

Σταύρος Γρόσδος

ΕΙΚΟΝΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ.  
Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

1. Εισαγωγή

**Η** ΠΑΡΑΔΟΧΗ ΤΗΣ ΑΠΟΨΗΣ ότι η δημόσια επικοινωνία περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, η ανάδειξη του όρου των πολυγραμμatisμών, η διεύρυνση της έννοιας του κειμένου και των χαρακτηριστικών του (πολυτροπικότητα και πολυσημία), οδήγησε στην αντιμετώπιση του σχολικού εγχειριδίου ως πολυτροπικού μέσου (Μπονίδης 2004: 159-172, Ματσαγγούρας 2006: 61) και στην αναζήτηση συνδυαστικών μοντέλων έρευνας για τη μελέτη του περιεχομένου του (Kress & Van Leeuwen, 1996: 119-158) και πρόβαλε την ανάγκη της προσέγγισης των εικόνων ως διδακτικών μέσων στα πλαίσια του οπτικοακουστικού γραμματισμού. Τα εκφραστικά μέσα, η “γλώσσα” των εικόνων περιλαμβάνει κώδικες –προσκλήσεις και προκλήσεις– για διερεύνηση και αποκωδικοποίηση, αλλά και χρήσης ως εκπαιδευτικών μέσων. Τα είδη και η πλούσια θεματολογία των εικόνων επιτρέπουν ποικιλία προσεγγίσεων στο σχολείο.

Όλες οι μορφές της εικόνας (σταθερής, κινούμενης και εικονικής πραγματικότητας) μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση σε όλες τις διδακτικές μορφές διδασκαλίας (μονολογική, διαλογική, ερευνητική κ.ά.) και να ενταχθούν ως δραστηριότητες σε μία, περισσότερες ή όλες τις φάσεις της διδασκαλίας (προετοιμασία-προπαρασκευή, επαφή με τα δεδομένα, επεξεργασία των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων, εφαρμογή και αξιολόγηση). Ωστόσο, οι **επιδιωκόμενοι στόχοι** αποτελούν οδηγό στην επιλογή/ένταξη των εικόνων και στο σχεδιασμό/υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Η εικόνα αποτελεί μέσο και υλικό για να σχεδιαστεί, να οργανωθεί, να στοχοθετηθεί και να υλοποιηθεί η διδασκαλία. Δεν αποτελεί μέθοδο ή μορφή διδασκαλίας, ούτε βέβαια η θέαση της εικόνας αποτελεί αυτοσκοπός, όταν υπάρχουν συγκεκριμένες και οριοθετημένες διδακτικές επιδιώξεις. Κανένα μέσο ή

υλικό δεν ανατρέπει τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας, μπορεί, όμως, να ενισχύσει ή να περιορίσει τις δυνατότητες και τα όρια της επιλεγμένης μεθόδου (Τσιάκαλος 2005: 83). Συνεπακόλουθα, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό προηγείται η στοχοθεσία, η επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας και ακολουθεί η επιλογή των μέσων (συμπεριλαμβανομένων των εικόνων) για την επίτευξη των στόχων.

Η αξιολόγηση της εικόνας ως διδακτικού μέσου ακολουθεί τα αξιολογικά παιδαγωγικά κριτήρια των μέσων διδασκαλίας. Κατά την επιλογή προσμετρούνται: (α) το περιεχόμενο, (β) η μεθοδολογία και (γ) τα δομικά/μορφολογικά/τεχνικά χαρακτηριστικά. Το περιεχόμενο αναφέρεται στην ακρίβεια, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την πληρότητα, την προσαρμοστικότητα και την καταλληλότητα που αναφέρονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών στην οποία απευθύνεται και το ιδεολογικό της περιεχόμενο (στερεότυπα, προκαταλήψεις, ιδεοληψίες). Στο μεθοδολογικό μέρος εξετάζεται η καταλληλότητα της εικόνας σε σχέση με τη μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας οι οποίες έχουν επιλεγεί, π.χ. αν ικανοποιεί τη στοχοθεσία. Τα δομικά/μορφολογικά/τεχνικά χαρακτηριστικά αναφέρονται κυρίως στη λειτουργικότητα της εικόνας. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει αξιολογήσει το οπτικό υλικό πριν τη χρήση του στη σχολική αίθουσα, π.χ. έχει παρακολουθήσει ολόκληρη την κινηματογραφική ταινία πριν από την κοινή προβολή της και έχει πειστεί για την καταλληλότητά της (περιεχόμενο/θεματολογία, μεθοδολογία, δομικά/μορφολογικά/τεχνικά χαρακτηριστικά). Κοινωνικές συμβάσεις, διαφορετικές σε κάθε εποχή, προδιαγράφουν, κυρίως αρνητικά/απαγορευτικά, τη θεματολογία των θεμάτων που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν παιδιά συγκεκριμένων ηλικιών (ερωτικές ή εικόνες βίας και πολιτικά/κοινωνικά ζητήματα). Λιγότερο απασχολούν τις λογοκριτικές τακτικές τα ζητήματα της αισθητικής της εικόνας, ιδιαίτερα οι εικόνες οι οποίες χρησιμοποιούν έντονα και υπερβολικά στοιχεία για να προκαλέσουν έντονα συναισθήματα και χαρακτηρίζονται ως “κιτς”. Η λογοκριτική επιλογή, όταν απογυμνώνεται από τα παιδαγωγικά-διδακτικά κριτήρια, όταν δηλαδή δίδεται έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στη μέθοδο, και λόγω της συνθετότητάς της, συχνά οδηγεί σε αδιέξοδο, καθώς οι λογοκριτικοί κανόνες δεν είναι σταθεροί ακόμα και στις συμβάσεις που τοποθετεί μία συγκεκριμένη κοινωνία με ομοιογενή χαρακτηριστικά. Οι εικόνες που εξετάζουν αμφισβητούμενα ή ευαίσθητα ζητήματα μπορούν να αποτελέσουν αφορμές για συζήτηση γύρω από τη δύναμη των μέσων επικοινωνίας και τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στην κοινή γνώμη. Σε όλες τις περιπτώσεις, ακόμα και οι αρνητικές εικόνες, όπως η προβολή βίαιων σκηνών ή αρνητικών στερεοτύπων και η διαστρέβλωση ιστορικο-πολιτικών γεγονότων, δεν αφαιρούνται ή περικόπτονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Είναι προτιμότερο η παρέμβαση να έχει προληπτικό χαρακτήρα και να οδηγήσει στη μη επιλογή του συγκεκριμένου οπτικού υλικού.

Η επίδραση του πολιτισμού της εικόνας μεταβάλλει τον αριθμό και την ποιότητα

των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια. Ο εξεικονισμός του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο (Πλειός 2005: 214). Στο σχολικό εγχειρίδιο η εικόνα είναι έντυπη και δισδιάστατη, εκτός εάν στα ίδια τα βιβλία προτείνονται δραστηριότητες μέσα και έξω από τους τέσσερις τοίχους της σχολικής αίθουσας που περιλαμβάνουν κι άλλες μορφές εικόνας, εκτός της έντυπης, όπως προτάσεις για παρακολούθηση ταινιών, αναζήτηση στο Διαδίκτυο κ.ά. Για τους Ματσαγγούρα και Χέλμη (2003: 91-93) η εικόνα επιτελεί στο σχολικό εγχειρίδιο σαφείς και συγκεκριμένους ρόλους.<sup>1</sup> Ως εκ τούτου, κατά την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης αναζητούμε το συγκεκριμένο ρόλο που αναμένεται να επιτελέσει σε κάθε περίπτωση, να προσδιορίσουμε τη σχέση κείμενου με την εικονογράφηση και να εξετάσουμε τη σχέση του αναγνώστη με την εικονογράφηση. Στην τελευταία αυτή περίπτωση απουσιάζουν τα ερευνητικά δεδομένα που θα μας ενημέρωναν σχετικά με το τι πραγματικά “βλέπει” ο μαθητής/τρια στην εικόνα ενός βιβλίου (Καψάλης και Χαραλάμπους 1995: 160, Arnheim 2007: 402 και 404). Η συμβολή της εικόνας στη διδακτική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη, όπως και κάθε άλλου διδακτικού εργαλείου. Από τις καταγεγραμμένες παραμέτρους ξεχωρίζουν οι συνθήκες χρήσης των εικόνων, το είδος του απεικονιστικού υλικού και οι μορφές απεικόνισης (ρεαλισμός κ.ά.), οι μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών, η πολυσημία των εικόνων, η σύνδεση των εικόνων με το κείμενο και ο βαθμός οπτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών ώστε να ενσωματώνουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης των εικόνων (ανάγνωση συμβολικών κωδίκων) (Κασβίκης 2004: 91-94). Η χρήση της εικόνας ως διδακτικού μέσου δεν την απογυμνώνει από τις οπτικές αξίες της ούτε της αφαιρεί το κοινωνικό της περιεχόμενο. Τούτο σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ταυτόχρονα με την επίτευξη γνωστικών στόχων, η αισθητική και η κοινωνικοποιητική δύναμη της εικόνας (απεικόνιση κοινωνικών ρόλων και σχέσεων) επιδρά στους μαθητές/τριες ως παράλληλη γνώση ακόμα κι αν αυτό δεν αποτελεί συνειδητός και προσδοκώμενος στόχος του εκπαιδευτικού.

