

Δημητριάδου, Κ. (2007). Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία: μια κριτική ανάγνωση στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 148, 72-80

Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία:
μια κριτική ανάγνωση
στα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού

Το ενεργό υποκείμενο της διδασκαλίας

Η μετατόπιση του προσανατολισμού της Διδακτικής, τα τελευταία χρόνια, από το Αντικείμενο στο *Ενεργό Υποκείμενο* (Κοσσυβάκη 2003) και από τη μετάδοση της πληροφορίας στις *διαδικασίες διαπραγμάτευσης* του γνωστικού αντικείμενου για την κατασκευή του νοήματος (Φλουρής 2002: 16-25), επέφερε σημαντικές αλλαγές – εκτός των άλλων – και στη δομή, την εμφάνιση και τη λειτουργική χρήση των σχολικών βιβλίων. Η λογική που επικρατεί πλέον σε πολλά από τα εγχειρίδια, ιδίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δεν είναι εκείνη της «προσφοράς» ενός σώματος αδιαμφισβήτητης γνώσης από κάποιο «συγγραφέα-αυθεντία», αλλά αυτή της εμπλοκής του μαθητή σε μια διαδικασία δημιουργικής αλληλεπίδρασης με το βιβλίο (Kress 2004: 6-8). Πρόκειται για την υλοποίηση της διδακτικής αρχής της αυτενεργού συμμετοχής (Ματσαγγούρας 2001: 283-284) που διατυπώθηκε κατ' αρχήν από τον Dewey (*"learning by doing"*), στη συνέχεια διαπότισε όλα τα ρεύματα της σύγχρονης Διδακτικής και σήμερα έχει πάρει θέση προτεραιότητας σε κάθε διευθέτηση μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα και έξω από το σχολείο.

Ένα τέτοιο πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας, πέρα από το ότι διευκολύνει τη μάθηση μέσα από τις γνωστές βασικές αρχές του σχολείου εργασίας (αυτενέργεια, εποπτικότητα, παιδοκεντρικότητα) (Ξωχέλλης 2003: 93-94), συμβάλλει και στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, καθώς μετατοπίζει το κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας από το δάσκαλο στο μαθητή. Το γεγονός αυτό, όμως, δεν απαλλάσσει από τα μερίδια ευθύνης που τους αναλογούν ούτε το δάσκαλο, αλλά ούτε και τους φορείς που συμμετέχουν στο σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συγγραφείς βιβλίων, εικονογράφους, δημιουργούς εκπαιδευτικού λογισμικού κ.λπ.).¹

Η πραγματικότητα που περιγράφηκε παραπάνω ισχύει – ή: θα έπρεπε να ισχύει – και για τα σχολικά εγχειρίδια που εισάγονται από το σχολικό έτος 2006-07 στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Το άρθρο αυτό αναφέρεται στην περίπτωση των νέων εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας για την Α΄ Δημοτικού, εστιάζοντας στο Τετράδιο Εργασιών του μαθητή (Καραντζόλα κ.ά. 2005β). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει την εικονογραφημένη κωδικοποίηση των γλωσσικών ασκήσεων που ζητούνται από το μαθητή, η οποία διατρέχει τις σελίδες του βιβλίου παράλληλα με τη γλωσσική τους εκφώνηση. Εξετάζει επίσης γενικότερα τη συνέπεια που υπάρχει

¹ Το ζήτημα της παιδαγωγικής αξιοποίησης των περιβαλλόντων μάθησης (ηλεκτρονικών και μη) αλλά και της αξιολόγησής τους είναι αρκετά περίπλοκο και σχετίζεται με τη θεωρία που εξετάζει γενικότερα το φαινόμενο της πολυτροπικότητας (multimodality) στην επικοινωνία (Κουτσογιάννης 2005: 621-632).

ανάμεσα στα εικονικά στοιχεία των γλωσσικών ασκήσεων του Τετραδίου Εργασιών και στην αντίστοιχη θεωρία που αναπτύσσεται στο Βιβλίο Δασκάλου.

