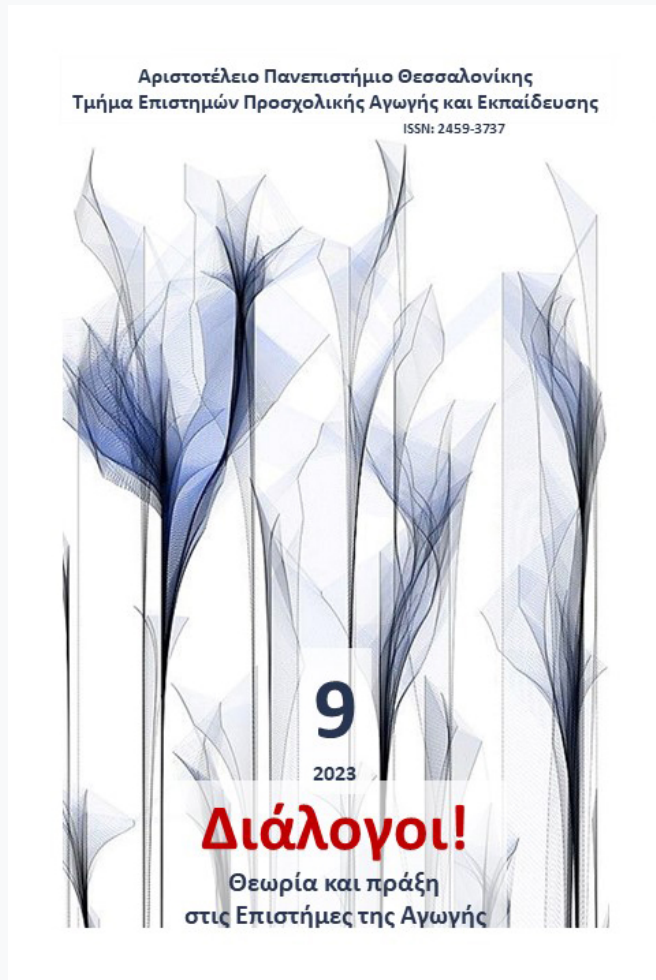


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2023)



Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

doi: [10.12681/dial.35588](https://doi.org/10.12681/dial.35588)

Copyright © 2023, Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2023). Παιδική λογοτεχνία και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9, 161–180. <https://doi.org/10.12681/dial.35588>

Λογοτεχνία για παιδιά και οντολογικός επαναπροσδιορισμός του υλικού κόσμου. Ο φιλοσοφικός λόγος και η εικονοποιητική μεταφορά ως μέσα για τη διάσπαση της διχοτόμησης φύσης-πολιτισμού.

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη¹

¹Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παγκόσμιας κινητοποίησης για μια νέα, ηθική προσέγγιση του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο, συγγραφείς για παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν και επιχειρήσαν να ενσταλάξουν στους μικρούς αναγνώστες μια μετα-ανθρωπιστική φιλοσοφία, αποστασιοποιημένη από τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές που αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο ως τον μοναδικό διαμορφωτή του κόσμου. Βασιζόμενοι στο ότι η εικονογράφηση εξυπηρετεί αισθητικούς, εκπαιδευτικούς και πρακτικούς σκοπούς, συγγραφείς για παιδιά επιλέγουν να βασιστούν στη συλλειτουργία του κειμενικού κώδικα με τον εικονιστικό και στη χρήση εικονοποιητικών μεταφορών, προκειμένου να μυήσουν τους αναγνώστες τους στην έκφραση της Περιβαλλοντικής Ηθικής μέσα από την εκτίμηση της φύσης. Για τις ανάγκες του παρόντος άρθρου επιλέχθηκε ένα εικονοβιβλίο για παιδιά και ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας, που, μέσα από το μοτίβο του «ριζώματος», υποδεικνύουν στο κοινό τη σχέση των ανθρώπινων σωμάτων με τον μη-ανθρώπινο κόσμο και την εγγενή αξία των γονιδίων όλων των όντων. Σκοπός του άρθρου είναι να συγκρίνει ποιο από τα δυο είδη κατορθώνει να μεταλαμπαδεύσει περισσότερο εύληπτα στα παιδιά σύνθετες έννοιες που αφορούν στην Ύπαρξη και το οικοσύστημα, βοηθώντας τα να προβούν σε συνδέσεις του Εαυτού και της φύσης. Θα ερευνηθεί η σχέση-κειμένου εικόνας στα επιλεγμένα έργα, το ιδεολογικό υπόβαθρο των συγγραφέων και των εικονογράφων, αν έλαβαν υπόψη το γνωστικό φορτίο και την εμπειρία των αναγνωστών τους και θα αναζητηθούν οι μεταφορές του φιλοσοφικού λόγου που δημιουργούν συνθήκες οπτικής ανάγνωσης και ευνοούν τη σύλληψη βαθύτερων νοημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Λογοτεχνία για Παιδιά, βιβλίο γνώσεων, εικονο-βιβλίο, Περιβαλλοντική Ηθική, εικονιστικές μεταφορές, φιλοσοφικός λόγος

Abstract

In the context of the global mobilization for a new, ethical approach to the environment, Children's Literature authors attempted to instill in young readers a post-humanist philosophy, distanced from the ontological and epistemological assumptions that perceive humans as the sole shapers of the world. Based on the premise that illustration serves aesthetic, educational and practical purposes,

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη, angelaki@nured.auth.gr, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

Correspondent author: Rosy-Triantafyllia Angelaki, angelaki@nured.auth.gr, Assistant Professor, NURED AUTH

authors often choose to rely on the text-picture synergy, as well as the close link of iconicity and metaphor, in order to help their readers embed the values of Environmental Ethics and to appreciate Nature. For the purposes of this article, a picture book and a nonfiction informational illustrated book for children that demonstrate the relationship between human bodies and the non-human world through the rizhomatic concept were used as a sample. It is examined which of the two genres succeeds in imparting complex concepts concerning Being and the Ecosystem to children more effectively, helping them to make connections between their Self and Nature. The image-text relationship, the ideological background of the authors and illustrators and whether they took into account the cognitive ability and experience of their readers will be investigated. Additionally, metaphors, tropes and figural language will be also examined, in order to explore the connections between arguments and metaphors and the role of metaphor in the philosophical discourse.

Keywords: Children's Literature, informational book, picture-book, Environmental Ethics, iconic metaphors, philosophical discourse

Εισαγωγή

Τα εικονογραφημένα βιβλία είναι έργα που συνδυάζουν τον λεκτικό σημειωτικό κώδικα με τον οπτικό και τον σχεδιαστικό. Συνήθως απευθύνονται σε αναγνώστες μικρής ηλικίας, ωστόσο συνιστούν δια-ηλικιακό είδος, (Γιαννικοπούλου, 2008). Σκοπό έχουν να μεταδώσουν πληροφορίες και να διηγηθούν ιστορίες που απομακρύνουν τους θεατές από την παθητικότητα, καθώς τους καλούν να συνδυάσουν τις πληροφορίες της λεκτικής και της εικονιστικής τροπικότητας και να κατασκευάσουν το νόημα της ιστορίας, ερμηνεύοντας όσα βλέπουν (Nodelman, 2009· Serafini, 2009). Ωστόσο, τα βιβλία με εικόνες διαφοροποιούνται από τα εικονοβιβλία στο ότι μεταδίδουν τα μηνύματα στους αναγνώστες, κυρίως, δια της αφήγησης και προβάλλουν, συνήθως, τα κύρια σημεία της κειμενικής αφήγησης μέσα από τις εικόνες, τα σκίτσα ή τις φωτογραφίες (Glazer, 1991). Επιπλέον, στα εικονογραφημένα βιβλία εύκολα μπορεί κανείς να καταλάβει την ιστορία και χωρίς την εικονιστική αφήγηση, ενώ στα εικονοβιβλία το γλωσσικό και το εικονιστικό σύστημα συνεργούν προκειμένου να κατανοήσει ο θεατής τα κεντρικά θέματα ή/ και τα υπέρποντα μοτίβα των έργων (Golden, 1990).

Και τα δυο είδη, πάντως, έχουν ίδια κριτήρια αξιολόγησης: Λ.χ., την αισθητική ποιότητα των εικόνων και την αρμονική σχέση τους με το κείμενο, το ύφος της εικονογράφησης και την ανταπόκρισή της στις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών, τη θέση των εικόνων στις σελίδες των έργων, το μέγεθος των χαρακτήρων σε αυτές και το αν είναι αναγνωρίσιμοι, καθώς και την αποφυγή στερεοτύπων. Επίσης, σημασία έχουν οι ιδεολογικές προθέσεις των συγγραφέων και των εικονογράφων· ανάλογα με αυτές ποικίλλουν τα πραγματευόμενα θέματα και ενδέχεται η οπτική τροπικότητα να αποτελεί μέν ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο, αλλά να ανατρέπει τη γλωσσική εκδοχή του κειμένου (Αγγελάκη, 2023α· Sipe, 2012). Αντίστοιχα κριτήρια ισχύουν, βέβαια, και για μια ιδιαίτερη κατηγορία παιδικών βιβλίων, των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων γνώσεων βραχείας φόρμας. Αναφερόμαστε στα πραγματογνωστικά βιβλία με το μορφωτικό χαρακτήρα, όπου οι εκάστοτε τεκμηριωμένες πληροφορίες για ένα οποιοδήποτε θέμα, εμπεδώνονται από τον αναγνώστη-θεατή χάρη στην εικονογράφηση. Αυτή, ανάλογα με το στυλ που ακολουθεί, οπτικοποιεί τα δεδομένα, τα επεξηγεί, διευρύνει τα νοήματά τους, προσδίδει σε αυτά την αίσθηση της

πραγματικότητας και της αυθεντικότητας ή ακόμη και τόνο χιουμοριστικό (Αγγελάκη, 2021).