## 2. Μονοτροπικά και Πολυτροπικά κείμενα

*«Όλα στον κόσμο, τα πάντα που μας περιβάλλουν, είναι κείμενα, δηλαδή ποιητικές μορφές γραφής, που προϋποθέτουν και επιζητούν έναν αναγνώστη. (...) Ένα μουσικό κομμάτι, μια χορευτική σύνθεση, ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα αρχιτεκτονικό σύνολο, μια εικαστική σύνθεση, μια λογοτεχνική γραφή, ακόμα και ένα ηλιοβασίλεμα, (...) όλα είναι κείμενα»* (Παρίσης 1998: 183). Υπό την επίδραση των νέων επικοινωνιακών τεχνολογιών ή παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δεν στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο (mode), αλλά στη συλλειτουργία του με άλλους σημειωτικούς τρόπους: *«οι γραπτοί-γλωσσικοί τρόποι νοήματος είναι αναπόσπαστο μέρος των οπτικών,*

ακουστικών και χωρικών τύπων νοήματος. (...) Μέσα σε αυτό τον αναδυόμενο κόσμο του νοήματος, απαιτείται ένας νέος, πολυτροπικός γραμματισμός» (Kalantzis & Cope 1999: 681-682). Ως πολυτροπικότητα<sup>2</sup> ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (modes), όπως ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο-σκίτσο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες. Ως μονοτροπικότητα ορίζεται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος στο οποίο περιέχεται μόνο ένας σημειωτικός τρόπος (Χατζησαββίδης και Γαζάνη 2005: 27).

Η πολυτροπικότητα θεωρείται «ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου», ενώ η γλώσσα χάνει την κεντρική της θέση στην επικοινωνία και εξίσου σημαντική θεωρείται η συμβολή όλων των άλλων σημειωτικών συστημάτων στην παραγωγή νοήματος κατά τρόπο ισότιμο και όχι συμπληρωματικό σε σχέση με τη γλώσσα (Χοντολίδου 1999: 116-117). Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η συνεξέταση όλων των σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι δεν αποτελούν απλή συνάθροιση, αλλά συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων (Χοντολίδου 2005: 93).

Η σχέση μονοτροπικότητας και πολυτροπικότητας χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική και παράλληλα παραπληρωματική, διαλεκτική κι αμφίδρομη, όσο και ορθολογική (Χατζησαββίδης και Γαζάνη 2005: 28-29). Ένα πολυτροπικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους μονοτροπικών προϊόντων που διαπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται αμφίδρομα. Η σχέση αυτή εξαρτάται από το βαθμό πολυτροπικότητας. Τα οπτικά μηνύματα συνυπάρχουν με τα λεκτικά (Kress & Van Leeuwen 2001). Για τον Kress (1998: 166) «καμιά από τις ανθρώπινες αισθήσεις δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες» και τα άτομα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον πολυτροπικά. Ως εκ τούτου, η μονοτροπικότητα αποτελεί μία κατασκευή για επιστημονικούς και πρακτικούς λόγους. Οι δύο πραγματικότητες επηρεάζουν τη μαζική και την ατομική επικοινωνία, κατασκευάζοντας διαφορετικές υποκειμενικότητες (αντιλήψεις, ιδεολογία) και θεωρούν ερευνητέο ζήτημα τους τρόπους με τους οποίους οι διαφορές ανάμεσα στον μονοτροπικό και πολυτροπικό λόγο επιδρούν στην πρόσληψη και στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου (Χατζησαββίδης και Γαζάνη 2005: 29-31).

Η πολυτροπικότητα, όχι μόνο αποτελεί τμήμα της καθημερινότητας, αλλά διαχέεται σε όλες τις πράξεις και ενέργειες της δημόσιας και ιδιωτικής δραστηριοποίησης των ατόμων. Πολυτροπικά κείμενα συναντάμε συνεχώς σε έντυπη μορφή (αφίσες, πανό, ενημερωτικά φυλλάδια, εικονογραφημένες οδηγίες χρήσεις) και συνδυάζουν γραπτό κείμενο και εικόνα. Τα οπτικοακουστικά κείμενα, όπως οι τηλεοπτικές διαφημίσεις, περιέχουν τον προφορικό λόγο αλλά και πλήθος άλλων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας, όπως η μουσική, οι χειρονομίες κ.ά. Τα παιδιά, πριν ακόμα δεχτούν την επίσημη, οργανωμένη, άμεση εκπαίδευση του σχολείου, έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα. Προσπαθώντας να καλύψουν την αδυναμία τους

στη γραπτή επικοινωνία (ανάγνωση) χρησιμοποιούν εικονιστικά στοιχεία. Π.χ. όταν προσπαθούν από το περιτύλιγμα να αναγνωρίσουν την αγαπημένη τους σοκολάτα ανάμεσα σε πολλές σοκολάτες. Ταυτόχρονα παράγουν πολυτροπικά μηνύματα και με τον τρόπο αυτό επικοινωνούν: γράφουν, μιλάνε, ζωγραφίζουν, τραγουδούν, χορεύουν. Χρησιμοποιώντας ένα σημειωτικό σύστημα κατανοούν και αποκτούν δεξιότητες για κάποιο άλλο, καθώς οι γνώσεις σε ένα σημειωτικό σύστημα μεταφέρονται ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιου άλλου (Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004: 82-83).

Ο **κινηματογράφος**, περισσότερο, ίσως, από τις άλλες μορφές εικονικής έκφρασης, συμπλέει με την έννοια των πολυγράμματισμών και η κινηματογραφική ταινία αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου καθώς διαθέτει το πλεονέκτημα να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας (modes): **το κείμενο** -γραπτό ως σενάριο και προφορικό ως ζωντανοί ή σιωπηλοί διάλογοι-, **την εικόνα** (φωτογραφία), **το χρώμα**, **τα ζωγραφικά έργα** ως σκηνικά, **τη γλώσσα του σώματος**, **τους ήχους** -μουσική ή ακουστικά εφέ, κ.ά. Συνεπακόλουθα συνδέεται με πολλές μορφές Τέχνης (έκφρασης) και επιστημονικούς χώρους. Χαρακτηριστικό, επίσης, δείγμα πολυσημίας και πολυτροπικότητας αποτελούν οι εικονογραφημένες μικρές ιστορίες και τα εικονοβιβλία.

Η ανάγνωση των πολυτροπικών κειμένων ως διαδικασία είναι διαφορετική από την ανάγνωση των ρηματικών (γλωσσικών) κειμένων (Kress & Van Leeuwen 1996) καθώς ο αναγνώστης αναζητά κρυμμένα νοήματα και λανθάνουσες πληροφορίες, διαμέσου του οπτικού κώδικα. *«Καθώς το γραπτό κείμενο απελευθερώνεται από τη μελανή ομοιομορφία της σελίδας και υιοθετεί ποικιλίες γραφών, κωδίκων και χρωμάτων, η επικοινωνιακή του δύναμη εντείνεται και το νόημά του εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία που πολλαπλασιάζουν τις εκφραστικές του δυνατότητες»* (Γιαννικοπούλου 2005: 121). Η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων απαιτεί ενσωμάτωση στρατηγικών αποκωδικοποίησης των οπτικών συμβάσεων. Μορφή πολυτροπικού κειμένου αποτελούν τα γραπτά κείμενα που εκμεταλλεύονται την οπτική τους δύναμη και χρησιμοποιούν εικονοποιητικά τεχνάσματα πολλαπλασιάζοντας τις εκφραστικές δυνατότητες του γραπτού μηνύματος που αξιοποιείται πλέον ως οπτικό υλικό. Τα όρια ανάμεσα στη γραφή και την εικόνα είναι δυσδιάκριτα καθώς στο γραπτό λόγο συμμετέχουν ποικίλα χρώματα, πλήθος γραφών και τυπογραφικών στοιχείων, μη γραμμικές αναγνώσεις κ.ά. (Yannicopoulou 2002). Με την αλλαγή των γραμματοσειρών ή των χρωμάτων στα εικονογραφημένα και τα μπαλόνια των κόμικς ο αναγνώστης γνωρίζει αν πρόκειται για διάλογο ή αφήγηση, λόγια ή κρυφές σκέψεις, αν μιλάει ένας ή μιλούν πολλοί. Το τραγούδι εικονοποιείται με τα μουσικά κλειδιά και τις νότες αλλά και με την ιδιαίτερη διάταξη των στίχων στη σελίδα. Αυθεντικά κείμενα παρεμβάλλονται μέσα στα τυπογραφικά κείμενα. Οι ήχοι, η ένταση της φωνής, τα συναισθήματα εικονοποιούνται (Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004: 84-94).