Η σημειωτική (μη)λειτουργία του Υπομνήματος Συμβόλων στο Τετράδιο Εργασιών για την Α΄ Δημοτικού

Το Τετράδιο Εργασιών για την Α΄ Δημοτικού τηρεί γενικά σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές προϋποθέσεις συγγραφής ανάλογων εγχειριδίων, τα οποία βοηθούν στη μετάβαση από τον «αναδυόμενο γραμματισμό» (emergent literacy) στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Riley 2002: 11-18, Γιαννικοπούλου 1998: 24-25): αποτελεί προϊόν συλλογικής δουλειάς μιας επιστημονικής ομάδας· συμπληρώνει το Βιβλίο Μαθητή και συμπληρώνεται από το Βιβλίο Δασκάλου· ανταποκρίνεται σε γενικές γραμμές στο αντιληπτικό, γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των παιδιών στα οποία απευθύνεται· δείχνει να υπακούει εν πολλοίς στις αρχές της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997: 59-102)· επίσης, διαθέτει πλούσια εικονογράφηση.

Ο περιορισμένος χώρος του παρόντος κειμένου δεν επιτρέπει μια διεξοδική εξέταση όλων των παραπάνω παραμέτρων, η οποία θα μπορούσε να αναφέρεται στην εναρμόνιση της εκπαιδευτικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη, στη συνοχή και τη συνεκτικότητα των περιεχομένων του βιβλίου, στα περιθώρια ευελιξίας διδακτικών χειρισμών που αφήνονται στο δάσκαλο κ.λπ. Θα περιοριστούμε στο θέμα της εικονογράφησης, η οποία κατέχει θέση προτεραιότητας αιχμής όταν πρόκειται για διδακτικές πρακτικές που αφορούν την πρώτη σχολική ηλικία, και μάλιστα στη θεματική της διδασκαλίας της γλώσσας (Γραϊκός 2005: 465-478). Πιο συγκεκριμένα, θα μας απασχολήσει διεξοδικά μια κατηγορία εικόνων που διατρέχουν ολόκληρο το βιβλίο και στα δύο του τεύχη και σηκώνουν το βάρος της διαμεσολάβησης ανάμεσα στις «εργασίες» που ζητούν από τους μαθητές οι συγγραφείς και στο δυνατό της ανταπόκρισης των μαθητών στις εργασίες αυτές: οι εικόνες του Υπομνήματος Συμβόλων (Καραντζόλα κ.ά. 2005β: 5). Για τον κριτικό σχολιασμό τους θα μας βοηθήσει η θεωρία που αναφέρεται στον *οπτικό γραμματισμό* (visual literacy)² (Kress 2004: 35-83, Kress & Van Leeuwen 2001: 1-42), και ειδικότερα στη *διδακτική αξιοποίηση της εικόνας* (Σφυρόερα 2003: 28-41, Δημητριάδου 2006α).

Καθώς οι διαδικασίες αναπαράστασης και επικοινωνίας στις σύγχρονες κοινωνίες μεταφέρουν συνεχώς το κέντρο βάρους τους από το λόγο στην εικόνα και από τη σελίδα ή το βιβλίο στην οθόνη, ο οπτικός γραμματισμός έχει διαμορφωθεί σε στόχο αιχμής της σχολικής εκπαίδευσης σε ολόκληρο τον κόσμο (Kress 2004: 65-72). Ειδικά κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης, η εικόνα βοηθά το παιδί να βαδίζει σε «μονοπάτια ανάγνωσης» μεστά νοήματος, τα οποία του ζητούν να τα αποκωδικοποιήσει. Σε συνδυασμό με τα σύμβολα του γλωσσικού κώδικα, η εικόνα εμπλέκει το παιδί σε διαδικασίες κριτικής πρόσληψης και επεξεργασίας μηνυμάτων με πολλούς τρόπους: διευκρινίζει και αισθητοποιεί έννοιες, βοηθά στην πρόσληψη της λεκτικής πληροφορίας, δίνει αφορμές για τη γνωστική επεξεργασία εννοιών και συλλογισμών, λειτουργεί ως σύμβολο για την αφαιρετική απόδοση σύνθετων εννοιών, οριοθετεί συγκεκριμένα αφηγηματικά πλαίσια, λειτουργεί «μεταφραστικά» για την κατανόηση άγνωστων λέξεων, οξύνει την οπτική αντίληψη, βοηθά στην ανακάλυψη αιτιωδών συναφειών, δημιουργεί προσδοκίες και προβλέψεις

² Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα ανάγνωσης και ερμηνείας σημάτων και γενικότερα οπτικών μορφών που αφορούν ένα είδος οπτικής επικοινωνίας σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα (Kress & Van Leeuwen 2001: 3, 15-16).