Η εικονογράφηση σε βιβλία τέτοια πρέπει να είναι ακριβής, να απουσιάζουν από αυτήν τα ζωγραφικά κλισέ, αλλά και να υποστηρίζει την επιστημονική σκέψη και την οργάνωση των έγκυρων πληροφοριών που παρέχονται (Janke & Norton, 1983· Royce & Wiley, 1996). Όπως και στην περίπτωση των εικονοβιβλίων, έτσι και σε αυτό το είδος επισύρεται το ζήτημα της αναγνωστικής ανταπόκρισης του αναγνώστη-θεατή, που καλείται να ενεργοποιηθεί προκειμένου να αποκωδικοποιήσει τα νοήματα του σκηνηκού, δηλαδή του χώρου και του χρόνου απόδοσης των γεγονότων, όπου εντάσσεται η πλοκή, το θέμα και οι χαρακτήρες της ιστορίας (Αγγελάκη, 2018), όπως καλείται να ενεργοποιηθεί και προκειμένου να αντιληφθεί τα νοήματα των φωτογραφιών, των ζωγραφιών, των διαγραμμάτων, των πινάκων και όλων, γενικά, των εικονογραφικών παραστάσεων που συναντά κανείς στα παιδικά βιβλία γνώσεων (Αγγελάκη, 2022).

Στη βάση του ότι η Περιβαλλοντική Ηθική διαμορφώνεται κατά την παιδική ηλικία με τη συμβολή παιδικών βιβλίων που περιέχουν σαφείς πληροφορίες και ρεαλιστική εικονογράφηση (Kemple & Johnson, 2012· Hsiao & Shih, 2016· Op deBeeck, 2005· Wells & Zeese, 2007), σύγχρονοι συγγραφείς για παιδιά αποπειρώνται να αναπτύξουν στο κοινό τους συνείδηση οικολογική, πραγματευόμενοι έγκυρες επιστημονικές γνώσεις για το περιβάλλον (Γιαννικοπούλου, 2018· Ramos & Ramos, 2015· Παπαδοπούλου, 2015), μακριά από συνήθεις οντολογικές, επιστημολογικές και ηθικές παραδοχές, καθώς και απλουστευτικές διχοτομήσεις του τύπου «άνθρωποι – ζώα» ή «φύση-πολιτισμός» (Barad, 1997). Με τη βοήθεια, μάλιστα, των εικονογράφων, αρκετοί επιχειρούν την ανάπτυξη μιας «οικο-σοφίας» στα βιβλία τους, προκειμένου να ενσταλάξουν σε πολύ μικρά παιδιά τη φιλοσοφική αντίληψη πως οι ανθρώπινες και μη οντότητες αποτελούν μέρος ενός περίπλοκου πλέγματος ζωής (Deleuze & Guattari, 1980· Hadzigeorgiou et al, 2011). Πρόθεσή τους φαίνεται να αποτελεί η διαμόρφωση μιας μετα-ανθρωπιστικής σκέψης και πρακτικής εκ μέρους των αναγνωστών, βάσει της οποίας το ανθρώπινο είδος συνυπάρχει με τα υπόλοιπα όντα μέσα στη φύση και δεν (πρέπει να) τα καταδυναστεύει (Braidotti, 2016). Η δε φύση παρουσιάζεται ως έννοια πολυσήμαντη στο αναγνωστικό κοινό, που παρακινείται να ανακαλύψει τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων έμβιων όντων και του μη ανθρώπινου (more than human) κόσμου και να τα προστατεύσει όπως κάνει και για τον ίδιο του τον Εαυτό, τον οποίο μαθαίνει να «βλέπει» και αναγνωρίζει μέσα στο Όλον της Ύπαρξης.

Δείγμα και μεθοδολογία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν δυο μεταφρασμένα βιβλία για παιδιά, που φαίνεται να στοχεύουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής παιδείας στους ανήλικους αναγνώστες και στην εκ μέρους τους συνειδητοποίηση πως εξαρτώνται άμεσα από το περιβάλλον· στην ανάπτυξη ικανοτήτων με σκοπό την επίλυση των ζητημάτων που απειλούν τη μακροήμερευση και επιβίωση όλων των όντων που αποτελούν το οικοσύστημα και, ακόμη, στην ανατροπή της αποκρυσταλλωμένης πεποίθησης που εδράζεται στη δυϊστική διάκριση της κοινωνίας και της φύσης (Capaldi, et al 2014· Capra, 2002· Liefländer et al, 2013). Πρόκειται για το εικονοβιβλίο της Sylvaine Jaoui *Είμαι ένα δέντρο*, σε εικονογράφηση της Anne Crahay (Jaoui, 2022) και για το εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας *Γίνε δέντρο* της Maria Gianferrari, σε εικονογράφηση της Felicita Sala (Gianferrari, 2022). Και τα δυο επιλέχθηκαν για τους

παραπάνω λόγους, αλλά και επειδή με τη συνδρομή του κειμένου και την αφηγηματική αξία της οπτικής γλώσσας, προάγουν την αλληλεπίδραση των αναγνωστών με τη φύση και κάνουν χρήση του φυσικού περιβάλλοντος ως χώρου μάθησης με τρόπο ιδιαίτερο: Το σκηνικό όπου αναπτύσσονται οι ιστορίες της συν-διαμόρφωσης των ανθρώπων με το Όλον έχει συμβολική διάσταση (Nikolajeva, 2005), ενώ μέσα από τη διαπλοκή των διάφορων σημειωτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των χρωμάτων και του καλλιτεχνικού ύφους (Peirce, 1995) αυτό εξελίσσεται σε «περιβάλλον» με φιλοσοφικές προεκτάσεις. Επιπρόσθετα, ο συνδυασμός των διαφορετικών εννοιών της φύσης, της ανόργανης και της έμβιας, θυμίζει τον κλάδο της Φιλοσοφίας που ονομάζεται Φιλοσοφία του Νου (Pasnau, 2012), γεγονός που επιβεβαιώνει απόψεις μελετητών για τη σύνδεση της Λογοτεχνίας για παιδιά με τη Φιλοσοφία (Arizpe, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζεται στα επιλεγμένα έργα το μοτίβο του «ριζώματος» που πρότειναν οι φιλόσοφοι Deleuze και Guattari (1980), αφού προτάσσονται εικονιστικά και λεκτικά τα δέντρα και οι ρίζες τους, προκειμένου να παρακινηθούν τα παιδιά, αφενός μεν να αναπτύξουν μια σταθερή, δομημένη προσωπικότητα, αφετέρου δε να εμπεδώσουν τη διασύνδεση όλων των όντων στον πλανήτη μεταξύ τους. Τοιουτοτρόπως, «απο-εδαφοποιείται» η ανωτερότητα του ανθρώπου στο οικοσύστημα και «εδαφοποιείται» τόσο η ενσώματη διαντίδρασή του με όλα στοιχεία της φύσης, όσο και η αναγνώριση της υλικότητας σε ανθρώπινες και μη οντότητες (Sussman, 2000· Tillmanns et al, 2014).

Στη βάση του ότι τα επονομαζόμενα περιβαλλοντικά ή οικολογικά παιδικά βιβλία με εικόνες, θίγοντας με απλό τρόπο περίπλοκα περιβαλλοντικά θέματα, επιτρέπουν στα παιδιά να προβούν σε βαθιές συνδέσεις της Φύσης και του Εαυτού τους (Burke & Cutter-Mackenzie, 2009· Muthukrishnan, 2019) η έρευνα εστιάζεται στη σύγκριση των δυο αυτών βιβλίων, προκειμένου να φανεί ποιο από τα δυο είδη κατορθώνει περισσότερο αποτελεσματικά να καταστήσει τα παιδιά οικολογικά εγγράμματα, καθώς επίσης ποιο καταρρίπτει περισσότερο πειστικά, σε συνάρτηση με το γνωστικό υπόβαθρο του αναγνώστη, την εργαλειοποίηση του φυσικού κόσμου και των μη ανθρώπινων όντων. Επίσης, στους στόχους του άρθρου συγκαταλέγεται και η διερεύνηση του αν το εικονοβιβλίο ή το εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πολυτροπικό εναλλακτικό φιλοσοφικό κείμενο (Murris, 2009).

Προτού επιλεγθούν τα μεθοδολογικά εργαλεία, λήφθηκε υπόψη πως το τελικό αποτέλεσμα στα εικονοβιβλία και στα εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων εμπλέκει εξίσου τις προθέσεις των συγγραφέων και των εικονογράφων, ενώ επισύρει και το ζήτημα της αναγνωστικής ανταπόκρισης του αναγνώστη-θεατή, που καλείται να νοηματοδοτήσει όσα βλέπει (Iser, 2000· Stephens, 1989). Προκειμένου να ερευνηθεί η σημειωτική της εικόνας, η αισθητική και οι ιδεολογικές προθέσεις της εικονογράφησης και το αν συμπληρώνεται ή ανατρέπεται η γλωσσική εκδοχή του κειμένου από την οπτική τροπικότητα (Barthes, 2003· Πάτσιου, 2023), κατάλληλο εργαλείο κρίθηκε η ταξινόμια των M. Nikolajeva και C. Scott (2001) και η θεωρία για τη «γραμματική» του οπτικού κειμένου των Kress και Leeuwen (2003).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη σχέση κειμένου και εικόνας, βάρος αποφασίστηκε να δοθεί και στην αναζήτηση των εικονοποιητικών μεταφορών των έργων και στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο ωθούνται τα παιδιά «να διαβάσουν» τα σκίτσα. Με εργαλείο, λοιπόν, τόσο τη Θεωρία της Εννοιολογικής Μεταφοράς, η οποία υποστηρίζει πως οι αφηρημένες έννοιες γίνονται κατανοητές χάρη στις εννοιολογικές

μεταφορές¹ που συμβάλλουν στη δόμηση της ανθρώπινης σκέψης και θεμελιώνονται στις αντιληπτικές, στις γνωστικές, στις σωματικές, στις βιολογικές και στις πολιτισμικές εμπειρίες των αναγνωστών και στην ιδεολογία του συγγραφέα (Kövecses, 1987· Lakoff, 1993· Ricoeur, 1998), όσο και στη Θεωρία των Πολυτροπικών Μεταφορών (Forceville & Urios-Aparisi, 2009), θα εξεταστεί αν δίδεται στα παιδιά η δυνατότητα να κατανοήσουν όσα οι δημιουργοί επιδιώκουν να επικοινωνήσουν και αν διευκολύνονται στη διαδικασία κατασκευής νοήματος χρησιμοποιώντας τη φαντασία και την υπάρχουσα εμπειρία και γνώση τους. Οι εικονοποιητικές μεταφορές θα εκληφθούν ως λογοτεχνικές μεταφορές σε επίπεδο κειμενικής έκτασης και περιγραφικότητας και, επομένως, θα μελετηθούν τα προτασιακά και εικονιστικά τους στοιχεία, τα οποία επιτρέπουν το σχηματισμό νοητικών εικόνων (McGregor et al 2019). Θα ανιχνευθεί το φιλοσοφικό πλαίσιο ανάπτυξης των ιστοριών και θα ερευνηθεί αν το κοινό ενθαρρύνεται να αντλήσει από τις νοητικές εικόνες, προκειμένου να ερμηνεύσει τις εικονοποιητικές μεταφορές του φιλοσοφικού λόγου (Marras, 2008).