Τα κείμενα μέχρι πριν από μερικά χρόνια θεωρούνταν και αντιμετωπιζόνταν ως μονοτροπικά. Η γλώσσα με την παραδοσιακή της μορφή ήταν το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας και η προσέγγιση/εκμάθησή της επιδιωκόμενος διδακτικός στόχος. Η διεύρυνση της έννοιας του κειμένου (πολυσημία και πολυτροπικότητα) καθώς και η συνειδητοποίηση ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους επιτελώντας ο καθένας έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο και η εικόνα συντελεί στην κατασκευή νοημάτων και αλληλεπιδρά με τον προφορικό και γραπτό λόγο, έχουν συνέπειες και στο ρόλο του σχολείου το οποίο οφείλει να ανταποκριθεί στη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα και να καλλιεργήσει στους μαθητές/τριες δεξιότητες εκμετάλλευσης και χρήσης όλων των πηγών νοήματος. Ως κείμενο, πλέον, η εκπαιδευτική γλωσσολογία, αλλά και οι θεωρίες της λογοτεχνίας, θεωρούν μια ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων και συμβάντων όπως τα γραπτά κείμενα, οι ζωγραφικοί πίνακες, οι αφίσες, οι διαφημίσεις, οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραστάσεις κ.ά. Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά. Τα παιδιά, μέσα και έξω από το σχολείο, σχετίζονται με πολυτροπικά κείμενα από την καθημερινή επαφή τους με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τις αφίσες, τα video-clips, ακόμα και με πολυτροπικές εκδόσεις λογοτεχνικών κειμένων (Χοντολίδου 2005) και τα χρησιμοποιούν στην επικοινωνία. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης των πολυτροπικών κειμένων, εξίσου με τα γλωσσικά κείμενα.

### 3. Ο ρόλος των εικόνων στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας

Οι εικόνες, οι έντυπες των σχολικών βιβλίων και οι κινούμενες της οθόνης της τηλεόρασης, του κινηματογράφου, του Η/Υ, συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας<sup>3</sup>, γενικότερα συμμετέχοντας στα “γεγονότα μάθησης”, εστιάζοντας στην προσέλκυση της προσοχής (ελκυστικότητα), στην πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος (εικονικοί προκαταβολικοί οργανωτές), στην παροχή κινήτρων, στην ανάκληση προηγούμενης γνώσης και έκφρασης εμπειριών, στην παρουσίαση του περιεχομένου κ.ά. και ειδικότερα στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (skills): της ακρόασης (listening), της ανάγνωσης και κατανόησης (reading), της παραγωγής προφορικού λόγου (speaking) και της παραγωγής γραπτού λόγου (writing), είτε ακολουθείται η ρυθμιστική αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας και επιχειρείται η προσέγγιση της γλώσσας ως άσκησης στο επίπεδο της μεταγλώσσας (δομή της γλώσσας, μελέτη αφηρημένων γλωσσικών μονάδων, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα) είτε πρόκειται για διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες είναι ευρέως γνωστές ως επικοινωνιακές προσεγγίσεις, που μετατοπίζουν το ενδιαφέρον από τη μελέτη της γλώσσας προς τη σπουδή της χρήσης της ως οργάνου επι-

κοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας και ορίζουν ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών/τριών για χρήση της γλώσσας με τον κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση τρόπο (Χαραλαμπίδης και Χατζησαββίδης 1997: 55) και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των γλωσσικών χρήσεων και λειτουργιών (Χαραλαμπίδης 1999: 49) ή υποστηρίζουν τρόπους παραγωγής και επεξεργασίας αυθεντικών παραδειγμάτων γλωσσικής χρήσης, δηλαδή κειμένων, προφορικών ή γραπτών (κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις) (Κωστούλη 2001: 623).

Από το πλήθος των τρόπων ένταξης των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία και την επίτευξη γλωσσικών στόχων ξεχωρίζουν: (α) η συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση των κειμένων, (β) η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων, (γ) η δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και (δ) οι εννοιολογικές/παραστατικές εικόνες.

### 3.1. Η συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση των κειμένων

Η σχέση της εικόνας με το λόγο καθορίζει και τα όρια της δυναμικής της εικόνας στην απόπειρα κατανόησης των κειμένων του σχολικού βιβλίου. Όταν ο εικονογράφος παραμένει πιστός στη βασική ιδέα του κειμένου και αποτυπώνει κάποια σημεία από τις περιγραφές του συγγραφέα (αναπαραστατική σχέση) ή ακόμα, κι όταν ο εικονογράφος αποπειράται να ταυτιστεί συναισθηματικά με το συγγραφέα και επιχειρεί να νοηματοδοτήσει εικαστικά το γλωσσικό κείμενο στην ολότητά του και οδηγείται σε σχέση αντιστικτική (ερμηνευτική προσέγγιση), τότε η εικόνα συμβάλλει στην κατανόηση του κειμένου σε ένα πρώτο επίπεδο ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων: της παρατήρησης, της περιγραφής, της πληροφορίας, της γνώσης (τι συμβαίνει; πού συμβαίνει; ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; κ.ά.). Στην αναπλαστική ή μεταπλαστική προσέγγιση ο εικονογράφος μεταγράφει το κείμενο στη δική του γλώσσα και με βάση τις προσωπικές του αντιλήψεις οδηγείται σε ανοικτές ερμηνείες. Κατά την ανάγνωση εμφανίζονται τρεις ιστορίες: αυτή που λέγεται διαμέσου των λέξεων, αυτή που υπονοείται διαμέσου των εικόνων και αυτή που προκύπτει από τον συνδυασμό κειμένου και εικόνων (Nodelman 1996). Κάποιες φορές κείμενο και εικόνες εξελίσσονται παράλληλα, καταθέτοντας και οι δύο τη δική τους εκδοχή για το θέμα, αποτελώντας ωστόσο μία ενότητα (Moebius 1986, Κανατσούλη 1999), και κάποιες άλλες οι εικόνες κυριαρχούν και οι λέξεις γίνονται μέρος των εικόνων (Κανατσούλη 1997: 123-124). Μάλιστα, μερικές φορές, η εικόνα μπορεί και πρέπει να λείπει περισσότερα από όσα λείπει ο λόγος ή να λείπει λιγότερα και να ερεθίζει τον αναγνώστη να σκεφτεί κι άλλα. Ενίοτε, εικόνες και λέξεις αντιμάχονται, αντιφάσκουν ή 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 λέξεις (Nodelman 1988: 222, Stephens 1994: 199), ένα σκόπιμο «κενό» μεταξύ λέξεων και εικόνων με συνειδητό στόχο να προβληθεί η αυτονομία των εικόνων (Οικονομίδου 1998: 286-

287). Η εικόνα μπορεί να υπονομεύει ένα κείμενο, να φθάνει μέχρι την ανατροπή του (Κανατσούλη 2005: 107).

Στην αναπλαστική ή μεταπλαστική προσέγγιση μια νέα ιδεολογική διάσταση προστίθεται στο κείμενο, αυτή του εικονογράφου, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η εικόνα διακρίνεται για την πολυσημία της, συμβάλλει στην ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης (εκδήλωση φαντασίας, έκφραση, δημιουργία) και στην κριτική ανάγνωση του κειμένου (διατύπωση απόψεων, αναζήτηση υπονοούμενων εννοιών, κατασκευή νοημάτων) που είναι ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (Αϊδίνης και Κωστούλη 2001: 15). Η αναπλαστική ικανότητα της εικόνας προσφέρει την εκτός τάξης γνώση του κόσμου και συμβάλλει στην καλλιέργεια διαφορετικών τρόπων προσέγγισης του κειμένου, με στόχο, όχι μόνο την επιφανειακή δομή των κειμένου που προκύπτει από τα γλωσσικά στοιχεία, αλλά την υπονοούμενη δομή του. Στο μοντέλο της κριτικής ανάγνωσης (critical reading)<sup>4</sup> (Kostouli 2005), απαιτείται διεύρυνση της έννοιας των κειμενικών ειδών με την συμμετοχή πολυτροπικών κειμένων. Διαμέσου της κριτικής προσέγγισης οι μαθητές/τριες αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν διαφορετικά θέματα (διαθεματικότητα) ή ένα θέμα από ποικίλες οπτικές (διεπιστημονικότητα). Μέσα από τις διεπιδράσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο οι εικόνες απηχούν ή διαμορφώνουν ιδεολογία, καλλιεργούνται διαφορετικές μορφές κριτικής στάσης που χαρακτηρίζουν πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των εικόνων) και διαμορφώνονται, σταδιακά, βήμα προς βήμα, συγκεκριμένες ιδεολογικές στάσεις των μαθητών/τριών.

