας αναφέρουμε τα εξής έξι μικροαφηγήματα: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011), Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011), Μπουλώτης, Χρήστος, *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη*, (2009), Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004), Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008) και Μπουλώτης, Χρήστος, *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007).

Επίσης, σε όλα τα μικροαφηγήματα που μελετήθηκαν, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αίσια κατάληξη της ιστορίας και στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε τελικά η αποδοχή του «Άλλου». Στα μικροαφηγήματα που εντάχθηκαν στο αφομοιωτικό μοντέλο η αποδοχή επέρχεται έπειτα από τις ηρωικές πράξεις που απέδειξαν οι συγκεκριμένοι ήρωες. Στις υπόλοιπες ιστορίες η αποδοχή του «Άλλου» γίνεται άλλοτε με προϋποθέσεις και άλλοτε χωρίς, προτείνοντας συγχρόνως πρακτικές και λύσεις που σχετίζονται άμεσα με το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Εξαιρεση αποτελεί το μικροαφήγημα της Μπουμπουρή, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, (2012), στο οποίο ο ήρωας δεν γίνεται αποδεκτός από την κυρίαρχη κοινωνία, αλλά ωστόσο καταλήγει ευτυχισμένος μέσα από την συναναστροφή του με τις τουλίπες.

Αναλύοντας τη συνύπαρξη της εικόνας με το κείμενο, διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα μικροαφηγήματα η εικόνα ακολουθεί τα νοήματα του κειμένου, και άλλοτε τα ενισχύει. Εξαιρεση αποτελούν τα μικροαφηγήματα της Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012) και της Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, (2003), στα οποία εικόνες και λέξεις βρίσκονται σε μια ειρωνική σχέση μεταξύ τους.

Όσον αφορά τα είδη της αφήγησης και της εστίασης, παρατηρήθηκε ότι στα εικοσιοχτώ μικροαφηγήματα η αφήγηση είναι τριτοπρόσωπη, παντογνωστική με μηδενική εστίαση. Εξαιρεση αποτελούν, ωστόσο, δυο μικροαφηγήματα - συγκεκριμένα

Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, (2007) και Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε ... να κολυμπάει*, (2004), τα οποία υιοθετούν την πρωτοπρόσωπη αφήγηση με σταθερή εστίαση. Οι συγγραφείς, μετατοπίζοντας την οπτική γωνία της αφήγησης, επιτυγχάνουν την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και, μέσω της ταύτισης του αναγνώστη με τον ήρωα, την ουσιαστική αποδοχή του «Άλλου».

Επιπρόσθετα, στα περισσότερα, επικρατεί μια ομαλή γραμμική ροή στην αφήγηση των επεισοδίων, χωρίς αναχρονίες, ανισοχρονίες, χρονικές παρεκβάσεις και αναδρομικές αφηγήσεις, χωρίς δηλαδή ιδιαίτερη πλοκή, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στα βιβλία Μπουμπουρή, Ρ., *Ο Φάλτσος νάνος* (2012) και Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011).

Αξίζει να σημειωθεί η ύπαρξη διδακτισμού, υπο τη μορφή ετικέτας είτε στο εξώφυλλο είτε στο οπισθόφυλλο των βιβλίων. Συγκεκριμένα, στα εξής εφτά μικροαφηγήματα: Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011), Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, (2010), Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, (2010), Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, (2007), Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, (2009), Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστέρι*, (2007) και Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011).

Επιπλέον, από την εξέταση των μικροαφηγήσεων διαπιστώθηκε η παιδοκεντρική διάσταση των έργων, η οποία εκφράζεται με τη διάθεση των συγγραφέων να εγγράψουν παιγνιωδώς τους νεαρούς αναγνώστες στην αφήγηση. Η διάθεση αυτή εκφράζεται είτε με άμεσες προσφωνήσεις σε πρώτο ή δεύτερο πρόσωπο, είτε με την εγγραφή του παιδικού τρόπου σκέψης, ακόμη και στον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων, όπως παρατηρείται στα εξής δύο μικροαφηγήματα: Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011) και Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008). Επίσης, γίνεται χρήση της τεχνικής του *μαγικού ρεαλισμού*, όπου τα υπερφυσικά γεγονότα παρουσιάζονται σε ένα συγκεκριμένο και σταθερό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τόσο οι ήρωες, όσο και το μικρό παιδί-συναναγνώστης να τα αντιλαμβάνονται ως αληθινά. Όπως συμβαίνει στα μικροαφηγήματα: Μπουλώτης, Χ., *Η Σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, (2009) και Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007). Επιπρόσθετα, τα έργα που εξετάσαμε χαρακτηρίζονται από την πολυτροπική λειτουργία της εικονογράφησης όπου σημειώνεται η εμφάνιση ποικίλων σημειωτικών τρόπων με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων. Διαπιστώσαμε για παράδειγμα, την υιοθέτηση συμβάσεων από το χώρο των κόμικς, με επικρατέστερες συμβάσεις αυτές των μπαλονιών ομιλίας καθώς και ηχοποίητων λέξεων. Ειδικότερα, στα εξής μικροαφηγήματα: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το*

παπί που δεν είχε τι να πει, (2011), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011), Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004), Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, (2013), Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011) Μαρμαρίδου, Ε., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, (2007) και Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012).

Αναφορικά με τη σχέση εικόνας και κειμένου, σε πέντε μικροαφηγήματα παρατηρήσαμε πως το λεκτικό κείμενο εγκαταλείπει το συνήθη χώρο του και εντάσσεται στην εικόνα, πολλές φορές και μέσα σε πλαίσια, όπως ξύλινες επιγραφές, δημιουργώντας ένα λεκτικό παιχνίδι ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, στα μικροαφηγήματα: Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011), Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004), Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, (2005), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011) και Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011). Μέσω της μεταμυθοπλασίας και της απροσδιοριστίας των ορίων, επιτυγχάνεται η διάρρηξη και η προβολή των πλαισίων της αφήγησης, ωθώντας συχνά τους αναγνώστες να αντιληφθούν ότι πρόκειται για μυθοπλαστικές κατασκευές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται η οντολογική μετατόπιση των ηρώων μεταπηδώντας από το αφηγηματικό επίπεδο της αφήγησης-πλαίσιο σε υπο-διηγητικό επίπεδο ή και το αντίστροφο, όπως στο μικροαφήγημα της Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011). Επιπλέον, διαπιστώσαμε τη χρήση της τεχνικής του *συμπιλήματος* (κολάζ), όπως για παράδειγμα στα εξής τρία μικροαφηγήματα: Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, (2012), Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, (2009) και Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, (2010).

Αξίζει να σημειωθεί, επίσης πως δύο μικροαφηγήματα και συγκεκριμένα, της Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, (2013) και της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004), χαρακτηρίζονται από χιουμοριστική διάθεση καθώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν το χιούμορ ως όχημα για να σχολιάσουν σοβαρές πτυχές της πραγματικότητας. Το χιούμορ αποτελεί μία κατεύθυνση στις αφηγηματικές τεχνικές η οποία είναι ικανή να μιλήσει στους μικρούς αναγνώστες ακόμη και για ζητήματα όπως αυτό της διαφορετικότητας με έναν ευάρεστο τρόπο. Ταυτόχρονα όμως οφείλει να έχει ένα «καθησυχαστικό ύφος», δεδομένου ότι η προβληματική αυτή (της διαφορετικότητας), θίγει ευαίσθητα ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας και το χιούμορ αποτελεί ένα απαραίτητο αντίβαρο, το οποίο λειτουργεί

ως ψυχικό αντιστάθμισμα του άγχους¹¹⁸⁶, και κατ' επέκταση ενθαρρυντικά στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη του παιδιού¹¹⁸⁷.

Επίσης, διαπιστώθηκε η διεϊσδυση του μαγικού στοιχείου σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται κυρίως από ρεαλιστικά στοιχεία. Τέτοια περίπτωση αποτελούν τα μικροαφηγήματα των: Μπουλώτη, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007), Κωνσταντινίδη, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011) και Μπουλώτη, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη*, (2009). Το αποτέλεσμα είναι μια αφήγηση μαγικού ρεαλισμού, η οποία προσδίδει στο έργο μια μεταμοντέρνα διάσταση, εφόσον παρασύρει τον αναγνώστη σε μια αίσθηση σύζευξης του φανταστικού με τον πραγματικό κόσμο.

Όλες οι ιστορίες αναδεικνύουν το μεγαλείο της φιλίας, της συντροφικότητας, της αλληλοβοήθειας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της συμπαράστασης. Ποικίλα μηνύματα μεταφέρονται στους μικρούς αναγνώστες μέσω των ιστοριών αυτών: όλα τα όντα μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά, χωρίς να ενδιαφέρονται για τις διαφορές τους, αλλά, φυσικά, δίχως να αρνούνται την ιδιαίτερη ταυτότητά τους▪ όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να σέβονται και να αποδέχονται τον συνάνθρωπό τους, ανεξαρτήτου χρώματος, καταγωγής, ιδεολογίας, εξωτερικής εμφάνισης▪ όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι η δυσπιστία και η εχθρότητα απέναντι στην όποιας μορφής διαφορετικότητα συνιστούσαν ανέκαθεν- και εξακολουθούν να συνιστούν- ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα της ανθρωπότητας. Το βασικό μήνυμα, που αξίζει να εντυπωθεί στο μυαλό των μικρών αναγνωστών, είναι ότι κανείς δεν είναι ίδιος με τον άλλο, αλλά αυτή ακριβώς η διαφορετικότητα είναι που κάνει τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστό και μοναδικό. Επομένως, ο καθένας πρέπει να πιστέψει στον εαυτό του, να αποδεχτεί το «μέσα του», για να αποδεχτεί στη συνέχεια και το «έξω του».

Εάν συγκρίνει κανείς τις λέξεις και τις φράσεις που επιλέγουν οι συγγραφείς στην αρχή της διήγησής τους και στο τέλος, θα αντιληφθεί τη μεταστροφή στη στάση και στη συμπεριφορά της κοινωνίας του «Εμείς» έναντι του «Άλλου». Όλοι οι ήρωες των ιστοριών στο τέλος δημιουργούν ισχυρούς φιλικούς δεσμούς με την κοινωνία των ετέρων, είναι ευτυχισμένοι και εκπέμπουν το αίσθημα της ολοκλήρωσης, που νιώθει κανείς όταν περιστοιχίζεται από φίλους. Όπως για παράδειγμα στο μικροαφήγημα της

¹¹⁸⁶ Δερμιτζάκης, Μ., «Οικολογία Και Παιδική Λογοτεχνία: μια περίπτωση πρόσληψης», Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ. Β, Έκδοση: Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου 2001.

¹¹⁸⁷ Βαρελά, Α., «Το Χιούμορ Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., (επίμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*, τ. Α, Αθήνα: Καστανιώτης, 1993, σ. 95.

Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10* (2010), στο οποίο θίγεται η έννοια της παρηγοριάς, της συμπαράστασης και της βοήθειας. Στο μικροαφήγημα της Στεργιώτη, Β., *Φοσσοσ, η Αμπατού και ένα αηδόني*, (2007) και της Δενεζάκη, Λ., *Μια κόκκινη κλωστή και ένα παρδαλό νησί*, (2011), προβάλλεται η σημασία της αλληλοβοήθειας μεταξύ των φίλων. Στα μικροαφηγήματα των Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, (2011), Μαρμαρίδου, Ε., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, (2007) και Μπουμπουρή, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, (2012), φανερώνεται όλη η σπουδαιότητα της φιλίας που είναι αποτέλεσμα της αγάπης.

Τέλος, στα μικροαφηγήματα: Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, (2009), Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, (2006) και Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, (2009), υπερτονίζεται το αίσθημα της ολοκλήρωσης, που νιώθει κανείς, όταν περιστοιχίζεται από φίλους.

Τα συγκεκριμένα αφηγήματα είναι δημιουργήματα γνωστών συγγραφέων, όπως είναι οι Μπουλώτης, Χ., Ανδρικόπουλος, Ν., Μάγος, Κ., και Βαρβαρούση, Λ., αλλά και πρωτοεμφανιζόμενων στα ελληνικά γράμματα δημιουργών, όπως ο Κωνσταντινίδης, Γ., και η Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ.,. Τα ενδιαφέροντα και οι αναζητήσεις των τελευταίων χρόνων ως προς την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και η ανάγκη δημιουργίας νέων αφηγημάτων οδήγησαν στην κυκλοφορία των βιβλίων που συζητήσαμε.

Συνοψίζοντας, το θέμα της φιλίας και της αποδοχής του «Άλλου» έχει απασχολήσει τους ανθρώπους επί αιώνες (πας μη Έλλην βάρβαρος). Ωστόσο, δε χάνει ποτέ την αξία και τη σημαντικότητά του. Συγγραφείς, εικονογράφοι και εκδότες της σύγχρονης εποχής ασχολούνται συνεχώς με αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ:

Θεματική Κατηγορία «ΣΧΟΛΕΙΟ»

Εισαγωγή

Η θεματική κατηγορία «Σχολείο» αφορά περισσότερο από όλες τις υπόλοιπες τις ομάδες των κατεξοχήν αναγνωστικών κοινών της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στο σχολείο συναντάμε «ακραίες» σκηνές αποδοχής και απόρριψης. Η απόρριψη, όμως, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, βιώνεται ως κάτι πρόσκαιρο, που μεταβάλλεται. Τότε, η ομάδα που πρώτη θα αποδεχτεί το «Άλλο» παιδί είναι οι συνομήλικοί του. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζονται οι αναπαραστάσεις της ετερότητας στο περιβάλλον του σχολείου, προκειμένου να αντιληφθούμε τα ζητήματα των αναπαραστάσεων των κοινωνικών σχέσεων και της διαφορετικότητας των χαρακτήρων στα δεκαοχτώ μικροαφηγήματα που αναλύονται στη συγκεκριμένη κατηγορία. Ειδικότερα, κατά τη διερεύνηση των μικροαφηγημάτων το κεφάλαιο εστιάζει στην ανίχνευση και τη συνειδητοποίηση -από πλευράς αναγνωστών- αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τα «διαφορετικά» παιδιά, δημιουργώντας έτσι σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες της σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους και κατ' επέκταση στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης, που είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους. Επιπλέον, μελετάμε και τη φιγούρα δασκάλου – γονιού και το ρόλο που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύθηκαν έννοιες και μοντέλα αγωγής και εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ο πολιτισμός, ο διαπολιτισμός και ο πολυπολιτισμός, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητοί οι μηχανισμοί παραγωγής των μικροαφηγήσεων και ο εκάστοτε θεματικός προσανατολισμός τους, σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές μεταβάσεις και τις σχολικές επιταγές. Το σχολείο στην Παιδική Λογοτεχνία αναφέρεται σε πολλές κοινωνικορεαλιστικές αφηγήσεις και ενίοτε συμβάλλει, ώστε να γίνεται πιο προσβάσιμη και πιο κατανοητή μια αφήγηση που συνδέεται με την καθημερινή ζωή της παιδικής ηλικίας. Η ελληνική κοινωνία από μια φάση ξεκάθαρης μονοπολιτισμικότητας και ομοιογένειας πέρασε στη φάση της πολυπολιτισμικότητας και της ετερογένειας¹¹⁸⁸.

¹¹⁸⁸ Σκούρτου, Ε., ό.π., 2011, σ.34.

Είναι, λοιπόν, κατανοητό, πως η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αφενός δεν μπορεί πλέον να αγνοηθεί και αφετέρου δεν αφήνει περιθώρια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με όρους ομοιογένειας και ομοιομορφίας.

Στη συνέχεια της έρευνας, κρίνεται αναγκαία η αναφορά σε βασικές έννοιες, που εμφανίζονται στα μικροαφηγήματα αυτής της κατηγορίας προκειμένου να φανεί η κεντρική θέση που κατέχει το θέμα στη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και των αναπαραστάσεών της στη λογοτεχνία. Κεντρικό θέμα πολλών μικροαφηγημάτων είναι ο εκφοβισμός. Προκειμένου να δοθεί ένας ολοκληρωμένος ορισμός της έννοιας αυτής, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί αρχικά ο σχολικός εκφοβισμός, ξεκινώντας από τα στοιχεία που τον διακρίνουν.

6.1 Προσδιορισμός του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται όλο και πιο έντονα στο σχολικό περιβάλλον. Ο σχολικός εκφοβισμός ορίζεται ως *«η σκόπιμη και επανειλημμένη θυματοποίηση ενός παιδιού με αρνητικές ενέργειες, από έναν ή περισσότερους μαθητές»*¹¹⁸⁹ και αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται σε σχετικά σταθερές ομάδες (από ένα άτομο ή από μια ολόκληρη ομάδα). Ο εκφοβισμός είναι ένας επαναλαμβανόμενος ή και χρόνιος τύπος συμπεριφοράς που έχει σκοπό τη *«διατήρηση ενός καθεστώτος άνισης κατανομής της εξουσίας»*¹¹⁹⁰. Ειδικότερα, έχει οριστεί ως ένας τύπος επιθετικότητας, στον οποίον ένας ή περισσότεροι μαθητές ασκούν σωματική ή ψυχολογική βία σε έναν μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα κατ' επανάληψη¹¹⁹¹. Τις περισσότερες φορές, ο εκφοβισμός δεν πραγματοποιείται ανάμεσα σε φίλους και χαρακτηρίζεται από μια διαφορά δύναμης ανάμεσα στον θύτη και το θύμα.

Οι πρώτες προσπάθειες για συστηματική μελέτη του φαινομένου διενεργήθηκαν από τον Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας Dan Olweus τη δεκαετία του 1970. Σύμφωνα με τον ίδιο, ένας μαθητής ή μια μαθήτρια εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται

¹¹⁸⁹ Νικολάου, Γ., «Σχολικός Εκφοβισμός Και Εθνοπολιτισμική Ετερότητα», στο Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ., (επιμ.), *Σχολική Βία Και Παραβατικότητα*, Αθήνα: Τόπος, 2013, σ.52.

¹¹⁹⁰ Haber, J., & Glatzer, J., *Τέλος Στον Εκφοβισμό! Θωρακίστε Τα Παιδιά Σας Για Μια Ζωή*, Ηλιοπούλου, Μ., (επιμ.), Λυμπεροπούλου, Χ., (μτφρ.), Αθήνα: Πατάκη, 2008, σ.25.

¹¹⁹¹ Γιαβρίμης, Π., ό.π., σ.214.

επανελημμένα και για κάποιο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών, ενώ είναι δύσκολο για τον μαθητή-θύμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Ο εκφοβισμός ως συμπεριφορά συναντάται συχνότερα στην παιδική ηλικία δεδομένου ότι οι συγκρούσεις στα παιδιά ξεκινούν σε πολύ μικρή ηλικία και έχουν διάφορες αιτίες¹¹⁹².

Αξίζει να σημειωθεί πως στα επεισόδια του σχολικού εκφοβισμού, εκτός από το θύμα και το δράστη, εμπλέκονται και τρίτα άτομα του κοινωνικού πλαισίου. Η παρέμβαση αυτών, είτε άμεση είτε έμμεση, είναι ιδιαίτερα καθοριστική για τη συνέχιση του φαινομένου. Ο εκφοβισμός έχει σοβαρές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους: το θύτη, το θύμα και τους παρατηρητές.

Τέλος, είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τον εκφοβισμό από τον καβγά, επειδή ο τελευταίος αποτελεί κλιμάκωση μιας σύγκρουσης και είναι φυσιολογικός. Ο εκφοβισμός δεν αποβλέπει στην επίλυση ενός προβλήματος και δεν αφορά ισοδύναμους αντιπάλους.

6.1.1 Τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού

Τα βασικά χαρακτηριστικά του εκφοβισμού, που τον διακρίνουν και τον διαφοροποιούν από τα μεμονωμένα περιστατικά επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο, είναι τα εξής¹¹⁹³:

1) Η πρόθεση του δράστη να βλάψει το θύμα¹¹⁹⁴ και να επιφέρει ψυχικό ή σωματικό πόνο.

2) Διαπιστώνεται ανισότητα δύναμης. Η υπεροχή σε σωματική δύναμη και η εξουσία που έχει ο δράστης ή οι δράστες απέναντι στο θύμα ή τα θύματα που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του¹¹⁹⁵.

3) Επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

4) Η εκδήλωση του εκφοβισμού μέσω ενός ατόμου ή μέσω ομάδας ατόμων και σε συγκεκριμένους χώρους.

5) Η αίσθηση ευχαρίστησης που βιώνει ο δράστης και, αντίστοιχα, η αίσθηση καταπίεσης που βιώνει το θύμα.

¹¹⁹² Rigby K., ό.π., 2008, σ.69.

¹¹⁹³ Ο.π., σ.46.

¹¹⁹⁴ Ο.π., σ.57.

¹¹⁹⁵ Rigby, K., «Consequences Of Bullying In Schools», *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 2003, σσ.583-590.

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι ο εκφοβισμός διακρίνεται από μια ιεραρχία κοινωνικής επικράτησης και συγκεκριμένα επικράτησης του πιο δυνατού.

6.1.2 Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο πλαίσιο του σχολείου εκφράζεται με τις ακόλουθες μορφές¹¹⁹⁶:

- *Σωματική Μορφή*: περιλαμβάνει άμεσες σωματικές επιθέσεις, όπως χτυπήματα, σπρωξίματα.
- *Λεκτική Μορφή*: σε αυτή την μορφή εμπίπτουν ο εμπαιγμός και η χρήση προσβλητικής γλώσσας.
- *Κοινωνική Μορφή*: γίνεται με την προσπάθεια να απομονωθεί και να αποκλειστεί κοινωνικά το θύμα από ομάδα συνομηλίκων, τη διάδοση ψευδών, συνήθως, φημολογιών προς το θύμα.
- *Κλοπή χρημάτων και αντικειμένων*, που έχει στην κατοχή του το θύμα.
- *Σεξουαλικός Εκφοβισμός*: Αφορά στην επαναλαμβανόμενη σεξουαλική παρενόχληση.
- *Φυλετικός Εκφοβισμός*: γίνεται με την χρήση και την διάδοση αρνητικών σχολίων λόγω της καταγωγής του θύματος.
- *Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός*: Εκφοβισμός μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων και υπολογιστών.

Ο άμεσος εκφοβισμός, περιλαμβάνει όλες τις παραπάνω μορφές, οι οποίες εκδηλώνονται άμεσα, με ανοιχτές επιθέσεις προς το θύμα. Αντίθετα, ο έμμεσος εκφοβισμός εκδηλώνεται, όταν το θύμα δεν είναι παρόν κατά τη διάρκεια των εκφοβιστικών συμπεριφορών με κοινωνικό-ψυχολογικό περιεχόμενο. Οι έμμεσες μορφές

¹¹⁹⁶ Rigby, K., ό.π., 2003, σσ.583-590.

εκδηλώνονται μέσω της απαξίωσης, της κοινωνικής απομόνωσης ή της περιθωριοποίησης από την ομάδα¹¹⁹⁷.

Αξίζει να σημειωθεί, πως ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού μπορεί να λάβει διαφορετικές διαστάσεις και να γίνει αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο¹¹⁹⁸. Στα μικροαφηγήματα που μελετώνται σε αυτήν την κατηγορία, συμπεριλαμβάνονται όλες οι επιμέρους συμπεριφορές, οι οποίες καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κοινωνικός εκφοβισμός. Για να χαρακτηρίσει κάποιος μια συμπεριφορά ως κοινωνικό εκφοβισμό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αναγνώριση των βασικών χαρακτηριστικών της, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια.

6.2 Το φαινόμενο του κοινωνικού εκφοβισμού

6.2.1 Προσδιορισμός του κοινωνικού εκφοβισμού

Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχουν εντατικοποιηθεί οι έρευνες, που μελετούν τον σχολικό εκφοβισμό και τις κοινωνικές του μορφές, οι οποίες εντάσσονται στον ευρύτερο όρο του εκφοβισμού που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον¹¹⁹⁹. Πρόκειται για έναν όρο ο οποίος δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρος¹²⁰⁰ δεδομένου ότι ο ορισμός και η φύση του προκύπτουν από τους σκοπούς τους οποίους πετυχαίνει ο δράστης/οι δράστες μέσω αυτού.

Οι διαστάσεις που μπορεί να πάρει ο κοινωνικός εκφοβισμός είναι οι εξής:

- Η απόρριψη ενός ατόμου από ομάδα συνομηλίκων.
- Η συκοφαντία, η δυσφήμιση του ατόμου μέσω του κοινωνικού σχολιασμού.

¹¹⁹⁷ Νικολάου, Γ., «Σχολικός Εκφοβισμός Και Εθνοπολιτισμική Ετερότητα», στο Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ., ό.π., 2013, σ.53.

¹¹⁹⁸ Smith, P. K., & Monks, C.P., «Concepts Of Bullying: Developmental And Cultural Aspects», *International Journal Of Adolescence Medical Health*, 20, 2008, σσ. 101-112.

¹¹⁹⁹ Heilborn, N., & Prinstein, M. J., «A Review And Reconceptualization Of Social Aggression: Adaptive And Maladaptive Correlates», *Clinical Child And Family Psychological Review*, 11, 2008, σσ. 176-217.

¹²⁰⁰ Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A., «Hopes Rather Than Fears, Admirations Rather Than Hostilities: A Response To Archer And Bjorkqvist», *Social Development*, 10, 2001, τ.Β., σσ.275-280.

- Η απομόνωση. Η απομόνωση προκύπτει στο πλαίσιο των διαφωνιών μεταξύ των παιδιών, οι οποίες επιλύονται άλλοτε άμεσα και άλλοτε με τον κοινωνικό χειρισμό των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι μη λεκτικές εκφράσεις αποτελούν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, βασικές εκφάνσεις του κοινωνικού εκφοβισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται όταν το παιδί αποκλείεται από τις παρέες των συνομηλίκων του ή απειλείται ότι θα αποκλειστεί από αυτές, αν δε συμμορφωθεί με τους κανόνες τους. Οι μη λεκτικές εκφράσεις εμπερικλείουν συνήθως εκφράσεις προσώπου που εκδηλώνουν απέχθεια και περιφρόνηση προς το θύμα, όπως το να κοιτάζουν το άτομο με αποστροφή. Οι εκφράσεις αυτές συνήθως επιχειρούν με άμεσο και έμμεσο τρόπο να βλάψουν την κοινωνική θέση του θύματος¹²⁰¹.

Ο κοινωνικός σχολιασμός είναι μια άλλη μορφή του κοινωνικού εκφοβισμού, η οποία συντελείται συνήθως, όταν το θύμα δεν είναι παρόν. Τα αρνητικά σχόλια αφορούν συνήθως την εξωτερική εμφάνιση του ατόμου.

Κύριος στόχος του θύτη του κοινωνικού εκφοβισμού είναι να μειώσει την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική θέση του θύματος¹²⁰². Αξίζει να σημειωθεί πως ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να σχετίζεται και να καθρεφτίζει όχι μόνο την έκφραση αρνητικών συμπεριφορών, αλλά και την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων¹²⁰³.

6.3 Συμπεριφορές εκφοβισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Οι μελέτες που εξετάζουν το σχολικό εκφοβισμό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι ελάχιστες, σε σύγκριση με μαθητές μέσης παιδικής ηλικίας και σε εφήβους όπου υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών δεδομένων. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκδηλώνουν τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές επιθετικότητας, όπως για παράδειγμα, σωματικό και λεκτικό εκφοβισμό και κοινωνικό αποκλεισμό¹²⁰⁴. Τα αγόρια συνήθως ασκούν ή βιώνουν τη σωματική και λεκτική μορφή και με άμεσες συμπεριφορές. Αντίθετα, τα κορίτσια συνήθως ασκούν ή βιώνουν τη λεκτική και

¹²⁰¹ Galen, B. R., & Underwood, M. K., ό.π., σσ.589-600.

¹²⁰² Bright, R. M., ό.π., 2005, σσ.93-101.

¹²⁰³ Heilborn, N., & Prinstein, M. J., ό.π., 2008, σσ.176-217.

¹²⁰⁴ Monks, C., & Smith, P.K., «Definitions Of Bullying: Age Differences In Understanding Of The Term, And The Role Of Experience», *British Journal Of Developmental Psychology*, 24, 2006, σσ.801-821.

ψυχολογική μορφή και έμμεσες συμπεριφορές. Τα περιστατικά εκφοβισμού, που εκδηλώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τα παιδιά σχολικής ηλικίας, διαφέρουν ως προς τη φύση τους και τη σταθερότητα των ρόλων (δράστη/θύματος).

Στις ηλικίες μεταξύ 2^{ου} και 5^{ου} έτους τα παιδιά δημιουργούν τις πρώτες φιλικές τους σχέσεις κατά κανόνα – όχι όμως αποκλειστικά – με άτομα του ίδιου φύλου. Τα δημοφιλή παιδιά ξεχωρίζουν ακόμη και από τα χρόνια του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, για κάποια παιδιά οι πρώτες σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους μπορεί να μην είναι πάντα θετικές¹²⁰⁵. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών τα οποία είτε αγνοούνται συστηματικά είτε κρατούνται τελείως έξω από τις ομαδικές δραστηριότητες των συνομηλίκων τους. Αυτές οι περιπτώσεις παιδιών βρίσκονται περισσότερο σε κίνδυνο να καταστούν θύματα επιθέσεων¹²⁰⁶ και να βιώνουν την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων¹²⁰⁷.

Η μορφή που παίρνουν οι παιδικές φιλίες αλλάζει με την πάροδο της ηλικίας. Μετά το 5^ο έτος της ηλικίας, οι φιλικές σχέσεις παίρνουν τη μορφή μιας στενής προσκόλλησης προς κάποια συγκεκριμένα παιδιά. Επιπρόσθετα, στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά διαμορφώνουν προσωπική άποψη αναφορικά με το ποιοι από τους συμμαθητές τους είναι αρεστοί ή μη. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν περισσότερες αμοιβαίες φιλίες, αναπτύσσουν συχνότερα κοινωνικό παιχνίδι και περνούν περισσότερο χρόνο με συνομηλίκους, σε σχέση με τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά¹²⁰⁸. Οι σχέσεις θυματοποίησης αρχίζουν να διαμορφώνονται στη νηπιακή ηλικία και αποκτούν σταθερό χαρακτήρα στο τέλος της προσχολικής εκπαίδευσης¹²⁰⁹.

¹²⁰⁵ Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A., «Peer Relations In Childhood», *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 45, 1, 2004, σσ.84–108.

¹²⁰⁶ Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M., «Exposure To Externalizing Peers In Early Childhood: Homophily And Peer Contagion Processes», *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 33, 2005, σσ.267–281.

¹²⁰⁷ Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J., «Subtypes Of Peer Harassment And Their Correlates: A Social Dominance Perspective», στο Juvonen, J., & Graham, S., (επιμ.), *Peer Harassment In School: The Plight Of The Vulnerable And Victimized*. New York: Guilford Press, 2001.

¹²⁰⁸ Rubin, K.H., & Coplan, R.J., «Social And Nonsocial Play In Childhood: An Individual Differences Perspective», στο Saracho, O.N. & Spodek, B., (επιμ.), *Multiple Perspectives On Play In Early Childhood Education*, Albany, NY: State University of New York Press, 1998, σσ.144–170.

¹²⁰⁹ Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M., «Exposure To Externalizing Peers In Early Childhood: Homophily And Peer Contagion Processes», *Journal Of Abnormal Child Psychology*, 33, 2005, σσ.267–281.

6.4 Κεντρικοί ρόλοι συμμετοχής

6.4.1 Επιτιθέμενος (Bully)

Τα παιδιά που προκαλούν εκφοβισμό, συχνά, χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα και έχουν ως κυρίαρχο συναίσθημα την ανάγκη να εξουσιάζουν τους άλλους¹²¹⁰. Αναφορικά με τα εξωτερικά τους γνωρίσματα, έχουν μεγαλύτερη φυσική υπεροχή και δύναμη σε σχέση με τα θύματα. Αυτό σημαίνει ότι ο επιτιθέμενος ικανοποιείται προκαλώντας βλάβη σε παιδιά που θεωρεί πιο αδύναμους, προκειμένου να ενισχύσει τη δική του αίσθηση εξουσίας. Επιπλέον, ο θύτης πιστεύει ότι το παιδί-στόχος είναι, κατά κάποιο τρόπο πιο αδύναμο είτε σε σωματικό, νοητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό επίπεδο είτε σε ένα συνδυασμό των παράπανω επιπέδων¹²¹¹. Όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, απουσιάζει η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, η αυτοεκτίμησή τους δεν είναι χαμηλή και αντιλαμβάνονται τις πράξεις τους ως δίκαιες¹²¹². Ο θύτης ικανοποιείται βλάπτοντας τον στόχο του. Επιπλέον, αν η συμπεριφορά του δεν ελεγχθεί, μπορεί να ενισχύσει την εξουσία που έχει κάποιος (ο θύτης) σε βάρος κάποιου άλλου (του θύματος). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νταήδες γενικά δε ζηλεύουν τα παιδιά που ενοχλούν και τις περισσότερες φορές δεν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τα επιθετικά παιδιά έχουν την αυτοπεποίθηση ότι θα επιτύχουν μέσω της επιθετικότητας τους το στόχο τους και είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε καυγάδες.

6.4.2 Θύμα (Victim)

Τα θύματα είναι συνήθως οι ήσυχτοι και ευαίσθητοι μαθητές, αγχώδεις και ανασφαλείς. Επιπλέον, συνήθως διακατέχονται από άγχος, αδυναμία συγκέντρωσης, έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης¹²¹³. Δεν εμφανίζουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά και σπάνια αμύνονται ή

¹²¹⁰ Carney, A.G., & Merrell, K.W., «Bullying In Schools: Perspective On Understanding And Preventing An International Problem», *School Psychology International*, 36, 2001, σσ.457-477.

¹²¹¹ Haber, J., & Glatzer, J., ό.π., σ.25.

¹²¹² Γιαβρίμης, Π., ό.π., σ.217.

¹²¹³ Griffin, R.S., & Gross, A.M., «Childhood Bullying: Current Empirical Findings And Future Directions For Research», *Aggression And Violent Behavior*, 9, 2004, σσ.379-400.

αντεπιτίθενται ακόμα και όταν δέχονται προσβολές. Επίσης, οδηγούνται σε υπερφαγία, εμφανίζουν κατάθλιψη, προβλήματα στον ύπνο, ψυχολογικές διαταραχές, αλλά και προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως κοινωνική απομόνωση¹²¹⁴. Βασικό στοιχείο θυματοποίησης σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί η διαφορετικότητα ή, πιο συγκεκριμένα, η απόκλιση από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα καθιστούν εύκολους στόχους.

Η κοινωνικά αποτραβηγμένη συμπεριφορά αποτελεί αίτιο θυματοποίησης καθώς το αποτραβηγμένο από το κοινωνικό σύνολο παιδί είναι περισσότερο ευάλωτο και αποτελεί πιο εύκολο στόχο¹²¹⁵.

6.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το σχολείο καλείται να λειτουργήσει και να ανταπεξέλθει στην αυξημένη ετερογένεια αναφορικά με το μαθητικό πληθυσμό¹²¹⁶. Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η δημιουργία ενός κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία γλωσσικών, πολιτισμικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών χρήζει προσοχής, ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού¹²¹⁷. Η σημερινή εκπαίδευση, όπως αντικατοπτρίζεται στο πρόσωπο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, οφείλει να συμβάλλει στη δημιουργία μιας αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα «διαφορετικών» ομάδων. Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε συνεχή «εγρήγορση», έτσι ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, μέσα στο οποίο καλεί να δράσει▪ να αναγνωρίζει, επίσης, τις δυνατότητες και τα όρια του

¹²¹⁴ Perren, S., Von Wyl, A., Stadelmann, S., Burgin, D., & von Klitzing, K., «Associations Between Behavioral/Emotional Difficulties In Kindergarten Children And The Quality Of Their Peer Relationships», *Journal Of The American Academy Of Child And Adolescent Psychiatry*, 45, 7, 2006, σσ.867-876.

¹²¹⁵ Alsaker, F.D., «The Development Of A Depressive Personality Orientation: The Role Of The Individual», στο Perrig, W.J., & Grob, A., (επιμ.), *Control Of Human Behaviour, Mental Processes And Awareness*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000, σσ.345–359.

¹²¹⁶ Γκόβαρης, Χ., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Σκέψεις Και Θέσεις Από Τη Σκοπιά Της Θεωρίας Της Παιδείας (BILDUNGSTHEORIE)», στο Γκόβαρης, Χ., ό.π., 2013, σ.18.

¹²¹⁷ Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ., ό.π., σ.162.

συστήματος, μέσα στο οποίο εργάζεται▪ να αναγνωρίζει τέλος τις προσωπικές του αντιφάσεις για τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά¹²¹⁸.

Επιπλέον, στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, πρωταρχικό ρόλο καλείται και μπορεί να διαδραματίσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, και συνεργάτη¹²¹⁹. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι καινοτόμος, ευρηματικός και ενθουσιώδης. Επιπρόσθετα, από τη στιγμή που έχει έναν καθαρά συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο σύμφωνα με τις αρχές των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, οφείλει να ασκεί ηγεσία, έχοντας ως άξονα τη δίκαιη και ίση μεταχείριση των μαθητών/τριών και την παροχή ίδιων ευκαιριών μάθησης σε όλους. Οι νέες παιδαγωγικές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά θα πρέπει να δημιουργούν τις γνώσεις μέσα από βιωματικές διαδικασίες και όχι μέσα από παθητικές αναπαραγωγές της.

Στη σύγχρονη σχολική τάξη του 21^{ου} αιώνα επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων, οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία, τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, και με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός, στην μικροκοινωνία του σχολείου, που αποτελεί αντανάκλαση μιας κοινωνίας, οφείλει να *«παρέχει τη συνδρομή του»*¹²²⁰ στη διαμόρφωση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές. Ειδικότερα, οφείλει μέσα από τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας να στοχεύει στην άμβλυνση των ανισοτήτων σεβόμενος την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και να εστιάζει άμεσα ή έμμεσα, σε κοινωνικές δεξιότητες και αξίες: αλληλοσεβασμός, εκτίμηση, αναγνώριση και αποδοχή της προσωπικότητας, κατανόηση, άρση των στερεότυπων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και αυτοί άνθρωποι που φέρνουν στην τάξη τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις τους, οφείλουν να εστιάζουν στην αξιοποίηση των εσωτερικών δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωσή του¹²²¹. Για να πετύχει ο «σύγχρονος» εκπαιδευτικός τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να έχει σαν εφόδιά του την ενσυναίσθηση και το προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή. Σύμφωνα με τον Μπρούζο, *«όποιος αισθάνεται ότι τον ακούν και τον κατανοούν, αρχίζει*

¹²¹⁸ Μπρούζος, Α., ό.π., σσ.23-28.

¹²¹⁹ Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π., & Κασίδου, Σ., ό.π., σ.25.

¹²²⁰ Μπρούζος, Α., ό.π., σ.76.

¹²²¹ Κουμουνδούρος, Γ., *Διαπολιτισμικότητα Και Στερεότυπα Στην Εκπαίδευση. Αναγκαιότητα Και Αναποτελεσματικότητα, Διδακτικές Μεθοδολογίες & Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήματος Ψυχολογίας, Αθήνα, 2012.

και αυτός σταδιακά να εκφράζεται και να κατανοεί τον ίδιο τον εαυτό του»¹²²², συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του παιδιού.

Συμπερασματικά, το σημερινό σχολείο πρέπει να είναι σε θέση να ερμηνεύει και να προσεγγίζει τη διαφορετικότητα με ένα δυναμικό τρόπο, προκειμένου όλα τα παιδιά να κατανοούν τις πολλές και διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν με σκοπό να μπορούν να συμμετέχουν σε έναν ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο¹²²³.

Η συγκεκριμένη κατηγορία «Σχολείο» εξετάζει τις αναπαραστάσεις του θέματος του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος στα λογοτεχνικά κείμενα, και δη της Παιδικής Λογοτεχνίας. Στόχος της μελέτης της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας είναι η διερεύνηση των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ του «Άλλου» και του «Εμείς» στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και της συμβολής αυτών των σχέσεων στην κοινωνική αποδοχή του διαφορετικού και στην προσαρμογή του στο περιβάλλον αυτό.

Στη θεματική αυτή συμπεριλήφθησαν δεκαοχτώ εικονογραφημένα μικροαφηγήματα, οι ήρωες των οποίων –στις περισσότερες περιπτώσεις- είναι μικρά παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας –έστω και αν δεν ομολογείται καθαρά, αλλά συνήθως υπονοείται- και είτε έμμεσα είτε άμεσα οι συμπεριφορές τους, οι αντιδράσεις, τα λόγια τους και οι πράξεις τους διαδραματίζονται σε ένα πλαίσιο σχολικής πραγματικότητας. Πρόκειται συνήθως για μια σχολική αίθουσα, ένα χώρο μέσα στον οποίο κινούνται και αναπνέουν καθημερινά οι ήρωες αλλά και οι αναγνώστες αυτών των ιστοριών, σε αντίθεση με τις προηγούμενες ιστορίες, στις οποίες η παρουσία ζώων ή φυσικών στοιχείων ως πρωταγωνιστών δημιουργεί σκηνικά απλησίαστα για τον άνθρωπο και σχεδόν εξωπραγματικά και εξωλογικά, όπως για παράδειγμα ο βυθός της θάλασσας και ο ουρανός.

6.6 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2000-2013

Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία που εξετάζεται, διαμορφώνονται δύο ομάδες εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων. Στην πρώτη ομάδα, ανήκουν εκείνα τα μικροαφηγήματα-δεκαεπτά σε αριθμό- που έχουν ως ήρωες μικρά παιδιά. Πρόκειται για τα εξής: Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003), Θεοχάρη, Α., *Ένας*

¹²²² Μπρούζος, Α., ό.π., σ.76.

¹²²³ Θεοδοσιάδου, Κ., *Διδασκαλία Και Ετερότητα, Οι Προσωπικές Θεωρίες Εκπαιδευτικών Που Διδάσκουν Σε Πολυπολιτισμικές Τάξεις*, Αθήνα: Μπατσιούλας, 2015, σ.43.

ξεχωριστός φίλος, (2010), Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, (2006), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009), Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010), Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, (2009), Νέζη, Ν., *Τρίχες*, (2007), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004), Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007), Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, (2011), Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009) και Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011).

Στην δεύτερη ομάδα, ανήκουν εκείνα τα μικροαφηγήματα, των οποίων οι ήρωες είναι ζώα με έντονη πάντως την παρουσία του ανθρωπομορφισμού τις περισσότερες φορές, καθώς διαθέτουν ρεαλιστικά χαρακτηριστικά και προσωποποιημένα αντικείμενα. Από τα δεκαοχτώ βιβλία του ερευνητικού υλικού της συγκεκριμένης κατηγορίας, σε μία μόνο περίπτωση που πρωταγωνιστούν ανθρωπομορφικά ζώα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το μικροαφήγημα: Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010).

Στηριζόμενοι στα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία παρουσιάσαμε στο Πρώτο Κεφάλαιο της διατριβής, τα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα στα οποία ο κεντρικός χαρακτήρας, όταν πρωτοεμφανίζεται, απορρίπτεται από την κυρίαρχη ομάδα, αλλά στη συνέχεια κερδίζει την εμπιστοσύνη των υπολοίπων, χάρη σε ένα του κατόρθωμα ή σε μια γενναία πράξη του, είναι τα εξής: Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007), Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010) και Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010).

6.6.1 Το μικροαφήγημα του Αυτζή, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011)¹²²⁴ είναι ένα νεότερο μικροαφήγημα, το οποίο διαπραγματεύεται, όπως μας ενημερώνει και το εξώφυλλο του βιβλίου, το κοινωνικό φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι παρακείμενες συμβάσεις του τίτλου και της εικονογράφησης του εξωφύλλου επισημαίνουν το ιδεολογικό περιεχόμενο της αφήγησης. Πρόκειται για τη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα αγόρι με το όνομα «Ορφέας» και σε μια ομάδα παιδιών. Ο συγγραφέας επιλέγει να προσδιορίσει την ομάδα αυτή ως «νταήδες», για να καταστήσει σαφές στον αναγνώστη πως πρόκειται για μια ομάδα

¹²²⁴ Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η Λήδα Βαρβαρούση.

παιδιών, που προκαλούν φασαρίες και καυγάδες. Το οπτικό παρακείμενο γνωστοποιεί την παρουσία των αναφερόμενων από τον τίτλο χαρακτήρων, παρακινώντας την περιέργεια των αναγνωστών αναφορικά με το είδος της σχέσης που μπορεί να συνδέει τους συγκεκριμένους χαρακτήρες. Τα οπτικά σύμβολα της καρδούλας, που απεικονίζονται εγγύτερα του ήρωα, συνιστούν μία αυθαίρετη σύμβαση, την οποία, ωστόσο, είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν οι νεαροί αναγνώστες, ως οπτικό υπαινιγμό εκδήλωσης αγάπης. Η *γωνία λήψης* της εικόνας είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, γεγονός που επιτρέπει στον αναγνώστη να παρατηρήσει καλύτερα τον εικονιζόμενο χαρακτήρα. Ο Ορφέας κρατά ένα μπλοκ ζωγραφικής, στο οποίο είναι ζωγραφισμένος ένας ελέφαντας και ένα αγκάθι. Στο *πεδίο βάθους*, αναπαρίστανται τέσσερα αγόρια με τα ποδήλατά τους, με το σημείο φυγής από τα βλέμματά τους να καταλήγει στον εικονιζόμενο ήρωα. Αξιοσημείωτη είναι η χρησιμοποίηση του κίτρινου χρώματος τόσο στα μπλουζάκια όσο και στα ποδήλατά τους. Η οπτική διάσταση των λέξεων του τιτλικού περιεχομένου, σε κίτρινο χρώμα, βρίσκεται σε άμεση αιτιακή σχέση με την οπτική τροπικότητα.

Η πρόθεση του συγγραφέα να αφηγηθεί τη συνέχεια της ιστορίας του βιβλίου «*Ένα ψυγείο για τον Ορφέα*»¹²²⁵ γίνεται ξεκάθαρη από την αρχή της ιστορίας. Η διακειμενική σύνδεση¹²²⁶ των δύο ιστοριών στοχεύει απευθείας στον εννοούμενο αναγνώστη, με σκοπό να του υπενθυμίσει την αρχική ιστορία. Η εναρκτήρια, λοιπόν, εικόνα αναπαριστά τον Ορφέα να βρίσκεται δίπλα σε ένα ψυγείο. Παρακολουθώντας τη στάση του σώματός του και την έκφραση του προσώπου του, γίνεται αντιληπτό ότι χορεύει από τη χαρά του. Το οπτικό σύμβολο του ψυγείου λειτουργεί ως *δεικνυτικός υπαινιγμός*, διότι παραπέμπει στο προγενέστερο μικροαφήγημα, στο οποίο αναδεικνυόταν η επιθυμία της μητέρας του ήρωα να αρχίσει το παιδί της να συναναστρέφεται με άλλα παιδιά. Η συνέχεια λειτουργεί ως flash back (*ανάληψη ή αναδρομή*),¹²²⁷ καθώς γίνεται αναδρομή σε γεγονότα που συνέβησαν στο προγενέστερο βιβλίο και, μέσα από συνοπτικές αναφορές σε αυτό, ξεκαθαρίζει το ιδεολογικό επίπεδο της νέας ιστορίας. Επίσης, υποβάλλεται η ιδέα της

¹²²⁵ Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.

¹²²⁶ Η βασική έννοια της διακειμενικότητας υπονοεί την επικοινωνία ανάμεσα σε κείμενα σύγχρονων και διαφορετικών εποχών, άρα και συγγραφέων της ίδιας ή διαφορετικής εποχής, στο Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ.230. Η διακειμενικότητα υποστηρίζει στην ουσία ότι κάθε λογοτεχνικό έργο συντίθεται, «*συγκροτείται από άλλα έργα μέσω μίμησης, παρωδίας, αναζήτησης κωμικού, συνειδητά ή και όχι*», στο Καρακίτσιος, Α., *Διδασκαλία Της Λογοτεχνίας Και Δημιουργική Γραφή*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2013, σ.239.

¹²²⁷ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ. 36.

πολλαπλής χρονικότητας.¹²²⁸ Τόσο τα λόγια του αφηγητή όσο και τα σημεία αναφοράς στα οποία εστιάζει είναι ιδεολογικά φορτισμένα, καθώς τονίζουν τη δυσκολία του πρωταγωνιστή να αποκτήσει φίλους. «Κάθε μεσημέρι που ο Ορφέας γυρίζει από το σχολείο στο σπίτι κάνει αυτό που του αρέσει περισσότερο: παίζει με το ψυγείο του. Το ανοίγει, διαλέγει κάποιο βιβλίο και παιχνίδια να δούνε τα μάτια σας! Δυστυχώς, δεν κατάφερε ακόμα να αποκτήσει αληθινούς φίλους»¹²²⁹. Η συγκεκριμένη επιλογή έναρξης της ιστορίας λειτουργεί ως προοίμιο, που κατασκευάζει τις θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης και διευκολύνει την κριτική επεξεργασία των νέων δεδομένων. Ο συγγραφέας, στη συνέχεια, αποκτά πρόσβαση σε ένα μυθοπλαστικό περιβάλλον, στο οποίο είναι ταυτόχρονα δημιουργός. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μία γόνιμη σύζευξη του ρεαλιστικού και του φανταστικού στοιχείου, ενώ η απευθείας αναφορά στο πρόσωπο του αναγνώστη απαιτεί την άμεση εμπλοκή του, για να συμπληρώσει με τα δικά του κριτήρια τα κενά της αφήγησης. «Δεν άκουσα; Δεν υπάρχουν ήρωες στην εποχή μας; Κάνετε λάθος»¹²³⁰. Πρόκειται για μία μεταμυθοπλαστική τεχνική, η οποία διαρρηγνύει και ταυτόχρονα διακρίνει τα όρια του φανταστικού στοιχείου της αρχικής μυθοπλασίας.

Χειραγωγούμενος από τη φαντασία και σ' ένα πνεύμα «Όπου κυριαρχεί ο ανιμισμός, ο συμβολισμός και η «μαγική» μεταστοιχείωση της εμπειρίας»¹²³¹, ο ήρωας απομακρύνεται συχνά από τα δεδομένα της πραγματικότητας, υποδύεται ρόλους, βυθίζεται με αφοσίωση σε φανταστικές καταστάσεις και καταργεί τη διάκριση μεταξύ της πραγματικότητας και της μυθοπλασίας, για να καλύψει το κενό της μοναξιάς του. Οι μοναδικοί του φίλοι είναι οι ήρωες των παραμυθιών που διαβάζει. *Φίλοι του είναι οι ήρωες των παραμυθιών. Με αυτούς παίζει και πολύ θέλει να τους μοιάσει. Να γίνει δηλαδή σαν τον Αλαντίν από το Χίλιες και μία Νύχτες, ή σαν τον Ντ' Αρτανιάν από το Οι Τρεις Σωματοφύλακες*¹²³². Με τη βοήθεια των παραμυθιών του, πραγματοποιεί ταξίδια χρησιμοποιώντας το «μαγικό χαλί της φαντασίας»¹²³³. Η μεταφορά του ιπτάμενου χαλιού τονίζει την εξαιρετική δύναμη της φαντασίας να «Αποσπά το άτομο από την καθημερινότητα, να οργανώνει την

¹²²⁸ Nikolajeva, M., *From Mythic To Linear. Time In Children's Literature*, London: The Children's Literature Association & The Scarecrow Press, 2000, σσ.126-136.

¹²²⁹ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.7.

¹²³⁰ Ό.π., σ.8.

¹²³¹ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.66.

¹²³² Αυτζής, Μ., ό.π., σ.7.

¹²³³ Το φανταστικό ταξίδι του ήρωα αποτελεί ένα time-out, σύμφωνα με τον Stephens, στο Stephens, J., ό.π., σσ.135-137.

απόδρασή του από την επικράτεια της συμβατικής συμπεριφοράς»¹²³⁴. Γράφει: «Δεν άκουσα; Δεν υπάρχουν ήρωες στην εποχή μας; Κάνετε λάθος. Ο Ορφέας έχει άλλη γνώμη. Ακόμη και στον ζύπνο του ονειρεύεται πως βρίσκεται πάνω σε ιπτάμενο χαλί ή καβάλα στο άλογό του και πολεμάει τον εχθρό»¹²³⁵.

Το κείμενο κινείται συνεχώς στο δίπολο «φαντασία-ρεαλιστικότητα», που συνειδητά έχει κατασκευάσει ο δημιουργός, αφήνοντας να διαφανεί μία σκόπιμη απροσδιοριστία των ορίων τους. Τα όρια, λοιπόν, μεταξύ μυθοπλασίας και πραγματικότητας είναι ασαφή. Με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης-θεατής ωθείται να παρατηρήσει τη γόνιμη σύζευξη των δύο κόσμων και την κατασκευή ενός τρίτου· επιπλέον, η κριτική σκέψη του βρίσκεται σε εγρήγορση, καθώς «εμβάλλεται» σε ένα παιχνίδι διευθέτησης και διεκπεραίωσης των συγκεκριμένων ορίων· τέλος, ωθείται να αντιληφθεί τη σχετικότητα που διέπει τόσο τις δομές της αφήγησης όσο και τις αξίες της πραγματικότητας¹²³⁶.

Η πλοκή εξελίσσεται με το λεκτικό κείμενο να υπονοεί πως κάτι συμβαίνει στη ζωή του Ορφέα. Ωστόσο, ο παντογνώστης αφηγητής αποκρύπτει τα όσα γνωρίζει, προκειμένου να προβληματίσει και να κεντρίσει τον αναγνώστη. Ενδεικτική είναι η ερώτηση που θέτει στο κείμενο: «Με αυτό το τελευταίο δε συμφωνώ καθόλου, αλλά τι να κάνω;».

Ο Ορφέας ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου», καθώς δέχεται τα κοροϊδευτικά σχόλια μιας ομάδας παιδιών για το σωματικό του βάρος. Η διαχείριση της διαφορετικότητας ως μειονεξίας αναπαράγει και προωθεί την ύπαρξη προκαταλήψεων και αντιλήψεων, που εκλαμβάνουν τη διαφορετικότητα ως αδυναμία και ανισότητα, καθώς προσφέρουν μια στερεοτυπική εικόνα για τον «Άλλο»¹²³⁷. «Το τελευταίο διάστημα, στο σχολείο του συμβαίνει κάτι φοβερό. Μια παρέα αγοριών, τα Κίτρινα Ποδήλατα – αυτό είναι το όνομα της ομάδας τους-, τον ενοχλούν συνέχεια».

«Παλιο-φούσκα! Τον κοροϊδεύουν. Εσύ δεν έτρωγες τα σάντουιτς του Πέτρου; Και της Ειρήνης τα τوست και το γλυκό; Τώρα θα δεις τι θα σου κάνουμε! Τον φοβερίζουν»¹²³⁸.

«Άλλες φορές του βγάζουν τη γλώσσα, τον σπρώχνουν, του χαλάνε τα μαλλιά, τον κλοτσούν, του παίρνουν τα πράγματα...». Χαρακτηριστική είναι η εικόνα¹²³⁹ που επιλέγει η εικονογράφος, για να απεικονίσει τον αποκλεισμό που βιώνει ο ήρωας. Πιο

¹²³⁴ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.85.

¹²³⁵ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.8.

¹²³⁶ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 2011, σ. 39.

¹²³⁷ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.45.

¹²³⁸ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.15.

¹²³⁹ Ο.π., σ.14.

συγκεκριμένα, ο Ορφέας αναπαρίσταται στην κάτω αριστερή γωνία της εικόνας, ενώ η «κίτρινη ομάδα» κατευθύνεται κατά πάνω του με σηκωμένα χέρια υποδηλώνοντας την επιθυμία να τον χτυπήσουν. Ένας χαρακτήρας που είναι στο περιθώριο μιας εικόνας «απομακρυσμένος», ή μειωμένος σε σχέση με το μέγεθος της σελίδας, κατέχει λιγότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με αυτόν που είναι μεγάλος και απεικονίζεται στο κέντρο της σελίδας¹²⁴⁰. Η προς τα αριστερά κατεύθυνση είναι μια κίνηση που αποκαλύπτει κάτι το απόμακρο, υποστηρίζει ο Kandinsky. Προς αυτή τη διεύθυνση τείνει να δραπετεύσει ο άνθρωπος, όταν αφήνει το ασφυκτικό και καταπιεστικό περιβάλλον στο οποίο ζει, για να αναπνεύσει όσο γίνεται πιο ελεύθερα¹²⁴¹. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του πρωταγωνιστή της ιστορίας, ο οποίος προσπαθεί να αποφύγει την παρέα των παιδιών και να προστατεύσει τον εαυτό του, προβάλλοντας τα χέρια του μπροστά σε στάση άμυνας. Ο διάλογος που συνοδεύει την οπτική τροπικότητα, και ο οποίος διεξάγεται ανάμεσα στον Ορφέα και τους «νταήδες», λειτουργεί ως *διακειμενικός υπαινιγμός* στο προγενέστερο βιβλίο, το οποίο αναφέρθηκε στην αρχή της ανάλυσης. «*Εσύ δεν έτρωγες τα σάντουιτς του Πέτρου; Και της Ειρήνης τα τoστ και το γλυκό;*».

Ο εκφοβισμός που δέχεται ο ήρωας της ιστορίας αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, που εμφανίζεται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, στη σχολική πραγματικότητα με σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Η εκφοβιστική συμπεριφορά παρατηρείται, όταν ένα άτομο γίνεται συχνά θύμα αρνητικών σχολίων ή συμπεριφορών από ένα ή περισσότερα άτομα χωρίς να μπορεί να υπερασπίσει τον εαυτό του. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι άμεσος ή έμμεσος¹²⁴². Δεν περιλαμβάνει μόνο τη σωματική βία, αλλά και άλλες μορφές βίας, όπως το λεκτικό και τον ψυχολογικό εκφοβισμό (κοροϊδίες, βρισιές), αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο Ορφέας αποτελεί τον «αποδιοπομπαίο τράγο» του σχολείου, που υφίσταται ύβρεις και εξευτελισμούς και οδηγείται τελικά στην περιθωριοποίηση. Γράφει:

*«Αυτό του έκαναν πάλι τις προάλλες τα Κίτρινα Ποδήλατα. Τον έπιασαν έξω από το σχολείο, την ώρα που ο Ορφέας πήγαινε στο σπίτι του, και άρχισαν να τον κοροϊδεύουν και να τον σπρώχνουν»*¹²⁴³.

¹²⁴⁰ Moebius, W., ό.π., 1990, σ.140.

¹²⁴¹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.129.

¹²⁴² *Διδάσκοντας Μέσα Από Ιστορίες, Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ III» Για Την Πρόληψη Και Καταπολέμηση Της Εκφοβιστικής Συμπεριφοράς Στο Σχολείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Υπουργείο Υγείας, 2010, σ.6.

¹²⁴³ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.24.

«Ε, Μπουλντόζα! του είπε τελευταία ο Άρης, που ήταν μαθητής της πέμπτης τάξης και αρχηγός της ομάδας. Για να μη σε πειράζουμε άλλη φορά, θα μας φέρνεις κάθε μέρα ένα ευρώ».

«Και αν σε ξαναδούμε στο πάρκο με το κόκκινο ποδήλατο, θα το βάψουμε κίτρινο και θα το πάρουμε, τον απείλησε ο Μιχάλης»¹²⁴⁴.

«Και ο Ορφέας τι να έκανε; Άρχισε να τους δίνει καθημερινά το χαρτζιλίκι του. Για μια βδομάδα δεν αγόραζε τίποτα από το κυλικείο. Με άδειο στομάχι επέστρεφε σπίτι»¹²⁴⁵.

Ο αφηγητής απευθύνεται άμεσα στον ήρωα: «Ε, φιλαράκο, σε σένα μιλάω! Οι ήρωες δε φοβούνται! Αχ πότε θα αποκτήσει θάρρος; Δεν είναι ντροπή να μιλήσεις στη δασκάλα σου! Ή στη μαμά σου. μίλα επιτέλους στη μαμά σου!». Σκοπός του είναι να προβληματίσει άμεσα με το μικρό παιδί-συναναγνώστη, καλώντας τον να πάρει θέση με βάση τα υποκειμενικά του κριτήρια και τη βούλησή του. Ο λόγος είναι άμεσος και περιγραφικός, συναισθηματικά και ιδεολογικά φορτισμένος, με σκοπό να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τα μικρά παιδιά απέναντι στο φαινόμενο του εκφοβισμού. Η εικονογράφηση, σε άμεση συσχέτιση με το λεκτικό κείμενο, λειτουργεί ως μοχλός ταύτισης για τον αναγνώστη-θεατή με το εικονιζόμενο πρόσωπο, καθώς τοποθετείται στο κέντρο της προσοχής του. Η ταύτιση ενισχύεται σύμφωνα με την τεχνική του *γκρο πλάν*, της λήψης δηλαδή της εικόνας από πολύ κοντινή απόσταση, μπροστά σε ένα μινιμαλιστικό σκηνικό¹²⁴⁶, σύμφωνα με την οποία ο *αναπαριστώμενος συμμετέχων* καταλαμβάνει όλη την επιφάνεια της σελίδας. Σε αυτήν την περίπτωση, το «αντικείμενο του βλέμματος» είναι ο αναγνώστης-θεατής, αφού ο πρωταγωνιστής τον κοιτάζει κατάματα προκαλώντας την άμεση συναισθηματική ταύτιση μαζί του¹²⁴⁷.

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια ακόμη σκηνή εκφοβισμού: η ομάδα με τα κίτρινα ποδήλατα επιδίδεται εκ νέου σε μειωτικούς χαρακτηρισμούς προς τον Ορφέα και εκτοξεύει εναντίον του απειλές. «Κι αν σε ξαναδούμε στο πάρκο με το κόκκινο ποδήλατο, θα το βάψουμε κίτρινο και θα το πάρουμε». Σε επίπεδο εικονογράφησης, ο Ορφέας αναπαρίσταται¹²⁴⁸ πάνω στο ποδήλατό του να κατευθύνεται προς τη δεξιά κατεύθυνση της σελίδας και από πίσω του να τον κυνηγούν

¹²⁴⁴ Ο.π., σ.25.

¹²⁴⁵ Ο.π., σ.26.

¹²⁴⁶ Καλογήρου, Τ., *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο Για Μικρά Παιδιά*, ό.π., σσ.18-19.

¹²⁴⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.1)1, σ.537.

¹²⁴⁸ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.25.

τα κίτρινα ποδήλατα¹²⁴⁹. Με τη «δεξιά» κατεύθυνση, όπως σημειώνει ο Kandinsky, να δηλώνει μία κίνηση προς το σπίτι¹²⁵⁰, υποδηλώνεται η επιθυμία του να φτάσει στο προστατευμένο «οχυρό» του.

Ο κοινωνικός ρατσισμός, που υφίσταται ο πρωταγωνιστής από την κοινωνική ομάδα που αντιπροσωπεύει το «Εμείς»¹²⁵¹, έχει άμεσες επιπτώσεις στον ψυχισμό του. «Δεν αντέχω άλλο! Τον έπιασε το παράπονο ένα μεσημέρι που πήγε σπίτι. Κι εγώ δεν άντεχα να τον βλέπω να υποφέρει έτσι»¹²⁵². Τα παιδιά - θύματα είναι περισσότερο ευάλωτα από τα υπόλοιπα παιδιά, με αποτέλεσμα να έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση – αρνητική αυτοεικόνα, αισθήματα ανασφάλειας και σχολική φοβία. Η αρνητική εικόνα είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, γιατί ο κάτοχός της φοβάται τις αρνητικές συνέπειες της αλληλεπίδρασης, όπως, για παράδειγμα, την περαιτέρω μείωση της αυτοεικόνας του. Η αποφυγή σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων εμποδίζει με τη σειρά της το βίωμα νέων εμπειριών, οι οποίες είναι απαραίτητες για την αλλαγή της αυτοεικόνας. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος με αρνητικές συνέπειες για την ψυχοσωματική υγεία του ανθρώπου, με τελικό αποτέλεσμα την απομόνωση ή την επιθετικότητα¹²⁵³.

Η κορύφωση της πλοκής επέρχεται με την ηρωική πράξη του Ορφέα να σώσει τον Άρη, έναν από τα τέσσερα παιδιά της ομάδας των Κίτρινων ποδηλάτων, βγάζοντάς τον από την πισίνα. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αποδεκτός από την ομάδα των «νταήδων»¹²⁵⁴. Επομένως, ο Ορφέας χάρη στο θάρρος και στην τόλμη που επέδειξε, κέρδισε την αναγνώριση και την αποδοχή¹²⁵⁵. Αξίζει να σχολιαστεί η τελευταία εικόνα με την οποία κλείνει η αφήγηση: εικονίζεται το μπλοκ ζωγραφικής του Ορφέα, στο οποίο έχει ζωγραφίσει έναν ελέφанта να κρατά στην αγκαλιά του ένα μυρμήγκι και δίπλα τους ένα παραπεταμένο αγκάθι. Ακριβώς από κάτω υπάρχει η εξής φράση, γραμμένη με κεφαλαία γράμματα: «ΕΓΩ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΕΙΜΑΙ ΦΙΛΟΣ ΣΟΥ. ΕΣΥ;»¹²⁵⁶. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου – Κεκέ, «Καθένα από τα σχέδια μας λέει μια ιστορία και μας παρέχει μια

¹²⁴⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.1)2, σ.537.

¹²⁵⁰ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.129.

¹²⁵¹ Στη σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία πολύ συχνά οι συγκρούσεις διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο και είναι δυνατόν να είναι φανερές ή κρυφές και ανομολόγητες. Για περισσότερα βλ. Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ., ό.π., σσ.170-174.

¹²⁵² Αυτζής, Μ., ό.π., σ.28.

¹²⁵³ Μπρούζος, Α., ό.π., σ.38.

¹²⁵⁴ Για την αποδοχή του «Άλλου» βλ. Στίκα, Δ., «Η Αποδοχή Του Άλλου Στο Παραμύθι», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.13, 1999, σσ.53-58.

¹²⁵⁵ Η αποδοχή νοείται ως προσαρμογή στα πρότυπα της κοινωνικής ομάδας, η οποία εκφράζει την οπτική της ευρύτερης κοινωνίας, βλ. Goffman, E., *Στίγμα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001, σ.15.

¹²⁵⁶ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.45.

αυτοδημιουργημένη οπτική μεταφορά»¹²⁵⁷. Η επιλογή της ζωγραφιάς¹²⁵⁸ χρήζει ιδιαίτερης ανάλυσης καθώς εκφράζει με τόσο απλό τρόπο το πώς νιώθει ο Ορφέας. Ο ελέφαντας, που συμβολίζει τη δύναμη και την κυριαρχία, αντικατοπτρίζει την ομάδα των παιδιών που εκφόβιζαν τον Ορφέα. Το μικροσκοπικό και αδύναμο μυρμήγκι συμβολίζει τον Ορφέα. Το αγκάθι, δε, εκφράζει τη δύσκολη ψυχολογική κατάσταση, στην οποία βρισκόταν ο Ορφέας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η παροιμία που μας έρχεται στο μυαλό βλέποντας το αγκάθι είναι «απ' αγκάθι βγαίνει ρόδο και από ρόδο βγαίνει αγκάθι», για να δηλωθεί πως από κάτι αρνητικό μπορεί να προκύψει κάτι θετικό. Τέλος, τα λόγια που έγραψε ο Ορφέας στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς μεταφέρουν στους αναγνώστες το μήνυμα ότι όλα τα όντα μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά και να μουν το ένα στη θέση του άλλου, χωρίς να ενδιαφέρονται για τις διαφορές τους. Επιπρόσθετα, με το μέγεθος της γραμματοσειράς (κεφαλαία) πολλαπλασιάζεται η επικοινωνιακή διάσταση του περιεχομένου, κατασκευάζοντας ένα παιγνιώδες αποτέλεσμα και επισύροντας την προσοχή του αναγνώστη στη σπουδαιότητα του παραγόμενου νοήματος. Γράφει:

«Δε νομίζετε πως ο Φούσκας μας δουλεύει; Τι τον κοιτάτε; Να τον λιώσουμε! Διέταξε αυτή τη φορά ο νταής. Αλλά δεν υπολόγισε σωστά τη δύναμή του. Αντί να πιάσει τον Ορφέα, βρέθηκε φαρδύς πλατύς μέσα στην πισίνα»¹²⁵⁹.

«Και τότε έγινε κάτι μοναδικό. Ο Ορφέας, σαν αληθινός Ρομπέν των Δασών, βούτηξε στο νερό κι έβγαλε με άνεση τον Άρη στην άκρη της πισίνας. Τα Κίτρινα Ποδήλατα δεν πίστευαν στα μάτια τους. Με κατεβασμένα τα κεφάλια τους παρακολουθούσαν από μακριά. Ο Ορφέας είχε γίνει ο ήρωας που ζητούσε»¹²⁶⁰.

«Σ' ευχαριστώ πολύ! Σου χρωστάω τη ζωή μου, είπε με συγκίνηση στον Ορφέα και τον αγκάλιασε. Ο Ορφέας δεν είπε τίποτα. Μόνο σήκωσε από το πάτωμα το μπλοκ ζωγραφικής του και του το έδωσε»¹²⁶¹.

Όσον αφορά την πλοκή και τα κλασσικά πρότυπα στα οποία «υπακούει»¹²⁶², αξίζει να σχολιαστεί ότι η ιστορία οδηγείται από το ένα γεγονός στο άλλο και κτίζεται με μια σταδιακή κλιμάκωση έως την κορύφωση και τη λύση της.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με αποτέλεσμα λέξεις και ζωγραφιές να διαπλέκονται. Η σχέση εικόνας και κειμένου είναι *συμμετρική*,

¹²⁵⁷ Κεκέ – Μυλωνάκου, Η., ό.π., σ.102.

¹²⁵⁸ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.1)3, σ.538.

¹²⁵⁹ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.37.

¹²⁶⁰ Ο.π., σ.40.

¹²⁶¹ Ο.π., σ.43.

¹²⁶² Βλ. Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Τ., ό.π., σσ.150-157.

με την κύρια πληροφορία του αφηγηματικού γεγονότος να προβάλλεται τόσο στην οπτική όσο και στην κειμενική τροπικότητα.

Η σχέση μεταξύ αυτού που εκφοβίζει (θύτη) και αυτού που εκφοβίζεται (θύμα) χαρακτηρίζεται από μια ασυμμετρία δύναμης. Το άτομο που ασκεί εκφοβισμό μπορεί να είναι μεγαλύτερο σε ηλικία, ψηλότερο και δυνατότερο από το θύμα. Σε περιστατικά εκφοβισμού συχνά υπάρχουν παρατηρητές που είτε παρακολουθούν σιωπηρά, είτε παρεμβαίνουν, παίρνοντας το μέρος του θύτη ή του θύματος¹²⁶³.

Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, εφαρμόζονται η νεοτερικότητα και η μεταμυθοπλασία¹²⁶⁴. Ο συγγραφέας απευθυνόμενος άμεσα στο μικρό παιδί-συναναγνώστη, άλλοτε παραθέτει γνωστικές πληροφορίες, όπως στις πρώτες σελίδες που μας ενημερώνει για πως ο Ορφέας δεν έχει αποκτήσει πραγματικούς φίλους θέτοντας τα στοιχεία της ιστορίας, και άλλοτε σχολιάζει με ειρωνικό τρόπο τις συμβάσεις της ρεαλιστικής μυθοπλασίας και το δικό του ρόλο ως σύγχρονου συγγραφέα¹²⁶⁵. Παράλληλα και συστηματικά πραγματοποιείται η διάρρηξη των δυο βασικών πλαισίων που ορίζουν τη μυθοπλασία, δηλαδή του πλαισίου της πραγματικότητας και του πλαισίου της φαντασίας: χαρακτήρες από διαφορετικά οντολογικά επίπεδα, παραμυθιακοί ήρωες, όπως ο Ντ' Αρτανιάν, και ρεαλιστικοί ήρωες, όπως ο Ορφέας, συνομιλούν με την ίδια φυσικότητα.

6.6.2 Στο μικροαφήγημα της Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος- όλα ξεκίνησαν με ένα κίτρινο ποδήλατο*, (2010),¹²⁶⁶ θίγεται το θέμα της διαφορετικότητας, όπως, άλλωστε, ενημερώνει το οπισθόφυλλο τον ενήλικα αναγνώστη: πρόκειται για «Μια ιστορία για την σπουδαιότητα της φιλίας και τη διαφορετικότητα».

Τα παρακείμενα σημεία του βιβλίου φέρουν πολυτροπική λειτουργία. Σύμφωνα με την οπτική διάσταση των λέξεων και τον τρόπο διάταξής τους στην εικονογραφημένη επιφάνεια του εξωφύλλου, καθοδηγείται η ανάγνωση του τίτλου σε δύο μέρη. Το πρώτο τιτλικό μέρος «Ένας ξεχωριστός φίλος» καταλαμβάνει το πάνω μέρος της εικόνας, σε αντίθεση με το δεύτερο τιτλικό μέρος «όλα ξεκίνησαν με ένα κίτρινο ποδήλατο» που έχει

¹²⁶³ Τσιάντης, Α., & Ακαλέστου, Μ., «Εκφοβισμός Και Βία Στο Σχολείο: Το Πρόγραμμα Παρέμβασης», *Ένεκα Λόγου*, τ.35, Οκτώβριος – Νοέμβριος – Δεκέμβριος, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011, σ.4.

¹²⁶⁴ Βλ. Πολίτης, Δ., «Μεταμυθοπλασία Και Λογοτεχνία Για Παιδιά», στο *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Οψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σσ.112-118.

¹²⁶⁵ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.82.

¹²⁶⁶ Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος- όλα ξεκίνησαν με ένα κίτρινο ποδήλατο*, Αθήνα: Λιβάνη, 2010. Την εικονογράφηση έκανε η Βίλλυ Καραμπατζιά.

ενταχθεί πάνω σε ένα σύννεφο, ακολουθώντας την ημικυκλική φορά του. Επιπλέον, η πολυτροπικότητα του τίτλου συνίσταται στα τυπογραφικά στοιχεία της γραμματοσειράς, καθώς παραβιάζεται η νόρμα που αφορά στη χρήση ενός χρώματος σε ένα ενιαίο κομμάτι λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος του βιβλίου λειτουργεί παιγνιωδώς, καθώς η επιλογή της πολύχρωμης γραμματοσειράς στη λέξη «ξεχωριστός» ενισχύει την οπτική διάσταση των λέξεων και κεντρίζει την προσοχή του εννοούμενου αναγνώστη-θεατή. Πρόκειται για ένα παιχνίδι ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο*, όπου ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει τη συγκεκριμένη λέξη στο τιτλικό περιεχόμενο και να ερμηνεύσει το ιδεολογικό μήνυμα του βιβλίου. Η εικόνα του εξωφύλλου, σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, αναπαριστά δυο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, να διασκεδάζουν και να απολαμβάνουν την πτώση τους με αλεξίπτωτο. Με μια δόση χιουμοριστικής διάθεσης, την εικόνα συμπληρώνει η εμφάνιση ενός σκυλιού, το οποίο πέφτει από τον ουρανό φορώντας και αυτό αλεξίπτωτο. Αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός πως τα δυο παιδιά είναι πιασμένα από το χέρι, υποδηλώνοντας την ισχυρή φιλική τους σχέση.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του εικονιζόμενου στο εξώφυλλο κοριτσιού, εστιάζοντας στο δώρο που έλαβε στα γενέθλιά της, το οποίο, όπως θα αποδειχτεί στη συνέχεια, αποτελεί το βασικό σημείο αναφοράς της ιστορίας. Πρόκειται για ένα κίτρινο ποδήλατο, το οποίο μεταφέρει συνειρμικά τον αναγνώστη-θεατή στο περιεχόμενο του τίτλου του βιβλίου. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και η οπτική γωνία θέασης και αναπαράστασης γίνεται μέσα από τα μάτια του κοριτσιού, τεχνικές που αναδεικνύουν την παιδοκεντρική διάσταση του εν λόγω μικροαφηγήματος. «*Το όνομά μου είναι Σοφία και πηγαίνω στην Τρίτη Δημοτικού*». Η ομαλή πορεία του χρόνου παραβιάζεται, καθώς η αφήγηση είναι αναδρομική (*ανάληψη ή αναδρομική αφήγηση*),¹²⁶⁷ αναφερόμενη σε γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Στη συνέχεια, η αφήγηση ξεκαθαρίζει το ιδεολογικό επίπεδο στο οποίο σκοπεύει να προβληματίσει καθώς εστιάζει στο «*στρουμπουλό συμμαθητή*» της Σοφίας. Αξίζει να σημειωθεί πως το λεκτικό κείμενο ανακοινώνει εκ των προτέρων τη σχέση των δυο παιδιών, λέγοντας πως «*Ο Πέτρος τώρα πια είναι ο καλύτερός μου φίλος!*»¹²⁶⁸. Με αυτόν τον τρόπο, δίνει ουσιαστικά την κατάληξη της ιστορίας. Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η εύστοχη χρήση των αποσιωπητικών «*Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή...*», η οποία διαχωρίζει το πριν-παρελθόν με το μετά-παρόν της ιστορίας. Η συγκεκριμένη επιλογή έναρξης της

¹²⁶⁷ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2010, σ. 36.

¹²⁶⁸ Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος- όλα ξεκίνησαν με ένα κίτρινο ποδήλατο*, ό.π., σ.12.

αφήγησης λειτουργεί ως προοίμιο, που κατασκευάζει τις θέσεις πρόσληψης της ανάγνωσης και προκαλεί την επικέντρωση του αναγνώστη σε δυο ιδεολογικά επίπεδα, της παχυσαρκίας και της διαφορετικότητας.

Η συνέχεια της πλοκής επικεντρώνεται στην παρουσίαση του Πέτρου, ο οποίος δέχεται το χλευασμό των υπόλοιπων παιδιών λόγω του σωματικού του βάρους. Όταν η ηρωίδα περιγράφει το καινούργιο της ποδήλατο και την εντύπωση που έκανε στους φίλους της, λέει: *«Όλοι ήθελαν να ανέβουν στο ποδήλατο μου! Ακόμα και ο Πέτρος! Δεν μπορούσα να του το αρνηθώ, αν και ήξερα ότι ήταν λίγο βαρύς για το ποδήλατό μου»*¹²⁶⁹. Επομένως, και η ίδια η Σοφία διακρίνει τον Πέτρο από τα υπόλοιπα παιδιά.

Η αφήγηση, στη συνέχεια, επικεντρώνεται στη βόλτα του Πέτρου και της Σοφίας, η οποία καταλήγει στην πτώση των δυο παιδιών. Είναι η στιγμή, που ο Πέτρος έρχεται αντιμέτωπος με τα χλευαστικά σχόλια της ενδο-ομάδας. Το χαρακτηριστικό σχόλιο «χοντρομαλάς», που χρησιμοποιούν τα παιδιά, αντανακλά τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις για όλα τα παχύσαρκα παιδιά. Η άσχημη ψυχολογική κατάσταση του Πέτρου αποτυπώνεται στην αντίδρασή του *«από την ντροπή του κατακοκκίνισε και με τα μάτια του πλημμυρισμένα δάκρυα έφυγε τρέχοντας»*¹²⁷⁰. Ο Πέτρος αντιπροσωπεύει το μειονεκτικό «Άλλο», με την ετερότητά του να συγκεκριμενοποιείται στο ζήτημα της εξωτερικής εμφάνισης.

Ο κοινωνικός ρατσισμός, που υφίσταται ο ήρωας, συνεχίζεται και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αποκλείεται από τα παιχνίδια των συμμαθητών του και περιθωριοποιείται. Η οπτική τροπικότητα συναφηγείται παράλληλα με το κείμενο, αναπαριστώντας στη δεξιά σελίδα αγόρια και κορίτσια να επιδίδονται σε διάφορα παιχνίδια στην αυλή του σχολείου. Η εικόνα είναι ολοσέλιδη με τα εύρωστα, χαμογελαστά παιδιά να απολαμβάνουν την κοινή συναναστροφή τους. Η γωνία λήψης της σκηνής είναι φυσική και το πλάνο γενικό, έχοντας ως στόχο να συμπεριλάβει όλα τα υποκείμενα της σκηνής. Αντίθετα, στην αριστερή σελίδα, το μέγεθος της εικόνας μικραίνει, αφού η απεικόνιση του Πέτρου καταλαμβάνει ένα μικρό μέρος αυτής. Εικονίζεται μόνος, *«με μόνη του παρέα το κολατσιό του»*. Τα ιδεολογικά μηνύματα της ιστορίας για τον «Άλλο» κωδικοποιούνται και σε λεκτικό και σε εικονικό επίπεδο. Επιπλέον, το λευκό φόντο, που καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της σελίδας, τονίζει τη φιγούρα που εικονογραφείται. Έτσι, λοιπόν, η παρακείμενη σύμβαση της γραμμής, που διαχωρίζει τις δυο σελίδες του βιβλίου, λειτουργεί ως το σύνορο δύο διαφορετικών,

¹²⁶⁹ Ο.π., σ. 12.

¹²⁷⁰ Ο.π., σ. 17.

αλληλοσυγκρουόμενων κόσμων, «ως το ψυχολογικό σύνορο» μεταξύ διαφορετικών καταστάσεων και συναισθημάτων¹²⁷¹. Η σχέση *ασυμφωνίας*, που κτίζεται μεταξύ των τροπικότητων, επιτρέπει την εμπλοκή του αναγνώστη-θεατή μεταξύ της αριστερής και της δεξιάς σελίδας, προκειμένου να κατασκευάσει τα νοήματα.

Στη συνέχεια, το λεκτικό κείμενο μεταφέρει τον αναγνώστη στο εσωτερικό της τάξης, με την οπτική τροπικότητα να ακολουθεί το ίδιο μοτίβο¹²⁷². Η Σοφία δυσανασχετεί με την απόφαση της δασκάλας να καθίσει στο ίδιο θρανίο με τον Πέτρο. Μέσα από τον μονόλογό της, ο αναγνώστης παρακολουθεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η δεξιά σελίδα αναπαριστά σε πρώτο πλάνο δυο παιδιά, των οποίων οι εκφράσεις του προσώπου και οι κινήσεις του σώματος δηλώνουν επικριτική και χλευαστική στάση. Ειδικότερα, το αγόρι εικονίζεται να πετά χαρτιά και το κορίτσι να βγάζει τη γλώσσα της. Στο *πεδίο βάθους* της εικόνας, βρίσκεται το θρανίο στο οποίο κάθεται η Σοφία και ο Πέτρος (σημείωση: είναι τα τελευταία θρανία της τάξης). Η μη λεκτική επικοινωνία των σωμάτων τους, το μεγάλο κενό που υπάρχει ανάμεσά τους, σε άμεση συσχέτιση με τις γκριμάτσες και το βλοσυρό ύφος του προσώπου της Σοφίας, βοηθά τον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει τον έντονο αρνητισμό που αυτή εκπέμπει. Η απόσταση των σωμάτων υποδηλώνει την ψυχική και πνευματική απόσταση μεταξύ τους: τα σώματά τους «λένε» αυτά που νιώθουν και αυτά που σκέφτονται. Δεδομένου ότι η κατάληξη της σχέσης των δυο παιδιών είναι γνωστή από την αρχή της ιστορίας, η συγγραφέας με έναν ευρηματικό τρόπο ενσωματώνει στο μονόλογο της ηρωίδας σκέψεις, οι οποίες εντείνουν την αγωνία «*Σύντομα όμως θα ανακάλυπτα κάτι καινούργιο για τον εαυτό μου και για τους φίλους μου*»¹²⁷³.

Η πλοκή εξελίσσεται με τη Σοφία να ανακαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία της προσωπικότητας του Πέτρου: «*έξυπνος και καλός μαθητής και καμιά φορά, αν δεν ήξερα κάτι, ο Πέτρος ήταν ο πρώτος που με βοηθούσε! Πάντα ήταν πολύ γενναιόδωρος!*»¹²⁷⁴. Η αποδοχή του ήρωα επέρχεται με τη βοήθεια της Σοφίας, η οποία αντιμετωπίζοντάς τον με έναν ειλικρινή και αληθινό τρόπο, τον συμβουλεύει να ασχοληθεί με τον αθλητισμό, για να χάσει τα περιττά του κιλά και να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της ομάδας βόλεϊ. Ωστόσο, τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας αντιδρούν και εκφράζονται ρατσιστικά απέναντί του. Αναπαράγεται, λοιπόν, η στερεότυπη αντίληψη ότι οι

¹²⁷¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 329.

¹²⁷² Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.2)1, σ.538.

¹²⁷³ Θεοχάρη, Α., ό.π., 20.

¹²⁷⁴ Ο.π., 22.

παχύσαρκοι άνθρωποι δεν έχουν καλές επιδόσεις σε αθλητικές δραστηριότητες, «Είναι χοντρός και σίγουρα θα χάσουμε!»¹²⁷⁵. Μια μερίδα ανθρώπων αντιμετωπίζει πολλές φορές τα παχύσαρκα άτομα με απαξίωση, που ως αποτέλεσμα έχει «να αφαιρεί από το άτομο την προσωπικότητά του, αποκλείοντάς το από την κοινωνική συνύπαρξη»¹²⁷⁶. Σε κάθε σχολείο υπάρχει ένας Πέτρος, που βιώνει τον κοινωνικό ρατσισμό λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης: «Είναι χοντρός και σίγουρα θα χάσουμε!»¹²⁷⁷, με άμεσες επιπτώσεις στη συναισθηματική του ζωή: «...είδα τον Πέτρο να φεύγει βουρκωμένος»¹²⁷⁸. Υπάρχουν, όμως ευτυχώς, και τα παιδιά, (όπως η Σοφία) που διαθέτουν ισχυρό αίσθημα δικαίου «Είναι αδικία αυτό που συμβαίνει!»¹²⁷⁹».

Στο συγκεκριμένο αφήγημα, αντιπαραβάλλεται η σκληρότητα της κοινωνίας του «Εμείς» με την ευαισθησία του «Άλλου». Οι χαρακτήρες και οι καταστάσεις που εμφανίζονται στο κείμενο βασίζονται στην πραγματική σχολική ζωή. Πράγματι, το σχολείο προβάλλει τον αθλητισμό ως μια συμμετοχική/ομαδική διαδικασία, στην οποία μπορούν όλοι να συμμετάσχουν, με κάποιες προϋποθέσεις. Το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού ως κοινωνική συμπεριφορά και πρακτική διαμορφώνεται και εμφανίζεται ανάλογα με τους σκοπούς που καλείται να υπηρετήσει. Διακρίνεται σε φυλετικό, που αφορά τη διάκριση μεταξύ φυλών σε ανώτερες και κατώτερες, αλλά και κοινωνικό, που αφορά τις αδύναμες κοινωνικές ομάδες. Οι συγκεκριμένες ομάδες διαφοροποιούνται αναφορικά με τον τρόπο ζωής, τις αντιλήψεις, το θρήσκευμα αλλά και την εξωτερική εμφάνιση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ρατσιστικές διακρίσεις παρατηρούνται όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και μέσα στην ίδια την οικογένεια. Σε αυτό συμβάλλει αποφασιστικά ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, που προβάλλουν και επιβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα ομορφιάς και συμπεριφοράς.

Η κορύφωση της πλοκής επέρχεται με την ιδέα της Σοφίας να μάθει βόλει στον Πέτρο και με την απόφασή της να μην αγωνιστεί την μέρα του αγώνα, για να αντικατασταθεί από τον Πέτρο-τον «Άλλο». Τελικά, ο Πέτρος αποδεικνύει στους συμμαθητές του τι πραγματικά αξίζει και κατορθώνει να κερδίσει τον σεβασμό τους. Η επιτυχής ενσυναίσθηση της Σοφίας συνέβαλλε στη σταδιακή αύξηση της αυτοπεποίθησης του «Άλλου» και στην ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των ταλέντων του. Αξίζει να

¹²⁷⁵ Ο.π., σ.26.

¹²⁷⁶ Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., *Ούτε Καλύτερος, Ούτε Χειρότερος...Απλά Διαφορετικός, Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Στη Διαφορετικότητα Για Παιδιά Δημοτικού Και Γυμνασίου*, Αθήνα: Gutenberg, 2008, σ.23.

¹²⁷⁷ Θεοχάρη, Α., ό.π., σ.26.

¹²⁷⁸ Ο.π., σ.26.

¹²⁷⁹ Ο.π., σ.28.

σχολιαστεί η ανατροπή των στερεοτύπων ως προς τα δυο φύλα. Συγκεκριμένα, το γυναικείο στερεότυπο, που παραπέμπει σε χαρακτηριστικά όπως παθητικότητα, δειλία, φιλαρέσκεια¹²⁸⁰, ανατρέπεται με τη δυναμική εμφάνιση της Σοφίας. Αντίθετα, το αντρικό στερεότυπο, το οποίο παραπέμπει σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως ανταγωνιστικότητα, ανατρέπεται από την παθητική στάση του Πέτρου. Γράφει:

«Ο αγώνας που ακολούθησε ήταν ο πιο συναρπαστικός της ζωής μου! Ο Πέτρος ήταν φοβερός, έκανε όλα όσα του είχα μάθει...»¹²⁸¹.

Εν κατακλείδι, μόνο η Σοφία αποδέχτηκε ολοκληρωτικά και ανεπιφύλακτα τον «Άλλο» ως ισότιμο φίλο, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές τον αποδέχτηκαν υπό προϋποθέσεις: όχι, δηλαδή, έτσι όπως ήταν, αλλά μόνο, αφού πρώτα απέδειξε ότι μπορεί να τα καταφέρει και να ενταχθεί στην ομάδα τους. Για να επιτευχθεί βέβαια αυτό, απαιτήθηκε εκ μέρους του προσωπικός κόπος (καθημερινή και πολύωρη προπόνηση), αλλά και αλλαγή στις καθημερινές διατροφικές συνήθειές του. Άρα, κέρδισε τον σεβασμό των συμμαθητών του, αλλά ταυτόχρονα εξάλειψε τη διαφορετικότητά του.

Σε ορισμένα σημεία της ιστορίας εντοπίζεται μια διάθεση διδαχής από την πλευρά του συγγραφέα. Προβάλλεται, λοιπόν, έντονα η σημασία της συλλογικότητας. Γράφει: «... νομίζω ότι έχει περισσότερη σημασία να είμαστε καλά και να περνάμε καλά σαν ομάδα. Έτσι έχουμε περισσότερες πιθανότητες να κερδίσουμε»¹²⁸², της ισότητας και του δικαίου. Γράφει: «Είναι αδικία αυτό που συμβαίνει!»¹²⁸³.

Το βιβλίο έχει μεγαλύτερο πλάτος από ότι ύψος, γεγονός που δηλώνει ότι δίνει έμφαση στους χαρακτήρες που απεικονίζονται. Τα χρώματα που επιλέγει η εικονογράφος είναι αρκετά έντονα, για να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Οι εικόνες και οι λέξεις διαπλέκονται ομαλά, δίνοντας ένα αισθητικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, η εικονογράφηση είναι πολύ προσεγμένη και αποτυπώνει πολλές πληροφορίες, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που, αν κάποιος δεν είχε τη δυνατότητα να διαβάσει το κείμενο, αλλά να δει μόνο την εικονογράφηση, θα μπορούσε να προσεγγίσει σε μεγάλο βαθμό το νόημα της ιστορίας. Οι εικόνες, που φιλοτέχνησε η Βίλλυ Καραμπατζιά, αποτυπώνουν με λεπτομέρειες τον «Άλλο» και στην αρχή, που ο ήρωας εμφανίζεται παχουλός, αλλά και στο τέλος, που ο ήρωας χάνει βάρος. Παράλληλα,

¹²⁸⁰ Μαραγκουδάκη, Ε., ό.π., σ.21.

¹²⁸¹ Θεοχάρη, Α., ό.π., σ.38.

¹²⁸² Ο.π., σ.28.

¹²⁸³ Ο.π., σ.28.

καταφέρνει να αποδώσει εκφραστικά τα αισθήματα χαράς¹²⁸⁴ και λύπης¹²⁸⁵ στα πρόσωπα των παιδιών.

6.6.3 Δεδομένου ότι οι παρακείμενες συμβάσεις συνιστούν το πρώτο μέσο γνωριμίας του αναγνώστη με τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, το μικροαφήγημα της Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010)¹²⁸⁶ συνοψίζει την ιδεολογική θέση, που θέλει να προβάλει. Ένα επιπλέον στοιχείο που «επηρεάζει την πρόσληψη του κειμένου» και διαμορφώνει συγκεκριμένες προσδοκίες στους ενήλικους αναγνώστες¹²⁸⁷ είναι η ύπαρξη ετικέτας στο κάτω μέρος της εικόνας, η οποία ενημερώνει τον ενήλικο αγοραστή ότι μέσω του βιβλίου αυτού «*Μαθαίνουμε για τη διαφορετικότητα*».

Ο τίτλος γνωστοποιεί το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα του πρωταγωνιστή: το ψαράκι φοράει γυαλιά. Με την οπτική τροπικότητα να βρίσκεται σε συμφωνία με τον τίτλο, άξιο σχολιασμού αποτελεί το γεγονός ότι η εικονογράφος διατηρεί τα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά του ψαριού, γεγονός που διευκολύνει τη σύλληψη της ετερότητάς του¹²⁸⁸. Οι ανθρωπομορφικές φιγούρες ζώων είναι συνήθεις στα αφηγήματα που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, τα οποία έλκονται από τα ζώα. Οι ήρωες-ζώα με τη συμπεριφορά και με τις πράξεις τους, τα ρούχα τους και μέσα στο όλο σκηνικό στο οποίο εντάσσονται, ανακατασκευάζουν τον ανθρώπινο τρόπο ζωής, μιμούμενα τους ανθρώπους στην έκφραση συναισθημάτων, στις συνήθειες, στις επιλογές, στις επιθυμίες, στις αποφάσεις, ανάλογα πάντα με τον τύπο που κάθε προσωποποιημένο ζώο εκπροσωπεί¹²⁸⁹. Γι' αυτό, ένα μικρό παιδί, σύμφωνα με τον Tucker¹²⁹⁰, θα ταυτιστεί εύκολα με ένα χαρακτήρα ζώου που θα γνωρίσει στις ιστορίες του.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσία του κεντρικού ήρωα από τον παντογνώστη αφηγητή και την έκθεση των προσδιοριστικών χαρακτηριστικών, που συνθέτουν τη διαφορετικότητά του. Κεντρικός ήρωας της ιστορίας είναι ο Κόλι, ένα ψαράκι, που

¹²⁸⁴ Ο.π., σσ.18, 23, 46, 47.

¹²⁸⁵ Ο.π., σσ.19,21, 27-29.

¹²⁸⁶ Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010. Την εικονογράφηση έκανε η Λιάνα Δενεζάκη.

¹²⁸⁷ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 565

¹²⁸⁸ Βλ. Παράρτημα, Εικ. (6.6.3)1, σ. 539.

¹²⁸⁹ Γαβριηλίδου, Σ., ό.π., σσ.86-87.

¹²⁹⁰ Tucker, N., ό.π., σ.106.

διατηρεί τη φυσιολογία του ως ψάρι, αλλά διαθέτει και ανθρώπινες ιδιότητες¹²⁹¹. Μέσα από έναν τριτοπρόσωπο αφηγητή παρουσιάζεται να «ζει στον ωκεανό, χαρούμενο και ευτυχισμένο», μέχρι την στιγμή που ο «ψαροφθαλμίατρος» του ανακοινώνει πως θα πρέπει να φορέσει γυαλιά. Εξαιτίας των ανιμιστικών στοιχείων, κατασκευάζονται οι θέσεις πρόσληψης του χαρακτήρα, καθώς η αφήγηση συνιστά μια μεταφορά των ανθρώπινων κοινωνιών στο βυθό.

Ο λόγος, για τον οποίο ο ήρωας αρνείται να φορέσει γυαλιά, αποκαλύπτεται από τον ίδιο αργότερα, όταν απευθύνεται στη μητέρα του «*«Δε θέλω να φορέσω τα γυαλιά μου! Παραπονέθηκε πάλι στη μαμά του. Θα με κοροϊδεύουν τα άλλα ψαράκια στο σχολείο!»*¹²⁹². Ο υποστηρικτικός ρόλος της μητέρας του, η οποία προσπαθεί μέσα από τα τρυφερά της λόγια να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του ήρωα, έρχεται σε αντίθεση με τις πρώτες αντιδράσεις των συμμαθητών του στο σχολείο, όταν τον αντικρίζουν. Ο φόβος του γίνεται πραγματικότητα, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τα κοροϊδευτικά σχόλια των συμμαθητών του. Μη μπορώντας να ενσωματωθεί στην κυρίαρχη ομάδα, οδηγείται στην απογοήτευση και στην περιθωριοποίηση. Οι εκφράσεις, που χρησιμοποιεί η ομάδα του «Εμείς» για να χαρακτηρίσει τον πρωταγωνιστή («γυαλάκια») λειτουργούν στερεοτυπικά στοχεύοντας στο στιγματισμό και στον κοινωνικό αποκλεισμό του. *«Κοιτάζτε το Γυαλάκια! Φώναζαν κι αφού έκαναν ένα κύκλο γύρω του, άρχισαν να τραγουδάνε:*

Ο Κόλι άλλαξε και φοράει γυαλιά,

δε μας έβλεπε, φαίνεται, τόσο καλά.

Έβαλε τα μάτια του σε γυαλά,

*μοιάζει με αληθινή μπουκάλα!»*¹²⁹³. Η ειδοποιός διαφορά του Κόλι από τα υπόλοιπα ψάρια είναι προφανής και ασυνήθιστη για τα δεδομένα της κοινωνίας του βυθού, που τον αντιμετωπίζει ως αλλόκοτο και «ξένο». Μάλιστα, μέσω της ετερότητάς του, τα υπόλοιπα ψάρια αντλούν ευχαρίστηση και επιβεβαιώνουν τη δική τους ταυτότητα. Αξίζει να σχολιαστεί η εικονογράφηση της συγκεκριμένης σκηνής¹²⁹⁴: ο ήρωας εικονίζεται περικυκλωμένος από τα υπόλοιπα ψάρια, με το βλέμμα χαμηλωμένο, για να σκοπό να τονιστεί το πόσο άβολα ένιωθε. Η αντίδραση των ψαριών «*Όταν όμως έφτασε στο σχολείο και τον είδαν τα άλλα ψαράκια, άρχισαν αμέσως να τον κοροϊδεύουν*» είναι

¹²⁹¹ «Δεν είναι τυχαίο που οι συγγραφείς χρησιμοποιούν για κεντρικούς ήρωες και ζώα. Η φύση μπορεί έτσι, κάτω από τα αγνά χαρακτηριστικά του κόσμου των ζώων, να κατακλύσει τα πάντα και να διεισδύσει στο σύνολο των κοινωνικών σχέσεων», Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.29.

¹²⁹² Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., ό.π., σ.19.

¹²⁹³ Ο.π., σσ.24-25.

¹²⁹⁴ Ο.π., σ.28.