Είμαι ένα δέντρο

Το εικονοβιβλίο αυτό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Δεν έχει αρίθμηση σελίδων και διαθέτει πολύ σύντομα λεκτικά κείμενα, τα οποία ο αναγνώστης καλείται «να διαβάσει» παράλληλα με τις εικόνες που συνοδεύουν. Αυτές παραπέμπουν σε σκίτσα με ξυλομπογιές, διακρίνονται για τα απαλά και διακριτικά τους χρώματα και τις αέρινες γραμμές των μορφών. Το έργο θα λέγαμε ότι ανήκει στην υποκατηγορία των «look-and-find-books», που προσκαλούν τον αναγνώστη να ξεφυλλίσει τις εικόνες και να ψάξει να βρει το φανερό και το κρυμμένο νόημά τους. Καθώς οι εικόνες διαδέχονται η μια την άλλη, ο αναγνώστης-θεατής παρακινείται να κατασκευάσει το νόημα όσων βλέπει, βασιζόμενος σε προηγούμενες αναγνωστικές του εμπειρίες (Μίσσιου, 2020· Peterson & Swartz Peterson, 2008).

Εναλλάξ στα σαλόνια του βιβλίου λαμβάνει χώρα η ταυτόχρονη αλληλογνωριμία ενός ανθρώπου και ενός δέντρου με τον αναγνώστη, επισημαίνοντας τις ομοιότητές τους. Ουσιαστικά, στο *Είμαι ένα δέντρο* καταγράφεται η προσπάθεια να καταπολεμηθεί η «τυφλότητα απέναντι στα φυτά»², δηλαδή, η ανικανότητα των ανθρώπων να εκτιμήσουν τα αισθητικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των δέντρων. Κατ'επέκταση, καταρρίπτεται και η ανθρωποκεντρική αντίληψη ότι τα φυτά είναι κατώτερα από τα ζώα και τον άνθρωπο. Η αφήγηση εξιστορείται στα δισέλιδα του βιβλίου χάρη στη συνέργεια της λεκτικής και της οπτικής τροπικότητας, ενώ οι λέξεις συνδέονται με τον «πραγματικό κόσμο» με μια σχέση ποιητικής, που ωθεί τον αναγνώστη να διαμορφώσει νοητικές εικόνες κατά την ανάγνωση της εκάστοτε λεκτικής ή οπτικής μεταφοράς - συμπεριλαμβανομένων και των φιλοσοφικών που, εν προκειμένω, λειτουργούν όπως οι λογοτεχνικές (Lakoff, 1987· Schrift, 1985).

Ανοίγοντας το βιβλίο ο αναγνώστης-θεατής, βλέπει στην αριστερή σελίδα ένα πολύχρωμο σχέδιο με στρογγυλό σχήμα. Διαβάζοντας τη σύντομη αφήγηση της δεξιάς σελίδας «είμαι ένα σποράκι!», καταλαβαίνει πως πρόκειται για έναν σπόρο φυτικό. Στη σελίδα αυτή υπάρχει μια εγκοπή στο σχήμα του σπόρου, που του επιτρέπει να δει το

¹ Π.χ., οι μεταφορικές γλωσσικές εκφράσεις: «Έχουσα μια θάλασσα δάκρυα», «Πέφτω στα βαθιά», «Η ζωή είναι ένα ταξίδι», κ.τ.λ.

² Η « τυφλότητα απέναντι στα φυτά» αντιστοιχεί στον όρο «Plant Blindness» (Wandersee & Schussler, 1999).

φωτεινό κόκκινο χρώμα που κυριαρχεί στο επόμενο δισέλιδο- χρώμα συνδεδεμένο με τη δημιουργία, την ένταση, τη ζεστασιά και το πάθος (Αγγελάκη, 2023β)- εκεί απεικονίζεται ένα ωάριο έτοιμο να γονιμοποιηθεί. Το γεγονός πως στην αριστερή πλευρά του συγκεκριμένου σαλονιού το ωάριο φωνάζει «κι εγώ!» και υπονοείται η φράση «Είμαι ένα σποράκι» του προηγούμενου δισέλιδου, καθιστά έκδηλο το ότι η συγγραφέας, στη βάση του ότι, πράγματι, τα φυτά και τα δέντρα είναι ζωντανοί οργανισμοί που κινούνται, τρώνε, πεθαίνουν, αντιλαμβάνονται το περιβάλλον και ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους για να αναπτυχθούν (Μανέτας, 2009), θεωρεί τα ανθρώπινα και μη σώματα αλληλο-συνδεδεμένα (Braidotti, 1993). Την εν λόγω αντίληψη την προωθεί με τη βοήθεια της εικονογράφου.

Πιο ειδικά, ο θεατής- ερμηνευτής ωθείται να αντιπαραβάλλει το γήινο σποράκι με το ανθρώπινο και να οδηγηθεί στον συλλογισμό πως ο σπόρος ή το σπερματοζωάριο και το ωάριο αποτελούν τα κλειδιά της ζωής. Σε αυτήν την πρόσληψη οδηγείται και από την απεικόνιση ενός κλειδιού βαθιά χωμένου στο έδαφος, το οποίο απεικονίζεται πλάι στον φυτικό σπόρο που του συστήθηκε εξ αρχής. Το σκίτσο, λοιπόν, δεν λειτουργεί απλώς ως αναλογία μιας εμπειρίας του εξωτερικού κόσμου, αλλά υποδηλώνει πως η εικόνα στην Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί μηχανισμό γνώσης και ιδεολογίας που ενέχει και συμβολισμούς, οι οποίοι έχουν εδραιωθεί σε φιλοσοφικό πλαίσιο, ως απόρροια παγιωμένων μεταφορών . Ενδιαφέρον είναι το ότι η εικονογράφος επέλεξε να τοποθετήσει εκεί ακριβώς και ένα ανθρώπινο κόκαλο, ίσως με την επιδίωξη να δηλώσει την ένωση των ανθρώπων με τη Γη, αφού όλοι και όλα εκεί καταλήγουν. Ξαναβλέποντας, λοιπόν, τη συγκεκριμένη εικόνα ο αναγνώστης-θεατής εγκαταλείπει την παθητικότητά του και, προκειμένου να ερμηνεύσει αυτό που βλέπει, μπαίνει σε μια διαδικασία οπτικής συλλογιστικής (visual reasoning) και καλείται να χρησιμοποιήσει και τη φαντασία του ως γνωστικό εργαλείο (Walton, 1990).

Στο επόμενο σαλόνι του βιβλίου, το παιδί βλέπει ένα έμβρυο που «μεγαλώνει και αναπτύσσεται» στην κοιλιά της μητέρας του με τον ομφάλιο λώρο, ενώ σε εκείνο που ακολουθεί βλέπει τον σπόρο της αρχικής σελίδας να γίνεται φυτό και να επαναλαμβάνει τη φράση «Κι εγώ!». Τα απαραίτητα για την ανάπτυξή του θρεπτικά συστατικά (βακτήρια, μύκητες, μικροσκοπικοί οργανισμοί, κ.ά.), ο σπόρος απεικονίζεται να τα λαμβάνει από το χώμα μέσω των ριζών του, κάτι που ως αποτέλεσμα έχει το να «αρχίσει να μοιάζει με αυτό που είναι» και «να δει το φως της μέρας» ξεπροβάλλοντας από το έδαφος. Αντίστοιχα, χάρη στη σύμπραξη του κειμενικού και του οπτικού κώδικα, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί πως στον άνθρωπο συμβαίνει ό, τι και στην περίπτωση του φυτού: Βλέπει ένα μωρό, που δεν είναι άλλο από το αρχικό γονιμοποιημένο ωάριο, να ξεπροβάλλει από την κοιλιά της μητέρας του. Αξίζει να σημειωθεί πως τα θρεπτικά συστατικά που λαμβάνουν ανθρώπινα και μη όντα είναι πολύχρωμα, προκειμένου να υπονοηθεί η ποικιλία τους. Εκκινώντας, μάλιστα, από τα βασικά χρώματα, δηλαδή το μπλε, το κόκκινο και το κίτρινο, η εικονογράφος χρωμάτισε το σκίτσο με τρόπο που αυτά να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και, όταν το ένα χρώμα «γεννιέται», το δεύτερο «χάνεται» και το τρίτο βρίσκεται στην πλήρη άνθισή του. Οι περιφερειακές αυτές κινήσεις να δημιουργούν αποχρώσεις, π.χ. πράσινου ή πρασινομπλέ, και υπονοούν την αέναη κίνηση της δημιουργίας στη φύση.