Κατ' αναλογία με την κοινότητα των αναγνωστών (discourse community), η οποία αναζητά την ερμηνεία (ερμηνείες) των λογοτεχνικών κειμένων (Αποστολίδου 1999, Βασιλαράκης 1992: 106, Κωστούλη 2000, Χατζησαββίδης 1999), ο εκπαιδευτικός συγκροτεί μέσα στην τάξη μια κοινότητα θεατών/ερμηνευτών της εικόνας, τα μέλη της οποίας συζητούν και διαπραγματεύονται τα ποικίλα νοήματα της εικόνας σε σχέση με το κείμενο. Στη διαδικασία αυτή, κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια είναι ενεργητικά υποκείμενα, συνεισφέρουν την προσωπική τους γνώση, κρίνουν και αποκρυσπτογραφούν τα επίπεδα και τους τρόπους με τους οποίους διαβάζονται οι εικόνες. Τα νοήματα της εικόνας, ανοιχτά σε αριθμό, έχουν ως συνδημιουργό τον εκάστοτε μαθητή και την εκάστοτε μαθήτρια σε διαφορετικές στιγμές ανάγνωσης/θέασης. Η λειτουργία της κοινότητας των ερμηνευτών της εικόνας προϋποθέτει την επικράτηση δημοκρατικού/επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη. Η επιβολή της μίας και μοναδικής ερμηνείας την οποία θα νομιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως αυθεντία, ελαχιστοποιεί την αυτοδιαθετική στάση του μαθητή/τριας. Κατά τη διάρκεια της διαπραγμάτευσης των νοημάτων μιας εικόνας, αλλά και της αναζήτησης της σχέσης κειμένου-εικόνας, πραγματοποιείται διάλογος ανάμεσα στις τρεις συντεταγμένες της αναγνωστικής διαδικασίας: την εικόνα, τον εκπαιδευτικό και τον



μαθητή/τρια, με ανταλλαγή επικοινωνιακών συνεισφορών (turns). Ο ρόλος και οι πρωτοβουλίες των ίδιων των παιδιών στο πλαίσιο του διαλόγου, και όχι μόνο μέσω των επιλογών του/της εκπαιδευτικού, μεγεθύνει το βαθμό συμμετοχής τους στο επικοινωνιακό γεγονός.

Δείγμα κριτικής ανάγνωσης αποτελεί η προσέγγιση του λεκτικού και εικονικού κειμένου μιας διαφήμισης (σκοποί και επιδιώξεις της διαφήμισης, χαρακτηριστικά του διαφημιστικού μηνύματος, πώς παρουσιάζονται τα πρόσωπα στις διαφημίσεις, ποια άποψη του κόσμου προβάλλεται και ποιες απόψεις δεν προβάλλονται, ο συμβολικός χαρακτήρας της παρουσίας του παιδιού, ποιοι προβάλλονται με τις διαφημίσεις ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται και ποια συμφέροντα δεν εξυπηρετούνται) (Γρόσδος και Ντάγιου 2003).

### 3.2. Η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων

Οι προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων λειτουργούν ως ευκαιρίες για πολύσημες αναγνώσεις αυτόνομων μορφών έκφρασης. Οι εικονιστικές αναπαραστάσεις, φορείς διαφορετικών νοημάτων, χρησιμοποιούνται ως αυτόνομες μορφές έκφρασης που υπακούουν σε ιδιόμορφους “γραμματικούς” κανόνες. Μέσω των δραστηριοτήτων προσεγγίζονται βασικές έννοιες της πολυτροπικότητας, δηλαδή της σύζευξης διαφορετικών επικοινωνιακών κωδικών (Τσιλιμένη κ.ά. 2006: 9). Ο γραμματισμός της εικόνας επιχειρείται με δραστηριότητες, όπως σύνδεση της εικόνας με άλλες τέχνες, δημιουργική έκφραση, διαθεματικές προεκτάσεις, παραγωγή γραπτού λόγου, σύνδεση εικόνας με το κείμενο, ερευνητικές εργασίες, σύνδεση με προσωπικές εμπειρίες. Ένα παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου για γλωσσική χρήση αποτελούν τα κόμικς. Η μετατροπή της διαδοχικής εικονικής εξέλιξης της ιστορίας σε γραπτή αφήγηση, η αναζήτηση αιτιοκρατικών σχέσεων στην εικονιζόμενη δράση, η αναζήτηση κινήτρων και διαθέσεων στα εικονιζόμενα πρόσωπα, καλλιεργεί τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης και βοηθά στην κατανόηση των εννοιών της χρονικής εξέλιξης και διαδοχής.

Τα πολυτροπικά κείμενα στο σχολικό βιβλίο δεν αποτελούν πρωτότυπο υλικό, είτε αποτελούν δημιουργία των εικονογράφων, οι οποίοι σχεδιάζουν πολυτροπικά κείμενα, π.χ. μία αφίσα, χωρίς συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο και απουσία φυσικού αποδέκτη, αποκλειστικά για τις ανάγκες έκδοσης των βιβλίων (κατασκευή του υλικού) είτε αποτυπώνονται φωτογραφικά στις σελίδες του βιβλίου (αποτύπωση του υλικού). Ο αναγνώστης στερείται τις οπτικές αξίες της εικόνας. Επιπλέον, οι τρόποι επικοινωνίας ενός πολυτροπικού κειμένου δεν εξετάζονται αποσπασματικά και δεν “τεμαχίζονται”. Το ρηματικό μέρος αποτελεί αδιαίρετη ενότητα με το οπτικό μέρος. Ως εκ τούτου το πολυτροπικό κείμενο στη γλωσσική διδασκαλία δεν αντιμετωπίζεται αποκλειστικά ως κειμενικό είδος. Επιδιωκόμενος στόχος αποτελεί η προσέγγιση των εικονιστικών συμβάσεων σε συνδυασμό με τα γλωσσικά στοιχεία. Π.χ. στα κόμικς οποιαδήποτε γλωσσική εκμετάλλευση ή προσέγγιση του λόγου

τους, συνοδεύεται από προσπάθεια αποκωδικοποίησης των συμβάσεων τους. Η παράλληλη γνώση των οπτικών στοιχείων των πολυτροπικών κειμένων (πολιτιστικές, κοινωνικές, αισθητικές-συμβολικές συνδηλώσεις) προσφέρεται κατά την προσέγγιση του υλικού ακόμα και όταν δεν αποτελεί μέρος της στοχοθεσίας.

Σημαντική κατηγοριοποίηση/διάκριση αποτελεί αυτή των **πρωτότυπων** ή γνήσιων εικόνων και των **τεχνητών** ή ψευδοεικόνων. Οι πρωτότυπες εικόνες, πριν ενταχθούν στο σχολικό εγχειρίδιο, είχαν μια πρωτογενή χρήση στο δικό τους αυτόνομο πλαίσιο επικοινωνίας. Είναι φυσικό, μία εικόνα όταν απομακρυνθεί από το επικοινωνιακό πλαίσιο χρήσης της, να στερηθεί μέρος της επικοινωνιακής της δύναμης. Οι τεχνητές εικόνες είναι δημιουργίες των συντελεστών του σχολικού εγχειριδίου (συγγραφική ομάδα, εικονογράφοι), κατασκευάστηκαν για να ενταχθούν στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, και όταν απομακρυνθούν από αυτό, έχουν αμφίβολη χρησιμότητά. Π.χ. Οι εικονογραφήσεις των κειμένων στα λογοτεχνικά βιβλία θεωρούνται γνήσιες εικόνες. Το ίδιο κείμενο, αν μεταφερθεί στο σχολικό εγχειρίδιο και εικονογραφηθεί από τη συγγραφική ομάδα, οι εικόνες αυτές θεωρούνται τεχνητές. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι χάρτες (πρωτότυπες εικόνες), οι οποίοι δεν παρατίθενται αυτούσιοι στο σχολικό βιβλίο, αλλά απλοποιούνται κρατώντας μόνο τα περιγράμματα και τη βασική ονοματοδοσία (τεχνητές εικόνες). Τα **σχέδια-σκίτσα** είναι απλοποιημένες αναπαραστάσεις, στις οποίες με αφαιρετικές μεθόδους έχουν απομακρυνθεί μορφικά στοιχεία της εικόνας (χρώματα, γραμμές, μοτίβα κ.ά.) ή πληροφοριακό υλικό. Με τον τρόπο αυτό παραμένουν και τονίζονται λεπτομέρειες της εικόνας που αποτελούν διδακτέο ζητούμενο, δηλαδή σημεία επικέντρωσης της προσοχής του παιδιού ή πληροφορίες που θέλουμε να λάβει, π.χ. η οπτική αποτύπωση με σκίτσα ενός πειράματος στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Εγστάσεις διατυπώνονται για την αποδόμηση των εικόνων, η οποία μπορεί να αυξάνει την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία, αλλά θεωρείται ότι στερεί από τον αναγνώστη-θεατή οπτικές ποιότητες.