χαρακτηριστική του κοινωνικού στίγματος που φέρει ο «Άλλος» και πρωτοβιώνεται στον χώρο του σχολείου. Γράφει:

Όταν ένας μαθητής στιγματιστεί από μια κυρίαρχη ομάδα, είναι δύσκολο να αποβάλει το στίγμα που του αποδόθηκε, γιατί συναντά συνεχώς την αντίσταση των μελών της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, ο οποίος εμποδίζει αντίστοιχα την αλλαγή της ετεροαντίληψης και της αυτοαντίληψης του περιβάλλοντος και του μαθητή, στοιχεία που συνθέτουν την αυτοεικόνα του τελευταίου. Η αυτοεικόνα,¹²⁹⁵ όμως, θεωρείται βασική προϋπόθεση για την επιτυχή σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Αναπτύσσεται κατά την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και οδηγεί, εφόσον είναι αρνητική, στη διαταραχή της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη. Αποτέλεσμα της διαταραγμένης επικοινωνίας είναι η εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς και, συνεπώς, η αποδοχή ενός *αποκλίνοντα ρόλου*¹²⁹⁶.

Τα αρνητικά σχόλια των ψαριών για τον Κόλι προκαλούν έντονα συναισθήματα λύπης στο μικρό ψαράκι. Η παρέμβαση της δασκάλας ως ρυθμιστή της ισορροπίας της τάξης, ωστόσο, είναι καθοριστική. *«Ο Κόλι έσκυψε το κεφάλι του κι άρχισε να κλαίει. Καλά έλεγε στη μαμά του να μη φορέσει τα γυαλιά του. Η ψαροδασκάλα άκουσε τις φωνές και τα τραγούδια κι έτρεξε κοντά στους μαθητές της. Τους μάλωσε, τους είπε πως δεν πρέπει να κοροϊδεύουν τους άλλους και μετά ξεκίνησαν όλοι μαζί να πάνε εκδρομή στο βυθό για να μαζέψουν θαλάσσιες ανεμώνες»*¹²⁹⁷. Ένας από τους ρόλους του εκπαιδευτικού-συμβούλου είναι να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν όσο το δυνατόν πληρέστερα τον εαυτό τους, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τις κλίσεις, τις ικανότητες τους και τα όριά τους, δηλαδή να αποκτήσουν αυτογνωσία. Μέσα σε κλίμα κατανόησης και ελευθερίας, ο μαθητής αναγνωρίζει ότι είναι ξεχωριστό άτομο με ιδιαίτερη προσωπικότητα, επιθυμίες και ανάγκες. Η ψαροδασκάλα δείχνει σεβασμό προς τον Κόλι, τον αποδέχεται όπως είναι και τον βοηθά να δημιουργήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Τον βοηθά ακόμη να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά του εαυτού του, να τα αποδεχτεί και να τείνει προς την αυτογνωσία¹²⁹⁸.

¹²⁹⁵ Η αυτοεικόνα αποτελεί μια ψυχολογική λειτουργία, η οποία διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσωπικών σχέσεων, καθορίζοντας τόσο το είδος όσο και την ποιότητά τους, βλ. Αμανάκη, Ε., «Η Ανάπτυξη Της Αυτοεικόνας», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ.Α., Ρέθυμνο: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, 2002, σ.219.

¹²⁹⁶ Μπρούζος, Α., *Ο Εκπαιδευτικός Ως Λειτουργός Συμβουλευτικής Και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος, 1999, σσ.38-39.

¹²⁹⁷ Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., ό.π., σ.26.

¹²⁹⁸ Μπρούζος, Α., ό.π., σσ.67-68.

Ο Κόλι ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου», καθώς στιγματίζεται, από τη στιγμή που φοράει γυαλιά μυωπίας. Οι αποκλίνοντες αποφεύγουν την επαφή με τους άλλους, βιώνουν αισθήματα ντροπής και απαξίωσης του εαυτού τους¹²⁹⁹, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση ο Κόλι που επιλέγει να μείνει τελευταίος στη σειρά και απομονώνεται από όλους¹³⁰⁰. Η επιλογή του χώρου της αφηγηματικής δράσης μπορεί να λειτουργεί ως μετωνυμία της εγκατάλειψης και του αποκλεισμού του «Άλλου». Γίνεται αποδεκτός ύστερα από μια ηρωική πράξη. Τα γυαλιά που έδωσαν το έναυσμα για την περιθωριοποίησή του, στο τέλος αναδεικνύονται πολύτιμα, προστατεύοντας την κοινωνία των ψαριών από τους καρχαρίες. Πιο συγκεκριμένα, χάρη στα γυαλιά που φορούσε ο Κόλι κατάφερε να εντοπίσει τους καρχαρίες που τους πλησίαζαν απειλητικά προλαβαίνοντας να ειδοποιήσει ολόκληρη την τάξη του να κρυφτεί. Γράφει:

«Ο Κόλι πήγε μαζί τους, αλλά έμεινε τελευταίος. Κάθε λίγο και λιγάκι αναστέναζε. Ήξερε πως, αν συνέχιζε να φοράει γυαλιά, δε θα είχε πια φίλους. Κανένας δεν του ξαναμίλησε. Κι όταν σταμάτησαν για να ξεκουραστούν, κρύφτηκε πίσω από κάτι κοράλλια για να μην τον βλέπουν»¹³⁰¹.

«Ξαφνικά είδε από μακριά, από πολύ μακριά, κάτι που μαύριζε. Έμοιαζε με κοπάδι από καρχαρίες»¹³⁰².

«Έτρεξε γρήγορα στη δασκάλα του.

«Η δασκάλα του τον πίστεψε και φώναξε κοντά της τα ψαράκια. Ο Κόλι, που τώρα βλέπει τέλεια με τα γυαλιά που φοράει, είδε ένα κοπάδι από καρχαρίες να έρχονται προς το μέρος μας, τους είπε. Για καλό και για κακό, καλύτερα να κρυφτούμε πίσω από εκείνο το μεγάλο βράχο. Θα είναι σαν να παίζουμε κρυφτό, συνέχισε»¹³⁰³.

Το ευτυχισμένο τέλος αποκαθιστά την ισορροπία, με την αποδοχή και την αναγνώριση του πρωταγωνιστή να συσχετίζεται με το συναίσθημα ικανοποίησης, πληρότητας και κάθαρσης που νιώθει ο αναγνώστης. Έχοντας πλέον κερδίσει το θαυμασμό όλων των συμμαθητών του, ο Κόλι γίνεται ο πιο διάσημος στην τάξη του και όλοι αποζητούν την παρέα του. Η ετερότητα προβάλλεται πια ως πλεονέκτημα, ως κάτι το ξεχωριστό και χρήσιμο που επιδοκιμάζεται. Ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή του, ο ήρωας, αποκτά συγκεκριμένη ταυτότητα και αντιμετωπίζεται πλέον με σεβασμό από τα υπόλοιπα ψάρια που συνθέτουν την κυρίαρχη ομάδα. Η αποκατάσταση της ισορροπίας επέρχεται και στην

¹²⁹⁹ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.45.

¹³⁰⁰ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.3)2, σ.539.

¹³⁰¹ Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., ό.π., σσ.28-29.

¹³⁰² Ο.π., σ.31.

¹³⁰³ Ο.π., σ.34.

εικονογράφηση¹³⁰⁴, στην οποία πλέον, ο Κόλι αναπαρίσταται στο ίδιο επίπεδο με τα υπόλοιπα ψάρια, απολαμβάνοντας μια σχέση ισότητας με αυτά¹³⁰⁵. Γράφει:

«Όταν μάζεψαν όσες θαλάσσιες ανεμώνες ήθελαν και γύρισαν πάλι στο ψαροσχολείο τους, ο Κόλι δεν ήξερε με ποιο ψαράκι να πρωτοπαίξει. Όλα τον ήθελαν κοντά τους κι όλα φώναζαν πως ήταν ο ήρωάς τους!»¹³⁰⁶.

«Όλοι μας έχουμε κάτι το διαφορετικό πάνω μας που μας κάνει ξεχωριστούς. Κι εκτός από τα γυαλιά σου, εσύ είσαι ένα έξυπνο και χαδιάρικο ψαράκι που αγαπάω τόσο πολύ! του είπε η μαμά του και τον αγκάλιασε»¹³⁰⁷.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με αποτέλεσμα λέξεις και ζωγραφιές να διαπλέκονται. Η σχέση εικόνας και κειμένου είναι *συμμετρική*, καθώς οι εικόνες μεταφέρουν το νόημα των λέξεων. Επίσης, στις περισσότερες υπάρχει ένα ευρύ πεδίο, καθώς από τη μία οι πρωταγωνιστές της εικόνας έχουν μικρό μέγεθος και από την άλλη παρουσιάζονται μαζί πολλά και διαφορετικά αντικείμενα δημιουργώντας την αίσθηση της απόστασης στον θεατή. Η επιλογή της κλίμακας του πλάνου έχει σα στόχο να δώσει έμφαση στην πράξη της εικόνας, καθώς έχει πληροφοριακή κυρίως αξία. Αντίθετα, οι εικόνες¹³⁰⁸ που παρουσιάζεται σε κοντινό πλαίσιο δίνουν έμφαση στο συναίσθημα του θεατή, για να τον εμπλέξουν άμεσα.

6.6.4 Στο μικροαφήγημα του Τούλα, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007)¹³⁰⁹ το παιδί - μετανάστης αποτελεί το κεντρικό σημείο της αφήγησης, αφενός ως πρωταγωνιστικό πρόσωπο και αφετέρου με την εμπλοκή του με άλλα πρόσωπα και σχέσεις. Οι ιστορίες, που έχουν ως θέμα τη μετανάστευση, περιγράφουν τις περιπέτειες του πρωταγωνιστή, που παίρνουν τη μορφή της δοκιμασίας, ενώ συγχρόνως εστιάζουν στη συναισθηματική επεξεργασία των εμπειριών που απορρέουν από την σχέση αυτή. Τα βιώματα και οι εμπειρίες αυτές διεγείρουν, κινητοποιούν και σηματοδοτούν μια διαδικασία ψυχικής ωρίμανσης των χαρακτήρων αυτών. Η αξιοποίηση αυτών των ιστοριών στην τάξη μπορεί να βοηθήσει το μικρό παιδί-αναγνώστη να κατανοήσει τις

¹³⁰⁴ Ο.π., σσ.38-39.

¹³⁰⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.3)3, σ.539.

¹³⁰⁶ Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., ό.π., σ.39.

¹³⁰⁷ Ο.π., σ.40.

¹³⁰⁸ Ο.π., σ.24, 18.

¹³⁰⁹ Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός, 2007. Την εικονογράφηση έκανε ο Θανάσης Τσαμπούκας.

όψεις της σημερινής κοινωνίας, να προσεγγίσει συναισθηματικά τη θέση του «Άλλου» και να αντιληφθεί την έννοια του «διαφορετικού».

Η αφήγηση εστιάζει την προσοχή της σε ένα μικρό αγόρι και εξιστορεί την καθημερινότητά του στον ξένο τόπο (προσαρμογή στο κοινωνικό περιβάλλον, αναζήτηση φίλων) δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα και τις σκέψεις που συνοδεύουν τη μεταναστευτική εμπειρία (θλίψη, ενδείξεις προσαρμογής). Οι παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου εξάπτουν τη φαντασία των αναγνωστών για το είδος της αφήγησης που ακολουθεί. Πιο συγκεκριμένα, ο τίτλος του βιβλίου λειτουργεί πολυεπίπεδα, τόσο ως λόγος όσο και ως μορφή γραπτού κειμένου, και επικοινωνεί πληροφορίες για το περιεχόμενο της αφήγησης, οι οποίες διαμορφώνουν τις προσδοκίες των αναγνωστών και εξάπτουν την περιέργειά τους για την εξέλιξη της πλοκής. Ως λεκτικό περιεχόμενο, πρόκειται για *ονοματικό* τίτλο, που αναφέρεται στο όνομα του πρωταγωνιστή, γνωστοποιώντας ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του γνώρισμα σχετικό με τις διατροφικές του συνήθειες. Ειδικότερα, πρόκειται για την τιτλική παρουσία του «ομιλούντος ονόματος» «*Τσουρέκης*», το οποίο λειτουργεί *συνδηλωτικά* του χαρακτήρα του ήρωα, καθώς σημασιολογικά παραπέμπει στα τσουρέκια. Επιπλέον, ο τίτλος του βιβλίου λειτουργεί διτώς: αφενός ερμηνευτικά και καθοδηγητικά, διότι αποκαλύπτει πληροφορίες για το περιεχόμενο της αφήγησης, αφετέρου παιγνιωδώς, καθώς η πολύχρωμη γραμματοσειρά ενισχύει την οπτική διάσταση των λέξεων. Ο σχεδιασμός των γραμμάτων, το διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς, οι εναλλαγές στο μέγεθος γραμματοσειράς τονίζουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα του πρωταγωνιστή.

Η αναπαράσταση του εικονιζόμενου χαρακτήρα να κάθεται αναπαυτικά πάνω σε μεγάλα τσουρέκια, σε συνδυασμό με τα συσχετιζόμενα σύμβολα-αντικείμενα της εικονογράφησης του εξώφυλλου, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για τον ήρωα του βιβλίου. Η μη λεκτική επικοινωνία του σώματός του (το χαμόγελο που διαγράφεται στα χείλη του, τα χέρια του που ακουμπάνε τα τσουρέκια) δηλώνουν την ευχαρίστηση που απολαμβάνει τρώγοντάς τα.

Η αφήγηση ξεκινάει με την άμεση παρουσίαση του πρωταγωνιστή και των συνηθειών που απέκτησε ερχόμενος στη νέα του πατρίδα. Από τα πρώτα λόγια του αφηγητή γνωστοποιείται στον αναγνώστη-θεατή πως ο Ελία είναι ένα παιδί - μετανάστης στην Ελλάδα. Η αφήγηση κατασκευάζει την ετερότητα. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη διάκριση και την περιθωριοποίηση του ήρωα από την κοινωνία των άλλων παιδιών είναι δύο: η εξωτερική του εμφάνιση και η χώρα προέλευσής του. Γράφει:

«Το πρώτο πράγμα που αγάπησε ο Ελία στη νέα γειτονιά ήταν ο φούρνος με τα τσουρέκια. Στην πατρίδα του δεν υπήρχαν τσουρέκια και όταν πέρασε έξω από τον φούρνο και τα μύρισε, τα μάτια του πέταξαν σπίθες».

«Και από τότε ο Ελία ζούσε για τις Παρασκευές και τα παιδιά της γειτονιάς τον φώναζαν, όταν τον φώναζαν, «ο Τσουρέκης». Γιατί, τις πιο πολλές φορές, δεν του μιλούσαν καν. Επειδή ήταν ξένος, επειδή ήταν χοντρός, επειδή τα παιδιά καμιά φορά...»¹³¹⁰.

«Ο Ελία είχε έρθει στη γειτονιά το καλοκαίρι, πριν δυο μήνες. Στην πατρίδα του ζούσε σε ένα χωριό κοντά σε ένα μέρος που το λένε Ελ Μπασάν και περίμενε πότε ο πατέρας και η μάνα του, που είχαν έρθει πριν τρία χρόνια στην Ελλάδα, θα του πουν να έρθει κι αυτός. Αν και το χωριό του δεν είχε τσουρέκια, του άρεσε περισσότερο, γιατί εκεί του μιλούσαν όλοι. Εδώ, στην Ελλάδα, δυο μήνες τώρα προσπαθούσε να μπει στην παρέα της γειτονιάς. Από την πρώτη μέρα προσπάθησε».

«Πήγε και τους είπε: γεια σας, είμαι ο Ελία και θέλω να παίζω μαζί σας. Τον κοίταζαν περίεργα».

«Τι λες, ρε χοντρέ, του είπε ο Μάκης, μας ρώτησες άμα σε θέλουμε;»¹³¹¹.

Οι χαρακτηρισμοί («χοντρός», «ξένος», «τσουρέκης»), που χρησιμοποιούν τα υπόλοιπα παιδιά της γειτονιάς, όταν αναφέρονται στον Ελία, υποκρύπτουν την ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης της κυρίαρχης ομάδας επικοινωνεί τις ιδεολογικές τους θέσεις¹³¹². Οι ρατσιστικές τους προκαταλήψεις επικεντρώνονται στον τόπο προέλευσης του πρωταγωνιστή και λειτουργούν ως κριτήρια για την εμφανισιακή ή/ και ηθική αξιολόγησή του. «Γιατί, τις πιο πολλές φορές, δεν του μιλούσαν καν. Επειδή ήταν ξένος, επειδή ήταν χοντρός». Η αμφισβήτηση και καταδίκη του ρατσιστικού τρόπου, με τον οποίο τα «Ελληνόπουλα» αντιμετωπίζουν τον «ξένο», αποκαλύπτει το αξιακό σύστημα του συγγραφέα, αλλά κυρίως αποτελεί μια κριτική προσέγγιση «των ανεργμάτων εθνικών και εθνοτικών στερεοτύπων στα οποία υπολανθάνουν προκαταλήψεις και μονολιθικότητες»¹³¹³. Ο «ξένος» δεν μπορεί να ενσωματωθεί στην κυρίαρχη ομάδα, αντιμετωπίζεται με υποτίμηση και περιφρόνηση και οδηγείται στην απογοήτευση και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Χαρακτηριστική είναι η

¹³¹⁰ Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, ό.π., σ.4.

¹³¹¹ Ό.π., σ.6.

¹³¹² Stephens, J., ό.π., σ.8.

¹³¹³ Καρακίτσιος, Α., Δρούγκα, Κ., Κωτόπουλος, Τ., «Ιστορικές Διαδρομές και Ιδεολογικές Αποτυπώσεις του Κινήματος της Πολιτικής Ορθότητας στη Σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία», στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, 2006, σ.9.

http://www.eipe.gr/praktika/praktika/drouga_karakitsios_kotopoulos.pdf

εικονογράφηση¹³¹⁴ που επιλέγεται για να απεικονίσει τη σκηνή αυτή: σε πρώτο πλάνο, *γκρο πλαν*, βρίσκεται ο πρωταγωνιστής. Έτσι, αποδίδονται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά του προσώπου του. Το βλέμμα του είναι χαμηλωμένο και τα μάγουλά του κόκκινα, δηλώνοντας την κοινωνική απαξίωση που βιώνει και την απόγνωση που αισθάνεται. Στο *πεδίο βάθους* της εικόνας, τα χαρακτηριστικά των μορφών των πέντε παιδιών που κάθονται σε ένα παγκάκι, είναι αρκετά ευδιάκριτα. Τα βλέμματά τους δηλώνουν αποστροφή και απέχθεια προς το πρόσωπο του Ελία, με το *σημείο φυγής* του βλέμματός τους να καταλήγει στον εικονιζόμενο ήρωα. Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές απόψεις της κοινωνίας του «Εμείς» οδηγούν στην *απουσία της οικειότητας*¹³¹⁵, παρεμποδίζοντας την κοινωνική επαφή και τη συνεργασία.

Η επιθυμία απόκτησης φίλων είναι χαρακτηριστικό όλων των παιδιών, πολύ περισσότερο των παιδιών μεταναστών. Ο νεαρός πρωταγωνιστής του μικροαφηγήματος, η φιλία που αναζητά από τις πρώτες μέρες της εγκατάστασής του στον ξένο τόπο, αναζητά ως ψυχικά στηρίγματα τη φιλία και την αλληλεγγύη, την αξία της οποίας ανακαλύπτει σταδιακά. Γράφει:

«Ο Μηνάς, η Μένια, ο Μάκης, η Μυρσίνη και ο Μενέλαος τα 5Μ, ήταν η παρέα. Και κανέναν ξένο δεν ήθελαν. Πόσο μάλλον έναν χοντρό ξένο».

«Άμα ήσουν αδύνατος, Έλληνας, και το όνομα σου άρχιζε από Μ, μπορεί και να το συζητούσαμε, του είπαν. Τώρα ξέχνα το»¹³¹⁶.

«Καθόταν λοιπόν ο Ελία μοναχός πίσω από τον φράχτη που χώριζε το σπίτι του από τα διπλανά και τους κρυφάκουγε που μιλούσαν κάθε πρωί για τα όνειρα που έβλεπαν. Όλα τρομαχτικά! Γιατί τα 5Μ έβλεπαν κάθε βράδυ εφιάλτες. Και όσο πιο μεγάλες αταξίες έκαναν τη μέρα, τόσο πιο τρομαχτικούς εφιάλτες έβλεπαν τη νύχτα»¹³¹⁷.

Η φράση *«Άμα ήσουν αδύνατος, Έλληνας, και το όνομα σου άρχιζε από Μ, μπορεί και να το συζητούσαμε, του είπαν. Τώρα ξέχνα το»* είναι ενδεικτική του κοινωνικού ρατσισμού που βιώνει ο Ελία, ενός ρατσισμού που συχνά αναπαράγεται μέσα από την «σκληρή αφέλεια» των παιδιών, «επειδή τα παιδιά καμιά φορά...»¹³¹⁸. Τόσο ο συγγραφέας όσο και ο εικονογράφος αξιοποιούν πολλαπλά τους σημειωτικούς τρόπους, προκειμένου να αποδώσουν την αίσθηση της παιγνιώδους δραστηριότητας. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι η λειτουργία των μαθηματικών εννοιών, η οποία επανέρχεται

¹³¹⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.4)1, σ.539.

¹³¹⁵ Sternberg, R. J., *Cognitive Psychology*, Wadsworth Publishing, 2005.

¹³¹⁶ Τούλας, Γ., ό.π., σ.6.

¹³¹⁷ Ό.π., σ.6.

¹³¹⁸ Ό.π., σ.4.

συχνά στην αφήγηση, τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση,¹³¹⁹ με τη μορφή κωδικών (5M) που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αφήγησης.

Ο Ελία, ο οποίος βιώνει αισθήματα ντροπής και κοινωνικής απαξίωσης εξαιτίας της διαφορετικότητάς του, υποστασιοποιεί το *μειονεκτικό* «Άλλο». Η καταγωγή του, αλλά και η αποκλίνουσα εξωτερική εμφάνισή του οδηγούν στον αποκλεισμό του από την ομάδα των «5M» και στην περιθωριοποίηση. Η πολυπρόθητη είσοδος στη δυναμική παρέα των «5M», δηλαδή της Μένιας, της Μυρσίνης, του Μάκη, του Μενέλαου και του Μηνά, αποτελεί «άπιαστο όνειρο» για τον ήρωα. Η κορύφωση και η λύση της πλοκής επέρχεται με τον Ελία να τρυπώνει στα όνειρα των παιδιών και να κερδίζει την αγάπη, την αποδοχή και τη φιλία τους. Καταλήγουν να γίνουν αχώριστοι φίλοι και μάλιστα τα παιδιά, που αποτελούσαν προηγουμένως την κυρίαρχη ομάδα, τον αναγνωρίζουν τώρα ως αρχηγό και ήρωά τους¹³²⁰. Γράφει:

«Τα 5M αποφάσισαν να τον κάνουν αρχηγό τους και από εκείνη τη μέρα το παιδί που το φώναζαν «Τσουρέκη» και έλεγαν Ελία δεν πέρασε ούτε μια μέρα μόνο του στο χωριό.

Η σημασία του παιχνιδιού τονίζεται και σε αυτό το μικροαφήγημα. Το παιδί πλάθει μια εικόνα του κόσμου απομακρυσμένη από κανόνες και συμβάσεις. Ο Ελία έχει αναλάβει έναν πολυσήμαντο ρόλο και πιο συγκεκριμένα, αποφασίζει να γίνει φίλος με τα παιδιά στα όνειρά τους. Ο φανταστικός κόσμος των παιδικών ονείρων αποκτά αληθινές διαστάσεις. Με τον τρόπο αυτό, ο κόσμος του Ελία ξεδιπλώνεται, ανατρέποντας τους φυσικούς νόμους και επιφέροντας την εισδοχή της πραγματικότητας στο χώρο της πραγματικότητας του ονείρου και του παιχνιδιού¹³²¹. Σύμφωνα με τον Vygotsky το παιχνίδι ανάγεται σε ένα από τα πιο σπουδαία μέσα για την εξέλιξη του παιδιού, καθώς μέσω αυτού το παιδί καταφέρνει να αποκτήσει στο μέγιστο τις ικανότητες της ηλικίας του και να προχωρήσει σε ανώτερα στάδια ανάπτυξης¹³²². Παρόμοια θεώρηση για την προσέγγιση του παιδικού παιχνιδιού πρεσβεύει και ο Piaget, σύμφωνα με τον οποίο το παιχνίδι αποτελεί πρωτεύων μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης και καθίσταται εξαιρετικά

¹³¹⁹ Στις λειτουργίες αυτές αναφέρεται μεταξύ άλλων η Kanatsouli, M., «Games Inside Books For Young Children», *Bookbird*, vol. 50 (4), 2012, σσ. 33-40.

¹³²⁰ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.4)2, σ.540.

¹³²¹ Bachelard, G., *Η Ποιητική Του Χώρου*, Βέλτσου, Ε., & Χατζηνικολή, Ι., (μτφρ.), Αθήνα: Χατζηνικολή, 1992, σ.175 κ.ε.

¹³²² Vygotsky, L., «Play And Its Role In The Mental Development Of The Child», στο Zigler, E.F., Singer, D.G., & Bishop, S.J., *Children's Play: The Roots Of Reading*, Washington, DC:Zero To Three Press, 2004.

κρίσιμο την αντίληψη του κόσμου από το παιδί και για την εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών¹³²³.

Σχετικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δεν έχουν πλαίσιο. Επεξεργάζονται και επαυξάνουν το κείμενο, λόγω της *συμμετρικής* σχέσης το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, καταργείται όχι μόνο το πλαίσιο της εικόνας αλλά και τα όρια μεταξύ κειμένου και εικόνας, ώστε να εισχωρεί το ένα μέσα στο άλλο και να σχηματίζεται η εντύπωση μιας ενιαίας αφήγησης. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των ονείρων του Ελία, ο εικονογράφος χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον χρώματα με χαμηλή συναισθηματική θερμοκρασία¹³²⁴, χρώματα ψυχρά, με χαμηλό βαθμό φωτεινότητας. Λευκό, γκριζο και γκριζοπράσινο, μπλε, γίνονται το μέσο για την υπέρβαση της πραγματικότητας και για την καλλιέργεια του ονείρου και του μυστηρίου. Έτσι, ο φωτισμός αποκτά πληροφοριακή και αφηγηματική αξία, καθώς συνθέτει το ονειρικό περιβάλλον, στο οποίο μεταβαίνει ο Ελία, για να αποφύγει τον σκληρό κόσμο της πραγματικότητας που τον απορρίπτει. Ο φωτισμός της εικόνας είναι *clair obscure*, καθώς αποδίδει μια φανταστική κατάσταση του ονείρου, όπου όλα αλλάζουν. Επιπρόσθετα, στο *πεδίο βάθους* κυριαρχεί το μαύρο χρώμα, σε συνδυασμό με διάσπαρτα σχήματα κίτρινου χρώματος (αστέρια). Αυτό το *πεδίο βάθους* παραπέμπει στην τεχνοτροπία καινοφανούς-φανταστικής εικονογράφησης χαρακτήρων της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπου ο χώρος αποκτά φανταστικές μορφές, «ιδιότητες» και χαρακτηριστικά¹³²⁵.

Το πλάνο που χρησιμοποιείται σχεδόν σε όλη την έκταση της αφήγησης είναι το γενικό, καθώς η εικονογράφος έχει σα στόχο να συμπεριλάβει όλα τα υποκείμενα της εικόνας, χωρίς να τονίζει τον πρωταγωνιστή με διαφορετικό πλάνο. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, το αρνητικό στερεότυπο ίσως να μην είναι τυχαίο, αφού σε αυτό ο αφηγητής στηρίζει έναν αφηγηματικό τύπο (pattern). Ο μετανάστης είναι τελικά αυτός που θα αλλάξει θετικά τα «Ελληνόπουλα». Ο συμβολισμός είναι καθοριστικός: η έλευση της διαπολιτισμικής εποχής θα μας κάνει καλύτερους ανθρώπους. Είναι χαρακτηριστικές οι οπτικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται σε όλη την έκταση της κειμενικής αφήγησης. Συγκεκριμένα, τα γράμματα γίνονται αντιληπτά και ως οπτικά σύμβολα

¹³²³ Cole, M., & Cole, S., *Η Ανάπτυξη Των Παιδιών, Γνωστική Και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Κατά Τη Νηπιακή Και Μέση Παιδική Ηλικία*, Μπαμπλέκου, Ζ., (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω, τ.Β', 2001.

¹³²⁴ Καλογήρου, Τ., «Ένα ταξίδι Στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο Για Παιδιά Μέσα Από Δέκα «Μύθους»: Από Τη Δημιουργία Στην Πρόσληψη», στο Καλογήρου, Τ. (επιμ.) *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο Για Παιδιά*, Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Πρακτικά Ημερίδας, 2006.

¹³²⁵ Ασωνίτης, Π., *Η Εικονογράφηση Στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2001, σσ.40-41.

«διπλασιάζοντας την εκφραστική δύναμη των λέξεων». Αυτό επιτυγχάνεται τότε με τη χρήση κεφαλαίων, τότε με τη χρήση έντονης γραφής (bold) και άλλοτε σύμφωνα με τη διάταξή τους στην εικονογραφημένη επιφάνεια. Το κειμενικό περιεχόμενο εξελίσσεται και τροποποιείται σε ένα περιβάλλον, όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί τρόποι οπτικής-αναπαράστασης, με αποτέλεσμα μια ποικιλία πολυτροπικών κειμένων¹³²⁶. Στα πολυτροπικά κείμενα, ο γραπτός λόγος αποκτά μια σχεδιαστική δυναμική, που πολλαπλασιάζει τις εκφραστικές του δυνατότητες και η γλώσσα αξιοποιείται και ως οπτικό υλικό¹³²⁷, που κεντρίζει την προσοχή του εννοούμενου αναγνώστη-θεατή και επισημαίνει τη διδακτική αξία ορισμένων προτάσεων.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η μείξη του ρεαλιστικού στοιχείου (κατονομάζονται συγκεκριμένοι τόποι, «Ελ Μπασάν») με το παραμυθένιο (το πλύσιμο των άστρων και η διείσδυση στα όνειρα των άλλων παιδιών) αποδυναμώνει κάπως τη λειτουργικότητα του παραμυθένιου στοιχείου. Επίσης, οι παιδικοί εφιάλτες λειτουργούν ως δίοδοι που επιτρέπουν στον αναγνώστη να διεισδύσει στον ψυχικό κόσμο των «κακών» παιδιών με σκοπό να γνωρίσει τις αγωνίες τους. Τα όνειρα των παιδιών, όπως αυτά του ήρωα, έχουν μια δράση περισσότερο απελευθερωτική από τις καταστάσεις της συνειδητότητας¹³²⁸, καθώς πολλές φορές το όνειρο είναι πολύ ασφαλέστερο¹³²⁹.

Υπάρχουν, όμως, και βιβλία, το περιεχόμενο των οποίων συγκλίνει, χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα, με λογικές και πρακτικές που συνάδουν με το μοντέλο επαφής. Στα βιβλία αυτά εγγράφεται η διαφορετικότητα, χωρίς να εμφανίζονται ως προϋποθέσεις αποδοχής οι εξαιρετικές πράξεις και τα κατορθώματα του ήρωα, που συμβολίζει ή σηματοδοτεί τη διαφορετικότητα. Τα μικροαφηγήματα αυτά είναι τα εξής: Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, (2011), Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, (2009), Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004), Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003), Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, (2006), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*,

¹³²⁶ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., 2004, σσ. 81-98.

¹³²⁷ Kalantzis, M., Cope, B., "Multiliteracies: A Framework for Action", στο Kalantzis, M., Cope, B., (επιμ.), *Transformations In Language And Learning: Prospectives On Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing, 2001, σσ.19-31.

¹³²⁸ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ.175.

¹³²⁹ Sendak, M., «Maurice Sendak's Narrative Images», στο Otten, C., & Schmidt, G., (επιμ.), *The Voice Of The Narrator In Children's Literature*, New York: Greenwood Press, 1989, σσ.11-12.

(2009), Χαραλάς, Κ., *Μάυρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010) και Νέζη, Ν., *Τρίχες*, (2007).

Σε δύο από αυτά τα μικροαφηγήματα, που ανήκουν στο μοντέλο της επαφής, και συγκεκριμένα στα: Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009) και Χαραλάς, Κ., *Μάυρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), αναπαρίσταται με ρεαλιστικό τρόπο η ιστορία ενός μικρού παιδιού που έρχεται στην Ελλάδα ως μετανάστης. Αυτή η κατηγορία βιβλίων αφορούν ιστορίες, των οποίων οι πρωταγωνιστές απεικονίζουν ρεαλιστικά τη σύγχρονη πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, αποτυπώνεται η αρχική δυσκολία των παιδιών να αποδεχτούν αρχικά και να κατανοήσουν τον «Άλλο» με τις ιδιαιτερότητες του. Στη συνέχεια, όλα αλλάζουν μέσα από μια διαδικασία σταδιακής γνωριμίας, συνύπαρξης και επικοινωνίας με τον «Άλλον».

6.6.5 Στο μικροαφήγημα της Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, (2011)¹³³⁰ το ιδεολογικό περιεχόμενο της αφήγησης επισημαίνεται από τις παρακείμενες συμβάσεις του τίτλου και της εικονογράφησης. Πιο συγκεκριμένα, το όνομα του ήρωα, το οποίο εμπεριέχεται στον τίτλο, αποτελεί, μαζί με την εικονογράφηση του εξωφύλλου, ένα πρώτο επίπεδο εξοικείωσης μαζί του και ένα πεδίο αναγνώρισης του ιδιαίτερου χαρακτηριστικού του. Η εικόνα του εξωφύλλου αναπαριστά το μικρό παιδί να κάθεται μπροστά σε ένα πιάνο. Το οπτικό σύμβολο της νότας, που εμπεριέχεται σε όλη την εικόνα και βρίσκεται περιμετρικά της ηχογόνου πηγής, συντελεί στο συμπέρασμα ότι ο ήρωας παίζει πιάνο. Επιπρόσθετα, το κοντινό πλάνο, που χρησιμοποιεί η εικονογράφος, τονίζει την σωματική ιδιομορφία του ήρωα, τη γιγαντοδαχτυλία στο μικρό δάχτυλο.

Η αφήγηση ξεκινάει με τον αφηγητή να παρουσιάζει τον ήρωα και την έμφυτη κλίση του στο πιάνο. Αυτό που είναι χαρακτηριστικό της ιστορίας είναι το γεγονός ότι ο κεντρικός χαρακτήρας του βιβλίου, ο Λέανδρος, δεν παρουσιάζει μια εγγενή διαφορετικότητα. Ήταν ένα απλό, συνηθισμένο παιδί προσχολικής ηλικίας. Γράφει:

«Ο Λέανδρος γεννήθηκε με μακριά όμορφα δάχτυλα. Όλοι είχαν πει τότε: Θα γίνει πιανίστας. Μέχρι να φτάσει, όμως να καθίσει μπροστά σε πιάνο, του έδωσαν να παίζει μια κουδουνίστρα. Κι ήταν ένα πολύ, μα πολύ ήσυχο μωρό ο Λέανδρος. Να καταλάβεις, ακουγόταν μονάχα σαν ταρακουνούσε αυτή την κουδουνίστρα»¹³³¹. Αξίζει να σχολιαστεί ο

¹³³⁰ Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, Αθήνα: Λιβάνη, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η Δέσποινα Καραπάνου.

¹³³¹ Μάστορη, Β., *ό.π.*, σ.6.

υπερτονισμός του αφηγητή, πως ο Λέανδρος ήταν «πάντα ένα πολύ, μα πολύ φρόνιμο παιδί. Φρόνιμο σαν μεγάλος»¹³³².

Η ετερότητά του παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη μέρα, που η μαμά του, την ώρα που του έκοβε τα νύχια, διαπίστωσε πως το μικρό δαχτυλάκι του κόντευε να ξεπεράσει σε μήκος το πλαϊνό. Προκειμένου να γίνει αντιληπτό από τον αναγνώστη το εκάστοτε οπτικό σύμβολο, χρησιμοποιείται η σύμβαση του βέλους¹³³³. Η συγκεκριμένη σύμβαση διευκολύνει την κατανόηση της αιτιακής σχέσης ανάμεσα στο *σημαίνον* (δάχτυλα) και στο *σημαινόμενο* (μικρό δάχτυλο στο δεξί χέρι). Εν προκειμένω, ο λεκτικός και ο οπτικός κώδικας συνεργάζονται με σκοπό την αποκωδικοποίηση μιας κοινής πληροφορίας, αφού καταλήγουν στη μετάδοση του ίδιου μηνύματος, με εναλλακτικό τρόπο. Το λευκό φόντο, που επιλέγεται, ενισχύει τη σημειολογία της γραμμής και, σύμφωνα με τη χρωματική αντίθεση που διαμορφώνεται, επιτρέπει την παρακολούθηση της σχεδιαστικής λειτουργίας της στην κατασκευή των εικονιζόμενων χεριών. Γράφει:

«Μόνο όταν κόντευε πια να ξεπεράσει σε μήκος το πλαϊνό του η μαμά του Λέανδρου το πρόσεξε πάλι και, μάλιστα, αυτή τη φορά ανησύχησε. Να καταλάβεις, σταμάτησε το κόψιμο των νυχιών στη μέση και τηλεφώνησε στον μπαμπά του Λέανδρου»¹³³⁴.

Η αφήγηση συνεχίζει με τον κεντρικό ήρωα να επισκέπτεται μαζί με τους γονείς του το γιατρό, ο οποίος διαπιστώνει την γιγαντοδαχτυλία του. Η απόφαση να κόψουν το «δάχτυλο και να το φέρουν στο κανονικό του μέγεθος» προκαλεί την αντίδραση του Λέανδρου, ο οποίος κατακλύζεται από συναισθήματα φόβου. Η πλοκή εξελίσσεται με την παρουσίαση των «παραβατικών» συμπεριφορών του Λέανδρου και τις αντιδράσεις των αποδεκτών αυτών των ενεργειών, καθώς και τις συνέπειες των πράξεών του στον κόσμο των ενηλίκων. Ειδικότερα, από την αρχή της αφήγησης ο αναγνώστης-θεατής αντιλαμβάνεται ότι ο Λέανδρος είναι ένα αφοπλιστικά καλόκαρδο παιδί. Στην συνέχεια, όμως, και μέσα από τη συμπεριφορά του, η οποία δε συνάδει με το προφίλ του καλού και φρόνιμου παιδιού, υποδηλώνεται ότι ο ήρωας σχοινοβατεί, διχασμένος ανάμεσα στα πρέπει της οικογένειας και τα δικά του θέλω. Υπεύθυνο για όλες αυτές τις ενέργειες ο ήρωας θεωρούσε το δαχτυλάκι του. Γράφει:

¹³³² Ο.π., σ.10.

¹³³³ Για τη χρήση της σύμβασης του «βέλους», καθώς και άλλων οπτικών συμβόλων της πραγματικότητας στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, βλ. Γιαννικοπούλου, Α., «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Αναγνωσιμότητα Των Εικόνων Από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας», Τζαφεροπούλου, Μ., (επίμ.), *Η Συγγραφή Και Η Εικονογράφηση*, τ. Α΄, Αθήνα: Καστανιώτης, 2001, σσ.249-273.

¹³³⁴ Μάστορη, Β., ό.π., σ.13.

«Ε, λοιπόν, από εκείνη τη μέρα κόντεψε να το ξεδοντιάσει το καημένο το πιάνο ο Λέανδρος. Τα δάχτυλά του έτρεχαν κάθε λίγο και λιγάκι πάνω στα ασπρόμαυρα πλήκτρα, πηδούσαν, χόρευαν, χοροπηδούσαν... Αλλά πρόσεξε: τα μακριά όμορφα δάχτυλά του ήταν εκείνα που τα έκαναν όλα αυτά, γιατί ο ίδιος ο Λέανδρος ήταν πάντα ένα πολύ, μα πολύ φρόνιμο παιδί. φρόνιμο σαν μεγάλος»¹³³⁵.

«Όμως, μεγάλες εκπλήξεις περίμεναν τη δασκάλα του Λέανδρου εκείνη τη μέρα... Έτσι, που λες, όπως τους διάβαζε ένα παραμύθι, το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου σηκώθηκε σιγά σιγά κι άρχισε να σκαλίζει τη μύτη του!»¹³³⁶.

«Φρόνιμα! Είπε η δασκάλα. Δε φταίμε εμείς! Τα δαχτυλάκια μας! φώναζαν γελώντας τα παιδιά. Η δασκάλα κοίταξε το Λέανδρο, σαν να του έλεγε: Είδες τι έκανες; Κι εκείνος έσκυψε το κεφάλι και μάλωσε σιγανά το γιγαντοδαχτυλάκι του»¹³³⁷.

Η συγγραφέας επαναλαμβάνει τα λόγια του Λέανδρου πως είναι ένα φρόνιμο παιδί, επιθυμώντας να τονίσει τη στερεοτυπική διάθεση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος. Το καλό και φρόνιμο παιδί συγκεντρώνει κατά κανόνα το ενδιαφέρον και τους επαίνους και στο σχολικό και στο οικογενειακό περιβάλλον, στο οποίο ζει. Σε κάθε ευκαιρία προβάλλεται ως πρότυπο, ως παράδειγμα προς μίμηση. Αντίθετα, το άτακτο παιδί φορτώνεται μια σειρά αρνητικών χαρακτηρισμών και συνήθως αποτελεί τον άμεσο αποδέκτη επιπλήξεων και ποινών.

Στο τέλος του μικροαφηγήματος, και έπειτα από τη διάγνωση του γιατρού πως το δαχτυλάκι του Λέανδρου δε χρειάζεται τελικά επέμβαση, απεικονίζονται γεμάτοι χαρά οι γονείς και ο μικρός να χορεύουν ινδιάνικο χορό. Γράφει:

«Όλοι πανηγύρισαν τότε, και πιο πολύ ο Λέανδρος, ο οποίος σηκώθηκε έτσι ξαφνικά κι άρχισε πάλι να χορεύει έναν ινδιάνικο χορό γύρω από το γιατρό»¹³³⁸.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο και η εικόνα ακολουθεί το κείμενο, έχοντας συμμετρική σχέση με αυτό, καθώς ενισχύει το νόημα που προβάλλει το κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι εικόνες παρέχουν όλες τις πληροφορίες και στηρίζουν το γραπτό κείμενο, διευκρινίζοντάς το. Αξίζει να σχολιαστεί η εικονογράφηση του ένατου δισέλιδου, στο οποίο παρατηρείται αυτό που αναφέρει ο Nodelman για το μέγεθος των αντικειμένων σε σχέση με το φόντο¹³³⁹. Ότι, δηλαδή, οι σχέσεις στο χώρο μπορεί να υπονοούν τις σχέσεις των χαρακτήρων με το περιβάλλον και να αποκτούν

¹³³⁵ Ο.π., σ.10.

¹³³⁶ Ο.π., σ.24.

¹³³⁷ Ο.π., σ.29.

¹³³⁸ Ο.π., σ.52.

¹³³⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.5)1, σ.543.

συμβολικό χαρακτήρα¹³⁴⁰. Η μικρόσωμη φιγούρα του Λέανδρου μέσα στην τεράστια αίθουσα-δωμάτιο μοιάζει χαμένη και απειλούμενη, αποδίδοντας τη συναισθηματική ατμόσφαιρα του κειμένου και ενισχύοντας την εμπλοκή του αναγνώστη. Επίσης, στο λεκτικό κείμενο υπάρχει η ηχοποίητη¹³⁴¹ λέξη «κλιγκ κλογκ κλαγκ!», η οποία συνοδεύει το δυνατό ήχο των πλήκτρων του πιάνου.

6.6.6 Το μικροαφήγημα της Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, (2010)¹³⁴² διαπραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού. Το θεματικό περιεχόμενο του βιβλίου γνωστοποιείται στην κυκλική ετικέτα, που υπάρχει στον παρακείμενο χώρο, στοχεύοντας στην ενημέρωση του ενήλικου αγοραστή. Πρόκειται για μια ιστορία, η οποία διαδραματίζεται μέσα σε ένα σχολικό λεωφορείο, και συγκεκριμένα στη διαδρομή για το σχολείο.

Σχετικά με τη λεκτική διατύπωση του τίτλου, αυτός ανήκει στην κατηγορία τίτλων που θέτουν το θέμα της ιστορίας¹³⁴³. Η χρήση της λέξης «νταής» λειτουργεί χαρακτηριστικά, με σκοπό να περιγράψει το άτομο (θύτη) που εμφανίζεται στην ιστορία. Αναφορικά με την εικόνα του εξωφύλλου, αυτή εικονίζει τον Αριστοτέλη (το θύμα) να φοράει σπασμένα γυαλιά και να έχει ένα τρομαγμένο ύφος, σε αντίθεση με τον Άρη (δράστη), ο οποίος γελάει κοροϊδεύοντάς τον. Επιπλέον, είναι φανερή η διαφορά της σωματικής τους διάπλασης: το «θύμα» είναι μικροκαμωμένο, ενώ ο «θύτης» πολύ ψηλότερος. Στο πεδίο βάθους της εικόνας, αναπαρίσταται το σχολικό λεωφορείο, στο οποίο εκτυλίσσεται η πλοκή.

Η αφήγηση δίνεται από τα λόγια του παιδιού-θύματος, αυτού, που υφίσταται τον εκφοβισμό. Το όνομά του είναι «Αριστοτέλης» και μέσα από τις σκέψεις του γνωστοποιεί στον αναγνώστη-θεατή τη μεγάλη αγάπη που τρέφει για το σχολείο. Η αγάπη του μάλιστα είναι τόσο έντονη, που εκδηλώνει την επιθυμία να ανοίξουν γρήγορα τα σχολεία. Η αφήγηση συνεχίζεται με την αναλυτική περιγραφή της προετοιμασίας του Αριστοτέλη, το βράδυ πριν πάει στο σχολείο. Η χαρά του, ωστόσο, δεν θα διαρκέσει για πολύ, καθώς το επόμενο πρωί έρχεται αντιμέτωπος με μια δυσάρεστη έκπληξη. Πιο

¹³⁴⁰ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ.129.

¹³⁴¹ Βλ. Τσίλιμνη, Τ., ό.π., σσ.129-132.

¹³⁴² Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010. Την εικονογράφηση έκανε ο Γιώργος Σγουρός.

¹³⁴³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.274.

συγκεκριμένα, η καινούργια σχολική χρονιά ξεκινά διαφορετικά: ένα καινούργιο παιδί κάθεται στην θέση του στο σχολικό και ο ίδιος αναγκαστικά κάθεται δίπλα του. Γράφει:

«Καλημέρα, κυρία Ρένα!, φώναξα στη συνοδηγό».

«Καλημέρα, Αριστοτέλη!, μου χαμογέλασε εκείνη»¹³⁴⁴.

«Χα, χα, χα!, ακούστηκαν γέλια μέσα απ' το σχολικό. Δεν έδωσα σημασία και προχώρησα προς τη θέση μου. Εκεί βρήκα ένα ψηλό, μεγαλόσωμο παιδί να κάθεται στη θέση δίπλα στο παράθυρο. Δηλαδή στη δική μου θέση! Μόλις με είδε, έβαλε τα γέλια»¹³⁴⁵.

Στην συγκεκριμένη σκηνή, εικονικά δεσπόζει η φιγούρα του καινούργιου παιδιού, που ξεπερνάει σε μέγεθος τον Αριστοτέλη. Η παρουσία του μεγαλόσωμου παιδιού, μέσα από ένα τριτοπρόσωπο εικονιστικό αφηγητή, τονίζει οπτικά τη μικροκαμωμένη φιγούρα του Αριστοτέλη. Το μέγεθος των μορφών καθίσταται ενδεικτικό για την εξέλιξη της ιστορίας, προοικονομώντας με τρόπο υπαινικτικό το τι πρόκειται να συμβεί. Η υπεροχή σε σωματική δύναμη και εξουσία αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού. Γράφει:

«Εσύ είσαι ο Αριστοτέλης;».

«Ναι, εγώ είμαι. Και εσύ κάθεται στη θέση μου».

«Χα, χα. Αυτή είναι η δική μου θέση!».

«Δεν πρόλαβα όμως να πω κάτι, γιατί μου φώναξε η κυρία Ρένα να πάρω θέση αμέσως, κι έτσι αναγκάστηκα να καθίσω δίπλα του».

«Όπου κάθεται τώρα θα είναι η θέση σας για ολόκληρη τη χρονιά. Ανακοίνωσε η κυρία Ρένα».

«Όχι! Δεν ήθελα καθόλου να κάθομαι δίπλα στον... ούτε που ήξερα το όνομά του»¹³⁴⁶.

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο «νταής» εκδηλώνει επιθετικότητα σε βάρος του Αριστοτέλη: λεκτική (καθώς τον κοροϊδεύει για τα γυαλιά που φοράει), αλλά και σωματική (καθώς, σε ένδειξη δύναμης και υπεροχής, σπάει τα γυαλιά). Τα υποτιμητικά σχόλια συνεχίζονται και οι απειλές προς το πρόσωπο του Αριστοτέλη διατυπώνονται με τη μορφή τραγουδιού. Εξωτερικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη διαφορετικότητα, όπως στη συγκεκριμένη ιστορία τα γυαλιά που φοράει ο μαθητής, αποτελούν για τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, εύκολοι στόχοι. Η αίσθηση ευχαρίστησης που βιώνει ο δράστης, και αντίστοιχα η αίσθηση καταπίεσης που βιώνει το θύμα αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολικού εκφοβισμού. Με το να νιώθει

¹³⁴⁴ Ρουσάκη, Μ., ό.π., σ. 18.

¹³⁴⁵ Ο.π., σ. 19.

¹³⁴⁶ Ο.π., σ. 21.

κάποιος ψυχολογικά ισχυρός καταστέλλεται η επίγνωση που έχει για τον πόνο των άλλων και αυξάνεται η τάση να βλέπει τους άλλους σαν «θύματα»¹³⁴⁷. Γράφει:

*«Εκείνη τη στιγμή γύρισε και μου είπε δυνατά: Ωραία γυαλιά φοράς. Μπορώ να τα βάλω;».
«Και μου άρπαξε τα γυαλιά! Τα φόρεσε αλλά δε χωρούσαν στο μεγάλο πρόσωπό του, και ξαφνικά ακούστηκε ένα «κρακ». Μου τα επέστρεψε σπασμένα και λερωμένα.
«Καλά, γιατί μου;...».*

«Δεν πρόλαβα να ολοκληρώσω τη φράση μου και άρχισε να τραγουδάει:

Ο Αριστοτέλης,

ο τεμπέλης,

φοράει γυαλιά,

θα φάει κλοτσιά!»¹³⁴⁸.

Ο εκφοβισμός, πέρα από τα παιδιά – δράστες και τα παιδιά – στόχους, περιλαμβάνει μια τρίτη ομάδα, εξίσου σημαντική και καθοριστική, την ομάδα των παιδιών – θεατών. Αξίζει, λοιπόν, να σχολιαστεί η παρουσία, αλλά κυρίως η αντίδραση των υπόλοιπων παιδιών που βρίσκονται μέσα στο σχολικό. Απουσιάζουν μεν από το λεκτικό κείμενο, αλλά κάνουν την εμφάνισή τους στην εικονογράφηση. Δεν αντιδρούν στα όσα γίνονται, αντίθετα, συνηγορούν στην όλη κατάσταση με το γέλιο τους. Υιοθετούν, επομένως, μια όχι άμεσα επιθετική συμπεριφορά, αλλά μπορεί να είναι εξίσου επικίνδυνη η αδρανοποίησή τους σε όσα γεγονότα είναι παρόντες¹³⁴⁹. Γράφει:

«Κοίταξα γύρω μου και όλα τα παιδιά γελούσαν. Φυσικά γελούσαν μαζί μου. μόλις φτάσαμε στο σχολείο, έτρεμα από τα νεύρα μου. Ο... πώς τον λένε, όμως, ήταν πολύ πιο μεγάλος από μένα και τον φοβόμουν λίγο»¹³⁵⁰.

Μία από τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι και αυτή της σχολικής άρνησης. Αυτό συμβαίνει και με τον ήρωα της συγκεκριμένης ιστορίας, τον Αριστοτέλη, που αρνείται να πάει σχολείο την επόμενη μέρα. Γράφει:

«Την επόμενη μέρα χτύπησε το ξυπνητήρι, αλλά για πρώτη φορά δεν ήθελα να σηκωθώ. Δεν ήθελα να ετοιμαστώ, να φάω πρωινό και να μπω στο σχολικό»¹³⁵¹.

Η στάση του σώματος του Αριστοτέλη, και συγκριμένα η συσπείρωσή του που αντιστοιχεί σε φόβο, συντελεί στην αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων που βιώνει τη δεδομένη εκείνη στιγμή. Ο Αριστοτέλης υποστασιοποιεί το μειονεκτικό «Άλλο» λόγω της

¹³⁴⁷ Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., ό.π., σ.24.

¹³⁴⁸ Ρουσάκη, Μ., ό.π., σ. 22.

¹³⁴⁹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.6)1, σ.546.

¹³⁵⁰ Ρουσάκη, Μ., ό.π., σ. 25.

¹³⁵¹ Ο.π., σ. 26.

εξωτερικής του εμφάνισης. Ωστόσο, βρίσκει λίγο αργότερα την εσωτερική δύναμη και το θάρρος και μεταπηδά από την παθητική στάση στην ενεργητική αντίδραση. Τολμά να υψώσει ανάστημα και οδηγείται στην ατομική του υπέρβαση. Η επιθυμία του να απεμπλακεί από τον ψυχοσυναισθηματικό αντίκτυπο των όσων υφίσταται, αποτελεί το ανώτερο κίνητρό του, μέσα από το οποίο αντλεί δύναμη και αντιμετωπίζει το «μεγαλόσωμο αγόρι». Γράφει:

«Όσπου κάποια μέρα όλα άλλαξαν. Στην αρχή ήταν μια μέρα σαν τις άλλες. Κάθισα στη θέση μου και ο ψηλός προσπάθησε πάλι να με φοβερήσει».

«Για να δούμε το σάκο σου. Τι έχεις για κολατσιό;».

«Μου άρπαξε το σακίδιο. Αυτή τη φορά, όμως, δε θα τον αφήνα να με τρομάξει και έτσι άρπαξα και εγώ το δικό του σακίδιο».

«Ει, τι κάνεις εκεί;, με ρώτησε έκπληκτος».

«Όσο κρατούσε το δικό μου σάκο, τόσο κρατούσα το δικό του»¹³⁵².

Η πλοκή εξελίσσεται με την καίρια παρέμβαση της δασκάλας, η οποία χωρίζει τα δυο παιδιά. Η εξέλιξη των γεγονότων επιφυλάσσει μια έκπληξη για τον Αριστοτέλη: βλέποντας το τετράδιο του άλλου αγοριού διαπιστώνει πως το όνομα του ήταν επίσης Αριστοτέλης. Η πραγματική ταυτότητα του «μεγαλόσωμου αγοριού» (που παρουσιαζόταν ως «Άρης») δεν αποκαλύπτεται από την αρχή της αφήγησης, γεγονός που θεμελιώνει την έκπληξη του απροσδόκητου τέλους. Ο εννοούμενος αναγνώστης είναι σε θέση να γνωρίζει μόνο όσα ξέρει και ο πρωταγωνιστής. Η συγκεκριμένη στρατηγική εξυπηρετεί την πλοκή, καθώς η πληροφορία αυτή επιφυλάσσεται ως έκπληξη για το τέλος της αφήγησης. Γράφει:

«Αριστοτέλης;, διάβασα την ετικέτα και τον κοίταξα πονηρά»¹³⁵³.

«Έγινε κατακόκκινος σαν παντζάρι. Πρώτη φορά τον έβλεπα να κοκκινίζει τόσο πολύ. Είχε πάρει το χρώμα της ντροπής. Εμ, βέβαια, τόσον καιρό κοροϊδεύε εμένα...».

«Τέλη Τέλη, τσιφτετέλι. Αριστοτέλη; Ήρθε η σειρά μου να πάρω το αίμα μου πίσω».

«Σε παρακαλώ, μου είπε ψιθυριστά, φώναζέ με “Άρη”. Δε μου αρέσει το όνομά μου και φοβάται μη με κοροϊδέψουν τα παιδιά!».

«Για φαντάσου, ο νταής του σχολικού φοβόταν μην τον κοροϊδέψουν. Γι’ αυτό κοροϊδεύε εμένα!»¹³⁵⁴.

¹³⁵² Ο.π., σ. 32.

¹³⁵³ Ο.π., σ. 36.

¹³⁵⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.6)2, σ.546.

Η αποκατάσταση της ισορροπίας επέρχεται με τα δυο παιδιά να έχουν γίνει οι καλύτεροι φίλοι. Γράφει:

«Με τον Άρη καθόμαστε μέχρι σήμερα μαζί στο σχολικό. Και έχουμε ένα κοινό μυστικό. Και ξέρετε ποιο είναι το πιο τρελό; Γίναμε κολλητοί φίλοι. Ο ψηλός και ο κοντός. Ποιος θα το περίμενε; Ο Αριστοτέλης και εγώ!»¹³⁵⁵.

Χαρακτηριστικές είναι οι επιλογές των εικόνων, που λειτουργούν αντιθετικά, με σκοπό να δηλωθεί η ψυχολογία του ήρωα. Πιο συγκεκριμένα, είναι εμφανής η αντίθεση της εικόνας,¹³⁵⁶ στην οποία εικονίζεται ο Αριστοτέλης γεμάτος χαρά και ενθουσιασμό, να περιμένει το σχολικό, με την εικόνα¹³⁵⁷, στην οποία αναπαρίσταται με λυπημένο και φοβισμένο βλέμμα να στέκεται έξω από το σχολικό¹³⁵⁸.

Επίσης, είναι χαρακτηριστικές οι δυο τελευταίες εικόνες του μικροαφήγηματος, με τις οποίες «ανατρέπονται» όλες οι προηγούμενες σκηνές. Στη μεν πρώτη εικόνα¹³⁵⁹, απεικονίζονται τα δυο παιδιά να κάθονται μαζί, με τον Άρη να έχει τρομαγμένο ύφος και τον Αριστοτέλη να είναι γεμάτος αυτοπεποίθηση. Στη δε επόμενη¹³⁶⁰, εικονίζονται αγκαλιασμένοι να χαμογελάνε, επισφραγίζοντας το ξεκίνημα μιας δυνατής φιλίας.

Η διδακτική αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας δύναται να διαδραματίσει προεξάρχοντα ρόλο στον αγώνα κατά του σχολικού εκφοβισμού. Οι ήρωες των παραμυθιών, τα προβλήματα και οι ανησυχίες που κάθε φορά βιώνουν, ελκύουν το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, εγείρουν την περιέργεια και κρατούν αμείωτο τον ενθουσιασμό τους, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ταυτίζονται με τους ήρωες των ιστοριών και αναζητούν λύσεις σε δικά τους συναισθηματικά αδιέξοδα.

6.6.7 Στο μικροαφήγημα της Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφιρώς*, (2010)¹³⁶¹ ως προς τη *λεκτική διατύπωση*, ανήκει στη κατηγορία τίτλων που αναφέρονται στον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας, γνωστοποιώντας ένα αξιοπρόσεκτο χαρακτηριστικό του. Η εικόνα του εξωφύλλου απεικονίζει τη Φαρφιρώ να δείχνει με υπερηφάνεια τα σιδεράκια που φοράει.

¹³⁵⁵ Ρουσάκη, Μ., ό.π., σ. 40.

¹³⁵⁶ Ο.π., σ. 16.

¹³⁵⁷ Ο.π., σ. 26.

¹³⁵⁸ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.6)3, σ.546 και εικ.(6.6.6)4, σ.547.

¹³⁵⁹ Ρουσάκη, Μ., ό.π., σ. 38.

¹³⁶⁰ Ο.π., σ. 41.

¹³⁶¹ Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφιρώς*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010. Την εικονογράφηση έκανε η Βασιλική Λαμπίτση.

Η ιστορία εστιάζει στο άγχος και την αγωνία που βιώνει ένα μικρό κορίτσι, η Φαρφιώ, όταν η ορθοδοντικός ανακοινώνει στην ίδια και στη μαμά της πως θα πρέπει να βάλει σιδεράκια. Τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αισθάνεται τα περιγράφει η ίδια η πρωταγωνίστρια, μέσα από μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση και μια εσωτερική εστίαση. Η συγγραφέας επιλέγει αυτό το είδος της αφήγησης, για να μπορέσει το μικρό παιδί-συναναγνώστης να ταυτιστεί πιο εύκολα με την ηρωίδα, καθώς είναι πολύ σύνηθες τα μικρά παιδιά να πρέπει να φορούν σιδεράκια.

Σελίδα με σελίδα αναδύεται μια ψυχολογική πραγματικότητα και χτίζεται εικονογραφικά ο υποκειμενικός κόσμος της ηρωίδας, όπως τον νιώθει, τον κατανοεί και τον σχολιάζει η ίδια, με επίκεντρο το φόβο της για το πώς θα την αντιμετωπίσουν οι συμμαθητές της. Γράφει:

«Καλά, καλά! Ειλικρινά όμως, τι φανταστικά κόκκινα στολίδια είναι αυτά! Η έκπληξη του μπαμπά μεγάλωσε το χαμόγελό μου».

«Αλήθεια το λες; Μου πάνε; Και αν γελάσουν αύριο οι φίλοι μου;, τον ρώτησα».

«Στοίχημα πως όλοι τους θα σου πουν τα καλύτερα. Αυτά δεν είναι απλά σιδεράκια... είναι μαγικά... είναι κόκκινα μαγικά σιδεράκια που κανείς δεν τολμά να κοροϊδέψει».

«Είναι μαγικά! Επανάλαβα»¹³⁶².

«Νωρίς το πρωί περίμενα στην είσοδο τους φίλους μου για να πάμε μαζί στο σχολείο. Είχα αγωνία μήπως τους φανώ αστεία και άσχημη»¹³⁶³.

Είναι χαρακτηριστική η αντίδραση της Φαρφιώως, όταν επιστρέφει από την ορθοδοντικό και κρύβεται πίσω από τη μαμά της, για να αποφύγει το βλέμμα του μπαμπά της. Ωστόσο, αυτός με τα λόγια του ενισχύει την αυτοπεποίθησή της. Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης ενός παιδιού αποτελεί την αποτελεσματικότερη θωράκισή του απέναντι στις προκλήσεις της ζωής. Τα παιδιά που έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους και για την εμφάνισή τους αντιμετωπίζουν καλύτερα τις διαμάχες και αντιστέκονται αποτελεσματικότερα στα αρνητικά σχόλια.

Η Φαρφιώ έρχεται αντιμέτωπη με τους συμμαθητές της, την επόμενη μέρα, στο δρόμο για το σχολείο. Οι πρώτες αντιδράσεις τους σχετίζονται με τρόπο που μιλά η ηρωίδα, καθώς αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία στην εκφορά των λέξεων. Γράφει:

«“Καλά πάμε γιατί σα αργήσουμε”, πρότεινα και αμέσως δαγκώθηκα καθώς ξέχασα πως από σήμερα κουβαλούσα μαζί μου έναν κόκκινο σιδερένιο στρατό που από τη βιασύνη του

¹³⁶² Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφιώως*, ό.π., σ.19.

¹³⁶³ Ο.π., σ.22.

πάτησε το “θ”, το έγειρε, και το μεταμόρφωσε σε “σ”. Προχώρησα πρώτη αλλά οι φίλοι μου δεν έκαναν βήμα».

«“Έχουμε θχολείο”, συνέχισα με γυρισμένη την πλάτη μου»¹³⁶⁴.

«“Φαρφιρώ, τι έπαθες και μιλάς περίεργα;”, ρώτησε η Ελευθερία»¹³⁶⁵. Έχοντας ως όχημα και δύναμη τα λόγια του μπαμπά της, η Φαρφιρώ αποκαλύπτει το μυστικό της στους φίλους της, χαρίζοντας τους ένα πλατύ χαμόγελο. Οι αντιδράσεις των παιδιών δεν είναι αυτές που περίμενε, καθώς παρομοιάζουν τα σιδεράκια με κόκκινα φανάρια και χριστουγεννιάτικα στολίδια. Γράφει:

«Με την ελπίδα ότι δε θα τολμήσει κανείς να κοροϊδέψει τα μαγικά μου σιδεράκια, όπως μου υποσχέθηκε ο μπαμπάς, σταμάτησα, τους κοίταξα στα μάτια και τους χάρισα το καλύτερό μου κόκκινο χαμόγελο».

«“Αααα!” είπαν πάλι συντονισμένα και με πλησίασαν».

«Σαν κόκκινα φαναράκια, φώναζε η Ελευθερία».

«Εμένα μου θυμίζουν κόκκινα στολίδια σε χριστουγεννιάτικο δέντρο».

«Θύμωσα με τη φαντασία του Κύρου»¹³⁶⁶.

Ωστόσο, η αντίδραση τους ήταν απλώς μια έκπληξη ως προς αυτό που πρωτοαντίκρισαν, καθώς στη συνέχεια δείχνουν στη Φαρφιρώ πως είναι πολύ σημαντικό για κάθε παιδί να αισθάνεται καλά με την εμφάνισή του, γιατί μέσω αυτού ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Επίσης, με τα λόγια τους της μεταδίδουν μια αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, καθώς την αγαπούν για αυτό που πραγματικά είναι.

Το τέλος της ιστορίας επισφραγίζεται με όλη την παρέα της Φαρφιρώς να φτάνει στο σχολείο: «Χαρούμενοι και γελαστοί φτάσαμε πια στο σχολείο. Μέσα στην τάξη τα κόκκινα στολίδια μου έγιναν η αφορμή να με πλησιάσουν όλα τα παιδιά που ήθελαν να τα δουν. Κάποια μάτια γούρλωσαν, άλλα ετοιμάστηκαν να γελάσουν, όμως όλοι συμφώνησαν ότι είναι φανταστικά. Τελικά τα κόκκινα σιδεράκια μου τους είχαν μαγέψει και εγώ στιγμή δε σταμάτησα να μιλώ, να γελώ και να χαμογελώ»¹³⁶⁷.

Η ηρωίδα ανήκει στην κατηγορία του όμοιου «Άλλου» και η ετερότητά της προσδιορίζεται σε σχέση με τα κοινωνικά κανονιστικά πρότυπα των υπόλοιπων παιδιών, οι αντιδράσεις και τα σχόλια των οποίων δεν ήταν στερεοτυπικά. Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δεν έχουν πλαίσιο, ωστόσο υπάρχει σαφής διαχωρισμός

¹³⁶⁴ Ο.π., σ.24.

¹³⁶⁵ Ο.π., σ.25.

¹³⁶⁶ Ο.π., σ.27.

¹³⁶⁷ Ο.π., σ.40.

ανάμεσα σε αυτές και το λεκτικό κείμενο. Ως προς τη σχέση κειμένου και εικόνας, το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, με την επιλογή της εικόνας να είναι επιλεκτική. Η παραδοξότητα της κατάστασης προκύπτει από τη συνύπαρξη ενός κειμένου «που απαιτεί συναισθηματική εμπλοκή με εικόνες που υπονοούν την αντικειμενικότητα της αποστασιοποιημένης θέασης»¹³⁶⁸. Κείμενο και εικόνες φαίνεται να δημιουργούν μια διπλή οπτική, που αντικαθρεπτίζει τη δι-τροπική φύση του εικονογραφημένου βιβλίου, επιτρέποντας στον αναγνώστη την ίδια στιγμή που ταυτίζεται με το βασικό ήρωα και συμεριζεται τα άγχη του και τα βάσανά του να διαχωρίζει τον εαυτό του από αυτόν και να στοχάζεται πάνω στην κατάσταση του¹³⁶⁹.

6.6.8 Το μικροαφήγημα της Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010)¹³⁷⁰ είναι το πρώτο παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα που έχει ως θέμα τη δυσλεξία¹³⁷¹. Η αφήγηση των γεγονότων επικεντρώνεται σε ένα μόνο πρόσωπο, και συγκεκριμένα σε ένα κορίτσι. Ως αποτέλεσμα, γίνεται πολύ πιο ξεκάθαρη και εύκολη η ταύτιση του αναγνώστη μαζί της¹³⁷². Ειδικότερα, η πλοκή επικεντρώνεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η ηρωίδα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, λόγω της δυσλεξίας που έχει.

Ο τίτλος του βιβλίου συμβολίζει με αλληγορικό τρόπο τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεκτικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο¹³⁷³. Η εικονογράφηση διέπεται από έναν πλουραλισμό αισθητικών χαρακτηριστικών, που ως συνολική σύνθεση παραπέμπουν στην τεχνική του *σμπιλήματος*¹³⁷⁴ και διαμορφώνουν ένα πολυτροπικό αποτέλεσμα οπτικο-λεκτικού

¹³⁶⁸ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2006, σ.29.

¹³⁶⁹ Nodelman, P., ό.π., σσ.11-13, 20-21.

¹³⁷⁰ Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2010. Την εικονογράφηση έκανε η Σαμαρτζή Ίρις.

¹³⁷¹ Όπως αναφέρει η ίδια η συγγραφέας στο άρθρο με τίτλο *Δυσλεξία, όταν τα γράμματα χορεύουν*, που δημοσιεύτηκε στις 15/05/2010 στο <http://www.kathimerini.gr/393300/article/politismos/arxeio-politismoy/dysle3ia-otan-ta-grammata-xoreyoun>

¹³⁷² Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2004, σ.234.

¹³⁷³ Λογοθέτη, Σ., *Δυσλεξία, Από Τη Θεωρία Στην Εκπαιδευτική Πράξη, Στάσεις Και Αντιληψεις Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Michael Stork, 2014, σσ.27-29.

¹³⁷⁴ Chatman, S., ό.π., 2001, σσ. 25-39.

κολάζ¹³⁷⁵ από κομματάκια χαρτιών, που επελέγησαν από ποικίλες μορφές έντυπου λόγου και συνετέθησαν με κατάλληλο τρόπο, ώστε να παράγουν νόημα. Για την ακρίβεια, αναπαρίστανται ποικίλα οπτικά σύμβολα γραμμάτων, αριθμών, σχεδίων, τα οποία βρίσκονται σε αιτιακή σχέση μεταξύ τους. Τα συγκεκριμένα σύμβολα έχουν ενταχθεί πάνω σε ένα σχήμα, το οποίο παραπέμπει σε λαβύρινθο, στο κέντρο του οποίου αναπαρίσταται η κεντρική ηρωίδα. Ο λαβύρινθος, προφανώς, φέρει συμβολική λειτουργία υπονοώντας τη δαιδαλώδη σκέψη των παιδιών με δυσλεξία. Η ειδική αυτή σύμβαση διαμορφώνει την ατμόσφαιρα του βιβλίου και καθοδηγεί τη συναισθηματική διάθεση του αναγνώστη-θεατή. Έτσι, αυτός καλείται να αποκωδικοποιήσει το σύνολο των συμβάσεων που απαρτίζουν την εικόνα του εξωφύλλου, ώστε να εκλάβει το εγγεγραμμένο νόημα.

Η αφήγηση ξεκινάει με την άμεση παρουσίαση της κεντρικής ηρωίδας από τον αφηγητή, εστιάζοντας στην αγάπη της για το χορό. «*Η Ελίζα δεν ήξερε πώς να τραγουδάει, ούτε πώς να βάζει γκολ. Αλλά ήξερε πολύ καλά να κουνάει τα πόδια και τα χέρια της στο ρυθμό της μουσικής*»¹³⁷⁶.

«*Ο μπαμπάς της της είχε υποσχεθεί πως μόλις θα ξεκινούσε την πρώτη δημοτικού, θα την έγραφε σε σχολή χορού*»¹³⁷⁷. Η οπτική τροπικότητα ενισχύει το λεκτικό κείμενο. Ειδικότερα, η υλικότητα της εικόνας¹³⁷⁸ μιμείται τη σχεδιαστική λειτουργία του μουσικού πενταγράμμου. Η συγκεκριμένη τεχντροπία λειτουργεί διττώς: αφενός αφηγηματικά, καθώς εμπλουτίζει τα κειμενικά νοήματα, αφετέρου αυτοαναφορικά, διότι αναδεικνύει τη φύση του εικονογραφημένου βιβλίου, σύμφωνα με την οποία δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια λογοτεχνική-εικαστική κατασκευή.

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο αναγνώστης μεταφέρεται στο σχολικό περιβάλλον της ηρωίδας και στον διαφορετικό τρόπο, με τον οποίο αυτή διαχειρίζεται όσα μαθαίνει. Άξιες σχολιασμού είναι οι εικονογραφήσεις, που επιλέγει η εικονογράφος για να αναδείξει αυτή τη δυσκολία της Ελίζας. Η οπτική τροπικότητα μιμείται ρεαλιστικά τη σχεδιαστική του σχολικού τετραδίου και διαμορφώνει μία αιτιακή σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (Ελίζα) και στο σημαινόμενο (κατάκτηση της γραφής) τα οποία προσδίδουν στοιχεία ρεαλισμού. Τα οπτικά σύμβολα, που συνάδουν άμεσα με τα χαρακτηριστικά

¹³⁷⁵ Pantaleo, S., «Exploring Children's Responses To The Postmodern Picturebook. *Who's Afraid Of The Big Bad Book?*», στο Evans, J., *Talking Beyond The Page. Reading And Responding To Picturebooks*, London: Routledge, 2009, σσ. 44-61.

¹³⁷⁶ Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, ό.π., σ.3.

¹³⁷⁷ Ό.π., σ.5.

¹³⁷⁸ Ό.π., σ. 3.

γνωρίσματα αυτής της μορφής μαθησιακής δυσκολίας, είναι η αντιμετάθεση γραμμάτων και συλλαβών, καθώς και η παράλειψη γραμμάτων. Επιπλέον, η απουσία χρώματος, επιτρέπει την παρακολούθηση της σχεδιαστικής λειτουργίας της γραμμής, με το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης να παραπέμπει στα γράμματα και στο σκίτσο της ίδιας της ηρωίδας¹³⁷⁹. Επιπρόσθετα, τα καρτουνίστικα σχέδια παραπέμπουν στον παιδικό τρόπο ζωγραφικής, καθώς η σχηματοποίηση των οπτικών συμβόλων είναι απλή, χωρίς σύνθετα στοιχεία τεχνοτροπίας, ενώ σημειώνεται έλλειψη φυσικής αρμονίας μεταξύ των μορφών και των ρεαλιστικών ομολόγων τους. Η σχεδιαστική λειτουργία των παραπάνω συμβάσεων και οι εκφραστικοί τρόποι που αξιοποιούνται ως συνολική σύνθεση της εικονογράφησης, προκειμένου να γίνονται αντιληπτά τα νοήματα από τα μικρά παιδιά, καθοδηγούν τη συναισθηματική διάθεση των αναγνωστών. Αξίζει να σημειωθεί πως στα σημεία που η συγγραφέας εστιάζει στις προσπάθειες της ηρωίδας να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, παραβιάζεται η γραμμική πορεία ανάγνωσης, με τα γράμματα να μοιάζουν «ότι χορεύουν», όπως και οι σκέψεις της.

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο αφηγητής με *μεταφερόμενο λόγο* παρουσιάζει τα λόγια και τις σκέψεις της ηρωίδας, η οποία λέει στον πατέρα της πως «δεν μπορώ να τις διαβάσω. Αφού τα γράμματα χορεύουν»¹³⁸⁰. Η παρουσία του πατέρα τόσο σε λεκτικό όσο και σε εικονογραφικό επίπεδο έχει ρόλο υποστηρικτικό και βοηθητικό. Επιπλέον, το γονεϊκό πρότυπο του πατέρα δεν συμβαδίζει με τους παραδοσιακούς ρόλους, που του είχαν αποδοθεί κοινωνικά και λογοτεχνικά για πολλά χρόνια, με αποτέλεσμα να βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα της σύγχρονης εποχής. Ειδικότερα, η παρουσία του πατέρα της Ελίζας συνδυάζεται με την προσφορά του τόσο στην ανατροφή του παιδιού του, όσο και στις οικογενειακές υποχρεώσεις της καθημερινότητας. Επιπρόσθετα, το προφίλ του συγκεκριμένου πατέρα συνιστά ένα ανδρικό πρότυπο, που διέπεται από συναισθηματική εγγύτητα προς το παιδί του. Ένα ζήτημα, που διαπραγματεύεται έμμεσα το συγκεκριμένο μικροαφήγημα, είναι το ιδεολογικό ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων. Από την οπτική τροπικότητα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι ο εικονιζόμενος πατέρας αποκλίνει από τα συμβατικά πρότυπα του φύλου του (καθώς αναπαρίσταται να μαγειρεύει), αμφισβητώντας, έτσι, τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί προδιαγεγραμμένων ρόλων και συμπεριφορών. Σύμφωνα με αυτές τις αντιλήψεις, τη βασική ευθύνη ανατροφής αναλαμβάνει η μητέρα, η οποία στη συγκεκριμένη ιστορία απουσιάζει. Επομένως, ο αφηγητής σκιαγραφεί το πορτραίτο ενός σύγχρονου και

¹³⁷⁹ Ο.π., σσ.6-8.

¹³⁸⁰ Ο.π., σ.10.

αντισυμβατικού πατέρα, που απαγκιστρώνεται από τους στενούς -για το φύλο του- ρόλους και, διαψεύδοντας τις προσδοκίες των αναγνωστών, ξαφνιάζει ευχάριστα. Η μετάβαση του ανδρικού γονεϊκού προτύπου από παλαιότερους ρόλους σε νέους και εναλλακτικούς, επισημαίνεται και από την εικονογράφηση, μέσω της ροζ ταπετσαρίας της εικόνας (ένα σεξιστικό σύμβολο, που αναδεικνύει το στερεότυπο γυναικείο ρόλο της νοικοκυράς). Η σκόπιμη αυτή απόκλιση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και εφιστά την προσοχή στην υλικότητα του φόντου. Σύμφωνα με την πραγματική εμπειρία, οι συμμετρικοί κύβοι, που προσιδιάζουν στο καρό και διέπουν τη σχεδιαστική του συγκεκριμένου ενδύματος, λειτουργούν ως *αυτοαναφορικό* σχόλιο στην υλικότητα του βιβλίου¹³⁸¹. Πιο συγκεκριμένα, το φόντο της εικονογραφημένης επιφάνειας, που μιμείται τη σχεδιαστική λειτουργία του μιλιμετρέ χαρτιού, υπογραμμίζει τη χάρτινη υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα, αναδεικνύοντας έτσι την πλαστότητα της κατασκευής του. Το βιβλίο ορίζει ιδεολογικές παραμέτρους καθώς η οπτική τροπικότητα ως μορφή κειμένου «επικοινωνεί» ιδεολογικές θέσεις. Η χρήση του ροζ χρώματος, στη ταπετσαρία της εικόνας, ενέχει ιδεολογική προκατάληψη καθώς καταφάσκει φυλετικά στερεότυπα. Γράφει:

«Όλα αυτά ακούγονται απλά, όμως για την Ελίζα δεν ήταν. Εκείνη τα έβλεπε όλα διαφορετικά από τα άλλα παιδιά»¹³⁸².

«Δεν καταλαβαίνω τι λέει το βιβλίο, παραπονέθηκε στον μπαμπά της».

«Λέξεις είναι, Ελίζα μου. Μην τρομάζεις. Οι λέξεις είναι φίλοι μας».

«Εκείνη όμως ήταν συγχυσμένη. Δεν μπορώ να τις διαβάσω. Αφού τα γράμματα χορεύουν!»¹³⁸³.

«Η Ελίζα ανακάλυψε πως δε χόρευαν μόνο τα γράμματα, αλλά και οι αριθμοί. Προσπαθούσε να δει το '3', αλλά το έβλεπε σαν 'ε'. Προσπαθούσε να διαβάσει το 'δ', αλλά έβλεπε το '8'»¹³⁸⁴.

Στην εξέλιξη της πλοκής, η ηρωίδα συνειδητοποιεί τη δυσκολία χωροχρονικού προσανατολισμού, καθώς συγχέει το δεξί με το αριστερό. Ο μονόλογός της αντανακλά τον εσωτερικό της κόσμο, με τα αρνητικά ψυχολογικά συναισθήματα να απορρέουν από την ανεπιτυχή προσπάθειά της να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του χορού. Γράφει:

¹³⁸¹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 145.

¹³⁸² Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, ό.π., σ.9.

¹³⁸³ Ο.π., σ.10.

¹³⁸⁴ Ο.π., σ.12.

«Την ώρα της ανάγνωσης ντρεπόταν. Δε μπορούσε να διαβάσει γρήγορα σαν τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν πειράζει, είπε. Εγώ θα πάω σε σχολή χορού. Θα γίνω χορεύτρια»¹³⁸⁵.

«Τι με νοιάζει αν δε διαβάζω σωστά; Κουράστηκα πια! Θέλω μόνο να χορεύω!»¹³⁸⁶.

«Όμως μόλις ξεκίνησε το μάθημα, έχασε τον ενθουσιασμό της. Η δασκάλα έδειχνε τις κινήσεις του χορού βήμα βήμα. (...) Η Ελίζα όμως μπερδεύτηκε. Δεν ήξερε πού να πατήσει και πώς να κινηθεί»¹³⁸⁷.

«Τι δύσκολος που είναι ο χορός! Σκέφτηκε».

«Τα υπόλοιπα κορίτσια τα καταφέρνουν μια χαρά. Καμία δεν μπερδεύεται σαν εμένα. Μα γιατί;»¹³⁸⁸.

Η αφήγηση τελειώνει με τον πατέρα να εξηγεί στην Ελίζα το λόγο που δυσκολεύεται στο χορό και το σχολείο: «Έχεις κάτι που λέγεται δυσλεξία. Το έχουν πολλά παιδιά. Με ένα χαμόγελο και λίγη δουλειά μπορείς να τα καταφέρεις. Θα έχεις κι εμένα πάντα κοντά σου». Μέσα από την συμπαράσταση, που εκλαμβάνει από τον πατέρα της, καταφέρνει τελικά να ξεπεράσει τους φόβους και τις ανασφάλειές της και να δει θετικά το γεγονός ότι «τα γράμματα χορεύουν». Σε ένα περιβάλλον αγάπης και αποδοχής ζει η ηρωίδα της ιστορίας, με τον πατέρα της να την αντιμετωπίζει χωρίς υπερβολές και υπερπροστατευτισμούς. Με ρεαλιστική διάθεση προβάλλονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η Ελίζα αλλά και η αντιμετώπισή της από τον πατέρα της. Η δυαδική σχέση γονέα-παιδιού συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της κατάλληλης «αναπτυξιακής υποδομής»,¹³⁸⁹ πάνω στην οποία θα αποτυπωθούν οι σχολικές εμπειρίες του παιδιού.

Το κείμενο και η εικόνα συνοδοιπορούν με επιτυχία, συμπληρώνοντας νοηματικά κενά και αμφισημίες μέσα σε έναν νοητό κόσμο, όπου οι φυσικοί νόμοι καταστρατηγούνται, αφού ο ζωγραφικός κόσμος της εικονογράφου είναι ταυτόχρονα και ο «πραγματικός» κόσμος της. Οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο. Η εικόνα εμπλουτίζει σημασιολογικά το κείμενο, προσδίδοντάς του νέες νοηματικές διαστάσεις¹³⁹⁰. Καταγράφεται στην εικονογράφηση η παρουσία αναγραμματισμών μέσα σε λέξεις. Επιπρόσθετα, αξίζει να σχολιαστεί ότι ζωντανεύουν οι αριθμοί και τα γράμματα, καθώς

¹³⁸⁵ Ο.π., σ.15.

¹³⁸⁶ Ο.π., σ.19.

¹³⁸⁷ Ο.π., σ.20.

¹³⁸⁸ Ο.π., σ.23.

¹³⁸⁹ Piata, R. C & Walsh, D., *High Risk Children In The Schools*, New York: Routledge, 1996.

¹³⁹⁰ Βλ. Οικονομίδου, Α., «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Αφηγηματικοί Πειραματισμοί», στα πρακτικά του Κ.Ε.Π.Β., *Η Συγγραφή Και Η Εικονογράφηση*, τ.Α., (επιμ.) Τζαφεροπούλου, Μ., Αθήνα: Καστανιώτη, 2000, σσ.248-301.

στόχος της εικονογράφου είναι η κατανόηση και η «οικειοποίηση» των γλωσσικών αυτών στοιχείων μέσα από το «ζωντάνεμά» τους.

Οι δραστηριότητες που παρατίθενται στο τέλος του βιβλίου εστιάζουν στη νοηματική κατανόηση, στην ανάδειξη θεματικών στοιχείων του κειμένου, καθώς και τη σύνδεση του βιβλίου με το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

6.6.9 Στο μικροαφήγημα του Αυτζή, Μ., *Ένα... ψυγείο για τον Ορφέα*, (2009)¹³⁹¹ ο κεντρικός πρωταγωνιστής βιώνει την κοινωνική απομόνωση, εξαιτίας της διαφορετικότητάς του. Το βιβλίο εξετάζει πολλά από τα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής με έναν εξαιρετικά εύληπτο τρόπο. Η αφήγηση κινείται σε δύο ιδεολογικά επίπεδα: το ένα είναι οι διατροφικές αντιλήψεις και η στηλίτευση της παχυσαρκίας και το άλλο η διαφορετικότητα. Ο ήρωας, ο Ορφέας, υποστασιοποιεί το *μειονεκτικό* «Άλλο» και την περιθωριοποίηση που βιώνει κάποιος εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης.

Ο αινιγματικός τίτλος, σε συνδυασμό με την εικόνα ενός αγοριού να αγκαλιάζει ένα ψυγείο, υποβάλλει την κεντρική ιδέα του βιβλίου και εξάπτει τη φαντασία των αναγνωστών. Ειδικότερα, η εικονογράφος στο πλαϊνό μέρος του ψυγείου χρησιμοποιεί το συμβατικό σύμβολο του μοχλού κουρδίσματος, υπενθυμίζοντας στον αναγνώστη με παιγνιώδη τρόπο ότι πρόκειται για μια φανταστική ιστορία. Επιπλέον, τα οπτικά σύμβολα της καρδούλας, που απεικονίζονται ανάμεσα στον ήρωα και στο ψυγείο, λειτουργούν ως οπτικός υπαινιγμός εκδήλωσης αγάπης. Έχοντας επίγνωση της ανιμιστικής διάθεσης των παιδιών, το προσωποποιημένο ψυγείο αναπαρίσταται με μάτια, στόμα και χέρια, ενισχύοντας την αληθοφάνεια και τη ρεαλιστικότητα των μηνυμάτων, που επιδιώκει να μεταδώσει ο δημιουργός του βιβλίου.

Η αφήγηση ξεκινάει με την περιγραφή των διατροφικών συνηθειών του κεντρικού πρωταγωνιστή. Η αφήγηση και η εικονογράφηση, η οποία κινείται παράλληλα με το λεκτικό κείμενο, βοηθούν τον αναγνώστη-θεατή να παρακολουθήσει τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον Ορφέα και το ψυγείο της γιαγιάς του. Η συνέχεια λειτουργεί ως flash back (*ανάληψη ή αναδρομική αφήγηση*)¹³⁹², καθώς γίνεται αναδρομή σε παρελθοντικές διατροφικές συνήθειες, τονίζοντας το ιδεολογικό επίπεδο, πάνω στο οποίο σκοπεύει να κινηθεί ο συγγραφέας και με το οποίο θέλει να προβληματίσει το

¹³⁹¹ Αυτζής, Μ., *Ένα... ψυγείο για τον Ορφέα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009. Την εικονογράφηση έκανε η Λήδα Βαρβαρούση.

¹³⁹² Καρακίτσιος, Α., *ό.π.*, 2010, σ. 36.

αναγνωστικό κοινό του. Η μητέρα και η γιαγιά του ήρωα ευθύνονται για την αύξηση του σωματικού του βάρους. Γράφει:

«Ορίστε; Το ψυγείο δεν είναι παιχνίδι; Κι όμως, του Ορφέα του αρέσει πολύ να το ανοίγει, να παίρνει από μέσα τα γλυκά και να τα κάνει... δυο χαψιές»¹³⁹³.

«Όταν γεννήθηκε, ήταν μικροσκοπικός σαν φασολάκι. Η μαμά του, όμως, η κυρία Φουσκίδου, και η γιαγιά του δεν ανησύχησαν καθόλου. Πολύ σύντομα κατάφεραν να τον παχύνουν. Κι ο Ορφέας, τεσσάρων χρονών, έγινε σαν μπαλόκι φουσκωμένο»¹³⁹⁴.

«Η γιαγιά του τότε του πήρε δώρο το... ψυγείο».

«Για να τρώει, το αγόρι μας, ότι του αρέσει! είπε και, επειδή η κόρη της δεν άφηνε πια τον Ορφέα να μασουλάει οτιδήποτε, το έβαλε δίπλα στο δικό της και το γέμισε με γλυκά και παγωτά»¹³⁹⁵. Η εικονογράφηση εμφανίζεται να υπερκυριολεκτεί των λεγόμενων του κειμένου: ο ήρωας εικονίζεται φουσκωμένος σα μπαλόκι, καλύπτοντας μάλιστα όλη την επιφάνεια της εικόνας.

Το περιβάλλον του σπιτιού είναι η πιο καθοριστική μεταβλητή στη διαμόρφωση της διατροφικής συμπεριφοράς του παιδιού¹³⁹⁶. Ειδικά για τα παιδιά της νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας, οι γονείς αποτελούν το σημαντικότερο πρότυπο προς μίμηση. Επίσης, η χρησιμοποίηση των γλυκών ως μέσου επιβράβευσης ή ανταμοιβής καλλιεργεί στο παιδί τη λαθεμένη αίσθηση ότι μέσω του φαγητού δεν ικανοποιεί απλώς τη σωματική ανάγκη της πείνας, αλλά παράλληλα καλύπτει και συναισθηματικές ανάγκες. Έτσι, το παιδί, όταν βρεθεί σε δύσκολη συναισθηματική κατάσταση, καταφεύγει στο φαγητό, όπως στην περίπτωση του πρωταγωνιστή. Μέσα από τα σχόλια του αφηγητή διαπιστώνεται η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων των γιαγιάδων, που θέλουν να δίνουν στα εγγόνια τους γλυκά, για να τα ευχαριστήσουν. Γράφει:

«Μάταια η κυρία Φουσκίδου προσπαθούσε να του κάνει δίαιτα. Ο Ορφέας συνέχισε και στην πρώτη τάξη να κατεβαίνει στις γιαγιάς του, να ανοίγει το «δώρο» του. Και να τα γλυκά, να τα παγωτά! Το στόμα του συνεχώς μπουκωμένο. Και το ψυγείο δεν έμενε ποτέ αδειανό»¹³⁹⁷.

¹³⁹³ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής Αυτζής, Μ., Ένα... ψυγείο για τον Ορφέα, ό.π., σ.4.

¹³⁹⁴ Ο.π., σ.5.

¹³⁹⁵ Ο.π., σ.7.

¹³⁹⁶ Champion, S.L., Rumbold, A. R., Steele, E. J., Giles, L. C., Davies, L. C., & Moore, V. M., «Parental Work Schedule And Child Overweight And Obesity», *International Journal Of Obesity*, τ.χ. 36, Απρίλιος 2012, σ.574.

¹³⁹⁷ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.10.

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο αναγνώστης μεταφέρεται στο χώρο του σχολείου του Ορφέα και έρχεται αντιμέτωπος με μια έκπληξη. Με μια δόση *υπερβολής*, που έχει σκοπό να τονίσει τη λαιμαργία του ήρωα, παρουσιάζεται να τρώει το κολατσιό από τα μικρότερα παιδιά κατά την διάρκεια των διαλλειμάτων. Αυτά απευθύνονται στη δασκάλα, προκειμένου να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, ενώ παράλληλα κοροϊδεύουν τον Ορφέα. Τα χαρακτηριστικά σχόλιά τους («Φούσκα», «Μπουλντόζα») υπογραμμίζουν την εξωτερική εικόνα του ήρωα.

Η λύση έρχεται με την παρέμβαση της δασκάλας, η οποία καλεί την μητέρα του Ορφέα στο σχολείο, για να την ενημερώσει για την υπάρχουσα κατάσταση. Το παιδί αποτελεί το μέλλον κάθε κοινωνίας. Το δύσκολο και σύνθετο έργο της σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και πνευματικής ανάπτυξής του το αναλαμβάνουν δύο, κυρίως, θεσμοί: η οικογένεια και το σχολείο. Η συνεργασία αυτών αποτελεί την καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹³⁹⁸. Συνεπώς, η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων απαιτεί τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας¹³⁹⁹. Η αρμονική συνεργασία σχολείου – οικογένειας έχει θετική επίδραση στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς¹⁴⁰⁰. Η συχνή και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, βοηθά γονείς και εκπαιδευτικούς να μοιράζονται μεταξύ τους πληροφορίες για τις προσδοκίες τους και για την πρόοδο, τις ανάγκες και τυχόν προβλήματα που αναδύονται¹⁴⁰¹.

Αξίζει να αναφερθεί ο εικονιστικός λόγος αυτής της σκηνής, στην οποία οι δυο γυναίκες, δασκάλα και μαμά, απεικονίζονται αγκαλιασμένες¹⁴⁰², για να τονιστεί συμβολικά η σπουδαιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η γωνία λήψης της σκηνής είναι *πάνω από τον ώμο* (“over the shoulder”), προσκαλώντας έτσι τον αναγνώστη στην «οπτική ενεργητική ταύτιση». Ο θεατής “κρυφοκοιτάζει” πίσω από τον ώμο του χαρακτήρα και παρατηρεί ό, τι και ο ίδιος βλέπει¹⁴⁰³. Αναφορικά με τη σχέση

¹³⁹⁸ Περισσότερα για τη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου, βλ. Σακελλαρίου, Μ., *Συνεργασία Οικογένειας Και Νηπιαγωγείου, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*, Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση, 2008.

¹³⁹⁹ Μπρούζος, Α., ό.π., 2009, σσ.218-219.

¹⁴⁰⁰ Για τα μοντέλα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια βλ. Ματσαγγούρας, Η., «Επαγγελματισμός Και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Μπαγάκης, Γ., *Επιμόρφωση Και Επαγγελματική Ανάπτυξη Του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.

¹⁴⁰¹ Μυλωνάκου – Κεκέ, Η., *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις Στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας Και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός, 2006, σσ.40-55.

¹⁴⁰² Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.9)1, σ.544.

¹⁴⁰³ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 231.

εικόνας και κειμένου, είναι *συμμετρική*, με την εικόνα να συντελεί στην ενίσχυση του νοήματος.

Μέσα από την αλληλεπίδραση του ήρωα με τις εκπλήξεις που του επιφυλάσσει κάθε φορά το ψυγείο, οδηγείται σταδιακά στο να γίνει «βιβλιοφάγος». Καθώς είναι κοινώς παραδεδομένα πως το φαγητό αποτελεί τροφή του σώματος, ο αναγνώστης οδηγείται στη γενικά αποδεκτή διατύπωση για την τέχνη και τη λογοτεχνία πως συνιστούν τροφή του πνεύματος. Επιπλέον, η σχέση φαγητού και λογοτεχνίας σηματοδοτείται και από άλλους συμβολισμούς (πείνα στομάχου και πείνα αισθητικής περιέργειας, κοινή χρήση της λέξης «απόλαυση» για το έδεσμα και για το ανάγνωσμα). Οι συμβολισμοί αυτοί συνδέονται με κάποιες τελετουργικές αναλογίες, όπως για παράδειγμα: το κόψιμο της τροφής και το κόψιμο των σελίδων, το πιάτο του πεινασμένου και το βιβλίο του αναγνώστη. Αξίζει να σημειωθεί πως τόσο το φαγητό όσο και το βιβλίο αποτελούν μια διαδικασία αφοσίωσης και συγκέντρωσης του πνεύματος και της προσοχής.

Η εξέλιξη της αφήγησης διαφαίνεται ως πορεία προς την ωριμότητα, ως πορεία αυτογνωσίας και αναζήτησης της ατομικής ταυτότητας για τον κάθε ήρωα. Οι δοκιμασίες, στις οποίες υποβάλλεται ο Ορφέας, αποτελούν ένα μέσο γνωριμίας με τον εαυτό του, μια πορεία, λοιπόν, αυτογνωσίας, ωριμότητας και ψυχικής μεταμόρφωσης. Γράφει:

«Ο Ορφέας δεν άντεξε, το διάβασε και για πρώτη φορά ένιωσε όμορφα. Γιατί κι αυτός έκανε άθελά του ότι κι ο ήρωας του βιβλίου: έγινε για λίγο... βιβλιοφάγος»¹⁴⁰⁴.

«Από εκείνη τη μέρα ο Ορφέας δε χορταίνει να παίζει με το... ψυγείο του. Που δεν είναι πια γεμάτο με γλυκά και παγωτά. Αλλά με λαχταριστά βιβλία!»¹⁴⁰⁵.

Στο παρόν σημείο, παρωδείται το ζήτημα της παχυσαρκίας με έναν εξαιρετικά εύσημο τρόπο, κατάλληλα δοσμένο, προκειμένου να γίνει αντιληπτό από τα μικρά παιδιά, χωρίς να πληγώνει. Η σχέση του ήρωα με το ψυγείο λειτουργεί αντισταθμιστικά και εμπεριέχει έναν ευγενικά συγκαλυμμένο διδακτισμό, που έμμεσα αποβλέπει να προβληματίσει και να διεγείρει την κριτική σκέψη, χωρίς να εξωραΐζει, αλλά κυρίως χωρίς να απογοητεύει. Αντιθέτως, αφυπνίζει και διανοίγει νέους ορίζοντες για την υιοθέτηση σκέψεων και αντιλήψεων απαλλαγμένων από προκαταλήψεις για τον «Άλλο», το διαφορετικό. Το ζήτημα της τροφής ανέρχεται τόσο ως αναγκαιότητα όσο και ως

¹⁴⁰⁴ Αυτζής, Μ., ό.π., σ.33.

¹⁴⁰⁵ Ο.π., σ.38.

δραστηριότητα, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την οντολογική διάσταση των χαρακτήρων¹⁴⁰⁶.

Αξιίζει, τέλος, να σημειωθεί πως στο Παράρτημα, που παρατίθεται στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου, καταγράφονται σχόλια που αφορούν στο «*Δεκάλογο κατά της παχυσαρκίας των παιδιών*», όπως για παράδειγμα ο δεύτερος λόγος γράφει: «*Μη γεμίζετε τα ντουλάπια σας με σοκολάτες και γαριδάκια*», και ο έβδομος λόγος: «*Μάθετέ τα να τρώνε φρούτα και λαχανικά*».

6.6.10 Στο μικροαφήγημα της Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, (2009)¹⁴⁰⁷, ο περιγραφικός τίτλος εστιάζει στο πρωταγωνιστικό πρόσωπο της ιστορίας και δίνει ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του. Το «όνομα – ετικέτα» είναι ένα από τα στοιχεία που προσδιορίζει, κάποιες φορές περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, έναν αφηγηματικό χαρακτήρα¹⁴⁰⁸. Η εικόνα του εξωφύλλου, σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, απεικονίζει την πρωταγωνίστρια της ιστορίας, τη Μαλένα. Το πλάνο της εικόνας είναι *γκρο πλαν*, με το πρόσωπο της ηρωίδας να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας, επιτρέποντας την παρατήρηση λεπτομερειών των χαρακτηριστικών της, όπως τα γυαλιά μυωπίας.

Η αφήγηση ξεκινάει με τον τριτοπρόσωπο αφηγητή να παρουσιάζει την κεντρική ηρωίδα, τη Μαλένα, ένα κορίτσι με μεγάλα καστανοπράσινα μάτια, που φοράει γυαλιά. Γράφει:

«(...) ενώ αμέσως τα μάτια της, μέσα από τους φακούς των γυαλιών της, μεγάλωσαν και έλαμψαν με το καστανοπράσινο χρώμα τους»¹⁴⁰⁹.