που συνδέονται με την ανάγνωση, καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και την αισθητική, ενεργοποιεί τη φαντασία κ.λπ. (Δημητριάδου 2006β).

Για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία της εικόνας στα παραπάνω επίπεδα, θα πρέπει να τηρείται μία τουλάχιστον προϋπόθεση αφετηρίας: το κωδικοποιημένο νόημα του μηνύματος που περιέχει η εικόνα (σημαινόμενο) είναι απαραίτητο να ταυτίζεται με το νόημα του μηνύματος που η ίδια εκπέμπει (σημαίνον) κατά την αποκωδικοποίησή της. Η νοηματοδοτική λειτουργία της εικόνας δηλαδή θα πρέπει να είναι ευθέως ανάλογη με τη νοηματοδοτική λειτουργία του λόγου που τη συνοδεύει και να εναρμονίζεται με τη λειτουργία πρόσληψης του μηνύματος από το παιδί· ή αλλιώς: η πρόθεση του εικονογράφου κατά τη δημιουργία του εικονιστικού-συμβολικού μηνύματος θα πρέπει να στοχεύει στην αβίαστη ταυτόσημη ερμηνεία του από το παιδί. Κάτι τέτοιο, κατά την άποψή μου, δε συμβαίνει στην περίπτωση του Υπομνήματος Συμβόλων του Τετραδίου Εργασιών της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού (Καραντζόλα κ.ά 2005β: 5). (Εικ. 1)



Εικ. 1. Το Υπόμνημα Συμβόλων του Τετραδίου Εργασιών της Γλώσσας για την Α΄ Δημοτικού

Κατ' αρχάς θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι η δομή της σελίδας του εν λόγω Υπομνήματος προσομοιάζει ως προς την οργάνωση και την αισθητική με την οθόνη του Η/Υ (Kress 2004: 6-7), καθώς πληρούνται οι εξής όροι:

- α) Η διάταξη των εικόνων κάνει δυνατή την ταυτόχρονη παρουσίασή τους.
- β) Η διάρθρωση των εικόνων επιτρέπει την ανάγνωσή τους με οποιαδήποτε σειρά.
- γ) Η λεζάντα της κάθε εικόνας, που είναι γλωσσικό κείμενο, φαίνεται να υποτάσσεται στη λογική της· οι φράσεις δηλαδή που συνοδεύουν τις εικόνες υπαγορεύονται από το «ποιος», «τι» και «πώς» της λογικής που αυτές προτείνουν.

Θα πρέπει να αναγνωρίσουμε επίσης ότι πρόκειται για εικόνες «απαίτησης» (“demand” pictures), οι οποίες απευθύνονται σε αρχάριους της ανάγνωσης και γραφής και επιδιώκουν να τους εμπλέξουν συναισθηματικά στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής στρατηγικής (Cress & Leeuwen 2001: 126-127)³

Ακόμη, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι το Υπόμνημα Συμβόλων περιγράφει κάποιες κανονικότητες που θα συναντήσει ο μαθητής στη ροή των σελίδων του βιβλίου (σύμβολα), καθώς και τη «μετάφραση» που αντιστοιχεί σ’ αυτές τις κανονικότητες (εκφωνήσεις ασκήσεων). Οι κανονικότητες αυτές οριοθετούν συγκεκριμένες προσδοκίες ανταπόκρισης από μέρος του μαθητή, με τη μορφή γλωσσικής πρακτικής ή συμπεριφοράς. Με την έννοια αυτή, το Υπόμνημα Συμβόλων αποτελεί ένα δομημένο σύστημα που οργανώθηκε πάνω σε μια δική του «γραμματική»: ένα συγκεκριμένο για την περίπτωση «γραμματικό σύστημα», όπου οι μορφές, οι χώροι και τα αντικείμενα συνδυάζονται σε ένα σύνολο με νόημα.⁴ Η «γραμματική» αυτή αφορά τόσο τις μορφές όσο και τα χρώματα των εικόνων του Υπομνήματος.