Η αντιπαραβολή των ανθρώπων με τα φυτά και τα δέντρα συνεχίζεται από τη συγγραφέα και την εικονογράφο με τρόπο που οι πληροφορίες να είναι εύληπτες και να ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών που απευθύνονται:

Χρησιμοποιώντας απλό και προσιτό λόγο και μορφές και σχήματα γνωστά στους αναγνώστες, οι Jaoui και Crahay αφιερώνουν δυο σαλόνια για να δημιουργήσουν αντιληπτικές εικόνες, προκειμένου να εξηγήσουν στα παιδιά τι εστί ανθρώπινο γενεαλογικό δέντρο, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, στο πρώτο εικονίδιο της δεύτερης σειράς από αριστερά. Συγκεκριμένα, γίνεται κυριολεκτική και μεταφορική χρήση του όρου «ρίζες», τις οποίες έχουν και οι άνθρωποι και τα δέντρα. Σύμφωνα με την τυπολογία του Forceville (2008) το δέντρο είναι το «μεταφορικό υποκείμενο», ενώ οι ρίζες, αντίστοιχα, ορίζονται ως το «εικονογραφικό πλαίσιο της μεταφοράς», που ερμηνεύεται με βάση φυσικές και πολιτιστικές εμπειρίες κοινές στα ανθρώπινα όντα. Έτσι διατυπώνεται οικολογικό μήνυμα, εμπλουτίζεται η ερμηνεία της έννοιας «ρίζα» και υπονοείται η σχέση του φιλοσοφικού λόγου με τον ποιητικό και τη μεταφορικότητα της γλώσσας (Mitchell, 1986).

Το ότι, όπως κάθε ανθρώπινο ον, έτσι και το κάθε δέντρο «έχει ανάγκη να το φροντίζουν», ο αναγνώστης το αντιλαμβάνεται σε όλη την έκταση του έργου με τη βοήθεια των λέξεων, των εικόνων αλλά και στοιχείων της υλικότητάς του, που προσδίδουν και έναν παιχνιδιάρικο τόνο στην ανάγνωση (Nikolajeva, 2008) Στο σημείο, λ.χ., που πληροφορείται πως τα δέντρα «έχουν ανάγκη από καθαρό νερό», όπως αντίστοιχα έχουν τα μωρά ανάγκη από γάλα, οι εγκοπές στις σελίδες του συγκεκριμένου δισέλιδου, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 1, στο πρώτο εικονίδιο από αριστερά, έχουν τη μορφή σταγόνας. Ενδιαφέρον είναι και πως το εν λόγω τρίπτυχο συνδυάζεται με ένα ακόμη: Αυτό των συμβολισμών, της κυριολεξίας και του ποιητικού λόγου, ενώ αξιοποιείται και η σημειωτική λειτουργία των χρωμάτων· συγκεκριμένα του κίτρινου, που συνδράμει στη διαδικασία ερμηνείας των τροπικότητων από τον αναγνώστη, χάρη σε πολιτισμικά και κοινωνικά θεμελιωμένους συνειρμούς (Αγγελάκη, 2023β· Nietzsche, 2009). Στο σημείο του βιβλίου, π.χ., όπου αναφέρεται πως άνθρωποι και δέντρα έχουν ανάγκη από «ζεστασιά», στην μεν περίπτωση των δέντρων το κίτρινο φωτεινό χρώμα που περιβάλλει το δενδρύλλιο υπονοεί τη διαδικασία της φωτοσύνθεσης που ενεργοποιεί ο φωτοδότης ήλιος, ενώ στην περίπτωση των ανθρώπων η ζεστασιά παίρνει μεταφορική διάσταση, αφού το παιδάκι αναπαρίσταται ήρεμο και χαρούμενο στη ζεστή αγκαλιά, προφανώς, του πατέρα του. Εκείνος φοράει χρυσοκίτρινο πουλόβερ, το χρώμα δηλαδή των ζεστών ακτίνων του ήλιου, την πορεία των οποίων μιμούνται οι μικρές και στρογγυλές εγκοπές της σελίδας που συνδέουν τα δυο αυτά σαλόνια.

Η εγκοπή στη δεξιά σελίδα του επόμενου σαλονιού παρατηρούμε πως γίνεται τετράγωνη και μέσα από αυτήν διακρίνεται το χαμογελαστό πρόσωπο του πρώην εμβρύου και νυν αναπτυσσόμενου μωρού, που φέρεται να λέει «Είμαι το δώρο της Φύσης!». Στην αριστερή σελίδα διακρίνονται διάφορα φυτά και μια μέλισσα. Αν γυρίσει σελίδα ο αναγνώστης, τοποθετείται η μέλισσα πια στο τετράγωνο πλαίσιο και του λέει πως δώρο της φύσης είναι «Κι αυτή». Τοιουτοτρόπως, το παιδί παρακινείται να μάθει το ρόλο των μελισσών στην αναπαραγωγή των φυτών και, γενικά, των αγαθών του πλανήτη. Την ίδια μέλισσα κοιτάζει χαμογελαστό σε επόμενο σαλόνι το παιδάκι-πρωταγωνιστής που, πλέον, απεικονίζεται στην ηλικία των αναγνωστών, να διασχίζει ένα καταπράσινο τοπίο, κρατώντας ένα καλάθι με αγαθά, για τα οποία υπονοείται πως φρόντισε με την επικονίαση η μέλισσα. Το μήνυμα που μεταφέρει η λεκτική τροπικότητα είναι το «Αγαπώ τον πλανήτη μου, με θρέφει».



Εικόνα 1

Στιγμιότυπα από το «Είμαι ένα δέντρο». Αναρτημένο στο:

<https://m.facebook.com/littlebookgr/photos/a.551649545320626/1472933229858915/>

Θα υποστηρίζαμε πως οι εικόνες στο *Είμαι ένα δέντρο* είναι αισθητηριακές, εμπλουτίζουν τις γνώσεις των παιδιών και, παράλληλα με το κείμενο, τα ενθαρρύνουν να αποκτήσουν μια εμπειρική αίσθηση για το «ρίζωμα» και τη σύνδεση όλων των έμβιων όντων, που δεν είναι μόνο οι άνθρωποι, αλλά και τα ζώα και τα φυτά (Yorek et al, 2009). Το νόημα των σκίτσων παγιώνεται μέσα από μετασχηματισμούς, ενθαρρύνοντας παράλληλα το φιλοσοφικό στοχασμό των παιδιών, τα οποία έρχονται σε επαφή με την οντολογική αντίληψη πως η φύση, όπως και στην αρχαιότητα, έχει λογική και ευφυΐα και περιέχει τον άνθρωπο· άρα αυτός, εφόσον εξαρτάται από τη φύση, οφείλει και να διατηρεί την αρμονία της (Deleuze, 2006).

Στο τελευταίο σαλόνι η οπτική τροπικότητα λειτουργεί ως προϊόν συνειρμού και τρόπος γεφύρωσης ανόμοιων φαινομενικά στοιχείων: Της πολυπολιτισμικότητας και της Φύσης. Πιο ειδικά, αναπαρίστανται διαφορετικών ειδών δέντρα, τα οποία τα αγκαλιάζουν παιδιά διαφορετικών φυλών και φύλου. Κάθε εικονίδιο παιδιού και δέντρου συνοδεύεται από λεζάντες σε διαφορετικές γλώσσες, που μεταφέρουν το μήνυμα «Κι εγώ», απαντώντας ουσιαστικά στο παιδί- πρωταγωνιστή που στο αμέσως προηγούμενο σαλόνι φέρεται να δηλώνει «Είμαι το παιδί της Γης». Θα υποστηρίζαμε πως, εν προκειμένω, τονίζεται η ενοποιητική διάσταση της φύσης και υπονοείται πως οι άνθρωποι είναι ισότιμοι τόσο μεταξύ τους, όσο και με ό, τι το οικοσύστημα περικλείει. Οι αναγνώστες-θεατές παρακινούνται να αντιληφθούν τα παραπάνω υπερβαίνοντας τη λεκτική διάσταση του κειμένου και δημιουργώντας την «εικονικότητα του νοήματος»: Η οπτική τροπικότητα ενσωματώνεται στο σχήμα της μεταφοράς και η φαντασία των παιδιών ανοίγει νέους ορίζοντες ερμηνείας και κατανόησης της Φύσης και του κόσμου.

Γίνε δέντρο!

Και στο εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων, όπως θα φανεί, επιχειρείται να απονεμηθεί ηθική αξία στα δέντρα και τις ρίζες τους και να παρουσιαστεί το σώμα ως τόπος αισθητηριακών εμπειριών (Breton, 2017· Nxumalo, 2015) αλλά και να παρουσιαστούν τα ανθρώπινα σώματα με τρόπο που να κατακερματίζεται ο καρτεσιανός διαχωρισμός ανθρώπων και ζώων και να προωθείται η αντίληψη της διασύνδεσης του ανθρώπινου είδους με τον μη ανθρώπινο κόσμο (Taylor et al, 2013) . Εν προκειμένω, οι γνώσεις μεταδίδονται με σαφήνεια και εύκολα χάρη στα επεξηγηματικά και σύντομα κείμενα και τις εικόνες, που οπτικοποιούν τις παρεχόμενες πληροφορίες και διευκολύνουν την εμπέδωσή τους. Τόσο οι δυο τροπικότητες, όσο και τα παρατήματα στο τέλος του βιβλίου, λειτουργούν ως γνωστικά εργαλεία και έχουν σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν γιατί θα πρέπει, σύμφωνα και με την παραίνεση του τίτλου, να «γίνουν δέντρα» και να «αφήσουν τις ρίζες τους να απλωθούν, να τυλιχτούν και να κουλουριαστούν μέσα στο χώμα για να τα στηρίξουν». Τα χρώματα του έργου είναι χαρούμενα και ζωντανά, ενώ το γεγονός πως κυριαρχεί το πράσινο και οι αποχρώσεις του μάλλον δεν είναι τυχαίο· πιθανολογούμε πως η εικονογράφος το επέλεξε βασιζόμενη στην αναπαραστατική μεταλειτουργία του πράσινου, το οποίο φέρει ιδεολογικά και κειμενικά νοήματα, υποδηλώνοντας ουσιαστικά τα δέντρα και τη Φύση όπως αποτυπώνονται στον πραγματικό κόσμο (Αγγελάκη, 2023β).