Η ηρωίδα σκιαγραφείται -λεκτικά και εικονικά- ως ένας χαρούμενος χαρακτήρας, ο οποίος, όμως, δέχεται τα χλευαστικά σχόλια των συμμαθητών της γιατί φοράει γυαλιά. Τα χαρακτηριστικά σχόλια, που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές της, όταν αναφέρονται σε αυτήν, αποτυπώνουν τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και κατατάσσουν την ηρωίδα

¹⁴⁰⁶ Η Νικολαίεβα υποστηρίζει ότι η τροφή και οι διατροφικές συνήθειες στην Παιδική Λογοτεχνία, αποτελούν στοιχεία χαρακτηρισμού των προσώπων. Επίσης, η τροφή και οι συσχετιζόμενες ενέργειες γύρω από αυτό λειτουργούν ως κώδικες και κατ' επέκταση υποστασιοποιούν μία συμβολική λειτουργία. Nikolajeva, M., ό.π., 2002, σσ. 201, 276.

¹⁴⁰⁷ Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009. Την εικονογράφηση έκανε η Χρυσόχου Κατερίνα.

¹⁴⁰⁸ Συχνά το όνομα του κεντρικού ήρωα διατυπώνεται στον τίτλο και αποτελεί μαζί με την εικονογράφηση του εξωφύλλου ένα πρώτο πεδίο αναγνώρισης των χαρακτηριστικών του, Γαβριηλίδου, Σ., ό.π., 2008, σ.145.

¹⁴⁰⁹ Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, ό.π., σ.13.

στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου». Οι στερεοτυπικές λέξεις, («στραβούλιακας», «μπουκαλοματού») που χρησιμοποιούν για να τη χαρακτηρίσουν, παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην παρουσίαση της διαφορετικότητας της και μέσω αυτών μεταδίδονται στον αναγνώστη τα βαθύτερα συναισθήματα που βιώνει το «διαφορετικό» άτομο. Είναι χαρακτηριστική η εικονογράφηση της συγκεκριμένης σκηνής¹⁴¹⁰, στην οποία η ηρωίδα έρχεται αντιμέτωπη με τους συμμαθητές της, που εικονίζονται να τη δείχνουν με το δάχτυλο και να γελάνε¹⁴¹¹. Σε λεκτικό επίπεδο, συνεχίζουν να διακωμωδούν την εμφάνισή της, χρησιμοποιώντας μάλιστα ένα γρίφο σε ένα έμμετρο τετράστιχο. Η Μαλένα γίνεται αντικείμενο εμπαιγμού και στιγματισμού, με αποτέλεσμα να νιώθει κατωτερότητα και μειονεξία. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η εικονογράφηση,¹⁴¹² στην οποία αναπαρίσταται η Μαλένα να βρίσκεται στη μέση της εικόνας, ενώ γύρω της οι υπόλοιποι μαθητές τη δείχνουν με το δάχτυλο και γελούν ειρωνικά. Η σύνθεση της εικόνας έχει πληροφοριακή και αφηγηματική αξία, καθώς δείχνει ότι η κεντρική ηρωίδα βρίσκεται σε δύσκολη θέση, καθώς την περικυκλώνουν «απειλητικές» μορφές. Επιπλέον, η στάση του σώματός της (σηκωμένοι ώμοι, θλιμμένο πρόσωπο) προκαταβάλλει τον αναγνώστη-θεατή. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, «*Μέσα από τη στάση των σωμάτων των ζωγραφισμένων προσώπων, τα μικρά παιδιά – συναναγνώστες μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν χαρακτήρες, συμπεριφορές, συναισθήματα*».¹⁴¹³ Ο τρόπος μάλιστα που έχει τεντωμένα τα χέρια της, στην επόμενη σκηνή¹⁴¹⁴, αποτυπώνει την επιθυμία της να κρατήσει σε απόσταση τους «εχθρούς» της¹⁴¹⁵.

Στη συνέχεια της αφήγησης, καταγράφεται ο αντίκτυπος της συμπεριφοράς των άλλων παιδιών στην ηρωίδα και η αποτύπωση αυτού στον ψυχισμό της ηρωίδας. «*Πρώτα πλημμύρισαν το εσωτερικό των ματιών της. Το καστανοπράσινο χρώμα τους θόλωσε, όπως ο βυθός της θάλασσας όταν εμφανίζεται ο καρχαρίας και στη θέα του τα μικρά ψάρια κολυμπούν για να σωθούν προς τον πάτο, όπου στη βιασύνη τους τον ανακατεύουν και γεννούν τη θολούρα*»¹⁴¹⁶. Η ανατροφοδοτούμενη συστηματική αρνητική επικοινωνία και στάση του σχολικού περιγύρου συντελεί στη συναισθηματική απομόνωση της ηρωίδας. Σε λεκτικό επίπεδο, σύμφωνα με τις θέσεις πρόσληψης που κατασκευάζει η αφήγηση, η ιδεολογική συνισταμένη που λανθάνει αφορά αφενός στην *οικείωση* του «Άλλου» και

¹⁴¹⁰ Ο.π., σ.17.

¹⁴¹¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.10)1, σ.544.

¹⁴¹² Αρτζανίδου, Ε., ό.π., σ.19.

¹⁴¹³ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ. 135.

¹⁴¹⁴ Αρτζανίδου, Ε., ό.π., σ.21.

¹⁴¹⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.10)2, σ.544.

¹⁴¹⁶ Αρτζανίδου, Ε., ό.π., σ.22.

αφετέρου στην ώθηση του αναγνώστη να αντιληφθεί ότι, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, μπορεί και ο ίδιος να εκληφθεί εξίσου ως αποκλίνων. Το πλάνο που επιλέγεται είναι *γκρο πλαν*, εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στο πρόσωπο της πρωταγωνίστριας, ώστε να μπορεί κανείς να διακρίνει καθαρά τα χαρακτηριστικά μεγάλα και γεμάτα δάκρυα μάτια της. Δε θα μπορούσε να παραλειφθεί η υπερβολή της εικονογράφησης, που αναπαριστά μια λιμνούλα γύρω από το πρόσωπο της ηρωίδας, για να αποδοθεί οπτικά η ποσότητα των δακρύων που χύθηκαν¹⁴¹⁷.

Αξίζει να σημειωθεί πως στις περισσότερες εικόνες του βιβλίου υπάρχει ένα ευρύ πεδίο, με τους πρωταγωνιστές της εικόνας να έχουν μικρό μέγεθος και γενικότερα να παρουσιάζονται πολλά και διαφορετικά αντικείμενα, δημιουργώντας στον θεατή την αίσθηση της απόστασης. Σε αυτήν την περίπτωση, η κλίμακα του επιλεγμένου πλάνου (γενικό) έχει σα στόχο να δώσει έμφαση στην πράξη της εικόνας, καθώς έχει πληροφοριακή κυρίως αξία. Αντίθετα, οι εικόνες,¹⁴¹⁸ στις οποίες η Μαλένα παρουσιάζεται σε κοντινό πλαίσιο, δίνουν έμφαση στο συναίσθημα του θεατή, που επιδιώκεται να εμπλακεί άμεσα με την ηρωίδα.

Σε όλη αυτή τη σύγκρουση ανάμεσα στη Μαλένα («Άλλος») και στην υπόλοιπη τάξη («Εμείς»), η ίδια εμφανίζεται να αναζητά ως «σανίδα σωτηρίας» τη μορφή της δασκάλας, η οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν έχει εμφανιστεί ούτε λεκτικά ούτε εικονικά. Ως αποτέλεσμα, τα κοροϊδευτικά σχόλια των παιδιών συνεχίζουν και μάλιστα σε ακόμα πιο έντονο βαθμό. Γράφει:

«Η Μαλένα έχει για μάτια δυο μπουκάλια, δυο μπουκάλια, δυο μπουκάλια, έλεγαν δυνατά. Εκείνη δεν απαντούσε, μόνο ένιωθε τα μάτια της να πονούν και να της καίνε»¹⁴¹⁹.

Η μοναδική φορά που προσπάθησε να υπερασπιστεί τον εαυτό της είχε σαν αποτέλεσμα τον εκνευρισμό του Περικλή, ενός αγοριού που αντιπροσώπευε την ενδο-ομάδα, ο οποίος έγινε ιδιαίτερα επιθετικός απέναντί της. Γράφει:

«Μπουκαλοματού, πες μας τι βλέπεις πέρα από τον ήλιο; της φώναξε ο Περικλής, σίγουρος πως δε θα του απαντούσε».

«Βλέπω τον Άρη και την Αφροδίτη και σένα από κει ψηλά με τη μεγάλη μύτη, τόλμησε και είπε, κοιτώντας τον κατάματα. Τα λόγια της τον αγρίεψαν και έκανε να την αρπάξει από τα μαλλιά»¹⁴²⁰.

¹⁴¹⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.10)3, σ.545.

¹⁴¹⁸ Αρτζανίδου, Ε., ό.π., σσ.23, 25.

¹⁴¹⁹ Ο.π., σ.22.

¹⁴²⁰ Ο.π., σ.26.

Η παρέμβαση της δασκάλας, που γίνεται πολύ αργότερα -συγκεκριμένα τη στιγμή που ξεκινάει το μάθημα- συμβάλλει στην πρόληψη και στην αποκλιμάκωση του στιγματισμού της Μαλένας, λειτουργώντας ως βοηθός και συμπαραστάτης της πρωταγωνίστριας¹⁴²¹. Γράφει:

«Η δασκάλα έστρεψε το βλέμμα της και τους κοίταξε. Η αυστηρή ματιά της τους κοκάλωσε και έτσι, μέχρι το διάλειμμα, δεν ακούστηκε άλλη κουβέντα για τη Μαλένα»¹⁴²².

Η αποδοχή της Μαλένας έρχεται με την επίσκεψη μιας συγγραφέως στην τάξη, η οποία φοράει επίσης γυαλιά. Η Μαλένα γνωρίζει την αγάπη και την αποδοχή των συμμαθητών της, οι οποίοι της χαρίζουν από ένα χαμόγελο, ως επισφράγισμα της φιλίας τους. Η μεταβολή των αντιδράσεων των παιδιών φανερώνει τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου, ως πεδίο διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. Γράφει:

«Η παραμυθού φοράει γυαλιά σαν της Μαλένας μας. Είδες, εξυπνάκια, που έκανες λάθος; είπε δυνατά ο Παύλος στον Περικλή και εκείνος ντροπιασμένος έσκυψε το κεφάλι»¹⁴²³.

«Η Μαλένα έμεινε κοντά της. Στιγμή δε χαμήλωσε το κεφάλι ούτε ντράπηκε για τα κίτρινα γυαλάκια της, μόνο έπαιξε τα βλέφαρά της και τότε τα μάτια της είδαν το φως του ήλιου να πέφτει στα πρόσωπα των φίλων της. Εκείνη τη στιγμή την κοίταξε και ο Περικλής και της χαμογέλασε. Του χαμογέλασε γλυκά και συνέχισε να ακούει χωρίς να τη θαμπώνει η λάμψη του φωτεινού αστεριού»¹⁴²⁴.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με το γραπτό κείμενο να τοποθετείται σε λευκό πλαίσιο, χωρίς όμως αυτό να εισχωρεί στην εικόνα. Δίνεται έμφαση τόσο στους χαρακτήρες όσο και στο σκηνικό της δράσης, με την εικονογράφηση να είναι σε συμμετρία με το κείμενο. Έτσι, ο αναγνώστης κατανοεί το αφηγηματικό κείμενο και η εικόνα ενισχύει το νόημα.¹⁴²⁵ Επιπλέον, υπάρχουν εικόνες αρκετά μικρές, καθώς καταλαμβάνουν μόλις τα 3/4 της σελίδας. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί η παρουσία του ανιμιστικού στοιχείου: ο ήλιος απεικονίζεται με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και έκφραση.

¹⁴²¹ Μπρούζος, Α., ό.π., σ.133.

¹⁴²² Αρτζανίδου, Ε., ό.π., σ.30.

¹⁴²³ Ο.π., σ.48.

¹⁴²⁴ Ο.π., σ.50.

¹⁴²⁵ Τσιλιμένη, Τ., ό.π., 2007, σσ.22-23.

6.6.11 Το μικροαφήγημα του Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009)¹⁴²⁶ αναφέρεται στο θέμα της οικονομικής μετανάστευσης. Η διαφορά με άλλα -παρόμοιας θεματικής- κείμενα είναι ότι το συγκεκριμένο εστιάζει στην οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού που μεταναστεύει, πηγαίνοντας σε ένα τόπο, στον οποίο δε ζήτησε ποτέ να βρεθεί.

Ο τίτλος, ως λεκτικό περιεχόμενο, προϊδεάζει τον αναγνώστη σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης, κυρίως μέσω της λέξης «μεταναστεύουν». Σε άμεση συσχέτιση βρίσκεται και η εικόνα εξωφύλλου, στην οποία αναπαρίσταται ένα κορίτσι με γυρισμένη πλάτη στον αναγνώστη- θεατή και με τα χέρια ψηλά, σα να χαιρετάει. Στο πεδίο βάθους της εικόνας, απεικονίζεται ένα καράβι, το οποίο συνειρμικά ωθεί τον αναγνώστη στο συμπέρασμα πως το κορίτσι αποχαιρετάει κάποιον που φεύγει. Η εικόνα χωρίζεται στη μέση με μια οριζόντια λευκή γραμμή. Στο πάνω μέρος της, βρίσκεται το καράβι και στο κάτω μέρος ο εικονιζόμενος χαρακτήρας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το συμβολικό χαρακτήρα της εικόνας. Πιο συγκεκριμένα, η διαχωριστική γραμμή υποδηλώνει τη χώρα που αποχαιρετά η ηρωίδα ερχόμενη σε ένα καινούργιο περιβάλλον, σε μια καινούργια πατρίδα.

Η αφήγηση ξεκινάει με την άμεση παρουσίαση της πρωταγωνίστριας, με τον αφηγητή να εστιάζει στη χώρα καταγωγής της και στις συνήθειες που είχε εκεί. «*Η Φαουζέγια είναι ένα κορίτσι από την Αίγυπτο. Έχει γεννηθεί στην Αλεξάνδρεια*»¹⁴²⁷. Η εισαγωγική εικόνα αναπαριστά την ηρωίδα να κοιτά απευθείας τον αναγνώστη-θεατή, σε όρθια στάση προσοχής, σα να αυτοπαρουσιάζεται. Στο πεδίο βάθους της εικόνας, βρίσκεται ένας χάρτης που απεικονίζει την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου και την Ελλάδα, υποδηλώνοντας τον άμεσο συσχετισμό των δυο χωρών, καθώς η πρώτη αποτελεί τη χώρα προέλευσης και η δεύτερη τη χώρα μετανάστευσης. Η ρεαλιστική απεικόνιση της Αλεξάνδρειας συμπληρώνεται με προσθήκες και περιγραφές που έχουν φανταστικά, μη υπαρκτά στοιχεία. Αξίζει να τονιστεί η παρουσία του χελιδονιού, που πετά στη μέση των δυο χωρών, καθώς πρόκειται να διαδραματίσει το δικό του ρόλο στην πλοκή. Μέσα από την παρουσίαση του τρόπου ζωής της κεντρικής ηρωίδας, διαφαίνεται η χαρούμενη και γεμάτη παιχνίδι και ξεγνοιασιά καθημερινότητά της στην Αλεξάνδρεια. Οι σκέψεις της περιγράφουν μια ιδεατή παιδική ηλικία που διακόπτεται από ένα ξαφνικό «όλα

¹⁴²⁶ Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, Αθήνα: Πατάκη, 2009. Την εικονογράφηση έκανε η Διατσέντα Παρίση.

¹⁴²⁷ Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, ό.π., σ.3.

άλλαξαν»¹⁴²⁸, το οποίο επεξηγείται στην επόμενη σελίδα. Η ηρωίδα αναγκάζεται να φύγει από την Αίγυπτο μαζί με τους γονείς της σε μια άλλη χώρα. Ο λόγος είναι συγκεκριμένος: οι γονείς της είναι άνεργοι και δυσκολεύονται να επιβιώσουν. Στην εικονογράφηση, η οπτική τροπικότητα της σκηνής *υπερκυριολεκτεί* του κειμένου. «*Ήταν πολύ ευτυχισμένη η Φαουζέγια, κι ας ήταν η οικογένειά της πολύ φτωχή*»¹⁴²⁹.

«*Όλα άλλαξαν την ημέρα που ο μπαμπάς είπε: Πρέπει να φύγουμε, να πάμε στην Ελλάδα για να δουλέψω!*».

«*Τα λόγια του, ψαλίδι, έκοψαν τα ευτυχισμένα χρόνια*»¹⁴³⁰. Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης-θεατής ξανά έρχεται αντιμέτωπος με την εικόνα του εξωφύλλου, καθώς αυτή επαναλαμβάνεται στη συγκεκριμένη σκηνή. Τώρα, πλέον, ο αναγνώστης-θεατής μπορεί να αποκωδικοποιήσει το ρόλο και τη λειτουργία της οριζόντιας διαχωριστικής γραμμής που υπάρχει στη μέση της εικόνας: συμβολίζει το *πριν* και το *μετά*.

Η αφήγηση ξεκινά από πραγματικά περιστατικά της καθημερινής ζωής της ηρωίδας. Συνδυάζονται, όμως, στη συνέχεια με διάφορες ονειρικές ή παραμυθιακές ιστορίες που αναφέρονται στη φίλια της Φαουζέγια με ένα χελιδόνι. Ειδικότερα, η πλοκή εξελίσσεται με την εμφάνιση του χελιδονιού και την αναλυτική περιγραφή της σχέσης που συνδέει την ηρωίδα με το συγκεκριμένο πουλί. Η επιλογή του χελιδονιού δεν είναι τυχαία, καθώς είναι αποδημητικό πτηνό που μεταναστεύει. Συμβολίζει την ελπίδα και κυρίως τη δύναμη ψυχής διότι μεγάλα σμήνη χελιδονιών ξεκινούν από την Αφρική για να έρθουν στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, υποστασιοποιεί συμβολικά τον παραπληρωματικό «Άλλο» αφού «*είχε άσπρο το ένα του φτερό*»¹⁴³¹. Γράφει:

«*Η Φαουζέγια είχε ένα μυστικό, ένα φίλο φτερωτό που για χάρη του έφτιαχνε ιστορίες*»¹⁴³².

«*Ήταν όμως ένα διαφορετικό χελιδόνι, αφού είχε άσπρο το ένα του φτερό*»¹⁴³³.

«*Κάθε πρωί και κάθε απόγευμα πετούσε κάνοντας γύρους πάνω από το σπίτι. Όταν έβγαινε η Φαουζέγια στην αυλή, το χελιδόνι καθόταν σε ένα χαμηλό κλαράκι*»¹⁴³⁴.

«*Εκείνη πλησίαζε, του χάιδευε το άσπρο φτερό και του έλεγε ιστορίες για τους δυο τους*»¹⁴³⁵.

¹⁴²⁸ Ο.π., σ.5.

¹⁴²⁹ Ο.π., σ.4.

¹⁴³⁰ Ο.π., σ.5.

¹⁴³¹ Ο.π., σ.7.

¹⁴³² Ο.π., σ.6.

¹⁴³³ Ο.π., σ.7.

¹⁴³⁴ Ο.π., σ.8.

¹⁴³⁵ Ο.π., σ.9.

Αξίζει να σχολιαστεί η σκηνή της αποχώρησης της ηρωίδας από τον τόπο καταγωγής της. Η εικονογράφος απεικονίζει τους φίλους της Φαουζέγια, που συμβολίζουν το παλιό, στην αριστερή σελίδα, ενώ την πρωταγωνίστρια και τους γονείς της στη δεξιά. Ο μόνος χαρακτήρας που αποδίδεται με χρώμα είναι η ηρωίδα.

Η συνέχεια της αφήγησης είναι αποκαλυπτική του τρόπου διαβίωσης των περισσότερων μεταναστών, που προσπαθούν να ορθοποδήσουν σε μια νέα, άγνωστη χώρα. Τα αισθήματα αποξένωσης κάνουν την «μικρή Άλλη» να νοσταλγεί όλα εκείνα που άφησε πίσω της. Γράφει: «Όλα στην Ελλάδα είναι τόσο διαφορετικά. Οι μυρωδιές, τα φαγητά, τα σπίτια! Τα παιδιά δεν παίζουν στις αυλές»¹⁴³⁶.

«Τι κι αν στην Αθήνα ο ουρανός έχει το ίδιο χρώμα που έχει και στην Αλεξάνδρεια, τι κι αν και σ' αυτόν πετούν ανέμελα πουλιά... Η Φαουζέγια από το νέο της σπίτι δεν έβλεπε ουρανό, γιατί ήταν υπόγειο και τον έκρυβαν οι απέναντι πολυκατοικίες»¹⁴³⁷. Έτσι, δυσκολεύεται να αφομοιωθεί στο καινούργιο της περιβάλλον. Έχει χάσει τους φίλους της, την καθημερινότητά της, αλλά και το αγαπημένο της χελιδόνι, με το οποίο μοιραζόταν τις δικές ιστορίες της. Στην Ελλάδα όλα φαντάζουν δύσκολα για την ηρωίδα: οι συνθήκες διαβίωσης, οι συνήθειες, τα φαγητά, οι ανθρώπινες σχέσεις, η γλώσσα και κυρίως η γραφή. Γράφει:

«Η Φαουζέγια ήθελε από την αρχή να γυρίσει στην πόλη της, στο σπίτι της, στις φίλες της, στο χελιδόνι της»¹⁴³⁸.

«Κάθε βράδυ πριν κοιμηθεί έλεγε την ίδια ιστορία από μέσα της. Ότι ήρθε ο φτερωτός της φίλος και την πήρε πίσω στην Αίγυπτο»¹⁴³⁹. Επιπλέον, αντικατοπτρίζεται ο φόβος και η ανασφάλεια που βιώνει η μητέρα της πρωταγωνίστριας τόσο στην κειμενική αφήγηση «έμεναν μόνες τυλιγμένες στο κουβάρι του φόβου του ξένου τόπου»¹⁴⁴⁰, όσο και στην εικονική¹⁴⁴¹.

Κατά την συναναστροφή της με τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο, ως αντίβαρο των αρνητικών στάσεων και αντιδράσεων ορισμένων παιδιών προς αυτήν, λειτουργούν οι ενθαρρυντικές και φιλικές συμπεριφορές άλλων παιδιών: «Υπήρχαν βέβαια κι άλλα παιδιά που την κοροΐδευαν. Μη δίνεις σημασία! Αν πάνε στην Αίγυπτο, λέξη δε θα ξέρουν

¹⁴³⁶ Ο.π., σ.16.

¹⁴³⁷ Ο.π., σ.17.

¹⁴³⁸ Ο.π., σ.18.

¹⁴³⁹ Ο.π., σ.19.

¹⁴⁴⁰ Ο.π., σ.20.

¹⁴⁴¹ Ο.π., σ.20.

να πουν! Εσύ κάτι έχεις μάθει από τη γλώσσα τους, έλεγε η μαμά της»¹⁴⁴². Οι ιδιαίτεροι κώδικες επικοινωνίας που αναπτύσσουν τα παιδιά εστιάζουν κυρίως στο παιχνίδι, που αποτελεί στοιχείο της παιδοκεντρικής κουλτούρας. Γράφει:

«Μερικά παιδιά που τη βοηθούσαν να μάθει τη γλώσσα σιγά σιγά έγιναν φίλοι της, αφού μπορούσαν να συνεννοηθούν μαζί της με τη γλώσσα που μόνο τα παιδιά ξέρουν, τη γλώσσα του παιχνιδιού»¹⁴⁴³.

Η κορύφωση της ιστορίας και η οικείωση του «Άλλου» τελικά πραγματοποιείται χάρη στην παιδική ευαισθησία και τη δύναμη της φιλίας, που αναπτύσσεται ανάμεσα στον «Άλλο» και στο «Εμείς», με αποτέλεσμα να αντικρίζει κατάματα την ψυχή του. Η εμφάνιση του χελιδονιού συνδέεται και με την επιθυμία της ηρωίδας να μοιραστεί μνήμες, καταβολές και συναισθήματα με τους καινούργιους της φίλους.

Η ερμηνεία του οπτικού αυτού συμβόλου αξιολογείται, σύμφωνα με το εξωκειμενικό αξιακό κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς, στο οποίο ανήκει¹⁴⁴⁴. Σύμφωνα με αυτό, το χελιδόνι υποστασιοποιεί την παράδοση και «επανέρχεται στο κείμενο κουβαλώντας μετωνυμικά το βάρος αξιών»,¹⁴⁴⁵ καθώς αποτελεί το συνδετικό κρίκο με τις αναμνήσεις της ηρωίδας από τη χώρα της. Η πολιτισμική παράδοση αποτελεί για κάθε λαό ένα είδος «συλλογικού δακτυλικού αποτυπώματος και συνιστά έκφραση της πολύτιμης διαφορετικότητάς του»¹⁴⁴⁶. Η εμφάνιση του χελιδονιού χαρίζει δύναμη στην ηρωίδα και την βοηθά να αρχίζει να νιώθει υπερήφανη για τον εαυτό της και τις οικογενειακές και εθνικές της καταβολές, αποκτά αυτοπεποίθηση και δημιουργείται μια δυνατή φιλία ανάμεσα στα ελληνόπουλα και το φτερωτό μετανάστη. Το χελιδόνι, όντας αποδημητικό πτηνό και έχοντας δυο τόπους κατοικίας και δυο πατρίδες, γίνεται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη Φαουζέγια και στους συμμαθητές της, γκρεμίζοντας γλωσσικούς φραγμούς και πολιτιστικές διαφορές. Το ταξίδι του πάνω από τη Μεσόγειο δημιουργεί ένα νοερό δίκτυο, στο οποίο αναμνήσεις, συναισθήματα και σκέψεις συναντιούνται και διασταυρώνονται. Επιπλέον, μέσα από τις ποικίλες ιστορίες άνθρωποι διαφορετικής καταγωγής έρχονται πιο κοντά.

Πρόκειται για μια ιστορία γεμάτη συμβολισμούς. Ειδικότερα, συμβολίζονται ο ξεριζωμός, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των μεταναστών, η ανέχεια, η νοσταλγία, το

¹⁴⁴² Ο.π., σ.24.

¹⁴⁴³ Ο.π., σ.23.

¹⁴⁴⁴ Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σ. 117.

¹⁴⁴⁵ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σσ. 287-288.

¹⁴⁴⁶ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.68.

συναίσθημα της μοναξιάς και η δυσκολία του παιδιού να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον.

Η εικονογράφηση της Διατσέντας Παρίση απεικονίζει με πολύ πειστικό τρόπο σκηνές από την πατρίδα της Φαουζέγια, όπως και τα αισθήματα νοσταλγίας που κυριεύουν την ηρωίδα με τον ερχομό της στην Ελλάδα. Αξίζει να τονιστεί η τελευταία σελίδα του μικροαφηγήματος, όπου αναπαρίστανται ο ουρανός της Μεσογείου να είναι γεμάτος από γράμματα, ιστορίες και παιδιά που ταξιδεύουν από τη μια άκρη της θάλασσας στην άλλη ευτυχισμένα και ελεύθερα¹⁴⁴⁷. Ακριβώς σαν το χελιδόνη-μετανάστη της μικρής Φαουζέγια.

Ένα σημαντικό στοιχείο της εικονογράφησης¹⁴⁴⁸ είναι η καταγραφή μιας «ξένης γλώσσας». Συγκεκριμένα, εικονίζονται δυο γραφές, η ελληνική και η αιγυπτιακή, με αποτέλεσμα να κατορθώνουν να «μετατρέψουν τη σελίδα σε ένα ταυτόχρονο λεκτικό και εικονικό λογοπαίγνιο»¹⁴⁴⁹. Οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, με τις εικόνες να επεξεργάζονται και να επαυξάνουν το κείμενο. Η αλλαγή των εποχών δίνει έμφαση στη ροή του χρόνου και στις επικείμενες μεταβολές στη ζωή της πρωταγωνίστριας¹⁴⁵⁰. Επιπρόσθετα, η θάλασσα, που καταλαμβάνει μεγάλη έκταση στη φυσική τοπογραφία, ελκύει το ενδιαφέρον των συγγραφέων, που μέσω αυτής –πολλές φορές– δηλώνουν το δρόμο προς την αυτοαξιολόγηση και την αυτογνωσία. Ο ποταμός, ως υγρό στοιχείο, αναλαμβάνει να απεικονίσει τη συμμετρία και τις αξίες των ανθρώπινων σχέσεων σε πραγματικό και ιδεολογικό επίπεδο.¹⁴⁵¹

Στο τέλος του βιβλίου υπάρχουν πέντε δραστηριότητες που απευθύνονται στα μικρά παιδιά. Η πρώτη από αυτές απευθύνεται μάλλον σε μεγαλύτερα παιδιά, καθώς απαιτεί χρήση ενός χάρτη με τις κύριες πόλεις της Αιγύπτου. Η δεύτερη είναι πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς καλεί τα μικρά παιδιά-συναναγνώστες να αντιγράψουν ορισμένες απλές λέξεις σε αραβική γραφή. Η τρίτη δραστηριότητα είναι άσκηση ορθογραφίας, καθώς ζητείται από τα μικρά παιδιά να διορθώσουν μια καρτ ποστάλ που έγραψε η ηρωίδα. Η επόμενη περιλαμβάνει ένα παραδοσιακό αιγυπτιακό μενού και ζητάει τη συμβολή των παιδιών στη διακόσμησή του. Η τελευταία καλεί τους μικρούς αναγνώστες να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητα και τη μνήμη τους, ώστε να ανασυνθέσουν την ιστορία που διάβασαν με τη βοήθεια μερικών λέξεων-κλειδιών.

¹⁴⁴⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.11)1, σ.540.

¹⁴⁴⁸ Ηλιόπουλος, Β., ό.π., σ.24.

¹⁴⁴⁹ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 1999, σ.243.

¹⁴⁵⁰ Παπαντωνάκης, Γ., ό.π., σ.24.

¹⁴⁵¹ Ο.π., σ.25.

Η υπάρχουσα οικονομική κατάσταση ωθεί τους αναγνώστες να δουν από άλλη ματιά τη συγκεκριμένη ιστορία, αφού πλέον η Ελλάδα δεν αποτελεί τη γη της επαγγελίας για τους φτωχότερους λαούς. Εύλογα, λοιπόν, μπορεί να αναρωτηθεί κάθε Έλληνας: πόσο αποδεκτός θα ήμουν σε κάποια χώρα του εξωτερικού, ως μετανάστες;

Εν κατακλείδι, είναι πολύ χρήσιμη και κρίσιμη η παιδαγωγική αξιοποίηση κειμένων, παρόμοιων με το συγκεκριμένο που μόλις αναλύθηκε. Τέτοιου είδους βιβλία βοηθούν το μικρό παιδί να αναγνωρίσει όψεις της σημερινής πραγματικότητας, να προσεγγίσει συναισθηματικά τη θέση του ξένου και να συνειδητοποιήσει την έννοια του «Άλλου».

6.6.12 Η αιγιματική δομή του νοήματος του τίτλου¹⁴⁵² στο νεότερο μικροαφήγημα της Νέζη, Ν., *Τρίχες*, (2007)¹⁴⁵³ εξάπτει τη φαντασία των αναγνωστών και απευθύνεται στην αισθητική και στην κριτική σκέψη των παιδιών. Η ιστορία του βιβλίου πατάει πάνω στην αμφισημία του τίτλου. Έτσι, σε γενικό (μεταφορικό) επίπεδο πραγματεύεται την επιρροή της διαφορετικότητας στις ανθρώπινες σχέσεις (τρίχες = κάτι ασήμαντο) και σε ειδικό (κυριολεκτικό) επίπεδο αναφέρεται στο θέμα της αλλοπεκίασης. Σε επίπεδο εικονογράφησης, το οπτικό σύμβολο της χτένας λειτουργικά συμβολικά: οι μαύρες γραμμές που εμφανίζονται υποδηλώνουν τρίχες από ανθρώπινο κεφάλι. Επιπρόσθετα, τα αριθμητικά σύνολα που εμφανίζονται στο πάνω μέρος της εικόνας υποβάλλουν την ιδέα της *απαρίθμησης*, με σκοπό να κατασκευάσουν μια «συλλογή ορατών αντικειμένων»¹⁴⁵⁴. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα μικρά παιδιά ανακαλύπτουν ότι υπολείπονται δύο αριθμοί από τη χρονική ακολουθία: συγκεκριμένα οι αριθμοί “1” και “2”. Κατ’ επέκταση, εμπλέκονται σε μία ευφάνταστη διαδικασία ανεύρεσης πληροφοριών, διαπιστώνοντας ότι το μυστικό κρύβεται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου.

Η αφήγηση αρχίζει *in media res*. Η πρώτη εικόνα, συνδυαστικά με το λιτό συνοδευτικό κείμενο, προσφέρει μια *γκροτέσκα* ερμηνεία της σύγχρονης κατάστασης, χωρίς ωραιοποιήσεις¹⁴⁵⁵. Πιο συγκεκριμένα, πρωταγωνιστικός χαρακτήρας είναι ο

¹⁴⁵² Γαβριηλίδου, Σ., ό.π., 2008, σ.153.

¹⁴⁵³ Νέζη, Ν., *Τρίχες*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2007. Την εικονογράφηση έκανε η ίδια η συγγραφέας.

¹⁴⁵⁴ Βλ. σχετικά, Καφούση, Σ., Σκουμπούρη, Χ., *Τα Μαθηματικά Των Παιδιών 4-6: Αριθμοί Και Χώρος*, Αθήνα: Πατάκης, 2012, σ. 67.

¹⁴⁵⁵ Καλογήρου, Τ., «Ένα ταξίδι Στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο Για Παιδιά Μέσα Από Δέκα «Μύθους»: Από Τη Δημιουργία Στην Πρόσληψη», στο Καλογήρου, Τ. (επιμ.) *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο Για Παιδιά*, Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, Πρακτικά Ημερίδας, 2006.

Δημήτρης, ένα μικρό παιδί, το οποίο αρχίζει να χάνει τα μαλλιά του επειδή πάσχει από αλωπεκίαση. Είναι πολύ χαρακτηριστική η παρομοίωση που χρησιμοποιεί η συγγραφέας στην αρχή: τα μαλλιά που χάνει ο ήρωας παρομοιάζονται με τα φύλλα των δέντρων, που πέφτουν το φθινόπωρο και επανεμφανίζονται την άνοιξη. «*Ο Δημήτρης γεννήθηκε την πρώτη μέρα του Σεπτεμβρη. Αργότερα, στα γενέθλιά του, θα ζήλευε τα δέντρα, γιατί αυτά χάνουν τα φύλλα τους όταν μπαίνει το φθινόπωρο, αλλά ξέρουν... ότι την άνοιξη θα βγάλουν καινούργια*»¹⁴⁵⁶. Ο φυσικός κύκλος της ζωής δίνει εμμέσως θετική προοπτική στον ασθενή. Η παρομοίωση παρουσιάζει τις σκέψεις και τα νοήματα πιο καθαρά. Είναι εύκολο να καταλάβει ο αναγνώστης-θεατής αυτές τις πολύ συγκεκριμένες συγκρίσεις, γιατί δηλώνονται ευθέως. Συνδυάζοντας εικονοποίηση και σύγκριση, κεντρίσουν τη φαντασία του αναγνώστη¹⁴⁵⁷.

Ο τρόπος που επιλέγει ο συγγραφέας να παρουσιάσει τον ήρωα είναι μέσα από τα διαφωτιστικά σχόλια του αφηγητή, που περιγράφουν με έντονο τρόπο το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Δημήτρης. Γράφει:

*«Για πέντε ολόκληρα χρόνια, ήταν ένα παιδί σαν όλα τ' άλλα. Ξαφνικά μεγάλωσε σε μία μόνο μέρα. Το πρωί, όταν χτενιζόταν, έπεσαν λίγες τρίχες από το κεφάλι του. Τ' απόγευμα του έμειναν δύο ολόκληρες τούφες στο χέρι. Και το βράδυ, βρίσκονταν περισσότερα μαλλιά στο πάτωμα, απ' ότι στο κεφάλι του...»*¹⁴⁵⁸.

Χαρακτηριστική είναι και η απεικόνιση του Δημήτρη: αναπαρίσταται σε κοντινό πλάνο και με χαμηλωμένο βλέμμα. Κάθε φορά, που κάποιο πρόσωπο εικονίζεται σε κοντινό πλάνο, χωρίς να παρουσιάζεται το υπόλοιπο γενικότερο πλαίσιο της εικόνας, δίνεται έμφαση στο συναίσθημα του θεατή της εικόνας και επιδιώκεται η άμεση εμπλοκή του με αυτήν.

Γυρίζοντας σελίδα, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με ένα οπτικό «ξάφνιασμα». Πρόκειται για μια δισέλιδη εικόνα¹⁴⁵⁹ σε κόκκινο έντονο χρώμα, με μαύρες ακανόνιστες μουντζούρες στο κέντρο της εικόνας¹⁴⁶⁰. Μέσα από μια δισέλιδη «βουβή» (χωρίς λόγια) σελίδα, δηλώνεται ο εσωτερικός του κόσμος του ήρωα και η ψυχοσύνθεσή του: «*Το ζεστό κόκκινο επενεργεί διεγερτικά, μπορεί το κόκκινο αυτό να φτάσει μέχρι και σε ένα*

¹⁴⁵⁶ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Νέζη, Ν., *Τρίχες*, ό.π., σσ.1-2.

¹⁴⁵⁷ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.96.

¹⁴⁵⁸ Νέζη, Ν., ό.π., σ.4.

¹⁴⁵⁹ Ό.π., σσ.5-6.

¹⁴⁶⁰ Βλ. Doonan, J., *Looking At Pictures In Picture Books*, Thimble Press, 1995, σ.31.

οδυνηρό βασανισμό»¹⁴⁶¹. Επιπλέον, οι ανήσυχες γραμμές που εμφανίζονται αποδίδουν τη εσωτερική σύγκρουση και ένταση, που βιώνει ο ήρωας¹⁴⁶².

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο αναγνώστης-θεατής ενημερώνεται για το είδος της ασθένειας από την οποία πάσχει ο ήρωας, που ακούει στο όνομα «*Αλωπεκίαση. Δύσκολη λέξη... Τι είδους αρρώστια ήταν αυτή; Δεν το χωρούσε το μυαλό του*»¹⁴⁶³. Παράλληλα, η οπτική τροπικότητα απεικονίζει τον γιατρό. Αξίζει να σχολιαστεί η ιατρική ρόμπα που φοράει, φέρνοντας μας αντιμέτωπους με την παρωδιακή τεχνική του *συμπιλήματος*, καθώς παραπέμπει σε κολάζ από κομματάκια χαρτιών που επελέγησαν από ποικίλες μορφές έντυπου λόγου και συνετέθησαν με κατάλληλο τρόπο ώστε να παράγουν νόημα. Η λειτουργία των αποσιωπητικών, στο τέλος της σελίδας, ευνοεί τη δημιουργία αγωνίας και έντασης. «*Ούτε θα ένιωθε ποτέ άρρωστος απ' αυτή, ούτε θα πονούσε, ούτε φάρμακα θα έπαιρνε. Μόνο που δεν θα είχε ποτέ μαλλιά. Μόνο; Ίσως και λίγο χειρότερα...* Τα λόγια του γιατρού υποτίθεται ότι «καθησυχάζουν» τον Δημήτρη, «*Γιατί, από 'δω και πέρα, όποτε στεναχωριόταν, θα έπεφταν και οι βλεφαρίδες του. Τι ήταν πάλι αυτό; Χιούμορ; Δεν θα 'χεις μαλλιά, αλλά μη στεναχωριέσαι κιόλας, γιατί μετά δεν θα 'χεις ΟΥΤΕ βλεφαρίδες...*»¹⁴⁶⁴.

Η πλοκή εξελίσσεται με τον κεντρικό χαρακτήρα, ο οποίος αποτελεί τον *μειονεκτικό* «Άλλο», να μην μπορεί να αποδεχτεί τη διαφορετικότητά του, να ντρέπεται γι' αυτήν, καθώς ο κοινωνικός του περίγυρος τον απορρίπτει. Αποτέλεσμα της ρατσιστικής στάσης των συμμαθητών του είναι η κοινωνική του απομόνωση. «*Φυσικά, όλα άλλαζαν. Τα άλλα παιδιά (ή μάλλον τα παιδιά, σκέτο) του μιλούσαν λιγότερο, οι μεγάλοι τον κοιτούσαν λιγότερο. Και οι γονείς του; Αυτοί, ξαφνικά, τον αγαπούσαν περισσότερο. Ακόμα και το λεξιλόγιό τους άλλαζαν για να μη χρησιμοποιούν φράσεις που ίσως θα τον πλήγωναν, όπως "Πρέπει να κουρευτώ" ή "Μας τελείωσε το σαμπουάν"*»¹⁴⁶⁵. Με την ετερότητα του ήρωα να βιώνεται ως ντροπή, η σχέση του «Εμείς» προς τον «Άλλο» προσδιορίζεται «*ως σχέση ανώτερου προς κατώτερου*»¹⁴⁶⁶. Με την εικονογράφηση να κινείται παράλληλα με το κείμενο, οι χρωματικοί συνδυασμοί, που χρησιμοποιεί η εικονογράφος για να απεικονίσει

¹⁴⁶¹ Kandinsky, W., *Για Το Πνευματικό Στην Τέχνη*, (μτφρ.) Παράσχης, Μ., Αθήνα: Νεφέλη, 1912/1981, σ.75.

¹⁴⁶² Γιαννικοπούλου, Α., «Κριτήρια Επιτυχημένης Εικονογράφησης Παιδικών Βιβλίων», ό.π., σ.210.

¹⁴⁶³ Νέζη, Ν., ό.π., σ.7.

¹⁴⁶⁴ Ο.π., σ.7.

¹⁴⁶⁵ Ο.π., σ.9.

¹⁴⁶⁶ Πρεβαζάνου, Β., ό.π., σ.45.

τον προαύλιο χώρο του σχολείου, είναι μοναδικοί,¹⁴⁶⁷ δίνοντας έμφαση στην ετερότητα του ήρωα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που εμφανίζονται στην εικόνα¹⁴⁶⁸. Πιο συγκεκριμένα, ο Δημήτρης απεικονίζεται στην αριστερή σελίδα, στη σκιά, ακίνητος, και μόνος, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία απεικονίζονται στη δεξιά σελίδα, με διάφορα χρώματα ο καθένας (μπλε, πράσινο, κίτρινο και κόκκινο) να παίζουν μπάσκετ όλα μαζί. Οι ιδεολογικές κωδικοποιήσεις του χρώματος είναι εμφανείς και προωθούν μέσα από την «ανάγνωση» των χρωματικών και μια ανάγνωση των ιδεολογικών αποχρώσεων της εικόνας. Με αυτήν την τοποθέτηση, η εικονογράφος για να κωδικοποιήσει εικονικά τα ιδεολογικά μηνύματά του για τον «Άλλο», στρέφοντας την προσοχή του αναγνώστη-θεατή στα πρόσωπα που φωτίζονται με τη σκιά υπονοώντας σε συμβολικό επίπεδο τη θλίψη του ήρωα¹⁴⁶⁹. Υπάρχει μια στατικότητα απέναντι σε μία κίνηση, η οποία εμψυχώνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει συμβολική σημασία για την εικόνα¹⁴⁷⁰.

Η αφήγηση συνεχίζει με τις ευχές του ήρωα. Κάθε χρόνο στα γενέθλιά του κάνει μια ευχή: τις δυο πρώτες χρονιές εύχεται να ξαναβγάλει μαλλιά, την τρίτη να αποκτήσει ένα καπέλο, την τέταρτη να μην πέσουν τα μαλλιά κανενός παιδιού. Μέχρι που καταλαβαίνει ότι αγαπάμε τον άλλο γι' αυτό που είναι και όχι για την εξωτερική του εμφάνιση. Η σκηνή είναι εξαιρετικά δραματική στην αφήγηση και σε αυτό συνηγορεί η ιδιαίτερα ρεαλιστική εικονογράφηση,¹⁴⁷¹ στην οποία αποδίδεται η μορφή του παιδιού στο κρεβάτι με τα μάτια κλειστά να κρατάει ένα βιβλίο ανάμεσα στα χέρια του. Τα χρώματα που επιλέγει η εικονογράφος και ο φωτισμός της εικόνας έχουν σα στόχο την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του ήρωα μέσω της αντίθεσης του μαύρου της νύχτας και των χρωμάτων του. Η *γωνία λήψης* είναι στο ύψος των ματιών, παρουσιάζοντας τον ήρωα με όλες τις λεπτομέρειες του, χωρίς καθόλου να τον παραμορφώσει. Επιπλέον, έχει σα στόχο την άμεση εμπλοκή και ενσυναίσθηση του αναγνώστη-θεατή με το πρόσωπο του Δημήτρη, ο οποίος καταλαμβάνει τον μεγαλύτερο χώρο στην εικόνα. Δεν υπάρχει *πεδίο βάθους* στην εικόνα, απλά κυριαρχεί το μαύρο χρώμα, υποδηλώνοντας το σκοτάδι. Το πλάνο είναι *γκρο πλαν* με τον αναγνώστη να επικεντρώνεται στο πρόσωπο και στη στάση

¹⁴⁶⁷ Νέζη, Ν., ό.π., σ.9.

¹⁴⁶⁸ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.12)1, σ.542.

¹⁴⁶⁹ Nodelman, P., ό.π., σ.111.

¹⁴⁷⁰ Κανατσούλη, Μ., *Εικονογράφηση Στο Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Μια Διαφορετική Προσέγγιση Των Στοιχείων Της Αφήγησης Σε Μια Λογοτεχνική Ιστορία*. στο Αποστολίδου, Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία Και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 1999.

¹⁴⁷¹ Νέζη, Ν., ό.π., σ.11.

του σώματός του ήρωα: απεικονίζεται να κοιμάται αγκαλιά με ένα βιβλίο εκφράζοντας τη γενικότερη ψυχολογική του διάθεση¹⁴⁷². Γράφει:

«Δύο χρονιές, στα γενέθλιά του, έσβησε τα κεράκια χαραμίζοντας την ίδια ευχή: να βγάλει μαλλιά. Την τρίτη, ζήτησε ένα καπέλο. Ο Δημήτρης άρχισε να κρύβεται κάτω από το καπέλο του, μέσα στις σκέψεις του, στα όνειρά του, στη μουσική. Και τώρα, που είχε πια μάθει να διαβάσει, κρυβόταν στα βιβλία του»¹⁴⁷³.

Το μαύρο φόντο της εικόνας έρχεται σε αντίθεση με το λευκό φόντο της επόμενης σκηνής, στην οποία απεικονίζεται το προφίλ του Δημήτρη. Το κίτρινο χρώμα, που πηγάζει από την κάτω αριστερή γωνία, στην οποία απεικονίζεται το προφίλ του Δημήτρη, είναι οι γραμμές φυγής, ο αέρας που φυσάει, για να σβήσει τα κεράκια της τούρτας των γενεθλίων του¹⁴⁷⁴. Το λευκό φόντο της εικόνας ενισχύει τη σημειολογία της γραμμής και σύμφωνα με τη χρωματική αντίθεση που διαμορφώνεται, ο αναγνώστης-θεατής παρακολουθεί τη σχεδιαστική λειτουργία της, στην κατασκευή της εικονιζόμενης φιγούρας¹⁴⁷⁵. Γράφει:

«Στην τέταρτη τούρτα το σκέφτηκε καλύτερα. Ζήτησε να μην ξαναπέσουν τα μαλλιά σε κανένα άλλο παιδάκι...»¹⁴⁷⁶.

Η πλοκή ολοκληρώνεται με τους γονείς του πρωταγωνιστή να του χαρίζουν ένα αδερφάκι. Παράλληλα, τα τρυφερά τους λόγια συμβάλλουν στη συμφιλίωση του Δημήτρη με τον εαυτό του, καθώς συνειδητοποιεί ότι σημασία δεν έχει η εξωτερική εμφάνιση, αλλά η «εσωτερική εμφάνιση». Γράφει:

«Ο Τάσος και η Εύη του χάρισαν ένα μικρό αδερφό! Τον Χρήστο. Ο Δημήτρης ευχόταν να έχει μαλλιά και να μην του μοιάσει. Οι γονείς του όμως θύμωσαν και του έλεγαν ότι οι άνθρωποι πρέπει να σε αγαπάνε γι' αυτό που πραγματικά είσαι, και όχι για την εξωτερική σου εμφάνιση. Εσύ, δηλαδή, δεν θα αγαπούσες τον Χρηστάκη αν δεν είχε μαλλιά; Έτσι έλεγαν...»¹⁴⁷⁷.

«Σαν να είχαν δίκιο. Άλλωστε ούτε η μαμά του είχε κερδίσει ποτέ στα καλλιστεία, αλλά ήταν η πιο όμορφη μαμά του κόσμου. Και ο μπαμπάς του; Ούτε επιστήμονας στη ΝΑΣΑ ήταν ούτε είχε κερδίσει σε κανένα τηλεπαιχνίδι γνώσεων. Αλλά σίγουρα ήταν ο πιο έξυπνος

¹⁴⁷² Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.12)2, σ.542.

¹⁴⁷³ Νέζη, Ν., ό.π., σσ.11-12.

¹⁴⁷⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.12)3, σ.543.

¹⁴⁷⁵ Νέζη, Ν., ό.π., σ.13.

¹⁴⁷⁶ Ο.π., σ.14.

¹⁴⁷⁷ Ο.π., σ.16.

μπαμπάς του κόσμου και τα ήξερε όλα»¹⁴⁷⁸. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η απουσία χρώματος επιτρέπει την παρακολούθηση της σχεδιαστικής λειτουργίας της γραμμής, με το συνολικό αποτέλεσμα της σύνθεσης να παραπέμπει σε σκίτσο. Σύμφωνα με την πραγματική εμπειρία, οι συμμετρικοί κύβοι, που προσιδιάζουν στο καρό και διέπουν τη σχεδιαστική της συγκεκριμένης ταπετσαρίας, λειτουργούν ως *αυτοαναφορικό* σχόλιο στην υλικότητα του βιβλίου¹⁴⁷⁹. Πιο συγκεκριμένα, το φόντο της εικονογραφημένης επιφάνειας, που μιμείται τη σχεδιαστική λειτουργία του μιλιμετρέ χαρτιού, υπογραμμίζει τη χάρτινη υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα, αναδεικνύοντας έτσι την πλαστότητα της κατασκευής του. Επιπλέον, τα σχέδια παραπέμπουν στον παιδικό τρόπο ζωγραφικής, καθώς η σχηματοποίηση των οπτικών συμβόλων είναι απλή, χωρίς σύνθετα στοιχεία τεχνοτροπίας.

Η ιστορία κινείται γύρω από έναν άξονα σύγκρουσης πράξεων και επιθυμιών. Ο μικρός Δημήτρης συγκρούεται με τον εαυτό του σωματικά, ψυχικά και συναισθηματικά. Το αφηγηματικό πλαίσιο της μυθοπλασίας διαρρηγνύει η φωνή του αφηγητή, η οποία εκφράζει τη σκέψη του, χρησιμοποιώντας μια φράση, «*Τι παιδί!*», η οποία αποδίδεται με διαφορετικό χρώμα γραμματοσειράς, σε σχέση με το υπόλοιπο λεκτικό κείμενο. Στόχος είναι η επισήμανση της διδακτικής της αξίας. Εικονικά, ο Δημήτρης αναπαρίσταται με ανοιχτά χέρια υποδηλώνοντας πως νιώθει δυνατός και γεμάτος αυτοπεποίθηση¹⁴⁸⁰. Δεν υπάρχει ακρίβεια στην απεικόνιση του προσώπου. Δίνεται έμφαση στη βαθύτερη δομή του σχήματος, απλοποιώντας με αδρές γραμμές τις φόρμες. Με την απλοποίηση της φόρμας, οι γραμμές αποκτούν οργανικό σκοπό¹⁴⁸¹. Γράφει:

*«Την επόμενη μέρα πήγε σχολείο χωρίς σκουφάκι. Αν και ήταν καταχείμενο. Ό,τι κι αν πουν, εγώ δεν θα μαλλιοτραβηχτώ με κανέναν, σκέφτηκε... Τι παιδί!»*¹⁴⁸².

Ο κεντρικός ήρωας είναι ένα μικρό παιδί, που χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και συναισθηματισμό. Εμφανίζεται με κάποιον μελαγχολικό σκεπτικισμό, μα πάντα με μια εύλογη αισιοδοξία.

Όσον αφορά τη σχέση εικόνας και κειμένου, η σχέση μεταξύ τους είναι συμμετρική, με την εικόνα να αποδίδει κυριολεκτικά ό,τι λέει το κείμενο. Επιπλέον, οι εικόνες δεν έχουν πλαίσια. Για τον Moebius, μια μη πλαισιωμένη εικονογράφηση συνιστά μια ολική

¹⁴⁷⁸ Ο.π., σ.17.

¹⁴⁷⁹ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 145.

¹⁴⁸⁰ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.12)4, σ.543.

¹⁴⁸¹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.122.

¹⁴⁸² Νέζη, Ν., ό.π., σ.20.

εμπειρία, συνιστά τη θέα εκ των έσω¹⁴⁸³. Η θέαση από μέσα αναγκάζει τον αναγνώστη να εμπλακεί και, συνεπακόλουθα, προωθείται η ταύτιση και η υιοθέτηση της όποιας ιδεολογίας αποτυπώνεται¹⁴⁸⁴. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, το κείμενο εισχωρεί στην εικόνα, με αποτέλεσμα να δίνεται η εντύπωση της ενιαίας αφήγησης. Επιπρόσθετα, η ιστορία χαρακτηρίζεται από το *συγκινησιακό* στοιχείο. Το να προκαλέσει συγκίνηση ένα βιβλίο είναι ο καλύτερος τρόπος για να αιχμαλωτίσει την προσοχή του αναγνώστη. Γενικά, η στιγμή της συμπάθειας είναι εκείνη που καθοδηγεί το ενδιαφέρον και τραβάει την προσοχή, προσκαλώντας τον αναγνώστη να συμμετάσχει στην ανάπτυξη του θέματος¹⁴⁸⁵. Επίσης, οι χρωματικές εναλλαγές στην εικόνα είναι αυτές που γίνονται αμέσως αντιληπτές και, μέσω της συμβολικότητας των χρωμάτων, μεταφέρονται συναισθηματικές έννοιες, που λειτουργούν ως δείγματα συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης. Το μαύρο συμβολίζει το άγνωστο και όλους τους φόβους που συνδέονται με αυτό, ενώ το λευκό συμβολίζει τη φωτεινότητα και την ελπίδα. Για το λόγο αυτό, η εικονογράφος χρησιμοποιεί ανοιχτόχρωμο φόντο στην απεικόνιση του νεογέννητου αδερφού του Δημήτρη¹⁴⁸⁶, σε αντίθεση με το μαύρο φόντο,¹⁴⁸⁷ το οποίο επιλέγεται για να δηλωθούν οι φόβοι του Δημήτρη.

Η ελκυστικότητα αυτής της ιστορίας οφείλεται στη φύση των συναισθημάτων που γεννάει. Η συγγραφέας δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ταυτιστούν με τις εμπειρίες άλλων παιδιών και έτσι να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους. Σε όλη την έκταση της ιστορίας παρατηρούνται τυπογραφικές παρεμβάσεις που αφορούν στη μη προσήκουσα εναλλαγή κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων. Ο γραπτός λόγος αποκτά μια σχεδιαστική δυναμική, που πολλαπλασιάζει τις εκφραστικές του δυνατότητες, ενώ η γλώσσα αξιοποιείται και ως οπτικό υλικό.¹⁴⁸⁸ Η γραμματοσειρά, το μέγεθος, το χρώμα, το σχήμα γίνονται αντιληπτά ως οπτικές τροπικότητες, κατασκευάζοντας ένα παιγνιώδες αποτέλεσμα. Συγκεκριμένα, οι λέξεις σε όλη την έκταση της κειμενικής αφήγησης παραπέμπουν σε χειρόγραφο μικρού μαθητή και αλλάζουν διαρκώς κατεύθυνση παίζοντας με τα νοήματα.

Το συγκεκριμένο βιβλίο πραγματεύεται ένα εξαιρετικά ευαίσθητο, δύσκολο, όσο και πρωτότυπο θέμα. Επιπλέον, οι μορφές του δεν είναι «ωραίες», με τη συμβατική σημασία

¹⁴⁸³ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.94.

¹⁴⁸⁴ Ο.π., σ.94.

¹⁴⁸⁵ Τοματσέφσκι, Μ., ό.π., 1995, σσ.283-284

¹⁴⁸⁶ Νέζη, Ν., ό.π., σσ.15-16.

¹⁴⁸⁷ Ο.π., σσ.11-12.

¹⁴⁸⁸ Kalantzis, M., Cope, B., ό.π., σσ.19-31.

της λέξης, αλλά, ωστόσο, είναι αισθητικά αξιόλογες, με μοναδική καλλιτεχνική πρωτοτυπία. Η συγγραφέας Νόνη Νέζη έδωσε νέα διάσταση στο τετριμμένο θέμα «σεβασμός στη διαφορά», επιλέγοντας να το διαπραγματευτεί μέσα από μια σπάνια, αλλά υπαρκτή περίπτωση που προκαλεί μόνιμα αισθήματα διαφορετικότητας.

6.6.13 Το μικροαφήγημα του Χαραλά, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007)¹⁴⁸⁹ διαπραγματεύεται το θέμα της μετανάστευσης, και συγκεκριμένα της φιλοξενίας ενός παιδιού και του θείου του στην Ελλάδα λόγω πολέμου. Μελετώντας τον αφηγηματικό τίτλο του βιβλίου, γίνεται αντιληπτό πως η σημασιολογία του χρώματος αποκτά μια συμβολική διάσταση, καθώς λειτουργεί σε *αλληγορικό* επίπεδο και προκαλεί την κριτική σκέψη του αναγνώστη. Ειδικότερα, η αποκωδικοποίηση των νοημάτων των χρωμάτων ορίζει το θεματικό περιεχόμενο της πλοκής. Πιο συγκεκριμένα, το *μαύρο* υποδηλώνει την εμπόλεμη σύρραξη που σημειώνεται στη χώρα του πρωταγωνιστή, σε αντίθεση με το *ροζ*, το οποίο υπονοεί την ειρηνική κατάληξη της υπάρχουσας κατάστασης. Σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, η οπτική τροπικότητα του εξωφύλλου του βιβλίου αναπαριστά τον ήρωα της ιστορίας να κρατά στα χέρια του πινέλο και μπογιά υποδηλώνοντας πως ζωγραφίζει. Φοράει ένα πολεμικό κράνος ζωγραφισμένο με ροζ σχέδια, που παραπέμπουν σε σύννεφα. Η *γωνία λήψης* της εικόνας είναι φυσική και το πλάνο *γκρο πλαν*, με τα χαρακτηριστικά του ήρωα να είναι ευδιάκριτα. Στο πεδίο βάθους, βρίσκονται διάφοροι πίνακες ζωγραφικής, οι οποίοι αναπαριστούν παιδικά σχέδια.

Η αφήγηση ξεκινάει με τα λόγια ενός παιδιού, το οποίο αφηγείται την ιστορία και παρουσιάζει ευθύς εξαρχής ένα συμμαθητή του, που λέγεται «Γκόραν». Ο ήρωας αυτός επιλέγει να χρησιμοποιεί μόνο το μαύρο χρώμα στις ζωγραφιές του, σε αντίθεση με τις πολύχρωμες εικαστικές δημιουργίες των υπόλοιπων παιδιών. Η απόπειρα του ανθρώπου να εκφραστεί μέσα από το σχέδιο είναι τόσο παλαιά, όσο και ο ίδιος. Η επιφάνεια πάνω στην οποία ξεκίνησε να σχεδιάζει ήταν, πιθανότητα, στην αρχή το έδαφος και αργότερα οι βράχοι, για να φτάσει σήμερα στην τέχνη και την τεχνική του σχεδίου. Όταν η προσπάθεια αυτή για έκφραση μέσα από το σχέδιο «σε ένα ψυχρό χαρτί» γίνεται από ένα παιδί, και επομένως επηρεάζεται από τον αυθορμητισμό και ίσως από την ψυχική του διάθεση, είναι επιβεβλημένο να αντιμετωπιστεί όχι ως κάτι απλό, αλλά ως μια αποτύπωση στοιχείων του ψυχισμού του, της προσωπικότητάς του και των εσωτερικών

¹⁴⁸⁹Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, Αθήνα: Πατάκη, 2007. Την εικονογράφιση έκανε η Γσαφαντάκη Μάρα.

του σκέψεων¹⁴⁹⁰. Η επιλογή των χρωμάτων στην παιδική ζωγραφιά έχει σχέση με την ηλικία, το χαρακτήρα και την ψυχολογική κατάσταση του παιδιού. Μέσα από τα χρώματα το παιδί εκφράζεται. Συνήθως τα εσωστρεφή παιδιά χρησιμοποιούν το μαύρο χρώμα, που συμβολίζει το φόβο, την ανησυχία και την επιθυμία περιθωριοποίησης¹⁴⁹¹.

Ενώ το λεκτικό κείμενο αναφέρεται στον Γκόραν από την αρχή της αφήγησης, ο αναγνώστης τον αντικρίζει οπτικά πολύ αργότερα. Το πλάνο που επιλέγει η εικονογράφος για την αναπαράσταση του ήρωα δεν είναι τυχαίο. Πιο συγκεκριμένα, το *γκρο πλαν* επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά του προσώπου του ήρωα, ο οποίος καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας¹⁴⁹². Στην αναπαράσταση των εξωτερικών χαρακτηριστικών ηρώων που έχουν ευρωπαϊκή καταγωγή, όπως είναι ο Σέρβος Γκόραν¹⁴⁹³, επικρατεί μια κλασική, αληθοφανής λογική απεικόνισης, η οποία με το επιχείρημα της ρεαλιστικής αναπαράστασης, επιλέγει εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα στηρίξουν την εύκολη κατάταξη και κατηγοριοποίηση των διαφόρων εκδοχών του «μικρού άλλου». Έτσι, ο Σέρβος Γκόραν απεικονίζεται με τα διακριτά χαρακτηριστικά του επικρατούντος τύπου της χώρας του: γαλανά μάτια, ξανθά μαλλιά, ανοιχτά χρώματα. Αυτά τα εικονιστικά στοιχεία παραπέμπουν κατευθείαν στο σερβικό στερεότυπο. Στην απέναντι σελίδα, εικονίζεται η ζωγραφιά του, που λειτουργεί ως συμπλήρωμα των λεγομένων του αφηγητή. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε πως ο αφηγητής με τη χρήση της σύμβασης του βέλους κατορθώνει να εγγράψει τα σχετικά επεξηγηματικά σχόλια και να υποδείξει στους αναγνώστες-θεατές πως η ζωγραφιά που απεικονίζεται είναι του Γκόραν.

Τα χαρακτηριστικά σχόλια του αφηγητή, με βάση τα οποία παρουσιάζεται ο ήρωας «*λιγομίλητος και κατσούφης, όπως και οι ζωγραφιές του*»¹⁴⁹⁴, σκιαγραφούν το προφίλ ενός απόμακρου και απομονωμένου, από δική του επιλογή, παιδιού. Επιπλέον, αναφέρεται πως «*Σπάνια μου μιλάει για την πατρίδα του και, όποτε το κάνει, σταματάει στη μέση, σα να του έχουν τελειώσει οι λέξεις*»¹⁴⁹⁵. Παρ' όλα αυτά δεν καταγράφεται πουθενά στο λεκτικό κείμενο η ύπαρξη ρατσιστικών συμπεριφορών στο πρόσωπό του. Αντίθετα, τόσο ο δάσκαλος όσο και ο συμμαθητής του στέκονται υποστηρικτικά δίπλα

¹⁴⁹⁰ Κεκέ – Μυλωνάκου, Η., ό.π., σ.102.

¹⁴⁹¹ Sipe, L., «The Art Of Picturebook», στο Wolf, S., Coats, K., Enciso, P., Jenkins, C., *Handbook Of Research On Children's And Young Adult Literature*, New York & London: Routledge, 2011, σσ. 238-252.

¹⁴⁹² Χαράλας, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, ό.π., σ.10.

¹⁴⁹³ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.13)1, σ.540.

¹⁴⁹⁴ Ο.π., σ.15.

¹⁴⁹⁵ Ο.π., σ.18.

του, σεβόμενοι την δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Χαρακτηριστική είναι η φιγούρα του δασκάλου,¹⁴⁹⁶ ο οποίος εικονογραφείται να σκύβει προς το μέρος του Γκόραν, με αποτέλεσμα τα μάτια τους να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Η συγκεκριμένη στάση σώματος του δασκάλου υποδηλώνει πως επιδιώκει την προσοχή του μικρού παιδιού.

Στη συνέχεια της αφήγησης, γνωστοποιείται στον αναγνώστη πως η αιτία της «έγκλειστης» συμπεριφοράς του ήρωα είναι πως η χώρα του βρίσκεται σε πόλεμο. Η εικονογράφηση¹⁴⁹⁷ συνεισφέρει με τη σειρά της στην εθνοκεντρική διαπολιτισμικότητα, καθώς απεικονίζεται ο παγκόσμιος χάρτης. Στο χάρτη αυτό, πάντως, δίνεται έμφαση σε δύο χώρες κυρίως: στην Ελλάδα, όπου κυριαρχεί η θάλασσα και ο ήρεμος, ανέμελος τρόπος ζωής, και στη Σερβία, όπου κυριαρχούν οι στρατιώτες που εμφανίζονται έτοιμοι για μάχη¹⁴⁹⁸. Άξιο σχολιασμού είναι ότι δε γίνεται πουθενά στο λεκτικό κείμενο αναφορά στην οικογένεια του ήρωα, παρά μόνο στην ύπαρξη του θείου του, με τον οποίο μένουν μαζί στην Ελλάδα. Λεκτικό και εικονικό κείμενο δημιουργούν έντονη συναισθηματική φόρτιση στον αναγνώστη, που ταυτίζεται με τον ήρωα και συμπάσχει.

Η αφήγηση τελειώνει με την αισιοδοξία και την επιθυμία του ήρωα πως θα τελειώσει ο πόλεμος στη χώρα του και θα μπορέσει τελικά να επιστρέψει σε αυτήν. *«Μια μέρα ο θεός του του είπε ότι, όταν τελειώσει ο πόλεμος, οι ζωγραφιές του θα έχουν μεγάλη αξία. Μάλιστα, θα προτείνει στον πρωθυπουργό της πατρίδας τους να έχουν πια για σημαία το μαύρο ουρανό με τα ροζ συννεφάκια»*¹⁴⁹⁹.

*«Τότε για πρώτη φορά είδα τον Γκόραν να χαμογελά και το χαμόγελό του έμοιαζε σαν ροζ συννεφάκι μέσα στα μαύρα του μάτια»*¹⁵⁰⁰. Η επιλογή της εικόνας που κλείνει την ιστορία είναι χαρακτηριστική: ο ήρωας χαμογελάει και τα μεγάλα, εκφραστικά του μάτια λάμπουν από χαρά. Η εικονογράφος επιλέγει τη χρήση του *γκρο πλαν*, για να εστιάσει ο αναγνώστης-θεατής στις εκφράσεις του προσώπου του Γκόραν. Επιπρόσθετα, καθώς ο ήρωας κοιτάζει κατάματα τον αναγνώστη, δημιουργείται μια αίσθηση διεπίδρασης ανάμεσά τους. Η συγκεκριμένη εικόνα στέλνει ένα αισιόδοξο μήνυμα, ότι όλοι μπορούν να συνυπάρξουν μελλοντικά, όσο κι αν διαφέρουν μεταξύ τους, διότι αυτό που έχει τελικώς σημασία είναι η κατανόηση, η αποδοχή, αλλά συγχρόνως και η διατήρηση της διαφορετικότητας του καθενός.

¹⁴⁹⁶ Ο.π., σ.12.

¹⁴⁹⁷ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.13)2, σ.541.

¹⁴⁹⁸ Χαραλάς, Κ., ό.π., σσ.18-19.

¹⁴⁹⁹ Ο.π., σ.26.

¹⁵⁰⁰ Ο.π., σ.28.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες δεν έχουν πλαίσιο, αλλά είναι έγχρωμες με χαρούμενα υδατοχρώματα. Επιπλέον, η εικονογράφηση ακολουθεί το κείμενο, έχοντας *συμμετρική* σχέση μαζί του, καθώς οι εικόνες αποδίδουν κυριολεκτικά αυτά που λέγονται στο κείμενο. Το πράσινο χρώμα που κυριαρχεί σε όλη την έκταση της ιστορίας θεωρείται το χρώμα της ηρεμίας και της γαλήνης¹⁵⁰¹. Αξιοσημείωτες είναι οι μεταφορές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας: «*η ζωγραφιά του σε σχέση με τις υπόλοιπες έμοιαζε σαν τη μύγα μέσα στο γάλα*»¹⁵⁰² και «*Έτσι, πολλές φορές οι μαύροι ουρανοί που έχει σχεδιάσει ο Γκόραν γεμίζουν ροζ συννεφάκια, που στάζουν χυμό φραγκοστάφυλου*»¹⁵⁰³. Σύμφωνα με τη Σιβροπούλου, «*Οι μεταφορές δίνουν στις σκέψεις ζωηρότητα, στο ύφος ομορφιά και χρώμα, δίνοντας ψυχή και δράση στα άμυχα*»¹⁵⁰⁴.

Τέλος, ο ανήλικος αναγνώστης, από ακροατής ανάγεται σε συμπαίκτης, καθώς καλείται να συμμετάσχει στις δραστηριότητες που διαθέτει το βιβλίο. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες υποβάλλουν τον αναγνώστη σε μια διαπροσωπική σχέση αλληλεπίδρασης με την ιστορία. Τα παιχνίδια, που παρατίθενται στο Παράρτημα, αποτελούν μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες της μεταμυθοπλαστικής λειτουργίας, καθώς θέτουν τον αναγνώστη – προ αναγνώστη μπροστά σε παιχνίδια που πρέπει να συμπληρωθούν¹⁵⁰⁵. Ως αποτέλεσμα, το μικρό παιδί «*δεν είναι πια τόσο παθητικό και γίνεται στην ουσία ένας αναγνωρισμένος, δραστήριος παίκτης σε μία νέα αντίληψη της λογοτεχνίας ως μιας συλλογικής δημιουργίας μάλλον, παρά ως μιας μονοφωνικής και απολυταρχικής εκδοχής της ιστορίας*».¹⁵⁰⁶

6.6.14 Στο εικονογραφημένο μικροαφήγημα της Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, (2006)¹⁵⁰⁷ ο περιγραφικός τίτλος του βιβλίου θέτει την κεντρική ιδέα της αφήγησης, η οποία αφορά σε ένα κορίτσι που ονομάζεται «Μαρίνα» και στην εικαστική της δημιουργία. Στην εικόνα του εξωφύλλου, ο αναγνώστης γνωρίζει την

¹⁵⁰¹ Σιβροπούλου, Ρ., .ο.π., σ.146.

¹⁵⁰² Χαραλάς, Κ., ό.π., σ.11.

¹⁵⁰³ Ο.π., σ.25.

¹⁵⁰⁴ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.98.

¹⁵⁰⁵ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.169.

¹⁵⁰⁶ Waugh, Ρ., ό.π., 1996, σ.56.

¹⁵⁰⁷ Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006. Την εικονογράφηση έκανε η Νίκη Λεωνίδου. Η συγγραφέας ασχολήθηκε πολλά χρόνια με την Παιδική Λογοτεχνία, την ποίηση, το παραμύθι και το παιδαγωγικό παιχνίδι στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Η Νίκη Λεωνίδου είναι μέλος του Επιμελητηρίου Εικαστικών Τεχνών, της SCBWI, της IBBY και της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς.

κεντρική ηρωίδα, η οποία αναπαρίσταται ανάμεσα σε δυο παιδιά, χαρούμενη και ικανοποιημένη για το εικαστικό της αποτέλεσμα.

Η αφήγηση ξεκινάει με τον αφηγητή να παρουσιάζει τον τρόπο ζωής της ηρωίδας στο χωριό, στο οποίο έμενε με τους γονείς της. Ειδικότερα, εστιάζει στις αγαπημένες ασχολίες της στο σχολείο, σκιαγραφώντας το προφίλ ενός χαρούμενου και ευτυχισμένου κοριτσιού. Ωστόσο, η καθημερινότητά της αλλάζει, όταν αναγκάζεται να αφήσει πίσω το χωριό, το σχολείο, τους συγγενείς και τους φίλους της για μια «καλύτερη ζωή» στην πόλη.

Το καινούργιο «αστικό» περιβάλλον, στο οποίο θα πρέπει να προσαρμοστεί και να ενσωματωθεί, διαφέρει ριζικά από το προηγούμενο «επαρχιώτικο». *«Δεν ήθελε να πάει στο καινούργιο σχολείο. Δεν της άρεσε το κτίριο, δεν της άρεσε η αυλή με τα χαλίκια ούτε το καλοριφέρ»¹⁵⁰⁸*. Το παλιό σχολείο βρισκόταν μέσα στη φύση, ενώ το τωρινό είναι ένα *«τριώροφο κτήριο με πολλές αίθουσες, χτισμένο ανάμεσα σε πολυκατοικίες»¹⁵⁰⁹*. Η εικονογράφηση της συγκεκριμένης σκηνής είναι αντιπροσωπευτική του πόσο διαφορετικά και παράξενα νιώθει η ηρωίδα. Πιο συγκεκριμένα, η Μαρίνα εικονίζεται έξω από το καινούργιο της σχολείο, έχοντας πλάτη προς τους θεατές. Στο πεδίο βάθους της εικόνας, βρίσκονται πολυώροφα κτίρια, που θυμίζουν τσιμεντούπολη. Η γωνία λήψης της σκηνής είναι *από κάτω*, με αποτέλεσμα να υιοθετείται η «οπτική του σκουληκιού», σύμφωνα με την οποία κυριαρχεί το στοιχείο της υπερβολής, καθώς τα μεγέθη είναι εξαιρετικά διογκωμένα και διαστρεβλωμένα. Η εικονογραφική αυτή επιλογή υποστασιοποιεί την απομόνωση και το αίσθημα κατωτερότητας και μειονεξίας¹⁵¹⁰.

Η παρέμβαση της δασκάλας, στη συνέχεια της αφήγησης, είναι υποστηρικτική και ιδιαίτερα θερμή¹⁵¹¹. Γνωρίζοντας πως ένα καινούργιο παιδί στην τάξη χρειάζεται χρόνο να προσαρμοστεί, την υποδέχεται πολύ φιλικά και με κατανόηση. Ωστόσο, η πρωταγωνίστρια αποστασιοποιείται από τη «νέα τάξη πραγμάτων» με την οποία έρχεται αντιμέτωπη, επιλέγοντας την απομόνωση του τελευταίου θρανίου. Γράφει: *«Εκείνη διάλεξε να καθίσει μόνη της στην άκρη ενός άδειου τραπέζιού»¹⁵¹²*.

¹⁵⁰⁸ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, ό.π., σ.11.

¹⁵⁰⁹ Ο.π., σ.11.

¹⁵¹⁰ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ. 191.

¹⁵¹¹ Ο Cummins δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου αποκαλώντας τον ο «καταλύτης» που *«μπορεί να ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του»*, Cummins, J., ό.π., σ.43.

¹⁵¹² Παπανικολοπούλου, Κ., ό.π., σ.13.

«Η Μαρίνα συνέχιζε να κάθεται μόνη της στο μεγάλο τραπέζι κι έκανε σχεδόν πάντα την ίδια ζωγραφιά»¹⁵¹³.

Η ζωγραφιά αποτελεί για την ηρωίδα το «εργαλείο». Μέσω του οποίου εκφράζει τα συναισθήματά της. Η επαναλαμβανόμενη ίδια ζωγραφιά της αντικατοπτρίζει τον ψυχισμό της και όλα αυτά που δεν μπορεί να εκφράσει με λόγια¹⁵¹⁴. Το ιχνογράφημα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα ψυχοθεραπείας του παιδιού, γιατί κινητοποιεί τη δημιουργικότητά του, τονώνει το αυτοσυναισθημά του και το αποθεραπεύει από τα καταπιεσμένα του ένστικτα. Από κοινωνιολογική άποψη, το παιδικό ιχνογράφημα αντικατοπτρίζει την εξέλιξη της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης του παιδιού στα διάφορα περιβάλλοντα, στα οποία εντάσσεται: το οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό. Ως αποτέλεσμα, εκφράζονται οι συγκρούσεις, οι νίκες, οι ήττες, οι επιθυμίες, που δοκιμάζει μέσα από την επαφή του με ένα διαφορετικό κάθε φορά περιβάλλον. Από παιδαγωγική άποψη, το παιδικό ιχνογράφημα συνιστά πολύτιμο μέσο διάγνωσης του ψυχικού κόσμου του παιδιού. Ως ένα βαθμό, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως αποτελεί μια «οθόνη», πάνω στην οποία το παιδί προβάλλει τον ψυχικό του κόσμο¹⁵¹⁵.

Το ιχνογράφημα είναι πριν απ' όλα μια γραφή. Στηρίζει και παγιώνει τη σκέψη του παιδιού. Είναι μια γραφή ιδιαίτερη, μια γραφή που εξελίσσεται μαζί με τις αισθητηριακές δυνάμεις του και με τις γνώσεις του¹⁵¹⁶. Το ιχνογράφημα και η ζωγραφική αναγνωρίζονται ως δύο από τους σημαντικότερους τρόπους έκφρασης των παιδιών και έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με την αποτύπωση της προσωπικότητας και των συναισθημάτων τους. Οι ζωγραφιές τους αντανακλούν τον εσωτερικό τους κόσμο και απεικονίζουν στοιχεία, που αφορούν την ψυχολογική τους κατάσταση και το διαπροσωπικό τους ύφος. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση της Μαρίνας, η οποία μέσα από τις ζωγραφιές της εκφράζεται και προσπαθεί να προσαρμοστεί στο καινούργιο περιβάλλον, σε αυτό του σχολείου. Το φόβο που νιώθει, ερχόμενη στο καινούργιο σχολείο, τον αποτυπώνει στο χαρτί¹⁵¹⁷. Η παιδική ζωγραφιά φαίνεται ότι χρησιμεύει και

¹⁵¹³ Ο.π., σ.15.

¹⁵¹⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.14)1, σ.541.

¹⁵¹⁵ Τρούλη, Γ., *Η Αισθητική Αγωγή Του Παιδιού Στο Νηπιαγωγείο Και Στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα, 1991, σσ.83-84.

¹⁵¹⁶ Stern, A., & Duquet, P., *Από Το Αυθόρμητο Ιχνογράφημα Στις Γραφικές Τέχνες*, (μτφρ.), Βασδέκη, Γ.Α., Αθήνα: Δίπτυχο, 1992, σσ.10-14.

¹⁵¹⁷ Όσον αφορά την επίδραση της συναισθηματικής σπουδαιότητας του θέματος στο μέγεθος και στη χωρική του διεύθυνση υπάρχουν πολλά και αντικρουόμενα μεταξύ τους ευρήματα. Τα παιδιά ζωγραφίζουν θέματα που τους προκαλούν φόβο σχετικώς μικρά σε μέγεθος, καθώς ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της σχεδίασης ένας μηχανισμός άμυνας. Για περισσότερα βλ. Μπονιώτη, Φ., & Ανδρέου, Ε., «Οι Εκπαιδευτικοί Σχεδιάζουν Τον Εαυτό Τους Μέσα Στην

σε άλλα επίπεδα έκφρασης του παιδιού. Στο πλαίσιο μιας θεραπευτικής διαδικασίας, το σχέδιο αποτελεί ένα μέσο ανάκλησης αναμνήσεων και ανάσυρσης συναισθημάτων και εμπειριών¹⁵¹⁸. Μέσω της ζωγραφικής, η Μαρίνα φέρνει στη μνήμη της το χωριό της και εκφράζει τα συγκεχυμένα, μπερδεμένα αισθήματά της.

Όπως φαίνεται μέσα από τη διαδοχή των περιστατικών της ιστορίας, η μικρή ηρωίδα είναι θαρραλέα. Εξηγεί στους συμμαθητές της τί συμβολίζει η ζωγραφιά της και, παρόλο που στην αρχή αυτοί δεν μπορούν να καταλάβουν, η Μαρίνα επιμένει και βρίσκει την εσωτερική δύναμη να τους εξηγήσει πως η ζωγραφιά αντανακλά μια πτυχή του εαυτού της. Γράφει:

«Η Μαρίνα ενοχλήθηκε από τα γέλια τους. Ήθελε να τρέξει, να φύγει μακριά απ' αυτά τα παιδιά που δεν την καταλάβαιναν καθόλου. Όμως δεν το έκανε»¹⁵¹⁹.

«Όμως, αυτή τη φορά τα παιδιά δεν όρμησαν στην αυλή για παιχνίδι, όπως συνήθως. Μαζεύτηκαν γύρω από την Μαρίνα»¹⁵²⁰.

Η κεντρική ηρωίδα δεν είναι αυτή που μειονεκτεί. Είναι η *όμοια*, που νιώθει, ωστόσο «ξένη» στο νέο μέρος (σχολικό περιβάλλον) και καταφέρνει τελικά να ενσωματωθεί σε αυτό, χάρη στην έμμεση και καθοριστική παρότρυνση της δασκάλας της. Αξίζει να σημειωθεί πως τα υπόλοιπα παιδιά, που αντιπροσωπεύουν τη μικρο-κοινωνία του νέου σχολείου, δεν εκφράζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις για την καινούργια τους συμμαθήτρια. Το γέλιο τους, όταν βλέπουν τη ζωγραφιά της Μαρίνας, είναι μια «φυσιολογική» παιδική αντίδραση σε κάτι που δεν μπορούν εκ πρώτης όψεως να αντιληφθούν. Άλλωστε, για το λόγο αυτό στη συνέχεια εκφράζουν έντονα την επιθυμία τους να μάθουν περισσότερα για την ίδια και για αυτό που ζωγράφισε. Γράφει:

«Μαζεύτηκαν γύρω από τη Μαρίνα. Ήθελαν να μάθουν κι άλλα για το μικρό, φοβισμένο μυρμηγκάκι που δεν έβγαινε από τη φωλιά του. Ήθελαν να μάθουν και για τη Μαρίνα»¹⁵²¹.

Το αφήγημα παρουσιάζεται σε *αναδρομική αφήγηση*¹⁵²², καθώς τα γεγονότα που μας αφηγείται η συγγραφέας έχουν λάβει χώρα στο παρελθόν. Όταν μπαίνουμε στη μνήμη ενός χαρακτήρα, η *τάξη* μπορεί να γίνει σύνθετη, εφόσον η ανάμνηση μιας παλαιότερης

Σχολική Τάξη: Τι Αποκαλύπτεται Ως Προς Την Παιδαγωγική Τους Πρακτική», στο Μισηλίδη, Π., Μπρούζος, Α., Ευκλείδη, Α., (επιμ.), *Γονείς, Παιδί Και Εκπαιδευτική Πρακτική*, τ.5, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, 2007, σσ.186-188.

¹⁵¹⁸ Arheim, R., *Art And Visual Perception. A Psychology Of The Creative Eye*, Berkeley, University of California Press, 1974.

¹⁵¹⁹ Παπανικολοπούλου, Κ., *ό.π.*, σ.17.

¹⁵²⁰ *Ο.π.*, σ.19.

¹⁵²¹ *Ο.π.*, σ.19.

¹⁵²² Καρακίτσιος, Α., *ό.π.*, 2010, σ. 36.

περιόδου μπορεί να ανακαλέσει σκέψεις, που αφορούν ακόμη παλαιότερες, και οι αναφορές στο αφηγηματικό «παρόν» θα είναι προβολές στο μέλλον, μέσα στη μνήμη¹⁵²³. Το ίδιο ισχύει στην περίπτωση της Μαρίνας, η οποία βλέποντας το καινούργιο της σχολείο κάνει ένα *flashback* σε εικόνες και αναμνήσεις του παλιού της σχολείου, στο χωριό. Σχετικά με τη δεύτερη αφηγηματική κατηγορία του χρόνου, τη *διάρκεια*, ισχύει η περίπτωση της επιβράδυνσης, και συγκεκριμένα σε μια σκηνή, η εκδοχή της παύσης. Αντί για την εξέλιξη της υπόθεσης, παρεμβάλλονται περιγραφές της φύσης. Στην περίπτωση αυτή, ο χρόνος μοιάζει να σταματά. Επιπλέον, οι λέξεις είναι εύστοχα επιλεγμένες, προκειμένου να μεταφερθεί στα παιδιά το μήνυμα ότι η δύναμη της φιλίας και της αγάπης μπορεί να κάνει θαύματα. Ειδικότερα, η συγγραφέας, μέσα από ένα παιχνίδι λέξεων, τονίζει τις διαφορές ανάμεσα στο σχολείο του χωριού και σε αυτό της πόλης. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι εξής σχέσεις/αντιθέσεις:

-«*Σαν άσπρες πέτρες, σκορπισμένες πάνω σε πράσινο χαλί...*»¹⁵²⁴ σε αντίθεση με «*Το σχολείο της Μαρίνας στην πόλη ήταν ένα τριώροφο κτίριο με πολλές αίθουσες, χτισμένο ανάμεσα σε πολυκατοικίες*»¹⁵²⁵,

-«*σόμπα*» σε αντίθεση με το «*καλοριφέρ*»,

-«*η αυλή πρασινάδα, τα δέντρα άνθη κι από τη βρύση έτρεχε γάργαρα νερό*»¹⁵²⁶ σε αντίθεση με «*Η αυλή του ήταν όλη στρωμένη με χαλίκια...*»¹⁵²⁷

Η σκόπιμη και εύστοχη επανάληψη της λέξης «μόνη» τονίζει την ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας. Γράφει:

«*Εκείνη διάλεξε να καθίσει μόνη της στην άκρη ενός άδειου τραπεζιού*»¹⁵²⁸.

«*Η Μαρίνα συνέχισε να κάθεται μόνη της στο μεγάλο τραπέζι...*»¹⁵²⁹.

«*Η Μαρίνα το μοναχικό μυρμηγκάκι...*»¹⁵³⁰.

Η κατάσταση, όμως, αλλάζει και το γεγονός αυτό αποτυπώνεται λεκτικά, καθώς η λέξη «μόνη» αντικαθίσταται «... *Η Μαρίνα άφησε το μοναχικό τραπέζι και κάθισε παρέα με τρία παιδιά...*»¹⁵³¹.

¹⁵²³ Καλλιπολίτης, Β., *Θεωρία Της Αφήγησης*, (επιμ.), Αθήνα: Εξάντας, 1991, σσ.36-38.

¹⁵²⁴ Παπανικολοπούλου, Κ., ό.π., σ.1.

¹⁵²⁵ Ο.π., σ.11.

¹⁵²⁶ Ο.π., σ.5.

¹⁵²⁷ Ο.π., σ.11.

¹⁵²⁸ Ο.π., σ.14.

¹⁵²⁹ Ο.π., σ.17.

¹⁵³⁰ Ο.π., σ.19.

¹⁵³¹ Ο.π., σ.21.

Το σχήμα του βιβλίου είναι τετράγωνο, δίνοντας έμφαση τόσο στο φόντο, όσο και στους χαρακτήρες. Η εικονογράφηση είναι περισσότερο αφηγηματική, αφού αποδίδει στιγμιότυπα από τη δράση της ηρωίδας. Το κείμενο βρίσκεται πάντα στην αριστερή σελίδα άλλοτε καταλαμβάνοντας ένα μικρό κομμάτι αυτής, και άλλοτε ολόκληρη τη σελίδα, με τις εικόνες να διαχωρίζονται από το κείμενο. Επομένως, η αντίληψη πως ο χρόνος κινείται συμβατικά από τα αριστερά στα δεξιά αναγκάζει τον αναγνώστη-θεατή να βλέπει την εικόνα ξανά, καθώς ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου και προτού προχωρήσει στην επόμενη σελίδα¹⁵³².

Τα χρώματα στις εικόνες δεν είναι έντονα, παρ' όλα αυτά μαγνητίζουν το βλέμμα του αναγνώστη. Χαρακτηριστικές είναι οι εικόνες που απεικονίζουν τις ζωγραφιές της Μαρίνας. Όσο η ηρωίδα βρισκόταν στο χωριό της, οι ζωγραφιές της απεικόνιζαν λουλουδάκια με έντονα χρώματα αντικατοπτρίζοντας μία χαρούμενη ατμόσφαιρα¹⁵³³. Ερχόμενη, ωστόσο, στο περιβάλλον του νέου σχολείου, οι ζωγραφιές της εστιάζουν στην απεικόνιση μαύρων κύκλων και «ακαταλαβίστικων σχημάτων»¹⁵³⁴. Στο τέλος, και έπειτα από την προσαρμογή της στην καινούργια πραγματικότητα, οι ζωγραφιές της αποκτούν και πάλι χρώματα. Σε όλες τις περιπτώσεις, πάντως, αντανακλούν την ψυχική της διάθεση. Τέλος, η συγγραφέας φροντίζει να αποκαταστήσει την αλήθεια για το νέο σχολείο, λέγοντας *«Μπορεί η αυλή του σχολείου να μην είχε πρασινάδα (...) είχε ακόμα τρία πανύψηλα πλατάνια, ένα παρτέρι με λουλούδια και βρύσες...»*. Με τον τρόπο αυτό, δηλώνεται η προσαρμογή της Μαρίνας και η θετική θέαση της νέας της ζωής.

Αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού, τα οποία, όμως, λειτουργούν έμμεσα και τα οποία συνδέονται με το γενικότερο θέμα της προσαρμογής παιδιών, που προέρχονται από άλλες χώρες. Η Μαρίνα, ερχόμενη από το χωριό στην πόλη, αντιμετωπίζει παρόμοιες δυσκολίες, με αυτές ενός παιδιού μετανάστη/πρόσφυγα. Και στις δύο περιπτώσεις, η διαδικασία ενσωμάτωσης και αφομοίωσης στην ελληνική κοινωνία είναι ψυχοφθόρα και χρονοβόρα, καθώς η σχολική τάξη είναι ο «μικρόκοσμος της κοινωνίας»¹⁵³⁵.

¹⁵³² Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 354.

¹⁵³³ Παπανικολοπούλου, Κ., ό.π., σ.7.

¹⁵³⁴ Ό.π., σ.17.

¹⁵³⁵ Cummins, J., ό.π., σ.43.

6.6.15 Το μικροαφήγημα της Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;*, (2006)¹⁵³⁶ αναφέρεται στην ιστορία ενός αγοριού, που διαθέτει χαμηλή αυτοπεποίθηση, λόγω των ειρωνικών σχολίων του αδερφού του. Η στρεβλή αυτή εικόνα που έχει για τον εαυτό του τον πληγώνει άμεσα και έμμεσα. Με τη βοήθεια, όμως, της δασκάλας του, η οποία λειτουργεί ως συμπαραστάτης του, η εικόνα αυτή θα καταρριφθεί.

Ο τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου της αφήγησης, διότι η ερώτηση «*Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;*» στοχεύει απευθείας στον εννοούμενο αναγνώστη και συνοψίζει την ιδεολογική θέση γύρω από την οποία σκοπεύει να κινηθεί η ιστορία. Επιπλέον, λειτουργεί παιγνιωδώς, καθώς η πολύχρωμη γραμματοσειρά ενισχύει την οπτική διάσταση των λέξεων. Σε άμεση συσχέτιση με τον τίτλο, η εικονογράφηση αναπαριστά ένα αγόρι, το οποίο κρατά μια ουρά, που παραπέμπει σε ουρά πιθήκου. Το οπτικό σύμβολο των γραμμών, που βρίσκονται πάνω στην ουρά, παραπέμπει *δεικνικα* στη χρήση της ως χάρακα. Αξίζει να τονιστεί η επιλογή του συγκεκριμένου εικονιζόμενου χαρακτήρα, που αποτελεί έκπληξη, καθώς δεν πρόκειται για τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Όπως αναφέρει η Γιαννικοπούλου (2008), πρόκειται για την απεικόνιση ενός *αντιθετικού* ή *κατ' αντίστιξη χαρακτήρα* (foil character)¹⁵³⁷, ο οποίος σημειώνει η ίδια, «*ενισχύει δια της συγκρίσεως, κατά βάση αντιθετικής, την προσωπικότητα του κεντρικού ήρωα*»¹⁵³⁸.

Η αφήγηση παραπέμπει σε μορφή ημερολογιακής εξομολόγησης, αφού ξεκινά και ολοκληρώνεται με τον πρωταγωνιστή -σε ρόλο αφηγητή- να παρουσιάζει την ετερότητά του. Σύμφωνα με τον Stephens, η *εσωτερική εστίαση* συνεισφέρει στη θετική αυτοαντίληψη των «διαφορετικών» χαρακτήρων και στην κοινωνική και στην προσωπική ανάπτυξη όλων των παιδιών¹⁵³⁹. Αρχικά, ωστόσο, εξηγεί στον αναγνώστη-θεατή την ταυτότητα του εικονιζόμενου στο εξώφυλλο χαρακτήρα. Πρόκειται για τον αδερφό του. Τα χαρακτηριστικά σχόλια που χρησιμοποιούνται γι' αυτόν («ψηλός», «ωραίος» και «έξυπνος»), σκιαγραφούν το πορτραίτο ενός «τέλειου» παιδιού και αντιπαραβάλλονται με εκείνα που χαρακτηρίζουν την εικόνα του αφηγητή: «κοντός»,

¹⁵³⁶ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2006. Την εικονογράφηση έκανε ο Χρήστος Δήμου.

¹⁵³⁷ Τον όρο αυτό χρησιμοποιεί και η Lukens, R., *A Critical Handbook Of Children's Literature*, New York: Harper Collins College Publishers, 1995⁵, σσ. 46-47. Για την ελληνική απόδοση του όρου παραπέμπουμε στους Παπαντωνάκης, Γ., Κωτόπουλος, Τ., 2011, ό.π., σ. 134. Πιο αναλυτικά για τον τύπο αυτό βλ. Galef, D., *The Supporting Cast: A Study Of Flat And Mirror Characters*, The Pennsylvania University Press, 1993.

¹⁵³⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σ.96.

¹⁵³⁹ Stephens, J., ό.π., σσ.50-54.

«άσχημος» και «κουτός». Με την οπτική τροπικότητα να *υπερκυριολεκτεί* των λεγομένων του κειμένου, ο πρωταγωνιστής αναπαρίσταται να φορά ρούχα σε μεγαλύτερο μέγεθος, με σκοπό να αποδοθεί πόσο κοντός είναι. Επιπλέον, χρησιμοποιείται το οπτικό σύμβολο των χόρτων στο κεφάλι του, για να δηλωθεί πως «είναι κουτός σαν ένα χόρτο που το λένε βλίτο»¹⁵⁴⁰. Τέλος, σε μια προσπάθεια απόδοσης του χαρακτηριστικού σχολίου «άσχημος σαν πιθηκάκι», ο εικονογράφος τοποθετεί στην απέναντι σελίδα ένα κάδρο που απεικονίζει έναν πίθηκο, παραπέμποντας υπαινικτικά σε αυτόν¹⁵⁴¹.

Στην ιστορία θίγεται η σημασία της λειτουργίας της αυτοαντίληψης¹⁵⁴² για το παιδί. Ο «Άλλος» είναι στην προκειμένη περίπτωση ένα άτομο που δεν παρουσιάζει κάποια εμφανή μειονεξία. Ο ήρωας της ιστορίας ανήκει στην κατηγορία του *όμοιου* «Άλλου», καθώς τα χαρακτηριστικά του ταυτίζονται με την κανονικότητα και ο οποίος, μέσα από τους χαρακτηρισμούς που του προσάπτει ο αδερφός του για την εμφάνισή του, εκλαμβάνεται ως «διαφορετικός». Ειδικότερα, τα πειράγματα, ωστόσο, που δέχεται από τον αδερφό του είναι αρκετά, για να αποκτήσει μία στρεβλή εικόνα για τον εαυτό του. Τα παιδιά στη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία λειτουργούν ως ευαίσθητοι δέκτες μηνυμάτων από την οικογένεια, στην οποία εκδηλώνονται θετικές στάσεις, αλλά και αρνητικές, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του πρωταγωνιστή¹⁵⁴³. Συνεπώς, την αρνητική εικόνα που έχει σχηματίσει για τον εαυτό του την επηρέασε καθοριστικά ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τον αδερφό του. Οι μειωτικοί χαρακτηρισμοί, που του προσάπτει ο αδερφός του, επηρεάζουν την αυτοαντίληψη του, φτάνοντας μάλιστα στο σημείο να πιστεύει και ο ίδιος ακράδαντα ότι αντιπροσωπεύει όλα όσα του καταλογίζει ο αδερφός του: πράγματι, μοιάζει με πιθηκάκι. Από τη στιγμή που το παιδί αποδέχεται μια αρνητική «ετικέτα», βλέπει και προσδιορίζει τον εαυτό του ως «διαφορετικό»¹⁵⁴⁴. Αξίζει να σχολιαστεί το οπτικό σύμβολο του κασκόλ, στο οποίο υφίσταται κάποιας μορφής *υπερκανονικοποίηση*, καθώς στην άκρη του αναδύεται το πρόσωπο ενός φιδιού¹⁵⁴⁵, στην

¹⁵⁴⁰ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;*, ό.π., σ.8.

¹⁵⁴¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.15)1, σ.541.

¹⁵⁴² Η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη και οργανωμένη ψυχολογική δομή, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, περιγράφει και αξιολογεί τον εαυτό του, βλ. Σωτηρίου, Α., Ζαφειροπούλου, Μ., «Σχέσεις Μεταξύ Της Αυτοαντίληψης Των Μαθητών Και Της Ανατροφοδότησης Που Αντλούν Από το Δάσκαλό Τους», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σ.270.

¹⁵⁴³ Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Γ., & Χατζηνικολάου, Σ., ό.π., σ.21. Stephens, J., ό.π., σσ.165-166.

¹⁵⁴⁴ Δήμου, Η. Γ., *Απόκλιση-Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση Των Αποκλίσεων Στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 1996, σ.223.

¹⁵⁴⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.15)2, σ.542.

προσπάθεια να προσαρμοστεί στο συγκεκριμένο τύπο, σύμφωνα με τα λεγόμενα του αδερφού του. «*Τότε ο αδελφός μου λέει πως είμαι φιδάκι, δηλαδή κακός*»¹⁵⁴⁶.

Στην προσπάθειά του να προσεγγίσει ένα κορίτσι στο νηπιαγωγείο, εμφανίζει στοιχεία μειονεξίας και χαμηλής αυτοπεποίθησης, καθώς προοιδηάζει την απάντηση του κοριτσιού, χωρίς καν να την έχει ρωτήσει. Το πόσο μειονεκτικά νιώθει αποτυπώνεται στην εικονογράφηση της συγκεκριμένης σκηνής: στην αριστερή σελίδα απεικονίζονται μόνο τα τεράστια πόδια του κοριτσιού υποδηλώνοντας το αίσθημα υπεροχής της έναντι αυτού, σε αντίθεση με τη δεξιά σελίδα, στην οποία αναπαρίσταται ο πρωταγωνιστής, με σηκωμένες μύτες. Γράφει:

«*Τι να με κάνει εμένα αφού δεν είμαι ούτε ωραίος, ούτε έξυπνος, ούτε καλός*»¹⁵⁴⁷.