Θα προσπαθήσω τώρα να περιγράψω – σε μια προσπάθεια φαινομενολογικής προσέγγισης – τη διάταξη και τη σημειοδοτική λειτουργία των συμβόλων του Υπομνήματος.

Πρωταγωνιστής στις έξι πρώτες εικονικές παραστάσεις είναι ένα σαλιγκάρι. Σε όλες τις εικόνες κοιτάζει τον αναγνώστη κατά μέτωπο και στις τέσσερις πρώτες έχει στη ράχη του προσαρμοσμένο ένα τριγωνικό έγχρωμο σημαϊάκι, πάνω στο οποίο εικονίζονται αντικείμενα ή μορφές.

- Στην παράσταση «*διαβάζουμε*», το σημαϊάκι είναι κίτρινο και περιέχει ένα σχηματοποιημένο ανοιχτό βιβλίο.
- Στην παράσταση «*γράφουμε και διαβάζουμε*», το σημαϊάκι είναι πράσινο και εικονίζει ένα μολύβι. Εδώ το σαλιγκάρι είναι καθισμένο μπροστά σε μια οριζόντια επιφάνεια και γράφει, με το βλέμμα του όμως στον αναγνώστη. Η έννοια του «*διαβάζουμε*» δε σημειοδοτείται πουθενά στην εικόνα.
- Στην παράσταση «*συζητάμε*», το σημαϊάκι στη ράχη του σαλιγκαριού είναι κόκκινο και περιέχει ένα σχηματοποιημένο πρόσωπο σε προφίλ. Μπροστά από το ανοιχτό στόμα του διατάσσονται ακτινωτά τρεις μικρές παύλες, σημειοδοτώντας κάτι σαν φωνή ή σαν βήχα. Η έννοια του «*συζητάμε*» δε σημειοδοτείται, δεδομένου ότι το πρόσωπο που εικονίζεται είναι μόνο ένα.
- Στην παράσταση «*κάνουμε κάτι όλοι μαζί*», το σημαϊάκι είναι και πάλι κίτρινο (όπως και στην παράσταση «*διαβάζουμε*») και

³ Μια άλλη κατηγορία εικόνων που συναντούμε στα σχολικά βιβλία είναι οι εικόνες «προσφοράς» (“offer” pictures), οι οποίες θεωρούνται πιο αντικειμενικές και απαλλαγμένες από συναισθηματική εμπλοκή και υποκειμενικότητα. Τέτοιες εικόνες είναι τα διαγράμματα, τα σχεδιαγράμματα και οι χάρτες (Cress & Leeuwen 2001: 126-127).

⁴ Ο όρος «γραμματική» (“grammar”) έχει πολλές σημασίες. Στη γενική και καθιερωμένη χρήση του αναφέρεται στους κανόνες της σωστής γλωσσικής πρακτικής ή συμπεριφοράς και είναι απόλυτα συνδεδεμένος με την έννοια της «ορθότητας»: έχει να κάνει δηλαδή με μια κοινωνικά εγκαθιδρυμένη και σταθερή συμβατικότητα. Στην περίπτωση που εξετάζουμε, σημαίνει την «κωδικοποίηση των γλωσσικών πρακτικών για μια ομάδα χρηστών μιας γλώσσας» (Kress & Van Leeuwen 2002: 344). Όπως, εξάλλου, η *γραμματική της γλώσσας* περιγράφει πώς συνδυάζονται οι όροι, οι προτάσεις και τα κείμενα, η *οπτική γραμματική* περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι εικονιζόμενοι άνθρωποι, οι χώροι και τα αντικείμενα συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις μεγαλύτερης ποικιλίας, συνθετότητας και έκτασης (Kress & Van Leeuwen 2001: 1).

παριστάνει δύο σχηματοποιημένες παιδικές φιγούρες από τη μέση και πάνω· στέκονται η μια δίπλα στην άλλη σε παράταξη κοιτάζοντας τον αναγνώστη και έχουν υψωμένο το αριστερό τους χέρι στο ύψος του αυτιού, σαν να χαιρετούν. Η έννοια του «μαζί» – με την έννοια της συνεργασίας – δε σημειοδοτείται.