Όπως και το προηγούμενο, έτσι και αυτό το βιβλίο δεν έχει αριθμημένες σελίδες. Ανοίγοντάς το, το παιδί διαβάζει την αφιέρωση της συγγραφέα «Σε όλα τα δέντρα», η οποία στο τέλος του βιβλίου συμπεριλαμβάνει ένα σημείωμα προς τον αναγνώστη. Εκεί, όπως και σε πολλά σημεία του κειμένου, του απευθύνεται σε β' ενικό, προκειμένου να τον προσεγγίσει και να προσδώσει στο κείμενο έναν φιλικό τόνο. Στο ενημερωτικό σημείωμα αναφέρει πως «η αγάπη και ο θαυμασμός της» για τα δέντρα «μεγάλωσε», αφού διάβασε το βιβλίο του διακεκριμένου δασολόγου Peter Wohlleben *Μυστική ζωή των δέντρων*³. Στο ίδιο σαλόνι διακρίνεται και ένα παράρτημα, όπου ο αναγνώστης μπορεί να πληροφορηθεί «ΠΕΝΤΕ ΤΡΟΠΟΥΣ ΓΙΑ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΝΑ ΣΩΘΟΥΝ ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ». Ακριβώς από κάτω ακολουθεί ένα άλλο με τίτλο «ΓΙΝΕ ΔΕΝΤΡΟ: ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΟΥ». Τέλος, ακολουθούν επεξηγηματικά σαλόνια με «την ανατομία ενός δέντρου». Τοιουτοτρόπως, φανερώνεται η πρόθεση της συγγραφέα να εκπαιδεύσει τα παιδιά αναφορικά με το περιβάλλον, να τους μεταλαμπαδεύσει βασικές αρχές της Περιβαλλοντικής Ηθικής, να τα ωθήσει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να τα βοηθήσει να συνδέσουν τις οικολογικές δράσεις με την ολιστική θεώρηση του κόσμου (Holsman, 2016).

Τη συμβολή των εικονογράφων στα βιβλία γνώσεων με εικόνες, καθώς και τις απόψεις θεωρητικών και κριτικών της Λογοτεχνίας για παιδιά αναφορικά με την αυτονομία που μπορεί να έχουν όταν δημιουργείται ένα βιβλίο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως επιβεβαιώνει το γεγονός πως στο πρώτο σαλόνι εντοπίζεται και η αφιέρωση της εικονογράφου, κάτω ακριβώς από εκείνης της Gianferrari. Αυτή γίνεται σε τρία αγαπημένα της άτομα, τα δυο εξ αυτών εν ζωή. Σε εκείνα η Sala εύχεται «οι ρίζες τους να φτάσουν βαθιά και τα κλαδιά τους να απλωθούν ψηλά». Στο σαλόνι αυτό αναπαρίσταται και ένα παιδάκι αφρικανικής καταγωγής να φυτεύει έναν σπόρο, του οποίου υπονοείται η εξέλιξη σε δέντρο. Ουσιαστικά, από την αρχή του βιβλίου, γίνεται αντιληπτή η προσπάθεια που καταβάλλεται και από την εικονογράφο ώστε τα παιδιά να

³ Στην Ελλάδα κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Πατάκης από το 2017, σε μετάφραση της Γιώτας Λαγουδάκου.

συνδέσουν τη φύση με τον άνθρωπο και να συμπεριλάβουν τα δέντρα στην κατηγορία με τους έμβιους οργανισμούς. Οπότε, συνδυάζοντας τις πληροφορίες της αφιέρωσης με όσες λαμβάνουν από την εικόνα, παρωθούνται να αντιληφθούν και τη φιλοσοφική μεταφορά του ριζώματος (Deleuze & Parnet, 1987· Leddon, et al, 2008).

Στο επόμενο δισέλιδο το παιδί παρακινείται να «σταθεί περήφανο» και να «τεντώσει τα κλαδιά του στον ήλιο»· με άλλα λόγια, να υψώσει το ανάστημά του και να συνειδητοποιήσει πως έχει κοινά με το δέντρο: Όπως αυτό έχει τον κορμό του, ο αναγνώστης «έχει τη σπονδυλική του στήλη να τον στηρίζει» και αντί για φλοιό, «έχει δέρμα να προστατεύει ό, τι βρίσκεται μέσα του». Στη δεξιά εικόνα του σαλονιού, έχει ενδιαφέρον πως αναπαρίσταται ένας ηλικιωμένος άντρας, στο δέρμα του οποίου αποτυπώνεται το γήρας και οι εμπειρίες του. Στη δε αριστερή, απεικονίζεται ένα μάλλον μεγάλο ηλικιακά δέντρο, όπως υπονοείται από το λευκό χρώμα του φλοιού του και τις καμπύλες γραμμές της επιφάνειάς του, που μοιάζουν με τις ανθρώπινες ρυτίδες. Το δε γήρας του ανθρώπου και του δέντρου αντιπαραβάλλεται με τη νεότητα του αγοριού, το οποίο απεικονίζεται να προσπαθεί να σκαρφαλώσει στο δέντρο, αναπαράσταση που μάλλον υπονοεί την αέναη κίνηση της ζωής και της φύσης (Collingwood, 1945).

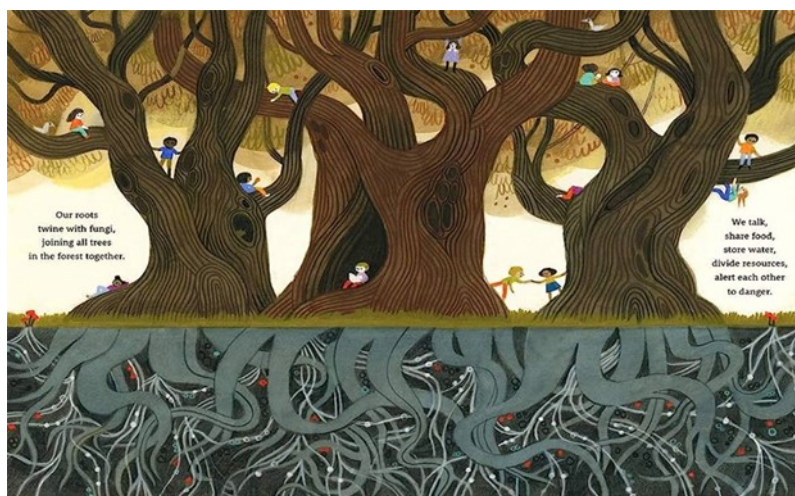
Στο επόμενο δισέλιδο διαβάζουμε το ακόλουθο κείμενο: «Κάτω από το φλοιό σου υπάρχουν διαστρωματώσεις, όπως το σομφό⁴ ξύλο, που μεταφέρει θρεπτικές ουσίες, για να σε βοηθήσει να ψηλώσεις και να μεγαλώσεις, και το εγκάρδιο ξύλο, σκληρό σαν κόκαλο, που σε στηρίζει». Δεν είναι απόλυτα σαφές για ποιο σώμα μιλά ο αφηγητής αφού, απευθύνεται μεν στον αναγνώστη, αλλά κάνει χρήση των όρων «σομφό» και «εγκάρδιο ξύλο» που διαθέτουν μόνο τα δέντρα. Η δε εικόνα αναπαριστά έναν πελώριο κορμό δέντρου εγκάρσια κομμένο, στο κέντρο της σελίδας. Αριστερά του βρίσκεται ένα αγόρι που προσπαθεί να τον σπρώξει και δεξιά του ένα κορίτσι, που τον σκαρφαλώνει με τη βοήθεια μιας σκάλας. Γίνεται, επομένως, έκδηλη η πρόθεση να προωθηθεί μια ηθική πέρα από ανθρωποκεντρικές αντιλήψεις και διαχωρισμούς των ανθρώπινων υλικών σωμάτων από την ύλη των ξύλων, η οποία έχει βάσεις στον ντελεζιανό εμπειρισμό και το μοντέλο των συναρμογών, δηλαδή των σύνθετων σχέσεων που χαρακτηρίζονται από εντασιακές καταστάσεις και αναπτύσσονται μεταξύ διαφόρων σωμάτων, φυλών και ειδών, που καταδεικνύουν τη «συμβίωση» ανάμεσα στα ανθρώπινα και στα μη-ανθρώπινα στοιχεία του περιβάλλοντος, όπως δέντρα, ποτάμια, κ. λπ. (Nail, 2017· Stivale, 2003).

Ο παραλληλισμός ανθρώπου-δέντρου συνεχίζεται και στο επόμενο δισέλιδο, όπου το κοινό πληροφορείται για την εντεριώνη, δηλαδή το εσωτερό μέρος της ρίζας ή του βλαστού των φυτών, η οποία έχει την ευθύνη για τη μεταφορά του νερού και των ανόργανων θρεπτικών υλικών από τη ρίζα προς τα φύλλα. Η φράση «στο κέντρο της καρδιάς σου βρίσκεται η εντεριώνη σου, που αποθήκευε θρεπτικές ουσίες όταν ήσουν ένα μικρό δεντράκι», προδίδει την πρόθεση της συγγραφέα να κατακερματίσει την άποψη πως ο άνθρωπος αποτελεί το μοναδικό υλικό σώμα του πλανήτη και να προωθήσει μια μετα-ανθρωπιστική και νεο-ματεριαλιστική φιλοσοφία, βάσει της οποίας τα ανθρώπινα όντα είναι ισότιμα με τα δέντρα, τους μικρο-οργανισμούς και, γενικά, όλα τα πέρα-από-τα-ανθρώπινα είδη (Braidotti, 1993· Benson, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως στη δεξιά σελίδα του εν λόγω σαλονιού, το νερό, τα ανόργανα άλατα και οι λοιπές

⁴ Το ξύλο αυτό είναι το λειτουργικό τμήμα όταν βρίσκεται ακόμα στο ζωντανό δένδρο και συμμετέχει σε όλες τις λειτουργίες του.

απαραίτητες ουσίες αναπαρίστανται με βάση τα τρία πρωτογενή χρώματα (κόκκινο-κίτρινο-μπλε), να διαπερνούν και πάλι έναν εγκάρσια κομμένο κορμό δέντρου. Αυτός συνδέεται με το ανθρώπινο κορμί της διπλανής σελίδας, μέσω γραμμών που παραπέμπουν σε αγγεία. Στο ανθρώπινο κορμί είναι ζωγραφισμένα τα όργανα του καρδιαγγειακού συστήματος (καρδιά, φλέβες, αρτηρίες, τριχοειδή αγγεία), που είναι υπεύθυνο για την παροχή οξυγόνου και τη μεταφορά συστατικών στα κύτταρα του ανθρώπινου οργανισμού. Τα σκίτσα, δηλαδή, εικονοποιούν την ιδεολογία του κειμένου (Stephens, 1992) και επεξηγούν τη γνώση που παρέχεται.