Ζήτημα αποτελεί, και συνδέεται με την παρουσία ψευδοεικόνων, αν οι εικόνες και γενικά οι οπτικοί κώδικες που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, έχουν ισχύ έξω από τα συγκεκριμένα βιβλία, αν, δηλαδή, τους συναντούν τα παιδιά στο κοινωνικό χώρο όπου πλέον ηγεμονεύουν τα πολυτροπικά μέσα επικοινωνίας. «Συχνά οι συγγραφείς δημιουργούν κλειστά μικροσυστήματα συμβόλων, κλειστούς μικροκώδικες, για ένα και μόνο βιβλίο, το δικό τους» (Τοκατλίδου 1986: 44-45). Τα παιδιά στο ξεκίνημα της φοίτησής τους στο σχολείο μεταφέρουν στις αποσκευές τους τις πρωτόλειες εμπειρίες τους από τον κοινωνικό χώρο. Οι εμπειρίες αυτές συγκρούονται με τα σύμβολα του βιβλίου, που αποτελούν ειδικές κατασκευές και οδηγούν στη σύγχυση. Και αντίστροφα, εκεί που το παιδί έχει καταφέρει να αποκωδικοποιήσει τα έντυπα σύμβολα, διαπιστώνει ότι «η αυθαιρεσία της απεικόνισης ήταν τόσο μεγάλη» (Γιαννικοπούλου 2001: 250), γιατί αυτά δεν τον βοηθούν να επικοινωνήσει αποτελεσματικά στο κοινωνικό περιβάλλον. «Για την περίπτωση των σκί-

των, η αυθαιρεσία είναι διπλή: πρώτα πρώτα, γιατί η εικόνα παίρνει μια γραμμική φορά για να παρακολουθήσει τη γραμμικότητα της γλώσσας και αυτό δημιουργεί μια πλαστή εντύπωση παράλληλης σχέσης, αλλά η εικόνα εκτείνεται στο χώρο, ενώ η γλώσσα στο χρόνο. Υστερα το κόψιμο της εικόνας ακολουθεί το κόψιμο της φράσης σε λέξεις, σαν να ήταν νόμιμη ή δυνατή η εικονοποίηση των λέξεων ή των γλωσσικών σημείων» (Τοκατλίδου 1986: 46). Σύγχυση, επίσης, προκαλείται στα παιδιά όταν, στα βιβλία στα οποία οι εικόνες χρησιμοποιούνται ως διδακτικά εργαλεία, το εικονικό μήνυμα δεν ταυτίζεται νοηματικά με το γλωσσικό μήνυμα, υπάρχει ανακολουθία “σημαινόντος” και “σημαινόμενου”. Χαρακτηριστικότερο, ίσως, δείγμα όπου υπάρχει απόλυτη ανάγκη ταύτισης εικόνας και νοήματος αποτελούν οι εικονικοί προακαταβολικοί οργανωτές, οι οποίοι τοποθετούνται, συνήθως, στο ξεκίνημα των διδακτικών ενοτήτων για να ενημερώσουν τους διδασκόμενους/ες για τη στοχοθεσία (τι θα πρέπει να καταφέρουν στο τέλος της ενότητας) ή συνοδεύουν τις εκφωνήσεις των δραστηριοτήτων ως εντολές συγκεκριμένων ενεργειών. Πρόκειται για σήματα (όχι σύμβολα)<sup>5</sup>, δηλαδή εικόνες με συγκεκριμένο περιεχόμενο που δημιουργήθηκαν ώστε να εκπληρώσουν τη λειτουργία τους, που είναι η αναγνώριση των πραγμάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν (Arnheim 2007: 186-187). Όταν το σήμα δεν καταδελώνει πασιφανώς τη λειτουργία του, δηλαδή, η δυσκολία αναγνώρισης του σημαινόμενου από το υποκείμενο είναι μεγάλη ή χρονοβόρα, το σήμα ακυρώνει την αναγκαιότητα ύπαρξής του. Αυτό συμβαίνει, όταν ο μαθητής/τρια αγνοεί τον προακαταβολικό οργανωτή, επειδή δεν λαμβάνει ή δεν κατανοεί φαινομενολογικά το νόημα της εντολής μιας δραστηριότητας. Οι έντονα αφαιρετικές συνθέσεις οι οποίες επιδιώκουν να προσφέρουν ένα και μοναδικό νόημα ή συγκεκριμένες ιδιότητες, μπορεί τελικά να αναφέρονται σε πολλά πράγματα. Π.χ. ως πρόθεση, το σκίτσο μιας αναμμένης κλασσικής λάμπας ηλεκτρισμού παραπέμπει στο “σκέφτομαι”, αλλά το παιδί δεν κατέχει την εξειδικευμένη γνώση και δεν μπορεί να αποκλείσει ανεπιθύμητους συνειρμούς, „γιατί αν και η εικόνα έχει στενότητα πρόθεσης (“σκέφτομαι”) παρουσιάζει ευρύτητα έκτασης (Arnheim 2007: 194).

Ζήτημα, επίσης, αποτελεί η ομοιομορφία του γραφισμού των σχολικών βιβλίων (τίτλοι, τύπος, μέγεθος και χρώμα γραμματοσειράς, διάστιχα, κενός χώρος, συμμετρία, απόλυτη γραμμικότητα) ταλαιπωρεί τους αναγνώστες πολυτροπικών και χρηστικών κειμένων, τα οποία διαθέτουν μια διαφορετική γραφιστική εικόνα.

Στις εικόνες των σχολικών βιβλίων, είτε αυτές κυριαρχούνται από συστήματα αυθαίρετων συμβάσεων (Goodman 1968, Τοκατλίδου 1986: 44-48) είτε αναπαριστούν στοιχεία της πραγματικότητας<sup>6</sup>, οι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν οπτικές συμβάσεις και να εξάγουν συμπεράσματα από υπαινικτικά οπτικά στοιχεία. Πολλές συμβάσεις συνυπάρχουν ταυτόχρονα σε μία απεικόνιση και η προσέγγιση και αναγνώρισή τους καθίσταται πολύπλοκη καθώς οι ίδιες συμβάσεις αποκτούν διαφορετική σημασία από εικόνα σε εικόνα ή απαιτείται γνώση και άλλων

κωδίκων (Γιαννικοπούλου 2001: 253-254). Από το πλήθος των οπτικών συμβάσεων, και είναι τόσες πολλές ώστε η Γιαννικοπούλου (2001: 272) να προτείνει ότι «μάλλον η χλιοειπωμένη ρήση θα έπρεπε να αλλάξει σε “μια εικόνα, χίλιες ερμηνείες”», ξεχωρίζουν: οι διαφορετικές τεχνοτροπίες, τα όρια της εικόνας, η αναγνώριση της κλίμακας, η έννοια του βάθους, η απόδοση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων, η αποτύπωση των ήχων, η αποτύπωση των συναισθημάτων κ.ά. (Γιαννικοπούλου 2001: 255-271).

### 3.3. Η δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου

Η ανάγκη πραγμάτωσης της γλωσσικής εκπαίδευσης διαμέσου επικοινωνιακών πρακτικών και η εφαρμογή της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας αποτελούν θέσεις εκκίνησης των επικοινωνιακών προσεγγίσεων. Εφαρμόζοντας στη διδακτική πράξη τις παραπάνω θέσεις της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθούν, όσο είναι δυνατό, μέσα και έξω από την τάξη, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, ανάλογες με εκείνες που επικρατούν στον κοινωνικό χώρο, ώστε ο προφορικός και ο γραπτός λόγος που παράγεται απ' τους μαθητές/τριες να έχει νόημα, αφού θα εξυπηρετεί κάποιον επικοινωνιακό στόχο. Οι μαθητές/τριες βιώνουν άμεσες εμπειρίες, δηλαδή, ζουν τα ίδια τα γεγονότα και όταν είναι πρακτικά αδύνατη η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε άμεσα γεγονότα, προτείνεται η δραστηριοποίησή τους σε σκοπούμενες ή επινοούμενες δράσεις μέσα στην τάξη. Πρόκειται, ουσιαστικά, για παιχνίδια προσομοίωσης, όπου η συμμετοχή σε τεχνητές δράσεις δημιουργεί τις ανάγκες επικοινωνίας.<sup>7</sup> Δεν αποκλείονται τα ταξίδια της φαντασίας, στα οποία ο παραγόμενος λόγος έχει ως αποδέκτες τα ίδια τα παιδιά, π.χ. η δημιουργία ποιημάτων με ερεθίσματα ζωγραφικά έργα (Γρόσδος και Ντάγιου 2003). Οι μαθητές/τριες ζώντας προσομοιωτικά τα γεγονότα εμπλέκονται σε διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο ώστε ωθούν τα παιδιά σε δράσεις, ομαδικού κυρίως χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια των οποίων αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα στο οποίο καλούνται να δώσουν λύση, παράγοντας λόγο, προφορικό ή γραπτό. Κύρια επιδίωξη είναι η προσαρμογή του λόγου των μαθητών/τριών στις περιστάσεις επικοινωνίας, δηλαδή ο παραγόμενος λόγος δεν αξιολογείται συγκρινόμενος με ουδέτερα και σταθερά πρότυπα, αλλά τα παιδιά μιλάνε και γράφουν με διαφορετικό τρόπο, σε διαφορετικό χρόνο, με διαφορετικά πρόσωπα, για διαφορετικά πράγματα. Και πάντοτε ο λόγος τους πρέπει να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των συνομιλητών ή των αναγνωστών τους. «Οι παράγοντες που συνιστούν την κατάσταση επικοινωνίας, όπως: πομπός, δέκτης, θέμα, πρόθεση, τόπος, χρόνος, διάυλος, δηλ. ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα, με ποια πρόθεση, πού, πότε, πώς (προφορικά, γραπτά, τηλεφωνικά κ.λπ.), προσδιορίζουν και τη μορφή γλώσσας που θα χρησιμοποιηθεί» (Χαραλαμπίδης 2000: 13)