- Στην παράσταση «γράφουμε ορθογραφία» εικονίζονται δύο σαλιγκάρια. Το πρώτο διαβάζει ένα κείμενο γραμμένο πάνω σε φύλλο χαρτιού που έχει σχήμα περγαμηνής και το άλλο, μεγαλύτερων διαστάσεων, δίνει την εντύπωση ότι προχωράει σέρνοντας πίσω του ένα πανώ, όπου αναγράφεται η εκφώνηση της άσκησης. Στις ράχες τους δεν υπάρχουν σημαιάκια. Η έννοια της «ορθής γραφής» δε σημειοδοτείται, ενώ αντίθετα σημειοδοτείται η έννοια της ανάγνωσης.
- Στην τελευταία εικόνα, που αντιστοιχεί στην εκφώνηση «θυμόμαστε ξανά», ο πρωταγωνιστής έχει αλλάξει. Από σαλιγκάρι έγινε γάτα· κάθεται μπροστά σε μια οριζόντια επιφάνεια και γράφει κρατώντας ένα μολύβι. Κρατά το γνωστό τριγωνικό σημαιάκι, σε χρώμα πράσινο, που περιέχει επίσης ένα μολύβι. Η έννοια του «θυμόμαστε» δε σημειοδοτείται, ούτε και η έννοια του «ξανά». Αυτή η τελευταία, βέβαια, δεν έχει και λόγο ύπαρξης, αφού έτσι κι αλλιώς η λέξη «θυμόμαστε» δεν αναφέρεται στην επανάληψη κάποιας δραστηριότητας.⁵

Τα χρώματα δε θα τα προσεγγίσουμε με βάση τις ποιότητες που τα χαρακτηρίζουν (χρoιά, τόνος, καθαρότητα, διαφοροποίηση), αλλά μόνο ως προς το σημειοδοτικό τους ρόλο στη συγκεκριμένη διευθέτηση. Ως σημειοδότες, λοιπόν, τα χρώματα διαθέτουν μια σειρά από δυνατότητες, από τις οποίες οι σχεδιαστές και οι εικονογράφοι επιλέγουν ό,τι εξυπηρετεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κειμένου σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Kress & Leeuwen 2002: 355). Στην περίπτωση του Υπομνήματος Συμβόλων, η επιλογή των χρωμάτων θα έπρεπε να καθορίζεται από ρητούς ή υπονοούμενους κανόνες, που σχετίζονται με το χαρακτήρα των ασκήσεων του βιβλίου. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως π.χ. στην παραγωγή και ερμηνεία της υπόλοιπης εικονογράφησης, η επιλογή είναι σχετικά πιο ελεύθερη.

Πιο συγκεκριμένα, οι κανονικότητες στα χρώματα θα έπρεπε να προκύπτουν από το ενδιαφέρον του εικονογράφου να σημειοδοτήσει ευκρινώς τις γλωσσικές πρακτικές που ζητούν οι εκφωνήσεις των ασκήσεων· γι' αυτό και θα έπρεπε να παρουσιάζουν αναλογία ως προς αυτές (π.χ. κίτρινο μόνο για την ανάγνωση, πράσινο μόνο για τη γραφή κ.λπ.) και όχι να είναι αυθαίρετες (Kress & Leeuwen 2002: 345). Η κανονικότητα με την οποία εμφανίζεται το κόκκινο και το πράσινο, ωστόσο, ως φόντο στα μικρά σημαιάκια, δεν αντιστοιχεί στο νόημα της εκφοράς των ασκήσεων, πράγμα που δημιουργεί ασάφειες στη σημειοδότησή τους. Η αναντιστοιχία των φράσεων προς τις εικόνες, από την άλλη μεριά, υπονομεύει το νόημα των αναπαραστάσεων διδακτικής διαδικασίας που φαίνεται να επιδιώκει η συγγραφική ομάδα (γραφή, ανάγνωση, συζήτηση, ομαδική δράση, ορθογραφία). Έτσι, οι εικόνες

⁵ Το «ξανά» θα είχε νόημα, αν σήμαινε ότι θυμόμαστε σε επανάληψη κάτι το οποίο είχαμε ήδη θυμηθεί.