«*Σιγά μην πάρω για σύζυγό μου αυτόν που είναι κοντός, άσχημος, κουτός και κακιασμένος*»¹⁵⁴⁸.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλούν οι εικαστικές του δημιουργίες, στις οποίες απεικονίζει τον εαυτό του ως πιθηκάκι. Γνωρίζοντας πως το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί τον καμβά πάνω στον οποίο αντανακλάται η ψυχολογία του παιδιού, η αποτύπωσή του με τη μορφή πιθήκου στην οικογενειακή ζωγραφιά είναι δηλωτική των όσων πιστεύει. Η μητέρα, που εμφανίζεται στην συνέχεια, λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς με αγάπη και τρυφερότητα εστιάζει στην εξωτερική και εσωτερική ομορφιά του: «*Είσαι και ωραίος, και έξυπνος, και καλός*»¹⁵⁴⁹. Η τελική λύση, ωστόσο, έρχεται από τη δασκάλα του Δημήτρη, η οποία συμβάλλει με τα λόγια της στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του. Έχοντας το ρόλο του μεσολαβητή και του εμψυχωτή, καταφέρνει να κάνει τον κεντρικό ήρωα να δει τον εαυτό του αποστασιοποιημένα, ως «*τρίτος*», να συγκρίνει, να σκεφτεί λογικά και να κρίνει αν οι χαρακτηρισμοί που του προσάπτει ο αδερφός του ταιριάζουν ή όχι. Η δασκάλα βοηθάει τον κεντρικό ήρωα να δομήσει την προσωπικότητά του, να αποκτήσει αυτογνωσία και να στραφεί στη θετική-δημιουργική αξιοποίηση των στοιχείων της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός παράγει συμβουλευτικό έργο, είναι πρωταρχικά εκείνος –που ως λειτουργός- παρέχει την απαιτούμενη βοήθεια στους μαθητές του, για να αναζητήσουν και να εξερευνήσουν τις ανάγκες και τις αδυναμίες τους ή για να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ατομική ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση¹⁵⁵⁰. Είναι εύστοχη η φράση που χρησιμοποιεί η δασκάλα: «*Αφού δεν*

¹⁵⁴⁶ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., ό.π., σ.10.

¹⁵⁴⁷ Ο.π., σ.19.

¹⁵⁴⁸ Ο.π., σ.9.

¹⁵⁴⁹ Ο.π., σ.20.

¹⁵⁵⁰ Μπρούζος, Α., ό.π., σσ.42-43.

ξέρεις ποιος λέει την αλήθεια, γιατί δε ρωτάς τον εαυτό σου;»¹⁵⁵¹. Μέσα από τα λόγια της και τη μαιευτική μέθοδο που χρησιμοποιεί, καταφέρνει να προβληματίσει τον ήρωα, συμβάλλοντας στο να τον κάνει να πιστέψει στη λογική του. Παράλληλα αποδυναμώνει την ισχύ όλων όσων έχουν ειπωθεί σε βάρος του. Έτσι, ο ήρωας οδηγείται μόνος του στο συμπέρασμα ότι δεν ευσταθούν οι χαρακτηρισμοί που του αποδίδονται. Γράφει:

*«Αυτά όμως μπορείς να τα χτενίσεις ωραία και να μην πετάνε»*¹⁵⁵².

*«Όταν σας δίνω εργασίες τις φτιάχνεις;»*¹⁵⁵³.

*«Είσαι πιο ψηλός ή πιο κοντός από τους συμμαθητές σου. Μόνο δύο παιδιά με περνάνε. Άρα είσαι όσο και τα περισσότερα παιδιά στην ηλικία σου»*¹⁵⁵⁴.

Επίσης, είναι καλός, αφού δε θέλει να βλάψει κανέναν:

«Θέλεις να κάνεις κακό σε κανένα παιδί; - Όχι. - σε κανένα μεγάλο; - Όχι» αλλά και έξυπνος».

Η τελευταία πράξη συντελείται με την άμεση αποκατάσταση της ισορροπίας. Ο «Άλλος» γίνεται αποδεχτός, χωρίς προϋποθέσεις, μιας και δεν πρόκειται για το διαφορετικό, αλλά για τον *όμοιο*, που αναγνωρίζεται ως ισάξιο μέλος της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας. Η πρωτοπρόσωπη¹⁵⁵⁵ αφήγηση προσδίδει μεγαλύτερη αμεσότητα στην επικοινωνία του αναγνώστη με τα αφηγούμενα γεγονότα¹⁵⁵⁶, ειδικότερα στη συγκεκριμένη περίπτωση στην οποία ο αφηγητής είναι παιδί. Ιδιαίτερο στοιχείο της ιστορίας αυτής είναι ότι ο Δημήτρης δεν αντιμετωπίστηκε από κανέναν άλλο –παρά μόνο από τον αδερφό του- σαν ένα άτομο διαφορετικό, που μειονεκτεί. Τα σχόλια του αδερφού του είναι εκείνα που τον οδήγησαν στο να φερθεί σκληρά απέναντί στον ίδιο του τον εαυτό και να αυτοπεριθωριοποιηθεί ακόμη και από την κοινωνική ομάδα του σχολείου. Σταδιακά, με τη βοήθεια της δασκάλας, ανατρέπει το αρνητικό πρότυπο, στέκεται στα πόδια του και φέρνει κοντά του το κορίτσι που του άρεσε.

¹⁵⁵¹ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., ό.π., σ.31.

¹⁵⁵² Ο.π., σ.34.

¹⁵⁵³ Ο.π., σ.36.

¹⁵⁵⁴ Ο.π., σ.33.

¹⁵⁵⁵ Για την πρωτοπρόσωπη αφήγηση βλ. ενδεικτικά Κανατσούλη, Μ., «Η Πρωτοπρόσωπη Αφήγηση Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Παπαντωνάκης, Γ., (επιμ.), *Πρόσωπα Και Προσωπεία Του Αφηγητή Στην Ελληνική Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία Της Τελευταίας Τριακονταετίας*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2006, σσ.147-167 και Μητροφάνης, Γ., «Ο Αφηγητής: Οι Μεταμορφώσεις Του Πρωτέα Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Παπαντωνάκης, Γ., (επιμ.), *Πρόσωπα Και Προσωπεία Του Αφηγητή Στην Ελληνική Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία Της Τελευταίας Τριακονταετίας*, ό.π., σσ.221-245.

¹⁵⁵⁶ «Τελευταία υιοθετείται όλο και συχνότερα στα παιδικά αφηγήματα η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, πρακτική που ενισχύει τη διαπιστωμένη τάση των σημερινών παιδικών βιβλίων να «μιλούν» με ζωντάνια και αμεσότητα στους αναγνώστες», στο Γαβριηλίδου, Σ., *Το Δύσκολο Επάγγελμα Του Κλασικού Ηρώα*, Αθήνα: University Studio Press, 2008, σ.56.

Συμπερασματικά, λοιπόν, προκύπτει συναισθηματική και ηθική αποκατάσταση του «Άλλου».

Μέσα από μια συμβολική προσέγγιση της ιστορίας, τα μηνύματα που επιδιώκει να περάσει το συγκεκριμένο μικροαφήγημα είναι πολλαπλά. Καταρχήν, πως πρέπει όλοι οι άνθρωποι να πιστεύουν στον εαυτό τους. Γράφει:

«Ποιος σου τα είπε όλα αυτά, Δημητράκη;

- Ο αδερφός μου.

- Και η μαμά σου τι λέει;

- Μου λέει ότι είμαι ωραίος, έξυπνος και καλός.

— Κι εσύ ποιον πιστεύεις;

- Δεν ξέρω ποιος λέει την αλήθεια, νομίζω ο αδερφός μου.

- Αφού δεν ξέρεις ποιος λέει την αλήθεια, γιατί δε ρωτάς τον εαυτό σου;»¹⁵⁵⁷

Κατά δεύτερον, πως πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με τα «πειράγματα» που κάνουν στους άλλους. Ακόμη και ένα αθώο πείραγμα μπορεί να στιγματίσει το μικρό παιδί και να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική και προσωπική του ζωή.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, το ύψος του βιβλίου είναι μεγαλύτερο από το πλάτος, κάτι, που όπως έχουμε επισημάνει με βάση τις θεωρίες εικονογράφησης, δίνει περισσότερη έμφαση στους χαρακτήρες που απεικονίζονται σε αυτό. Εικόνα και κείμενο διαπλέκονται ομαλά, με την εικόνα να αναπτύσσει *συμμετρική* σχέση με το κείμενο.

Ο χώρος, στον οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα, είναι το σχολείο και το σπίτι του κεντρικού ήρωα. Οι δύο χώροι απεικονίζονται ρεαλιστικά, χωρίς προσθήκες και περιγραφές που έχουν φανταστικά, μη υπαρκτά στοιχεία. Ο χαρακτήρας μιλά και δρα πάντα σύμφωνα με την ηλικία του. Είναι ρεαλιστικός, ανθρώπινος, οικείος και εύκολα αναγνωρίσιμος από τα παιδιά. Η συγγραφέας τοποθετεί τον «Άλλο» στο κέντρο της οπτικής ματιάς, τον ακολουθεί και διαποτίζεται από τη δική του ματιά. Το αφηγηματικό τέχνασμα του «*μετατιθέμενου λόγου*»¹⁵⁵⁸ επιστρατεύεται, για να προβάλλει την οπτική γωνία του παιδιού, μέσα από τα μάτια του οποίου βλέπουμε την ιστορία. Πρόθεση της συγγραφέως είναι να εμπλέξει συναισθηματικά τον αναγνώστη και να τον καθοδηγήσει να ταυτιστεί με τον ήρωα, παρακολουθώντας τα γεγονότα όπως φιλτράρονται μέσα από τη δική του αντίληψη. Αφενός η επεξεργασία των συναισθημάτων και των σκέψεων των ανθρώπων, η λεπτομερής εξέταση των στάσεων και των ιδεών τους απέναντι στον

¹⁵⁵⁷ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., ό.π., σ.31.

¹⁵⁵⁸ Σύμφωνα με τον Genette, μετατιθέμενος είναι ο λόγος της αφήγησης όταν εμπλέκεται ο λόγος του αφηγητή με το λόγο του ήρωα, ώστε είναι δύσκολο να πούμε ποιος μιλάει.

«Εαυτό» τους και στους «Άλλους» και αφετέρου, η ανακάλυψη του σώματός τους οδηγεί στην αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς τους απέναντι στο «διαφορετικό» και την αποδοχή των δικών τους ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Η αποδοχή του εαυτού τους προσθέτει αυτοπεποίθηση και δύναμη να αντιμετωπίσουν τον «έξω» κόσμο και να σταθούν κριτικά απέναντί του.

6.6.16 Το μικροαφήγημα της Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., *Φίλοι; ... φως φανάρι*, (2005)¹⁵⁵⁹ περιγράφει τη δημιουργία μιας δυνατής φιλίας ανάμεσα σε δυο παιδιά, εκ των οποίων το ένα είναι κωφό. Επικεντρώνεται, λοιπόν, στη δύναμη της μη λεκτικής επικοινωνίας και της αποδοχής της διαφορετικότητας του «Άλλου».

Ξεκινώντας την ανάλυση από τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου και συγκεκριμένα από τον τίτλο, διαπιστώνεται ότι στο σημείο αυτό συνενώνονται ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι με σκοπό τη μετάδοση των νοημάτων. Το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου ενέχει τη δική του σημασιολογία. Επίσης, δεν είναι τυχαία η επιλογή των χρωμάτων, που λειτουργούν ως φόντο του τιτλικού περιεχομένου, καθώς αυτά συμβολίζουν μετωνυμικά τα χρώματα των φωτεινών σηματοδοτών. Ειδικότερα, η λέξη «*φίλοι*», που βρίσκεται στο κόκκινο χρώμα, συμβολίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το «*στοπ*», όταν το φανάρι είναι κόκκινο (καθώς πρόκειται για μηνύματα αυθαίρετων κοινωνικών συμβάσεων, όπως κόκκινο το χρώμα της απαγόρευσης, από τα κόκκινα φανάρια της οδικής κυκλοφορίας) και αντίθετα, εκφράζει την προβολή του (όταν είναι πράσινο). Η λέξη «*φως*», η οποία τοποθετείται στο κίτρινο χρώμα, εκφράζει το φως που διαχέεται στην εικόνα της αναπηρίας. Τέλος, η λέξη «*φανάρι*» τοποθετείται στο πράσινο χρώμα αναφέρεται στην άνευ προϋποθέσεων και ορίων αποδοχή του «Άλλου».

Το κυκλικό πλαίσιο στο κάτω μέρος του βιβλίου και η κόκκινη ετικέτα στο πάνω μέρος της εικόνας αποτελούν μια επιπρόσθετη λειτουργία του παρακειμένου. Η συγκεκριμένη επιδιώκει να κοινοποιήσει στον ενήλικα-αγοραστή τα βραβεία που απέσπασε το συγκεκριμένο ανάγνωσμα, προσπαθώντας να επηρεάσει κατ' επέκταση την καταναλωτική του προτίμηση¹⁵⁶⁰. Σε επίπεδο εικονογράφησης, η εικόνα του εξωφύλλου αναπαριστά δύο παιδιά, ένα κορίτσι και ένα αγόρι, στην προσπάθειά τους να αγγίξουν τα

¹⁵⁵⁹ Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., *Φίλοι;... φως φανάρι*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005. Την εικονογράφηση έκανε η Μαρία Τζαμπούρα. Το μικροαφήγημα τιμήθηκε με το Βραβείο Πηνελόπης Μαξίμου (Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου) 2005 και το Κρατικό Βραβείο Εικονογράφησης 2005.

¹⁵⁶⁰ Beckett, S., *Crossover Picturebooks: A Genre For All Ages*, New York & London: Routledge, 2012, σσ. 7-9.

χέρια τους. Η *γωνία λήψης* της σκηνής αυτής έχει τραβηχτεί από ψηλά, επιτρέποντας στον αναγνώστη-θεατή να έχει μια πανοραμική αντίληψη των πραγμάτων.

Η αφήγηση ξεκινάει με την παρουσίαση της ηρωίδας. Η εστίαση είναι εσωτερική, σταθερή. Πιο συγκεκριμένα, ο κειμενικός και ο εικονογραφικός αφηγητής διηγούνται την ιστορία σε πρώτο πρόσωπο, από την οπτική γωνία ενός ορισμένου προσώπου, της Ισμήνης. Η Ισμήνη, λοιπόν, μέσα από τα λόγια της σκιαγραφείται ως ένα κορίτσι που *«δυσκολεύεται να ζυπνήσει το πρωί με αποτέλεσμα να σηκώνεται κακόκεφο και κουρασμένο, χωρίς να έχει διάθεση να μιλήσει με κανέναν»*¹⁵⁶¹. Ωστόσο, στην εξέλιξη της πλοκής, μία έκπληξη περιμένει την Ισμήνη. Ένα πρωί συναντά στα φανάρια, ένα αγόρι, που την χαιρετάει γεμάτο χαρά από το τζάμι του σχολικού του λεωφορείου¹⁵⁶². Γράφει:

*«Το παιδί απέναντι μου είναι ένα αγόρι της ηλικίας μου, με ένα κόκκινο τζόκεϊ καπελάκι. Πάει να χασμουρηθεί, αλλά με βλέπει που το κοιτάζω και το τεράστιο χασμουρητό του μετατρέπεται σε τεράστιο χαμόγελο! Όχου!!! Πού μπλέξανε...!!! Ούτε εδώ δε θα βρω ησυχία!!! Έννοια σου και ξέρω εγώ πώς θα σε ξεφορτωθώ μια και καλή! Σηκώνω βιαστικά το χέρι μου, με σκοπό να κάνω τη γνωστή ελληνική χειρονομία με ορθάνοιχτα όλα μου τα δάχτυλα... αλλά... το αγόρι απέναντι, σαν σε καθρέφτη, κάνει το ίδιο, μόνο που... κουνάει χαρωπά το χεράκι το δεξιά αριστερά και με χαιρετάει»*¹⁵⁶³.

*«Ντροπιασμένη, το μιμούμαι για να μη με νομίσει και... αγενή!!! Το φανάρι γίνεται πράσινο και χανόμαστε, ο καθένας στη δικιά του διαδρομή προς το σχολείο του»*¹⁵⁶⁴.

Η αλλαγή της διάθεσης της Ισμήνης θα επέλθει το επόμενο πρωινό, όταν θα συναντήσει και πάλι στα φανάρια το άγνωστο αγόρι, το οποίο θα της προσφέρει ένα λουλούδι. Το λουλούδι φέρει μια συγκεκριμένη συμβολική λειτουργία, αυτή της εκδήλωσης αγάπης. Η οπτική διάσταση των γραμμάτων ακολουθεί τη γραμμική πορεία των σχημάτων, που είναι ενταγμένα σε ένα εικονογραφικό πλαίσιο, το οποίο παραπέμπει στη σήμανση της απαγόρευσης σύμφωνα με τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Στο σημείο αυτό, η σχέση κειμένου-εικόνας είναι σε *ασυμφωνία*, καθώς η μεν λεκτική τροπικότητα εκφράζεται μεταφορικός, ενώ η οπτική τροπικότητα κυριολεκτεί, αφού τα σώματα των ηρώων εικονογραφούνται να αιωρούνται σχεδόν εξαϋλωμένα¹⁵⁶⁵. Η απόδοση αυτή, σε συνδυασμό με τα παλ χρώματα (επικρατέστερο αυτό του λευκού), δίνουν μία ονειρική,

¹⁵⁶¹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., *Φίλοι;... φως φανάρι*, ό.π., σ.1.

¹⁵⁶² Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.16)1, σ.545.

¹⁵⁶³ Αλεξοπούλου-Πετράκη, Φ., ό.π., σ.5.

¹⁵⁶⁴ Ο.π., σ.6.

¹⁵⁶⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(6.6.16)2, σ.545.

σχεδόν ουτοπική διάσταση. Σε αυτή την απόδοση συνηγορεί η *γωνία λήψης* της σκηνής, η οποία έχει τραβηχτεί από ψηλά, παρουσιάζοντας μια πανοραμική εικόνα. Στο *πεδίο βάθους* της εικόνας, βρίσκεται ένας κυκλικός κόμβος, ο οποίος διαχωρίζεται με μια λευκή γραμμή που παραπέμπει σε δρόμο. Το συγκεκριμένο οπτικό σύμβολο λειτουργεί ως *διεικονικός* υπαινιγμός στη σήμανση της απαγόρευσης, ο οποίος φέρει διττή λειτουργία: αφενός εστιάζει στο γεγονός πως τα δυο παιδιά δεν μπορούν να συναντηθούν, δεδομένου ότι βρίσκονται σε διαφορετικά σχολικά, και αφετέρου, το πράσινο χρώμα, ως υποκατάστατο του κόκκινου, λειτουργεί ως έκπληξη, που θέτει σε εγρήγορση την ευρηματικότητα και εξάπτει την περιέργεια του μικρού παιδιού σε σχέση με την έκβαση της πλοκής. Ειδικότερα, η σημειολογία του πράσινου χρώματος είναι καθοριστική: λειτουργεί συμβολικά μεταδίδοντας ένα συναίσθημα ευφορίας και ψυχικής ανάτασης.

Το κείμενο ορίζει τη θέση του αναγνώστη-θεατή με έναν ιδιαίτερα παιγνιώδη τρόπο, καθώς σκοπεύει να του αποκαλύψει μοναδικές πληροφορίες, ανάγοντας έτσι την ανάγνωση σε μία προνομιακή εμπειρία, σύμφωνα με την οποία καλείται να εμπλακεί ως μυστικός παρατηρητής και να απολαύσει το παιχνίδι των συμβάσεων. Σε αυτήν την εμπλοκή του αναγνώστη ως παρατηρητή, συμβάλλει επίσης η οπτική τροπικότητα της επόμενης σκηνής, στην οποία αναπαρίσταται μια γιρλάντα με ανθρωπάκια που πιάνονται χέρι χέρι, παραπέμποντας συνειρμικά στο ποίημα ενός από τους μεγαλύτερους Έλληνες ποιητές, του Γιάννη Ρίτσου. Ειδικότερα, πρόκειται για το ποίημα *«Αν όλα τα παιδιά της Γης»*, το οποίο εστιάζει στα ίσα δικαιώματα που πρέπει να έχουν όλα τα παιδιά του κόσμου. Σε συμβολικό επίπεδο, αποτελεί ένα μέσο μύησης του μικρού παιδιού στην πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών. Το παιδί διδάσκεται έμμεσα πως όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να απολαμβάνουν ίδιας αντιμετώπισης και ίσων δικαιωμάτων.

Η πλοκή εξελίσσεται με την ανταλλαγή μηνυμάτων ανάμεσα στα δυο παιδιά, τα οποία προσπαθούν, μέσα από τη μη λεκτική επικοινωνία των σωμάτων τους (μέσα από τις ζωγραφιές και τις κατασκευές τους) να επικοινωνήσουν και να γνωριστούν. Η κορύφωση της πλοκής επέρχεται, όταν οι δύο ήρωες συναντιούνται τυχαία στο μουσείο Φυσικής Ιστορίας, που επισκέφτηκαν με τα σχολεία τους την ίδια ημέρα. Η χαρά της Ισμήνης αποτυπώνεται στην προσπάθειά της να σταθεί πρώτη στη γραμμή της τάξης της, κάτι ασυνήθιστο για εκείνη, καθώς *«Με το που αρχίζει η περιήγηση στο μουσείο, αρχίζει και η δική μου αναζήτηση, του δικού μου θησαυρού... Η δασκάλα μου ξαφνιάζεται που με βλέπει στην πρώτη γραμμή της τάξης μου, να σπρώχνω για να μπω μέσα... Αλλά και το φιλαράκι μου θα ξαφνιαστεί σαν με δει πλάι του. Θα τρελαθεί από τη χαρά του!*

Η Ισμήνη, ωστόσο, στη συνέχεια της αφήγησης, βρίσκεται αντιμέτωπη με μια έκπληξη, που ανατρέπει τις προσδοκίες της. Γράφει: «*Θα αρχίσουμε να μιλάμε ασταμάτητα για όλα όσα δεν προλαβαίνουμε να πούμε στα φαναράκια μας!!! Θα του δώσω το τηλέφωνό μου, θα τον γνωρίσω στις φίλες μου, θα... θα...*»¹⁵⁶⁶. Γρήγορα, όμως, συνειδητοποιεί πως το αγόρι «από το απέναντι σχολικό» ήταν μαθητής σε μια τάξη κωφών παιδιών, τα οποία επικοινωνούσαν μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους στη νοηματική γλώσσα. Στην πρόσληψη των παραπάνω δεδομένων, συμβάλλει η απόδοση του δυνατού χτύπου της καρδιάς της με τους ήχους «TAM-TAM TAM». Το γεγονός αυτό αποτυπώνει την έκδηλη αγωνία της κεντρικής ηρωίδας γι αυτό που επρόκειτο να αντικρίσει. Το γεγονός, πάντως, πως το αγόρι ήταν κωφό δε στάθηκε ανασταλτικός παράγοντας για την ίδια. Τον πλησιάζει με μεγάλη χαρά και ξεκινούν μαζί ένα μοναδικό παιχνίδι στις αίθουσες του μουσείου. Γράφει:

*«Ξεχωρίζω το κόκκινο καπελάκι του φίλου μου ανάμεσα στα παιδιά του σιωπηλού ημικύκλιου. Στρέφει το κεφάλι του και με βλέπει κι αυτός! Τα μάτια του φωτίζονται από τη χαρά! Ο δάσκαλός του τελειώνει τη νοηματική ομιλία του και το ημικύκλιο διαλύεται. Τα παιδιά σκορπίζουν ολόγυρά μου. Συνεχίζω να μένω ακίνητη – πιο ακίνητη και από τα βαλσαμωμένα ζώα γύρω μου... Το κόκκινο καπελάκι τρέχει γρήγορα κοντά μου. μου ανοίγει την αγκαλιά του γελαστό. Χώνομαι μέσα με χαρά και...»*¹⁵⁶⁷.

«...γρήγορα τον αρπάζω από το χέρι και αρχίζουμε να γλιστράμε αθόρυβα στο γυαλισμένο πάτωμα ως την άλλη άκρη της αίθουσας, ποιος θα φτάσει πρώτος!!! Και φυσικά (και ευτυχώς) κάποιος φωνάζει: Στττ... Παλιόπαιδα... Δείξτε λίγο σεβασμό!».

*«Κι έτσι, βρίσκω ευκαιρία να το βροντοφωνάξω, ΕΓΩ και για τους ΔΥΟ: Δεν είμαστε παλιόπαιδα. Είμαστε οι ΚΑΛΥΤΕΡΟΙ ΦΙΛΟΙ»*¹⁵⁶⁸.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε όλη την έκταση της ιστορίας δεν εκφράζονται αντιλήψεις αποκλεισμού και απομόνωσης του «Άλλου» καθώς η ιδέα της αποδοχής της διαφοράς του υφίσταται στο τέλος της ιστορίας ως αυτονόητη κατάσταση. Επιπλέον, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι ο ήρωας είναι κωφός, αφού έχει διαβάσει σχεδόν το μισό κείμενο. η συγγραφέας μέσα από την *εσωτερική εστίαση* που χρησιμοποιεί οδηγεί τον αναγνώστη στην οικειότητα απέναντι στο κωφό παιδί καθώς δεν προβάλλει τη διάσταση της διαφορετικότητας.

¹⁵⁶⁶ Ο.π., σ.17.

¹⁵⁶⁷ Ο.π., σ.21.

¹⁵⁶⁸ Ο.π., σ.23.

Οι εναλλαγές στο είδος και το μέγεθος της γραμματοσειράς πολλαπλασιάζουν την επικοινωνιακή διάσταση του περιεχομένου τους, κατασκευάζοντας ένα παιγνιώδες αποτέλεσμα, με σκοπό να δοθεί έμφαση στη σπουδαιότητα των λέξεων και να καθοδηγηθεί ανάλογα η ένταση της φωνής του αναγνώστη.

Αναφορικά με την εικονογράφηση του μικροαφηγήματος, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο, δίνοντας την αίσθηση ενός ενιαίου πίνακα, ο οποίος συμπληρώνεται από δυο εικόνες την κάθε φορά, με το κείμενο να εμφιλοχωρεί στην εικονογράφηση. Εστιάζοντας στην εξωτερική εμφάνιση του αγοριού, παρατηρείται πως φοράει ανάποδα το καπέλο του, δείγμα της «εμφανισιακής» ένταξής του στο μοντέρνο τρόπο ντυσίματος. Ως προς τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του αγοριού, σε όλη την έκταση της κειμενικής και εικονικής αφήγησης προβάλλεται χαμογελαστό, με θέληση για παιχνίδι και κοινωνική συναναστροφή.

Με αλληγορικό τρόπο η ιστορία εξελίσσεται σε ένα σύνολο υπαινιγμών, που αναφέρονται στην κοινωνική ευαισθησία, που πρέπει να διέπει τις διαπροσωπικές σχέσεις όλων των ανθρώπων. Η ελληνική Παιδική Λογοτεχνία έχει συμπεριλάβει στη θεματική της, ως πρωταγωνιστές ή δευτερεύοντα πρόσωπα, παιδιά με ειδικές ανάγκες. Οι αλλαγές και οι απαιτήσεις της κοινωνίας, από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, η διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών, αλλά και οι τάσεις των συγγραφέων, προς τη συγγραφή αυτού του ευαίσθητου θέματος, έδωσαν πλούσια συγγραφική παραγωγή¹⁵⁶⁹. Η Παιδική Λογοτεχνία, που έχει ως θέμα της τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αρχίζει να φωτίζει τον εσωτερικό τους κόσμο, τις σκέψεις και τα αισθήματά τους.

6.6.17 Στο μικροαφήγημα της Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Ο Μυτόγκας*, (2004)¹⁵⁷⁰ η ιδιαιτερότητα του κεντρικού πρωταγωνιστή γίνεται άμεσα αντιληπτή και αποτελεί στοιχείο διάκρισης, που λειτουργεί προσθετικά στην κατασκευή και πρόσληψη της ετερότητάς του. Ο τίτλος λειτουργεί *συνδηλωτικά* του ιδιαίτερου αυτού χαρακτηριστικού γνωρίσματος του ήρωα. Ειδικότερα, η επιλογή της ονοματοποιίας «Μυτόγκας» αφορά ένα ευρηματικό λεκτικό παιχνίδι ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο, μετατρέποντας το μήνυμα της πρότασης σε χιουμοριστικό. Η μεταμόρφωση της

¹⁵⁶⁹ Ζούρα – Μαστρομιχαλάκη, Α., «Η Στάση Της Οικογένειας Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες Στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1975-1999)», *Διαδρομές*, τ.χ.55, Φθινόπωρο, 1999, σ.174.

¹⁵⁷⁰ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2004. Την εικονογράφηση έκανε ο Απόστολος Καραστεργίου.

εξωτερικής εμφάνισης συνιστά και εσωτερική μεταμόρφωση (αλλαγή του χαρακτήρα του), η οποία γίνεται ακόμη περισσότερο αντιληπτή από την αλλαγή του ονόματος, μια επιλογή που λειτουργεί ως χαρακτηριστικό σχόλιο. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εικονογραφική απόδοση του ήρωα: η οποία διατηρεί το χαρακτηριστικό της εξωτερικής εμφάνισης που στερεοτυπικά έχει συνδεθεί μαζί του. Συγκεκριμένα, απεικονίζεται με μεγάλη μύτη, στην άκρη της οποίας υπάρχει ένας χάρακας. Το κωμικό της αναπαράστασης συνίσταται στην προσπάθεια του ήρωα να μετρήσει με το χάρακα το μέγεθος της μύτης του. Στο *πεδίο βάθους* της εικόνας, βρίσκονται οι γονείς του: ο πατέρας χαμογελά με ένα τρυφερό τρόπο και η μητέρα με απορημένο ύφος, που δηλώνεται με τα γουρλωμένα μάτια και το ανοιχτό στόμα.

Η μονόδρομη αφήγηση παραπέμπει σε μορφή ημερολογιακής εξομολόγησης, αφού ξεκινά και ολοκληρώνεται με το μικρό παιδί σε ρόλο αφηγητή να παρουσιάζει την προσπάθειά του να ανακαλύψει τη σπουδαιότητα της εσωτερικής ομορφιάς. Η εστίαση είναι *εσωτερική σταθερή*. Το αφηγηματικό τέχνασμα του «*μετατιθέμενου λόγου*» χρησιμοποιείται για να κλίνει ο αναγνώστης προς της πλευρά του ήρωα και να τον εμπλέξει συναισθηματικά¹⁵⁷¹. Η εξωτερική εμφάνιση του «Άλλου» σκιαγραφείται κυρίως μέσα από τους χαρακτηρισμούς, που ο ίδιος δίνει για τον εαυτό του. Απόλυτα φυσιολογικά, η αφήγηση παρουσιάζει στην αρχή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του υποκείμενου ταύτισης που αφορούν στην «*μεγάλη και στραβή*» μύτη του. Στη συνέχεια, καταγράφεται η αντίδραση των συμμαθητών του στο σχολείο. Το μικρό παιδί αποτελεί το *μειονεκτικό* «Άλλο», με αποτέλεσμα να δέχεται τα κοροϊδευτικά σχόλια των υπολοίπων. Ουσιαστικός είναι ο ρόλος της δασκάλας του, που τον κατανοεί και τον υποστηρίζει τονίζοντας τη σημασία της εσωτερικής ομορφιάς του ανθρώπου.

Ο ήρωας προσπαθεί να καταλάβει αν τα λόγια της δασκάλας αντιπροσωπεύουν και τον ίδιο, αν, δηλαδή, «*έχει ωραία εμφάνιση εσωτερική*»¹⁵⁷². Το ίδιο υποστηρικτικός είναι και ο ρόλος της μητέρας του, που με συνεχείς συμβουλές και νουθεσίες (το ζήτημα των ωραίων αισθημάτων) στέκεται δίπλα του. Παρόλα αυτά, η κατάσταση δεν αλλάζει. Ο χλευασμός και η κοροϊδία σε βάρος του συνεχίζεται. Τα αρνητικά χαρακτηριστικά σχόλια «Μυτόγκας», «καρφί» και «κακός» λειτουργούν ενισχυτικά των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων.

Ο ήρωας που δέχεται τη σκληρή και άδικη κριτική των συμμαθητών του εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης, προσπαθεί με κάθε τρόπο να γίνει αποδεκτός και ισάξιος

¹⁵⁷¹ Stephens, J., ό.π., σσ.50-54.

¹⁵⁷² Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, ό.π., σ.9.

αυτών. Όλες, όμως, οι προσπάθειές του αποβαίνουν άκαρπες, καθώς η ενδο-ομάδα της σχολικής του τάξης συνεχίζει να τον αποκαλεί «Μυτόγκα». Τότε αυτός, νιώθοντας την απαξίωση όλων, αντιδρά- όχι πάντα ιδανικά. Γράφει: «*Θύμωσα και τους φώναξα ότι είναι παλιόπαιδα. Το είπα και στη δασκάλα*»¹⁵⁷³. «*Κι εγώ θύμωσα και τους τις πήρα πίσω*»¹⁵⁷⁴. Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπαίνουν αρκετά συχνά σε μία διαδικασία σύγκρισης με τους γύρω τους, με σκοπό να καταφέρουν να καθορίσουν και να προσδιορίσουν την προσωπική τους ταυτότητα. Δεν είναι σε θέση να φιλτράρουν και να ζυγίσουν τα λόγια τους, αλλά ούτε και να σκεφτούν τις επιπτώσεις αυτών: «*Ευχαριστούμε, Μυτόγκα!*»¹⁵⁷⁵. «*Είσαι καρφί, είσαι κακός, είσαι μυτόγκας!*»¹⁵⁷⁶. Είναι χαρακτηριστική η οπτική τροπικότητα, που αναπαριστά τον ήρωα να βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας, με τα υπόλοιπα παιδιά να τον έχουν περικυκλώσει. Η στάση του σώματός του (χέρια μαζεμένα στις τσέπες του παντελονιού και κεφάλι σκυμμένο προς τα κάτω) υποδηλώνει φόβο και ταπείνωση. Αντίθετα, η στάση του σώματος των υπολοίπων (χειρονομίες και γκριμάτσες θυμού) επιδεικνύει την άγρια διάθεσή τους.

Βασικός του στόχος είναι πώς θα γίνει συμπαθής στους γύρω του. Δεν πιστεύει στην αξία του ως άτομο και επιζητά συνεχώς την επιβεβαίωση από τρίτους. Επηρεάζεται εύκολα από τα λόγια τους κρίνοντας σκληρά τον εαυτό του, γεγονός που φανερώνει τη χαμηλή του αυτοπεποίθηση. Γράφει:

«*Αμα τους δώσω καραμέλες θα μου πούνε: Ευχαριστούμε, είσαι πολύ καλός*»¹⁵⁷⁷.

«*Για να φαίνομαι καλός πρέπει να χαμογελάω... να έτσι*»¹⁵⁷⁸.

Πράγματι, το μικρό παιδί έχει ανάγκη από ενθάρρυνση. Έχει ανάγκη να του μεταδίδουν το συναίσθημα της επάρκειας, για να πιστέψει στις δυνάμεις του. Όταν αισθάνεται ότι οι άλλοι το αποδέχονται, τότε αρχίζει κι εκείνο βαθμιαία να αποδέχεται τον εαυτό του. Είναι σημαντικές, λοιπόν, οι εμπειρίες που αποκομίζει το παιδί, κατά τη συναναστροφή του με άλλα άτομα όπως είναι οι γονείς¹⁵⁷⁹. Στην περίπτωση του κεντρικού πρωταγωνιστή, το συγγενικό του περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά, καθώς είτε δεν αναφέρονται καθόλου στη μύτη του είτε αναφέρονται σε αυτήν με γλυκό τρόπο. Γράφει: «*... είσαι το πιο καλό παιδί του κόσμου*»¹⁵⁸⁰.

¹⁵⁷³ Ο.π., σ.15.

¹⁵⁷⁴ Ο.π., σ.21.

¹⁵⁷⁵ Ο.π., σ.21.

¹⁵⁷⁶ Ο.π., σ.16.

¹⁵⁷⁷ Ο.π., σ.19.

¹⁵⁷⁸ Ο.π., σ.13.

¹⁵⁷⁹ Μπρούζος, Α., ό.π., σσ.218-219.

¹⁵⁸⁰ Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., ό.π., σ.19.

«Τι χαριτωμένη μυτούλα είναι αυτή;»¹⁵⁸¹.

Η λύση επέρχεται και η ισορροπία αποκαθίσταται με την εμφάνιση στο σχολείο μιας καινούργια μαθήτριας, η οποία υποστασιοποιεί τον παραπληρωματικό «Άλλο», εξαιτίας της σωματικής της μειονεξίας. Είναι ένα κοριτσάκι, που νιώθει το ίδιο με τον ήρωα, αλλά δεν έχει τη δύναμη να παλέψει όπως αυτός. Ο φόβος του ήρωα μήπως και αυτή βιώσει τα ίδια συναισθήματα με εκείνον, η μεγαλοψυχία και η καλοσύνη του τον επιτάσσουν να γίνει προστάτης της καινούργιας κοπέλας αλλά και να της δείξει τον καλύτερό του εαυτό. Μέσα από τη πράξη αυτή μεγαλοψυχίας και καλοσύνης καταφέρνει να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, έχοντας κερδίσει συγχρόνως και μία καλή φίλη. Γράφει: *«Τώρα θα κοροϊδεύουνε και αυτήν όπως και εμένα... Όχι δε θα τους αφήσω»¹⁵⁸²*. Χάρη στο «δίχτυ προστασίας» που απλώνει γύρω της, συμβάλλει στην εξοικείωση με τον διαφορετικό «Άλλο», το σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή και τέλος την αγάπη. Η παρουσία, λοιπόν, του κοριτσιού κατέστη πολύ σημαντική στο να ανατρέψει ο ήρωας την αυτοεικόνα του αλλά και την άποψη των συμμαθητών του για αυτόν.

Η εικόνα που επιλέγεται να αναδείξει την αποδοχή του ήρωα από την μικροκοινωνία του σχολείου αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα. Πιο συγκεκριμένα, αναπαρίσταται ο κεντρικός ήρωας στον αέρα, με τα παιδιά να χαμογελούν από κάτω. Η γωνία λήψης της σκηνής έχει τραβηχτεί από ψηλά. Έτσι, επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να έχει μια πανοραμική αντίληψη των πραγμάτων με τον πρωταγωνιστή να βρίσκεται σε θέση ανωτερότητας.

Το μοτίβο στο οποίο βασίζεται η ιστορία, αφορά έναν πεντάχρονο ήρωα, ο οποίος γίνεται θύμα κοινωνικού ρατσισμού εξαιτίας της εμφάνισής του. Κάνει προσπάθειες να ενταχθεί στο σύνολο, οι οποίες όμως αποτυγχάνουν. Εξαιτίας ενός τυχαίου γεγονότος (ο ερχομός της νέας συμμαθήτριας) αποδεικνύει έμπρακτα σε όλους ότι τα πλεονεκτήματα του εσωτερικού του κόσμου υποσκελίζουν κατά πολύ το όποιο «ελάττωμα» της εξωτερικής του εμφάνισης. Η ιδέα αυτή προβάλλεται και στο οπισθόφυλλο του βιβλίου, όπου η συγγραφέας αναφέρει: *«Σημασία δεν έχει η εξωτερική εμφάνιση... Το σπουδαίο είναι να έχεις ωραία συναισθήματα»*.

Σχετικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες καταλαμβάνουν ολόκληρες τις σελίδες του βιβλίου με το κείμενο να εμπλέκεται ομαλά μέσα σε αυτές. Το ύψος του βιβλίου είναι μεγαλύτερο από το πλάτος, δίνοντας έμφαση στους χαρακτήρες που απεικονίζονται. Τα

¹⁵⁸¹ Ο.π., σ.22.

¹⁵⁸² Ο.π., σ.33.

χρώματα δεν είναι έντονα και δεν καθηλώνουν τον αναγνώστη στην εικόνα. Η διαφορετικότητα του ήρωα σκιαγραφείται λεκτικά, αλλά υποστηρίζεται και εικαστικά.

Σύμφωνα με τον Mark Twain, «Υπάρχει κάτι που ο άνθρωπος αγαπάει περισσότερο από την αγάπη - την αποδοχή των γειτόνων του και της κοινωνίας. Και ίσως υπάρχει κάτι που φοβάται περισσότερο από τον πόνο - την απόρριψη των γειτόνων»¹⁵⁸³. Γίνεται, λοιπόν, εύκολα αντιληπτό πόσο σημαντική είναι για τα νεαρά άτομα, που μόλις έχουν εισέλθει στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα του σχολείου, η γνώμη που οι άλλοι έχουν για εκείνα. Άλλωστε, «Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού δε θα μπορούσε να προχωρήσει χωρίς τη διαρκή τροποποίηση της αυτοαντίληψης του με βάση τις υποδείξεις των άλλων. Έτσι, το ίδιο το παιδί σε κάθε στάδιο είναι στην ουσία εν μέρει κάποιος άλλος ακόμα και στην ίδια τούτη σκέψη για τον εαυτό του»¹⁵⁸⁴. Η εξομολογητική πορεία της αφήγησης μέσα από την ενεργητική ακρόαση των χαρακτηριστικών ταύτισης λειτουργεί ως πορεία αυτογνωσίας, καθώς αποκτά την αίσθηση του εαυτού και της αυτο-αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον «Εαυτό» του σε σχέση με τους «Άλλους» (ετεροπροσδιορισμός) και εν συνεχεία, μέσω της υπέρβασης, οδηγείται σταδιακά στον αυτοπροσδιορισμό του βάση της δικής του ταυτότητας και μοναδικότητας.

6.6.18 Το μικροαφήγημα της Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003)¹⁵⁸⁵ αφορά μία ιστορία που δίνει έμφαση στη διαφορετικότητα. Πρωταγωνιστής είναι ο «Γιώργος – μπόνγκος», ο οποίος αρχικά γίνεται αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές του, αλλά στο τέλος -με τη βοήθεια της «Πελαγίας – ζυγίας»- γίνεται η αφορμή για να συνειδητοποιήσουν όλοι ότι ο καθένας είναι ξεχωριστός μέσα από τη διαφορετικότητά του. Η εικόνα του εξωφύλλου του βιβλίου αναπαριστά πέντε παιδιά πιασμένα το ένα δίπλα στο άλλο. Ο αναγνώστης συνδυάζοντας την εικόνα με το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου, αντιλαμβάνεται πως η συγκεκριμένη στάση των εικονιζόμενων χαρακτήρων δηλώνει ότι είναι έτοιμοι να βγουν φωτογραφία. Ο επιθετικός προσδιορισμός «άλλη» στο τιτλικό περιεχόμενο προϊδεάζει τον αναγνώστη πως έχει προηγηθεί μια φωτογραφία, η οποία για κάποιο λόγο απορρίφτηκε. Η ετικέτα, που

¹⁵⁸³ Τσιμπιδάκη, Α., *Παιδί Με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια Και Σχολείο: Μία Σχέση Αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2011, σ.63.

¹⁵⁸⁴ Cole, M., & Cole, S., ό.π., σ.187.

¹⁵⁸⁵ Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, Αθήνα: Κέδρος, 2003. Την εικονογράφηση έκανε η ίδια η συγγραφέας.

υπάρχει στο οπισθόφυλλο και γράφει «Μια ιστορία που μιλάει με χιούμορ για τη διαφορετικότητα και μας δείχνει πως ο καθένας μας είναι ξεχωριστός», απευθύνεται στον ενήλικο αγοραστή, καθώς του κοινοποιεί το θέμα της ιστορίας του βιβλίου.

Στην αρχή της αφήγησης, ο αναγνώστης-θεατής έρχεται αντιμέτωπος με ένα φωτογράφο τη στιγμή ακριβώς που αυτός βγάζει μια φωτογραφία. Γυρίζοντας σελίδα, η οπτική τροπικότητα αναπαριστά, τη φωτογραφία που βγήκε σε ένα πλαίσιο το οποίο παραπέμπει σε κάδρο, τη φωτογραφία που βγήκε. Στη φωτογραφία-εικόνα συμμετέχουν οχτώ παιδιά, τα οποία εικονίζονται χαμογελαστά και αγκαλισμένα. Ωστόσο, ένα από αυτά στέκεται μακριά, σε σχέση με τα υπόλοιπα, και δε χαμογελάει. Το βλέμμα του είναι λυπημένο και η στάση του σώματός του, με το ένα χέρι να ακουμπά το μάγουλό του, να δηλώνει θλίψη. Η χρήση των αποσιωπητικών στην τελευταία φράση του λεκτικού κειμένου υποδηλώνει πως κάτι συνέβη στην παρέα των παιδιών. «*Να τη όλη η παρέα μας! Ακριβώς όπως την έβγαλε ο φωτογράφος. Τρομερή ομάδα! Αχτύπητη! Έτσι νομίζαμε, δηλαδή...*»¹⁵⁸⁶. Συγκεκριμένα, η παύση που δημιουργείται προσδίδει ρυθμό και ροή στην ιστορία¹⁵⁸⁷, ενώ παράλληλα δημιουργεί αγωνία στον αναγνώστη-θεατή.

Στη συνέχεια, ο αφηγητής προσπαθεί να επιστήσει την προσοχή του αναγνώστη στην αρχική φωτογραφία, για να παρατηρήσει πως «*κάτι δεν πάει καλά*»¹⁵⁸⁸. Η τεχνική αυτή φέρει πολυεπίπεδη λειτουργία: πρωτίστως, λειτουργεί παιγνιωδώς και δημιουργεί συνειρμικά άλματα προκαλώντας τον αναγνώστη να παλινδρομήσει στις πρώτες σελίδες του βιβλίου και υπενθυμίζοντάς του ότι πρόκειται για μία μυθοπλασία. Δευτερευόντως, έχει ως σκοπό να αποκωδικοποιήσει πληροφορίες, να συνδέσει και να συσχετίσει με δεδομένα που ανακύπτουν στην εξέλιξη της μυθοπλασίας και με το τέλος της αφήγησης να προκαλέσει την επανανοηματοδότησή της. Ο λόγος για τον οποίο ο εικονιζόμενος χαρακτήρας, ο «Γιώργος-μπόνγκος», δεν είναι χαρούμενος, είναι οι στερεοτυπικές εκφράσεις που χρησιμοποιούν τα άλλα παιδιά ως προς την εξωτερική του εμφάνιση. Πιο συγκεκριμένα, ο αφηγητής με *μεταφερόμενο* λόγο παρουσιάζει τις ρατσιστικές αντιλήψεις των υπόλοιπων παιδιών κατασκευάζοντας τις θέσεις πρόσληψης της ετερότητάς του κεντρικού ήρωα. «*Αλλά, στ' αλήθεια, αν κοιτάξετε προσεκτικά τη φωτογραφία, κάτι δεν πάει καλά. Ο Γιώργος-μπόνγκος δεν είναι χαρούμενος. Η Μαρίνα-γαρίδα είπε πως φταίει η κόκκινη τούφα στα μαλλιά του Γιώργου-μπόνγκου. Το Μαράκι-μωράκι είπε πως ο*

¹⁵⁸⁶ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, Αθήνα: Κέδρος, 2003, σ.3.

¹⁵⁸⁷ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σ. 364.

¹⁵⁸⁸ Διακαινισάκη, Π., ό.π., σ.6.

Γιώργος-μπόνγκος είναι αστείος και ο Πέτρος-σομπρέρος είπε ότι μια κόκκινη τούφα στα μαλλιά είναι πράγμα απαίσιο»¹⁵⁸⁹.

Μέσα από ένα παιχνίδι λέξεων, η συγγραφέας επιχειρεί να πετύχει το στόχο της, αλλά με μία μικρή δόση χιούμορ. Όλα τα παιδιά αποκαλούνται με το όνομά τους και ένα ακόμα ουσιαστικό, το οποίο φέρει κοινά στοιχεία με το όνομα, όπως για παράδειγμα «Γιώργος – μπόνγκος», «Μαράκι – μωράκι», «Μαρίνα- γαρίδα».

Έχει αναφερθεί προηγουμένως, ότι τα άτομα που διαφέρουν πέφτουν συχνά θύματα κοινωνικού ρατσισμού. Στη συγκεκριμένη ιστορία, το θύμα είναι ο «Γιώργος – μπόνγκος», ο οποίος αποτελεί και το *μειονεκτικό* «Άλλο». Η ιδιαιτερότητα της «κόκκινης τούφας» γίνεται αντιληπτή αμέσως και αποτελεί στοιχείο διάκρισης και πρόσληψης της ετερότητάς του. Ο ρατσισμός που βιώνει καλλιεργείται μέσα από τις ατομικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ενδο-ομάδας. Με τον «Άλλο» να αναπαρίσταται σε *γκρο πλαν* καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας, επιτυγχάνεται η οικειοποίησή του. Αναλυτικότερα, απεικονίζεται με τα χέρια ανοιχτά, τα μάτια γουρλωμένα και με λυπημένο ύφος, να κοιτάζει απευθείας τον αναγνώστη-θεατή απαιτώντας την άμεση συναισθηματική εμπλοκή του¹⁵⁹⁰. Στην οικείωση του «Γιώργου – μπόνγκου» συνηγορεί η επιλογή της εικονογράφησης της επόμενης σκηνής, η οποία εστιάζει στην αντιμετώπισή του από το κοινωνικό περιβάλλον. Ο πρωταγωνιστής απεικονίζεται απομονωμένος στο κάτω δεξιά μέρος της εικόνας, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους, που καταλαμβάνουν ολόκληρη σχεδόν τη δισέλιδη ταπετσαρία¹⁵⁹¹. Η κατά πρόσωπο απόδοση τους επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να διακρίνει πιο αναλυτικά τις λεπτομέρειες της επικριτικής τους διάθεσης, η οποία ενισχύεται από τα σηκωμένα χέρια τους και τον τεντωμένο δείκτη τους. Ο πρωταγωνιστής, από την άλλη, αποδίδεται με τα χέρια σταυρωμένα σε ένδειξη «ταπεινότητας» και κοινωνικής απομόνωσης.

Η παρέμβαση της «Πελαγίας – ζυγίας» είναι καθοριστική, καθώς συμπαρίσταται στο «Γιώργο-μπόνγκο» και συντελεί αποφασιστικά στην αποκατάσταση των ισορροπιών και στην τελική αποδοχή του ήρωα. Τα λόγια της λειτουργούν αφυπνιστικά, υπενθυμίζοντας στα παιδιά πως η ετερότητα στην εξωτερική εμφάνιση του «Γιώργου – μπόνγκου» δεν αποτελεί χαρακτηριστικό προς στιγματισμό, αλλά στοιχείο μοναδικότητας. «*Δεν είναι ντροπή που έτσι γεννήθηκε, απλά είναι ξεχωριστός*»¹⁵⁹². Η διαφορετικότητα στην

¹⁵⁸⁹ Ο.π., σ.6.

¹⁵⁹⁰ Ο.π., σσ.8-9.

¹⁵⁹¹ Ο.π., σσ.10-11.

¹⁵⁹² Ο.π., σ.15.

κοινωνία θα πρέπει να θεωρείται σημαντικό πλεονέκτημα και όχι απειλή εναντίον των αξιών και του τρόπου ζωής οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας. Η ποικιλομορφία βοηθάει την κοινωνία να εμπλουτίζεται, να προσαρμόζεται και να αναπτύσσεται καλύτερα. Τα παιδιά, ερχόμενα σε επαφή με τη διαφορετικότητα των «Άλλων», μαθαίνουν σιγά-σιγά να εκτιμούν και τη δική τους διαφορετικότητα, την οποία πλέον προσεγγίζουν «μέσω της αυτο-αποδοχής χωρίς να θεωρούν ότι μειονεκτούν ή υστερούν απέναντι στους άλλους που είναι “όμοιοι”»¹⁵⁹³. Χαρακτηριστική είναι η λεκτική επίθεση της «Πελαγίας – ζυγίας» στους φίλους της, προκειμένου να τους πείσει να αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τον «Γιώργο-μπόνγκο». Πετυχαίνει το στόχο της, χρησιμοποιώντας ως μέσα τα χρώματα και τα μεγέθη, πράγματα δηλαδή που κατανοεί ευκολότερα ένα παιδί.

Στη συνέχεια, ανατρέπεται η συμβατική πορεία ανάγνωσης, καθώς η οπτική τροπικότητα φαίνεται να μιμείται την πορεία ανάγνωσης των κόμικς. Πιο συγκεκριμένα, η εικόνα διαιρείται σε τμηματικά υπο-σύνολα, δίνοντας την αίσθηση αποσπασματικών σκηνών ενός συγκεκριμένου σημείου δράσης. Οι εικόνες διαχωρίζονται η μια από την άλλη με λευκά πλαίσια που παρεμβάλλονται μεταξύ τους. Με αυτήν την τεχνική, η συγγραφέας θέλει να δώσει έμφαση στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του πρωταγωνιστή και να ανατρέψει τις απόψεις των παιδιών. Τελικά, η αγάπη και η κατανόηση που δείχνουν, αφού πια έχουν συνειδητοποιήσει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν κάτι διαφορετικό και είναι μοναδικοί, αποτελεί τη λύση της ιστορίας, με την αποδοχή του ήρωα. Η ωριμότητα που επέδειξε η Πελαγία, λειτούργησε ως κινητήριο μοχλός προς την κατεύθυνση αυτή.

Το μοτίβο, στο οποίο βασίζεται η ιστορία δεν είναι ασφαλώς πρωτότυπο: ένα παιδί δέχεται τον κοινωνικό ρατσισμό των συνομηλίκων του εξαιτίας της εξωτερικής του εμφάνισης. Στην πορεία εμφανίζεται ένα πρόσωπο που δρα ως συμπαραστάτης και βοηθός του, και πετυχαίνει να αποδείξει στην υπόλοιπη ομάδα ότι είναι άξιος να ενταχθεί σε αυτήν. Η συγγραφέας φροντίζει να περάσει τα μηνύματα που θέλει, με έμμεσο τρόπο, μέσα από τα λόγια της «Πελαγίας – Ζυγίας», χρησιμοποιώντας ως μέσο παραλληλισμού και αντιδιαστολής ένα χρωματιστό αντικείμενο.

Η σπουδαιότητα αυτού του βιβλίου στηρίζεται στο γεγονός ότι ο ήρωας δεν κάνει κάτι σημαντικό, για να γίνει αποδεκτός. Τα παιδιά δεν τον θέλουν για φίλο τους και τον κοροϊδεύουν για το κόκκινο τσουλούφι που έχει στα μαλλιά του. Η αποδοχή του έρχεται ομαλά και σταδιακά χάρη στην παρέμβαση κάποιου μέλους της κοινότητας, που εξηγεί

¹⁵⁹³ Τριλίβα, Σ., ό.π., σ.92.

απλά και κατανοητά την αξία του «Γιώργου-μπόνγκου» ως ξεχωριστής προσωπικότητας. Μάλιστα, όταν τα άλλα παιδιά σκέφτηκαν να κάνουν μια κόκκινη τούφα στα μαλλιά, η «Πελαγία – Ζυγία» τους εξήγησε ότι ο καθένας είναι ξεχωριστός για αυτά που έχει και θα ήταν προτιμότερο να μείνουν, όπως είναι. Ουσιαστικά, λοιπόν, απορρίπτει την απόλυτη ομοιογένεια και ομοιομορφία ανάμεσα στους ανθρώπους.

Ως προς την εικονογράφηση, οι εικόνες καταλαμβάνουν ολόκληρες τις σελίδες του βιβλίου με το κείμενο να εμπλέκεται ομαλά μέσα σε αυτές. Το ύψος είναι ίσο με το πλάτος του βιβλίου, γεγονός που παρέχει ισοτιμία, αφήνοντας περιθώρια στους ήρωες να εξελιχθούν, αλλά και να αναπτυχθεί το φόντο της δράσης. Τα χρώματα δεν είναι τόσα έντονα και δεν καθλώνουν τον αναγνώστη στην εικόνα. Η διαφορετικότητα του ήρωα σκιαγραφείται λεκτικά, υποστηρίζεται, όμως, και εικαστικά. Χαρακτηριστικές είναι οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα, λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας¹⁵⁹⁴, αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος¹⁵⁹⁵. Ο σχεδιασμός των γραμμάτων, η υπογράμμιση των λέξεων, οι εναλλαγές στα είδη και τα μεγέθη γραμματοσειράς, τονίζουν συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας και καθοδηγούν ανάλογα τον αναγνώστη.

Η αφήγηση τελειώνει με όλους τους χαρακτήρες να βγάζουν μια φωτογραφία, στην οποία, σε αντιδιαστολή με την αρχική, ο ήρωας χαμογελά πια ανάμεσά τους. Με αυτήν την φωτογραφία κλείνει το βιβλίο, επισημαίνοντας μεταφορικά την ενίσχυση του αυτοσεβασμού και της ατομικότητας του «Άλλου».

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάστηκαν οι αναπαραστάσεις της ετερότητας στο περιβάλλον του σχολείου, προκειμένου να αντιληφθούμε τα ζητήματα των αναπαραστάσεων των κοινωνικών σχέσεων και της διαφορετικότητας των χαρακτήρων. Επιπλέον, μελετήθηκε και η φιγούρα δασκάλου – γονιού και ο ρόλος τους στην αποδόμηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων σε βάρος των «διαφορετικών» παιδιών.

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κάθε κοινωνίας και αντικατοπτρίζει τα κοινωνικά προβλήματα της. Μέσα σε αυτό εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές ομάδες,

¹⁵⁹⁴ Διακαινισάκη, Π., ό.π., σ.18.

¹⁵⁹⁵ Ο.π., σε όλο το κείμενο.

παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίες θα πρέπει να συμβιώσουν ομαλά.

Ως προς τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως σε τέσσερα μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου. Συγκεκριμένα: Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010) και Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007). Στα υπόλοιπα δεκατέσσερα μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του πολιτισμικού μοντέλου επαφής.

Οι ήρωες στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, είναι μικρά παιδιά και οι πράξεις τους διαδραματίζονται σε ένα πλαίσιο σχολικής πραγματικότητας. Πρόκειται για κοινωνικορεαλιστικές αφηγήσεις. Επιπλέον, σε τρία από τα δεκαοχτώ βιβλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου αναπαρίσταται με ρεαλιστικό τρόπο η ιστορία ενός μικρού παιδιού που έρχεται στην Ελλάδα ως μετανάστης. Τα μικροαφηγήματα αυτά είναι τα εξής: Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), Ηλιόπουλος, Β., *Και οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009), και Τούλας, Γ., *Ο τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007). Άξιο σχολιασμού αναφορικά με τις τρεις αυτές ιστορίες, αποτελεί πως δεν υπάρχει υποτίμηση της πατρίδας του «Άλλου» και ότι και οι τρεις χαρακτήρες προσπαθούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Αναφορικά με τους τύπους του «Άλλου» που εντοπίστηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώθηκε πως σε δεκατέσσερα μικροαφηγήματα εμφανίζεται ο μειονεκτικός «Άλλος». Στα υπόλοιπα τέσσερα, ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία του όμοιου «Άλλου». Επιπλέον, κατά τη διερεύνηση των μικροαφηγημάτων εστίασαμε στην ανίχνευση αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που απαξιώνουν τα «διαφορετικά» παιδιά, δημιουργώντας έτσι σημαντικά εμπόδια στις διαδικασίες της σχολικής και κοινωνικής ένταξής τους και κατ' επέκταση στην υλοποίηση του βασικότερου στόχου της εκπαίδευσης, που είναι η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους. Ειδικότερα, η εικονολογική ανάλυση οδηγεί στη διαπίστωση της ύπαρξης, στα περισσότερα μικροαφηγήματα, στερεοτυπικών λέξεων και εκφράσεων έναντι του «διαφορετικού» ήρωα οι οποίες συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση του «Άλλου». Εξαίρεση αποτελούν, πέντε μικροαφηγήματα, και συγκεκριμένα τα εξής: Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφίρας*, (2010), Αλεξοπούλου – Πετράκη, Φ., *Φίλοι;...φως φανάρι*, (2005), Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, (2011), Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010) και Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007).

Αναφορικά με την ύπαρξη διδακτικού στοιχείου στο εξώφυλλο ή στο οπισθόφυλλο διαπιστώθηκε πως σε τέσσερα μικροαφηγήματα υπάρχει υπό τη μορφή λεζάντας η άμεση ιδεολογική στάση του βιβλίου. Ειδικότερα, πρόκειται για τα εξής: Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010), Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003) και Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004).

Επιπλέον, εξετάζοντας τις αφηγηματικές τεχνικές διαπιστώσαμε πως σε ένα μικροαφήγημα εμφανίζεται η χρήση της διακειμενικής λειτουργίας και ειδικότερα, στο εξής: Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011). Αναφορικά με τη τεχνική της μεταμυθοπλασίας αναφέρουμε τα εξής δύο μικροαφηγήματα: Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011) και Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009). Επιπρόσθετα, τα μικροαφηγήματα: της Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, (2010) και του Αυτζή, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), υπογραμμίζεται το ζήτημα του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, το οποίο παίρνει τεράστιες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Επιπλέον, το μικροαφήγημα της Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010), αναφέρεται στο θέμα της δυσλεξίας. Επιπρόσθετα, σε ένα μικροαφήγημα του έκτου κεφαλαίου, και συγκεκριμένα στο Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), εκφράζεται η παιδοκεντρική διάθεση του συγγραφέα καθώς εμπλέκει το μικρό παιδί στην αφήγηση με άμεσες προσφωνήσεις σε πρώτο ενικό αριθμό.

Σχετικά με τη σχέση εικόνας και κειμένου, παρατηρήσαμε πως σε δύο μικροαφηγήματα, το λεκτικό κείμενο εντάσσεται στην εικόνα μέσα σε πλαίσια, όπως είναι οι επιγραφές. Όπως για παράδειγμα στις εξής δύο ιστορίες: Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009) και Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011). Ειδικότερα, διαπιστώσαμε τη χρήση της τεχνικής του *συμπλήματος* (κολάζ), στο εξής μικροαφήγημα: Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010).

Στο σύνολο των επιλεγμένων μικροαφηγημάτων της θεματικής κατηγορίας «Σχολείο» διακρίνονται καθαρά ορισμένες απεικονιστικές επιλογές, οι οποίες επιμένουν στη ρεαλιστική αναπαράσταση των ηρώων, με τέτοιο τρόπο που να εμφανίζεται και να δηλώνεται η καταγωγή ή η χώρα προέλευσης, όπως για παράδειγμα στο μικροαφήγημα του Χαραλά, Κ., «*Μαύρος ουρανός με ροζ σύννεφα*» (2007), όπου πρωταγωνιστής είναι ο Σέρβος Γκόραν. Στην περίπτωση αυτή, επικρατεί μια αληθοφανής λογική απεικόνισης, η οποία επιλέγει τη ρεαλιστική αναπαράσταση των χαρακτηριστικών του χαρακτήρα, που θα τον κατάταξουν και θα τον κατηγοριοποιήσουν στις διάφορες εκδοχές του «Άλλου».

Έτσι, ο Σέρβος Γκοράν απεικονίζεται με τα εικονιστικά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στο σέρβικο πρότυπο.

Αξίζει να σχολιαστεί και η συχνή απεικόνιση του «Άλλου» σε θέση αμηχανίας. Πιο συγκεκριμένα, η στάση του σώματός του είναι αμυντική: μαζεμένα χέρια, βλέμμα χαμηλωμένο και στενάχωρο. Όλα αυτά οριοθετούν ένα συγκεκριμένο τύπο παιδιού, που διαφέρει από το μέσο όρο των υπόλοιπων παιδιών, όπως συμβαίνει σε όλα τα μικροαφηγήματα που αναλύθηκαν. Επιπρόσθετα, παράλληλα με αυτές της στερεότυπες απεικονίσεις, εμφανίζονται και τυποποιημένες εκφράσεις και λέξεις που τονίζουν τη διαφορά απαξιώνοντας την προσωπικότητα του «Άλλου» παιδιού. Φράσεις, όπως «είναι χαζούλης», «είναι χοντρός», «είναι ξένος», «είναι σαν πίθηκος», «δεν μιλάει σαν εμάς», «είναι διαφορετικός» οριοθετούν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον «Άλλο» και τα υπόλοιπα παιδιά.

Επιπλέον, οι διάφορες εκδοχές του «Άλλου» αναπαρίστανται και σε πολύ συγκεκριμένες δραστηριότητες και σε καθορισμένους ρόλους. Ειδικότερα, απεικονίζονται αρχικά σε φάσεις υποδοχής ή μη αποδοχής στην τάξη, σε φάσεις επικοινωνίας με τη δασκάλα και στο τέλος σε φάσεις συνύπαρξης μέσα στην τάξη και συμμετοχής σε παιχνίδι στην αυλή του σχολείου στο διάλειμμα, όπως για παράδειγμα στο μικροαφήγημα της Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010). Επίσης, σε όλα τα μικροαφηγήματα επικρατεί η λογική του αίσιου και ευτυχισμένου τέλους.

Οι απεικονίσεις του «Άλλου» και οι αφηγήσεις ων μικρών ή μεγάλων περιπετειών του γίνονται είτε μέσα από έναν πρωτοπρόσωπο αφηγητή [(Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004)], είτε μέσα από έναν τριτοπρόσωπο παντογνώστη αφηγητή, που άλλοτε επηρεάζει απόλυτα τον εικονιστικό αφηγητή και άλλοτε εν μέρει, όπως στις υπόλοιπες περιπτώσεις. Μέσα από την εξέταση των επιλεγμένων μικροαφηγημάτων, διαπιστώθηκε ότι σε ορισμένα (Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010), Μάστορη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, (2011), Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, (2009), Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004) και Νέζη, Ν., *Τρίχες*, (2007), η διαφορετικότητα αναφέρεται σε κάποια συγκεκριμένη σωματική ιδιαιτερότητα. Σε άλλα μικροαφηγήματα όπως για παράδειγμα της Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003), η εικόνα του «Άλλου» δομείται με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Επίσης, στα μικροαφηγήματα αυτής της κατηγορίας παρουσιάζονται δύο βασικοί τύποι ηρώων, που αντιπροσωπεύουν τον «Άλλο». Στην πρώτη περίπτωση ο διαφορετικός ήρωας επιδιώκει να απαλλαγεί από την ιδιαιτερότητα-πρόβλημά του, προκειμένου να μη διαφέρει από το σύνολο, {Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010)}. Αντιθέτως, στην άλλη περίπτωση, ο ήρωας, αν και διαφέρει από την κυρίαρχη ομάδα, συνειδητά διατηρεί το στοιχείο της διαφορετικότητάς του {Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, (2009), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, (2004), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009), Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007)}.

Στην πλειονότητα των ιστοριών επικρατεί μια ομαλή γραμμική ροή στην αφήγηση των επεισοδίων, χωρίς *αναχρονίες*, *ανισοχρονίες*, χρονικές παρεκβάσεις και αναδρομικές αφηγήσεις, χωρίς δηλαδή ιδιαίτερη πλοκή, παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα στην ιστορία του Αυτζή, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009).

Υπάρχουν μικροαφηγήματα, στα οποία ο αναγνώστης παύει να είναι «παθητικός δέκτης και συνειδητοποιεί τον ρόλο του ως συνεργού στο παιχνίδι της αφήγησης»¹⁵⁹⁶. Άλλοτε η συμμετοχή του είναι έμμεση, όπως στις περιπτώσεις της διακειμενικότητας, στις οποίες καλείται να εντοπίσει τα «δάνεια» από άλλα κειμενικά είδη (Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011). Άλλοτε οι τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας είναι πιο άμεσες, όπως για παράδειγμα οι ερωτήσεις, που παρεμβάλλονται στη ροή της αφήγησης.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο χώρος δράσης σε όλα τα μικροαφηγήματα είναι το σχολείο. Ως παράγοντας κοινωνικοποίησης παίζει, ή μπορεί να παίζει, σημαίνοντα ρόλο στην πολιτισμική διαμόρφωση του μικρού παιδιού, μέσω των ηρώων που εμφανίζονται στις παιδικές ιστορίες. Το συναίσθημα της αποξένωσης και η επιθυμία κοινωνικοποίησης του ήρωα εμφανίζεται, με ποικίλους τρόπους, στα υπό ανάλυση μικροαφηγήματα. Τα θέματα που συνδέονται κατά κύριο λόγο με την περιγραφή αυτών των συναισθημάτων είναι τα εξής: η ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, η επιθυμία επικοινωνίας και η αναζήτηση φίλων. Η αντιμετώπιση καθενός από τα θέματα αυτά στις λεπτομέρειές του διαφέρει ανά περίπτωση ανάλογα με τα στοιχεία και την προοπτική κάθε αφηγούμενης ιστορίας, έχει, όμως, κοινές συνιστώσες.

¹⁵⁹⁶ Τζιόβας, Δ., ό.π., 2003,σ.293.

Τα λογοτεχνικά έργα, που πραγματεύονται τόσο έντονα κοινωνικά προβλήματα όσο αυτό της μετανάστευσης, συνήθως προβάλλουν, άμεσα ή έμμεσα, ορισμένες θέσεις γύρω από τα προβλήματα αυτά. Αυτό συμβαίνει με τα μικροαφηγήματα (Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009) και Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), που φωτίζουν το ψυχολογικό φορτίο, που συνεπάγεται μια μεταναστευτική εμπειρία και συγχρόνως αφήνουν το περιθώριο στο παιδί-αναγνώστη να στοχαστεί πάνω στο θέμα.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως σε ορισμένα μικροαφηγήματα {Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, (2006), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009), Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010) και Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, (2009)}, ήταν καθοριστική η παρέμβαση της δασκάλας. Αναλαμβάνοντας υποστηρικτικό, μεσολαβητικό και εμπνευστικό ρόλο, συνετέλεσε στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης του μικρού παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις, η φιγούρα της δασκάλας εμφανίζεται τόσο σε λεκτικό όσο και στο εικονικό επίπεδο. Υπάρχουν, όμως, και μικροαφηγήματα στα οποία απουσιάζει η δασκάλα και το ρόλο του μεσολαβητή αναλαμβάνει μια φίλη / φίλος, που χάρη στην παρέμβαση της/του ο «Άλλος» γίνεται τελικά αποδεκτός από την κοινωνία του «Εμείς» {Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010) και Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, (2003)}. Σε άλλα μικροαφηγήματα, καθοριστική είναι η παρουσία και μεσολάβηση των γονιών (στα περισσότερα από αυτά της μαμάς), οι οποίοι εμπνεύχουν με λόγια αγάπης και τρυφερότητας τα μικρά παιδιά τους {Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010), Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009) και Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, (2006)}. Εξαιρεση αποτελεί το μικροαφήγημα της Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010), στο οποίο η παρουσία της μητέρας απουσιάζει.

Όπως έχουμε αναφέρει, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων παιδιών συμβάλλουν καθοριστικά στην κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη. Ο ρόλος του σχολείου, ως πλαισίου ανάπτυξης των κοινωνικών αυτών σχέσεων, αποδεικνύεται ιδιαίτερα καίριος και καθοριστικός, καθώς συνιστά προνομιακό μέσο κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης. Μέσω των κειμένων της Παιδικής Λογοτεχνίας, το παιδί εξοικειώνεται θετικά με τον «Άλλο» με αποτέλεσμα να αποδομεί μέσα του, όσο αυτό είναι εφικτό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις για τον «διαφορετικό». Όπως

αναφέρει η Meek (2001), η Παιδική Λογοτεχνία βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους μέσα από τις έννοιες του «ανήκειν» και του «διαφέρειν»¹⁵⁹⁷.

Εν κατακλείδι, όπως υποστηρίζει ο Tahar Ben Jelloun, «[...] ένα παιδί είναι ακόμη διαθέσιμο, ακόμα ανοιχτό για να μάθει και να διαμορφωθεί. Ένας μεγάλος που πιστεύει στην 'ανισότητα' είναι δύσκολο να πειστεί. Τα παιδιά, αντίθετα, μπορούν ν' αλλάξουν. Γι' αυτό έχει γίνει το σχολείο, για να τους μαθαίνει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται και παραμένουν ίσοι ως προς τα δικαιώματα και διαφορετικοί, για να διδάξει ότι η ανθρώπινη πολυμορφία είναι πλούτος, όχι ελάττωμα»¹⁵⁹⁸.

¹⁵⁹⁷ Meek, M., «Preface», στο Meek, M., *Children's Literature And National Identity*, (επιμ.), USA: Tentham Books, 2001, σσ.vii-xvii.

¹⁵⁹⁸ Jelloun, T.B., *Ο Ρατσισμός Όπως Τον Εξήγησα Στην Κόρη Μου*, Βερυκοκάκη, Α, (μτφρ.), Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη, 1998, σ.77.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΒΔΟΜΟ:

Θεματική Κατηγορία «ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ»

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται παιδικά μικροαφηγήματα, που έχουν οικολογική κατεύθυνση/προσανατολισμό. Η Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 2000-2013, που αποτελεί το αντικείμενο εξέτασης της παρούσης διατριβής, επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα οικολογικά ζητήματα. Η σταδιακά βαθμιαία ανάπτυξη των θεμάτων οικολογικού ενδιαφέροντος στην Παιδική Λογοτεχνία συμβαδίζει με την εδραίωση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και την αντίληψη της αειφόρου ανάπτυξης. Κατά το διάστημα, λοιπόν, 2000-2013, πολλοί εκδοτικοί οίκοι δημοσίευσαν σειρές παιδικών βιβλίων, που σχετίζονται με περιβαλλοντικά θέματα ή εστιάζουν στη γνωριμία των παιδιών με τη φύση και τα έμβια όντα.

Στο κεφάλαιο αυτό εστιάζουμε κυρίως σε μικροαφηγήματα Παιδικής Λογοτεχνίας που απευθύνονται στο παιδί μικρής ηλικίας. Θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε πρώτα στις αναζητήσεις και τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και κατόπιν να προχωρήσουμε στην εξέταση των μικροαφηγημάτων. Στόχος του κεφαλαίου αυτού είναι να συσχετίσει τα οικολογικά ενδιαφέροντα όπως διαμορφώνονται στα παιδαγωγικά και στην εκπαίδευση και θέματα οικολογικού ενδιαφέροντος που εμφανίζονται στο παιδικό μικροαφήγημα έτσι ώστε να φανεί η αλληλεπίδραση η οποία συντελεί στη συγγραφή, την εικονογράφηση και την κυκλοφορία έργων Παιδικής Λογοτεχνίας με οικολογικό προσανατολισμό κοντά στην περίοδο 2000-2013. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στον Οικοφεμινισμό, το πλαίσιο σκέψεων του οποίου φαίνεται να έχει απασχολήσει και αρκετούς συγγραφείς παιδικών μικροαφηγημάτων με οικολογικά θέματα.

Στο έβδομο κεφάλαιο εξετάζονται οι αναπαραστάσεις του θέματος της οικολογίας σε οχτώ εικονογραφημένα μικροαφηγήματα που το θέμα τους διαρθρώνεται μέσα από τους προβληματισμούς της οικολογίας. Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των μικροαφηγήσεων, που συγκεντρώσαμε, θα αναφερθούμε γενικότερα στο θέμα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επίσης, θα ασχοληθούμε με δύο βασικές έννοιες: της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα τις έννοιες του περιβάλλοντος και της οικολογίας. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στη σχέση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και

Οικο-φεμινισμού και τέλος θα επισημάνουμε τη σπουδαιότητα που έχει η έννοια της οικολογίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, καθώς αυτή είναι η περίοδος στην οποία επικεντρωνόμαστε στην παρούσα έρευνα.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η περιβαλλοντική Παιδική Λογοτεχνία ως μέσο ανάδειξης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εστιάζοντας στην περιβαλλοντική πληροφορία, στα ιδεολογικά διαπολιτισμικά μηνύματα και τέλος στο βαθμό εμπλοκής περιβαλλοντικού και διαπολιτισμικού περιεχομένου.

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία αυριανών πολιτών, ικανών να συνεχίσουν και να εξελίξουν τον πολιτισμό και να δημιουργήσουν το μέλλον αυτού του κόσμου, που συνεχώς μεταβάλλεται¹⁵⁹⁹. Ο κόσμος διαμορφώνεται από τις αποφάσεις που λαμβάνονται σχεδόν καθημερινά σε κάθε επίπεδο – πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό. Οι αποφάσεις αυτές καθορίζονται από το σημερινό πολιτιστικό σύστημα, αλλά και από τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση. Ο πολιτισμός, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, περιλαμβάνει το σύνολο των ανθρώπινων πεποιθήσεων, των ατομικών ή θεσμικών αξιών, των στάσεων, των συνηθειών και των θεσμών. Ο πολιτισμός διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο, επηρεάζει τον τρόπο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη φύση και τη θέση τους σε αυτήν¹⁶⁰⁰. Είναι δεδομένο ότι οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετωπίζουν σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα¹⁶⁰¹, ως απόρροια των ανθρώπινων παρεμβάσεων στο περιβάλλον. Τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς συνδέονται με τις επιλογές και τις καθημερινές συνήθειες του ανθρώπου, αποτελούν μια αντανάκλαση του ανθρώπινου πολιτισμού, των αξιών, του τρόπου με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τη θέση του στο συνολικό οικοσύστημα της γης. Από όλα αυτά, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της αποκάλυψης της πραγματικής διάστασης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και των επιπτώσεων των

¹⁵⁹⁹ Δημητρίου, Α., «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Ως Μέσο Για Την Ανάπτυξη Της Συνεργασίας Των Λαών, Την Κοινωνική Δικαιοσύνη, Την Ειρήνη Και Τον Πολιτισμό», στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Η Ανακύκλωση Ως Αφορμή*, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεσσαλονίκης, 2008, σ.41.

¹⁶⁰⁰ Δημητρίου, Α., ό.π., 2008, σ.41.

¹⁶⁰¹ Όπως η υποβάθμιση των φυσικών οικοσυστημάτων, η μόλυνση των υδάτινων πόρων, η ατμοσφαιρική ρύπανση, οι κλιματικές αλλαγές, η αύξηση της θερμοκρασίας της γης και η μείωση του στρώματος του όζοντος.

περιβαλλοντικών προβλημάτων στα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της δημιουργίας κοινωνικών ανισοτήτων.

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αγωγή του σημερινού παιδιού – μελλοντικού πολίτη, προάγοντας αξίες, που μπορούν να εξασφαλίσουν ένα βιώσιμο και δημιουργικό μέλλον και αποτελώντας «ένα πραγματικό όργανο για την αλληλεγγύη μεταξύ των λαών και την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων, ρατσιστικών, πολιτικών και οικονομικών»¹⁶⁰². Για τον Pestalozzi (1746-1827), το περιβάλλον αποτελεί την πιο βαθιά μυστικιστική, θρησκευτική και συναισθηματική βίωση του παιδιού και γι' αυτό πρέπει να καταστεί το κέντρο της μορφωτικής προσπάθειας του σχολείου. Ο Pestalozzi είναι ο πρώτος που έθεσε τις βάσεις για μια συνολική παιδαγωγική και διδακτική εργασία στο σχολείο. Η διδασκαλία, κατά τη γνώμη του, πρέπει να στηρίζεται στην προσωπική ιδιαιτερότητα του παιδιού, στις ανάγκες του, στην παρατήρηση, στην κατ' αίσθηση εποπτεία και να επικεντρώνεται στη μελέτη του άμεσου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός του. Από τους νεώτερους παιδαγωγούς, ο Dewey (1859-1952), που υπήρξε πρωτεργάτης του «Σχολείου Εργασίας», υποστήριξε ότι πρέπει να υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στις εμπειρίες του παιδιού και στα διάφορα διδακτικά θέματα που αυτό θα μελετήσει. Σκοπός της αγωγής, για τον Dewey, είναι να βοηθήσουμε το μικρό παιδί να λύσει τα προβλήματα που δημιουργούνται από τις συνήθειες επαφής του με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον¹⁶⁰³.

Προκειμένου να φανεί η κεντρική θέση που κατέχει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων και των αναπαραστάσεών της στη λογοτεχνία, κρίνεται απαραίτητος ο εννοιολογικός προσδιορισμός της συγκεκριμένης έννοιας.

7.1 Η έννοια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Στη δεκαετία του '70, στο πλαίσιο των συνθηκών που είχαν ήδη διαμορφωθεί, εμφανίζεται η πρόταση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης¹⁶⁰⁴, η οποία δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αλλά περισσότερο σε μια διαφορετική και

¹⁶⁰² Δημητρίου, Α., ό.π., 2008, σ.41.

¹⁶⁰³ Αθανασάκης, Μ. Α., *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Δαρδανός, 1996, σ.87.

¹⁶⁰⁴ Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία – Παιχνίδια Και Ασκήσεις*, Αθήνα: Gutenberg, 1993, και Φλογαίτη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Ελληνικές Πανεπιστημιακές εκδόσεις, 1993.

πιο ενεργητική προσέγγιση της γνώσης για το περιβάλλον. Παρά την πληθώρα δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα προγράμματα των σχολείων της Ευρώπης και Αμερικής κατά τη δεκαετία του '70, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Παρακάτω διατυπώνονται δύο από τους γνωστότερους ορισμούς για αυτήν¹⁶⁰⁵:

α) η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, ώστε να αναπτυχθούν δεξιότητες και στάσεις αναγκαίες για την κατανόηση και εκτίμηση της αλληλοσυσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος.

β) Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προωθεί την ανάπτυξη σαφούς αντίληψης για την οικολογική αλληλεξάρτηση σε αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρέχει σε κάθε άτομο τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, αξιών, στάσεων, αφοσίωσης και δεξιοτήτων, που χρειάζεται το άτομο για να προστατεύσει και να καλυτερεύσει το περιβάλλον.

Βεβαίως, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοια του όρου, ως μια εκπαίδευση σχετικά με το περιβάλλον, υπάρχει από τότε που υπάρχει και η ανθρώπινη ζωή¹⁶⁰⁶. Ο άνθρωπος, από τη στιγμή που πρωτοεμφανίστηκε πάνω στη γη, προκειμένου να επιβιώσει αναγκάζεται συνεχώς και αδιαλείπτως να παλεύει με την ίδια τη φύση, την οποία μάλιστα θεωρεί πολύ ισχυρή-ίσως και ισχυρότερη από αυτόν- και εχθρική απέναντί του. Στην προσπάθειά του, λοιπόν, να γνωρίσει και να κατανοήσει το περιβάλλον του, απέκτησε πολλές εμπειρίες, που τις μετέδωσε στα παιδιά του. Από την άποψη αυτή, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για πολλούς αιώνες *«αφορούσε τους μηχανισμούς προστασίας του ανθρώπου από τα στοιχεία της φύσης και τους τρόπους εκμετάλλευσής αυτών των στοιχείων, προκειμένου να βελτιώσει τις συνθήκες της ζωής του»*¹⁶⁰⁷.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προέρχεται μέσα από μια οικολογική προσέγγιση του περιβάλλοντος, σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον δεν αντιπροσωπεύει πλέον μια στατική πραγματικότητα έξω από τον άνθρωπο, αλλά μια πραγματικότητα, με την οποία ο άνθρωπος αλληλεπιδρά δυναμικά: προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος,

¹⁶⁰⁵ Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε., ό.π., σσ.13-14.

¹⁶⁰⁶ Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, με τη διεθνώς αποδεκτή σκοπιά της, έχει ζωή μόλις εικοσιπέντε ετών περίπου. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της αποτελεί ανταπόκριση της εκπαίδευσης στο γενικότερο ενδιαφέρον για το περιβάλλον που αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες '60-'70, ενδιαφέρον που συνδέεται με τη συνειδητοποίηση από το πλατύ κοινό των αποτελεσμάτων των επεμβάσεων του ανθρώπου στο περιβάλλον. Βλ. Παπαδημητρίου, Β., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Και Σχολείο, Μια Διαχρονική Θεώρηση*, Αθήνα: Δαρδανός, 1998, σ.17.

¹⁶⁰⁷ Κουτσός, Δ. Ν., ό.π., σσ.78-79.

αλλά και συμμετέχει στη διαμόρφωση αυτού. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιτρέπει μέσω των αισθήσεων μια ολιστική αντίληψη του πραγματικού περιβάλλοντος και μια σε βάθος γνώση των οικολογικών σχέσεων¹⁶⁰⁸.

Όπως έχει εφαρμοστεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέχρι σήμερα και κυρίως στον ελληνικό χώρο, δε δίνεται έμφαση δε βρίσκεται τόσο στις διαδικασίες γνώσης και κατανόησης του περιβάλλοντος και των σχέσεων της κοινωνίας με αυτό, αλλά επικεντρώνεται στη διαδικασία επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων¹⁶⁰⁹. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιτρέπει «μέσω των αισθήσεων μια ολιστική αντίληψη του πραγματικού περιβάλλοντος και μια σε βάθος γνώση των οικολογικών σχέσεων»¹⁶¹⁰.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση νοείται σήμερα διεθνώς ως καρπός της συνειδητοποίησης του οικολογικού προβλήματος και του κοινωνικού αιτήματος για την επίλυση καίριων προβλημάτων. Είναι, επομένως, μια συνεχής μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αποκτούν επίγνωση του περιβάλλοντός τους, αλλά γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και εμπειρίες, με τις οποίες μπορούν να επιλύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα για τις παρούσες και τις μελλοντικές γενιές¹⁶¹¹.

Διαπιστώνεται ότι το περιβάλλον, μέσα από τη θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δε νοείται ως εξωτερικό στοιχείο του ανθρώπου, αλλά ούτε ως σύνολο διακεκριμένων στοιχείων. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιχειρεί να αφυπνίσει την έννοια του ενεργού πολίτη, ο οποίος κατανοεί τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα τοποθετεί στο σωστό τους χωροχρονικό πλαίσιο και επιδιώκει συλλογικά, αλλά και ατομικά την επίλυσή τους.

¹⁶⁰⁸ Πανατζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ., «Μια Πρόταση Περιβαλλοντικής Αγωγής Για Το Νηπιαγωγείο», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, ό.π., σ.439.

¹⁶⁰⁹ Barraza, L., Duque-Aristiza-Bal, A.M., & Rebolledo, G., «Environmental Education: From Policy To Practice», *Environmental Education Research*, 9 (3), 2003, σσ.347-357.

¹⁶¹⁰ Πανατζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ., ό.π., σ.440.

¹⁶¹¹ Vaughan, C., Gack, J., Soloranzo, H., & Ray, R., «The Effect Of Environmental Education On Schoolchildren, Their Parents And Community Members: A Study Of Intergenerational And Intercommunity Learning», *Journal Of Environmental Education*, 34 (3), 2003, σσ.12-21.

7.2 Σκοπός και στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης¹⁶¹²

Βασικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, είναι η διάπλαση υπεύθυνων περιβαλλοντικά ατόμων και κοινωνικών ομάδων, που θα διακρίνονται για την οικολογική συνείδηση, την οικολογική παιδεία και το περιβαλλοντικό ήθος.

Οι στόχοι, με τους οποίους θα υλοποιηθεί ο βασικός σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι¹⁶¹³:

1) *Η διαμόρφωση μιας σφαιρικής περιβαλλοντικής αντίληψης, που θα βοηθήσει στην κατανόηση των σχέσεων, που συνδέουν τον άνθρωπο με το περιβάλλον, αλλά και των τρόπων, με τους οποίους ο άνθρωπος διαχειρίζεται το περιβάλλον.*

2) *Η κατανόηση της περιβαλλοντικής κρίσης και η ανάλυση της αιτιατής αλυσίδας παραγωγής προβλημάτων περιβάλλοντος.*

3) *Η καλλιέργεια καινούργιων ηθικών, οικονομικών, κοινωνικών και αισθητικών αξιών που θα ευνοήσουν στάσεις και συμπεριφορές ανάλογες με το νέο περιβαλλοντικό ήθος.*

4) *Η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες, ώστε να μπορούν να διαγνώσουν τα προβλήματα, να αξιολογήσουν τις προτεινόμενες λύσεις και να επιλέξουν την πιο κατάλληλη και την πιο αποτελεσματική.*

5) *Η διαμόρφωση αισθήματος ευθύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των λαών όλου του κόσμου, με προοπτική την εγκαθίδρυση μιας νέας διεθνούς τάξης πραγμάτων, που θα διασφαλίζει την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ποιότητα της ζωής.*

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, θα πρέπει να λειτουργήσουν ως κίνητρα για τον πολίτη, τον οποίο θα βοηθήσουν να βγει από την παθητικότητά του, να αντισταθεί σε οποιαδήποτε κατάχρηση εξουσίας και να συμβάλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση της οικολογικής κρίσης¹⁶¹⁴.

Σύμφωνα με τις κατηγορίες στόχων, όπως περιληπτικά διατυπώνονται στη «Χάρτα του Βελιγραδίου», η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στοχεύει στο να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν¹⁶¹⁵:

¹⁶¹² Κατά τη διάρκεια των χρόνων του '70 και '80 διατυπώνεται πληθώρα στόχων και σκοπών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Hammerman (1979) σε έρευνα της, αφού έκανε την παραπάνω διαπίστωση, προσπάθησε να καταλήξει σε ένα σύνολο στόχων που θα περιείχε τους πιο σημαντικούς από αυτούς, έτσι ώστε να χρησιμεύσουν σαν σκελετός για την ανάπτυξη, επεξεργασία και αξιολόγηση των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Βλ. Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε., ό.π., σσ.14-15.

¹⁶¹³ Κουτσός, Δ. Ν., ό.π., σ.82

¹⁶¹⁴ Ό.π., σσ.82-83.

¹⁶¹⁵ Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε., ό.π., σσ.15-16.

1. Επίγνωση και ευαισθητοποίηση προς το συνολικό περιβάλλον και τα σχετιζόμενα με αυτό προβλήματα.

2. Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών, ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό.

3. Στάσεις, αξίες και συναισθήματα ενδιαφέροντος προς το περιβάλλον, καθώς και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη βελτίωση και στην προστασία του.

4. Δεξιότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

5. Ικανότητες αξιολόγησης των εκάστοτε λαμβανομένων περιβαλλοντικών μέτρων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε σχέση με τις οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, αισθητικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις τους.

6. Αίσθηση υπευθυνότητας, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα ενεργού εμπλοκής (συμμετοχής) σε όλα τα επίπεδα προς την κατεύθυνση της επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η Φλογαίτη (1993) πρεσβεύει ότι η συνειδητοποίηση της οικολογικής κρίσης και η ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων εκλαμβάνονται ως στόχοι της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, από τη στιγμή που θα λειτουργήσουν ως κίνητρα για τον πολίτη, ώστε να βγει από την παθητικότητά του και να αντισταθεί στις καταχρήσεις και καπηλεύσεις του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, διαμορφώνεται ένα άλλο επίπεδο στόχων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι, ακολουθώντας τις επιταγές της διεθνούς κοινότητας συνοψίζονται στους παρακάτω:

- διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση, που τολμούν να αναθεωρήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και με το συνάνθρωπό του, προκειμένου να επιλυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα.

- διαμόρφωση πολιτών με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, που εκπαιδεύονται κυρίως στην ανάληψη ευθυνών και δράσης, απεκδυόμενοι την παθητικότητα και την αίσθηση αδυναμίας απέναντι στις δομές λήψης αποφάσεων και διαχείρισης της πολιτείας¹⁶¹⁶.

¹⁶¹⁶ Φλογαίτη, Ε., ό.π., σσ.43-45.

7.3 Περιβάλλον

Είναι γεγονός ότι το περιβάλλον αποτελεί κορυφαίο ζήτημα της σύγχρονης πραγματικότητας, αφού όλοι οι άνθρωποι, μικροί και μεγάλοι, χρησιμοποιούν τον όρο αυτό,¹⁶¹⁷ και μάλιστα με σοβαρότητα. Έχοντας υπόψη ότι το περιβάλλον είναι μια έννοια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη, φορτισμένη με επιστημονικές θεωρήσεις, κοινωνικούς προβληματισμούς, αξιολογικές κρίσεις και ιδεολογίες, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι είναι δύσκολος ο προσδιορισμός του εννοιολογικού περιεχομένου του¹⁶¹⁸. Από την άποψη αυτή, το περιβάλλον, ως χώρος ζωής και διαβίωσης, μάθησης και κοινωνικοποίησης, ως πεδίο δράσης και δημιουργίας, παραγωγής και κατανάλωσης, ως ερέθισμα αντίδρασης και συμπεριφοράς, ταυτίζεται άλλοτε με τον κοινωνικό περίγυρο κι άλλοτε με την ίδια τη φύση¹⁶¹⁹. Η επικρατούσα διάκριση είναι αυτή που διαχωρίζει το περιβάλλον σε δυο μεγάλες κατηγορίες, το φυσικό και το ανθρωπογενές. Στην πρώτη κατηγορία, περιλαμβάνονται τα φυσικά οικοσυστήματα, ενώ στη δεύτερη, τα συστήματα που έχουν δημιουργηθεί από τον ίδιο τον άνθρωπο. Πάντως, τόσο το φυσικό όσο και το ανθρωπογενές περιβάλλον, αποτελούνται από βιοτικά και αβιοτικά στοιχεία, τα οποία δεν είναι αποκλειστικά, ούτε ανεξάρτητα. Αποτελούν ένα μόνο μέρος ενός ευρύτερου συστήματος του πλανήτη Γη, είναι στενά συνδεδεμένα και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους¹⁶²⁰.

Το περιβάλλον είναι ο ζωτικός χώρος ανάπτυξης του ανθρώπου, όπως και κάθε μορφής ζωής. Παρέχει όλες τις βασικές συνθήκες, τα υλικά και την ενέργεια που είναι απαραίτητα για τη ζωή, την επιβίωση, αλλά και την ικανοποίηση των αναπτυξιακών σχεδίων, που επεξεργάζεται η ανθρωπότητα, προκειμένου να καλυτερεύσει τις συνθήκες

¹⁶¹⁷ Η Φλογαίτη, Ε., θεωρεί προτιμότερη την έκφραση «Περιβάλλον του ανθρώπου». Για περισσότερα βλ. Φλογαίτη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές εκδόσεις, 1993, σ.158.

¹⁶¹⁸ Είναι εξαιρετικά δύσκολο να ορίσουμε το περιβάλλον γιατί αντιπροσωπεύει μια έννοια εξαιρετικά πλούσια, πολυδιάστατη και πολυσύνθετη, φορτισμένη με επιστημονικές θεωρήσεις αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς, αξιολογικές κρίσεις και ιδεολογίες.

Όπως πολύ σωστά σημειώνουν οι Harff και Durand, το σημασιολογικό (σημαντικό) της πεδίο έχει σύνορα ακαθόριστα, ικανά να αποθαρρύνουν τους φίλους της λεξικολογίας, γιατί παραμένει ανοικτό σε φαινόμενα κοινωνικά που βρίσκονται σε πλήρη εξέλιξη. Και η Savarit περιγράφει πιο παραστατικά: «(...) τα όρια της έννοιας του περιβάλλοντος είναι κυμαινόμενα. Περιλαμβάνει ή όχι κάποια στοιχεία ανάλογα με την περίπτωση ή τις αναφορές αυτού ο οποίος μιλάει. Πρόκειται για ένα κινητό όλο γύρω από ένα κέντρο που και αυτό το ίδιο διαρκώς μεταβάλλεται». Βλ. Φλογαίτη, Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998, σσ.151-155.

¹⁶¹⁹ Κουτσός, Δ. Ν., *Περιβαλλοντικά Μονοπάτια*, (επιμ.), Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης, Ιωάννινα, 1995, σσ.73-74.

¹⁶²⁰ Δημητρίου, Α., ό.π., 2008, σσ.43-45.

ζωής της. Σύμφωνα με τον Κρίβα, «Με τον όρο περιβάλλον δεν εννοείται μόνο το φυσικό, αλλά και το τεχνικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον»¹⁶²¹. Ακόμη, «περιβάλλον είναι ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων και συνθηκών, που επηρεάζουν τον άνθρωπο και τους ζωντανούς οργανισμούς. Έτσι, το περιβάλλον περιλαμβάνει όλα τα αλληλοεξαρτώμενα βιοτικά και αβιοτικά του στοιχεία»¹⁶²². Οι σχέσεις ανθρώπου και περιβάλλοντος μεταβάλλονται ριζικά από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, οπότε με την έναρξη της Βιομηχανικής Επανάστασης εμφανίστηκαν και επιβλήθηκαν τελικά οι βιομηχανικές μέθοδοι παραγωγής και δημιουργήθηκαν οι σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες¹⁶²³.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, λόγω της παγκόσμιας αυξανόμενης ανησυχίας για τα προβλήματα του περιβάλλοντος και τις πρακτικές αντιμετώπισής τους, οργανώθηκε μια σειρά διακυβερνητικών διασκέψεων για το περιβάλλον από την UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization Programme) του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον. Στις συνδιασκέψεις αυτές καθορίστηκαν τόσο η έννοια του περιβάλλοντος, όσο και οι εκπαιδευτικές κατευθύνσεις για την κατανόηση, την προστασία και τη βελτίωσή του. Επίσης, τέθηκαν τα πλαίσια για την αποκατάσταση των αξιών, των ηθών και των στάσεων που διαμορφώνουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, σχέση την οποία οφείλει να προωθήσει κυρίως η εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη, με σαφώς όμως διαφοροποιημένη έννοια και πρακτική από την ουδέτερη ανάγνωση και μελέτη της φύσης που επικρατούσε μέχρι τότε¹⁶²⁴.

Το περιβάλλον για πολλούς είναι μια μικρή περιοχή γύρω από τη γειτονιά τους. Για άλλους, είναι ο χώρος που περιβάλλει ολόκληρη τη γη. Ωστόσο, δεν αφορά μόνο ότι μας περιβάλλει άμεσα, αλλά με την ευρεία έννοια καλύπτει ολόκληρο τον πλανήτη, με όλα του τα είδη, τα πετρώματα, το έδαφος, τους ποταμούς, τις θάλασσες, τα φυτά και τα ζώα¹⁶²⁵. Όλα αυτά βρίσκονται σε μια αρμονική σχέση. Το πολύπλοκο αυτό σύστημα του φυσικού περιβάλλοντος, δομημένο σε μια περίτεχνη ισορροπία, δημιουργήθηκε σταδιακά στη διάρκεια εκατομμυρίων ετών. Κανένα από τα ζωντανά του είδη δεν μπορεί να επιβιώσει μόνο του, αφού στο πολύπλοκο αλυσιδωτό πλέγμα της ζωής κάθε οργανισμός

¹⁶²¹ Κρίβας, Σ., «Η Δικτυακή Επικοινωνία Και Σκέψη Στην Περιβαλλοντική Αγωγή», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.χ.35, 1997, σ.26.

¹⁶²² Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Θ., & Κονταράτος, Σ., *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 1998, σ.19.

¹⁶²³ Φλογαίτη, Ε., ό.π., σσ.23-25.

¹⁶²⁴ Αθανασάκης, Μ. Α., *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Δαρδανός, 1996, σσ.17-18.

¹⁶²⁵ Αθανασάκης, Α., & Κουσουρή, Θ., *Περιβάλλον Και Οικολογία Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός, 2008, σ.133.

παίζει ένα καθορισμένο ρόλο. Τις σχέσεις φυτών και ζώων μελετά ως γνωστόν η Οικολογία, η οποία θα εξεταστεί στην επόμενη ενότητα.