Η ανάγνωση και η ερμηνεία των εικόνων μπορεί να συνδεθεί με τη χρήση και την παραγωγή λόγου, γιατί η επεξεργασία εικόνων, όταν δεν μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων, διευκολύνει τη δόμηση σύνθετων εννοιών και την έκφραση αντίστοιχου λόγου (Rogers 1984). Οι εικόνες συμβάλλουν στη δημιουργία προσομοιωτικού περιβάλλοντος, ενός τεχνητού γεγονότος, κατάστασης ή διαδικασίας, που μοιάζει με πραγματικό γεγονός. Το προσομοιωτικό περιβάλλον της εικόνας λειτουργεί ως υποκατάστατη κατασκευή της έμμεσης ή σκοπούμενης εμπειρίας. Ο μαθητής/τρια καλείται να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με την εικόνα, να εισβάλλει νοητικά στην εικόνα επιλέγοντας για τον εαυτό του/της ένα φαντασιακό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και μέσω της ταύτισης να δράσει.<sup>8</sup>

Η προσομοιωτική περίσταση επικοινωνίας<sup>9</sup> προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός σεναρίου, το οποίο περιγράφεται/παρουσιάζεται λεκτικά και εικονικά. Το σενάριο αυτό διατρέχει ολόκληρο ή τμήμα του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου (ένα ή περισσότερα αυτοτελή επεισόδια). Το θέμα και τα γεγονότα της πλοκής είναι παρμένα από τον κόσμο της παιδικής ηλικίας (μια παρέα παιδιών που δραστηριοποιείται στο σχολείο και στη γειτονιά, μια οικογένεια που αντιμετωπίζει κοινωνικά συμβάντα). Ανάμεσα στους πρωταγωνιστές υπάρχουν παιδιά, τα οποία ηλικιακά πλησιάζουν τα παιδιά που θα διαβάσουν το βιβλίο. Τα σενάρια αυτά, ως προσπάθειες αναπαράστασης του κόσμου, παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς το ιδεολογικό κοινωνικοπολιτιστικό περιεχόμενό τους (σεξιστικές προκαταλήψεις, εθνικά ιδεολογήματα, θρησκευτικές δοξασίες κ.ά.).

Το προσομοιωτικό γεγονός, στη συγκεκριμένη περίπτωση η εικόνα, για να λειτουργήσει ως επικοινωνιακό γεγονός, εκτός από τα στοιχεία της ρεαλιστικότητας και της αληθοφάνειας προς το πραγματικό γεγονός, θα πρέπει να προσφέρει τα στοιχεία της περίστασης επικοινωνίας: Ποιος μιλά, σε ποιον; Σε ποιο μέρος; Για ποιο θέμα; Ποια χρονική στιγμή; Για ποιο σκοπό, ποια είναι τα κίνητρα της επικοινωνίας; Ποιο είναι το κανάλι επικοινωνίας; Υπάρχει ή όχι φυσικός αποδέκτης του παραγόμενου λόγου; Ποια είναι η φύση του γεγονότος το οποίο βιώνουν οι μαθητές/τριες;

Η παραγωγή λόγου με οπτικά ερεθίσματα μπορεί να περιλαμβάνει απλές διδακτικές εφαρμογές, όπως παραγωγή λεξιλογίου με την αναγνώριση σταθερών εικόνων αντικειμένων, συνήθης δραστηριότητα κατά την εφαρμογή αναλυτικών μεθόδων διδασκαλίας πρώτης ανάγνωσης και γραφής ή πιο σύνθετες δραστηριότητες κατασκευής, διατύπωσης και αποτύπωσης νοημάτων, όπως δημιουργία σεναρίων από τα παιδιά, δηλαδή προσπάθεια μετατροπής του αφηγηματικού λόγου σε οπτικό λόγο και το αντίστροφο, που περιλαμβάνουν την ενασχόληση με κειμενικά είδη και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου: απεικονίσεις γνωμικών και παροιμιικών φράσεων, π.χ. πέρα βρέχει, εικονογραφήσεις τραγουδιών, δημιουργία συνεντεύξεων-ρεπορτάζ, δημιουργία πορτρέτων συμμαθητών/τριών μου, δημιουργία κόμικς, συνεχίζω γραπτά την ιστορία που “διηγείται” μια αφηγηματική εικόνα, παρεμβαίνω/αλλάζω το σενάριο, συνεχίζω λεκτικά την ιστορία του κόμικ κ.ά.

Η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τα παιδιά, ίσως, την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, που προσφέρει τα περισσότερα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά την ίδια στιγμή μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία. Κατά τη διάρκεια της ταινίας, και ιδιαίτερα μετά το τέλος της, η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε κοινότητα αναγνωστών. Τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, θα ακούσουν, θα μιλήσουν αυθόρμητα, θα εκφράσουν απόψεις, θα σχολιάσουν, θα περιγράψουν, θα επιχειρηματολογήσουν, θα συγκρίνουν, θα ερμηνεύσουν και θα γράψουν, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές δεξιότητες. Αποσπάσματα ταινιών αποτελούν ερεθίσματα παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα παιδιά ξαναβλέπουν (μετά τη θέαση ολόκληρης της ταινίας) την κορύφωση, το τελευταίο τμήμα της ταινίας κινουμένων σχεδίων: Η εποχή των παγετώνων (σκην. Carlos Saldanha, Chris Wedge), την σκηνή παράδοσης του παιδιού στους ανθρώπους, σκηνή με εναλλαγή έντονων συναισθημάτων (φόβο, λύπη, χαρά, ανακούφιση, επιθετικότητα, οργή, τρυφερότητα κ.ά.). Τα παιδιά, ομαδικά ή ατομικά, καταγράφουν (κατονομάζουν) συναισθήματα, ζωγραφίζουν συναισθήματα, ανακαλύπτουν τις τεχνικές δημιουργίας συναισθημάτων, τεμαχίζουν την ταινία σε κομμάτια-συναισθήματα και γράφουν τίτλους. Μία δραστηριότητα με στόχο τη σύγκριση γραπτού και εικονικού λόγου πραγματώνεται με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και αμέσως μετά τη θέαση της κινηματογραφικής απόδοσης του έργου ή το αντίστροφο. Τα παιδιά διαβάζουν το κείμενο του βιβλίου “Μαίρη Πόπινς” και στη συνέχεια παρακολουθούν την ομώνυμη ταινία (σκην. Robert Stevenson, εταιρία παραγωγής Walt Disney). Η συζήτηση που ακολουθεί διερευνά τα στοιχεία τα οποία εντυπωσιάζουν τα παιδιά καθώς δέχονται ερεθίσματα με το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενα με διαφορετικά μέσα (κείμενο-ταινία), την ταύτιση με τους ήρωες των διαφορετικών μέσων, την εκδήλωση της δημιουργικότητας (κριτική και αποκλίνουσα σκέψη) (Αλβανούδη, κ.ά. 2000: 189-195).

#### 3.4. Οι εννοιολογικές/παραστατικές εικόνες, οι πίνακες και οι σηματοδότες

Οι εννοιολογικές/παραστατικές εικόνες<sup>10</sup> συμβάλλουν στη σχηματοποιημένη παρουσίαση και στη γενίκευση της προσφερόμενης γνώσης και συνεπακόλουθα βοηθούν τους μαθητές/τριες στην ανάπτυξη μνημονικών στρατηγικών. Κρίνονται κατάλληλες και χρησιμοποιούνται ευρύτατα στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας (γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα), κυρίως στην παρουσίαση και ανάπτυξη του κλητικού συστήματος και σε δραστηριότητες συμπλήρωσης, επιλογής, αντιστοίχισης, ταξινόμησης, ομαδοποίησης κ.ά. Διακρίνονται σε αναλυτικές (παρουσιάζονται όλα τα επιμέρους τμήματα που συγκροτούν μία έννοια), ταξινόμησης (η συμμετρική το-

ποθέτηση των εικόνων στο ίδιο πλαίσιο) και δεντροειδούς δομής (η ταξινόμια των ειδών του λόγου).