Στη συνέχεια, το ύφος της λεκτικής αφήγησης καθίσταται περισσότερο παραινετικό, προκειμένου να συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης ότι, πράγματι, «είναι δέντρο», αφού έχει: «Ψηλά, κλαδιά και φύλλα, χαμηλά ρίζες, στο ενδιάμεσο κορμό». Στη βάση αυτής της συνειδητοποίησης η συγγραφέας επιχειρεί με τη βοήθεια του εικονιστικού κώδικα να περάσει στους αναγνώστες της μηνύματα με ηθικές διαστάσεις, βασιζόμενη στην ικανότητα των δέντρων να αντιλαμβάνονται το περιβάλλον, να καταγράφουν τα ερεθίσματα που δέχονται και να αντιδρούν σε αυτά, να τρέφονται και να μεταβολίζουν τις ουσίες που λαμβάνουν ρυθμίζοντας την εσωτερική τους χημεία, να «καθαρίζουν τον αέρα, να σταθεροποιούν το έδαφος αποτρέποντας τη διάβρωση», να διαφοροποιούνται, να αναπαράγονται και να επικοινωνούν μεταξύ τους στο δάσος μέσω ενός «δικτύου πληροφοριών», στην ουσία, βοηθώντας το ένα το άλλο. Προσπαθώντας, μάλιστα, να ενθαρρύνει μια βιωματική, ενσώματη επαφή των αναγνωστών της με τα δέντρα και την ενστάλαξη μιας οικουμενικής οπτικής, αναφέρει ότι, όπως εκείνα, όλοι μας «μιλάμε, ανταλλάσσουμε τροφή... αποθηκεύουμε νερό, μοιραζόμαστε τους διαθέσιμους πόρους, ειδοποιούμε ο ένας τον άλλον όταν υπάρχει κίνδυνος» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2

Τα δέντρα επικοινωνούν μεταξύ τους στο δάσος, στην ουσία, βοηθώντας το ένα το άλλο⁵. Από το: <https://www.amazon.com/Be-Tree-Maria-Gianferrari/dp/1419744224>

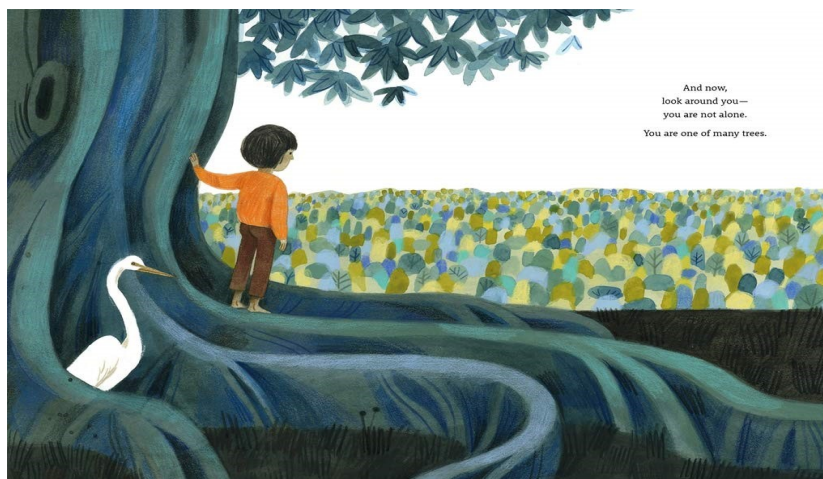
Γίνεται αντιληπτό πως η συγγραφέας και η εικονογράφος καθιστούν οικείες στο κοινό δυο ιδέες ταυτόχρονα: Αυτή της αντιστοιχίας ανθρώπου-δένδρου και εκείνη της πολυπολιτισμικότητας, κάτι που παρατηρήθηκε και στο προηγούμενο έργο. Τα παιδιά

⁵ Το κείμενο της Εικόνας 2 είναι γραμμένο στα αγγλικά, καθώς η φωτογραφία πάρθηκε από την πρωτότυπη εκδοχή του βιβλίου.

ωθούνται να μιμηθούν τα δέντρα, των οποίων οι ρίζες περιπλέκονται η μία γύρω από την άλλη μέχρι που «απλώνονται και μπερδεύονται», «ενώνοντας όλα τα δέντρα το δάσους» και να υιοθετήσουν μια διαπολιτισμική συμπεριφορά, που επιβεβαιώνει την ενοποιητική διάσταση της φύσης, η οποία από ένα σημείο και μετά στο έργο, αποκτά μιλή: Πλέον τη θέση του παντογνώστη αφηγητή λαμβάνουν τα δέντρα, που μιλούν απευθείας στον αναγνώστη και τον πληροφορούν ότι «οι κορμοί και τα κλαδιά και οι ρίζες τους είναι το σπίτι θηλαστικών και εντόμων». Την ποικιλία, λοιπόν, που διέπει τα «οικοσυστήματα» που «όλα μαζί» τα δέντρα «συντηρούν», έμμεσα το παιδί καλείται να τη συνδέσει με την ποικιλία που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες. Επίσης παραινείται, αφού δημιουργήσει ρίζες βαθιές, έχοντας δηλαδή αποκτήσει εμπιστοσύνη στον Εαυτό του, να ενωθεί με τους υπόλοιπους ανθρώπους, ώστε να μη νιώθει ότι «είναι μόνος».

Στο εν λόγω σαλόνι διακρίνεται ένα σύνολο από γαλαζοπράσινα δέντρα που παραπέμπει σε θάλασσα (Εικόνα 3) και υπενθυμίζει την οικολογική μεταφορά του David Lewis, όταν συγκρίνει το σύστημα που συνθέτει η λεκτική και η εικονιστική τροπικότητα με το οικοσύστημα μιας λίμνης (Lewis, 2001), προκειμένου να επισημάνει τη συμβολή του ενός κώδικα στον άλλον και την επίδραση αυτής της συνέργειας ως προς την κατασκευή νοήματος από τον αναγνώστη. Το ότι δεν είναι εύκολο να ξεχωρίσει κανείς αν πρόκειται για ανθρώπινα κεφάλια ή δέντρα, αποτελεί άλλο ένα εικονογραφικό τρυκ, που εντείνει την εμπέδωση εκ μέρους του παιδιού ότι πρέπει να είναι «ένας από τα πολλά δέντρα».

Το ότι η Gianferarri και η Sala παρωθούν τον αναγνώστη-θεατή να διαμορφώσει τη συνειδησή του σε μια βάση εθνική, τοπική και, την ίδια στιγμή, πολυπολιτισμική, εμπεδώνοντας τις ωσμώσεις μεταξύ ανόμοιων εθνοτικών ομάδων ως σημαντικό στοιχείο μιας κοινωνίας, επιβεβαιώνεται και στο σκίτσο όπου γίνεται λόγος για τα «δέντρα-μετανάστες», που βρέθηκαν «μακριά από τον οικότοπο όπου γεννήθηκαν». Στο σκίτσο τα δέντρα είναι όλα διαφορετικών ειδών, αλλά συνυπάρχουν αρμονικά. Αντίστοιχα, καλείται το παιδί να κατανοήσει την έννοια της βιοποικιλότητας, να τη συνδέσει με τη διαφορετικότητα και να την εκτιμήσει. Στο εν λόγω σαλόνι αναπαρίσταται να κοιμάται μπροστά από τα δέντρα και ένας εμφανώς κουρασμένος ναυτικός, με τη βαλίτσα του αγκαλιά. Η συγκεκριμένη απεικόνιση μάλλον στηρίζεται στις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, που ωθούνται να γίνουν «συν-δημιουργοί» του νοήματος του βιβλίου (Compagnon, 2003). Συνδυάζοντας όσα διαβάζουν με την έλλειψη σταθερότητας «σπιτικού» ενός ναυτικού, εικάζουμε ότι παρωθούνται να συναισθανθούν το πόσο ευάλωτος είναι όποιος βρίσκεται μακριά από τον τόπο του- όπως «ευάλωτα» είναι και τα δέντρα που έκαναν το ίδιο, σύμφωνα με το κείμενο. Τέλος, το ότι το βιβλίο προωθεί την υιοθέτηση της περιβαλλοντικής ηθικής από τα παιδιά και καταπολεμά προκαταλήψεις που διαχωρίζουν τους ανθρώπους μεταξύ τους, αλλά και τους ανθρώπους από τα μη-ανθρώπινα-όντα, επιβεβαιώνεται επιπλέον στα δυο τελευταία σαλόνια του βιβλίου, όπου επιχειρείται με παιγνιώδη τρόπο η αντιπαραβολή ανθρώπου-δέντρου: Στο μεν προτελευταίο απεικονίζονται πολλά και διαφορετικά δέντρα να αποτελούν «μια οικογένεια, μια κοινότητα, μια χώρα, έναν κόσμο», βάσει της λεζάντας, ενώ στο τελευταίο, πλήθος ανδρών και γυναικών διαφορετικής φυλής, ηλικίας και σωματικής διάπλασης, στέκουν χαρούμενοι ο ένας πλάι στον άλλον όπως τα δέντρα στο προηγούμενο δισέλιδο και συναποτελούν «ένα δάσος».