7.4 Οικολογία

Ο όρος «Οικολογία», που προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις «οίκος» και «λόγος», χαρακτηρίζει τη μελέτη των σχέσεων των οργανισμών που ζουν σ' έναν συγκεκριμένο τόπο (οίκος). Ως απλή εμπειρική γνώση, η έννοια της «Οικολογίας» ταυτίζει την απαρχή της με την εμφάνιση του ανθρώπου στη Γη. Η ανάγκη για εξασφάλιση τροφής, η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών ζωής και γενικότερα η διαχείριση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο, σύμφωνα με τη βούλησή του, τον οδήγησαν στην παρατήρηση και προσπάθεια κατανόησης του περιβάλλοντός του.

Ως επιστημονικός κλάδος, η Οικολογία αναπτύχθηκε μέσω της βιολογίας. Τροφοδοτούμενη αρχικά από τη φυσική οικονομία του Λινναίου, τις πληθυσμιακές αρχές του Μάλθους και αργότερα τις βιογεωγραφικές αναζητήσεις του Humboldt, την αγροχημεία του Liebig και, κυρίως τη θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου, η Οικολογία παίρνει επισήμως θέση στο φάσμα των επιστημών στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Βέβαια, ως επιστημονική προσέγγιση είναι πολύ παλαιότερη¹⁶²⁶.

Ο όρος «Οικολογία», πάντως, με τη συγκεκριμένη επιστημονική του έννοια, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα από το Γερμανό ζωολόγο Haeckel¹⁶²⁷. Μέσω της επιστημονικής έρευνας που διενήργησε, μελετώντας κυρίως τις συνθήκες διαβίωσης των οργανισμών, έδειξε την αλληλοσυσχέτιση και αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ τους. Στην πορεία της, η Οικολογία επέκτεινε το χώρο του ενδιαφέροντός της και στη μελέτη του τεχνητού περιβάλλοντος, αυτού, δηλαδή, που δημιουργήσε ο άνθρωπος μέσω των δραστηριοτήτων του. Ως αποτέλεσμα, το περιβάλλον σήμερα μελετάται ως το σύνολο των αλληλοσυσχετιζόμενων, αλληλοεξαρτώμενων και αλληλοεπηρεαζόμενων φυσικών και ανθρωπογενών παραγόντων και συνθηκών, που

¹⁶²⁶ Αρκετοί ιστορικοί των επιστημών υποστηρίζουν ότι ήδη στα κείμενα του Ιπποκράτη, του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, του Θεοφράστου, του Πλινίου και του Ηροδότου ανιχνεύονται στοιχεία, που συνθέτουν τις σύγχρονες οικολογικές θεωρίες, ενώ αναφορές σε οικολογικές αρχές συναντώνται αργότερα σε κείμενα του Λουκρητίου και του Κικέρωνα και στα ποιήματα του Βιργιλίου, Φλογαίτη, Ε., ό.π., σ.34.

¹⁶²⁷ Αθανασάκης, Α., & Κουσούρης, Θ., ό.π., σ.137.

πλαισιώνουν τον άνθρωπο και τις δραστηριότητες του, διαμορφώνοντας την ισορροπία, την ποιότητα και την ανάπτυξή του¹⁶²⁸.

Σήμερα η Οικολογία ενδιαφέρεται, επίσης, και για την οικονομική και κοινωνική διάσταση των παρεμβάσεων στη φύση, επιχειρώντας να προσδιορίσει, να αναλύσει και να αξιολογήσει τις ανθρώπινες επεμβάσεις και τις συνέπειες τους στα φυσικά οικοσυστήματα. Ακόμα, προσπαθεί να καταδείξει τις παραγωγικές και καταναλωτικές εκείνες διαδικασίες, που δεν σέβονται τις λειτουργίες της φύσης.

Η Οικολογία, λοιπόν, στην ευρύτερή της διάσταση καλείται να γνωρίσει στον άνθρωπο όχι μόνο το σύνθετο σύστημα των λειτουργικών σχέσεων που χαρακτηρίζουν το φυσικό περιβάλλον, αλλά και να προτείνει λύσεις για τη διατήρηση, την προστασία και τη βελτίωσή του, λύσεις που να ανταποκρίνονται σε ένα ποιοτικό πλαίσιο ανθρώπινης ζωής.

Ωστόσο, το περιεχόμενο της Οικολογίας, η σημασία της και τα μηνύματά της δεν είναι ευρέως γνωστά στο πλατύ ελληνικό κοινό, παρόλο που τα τελευταία χρόνια η Οικολογία κατέκτησε σημαντική θέση στην καθημερινή ζωή. Άλλωστε, προβλήματα, όπως αυτά της ρύπανσης, του όγκου των απορριμμάτων, των πυρκαγιών και της χρήσης φυτοφαρμάκων είναι προβλήματα σαφώς οικολογικά. Δεν είναι όμως μόνο αυτά: η ανεργία, η βία, η κατανάλωση, ο υποσιτισμός είναι στη βάση τους προβλήματα οικολογικά ή, ακριβέστερα, κοινωνικο-οικολογικά. Η οικολογία, λοιπόν, για να διερευνήσει και να προσπαθήσει να εξηγήσει τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν, χρησιμοποιεί συνθετικά τις προτάσεις και τα συμπεράσματα άλλων επιστημών, όπως της Φυσικής, της Χημείας αλλά και της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας και άλλων, συναφών με τις επιστήμες αυτές, κλάδων.

Η σύνδεση του σχολείου με τη φύση, τη ζωή, την κοινωνία και την παραγωγή είναι βασικές προϋποθέσεις μιας τέτοιας αναγκαίας ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού, που σταδιακά θα μπορούσε να αφυπνίσει και να δραστηριοποιήσει συνολικότερα το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο στα ζητήματα και στα προβλήματα του περιβάλλοντός του¹⁶²⁹.

¹⁶²⁸ Ο.π., σ.137.

¹⁶²⁹ Αθανασάκης, Μ. Α., ό.π., σσ.43-45.

7.5 Οικο-φεμινισμός

Ο οικο-φεμινισμός αποτελεί μια απελευθερωτική φιλοσοφία, που συνδυάζει τα χειραφετικά στοιχεία του φεμινισμού με τα περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα της Οικολογίας. Ταυτόχρονα, αποτελεί κοινωνικό κίνημα «που εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ της εκμετάλλευσης και υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος, με την υποταγή και καταπίεση των γυναικών¹⁶³⁰, των Εγχρώμων, των παιδιών και των φτωχών»¹⁶³¹. Ο οικο-φεμινισμός δεν αποτελεί μια μονολιθική προσέγγιση, αλλά περικλείει πολλαπλότητα θέσεων (φεμινιστικών και οικολογικών). Συνεπώς, η αναφορά του όρου στον ενικό αριθμό (οικο-φεμινισμός) καθίσταται προβληματική, καθώς δεν αποτελεί ένα ομογενές και συνεκτικό σώμα οικο-φεμινιστικής θεωρίας, αλλά μια ποικιλία ιδεών και τάσεων, οι οποίες συχνά αλληλοσυγκρούονται.

Σε ένα πρώτο βασικό επίπεδο, μπορεί να ειπωθεί ότι ο οικο-φεμινισμός ασχολείται με την ανεύρεση κοινών σημείων μεταξύ της έμφυλης καταπίεσης και της υποβάθμισης του περιβάλλοντος, καταστάσεις που οφείλονται, κυρίως, στην ανδρική κυριαρχία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο θεώρησης, ο οικο-φεμινισμός εξετάζει τη θέση ότι άνδρες και γυναίκες στο δυτικό πολιτισμό, συνδέονται με το ιεραρχικό δίπολο «πολιτισμός-φύση», στο οποίο οι άνδρες, ως ανώτεροι, συσχετίζονται με τον πολιτισμό, ενώ οι γυναίκες με την άγρια φύση, η οποία και πρέπει να υποταχθεί στην ανδρική κυριαρχία. Γυναίκες, λοιπόν, και φύση αξιολογούνται ως υποδεέστερες σε σχέση με τις έννοιες «άνδρες-πολιτισμός»¹⁶³². Από τα παραπάνω, προκύπτει ένα τρίτο επίπεδο, σύμφωνα με το οποίο οι γυναίκες έχουν ευθύνη να αγωνιστούν, αφενός, για την παύση της ανδρικής κυριαρχίας και καταπίεσης πάνω στη φύση, και αφετέρου, για την παύση της ανδρικής κυριαρχίας πάνω στις ίδιες.

Για όλα αυτά, επιχειρείται ο συνδυασμός φεμινισμού - οικολογίας, καθώς και τα δύο κοινωνικά κινήματα αποβλέπουν στην εγκαθίδρυση ισότιμων και μη-ιεραρχικών δομών.

¹⁶³⁰ Mellor, M., *Feminism And Ecology*, New York: New York University Press, 1997, σ.1.

¹⁶³¹ Warren, J. K., *Ecofeminism: Women, Culture, Nature*, Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1997, και Warren, J. K., *Ecofeminism Philosophy: A Western Perspective On What It Is And Why It Matters*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 2000.

¹⁶³² Πολίτης, Φ., «Οικο-φεμινισμός: Η Ηθική Της Φροντίδας Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», στο *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Στο Δημοτικό Σχολείο Και Το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα – Δραστηριότητες*, Πρακτικά Ημερίδας, Σπάρτη, 17 Ιουνίου, 2004, σσ.48-49.

7.5.1 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Οικο-φεμινισμός

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να ωφεληθεί τα μέγιστα από την οικο-φεμινιστική σκέψη και συγκεκριμένα από την έννοια της «φροντίδας». Αρχικά, ο οικο-φεμινισμός μπορεί να υπογραμμίσει τις κοινωνικο-οικονομικές ασυμμετρίες που υπάρχουν στις δυτικές κοινωνίες, περιγράφοντας τη διασύνδεση μεταξύ ενός υποβαθμισμένου περιβάλλοντος και των κοινωνικών ασυμμετριών που μαστιίζουν τις εξαθλιωμένες μάζες, οι οποίες αποτελούν, ταυτόχρονα, θύματα κάθε είδους ρύπανσης. Τα οικολογικά προβλήματα προκύπτουν κυρίως από τα οικονομικά συστήματα, στα οποία κυριαρχούν ανδροκρατικές αντιλήψεις και τα οποία χαρακτηρίζονται από μια μακράιωνη παράδοση πολέμων, εθνικιστικών διαμαχών, ιμπεριαλιστικών και ρατσιστικών αντιλήψεων. Γενικότερα, κυρίαρχη αντίληψη που διέπει τα οικονομικά αυτά συστήματα είναι ότι η φύση και η Γη μπορεί να αποτελούν αντικείμενο εκμετάλλευσης προς όφελος της «προόδου»¹⁶³³. Τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τους ηθικούς κώδικες που είναι συνυφασμένοι με τον πολιτισμό μας και οι οποίοι ευθύνονται για την οικολογική κατάσταση του πλανήτη μας.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, αντλώντας από το οικο-φεμινιστικό παράδειγμα, θα μπορέσει να αντιμετωπίσει κριτικά την αποκλειστικότητα του θετικιστικού επιστημολογικού προτύπου. Επίσης, δεν θα πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην επίτευξη γνωστικών διδακτικών στόχων. Εξάλλου, αν ένας από τους στόχους της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η μετατροπή αξιών, στάσεων και συμπεριφορών για μια οικολογική ευαισθητοποίηση, τα παιδιά θα πρέπει απαραίτητα να εμπλακούν και με συναισθηματικούς διδακτικούς στόχους. Δε θα πρέπει, λοιπόν, τα παιδιά απλώς να γνωρίζουν για τα οικοσυστήματα, αλλά θα πρέπει και να τα αγαπούν.

Εν κατακλείδι, η οικο-φεμινιστική σκέψη ενθαρρύνει τα παιδιά να καλλιεργήσουν βιωματικές σχέσεις και να αποφεύγουν αφηρημένες ηθικές αρχές και προστάγματα «καθολικής» ισχύος. Ενθαρρύνει, επίσης, τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα να νοιάζονται, να συμπαθούν, να κατανοούν και να συναισθάνονται την κατάσταση των ανθρώπινων, αλλά και κάποιων άλλων, μη-ανθρώπινων όντων και να αναλαμβάνουν ενεργό υπευθυνότητα γι' αυτά¹⁶³⁴.

¹⁶³³ Mellor, M., «Feminism And Environmental Ethics: A Materialist Perspective», *Ethics And The Environment*, 5, 1, 2000, σσ.107-123.

¹⁶³⁴ Πολίτης, Φ., «Οικο-φεμινισμός: Η Ηθική Της Φροντίδας Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», ό.π., σσ.60-63.

7.6 Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία

Στην λογοτεχνία με οικολογικό περιεχόμενο περιλαμβάνονται τα βιβλία, στα οποία κυριαρχεί η «οικοκεντρική αντίληψη» τόσο για τη φύση όσο και για το περιβάλλον. Η πλοκή της ιστορίας συνδέεται με κάποιο οικολογικό θέμα, όπως το δάσος, το νερό ή η ρύπανση¹⁶³⁵. Οι ήρωες αυτών των ιστοριών, οι οποίοι μπορεί να είναι άνθρωποι, ζώα, αντικείμενα, είτε συνεργάζονται με σκοπό την «σωτηρία» του φυσικού περιβάλλοντος είτε γνωστοποιούν τη δική τους οπτική γωνία. Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με οικολογικό περιεχόμενο συμβάλλουν στην ανάδειξη της ενότητας και της σημασίας της συνύπαρξης όλων των ειδών. Επίσης, αναδεικνύουν τη «μαγεία της Φύσης που είναι ανανεωτική, που αναγεννά, που αέναα δημιουργεί» αποτελεί τον πυρήνα της οικολογικής συνείδησης¹⁶³⁶.

Τα βιβλία αυτής της θεματικής στοχεύουν στην οικειότητα, μέσω της ταύτισης των πρωταγωνιστών με το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνονται. Στις περιπτώσεις όπου οι πρωταγωνιστές παρουσιάζουν το θέμα από τη δική τους οπτική γωνία, το παιδί - συναναγνώστης αντιλαμβάνεται την ύπαρξη μιας διαφορετικής άποψης, αυτής του «Άλλου». Ως αποτέλεσμα, αφενός συγκρούεται με τον εγωκεντρισμό του και αφετέρου αντιλαμβάνεται πως δεν πρέπει να βλάψει κανέναν¹⁶³⁷. Επιπρόσθετα, συμβάλλουν στην εξοικείωση των μικρών παιδιών με θέματα και με συμπεριφορές που προστατεύουν τη φυσική ισορροπία καθώς αποτελεί μέσο διδασκαλίας περιβαλλοντικών αξιών. Ως αποτέλεσμα στοχεύει στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί σημαντικό κομμάτι του περιβάλλοντος, καθιστώντας πιο εύκολη την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε αυτό. Επιπλέον, μέσω του παιδικού περιβαλλοντικού βιβλίου τα μικρά παιδιά αποκτούν γνώσεις και μέσω των ερωτήσεων που θέτουν ανακαλύπτουν τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό τους και το περιβάλλον. Επίσης, διαμορφώνουν απόψεις για περιβαλλοντικά θέματα και προβλήματα.

Οι αξίες που αναπτύσσονται μέσω του παιδικού περιβαλλοντικού βιβλίου που σχετίζονται με τη σύγχρονη περιβαλλοντική προβληματική και την προώθηση

¹⁶³⁵ Παπαδάτος, Ι., *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα Στην Ελληνική Παιδική Πεζογραφία (1975-1990)-Κοινωνιοπαιδαγωγική-Λογοτεχνική Προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Π.Τ.Δ.Ε., 2003.

¹⁶³⁶ Κανατσούλη, Μ., «Οικολογία Και Παιδική Λογοτεχνία», στο Γεωργόπουλος, Α., (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg, 2005.

¹⁶³⁷ Καφετζή, Ε., *Φτερουγίσματα Στη λίμνη...: Η Λογοτεχνία Συναντά Τη Βιωματική Μάθηση Στο Πλαίσιο Μιας Οργανωμένης Εκπαιδευτικής Πρότασης*, στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, 19-21 Οκτωβρίου, Φλώρινα, 2012, σσ.167-168.

συμπεριφορών, αλλά και η χρήση του στοιχείου του συμβολισμού, το καθιστούν πολύτιμο εργαλείο στην προσχολική εκπαίδευση¹⁶³⁸.

Η Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει και στην άμεση εμπειρία και σχέση των μικρών παιδιών με το περιβάλλον. Μέσα από τη συνειδητοποίηση των ρόλων των «Άλλων» χαρακτήρων το μικρό παιδί μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, γνωρίζοντας την κατάσταση του «Άλλου», μέσω της ενσυναίσθησης, τα στοιχεία του περιβάλλοντος αποκτούν «ύπαρξη», και επηρεάζουν τα μικρά παιδιά. Σε αυτό βοηθάει και η χρήση του φανταστικού στοιχείου και της γλώσσας.

Όπως έχουμε αναφέρει, ο κύριος σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός «*περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη*», δηλαδή ενός «*πολίτη με οικολογική παιδεία, οικολογική συνείδηση, υπεύθυνο και ενεργό στο κοινωνικό πεδίο*»¹⁶³⁹. Η συστηματική προσπάθεια των εκπαιδευτικών για μια περιβαλλοντική ηθική ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου¹⁶⁴⁰. Όπως υποστηρίζει ο Αναγνωστόπουλος (1984), το φυσικό περιβάλλον αποτελεί ξεχωριστό άξονα ενδιαφέροντος για τη σύγχρονη πεζογραφία της Παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς στα σύγχρονα λογοτεχνικά βιβλία «*η φύση αποτελεί δυναμική παρουσία μέσα στα βιώματα του παιδιού, το οποίο έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει μια διαλεκτική σχέση μαζί της. Το παιδί διαλέγεται με το καμένο δάσος, μιλάει στα πουλιά και στα ψάρια, ονειρεύεται χαμογελαστά ακρογιάλια*»¹⁶⁴¹.

Στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η περιβαλλοντική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση κοινών τόπων, καθώς το ζήτημα της συνύπαρξης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελεί το ζητούμενο¹⁶⁴². Το θέμα της σύνδεσης Οικολογίας-Παιδικής Λογοτεχνίας - διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντάσσεται, ως θεωρία, στον ευρύτερο προβληματισμό για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

¹⁶³⁸ Αγγελίδου, Ε., & Τσιλιμένη, Τ., *Η Αφήγηση Ως Εργαλείο Μάθησης Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δραστηριότητες Και Προτάσεις Για Την Προσχολική Και Τη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης, 2009.

¹⁶³⁹ Φλωγαίτη, Ε., ό.π., 1993.

¹⁶⁴⁰ Καλαμπαλίκη, Θ., *Η Παιδική Λογοτεχνία Στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Για Παιδιά Προσχολικής Και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, 2005, σσ.236-238.

¹⁶⁴¹ Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., *Τάσεις Και Εξελίξεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας Στη δεκαετία 1970-1980*, Αθήνα: εκδόσεις των Φίλων, 1984, σ.25.

¹⁶⁴² Βλ. Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 1999, και Γκότοβος, Α., *Εκπαίδευση Και Ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.

Στόχος της μελέτης της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας («Οικολογία») είναι η διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο η περιβαλλοντική Παιδική Λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάδειξης θεμάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα ζητήματα των αναπαραστάσεων που προκύπτουν από την ετερότητα, στη σύζευξή της με διαπολιτισμικά και οικολογικά στοιχεία, επιλέχθηκαν και θα αναλυθούν συγκεκριμένα μικροαφηγήματα.

Το θέμα της οικολογίας και η ωφέλεια που προέρχεται από αυτή γίνεται αντικείμενο διερεύνησης πολλών σύγχρονων μικροαφηγήσεων. Τα βιβλία, που εξετάζονται στην παρούσα διατριβή, προσφέρουν ποικίλες όψεις του συγκεκριμένου θέματος. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί το κάθε μικροαφήγημα χωριστά, προκειμένου να αναδειχθεί η ιδιαίτερη διάσταση, η επινοητικότητα και η πολλαπλότητα των κόσμων, που αξιοποιούνται συμβολικά, για να προβληθεί η σχέση οικολογίας - διαφορετικότητας.

7.7 Αναλύσεις μικροαφηγήσεων περιόδου 2003-2013

Στην κατηγορία «Οικολογία» διαμορφώνεται μια ομάδα εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων με ιστορίες, στις οποίες πρωταγωνιστούν ζώα με έντονη την παρουσία του ανθρωπομορφισμού και τις περισσότερες φορές με ρεαλιστικά χαρακτηριστικά.

Στηριζόμενοι στα εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία παρουσιάστηκαν στο Πρώτο Κεφάλαιο της διατριβής, τα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα που εντάσσονται στο μοντέλο της αφομοίωσης είναι τα εξής: Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, (2013) και Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα... με λύση*, (2009).

7.7.1 Το μικροαφήγημα του Ηλιόπουλου, Β., *Τριγωνοψαρούλη, μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, (2013)¹⁶⁴³ αποτελεί την τελευταία, σε σειρά έκδοσης, περιπέτεια αυτού του γνωστού ήρωα, το οποίο θίγει με αλληγορικό τρόπο την διαδικασία με την οποία τα έμβια όντα του βυθού «βάζουν τέλος» στο μίσος και τις διακρίσεις. Σύμφωνα με την Καλογήρου, ο συγγραφέας Βαγγέλης *Ηλιόπουλος* «*Βλέπει τον κόσμο του βυθού μέσα από μια ρεαλιστική οπτική. Οι ενάλιοι ήρωες του έχουν μια ανθρώπινη συμπεριφορά και η*

¹⁶⁴³ Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη, μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, Αθήνα: Πατάκη, 2013. Την εικονογράφηση έκανε η Λήδα Βαρβαρούση.

κοινωνία του βυθού είναι μια μικρογραφία της ανθρώπινης κοινωνίας»¹⁶⁴⁴. Αξίζει να σχολιαστεί πως στο πρώτο βιβλίο της σειράς, *Ο Τριγωνοψαρούλης*¹⁶⁴⁵, ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία των «Άλλων» και χρειάστηκε να δείξει ιδιαίτερο θάρρος για να καταφέρει τελικά να γίνει αποδεκτός από την υπόλοιπη κοινωνία του βυθού. Ειδικότερα, το μυτερό του σχήμα ήταν αυτό που, ενώ αρχικά ήταν η αιτία της απομόνωσής του, στο τέλος τον βοήθησε να τρυπήσει τα δίχτυα, που απειλούσαν τα ψάρια του σχολείου, να τα σώσει και να αναδειχτεί σε ήρωα. Αντίθετα, στο συγκεκριμένο βιβλίο, ο ήρωας πέφτει θύμα παραπλάνησης και αντιμετωπίζει τα υπόλοιπα ψάρια ως «Άλλους».

Ξεκινώντας από τις παρακείμενες συμβάσεις του βιβλίου, ο περιγραφικός τίτλος, σε συνδυασμό με την εικονογράφηση του εξωφύλλου, προϊδεάζουν τον αναγνώστη για το θέμα της ιστορίας και προδίδουν την νεοτερικότητα του βιβλίου¹⁶⁴⁶. Ειδικότερα, στο τιτλικό περιεχόμενο έχουν ενταχθεί κειμενικά αποσπάσματα με κεφαλαία γράμματα («ΠΟΤΕ»), που θέλουν να τονίσουν τη σημαντικότητα του νοήματος. Η εικόνα του εξωφύλλου απεικονίζει τον Τριγωνοψαρούλη, έναν αχινό και έναν αστερία σε ένα γήπεδο ποδοσφαίρου να παίζουν ποδόσφαιρο. Η πληροφορία αυτή ενισχύεται από το οπτικό σύμβολο της ποδοσφαιρικής μπάλας, που εμφανίζεται στην οπτική τροπικότητα. Οι εκφράσεις των προσώπων τους γνωστοποιούν την ύπαρξη αντίθετων ομάδων και υποδηλώνουν πως δεν πρόκειται για ένα φιλικό αγώνα. Πιο συγκεκριμένα, ο αχινός έχει θυμωμένο ύφος, όπως αποδίδεται με τα γουρλωμένα του μάτια, σε αντίθεση με τον Τριγωνοψαρούλη ο οποίος χαμογελά και τον αστερία ο οποίος εκφράζει απορία. Άξιο σχολιασμού είναι το οπισθόφυλλο του βιβλίου στο οποίο η ετικέτα «*Ένας τελικός ψαροσφαίρου ενάντια στις διακρίσεις και τον ρατσισμό*», πληροφορεί τον αγοραστή-αναγνώστη για το «μήνυμα» και τη «χρησιμότητα» του βιβλίου.

Η αφήγηση ξεκινάει με μια σελίδα, η οποία λειτουργεί ως προθάλαμος¹⁶⁴⁷ μύησης στο μυθοπλαστικό κόσμο του παραμυθιού. Η διαταραχή της κανονιστικής νόρμας ανάγνωσης λειτουργεί σε δύο επίπεδα: αφενός προοικονομεί το περιεχόμενο της αφήγησης και μια πρώτη ιδέα αναφορικά με το χώρο και το χρόνο δράσης των ηρώων, αφετέρου ξαφνιάζει

¹⁶⁴⁴ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.212.

¹⁶⁴⁵ Ηλιόπουλος, Β., *Ο Τριγωνοψαρούλης*, Αθήνα: Πατάκη, 1997.

¹⁶⁴⁶ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.91.

¹⁶⁴⁷ Σύμφωνα με το Genette (1991) το «παρακείμενο», είναι ο «προθάλαμος» (vestibule) που λειτουργεί ως μέσο «διεκπεραίωσης» (transaction) ανάμεσα στο εξωκειμενικό και εσωκειμενικό περιβάλλον του βιβλίου, γεγονός που διευκολύνει την πρόσβαση του παιδιού σε αυτό, Genette, G., "Introduction to the Paratext", *New Literary History*, Maclean, M., (μτφρ.), vol. 22 (2), 1991, σσ. 261-262. Την απόδοση των όρων στα ελληνικά πήρα από τη Γιαννικοπούλου, Α., 2008, ό.π., σ. 263.

ευχάριστα τον αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή και ενημερώνεται για τη διαπροσωπική σχέση του αχινού με τον Τριγωνοψαρούλη. Η επιλογή των παλ χρωμάτων στην εικονογραφημένη επιφάνεια του χαρτιού λειτουργεί ως σκηνικό φόντο και ως οπτικός υπαινιγμός ενός απομακρυσμένου και εξωπραγματικού χωροχρόνου¹⁶⁴⁸.

Στην επόμενη σελίδα, αποκαλύπτεται τι συμβαίνει στο φανταστικό σύμπαν, και συγκεκριμένα στο βυθό της θάλασσας¹⁶⁴⁹, με την παρουσίαση όλων των έμβιων όντων να παίζουν «ψαρόσφαιρο». Η γωνία λήψης της σκηνής είναι φυσική, στο επίπεδο του ματιού, και το πλάνο γενικό, με σκοπό να συμπεριλάβει όλους τους χαρακτήρες. Από τα χαμόγελα στα πρόσωπά τους γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη μιας ήρεμης, χαλαρής και χαρούμενης ατμόσφαιρας. Άξια σχολιασμού είναι η ειρωνική σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας, η οποία αντιπροσωπεύει το σημασιολογικό χάσμα¹⁶⁵⁰ (semantic gap), καθώς εκλείπει σημαντική πληροφορία από το λεκτικό κείμενο, που παρέχεται, ωστόσο, από τις εικόνες. Αναλυτικότερα, στην οπτική τροπικότητα αναπαρίσταται ο αχινός, ο οποίος εκφράζει τις εσωτερικές του σκέψεις υπό την μορφή «μπαλονιών ομιλίας»¹⁶⁵¹. Αυτά λειτουργούν ως οπτικά αντικείμενα μέσα στην εικόνα, εγγράφοντας με αυτόν τον τρόπο επιπλέον αφηγηματικά επίπεδα της ήδη υπάρχουσας αφήγησης-πλαίσιο.

Η πλοκή εξελίσσεται με τις προσπάθειες του αχινού να δημιουργήσει ίντριγκες ανάμεσα στις ομάδες «ψαροσφαιρών» με σκοπό να επιτύχει την κοινωνική απομόνωση του ήρωα. Στους διαλόγους που ακολουθούν ανάμεσα στον αχινό και στους υπόλοιπους περιφερειακούς χαρακτήρες, αποκαλύπτονται οι ιδεολογικές του θέσεις και ειδικότερα οι ρατσιστικές του αντιλήψεις, που λειτουργούν προσθετικά στην κατασκευή των νοημάτων. «Όσα δεν είναι ψάρια «σωστά» δεν παίζουν καλά. Ας τα διώξουμε. Τα «σωστά» ψάρια είναι ανώτερα και με αυτά θα πάρουμε το πρωτάθλημα»¹⁶⁵².

¹⁶⁴⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., 2008, σσ. 226-227.

¹⁶⁴⁹ Όπως αναφέρει η Καλογήρου, «Ο κόσμος του βυθού δεν αποτελεί καινοφανές πεδίο προβληματισμού για την παιδική λογοτεχνία. Οι λογοτεχνικές μεταπλάσεις της “θεματικής του βυθού” τοποθετούνται σ’ έναν κύκλο, στο άνω ήμισυ του οποίου βρίσκεται ο κόσμος του παραμυθιού και των μυστηριακών νύξεων, στο κάτω ήμισυ ο κόσμος του ρεαλισμού και της κοινής εμπειρίας». Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σσ.209-210.

¹⁶⁵⁰ Kümmerling-Meibauer, B., «Metalinguistic Awareness And The Child’s Developing Concept Of Irony: The Relationship Between Pictures And Text In Ironic Picturebooks», *The Lion And The Unicorn*, vol. 23, 1999, σσ. 153-183.

¹⁶⁵¹ Yannicopoulou, A., «The Visual Meanings Of Written Texts: The Puns», *International Journal of Learning*, vol. 10, 2003, σσ.1-10.

¹⁶⁵² Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη, μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, ό.π., σ.5.

«Θέλετε να παίξετε μπάλα ή δε θέλετε; Θέλετε να γίνετε πρωταθλητές ή όχι;». «Σου λέω ότι όσα πλάσματα έχουν παράξενα άκρα πρέπει να φύγουν. Εξαιτίας τους δε θα παίζουμε ποτέ σωστό ψαρόσφαιρο. Θα έχουν μπελάδες, αφού όλοι θα τα μισήσουν»¹⁶⁵³. Η εικονογράφος προχωρά παράλληλα με την κειμενική αφήγηση αναπαριστώντας τα δυο στρατόπεδα που δημιουργούνται κάθε φορά: οι άκρες των δισέλιδων εικόνων εικονίζουν τα διάφορα είδη θαλασσινών. Στη μέση τους βρίσκεται ο ήρωας (Τριγωνοψαρούλης) και ο αντι-ήρωας (αχινός).

Στα λόγια του Τριγωνοψαρούλη, από την άλλη, απηχούν μηνύματα περί ισότητας και αλληλοσεβασμού. Γράφει:

«Τι είναι αυτά που λες; Ο καθένας έχει το σχήμα του κι αυτό είναι απ' όλους σεβαστό, απάντησε ο Τριγωνοψαρούλης».

«Τι είναι αυτά που λες; Ο κάθε φίλος έχει δικαίωμα να παίζει μαζί μας»¹⁶⁵⁴.

Η κορύφωση της πλοκής επέρχεται με την παρέμβαση του βοηθού «Τηγανοψαρούλη», ο οποίος υπενθυμίζει στον πρωταγωνιστή «μην εμπιστεύεσαι ποτέ Αχινό»¹⁶⁵⁵. Τα λόγια του επιφέρουν λύση, καθώς κινητοποιούν τον Τριγωνοψαρούλη να ακυρώσει τα σχέδια του αχινού και να αποκαταστήσει τις σχέσεις μεταξύ των θαλασσινών. Καταφέρνει με τα λόγια του να κάνει τα υπόλοιπα ψάρια να συνειδητοποιήσουν πως κανένας δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Όλοι έχουν κάτι διαφορετικό στην εμφάνισή τους, το οποίο, όμως, τους καθιστά μοναδικούς.

Ο συγγραφέας Βαγγέλης Ηλιόπουλος κλείνει την αφήγησή του λέγοντας πως με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό όλοι ξεκίνησαν το παιχνίδι. Πράγματι, στην εικονογράφηση εικονίζονται όλα τα ψάρια μαζί. Τόσο, λοιπόν, το κείμενο όσο και η εικονογράφηση αναδεικνύουν το κοινό παιχνίδι ως μέσο επίλυσης της έντασης και ως στοιχείο συντροφικότητας. Η γωνία λήψης της σκηνής είναι πανοραμική, προσφέροντας μια πολυπρισματική προσέγγιση και συναισθηματικές εναλλαγές, που καθοδηγούν κάθε φορά τον αναγνώστη σε διαφορετικά σημεία εμπλοκής και θέσης ταύτισης. Το παιχνίδι είναι μια σημαίνουσα κατηγορία, μια ειδική μορφή δραστηριότητας με κοινωνική λειτουργία και αισθητική αξία, που «καταλύει τις δεσμεύσεις της ύλης και αποδεικνύει τη ζώσα ύπαρξη του ανθρώπινου πνεύματος»¹⁶⁵⁶. Γράφει:

¹⁶⁵³ Ο.π., σ.9.

¹⁶⁵⁴ Ο.π., σ.4.

¹⁶⁵⁵ Ο.π., σ.14.

¹⁶⁵⁶ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.237.

«Ευτυχώς, με τον Αχινό μακριά, ψαρόσφαιρο θα παίζουμε ενωμένοι, στο στάδιο μας που θα ονομαστεί: Στάδιο ίσων δικαιωμάτων στο παιχνίδι, στην παρέα, στη ζωή»¹⁶⁵⁷.

Στις σχέσεις του «Εγώ» με τον «Άλλο» παρατηρείται μια προσπάθεια χωροταξικής περιθωριοποίησης του διαφορετικού, η οποία φανερώνει την προσπάθεια του «Εγώ» να υποτιμήσει τον «Άλλο» και να επιδείξει τη δύναμη και την ανωτερότητά του. Έτσι, στην προκειμένη περίπτωση ο Αχινός προσπαθεί να απομακρύνει όλη την κοινωνία του βυθού, σε μια προσπάθεια επίδειξης της δύναμης και της υπεροχής του. Αντίθετα, ο κεντρικός ήρωας (Τριγωνοψαρούλης) ανήκει στην κατηγορία του «Άλλου», ως φορέας ενός ιδιαίτερου χαρίσματος, της ηθικής.

Καθώς όλο και περισσότερες τροπικότητες συνεργάζονται στο χώρο του παιδικού βιβλίου για τη μετάδοση του κειμενικού μηνύματος, το παρακείμενο ακολουθεί την ίδια τάση¹⁶⁵⁸. Έτσι, για παράδειγμα ενδιάμεσα του κειμένου καταγράφονται στίχοι τραγουδιών. Η προσθήκη ηχητικών στοιχείων όχι μόνο δημιουργεί μια συγκεκριμένη ατμόσφαιρα, αλλά αναλαμβάνει ρόλο ανάλογο των εικόνων, «σταθεροποιεί», κατά την έκφραση του Nodelman, το μήνυμα των λέξεων, και το αντίστροφο¹⁶⁵⁹. Ειδικότερα, χαρακτηρίζονται από τον έμμετρο ποιητικό λόγο και η χρήση *ομοιοκαταληξίας* σε ποικίλους λεκτικούς συνδυασμούς που παράγει ηχητικότητα βοηθά στην αποφορτισμένη μετάδοση μηνυμάτων. «Μην εμπιστεύεσαι Αχινό, ούτε για ένα λεπτό. Μόνο μίσος σκορπίζει, για σουπά μας προορίζει»¹⁶⁶⁰.

Σχετικά με την εικονογράφηση, το βιβλίο διαθέτει ολοσέλιδες εικόνες εκτός πλαισίου με το κείμενο να τοποθετείται εντός τους. Η εικονογράφηση ακολουθεί το κείμενο και υπάρχει *συμμετρικότητα*¹⁶⁶¹. Επιπρόσθετα, το έντονο είδος γραφής (bold) ενδιάμεσα του λεκτικού κειμένου συνιστά μια μορφή *οπτικού γραμματισμού*, αφού συμβάλλει στην έμφαση σημαντικών σημείων, που μεταφέρουν μηνύματα υπέρ της ισότητας και της συνύπαρξης. Ακόμη, ο συγγραφέας επαναχρησιμοποιεί¹⁶⁶² την ιστορία με τίτλο «*Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*»¹⁶⁶³, με σκοπό την ιδεολογική φόρτιση του αναγνώστη αναφορικά με τα ζητήματα της ετερότητας και της

¹⁶⁵⁷ Ηλιόπουλος, Β., ό.π., σ.23.

¹⁶⁵⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ. 268.

¹⁶⁵⁹ Ό.π., σ.74.

¹⁶⁶⁰ Ηλιόπουλος, Β., ό.π., σ.20.

¹⁶⁶¹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2003, σ.199.

¹⁶⁶² Zipes, J., *Fairy Tales And The Art Of Subversion*, New York & Great Britain: Routledge, 2006, σσ. 74-75.

¹⁶⁶³ Ηλιόπουλος, Β., *Ο Τριγωνοψαρούλης, ο Μαυρολέπιας κι ο τελευταίος ιππόκαμπος*, Αθήνα: Πατάκη: 1998.

αποδοχής του «Άλλου». Σύμφωνα με την ιδιότητα της *απορροφητικότητας*¹⁶⁶⁴ που διακρίνει την τεχνική της *διακειμενικότητας*, η πλοκή διεισδύει σε παλαιότερες λογοτεχνικές μορφές και ταυτόχρονα καθρεπτίζει τις εξωκειμενικές συνιστώσες, από τις οποίες επηρεάζεται και διαμορφώνεται¹⁶⁶⁵. Η λειτουργία της *διακειμενικότητας* παράγει συγκεκριμένα νοήματα με ιδεολογική στόχευση τον προβληματισμό και την ανατροπή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, επιτυγχάνει την κριτική επεξεργασία τόσο στην αναγνωστική διαδικασία που συντελείται όσο και στον τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας, που βιώνει ο εννοούμενος αναγνώστης. Ο αναγνώστης αποκωδικοποιεί τα νοήματα που παράγονται και προεκτείνοντάς τα αρμονικά τα αντιπαραβάλλει με την κοινωνική ή προσωπική πραγματικότητα που βιώνει.

Η νέα περιπέτεια του Τριγωνοψαρούλη θυμίζει με εύστοχο τρόπο στα παιδιά ότι έχουν όλα δικαίωμα να συμμετέχουν στις παρέες και στα παιχνίδια, ότι θα πρέπει μαζί να λένε «Όχι» στους αποκλεισμούς και στους διχασμούς, ότι οφείλουν να διεκδικούν την ισότητα στη ζωή τους. Το παιχνίδι διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξη των μικρών παιδιών, τόσο στη γνωστική όσο και στη σωματική και κοινωνική¹⁶⁶⁶. Συγκεκριμένα, το ομαδικό παιχνίδι θέτει στα παιδιά πολλές απαιτήσεις και τα βοηθά να αποκτήσουν σημαντικές κοινωνικές εμπειρίες, όπως είναι η προσαρμογή σε συγκεκριμένους κανόνες, η αμοιβαιότητα και ο παραμερισμός των προσωπικών επιθυμιών. Το ομαδικό παιχνίδι βοηθά επίσης τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να μάθουν να χάνουν, χωρίς να εκδηλώνουν επιθετικότητα και, ακόμη, να μάθουν ότι στο ομαδικό παιχνίδι απαιτείται η συνεργατική συμπεριφορά¹⁶⁶⁷.

7.7.2 Στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα...με λύση!*, (2009)¹⁶⁶⁸ ο τίτλος με την περιπαιχτική λειτουργία του, προοικονομεί το χιουμοριστικό περιεχόμενο της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, το κωμικό εντοπίζεται στις ομόηχες λέξεις «με λύση» και «μελίσσι», που ως *σημαίνον* βρίσκεται σε άμεση αιτιακή σχέση (να βρίσκει λύσεις)

¹⁶⁶⁴ Ζερβού, Α., «Ευγένιος Ο Παρωδός, Της Εποχής Μας Κληρωτός, Ή Οι Περιπέτειες Των Λέξεων Και Των Κειμένων», *Κείμενα*, τ. 6, Σεπτέμβριος 2007, σσ. 3-4.

<http://keimena.ece.yth.gr>.

¹⁶⁶⁵ Οικονομίδου, Σ., ό.π., 2011, σσ. 70-71.

¹⁶⁶⁶ Cole, M., & Cole, S., ό.π., σ.166.

¹⁶⁶⁷ Ζάχαρης, Δ., *Ψυχολογία Της Βρεφικής Και Νηπιακής Ηλικίας*, Αθήνα: Ατραπός, 2003, σσ.250-251.

¹⁶⁶⁸ Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα...με λύση!*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2009. Την εικονογράφηση έκανε η ίδια η συγγραφέας.

με το *σημαινόμενο* (τη «μέλισσα»). Η εικονογράφηση του εξωφύλλου λειτουργεί, επίσης, *συνεκδοχικά* του τίτλου, καθώς βρίσκονται σε άμεση αιτιακή σχέση μεταξύ τους. Σε άμεση συσχέτιση, λοιπόν, του τίτλου με την οπτική τροπικότητα, αναπαρίσταται μια μέλισσα, που αποτελεί την ηρωίδα της ιστορίας, να κρατά ένα φακό στα χέρια υποδηλώνοντας πως κάτι ψάχνει. Η *γωνία λήψης* της εικόνας είναι φυσική στο επίπεδο των ματιών, αφού έχει στόχο να δώσει πληροφορίες για την ηρωίδα, χωρίς να παραμορφώνει καθόλου τη μορφή της. Το *πλάνο* είναι αρκετά κοντινό και μπορεί να ειπωθεί πως είναι *γκρο πλαν*, καθώς φαίνονται καθαρά και λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά της ηρωίδας, όπως τα δυο μεγάλα εκφραστικά της μάτια, το χαμόγελό της, τα μαύρα γάντια που φοράει και το μαύρο κολάν το οποίο ξεχωρίζει από τα κορδόνια που κρέμονται. Τα χρώματα που επικρατούν είναι το σκούρο μπλε και το κίτρινο της μέλισσας και το φως που εκπέμπει ο φακός που κρατά. Στο *πεδίο βάθους*, βρίσκεται η πανσέληνος, η οποία φωτίζει την εικόνα και κυρίως την ηρωίδα, γιατί είναι τοποθετημένη ακριβώς από πίσω της, κατέχοντας μεγάλο όγκο στην εικόνα. Η γραμμή φυγής του βλέμματός της καταλήγει έξω από την εικόνα, εστιάζοντας σε αυτό που «ανακάλυψε» με το φακό της. Ο φωτισμός στην εικόνα είναι ρεαλιστικός, με το φακό να αποτελεί τη μοναδική πηγή φως στην εικόνα. Αυτό δεν είναι καθόλου τυχαίο, γιατί, σύμφωνα με το λεκτικό περιεχόμενο του τίτλου, η μέλισσα έχει βρει τη λύση σε κάτι που ψάχνει.

Η αφήγηση ξεκινάει με την πρωταγωνίστρια να αυτοσυστήνεται: «*Ναι, είμαι μια μέλισσα! Ε, και λοιπόν; Τι το περίεργο έχω που φοράω καλσόν;*»¹⁶⁶⁹. «*Έχω κίτρινο χρώμα με μαύρες ρίγες. Κεραίες υπέροχες, αν τις είδες! Μεγάλα μάτια, κεντρί και φτερά, δεν έχω με τις άλλες καμία διαφορά*»¹⁶⁷⁰. Αυτόματα, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι η μέλισσα της εικόνας είναι η μέλισσα-αφηγήτρια. Πρόκειται για μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση, που ισοδυναμεί με ένα *μονόλογο* της ηρωίδας, μέσω του οποίου ο εννοούμενος αναγνώστης κατορθώνει να εισχωρήσει στις σκέψεις της. Σύμφωνα με τον Stephens, όταν ο «Άλλος» αποτελεί το κέντρο της εστίασης, αναπαρίσταται οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις της, καθοδηγώντας τον αναγνώστη να ταυτιστεί μαζί της.¹⁶⁷¹ Ταυτόχρονα, χάρη στην αυτοπαρουσίαση του κεντρικού χαρακτήρα, δίνεται απάντηση στην ερώτηση «ποιος μιλάει;» συνειδητοποιώντας ότι είναι η ηρωίδα. Από την πρώτη κιόλας σελίδα ορίζονται οι

¹⁶⁶⁹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σ.1.

¹⁶⁷⁰ Ο.π., σ.1.

¹⁶⁷¹ Stephens, J., ό.π., σσ.50-54.

συντεταγμένες της λεκτικής και της εικονιστικής αφήγησης αυτού του εικονογραφημένου μικροαφηγήματος: η οπτική γωνία της λεκτικής αφήγησης είναι του ομοδιηγητικού αφηγητή, αλλά η οπτική γωνία της εικονιστικής είναι κάποιου εξωτερικού παρατηρητή. Ως αποτέλεσμα, το μικρό παιδί-συναναγνώστης, το οποίο ξεκινά την ανάγνωση του βιβλίου, θα βρίσκεται ανάμεσα σε δυο αντίρροπες τάσεις, μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία: οι λέξεις θα το καλούν να ταυτιστεί με τον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο η ίδια η μέλισσα προσεγγίζει και ερμηνεύει τα δρώμενα, ενώ, οι εικόνες θα το καλούν να ταυτιστεί με το βλέμμα που κοιτάζει τη μέλισσα, άρα να αποστασιοποιηθεί από εκείνην και να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει τα δρώμενα αντικειμενικά¹⁶⁷². Ενώ, δηλαδή, μέσω του κειμένου ο αναγνώστης θα αποκτήσει πρόσβαση στο «Εγώ» του ήρωα, μέσω των εικόνων θα βλέπει τον ήρωα ως «Άλλο». Τα λόγια, λοιπόν, της μέλισσας που διευκολύνουν την κατανόηση της μυθοπλαστικής πραγματικότητας και την πρόσληψη της διαφορετικότητας του «Άλλου», επιθυμούν να δώσουν έμφαση στη διάθεσή της για ποικιλομορφία. Τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ετερότητά της είναι οι στυλιστικές της επιλογές -συγκεκριμένα η επιλογή της να φοράει καλσόν, κάτι το οποίο αντίκειται στα κανονιστικά πρότυπα της «οικείας ομάδας». Η ηρωίδα της ιστορίας αντιπροσωπεύει τον *όμοιο* «Άλλο», με την ετερότητά της να προσδιορίζεται σε σχέση με τα κοινωνικά κανονιστικά πρότυπα. Ωστόσο, δεν αναφέρεται στο κείμενο η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς την ετερότητα της. Πιο συγκεκριμένα, η οπτική τροπικότητα, κινούμενη παράλληλα με την κειμενική, εικονίζει την ηρωίδα να ξαπλώνει σε μια αιώρα με τεντωμένο ψηλά το ένα της πόδι και με το χέρι της να τραβά το καλσόν που φοράει.

Ο χώρος δράσης, που παρουσιάζεται στη συνέχεια, είναι μια κυψέλη, η οποία *μετωνυμικά* θυμίζει το χώρο του σχολείου, στο οποίο σύμφωνα με την ηρωίδα όλες οι μέλισσες λειτουργούν με κανόνες, προκειμένου να μορφωθούν. Γράφει:

«Ζω μέσα σε μια κυψέλη που 'χει μέλισσες και μέλι. Εδώ κανείς δεν κάνει ότι θέλει. Έχουμε τάξεις και θρανία, με πολλά βιβλία και μεγάλη ιστορία!»¹⁶⁷³.

Η πλοκή εξελίσσεται με την ηρωίδα να παρουσιάζει τις καθημερινές της ενασχολήσεις, καθώς βρίσκεται σε πολλά μέρη της γης. Οι εικόνες να διαιρούνται σε τμηματικά υπο-σύνολα, μιμούμενες την πορεία ανάγνωσης των κόμικς. Η κάθε σελίδα περιλαμβάνει δυο διαφορετικές δραστηριότητες της ηρωίδας, οι οποίες διαχωρίζονται με

¹⁶⁷² Καλογήρου, Τ., «Η Ενηλικίωση Του Βλέμματος: Το Παιδί-Αναγνώστης Μεταξύ Εικόνας Και Κειμένου», *ό.π.*, σσ.18-19.

¹⁶⁷³ Βαρβαρούση, Λ., *ό.π.*, σ.3.

μια λευκή γραμμή, που παρεμβάλλεται ανάμεσά τους, ενισχύοντας τη χρωματική αντίθεση. Η κάθε αποσπασματική εικόνα συνοδεύεται από ένα περιορισμένης έκτασης κείμενο, το οποίο περιγράφει την αντίστοιχη κάθε φορά δράση. Η κλιμάκωση της δράσης επέρχεται τη στιγμή που η πρωταγωνίστρια αντιλαμβάνεται πως έχουν εξαφανιστεί όλες οι μέλισσες από την κυψέλη και ξεκινάει να τις ψάξει μόνη της. Τα γράμματα στη φράση «την τρομάζει» είναι επενδυμένα με κόκκινο χρώμα και -εν μέσω λευκού φόντου- παράγουν μια έντονη χρωματική αντίθεση, που εφιστά την προσοχή του αναγνώστη. Παράλληλα, συμβάλλουν στο να μεταδοθεί ο φόβος που ένιωσε η ηρωίδα εξαιτίας της απουσίας των υπόλοιπων μελισσών. Άξιο σχολιασμού είναι το γεγονός πως η αναζήτησή της ξεκινάει από τη στιγμή που κάνει την εμφάνισή της η εικόνα στο δέκατο έκτο δισέλιδο, η οποία αποτελεί επανάληψη της εικόνας του εξωφύλλου. Μέσα από αυτήν την επανάληψη, ο αναγνώστης-θεατής καλείται να παλινδρομήσει στην εικόνα του εξωφύλλου, με σκοπό να αποκωδικοποιήσει το μήνυμά της¹⁶⁷⁴. Γράφει:

«Σήμερα δε νιώθω πολύ καλά, τα φτερά μου είναι βαριά. Λες να έχω πυρετό; Να πετάζω δεν μπορώ...»¹⁶⁷⁵.

«Ησυχία ακουγότανε παντού, πού πήγανε όλες, τι να 'χανε στο νου; Βγαίνει έξω, τις φωνάζει. Τόση ησυχία την τρομάζει...»¹⁶⁷⁶.

«Τη μία τη βρήκε στο μπουκάλι και την άλλη στον μπακάλη. Άλλη μέλισσα πιο κάτω είχε πέσει σ' ένα πιάτο. Μια κρεμότανε στην πόρτα και μια άλλη μες στα χόρτα. Μία τη βρήκα σε παπούτσι και μία άλλη σε κουκούτσι!»¹⁶⁷⁷.

Στην κορύφωση της πλοκής, η ηρωίδα καταφέρνει να μαζέψει όλες τις μέλισσες χάρη στο τραγούδι της. Η σκηνή αυτή αποτελεί *διακειμενικό υπαινιγμό* στις *Σειρήνες* της ελληνικής μυθολογίας, οι οποίες μάγευαν τους περαστικούς με το παραπλανητικό τραγούδι τους. Έτσι και η πρωταγωνίστρια, χρησιμοποιώντας το τραγούδι, οδηγεί τις μέλισσες στο να βρουν το δρόμο της επιστροφής και να καταφέρουν να σωθούν.

Ένα λογοτεχνικό έργο μπορεί να έχει ένα φάσμα νοημάτων και όχι απλώς ένα νόημα¹⁶⁷⁸. Στο «Μια μέλισσα... με λύση», η κεντρική ιστορία συνδέεται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, τα οποία εντάσσονται σε ένα πλαίσιο *οικοκεντρικής*

¹⁶⁷⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.2)1, σ.549.

¹⁶⁷⁵ Ο.π., σ.11.

¹⁶⁷⁶ Ο.π., σ.13.

¹⁶⁷⁷ Ο.π., σσ.15-16.

¹⁶⁷⁸ Culler, J., «Προλεγόμενα Σε Μια Θεωρία Ανάγνωσης», στο Λεοντσίνη, Μ., (επιμ.), *Όψεις Της Ανάγνωσης*, Αθήνα: Νήσος, 2000, σσ.213-237.

αντίληψης¹⁶⁷⁹ για τη φύση, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος πρέπει να συνεργάζεται μαζί της και συνάμα να τη σέβεται και όχι να την εξουσιάζει καταστρέφοντάς την¹⁶⁸⁰. Οι ποικίλοι επιβαρυντικοί παράγοντες των πόλεων αποσυντονίζουν τις μέλισσες¹⁶⁸¹: η ρύπανση, η ηχορύπανση, τα αυτοκίνητα και τα φουγάρα. Οι λόγοι που καταστράφηκε το μελίτσι παραπέμπουν στη μόλυνση του περιβάλλοντος. Όλοι αυτοί οι λόγοι εικονίζονται σε μια δισέλιδη εικόνα, η οποία περικλείει τα σοβαρά προβλήματα που προκύπτουν από αυτούς τους επιβαρυντικούς παράγοντες που προαναφέρθηκαν¹⁶⁸². Με σκοπό να αποδοθεί ο μεγάλος περιβαλλοντικός κίνδυνος που παραμονεύει, τα φουγάρα και τα αυτοκίνητα απεικονίζονται σαν τρομακτικά τέρατα, με τα στόματα ανοικτά και τα βλέμματά τους γεμάτα αγριότητα. Η «αλλαγή» και το τέλος της δράσης συνοψίζεται στην τελευταία εικόνα του μικροαφηγήματος, που μετωπικά αντιπροσωπεύει το ιδανικό μέλλον των ανθρώπινων κοινωνιών, για να είναι ελπιδοφόρο, θα πρέπει οι άνθρωποι να διαθέτουν ενισχυμένη περιβαλλοντική συνείδηση. Γράφει:

«Οι πόλεις έχουν πια αλλάξει, έχει χαθεί στη φύση η τάξη!» Όλο ψεκάζουν και φωνάζουν, τις καρδούλες μας τρομάζουν!»¹⁶⁸³.

«Κλάζον, δορυφόροι, κινητά, τσιγάρα, αυτοκίνητα και πολλά πολλά φουγάρα. Οι καπνοί, τα εντομοκτόνα μας πνίγουν ακόμα»¹⁶⁸⁴. «Λοιπόν, μετακομίζουμε, καινούργιο κόσμο κτίζουμε! Θα φτιάξουμε εμείς μια πόλη που καλά θα ζούνε όλοι!»¹⁶⁸⁵.

Η μέλισσα του μικροαφηγήματος ανήκει στην κατηγορία των ανθρωπόμορφων ζώων. Διατηρεί βέβαια τη φυσικότητα της μέλισσας, αλλά ντύνεται και συμπεριφέρεται σαν άνθρωπος: έχει θερμομέτρο στο στόμα¹⁶⁸⁶ και πίνει τσάι με μέλι, γιατί είναι άρρωστη¹⁶⁸⁷.

Εξετάζοντας τη σχέση εικόνας και κειμένου, διαπιστώνεται πως η εικόνα ακολουθεί τη φιλοσοφία της αναπαράστασης των νοημάτων του κειμένου ενισχύοντάς το, όπως χαρακτηριστικά στο δισέλιδο, στο οποίο εικονίζεται η τάξη του σχολείου¹⁶⁸⁸.

¹⁶⁷⁹ Βλ. Παπαδάτος, Ι., *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα Στην Ελληνική Παιδική Πεζογραφία (1975-1990)- Κοινωνιοπαιδαγωγική – Λογοτεχνική Προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών, 2003.

¹⁶⁸⁰ Βλ. σχετικά Φλογαίτη, Ε., ό.π., 1993, σσ.103-109.

¹⁶⁸¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.2)2, σ.549.

¹⁶⁸² Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.2)3, σ.549.

¹⁶⁸³ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σ.21.

¹⁶⁸⁴ Ό.π., σ.22.

¹⁶⁸⁵ Ό.π., σ.23.

¹⁶⁸⁶ Ό.π., σ.11.

¹⁶⁸⁷ Στα παραμύθια, ιδιότητες και συμπεριφορές που εκδηλώνει ένα παιδί απομονώνονται σε αρκετούς χαρακτήρες-ζώα, βλ. Γαβρηλίδου, Σ., *Το Δύσκολο Επάγγελμα του Κλασικού Ήρωα*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2008, σσ.86-87.

¹⁶⁸⁸ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σσ.3-4.

Χαρακτηριστικές είναι επίσης οι οπτικές συμβάσεις, που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο, όπως για παράδειγμα λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας¹⁶⁸⁹, ένταξη διαλόγων στο χώρο που καταλαμβάνει η εικόνα¹⁶⁹⁰, αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος¹⁶⁹¹. Εκφράσεις,¹⁶⁹² που φανερώνουν τρόπο, δηλώνονται στο κείμενο με αλλαγές στον τρόπο γραφής τους, ιδιαίτερα στο μέγεθος και το σχεδιασμό των γραμμάτων. Άλλες εκφράσεις υποβάλλονται με κυματοειδείς εγγραφές κειμένων¹⁶⁹³. Τέλος, η αφήγηση είναι σε έμμετρο ποιητικό λόγο και χαρακτηρίζεται από ομοιοτέλευτα και ομοιοκαταληξίες, γεγονός που προσδίδει μια μουσικότητα και ηχητικότητα στις προτάσεις, καθιστώντας πιο εύληπτο το χαρακτήρα των μηνυμάτων του λεκτικού κειμένου. «*Δεν είμαι κουτσομπόλα, μα θέλω να τα μαθαίνω όλα! Μ' αρέσει να βοηθάω τους άλλους όπου κι αν πάω*»¹⁶⁹⁴.

Πρόκειται για μια αστεία ιστορία, η οποία συνοδεύεται από μια ευχάριστη και ευρηματική εικονογράφηση, που «αναγκάζει» το μικρό παιδί-συναναγνώστη να ευθυμήσει, να μειδιάσει, να αναλυθεί σε γέλια¹⁶⁹⁵. Το χιούμορ ως κοινωνικό μήνυμα επιδιώκει να προκαλέσει γέλιο και επιτελεί κοινωνικές και ψυχικές λειτουργίες. Η αξία του χιούμορ στη ζωή του ανθρώπου έχει συζητηθεί από την Ιατρική αλλά και την Ψυχολογία. Ιδιαίτερα για το παιδί, έχει σημασία «λειτουργική»¹⁶⁹⁶. Μέσω της διασκέδασης οδηγείται σε διαπιστώσεις που αφορούν τις κοινωνικές δομές, τις σχέσεις και τις αντιλήψεις μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας και ανθρώπων διαφορετικών¹⁶⁹⁷.

Τα μικροαφηγήματα το περιεχόμενο των οποίων συγκλίνει -χωρίς να ταυτίζεται απόλυτα- με λογικές και πρακτικές που συνάδουν με το μοντέλο επαφής είναι τα εξής: Δικαίου, Ε., *Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς*, (2011), Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006), Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, (2006), Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*,

¹⁶⁸⁹ Ο.π., σσ.2, 4, 5, 6, 21.

¹⁶⁹⁰ Ο.π., σ.15.

¹⁶⁹¹ Ο.π., σσ.2, 3, 13.

¹⁶⁹² Ο.π., σ.13.

¹⁶⁹³ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., σ.14.

¹⁶⁹⁴ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σ.5.

¹⁶⁹⁵ Γιαννικοπούλου, Α., «Το Χιούμορ Της Εικόνας», ό.π., σ.2.

¹⁶⁹⁶ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 1993, σ. 29.

¹⁶⁹⁷ Τσιλιμένη, Γ., «Οι Παραλλαγές Του Λαϊκού Παραμυθιού Και Τα Ευτράπελα Παραμύθια Ως Υλικό Για Την Αξιοποίησή Τους Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Κείμενα*, τχ.18, 2014.

(2011), Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Έκπληξηξη!!!*, (2013) και Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012).

7.7.3 Στο μικροαφήγημα της Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Έκπληξηξη!!!*, (2013)¹⁶⁹⁸ η σωματική υπεροχή ενός καρχαρία είναι η ειδοποιός διαφορά του από τα υπόλοιπα έμβια όντα της θάλασσας. Οι παρακείμενες συμβάσεις συνιστούν τα πρώτα μέσα γνωριμίας του αναγνώστη με τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες της ιστορίας. Ως εκ τούτου, η χρησιμοποίηση της λέξης «Έκπληξη» στον τίτλο δηλώνει το συναίσθημα που νιώθει κάποιος, όταν συμβαίνει κάτι ξαφνικό και τελείως αναπάντεχο. Πρόκειται για μια λέξη που είναι γνώριμη στα μικρά παιδιά και συγκεκριμένα στο αναγνωστικό κοινό αυτής της ιστορίας, τα οποία αρέσκονται πολύ στην ιδέα των «εκπλήξεων». Η οπτική διάσταση των γραμμάτων και η χρήση του σημείου στίξης των θαυμαστικών («Έκπληξη!!!) μετέχουν της περιπαιχτικής διάθεσης του τίτλου. Ως εικόνα εξωφύλλου επιλέγεται ο πρωταγωνιστής της ιστορίας (ένας καρχαρίας), ο οποίος διατηρεί όλα τα ρεαλιστικά χαρακτηριστικά της ανατομίας του συγκεκριμένου ζώου. Ο εικονογράφος επιλέγει να εικονίσει τον καρχαρία με τα μεγάλα σαγόνια του ανοιχτά, για να είναι ορατή η διάταξη της πριονωτής οδοντοστοιχίας του. Επιπλέον, έχει περασμένη στο σώμα του μια τσάντα. Οι γραμμές κίνησης που εμφανίζονται δίπλα του δηλώνουν κίνηση¹⁶⁹⁹. Με τα στοιχεία τεχνοτροπίας (τις γραμμές και τα κατάλληλα χρώματα) που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος, κατορθώνει και πραγματοποιεί τη διάρρηξη των βασικών πλαισίων, που ορίζουν τη μυθοπλασία, με αποτέλεσμα να αποδίδεται η ψευδαίσθηση του βάθους¹⁷⁰⁰. Αυτό που εκλαμβάνει ο αναγνώστης-θεατής, συσχετίζοντας τον τίτλο με την εικόνα του εξωφύλλου, είναι μια *ανατροπή* ως προς το θέμα που πραγματεύεται το βιβλίο. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εντύπωση που σχηματίζει ο αναγνώστης-θεατής είναι ότι η συγκεκριμένη ιστορία αναφέρεται σε έναν καρχαρία, ο οποίος μέσα από μια *έκπληξη* που θα πραγματοποιήσει στο βυθό θα αρπάξει ό,τι βρει μπροστά του και θα το βάλει στη τσάντα του, για να το φάει. Σε αυτό συνηγορούν τα μικροσκοπικά έμβια όντα, που εμφανίζονται στην εικόνα τρομοκρατημένα, να κρύβονται πίσω από τα φύκια.

Η έναρξη της ιστορίας τοποθετείται στο θαλάσσιο βυθό. Συγκεκριμένα σε ένα βυθισμένο πλοίο, το οποίο, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, σχετίζεται με κάποιο

¹⁶⁹⁸ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Έκπληξηξη!!!*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013. Την εικονογράφηση έκανε ο Bill Boiton.

¹⁶⁹⁹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., 2003, σ. 116.

¹⁷⁰⁰ Nodelman, Ρ., ό.π., 1988/2009, σ. 102.

ναυάγιο. Τα διασωθέντα αντικείμενα, που εμφανίζονται στην εικόνα, είναι ένα κανόνι και ένα σεντούκι με θησαυρό. Πρόκειται για συνήθη θέματα ή *μοτίβα* των παραμυθιακών και των φανταστικών αφηγήσεων, που διαδραματίζονται στο βυθό. Η *γωνία λήψης* που χρησιμοποιεί ο εικονογράφος είναι φυσική και χάρη στην τεχνική του γενικού πλάνου είναι ευδιάκριτα όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της εικόνας. Στο κέντρο της σελίδας εικονίζεται ο ήρωας καθισμένος σε μια καρέκλα, με τα «χέρια» σταυρωτά και με ύφος θλιμμένο. Πρόκειται για μια εικόνα χιουμοριστική, η οποία έρχεται σε αντίφαση με τα όσα θα περίμενε ο αναγνώστης να αντικρίσει.

Ο παντογνώστης αφηγητής ευθύς εξαρχής παρουσιάζει τον ήρωα και εκθέτει τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ετερότητά του: είναι «τρομακτικός» και «*όλοι το έβαζαν στα πόδια μόλις τον έβλεπαν*»¹⁷⁰¹. Με αυτόν τον τρόπο, υπερτονίζεται το αίσθημα του φόβου, που προκαλεί η παρουσία του στα άλλα ζώα, που τον αποφεύγουν υπακούοντας στο ένστικτο της αυτοσυντήρησης. Το αίσθημα αυτό ενισχύεται από την εικονογράφηση: τα ψάρια βλέποντάς τον, κρύβονται πίσω από το κανόνι, τους βράχους και τα φύκια. Μέσα από το *μεταφερόμενο*, όμως, λόγο του καρχαρία, ο αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπος με μια έκπληξη, που ανατρέπει τις προσδοκίες του: κατά περίεργο λόγο ο καρχαρίας στεναχωριέται που τα άλλα ζώα τον αποφεύγουν. Αξίζει να σχολιαστεί το όνομα του ήρωα, που είναι «Αρχοντής». Πρόκειται για μια ευρηματική ονοματοποιία, η οποία συνάδει με το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του, καθώς είναι ο *Αρχοντας της θάλασσας*. Γράφει:

«Ο Αρχοντής ο καρχαρίας είχε μεγάλα κοφτερά δόντια. Έμοιαζε τρομακτικός. Όλοι το 'βαζαν στα πόδια μόλις τον έβλεπαν».

Η θέση πρόσληψης που κατασκευάζει η αφήγηση «*Δεν είναι δίκαιο!, σκεφτόταν λυπημένος ο Αρχοντής, (...) Κανένας δε με παίζει*»¹⁷⁰², σε συνδυασμό με την εικονογραφική αναπαράσταση του ήρωα στην παρούσα σκηνή, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο καρχαρίας υποστασιοποιεί τον «Άλλο». Η προσπάθειά του να ενταχθεί στην κοινωνία του βυθού ξεκινάει από μια ιδέα και ένα σχέδιο που καταστρώνει, για να ανατρέψει την υπάρχουσα κατάσταση. Γράφει:

¹⁷⁰¹ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Έκπληξη!!!*, ό.π., σ.1.

¹⁷⁰² Ο.π., σ.1.

«Η ιδέα του ήρθε ξαφνικά εκείνο το πρωί τον κράτησε απασχολημένο όλη σχεδόν τη μέρα. Αργά το απόγευμα πήρε μια τσάντα και βγήκε σαν σίφουνας από το παλιό βυθισμένο πλοίο όπου έμενε»¹⁷⁰³.

Η πλοκή εξελίσσεται ως εξής: ξεκινάει πιάνοντας πρώτα ένα χταπόδι, το οποίο το βάζει στην τσάντα του. Στη συνέχεια, πιάνει έναν αστακό, έπειτα μια θαλάσσια χελώνα, μια μέδουσα και έναν αστερία. Οι εκφράσεις αυτών των ψαριών («Βοήθεια»¹⁷⁰⁴, «Ο, όχι!»¹⁷⁰⁵, «Λυπήσου με, δε βλέπω τίποτα»)¹⁷⁰⁶ και η στάση του σώματός του αντανακλούν τον πανικό και τον τρόμο που αισθάνονται. Είναι χαρακτηριστική η εικόνα που απεικονίζει όλα τα έμβια όντα που μάζεψε ο ήρωας να είναι κολλημένα κυριολεκτικά στον τοίχο, με τα χέρια τους να κρύβουν το πρόσωπό τους και με γουρλωμένα μάτια υποδηλώνοντας φόβο και πανικό. «*Ηρθε το τέλος μας!, μουρμούρισε με κομμένη την ανάσα το χταπόδι*», «*Μαμάαα!, φώναξε ο αστερίας*»¹⁷⁰⁷.

Ο φόβος αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση σε πράξεις που φαίνεται να απειλούν την προσωπική ασφάλεια του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, είναι μια προσαρμοστική αντίδραση, η οποία εξασφαλίζει στο άτομο την εγρήγορση να αντιμετωπίζει δύσκολες ανάγκες και να μένει μακριά από κινδύνους. Στην δική μας περίπτωση, για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, οι φόβοι συσχετίζονται κατά κύριο λόγο με καταστάσεις που προκαλούν ανησυχία και ανασφάλεια μπροστά στο άγνωστο και στο ξαφνικό¹⁷⁰⁸. Μία από τις τυπικές πηγές φόβου για τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι τα μεγαλόσωμα ζώα, όπως για παράδειγμα ο καρχαρίας της συγκεκριμένης ιστορίας. Ο βυθός αποτελεί μια συνεκδοχική αντίληψη της κοινωνίας, με τα έμβια όντα να αντιπροσωπεύουν τα μικρά παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και τον καρχαρία αντίστοιχα κάποιο μεγαλόσωμο παιδί.

Η λύση που ακολουθεί, μετά την κλιμάκωση και την κορύφωση της δράσης, αποτελεί μια έκπληξη, ένα ευχάριστο ξάφνιασμα για όλους. Γράφει:

«Έκπληξη! Μόνος μου την έφτιαξα, περηφανεύτηκε ο Αρχοντής... και αναρωτιόμουν αν θα θέλατε να τη φάμε μαζί και να παίζουμε μετά!»¹⁷⁰⁹.

¹⁷⁰³ Ο.π., σ.2.

¹⁷⁰⁴ Ο.π., σ.4.

¹⁷⁰⁵ Ο.π., σ.6.

¹⁷⁰⁶ Ο.π., σ.10.

¹⁷⁰⁷ Ο.π., σ.16.

¹⁷⁰⁸ Για περισσότερα βλ. Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., *Ψυχοπαθολογία Των Παιδιών Και Εφήβων – Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2002.

¹⁷⁰⁹ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σσ.17-18.

«*Ουφ! Πήγε η ψυχή μας στην Κούλουρη! Ανάσανε το χταπόδι*» (στο σημείο αυτό διαπιστώνεται η κυριολεκτική πρόσληψη της μεταφορικής έκφρασης)

«*Δεν ήταν ανάγκη να φερθείς έτσι..., συμβούλεψε τον Αρχοντή η χελώνα*».

«*Όποτε θέλεις παρέα, δεν έχεις παρά να μας το πεις*»¹⁷¹⁰.

Τα λόγια των δευτερευόντων χαρακτήρων της ιστορίας βοηθούν τον καρχαρία να κατανοήσει πως δεν ήταν ο ενδεδειγμένος τρόπος, με τον οποίο προσπάθησε να αποκτήσει φίλους. Ο συμβολισμός της τελευταίας σκηνής μεταφέρεται στο αναγνωστικό κοινό, που το αποτελούν παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας, το μήνυμα ότι είναι πολύ σημαντικό να εκφράζουν τα συναισθήματά τους –είτε ευχάριστα είτε δυσάρεστα είναι αυτά. Αν ο καρχαρίας είχε εκφράσει από την αρχή στα υπόλοιπα θαλασσίνα την επιθυμία του να γίνουν φίλοι, όλα θα κυλούσαν πολύ πιο ομαλά.

Στην τελευταία εικόνα, ο καρχαρίας μαζί με τα υπόλοιπα θαλάσσια όντα ετοιμάζονται να φάνε την τούρτα, που είχε ετοιμάσει ο Αρχοντής. Οι εκφράσεις των προσώπων τους είναι ενδεικτικές της ηρεμίας και ευτυχίας που νιώθουν. Μέσα από την συγκεκριμένη εικόνα, το μικρό παιδί-συναναγνώστης αντιλαμβάνεται πως η βίαιη επιβολή της παρουσίας του στους άλλους τραβά μεν την προσοχή τους, αλλά με λάθος τρόπο. Η φράση της θαλάσσιας χελώνας, με την οποία κλείνει και η ιστορία, («*Όποτε θέλεις παρέα, δεν έχεις παρά να μας το πεις*»)¹⁷¹¹, κρύβει μέσα της τη σπουδαιότητα του να ζητάμε ευγενικά αυτό που θέλουμε. Τα μικρά παιδιά θα πρέπει να μνηθούν στο να βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων, αφού μάθουν πρώτα να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα. Η ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την κατανόηση των συναισθημάτων, την αποτελεσματική διαχείρισή τους και τον έλεγχο του τρόπου, με τον οποίο τα εκδηλώνουν. Καθοριστικός παράγοντας στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού είναι το παιχνίδι¹⁷¹².

Διαβάζοντας τη συγκεκριμένη ιστορία μέσα από μια πολυπολιτισμική θεώρηση, διαπιστώνονται εύκολα οι δυνατότητές του σε ιδεολογικό επίπεδο: η υποδοχή και η αποδοχή των «Άλλων», των διαφορετικών, πρέπει να πραγματοποιείται χωρίς καμία προϋπόθεση ή αντίρρηση¹⁷¹³.

¹⁷¹⁰ Ο.π., σ.20.

¹⁷¹¹ Ο.π., σ.20.

¹⁷¹² Ζάχαρης, Δ., ό.π., σ.239.

¹⁷¹³ Cole, M., & Cole, S., ό.π., σ.258.

Σε όλη την έκταση της ιστορίας η εικονογράφηση δεν είναι οριοθετημένη εντός πλαισίων. Αντιθέτως, κυριαρχεί, καταλαμβάνοντας το μεγαλύτερο τμήμα των σελίδων του βιβλίου, με τις λέξεις να εισέρχονται εντός της, δημιουργώντας έτσι την αίσθηση μιας ενιαίας αφήγησης. Επίσης, η εικόνα βρίσκεται σε *συμμετρική* σχέση με το κείμενο, καθώς, ενώ ο θεατής – αναγνώστης μπορεί να καταλάβει το αφηγηματικό κείμενο, η εικόνα απλώς συντελεί στην ενίσχυση του νοήματος. Η συνεργασία διαφορετικών τροπικοτήτων στη δημιουργία και μετάδοση πολυτροπικών μηνυμάτων σε ιστορίες που απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας, αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον¹⁷¹⁴. Χαρακτηριστικές είναι, λοιπόν, οι οπτικές συμβάσεις που εμφανίζονται σε όλο το κείμενο: λέξεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των λόγων και εισχωρούν στον πολύχρωμο χώρο της εικόνας¹⁷¹⁵, αλλαγές στο μέγεθος και την ένταση των χρωμάτων των εικόνων του τυπώματος¹⁷¹⁶, εναλλακτική χρήση ποικίλων γραμματοσειρών¹⁷¹⁷. Άλλες φορές πάλι παραβιάζεται η γραμμικότητα της γραφής, καθώς η λέξη μιμείται και εξαντικειμενοποιεί και οπτικά τη φορά του ήχου¹⁷¹⁸.

Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, εμφανίζονται επίσης παραγλωσσικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, σε όλη την έκταση της ιστορίας υπάρχει αυτοτελής παρουσία σημείων στίξης, και ειδικότερα των θαυμαστικών. Εκφράσεις,¹⁷¹⁹ που φανερώνουν απόγνωση, στεναχώρια και τρόμο δηλώνονται στο κείμενο με αλλαγές στον τρόπο γραφής τους, ιδιαίτερα στο μέγεθος και το σχεδιασμό των γραμμάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται και οπτικά στοιχεία, που τονίζουν τη σπουδαιότητα συγκεκριμένων σημείων του κειμένου, με συνηθέστερη τη σύμβαση της έντονης γραφής. Τέλος, η έντονη παρουσία ηχοποιήτων λέξεων («πλιτς πλατς»¹⁷²⁰, «κλικ κλακ»¹⁷²¹, «φλιπ φλαπ»¹⁷²², «φρρρ φρρρ»¹⁷²³, «πλιπ

¹⁷¹⁴ Με ποικιλία γραφών και χρωμάτων, με καινούργιες γραφές και πλήθος τυπογραφικών στοιχείων, τα όρια ανάμεσα σε γράμματα και εικόνα καθίσταται πλέον ασαφή και δυσδιάκριτα, στο Yannicopoulou, A., «When The Word Meets The Picture: The Phenomenology Of Written Text In Children's Picture Book», στο Cope, B., & Kalantzis, M., *Proceedings Of The Learning Conference 2001*, Australia: Common Ground, 2002, σσ.1-23.

¹⁷¹⁵ Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., ό.π., σσ.1, 4, 6, 7, 10.

¹⁷¹⁶ Ό.π., σε όλο το κείμενο.

¹⁷¹⁷ Ό.π., σσ.4, 10.

¹⁷¹⁸ Ό.π., σσ.4, 6, 16.

¹⁷¹⁹ Ό.π., σσ.6, 8, 16.

¹⁷²⁰ Ό.π., σ.3.

¹⁷²¹ Ό.π., σ.5.

¹⁷²² Ό.π., σ.7.

¹⁷²³ Ό.π., σ.9.

πλοπ»¹⁷²⁴) προσδίδει εκφραστικότητα στη συνολική ανάγνωση του βιβλίου και κεντρίζει την προσοχή του παιδιού διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον του για την ιστορία¹⁷²⁵.

7.7.4 Το μικροαφήγημα του Μάγου, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικιρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012)¹⁷²⁶ αποτελεί ένα νεότερο μικροαφήγημα για μικρά παιδιά. Η ιστορία ξετυλίγεται σταδιακά, μέσα από αναζητήσεις, διαδρομές και σημειώματα: επίκεντρο της ιστορίας είναι η στιγμή που ο τζιτζικας «Τζικιτζίκ» αποφασίζει ότι δε θέλει πια να τραγουδάει μόνος του και αρχίζει να αναζητά ένα σύντροφο στο τραγούδι.

Ο ονομαστικός και συνάμα αιγιματικός τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου της αφήγησης που ακολουθεί, καθώς γνωστοποιεί τους πρωταγωνιστές της ιστορίας και θέτει το θέμα του βιβλίου. Επιπλέον, ο τίτλος φέρει πολυεπίπεδη λειτουργία τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μορφή του γραπτού κειμένου. Ιδιαίτερα, η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού «παράξενη» στον τίτλο εξάπτει τη φαντασία των αναγνωστών. Χαρακτηριστικό είναι το παιχνίδι με τις γραμματοσειρές, καθώς παρατηρούνται αυξομειώσεις στο μέγεθος των γραμμάτων, στοιχείο που λειτουργεί ως *οπτικο-λεκτικό παίγνιο*. Στην εικονογράφηση του εξωφύλλου, στο πάνω μέρος της εικόνας - συγκεκριμένα στην αριστερή και δεξιά γωνία- αναπαρίστανται τα πρόσωπα των δυο πρωταγωνιστών με τα σώματά τους να καλύπτονται, ενώ η ομάδα των άλλων ζουζουνιών τοποθετείται στο κάτω μέρος της εικόνας. Πρόκειται για ανθρωπόμορφα ζώα, τα οποία αποδίδονται σε γενικό *πλάνο*. Το στήσιμο των εικονιζόμενων χαρακτήρων παραπέμπει σε συναυλιακό χώρο, με τους δύο πρωταγωνιστές-μουσικούς να βρίσκονται ψηλά στην σκηνή, ενώ τα ζουζούνια αποτελούν το φιλοθέαμον κοινό. Η εικόνα του εξωφύλλου, επιπρόσθετα, ενημερώνει τον αναγνώστη-θεατή για την ύπαρξη ενσωματωμένου cd με μουσική, καθώς και ενδιάμεσα του κειμένου υπάρχουν οι στίχοι των τραγουδιών. Έτσι, το βιβλίο δίνει τη δυνατότητα και ακουστικής εμπειρίας στους αναγνώστες. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, «*Η προσθήκη ηχητικών στοιχείων όχι μόνο δημιουργεί μια*

¹⁷²⁴ Ο.π., σ.11.

¹⁷²⁵ Τσιλιμένη, Γ., ό.π., σ.129.

¹⁷²⁶ Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικιρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2012. Την εικονογράφηση έκανε η Χαδούλου Κατερίνα. Το μικροαφήγημα συνοδεύει η μουσική της Τατιάνας Ζωγράφου, σε ενορχήστρωση του Δημήτρη Μπουζάνη. Στις τελευταίες σελίδες του βιβλίου φιλοξενούνται οι παρτιτούρες με τις νότες και τους στίχους για τα τραγούδια.

συγκεκριμένη ατμόσφαιρα, αλλά αναλαμβάνει ρόλο ανάλογο των εικόνων, “σταθεροποιεί”, σύμφωνα με έκφραση του Nodelman, το μήνυμα των λέξεων, και το αντίστροφο»¹⁷²⁷.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του πρωταγωνιστή της ιστορίας και του φανταστικού τόπου, στον οποίο λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα. «Στο μικρό πευκόδασος στην άκρη της μεγάλης πόλης, όλοι γνώριζαν τον Τζικιτζίκ. Μερικοί έλεγαν πως ήταν ένας σπουδαίος τραγουδιστής κι άλλοι πάλι πως ήταν μόνο ένας μεγάλος φωνακλάς. Όμως, ότι και να ήταν, ο Τζικιτζίκ, ο τζίτζικας, κάθε καλοκαίρι ξεσήκωνε όλο το δάσος με το τραγούδι του. Ξεκινούσε να τραγουδά με την ανατολή και σταματούσε μετά τη δύση του ήλιου»¹⁷²⁸. Σε λεκτικό επίπεδο, μέσα από τα λόγια ενός παντογνώστη αφηγητή, ο αναγνώστης πληροφορείται πως ο «Τζικιτζίκ» είναι ένας τζίτζικας, όπως ευφυώς υποδηλώνει και το όνομά του. Σε εικονικό επίπεδο, η εικόνα επικεντρώνεται στο πρόσωπο του ήρωα, που αναπαρίσταται να κοιτάζει κατάματα τον αναγνώστη, σαν να αυτοπαρουσιάζεται στο κοινό που τον παρακολουθεί. Η στάση του σώματός του ενισχύει αυτή την άποψη, καθώς έχει τα χέρια του πιασμένα πίσω από την πλάτη του.

Στην εξέλιξη της ιστορίας, η τριτοπρόσωπη αφήγηση διακόπτεται από διαλόγους μεταξύ του πρωταγωνιστή και των υπόλοιπων ζουζουνιών, που συνθέτουν την κοινωνία του «Εμείς». Η ιδιαιτερότητά του ήρωα είναι ότι τραγουδάει συνεχώς καθόλη τη διάρκεια της ημέρας: ξεκινά «με την ανατολή» και σταματάει «μετά τη δύση του ήλιου», ενοχλώντας τα υπόλοιπα ζουζούνια που αντιδρούν αρνητικά. Αυτό το στοιχείο διάκρισης και διαφορετικότητας οδηγεί στην κατασκευή και πρόσληψη της ετερότητάς του. «Ε, σταμάτα λίγο, Τζικιτζίκ. Άσε μας να πάρουμε έναν υπνάκο! Του φώναζαν συχνά διάφορα ζώα, πουλιά και έντομα που κατοικούσαν στο πευκόδασος. Αλλά ο Τζικιτζίκ ούτε που τους έδινε σημασία»¹⁷²⁹. Οι αντιδράσεις πυκνώνουν, όταν ο τζίτζικας αρχίζει να αναζητά σύντροφο στο τραγούδι του, γιατί νιώθει μοναξιά όταν τραγουδά μόνος του. Η στιχομυθία, που ακολουθεί στις επόμενες σκηνές, μεταξύ του κεντρικού χαρακτήρα και των υπόλοιπων κατοίκων του πευκοδάσους, αποκαλύπτει πως κανείς δε θέλει να τον συντροφεύσει στο τραγούδι, καθώς όλοι προφασίζονται πως οι φωνές τους δεν ταιριάζουν. Γράφει:

*Θα ήθελες, μήπως, να τραγουδήσουμε μαζί; Δεν γίνεται αυτό, Τζικιτζίκ! Άλλο το δικό μου, άλλο το δικό σου τραγούδι, είπε ο κότσυφας και πέταξε μακριά»*¹⁷³⁰.

¹⁷²⁷ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ. 74.

¹⁷²⁸ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Μάγος, Κ., ό.π., σ.1.

¹⁷²⁹ Ο.π., σ.1.

¹⁷³⁰ Ο.π., σ.3.

«Λίγο αργότερα κάθισε στα κλαδιά του πεύκου μια καρδερίνα. Είδε τον Τζικιτζίκ που στεκόταν αμίλητος και τον ρώτησε: Γιατί δεν τραγουδάς, Τζικιτζίκ; Οι μέρες του καλοκαιριού περνούν. Πότε σκοπεύεις να τραγουδήσεις;».

«Έλα να τραγουδήσουμε μαζί, της πρότεινε ο Τζικιτζίκ. Θα φτιάξουμε ένα πολύ όμορφο τραγούδι. Χα! Τρελάθηκες, καλέ μου Τζικιτζίκ; Τι σχέση έχει το τραγούδι μιας καρδερίνας με το τραγούδι ενός τζίτζικα; Γιατί δεν ψάχνεις έναν άλλο τζίτζικά, να τραγουδήσετε παρέα; Γεμάτο είναι το δάσος».

«Πολλές φορές έχω τραγουδήσει με άλλους τζίτζικες. Τα τραγούδια μας, όμως, μοιάζουν πολύ. δύσκολα τα ξεχωρίζεις. Εγώ θα ήθελα να ενώσουμε δύο διαφορετικά τραγούδια, δυο διαφορετικούς σκοπούς. Αυτό, νομίζω, θα είξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον».

«Δεν είμαι καθόλου σίγουρη... είπε η καρδερίνα και πέταξε στο απέναντι πεύκο»¹⁷³¹.

Απογοητευμένος και στεναχωρημένος για την απόρριψη που δέχεται, αποφασίζει να βάλει μια αγγελία αναζητώντας κάποιον για να συνεργαστούν μουσικά. Η νεοτερικότητα και η μεταμυθοπλασία¹⁷³² είναι δύο συγκοινωνούσες πρακτικές, που εφαρμόζονται σε αυτό το μικροαφήγημα. Το πιο πρόδηλο ίσως χαρακτηριστικό των μεταμυθοπλαστικών έργων είναι η παιγνιώδης διάστασή τους καθώς «Η μυθοπλασία είναι ένας κατ' εξοχήν επιτηδευμένος τρόπος προσποίησης και η προσποίηση είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο του παίζεин και των παιχνιδιών»¹⁷³³. Η εμφάνιση της αγγελίας¹⁷³⁴ διατηρεί ύφος έντυπου λόγου και μέσω αυτής το παιδί εξασκείται σε διαφορετικές μορφές λόγου¹⁷³⁵. Το γεγονός ότι το λεκτικό κείμενο της αγγελίας έχει απομακρυνθεί από το συνήθη χώρο και έχει τοποθετηθεί στην εικονογράφηση ενός βιβλίου καθιστά το αποτέλεσμα χιουμοριστικό, διότι φέρει το στοιχείο του παιχνιδιού. Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό δείγμα πολυτροπικότητας, καθώς η εισβολή του περιβάλλοντος γραπτού λόγου σε συνεχές κείμενο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εικόνας, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται η σελίδα σε ένα ταυτόχρονο λεκτικό και εικονικό λογοπαίγνιο¹⁷³⁶.

Ένας γρύλος είναι αυτός που απαντά θετικά στην αγγελία του «Τζικιτζίκ». Εμφανίζεται σε εικονικό επίπεδο στο δέκατο δισέλιδο με την υιοθέτηση φυσικής γωνίας λήψης, με σκοπό να φανούν όλα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του. Η συζήτηση και ο

¹⁷³¹ Ο.π., σ.4.

¹⁷³² Η μεταμυθοπλασία είναι μια μεταμοντέρνα στρατηγική συγγραφής μιας μυθοπλασίας, βλ. Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.78.

¹⁷³³ Ο.π., σ.85.

¹⁷³⁴ Μάγος, Κ., ό.π., σσ.6-7.

¹⁷³⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.4)1, σ.550.

¹⁷³⁶ Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ., ό.π., σσ.8-9.

διάλογος¹⁷³⁷ που ακολουθεί στο λεκτικό κείμενο διευκολύνει τους δυο χαρακτήρες – άρα και τον αναγνώστη- να συνειδητοποιήσουν το κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους και εν συνεχεία να ετεροπροσδιοριστούν μέσα στην ομάδα βάσει της διαφορετικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, το κύριο χαρακτηριστικό του τζίτζικα είναι πως τραγουδάει μέρα, σε αντίθεση με τον «Κρικικρίκ», ο οποίος τραγουδάει νύχτα. Ωστόσο, μέσα από τον ετεροπροσδιορισμό τους καταλήγουν σε κοινή συμφωνία. Τραγουδούν από κοινού ένα τραγούδι, που δημιουργείται από την ίδια έντονη ανάγκη που έχουν και οι δύο να εκφραστούν. Γράφει:

«Το σημείωμα έδωσε μεγάλη χαρά στον Τζικιτζίκ. Επιτέλους, είχε βρεθεί κάποιος που ήθελε να τραγουδήσουν μαζί. Ήταν ένας γρύλος. Ο Τζικιτζίκ δεν είχε συναντήσει ποτέ γρύλο. Ούτε είχε ακούσει το τραγούδι του. Όμως αυτό δεν είχε καμιά σημασία. Θα συναντιόταν και θα δοκίμαζαν... Αλλά πώς μπορούσαν να συναντηθούν, αφού οι γρύλοι κοιμούνται τη μέρα και τραγουδούν τη νύχτα, ενώ οι τζίτζικες κάνουν ακριβώς το αντίθετο;»¹⁷³⁸.

«Τι όμορφα που είναι τα φτερά σου!, είπε ο Κρικικρίκ στον Τζικιτζίκ. Τι παράξενα που είναι τα πόδια σου! είπε ο Τζικιτζίκ στον Κρικικρίκ. Πώς είναι να τραγουδά κανείς τη νύχτα; ρώτησε ο Τζικιτζίκ. Είναι πολύ όμορφα, απάντησε ο Κρικικρίκ. Σα να κουβεντιάζεις με τ' αστέρια».

«Ύστερα ρώτησε τον Τζικιτζίκ: Και πως είναι να τραγουδά κανείς τη μέρα; Είναι υπέροχα! Απάντησε ο Τζικιτζίκ»¹⁷³⁹.

Όταν, λοιπόν, αρχίζει το τραγούδι τους, τα υπόλοιπα ζώα του δάσους σιγά σιγά άρχισαν να μαζεύονται γύρω τους. Έτσι, το δάσος μετατρέπεται γρήγορα σε ένα μουσικό παράδεισο με την ορχήστρα των τζίτζικιών, των γρύλων, των κοτσυφιών, των καρδερίνων, των βατράχων και άλλων κατοίκων του δάσους.

Στο τέλος του μικροαφηγήματος, τα ζουζούνια, ενώ στην αρχή ήταν ακατάδεχτα και διστακτικά, γιατί δεν μπορούσαν να βρουν κανένα κοινό στοιχείο με τον τζίτζικα, τελικά αποδέχονται να συμμετάσχουν στο τραγούδι της ορχήστρας, που έγινε πλέον πιο ενδιαφέρον. Καθώς, λοιπόν, το στερεότυπο σταδιακά αποδομείται, όλοι έχουν γίνει μια μουσική ομάδα και ως τέτοια εικονίζονται στην τελευταία σελίδα. Ο τζίτζικας, λοιπόν,

¹⁷³⁷ Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο, «Ο διάλογος μπορεί να σχηματίσει ή να σχεδιάσει χαρακτήρες, να κατανοήσει ο αναγνώστης από τα λόγια τους τι σκέφτονται και τι νιώθουν οι χαρακτήρες, να επιτρέψει τους χαρακτήρες να εκφραστούν, να συγκρουστούν, να προωθήσει την πλοκή», βλ. Καρακίτσιο, Α., ό.π., 2013, σ.220.

¹⁷³⁸ Μάγος, Κ., ό.π., σ.8.

¹⁷³⁹ Ο.π., σσ.10-11.

είναι ο «Άλλος», ο οποίος ως φορέας ενός ιδιαίτερου χαρίσματος -συγκεκριμένα της ικανότητάς του να τραγουδάει-, ενώ αρχικά απορρίπτεται και απομονώνεται, στο τέλος γίνεται αποδεκτός, προκαλώντας το ενδιαφέρον όλων των ζουζουνιών για το ηχητικό αποτέλεσμα που προκύπτει. Είναι χαρακτηριστικός ο εμβολιασμός του αφηγηματικού λόγου με στοιχεία μουσικής. Σε όλη σχεδόν την έκταση του λεκτικού κειμένου παρεμβάλλονται στίχοι από τραγούδια, όπως και στο τέλος του βιβλίου, που ο αναγνώστης-θεατής μπορεί να τα βρει αποτυπωμένα σε νότες πενταγράμμου, για να δημιουργήσει και αυτός μια «παράξενη χορωδία» με τους φίλους του. Επίσης, οι εικόνες δε διαθέτουν πλαίσιο και το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας, με την εικόνα να είναι επιλεκτική.

Η χορωδία, που δημιουργείται στο τέλος της ιστορίας, με τη συμμετοχή όλων των χαρακτήρων που ζουν στο πευκοδάσος, λειτουργεί ως *μετωνυμία*, θυμίζοντας το *Μπολερό του Ραβέλ*: στην αρχή είναι μόνο ένα φλάουτο, αλλά σε κάθε γύρο προστίθεται και ένα νέο μουσικό όργανο, μέχρι που ακούγονται όλα μαζί εκφράζοντας την πολυφωνία και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Επίσης, μέσα από την ιστορία αυτή μεταδίδονται μηνύματα σχετικά με την αξία της αγάπης, της αλληλεγγύης και της συνεργατικότητας. Άλλωστε, το κύριο χαρακτηριστικό της χορωδίας της συγκεκριμένης ιστορίας δεν είναι η καλλιφωνία της, αλλά η συνύπαρξη διαφορετικών χαρακτήρων που η επιθυμία τους ήταν απλά να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν καλύτερα ο ένας τον άλλο. Δεν υπάρχει πρόβλημα αν κάποιος τραγουδάει χειρότερα ή καλύτερα από κάποιον άλλο, καθώς όλες οι φωνές πρέπει να ακούγονται, δεδομένου ότι η ποικιλία είναι αυτή που χαρίζει ομορφιά στη ζωή. Η ορχήστρα αποτελεί μια συνεκδοχική αντίληψη της κοινωνίας, οριοθετεί το «μέσα» και το «έξω» από αυτήν, τονίζοντας πως όλοι οι άνθρωποι έχουν τη δική τους αξία.

7.7.5 Το μικροαφήγημα της Δικαίου, Ε., *Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς*, (2011)¹⁷⁴⁰ χωρίζεται σε τρία κεφάλαια, με το κάθε κεφάλαιο να εκπροσωπεί μια διαφορετική ιστορία, που τονίζει ένα καίριο θέμα τη φορά. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ιστορία με τίτλο «*Εφτά ζύλινα αλογάκια κι ένα αληθινό*», τονίζει τη σπουδαιότητα της δύναμης που έχει η φιλία για το μικρό παιδί. Η δεύτερη ιστορία με τίτλο «*Αν έχεις τύχη...*», εστιάζει στην αποδοχή του «διαφορετικού» ατόμου, και τέλος η

¹⁷⁴⁰ Δικαίου, Ε., *Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς*, Αθήνα: Πατάκη, 2011. Την εικονογράφηση έκανε ο Μανώλης Φωνέτης.

τρίτη ιστορία με τίτλο «*Η μεγάλη καφετιά αρκούδα κι εμείς*», αναφέρεται στο οικολογικό ζήτημα της ισορροπίας της φύσης. Πρωταγωνιστές των ιστοριών αυτών είναι ένα αλογάκι πόνι, μια πασχαλίτσα και μια αρκούδα αντίστοιχα, που εμφανίζονται και στην εικόνα εξωφύλλου του βιβλίου, αλλά και στον τίτλο.

Η πρώτη ιστορία («*Εφτά ξύλινα αλογάκια κι ένα αληθινό*») θίγει το θέμα της διαφορετικότητας με έναν ιδιόζοντα τρόπο. Κεντρικοί χαρακτήρες είναι δύο ανθρωπόμορφα ζώα, ένα πόνι και ένας σκύλος, τα οποία, όμως, διατηρούν τα ρεαλιστικά τους στοιχεία. Η διαφορετικότητα έγκειται στο γεγονός ότι το «αληθινό» πόνι διαφέρει από τα ξύλινα αλογάκια του λούνα παρκ επειδή εκείνα «είναι πάντα γεμάτα με παιδιά». Είναι χαρακτηριστικές οι φράσεις, που αποτυπώνουν τις σκέψεις του μικρού αλόγου, δηλώνοντας την άσχημη ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται. «*Αχ, και να μπορούσα να πάω κι εγώ εκεί, σκέφτεται. Αχ, και να μπορούσα να μπω και εγώ στον κύκλο μαζί με τα ξύλινα αλογάκια. Κι όλο σκύβει το κεφάλι με τη μακριά χαίτη, που σκεπάζει τα μάτια του λες κι είναι μακριά μαλλιά που πέφτουν ως εκεί για να κρύψουν τα δάκρυστά του*»¹⁷⁴¹. Το «αληθινό» πόνι υποστασιοποιεί τον «Άλλο» Η πρόσληψη και κειμενική κατασκευή του «Άλλου» επιτυγχάνεται από τις αφηγηματικές πληροφορίες.

Στο επίπεδο της εικονικής αφήγησης, η γωνία λήψης της σκηνής είναι *πάνω από τον ώμο* (“over the shoulder”), προσκαλώντας έτσι τον αναγνώστη να υιοθετήσει την υποκειμενική θέση του κεντρικού ήρωα και να παρατηρήσει το μυθοπλαστικό σύμπαν μέσα από τη δική του ματιά¹⁷⁴². Η επιθυμία είναι η κινητήρια δύναμη της αφήγησης, καθώς προωθεί την πλοκή και ταυτόχρονα «*παρωθεί τη δυναμική της ανάγνωσης, διατηρώντας αμείωτη την ένταση*»¹⁷⁴³.

Στη συνέχεια της αφήγησης, παρουσιάζεται ο Σαράντος, ένα αδέσποτο σκυλί, το οποίο αντιπροσωπεύει τον παραπληρωματικό «Άλλο», το οποίο αντίστοιχα με το «αληθινό» πόνι, αποτελεί το *μειονεκτικό* «Άλλο», καθώς υφίσταται περιθωριοποίηση και αποκλεισμό από την κοινωνία των ανθρώπων. Είναι χαρακτηριστική η εικόνα που επιλέγει ο εικονογράφος, για να αποδώσει τη στιγμή της συνάντησης των δύο ηρώων: στέκονται αντικριστά ο ένας στον άλλο, με το «αληθινό» πόνι να έχει κατεβασμένο το κεφάλι του, τονίζοντας το πόσο μειονεκτικά ένιωθε. Στην εξέλιξη της πλοκής, οι δυο τους φτιάχνουν μία υπέροχη ομάδα, συμπληρώνοντας ο ένας τον «Άλλο». Ο Σαράντος

¹⁷⁴¹ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.11.

¹⁷⁴² Ο.π., σ. 10.

¹⁷⁴³ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.107.

ενισχύει την αυτοπεποίθηση του φίλου του και τον βοηθά να βρει την εσωτερική δύναμη και να πλησιάσει το λούνα παρκ. Γράφει:

«Ο Σαράντος, ο σκύλος που ζει σε κάτι παρατημένα χαρτόκουτα, βλέπει το αλογάκι και το συμπονά. Ούτε αυτός έχει πάει ποτέ στο λούνα παρκ. Κανένας δεν τον θέλει εκεί, είναι ένας σκύλος αδέσποτος»¹⁷⁴⁴.