Οι πίνακες, χρησιμοποιούνται για την προσέγγιση της δομής της γλώσσας - γραμματικές ασκήσεις, κλιτικό σύστημα, αντιστοιχίσεις, συμπληρώματα λέξεων που απουσιάζουν, σχεδιαγράμματα κ.ά.- και τα πλαίσια-περιγράμματα χρησιμοποιούνται στην πλακίσωση/τονισμό κειμένων ως φόντο ή ως διαγραμμίσεις για το γράψιμο κειμένων. Σχηματίζονται με περιγράμματα (μαύρες ή χρωματισμένες γραμμές), με χρωματισμένο φόντο ή μικτό τρόπο (περίγραμμα και χρωματισμένο φόντο)

Μέρος των εικόνων αποτελούν οι σηματοδότες, οι οποίοι ως εικόνες “απαίτησης” (“demand” pictures) ωθούν τα παιδιά-αναγνώστες στη χρήση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής στρατηγικής (Kress & Van Leeuwen 2001: 126-127). Κάποιοι από τους σηματοδότες εντάσσονται στην κατηγορία των προκαταβολικών οργανωτών και επιδιώκουν να πληροφορήσουν τους μαθητές/τριες για τους γνωστικούς στόχους και τις δεξιότητες τις οποίες θα πρέπει να έχουν κατακτήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Κάποιοι άλλοι, τοποθετημένοι στο ξεκίνημα των εκφωνήσεων των ασκήσεων, λειτουργούν συμπληρωματικά της εντολής/εκφώνησης. Αμφίβολη είναι η νοηματοδοτική ταύτιση σημαίνοντος και σημαινόμενου, όταν εμφανίζεται νοηματική δυσαρμονία τόσο στην αντίληψη της εικόνας και της εκφώνησης που τη συνοδεύει όσο και στις νοηματοδοτήσεις των εικόνων-συμβόλων. Μια τρίτη κατηγορία, με συχνή παρουσία, είναι τα εικονίδια-σήματα (στίτσα ζώων με ανιμιστικά χαρακτηριστικά), τα οποία λειτουργούν ως βοηθοί/εντολές (γράψε, διάβασε), ανακοινώνουν, υπογραμμίζουν ή τονίζουν με τη λεκτική επανάληψη σημεία των κειμένων, συνοψίζουν και γενικεύουν την προσφερόμενη γνώση. Σε όλες τις περιπτώσεις οι σηματοδότες αποτελούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα με συνεχή παρουσία στις σελίδες των βιβλίων. Λόγω, ακριβώς, αυτής της συχνής επανάληψης, ακόμα κι όταν αρχικά η εικόνα δεν ταυτίζεται σημειολογικά με το μήνυμα, το εικονίδιο συνειρμικά μεταφέρει/εκπέμπει ένα εύκολα αναγνωρίσιμο μήνυμα. Ερευνητέο αποτελεί, σε ποιο βαθμό οι σηματοδότες προσελκύουν τα παιδιά να τους χρησιμοποιήσουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

#### 4. Συμπερασματικά

Στα παλαιότερα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας (1982-2005) το εικονιστικό στοιχείο ήταν υποταγμένο στο κείμενο και απλώς το εικονογραφούσε, το επεξηγούσε ή το συμπλήρωνε. Οι μαθητές/τριες μελετούσαν κυρίως το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια (2006-2007) εμπλουτίστηκαν με την εισαγωγή πολυτροπικών κειμένων. Ερευνητέα ζητήματα αποτελούν το είδος και η έκτασή τους, οι προτεινόμενες προσεγγίσεις κ.ά. Το σχολείο θα πρέπει να αποκαταστήσει την εικόνα ως σημαντική παράμετρο της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε

οι μαθητές/τριες να κατανοούν την ιδιαιτερότητά της στην κατασκευή νοημάτων, να την αποκωδικοποιούν, να τη συσχετίζουν και να τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο (Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999). Οι εικόνες που θα επιλεγούν, με πρώτο κριτήριο τη στοχοθεσία της διδασκαλίας, θα πρέπει να είναι πρωτότυπες ή γνήσιες, να διακρίνονται για την πολυτροπικότητά τους, να επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις, να ανασύρονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της δράσης των παιδιών, στο όνομα της αναγνωσιμότητάς να μην απογυμνώνονται από τις οπτικές αξίες και το πολιτιστικό τους περιεχόμενο (αισθητικοκοινωνική διάσταση) και να συμβάλλουν στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας.

Ερευνητέο ζήτημα αποτελεί αν το παραδοσιακό σχολείο με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί, με την απουσία ερευνητικής άσκησης, ανοιχτής διδασκαλίας, κριτικής πλαισίωσης και παραγωγικής γνώσης (Ge 2000: 67-68), μπορεί αντιμετωπίσει τη γλώσσα ως ένα σύνθετο πολυτροπικό σύστημα, να προσεγγίσει ποικίλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας, να εντάξει στην διδακτική πρακτική πολυτροπικά κείμενα και να αναπτύξει ισότιμα τις βασικές, κατά Halliday (1978) λειτουργίες της γλώσσας: ικανότητα για αποτελεσματική αναπαράσταση της εμπειρίας (ideational), ικανότητα για παραγωγή σχέσεων ανάμεσα στο άτομο και στον κοινωνικό περίγυρο (interpersonal) στο επίπεδο της δημιουργίας συνθηκών για την κοινωνική αλλαγή (relational) ή στη διαμόρφωση και μετατροπή των κοινωνικών ταυτοτήτων (identical). Οι αφηρηματικές θέσεις τις οποίες αποδέχονται η λειτουργική χρήση της γλώσσας, η Κριτική Διδασκαλία και οι Πολυγραμματισμοί, όπως είναι η ποικιλομορφία ως φυσική κατάσταση της γλώσσας, η γλωσσική πολυμορφία η οποία χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες, η συλλογική διαμόρφωση της γλώσσας στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλοεπιδράσεων και συνεπακόλουθα η προσαρμογή της γλώσσας για να ικανοποιήσει την ποικιλία των επικοινωνιακών αναγκών της κοινωνίας, οδηγούν στην αναζήτηση διδακτικών προτάσεων οι οποίες βοηθούν τους μαθητές/τριες να αναπτύξουν στρατηγικές και δεξιότητες προσαρμογής σε ποικιλία γλωσσικών περιστάσεων και περιστάσεων επικοινωνίας (Γραϊκος 2005: 470-471). «Το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας τους μαθητές να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει. Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών κειμένων (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι τις εργασίες των μαθητών) θα καθιστούσε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές συνειδητότερους στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους και θα τους διευκόλυε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική» (Χοντολίδου 1999).



## Βιβλιογραφία

- Αϊδίνης, Α. και Τ. Κωστούλη (2001). “Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη”. *Virtual School: The sciences of education online*, 2(2-3), πηγή: [www.auth.gr/VirtualSchool/2.2-3/TheoryResearch.html](http://www.auth.gr/VirtualSchool/2.2-3/TheoryResearch.html)
- Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Σ., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε. (2000). “Δημιουργικότητα και Μ.Μ.Ε.”, στο *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας 1996-1998*, 189-195. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε, Διδασκαλείο Δημ. Γληνός:
- Αποστολίδου, Β. (1999). “Λογοτεχνία και ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά την διδασκαλία της λογοτεχνίας”, στο Αποστολίδου, Β. και Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 335-347.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βασιλαράκης, Ι. (1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Boorstin, Daniel (1989). *Από τη συλλογή ειδήσεων στην κατασκευή ειδήσεων, Το Μήνυμα των Μέσων*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). “Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόπων από παιδιά προσχολικής ηλικίας”, στο Μαρία-Μάγδα Τζαφροπούλου (επιμ.). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α), 249-273. Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.
- Γιαννικοπούλου, Α. και Μ. Παπαδοπούλου (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 και Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, 81-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραϊκος, Ν. (2005). “Αναγνώσεις πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 465-478. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γρόσδος, Σ. και Ε. Ντάγιου (2003). *Γλώσσα και Τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- 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 Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα, Μάιος 2006), 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gee, J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer.
- Goodman, I. (1968). *Language of Art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Ιντζίδης, Β. και Ε. Καραντζόλα (1999). “Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές”. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 119-120.