Εικόνα 3

Τα γαλαζοπράσινα δέντρα που παραπέμπουν σε θάλασσα και δε νιώθουν μόνα. Στη διεύθυνση: <https://www.amazon.com/Be-Tree-Maria-Gianferrari/dp/1419744224>

Συμπερασματικά

Η διασάλευση της ισορροπίας στο οικοσύστημα και η απειλή της επιβίωσης του ανθρώπινου είδους εξαιτίας της αλόγιστης συμπεριφοράς του, ωθούν σύγχρονους συγγραφείς για παιδιά να γράψουν βιβλία που εξηγούν με απλό τρόπο έννοιες – αφηρημένες και μη- σχετικές με το περιβάλλον. Στόχο έχουν να καλλιεργήσουν στους ανήλικους αναγνώστες την αίσθηση της ευθύνης και την αγάπη προς τη Γη, συχνά υπογραμμίζοντας τη σύνδεση του ανθρώπου με τη φύση και επισημαίνοντας τους κινδύνους των ανθρωπογενών παρεμβάσεων στον πλανήτη. Στο παρόν άρθρο επιλέχθηκε ένα εικονοβιβλίο και ένα εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας για παιδιά, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιο από τα δυο είδη μεταδίδει πιο εύστοχα επιστημονικές γνώσεις για το περιβάλλον χάρη στη σύμπραξη του λεκτικού κειμένου με την εικονογράφηση, που εντάσσεται στην αφηγηματική ροή, διευρύνοντας τα νοήματα του κειμένου, ενθαρρύνοντας παράλληλα τις πολλαπλές αναγνώσεις. Αναλύθηκε ο τρόπος με τον οποίο προωθήθηκε σε κάθε είδος ο περιβαλλοντικός γραμματισμός και η οικο-κεντρική αντίληψη που αντιπαράτιθεται στον ανθρωποκεντρισμό και προάγει την θεώρηση πως τα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα οικοσυστήματα είναι «συμποιοτικά» (Haraway, 2016), δηλαδή συνυπάρχουν και συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί ποιο από τα δυο είδη κατορθώνει να ενσταλάξει στους αναγνώστες τις παραπάνω θεωρήσεις, λαμβάνοντας υπόψη πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους. Παράλληλα, διερευνήθηκε ο ρόλος των μεταφορών στα βιβλία, ο οποίος γίνεται κατανοητός ως η εμπειρική υποστήριξη της αναλογίας ανθρώπου- δέντρου, που προωθείται από τον κειμενικό και τον εικονιστικό κώδικα.

Και στα δυο έργα του δείγματος φάνηκε πως η πρόθεση των δημιουργών είναι τα παιδιά, μέσα από την ανάγνωση των δυο τροπικότητων και των εικονοποιητικών μεταφορών, να αποκτήσουν την εμπειρία της φύσης και να αντιληφθούν τη σχέση τους με αυτή, μέσα από τη σχέση εικόνας-κειμένου· μια σχέση που διεγείρει την περιέργεια, τη φαντασία και το ενδιαφέρον τους και οδηγεί στην ανάπτυξη του γνωστικού και συναισθηματικού τους κόσμου. Και στα δυο τα έργα ο εικονιστικός κώδικας

συλλειτουργεί με τον λεκτικό και, δια της συνέργειας αυτής, αναδεικνύεται με συμβολικό τρόπο το πραγματευόμενο θέμα και ο ρυθμός της αφήγησης. Και στο βιβλίο της Jaoui και σε αυτό της Gianferrari, το σκηνικό έχει συμβολική διάσταση (Lukens, 1995). Η αισθητική και η εικονιστική διάσταση των μεταφορικών εννοιών στα έργα είναι σύμφυτη με τη γλώσσα (Douglas, 1984) και θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως και τα δυο θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης στα παιδιά, που ωθούνται να παρατηρήσουν τις σύνθετες σχέσεις «συμβίωσης» των ανθρώπινων και μη-ανθρώπινων στοιχείων του περιβάλλοντος και να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους στο οικοσύστημα και την κοινωνία (Taylor, 2016· Thiele, 2016). Επιπλέον, και στα δυο φαίνεται πως λήφθηκε υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο του κοινού στο οποίο οι δημιουργοί απευθύνονται, προτού οι τελευταίοι το εμπλέξουν σε φιλοσοφικούς στοχασμούς, στοχεύοντας να το ωθήσουν να συσχετίσει το περιεχόμενο των βιβλίων με τον Εαυτό τους (Monhardt & Monhardt, 2000). Τοιουτοτρόπως, όχι μόνο επιβεβαιώνεται η άποψη ότι ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα ενσαρκώνουν επιτυχώς φιλοσοφικές ιδέες και, αντίστροφα, φιλοσοφικά κείμενα φέρουν χαρακτηριστικά υψηλής ποιότητας λογοτεχνίας (Danto, 2004), αλλά και προεκτείνεται. Φαίνεται, δηλαδή, πως και τα εικονοβιβλία και τα εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων βραχείας αφήγησης για παιδιά μπορούν να αποτελέσουν «έδαφος» με φιλοσοφικές συνυποδηλώσεις, θέτοντας τις βάσεις για την ανάπτυξη της φιλοσοφικής σκέψης των παιδιών.

Ακόμη, τόσο η Crahay, όσο και η Sala, φαίνεται πως θεώρησαν ότι οι αναγνώστες μπορούν να συλλάβουν τη μεταφορική φύση των εικόνων και τη συμβολική διάσταση της φύσης, επιβεβαιώνοντας την άποψη πως οι σύγχρονοι εικονογράφοι στις σχηματικές τους απεικονίσεις χρησιμοποιούν τα χρώματα, τους συμβολισμούς τους και τα εικονογραφικά τρυκ, επιδιώκοντας να καθορίσουν το ρυθμό και τον τρόπο ανταπόκρισης των παιδιών-αναγνωστών στην αφήγηση, δίνοντάς τους παράλληλα την ευκαιρία να κινηθούν σε πολλαπλά επίπεδα εσωτερικών και εξωτερικών νοημάτων, να κάνουν συνειρμούς και να συνδυάσουν τα μηνύματα που λαμβάνουν από τις δυο τροπικότητες, προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα των βιβλίων (Αγγελάκη, 2023α). Οι εικόνες και στα δυο βιβλία δεν περιορίζονται στην κυριολεκτική καταδήλωση όσων απεικονίζουν, αλλά από τη μια λειτουργούν ως εικόνες του εξωτερικού κόσμου και, από την άλλη, γίνονται κατανοητές ως εικονοποιητικές μεταφορές του φιλοσοφικού λόγου (Waugh, 1995) που οδηγούν στη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων και τον αισθητικό αναστοχασμό (Turner, 1998· Koestenbaum, 1960). Επομένως, επαληθεύεται (i) η θέση πως ο μεταφορικός λόγος σήμερα γίνεται αντιληπτός ως κυριολεκτικός και επηρεάζει τον τρόπο που προσεγγίζονται και αναλύονται στα παιδικά βιβλία επιχειρήματα, αφηρημένες θεωρίες ή έννοιες φιλοσοφικού και μη περιεχομένου (Augoux et al, 2005· Bouveresse, 1971), όπως επίσης (ii) η άποψη ότι «η παραγωγή νοημάτων από τις εικόνες που δημιουργούνται από λέξεις, αναδεικνύουν την ουσιαστική προϋπόθεση της λογοτεχνίας, που είναι η φαντασία» (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2023: 74).

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2018). *Διδακτική της ιστορίας. Το Βυζάντιο στη λογοτεχνία για παιδιά, από το 1955 μέχρι σήμερα: Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση*. Γιαχούδης.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2021). Όψεις και απόψεις για τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 181-194. doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.27404>.

- Αγγελάκη Ρ.Τ. (2022). Πρότυπα γυναικών στα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων. Καταρρίπτοντας την έμφυλη ιδεολογική διχοτομία στον χώρο των Επιστημών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 285–302. <https://doi.org/10.12681/dial.30585>.
- Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2023α). Το βιβλίο γνώσεων για παιδιά: Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις. University Studio Press.
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2023β). Το χρώμα στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων. Αρχέτυπα και συμβολισμοί. Η περίπτωση της μυθιστορηματικής βιογραφίας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 12 (1), 147-163. <https://doi.org/10.12681/hjre.35107>.
- Arizpe, E. (2012). Picturebooks, Pedagogy and Philosophy – by Joanna Haynes and Karin Murris, *Journal of Philosophy of Education*, 46 (3), 497–500. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00870.x>.
- Auroux, S. Deschamps, J. & Kouloughli, D. (2005). *Η φιλοσοφία της γλώσσας* (Μετ. Θ. Τραμπούλης). Μεταίχμιο.
- Barad, K. (1997). Meeting the universe halfway: realism and social constructivism without contradiction. In L. Nelson & J. Nelson (Eds.), *Feminism, science, and the philosophy of science* (pp. 161-194). Kluwer.
- Barthes, R. (2003). Rhetoric of the image. In L. Wells (Ed.), *The Photography reader* (pp. 114-125). Routledge.
- Benson, M. H. (2019). New Materialism: An Ontology for the Anthropocene, *Natural Resources Journal*, 59, (2), 251-280. Retrieved from: <https://digitalrepository.unm.edu/nrj/vol59/iss2/18> .
- Braidotti, R. (1993). Discontinuous Becomings. Deleuze on the Becoming-Woman of Philosophy, *Journal of the British Society for Phenomenology*, 24 (1), 44-55. <https://doi.org/10.1080/00071773.1993.11644270> .
- Braidotti, R. (2016). *The posthuman*. Polity Press.
- Breton, D. (2017). *Sensing the world: An anthropology of the senses* (Trans. C. Rushiensky). Bloomsbury.
- Bouveresse, J. (1971). Langage ordinaire et philosophie, *Langages*, 21, 35-70. <https://doi.org/10.3406/lgge.1971.2079>.
- Burke, G. & Cutter-Mackenzie, A. (2009). What’s there, what if, what then, and what can we do? An immersive and embodied experience of environment and place through children’s literature, *Environmental Education Research*, 16(3–4), 311–330. <https://doi.org/10.1080/13504621003715361> .
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη Χώρα των Χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2018). Η υλικότητα του βιβλίου ως φορέας ιδεολογίας, *Δελτίο εκπαιδευτικού προβληματισμού και επικοινωνίας*, 61, https://impschool.gr/deltio-site/?page_id=1174.