δεν πετυχαίνουν να υποστηρίξουν την *ιδεολογική, διαπροσωπική και κειμενική* λειτουργία της γλώσσας που εκφέρεται μέσα από τις εκφωνήσεις των ασκήσεων.⁶

Θα πρέπει εδώ να τονιστεί ότι στη συνείδηση του μαθητή της Α΄ Δημοτικού το Υπόμνημα περιέχει κάτι σαν «αυθεντικές πηγές πληροφορίας» για τις πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμοστούν, καθώς αυτά που δηλώνονται προέρχονται από μια ομάδα που θεωρείται «αυθεντία». Η αποδοχή του συγκεκριμένου κώδικα είναι δεδομένη, αφού πρόκειται για μια συμβατικότητα και μια συμφωνία που είναι αποδεκτή από όλους. Η εγκαθιδρυμένη αναλογία ανάμεσα στα οπτικά και τα γλωσσικά μηνύματα δημιουργεί δομικές μεταφορές, οι οποίες προσδιορίζονται από την κουλτούρα της κοινωνίας σε μικρότερο βαθμό για τις μικρές ηλικίες από ό,τι για τους ενήλικες. Αυτό συμβαίνει επειδή τα παιδιά δεν γνωρίζουν τις εγκαθιδρυμένες συμβατικότητες, ούτε διαθέτουν τόσο πλούσιο σημειωτικό κώδικα όσο οι ενήλικες (Kress & Van Leeuwen 2001: 6-7). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την ευθύνη του εικονογράφου και γενικότερα της συγγραφικής ομάδας αναφορικά με τη σύνταξη Υπομνημάτων Συμβόλων σε σχολικά βιβλία, όπως αυτό που εξετάζουμε.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι συμβολισμοί των εικόνων του Υπομνήματος στο εν λόγω εγχειρίδιο είναι δυνατό να παραπλανήσουν τον αναγνώστη, καθώς υπάρχει δυσαρμονία νοήματος ανάμεσα:

α) στην αντίληψη της κάθε εικόνας και στην ανάγνωση της εκφώνησης που τη συνοδεύει και

β) στις νοηματοδοτήσεις και συνδηλώσεις που προκύπτουν από τα μηνύματα-σύμβολα των εικόνων (Charman 1993: 69).

Αυτό ισχύει τόσο για τις φιγούρες, όσο και για τα χρώματα (Kress & Van Leeuwen 2002), τα οποία θα μπορούσαν να έχουν μονοσήμαντες αντιστοιχίσεις ως προς το νόημα που υποτίθεται ότι αποδίδουν. Και επειδή τα οπτικά σύμβολα στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχουν για να υποκαταστήσουν με τρόπο εύληπτο και οικονομικό τα σύμβολα του γλωσσικού κώδικα (Fiske 1992: 115-116), θα λέγαμε ότι οι εικόνες του Υπομνήματος Συμβόλων λειτουργούν σε βάρος των νοηματοδοτήσεων του γλωσσικού κειμένου που τις συνοδεύει. Οι εικόνες δε λειτουργούν ενισχυτικά στις διαδικασίες πρόσληψης και επεξεργασίας του μηνύματος που απορρέει από τις λεζάντες, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ασάφεια και αμφιβολία στον αναγνώστη: ακυρώνουν το όφελος της παρατηρητικότητας, δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες της οπτικής αντιληπτικότητας, αναχαιτίζουν την εξέλιξη της αφαιρετικής ικανότητας, εμποδίζουν την αισθητική αρμονία, καταργούν τις προσδοκίες και προβλέψεις που συνδέονται με την ανάγνωση κάθε λεζάντας, παγιδεύουν τη λειτουργικότητα των συμβόλων και γενικότερα υπονομεύουν τη δημιουργική φαντασία των μαθητών. Όλα αυτά δε συνάδουν με τη σημασία που ισχυρίζεται ότι αποδίδει – σε θεωρητικό επίπεδο – το Βιβλίο Δασκάλου στο ρόλο της εικονογράφησης, καθώς και στο συμπληρωματικό τρόπο λειτουργίας των δύο σημειωτικών συστημάτων: γλώσσας και εικόνας (Καραντζόλα κ.ά. 2005α: 11-12).