«Ε, φιλαράκο» του λέει πλησιάζοντας, «μέρες τώρα σε βλέπω που κοιτάζει τα ξύλινα αλογάκια στο λούνα παρκ. Θέλεις να πας και συ εκεί μέσα; Το αλογάκι γυρίζει στον Σαράντο τα μεγάλα μελιά μάτια του».

«Θέλω» ψιθυρίζει «αλλά ξέρω πως δε γίνεται».

«Ποιος το λέει αυτό;».

«Ο καθένας θα το 'λεγε. Είσαι ένα άλογο αληθινό, δεν μπορείς να πας εκεί, έτσι θα 'λεγε».

«Κι εσύ πιστεύεις αυτά που λέει ο καθένας;»¹⁷⁴⁵.

Τα πλάσματα που αντιμετωπίζουν την απόρριψη από τον περίγυρό τους, λόγω της διαφορετικότητάς τους, αναζητούν την υποστήριξη και τη φιλία κάποιου. Πολύ συχνά βρίσκουν παρηγοριά στο πρόσωπο αυτού που βιώνει αντίστοιχες καταστάσεις, όπως συμβαίνει και στη συγκεκριμένη ιστορία. Οι δύο ήρωες, λοιπόν, παίρνουν τη μεγάλη απόφαση και μπαίνουν στο λούνα παρκ. Η ευτυχία τους είναι μεγάλη. Η άμεση ανταπόκριση των ανθρώπων, που βρίσκονται εκείνη την ώρα στο καρουζέλ, αποτυπώνεται στα έντονα χειροκροτήματά τους και τις φωτογραφίες που τραβούν, για να απαθανάτισουν τη στιγμή. Γράφει:

«Οι άνθρωποι που στέκονται γύρω από το καρουζέλ ξαφνιάζονται στην αρχή, ύστερα αρχίζουν να χειροκροτούν!».

«Ένα πόνι μαζί με τα αλογάκια του καρουζέλ. Α, μα πουθενά στον κόσμο δε θα υπάρχει θέαμα σαν κι αυτό!, λέει κάποιος».

«Κοιτάζτε τι όμορφο που είναι το αλογάκι!».

«Και το σκυλί. Τι έξυπνο σκυλί! Λες και οδήγησε εκείνο και το αλογάκι ακολουθεί. Πραγματικά αξίζουν μια φωτογραφία»¹⁷⁴⁶.

Το κείμενο είναι κλειστού τύπου. Οι δυο ήρωες γίνονται πολύ καλοί φίλοι και είναι ευτυχισμένοι, γιατί πραγματοποιήθηκαν τα όνειρά τους: το μεν «αληθινό» πόνι έχει συντροφιά του πλέον τα παιδιά, τα οποία το θαυμάζουν και θέλουν να φωτογραφηθούν

¹⁷⁴⁴ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.12.

¹⁷⁴⁵ Ο.π., σσ.12-13.

¹⁷⁴⁶ Ο.π., σ.16.

μαζί του, ο δε «Σαράντος» έχει γίνει ο αγαπημένος φίλος όλων των επισκεπτών του λούνα παρκ. Γράφει:

«Αν πάτε ποτέ στο λούνα παρκ της μεγάλης πλατείας, μην ψάξετε να βρείτε το αληθινό αλογάκι μπροστά στην πόρτα του. Τώρα τρέχει κι αυτό πλάι στα χρωματιστά ξύλινα αλογάκια του καρουζέλ. Ο Σαράντος (...) έπαψε να είναι ένα αδέσποτο σκυλί. Έγινε ο αγαπημένος φίλος όλων όσων έρχονται στο λούνα παρκ»¹⁷⁴⁷.

Οι εικόνες σε όλη την έκταση της ιστορίας διαθέτουν πλαίσιο, το οποίο αποτελεί μέρος της οπτικής γλώσσας στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα. Μια εικόνα πλαισιωμένη εκφράζει μια αντικειμενικότερη θέαση των πραγμάτων¹⁷⁴⁸. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ κειμένου και εικόνας, το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική, προβάλλοντας μόνο ένα γεγονός. Είναι χαρακτηριστική η τελευταία εικόνα της ιστορίας, στην οποία απεικονίζεται το «αληθινό» πόνι να στέκεται στα δύο πίσω πόδια του, με το κεφάλι ψηλά. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται το πόσο υπερήφανο νιώθει εκείνη τη στιγμή¹⁷⁴⁹. Δεδομένου ότι το λογοτεχνικό νόημα είναι ανοιχτό και πολύσημο¹⁷⁵⁰, επιχειρώντας μια εναλλακτική ανάγνωση, διαπιστώνεται, ότι, σε ένα δεύτερο επίπεδο, είναι μια ιστορία που αφορά την κοινωνική προκατάληψη για τα αδέσποτα ζώα.

Ο αινιγματικός τίτλος που επιλέγει η συγγραφέας για τη δεύτερη ιστορία (*Αν έχεις τύχη...») εξάπτει τη φαντασία των αναγνωστών. Επιπλέον, η χρήση των αποσιωπητικών λειτουργεί ως οπτικό σήμα επιφέροντας αγωνία και ένταση. Η αφήγηση και η οπτική γωνία θέασης και αναπαράστασης γίνεται μέσα από τα μάτια μιας προσωποποιημένης πασχαλίτσας, η οποία διηγείται σε πρώτο πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη), ενώ συγχρόνως αντιπαραβάλλεται ένας τριτοπρόσωπος εικονιστικός ομολόγος της. Οι τεχνικές αυτές αναδεικνύουν την παιδοκεντρική διάσταση του εν λόγω μικροαφηγήματος. Η επιλογή της πρωτοπρόσωπης αφήγησης, «*Η αλήθεια είναι, πως, αν σας πω ποια είμαι, θα δυσκολευτείτε λιγάκι να πιστέψετε τη δουλειά που κάνω για να ζήσω*»¹⁷⁵¹, στα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα ενώνει το «Εγώ» του ήρωα με το «Εγώ» του αφηγητή, «*ενώ συγχρόνως εκβιάζεται και μια ακόμη ένωση, εκείνη με το 'Εγώ' του**

¹⁷⁴⁷ Ο.π., σ.19.

¹⁷⁴⁸ Βλ. Κανατσούλη, Μ., ό.π., σσ.153-181, και Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σσ.92-93.

¹⁷⁴⁹ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.15.

¹⁷⁵⁰ Πρεβεζάνου, Β., ό.π., σ.120.

¹⁷⁵¹ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.21.

αναγνώστη»¹⁷⁵². Αξίζει να σχολιαστεί η εικονογράφηση, η οποία ισοδυναμεί με την αυτοπαρουσίαση της ηρωίδας στο αναγνωστικό κοινό της. Η *γωνία λήψης* της σκηνής είναι φυσική, έχοντας ως στόχο να αποκαλύπτονται όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ηρωίδας, η οποία δείχνει στον αναγνώστη-θεατή μια αφίσα, ενημερώνοντάς τον για το τι είναι η μελίγκρα¹⁷⁵³. Οι πληροφορίες που δίνει το λεκτικό κείμενο είναι σχετικές: η πασχαλίτσα κάνει μια «περίεργη και ιδιαίτερη» δουλειά, καθώς είναι εξολοθρευτής της μελίγκρας. Γράφει:

«Εντάξει, εντάξει μην τρομάζετε! Να το πω αλλιώς: Φρουρός του κάθε κήπου, εξολοθρευτής της μελίγκρας, των πράσινων ζουζουνιών που κολλάνε πάνω στα φυτά και τα ξεραίνουν ρουφώντας τους χυμούς τους. Αυτά τα μικροσκοπικά πράσινα ζουζούνια είναι ο εχθρός. Με το που εμφανίζονται σε έναν κήπο πέφτει το σύνθημα κι ορμάμε εμείς, ο κοκκινόμαυρος βουλάτος στρατός, και δεν αφήνουμε ούτε μία»¹⁷⁵⁴.

«Μέχρι και τραγούδι έχουμε για την περίπτωση: Εμπρός ο γενναίος στρατός, της μελίγκρας ο ορκισμένος εχθρός. Εμπρός για φυτά ζωηρά και γεμάτη κοιλιά. Ο γενναίος στρατός, της μελίγκρας ο εχθρός, ξεκινά και νικά και πάλι!»¹⁷⁵⁵.

Η πασχαλίτσα απογοητευμένη. Δεν μπορεί να βρει δουλειά, επειδή τα φυτοφάρμακα έχουν εξαφανίσει όλες τις μελίγκρες. Τελικά, μέσα από μια αγγελία βρίσκει εργασία σ' ένα κτήμα με βιολογικές καλλιέργειες. Γράφει:

«Μέχρι που είδα μια ανακοίνωση»¹⁷⁵⁶.

«Προσοχή, έλεγε, ζητούνται πασχαλίτσες (εξολοθρευτές). Φαγητό εξασφαλισμένο: μελίγκρες άριστης ποιότητας. Ζεστασιά. Ωραίο περιβάλλον»¹⁷⁵⁷.

Στη διαδικασία εντοπισμού εργασίας μέσω «αγγελίας» αλλά και της καταγραφής των εργατών των εργατών στα «τετράδια εργασίας», ο αναγνώστης παρατηρεί πως προβάλλεται η ανθρώπινη συνήθεια ανεύρεσης εργασίας μέσω αγγελιών και καταγραφής των εργατών από τον εργοδότη. Ως προς την οπτική τροπικότητα, παραπέμπει σε οικεία σήμανση από τον περιβάλλοντα γραπτό λόγο, που αφορά σε προειδοποιητική πινακίδα φύλαξης ιδιωτικού χώρου, με το λεκτικό περιεχόμενο να βρίσκεται σε αιτιακή σχέση με το οπτικό αντικείμενο το οποίο χαρακτηρίζει. Είναι χαρακτηριστική η επιλογή της *γωνίας*

¹⁷⁵² Καλογήρου, Τ., ό.π., 2006, σ.28.

¹⁷⁵³ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.20.

¹⁷⁵⁴ Ο.π., σ.21.

¹⁷⁵⁵ Ο.π., σ.21.

¹⁷⁵⁶ Ο.π., σ.22.

¹⁷⁵⁷ Ο.π., σ.23.

λήψης της συγκεκριμένης σκηνής, η οποία έχει τραβηχτεί από ψηλά. Έτσι, επιτρέπει στον αναγνώστη-θεατή να έχει μια πανοραμική αντίληψη των πραγμάτων.

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, μονόλογοι εσωτερικοί και εξομολογήσεις με τη μορφή ημερολογίου κατορθώνουν να κοινοποιήσουν στον αναγνώστη/συν-αναγνώστη τις σκέψεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων και να τον βοηθήσουν να ανακαλύψει την προσωπικότητά τους¹⁷⁵⁸. Γράφει:

«Κάνοντας την ανάγκη φιλότιμο, άρχισα τις ερωτήσεις στον εαυτό μου.

Είσαι ζωντανή;

Βέβαια.

Σε κατάπια τίποτε;

Όχι φυσικά.

Μήπως κοιμάσαι και βλέπεις κακό όνειρο;

Όχι!

*Άρα;»*¹⁷⁵⁹.

Το κείμενο είναι κλειστού τύπου με την ηρωίδα να καταφέρνει να γυρίσει στο κτήμα με τις βιολογικές καλλιέργειες, στο οποίο ζούσε προηγουμένως, χάρη στην τύχη που είχε. Πιο συγκεκριμένα, η επιστροφή της επιτεύχθηκε μέσω της μεταφοράς της «σε μια χαρτοπετσέτα» από ένα αγόρι.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες και σε αυτή την ιστορία διαθέτουν ορθογώνιο πλαίσιο, που αποτελεί από μόνο του έναν ξεχωριστό κόσμο από μόνο του¹⁷⁶⁰. Συχνά η έμφαση που δίνεται σε ορθογώνια πλαίσια συνδυάζεται με ένα πρόβλημα, όπως στη συγκεκριμένη ιστορία με το πρόβλημα που αντιμετώπισε η πασχαλίτσα, όταν ξαφνικά βρέθηκε σε ένα άλλο περιβάλλον από αυτό που ζούσε. Σχετικά με τη σχέση μεταξύ κειμένου-εικόνας, το μεν κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική, προβάλλοντας μόνο ένα γεγονός.

Αν ο αναγνώστης επιχειρήσει μια *εναλλακτική ανάγνωση* αυτής της ιστορίας, θα διαπιστώσει, ότι, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η ιστορία αναφέρεται σε καίρια οικολογικά θέματα (ισορροπία της φύσης, η εξαφάνιση των ειδών), αλλά και διαπολιτισμικά θέματα (ρατσισμός, καθώς και στη φύση επικρατεί η διαφορετικότητα).

Εν κατακλείδι, η συγκεκριμένη ιστορία, προσεγγίζει με ιδιαίτερο τρόπο την κοινωνία των εντόμων ανατρέποντας τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν γι' αυτά.

¹⁷⁵⁸ Γιαννικοπούλου, Α., ό.π., σ.120.

¹⁷⁵⁹ Δικαίου, Ε., ό.π., σσ.28-29.

¹⁷⁶⁰ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σσ.120-121.

Επιπρόσθετα φέρει διττή σημασία: αφενός, παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αισθανθεί περισσότερο άνθρωπος σεβόμενος το περιβάλλον το οποίο τον γέννησε και αφετέρου, σε συμβολικό επίπεδο, να κατανοήσει ότι τα ζώα είναι «έτοιμα» για μια οικολογική συνεργασία μαζί του, σε συνθήκες αλληλεξάρτησης και συνύπαρξης.

Τέλος, στην τρίτη ιστορία (*«Η μεγάλη καφετιά αρκούδα κι εμείς»*), κεντρικός χαρακτήρας είναι μια αρκούδα, η οποία ζει με τα αρκουδάκια της στο δάσος. Μέσα από μια πρωτοπρόσωπη αφήγηση και την εσωτερική εστίαση, ξεκινά η ιστορία. Ένας δευτερεύων χαρακτήρας, ένας σπίνος, που ονομάζεται «Εριέττα», αυτοπαρουσιάζεται και ενημερώνει τον αναγνώστη-θεατή για τη *«μεγάλη καφετιά αρκούδα»*, που μετανάστευσε στο δάσος, όπου ζούσαν τα υπόλοιπα ζώα, καθώς στη μακρινή της πατρίδα γινόταν πόλεμος. Η Εριέττα αποδέχεται την παρουσία της «ξένης» αρκούδας στο δάσος, ενώ τα άλλα αντιδρούν έντονα: την αντιπαθούν, τη φοβούνται και προσπαθούν να την αποφύγουν. Γράφει:

«Θα σε κάνει μια μπουκιά, αν πέσεις στα νύχια της!».

«Δεν τολμάμε να κυνηγήσουμε, γκρινιάζει και ο Τίτος ο λαγός».

«Ακούς εκεί τρώει τα φρούτα μας! έλεγαν τα σκιουράκια».

«Μας κουβάλησε εδώ τα σκυλιά! Ούτε να πλησιάσουμε δεν μπορούμε πια στο χωριό, πετάει και της δικές της κουβέντες η Ζηνοβία η αλεπού»¹⁷⁶¹.

«Δεν μοιάζει με κανέναν από εμάς. Είναι ξένη και επικίνδυνη»¹⁷⁶².

Μέσα από τις λέξεις και τις φράσεις των ζώων, διαφαίνεται η ύπαρξη στερεοτυπικών εικόνων. Τον «Άλλο», τον «ξένο» τον ορίζει πάντα μια κυρίαρχη ομάδα: είναι αυτός που φέρει χαρακτηριστικά ελαττώματα και δεν πρέπει να γίνει αποδεκτός.

Η κλιμάκωση της πλοκής επέρχεται τη μέρα που ένα αυτοκίνητο χτυπά την αρκούδα. Είναι χαρακτηριστική στο σημείο αυτό η χρήση της ηχοποίητης λέξης *«Μπουπ»*,¹⁷⁶³ που δίνει έμφαση και κίνηση στην αφήγηση. Για το μικρό παιδί οι ηχοποίητες λέξεις είναι ιδιαίτερος προσφιλείς, μιας και η καθημερινή ομιλία τους είναι πλούσια σε αυτές¹⁷⁶⁴.

Τα ζώα του δάσους βρίσκουν τα δύο μικρά αρκουδάκια, που έχουν μείνει μόνα και απροστάτευτα μετά το ατύχημα της μητέρας τους, να παίζουν ανέμελα με το παιδί της

¹⁷⁶¹ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.38.

¹⁷⁶² Ο.π., σ.40.

¹⁷⁶³ Ο.π., σ.40.

¹⁷⁶⁴ Τσιλιμένη, Τ., ό.π., σσ.129-131.

αλεπούς και του λύκου. Εκείνη ακριβώς τη στιγμή συνειδητοποιούν ότι η συμπεριφορά τους απέναντι στη μητέρα τους δεν ήταν σωστή. Γράφει:

«Άκουσα πως παλιά ζούσε πολύ μακριά, εκεί όπου ποτέ δεν έφτασα με τα πετάγματά μου. Ύστερα, σε κείνα τα μέρη έγινε πόλεμος και η αρκούδα, αφού περιπλανήθηκε κάμποσο, βρέθηκε στα μέρη μας. Τα άλλα ζώα δεν την συμπαθούν και τα πουλιά τη φοβούνται, όμως εγώ νομίζω πως εκείνη είναι περισσότερο φοβισμένη απ' όλους μας»¹⁷⁶⁵.

«Ακούγοντας τον λύκο και την αλεπού, οι υπόλοιποι κάτοικοι του δάσους άρχισαν να μιλάνε όλοι μαζί. Κι όλοι παραδέχονταν για πρώτη φορά πως η αρκούδα ήταν ένας από μας, ας ήταν ξένη και τόσο πελώρια. Έτσι κι αλλιώς, ούτε εμείς είμαστε όλοι ίδιοι, έλεγαν»¹⁷⁶⁶.

Επιχειρώντας μια εναλλακτική ανάγνωση της ιστορίας αυτής προκύπτει το συμπέρασμα ότι, σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στη συνεργασία των ζώων του δάσους, που έχοντας διώξει από πάνω τους τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις βοηθούν την αρκούδα να βρει τα μικρά της αρκουδάκια. Η συγγραφέας προσφέρει μια διπλή ιδεολογική διάσταση στην ιστορία. Από την μία, αναφέρεται στο πραγματικό επίπεδο του ανθρώπινου πολιτισμού -με τις βιότητες του περιβάλλοντος- και από την άλλη, στο φανταστικό με την κοινωνία των ζώων να προσπαθούν να σωθούν από την μεσολάβηση-παρέμβαση των ανθρώπων.

Σχετικά με την εικονογράφηση, ο Μανώλης Φωνέτης, ο εικονογράφος, με απαλά χρώματα και ωραίες φιγούρες δημιουργεί εικόνες, που δένουν αρμονικά με το κείμενο. Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, κάνουν αισθητή την παρουσία τους από το χώρο ακόμη του παρακειμένου, κυρίως το εξώφυλλο, τόσο στον τίτλο όσο και στην εικόνα. Οι τρεις ιστορίες -χρησιμοποιώντας ως ήρωες ζώα- μεταδίδουν στα μικρά παιδιά-συναναγνώστες ωφέλιμα μηνύματα και μια οπτική περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, μέσα από την οπτική των ζώων. Τα κείμενα, είναι πλούσια σε κοινωνικές αξίες και ωφέλιμα διδάγματα για τα παιδιά, καθώς είναι διαποτισμένα με περιβαλλοντική ευαισθησία. Πιο συγκεκριμένα:

Στη πρώτη ιστορία, η περιπέτεια του μικρού πόνι μεταφέρει στα μικρά παιδιά το μήνυμα ότι αξίζει να κυνηγούν τα όνειρά τους· με τη βοήθεια των φίλων τους, μπορούν να τα κάνουν πραγματικότητα και να ευτυχίσουν! Επίσης, γίνεται προφανές ότι όταν βοηθούν κάποιον να πετύχει τους στόχους του, μπορεί να αλλάξει και η δική τους ζωή προς το καλύτερο.

¹⁷⁶⁵ Δικαίου, Ε., ό.π., σ.37.

¹⁷⁶⁶ Ο.π., σ.48.

Στη δεύτερη ιστορία, η αξία που προβάλλεται κυρίως είναι η συντροφικότητα. Όταν η πασχαλίτσα, απογοητευμένη βρίσκεται ανάμεσα σε έναν ολόκληρο στρατό από συντρόφους της που τραγουδούν περήφανα, νιώθει πως «άνοιξε την πόρτα του παραδείσου». Η εικόνα αυτή λειτουργεί ως μέσο, το οποίο την παρηγορεί ακόμα και στις πιο δύσκολες στιγμές της, με το τραγούδι τους να της δίνουν κουράγιο. Παράλληλα, τονίζεται η αξία της ομάδας/παρέας, μέσα από την οποία η ηρωίδα αποκτά δύναμη και σιγουριά.

Στην τελευταία ιστορία, η αρκούδα, που έχει φύγει από την πατρίδα της λόγω πολέμου, θυμίζει το έντονο πρόβλημα της μετανάστευσης. Οι μικροί αναγνώστες/συναναγνώστες συνειδητοποιούν μέσα από το κείμενο το πόσο άσχημο είναι να μην αποδέχεται κάποιον που χρειάζεται την ανάγκη σου, επειδή αυτός είναι «διαφορετικός». Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα μίμησης αποτελεί η σκηνή όπου τα παιδιά της αρκούδας παίζουν ανέμελα με εκείνα του λύκου και της αλεπούς, υπερπηδώντας τα κοινωνικά στεγανά και στέλνοντας ένα μήνυμα ανθρωπιάς στους μεγαλύτερους.

Μέσα από τον αλληγορικό κόσμο των ζώων, η συγγραφέας παρουσιάζει τις ποικίλες αντιδράσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων απέναντι στον «Άλλο». Η πλειονότητα των ατόμων στέκεται, αρχικώς τουλάχιστον, πολύ αρνητικά απέναντι στην παρουσία των ξένων. Εξαιρέση αποτελούν ορισμένοι, οι οποίοι είναι δεν είναι επιφυλακτικοί, αλλά παρουσιάζονται πιο ψύχραιμοι, δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποδείξουν ποιοι είναι. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση της Εριέττας του σπίνου, η οποία προσπαθεί να δείξει στην Αρσινόη την κουκουβάγια, στον Τίτο το λαγό, το Μίλτο το κουνάβι και τη Ζηνοβία την αλεπού πως η αρκούδα δεν είναι επικίνδυνη, αλλά μπορεί να ενταχθεί –ως ισότιμο μέλος- στην παρέα τους.

7.7.6 Το μικροαφήγημα της Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, (2011)¹⁷⁶⁷ επιδιώκει να ανατρέψει το στερεότυπο της χειροβομβίδας, καθώς διαπραγματεύεται την επιθυμία του συγκεκριμένου χαρακτήρα να αποκαταστήσει τη φήμη του.

Ο τίτλος είναι ενδεικτικός του περιεχομένου της αφήγησης, αφού συνοψίζει την ιδεολογική θέση, γύρω από την οποία σκοπεύει να κινηθεί η συγγραφέας και να προβληματίσει τον αναγνώστη-θεατή. Μέσω της παρομοίωσης που χρησιμοποιείται στον

¹⁷⁶⁷ Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011. Την εικονογράφηση έκανε η Ελίζα Βαβούρη.

τίτλο, παρουσιάζονται οι σκέψεις και τα νοήματα πιο καθαρά, διότι οι παρομοιώσεις «*συνδυάζουν εικονοποίηση και σύγκριση με αποτέλεσμα να τις κάνει χαρακτηριστικές*»¹⁷⁶⁸. Έτσι, προσελκύεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη και κεντρίζεται η φαντασία του. Επιπλέον, ο τίτλος λειτουργεί χιουμοριστικά, χάρη στο λογοπαίγνιο με τη λέξη «*βίδα*», η οποία αποτελεί το τρίτο συνθετικό της λέξης «*χειροβομβίδα*». Επίσης, η χρήση του ρήματος «*ήθελε*» στο ουσιαστικό βίδα προσδίδει ανιμιστικά στοιχεία σε ένα άψυχο αντικείμενο οπλικού εξοπλισμού ικανού να προκαλεί τεράστιες υλικές ζημιές. Ως εκ τούτου, η λέξη «*χειροβομβίδα*» ενέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις. Η αλλαγή στο *σημαίνον* (χειροβομβίδα) συνεπιφέρει αλλαγές και στο *σημαινόμενο* (βίδα), γεγονός που θα αποκαλυφθεί στην εξέλιξη της πλοκής.

Σε επίπεδο εικονογράφησης, η κεντρική ηρώιδα αναπαρίσταται να κοιτά ψηλά τον ήλιο, εκφράζοντας την επιθυμία της να δει τον κόσμο. Από τις παρακείμενες συμβάσεις, και πριν ο αναγνώστης-θεατής ξεκινήσει να διαβάσει την ιστορία, αντιλαμβάνεται πως η χειροβομβίδα της ιστορίας διαφέρει αισθητά από τις υπόλοιπες. Η άποψη αυτή ενισχύεται από τη στάση του σώματός της, που υποδηλώνει σεμνότητα (χέρια σταυρωμένα μπροστά), αλλά και από τα επτά περιστερία (σύμβολο ειρήνης) που πετάνε στο πεδίο βάθους της εικόνας, όπως και από τον ήλιο, ο οποίος θυμίζει παιδικό μπαλόνι, συμβολίζοντας μετωπικά τον παιδικό κόσμο. Επιπλέον, ο ήλιος είναι το *σημείο φυγής*, στο οποίο καταλήγει το βλέμμα της ηρώιδας, που αποτελεί παράλληλα το «*σημείο εστίασης*»¹⁷⁶⁹. Υπάρχει *προοπτική*, που κατευθύνεται προς τον ήλιο όπου φτάνει το βλέμμα της ηρώιδας. Η *διαγώνιος*, που σχηματίζεται ανάμεσα στο βλέμμα και στον ήλιο, υπονοεί κίνηση και ένταση¹⁷⁷⁰.

Η αφήγηση ξεκινά με την παρουσίαση του μυθοπλαστικού χώρου και με τη μεταφορά του αναγνώστη – θεατή σε ένα σκηνικό πολέμου. «*Κάπου σ' έναν ταλαιπωρημένο πλανήτη, ήταν κάποτε μια άπληστη χώρα, η Φοβερνική. Η Φοβερνική είχε φοβερή μύτη, εξ ου και το όνομά της. Μπορούσε να οσμίζεται το κέρδος από μακριά. Κι όταν συνέβαινε αυτό, σήκωνε μύτη κι έβρισκε προφάσεις για να επιτίθεται στις άλλες χώρες. Ο πόλεμος ήταν η ειδικότητά της*»¹⁷⁷¹. Ο παντογνώστης αφηγητής ενημερώνει τον αναγνώστη ότι πρόκειται για μια άπληστη χώρα, που ακούει στο όνομα «Φοβερνική», η οποία συνεχώς βρίσκει προφάσεις, για να επιτίθεται στις άλλες χώρες. Η συγγραφέας, με την ευρηματική

¹⁷⁶⁸ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.96.

¹⁷⁶⁹ Nodelman, Ρ., ό.π., 1988/2009, σ. 103.

¹⁷⁷⁰ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.130.

¹⁷⁷¹ Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σ.6.

ονοματοποιία που έχει δημιουργήσει (Φοβερνική = φοβερή μύτη), βοηθά σε σημαντικό βαθμό το μικρό παιδί- αναγνώστη να κατανοήσει τα μηνύματα. Το γενικό πλάνο, που χρησιμοποιεί η εικονογράφος, στοχεύει στο να γίνουν αντιληπτά όλα τα οπτικά στοιχεία που συνάδουν με ένα σκηνικό πολέμου. Έτσι, τα κανόνια, τα πολυβόλα και η σημαία της χώρας, που κυματίζει, κυριαρχούν στη δισέλιδη εικόνα¹⁷⁷².

Στη συνέχεια της αφήγησης, η συγγραφέας γνωστοποιεί το όνομα της πρωταγωνίστριας, το οποίο είναι «Βόμβη», και αποκαλύπτει μερικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της, προοιδιαζοντας με αυτόν τον τρόπο τον αναγνώστη για την ιδιαιτερότητά της. Καθώς η ηρωίδα χαρακτηρίζεται ως «*μια χειροβομβίδα διαφορετική από τις υπόλοιπες*», ορίζονται οι δύο πόλοι, του «Εμείς» και του «Άλλου». Οι λέξεις είναι πάντοτε φορείς ιδεολογίας, καθώς μεταφέρουν «*αντιλήψεις, προκαταλήψεις και εκφράζουν την κοσμοαντίληψη ολόκληρων κοινωνικών ομάδων*»¹⁷⁷³. Η λεπτομερής περιγραφή των χαρακτηριστικών στοιχείων που συνθέτουν την προσωπικότητα της ηρωίδας, συνιστούν μια *σημαίνουσα λειτουργία*. Με τη χρήση του *μεταφερόμενου πλάγιου λόγου* γνωστοποιείται στον αναγνώστη-θεατή ο λόγος, για τον οποίο η ηρωίδα διαφέρει από τους υπόλοιπους: έρχεται σε σύγκρουση με τη φύση της και εναντιώνεται σε αυτήν αναζητώντας διαφορετικές αξίες από αυτές που λαμβάνει στο χώρο, στον οποίο μεγαλώνει. Η εναντίωσή της έγκειται στο γεγονός πως δεν θέλει να «*σκορπά τη καταστροφή*», όπως προσπαθεί να της επιβάλλει το συγγενικό της περιβάλλον. Ειδικότερα, η κεντρική ηρωίδα ανήκει στην κατηγορία του «Άλλου», η οποία αρνείται να αφομοιωθεί από την πλειονότητα και εμμένει στη διατήρηση της διαφορετικότητάς της, παρά τις πιέσεις που ασκούνται από την κυρίαρχη ομάδα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ηρωίδα με τη συμπεριφορά της επιλέγει για την επιπολιτισμοποίησή της την οδό της απόσχισής της από την κυρίαρχη ομάδα¹⁷⁷⁴.

Η εικόνα που χρησιμοποιείται σε αυτήν την σκηνή, αν και καταλαμβάνει το μισό μέρος της σελίδας, καταφέρνει να αποδώσει με πολύ εύλωτο τρόπο τα όσα αναφέρονται στο λεκτικό κείμενο. Το εικονογραφικό επίπεδο, λοιπόν, συμπληρώνει και ενισχύει το κείμενο: απεικονίζονται όλες οι χειροβομβίδες μαζί, η μία δίπλα στην άλλη, σε κόκκινο χρώμα, που αντιπροσωπεύει κάτι το ψυχρό, με πολύ αυστηρό ύφος και στη

¹⁷⁷² Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.6)1, σ.552.

¹⁷⁷³ Καλογήρου, Τ., ό.π., 2003, σ.61.

¹⁷⁷⁴ Χρυσόχοου, Ξ., ό.π., σσ.165-167.

μέση η Βόμβη, σε πράσινο χρώμα, με απορημένο και γλυκό ύφος¹⁷⁷⁵. Το πράσινο είναι το πιο κατευναστικό χρώμα που υπάρχει, γιατί δεν κινείται σε καμία κατεύθυνση¹⁷⁷⁶.

Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen «*Το χρώμα είναι ένας σημειωτικός τρόπος, που εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργίες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια*»¹⁷⁷⁷. Αρκετές έρευνες υποδεικνύουν ότι η παρουσία χρώματος «*αυξάνει την επιθυμία του ατόμου να διαβάσει ένα κείμενο και του παρέχει ισχυρότερα κίνητρα, ενώ δεν παραβλέπεται η ενίσχυση που επιτυγχάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω του χρώματος*»¹⁷⁷⁸. Οι Kress και van Leeuwen θεωρούν το χρώμα ως «*μία γνήσια επικοινωνιακή μεταλειτουργική πηγή, που υπάγεται στους κανόνες των ευρύτερων γραμματικών συστημάτων, καθώς και στις ταξινομήσεις τους*»¹⁷⁷⁹.

Επιπλέον, η στάση του σώματος της Βόμβης τονίζει το διαφορετικό του χαρακτήρα της, καθώς απεικονίζεται με τα χέρια της πιασμένα μπροστά, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες που απεικονίζονται σε στάση προσοχής. Επιπρόσθετα, το λευκό φόντο ενισχύει τη σημειολογία της γραμμής και, σύμφωνα με τη χρωματική αντίθεση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο «Εμείς» και στον «Άλλο», επιτρέπει την παρακολούθηση της σχεδιαστικής λειτουργίας της στην κατασκευή της εικονιζόμενης φιγούρας.

Οι γονείς της δεν μπορούν να συμβιβαστούν με το γεγονός πως το παιδί τους διαφέρει από τη κυρίαρχη ομάδα-μάζα και σε επίπεδο προσωπικότητας, όντας ένα ευαίσθητο παιδί, όσο και σε επίπεδο φιλοδοξιών και οραμάτων που έχει για τη ζωή (να γνωρίσει τον κόσμο). Οι γονείς-χειροβομβίδες αντικατοπτρίζουν τους γονείς της ανθρώπινης κοινωνίας, οι οποίοι προσχεδιάζουν και πολλές φορές καθορίζουν με ακρίβεια το μέλλον των παιδιών τους, με βάση τα δικά τους «θέλω» και τις δικές τους προσδοκίες, παραγκωνίζοντας τις επιθυμίες των παιδιών τους. Οι γονείς διαδραματίζουν αναμφίβολα έναν αποφασιστικό ρόλο στην κρίσιμη απόφαση των παιδιών τους για την επιλογή του μέλλοντός τους. Ως φορείς κοινωνικοποίησης, προσπαθούν να εμψυχήσουν στα παιδιά τους τις προσωπικές τους προσδοκίες, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό αντανακλούν τις προσδοκίες που θέτει το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο

¹⁷⁷⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.6)2, σ.552.

¹⁷⁷⁶ Βλ. Kandisky, W., *Σημείο, Γραμμή, Επίπεδο, Συμβολή Στην Ανάλυση Των Ζωγραφικών Στοιχείων*, (μτφρ.) Μαλάκη-Σταθάκη, Μ., 2013, σ.107.

¹⁷⁷⁷ Kress, G., & Leeuwen, T., «Colour As A Semiotic Mode: Notes For A Grammar Of Colour», στο *Visual Communication*, 1 (3), 2002, σσ.143-368.

¹⁷⁷⁸ Burmark, L., «Visual Literacy: What You Get Is What You See», στο Frey, N., & Fisher, D., *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, And More To Develop Comprehension And Thinking Skills*, United States of America: Corwin Press, 2008.

¹⁷⁷⁹ Kress, G., & Leeuwen, T., ό.π., 2002, σσ.143-368.

εντάσσονται. Έτσι, λοιπόν, η οικογένεια μπορεί να στηρίζει, να ενισχύσει, να ενθαρρύνει τα παιδιά της στην επιλογή που θα κάνουν ή απλά μπορεί να επιβάλλει σε αυτά τις δικές της επιθυμίες, όπως συμβαίνει και στο μικροαφήγημα που εξετάζεται.

Η «Βόμβη», μην μπορώντας να οικειοποιηθεί τα παραδοσιακά πρότυπα συμπεριφοράς των γονιών της, αποφασίζει να φύγει από το οπλοστάσιο και να ανοίξει τους δικούς της ορίζοντες, σε μια προσπάθεια εσωτερικής ωρίμανσης και αυτογνωσίας. Η βοήθεια έρχεται από ένα αηδόني, τον «Δόνη», ο οποίος τη μεταφέρει στην πλάτη του. Έτσι, η Βόμβη γνωρίζει τον κόσμο έξω από τους κλειστούς και αυστηρούς χώρους του οπλοστασίου, στο οποίο ως τότε έμενε. Ο διάλογος που ακολουθεί ανάμεσα στην ηρωίδα και το αηδόني είναι δηλωτικός των όσων νιώθει και βιώνει η ίδια. *«Θέλω να δω τον έξω κόσμο, αυτόν που αποκαλούν φριχτό. Σε παρακαλώ... μπορώ ν' ανέβω πάνω στα φτερά σου; ... Να γίνουμε φίλοι. Δεν έχω φίλους. Οι δικοί μου βλέπουν παντού εχθρό που πρέπει να εξοντωθεί. Κι εγώ νιώθω μόνη που είμαι διαφορετική!»*¹⁷⁸⁰. Τονίζει ότι η αίσθηση της μοναξιάς και της δυστυχίας ήταν οι κύριοι λόγοι για την απόφαση που πήρε. Η ανάγκη να γνωρίσει καινούρια πρόσωπα και να αποκτήσει για πρώτη φορά φίλους ενισχύεται από το ότι δεν ξέρει κανένα παιχνίδι. Η αφήγηση αποκτά συμβολική διάσταση, καθώς υπογραμμίζεται μεταφορικά πως το μόνο παιχνίδι που γνωρίζει είναι να σκορπάει την καταστροφή στο πέρασμά της.

Η εικονογράφος χρησιμοποιεί μια χαρακτηριστική δισέλιδη εικόνα¹⁷⁸¹, για να τονίσει την αντίθεση του «έξω» κόσμου με το «μέσα» (οπλοστάσιο). Στην αριστερή ολοσέλιδη σελίδα, απεικονίζεται ο «έξω» κόσμος με έντονα και χαρούμενα χρώματα και με παιδάκια να παίζουν αμέριμνα σε ένα καταπράσινο λιβάδι, ενώ στη δεξιά απεικονίζεται το οπλοστάσιο με σκούρα χρώματα, σε λευκό φόντο και σε μικρότερη έκταση.

Η Βόμβη, στην προσπάθειά της να ενημερώσει τις υπόλοιπες χειροβομβίδες πως κατά την διάρκεια του ταξιδιού της δε συνάντησε πουθενά εχθρό, έρχεται αντιμέτωπη με τη σκληρή συμπεριφορά τους. Δεν την πιστεύουν και έτσι αυτή αποφασίζει να φύγει. Οι υπόλοιπες χειροβομβίδες συμβολίζουν τη μάζα των ανθρώπων, που έχοντας παρωπίδες στα αυτιά, αρκείται στην ισοπεδωτική ομοιομορφία και επιδεικνύει επικριτική στάση σε ό,τι διαφοροποιείται από αυτήν. Οι χειροβομβίδες αντιπροσωπεύουν τους ανθρώπους εκείνους που δεν έχουν μάθει να ζουν «έξω» από την πεπατημένη. Οτιδήποτε «διαφορετικό» τους φαίνεται «ξένο», με αποτέλεσμα να προσπαθούν να το ενσωματώσουν στη δική τους κουλτούρα και στα ιδεώδη εκείνα, που αυτοί θεωρούν ως

¹⁷⁸⁰ Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σ.10.

¹⁷⁸¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.6)3, σ.553.

κοινωνικά αποδεκτά από το σύνολο. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια της «Βόμβης», η οποία θέλει να γίνει χρήσιμη, σαν τη «βίδα» που «ενώνει και συγκρατεί». Γράφει: «Θα πάω να βρω τη θέση μου στον κόσμο. Θα επισκεφτώ τη Βομβάη. Ίσως είναι καλύτερα. Ν' αλλάζω ζωή. Δε θέλω να είμαι μια τρομερή χειροβομβίδα, αλλά χρήσιμη σαν... τη βίδα! Η βίδα ενώνει, συγκρατεί, ενώ εγώ χωρίζω, διαλύω! Και αυτός ο εαυτός δε μ' αρέσει!»¹⁷⁸². Η συγγραφέας παίζει με τις λέξεις: χρησιμοποιεί ρίμα («χειροβομβίδα» - «βίδα») και αντίθεση («η χειροβομβίδα χωρίζει, διαλύει, ενώ η βίδα ενώνει και συγκρατεί»). Γράφει: «Ποτέ στα ιστορικά χρονικά δεν παρουσιάστηκαν όπλα με υπαρξιακές ανησυχίες. Ε, δε θα έκαναν αυτά τώρα τη διαφορά!»¹⁷⁸³.

Στο ταξίδι της, η ηρωίδα θα συναντήσει «παράξενους διαβάτες», όπως μια ζακέτα, μια βιολέτα, τρία κουφέτα, ένα κομμάτι φέτα, μια τρομπέτα και μια μαριονέτα.¹⁷⁸⁴ Μέσα από τις συναναστροφές της με αυτούς, και κυρίως μέσα από τα λόγια της μαριονέτας, θα καταφέρει να δει τον εαυτό της από μια άλλη οπτική γωνία και να χειριστεί την τρομακτική δύναμη που έχει για καλό σκοπό. Γράφει:

«Είμαι ηθοποιός. Ζω διαφορετικές ζωές στο θέατρο».

«Δε διαλέγω εγώ τους ρόλους που θα παίζω κάθε φορά. Άλλος κινεί τα νήματά μου κι εγώ χορεύω κάθε φορά στον ρυθμό που μου χτυπά. Αυτός αποφασίζει αν θα καθίσω ή αν θα περπατήσω, αν θα μιλήσω ή αν σιωπήσω, αν θα γελάσω ή αν θα κλάψω»¹⁷⁸⁵.

«Μια συμβουλή έχω να σου δώσω κι άκου την προσεκτικά, συνέχισε η μαριονέτα προσπαθώντας με κόπο να συγκρατήσει τα δάκρυα που έτρεχαν καυτή λάβα στο ξύλινο πρόσωπό της. Πάρε στα χέρια σου τα νήματα της ζωής σου και διάλεξε εσύ ποιο ρόλο θα παίζεις στο θέατρο του συχνά παράλογου αυτού κόσμου. Να είσαι πρωταγωνιστής κι όχι κομπάρσος της ζωής»¹⁷⁸⁶.

«Αν δε θες να κάνεις κακό, χρειάζεσαι αυτοπειθαρχία. Να ελέγχεις τα συναισθήματά σου, τη λύπη σου, ακόμα και τη χαρά σου και κυρίως το θυμό σου. να σκέφτεσαι πριν ενεργήσεις, χωρίς να παρασύρεσαι απ' αυτό που αισθάνεσαι. Να προσέχεις. Να προσέχεις την τρομακτική δύναμη που έχεις»¹⁷⁸⁷.

¹⁷⁸² Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σ.14.

¹⁷⁸³ Ο.π., σ.10.

¹⁷⁸⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.6)4, σ.553.

¹⁷⁸⁵ Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σ.22.

¹⁷⁸⁶ Ο.π., σ.24.

¹⁷⁸⁷ Ο.π., σ.24.

Με πολύ ευρηματικό τρόπο η συγγραφέας βάζει τη μαριονέτα¹⁷⁸⁸ στο δρόμο της «Βόμβης»¹⁷⁸⁹. Οι εύθραυστες ισορροπίες, οι αέρινες κινήσεις που προκύπτουν και η προσπάθεια του ανθρώπου που χειρίζεται την μαριονέτα να τιθασεύσει την αδράνεια, τη βαρύτητα και τη ροπή αποτελεί το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα της παρουσίας της μαριονέτας. Σε συμβολικό επίπεδο, οι σύγχρονοι άνθρωποι-μαριονέτες, όντας συνήθως άτομα με χαμηλή κριτική σκέψη και αυτοεκτίμηση, πέφτουν θύματα εκμετάλλευσης εκείνων που κρατούν και κουνούν τα νήματα των ζωών τους κατά τη βούλησή τους. Γράφει:

«Θα είσαι ειλικρινής. Θα τους προειδοποιείς. Και θα ζητάς τη βοήθειά τους. Οι φίλοι γι' αυτό είναι. Για να σου υπενθυμίζουν κάθε στιγμή ποια πραγματικά είσαι. Για να σε στηρίζουν στην προσπάθεια να καλλιεργήσεις ότι πιο όμορφο έχεις μέσα σου, ξεριζώνοντας τα ζιζάνια που σε εμποδίζουν να αναπτυχθείς. Άκου με και δε θα χάσεις!»¹⁷⁹⁰.

Ο Αριστοτέλης στο πρώτο του βιβλίου, «Ρητορική», γράφει: «Φίλος είναι αυτός που χαίρεται με τα καλά και λυπάται με τα δυσάρεστα που συμβαίνουν στον φίλο του – και αυτό όχι για κανένα λόγο παρά μόνο για χάρη εκείνου»¹⁷⁹¹. Η φιλία είναι αρετή ή προϋποθέτει την αρετή. Έχει μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη και τη ζωή των παιδιών. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομήλικούς τους συμβάλλουν στο να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες αντλώντας συναισθηματική υποστήριξη. Ως αποτέλεσμα, τα βοηθά τόσο στην προσαρμογή τους στο σχολείο όσο και στο να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους¹⁷⁹². Επίσης, η φιλία συμβάλλει στον

¹⁷⁸⁸ Η τέχνη της Μαριονέτας γεννήθηκε στην Ελλάδα, περίπου τον 5^ο αι. π.Χ. με την ονομασία «Αγάλματα-Νευρόσπαστα» (σπαστά νεύρα). Τα Νευρόσπαστα και οι θεατρικές παραστάσεις ήταν της «μόδας» μεταξύ των Ελλήνων όπως τουλάχιστον αναφέρεται από τους Έλληνες και Ρωμαίους συγγραφείς. Για πολλούς το θέατρο των νευροσπαστών ήταν το σύμβολο της ανθρώπινης μοίρας. <http://www.marionette.gr/history.php> Όντας και η ίδια εργαλείο μυθοπλασίας, η μαριονέτα κουβαλάει στην πλάτη της ένα μύθο. Συχνά διαχωρίζεται από τα άλλα είδη κούκλας, φερόμενη ως «πιο εκλεπτυσμένη», «πιο πολιτισμένη» και με άλλους τέτοιους χαρακτηρισμούς. Αυτό προέρχεται από την ιστορική πραγματικότητα της ευρωπαϊκής χρήσης της μαριονέτας.

¹⁷⁸⁹ Ο Πλάτων στο βιβλίο του «Οι Νόμοι» κάνει αναφορά στις μαριονέτες λέγοντας πως «ο καθένας από εμάς είναι ένα “νευρόσπαστο” που βρίσκεται στα χέρια των Θεών για τη δική τους διασκέδαση ή επειδή είχαν ένα σοβαρό σκοπό για μας τον οποίο δε γνωρίζουμε τίποτα. Οι παρορμήσεις που μας κινούν μοιάζουν με κλωστές που τις τραβούν οι θεοί από διάφορες κατευθύνσεις...».

¹⁷⁹⁰ Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σσ.25-26.

¹⁷⁹¹ Αριστοτέλης, *Η Ρητορική Του Αριστοτέλη*, Αθήνα: Κέδρος, 1984.

¹⁷⁹² Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W.M., «The Role Of Friendship in Child And Adolescent Psychosocial Development», στο Rubin, K.H., Bukowski, W.W. & Laursen, B., (επιμ.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships And Groups*, New York: Guilford Press, 2009, σσ.568-588.

περιορισμό του ατομικισμού καλλιεργώντας πνευματικά και ηθικά το ήθος των ανθρώπων¹⁷⁹³.

Η ιστορία τελειώνει με τη «Βόμβη», έχοντας κατανοήσει τα λόγια της μαριονέτας, να επισκέπτεται πολλά σχολεία ενημερώνοντας τα παιδιά «για τα ψέματα όλων αυτών που βάζουν αδέρφια να σκοτώνονται. Που σπέρνουν τον φόβο στις καρδιές για να ελέγχουν τα μυαλά των λαών και να τους οδηγούν σε πόλεμο. Και ύστερα θα τους έλεγε για το άλλο μονοπάτι. Της αγάπης που μεταμορφώνει τα πρόσωπα των ανθρώπων. Της φιλίας των λαών που αχρηστεύει τα όπλα. Και μετά θα τα ρωτούσε: “Θέλετε να γίνουμε φίλοι;”»¹⁷⁹⁴. Μέσα στα λόγια της αποτυπώνεται όλη η σπουδαιότητα της ειρήνης και της συμφιλίωσης των λαών, η οποία καταγράφεται και εικονιστικά: τρία παιδάκια από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς ξαπλώνουν μαζί σε ένα καταπράσινο λιβάδι και ακούν προσεκτικά τα όσα τους λέει η Βόμβη¹⁷⁹⁵. Η εικόνα της τελευταίας σκηνής κωδικοποιεί την πολιτισμική πολυμορφία ως μια φυσιολογική πραγματικότητα. Η συγκεκριμένη εικόνα μεταφέρει με τόσο απλό, αλλά συγχρόνως και ευρηματικό τρόπο (μέσα από τα αθώα βλέμματα των παιδιών) το μήνυμα της ειρηνικής συνύπαρξης όλων των χωρών. Επιπλέον, λειτουργεί ως *δεικονικός υπαινιγμός* στην πολυπολιτισμική ιδεολογία της σύγχρονης εποχής που διανύουμε.

Αναφορικά με την εικονογράφηση και τη σχέση κειμένου και εικόνας, αξίζει να επισημανθεί ότι το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της διήγησης, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική, τονίζοντας περισσότερο τις βασικές λεπτομέρειές του.

7.7.7 Στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006)¹⁷⁹⁶ το ζήτημα της ετερότητας παρουσιάζεται έμμεσα, μέσα από τον κύκλο ζωής της πεταλούδας. Η αφήγηση διακρίνεται από τον έμμετρο ποιητικό λόγο. Η χρήση *ομοιοκαταληξίας* και *ομοιοτέλετου* παράγει ηχητικότητα και προσδίδει μουσικότητα στο λόγο. Κεντρικός πρωταγωνιστής της ιστορίας είναι ένα σκουλήκι, το οποίο αποκλίνει σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα, ως προς την όψη και τη συμπεριφορά του. Το στοιχείο

¹⁷⁹³ Ας θυμηθούμε τα λόγια του Winnie the Pooh: «Αν ποτέ υπάρξει αύριο χωρίς να είμαστε μαζί, υπάρχει κάτι που πρέπει να θυμάσαι. Είσαι πιο γενναίος από όσο πιστεύεις, πιο δυνατός από όσο φαίνεσαι και πιο έξυπνος από όσο νομίζεις. Όμως, το πιο σημαντικό πράγμα είναι, ότι ακόμα και αν εμείς χωρίσουμε, θα είμαι πάντα μαζί σου».

¹⁷⁹⁴ Αλεξάνδρου, Γ., ό.π., σ.26.

¹⁷⁹⁵ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.6)5, σ.553.

¹⁷⁹⁶ Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2006. Την εικονογράφηση έκανε η ίδια η συγγραφέας.

που κάνει ιδιαίτερα ευρηματικό το συγκεκριμένο μικροαφήγημα είναι το γεγονός πως την πραγματική ταυτότητα του κεντρικού χαρακτήρα, ο εννοούμενος αναγνώστης τη μαθαίνει στο τέλος της αφήγησης, καθώς αυτή δεν αποκαλύπτεται από την αρχή. Στόχος αυτής της «στρατηγικής» είναι η ταύτιση του αναγνώστη με τα όσα βιώνει ο ήρωας, στην προσπάθειά του να ανακαλύψει τον εαυτό του.

Ο αινιγματικός τίτλος, σε συνδυασμό με την εικόνα ενός σκουληκιού, εξάπτει τη φαντασία του αναγνώστη, που δεν καταφέρνει να «διαβάσει» τις ανεπαρκείς παρακείμενες συμβάσεις και να οδηγηθεί στην ανακάλυψη ότι η μυστική πληροφορία που λανθάνει είναι ότι ο ήρωας στην πραγματικότητα είναι μια πεταλούδα.

Η αφήγηση ξεκινάει με τον ήρωα να αυτοπαρουσιάζεται και να παρομοιάζει ειρωνικά τα μυθοπλαστικά πρόσωπα της κοινωνίας του με βασιλιάδες, καθώς τα διακρίνει η αλαζονεία και η υπεροψία. Επίσης, διακρίνεται από μεταφορές και συμβολισμούς που διατρέχουν το κείμενο και το διαποτίζουν με σημασίες. Γράφει:

«Είμαι σκουλήκι ταπεινό, πράσινο και ντροπαλό. Γεννήθηκα εδώ, παιδιά, σε μια τρύπα βαθιά. Και από τότε που είμαι εδώ, να βρω άκρη προσπαθώ!!»¹⁷⁹⁷. «Ζω μαζί μ' άλλα σκουλήκια μες στο χώμα, στα χαλίκια. Είναι όλοι υπόγειοι τύποι και το ύφος δεν τους λείπει, λες κι η γη όλη τους ανήκει. Μιλούν σαν βασιλιάδες, σε βάζουν σε μελάδες»¹⁷⁹⁸.

Ακούγοντας τα λόγια του σκουληκιού και παρατηρώντας την εικόνα, στην οποία απεικονίζεται μέσα σε μια τρύπα να κοιτά απεγνωσμένα ένα χαρτί που μοιάζει με χάρτη εξόδου, γίνεται σαφές πως κάποιο είδος ετερότητας έχει το συγκεκριμένο σκουλήκι, που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα. Ο χώρος δράσης είναι το υπέδαφος και τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ετερότητά του είναι το σχήμα, το χρώμα και οι συνήθειες. Ο «Άλλος» σκέφτεται και συμπεριφέρεται διαφορετικά. Είναι χαρακτηριστικές οι πληροφορίες που δίνονται αναφορικά με τον τρόπο ζωής των δυο ομάδων: *Εμείς vs Άλλου*. Όταν για παράδειγμα η ομάδα των σκουληκιών («Εμείς») εργάζεται στο εσωτερικό της γης διανοίγοντας τρύπες, ο «Άλλος» κάνει βόλτες και προσπαθεί να ανακαλύψει τον κόσμο και να ερμηνεύσει τη διαφορετικότητά του μέσω των βιβλίων που διαβάζει. Στοιχεία τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο ζωής και δράσης της υπόλοιπης ομάδας που αντιπροσωπεύει το «Εμείς». Το κυριότερο, πάντως, χαρακτηριστικό που στιγματίζει τον ήρωα είναι το διαφορετικό του χρώμα, το οποίο πυροδοτεί αντιδράσεις στην κοινωνία των σκουληκιών. Γράφει:

¹⁷⁹⁷ Για τα βιβλία που δε διαθέτουν σελιδαρίθμηση, αρχίζω να αριθμώ από τη σελίδα που εμφανίζεται η πρώτη εικόνα ή σελίδα κειμένου. Στο εξής, Βαρβαρούση, Λ., ό.π., 2006, σσ.1-2.

¹⁷⁹⁸ Ο.π., σ.3.

«Νιώθω διαφορετικός, μα δεν ξέρω πώς;! Τους άλλους κοιτάω και δεν ξέρω πού να πάω»¹⁷⁹⁹.

«Καλέ τι σκουλήκι είσαι εσύ;! Χάλασε η συνταγή; Είναι πράσινο σκουλήκι και μοιάζει με...φιστίκι! Δε θα πρόσεξε καλά και έπεσε μες στην μπογιά! Έχει και περίεργο σχήμα και κουνιέται σαν το κύμα»¹⁸⁰⁰.

«Σκουλήκι μοιάζεις μα σκουλήκι δεν είσαι! Φιστίκι μοιάζεις, μα φιστίκι δεν είσαι! Τι είσαι, τι είσαι;»¹⁸⁰¹.

Η διαφορετικότητα είναι ταυτόσημη με τον αποκλεισμό και την απόρριψη. Το στερεοτυπικό σχήμα πράσινος = διαφορετικός υπερισχύει στις άμεσες ιδεολογικές θέσεις που εκφράζουν τα υπόλοιπα σκουλήκια. Μέσα από τα συναισθήματα και της σκέψεις του κεντρικού ήρωα, επιτυγχάνεται και η οικείωση της ετερότητας. Γράφει:

«Συνεχώς με κοροϊδεύουν! Μάλλον δε θα με χωνεύουν».

«Κοίτα τον, πώς είναι έτσι; Δε θα τρώει κι έχει ρέψει!».

«Είσαι σκουλήκι εσύ, μισή μερίδα; Μοιάζεις με πράσινη γαρίδα!»¹⁸⁰². Οι συγκεκριμένες φράσεις, που περιχαράκωνουν τον ήρωα στα όρια του «Άλλου», προκαλούν τη βαθύτατη στεναχώρια και θλίψη του. Έτσι, παρομοιάζει τον εαυτό του «με καράβι που βουλιάζει και με λουλούδι που είναι εκτεθειμένο στο χαλάζι». Οι χαρακτηριστικές αυτές παρομοιώσεις, που συνδυάζουν *εικονοποίηση* και σύγκριση, κεντρίζουν τη φαντασία του αναγνώστη, επιτυγχάνοντας συγχρόνως την οικείωση της ετερότητας.

Αξίζει να σημειώσουμε την *εικονική διακειμενική αναφορά*¹⁸⁰³, που επιτυγχάνεται με την απεικόνιση του πράσινου σκουληκιού κάτω από ένα παραμύθι. Πρόκειται για το «*Ασχημόπαπο*» του Χανς Κριστιάν Άντερσεν¹⁸⁰⁴. Η διακειμενικότητα¹⁸⁰⁵ είναι μια διαδικασία η οποία αφορά στην παραγωγή συγκεκριμένων νοημάτων μέσα από την αλληλεπίδραση των κειμένων. Στο χώρο της παιδικής μικροαφήγησης, η διακειμενικότητα αποτελεί μια ουσιαστική συγγραφική αφηγηματική τεχνική, που εμφανίζεται ποικιλότροπα, «είτε ως μεταγραφή των κλασικών λαϊκών παραμυθιών, είτε

¹⁷⁹⁹ Ο.π., σ.7.

¹⁸⁰⁰ Ο.π., σ.9.

¹⁸⁰¹ Ο.π., σ.9.

¹⁸⁰² Ο.π., σ.10.

¹⁸⁰³ Ο.π., σ.11.

¹⁸⁰⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.7)1, σ.550.

¹⁸⁰⁵ Ο όρος «διακειμενικότητα» χρησιμοποιείται, συχνότερα και με την απλούστερη έννοιά του, για να δηλώσει τις λογοτεχνικές νύξεις σε λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά κείμενα. Έλκει την καταγωγή της από το έργο των Julia Kristeva (1969) και Μιχαήλ Μπαχτίν (1973), Βλ. Wilkie-Stibbs, C., «Διακειμενικότητα Και Παιδί-Αναγνώστης», στο Hunt, P., *Κατανοώντας Τη Λογοτεχνία Για Παιδιά*, ό.π., σσ.295-298.

ως υπαινικτική αναφορά ή παραπομπή σε βασικά τους μοτίβα, είτε ως αφετηρία και αφορμή ανατροπών και διασκευών, υπό την επήρεια πάντοτε ειδικών πολιτιστικών παραγόντων»¹⁸⁰⁶. Στο συγκεκριμένο βιβλίο, η διακειμενικότητα χρησιμοποιείται από τον εικονιστικό αφηγητή με σκοπό να ενισχύσει τον λεκτικό αφηγητή. Πιο συγκεκριμένα, κοινή ιδεολογική συνισταμένη των δυο ιστοριών είναι το ζήτημα της ετερότητας, καθώς παρουσιάζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο «διαφορετικός» και ο καταγιγισμός των αρνητικών συναισθημάτων που τον κατακλύζουν, ιδιαίτερα, όταν αυτός γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας ή βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το γνωστό «ασχημόπαπο» του Άντερσεν, όπως ο ήρωας του μικροαφηγήματος που εξετάζεται την παρούσα στιγμή, αδυνατεί να ερμηνεύσει τη διαφορετικότητά του. Επιπλέον, δέχεται την απόρριψη και γνωρίζει τη δικαίωση και την ένταξη, μόνο όταν –χάρη στην καλή του μοίρα- πετυχαίνει να ενταχθεί σε μια καταξιωμένη ομάδα. Μέσα από τη σύμπτυξη των δυο αυτών ιστοριών, η συγγραφέας προμηνύει με πολύ εύστοχο τρόπο το τέλος της ιστορίας, διότι, όπως το ασχημόπαπο μετατράπηκε σε κύκνο, έτσι και το σκουλήκι θα μεταμορφωθεί σε πεταλούδα.

Χάρη στον εσωτερικό μονόλογο του σκουληκιού, ως αμφίδρομη επικοινωνία, καθώς η απάντηση έρχεται από τη σοφή αράχνη, κοινοποιούνται στον αναγνώστη οι σκέψεις του ήρωα και επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή και ταύτισή του με το σκουλήκι. «Μου είπε η σοφή αράχνη μια φορά: Μην ανησυχείς, έχεις κάποια διαφορά. Εσύ μια μέρα θα βγάλεις φτερά».¹⁸⁰⁷ Τα λόγια της αράχνης γράφονται με κόκκινο χρώμα, σε αντίθεση με τα μαύρα γράμματα που κυριαρχούν στο χρωματισμό του υπόλοιπου κειμένου, προκειμένου να τονιστεί η σπουδαιότητα των λόγων της. Πρόκειται για ένα οπτικό στοιχείο, το οποίο προσελκύει την προσοχή του εννοούμενου αναγνώστη.

Την απάντηση στις ανησυχίες και τους προβληματισμούς, που είχε εξ αρχής το σκουλήκι, την παίρνει, όταν έρχεται η ώρα να τυλιχτεί στο κουκούλι του. Γράφει:

«Τυλίχτηκα λοιπόν κι εγώ στα όνειρα μου κι άρχισα να κάνω στροφές μες στα δάκρυά μου»¹⁸⁰⁸.

«Σκουλήκια, φυλαχτείτε, βγαίνω και άλλο μαζί σας πια δε μένω!»¹⁸⁰⁹.

«Έτσι που τους βλέπω τώρα από ψηλά, κατάλαβα πως είχα πάντα διαφορά! Τους λυπήθηκα στ' αλήθεια... μου είχαν γίνει μια συνήθεια»¹⁸¹⁰. Ο ήρωας, μέσω της

¹⁸⁰⁶ Καρακίτσιος, Α., ό.π., 2013, σ.310.

¹⁸⁰⁷ Βαρβαρούση, Λ., ό.π., σ.12.

¹⁸⁰⁸ Ο.π., σ.19.

¹⁸⁰⁹ Ο.π., σ.21.

¹⁸¹⁰ Ο.π., σ.22.

οντολογικής μετατόπισής του σε πεταλούδα, ανάγεται σε *χαρισματικό* «Άλλο», καθώς η ετερότητά του προσδιορίζεται ως ανωτερότητα και όχι ως υστέρηση του «Άλλου».

Ο αναγνώστης εύκολα αντιλαμβάνεται πως, παρότι το σκουλήκι μεταλλάχτηκε σε πεταλούδα και άλλαξε εξωτερική εμφάνιση και απέκτησε νέα προνόμια (πετάει και βλέπει τον κόσμο από ψηλά), ωστόσο η προσωπικότητά του έμεινε η ίδια. Απεικονίζεται στο πάνω μέρος της εικόνας, για να υποδηλωθεί η ελευθερία και η ευτυχία που νιώθει, σε αντίθεση με το δέκατο όγδοο δισέλιδο, στο οποίο τοποθετείται στο κάτω μέρος της εικόνας -συγκεκριμένα ανάμεσα στα υπόλοιπα σκουλήκια-, για να αποδοθεί προφανώς εντονότερα το μέγεθος της δυσκολίας που αντιμετωπίζει¹⁸¹¹ στην συμβίωσή του με αυτά.

Αναφορικά με την εικονογράφηση, οι εικόνες είναι όλες δισέλιδες. Σε καμία σελίδα δεν υπάρχει μόνο κείμενο και έτσι οι λέξεις τυπώνονται αναγκαστικά επάνω στις εικόνες. Ο αναγνώστης δεν μπορεί να διαβάσει το κείμενο χωριστά, να παρακολουθήσει, δηλαδή, το ρυθμό της λεκτικής ανάγνωσης. Αναγκάζεται να παρακολουθήσει το ρυθμό των εικόνων, εφόσον σταματά σε κάθε διπλή σελίδα και διαβάζει τις λέξεις ως μέρος της εικόνας¹⁸¹². Η εικόνα εμπλουτίζει σημασιολογικά το κείμενο, προσδίδοντάς του νέες νοηματικές διαστάσεις¹⁸¹³. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το είδος του αστείου που ενυπάρχει στο λεκτικό κείμενο και στην εικονογράφηση, καθώς και τα χιουμοριστικά στοιχεία διεικονικότητας, που στοχεύουν περισσότερο στον ενήλικο συν-αναγνώστη.

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο όντας είδος πολυσυλλεκτικό, που στηρίζεται εξίσου στη λεκτική και την οπτική τροπικότητα, ευνοεί τις *υβριδικές δημιουργίες* φιλοξενώντας κείμενα, που μπορεί να ανήκουν σε περισσότερα από ένα κειμενικά είδη¹⁸¹⁴. Στο συγκεκριμένο μικροαφήγημα, η πολυμορφία των ειδών του περιβάλλοντος γραπτού λόγου εισβάλλει, κυρίως, στην εικονογράφηση, όπου απεικονίζονται εφημερίδες και αγγελίες, διατηρώντας τα λεκτικά και οπτικά χαρακτηριστικά του είδους τους και προκαλώντας τον αναγνώστη σε έναν *πλουραλισμό διαφορετικών προσεγγίσεων*. Στην τελευταία σκηνή, ο αναγνώστης παλινδρομεί στο εξώφυλλο του βιβλίου, καθώς πλέον μπορεί να αποκωδικοποιήσει τον τίτλο και να ερμηνεύσει την εικονογραφική παρουσία της πεταλούδας στη σκηνή του εξωφύλλου.

¹⁸¹¹ Σιβροπούλου, Ρ., ό.π., σ.128.

¹⁸¹² Οικονομίδου, Σ., «Η Δύναμη Των Εικόνων: Εικονογραφικές Διασκευές Του Εγωιστή Γίγαντα Του Oscar Wilde, στο Οικονομίδου, Σ., & Δαμιανού, Δ., (επιμ.), ό.π., σσ.168-169.

¹⁸¹³ Βλ. Οικονομίδου, Α., «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Αφηγηματικοί Πειραματισμοί», στα πρακτικά του Κ.Ε.Π.Β., *Η Συγγραφή Και Η Εικονογράφηση*, τ.Α., (επιμ.) Τζαφεροπούλου, Μ., Αθήνα: Καστανιώτη, 2000, σσ.248-301.

¹⁸¹⁴ Ο.π., σ.57.

7.7.8 Στο μικροαφήγημα του Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, (2006)¹⁸¹⁵ οι τεχνικές που εμφανίζονται στο σύνολο της αφήγησης συνθέτουν ένα σύγχρονο νεοτερικό μικροαφήγημα. Με μια πρώτη ματιά, το εξώφυλλο και ο τίτλος του βιβλίου προϊδεάζουν τον αναγνώστη. Συγκεκριμένα, ο τίτλος του βιβλίου ενημερώνει τον αναγνώστη-θεατή πως πρόκειται για ένα τσακάλι, που διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα, μιας και είναι χορτοφάγο. Όσον αφορά την εικόνα του εξωφύλλου, απεικονίζεται σε αυτήν ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας, το τσακάλι, ο Ρωμύλος, να φοράει κόκκινα γυαλιά και να κρατάει στα χέρια του ραπανάκια. Η γωνία λήψης της εικόνας είναι γενική, καθώς συμπεριλαμβάνει τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Υπάρχει *προοπτική*, που κατευθύνεται προς τα ραπανάκια που κοιτάει ο ήρωας. Η *διαγώνιος*, που σχηματίζεται από το πάνω αριστερό στο κάτω δεξιό άκρο της σελίδας και συγκεκριμένα από το τσακάλι έως και την άκρη του βιβλίου, υπονοεί κίνηση και ένταση¹⁸¹⁶.

Ο γραμμικός χρόνος της αφήγησης ξεκινάει με την παρουσίαση του φανταστικού τόπου, στον οποίο λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα της ιστορίας. Η ιστορία αρχίζει με την κλασική παραμυθιακή εισαγωγή του: «*Μια φορά κι ένα καιρό*»¹⁸¹⁷. Μέσα από τα λόγια του αφηγητή, παρουσιάζεται με *άμεσους χαρακτηρισμούς* ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας, ο Ρωμύλος. Πρόκειται για *τριτοπρόσωπη αφήγηση*, με *εσωτερική εστίαση*, καθώς ο αφηγητής γνωρίζει αρκετές πληροφορίες για τον ήρωα, τόσο για τα βιώματά του όσο και για τις κρυφές του επιθυμίες. «*Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν ένα μικρό στρουμπουλό τσακάλι που ζούσε σε δάσος μακρινό*»¹⁸¹⁸.

«*Το μικρό τσακάλι αγαπούσε πολύ τη μαμά και τον μπαμπά του, όπως επίσης αγαπούσε και το κρυφό. Για καλή του τύχη το δάσος ήταν πυκνό και γεμάτο κρυψώνες και οι γονείς του αναγκάζονταν να το φωνάζουν με τις ώρες μέχρι να το ξετρυπώσουν. Έτσι το δάσος αντηχούσε καθημερινά τ' όνομά του... Και τι όνομα: Το έλεγαν Ρωμύλο!*»¹⁸¹⁹. Η εισαγωγική εικόνα αφορά την παρουσίαση του *σκηνικού-χώρου δράσης*, που είναι το δάσος, με τον ήρωα να απεικονίζεται σε στάση προφίλ στην άκρη της δεξιάς σελίδας.

Ο Ρωμύλος υποστασιοποιεί τον *όμοιο «Άλλο»*, ο οποίος κατευθύνει τον αναγνώστη στο να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί την ποικιλομορφία. Η διαφορετικότητα του

¹⁸¹⁵ Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, Αθήνα: Πορτοκάλι, 2006. Την εικονογράφηση έκανε η Ακριβή Συμεωνίδη. Το βιβλίο το 2007 τιμήθηκε με τον Έπαινο Εικονογράφησης του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (IBBY).

¹⁸¹⁶ Σιβροπούλου, Ρ., *ό.π.*, σ.130.

¹⁸¹⁷ «...το μακρινό παρελθόν ορίζεται αόριστα, αλλά ικανοποιητικά», Βλ. Καρπόζηλου, Μ., *ό.π.*, σσ.194-195.

¹⁸¹⁸ Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, *ό.π.*, σ.4.

¹⁸¹⁹ *Ο.π.*, σ.5.

Ρωμούλου έγκειται στο γεγονός πως δεν του αρέσει να κυνηγάει κότες, όπως κάνουν τα υπόλοιπα τσακάλια, αλλά προτιμάει να τρώει ραπανάκια. Η προτίμηση που δείχνει σε χορτοφαγικά φαγητά έρχεται σε αντίθεση με τη «φυσιολογική» προτίμηση των άλλων τσακαλιών. Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αντιλαμβάνεται την ιδιαιτερότητά του, και ως εκ τούτου αδυνατεί να συνυπάρξει αρμονικά με τους «Άλλους», διότι αισθάνεται ότι δεν ανήκει σε επίπεδο ηθικών αρχών στο ίδιο περιβάλλον με τα υπόλοιπα τσακάλια. Είναι χαρακτηριστική η εικονογράφηση στην οποία ο απεικονιζόμενος χαρακτήρας αναπαρίσταται με μισάνοιχτο στόμα¹⁸²⁰, με την άκρη της γλώσσας του να καταλήγει έξω από αυτό, δηλώνοντας την έντονη επιθυμία του για φαγητό. Εξετάζοντας την εικόνα υπό τη βαρύτητα του λεκτικού κειμένου, διαπιστώνεται η αιτιακή σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (τσακάλι) και στο σημαινόμενο (λαχτάρα για σαλατικά). Το οπτικό σύμβολο των λαχανικών λειτουργεί ως σημείο εστίασης. Επιπλέον, οι πληροφορίες που δίνει ο αφηγητής για τις προτιμήσεις του ήρωα, λειτουργούν ως ασυμβατότητα, αναφορικά με το «λογοτεχνικό του προφίλ», σύμφωνα με το οποίο είναι ένα αρπακτικό ζώο που τρώει κότες. Γράφει:

«Αντί να χώνεται στα κοτέτσια, ο Ρωμούλος προτιμούσε να κυλιέται όλη μέρα στο λιβάδι και να μαζεύει μαργαρίτες. Το χειρότερο απ' όλα, όμως, ήταν ότι το μικρό τσακάλι αρνιόταν να δοκιμάσει τα μοσχομυριστά φαγητά της μαμάς του, καθώς από πολύ μικρός είχε μια τεράστια λαχτάρα για σαλατικά, ενώ η αγαπημένη του ασχολία ήταν η κηπουρική. Τι έλεγαν οι γονείς του γι' αυτό; Απλώς ήλπιζαν ότι με τον καιρό θα το ξεπερνούσε»¹⁸²¹.

«Τα τσακάλια τα πάνε πολύ καλά με το σκοτάδι, όχι όμως και ο Ρωμούλος που φορούσε γυαλιά και αρνιόταν να κάνει μαθήματα το βράδυ γιατί δεν έβλεπε καλά! Τα γυαλιά φυσικά δεν του χρησίμευαν σε τίποτα – πού ακούστηκε, άλλωστε, τσακάλι με μυωπία;- , ήταν όμως ο μόνος τρόπος για να γλιτώνει τα μαθήματα κοιταρπαγής»¹⁸²².

«Ήταν, βλέπετε, πολύ μικρός για να καταλάβει ότι, σύμφωνα με τους νόμους της φύσης, πρόβατα και τσακάλια δεν μπορούν να γίνουν φίλοι. Έτσι, απογοητευμένος που το σχέδιό του ναυάγησε, τράβηξε προς το δάσος για να ξυπνήσει τον μπαμπά του»¹⁸²³.

Στην εξέλιξη της αφήγησης, παρατηρείται μία γόνιμη σύζευξη του ρεαλιστικού και του φανταστικού στοιχείου, ενώ η απευθείας αναφορά στο πρόσωπο του αναγνώστη λειτουργεί παιγνιωδώς και χιουμοριστικά. «Τι έλεγαν οι γονείς του γι' αυτό; Απλώς

¹⁸²⁰ Ο.π., σ.9.

¹⁸²¹ Ο.π., σ.9.

¹⁸²² Ο.π., σ.7.

¹⁸²³ Ο.π., σ.20.

ήλπιζαν ότι με τον καιρό θα το ξεπερνούσε». Πρόκειται για μία μεταμυθοπλαστική τεχνική, η οποία διαρρηγνύει, αλλά και ταυτόχρονα διακρίνει τα όρια μεταξύ του φανταστικού στοιχείου και της αρχικής μυθοπλασίας. Είναι χαρακτηριστική η σκηνή που απεικονίζεται ο «τσακαλομπαμπάς» να κρατάει το κεφάλι του, για να τονιστεί ο προβληματισμός και η αγωνία του που «χάνει το γυαλιστερό του τρίχωμα». Στο συγκεκριμένο σημείο, εικονογράφος εγγράφει σχόλια στην εικόνα, που αφορούν στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο «τσακαλομπαμπάς», για να ξεπεράσει το «πρόβλημα τριχόπτωσης» που αντιμετωπίζει. Η εικονογράφος, λοιπόν, με τη χρήση της σύμβασης του βέλους κατορθώνει να εγγράψει τα σχετικά επεξηγηματικά σχόλια και να υποδείξει στους αναγνώστες-θεατές το οπτικό σύμβολο που υπογραμμίζεται κάθε φορά. Συγκεκριμένα, τα συνοδευτικά αξεσουάρ της εμφάνισής του «τσακαλομπαμπά» είναι: (σαμπουάν κατά της τριχόπτωσης), (αμπούλα με εκχύλισμα τσουκνίδας), (τρίχες), (ψεύτικη γούνα), (ειδικό γάντι για μασάζ κατά της τριχόπτωσης)¹⁸²⁴. Αξίζει να σημειωθεί πως η παρότρυνση και ο εξαναγκασμός του Ρωμούλου να ακολουθήσει τα χνάρια του πατέρα του και να επιδοθεί στις «κοτοαρπαγές», αντικατοπτρίζει τις περισσότερες οικογένειες, στις οποίες οι γονείς θεωρούν το παιδί προέκταση του εαυτού τους, παραγνωρίζοντας ή υποβαθμίζοντας την προσωπικότητά του και τα «θέλω» του.

Στην πορεία της αφήγησης, ο ήρωας πηγαίνει στο δάσος με τον μπαμπά του, προκειμένου να εκπαιδευτεί, για να μπορέσει να γίνει αρχηγός. Η εκπαίδευση θα είναι σύντομη και αποσκοπεί στο να καταφέρει ο ήρωας να «πιάσει πρόβατα». Στο συγκεκριμένο δισέλιδο, το πλάνο είναι γενικό, με τον πρωταγωνιστή να έχει στραμμένα τα νώτα του στον αναγνώστη-θεατή, γιατί η εικονογράφος δε θέλει να αποκαλύψει το ύφος και τις εκφράσεις του προσώπου του. Ταυτόχρονα, όμως, ο αναγνώστης-θεατής έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί μαζί του ό,τι αντικρίζει και ο ίδιος σ' αυτήν την βόλτα. Η τεχνική, που χρησιμοποιεί η εικονογράφος στην επόμενη σκηνή, για να απεικονίσει τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων και της *παρέλευσης του χρόνου*, είναι η αλλαγή φόντου. Σε μια προσπάθεια να αποτυπώσει τη συνεχή ροή και το χρόνο που κυλά και φεύγει, επιλέγει τη χρήση σκουρόχρωμου φόντου¹⁸²⁵, υποδηλώνοντας τη νύχτα.

Η διάρρηξη των *μεταμυθοπλαστικών*¹⁸²⁶ *συμβάσεων* αφορά τη δημιουργία χαρακτήρων με δυνατότητες παρέμβασης πάνω στο φαντασιακό σύμπαν στο οποίο συμμετέχουν.

¹⁸²⁴ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.8)1, σ.550.

¹⁸²⁵ Παυλάκη, Δ., ό.π., σσ.14-15.

¹⁸²⁶ Βλ. ενδεικτικά, Pantaleo, S., «The Metafictional Nature Of Postmodern Pictures», *The Reading Teacher*, vol.67, 5, Φεβρουάριος 2014, σσ. 324-332.

Μέσα στο κείμενο ενυπάρχει η «τεχνική της διάρρηξης των αφηγηματικών πλαισίων, η οποία αποτελεί πάγια μυθοπλαστική τακτική»¹⁸²⁷. Η λογική σύγχυσης και ασάφειας των ορίων και πλαισίων φαντασίας και πραγματικότητας συνιστά μόνιμο χαρακτηριστικό και σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του αναγνώστη-θεατή, που αρέσκεται να «μπαινοβγαίνει» στα όρια φαντασίας - πραγματικότητας. Σε μια επίδειξη κατάργησης των ορίων¹⁸²⁸ ανάμεσα στο δημιουργό και στην κατασκευή του, ο πρωταγωνιστής εγκαταλείπει το πλαίσιο της εικόνας του, μετακινούμενος έξω από αυτό¹⁸²⁹, σε ένα χώρο που θα μπορούσε να ήταν εξωμυθοπλαστικός¹⁸³⁰.

Μην μπορώντας, λοιπόν, ο ήρωας να «ξεπεράσει τη φύση του», καταστρώνει ένα σχέδιο, με σκοπό να ειδοποιήσει τα πρόβατα πως δε θέλει να τα φάει, γιατί είναι χορτοφάγος. Σε εικονογραφικό επίπεδο, απεικονίζεται σε κοντινό πλάνο να κοιτάζει κατάματα το θεατή και να του δείχνει το σχέδιο που κατέστρωσε, για να πλησιάσει τα προβατάκια¹⁸³¹. Όταν οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες κοιτάζουν το θεατή, τα *ανύσματα* που σχηματίζονται από το βλέμμα των συμμετεχόντων, τους συνδέουν με το θεατή¹⁸³². Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στη συγκεκριμένη δισέλιδη εικόνα¹⁸³³ είναι η επιλογή της εικονογράφου, για να αναπαραστήσει τα πρόβατα, τα «σγουρομάλλικα μεζεδάκια»: ελικοειδείς γραμμές, σε άσπρο και μαύρο χρώμα, μια τεχνική που τα κάνει να παραπέμπουν σε παιδικά σχέδια.

Το σχέδιό του Ρωμούλου, ωστόσο, δε στέφθηκε με επιτυχία, καθώς το μόνο που κατάφερε να πετύχει ήταν να τρομάξει τα πρόβατα, που μέσα στον πανικό τους φόβισαν και τον «τσακαλομπαμπά», ο οποίος επέστρεψε τρομαγμένος στο σπίτι. Η επόμενη σκηνή είναι χαρακτηριστική: οι γονείς του «Ρωμούλου» εικονίζονται φοβισμένοι για την τύχη του γιού τους, ενώ εκείνος απεικονίζεται στην σκιά, στην κάτω αριστερή γωνία, σαν να τους παρακολουθεί κρυφά. Η χρήση της σκιάς είναι συμβολική, καθώς χρησιμοποιείται, για να επικαλύψει το εικονιζόμενο πρόσωπο και να στρέψει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή στα πρόσωπα που φωτίζονται¹⁸³⁴.

¹⁸²⁷ Serafini, F., «Understanding Visual Images In Picturebooks», στο Evans, J., *Taking Beyond The Page, Reading And Responding to Picturebooks*, London and New York: Routledge, 2009, σσ.22-23.

¹⁸²⁸ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.8)2, εικ.(7.7.8)3, σ.551.

¹⁸²⁹ Παυλάκη, Δ., ό.π., σσ.11, 13 και 15.

¹⁸³⁰ Smith, V., «Making And Breaking Frames: Crossing The Borders Of Expectation In Picturebooks», στο *Talking Beyond The Page*, London: Routledge, 2009, σσ.81-97.

¹⁸³¹ Βλ. Παράρτημα, εικ.(7.7.8)4, σ.551.

¹⁸³² Kress, G, van Leeuwen, Th., ό.π., 1996/2010, σσ.102-103.

¹⁸³³ Παυλάκη, Δ., ό.π., σσ.16-17.

¹⁸³⁴ Nodelman, P., ό.π., 1988/2009, σσ. 235-236.

Ο ήρωας μετανοεί στη συνέχεια, αντιλαμβανόμενος τα όσα έχει προξενήσει. Θέλει να γυρίσει σπίτι του, αλλά ντρέπεται να αντικρίσει τους γονείς του. Η λύση έρχεται, όταν τα υπόλοιπα τσακάλια τον ανακαλύπτουν τυχαία στο δάσος. Το τέλος της ιστορίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ανατρεπτικό, σχετικά με αυτό που θα περίμενε ο αναγνώστης: τα τσακάλια όχι μόνο δεν εναντιώνονται στο «Ρωμύλο», αλλά επικροτούν την ψυχική του δύναμη να ανακοινώσει σε όλους αυτό που πραγματικά είναι. Αναγνωρίζουν σε αυτόν στοιχεία ηθικής και αξίες που τον αναδεικνύουν στα μάτια τους και αισθάνονται γι' αυτόν σεβασμό και εκτίμηση. Απόλυτα φυσιολογικά, τον επιλέγουν για αρχηγό τους. Η *τελευταία πράξη* συντελείται με τους χαρακτήρες να ξεσπάνε σε ζητωκραυγές και τους γονείς του «Ρωμύλου» να αγκαλιάζονται συγκινημένοι και ευτυχισμένοι, προσφέροντας ένα συναίσθημα ευφορίας και ψυχικής ανάτασης στον εννοούμενο αναγνώστη. Το αίσιο τέλος «*Κι έζησαν αυτοί καλά κι αυτός καλύτερα*» αποσκοπεί να μεταδώσει όχι μόνο το οικολογικό μήνυμα της περιβαλλοντικής συνείδησης, αλλά και το διαπολιτισμικό μήνυμα της κοινωνικής συνύπαρξης με τον «Άλλο» και της άνευ προϋποθέσεων αποδοχής του. Γράφει:

«Γιατί ο Ρωμύλος αποδείχτηκε τελικά το πιο γενναίο τσακάλι όλων των εποχών, καθώς μπόρεσε να παραδεχτεί χωρίς φόβο και με ειλικρίνεια περισσή αυτό που πραγματικά ήταν. Έτσι το χορτοφάγο τσακάλι με το πέρασμα του χρόνου έγινε άξιος αρχηγός που όλοι τον σέβονταν γιατί κι εκείνος τους σεβόταν όλους»¹⁸³⁵.

«Κι έζησαν αυτοί καλά κι αυτός καλύτερα, αφού έγινε ο πρώτος αρχηγός στην τσακαλοιστορία που είχε όρεξη μόνο για ραπανάκια ως τα βαθιά του γεράματα!»¹⁸³⁶.

Το πλαίσιο του λεκτικού κειμένου με το λευκό χώρο γύρω του υποδεικνύει στον αναγνώστη-θεατή να διατηρεί μια αποστασιοποιημένη θέση αντικειμενικότητας, δίνοντας έμφαση στην εικόνα και στρέφοντας την προσοχή του στη δράση των φιγούρων. Αξίζει να σημειωθεί πως η εικονογράφος δεν επιλέγει μια ανθρωπομορφική απεικόνιση των ζώων. Τα τσακάλια, όπως και τα άλλα ζώα-χαρακτήρες που εμφανίζονται στην ιστορία, δεν απεικονίζονται ντυμένα με ανθρώπινα ρούχα και με εξανθρωπισμένα χαρακτηριστικά. Απεικονίζονται ως ζώα, με ρεαλιστικές λεπτομέρειες της ανατομίας τους. Ωστόσο, υπάρχουν χαρακτηριστικές λεπτομέρειες γύρω από τις εκφράσεις των προσώπων τους και τις κινήσεις τους (για παράδειγμα περπατούν κυρίως στα δυο πόδια), οι οποίες τονίζουν εμφατικά την ανθρώπινη διάστασή τους και υποβάλλουν την ιδέα της συμβολικής τους υπόστασης.

¹⁸³⁵ Παυλάκη, Δ., ό.π., σ.36.

¹⁸³⁶ Ο.π., σ.37.

Πρόκειται για ένα μικροαφήγημα, στο οποίο όλη η αφήγηση δίνεται σε *πλάγιο λόγο*¹⁸³⁷ και το οποίο φέρει πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεταμοντέρνας προβληματικής, που αναλύθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής. Οι λεπτομέρειες της εικονογράφησης κατασκευάζουν έναν απερίφραστο υπαινιγμό σε ιδεολογικό επίπεδο, καθώς καταδεικνύουν την ισχύ των στερεότυπων κοινωνικών ρόλων των δυο φύλων¹⁸³⁸. Για παράδειγμα¹⁸³⁹, ο «τσακαλομπαμπάς» απεικονίζεται άγριος και σκεπτικός, όταν αρχίζει να χάνει το γυαλιστερό του τρίχωμα, με αποτέλεσμα οι κότες να μην τον βρίσκουν πια τόσο τρομακτικό. Από την άλλη, η «τσακαλομαμά» απεικονίζεται να φορά ποδιά κουζίνας, χωρίς να παίζει κάποιο ενεργό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας. Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο διαπλέκεται το κωμικό με το δραματικό στοιχείο προσδίδει στο κείμενο το αδιαμφισβήτητο ύφος ενός νεοτερικού παραμυθιού. Ο κειμενικός λόγος επιλέγει μια γλώσσα εμφατικά μελοδραματική, ώστε, ενώ φαινομενικά περιγράφει, στην ουσία διακωμωδεί. Τέλος, η εικόνα εμπλουτίζει σημασιολογικά το κείμενο, προσδίδοντάς του νέες νοηματικές διαστάσεις. Το ανατρεπτικό τέλος της ιστορίας ενέχει συμβολικό χαρακτήρα, καθώς προβάλλεται το ζήτημα της κοινωνικής συμβίωσης, αλλά και ένα επιπλέον ζητούμενο για το σύγχρονο άνθρωπο, να μην «εξορίζει τα πάθη του και τον αντι-κοινωνικό του εαυτό στο «έξω» απ' αυτόν»¹⁸⁴⁰, αλλά να προσπαθεί να συμφιλιωθεί μαζί του.

Ένας δεύτερος ιδεολογικός άξονας, γύρω από τον οποίο περιστρέφεται η ιστορία, είναι η διπολική αντίθεση μεταξύ «κακού» και «καλού», όπως αυτή προβάλλεται πάνω στην αντίθεση μεταξύ άγριου και ήμερου ζώου, ή ευρύτερα, μεταξύ «άγριας» φύσης και «πολιτισμένης» κοινωνίας. Σε άμεση σχέση με το θέμα της οικολογίας, με την ευρύτερη έννοια, σχετίζεται η θεώρηση της φύσης και η σχέση του ανθρώπου με αυτήν. Σύμφωνα με μια τέτοια θεώρηση, δεν υπάρχουν «καλά» και «κακά» ζώα στη φύση και ούτε ο

¹⁸³⁷ Τα σχόλια των λογοτεχνικών χαρακτήρων («τι») αλλά και ο τρόπος («πώς») που επιλέγονται για να περιγράψουν κάποιον ήρωα δημιουργούν ποικίλα συμπεράσματα και αναδύουν διαφορετικά στοιχεία κάθε φορά εάν η γλώσσα που περιγράφει είναι σε *ευθύ λόγο*, σε *πλάγιο λόγο* ή σε *ελεύθερο πλάγιο λόγο*, Genette, G., *Σχήματα III. Ο Λόγος Της Αφήγησης: Δοκίμια Μεθοδολογίας Και Άλλα Κείμενα*, (μτφρ.), Λυκούδης, Μπ., (επίμ.), Καψωμένος, Ερ., Αθήνα: Πατάκης, 239-242. Nikolajeva, M., Scott, C., *How Picturebooks Work*, London & New York: Garland, 2001, σ. 81. Τριάντου, Ι., «Η Προσφορά Του Δροσίνη Στην Ανανέωση Του Νεοελληνικού Αφηγηματικού Λόγου», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ.2, 2003, σσ.224-225.

¹⁸³⁸ Για το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων βλ. ενδεικτικά Μαραγκουδάκη, Ε., ό.π., 2000. Moebius, W., ό.π., 1999.

¹⁸³⁹ Παυλάκη, Δ., ό.π., σσ.10-28.

¹⁸⁴⁰ Οικονομίδου, Σ., ό.π., σ.118.

άνθρωπος είναι ο επικυρίαρχός της. Όλα τα πλάσματα της φύσης είναι εξίσου απαραίτητα, αλληλοεξαρτώμενα και, τελικά, απολύτως ίσα¹⁸⁴¹.

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάστηκε η ετερότητα στη σύζευξή της με διαπολιτισμικά και οικολογικά στοιχεία. Διερευνώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη διαφορετικότητα των ηρώων, διαπιστώθηκε ότι τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά, εξαιτίας των οποίων οι ήρωες αυτοί αποκλίνουν από την κυρίαρχη ομάδα, είναι αυτά της σωματικής μειονεξίας, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, της διαφορετικής εμφάνισης και της έλλειψης αποδοχής της εικόνας του εαυτού τους, βάσει των κανονιστικών προτύπων των ομάδων, στις οποίες επιθυμούν την ένταξή τους. Σε σχέση με την οντολογική υπόσταση των ηρώων (μυθοπλαστικές αφηγήσεις), πρωταγωνιστούν προσωποποιημένα αντικείμενα (χειροβομβίδα), έμβια όντα (ζώα) με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά, της ξηράς (τσακάλι, σκύλος, αλογάκι, αρκούδα) του υπεδάφους (σκουλήκι) ή και του νερού (καρχαρία, ψάρια).

Εντοπίστηκαν οι τύποι του *μειονεκτικού*, του *όμοιου* και του *χαρισματικού* «Άλλου». Πιο συγκεκριμένα, ο τύπος του *χαρισματικού* «Άλλου» κυριαρχεί στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006), ενώ ο τύπος του *όμοιου* «Άλλου» στο μικροαφήγημα της Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, (2006). Επιπρόσθετα, ο «Άλλος» σε όλα τα μικροαφηγήματα του έβδομου κεφαλαίου γίνεται αποδεκτός. Σε μία μόνο περίπτωση μεταλλάχθηκε και μεταπήδησε σε μία άλλη κοινωνία όντων, όπως στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006), καθώς έγινε πεταλούδα.

Από την εξέταση των μικροαφηγήσεων, διαπιστώθηκε η παιδοκεντρική διάσταση του μικροαφηγήματος του Μάγου, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012). Ο συγγραφέας επιθυμεί να εγγράψει παιγνιωδώς τους νεαρούς αναγνώστες στην αφήγηση και για το σκοπό αυτό χρησιμοποιεί άμεσες προσφωνήσεις σε πρώτο πρόσωπο. Ως προς τις αφηγηματικές τεχνικές, διαπιστώθηκε η χρήση της διακειμενικής λειτουργίας στο μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006) και η τεχνική της μεταμυθοπλασίας στα εξής τρία μικροαφηγήματα:

¹⁸⁴¹ Ο.π., σσ.118-120.

Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006), Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012) και Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, (2006). Μέσα από τις διακειμενικές αναφορές γίνεται φανερή η ιδεολογία του συγγραφέα, αλλά και η πρόθεσή του να κατευθύνει τα μικρά παιδιά – αναγνώστες προς ανάλογους ιδεολογικούς προβληματισμούς. Η παράθεση στοιχείων από άλλα κείμενα οδηγεί στην ανάπτυξη διακειμενικών σχέσεων με το παρελθόν.

Μελετώντας τη σχέση εικόνας και κειμένου, σε δύο από τα οχτώ μικροαφηγήματα του συγκεκριμένου κεφαλαίου παρατηρήθηκε πως το λεκτικό κείμενο εγκαταλείπει το συνήθη χώρο του και εντάσσεται στην εικόνα. Ειδικότερα, στα εξής: Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012) και Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006). Στο βιβλίο του Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, (2006), διαπιστώθηκε η μετατόπιση των ηρώων, που μεταπηδούν από το αφηγηματικό επίπεδο της αφήγησης-πλαίσιο σε υπο-διηγητικό επίπεδο ή και το αντίστροφο. Επίσης, τέσσερα έργα χαρακτηρίζονται από την πολυτροπική λειτουργία της εικονογράφησης, καθώς εμφανίζονται σε αυτά ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι (μπαλόνια ομιλίας, ηχοποίητες λέξεις). Πρόκειται για τα εξής μικροαφηγήματα: Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό*, (2013), Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα... με λύση!*, (2009), Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006) και Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Εκπληξηξη!!!*, (2013).

Δύο μικροαφηγήματα: Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό*, (2013) και Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Εκπληξηξηξη!!!*, (2013) έχουν ως χώρο δράσης το βυθό, έναν κόσμο, όπου το οικείο συναντά το ανοικτό, το θεϊκό και το δαιμονικό συναντούν το ανθρώπινο¹⁸⁴². Και στα δυο μικροαφηγήματα βλέπουμε τον κόσμο του βυθού να παρουσιάζεται μέσα από μια ρεαλιστική οπτική. Οι ενάλιοι ήρωές του έχουν ανθρώπινη συμπεριφορά και η κοινωνία του βυθού αποτελεί μικρογραφία της ανθρώπινης κοινωνίας. Στο βιβλίο του Μάγου, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012) η αγάπη, η συνεργασία, η αλληλεξάρτηση, η ιδιόμορφη συνύπαρξη είναι μερικές από τις κυρίαρχες έννοιες, οι οποίες προκύπτουν από τη συνεργασία των εντόμων. Αξίζει να τονιστεί πως η φύση και ο ρόλος κάθε εντόμου δεν παραποιούνται. Αντίθετα, δίνεται έμφαση σε εκείνες τις πράξεις, τις αξίες και τα συναισθήματα, που κατάλληλα επεξεργασμένα από τον αναγνώστη, προβάλλονται «διαπαιδαγωγικά» στο ανθρωπογενές περιβάλλον (η αλληλοκατανόηση, η

¹⁸⁴² Καλογήρου, Τ., ό.π., 1999, σ.210.

αλληλοσυσχέτιση, η συνεργασία και η συνύπαρξη των πολιτισμικών κοινωνιών). Ο συγγραφέας παρουσιάζει τη ζωή στο οικοσύστημα σε δύο επίπεδα: το *ρεαλιστικό*, η ζωή στη φύση, δηλαδή, με τους πρωταγωνιστές να διατηρούν τα βιολογικά τους χαρακτηριστικά και των *ανθρώπινων σχέσεων*. Στο επίπεδο των ανθρώπινων σχέσεων παρουσιάζονται τα έντομα με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συνήθειες, δίχως όμως να απέχουν από τα δικά τους. Τέλος, στο μικροαφήγημα του Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, (2011), ο συγγραφέας επιδιώκει να ανατρέψει το διχαστικό δίπολο μεταξύ καλών και κακών δυνάμεων, ωθώντας τους νεαρούς αναγνώστες να αντιληφθούν ότι η χρήση μαχητικών εξοπλιστικών δεν είναι ζήτημα ασφάλειας αλλά φιλοπολεμικών πεποιθήσεων.

Μέσα από τα οχτώ μικροαφήγημα της συγκεκριμένης θεματικής κατηγορίας, τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας προτρέπονται να δουν, μέσα από την οπτική γωνία των ηρώων της ιστορίας, το περιβάλλον και να αντιληφθούν την ευθύνη που φέρουν οι άνθρωποι, μέσω των ενεργειών τους, για τα περιβαλλοντικά πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. Επιδιώκεται, επομένως, η ευαισθητοποίηση του παιδιού σε θέματα προστασίας και φροντίδας του περιβάλλοντος και η επαφή του με πρόσωπα και συμπεριφορές, που επισύρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα¹⁸⁴³. Τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τους ήρωες των ιστοριών διαμορφώνουν συνήθειες με βάση τις συμπεριφορές αυτών αφομοιώνοντας τις κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες. Μέσω της αισθητικής συγκίνησης, ο/η συγγραφέας προσπαθεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της *οικολογικής σκέψης* του παιδιού.

Μέσα από κείμενα παιδικής λογοτεχνίας τα παιδιά οδηγούνται στη συνειδητοποίηση του περιβαλλοντικού προβλήματος και στο «*μετασχηματισμό της σκέψης και της πράξης*»¹⁸⁴⁴. Όλες οι ιστορίες που αναλύθηκαν και στις οποίες πρωταγωνιστούν ανθρωπόμορφα ζώα, δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να διεισδύσουν στον κόσμο της πραγματικότητας μέσα από τον κόσμο της φαντασίας.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι η ανάγκη για ουσιαστική ευαισθητοποίηση του παιδιού, προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, σχετικά με την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και τη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης. Η Παιδική Λογοτεχνία, ούσα τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη σε αυτόν τον τομέα, παρέχει στο

¹⁸⁴³ Τσιλιμένη, Γ., *ό.π.*, σ.125-126

¹⁸⁴⁴ Παπαδάτος, Γ., *ό.π.*, 1993, σ.104.

παιδί τις απαραίτητες γνώσεις¹⁸⁴⁵ για την απόκτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον¹⁸⁴⁶. Κάποιες από αυτές τις γνώσεις σχετίζονται με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, την ελαχιστοποίηση των προκαταλήψεων για το φυσικό περιβάλλον και τους επιβλαβείς τρόπους ζωής και την αναγνώριση διαφορετικότητας¹⁸⁴⁷.

Συμπερασματικά, τα στοιχεία των μικροαφηγημάτων που αναλύθηκαν σε αυτήν την θεματική κατηγορία, προβάλλονται στα πλαίσια της «οικολογικοποίησης της σκέψης»¹⁸⁴⁸, μιας βαθιάς διαδικασίας, την οποία έχει ανάγκη ο σύγχρονος κόσμος.

¹⁸⁴⁵ «Έγινε πεποίθηση πια πως πρέπει να καλλιεργείται ο σεβασμός προς τη Φύση στη νηπιακή και παιδική ηλικία. Τότε που δημιουργείται ο ιδεολογικός και αξιολογικός κόσμος του παιδιού, που προσδιορίζει και τα γενικά πλαίσια της μελλοντικής δράσης του», στο Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., «Το Φυσικό Περιβάλλον» στο *Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οι εκδόσεις των φίλων, 1999, σσ. 82-84.