- Capaldi, C., Dopko R. & Zelenski, D. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis, *Frontiers in psychology*, 5, 976. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976> .
- Capra, F. (2002). *The hidden connections: A science for sustainable living*. Anchor Books.
- Collingwood, R. (1945). *The Idea of Nature*. Clarendon Press.
- Compagnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της Θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική* (Μετ. Α. Λαμπρόπουλος). Μεταίχμιο.
- Danto, A. (2004). Philosophizing Literature. In A. C. Danto & J. Gilmore (Eds.), *The Philosophical Disenfranchisement of Art* (pp. 163–186). Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1980). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (Trans. Brian Massumi). University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogues* (Trans. H. Tomlinson & B. Habberjam). The Athlone Press.
- Deleuze, G. (2006). *Η Πτύχωση, ο Λάμπνιτς και το Μπαρόκ* (Μετ. Ν. Ηλιάδης). Πλέθρον.
- Douglas, A. (1984). Peirce on Metaphor. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly, Journal in American Philosophy*, 20(4), 459.
- Forceville, C. (2008). Metaphor in pictures and multimodal representations. In: R. W. Gibbs, Jr. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 462-482). Cambridge University Press.
- Forceville, C. & Urios-Aparisi E. (Eds.) (2009). *Multimodal metaphor*. Mouton de Gruyter.
- Gianferrari, M. (2022). *Γίνε δέντρο* (Μετ. Μ. Ταυρή, Εκ. elicita Sala). Μεταίχμιο.
- Glazer, J. (1991). *Literature for Young Children*. Prentice-Hall, Inc.
- Golden, J. (1990). *The Narrative Symbol in Childhood Literature. Exploration in the Constriction of Text*. Mouton de Gruyter.
- Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M. & Konsolas, M. (2011). Teaching about the importance of trees: A study with young children, *Environmental Education Research*, 17(2), 519-536. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2010.549938>.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hsiao, C.-Y. & Shih, P.-Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.1106203>.
- Holsman, R. (2016). The politics of Environmental Education, *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 4–7. <https://doi.org/10.1080/00958960109599131>.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντοσίνη (Επιμ.), *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ. 195-211). Νήσος.

- Janke, D. & Norton, D. (1983). Science Trades in the Classroom: Good Tools for Teachers, *Science and Children*, 20(6), 46-48.
- Jaouie, S. (2022). *Είμαι ένα δέντρο* (Μετ. Φ. Μανδηλαράς, Εικ. Α. Crahay). Πατάκης.
- Κατσίκη -Γκίβαλου, Α. (2023). Τα βιβλία μέσα στα βιβλία. Η αναπαράσταση της ανάγνωσης στα παιδικά βιβλία και η μετάβαση από τον μυθοπλαστικό στον πραγματικό αναγνώστη. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Οι λέξεις φτάνει. Αφιερωματικός τόμος στον Αντρέα Καρακίτσιο*, (σσ. 71-82). University studio press.
- Kemple, K. & Johnson, C. (2012). From the inside Out Nurturing Aesthetic Response to Nature in the Primary Grades, *Childhood Education*, 78(4), 201– 218. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522183>.
- Koestenbaum, P. (1960). The Logic of Schopenhauer's Aesthetics, *Revue Internationale de Philosophie*, 14, (51. 1), 85–95. <http://www.jstor.org/stable/23940151>.
- Kress, G. & Leeuwen, T. V. (2003). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kövecses, Z. (1987). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). Image Metaphors, *Metaphor and Symbolic Activity* 2 (3), 219–222.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press.
- Leddon, E., Waxman, S. & Medin, D. (2008). Unmasking “Alive”: Children's Appreciation of a Concept Linking All Living Things. *Journal of Cognition and Development*, 9(4), 461–473. <https://doi.org/10.1080/15248370802678463>.
- Liefländer, A. Fröhlich, G. ,Bogner, F. & Schultz, P. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education, *Environmental Education Research*, 19(3), 370-384. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545>.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. Routledge.
- Lukens, R. (1995). *A Critical Handbook of Children's Literature* (5th ed.). Harper Collins.
- Μανέτας, Γ. (2009). *Τι θα έβλεπε η Αλίκη στη χώρα των φυτών;* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Marras, C. (2008). The Role of Metaphor in Leibniz's Epistemology. In M. Dascal (Ed.), *Leibniz: What Kind of Rationalist? Heidelberg, Springer Logic, Epistemology, and The Unity Of Science, vol 13*, (pp. 199-212). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8668-7_13.
- McGregor, S., Agres, K., Rataj, K., Purver, M. & Wiggins, G. (2019). Re-Representing Metaphor: Modelling metaphor perception using dynamically contextual distributional semantics, *Frontiers in Psychology*, 10, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00765>.
- Μίσιου, Μ. (2020). *Βουβά Κόμικς και Εικονοβιβλία: Τεχνικές Αφήγησης στα Βιβλία Χωρίς Λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.
- Mitchell, T. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. University of Chicago Press.

- Monhardt, R. & Monhardt, L. (2000). Children's literature and environmental issues: Heart over mind?, *Reading Horizons*, 40(3), 175–184.
- Murris, K. (2009). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. In Cigman, R. & Davis, A. (Eds.), *New Philosophies of Learning*, (pp. 293-311). Wiley-Blackwell.
- Muthukrishnan, R. (2019). Using Picture Books to Enhance Ecoliteracy of First-Grade Students, *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 19-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225653.pdf> .
- Nail, T. (2017). What is an Assemblage? *SubStance*, 46 (1), 21-37. <https://doi.org/10.1353/sub.2017.0001>.
- Nietzsche, F. (2009). *Περί Αλήθειας και Ψεύδους υπό εξωθητική έννοια* (Π. Γιατζάκης, Μτφρ.), Εκκρεμές.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Garland Publishing.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 55-74). Routledge.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για Εικόνες. Η αφηγηματική τέχνη του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* (Π. Πανάου, Μτφρ). Πατάκης.
- Nxumalo, F. (2015). Forest stories: Restorying encounters with 'natural' places in early childhood education. In V. Pacini-Ketchabaw & A. Taylor (Eds.), *Unsettling the colonial places and spaces of early childhood education* (p. 21-42). Routledge.
- Op deBeeck, N. (2005). Speaking for the trees: Environmental ethics in the rhetoric and production of picture books, *Children's Literature Association Quarterly*, 30(3), 265-267. <https://doi.org/10.1353/chq.2006.0002>.
- Papadopoulou, S. (2015). Storytelling in teaching language arts as a representation of change in animation of science culture, *Annales Universitatis Paedagogicae 400 Cracoviensis. Studia ad Didacticam Biologiae Pertinentia*, (V), 197, 63-77.
- Pasnau, R. (2012). Philosophy of Mind and Human Nature. In Brian Davies (Ed.), *The Oxford Handbook of Aquinas, Oxford Handbooks, online edition Oxford Academic*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195326093.013.0027>.
- Πάτσιου, Β. (2023). Μάνος Κοντολέων: Ιδεολογία και συμβολική γλώσσα της αφήγησης. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε. Αφιερωματικός τόμος στον Αντρέα Καρακίτσιο*. University studio press.
- Peterson, S.S. & Peterson, L. S. (2008). *Good books matter: How to Choose and Use Children's Literature to Help Students Grow as Readers*. Pembroke Publishers.
- Ramos, R. & Ramos, A. M. (2015). Children's Literature and the Promotion of Environmental Ethics in Portugal, *Portuguese Studies*, 31(1), 94–106. <https://doi.org/10.5699/portstudies.31.1.0094> .

- Ricoeur, P. (1998). *Η Ζωντανή Μεταφορά* (Μετ. Κ. Παπαγιώργης). Κριτική.
- Royce, C. & Wiley, D. A. (1996). Children's Literature and the Teaching of Science: Possibilities and Cautions, *The Clearing House*, 70, (1), 18–20. <http://www.jstor.org/stable/30189226>.
- Peirce, C.S. (1995). Logic and Semiotic: Theory of Signs. In J. Buchler (Ed.), *Philosophical Writings*, (pp. 98-119). Dover.
- Schrift, A. (1985). Language, Metaphor, Rhetoric: Nietzsche's deconstruction of Epistemology, *Journal of the History of Philosophy*, 23(3), 371-395. <https://doi.org/10.1353/hph.1985.0052>.
- Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picture books. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to contemporary picture books* (pp. 10–25). Routledge.
- Sipe, L.R. (2012). Revisiting the Relationships Between Text and Pictures, *Children's Literature in Education*, 43, 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-011-9153-0>.
- Stephens, J. (1989). Language, Discourse, and Picture Book, *Children's Literature Association Quarterly*, 14 (3), 106–110.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- Stivale, C. (2003). Deleuze/Parnet in "Dialogues": The Folds of Post-Identit", *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 36 (1), 25–37. <https://doi.org/10.2307/1315396>.
- Sussman, H. (2000). Deterritorializing the Text: Flow-Theory and Deconstruction. *MLN, Comparative Literature Issue*, 115 (5), 974-996. <https://doi.org/10.1353/mln.2000.0077>.
- Taylor, A., Blaise, M. & Guigni, M. (2013). Haraway's 'bag lady story-telling': Relocating childhood and learning within a 'post-human landscape', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.698863>
- Taylor, C. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education. In C.Taylor & C. Hughes (Eds.), *Posthuman Research Practices in Education* (pp. 5–24). Palgrave MacMillan.
- Thiele, K. (2016). Of Immanence and Becoming: Deleuze and Guattari's Philosophy and/as Relational Ontology, *Deleuze Studies*, 10(1), 117–134. <https://doi.org/10.3366/dls.2016.0215>.
- Tillmanns, T., Holland, T., Lorenzi, F. & McDonag, P. (2014). Interplay of Rhizome and Education for Sustainable Development, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16, (2), 5-17. <https://doi.org/10.2478/jtes-2014-0008>.
- Turner, M. (1998). Figure. In A.Katz, C. Cacciari, R.W. Gibbs Jr& M. Turner (Eds.), *Figurative Language and Thought* (pp. 44-87).Oxford University Press.
- Wandersee, J. H. & Schussler, E.E. (1999). Preventing plant blindness, *The American Biology Teacher*, 84-86. <https://doi.org/10.2307/4450624>.

- Walton, K. (1990). *Mimesis as Make-believe: On the Foundations of Representational Art*. Harvard University Press.
- Waugh, L. (1995). Presidential Address: Let's t Take the Con out of the Iconicity: Constraints on Iconicity in the Lexicon, *American Journal of Semiotics*, 9, 7-48. <https://doi.org/10.5840/ajs19929132>.
- Wells, R. & Zeece, D. (2007). My place in my world: Literature for place-based environmental education, *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 85–291. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0181-8>.
- Yorek, N., Şahin, M. & Aydın, H. (2009). Are Animals 'More Alive' than Plants? Animistic-Anthropocentric Construction of Life Concept, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 369-378. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75287>.