⁶ Σύμφωνα με τη *μεταλειτουργική θεωρία* που διατύπωσε ο Halliday για τη γλώσσα, κάθε σημειωτικό σύστημα μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας, εφόσον ανταποκρίνεται σε τρεις τουλάχιστον απαιτήσεις: να αναπαριστάει καταστάσεις για θέματα ή γεγονότα του κόσμου (ιδεολογική λειτουργία)· να αναπαριστάει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε μια διαδικασία επικοινωνίας (διαπροσωπική λειτουργία)· και να αναπαριστάει όλα τα παραπάνω ως μία οντότητα μηνύματος, ένα «κείμενο» με εσωτερική συνεκτικότητα και συνοχή με το περιβάλλον του (κειμενική λειτουργία) (Halliday 1979).

Δυνατότητες διορθωτικής παρέμβασης κατά τη διδασκαλία

Όλα τα μειονεκτήματα που αναφέρθηκαν μέχρι εδώ ακυρώνουν την αξία της ένταξης του Υπομνήματος σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο του εν λόγω εγχειριδίου με το παιδί και εν τέλει την αξία της ιδέας του Υπομνήματος στο σύνολό της. Η βαρύτητα που δόθηκε στη σημειωτική λειτουργία των συγκεκριμένων εικόνων σχετίζεται με τον οπτικό γραμματισμό που θα πρέπει να αναπτύξει ήδη από αυτήν την ηλικία ο μικρός μαθητής, καθώς η χρήση της σημειωτικής μεθόδου επιβάλλεται όλο και περισσότερο στο πλαίσιο της ανθρώπινης επικοινωνίας και ενισχύεται μέσα από κάθε είδους γραπτές και μη γραπτές επικυρώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης (Kress & Van Leeuwen 2001: 2-3). Η οπτική επικοινωνία παύει πλέον να ανήκει στο πεδίο των ειδικών και οδηγεί σε νέους και αναπόφευκτους κανόνες, οι οποίοι δίνουν τη δυνατότητα στη διδασκαλία να απομακρυνθεί από το φορμαλισμό και την τυπικότητα. Με την έννοια αυτή, ο οπτικός γραμματισμός συνδέεται γενικότερα με τις τέσσερις μεγάλες κατηγορίες ταυτόχρονων αλλαγών που συμβαίνουν στο σημερινό κόσμο: κοινωνικές, οικονομικές, επικοινωνιακές και τεχνολογικές. Οι συνδυασμένες συνέπειες αυτών των αλλαγών είναι τόσο προφανείς, ώστε νομιμοποιούμαστε – ένα παραπάνω ως εκπαιδευτικοί – να μιλούμε για μια *επανάσταση στο χώρο της επικοινωνίας*, με μακροπρόθεσμες προεκτάσεις στις χρήσεις, τις λειτουργίες, τις μορφές και τις εκτιμήσεις για την αλφαβητική γραφή (Kress 2004: 9). Και είναι χρέος του σχολείου, νομίζω, να καταστήσει τους μαθητές υποψιασμένους, κριτικούς αναγνώστες της εικόνας. Αφού ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να επιδράσουμε στους τρόπους προσφοράς και στις ποιότητες εκφοράς των εικόνων που περιβάλλουν το παιδί στη σχολική και κοινωνική του ζωή, ας ευαισθητοποιήσουμε τουλάχιστον τα φίλτρα της γνωστικής, αισθητηριακής και αισθητικής πρόσληψης που διαθέτει το ίδιο για την κριτική επεξεργασία αυτών των εικόνων.

Το ζήτημα που τίθεται είναι: τι μπορεί να κάνει ο δάσκαλος, ώστε να αξιοποιηθεί δημιουργικά ο ενδεχόμενος κλωνισμός της εμπιστοσύνης του μαθητή της Α΄ Δημοτικού απέναντι στις νοηματοδοτήσεις του βιβλίου του; Οι λύσεις που θα προτείνουμε, πέρα από την αγνόηση του Υπομνήματος, είναι οι εξής: ή να προτείνει στους μικρούς μαθητές να σχολιάσουν τις εικόνες και να κάνουν επεμβάσεις που θα στοχεύουν σε ευκρινέστερες σημειοδοτήσεις, ή να τους ζητήσει να κατασκευάσουν συλλογικά ή κατά ομάδες ένα νέο Υπόμνημα Συμβόλων. Ο τρόπος της σύνταξής του θα πρέπει να είναι ευέλικτος, ώστε το σύστημα που θα προκύψει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και την αισθητική της τάξης, να ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών και βέβαια να τηρεί με συνέπεια την αντιστοιχία λόγων και εικόνων.