¹⁸⁴⁶ Βλ. Chawla, L., «Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity», *The Journal of Environmental Education*, 29 (3), 1998, σσ.11-21. Wells, N., & Lekies, K., «Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult Environmentalism», *Children, Youth and Environments*, 16 (1), 2006, σσ.1-24.

¹⁸⁴⁷ Δουλγέρη, Μ., Ευγενιάδου, Ε., Παπαδοπούλου, Π., «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Στην Προσχολική Ηλικία: Καταγράφοντας Την Ερευνητική Δραστηριότητα Στην Ελλάδα», στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, 19-21 Οκτωβρίου, Φλώρινα, 2012, σσ.161-162.

¹⁸⁴⁸ Βλ. Παπαδάτος, Γ., *Το Παιδικό Βιβλίο Στην Εκπαίδευση Και Στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τον τρόπο απεικόνισης του «Άλλου» στα σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα Ελλήνων συγγραφέων, που απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας και καλύπτουν την περίοδο 2000-2013. Εξετάσε κυρίως τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα, προκειμένου να εντοπιστούν στερεοτυπικές και προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με τον «Άλλο».

Η συγκεκριμένη διατριβή αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο εξετάζει θεωρίες και προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν στη μέθοδο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει την έρευνα της παρούσης διατριβής στην οποία εξετάζονται οι θεματικές κατηγορίες: «Φιλία», «Σχολείο» και «Οικολογία». Οι κατηγορίες αυτές σχετίζονται με τις τάσεις και τα ενδιαφέροντα που διαμορφώθηκαν και συνεχίζουν να διαμορφώνονται στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο που αφορά παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατά το διάστημα 2000-2013. Κατά την περίοδο αυτή στην Ελλάδα, έγιναν πολλές συζητήσεις για την αναγκαιότητα της άμβλυνσης των αρνητικών στερεοτύπων, κατεύθυνση προς την οποία ανταποκρίθηκαν οι Έλληνες συγγραφείς εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων για μικρά παιδιά.

Η *φιλία*, το *σχολείο* και η *οικολογία* αποτελούν σημαντικά πλαίσια αναφοράς στην εκτύλιξη της πλοκής των εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη μελέτη. Τα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τη γενικότερη κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, όπως είναι το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβάσεις της σύγχρονης περιόδου, διαμόρφωσαν σε σημαντικό βαθμό το διάλογο μεταξύ συγγραφέων, εικονογράφων, ενηλίκων και παιδιών. Η Παιδική Λογοτεχνία ανέδειξε για μια ακόμη φορά το *σχολείο* ως τόπο εκτύλιξης της δράσης των παιδικών αφηγημάτων, ενώ ιδιαίτερο βάρος δόθηκε στη *φιλία*, καθώς ο αριθμός των σχετικών ιστοριών είναι αρκετά μεγάλος στο δείγμα των μικροαφηγημάτων που μελετήθηκε. Η *οικολογία* συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο της σύγχρονης ζωής, αλλά και της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως αποδεικνύεται από τα βιβλία που αποτέλεσαν το υλικό μελέτης.

Η διατριβή αυτή, όπως αναφέραμε, στο Πρώτο Μέρος ασχολήθηκε με θεωρητικά ζητήματα που σχετίζονται με την Παιδική Λογοτεχνία και τη διαπολιτισμική διάσταση.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* κινηθήκαμε στο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων για το ρόλο της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ο ρόλος της κρίνεται πολύ σημαντικός, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλοσεβασμού και στην άμβλυνση των προκαταλήψεων και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αφορούν τα παιδιά που θεωρούνται «διαφορετικά». Επιπλέον, στο πρώτο κεφάλαιο προχωρήσαμε στη διερεύνηση των προσεγγίσεων στα ζητήματα της διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, προσδιορίσαμε πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα ως ερευνητικά εργαλεία, προκειμένου να εξετάσουμε τα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα για να δούμε τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ο ρόλος του «Άλλου».

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, ασχοληθήκαμε με την εξέταση του ρόλου της ιδεολογίας στο παιδικό βιβλίο και το αν η Παιδική Λογοτεχνία επηρεάζει και διαμορφώνει τα πρότυπα και τις στάσεις των παιδιών – αναφορικά με τις κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Στο *τρίτο κεφάλαιο*, ασχοληθήκαμε με τη λειτουργία της εικονογράφησης στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως τα σύγχρονα λογοτεχνικά έργα, λόγω των ραγδαίων αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό και ιδεολογικό επίπεδο, υπόκεινται σε διαρκείς μεταμορφώσεις όσον αφορά τη μορφή και το περιεχόμενό τους.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάσαμε τη μεθοδολογία που εφαρμόσαμε στις αναλύσεις των εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων, στηριζόμενοι στη θεωρία του αφηγηματικού λόγου, που συνθέτει με τα έργα του ο Γάλλος θεωρητικός Genette και στη μεθοδολογία που προτείνει η θεωρία της Πολιτισμικής Εικονολογίας. Αντίστοιχα, για την ανάλυση της εικονογράφησης χρησιμοποιήσαμε τη «γραμματική του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen (1996/2010), σε συνδυασμό με στρατηγικές και θεωρίες από το χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας.

Στο Δεύτερο Μέρος, που περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, η εργασία εξέτασε το πρίσμα ανάλυσης ορισμένων κατηγοριών «Άλλων» σε πενήντα έξι μικροαφηγήματα της περιόδου 2000-2013, τα οποία τα κατατάξαμε σε τρεις κατηγορίες ανάλυσης και τα εξετάσαμε αν κεφάλαιο. Ειδικότερα, το πέμπτο κεφάλαιο ανέλυσε τη θεματική κατηγορία «Φιλία», το έκτο κεφάλαιο την κατηγορία «Σχολείο» και το έβδομο την κατηγορία «Οικολογία».

Σχετικά με τον αρχικό στόχο που θέσαμε για τον τρόπο εγγραφής του «Άλλου» στα σύγχρονα εικονογραφημένα μικροαφηγήματα και μέσα από τη μελέτη των

συγκεκριμένων κατηγοριών, στις οποίες εγγράφεται με διαφορετικό τρόπο ο «Άλλος», καταλήξαμε στις εξής υποκατηγορίες:

Η πρώτη υποκατηγορία αφορά τον ήρωα «Άλλο», που πραγματοποιεί μια ηρωική πράξη, προκειμένου να γίνει αποδεκτός. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν δώδεκα μικροαφηγήματα από τα συνολικά μικροαφηγήματα που μελετήσαμε. Συγκεκριμένα, πέντε από το πέμπτο κεφάλαιο «Φιλία», τέσσερα από το έκτο κεφάλαιο «Σχολείο» και δύο από το έβδομο κεφάλαιο «Οικολογία». Η δεύτερη περιλαμβάνει τον «Άλλο» ως φορέα ενός ιδιαίτερου χαρίσματος. Σε αυτήν την κατηγορία κατατάσσονται τέσσερα μικροαφηγήματα. Από το πέμπτο κεφάλαιο «Φιλία» τα μικροαφηγήματα: Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, (2012) και Πουλάκης, Π., *Ο Αυτός*, (2006) και ένα μικροαφήγημα από το έβδομο κεφάλαιο «Οικολογία», και συγκεκριμένα το βιβλίο του Μάγου, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, (2012). Η τρίτη σχετίζεται με την αφομοίωση του «Άλλου». Η συγκεκριμένη κατηγορία χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες ανάλογα με το αν στο τέλος ο «Άλλος» συνειδητοποιεί την αξία της ταυτότητάς του ή όχι. Ειδικότερα:

α) Ο «Άλλος» επιδιώκει την αφομοίωση, αλλά στο τέλος συνειδητοποιεί την αξία της προσωπικής του ταυτότητας. Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν έξι μικροαφηγήματα από το πέμπτο κεφάλαιο «Φιλία».

β) Ο «Άλλος» επιδιώκει την αφομοίωση, χωρίς να αρνείται την ταυτότητά του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του μικροαφηγήματος της Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, (2010) από το πέμπτο κεφάλαιο «Φιλία».

Η τέταρτη υποκατηγορία περιλαμβάνει μικροαφηγήματα στα οποία η διαφορετικότητα του «Άλλου» προβάλλεται ως χάρισμα, που προβάλλεται στο τέλος της ιστορίας και βοηθά τον ήρωα να αντιμετωπίσει διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το μικροαφήγημα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα σκουλήκι με... φτερά*, (2006) από το έβδομο κεφάλαιο «Οικολογία». Η πέμπτη κατηγορία αφορά την αντίσταση του «Άλλου» στην αφομοίωση, όπως συμβαίνει σε επτά μικροαφηγήματα του πέμπτου κεφαλαίου «Φιλία». Η έβδομη την ισοδύναμη συμμετοχή του «Άλλου» στην κοινωνία, όπως στην περίπτωση των εξής δύο μικροαφηγημάτων από το πέμπτο κεφάλαιο «Φιλία»: Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008) και Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχάλισσα συνάντησε ελέφαντα*, (2007). Τέλος, η έβδομη υποκατηγορία αναφέρεται στην απομόνωση του «Άλλου»: σε αυτήν την κατηγορία οι ήρωες βιώνουν έντονα την απόρριψη από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και οδηγούνται στην απομόνωση. Αυτό συμβαίνει στην περίπτωση των εξής

μικροαφηγημάτων του πέμπτου κεφαλαίου «Φιλία»: Μπουμπουρή, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, (2012), Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, (2011). Επίσης, διερευνώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη διαφορετικότητα των χαρακτήρων, διαπιστώσαμε ότι τα τυπικά προσδιοριστικά χαρακτηριστικά, εξαιτίας των οποίων αποκλίνουν και απομονώνονται από την κυρίαρχη ομάδα των αφηγημάτων, είναι αυτά της σωματικής μειονεξίας, της διαφοράς στην εξωτερική εμφάνιση, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της έλλειψης αποδοχής της εικόνας του εαυτού τους, βάσει των κανονιστικών προτύπων των ομάδων στις οποίες επιθυμούν να ενταχθούν.

Ο επόμενος στόχος που θέσαμε αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και την εικόνα, για τον εντοπισμό στερεοτυπικών και προκατασκευασμένων ιδεών σχετικά με τον «Άλλο». Για το σκοπό αυτό αναλύθηκαν οι «πρότυπες»¹⁸⁴⁹ εικόνες, αυτές που διαπιστώθηκε κατά την εξέταση των μικροαφηγήσεων ότι αναδεικνύουν τα ιδεολογικά μηνύματα ανάμεσα στις δυο τροπικότητες. Αναλύοντας τη συνύπαρξη της εικόνας με το κείμενο, λοιπόν, διαπιστώθηκε ότι στα περισσότερα μικροαφηγήματα που αναλύθηκαν η σχέση κειμένου και εικόνας είναι *συμμετρική*. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι σε οχτώ μικροαφηγήματα η εικόνα λειτουργεί *επεκτατικά* σε σχέση με το κείμενο, καθώς το αποσαφηνίζει πλήρως, και σε δεκατέσσερα μικροαφηγήματα το κείμενο μεταφέρει το βασικό περιεχόμενο της ιστορίας, ενώ η εικόνα είναι επιλεκτική. Εξαίρεση αποτελούν τα μικροαφηγήματα της Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, (2012) και της Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, (2003), στα οποία εικόνες και λέξεις βρίσκονται σε μια ειρωνική σχέση μεταξύ τους με συνειδητό στόχο να προβληθεί η αυτονομία των εικόνων. Τέλος, αξίζει να σχολιαστούν τα μικροαφηγήματα της Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει*, (2004) και *Ένα σκουλήκι...με φτερά*, (2006), στα οποία οι κωμικές παρεμβάσεις της οπτικής τροπικότητας λειτουργούν ως όχημα για να σχολιαστούν οι σοβαρές πτυχές της πραγματικότητας.

Αναφορικά με την εξέταση της ιδεολογίας που διαπνέει τα γραπτά κείμενα καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως στα περισσότερα μικροαφηγήματα που αναλύθηκαν, οι συνοδευτικές εικόνες είναι σύμφωνες με τα ιδεολογικά μηνύματα. Εξαίρεση αποτελούν τα εξής μικροαφηγήματα: Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, (2011), Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, (2009), Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον αφεντούλη*, (2009), Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, (2012) και Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της*

¹⁸⁴⁹ Μπονίδης, Κ., ό.π., σσ.132, 170.

Μαρίνας, (2006). Σε αυτά παρατηρείται ιδεολογική διάσταση μεταξύ κειμένου και εικόνας, η οποία περιλαμβάνει την οπτική γωνία του/της εικονογράφου, που οδηγεί σε μια ερμηνεία, κατευθύνοντας τον αναγνώστη στην αποκάλυψη ορατών ή υπονοούμενων εννοιών. Επιπλέον, στο μικροαφήγημα της Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, (2010) υπάρχει διάσταση ανάμεσα στον άμεσο και τον έμμεσο ιδεολογικό χρωματισμό του έργου όπως εκφράζεται στις δύο τροπικότητες που το ορίζουν. Άξια σχολιασμού είναι τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταφέρονται και παρουσιάζονται τόσο στο λεκτικό κείμενο όσο και στην εικόνα, που συγκεκριμενοποιεί τα λεγόμενα του κειμένου. Μερικές φορές διαπιστώθηκε ότι δημιουργείται μία σκόπιμη *απόσταση* ή και *αντίφαση* μεταξύ τους, με σκοπό αφενός την εμπλοκή και την παρατηρητική-κριτική ενεργοποίηση του αναγνώστη-θεατή, αφετέρου την πρόκληση *ασυμφωνίας*, καθώς παράγεται *ασυμβατότητα*. Για την ακρίβεια, εκεί όπου το λεκτικό κείμενο εκφράζεται *μεταφορικός*, η εικονογράφηση *υπερκυριολεκτεί* των λεγόμενων του πρώτου.

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως τα έργα που εξετάστηκαν χαρακτηρίζονται από την πολυτροπική λειτουργία της εικονογράφησης, καθώς διαπλέκονται ποικίλοι σημειωτικοί τρόποι με σκοπό τη μετάδοση μηνυμάτων. Διαπιστώθηκε η χρήση της τεχνικής του *συμπλήματος* (κολάζ) και η υιοθέτηση συμβάσεων από το χώρο των κόμικς, με επικρατέστερες αυτές του βέλους, των ελικοειδών γραμμών, των πλαισίων, των μπαλονιών ομιλίας, της νότας, καθώς και ηχοποίητων λέξεων. Επίσης, το λεκτικό κείμενο συχνά εγκαταλείπει το συνήθη χώρο του και εντάσσεται στην εικόνα δημιουργώντας ένα *ετυμολογικό παιχνίδι* ανάμεσα στο *σημαίνον* και στο *σημαινόμενο*. Συχνά το λεκτικό περιεχόμενο βρίσκεται σε αιτιακή σχέση με το οπτικό αντικείμενο το οποίο χαρακτηρίζει ή και το μυθοπλαστικό χαρακτήρα στον οποίο απευθύνεται.

Ως προς τις τάσεις του περιεχομένου και ειδικότερα στις τυχόν αλλαγές που παρατηρήθηκαν ως προς αυτές, συμπεράναμε πως η νέα δομή της κοινωνίας καθρεφτίζεται στα κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας, που αποτελούν, άλλωστε, το αναγνωστικό κοινό της συγκεκριμένης μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρείται μια τάση προσέγγισης των κοινωνικών θεμάτων, και συγκεκριμένα των θεμάτων που σχετίζονται με την ετερότητα και τις διάφορες εκφάνσεις της. Συγγραφείς και εικονογράφοι ενσωματώνουν στα κείμενα και στις εικονογραφήσεις τους αντίστοιχα, τις τρέχουσες αντιλήψεις της εποχής τους διαμορφώνοντας τα ιδεολογικά μηνύματα των κειμένων. Ειδικότερα, αρκετοί είναι οι συγγραφείς οι οποίοι έχουν εκδώσει μέσα στην ίδια χρονιά περισσότερα από ένα μικροαφήγηματα παρόμοιας θεματικής. Πιο συγκεκριμένα, οι Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα*

χορεύουν, (2010), Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, (2010), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, (2013), Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Εκπληξηξη!!!*, (2013), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, (2013), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011). Επιπλέον, αρκετοί είναι αυτοί οι οποίοι έχουν γράψει περισσότερα του ενός βιβλία, που σχετίζονται με το θέμα της ετερότητας. Όπως για παράδειγμα οι: Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., Μάγος, Κ., Βαρβαρούση, Λ., Αρτζανίδου, Ε., Ρουσάκη, Μ., Αυτζής, Μ., Ηλιόπουλος, Β., Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., Μπουλώτης, Χ., Λάττα, Γ. Αξίζει, ακόμη, να σημειώσουμε την τάση νεοεμφανιζόμενων συγγραφέων προς τη συγγραφή ιστοριών που αντικατοπτρίζουν μείζονα κοινωνικά φαινόμενα της σύγχρονης εποχής, όπως αναφέραμε και προηγουμένως. Την περίοδο 2000-2013, στην οποία επικεντρώθηκε η παρούσα μελέτη, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη αύξηση στην παραγωγή παιδικών βιβλίων με θέμα τον «Άλλο» και τα οποία στοχεύουν στην καταπολέμηση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού και στην αποδοχή του «Άλλου». Επιπρόσθετα, στα έργα που αναλύθηκαν διαπιστώνεται μία αξιοσημείωτη «απορροφητικότητα» των κειμένων, που μετουσιώνουν και εκφράζουν τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της τρέχουσας εποχής. Για παράδειγμα, το μικροαφήγημα της Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, (2009), το οποίο θίγει το κοινωνικό ζήτημα της υιοθεσίας και τα μικροαφηγήματα των Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, (2008) και Πουλάκη, Π., *Ο Αυτός*, (2006), τα οποία προσεγγίζουν τα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά με κινητική αναπηρία αντίστοιχα.

Επιπρόσθετα, προκύπτουν συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το ειδολογικό περιεχόμενο των μικροαφηγήσεων που μελετήθηκαν, γεγονός που αναδεικνύει, μεταξύ άλλων, τις συγγραφικές τάσεις της περιόδου 2000-2013. Συγκεκριμένα, πρόκειται για εικονογραφημένα μικροαφηγήματα, σε πεζό αλλά και έμμετρο ποιητικό λόγο, με εμφανή τα χαρακτηριστικά της παιδοκεντρικής αφήγησης. Η παιδοκεντρική διάσταση των έργων εκφράζεται με τη διάθεση των συγγραφέων να εμπλέξουν παιγνιωδώς τους νεαρούς αναγνώστες στην αφήγηση. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται είτε με άμεσες προσφωνήσεις, σε πρώτο ή δεύτερο πρόσωπο, είτε η εγγραφή του παιδικού τρόπου σκέψης, ακόμη και στον τρόπο ομιλίας των χαρακτήρων, προσαρμόζοντάς τον βέβαια κατάλληλα, ώστε να προσιδιάζει σε αυτό των μικρών παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αρκετά βιβλία διακρίνονται για τις νεότερες τεχνικές που εμφανίζουν στο περιεχόμενό τους, με επικρατέστερες αυτές της *διακειμενικότητας*, της *μεταμυθοπλασίας* και της

αυτοαναφορικότητας, συμβάλλοντας στην ιδεολογική φόρτιση της ιστορίας αναφορικά με ζητήματα αποδοχής του «διαφορετικού». Επίσης, γίνεται χρήση της τεχνικής του *μαγικού ρεαλισμού*, καθώς τα υπερφυσικά γεγονότα παρουσιάζονται σε ένα συγκεκριμένο και σταθερό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τόσο οι ήρωες, όσο και το μικρό παιδί-συναναγνώστης να τα αντιλαμβάνονται ως αληθινά.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαμε θέσει προς διερεύνηση. Αναφορικά με το αν τα σύγχρονα βιβλία λειτουργούν στο πλαίσιο μιας προσπάθειας ερμηνείας της διαφορετικότητας και συγκρότησης θετικών στάσεων απέναντι στην ετερότητα, συμπεραίναμε πως στις περιπτώσεις στις οποίες ο ήρωας ανήκει στην κατηγορία του *μειονεκτικού* «Άλλου» και τον οποίο αποδέχονται ύστερα από κάποια ηρωική πράξη, η διαφορετικότητα αναπαράγει την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων καθώς ο «Άλλος» υστερεί έναντι των «φυσιολογικών». Ως αποτέλεσμα έχει τα βιβλία αυτά να προωθούν στερεοτυπικές εικόνες για τον «Άλλο» και η διαφορά να εκλαμβάνεται ως ανισότητα. Δεδομένου ότι η ταυτότητα βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με την ετερότητα, οι ερμηνείες της ετερότητας που προσφέρονται στο παιδί-αναγνώστη από την παρουσία του *μειονεκτικού* «Άλλου» (αποδοχή υπό προϋποθέσεις) θεωρούμε ότι δεν συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας θετικής αυτοαντίληψης των «διαφορετικών» παιδιών. Στις περιπτώσεις του *όμοιου* και *χαρισματικού* «Άλλου» συμβάλλουν στο να προσεγγίσει ο αναγνώστης τη διαφορετικότητα ως κοινωνική κατασκευή.

Όσον αφορά το αν τα υπο εξέταση μικροαφηγήματα εξάπτουν το ενδιαφέρον των παιδιών-συναναγνωστών, αν τους δημιουργούν κίνητρα και αν επιτυγχάνουν τη συναισθηματική εμπλοκή τους, διαπιστώθηκε πως από πλευράς περιεχομένου οι συγγραφείς φέρνουν στο επίκεντρο της προσοχής των παιδιών – συναναγνωστών ζητήματα κοινωνικά. Στόχος τους είναι αφενός η αισθητική απόλαυση του κειμένου και η καλλιέργεια της φαντασίας τους και αφετέρου, η ευαισθητοποίησή τους σε κοινωνικά θέματα και η υιοθέτηση από πλευράς τους μιας αισιόδοξης στάσης ζωής.

Αναφορικά με το αν στα κείμενα αυτά εμφανίζονται περιγραφές, χαρακτηρισμοί ή πράξεις, που ενισχύουν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «Άλλων», διαπιστώθηκε πως τα μεν λόγια των κυρίαρχων ομάδων συχνά διέπονται από χλευαστικά, ρατσιστικά σχόλια και μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Ο δε λόγος του «Άλλου» είναι συναισθηματικά φορτισμένος επιτρέποντας στον αναγνώστη-θεατή να υιοθετήσει την υποκειμενική ματιά του και να γνωρίσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Η παράμετρος αυτή διευκολύνει την οικειοποίηση της θέσης πρόσληψης που

εκπροσωπεί ο «διαφορετικός». Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους *άμεσους προσδιορισμούς* του αφηγητή, διαπιστώθηκε η χρήση επιθετικών προσδιορισμών και ουσιαστικών, τα οποία λειτουργούν ως θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά σχόλια, ανάλογα με τις ιδεολογικές σκοπιμότητες της αφήγησης. Το γεγονός αυτό επηρεάζει την πρόσληψη των χαρακτήρων ως θετικών ή αρνητικών, αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα σχόλια του αφηγητή συνήθως συναντώνται στην έναρξη της αφήγησης, όπου και παρουσιάζονται οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Όσον αφορά στην *έμμεση παρουσίαση* και πρόσληψη του χαρακτήρα, διαπιστώθηκε η καθοριστική συμβολή του *τίτλου*, όπου προκύπτει ότι από τους πενήντα έξι τίτλους που εξετάστηκαν στους σαράντα επτά επισημαίνεται από το λεκτικό παρακείμενο τόσο ο πρωταγωνιστής όσο και μία αξιοπρόσεκτη ιδιότητα αυτού (τις περισσότερες φορές η ιδιότητα αυτή αποτελεί και το στοιχείο που διαφοροποιεί τον χαρακτήρα). Η συγκεκριμένη παράμετρος λειτουργεί ιδεολογικά. Επίσης, καθώς οι παρακείμενες συμβάσεις αποτελούν το πρώτο μέσο γνωριμίας με τους πρωταγωνιστές, υπογραμμίζονται οι θέσεις πρόσληψης της αφήγησης και επισημαίνεται το ιδεολογικό ύφος της αφήγησης προδιαθέτοντας τον αναγνώστη για το περιεχόμενο της αφήγησης που έπεται.

Επίσης, τα *ονόματα* των χαρακτήρων λειτουργούν ως χαρακτηριστικές παράμετροι, ιδιαίτερα όταν αφορούν στερεοτυπικούς χαρακτήρες. Συχνά πρόκειται για *ομιλούντα ονόματα* ή για την τεχνική της *ονοματοποιίας*. Οι παρακείμενες συμβάσεις του τίτλου και της εικονογράφησης αποτελούν το πρώτο μέσο γνωριμίας του αναγνώστη με τα μυθοπλαστικά πρόσωπα και γι' αυτό διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Η ετερότητα των χαρακτήρων εντοπίζεται, επίσης, στην εξωτερική τους *εμφάνιση*. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την οπτική εμφάνιση ετερόκλητων χαρακτηριστικών, που ενισχύουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «Άλλων». Επιπρόσθετα, στερεοτυπικές αντιλήψεις εντοπίζονται στα σχόλια του αφηγητή, αλλά και στα λόγια των χαρακτήρων¹ συγκεκριμένα, στο λόγο που εκφέρουν οι ίδιοι οι ήρωες και στο διάλογο που αναπτύσσουν με άλλα δευτερεύοντα πρόσωπα.

Αναφορικά με το αν τα υπό εξέταση μικροαφηγήματα αποφεύγουν ή προβάλλουν διδακτισμό, διαπιστώθηκε πως ο διδακτισμός αρκετών μικροαφηγημάτων επεκτείνεται και στο χώρο του παρακειμένου. Ειδικότερα, σε δώδεκα μικροαφηγήματα από το σύνολο, αισθητοποιείται με την προσθήκη ετικέτας στο εξώφυλλο τους, η οποία στοχεύει στο να ενημερώσει τον ενήλικο αγοραστή για την ιδεολογική θέση που προβάλλει το βιβλίο. Ως αποτέλεσμα, έχουν να μην παρέχουν καμία δυνατότητα στον αναγνώστη να

εγγράψει τη δική του εκδοχή, δεδομένου ότι η πλοκή δεν επιδέχεται παρερμηνείες. Παρατηρείται, λοιπόν, μια διάσταση ανάμεσα στο άμεσο ιδεολογικό μήνυμα του/της συγγραφέα/έως και την παθητική ιδεολογική του διάσταση¹⁸⁵⁰.

Όσον αφορά το αν προωθείται η κατανόηση της διαφορετικότητας μέσω των σύγχρονων παιδικών εικονογραφημένων μικροαφηγημάτων, διαπιστώθηκε πως οι συγκεκριμένες ιστορίες, μέσα από τις αντίστοιχες ταυτίσεις που υποδεικνύουν, αφενός ενθαρρύνουν τα παιδιά-αναγνώστες στην αναγνώριση της αξίας της διατήρησης της προσωπικής τους ταυτότητας και αφετέρου επιδιώκουν να μεταδώσουν το μήνυμα ότι η πολυμορφία μέσα στις κοινωνίες, κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορεί να συμβάλλει στην προαγωγή της διομαδικής αρμονίας. Τα θέματα είναι εμπνευσμένα από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταδίδονται αφορούν στην αποδοχή, την αξία της συμφιλίωσης, της δημιουργικότητας, της δύναμης της αγάπης, καθώς και της μόρφωσης ως συναισθηματικής διεξόδου και ως μεθόδου αυτογνωσίας και πνευματικής ενηλικίωσης.

Ως προς τα πέντε βασικά μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο διαπιστώθηκαν τα εξής ανά κεφάλαιο: στα πέντε, από τα τριάντα συνολικά μικροαφηγήματα του *πέμπτου κεφαλαίου*, κυριαρχεί η φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα εξής: Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, (2011), Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, (2006), Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, (2011), Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, (2011) και Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, (2005). Στα υπόλοιπα εικοσιτέσσερα μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του πολιτισμικού μοντέλου επαφής. Στο *έκτο κεφάλαιο*, από τα δεκαοχτώ μικροαφηγήματα μόνο σε τέσσερα, κυριαρχεί η φιλοσοφία του αφομοιωτικού μοντέλου. Συγκεκριμένα: Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, (2011), Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, (2010), Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, (2010) και Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007). Στα υπόλοιπα δεκατέσσερα μικροαφηγήματα κυριαρχεί η φιλοσοφία του πολιτισμικού μοντέλου επαφής. Τέλος, το *έβδομο κεφάλαιο* περιλαμβάνει οχτώ ιστορίες, από τις οποίες μόνο οι δύο εντάσσονται στο αφομοιωτικό μοντέλο. Είναι οι εξής: Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνοψαρούλη μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό*, (2013) και Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα... με λύση!*, (2009). Αντίθετα, οι υπόλοιπες έξι εντάσσονται στο μοντέλο πολιτισμικής επαφής. Είναι

¹⁸⁵⁰ Κανατσούλη, Μ., ό.π., 2000, σ.23.

σημαντικό να τονίσουμε πως σε τρία από τα μικροαφηγήματα που αναλύσαμε διατυπώνεται ξεκάθαρα η φιλοσοφία που υπερασπίζεται την αλληλεγγύη και τη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, προέλευση και γλώσσα¹⁸⁵¹. Αξίζει να σχολιαστεί πως στα μικροαφηγήματα τα οποία ανήκουν στο αφομοιωτικό μοντέλο, δεδομένου ότι η αποδοχή του «Άλλου» γίνεται υπό προϋποθέσεις, υιοθετούν μια στάση απέναντι στην διαφορετικότητα η οποία αρνείται την αυτονόητη αναγνώριση και αξία κάθε ταυτότητας και ως εκ τούτου και της «διαφορετικής». Αντίθετα, τα μικροαφηγήματα στα οποία ο «Άλλος» παραμένει ο εαυτός του, {Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, (2013)}, δίνουν μια διαφορετική οπτική στην αποδοχή. Στα μικροαφηγήματα στα οποία η αποδοχή του «Άλλου» γίνεται μετά την παρέμβαση-διδασχία ενός βοηθού, {Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, (2010)}, η αποδοχή μοιάζει να επιβάλλεται.

Σε σχέση με την οντολογική υπόσταση των ηρώων (μυθοπλαστικές αφηγήσεις) προκύπτει ο εξής διαχωρισμός: μια πρώτη ομάδα δημιουργείται με βάση τις ιστορίες του *πέμπτου και έβδομου κεφαλαίου*. Πρωταγωνιστές σε αυτές είναι υπερφυσικά και εξωλογικά όντα (γίγαντας, νάνοι), έμβια όντα (ζώα), όντα της ξηράς (παπάκι) του υπεδάφους (σκουλήκι) ή και του νερού (καρχαρία, ψάρια), που έχουν ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά. Η δεύτερη ομάδα δημιουργείται με βάση τις ιστορίες του *έκτου κεφαλαίου*, «Σχολείο». Πρωταγωνιστές-ήρωες εδώ είναι μικρά παιδιά, των οποίων οι πράξεις διαδραματίζονται σε ένα πλαίσιο σχολικής πραγματικότητας (κοινωνικορεαλιστικές αφηγήσεις). Σε τρία από τα δεκαοχτώ βιβλία του συγκεκριμένου κεφαλαίου αναπαρίσταται με ρεαλιστικό τρόπο η ιστορία ενός μικρού παιδιού που έρχεται στην Ελλάδα ως μετανάστης. Τα μικροαφηγήματα αυτά είναι τα εξής: Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, (2007), Ηλιόπουλος, Β., *Και οι ιστορίες μεταναστεύουν*, (2009), και Τούλας, Γ., *Ο τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, (2007). Άξιο σχολιασμού αναφορικά με τις τρεις αυτές ιστορίες είναι το γεγονός πως σε καμία από αυτές δεν υποτιμάται η πατρίδα του «Άλλου» και ότι και οι τρεις χαρακτήρες προσπαθούν να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές των μικροαφηγημάτων που αναλύθηκαν, αξίζει να σημειώσουμε πως σε οχτώ ιστορίες υιοθετείται η οπτική του «Άλλου», η οποία

¹⁸⁵¹ Παλαιότερα στα ελληνικά παιδικά βιβλία η εγγραφή της διαφορετικότητας απουσίαζε. Και όταν υπήρχαν αναφορές του ξένου και του Άλλου, η υπερβολή στην εγγραφή στερεοτύπων ήταν κανόνας. Κείμενα με αναπαραστάσεις ξένων, ανθρώπων με διαφορετική ταυτότητα και κουλτούρα απουσίαζαν χαρακτηριστικά. Απουσίαζαν επίσης όλες οι αποχρώσεις διαφορετικότητας. Βλ. Τσιλιμένη Γ., *ό.π.*, 2007.

συμβάλλει στη ταύτιση και στη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών-συναναγνωστών με τον «Άλλο», προσφέροντάς τους μια «πολιτισμική αυθεντικότητα»¹⁸⁵².

Συνοψίζοντας ακολούθως τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι αυτό που τελικώς αναδύεται ως ιδέα από το σύνολο των μικροαφηγημάτων είναι ότι η εικόνα του «Άλλου» υπερβαίνει τη μονοπολιτισμική προσέγγιση και προβάλλει μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Τα θέματα των μικροαφηγημάτων που αναλύθηκαν είναι εμπνευσμένα από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τα ιδεολογικά μηνύματα που μεταδίδονται, άλλοτε με φανερό και άλλοτε με καλυμμένο τρόπο, καταφέρνουν να εμφυσήσουν τις αξίες της ζητούμενης διαπολιτισμικότητας, δηλαδή της ανοχής, της συμφιλίωσης, του σεβασμού της ετερότητας. Επιπλέον, λειτουργούν στο επίπεδο της ενσυναίσθησης, της επίλυσης προβλημάτων αλλά και ως φορείς κοινωνικοποίησης στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

¹⁸⁵² Stephens, R., «Stories Matter: The Complexity Of Cultural Authenticity In Children's Literature», *The Lion And The Unicorn*, 29, (2), 2005, σσ.272-276.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Αγγελίδου, Ε., & Τσιλιμένη, Τ., (2009). *Η Αφήγηση Ως Εργαλείο Μάθησης Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δραστηριότητες Και Προτάσεις Για Την Προσχολική Και Τη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Abrams, H., (2005). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*, Δεληβοριά, Γ., Χατζηιωαννίδου, Σ., (μτφρ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Adler, M., (1998). *Ο Αριστοτέλης Για Όλους*, Κοντζιά, Π., (μτφρ.), Αθήνα: Παπαδήμας.
- Αθανασάκης, Α., Κουσουρή, Θ., & Κονταράτος, Σ., (1998). *Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αθανασάκης, Α., & Κουσούρης, Θ., (2008). *Περιβάλλον Και Οικολογία Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Αθανασάκης, Α., (1996). *Οικοπεριβαλλοντική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Ακριτόπουλος, Α., (2012). «Ονοματοποιία Και Ποιητική: Ονόματα Χαρακτήρων Σε Ένα Σύγχρονο Παιδικό-Εφηβικό Μυθιστόρημα», *Διαδρομές*, τ. 106, σ. 24.
- Αμανάκη, Ε., (2002). «Η Ανάπτυξη Της Αυτοεικόνας», στο *Ψυχοπαιδαγωγική Της Προσχολικής Ηλικίας*, πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ.Α., Ρέθυμνο: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αμπατζοπούλου, Φ., (2001). «Η Πολιτισμική Εικονολογία Και Οι Στόχοι Της», *Διαβάζω*, τχ. 417, Απρίλιος, Αθήνα, σ. 94.
- Αμπατζοπούλου, Φ., (1998). *Ο Άλλος εν Διωγμώ, Η Εικόνα Του Εβραίου Στη Λογοτεχνία: Ζητήματα Ιστορίας Και Μυθοπλασίας*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., (1984). *Τάσεις Και Εξελίξεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας Στη Δεκαετία 1970-1980*, Αθήνα: εκδόσεις των Φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ., (1995). «Η Λειτουργία Λόγου-Εικόνας Στο Παιδικό Βιβλίο», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.10, Ιούνιος-Αύγουστος, σ.41.
- Αναγνωστόπουλος, Β., (1996). «Η Συμμετοχή Του Παιδιού Στην Αφήγηση Του Παππού!», *Διαβάζω*, τ. 363, σσ. 99-100.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β., (2001). *Ιδεολογία Και Παιδική Λογοτεχνία, Έρευνα Και Θεωρητικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Καστανιώτης, τ.Α.

- Αναγνωστόπουλος, Β., Δελώνης, Α., (1986). *Παιδική Λογοτεχνία Και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (2007). «Λειτουργίες Της Ετερότητας Σε Σύγχρονα Μυθιστορήματα Για Παιδιά και Νέους», στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε.& Κοντάκος, Α., (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση Της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας Και Πράξης Της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, σσ.207-212.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (2004). *Λογοτεχνία και Ετερότητα: Η Έννοια και η Εικόνα του Ξένου και του Διαφορετικού σε Λογοτεχνικές Αφηγήσεις Για Παιδιά*, στον τόμο των Πρακτικών του Συνεδρίου, (επιμ.), Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου *Η Λογοτεχνία Σήμερα: Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα 29,30 Νοεμβρίου.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (2005). «Λεκτικές Και Εικονικές Παραστάσεις Του Γυναικείου Και Του Μητρικού Στοιχείου Σε Εικονογραφημένες Αφηγήσεις Για παιδιά», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα Και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.111.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (2007). *Αναπαραστάσεις Του Γυναικείου Στη Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκη.
- Apple, M., (1986). *Ιδεολογία Και Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ανδρούσου, Α., (2000). «Διαπολιτισμική Διάσταση Στην Εκπαιδευτική Πρακτική», στο Βαφέα, Α., (επιμ.), *Το Πολύχρωμο Σχολείο. Μια Εμπειρία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα Από Την Τέχνη*, Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης Σχεδία, Αθήνα: Νήσος.
- Αντουάν ντε Σαιντ Εξυπερύ, (2011). *Ο Μικρός Πρίγκηπας*, Καρακώστα, Μ., (μτφρ.), Αθήνα: Πατάκη.
- Αποστολίδου, Β., (2002). «Λογοτεχνία Και Ιδεολογία: Το Ζήτημα Των Αξιών Κατά Τη Διδασκαλία Της Λογοτεχνίας», στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία Και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ.Δαρδανός, σ.335.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε., (1995). «Η Λογοτεχνία Στην Εκπαίδευση: Προϋποθέσεις Για Ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 57, σσ. 81-82.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ.& Χοντολίδου, Ε., (2002). *Η Λογοτεχνία Πολιτισμική Και Διαπολιτισμική Αγωγή*, στα Πρακτικά του Συνεδρίου, *Ομοιότητες και Διαφορές: Αναζητώντας νέους δρόμους στην Εκπαίδευση*, Κομοτηνή, 29 και 30 Νοεμβρίου, ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΕΠΕΑΕΚΙΙ, σσ.133-139.

- Ασκούνη, Ν., Ανδρούσου, Α., & Μάγος, Κ., (2001). «Η Καθημερινή Εκπαιδευτική Πράξη», στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές Και Κοινωνικές Ανισότητες*, Ε.Α.Π., Πάτρα, σσ.113-163.
- Ασωνίτης, Π., (2001). *Η Εικονογράφηση Στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυγητίδου, Σ., (1997). *Οι Κοινωνικές Σχέσεις Και Η Παιδική Φιλία Στην Προσχολική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ., (2001). *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές Και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bachelard, G., (1992). *Η Ποιητική του Χώρου*, Βέλτσου, Ε., & Χατζηνικολή, Ι., (μτφρ.), Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Βαρελά, Α., (1993), «Το Χιούμορ Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*, τ. Α, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 95.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή Στη Διγλωσσία Και Τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Δαμανάκης, Μ., (επιμ.), Αλεξανδροπούλου, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J., (1997). «Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Και Οι Κριτικές Της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες», στο Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C., (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Η Ατελείωτη Συζήτηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.56 κ.έ.
- Banks, J., (2004). *Εισαγωγή Στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Βασιλούδη, Β., (2007). «Η “Μεταμυθοπλασία” Ως Ερμηνευτικό Εργαλείο Στο Έργο Του S. Rushdie *Ο Χαρόν και η Θάλασσα των Ιστοριών*», *Κείμενα*, τ.χ.5, Ιανουάριος, σσ.1-5.
- Βέλλουσις, Μ., (2010). *Ο βάτραχος και ο ξένος*, Αθήνα: Πατάκης.
- Blackledge, D., & Hunt, B., (1994). *Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bolton, E.J., (1996). «Education in a Multiracial Society, & Rist, R., *The Invisible Children. School Integration in American Society*», στο Μάρκου, Γ., & Βασιλειάδου, Μ., *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε., σ.12.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρύζας, Κ., (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία, Πολιτιστικές Ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg.

- Βρούζας, Κ., (2005). «Τα Παιδιά Της Εικόνας», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannotnotdesignpublications, σ.436.
- Γαβριηλίδου, Σ., (2002). *Το Παιδί Και Ο Έφηβος Στα Έργα Beatrice Solinas Donghi, Bianca Pitzorno, Marcello Argilli και Angerlo Petrosin*, Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσ/νίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, σ. 100.
- Γαβριηλίδου, Σ., (2008). *Το Δύσκολο Επάγγελμα Του Κλασσικού Ηρώα*, Αθήνα: University Studio Press.
- Γαβριηλίδου, Σ., *Ο Διαπολιτισμικός Χαρακτήρας Της Μεταφρασμένης Παιδικής Λογοτεχνίας*, Εισήγηση στην Ημερίδα Παιδί και Δικαιώματα. Η Πρόταση της Παιδικής Λογοτεχνίας, Τελλόγλειο Ίδρυμα, 10/05/2009 (στην ιστοσελίδα <http://www.tf.auth.gr/teloglion/default.aspx?lang=eIGR&loc=1&&page=568&eventid=462>)
- Carrol. L., (1991). *Η Αλίκη Στη Χώρα Των Θαυμάτων*, Παμπούδη, Π., (μτφρ.), Αθήνα: Νεφέλη.
- Γεώργας, Δ., (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η Μελέτη Της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς Σε Παγκόσμιο Οικολογικό Και Πολιτιστικό Πλαίσιο*, (επιμ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε., (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία – Παιχνίδια Και Ασκήσεις*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., (1995). *Θεωρίες Της Κοινωνικής Ψυχολογίας*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π., (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Genette, G., (2007). *Σχήματα III. Ο Λόγος Της Αφήγησης: Δοκίμια Μεθοδολογίας Και Άλλα Κείμενα*, Λυκούδης, Μπ., (μτφ.), Καψωμένος, Ερ., (επίμ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Goffman, E., (2001). *Στίγμα*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιαβρίμης, Π., (2010). *Ζητήματα Παιδαγωγικής Και Σχολικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Σιδέρης.
- Γιαννικοπούλου, Α., (1995). «Κριτήρια Επιτυχημένης Εικονογράφησης Παιδικών Βιβλίων», *Διαδρομές*, τ.χ.39, σ. 210.
- Γιαννικοπούλου, Α., (1995). «Κριτήρια Ταύτισης Του Νηπίου Με Τους Ήρωες Της Λογοτεχνίας», *Διαδρομές*, τ.37, σσ.55-59.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2001). «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Η Αναγνωσιμότητα Των Εικόνων Από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας», Τζαφεροπούλου, Μ., (επίμ.), *Η Συγγραφή και η Εικονογράφηση*, Τ. Α΄, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ.249-273.

- Γιαννικοπούλου, Α., (2003). «Τα Μαθηματικά Στην Κοινωνία Της Εικόνας: Μαθηματικά Σύμβολα Σε Πολυτροπικά, Μη Μαθηματικά Κείμενα», Στα Πρακτικά 20^{ου} Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. *Η Διαδρομή του Παιδιού στα Μαθηματικά από την Προσχολική Ηλικία μέχρι την Ενηλικίωση*. Εκδ. Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, σσ. 443-455.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2004). «Το Χιούμορ Της Εικόνας Στο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο», *Κείμενα*, τ.χ.1, σ.1.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2007). «Βιβλία Για Μικρά Παιδιά Σε Μια Πολυπολιτισμική Κοινωνία», στο Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε. & Κοντάκος, Α., (επιμ.), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρία και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 181-189.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2008). *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο, Στη Χώρα Των Χρωμάτων*, Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α., (2009). *Άμεσα Και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα Στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*, *Κείμενα*, Ιούλιος.
- Γιαννικοπούλου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ., (2004). «Η Εικόνα Του Γραπτού Μηνύματος Σε Κείμενα Που Διαβάζουν Τα Παιδιά: Παραδείγματα Από Βιβλία, Εφημερίδες, Κόμικς Και Περιβάλλοντα Γραπτό Λόγο», στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε., (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.8.
- Γιατρομανωλάκης, Γ., (1991). *Πόλεως Σώμα. Μια Πρώιμη Ελληνική Μεταφορά Και Προσωποποιία*, Αθήνα: Καρδαμίτσια.
- Γκέφου – Μαδιανού, Δ., (1999). *Πολιτισμός Και Εθνογραφία. Από Τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό Στην Πολιτισμική Κριτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ., (2003). *Εαυτός Και Άλλος. Εννοιολογήσεις, Ταυτότητες Και Πρακτικές Στην Ελλάδα Και Την Κύπρο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ., (2001). *Εισαγωγή Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., (2002). «Η Κατανόηση Του Ξένου: Προβλήματα Και Προοπτικές Για Την Διαπολιτισμική Αγωγή», στο Κάιλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., & Πολεμικός, Ν., (επιμ.), *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σ.415.
- Γκόβαρης, Χ., (2013). *Διδασκαλία Και Μάθηση Στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*, (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ., & Νιώτη, Ν., (2013-2014). «Διαφορετικότητα Και Διαπολιτισμική Αγωγή Στο Νηπιαγωγείο: Διλήμματα Και Προοπτικές», στο Γεωργογιάννης, Π., *Ετήσιο*

- Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Συνέδριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα με Έμφαση στη Διδακτική και Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες, ΕΛ.Π.ΠΟ., σ.16.
- Γκότοβος, Α. Ε., (1994). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία Και Κοινωνική Μάθηση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση Και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραϊκος, Ν., (2005). «Αναγνώσεις Πολυτροπικών Κειμένων: Ο Ρόλος Της Εικόνας. Παραδείγματα Από Τη Διδακτική Αξιοποίηση Της Λειτουργικής Χρήσης Της Γλώσσας Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot design publications, σσ. 465-478.
- Cole, M., Cole, S., (2001). *Η Ανάπτυξη Των Παιδιών, Γνωστική Και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη Κατά Τη Νηπιακή Και Μέση Παιδική Ηλικία*, (μτφρ), Σόλμαν, Μ., (επιμ.), Μπαμπλέκου, Ζ., Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cuche, D., (2001). *Η Έννοια Της Κουλτούρας Στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Culler, J., (2000). «Προλεγόμενα Σε Μια Θεωρία Ανάγνωσης», στο Λεοντσίνη, Μ., (επιμ.), *Όψεις της Ανάγνωσης*, Αθήνα: Νήσος.
- Culler, J., (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Cummins, J., (2005). *Ταυτότητες Υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση Με Σκοπό Την Ενδυνάμωση Σε Μια Κοινωνία Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M., (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Hunt, P., (2001). *Κριτική, Θεωρία Και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Jelloun, T.B., (1998). *Ο Ρατσισμός Όπως Τον Εξήγησα Στην Κόρη μου*, Βερυκοκάκη, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Δαμανάκης, Μ., (1993). «Η Εκπαίδευση Στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές Και Παιδαγωγικές Διαστάσεις Της Πολυπολιτισμικότητας Και Της Πολυγλωσσίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.χ.31-32, σσ.32-43.
- Δαμανάκης, Μ., (2000). «Η Πρόσληψη Της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης Στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής*, τ.χ.1-3, σ.12.
- Δαμανάκης, Μ., (2001). *Η Εκπαίδευση Των Παλινοστούτων Και Αλλοδαπών Μαθητών Στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για Το Σχολείο Του Μέλλοντος*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Damon, W., (1995). *Ο Κοινωνικός Κόσμος Του Παιδιού*, Βοσνιάδου, Σ, (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Delcroix, M., & Hallyn, F., (1997). *Εισαγωγή Στις Σπουδές Της Λογοτεχνίας. Μέθοδοι Του Κειμένου*, Βασιλαράκης, Ι.Ν., (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Δέδος, Ζ., & Βάος, Α., (2014). «Σχεδιάζοντας Το Νέο Σχολείο Του 21^{ου} αιώνα. Η Διαχείριση Της Πολιτισμικής Ταυτότητας Μέσα Από Διαθεματικές Δράσεις Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Στο Μάθημα Της Εικαστικής Αγωγής», *Pedagogy Theory And Praxis*, τ.χ.12, σ.103-104.
- Δελώνης, Α., (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δερμιτζάκης, Μ. (2002). «Οικολογία Και Παιδική Λογοτεχνία: Μια Περίπτωση Πρόσληψης», Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου, τ. Β, Έκδοση: Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Ρέθυμνο 18-20 Οκτωβρίου.
- Δημητριάδου, Κ., (2006). «Η Εικόνα Ως Συγκείμενο Της Γλωσσικής Διδασκαλίας. Η Περίπτωση Των Εγχειριδίων Του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», στο *Η Ελληνική ως Δεύτερη Ξένη*, Πρακτικά Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Μάιος, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.198.
- Δημητρίου Α., (1993). *Γνωστική Ανάπτυξη. Μοντέλα – Μέθοδοι - Εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Δημητρίου, Α., (2008). «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως Μέσο για την Ανάπτυξη της Συνεργασίας Των Λαών, Την Κοινωνική Δικαιοσύνη, Την Ειρήνη Και Τον Πολιτισμό», στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Η Ανακύκλωση Ως Αφορμή*, Δ.Π.Ε.Δ. Θεσσαλονίκης, σ.41.
- Δήμου, Η. Γ., (1996). *Απόκλιση-Στιγματισμός, Αφομοιωτική Θεωρητική Προσέγγιση Των Αποκλίσεων Στο Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δουλγέρη, Μ., Ευγενιάδου, Ε., & Παπαδοπούλου, Π., (2012). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Στην Προσχολική Ηλικία: Καταγράφοντας Την Ερευνητική Δραστηριότητα Στην Ελλάδα*, στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, 19-21 Οκτωβρίου, Φλώρινα, σσ.161-162.
- Δραγώνα, Θ., (2004). «Στερεότυπα Και Προκαταλήψεις», στο *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων*, Υπ.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα: Κλειδιά και Αντικλειδιά.

- Δραγώνα, Θ., & Φραγκουδάκη, Α., (1996). «Ένα Πολυεπίπεδο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ.χ.15, σσ.33-35.
- Δρίβα, Α., (2014). *Λογοτεχνία Και Θέατρο Για Παιδιά: Η Έννοια Της Μεταμόρφωσης Στη Γραφή Και Στα Πρόσωπα Των Έργων Του Ευγένιου Τριβιζά*, Διατριβή.
- Eagleton, T., (1989/1996). *Εισαγωγή Στη Θεωρία Της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Eagleton, T., (2003). *Η Έννοια Της Κουλτούρας*, Αθήνα: Πόλις.
- Ευαγγέλου, Ο., (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freud, S., (2009). *Το Ευφυλόγημα Και Η Σχέση Του Με Το Ασυνείδητο / Το Χιούμορ*, Σιπητάνου, Α., & Σαγκριώτης, Γ., (μτφρ.), Αθήνα: Πλέθρον.
- Hobsbaum, E. J., (1994). *Έθνη Και Εθνικισμός Από Το 1870 Μέχρι Σήμερα*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Hogg, M.A., Vaughan, G.M., (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαχαρενάκης, Κ., (1985). «Κοινωνικοποίηση Ως Θεωρία Και Πράξη Στα Πλαίσια Της Προσχολικής Αγωγής: Η Αντισταθμιστική Λειτουργία Της Κοινωνικοποίησης», στο *Νηπιαγωγείο για Ίσες Αφετηρίες στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ζαχαρενάκης, σ.23.
- Ζάχαρης, Δ., (2003). *Ψυχολογία Της Βρεφικής Και Νηπιακής Ηλικίας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Ζερβού, Α., (1996). *Στη Χώρα Των Θαυμάτων: Το Βιβλίο Ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης.
- Ζερβού, Α., (2007). «Ευγένιος Ο Παρωδός, Της Εποχής Μας Κληρωτός, ή Οι Περιπέτειες Των Λέξεων Και Των Κειμένων», *Κείμενα*, τ. 6, Σεπτέμβριος, σσ. 3-4.
- Ζούρα – Μαστρομιχαλάκη, Α., (1999). «Η Στάση Της Οικογένειας Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες Στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (1975-1999)», *Διαδρομές*, τ.χ.55, Φθινόπωρο, σ.174.
- Ζωγράφου, Α., (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή Στην Ευρώπη Και Την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καγιαλής, Τ., (1999). «Σημειώσεις Για Τη Γραφή Και Την Ανάγνωση Του Άλλου», στο *Ξένος, ο Άλλος μου Εαυτός*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 25.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2002). *Ψυχοπαθολογία Των Παιδιών Και Εφήβων – Αναπτυξιακή Προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλαμπαλίκη, Θ., (2005). *Η Παιδική Λογοτεχνία Στα Σχολικά Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Για Παιδιά Προσχολικής Και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*, 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου, σσ.236-238.

- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α., (1996). *Προκαταλήψεις Και Στερεότυπα: Δημιουργία Και Αντιμετώπιση*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε..
- Καλλέργης, Η., (1995). «Το Πρόβλημα Της Ιδεολογίας Στα Παιδικά Λογοτεχνήματα», στο *Προσεγγίσεις στην Παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 138.
- Καλλέργης, Η., (1995). *Προσεγγίσεις Στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καλλέργης, Η., (2008). *Για Το Φως Της Ψυχής Του Παιδιού, Μελετήματα Για Την Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καλλιπολίτης, Β., (1991). *Θεωρία Της Αφήγησης*, (επιμ.) Αθήνα: Εξάντας.
- Καλογήρου, Τ., (2002). *Ένα Ταξίδι Στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο Για Παιδιά Μέσα Από Δέκα Μύθους: Από Τη Δημιουργία Στην Πρόσληψη*, Αθήνα: Πατάκης.
- Καλογήρου, Τ., (2002). *Τέρψεις Και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ.Α, Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Καλογήρου, Τ., (2003). *Τέρψεις Και Ημέρες Ανάγνωσης*, τ.Β, Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου.
- Καλογήρου, Τ., (2006). «Η Ενηλικίωση Του Βλέμματος: Το Παιδί – Αναγνώστης Μεταξύ Εικόνας Και Κειμένου», στο Καλογήρου, Τ., (επιμ.), *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Δεν Είναι Μόνο για Μικρά Παιδιά*, Αθήνα: Ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, σ.59.
- Καλκάνη Ε., (2004). *Αρχαία Κωμωδία Και Παιδικό Βιβλίο. Οι Διασκευές Του Αριστοφάνη*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ροδος.
- Καλοφορίδης, Β., (2014). «Ταυτότητα, Μετανάστευση Και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στη Σύγχρονη Ελλάδα», *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.2, τ.χ.1, σ.212.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β., (2003). *Από Τον Πολίτη Του Έθνους Στον Πολίτη Του Κόσμου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη, Μ., (1993). *Ο Μεγάλος Περίπατος Του Γέλιου. Το Αστείο Στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Έκφραση.
- Κανατσούλη, Μ., (1999). «Εικονογράφιση Στο Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο: Μια Διαφορετική Προσέγγιση Των Στοιχείων Της Αφήγησης Σε Μία Λογοτεχνική Ιστορία», στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.241-250.

- Κανατσούλη, Μ., (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη, Μ., (2002). *Εισαγωγή Στη Θεωρία Και Κριτική Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ., (2002). *Αμφίσημα Της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανάμεσα Στην Ελληνικότητα Και Την Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Μ., (2005). «Διδάσκοντας Πολυπολιτισμική Παιδική λογοτεχνία», στο Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.35-38.
- Κανατσούλη, Μ., (2005). «Οικολογία Και Παιδική Λογοτεχνία», στο Γεωργόπουλος, Α., (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κανατσούλη, Μ., (2005). «Χιούμορ, Παράδοξο Και Παιχνίδι Σε Εικονογραφημένα Βιβλία Για Παιδιά: Ένα Παράδειγμα», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.) *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.107.
- Κανατσούλη, Μ., (2006). «Η Πρωτοπρόσωπη Αφήγηση Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Παπαντωνάκης, Γ., (επιμ.), *Πρόσωπα και Προσωπεία του Αφηγητή Στην Ελληνική Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία της Τελευταίας Τριακονταετίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανταρτζή, Ε., (1992). «Τα Στερεότυπα Για Το Ρόλο Των Δύο Φύλων Μέσα Από Τις Εικόνες Των Αναγνωστικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ.62, σσ.55-64.
- Kandinsky, W., (1912/1981). *Για Το Πνευματικό Στην Τέχνη*, Παράσχης, Μ., (μτφρ.), Αθήνα: Νεφέλη.
- Kandisky, W., (2013). *Σημείο, Γραμμή, Επίπεδο, Συμβολή Στην Ανάλυση των Ζωγραφικών Στοιχείων*, Μαλάκη-Σταθάκη, Μ., (μτφρ.), Αθήνα: Δωδώνη.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T., (2010). *Η Ανάγνωση Των Εικόνων. Η Γραμματική Του Οπτικού Σχεδιασμού*, Παπαδημητρίου, Φ., (επιμ.), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κάππας, Χ., (2005). *Ο Ρόλος Του Παιχνιδιού Στην Παιδική Ηλικία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Καρακίτσος, Α., (2001). «Παιδική Λογοτεχνία Και Ειδική Αγωγή», στο Τζουριάδου, Μ. (επιμ.), *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες Τάσεις Και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Καρακίτσος, Α., (2008). «Εικονιστικές Και Κειμενικές Αναπαραστάσεις Του Άλλου Στα Παιδικά Εικονογραφημένα Βιβλία Την Πρόσφατη Δεκαετία Στην Ελλάδα», στο *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*, Ζυγός: Θεσσαλονίκη.

- Καρακίτσιος, Α., (2008). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Αναπαραστάσεις Του Μικρού Άλλου, Του Ειδικού Παιδιού Και Του Αστικού Τοπίου*, Αθήνα: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α., (2010). *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α., (2013). «Οι Αναπαραστάσεις Του Εβραίου Στην Παιδική λογοτεχνία. Κυνηγώντας Τις Λέξεις Και Τα Νοήματα», *Κείμενα*, τ.χ.17, Ιούλιος, σ.1.
- Καρακίτσιος, Α., (2013). *Διδασκαλία Της Λογοτεχνίας Και Δημιουργική Γραφή*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α., (2014). «Διαπολιτισμικές Αναγνώσεις Παιδικών Βιβλίων Πολιτισμικής Διαφορετικότητας», *Κείμενα*, Ιούλιος, τχ.19,.
- Καρακίτσιος, Α., & Καρασσαβίδου Ε., (2005). «Αναπαραστάσεις Του Μετανάστη Στο Παιδικό Μυθιστόρημα», *Κείμενα*, τ.χ.3, Δεκέμβριος, σσ.3-4.
- Καρακίτσιος, Α. & Μαναβόπουλος, Κ., (2001). «Η Ευαισθητοποίηση Των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Σε Προβλήματα Παιδιών Με Ειδικές Ανάγκες Μέσα Από Τη Διδασκαλία Κειμένων Παιδικής Λογοτεχνίας», στο Τάφα, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου Η Έρευνα Στην Προσχολική Ηλικία*, τ. 1, Αθήνα: Δαρδανός.
- Καρπόζηλου, Μ., (1994). *Το Παιδί Στη Χώρα Των Βιβλίων, Συμβολή Στη Μελέτη Των Παιδικών Αναγνωσμάτων*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε., (1999). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί Και Αλλοδαποί Στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός Τάξης Το Διαφορετικό*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καφετζή, Ε., (2012). *Φτερουγίσματα Στη λίμνη...: Η Λογοτεχνία Συναντά Τη Βιοματική Μάθηση Στο Πλαίσιο Μιας Οργανωμένης Εκπαιδευτικής Πρότασης*, στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, 19-21 Οκτωβρίου, Φλώρινα, σσ.161-162.
- Καφούση, Σ., Σκουμπουρδή, Χ., (2012). *Τα Μαθηματικά Των Παιδιών 4-6: Αριθμοί Και Χώρος*, Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Ε., (2008). *Θεωρία Και Μέθοδοι Ανάλυσης Της Αφηγηματικής Πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Ε., (2008). *Αφηγηματολογία, Θεωρία Και Μέθοδοι Ανάλυσης Της Αφηγηματικής Πεζογραφίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κελεσιδου – Γαλανού, Α.Μ., (1987). *Οι Φιλίες Των Παιδιών: Ο Ρόλος Της Φιλίας Στο Αναπτυσσόμενο Παιδί*, Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Κιτσαράς, Γ., (1991). *Εισαγωγή Στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κιτσαράς, Γ., (1993). *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο Στη Νηπιακή Και Πρωτοσχολική Ηλικία, Θεωρητική Και Εμπειρική Προσέγγιση*, Αθήνα: Παπαζήσης.

- Κοντάκος, Α., (1995). «Ταυτότητα Και Παιδαγωγική», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ.χ.1, σσ. 61-73.
- Κούγιαλη, Γ., (2014). «Η Απουσία Της Μάνας Στη Ζωή Των Παιδιών Μέσα Από Τη Λογοτεχνία Για Παιδιά», *Διαδρομές*, τ.χ.113, Άνοιξη, σ.55.
- Κουκουλομάτη, Δημ. Ιω., (1993). *Λογοτεχνία Και Εικονογράφηση. Η Παιδευτική Τους Διάσταση*, Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Κουμουνδούρος, Γ., (2012). *Διαπολιτισμικότητα Και Στερεότυπα Στην Εκπαίδευση. Αναγκαιότητα Και Αναποτελεσματικότητα, Διδακτικές Μεθοδολογίες & Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήματος Ψυχολογίας, Αθήνα.
- Κούπερ, Τζ. Σ., (1983). *Ο Θαυμαστός Κόσμος Των Παραμυθιών. Αλληγορίες Της Εσωτερικής Ζωής. Πορεία Προς Την Ωριμότητα*, Μαλαμόπουλος. Θ., (μτφρ.), Αθήνα: Θυμάρι.
- Κουρκούτας, Η., & Θάνος, Θ., (2013). *Σχολική Βία Και Παραβατικότητα*, (επιμ.), Αθήνα: Τόπος.
- Κουτσός, Δ. Ν., (1995). *Περιβαλλοντικά Μονοπάτια*, (επιμ.), Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Κουτσοβάνου, Ε., (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης Και Η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T., (2010). *Η Ανάγνωση Των Εικόνων. Η Γραμματική Του Οπτικού Σχεδιασμού*, Παπαδημητρίου, Φ., (επιμ.), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κρίβας, Σ., (1997). «Η Δικτυακή Επικοινωνία Και Σκέψη Στην Περιβαλλοντική Αγωγή», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.χ.35, σ.26.
- Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α., (2005). *Όψεις Της Ετερότητας*, (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (2000). *Εμείς Και Οι Άλλοι. Αναφορά Στις Τάσεις Και Τα Σύμβολα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστάκη, Ι., (2010). «Η Εικόνα Του Ειδικού Παιδιού Στο Έργο Ο Νάνος Και Η Γαριδούλα- Η Διδακτική Αξιοποίηση Στο Νηπιαγωγείο», *Διαδρομές*, τ.χ.97, Άνοιξη, σσ.10-12.
- Λαλαγιάννη, Β., (2003). «Αναπαραστάσεις Του Αφρικανού Στην Παιδική Λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τ.χ. 9-10, Άνοιξη – Καλοκαίρι, σ.271.
- Λαμπρίδης, Ε., (2004). *Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική Ταυτότητα. Μελετώντας Τις Δυναμικές Της Κοινωνικής Αναπαράστασης Για Τους Τσιγγάνους*, Αθήνα: Gutenberg.

- Levi-Strauss, C., (1971). «Φυλή Και Ιστορία», στο Μαρωνίτης, Δ.Ν., (επιμ.), *Ο Φόβος Της Ελευθερίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λογοθέτη, Σ., (2014). *Δυσλεξία, Από Τη Θεωρία Στην Εκπαιδευτική Πράξη, Στάσεις Και Αντιληψεις Εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Michael Stork.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1991). *Εκπαίδευση Και Διάκριση Των Φύλων. Παιδικά Αναγνώσματα Στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαρκίδης, Κ., & Καρακίτσιος, Α., (2004). «Παιδική Λογοτεχνία Και Μετανάστευση: Απεικονίσεις Του Άλλου Στο μυθιστόρημα Κάποτε Ο Κυνηγός Της Ελένης Σαραντίτη», στο Τσιλιμένη, Τ., (επιμ.) *Το Σύγχρονο Ελληνικό Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Μάγος, Κ., (2002). *Ο Μακρύς Δρόμος Της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ.χ.26, σσ.8-13.
- Μάγος, Κ., & Γκανάτσου, Γ., (2013). «Ο Νασρεντίν, Η Παπαρούνα Και Το Μαύρο Πρόβατο», στο Ακριτόπουλος, Α. Ν., *Ελληνική Παιδική – Νεανική Λογοτεχνία, Ιστορία, Κριτική, Διδασκαλία*, Αθήνα: Ηρόδοτος, σ.635.
- Μαγουλιώτης, Α., (1994). *Το Μπλοκ Της Φαντασίας*, Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Μακ Κι, (1996). *Έλμερ ο παρδαλός ελέφαντας*, Ανδρουτσοπούλου, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Πατάκης.
- Μακρυγιάννης, Π., (2012). *Τα Προγράμματα Σπουδών Του Νέου Σχολείου: Στόχοι, Φιλοσοφία Και Ένταξη Των Ψηφιακών Μέσων Διδασκαλίας Και Μάθησης Στις Παιδαγωγικές Πρακτικές*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθήνα.
- Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., & Γαληνού, Π., (2000). «Πολιτισμικές Ταυτότητες : Από Το Τοπικό Στο Παγκόσμιο;» στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., & Οικονόμου, Θ., (επιμ.), *«Εμείς» Και Οι «Άλλοι»: Αναφορά Στις Τάσεις Και Τα Σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.30.
- Μάρκου, Γ., & Βασιλειάδου, Μ., (1996). *Προσεγγίσεις Της Πολυπολιτισμικότητας Και Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μαρτινίδη, Π., (1990). *Κόμικς, Τέχνη Και Τεχνικές Της Εικονογράφησης*, Αθήνα: Α.Σ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η., (2005). «Επαγγελματισμός Και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Μπαγάκης, Γ., *Επιμόρφωση Και Επαγγελματική Ανάπτυξη Του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητροφάνης, Γ., (2006). «Ο Αφηγητής: Οι Μεταμορφώσεις Του Πρωτέα Στην Παιδική Λογοτεχνία», στο Παπαντωνάκης, Γ., (επιμ.), *Πρόσωπα Και Προσωπεία Του Αφηγητή*

- Στην Ελληνική Παιδική Και Νεανική Λογοτεχνία Της Τελευταίας Τριακονταετίας*, Αθήνα: Πατάκης, σσ.221-245.
- Μουλά, Ε., & Κοσεγιάν, Χ., (2010). *Η Αξιοποίηση Των Κόμικς Στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Κριτική.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (1998). *Λεξικό Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπέσσης, Δ., (1994). «Η Εικονογράφηση Στο Παραμύθι», στο *Το Παραμύθι Και Η Εκπαίδευση*, Ημερίδα της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Φλώρινα: Νεανικό και Παιδικό Παράρτημα της Δημόσιας Βιβλιοθήκης Φλώρινας.
- Μπλούνας, Θ., (2014). «Η Παιδική Λογοτεχνία, Η Παιδαγωγική Και Ο Ρόλος Του Βιώματος Στο Παιδικό Βιβλίο», *Διαδρομές*, τ.χ.115, Φθινόπωρο, σ.36.
- Μπονώτη, Φ., & Ανδρέου, Ε., (2007). «Οι Εκπαιδευτικοί Σχεδιάζουν Τον Εαυτό Τους Μέσα Στην Σχολική Τάξη: Τι Αποκαλύπτεται Ως Προς Την Παιδαγωγική Τους Πρακτική», στο Μισηλίδη, Π., Μπρούζος, Α., Ευκλείδη, Α., (επιμ.), *Γονείς, Παιδί Και Εκπαιδευτική Πρακτική*, τ.5, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, σσ.186-188.
- Μπρούζος, Α., (1999). *Ο Εκπαιδευτικός Ως Λειτουργός Συμβουλευτικής Και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., (2009). *Ο Εκπαιδευτικός Ως Λειτουργός Συμβουλευτικής, Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση Της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η., (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις Στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας Και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Νάτσης, Κ., (2001). «Ο Πολυπολιτισμικός Ρόλος Της Παιδικής Λογοτεχνίας Και Το Κίνημα Της Πολιτικής Ορθότητας», Εισηγήση στο 4^ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα».
- Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν., (1997). *Ταυτότητες*, (επιμ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Νικολάκη, Ε.Α., «Ν. Καχτίτση, Η Ομορφάσχημη: Η Αποδόμηση Των Στερεοτύπων Ως Αυτοαναφορά Και “Αναφορική Κριτική”», *Διαβάζω*, τχ. 417, σ. 115.
- Νικολάου, Γ., (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον. Βασικές Αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ., (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ., (2005). *Καλημέρα φίλε*, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Nodelman, P., (2009). *Αποκωδικοποιώντας Τις Εικόνες*, στο Hunt, P., *Κατανοώντας Την Λογοτεχνία Για Παιδιά*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.233.

- Nodelman, P., (2009). *Λέξεις Για Εικόνες, Η Αφηγηματική Τέχνη Του Παιδικού Εικονογραφημένου Βιβλίου*, Τσιλιμένη, Τ., (επιμ.), Αθήνα: Πατάκη, σσ.86-87.
- Norton, D., (2006). *Μέσα Από Τα Μάτια Ενός Παιδιού. Εισαγωγή Στην Παιδική Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ντελόπουλος, Κ., (1997). *Ελληνικό Λογοτεχνικό Και Ιστορικό Αρχείο: Το Παιδικό Βιβλίο Στην Ελλάδα Τον 19^ο αιώνα*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ντενίση, Σ., (2009). «Εισαγωγή», στο Μαρμαρίνου-Πολίτη, Ε., Ντενίση, Σ., (επίμ.), *Το Διήγημα Στην Ελληνική Και Στις Ξένες Λογοτεχνίες, Θεωρία, Γραφή, Πρόσληψη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίξον, Μ., (1986). «Όλα Άσπρα Και Όμορφα», στο Hoyles, M., *The Politics of Literacy*, Σπύρου, Κ., (μτφρ.), Αθήνα: Θεωρία, σ.125.
- Ντολιοπούλου, Ε., (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα Για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ., (2011). «Υποβοηθώντας Τη Μετάβαση Από Την Οικογένεια Στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση Της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας Μέσα Στην Τάξη», *Επιστήμες Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 107.
- Οικονομίδου, Α., (1998). «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Αφηγηματικοί Πειραματισμοί», στο Βασιλαράκης, Ι., (επιμ.), *Σύγχρονες Οπτικές Και Προοπτικές Της Λογοτεχνίας Για Παιδιά Και Νέους*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.286-301.
- Οικονομίδου, Α., (2000). «Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία: Αφηγηματικοί Πειραματισμοί», στα πρακτικά του Κ.Ε.Π.Β., *Η Συγγραφή Και Η Εικονογράφηση*, τ.Α., Τζαφεροπούλου, Μ., (επιμ.), Αθήνα: Καστανιώτη, σσ.248-301.
- Οικονομίδου, Σ., (2011). «Η Δύναμη Των Εικόνων: Εικονογραφικές Διασκευές Του Εγωιστή Γίγαντα Του Oscar Wilde», στο Οικονομίδου, Σ., & Δαμιανού, Δ., (επιμ.) *Αφηγήσεις Που Δεν Τελειώνουν Ποτέ... Κειμενικές Και Εικονογραφικές Διασκευές Για Παιδιά*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, σσ.168-169.
- Οικονομίδου, Σ., (2011). *Χίλιες Και Μία Ανατροπές, Η Νεότερικότητα Στη Λογοτεχνία Για Μικρές Ηλικίες*, Αθήνα: Πατάκη.
- Οικονόμου-Αγοραστού, Ι., (1992). *Εισαγωγή Στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία Των Εθνικών Χαρακτηριστικών Στη Λογοτεχνία*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ο' Sullivan, E., (2010). *Συγκριτική Παιδική Λογοτεχνία*, Πανάου, Π., & Ξενή, Ε., (μτφρ.), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πάγκαλου, Β., (2001). «Μεταμόρφωση Και Εικονολογία: Ο Πίθηκος Ξουθ ή Τα Ήθη Του Αιώνας Του Ιάκωβου Πιτζιπίου», *Διαβάζω*, τχ. 417, Απρίλιος, σ. 107.

- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο., (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές Και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β., (2003). «Μεταρρυθμιστικές Παιδαγωγικές Αρχές Στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.χ.8, σ. 97-112.
- Πανταζής, Σ., (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή Στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική, Προβληματισμοί – Προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδάτος, Γ., (1997). «Στάσεις Απέναντι Στο Παιδί Με Ειδικές Ανάγκες: Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία Της περιόδου 1975-1992», στο Καϊλα, Μ., Πολεμικός, Ν. & Φιλίππου, Γ. (επιμ.), *Άτομα Με Ειδικές Ανάγκες*, τ. 2, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 726-738.
- Παπαδάτος, Γ., (2014). *Το Παιδικό Βιβλίο Στην Εκπαίδευση Και Στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαδάτος, Ι., (2003). *Τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα Στην Ελληνική Παιδική Πεζογραφία (1975-1990)-Κοινωνιοπαιδαγωγική-Λογοτεχνική Προσέγγιση*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Π.Τ.Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου, Β., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Και Σχολείο, Μια Διαχρονική Θεώρηση*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Παπαδημητρίου, Ζ., (1995). «Ρατσισμός Και Μετανάστευση», στο *Κίνηση Πολιτών Κατά Του Ρατσισμού* (επιμ.), *Η Ευρώπη Αντιμέτωπη Με Το Φαινόμενο Του Ρατσισμού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Παπαδημητρίου, Ζ., (2000). *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή Στο Φυλετικό Μίσος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνάκης, Γ.Δ., (2000). *Κώδικες Και Αφηγηματικά Προγράμματα Σε Κείμενα Της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ., & Κωτόπουλος, Η., (2011). *Σκηνικά, Χαρακτήρες, Πλοκή, Διαβάζοντας Ένα Λογοτεχνικό Κείμενο: Για Παιδιά Και Νέους*, Αθήνα: Ίων.
- Παπαοικονόμου-Κηπουργού, Κ., (1997). *Η Μουσική Στην Αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα: Γεωργιάδης.
- Παπάς, Α., (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Και Διδακτική*, τ.Α', Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαστάμου, Σ., (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα: Οδυσσεάς.

- Πασχαλίδης, Γ., (2002). «Γενικές Αρχές Του Προγράμματος», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία Στο Σχολείο. Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 34.
- Πεσκέτζη, Μ., (1997). «Το Πρόβλημα Της Λογοτεχνικής Ανάγνωσης Και Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο Μάρκου, Γ., *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών- Μια Εναλλακτική Πρόταση*, Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α., σ.233.
- Πλειός, Γ., (2005). *Πολιτισμός Της Εικόνας Και Εκπαίδευση. Ο Ρόλος Της Εικονικής Ιδεολογίας*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πολίτης, Φ., (2004). «Οικο-φεμινισμός: Η Ηθική Της Φροντίδας Στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», στο *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Στο Δημοτικό Σχολείο Και Το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα – Δραστηριότητες*, Πρακτικά Ημερίδας, Σπάρτη, 17 Ιουνίου, σσ.48-49.
- Πολίτης, Δ., (2008). «Μεταμυθοπλασία Και Λογοτεχνία Για Παιδιά», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (επίμ.), *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, Αναθεωρήσεις, Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 112-118.
- Πρεβεζάνου, Β., (2007). *Ιδεολογικές Διαστάσεις Του Άλλου Στο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*, Αθήνα: Κέδρος.
- Ρεράκη, Η., (2007). *Ο Άλλος Στο Ελληνικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Reid, J., (1982). *Το Διήγημα*, Μεγάλου-Σεφεριάδη, Λ., (μτφρ.), Αθήνα: Ερμής.
- Rigby K., (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Rychlicki, Z., (1991). «Εικονογραφώντας Παιδικά Βιβλία. Σκοποί Και Μέθοδοι», *Διαδρομές*, τ.χ.2, σσ.50-51.
- Said, E., (1996), *Οριενταλισμός*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σακελλαριάδη, Ε., (2005). «Το Παιδί Αναγνώστης, Γνώστης Των Μέσων, Στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.69.
- Σακελλαρίου, Μ., (2008). *Συνεργασία Οικογένειας Και Νηπιαγωγείου, Θεωρία, Έρευνα, Διδακτικές Προτάσεις*, Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαραφίδου, Κ., (2005). «Η Εικονογράφηση Στα Βιβλία Της Παιδικής Λογοτεχνίας», *Διαδρομές*, τ.χ.19, σσ.233-240.
- Σιβροπούλου, Ε., (2005). *Εικονογραφημένες Μικρές Ιστορίες: Από Τις Σχέσεις Κειμένου Και Εικόνας Στο Διδακτικό Πειραματισμό*, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, *Περίβιβλος*, Πρακτικά Βιβλιολογικής Δημερίδας, Φλώρινα 24-25 Μαΐου, Φλώρινα: Βιβλιολογείον, σ. 128.

- Σιβροπούλου, Ρ., (2004). *Ταξίδι Στον Κόσμο Των Εικονογραφημένων Μικρών Ιστοριών. Θεωρητικές Και Διδακτικές Διαστάσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σκουμπουρδή Χρ., (2006). «Παιδιά Νηπιαγωγείου Αναπαριστούν Ποσότητες Βοηθώντας Τη Χιονάτη», στο Χασάπης, Δ., (επιμ.), *Μαθηματικά και Λογοτεχνία*, 6ο Διήμερο Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών, Θεσσαλονίκη, σσ. 105-116.
- Σκούρτου, Ε., (2011). *Η Διγλωσσία Στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P., Bond, M. H, (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία*, Κάγκου, Β., (μτφρ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σούλης, Σ., (2002). *Παιδαγωγική Της Ένταξης, Από Το «Σχολείο Του Διαχωρισμού» Σε Ένα «Σχολείο Για Όλους»*, Αθήνα: Δαρδανός, τ.Α'.
- Σπανάκη, Μ., (2011). *Ο Καζαντζάκης Και Η Παιδική Λογοτεχνία. Μύθος Και Ιστορία Στα Μυθιστορήματα, Ο Μέγας Αλέξανδρος, Στα Παλάτια Της Κνωσού*, Κύπρος: Gutenberg.
- Σπινκ, Τ., (1990). *Τα Παιδιά Ως Αναγνώστες*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Στανιού, Ε., (2015). «Τα Παιδιά Στο Νηπιαγωγείο Ως Κοινωνοί Της Διαφορετικότητας: Έκφραση Μέσα Από Τη Μυθοπλασία», *Διαδρομές*, Άνοιξη, σσ.8-9.
- Στεργίου, Λ., (2006). «Προκαταλήψεις Και Νηπιαγωγείο: Ένα Πεδίο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής Παρέμβασης», *Παιδαγωγική, Θεωρία Και Πράξη*, τ.χ.1, σ.56.
- Στεργίου, Λ., (2004). «Εκπατρισμός Και Διαπολιτισμικότητα», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ.3, σ.190.
- Stern, A., & Duquet, P., (1992). *Από Το Αυθόρμητο Ιχνογράφημα Στις Γραφικές Τέχνες*, Βασδέκη, Γ.Α., (μτφρ.), Αθήνα: Δίπτυχο.
- Στίκα, Δ., (1999). «Η Αποδοχή Του Άλλου Στο Παραμύθι», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τ.13, σσ.53-58.
- Συνοδινού, Κ., (2007). *Ο Παιδικός Αντισμός*, Θεραπευτική Προσέγγιση, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sutton, W., (1996). «Το Κίνημα Της Πολιτικής Ορθότητας Στην Παιδική / Νεανική Λογοτεχνία», Ανδρουτσοπούλου, Α., (μτφρ.), *Διαδρομές*, τ.χ.41, σ.7.
- Τζαφεροπούλου, Μ., (1991). «Το Χιούμορ Στην Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία (Πεξογραφία 1980-1990)», *Διαδρομές*, τ.χ. 23.
- Τζιόβας, Δ., (1987). *Μετά Την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές Και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις Της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Γνώση.
- Τζιόβας, Δ., (2002β). *Το Παλίμνηστο Της Ελληνικής Αφήγησης*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τοματσέφσκι, Μ., (1995). «Θεματική», στο *Θεωρία Λογοτεχνίας. Κείμενα Των Ρώσων Φορμαλιστών*, Νικολούδης, Η., (μτφρ.), Αθήνα: Οδυσσέας.

- Τοδορόν, Γ., (1989). *Ροέτιμπε*, στα ελληνικά με τίτλο *Ποιητική*, Καστρινάκη, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Γνώση.
- Τριάντου, Ι., (2013). *Παράδοση Και Πρωτοπορία, Μελέτες Για Τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Του 20^{ου} Αιώνα –Η Γενιά Του Μεσοπολέμου, Μεταπολεμική Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ίων.
- Τριάντου, Ι., (2003). «Η Προσφορά Του Δροσίνη Στην Ανανέωση Του Νεοελληνικού Αφηγηματικού Λόγου», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ.2, σσ.224-225.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ., (2008). *Ούτε Καλύτερος, Ούτε Χειρότερος...Απλά Διαφορετικός, Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Στη Διαφορετικότητα Για Παιδιά Δημοτικού Και Γυμνασίου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τρούλη, Γ., (1991). *Η Αισθητική Αγωγή Του Παιδιού Στο Νηπιαγωγείο Και Στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαούσης, Δ., (1996). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαρδάκης, Δ., (1992). *Η Κοινωνική Θεωρία Των Ρόλων*, Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τσιάκαλος, Γ., (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάντης, Α., & Ακαλέστου, Μ., (2011). «Εκφοβισμός Και Βία Στο Σχολείο: Το Πρόγραμμα Παρέμβασης», *Ένεκα Λόγου*, τ.χ.35, Οκτώβριος – Νοέμβριος – Δεκέμβριος, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., σ.4.
- Τσιλιμένη, Γ., (1996). «Οι Μικρές Ιστορίες Και Οι Διαγωνισμοί Της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς», *Διαδρομές*, τ. 41, σσ. 20-27.
- Τσιλιμένη, Γ., (2002). *Οι Μικρές Ιστορίες Κατά Την Εικοσαετία 1970-1990*, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιλιμένη, Γ., (2003). «Η Έννοια Της Διαφορετικότητας Στις Μικρές Ιστορίες», *Διαδρομές*, τχ.9-10, Άνοιξη-Καλοκαίρι, σ.17.
- Τσιλιμένη, Γ., (2007). *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο, Όψεις Και Απόψεις*, Αθήνα: Βόλος.
- Τσιλιμένη, Γ., (2014). «Οι Παραλλαγές Του Λαϊκού Παραμυθιού Και Τα Ευτράπελα Παραμύθια Ως Υλικό Για Την Αξιοποίησή Τους Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Κείμενα*, τ.χ.18, σσ.1-13.
- Τσιμπιδάκι, Α., (2011). *Παιδί Με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια Και Σχολείο: Μία Σχέση Αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Παπαζήσης.

- Τσιπλητάρης, Α., (1997). «Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση. Εκπαίδευση Και Ελεύθερος Χρόνος», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.χ.43, σ.88-94.
- Τσόγκα, Σ., Παπαδοπούλου, Π., Κωτόπουλος, Η. Τ., (2012). «Αναπαραστάσεις Του Περιβάλλοντος Και Αφηγηματικές Τεχνικές Σε Παιδικά Εικονογραφημένα Βιβλία», στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο, 19-21 Οκτωβρίου, Φλώρινα, σσ.187-188.
- Φίλιας, Β., (1998). «Κοινωνικά Πρότυπα Και Αξίες Της Παιδικής Λογοτεχνίας Στη Μεταβατική Κοινωνία Της Εποχής Μας», στο Βασιλαράκης, Ι.Ν., (επιμ.), *Σύγχρονες Οπτικές Και Προοπτικές Της Λογοτεχνίας Για Παιδιά Και Νέους*, Αθήνα: Δαρδανός, σ.24.
- Φλογαίτη, Ε., (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φουέντες, Κ., (2004). «Ξενοφοβία», στο *Σε Αυτά Πιστεύω. Αυτοβιογραφικά Σημειώματα*, Βασιλακάκη, Α., (μτφρ.), Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρυδάκη, Ε., (2003). *Η Θεωρία Της Λογοτεχνίας Στην Πράξη Της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Φώκιαλη, Ε., (2008). «Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο Στο Σύγχρονο Ψηφιακό Περιβάλλον», *Κείμενα*, τ.χ.10, σ.8.
- Χαντ, Π., (2001). *Κριτική, Θεωρία Και Παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). «Ο Ξένος: Εικόνες Για Τον Άλλο», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου Ε., (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία Στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.259-268.
- Χοντολίδου, Ε., (2002-2004). «Ταυτότητες Και Λογοτεχνία Στο Σχολείο», στο *Κλειδιά Και Αντικλειδιά*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές Και Κοινωνικές Ανισότητες*, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Χρυσοχόου, Ξ., (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα, Οι Κοινωνιοψυχολογικοί Προσδιορισμοί Της Πολιτισμικής Πολλαπλότητας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψημμίτης, Μ., (2000). «Η Ατομική Επιλογή Ως Παράγοντας Πολιτισμικής Ταυτότητας Σε Συνθήκες Πολυπλοκότητας: Η Περίπτωση Της Αλληλεγγύης», στο Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ.), *Εμείς Και Οι Άλλοι: Αναφορά Στις Τάσεις Και Τα Σύμβολα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 86.
- Wilkie-Stibbs, C., (2006). «Διακειμενικότητα Και Παιδί-Αναγνώστης», στο Hunt, P., *Κατανοώντας Τη Λογοτεχνία Για Παιδιά*, Μητσοπούλου, Χ., (μτφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ.295-298.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Agatston, P. W., Kowalski, R. & Limber, S., (2007). «Students' Perspectives On Cyber Bullying», *Journal of Adolescent Health*, τ.χ.41, σσ. 559-560.
- Agosto, D., (1999). «One And Inseparable: Inderdependent Storytelling In Picture Storybooks», *Children's Literature in Education*, τ.χ.30 (5), σσ.267-280.
- Ahmed, M., Hussain, I., Ahmed, S., & Tabassum, R., (2012). «Impact Of Bullying On The Perfomance Of The Students At Primary Level In Sindh», *Journal of Education And Practice*, τ.χ.3., σσ.17-24.
- Allan, R., & Hill, R., (1995). «Multicultural Education In Australia: Historical Development And Current Status», στο Banks, J. A & Banks, C. A. M., (επιμ.), *Handbook Of Research On Multicultural Education*, New York: Macmillan, σσ.763-777.
- Alsaker, F.D., (2000). «The Development Of A Depressive Personality Orientation: The Role Of The Individual», στο Perrig, W.J.,& Grob, A., (επιμ.), *Control Of Human Behaviour, Mental Processes And Awareness*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, σσ.345–359.
- Anderson, C., Kauffman, G., Short, K., (1998). “Now I Think Like An Artist: Responding To Picture Books”, στο Evans, J., *What's In The Picture? Responding To Illustrations In Picture Books*, London: Paul Chapman, σσ. 146-165.
- Anstey, M., (2002). «It's Not All Black And White: Postmodern Picture Books And New Literacies», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, τ.χ.45, Μάρτιος, σ.447.
- Archer, J., & Coyne, S. M., (2005). «An Integrated Review Of Indirect, Relational, And Social Aggression», *Personality and Social Psychology Review*, 9, σσ. 212-230.
- Archer, J., (2001). «A Strategic Approach To Aggression», *Social Development*, τ.χ.10, σσ.267-271.
- Arheim, R., (1974). *Art And Visual Perception. A Psychology Of The Creative Eye*, Berkeley, University of California Press.
- Arsenio, W.F., & Lover, A., (1995). «Children's Conceptions Of Sociomoral Affect: Happy Victimizers, Mixed Emotions, And Other Expectancies», στο Killen, M., & Hart., D., (επιμ.), *Morality in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press, σσ.87-128.

- Bakhtin, M., (2006). "Discourse In The Novel", στο Hale, D., (eds.) *The Novel: An Anthology Of Criticism And Theory 1900-2000*, U.K: Blackwell Publishing, σσ. 481-511.
- Bang, M., (1995). *Picture This. Perception And Composition*, Boston: Little, Brown and Company.
- Banks, J. A., (1991). *Teaching Strategies For Ethnic Studies*, Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Barraza, L., Duque-Aristiza-Bal, A.M., & Rebolledo, G., (2003). «Environmental Education: From Policy To Practice», *Environmental Education Research*, τ.χ.9 (3), σσ.347-357.
- Beckett, S., (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre For All Ages*, New York & London: Routledge.
- Besag, V., (1989). *Bullies And Victims In Schools*, Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, W. C., (1987). *The Rhetoric Of Fiction*, Middlesex: Penguin Books.
- Botsoglou, K., & Kakana, D., (2003). *Linking Cultures Through Play: Children Exchange Cultural Elements Through Play Activities In Kindergarten*, OMEP World Conference, Kusadasi.
- Boulton, M. J., & Hawker, D.S., (1997). «Non Physical Forms Of Bullying Among School Pupils: A Cause for Concern», *Health Education*, τ.χ.2, σσ.61-64.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K., (1994). «Bully/victim Problems In Middle-School Children: Stability, Self-Perceived Competence, Peer Perceptions And Peer Acceptance», *British Journal of Developmental Psychology*, τ.χ.12, σσ.315–329.
- Bowers, M. A., (2004). *Magic(al) Realism*, New York and London: Routledge.
- Bright, R. M., (2005). «It's Just A Grade 8 Girl Thing: Aggression In Teenage Girls», *Gender and Education*, τ.χ.17, σσ. 93-101.
- Bruner, J., (1997). *The Culture Of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bukowski, W.M., (1998). *Sociometry Then & Now: Building On Six Decades Of Measuring Children's Experiences Within the Peer Group*, San Francisco: Jossey – Bass.
- Burmark, L., (2008). «Visual Literacy: What You Get Is What You See», στο Frey, N., & Fisher, D., *Teaching Visual Literacy:Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*, United States of America: Corwin Press.

- Cai, M., & Sims Bishop, R., (1994). «Multicultural Literature For Children: Towards A Clarification Of A Concept», στο Dyson, A. H., & Genishi, C., (eds.), *The Need For Story*, Urbana, IL: NTCE, σσ.59-60.
- Cai, M., (2002). *Multicultural Literature For Children And Young Adults. Reflection On Critical Issues*, Westport Conn: Greenwood Press.
- Champion, S.L., Rumbold, A. R., Steele, E. J., Giles, L. C., Davies, L. C., & Moore, V. M., (2012). «Parental Work Schedule And Child Overweight And Obesity», *International Journal Of Obesity*, τ.χ. 36, Απρίλιος, σ.574.
- Chatman, S., (2001). «Parody And Style», *Poetics Today*, vol. 22 (1), σσ. 25-39.
- Chawla, L., (1998). «Significant Life Experiences Revisited: A Review Of Research On Sources Of Environmental Sensitivity», *The Journal of Environmental Education*, 29 (3), σσ.11-21.
- Ciancolo, P., (1976). *Illustrations In Children's Books*, Dubuque, Iowa: WM.C Brown Company Publishers.
- Colomer Martinez, T., (2012). «School And Immigration: Welcoming Literature», *Bellaterra Journal Of Teaching & Learning Language & Literature*, τ.χ.5, Αύγουστος-Σεπτέμβριος, σσ.1-9.
- Cotton, P., (2000). *Picture Book Sans Frontieres*, Trentham Books.
- Davis, M.H., (1983). «Measuring Individual Differences In Empathy: Evidence For A Multidisciplinary Approach», *Journal of Personality and Social Psychology*, τ.χ.44, σσ.113–126.
- Denham, S.A., & Couchoud, E.A., (1990). «Young Preschoolers' Understanding Of Emotions», *Child Study Journal*, τ.χ.20, σσ.171–192.
- Denham, S.A., (1998). *Emotional Development In Young Children*, New York: Guilford Press.
- Doonan, J., (1997). «Drawn To Illustrations: Greenway Artists in 1997», *Signal*, τ.χ.84, σσ.177-178.
- Doonan, J., (1993). *Looking At Pictures In Picture Books*, Thimble Press.
- Dunn, J., (1995). «Intersubjectivity In Psychoanalysis: A Critical Review», *International Journal of Psychoanalysis*, τ.χ.76, σσ.723-738.
- Dunne, M., Humphrey, S., & Leach, F., (2006). «Gender Violence In Schools In The Developing World», *Gender and Education*, τ.χ.18, σσ.75-98.
- Easthope, A., (1996). *Literary Into Cultural Studies*, New York: Routledge.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Spinrad, T.L., (2006). *Prosocial Development*, Hoboken, NJ: Wiley.
- Elkad-Lehman, I., (2005). «Spinning A Tale: Intertextuality And Intertextual Aptitude», *Educational Studies In Language And Literature*, τ.χ.5, σσ.40-41.
- Ensari, N., & Miller, N., (2005). «Prejudice And Intergroup Attributions: The Role Of Personalization And Performance Feedback», *Group Processes & Intergroup Relations*, 8 (4), σσ.391-410.
- Erwin, P., (2013). *Friendship In Childhood And Adolescence*, Routledge.
- Evans, J., (2009). «Reading The Visual. Creative And Aesthetic Responses To Picturebooks And Fine Art», στο Evans, J., (επιμ.), *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to Picturebooks*, London and New York: Routledge, σσ.99-101.
- Galef, D., (1993). *The Supporting Cast: A Study Of Flat And Mirror Characters*, The Pennsylvania University Press.
- Genette, G., (1980). *Narrative Discourse: An Essay In Method*, Lewin, J.E. (μτφρ.), Ithaca-New York: Cornell University Press.
- Genette, G., (1982). *Palimpsestes. La Littérature Au Second Degré*, Paris: Seuil.
- Genette, G., (1991). «Introduction To The Paratext», *New Literary History*, Maclean, M., (μτφρ.), vol. 22 (2), σσ. 261-262.
- Goodwin, M.H., (2006). *Hidden Lives Of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Oxford: Blackwell.
- Gopalakrishnan, A., (2012). *Multicultural Children's Literature: A Critical Issues Approach*, SAGE publications.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M., (2004). «Childhood Bullying: Current Empirical Findings And Future Directions For Research», *Aggression and Violent Behavior*, τ.χ.9, σσ.379-400.
- Guerin, S. & Hennessy, E., (2002). *Aggression And Bullying*, Blackwell: Oxford.
- Gundara, J., (2000). *Interculturalism, Education And Inclusion*, London: Paul Chapman.
- Hanish, L.D., Martin, C.L., Fabes, R.A., Leonard, S., & Herzog, M., (2005). «Exposure To Externalizing Peers In Early Childhood: Homophily And Peer Contagion Processes», *Journal of Abnormal Child Psychology*, τ.χ.33, σσ.267–281.
- Hartup, W. W., (1996). «Cooperation, Close Relationships And Cognitive Development», στο Bukowski, W.M., Newcomb, A., Hartup, W. (επιμ.), *The Company They Keep: Friendship In Childhood And Adolescence*, Cambridge: University Press, σσ. 23-27.

- Hartup, W. W., (1983). «Peer Relations», στο Mussen, P. H., (επιμ.), *Handbook Of Child Psychology*, τ.4, *Socialization, Personality, And Social Development*, New York: Wiley.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J., (2001). «Subtypes Of Peer Harassment And Their Correlates: A Social Dominance Perspective», στο Juvonen, J., & Graham, S., (επιμ.), *Peer Harassment In School: The Plight Of the Vulnerable And Victimized*. New York: Guilford Press.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A., (2004). «Peer Relations In Childhood», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, τ.χ.45, 1, σσ.84–108.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S., (2001). «Adult Recognitions Of School Bullying Situations», *Educational Research*, τ.χ.43, σσ. 133-146.
- Heilborn, N., & Prinstein, M. J., (2008). «A Review And Reconceptualization Of Social Aggression: Adaptive And Maladaptive Correlates», *Clinical Child and Family Psychological Review*, τ.χ.11, σσ. 176-217.
- Hoffman, M.L., (1984). «Interaction Of Affect And Cognition In Empathy», στο Izard, C., Kagan, J., & Zasonc, R., (επιμ.), *Emotions, Cognition, And Behavior*, New York: Cambridge University Press, σσ.103-131.
- Howes, C., (1996). «The Earliest Friendships», στο Bukowski, W.M., Newcomb, A., Hartup, W. (επιμ.), *The Company They Keep: Friendship In Childhood And Adolescence*, Cambridge: University Press, σσ.66-86.
- Hughes, P., (1998). «Exploring Visual Literacy Across The Curriculum», στο Evans, J., *What's In The Picture? Responding To Illustrations In Picture Books*, (επιμ.), London: Paul Chapman, σσ.118-119.
- Hunt, P., (1992). *Literature For Children*, Contemporary Criticism, London & New York: Routledge.
- Iser, W., (1990). *The Implied Reader. Patterns Of Communication In Prose Fiction From Bunyan To Beckett*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W., (1991). *The Act Of Reading. A Theory Of Aesthetic Response*, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Joan, A. W., & Christensen, C., (2012). «My Story, Your Story, Our Story: Cultural Connections And Issues In Children's Literatute», *Journal of Children's Literature*, Ανοιξη, σσ.52-57.
- Johnson, P., (2009). *Making Picture Stories: Children Illustrating their Narrative Texts*, στο Evans, J., (επιμ.) *Talking Beyond The Page: Reading And Responding To Multimodal Texts*, London and New York: Routledge, σσ. 166-167.

- Jose Botelho, M., & Kabakow Rudman, M., (2009). *Critical Multicultural Analysis Of Children's Literature: Mirrors, Windows And Doors*, New York and London: Routledge.
- Kalantzis, M., Cope, B., (2001). "Multiliteracies: A Framework for Action", στο Kalantzis, M., Cope, B., (επιμ.), *Transformations in Language and Learning: Prospectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing, σσ.19-31.
- Kanatsouli, M., (2012). "Games Inside Books for Young Children", *Bookbird*, vol. 50 (4), σσ. 33-40.
- Kellmer-Pringle, Wilson, R.A., (1994). *Environmental Education At The Early Childhood Level*, (επιμ.) Washington, DC: North American Association for Environmental Education.
- Killen, M., (2007). «Children's Social And Moral Reasoning About Exclusion», *Current Directions in Psychological Science*, 16, σσ.32-36.
- Kolbert, J.B., & Crothers, L.M., (2003). «Bullying And Evolutionary Psychology», *Journal of School Violence*, 2, σσ.73-91.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T., (2001). *Multimodal Discourse: The Modes And Media Of Contemporary Communication*, London: Arnold, σ. 123.
- Kress, G., & Leeuwen, T., (2002). «Colour As A Semiotic Mode: Notes For A Grammar Of Colour», στο *Visual Communication*, 1 (3), σσ.143-368.
- Kress, G., (2001). *Communication And Culture*, Kensington: New South.
- Kümmerling-Meibauer, B., (1999). "Metalinguistic Awareness And The Child's Developing Concept Of Irony: The Relationship Between Pictures And Text In Ironic Picturebooks", *The Lion And The Unicorn*, vol. 23, σσ. 153-183.
- Ladd, G.W., Kochenderfer B.J., (1996). «Linkages Between Friendship And Adjustment During Early School Transitions», στο Bukowski, W.M., Newcomb, A., Hartup, W. (επιμ.), *The Company They Keep: Friendship In Childhood And Adolescence*, Cambridge: University Press.
- Lalonde, C.E., & Chandler, M.J., (1995). «False Belief Understanding Goes to School: On The Socioemotional Consequences Of Coming Early Or Late To A First Theory Of Mind», *Cognition And Emotion*, 9, σσ.167-185.
- Laursen, B., (1993). «Close Friendships In Adolescence», στο Bukowski, W., Hoza, B., Boivin, M. (επιμ.), *Popularity, Friendship & Emotional Adjustment During Early Adolescence*, San Francisco: Jossey – Bass, σσ.23-37.