- Kalantzis, M. & B. Cope (1999). "Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας", στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.). "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). "Εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική ιστορία", στο: Αποστολίδου, Β. και Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, 241-250. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2005). "Χιούμορ, παράδοξο και παιχνίδι σε εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά: ένα παράδειγμα", στο: Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 99-107. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Καψάλης, Α. και Δ. Χαραλάμπους (2007). *Σχολικά Εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κορωνάου, Α. (2001). "Σχολείο και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας", στο *Παιδί και Κινηματογράφος*, 20-30. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. και Β. Χρηστίδου (2001). *Τα κείμενα της τεχνο-επιστήμης στο δημόσιο χώρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστόλη, Τ. (2000). "Κείμενοκεντρική προσέγγιση και κοινωνική/κριτική εγγραμματοσύνη: Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας", *Virtual School: The sciences of education online*, 2(1), πηγή: [www.auth.gr/Virtual school/2.1/TheoryResearch/Keimena.html](http://www.auth.gr/Virtual school/2.1/TheoryResearch/Keimena.html)
- Κωστόλη, Τ. (2001). "Από την επικοινωνιακή στην κείμενοκεντρική προσέγγιση: Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης", στο *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας*, 623-630. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Kostouli, T. (2005). "Co-constructing writing contexts in classroom: Scaffolding, Collaboration, and Asymmetries of Knowledge", In Kostouli, T. (eds.). *Writing in Context(s): Textual Practices and Learning Processes in Sociocultural Settings*, 93-116. USA: Springer.
- Kress, G. & Th. Van Leeuwen (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Krees, G. & Th. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). "Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας". *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Ματσαγγούρας, Η. και Σ. Χέλμης (2003). "Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού Στην Εκπαίδευση", στο: Β. Ψαλλιδάς (επιμ.). *Σχεδιασμός και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συμπόσιο Ελληνικής Εταιρείας, 63-106. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Μπενέκος, Α. (1990). "Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διακρίσεις, αξιολογήσεις". *Διαβάζω*, 248, 32-53.
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Moebius, W. (1986). "Introduction to Picturebook Codes". *Word & Image*, 2, 141-151.
- New London Group (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures". *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures*. Athens Georgia: Georgia University Press.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. Longman Publishers USA.
- Οικονομίδου, Α. (1998). "Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Αφηγηματικοί πειραματισμοί", στο: Βασιλαράκης, Ι. (επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 284-301. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακάας, Χ. και Π. Πιντέλας (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρίσης, Ν. (1998). "Ο εθισμός του μαθητή στην πληθωρική δυναστεία της εικόνας και η ατροφία της αναγνωστικής απόλαυσης", στο Ι. Βασιλαράκης (επιμ.). *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, 183-191. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Rogers, P. (1984). "The power of visual presentation", In Dickinson, A., Lee, P. & P. Rogers (eds.). *Learning history*. London: Heinemann.
- Σιβροπούλου, Ε. (2006). "Εικονογραφημένες μικρές ιστορίες: από τις σχέσεις κειμένου και εικόνας στο διδακτικό πειραματισμό", στο: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. *Περιβίβλος 2005, Πρακτικά Βιβλιολογικής Δημερίδας*, Φλώρινα 24 και 25 Μαΐου 2005, 123-137. Φλώρινα: Βιβλιολογείον.
- Stephens, J. (1994). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London & New York: Longman.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη Διδακτική των Ζωντανών Γλωσσών. Προβλήματα-Προτάσεις*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Τσιάκαλος, Γ. (2005). *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Τσιλιμένη, Τ., Γραϊκος, Ν., Καίσαρης, Α. και Μ. Καπλάνογλου (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δελφίνι. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χαραλαμπίδης, Α. και Σ. Χατζηραββίδης (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1999). "Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση". *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 45-55.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2000). "Συνοπτική παρουσίαση της πρότασης για τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας", στο Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Κολέτος, Γ., Ντάγιου,

- Ε., Χαραλαμπίδης, Α. (επ.), *Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο* (από μετεκπαιδευμένους στο Διδασκαλείο Δ. Γληνός Α.Π.Θ.), επιστημονικοί υπεύθυνοι: Α. Χαραλαμπίδης, Τρ. Κωστούλη, 12-30. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). "Γλώσσα και Λογοτεχνία: Ο λογοτεχνικός και μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη", στο Αποστολίδου, Β. και Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 103-117.
- Χατζησαββίδης, Σ. και Ε. Γαζάνη (2005). "Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου", στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 25-35. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). "Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας". *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115-118. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). "Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες του Ιουλίου Βερν", στο Ο. Σέμογλου-Κωνσταντινίδου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*, 89-97. Θεσσαλονίκη: cannot design publications.
- Yannicopoulou, A. (2002). "When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children's picture book", In B. Cope & M Kalantzis. *Proceedings of the learning conference*, 1-23. Australia: Common Ground.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Οι σημαντικότερες λειτουργίες που επιτελούν οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες αποτελούν, ταυτόχρονα, και αξιολογικοί δείκτες: διακοσμητική, αφηγηματική, αναλυτική, επεξηγηματική, μνημονική λειτουργία και συμβολική λειτουργία (Ματσαγγούρας 2006: 85, Καψάλης και Χαραλάμπους 1995: 168, Κουλαϊδής κ.ά. 2001: 134-137).
2. Η πολυτροπικότητα ως όρος πρωτοεμφανίστηκε σε κείμενο-μανιφέστο της ομάδας New London Group (1996).
3. Η Δημητριάδου (2006: 199) περιγράφοντας το ρόλο της εικόνας στη γλωσσική διδασκαλία της αποδίδει μεταξύ των άλλων τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) Αποτελεί σημείο για την πρόσληψη της έντυπης πληροφορίας, (β) Διευκρινίζει και αισθητοποιεί έννοιες που περιέχονται στο κείμενο αναφοράς και εμπλουτίζει τις τεχνικές διαπραγμάτευσης του κειμένου, (γ) Δίνει αφορμές για τη γνωστική επεξεργασία των εννοιών που υπάρχουν στο κείμενο, λειτουργεί ως σύμβολο για την απόδοση σύνθετων εννοιών με αφαιρετικό τρόπο και αποτελεί μέσο για την οριοθέτηση του αφηγηματικού πλαισίου του κειμένου, λειτουργεί μεταφραστικά για την κατανόηση άγνωστων λέξεων κ.ά.
4. Το μοντέλο της κριτικής ανάγνωσης (critical reading) περιλαμβάνει την κειμενική κοινότητα (σχολική τάξη), τα κειμενικά γεγονότα ανάγνωσης (reading event), τα διαφορετικά κειμενικά είδη με τα γλωσσικά στοιχεία (επιφανειακή δομή) και τα υπονοούμενα στοιχεία (και η γνώση του κόσμου, την προσέγγιση άλλων κοινότητων έξω από την σχολική αίθουσα), τη γνώση που συνεισφέρουν (φέρνουν) οι μαθητές/τριες και ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, τις ποικίλες στρατηγικές προσέγγισης των κειμένων, τις διεπιδράσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών με σκοπό την συνοικοδόμηση της γνώσης (Kostouli 2005).
5. Σήμα είναι μια εικόνα που αντιπροσωπεύει κάποιο συγκεκριμένο περιεχόμενο (λειτουργία) χωρίς να εκφράζει, οπτικά, τα χαρακτηριστικά του και λειτουργεί ως αναφορά του πράγματος το οποίο αντιπροσωπεύει. Το σύμβολο είναι μία μορφή απεικόνισης, την οποία λόγω της αφαίρεσης καλείται

- ο θεατής να νοηματοδοτήσει. Όταν ο βαθμός αφαίρεσης καθιστά την εικόνα ανολοκλήρωτη και ασαφή, ο θεατής ουσιαστικά ερμηνεύει το σύμβολο. Στην περίπτωση αυτή οι αναγνώσεις των συμβόλων είναι ανοιχτές, δηλαδή ο θεατής δεν καλείται να συμπληρώσει τις λεπτομέρειες που απουσιάζουν από την εικόνα αλλά να τη νοηματοδοτήσει πολυσήμαντα (Arnheim 2007: 185-190).
6. Ανάμεσα στις δύο απόψεις, από τη μία στα περί αυθαιρεσίας της εικόνας και από την άλλη της αποτόπωσης των πραγματικών συνθηκών, παρεισφύρει μια τρίτη ενδιάμεση, θα την χαρακτηρίσαμε, τάση που υποστηρίζει ότι υπάρχει μια διαβάθμιση των εικόνων ανάλογα με το βαθμό αυθαιρεσίας τους, σ' αυτές που αποτελούν μιμήσεις της πραγματικότητας και στις συμβατικές απεικονίσεις. Ανάμεσά τους διασκορπίζονται όλες οι άλλες εικόνες (Γιαννικοπούλου 2001: 252).
  7. Ενστάσεις εκφράζονται για το "σκηρικό" πλαίσιο, δηλ. για το ψευδο-γεγονός, το οποίο παραπλανά και αποπροσανατολίζει, γιατί δεν είναι πραγματικό, κάποιος το έχει σκηνοθετήσει και η σχέση του με την πραγματικότητα είναι αμφιλεγόμενη (Boorstin, 1989: 156-197).
  8. Η Chapman (1993: 153-154) περιγράφει διαλόγους ανάμεσα στο δάσκαλο και τα παιδιά μπροστά σε ένα ανεικονικό γλυπτό, που εικονογραφούν διάφορες τεχνικές ανάπτυξης προσωπικής σχέσης των παιδιών με τα έργα.
  9. Η εικόνα συμμετέχει δυναμικά στη δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού. Τρόπους δημιουργίας επικοινωνιακών πλαισίων με συνεισφορά εικόνων συναντάμε στο λογισμικό προσομοιώσεων (simulations), στο λογισμικό εκπαιδευτικών παιχνιδιών (educational computer games, instructional games) και στο λογισμικό μοντελοποίησης (modelling). Με τη βοήθεια πολυμεσικών στοιχείων επιχειρείται η δημιουργία τεχνητού περιβάλλοντος –απομίμηση του φυσικού– με τη συμβολή του οποίου εκτελούνται διδακτικές ενέργειες. Βασική αξιολογική παράμετρος της κινούμενης προσομοιωτικής εικόνας των εκπαιδευτικών λογισμικών αποτελεί η ρεαλιστικότητα του εικονικού γεγονότος που θα βοηθήσει το μαθητή/τρια να μεταφερθεί από το εικονικό περιβάλλον στο πραγματικό περιβάλλον (Παναγιωτακόπουλος κ.ά. 2003: 191-193).
  10. Οι Kress και Van Leeuwen (1996: 126-127) τις χαρακτήρισαν ως εικόνες προσφοράς (offer pictures). Είναι αντικειμενικές γιατί δεν εμπεριέχουν το στοιχείο της υποκειμενικής συναισθηματικότητας του θεατή-αναγνώστη.