Η τελευταία λύση θα έδινε τη δυνατότητα στα ίδια τα παιδιά να εμπλακούν σε μια διαδικασία «κατασκευής νοήματος», μετατρέποντας στην πράξη την εκπαιδευτική διαδικασία από παιδαγωγική του Αντικειμένου σε παιδαγωγική του Ενεργού Υποκειμένου. Ακόμη, θα έδινε στο δάσκαλο την ευκαιρία να δοκιμάσει, να υποβάλει σε κριτικό έλεγχο και πιθανόν να διερευνήσει τις δημιουργικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών του, κάνοντας και ο ίδιος ένα βήμα προς την επιστημονική και επαγγελματική του ανάπτυξη: το βήμα ενός κριτικά στοχαζόμενου εκπαιδευτικού και ενός δασκάλου ερευνητή (Karr & Kemmis 2002). Τέτοιες ευκαιρίες πρωτοβουλίας αναδεικνύουν τις δυνατότητες που έχει ο εκπαιδευτικός ως

στοχαζόμενος επαγγελματίας (Καλαϊτζοπούλου 2001: 46-51, 66-69) σε μια πορεία επιστημονικής καταξίωσης και γενικότερα κοινωνικής χειραφέτησης⁷.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Carr, W. & Kemmis, S. (2002)⁴. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Carson, T. R. (1995). Reflective Practice and a Reconceptualization of Teacher Education. Στο M. F. Wideen & P.P. Grimmert (επιμ.). *Changing Times in Teacher Education: Reconstructing or Reconceptualization?*, 151-162. London: Falmer Press.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Fiske, J. (1992). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.
- Halliday, M. A. K. (1979). *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001)⁵. *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual communication 1 (3)*, 343-368.
- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Riley, J. (2002)². *The Teaching of Reading. The Development of Literacy in the Early Years of School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γραϊκός, Ν. (2005). «Αναγνώσεις» πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*, 465-478. Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Δημητριάδου, Κ. (2006α). Η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας στο Δημοτικό σχολείο. Πρακτικά Συνεδρίου «*Εκπαίδευση και Κοινωνία στο Σύγχρονο Κόσμο: Παιδαγωγικά Τμήματα 20 χρόνια μετά*», 15-17 Απριλίου 2005. Πανεπιστημιούπολη Γάλλου - Ρέθυμνο (υπό έκδοση).
- Δημητριάδου, Κ. (2006β). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων». Πρακτικά Συνεδρίου «*Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*», 11-13 Μαΐου 2006. Φλώρινα (υπό έκδοση).
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁷ Στις δυνατότητες αυτές συγκαταλέγονται η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να παίρνει κάθε φορά τις κατάλληλες αποφάσεις για θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας, η δυνατότητα επιλογής των περιεχομένων του μαθήματος, η ανάπτυξη κινήτρων μάθησης στους μαθητές, η εξασφάλιση ισορροπίας και ποικιλίας στις δραστηριότητες των μαθητών, η ικανοποιητική χρήση σύγχρονου διδακτικού υλικού υποστήριξης και η ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στη διεξαγωγή του μαθήματος. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που προκύπτουν από μια στοχαστικο-κριτική ανάλυση της φύσης και των απαιτήσεων της εργασίας του εκπαιδευτικού (reflective practice: Carson 1995: 151), καθώς και του ρόλου του, των αντιλήψεων και των αναπαραστάσεων που τον οδηγούν σε συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στο επάγγελμά του.

- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2005α). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – ΟΕΔΒ.
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2005β). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Τετράδιο Εργασιών. Πρώτο Τεύχος*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. – ΟΕΔΒ.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 621-632). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002)⁵. *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Β΄. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σφυρόερα, Μ. (2003). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Πανεπιστήμιο Αθηνών (<www.kleidiakaiantikleidia.net>).
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σσ. 13-45.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997)³. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.