- Lewis, D., (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing The Text*, London and New York: Routledge.
- Lippmann, W., (1946). *Public Opinion*, New York: Pelican Books.
- Louie, B.Y., (2006). «Guiding Principles For Teaching Multicultural Literature. Cultural Awareness», *Reading Teacher*, vol.59, n5, International Reading Association, σσ.438-448.
- Luiselli, J., Russo, D., Christian, W., & Wilczynski, S., (2008). «Behavioral Treatment And Normal Educational And Intellectual Functioning In Young Autistic Children», *Journal of Consulting And Clinical Psychology*, τ.55, U.S: Oxford University Press.
- Lukens, R., (1995). *A Critical Handbook Of Children's Literature*, New York: Harper Collins College Publishers.
- Macklem, G. L., (2004). *Bullying And Teasing. Social Power In Children's Groups*, Kluwer Academic: Plenum Publishers.
- Martens, P., Martens, R., Hassay Doyle, M., Loomis, J., Furnari, C., Soper, E., Stout, R., & Fuhrman, L., (2015). «Building Intercultural Understandings Through Global Literature», *The Reading Teacher*, τ.χ.8, σσ.609-610.
- Masters, J.C., & Furman, W., (1981). «Popularity, Individual Friendship Selection And Specific Peer Interactions Among Children», *Developmental Psychology*, τ.17.
- May, C., (2002). *The Short Story. The Reality Of Artifice*, New York & Great Britain: Routledge, Taylor & Francis Group.
- McGillis, R., (2013). *Voices Of The Other: Children's Literature And The Postcolonial Context*, Routledge.
- McGillis, R., (2000). «The Pleasure Of The Process: Same Place But Different», *Children's Literature, Children's Literature*, τ.χ.28, σσ.16-20.
- Meek, M., (1982). «What Counts As Evidence In Theories Of Children's Literature?», vol.21, Issue 4, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meek, M., (2001). Preface, στο Meek, M., (επιμ.), *Children's Literature And National Identity*, USA: Tentham Books, σσ.vii-xvii.
- Mellor, M., (2000). «Feminism And Environmental Ethics: A Materialist Perspective», *Ethics And The Environment*, 5, 1, σσ.107-123.
- Mellor, M., (1997). *Feminism And Ecology*, New York: New York University Press.
- Meyer, J. R., & Whitmore, F. K., (2012). *Reclaiming Reading: Teachers, Students, And Researchers Regaining Spaces For Thinking And Action*, New York and London: Routledge, σσ.150-152.

- Meyer, W., (2010). "Bruno Bettelheim And His Window To The Soul", *Critical Social Work Journal*, vol. 38 (3), σσ. 275-285.
- Miodrag, H., (2012). «Narrative, Language, And Comics-As-Literature», *Studies In Comics*, τ.χ.2, January, σσ.263-279.
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J., (2006). «Factor Associated With Perceptions And Responses To Bullying Situations By Children, Parents, Teachers, And Principals», *Victims and Offenders*, 1, σσ.255-288.
- Moebius, W., (1986). «Introduction To Picturebook Codes», *Word & Image*, 2, σσ. 141-151.
- Monks, C., & Smith, P.K., (2006). «Definitions Of Bullying: Age Differences In Understanding Of The Term, And The Role Of Experience», *British Journal of Developmental Psychology*, 24, σσ.801–821.
- Mueller, E., & Lucas, T., (1975). *A Developmental Analysis Of Peer Interaction Among Toddlers*, στο Lewis, & Rosenblum. *Friendship And Peer Relations*, New York: John Wiley & Sons Inc, σσ.47-51.
- Mullard, C., «Multiracial Education In Britain: From Assimilation To Cultural Pluralism», στο Arnot, M., (επιμ.), *Race And Gender. Equal Opportunities Policies In Education*, Open University Set Book, σσ.39-52.
- Nikolajeva, M., (1988). *The Magic Code: The Use Of Magical Patterns In Fantasy For Children*, Stockholm: Almqvist-Wiksell International.
- Nikolajeva, M., (1996). *Children's Literature Comes of Age: Towards A New Aesthetic*, London & New York: Garland.
- Nikolajeva, M., (2000). *From Mythic To Linear. Time In Children's Literature*, London: The Children's Literature Association & The Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M., & Scott, C., (2001). *How Picturebooks Work*, New York: Garland.
- Nikolajeva, M., (2002). *The Rhetoric Of Character In Children's Literature*, Lanham: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M., (2005). *Aesthetic Approaches To Children's Literature. An introduction*, Lanham: The Scarecrow Press.
- Nodelman, P., (1996). *The Pleasures Of Children's Literature*, Longman Publishers USA.
- Nodelman, P., (1988). *Words About Pictures*, Athens Georgia: Georgia University Press.
- Norton, D., E., (1990). Teaching Multicultural Literature In the Reading Curriculum, *The Reading Teacher*, vol.44, σσ.28-40.

- Norton, D., E., (1995). *Through The Eyes Of A Child: An Introduction To Children's Literature*. New Jersey: Merrill, Prentice Hall.
- Pantaleo, S., (2009). "Exploring Children's Responses To The Postmodern Picturebook. *Who's Afraid Of The Big Bad Book?*", στο Evans, J., *Talking Beyond The Page. Reading And Responding to Picturebooks*, London: Routledge, σσ. 44-61.
- Pantaleo, S., (2014). «The Metafictional Nature Of Postmodern Pictures», *The Reading Teacher*, vol.67, 5, Φεβρουάριος, σσ. 324-332.
- Pellegrini, A.D., & Long, J.D., (2002). «A Longitudinal Study Of Bullying, Dominance, And Victimization During The Transition From Primary School Through Secondary School», *British Journal of Developmental Psychology*, 20, σσ.259–280.
- Perren, S., Von Wyl, A., Stadelmann, S., Burgin, D., & von Klitzing, K., (2006). «Associations Between Behavioral/Emotional Difficulties In Kindergarten Children And The Quality of Their Peer Relationships», *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 7, σσ.867-876.
- Piaget, J., (1932/1963). *The Moral Judgment Of The Child*, New York: Academic Press.
- Piata, R. C & Walsh, D., (1996). *High Risk Children In The Schools*, New York: Routledge.
- Piper, D., (1986). «Language Growth In The Multiethnic Classroom», *Language Arts*, τ.63, σσ.23-26.
- Ponciano, L., & Shabazian, A., (2012). «Interculturalism: Addressing Diversity In Early Childhood», *Dimensions Of Early Childhood*, τ.χ.40, σσ.23-24.
- Rigby, K., (2003). «Consequences Of Bullying In Schools», *The Canadian Journal Of Psychiatry*, 48, σσ.583-590.
- Rochman, H., (1993). *Against Borders. Promoting Books For A Multicultural World*, Chicago and London: American Library Association Books.
- Roseth, C.R., & Pellegrini, A.D., (2010). «Methods For Assessing Involvement In Bullying In Preschool And Middle School: Some Empirical Comparisons», στο Vernberg, E., & Biggs, B., (επιμ.), *Preventing And Treating Bullying And Victimization*. New York: Oxford University Press.
- Rubin, K.H., & Coplan, R.J., (1998). «Social And Nonsocial Play In Childhood: An Individual Differences Perspective», στο Saracho, O.N. & Spodek, B., (επιμ.), *Multiple Perspectives On Play In Early Childhood Education*, Albany, NY: State University of New York Press, σσ.144–170.

- Rule, A., (2007). «A ‘Tad’ Of Science Appreciation», *Early Childhood Education Journal*, vol.34, 5, σσ.297-300.
- Sacido, J., (2012). *Modernism, Postmodernism And The Short Story In English*, Amsterdam & New York: Rodori, B., V.
- Schuster, B., (1999). «Outsiders At School: The Prevalence Of Bullying And Its Relation With Social Status», *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, , σσ.175-190.
- Serafini, F., (2009). «Understanding Visual Images In Picturebooks», στο Evans, J., *Taking Beyond The Page, Reading And Responding To Picturebooks*, London and New York: Routledge, σσ.22-23.
- Schuster, B., (1999). «Outsiders At School: The Prevalence Of Bullying And Its Relation With Social Status», *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, σσ.175-190.
- Selman, R., (1981). «The Child As A Friendship Philosopher: A Case Study In The Growth Of Interpersonal Understanding», στο Asher, S.R., Gottman, J.M. (επιμ.), *The Development of Children’s Friendships*, Cambridge: University Press, σσ.242-272.
- Selman, R. L., (1980). «Social-Cognitive Understanding: A Guide To Educational And Clinical Practice», στο Lickona, T., (επιμ.), *Moral Development And Behavior*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sendak, M., (1989). «Maurice Sendak’s Narrative Images», στο Otten, C., & Schmidt, G., (επιμ.), *The Voice Of The Narrator In Children’s Literature*, New York: Greenwood Press, σσ.11-12.
- Serafini, F., (2009). “Understanding Visual Images in Picturebooks”, στο Evans, J., *Talking Beyond The Page. Reading And Responding To Picturebooks*, London: Routledge, σ. 14.
- Short, G. K., (2009). «Critically Reading The Word And The World: Building Intercultural Understanding Through Literature», *Bookbird: A Journal of International Children’s Literature*, vol.47, 2, Απρίλιος, σσ.1-4.
- Sims Bishop,R., (1992). «Multicultural Literature For Children: Making Informed Choices», στο Harris, V.J. (επιμ.), *Teaching Multicultural Literature in Grades K-8*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers. Inc, σ.39.
- Sipe, L. R., (1998). «How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text – Picture Relationships», *Children’s Literature in Education*, τ.29, 2, σσ.97-108.
- Sipe, L. R., (2012). «Revisiting The Relationships Between Text And Pictures», *Children’s Literature In Education*, τ.43, σσ.4-21.

- Sipe, L., (2011). "The Art Of Picturebook", στο Wolf, S., Coats, K., Enciso, P., Jenkins, C., *Handbook Of Research On Children's And Young Adult Literature*, New York & London: Routledge, σσ. 238-252.
- Sivevska, D., (2011). «Interculturalism And Multiculturalism As Dimensions Of The Modern Educational System», στο The VI International Balkan Congress For Education And Science: The Modern Society And Education, Skopje, σ.171.
- Smith, P. K., & Monks, C.P., (2008). «Concepts Of Bullying: Developmental And Cultural Aspects», *International Journal of Adolescence Medical Health*, τ.20, σσ.101-112.
- Smith, P. K., & Sharp, S., (1994). *School Bullying: Insights And Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, V., (2009). «Making And Breaking Frames: Crossing The Borders Of Expectation In Picturebooks», στο Evans, J., ό.π., σσ.81-97.
- Solberg, M. E., & Olweus, D., (2003). «Prevalence Estimation Of School Bullying With the Olweus Bully/ Victim Questionnaire», *Aggressive Behavior*, τ.29, σσ.239-268.
- Stanley, L., & Arora, T., (1998). «Social Exclusion Amongst Adolescent Girls. Their Self Esteem And Coping Strategies», *Educational Psychology in Practice*, τ.14, σσ.94-100.
- Stephens, R., (2005). «Stories Matter: The Complexity Of Cultural Authenticity In Children's Literature», *The Lion And The Unicorn*, 29, (2), σσ.272-276.
- Stephens, J., & McCallum, R., (1998). *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story And Metanarratives In Children's Literature*, Psychology Press.
- Stephens, J., (1992). *Language And Ideology In Children's Fiction*, London & New York: Longman.
- Strayer, F.F., & Santos, A.J., (1996). «Affiliative Structures in Preschool Peer Groups», *Social Development*, τ.5, σσ.117-130.
- Sullivan, H., (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, New York: Norton.
- Taylor, G.S., Hinton, K., Moore, L., (2008). *Teaching Multicultural Literature To Help Children Understand Ethnic Diversity: Essays And Experiences*, New York: Edwin Mellen Press.
- Troyna, B., (1993). *Racism And Education*, Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A., (2001). «Hopes Rather Than Fears, Admirations Rather Than Hostilities: A Response to Archer and Bjorkqvist», *Social Development*, τ.χ.10, τ.Β., σσ.275-280.

- Underwood, M. K., Galen, B. R., & Paquette, J. A., (2001). «Top Ten Challenges For Understanding Gender And Aggression In Children: Why Can't We all Just Get Alone?», *Social Development*, τ.χ.10, σσ.248-266.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P., (2003). «Bullying Is Power: Implications For School-Based Intervention Strategies», *Journal Of Applied School Psychology*, τ.χ.19, σσ.157-176.
- Vaughan, C., Gack, J., Soloranzo, H., & Ray, R., (2003). «The Effect Of Environmental Education On Schoolchildren, Their Parents And Community Members: A Study Of Intergenerational And Intercommunity Learning», *Journal Of Environmental Education*, τ.χ.34 (3), σσ.12-21.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W.M., (2009). «The Role Of Friendship In Child And Adolescent Psychosocial Development», στο Rubin, K.H., Bukowski, W.W. & Laursen, B., (επιμ.), *Handbook Of Peer Interactions, Relationships And Groups*, New York: Guilford Press, σσ.568-588.
- Vygotsky, L., (2004). «Play And Its Role In The Mental Development Of The Child, στο Zigler, E.F., Singer, D.G., & Bishop, S.J., *Children's Play: The Roots of Reading*, Washington, DC:Zero To Three Press.
- Warren, J. K., (2000). *Ecofeminism Philosophy: A Western Perspective On What It Is And Why It Matters*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Warren, J. K., (1997). *Ecofeminism: Women, Culture, Nature*, Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.
- Warren, J. K., (2000). *Ecofeminism Philosophy: A Western Perspective On What It Is And Why It Matters*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Waugh, P., (1984/1996). *Metafiction: The Theory And Practice Of Self-conscious Fiction*, Routledge.
- Wilkie, C., (1996). «Intertextuality» στο Hunt, P., (eds.), *Encyclopedia of Children's Literature*, London & New York: Routledge.
- Wilson, R.A., (1996). «Environmental Education Programs For Preschool Children», *The Journal of Environmental Education*, τ.χ.27(4), σσ.28-33.
- Wolfenbarger, C. D & Sipe, L. R., (2007). «A Unique Visual And Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks», *Language Arts*, τ.χ.84 (3), σσ.273-280.
- Worton, M., Still, J., (1990). *Intertextuality: Theories and Practices*, Manchester: University Press.

- Yannicopoulou, A., (2002). «When The Word Meets The Picture: The Phenomenology Of Written Text In Children’s Picture Book», στο Cope, B., & Kalantzis, M., *Proceedings of the Learning Conference 2001*, Australia: Common Ground, σσ.1-23.
- Yannicopoulou, A., (2003). “The Visual Meanings Of Written Texts: The Puns”, *International Journal of Learning*, vol. 10, σσ.1-10.
- Yannicopoulou, A., (2004). “Visual Aspects Of Written Texts: Preschoolers View Comics”, *Educational Studies In Language And Literature*, vol. 4, σσ. 169-181.
- Zipes, J., (2002). *Breaking The Magic Spell. Radical Theories Of Folk And Fairy Tales*, Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Zipes, J., (1983). *Fairy Tales And The Art Of Subversion. The Classical Genre For Children And The Process Of Civilization*, The University Of California: Wildman Press.

Μικροαφηγήματα που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη

- Αλεξάνδρου, Γ., & Τα παιδιά του ολοήμερου τμήματος του 11^{ου} Νηπιαγωγείου Ν. Σμύρνης, *Μια μάσκα γελάει και κλαίει*, Αθήνα: Ελληνική Παιδεία Α.Ε., 2009.
- Αλεξάνδρου, Γ., *Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011.
- Αλεξοπούλου – Πετράκη, Φ., *Φίλοι; φως φανάρι*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2005.
- Ανδρικόπουλος, Ν., *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*, Αθήνα: Καλέντης, 2006.
- Αρτζανίδου, Ε., *Τα γυαλάκια της Μαλένας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.
- Αρτζανίδου, Ε., *Τα σιδεράκια της Φαρφιρώς*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.
- Αυτζής, Μ., *Ένα ψυγείο... για τον Ορφέα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.
- Αυτζής, Μ., *Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2011.
- Αυτζής, Μ., *Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004.
- Βαρβαρούση, Λ., *Μια μέλισσα...με λύση!*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2009.
- Βαρβαρούση, Λ., *Ένα ψάρι που δεν ήξερε ... να κολυμπάει*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2004.
- Γραμματικάκη, Μ., *Το αστέρι του γίγαντα*, Αθήνα: Καλέντης, 2012.
- Δενεζάκη, Λ., *Μία κόκκινη κλωστή κι ένα παρδαλό νησί*, Αθήνα: Λίβανη, 2011.
- Διακαινισάκη, Π., *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία!*, Αθήνα: Κέδρος, 2003.

- Δικαίου, Ε., *Το αλογάκι, η τυχερή πασχαλίτσα, μια αρκούδα κι εμείς*, Αθήνα: Πατάκη, 2011.
- Δημουλίδου, Χ., *Πρασινοπασχαλιάς*, Αθήνα: Λιβάνη, 2005.
- Ζαραμπούκα, Σ., *Το νόστιμο ποντίκι*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012.
- Ηλιόπουλος, Β., *Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν*, Αθήνα: Πατάκη, 2009.
- Ηλιόπουλος, Β., *Τριγωνομαρούλη, μην εμπιστεύεσαι ΠΟΤΕ... αχινό!*, Αθήνα: Πατάκη, 2013.
- Θεοχάρη, Α., *Ένας ξεχωριστός φίλος*, Αθήνα: Λιβάνη, 2010.
- Θεοδωράτου – Μπέκου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, Αθήνα: Κόκκινη Κλωστή Δεμένη, 2009.
- Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μυτόγκας*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2004.
- Καμαράτου – Γιαλλούση, Ε., *Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2006.
- Καραγιάννη, Μ., *Ερυθρούλης το Κόκκινο Αστέρι*, Αθήνα: Διάπλαση, 2007.
- Κωνσταντινίδης, Γ., *Κάποτε στη Μελωδιούπολη*, Αθήνα: Άγκυρα, 2011.
- Λάττα, Γ., *Θέλω να με αγαπήσουν κι άλλοι*, Αθήνα: Διάπλους, 2012.
- Λάττα, Γ., *Όταν το 7 συνάντησε το 10*, Αθήνα: Διάπλους, 2010.
- Μάγος, Κ., Γκανάτσιου, Γ., *Ένας γάτος μια φορά*, Αθήνα: Εν πλω, 2009.
- Μάγος, Κ., *Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικιρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2012.
- Μαρμαρίδου, Ε., *Το βατραχάκι που ήθελε να γίνει νούφαρο*, Αθήνα: Δια Βίου, 2007.
- Μαστόρη, Β., *Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λέανδρου*, Αθήνα: Λιβάνη, 2011.
- Μάττα, Μ., *Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη, 2008.
- Μπέκου - Θεοδωράτου, Μ., *Πώς ο κροκόδειλος ο Σαμ και ο βατραχούλης ο Φιλ ανακάλυψαν μαζί τον κόσμο*, Πάτρα: Κόκκινη κλωστή δεμένη, 2009.
- Μπίνιου, Α., *Πιρουλίτο και Ροζαλία*, Αθήνα: Πατάκης, 2012.
- Μπουλώτης, Χ., *Η σκυλίτσα ζωή του γάτου Τζον Αφεντούλη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.
- Μπουλώτης, Χ., *Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα*, Αθήνα: Λιβάνη, 2007.
- Μπουμπούρη, Ρ., *Ο φάλτσος νάνος*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2012.
- Νέζη, Ν., *Τρίχες*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2007.
- Παυλάκη, Δ., *Το χορτοφάγο τσακάλι*, Αθήνα: Πορτοκάλι, 2006.
- Παπαθανασοπούλου, Μ., *Τι κι αν είμαι ασβός;*, Αθήνα: Πατάκη, 2003.
- Παπανικολοπούλου, Κ., *Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2006.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ., *Πασχαλιά και Πασχαλίτσα*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2009.

- Πουλάκης, Π., *Ο Αυτός*, Αθήνα: Κάστωρ, 2006.
- Πρωτογέρου, Α., *Ένα απλό μολύβι*, Πατάκη, 2011.
- Ρουσάκη, Μ., *Τα γράμματα χορεύουν*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2010.
- Ρουσάκη, Μ., *Ο νταής του σχολικού*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.
- Ρώσση-Ζαΐρη, Ρ., *Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά*, Αθήνα: Ψυχογιός, 2010.
- Στεργιώτη, Β., *Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόني*, Αθήνα: Μικρή Μίλητος, 2007.
- Τούλας, Γ., *Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία*, Θεσσαλονίκη: Επόμενος Σταθμός, 2007.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Εκπληξηγη!!!*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη-Γεωργιάδη, Γ., *Το παπί που δεν είχε τι να πει*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ένας πιγκουίνος... όχι και τόσο τέλειος*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά*, Αθήνα: Σαββάλας, 2013.
- Τσορώνη – Γεωργιάδη, Γ., *Ο μεγάλος νικητής*, Αθήνα: Σαββάλας, 2011.
- Φλώρου, Α., *Κέλη η μικρή σφήκα*, Αθήνα: Τετράγωνο, 2010.
- Χαραλάς, Κ., *Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια*, Αθήνα: Πατάκη, 2007.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Στη συνέχεια, παραθέτουμε ενδεικτικές εικόνες από τις αναλύσεις των μικροαφηγήσεων που προηγήθηκαν κατά κεφάλαιο. Η αρίθμηση των εικόνων συμφωνεί με την αντίστοιχη του κεφαλαίου ανάλυσης του κάθε εικονογραφημένου βιβλίου. Πιο συγκεκριμένα, η σύμβαση ακολουθεί την εξής διαδοχή:

Τίτλος Βιβλίου, Εικόνα, (αρίθμηση του κεφαλαίου ανάλυσης), αριθμός εικόνας, σελίδα παραπομπής στο σχετικό κεφάλαιο ανάλυσης.

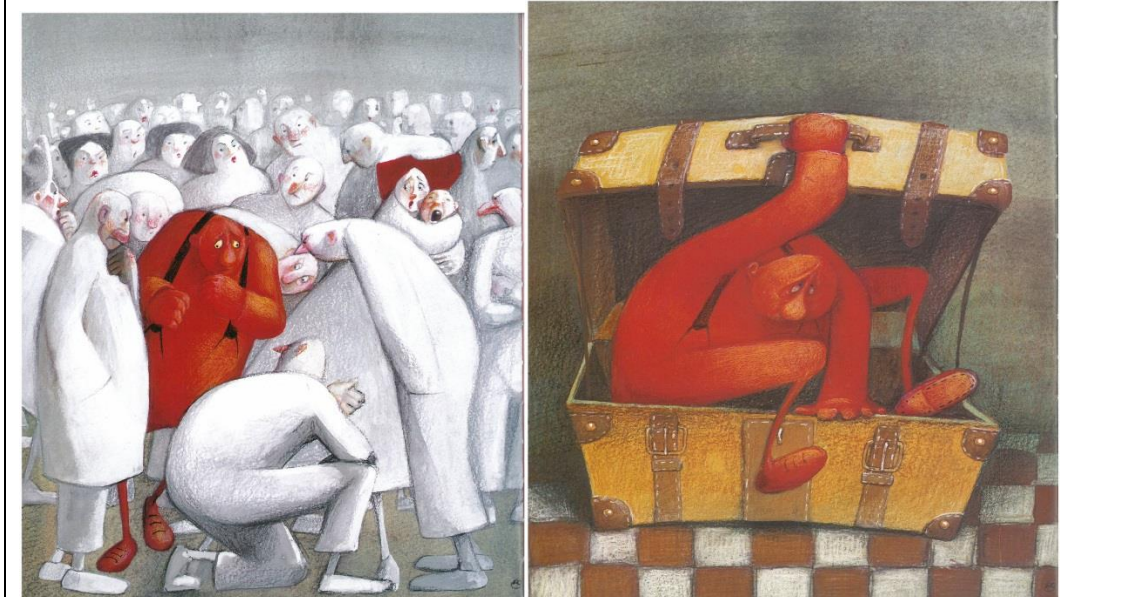
Για παράδειγμα, *Το αστέρι του γίγαντα*, Εικ. (5.5.1).1, σ. 151.

Αντίστροφα, στα σχετικά κεφάλαια της εκάστοτε ανάλυσης οι σελίδες παραπέμπουν στο Παράρτημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΦΙΛΙΑ



Το παπί που δεν είχε τι να πει
Εικ.(5.4.1)1, σ.141.



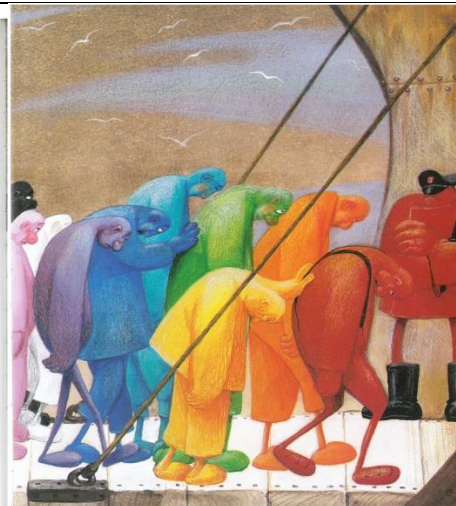
Εικ.(5.4.4)1, σ.157.
Εικ. (5.4.4)2, σ.157.

Κάποτε ήθελε τη μέρα όμως να ξεποστειλουν όλους αυτούς τους πολύχρωμους, διαφορετικούς ανθρώπους μαζί και τον Πορφύριο, πύω εις... πατρίδες τους. Έτσι τους έβαλαν έ ένα καράβι και 'ξου', να πάνε από 'κεί που 'ρθαν. Όταν όμως το καράβι φορτώθηκε, έμοιαζε να κουβαλάει ένα πανέμορφο ανθρώπινο ωράνιο τόξο, που βάρθηκε να το εκορπίσει στα τέσσερα σημεία του ορίζοντα. Το καράβι ξεκίνησε το ταξίδι του κι έπλεε προς τους χρωματιστούς προορισμούς του. Κι ο Πορφύριος, αφού η διαδρομή ήταν μεγάλη, εκμεταλλεύτηκε το κρένο και μάθαινε τις ιστορίες των συνταξιδιωτών του των πολύχρωμων, διαφορετικών ανθρώπων. Ήταν λες κι άκουγε τη δική του ιστορία ξανά και ξανά από χρωματιστά στόματα. Κι έμοιαζαν όλες με τη δική του. Τότε κατάλαβε ότι στον κόσμο οι διαφορετικοί άνθρωποι είναι πάρα πολλοί, ίσως μάλλον είναι περισσότεροι από αυτούς που είναι ίδιοι.

22



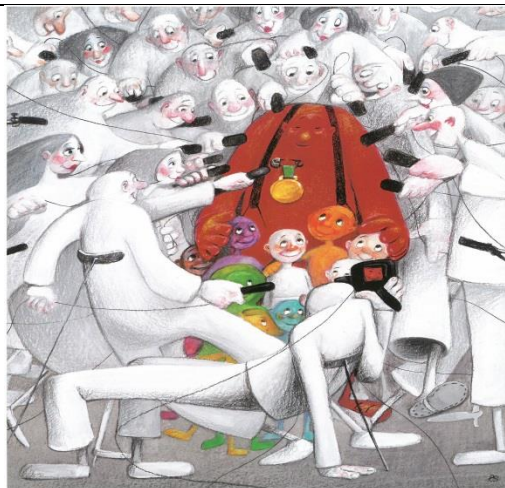
Φωτόσεν άκρωμο απάκτου τέξου, φωτόσεν άκρωμο ανθρώπινου κόσμου.



Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους

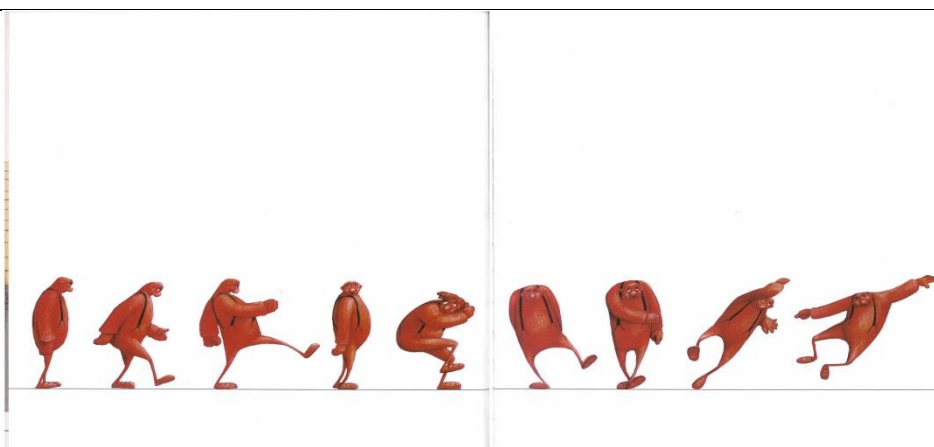
Εικ.(5.4.4)3, σ.159.

Εικ.(5.4.4)4, σ.159.



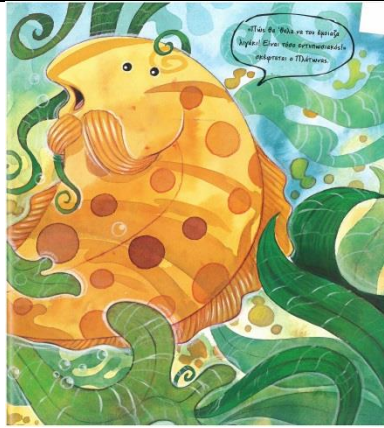
Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους

Εικ.(5.4.4)5, σ.161.



Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους

Εικ.(5.4.4)6, σ.162.



Ο μεγάλος νικητής
Εικ.(5.4.3)1, σ.151.



Κολυμπεί ΚΟΝΤΑ...



...όλο και πιο ΚΟΝΤΑ
...και βραϊσεί...



Ο μεγάλος νικητής
Εικ.(5.4.3)2, σ.152.



Ο Πρασινοπασχαλιός
Εικ.(5.4.5)1, σ.164.



- Ποππύ!!! Το μαρό έκει πράσινα φερό!!!
 Πράγματι, το μαρό, αντί για κόκκινα φερό με μαύρες βούλες, που είχαν όλοι οι πασκαλίτες, είχε πράσινα φερό με μαύρες βούλες. Δεν είχαν δει ποτέ έως τότε κάτι τέτοιο στο κυρό.
 - Είναι παραμορφωμένο, είπαν τα αδέρφια του. Τι άσχημο μαρό...
 Η κυρία Πασκαλίνα, σαν άκουσε αυτά τα λόγια, σταμάτησε αμέσως τα κλάματα και είπε στα παιδιά της αυστρά:
 - Ο αδερφοίλης σας δεν είναι άσχημος και ποτέ να μην το βανακούσου αυτό. Είναι απλά... διαφορετικός.
 - Έχει δικό η μπέρα σας, είναι λίγο διαφορετικός, συμφώνησε ο κύριος Πασκαλίνος.
 - Μια και είναι πρασινοίλης, λένω να τον φωνάσουμε Πρασινοπασκαλιά, είπε η κυρία Πασκαλίνα και όλοι συμφώνησαν.

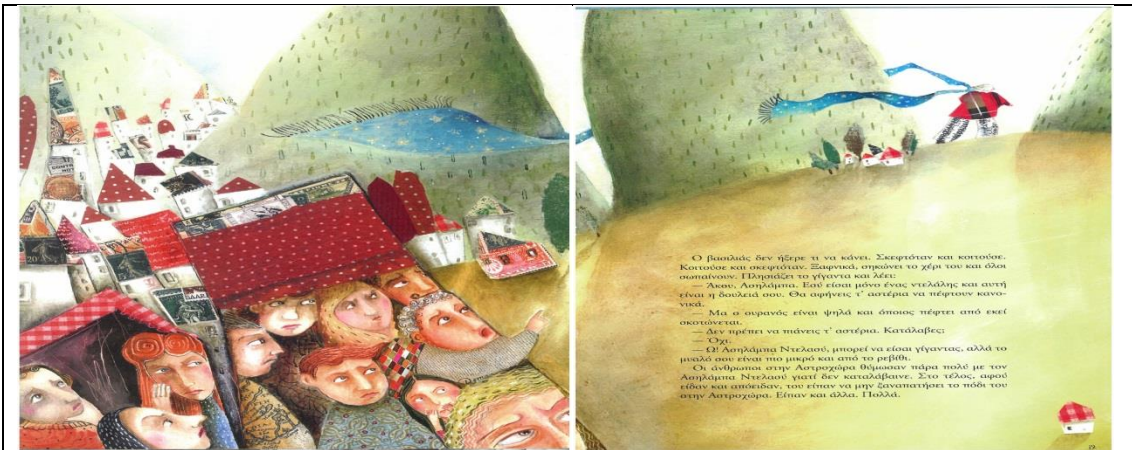
Ο Πρασινοπασκαλιάς
 Εικ.(5.4.5)2, σ.164.



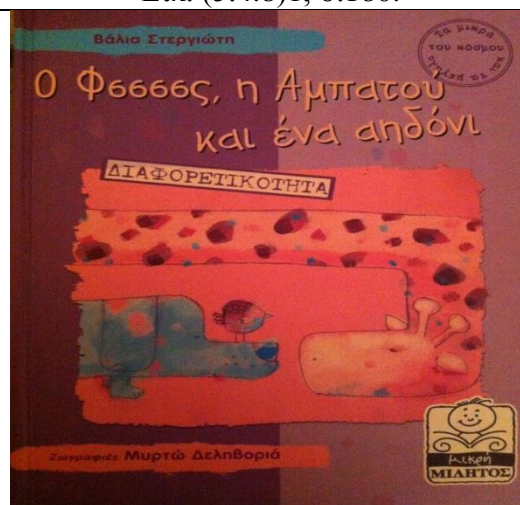
Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου
 Εικ.(5.4.24)1, σ.260.
 Εικ.(5.4.24)2, σ.262.



Θέλω μόνο να παίξω μαζί σου
 Εικ.(5.4.24)3, σ.264.



Το αστέρι του γίγαντα
 Εικ. (5.4.8)1, σ.180.



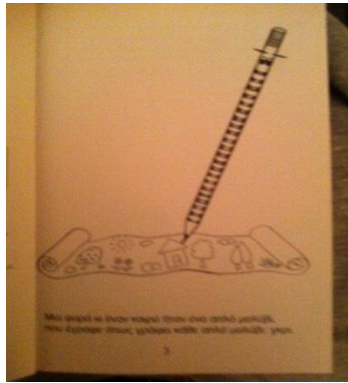
Ο Φσσσς, η Αμπατού και ένα αηδόνι
 Εικ.(5.4.20)1, σ.240.



Ο φάλτσος νάνος
 Εικ.(5.4.9)1, σ.184.



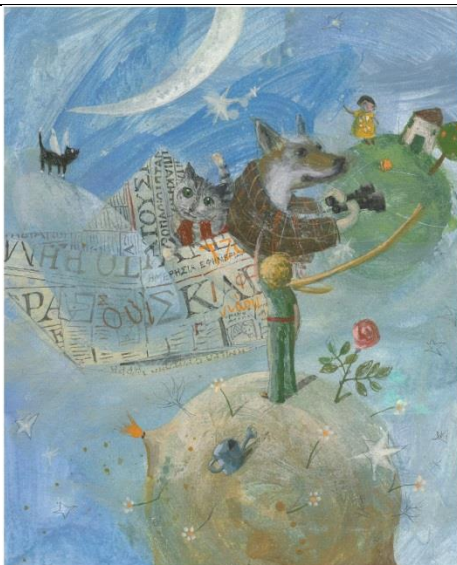
Ο φάλτσος νάνος
Εικ.(5.4.9)2, σ.185.



Ένα απλό μολύβι
Εικ.(5.4.11)1, σ.193.



Ένα απλό μολύβι
Εικ.(5.4.11)2, σ.194.



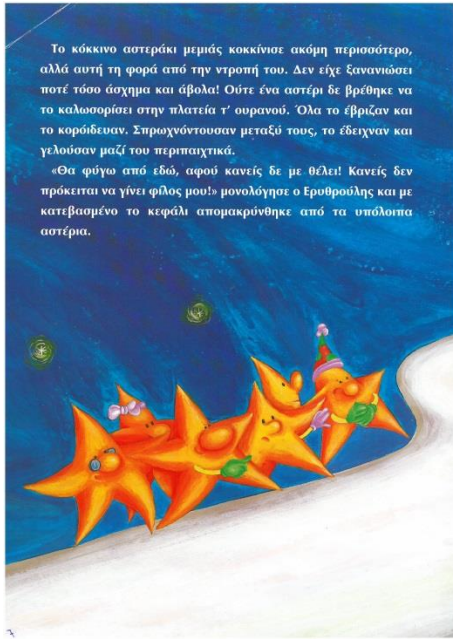
Η ΣΚΥΛΙΣΙΑ ΖΩΗ του γάτου ΤΖΟΝ ΑΦΕΝΤΟΥΛΗ
Εικ.(5.4.15)1, σ.219.

28

Και σάλπασαν ο γάτος Τζον Αφεντούλης και το λυκόσκυλο ο Οσέοκι. Μόνο που τούτη τη φορά το χάρτινο κορβί με τους δυο φίλους το είχαν πολλά μάτια να εφώνεται στο χειμωνιάτικο ουρανό. Να εφώνεται το εφίεν, να γίνεται ένα τοσοδομάι άσπρο σημαδάκι μέσα στο πρωινό γαλάζιο, κι ύστερα να χάνεται κατά το Νότιο, προς καλοκαιριά δηλαδή μεριά, αφήνοντας πίσω του μια φαστενή γραμμή. Ήταν η φαστενή γραμμή της φιλίας τους που λάρμαε ακόμη στον ουρανό πάνω απ' τη γειτονιά!



Η ΣΚΥΛΙΣΙΑ ΖΩΗ του γάτου ΤΖΟΝ ΑΦΕΝΤΟΥΛΗ
Εικ.(5.4.15)2, σ.220.



Το κόκκινο αστεράκι μεριάς κοκκίνισε ακόμη περισσότερο, αλλά αυτή τη φορά από την ντροπή του. Δεν είχε ξανανώσει ποτέ τόσο άγχυμα και άβολα! Ούτε ένα αστερί δε βρέθηκε να το καλωσορίσει στην πλατεία τ' ουρανού. Όλα το έβριζαν και το κοροϊδεύαν. Σπρωχνόντουσαν μεταξύ τους, το έδειχναν και γελούσαν μαζί του περιπαιχτικά.

«Θα φύγω από εδώ, αφού κανείς δε με θέλει! Κανείς δεν πρόκειται να γίνει φίλος μου!» μονολόγησε ο Ερυθρούλης και με κατεβασμένο το κεφάλι απομακρύνθηκε από τα υπόλοιπα αστερία.

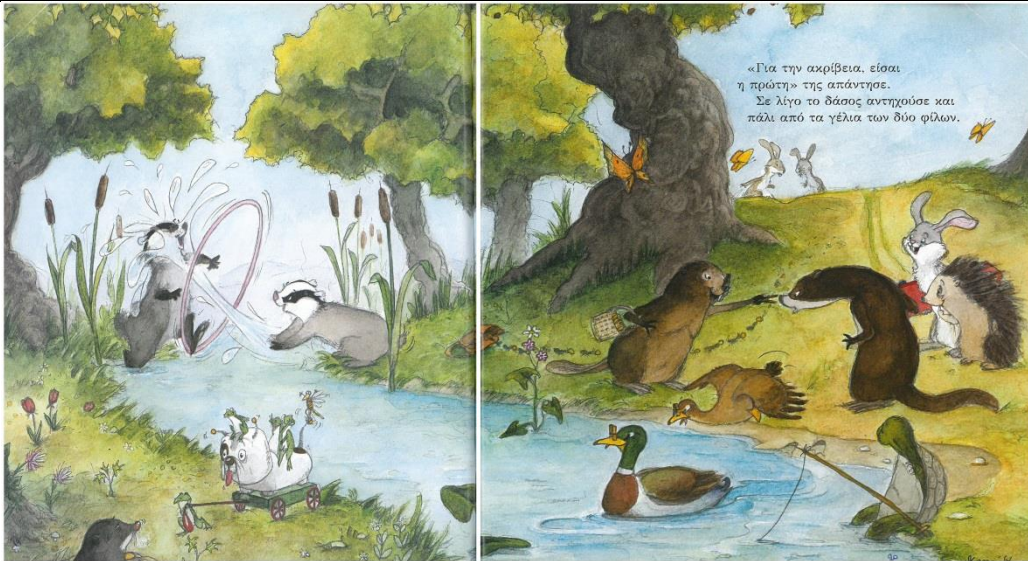


Περιπλανήθηκε για κάμποση ώρα στους αστρούχναστους δρόμους τ' ουρανού πέρασε τη λεωφόρο Γαλαξίας, τη διαστημική οδό Κομητών-Μετεωριτών, ώσπου έφτασε σ' ένα ερημικό και απόμακρο σοκάκι τ' ουρανού που ονομαζόταν Αστροφεγγιά. Σ' όλη αυτή τη διαδρομή το μόνο που άκουγε ήταν τα κοροϊδευτικά γέλια των χρυσαφένιων αστεριών που αντίκριζε μπροστά του.

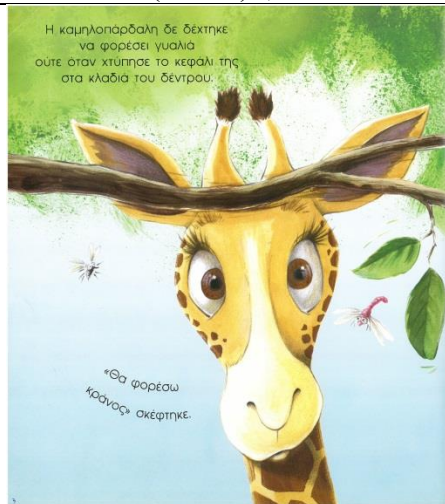
Ερυθρούλης ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΑΣΤΕΡΙ
Εικ.(5.4.21)1, σ.247.



Ερυθρούλης ΤΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΑΣΤΕΡΙ
Εικ.(5.4.21)2, σ.249.



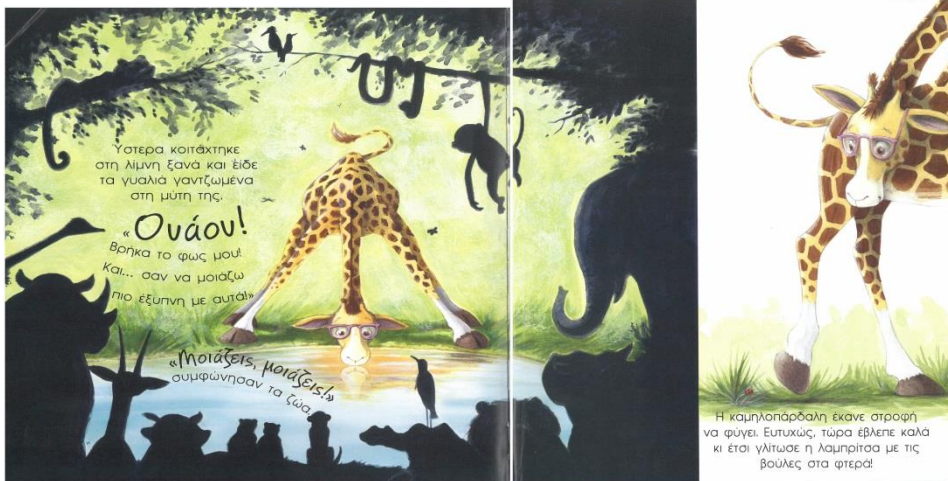
Τι κι αν είμαι ασβός;
Εικ.(5.4.26)1, σ.274.



Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά
Εικ.(5.4.7)1, σ.176.



Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά
Εικ.(5.4.7)2, σ.176.



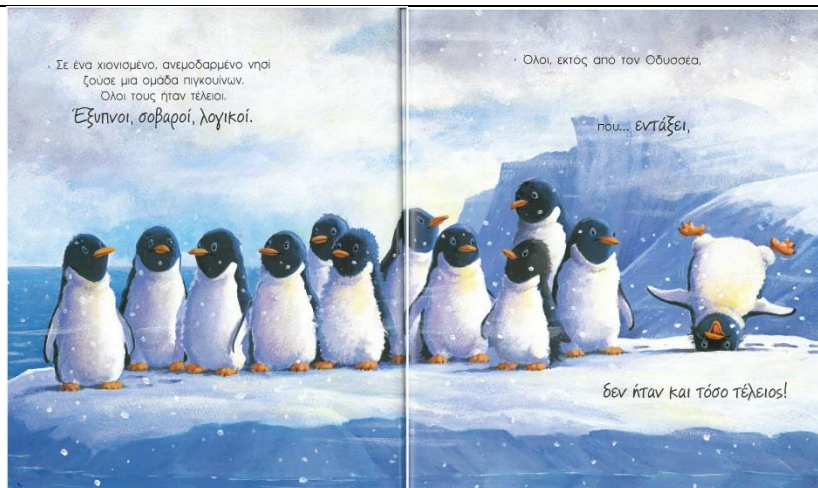
Υστερα κοιτάχτηκε
στη λίμνη ξανά και είδε
τα γυαλιά γαντζωμένα
στη μητή της.

«Ουάου!
Βρήκα το φως μου!
Και... σαν να μοιάζω
πιο εξυπνη με αυτά!»

«Μοιάσεις, μοιάσεις!»
συμφώνησαν τα ζώα

Η καμηλοπάρδαλη έκανε στραφή
να φύγει. Ευτυχώς, τώρα έβλεπε καλά
κι έτσι γλίτωσε η λαμπριτίσα με τις
βούλες στα φτερά!

Η καμηλοπάρδαλη που δεν έβλεπε καλά
Εικ.(5.4.7)3, σ.176.



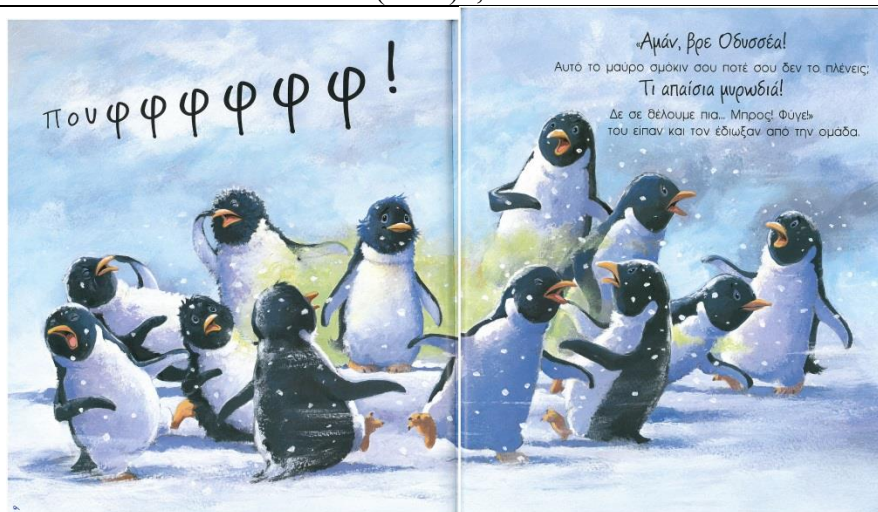
Σε ένα χιονισμένο, ανεμοδαρμένο νησί
ζούσε μια ομάδα πηγκουίνων.
Όλοι τους ήταν τέλειοι.
Έξυπνοι, σοβαροί, λογικοί.

Όλοι εκτός από τον Οδυσσέα.

που... εντάξει,

δεν ήταν και τόσο τέλειος!

Ένας πηγκούνος...όχι και τόσο τέλειος
Εικ.(5.4.6)1, σ.169.



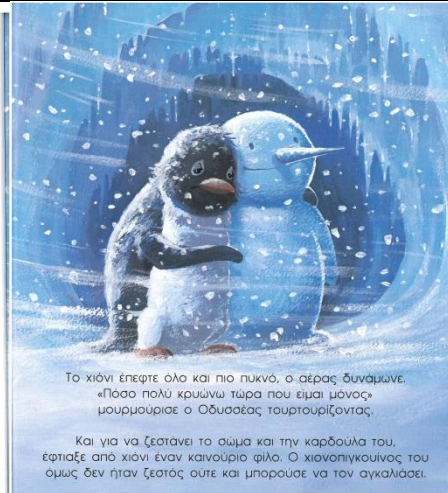
Πουφφφφφφ!

«Αν, βρε Οδυσσέα!

Αυτό το μαύρο σμακιν σου ποτέ σου δεν το πλένεις;
Τι απαίσια μρωδιά!
Δε σε θέλουμε πια... Μήπως! Φύγε!
του είπαν και τον έδιωξαν από την ομάδα.

Ένας πηγκούνος...όχι και τόσο τέλειος
Εικ.(5.4.6)2, σ.170.

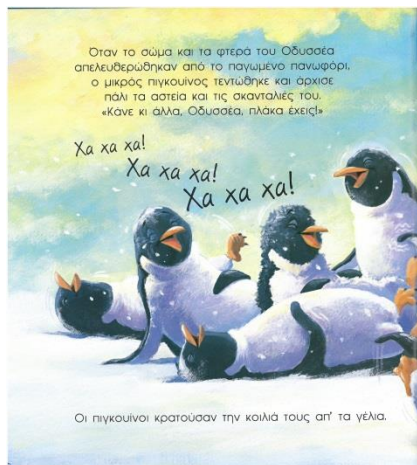
Ο Οδυσσέας έφυγε λυπημένος.
«Οι φίλοι μου δε με αγαπούν. Είμαι ανόητος και **μυρίζω άσχημα** λένε. Ποτέ δε θα καταφέρω να **γίνω σαν αυτούς...**»
σκεφτόταν καθώς περιπλανιόταν.



Το χιόνι έπεφτε όλο και πιο πυκνό, ο αέρας δυναμώνε.
«Πόσο πολύ κρυώνω τώρα που είμαι μόνος»
μουρμούρισε ο Οδυσσέας τουρτουρίζοντας.

Και για να ζεστανει το σώμα και την καρδούλα του,
εφτίασε από χιόνι έναν καινούριο φίλο. Ο χιονοπικνούκος του
όμως δεν ήταν ζεστός ούτε και μπορούσε να τον αγκαλιάσει.

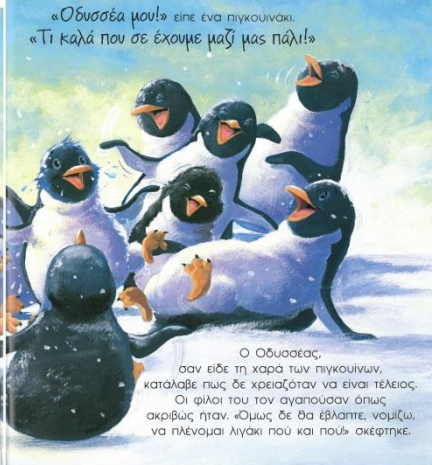
Ένας πικνούκος... όχι και τόσο τέλειος
Εικ.(5.4.6)3, σ.171.



Όταν το σώμα και τα φτερά του Οδυσσέα
απελευθερώθηκαν από το παγωμένο πανωφόρι,
ο μικρός πικνούκος τεντώθηκε και άρχισε
πάλι τα αστεία και τις ακαντάλιές του.
«Κάνε κι άλλα, Οδυσσέα, πλάκα έχεις!»

Χα χα χα!
Χα χα χα!
Χα χα χα!

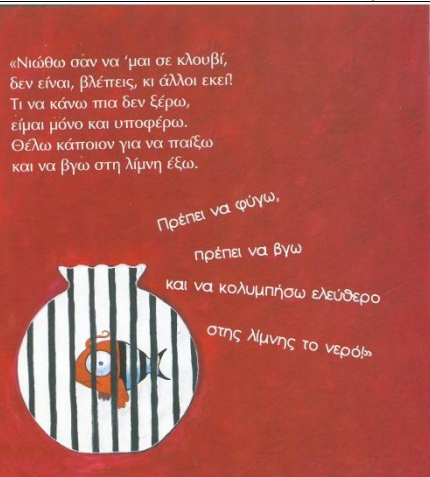
Οι πικνούκοι κρατούσαν την κοιλιά τους απ' τα γέλια.



«Οδυσσέα μου!» είπε ένα πικνούκι.
«Τι καλά που σε έχουμε μαζί μας πάλι!»

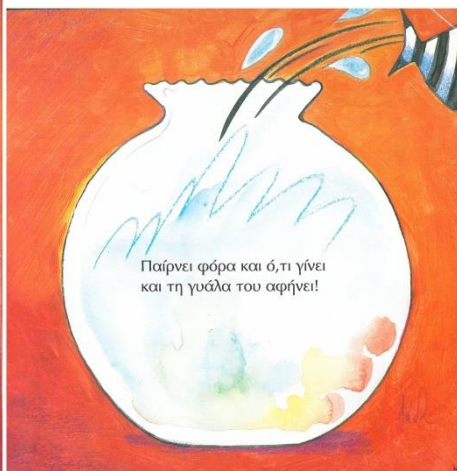
Ο Οδυσσέας,
σαν είδε τη χαρά των πικνούκινων,
κατάλαβε πως δε χρειαζόταν να είναι τέλειος.
Οι φίλοι του τον αγαπούσαν όπως
ακριβώς ήταν. «Όμως δε θα έβλαπτε, νομίζω,
να πλένομαι λιγάκι πού και πού» σκέφτηκε.

Ένας πικνούκος... όχι και τόσο τέλειος
Εικ.(5.4.6)4, σ.173.



«Νιώθω σαν να 'μαι σε κλουβί,
δεν είναι, βλέπεις, κι άλλοι εκεί!
Τι να κάνω πια δεν ξέρω,
είμαι μόνο και υποφέρω.
Θέλω κάποιον για να παίξω
και να βγω στη λίμνη έξω.»

Πρέπει να φύγω,
πρέπει να βγω
και να κολυπήσω ελεύθερο
στης λίμνης το νερό!»

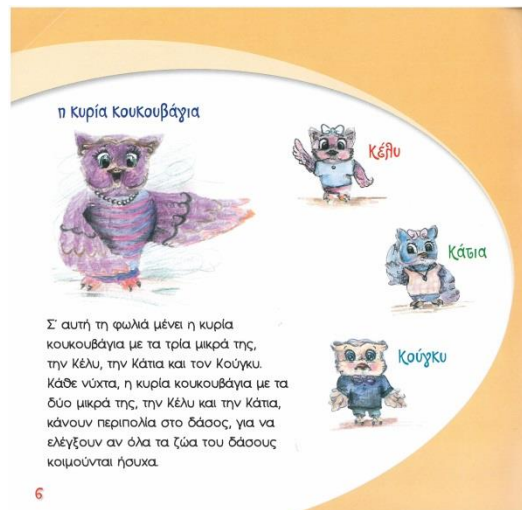


Παίρνει φόρα και ό,τι γίνε
και τη γυάλα του αφήνε!

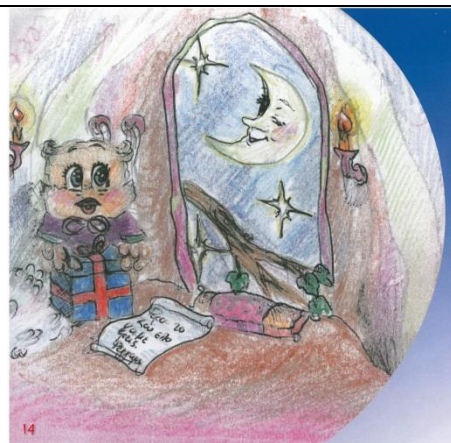
Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει
Εικ.(5.4.25)1, σ.267.



Ένα ψάρι που δεν ήξερε... να κολυμπάει
Εικ.(5.4.25)2, σ.267.



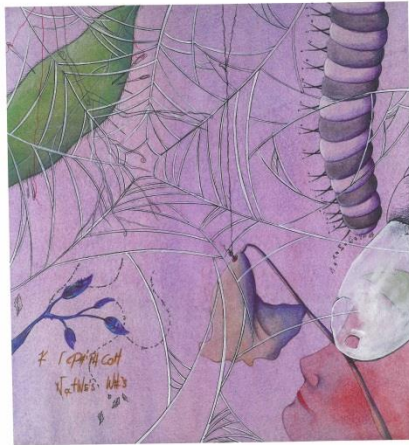
Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά
Εικ.(5.4.19)1, σ.234.



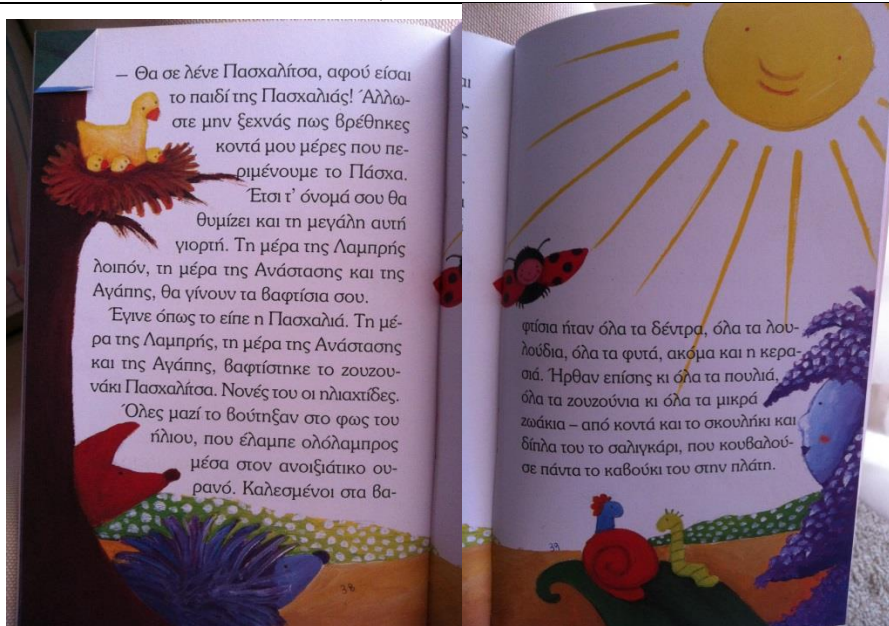
Η κουκουβάγια με τα χρυσά φτερά
Εικ.(5.4.19)2, σ.236.



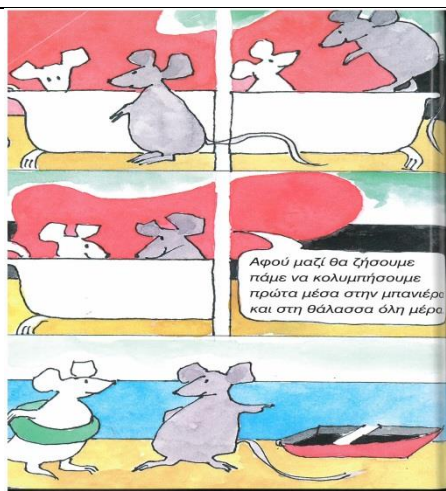
Ο Αυτός
Εικ.(5.4.23)1, σ.255.



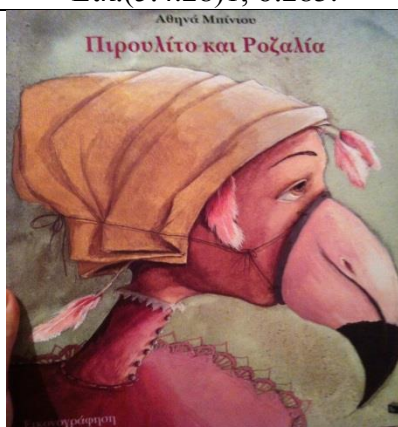
Ο Αυτός
Εικ.(5.4.23)2, σ.257.



Πασχαλιά και Πασχαλίτσα
Εικ.(5.4.16)1, σ.225.



Το νόστιμο ποντίκι
Εικ.(5.4.28)1, σ.285.



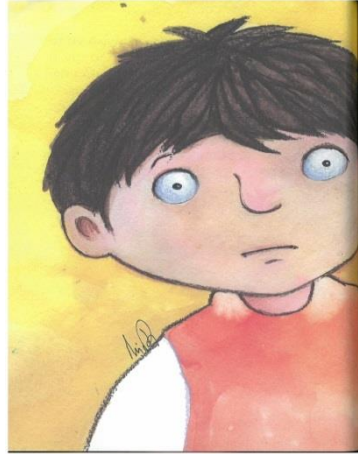
Πιρουλίτο και Ροζαλία
Εικ.(5.4.29)1, σ.286.



Πιρουλίτο και Ροζαλία
Εικ.(5.4.29)2, σ.288.



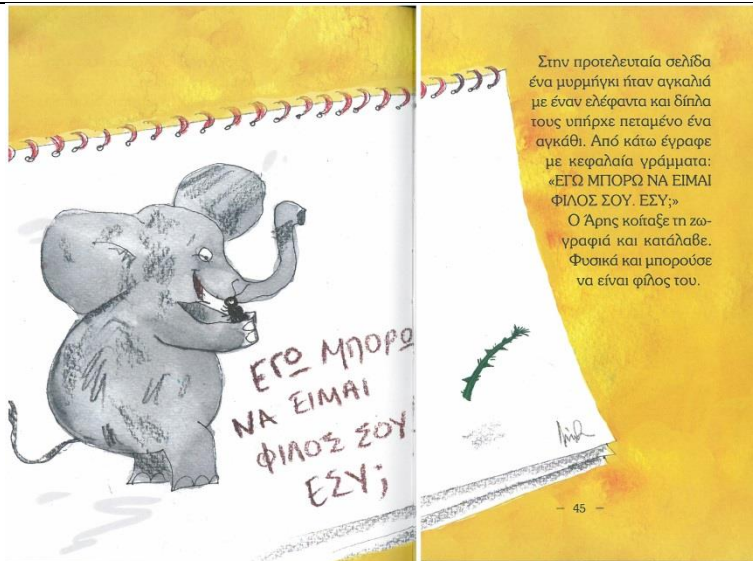
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΣΧΟΛΕΙΟ



Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα
Εικ.(6.6.1)1, σ.317.



Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα
Εικ.(6.6.1)2, σ.318.



*Ο Ορφέας και οι νταήδες με τα κίτρινα ποδήλατα
Εικ.(6.6.1)3, σ.319.*

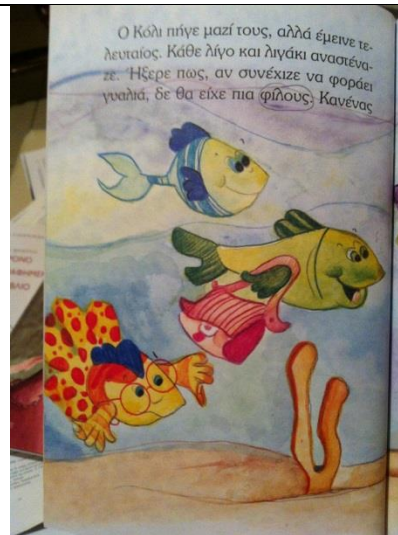
Εγώ δεν ήθελα να κάτσω μαζί του!
Η δασκάλα μας έβαλε!
Υστερα από αυτό που είχε γίνει με το ποδήλατο και την τούμπα, ντρέπομαι που το λέω, αλλά δεν ήθελα να έσω πολλά πολλά με τον Πέτρο. Με ένοιαζε πολύ τι θα πουν οι φίλοι μου, και τώρα που το σκέφτομαι με ένοιαζε πιο πολύ και από το πώς ένιωθα εγώ! Σύντομα όμως θα ανακάλυπτα κάτι καινούριο για τον εαυτό μου και για τους φίλους μου!



*Ένας ξεχωριστός φίλος
Εικ.(6.6.2)1, σ.323.*

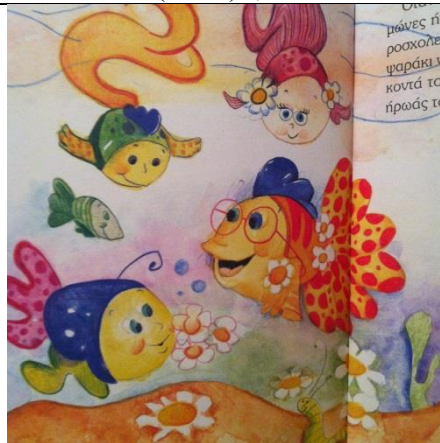


Στο τέλος η μαμά τον βοήθησε να διαλέξει ένα λεπτό σκελετό. Είχε κόκκινο χρώμα και ταίριαζε με τις βούλες στην ουρά του. Την άλλη μέρα τα γυαλιά του ήταν έτοιμα. Τα κοπούσε, αλλά δεν πήθε να τα φορέσει.



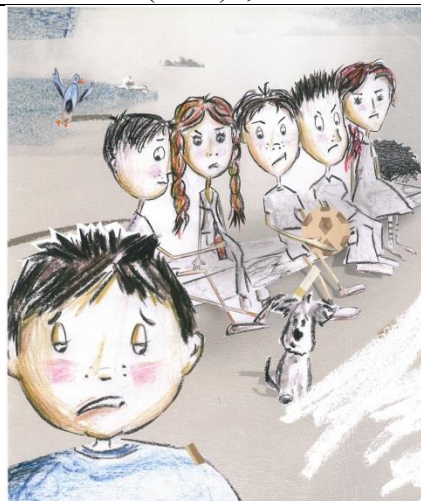
Ο Κολί πήγε μαζί τους, αλλά έμεινε τελευταίος. Κάθε λίγο και λιγάκι ανασπένταζε. Ήξερε πως, αν συνέχιζε να φοράει γυαλιά, δε θα είχε πια φίλους. Κανένας

Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά
Εικ.(6.6.3)1, σ.326.
Εικ.(6.6.3)2, σ.329.

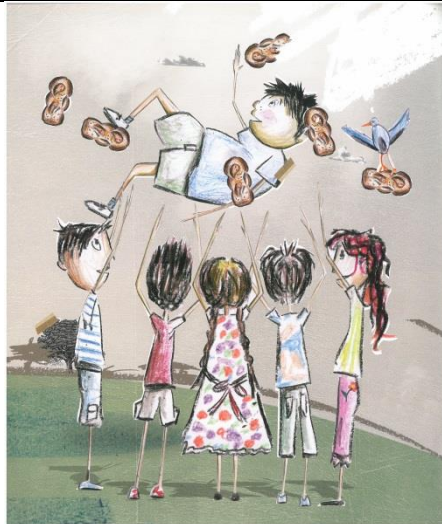


Ο Κολί
μάνες πόν
ροσκοπέι
ψαράκι με
κοντά του
ήρωας το

Το ψαράκι που φορούσε γυαλιά
Εικ.(6.6.3)3, σ.330.



Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία
Εικ.(6.6.4)1, σ.333.



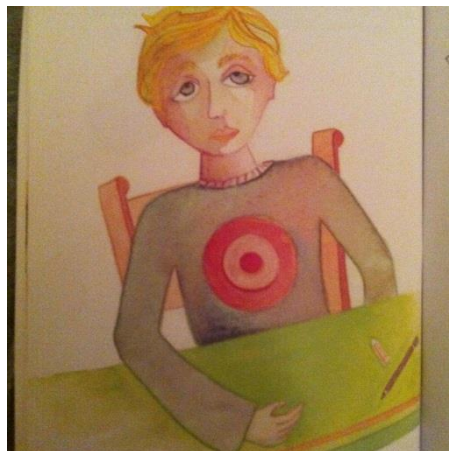
Ο Τσουρέκης που τον έλεγαν Ελία
Εικ.(6.6.4)2, σ.334.



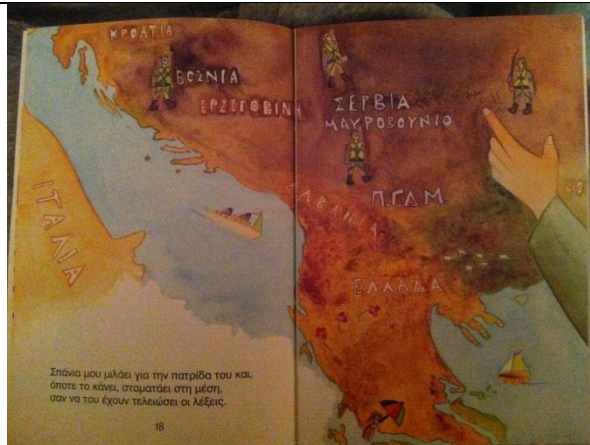
Η Φαουζέγια έγραφε πια και ελληνικά και αγγλικά, λες κι ο φίλος της με το άπτρο περό του τραβούσε ένα σκοινί που διέσχιζε όλη τη Μεσόγειο και πάνω του ταξίδευαν οι έξεις που έφτιαχναν ιστορίες. Κι οι ιστορίες ετανάστευαν, κι όπως ταξίδευαν, γλώσσα όνο άλλαζαν ξανά και ξανά, μα το νόημά τους έμνε το ίδιο!

31

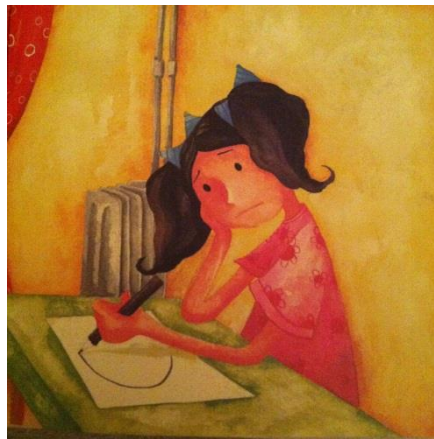
Κι οι ιστορίες μεταναστεύουν
Εικ.(6.6.11)1, σ.364.



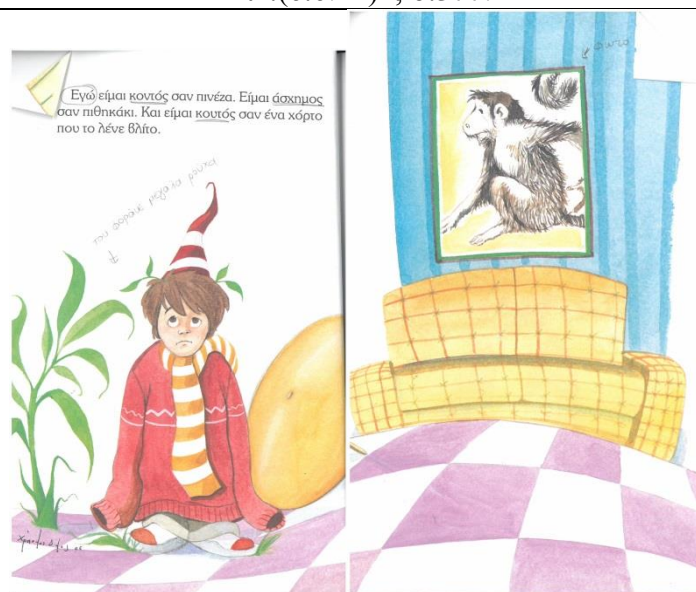
Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια
Εικ.(6.6.13)1, σ.373.



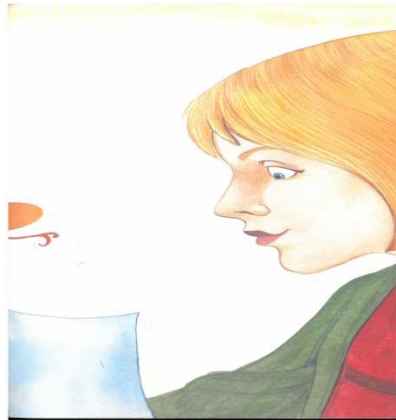
Μαύρος ουρανός με ροζ συννεφάκια
 Εικ.(6.6.13)2, σ.374.



Η ωραιότερη ζωγραφιά της Μαρίνας
 Εικ.(6.6.14)1, σ.377.



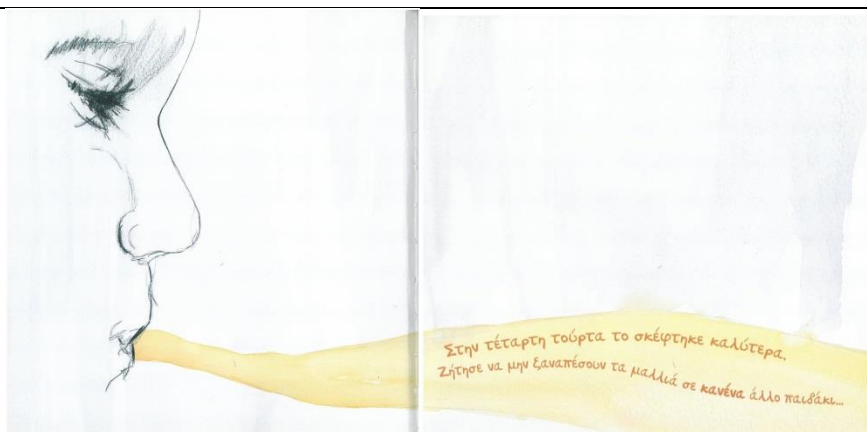
Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;
 Εικ.(6.6.15)1, σ.382.



Μήπως μοιάζω με πιθηκάκι;
Εικ.(6.6.15)2, σ.382.



Τρίχες
Εικ.(6.6.12)1, σ.368.



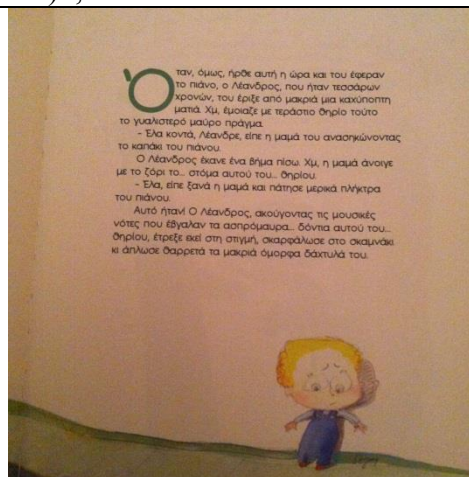
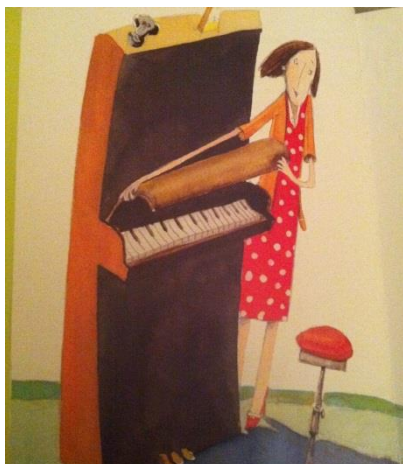
Τρίχες
Εικ.(6.6.12)2, σ.369.



Τρίχες
Εικ.(6.6.12)3, σ.369.



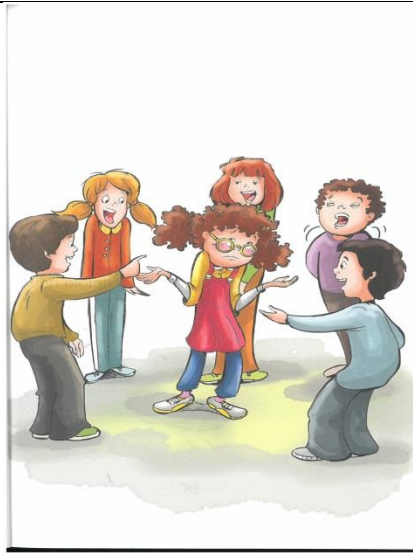
Τρίχες
Εικ.(6.6.12)4, σ.370.



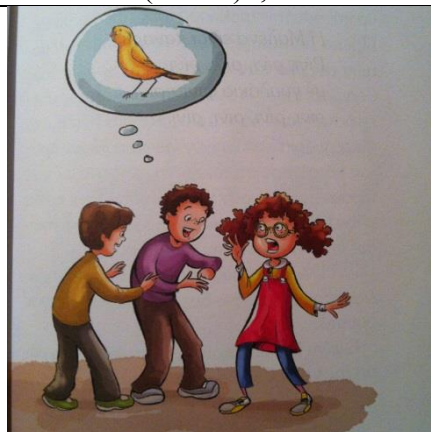
Το γιγαντοδαχτυλάκι του Λεάνδρου
Εικ.(6.6.5)1, σ.339.



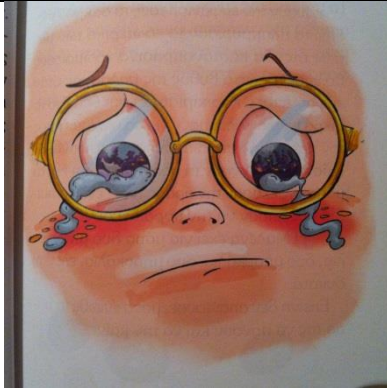
Ένα... ψυγείο για τον Ορφέα
Εικ.(6.6.9)1, σ.354.



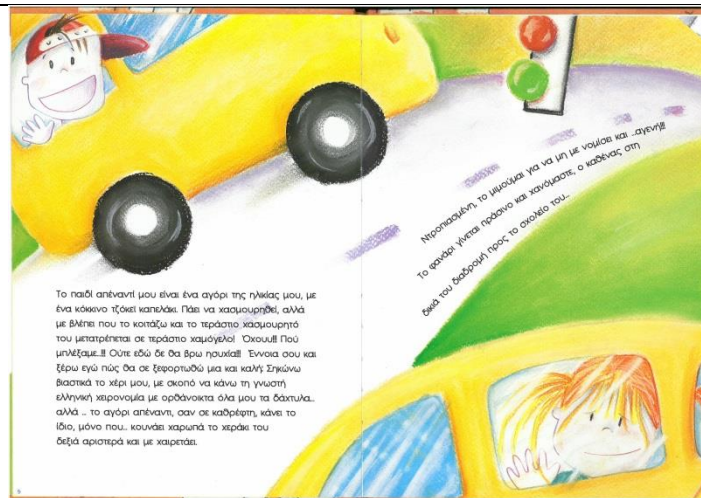
Τα γαλάκια της Μαλένας
Εικ.(6.6.10)1, σ.357.



Τα γαλάκια της Μαλένας
Εικ.(6.6.10)2, σ.357.



Τα γυαλάκια της Μαλένας
Εικ.(6.6.10)3, σ.358.



Το παιδί απέναντί μου είναι ένα αγόρι της ηλικίας μου, με ένα κόκκινο τζόκεϊ καπέλλο. Πάνε να χαλαρώσει, αλλά με βλέπει που το κοιτάω και το πρέστρο χαλαρωτήριό του μετατρέπεται σε τρέστρο καμιάμπα! Τσοκούμ! Που μινίμζαμ. # Ούτε εδώ δε θα βρω ηρωίδα! Είναι σου και ξέρω εγώ πώς θα σε ξεφορτωθώ με και καλή Σπώνωμ βιαστικά το χέρι μου, με σκοπό να κάνω τη γνωστή ελληνική χειρονομία με ορθάνοκτα όλα μου τα δάχτυλα... αλλά... το αγόρι απέναντί, σαν σε καθαρίστη, κάνει το ίδιο, μόνο που... κουνάει χαριεπά το χέρι του δεξιά αριστερά και με χαριεπά.

Προσοχή! Το μπουκάλι για να μη με νοιώσει και... αγενή! Το φανάρι γίνεται πράσινο και πηδάμε, ο καθένας στη δικιά του κατεύθυνση προς το σκοπό του...

Φίλοι; ... φως φανάρι
Εικ.(6.6.16)1, σ.410.



Την επόμενη μέρα πήκα τα ίδια σεντόνια, γαρφαλάκι, σπαρτίμο στο ασπρέλο και... φανάρι! Με το μικρό αγόρι απέναντί μου! Με τ' κροτάκι. Ένα κροτάκι κουκουλά και μου δίνει με τα χέρια του για σέντα!

Η εικόνη! Γιου εμει και για όλα και η καρδιά που κινείται με τον ήλιο και τον φεγγάρι...

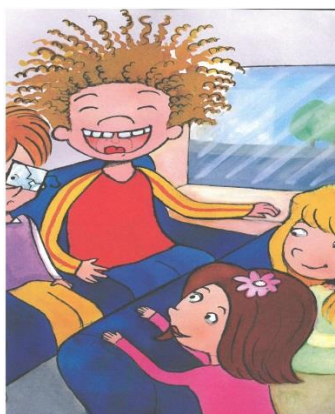
Φίλοι; ... φως φανάρι
Εικ.(6.6.16)2, σ.387.



Ο Αντώνης και η Αναστασία δεν πρόλαβαν να μιλήσουν γιατί είδα το κίτρινο σχολικό να πλησιάζει. Σταμάτησε μπροστά από τη στάση και οι πόρτες του άνοιξαν έτοιμες να με καλωσορίσουν.
Έτρεξα πρώτος να ανεβώ τις σκάλες.

- 17 -

Ο νταής του σχολικού
Εικ.(6.6.6)1, σ.342.

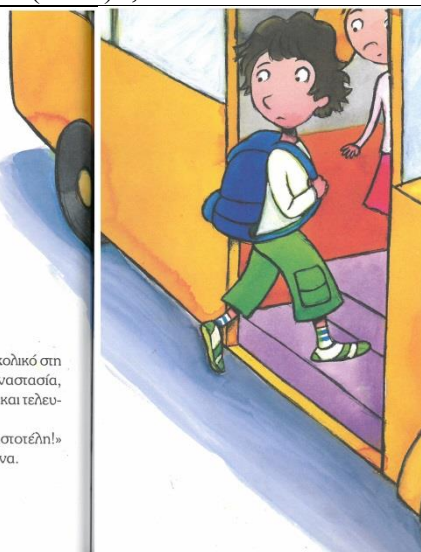


Ο νταής του σχολικού
Εικ.(6.6.6)2, σ.343.

Την επόμενη μέρα κτύπησε το ξυπνητήρι, αλλά για πρώτη φορά δεν ήθελα να σηκωθώ. Δεν ήθελα να ετοιμαστώ, να φάω πρωινό και να μπω στο σχολικό.



Όταν έφτασε το σχολικό στη στάση, μπήκε η Αναστασία, ύστερα ο Αντώνης και τελευταίος εγώ.
«Καλημέρα, Αριστοτέλη!» φώναξε η κυρία Ρένα.

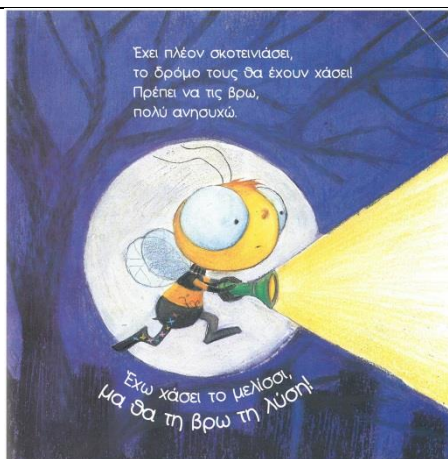


Ο νταής του σχολικού
Εικ.(6.6.6)3, σ.344.

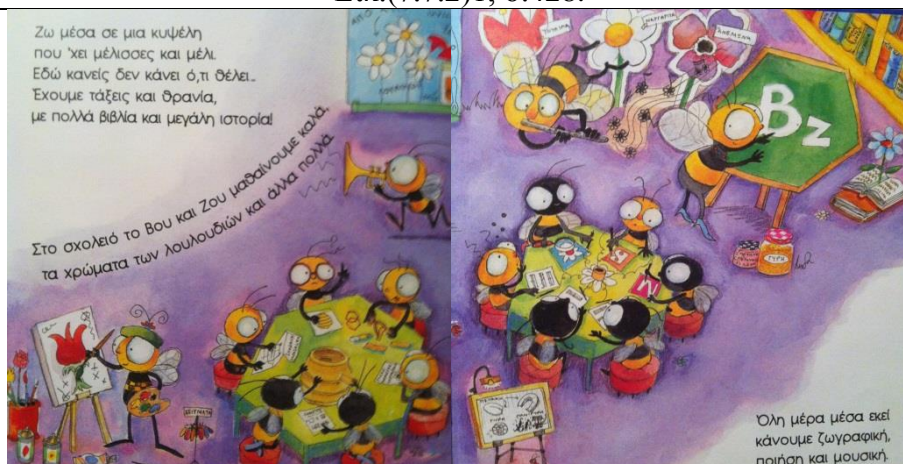


Ο νταής του σχολικού
Εικ.(6.6.6)4, σ.344.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ
ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ: ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ



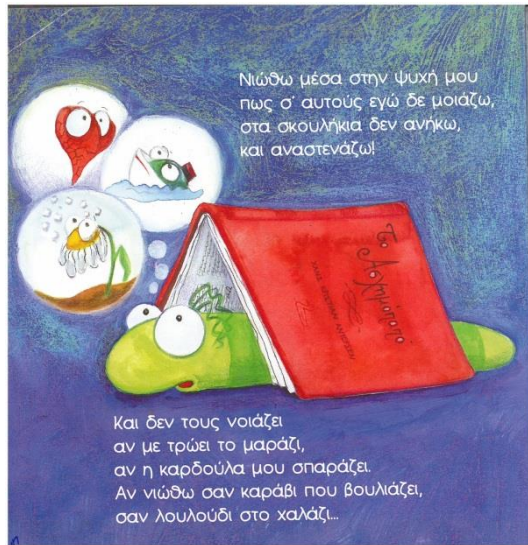
Μια μέλισσα... με λύση
Εικ.(7.7.2)1, σ.428.



Μια μέλισσα... με λύση
Εικ.(7.7.2)2, σ.429.



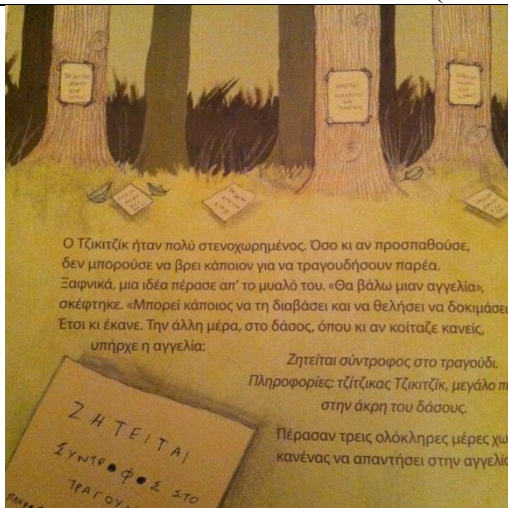
Μια μέλισσα... με λύση
Εικ.(7.7.2)3, σ.429.



Νιώθω μέσα στην ψυχή μου πως σ' αυτούς εγώ δε μοιάζω, στα σκουλήκια δεν ανήκω, και αναστενάζω!

Και δεν τους νοιάζει αν με τρώει το μαράζι, αν η καρδούλα μου σπαράζει. Αν νιώθω σαν καράβι που βουλιάζει, σαν λουλούδι στο χαλάζι...

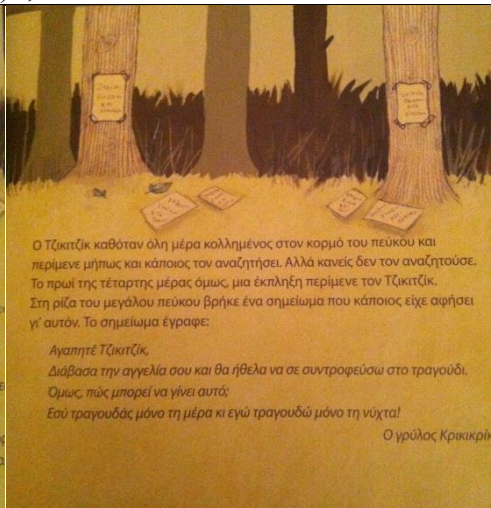
Ένα σκουλήκι με... φτερά
Εικ.(7.7.7)1, σ.457.



Ο Τζικιτζίκ ήταν πολύ στενοχωρημένος. Όσο κι αν προσπαθούσε, δεν μπορούσε να βρει κάποιον για να τραγουδήσουν παρέα. Ξαφνικά, μια ιδέα πέρασε απ' το μυαλό του. «Θα βάλω μίαν αγγελία», σκέφτηκε. «Μπορεί κάποιος να τη διαβάσει και να θελήσει να δοκιμάσει. Έτσι κι έκανε. Την άλλη μέρα, στο δάσος, όπου κι αν κοίταζε κανείς, υπήρχε η αγγελία:

Ζητείται σύντροφος στο τραγούδι. Πληροφορίες: τζιτζίκας Τζικιτζίκ, μεγάλο πε στην άκρη του δάσους.

Πέρασαν τρεις ολόκληρες μέρες χωρίς κανέναν να απαντήσει στην αγγελία

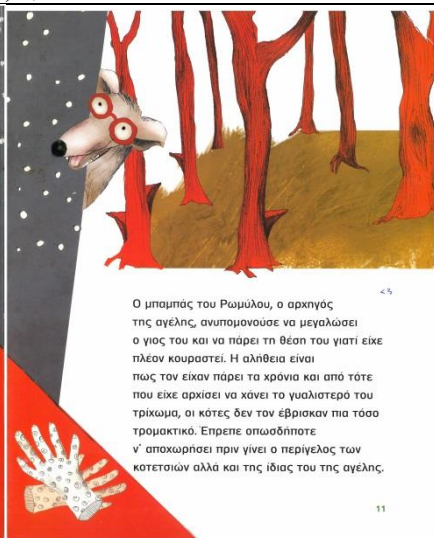
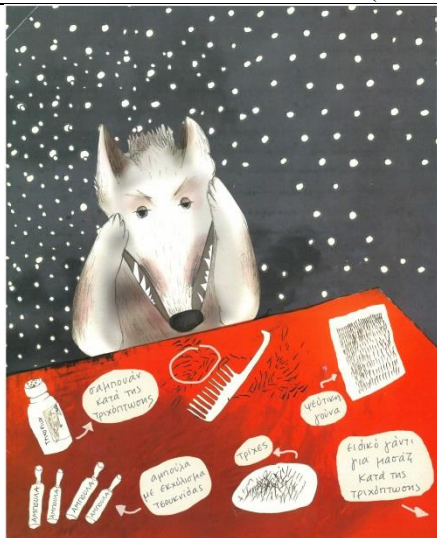


Ο Τζικιτζίκ καθόταν όλη μέρα κολλημένος στον κορμό του πεύκου και περίμενε μήπως και κάποιος τον αναζητήσει. Αλλά κανείς δεν τον αναζητούσε. Το πρωί της τέταρτης μέρας όμως, μια εκπληξη περίμενε τον Τζικιτζίκ. Στη ρίζα του μεγάλου πεύκου βρήκε ένα σημείωμα που κάποιος είχε αφήσει γι' αυτόν. Το σημείωμα έγραφε:

Αγαπητέ Τζικιτζίκ, Διάβασα την αγγελία σου και θα ήθελα να σε συντροφεύσω στο τραγούδι. Όμως, πώς μπορεί να γίνει αυτό; Εσύ τραγουδάς μόνο τη μέρα κι εγώ τραγουδώ μόνο τη νύχτα!

Ο γρύλος Κρικικρίκ

Ο Τζικιτζίκ, ο Κρικικρίκ... και η παράξενη χορωδία του δάσους
Εικ.(7.7.4)1, σ.438.



Ο μπαμπάς του Ρωμίλου, ο αρχηγός της αγέλης, ανυπομονούσε να μεγαλώσει ο γιος του και να πάρει τη θέση του γιατί είχε πλέον κουραστεί. Η ολλήθεια είναι πως τον είχαν πάρει τα χρόνια και από τότε που είχε αρχίσει να κάνει το μυαλιστερό του τρίχωμα, οι κότες δεν τον έβρισκαν πια τόσο τρομακτικό. Έπρεπε οπωσδήποτε ν' αποχωρήσει πριν γίνει ο περιγέλος των κοτεσιών αλλά και της ίδιας του της αγέλης.

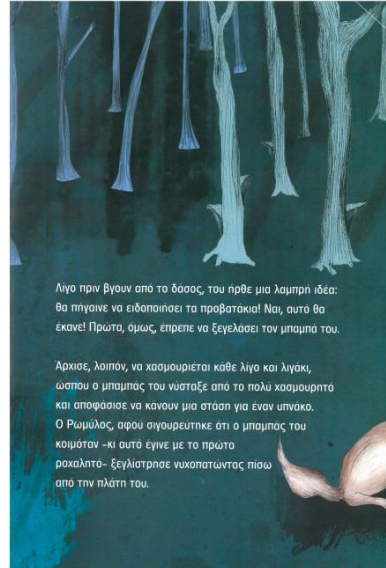
Το χορτοφάγο τσακάλι
Εικ.(7.7.8)1, σ.462.



Ο Ρωμύλος βρισκόταν σε δύσκολη θέση. Τα «κατασρομαλλικά μεζεδάκια», όπως του είχε πει ο μπαμπάς του, δεν του είχαν φτιάξει ποτέ σε τίποτα, άσε που δεν έβρισκε το λόγο να τα τρομάξει στα καλά του καθουμένου. Ο μπαμπάς του, όμως, δε σκόωνε αντιρρήσεις. Άντε τώρα να του εξηγήσει ο Ρωμύλος ότι όχι μόνο δεν ήθελε να γίνει αρχηγός, αλλά θα προτιμούσε να κάνει παρέα με τα προβατάκια!

Το τελευταίο μάλιστα ήταν το πιο δύσκολο απ' όλα, έτσι το μικρό τσακάλι πήρε τον εκδρομικό του σακκό και ακολούθησε τον μπαμπά του με βαριά καρδιά.

13



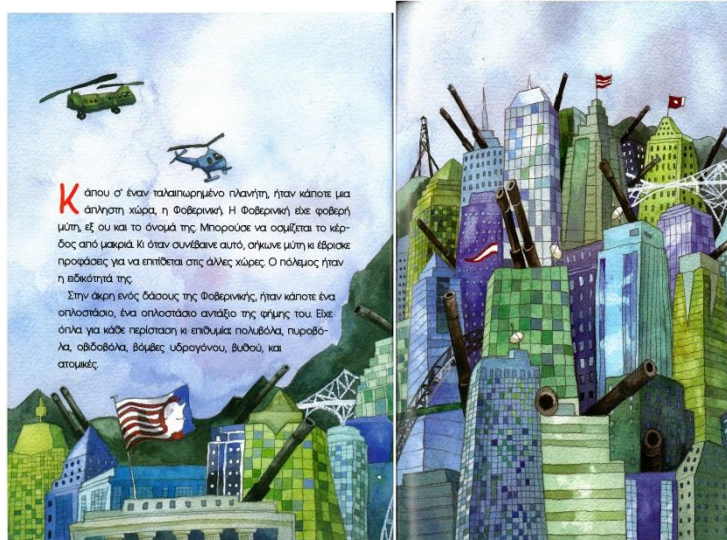
Λίγο πριν βγουν από το δάσος, του ήρθε μια λαμπρή ιδέα: θα πήγαινε να ειδοποιήσει τα προβατάκια! Ναι, αυτό θα έκανε! Πρώτα, όμως, έπρεπε να ξεγελάσει τον μπαμπά του.

Άρχισε, λοιπόν, να χασιμουριέται κάθε λίγο και λιγάκι, ώσπου ο μπαμπάς του νυστάξε από το πολύ χασιμουριτό και αποφάσισε να κάνουν μια στάση για έναν υπνάκο. Ο Ρωμύλος, αφού σιγουρεύτηκε ότι ο μπαμπάς του κοιμόταν - κι αυτό έγινε με το πρώτο ροκαλιτό - εξηλίτρησε νυχοπατώντας πίσω από την πλάτη του.

Το χορτοφάγο τσακάλι
Εικ.(7.7.8)2, σ.463.
Εικ.(7.7.8)3, σ.463.



Το χορτοφάγο τσακάλι
Εικ.(7.7.8)4, σ.463.



Κάπου σ' έναν ταλαιπωρημένο πλανήτη, ήταν κάποτε μια άνηχη χώρα, η Φοβερνική. Η Φοβερνική είχε φοβερή μύτη, εξ ου και το όνομά της. Μπορούσε να οσμίζεται το κέρδος από μακριά. Κι όταν συνέβαινε αυτό, σήκωνε μύτη κι έβρισκε προφάσεις για να επιτίθεται στις άλλες χώρες. Ο πόλεμος ήταν η ειδικότητά της.

Στην άκρη ενός δάσους της Φοβερνικής, ήταν κάποτε ένα οπλοστάσιο, ένα οπλοστάσιο αντίξο της φήμης του. Είχε όπλα για κάθε περίπτωση κι επιθυμία πολυδάκα, πυροβόλα, οθδοβάλα, βόμβες υδρογόνου, βυθού, και ατομικές.

Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!

Εικ.(7.7.6)1, σ.450.



που άκουγε να φωνάζουν «Στα όπλα!» έτρεμε μήπως έρθει κι η σειρά της!

«Πολύ ευαίσθητη και συναισθηματική μας βγήκε η μικρή!» παραπονιόταν η μαμά της.

«Πρέπει να σκληρύνει η καρδιά της!» συμπλήρωνε ο μπαμπάς της.

Κι η Βόμβη κούρνιαζε στη γωνιά της, απογοητευμένη που ακόμα κι οι ίδιοι οι γονείς της στάζανε δηλητήριο.

9

Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!

Εικ.(7.7.6)2, σ.451.



Το αβγό της έγινε καταρατικά και χαμήλωσε τα φτερά του για να ανέβει. Αχ! Η καρδιά της σκίτησε σαν αντίκρισε έναν άλλο κόσμο να ξεδιπλώνεται μπροστά της! Και ήταν τόσο όμορφος αυτός ο κόσμος. Μόυσε με τις μουσικές που έφερνε μαζί του ο άνεμος, με το άρωμα του γαστρομού στους κήπους, με το φαινό γέλιο των παιδιών και τα ανθομένα από αγάπη πρόσωπα των ανθρώπων. Της είχαν πει ψέματα.



Εχθροί δεν υπήρχαν. Τώρα ήταν αλγούρη, δεν ήθελε να σπέρνει τον θάνατο. Θα έλεγε στους δικούς της την αλήθεια και όλα θα έβρισκαν. Θα σταματούσαν τους πολέμους. Θα αρνούταν να χτυπήσουν. Κάτι άλλο, ωφέλιμο, θα έβρισκαν να κάνουν.

Γύρισε πίσω στο σπλοστάσιο γεμάτη αισιοδοξία. Μάταια, όμως. Κανένα όπλο δεν την πίστεψε. Ήταν τόσο τυφλά προση-

13

Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!
Εικ.(7.7.6)3, σ.452.



Η χειροβομβίδα που ήθελε να είναι σαν... τη βίδα!
Εικ.(7.7.6)4, σ.453.
Εικ.(7.7.6)5, σ.455.

