

ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

[1]

Γλωσσική διδασκαλία και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Η αφήγηση σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα

Νέζη Μαρία
Φιλολόγος, Διδάκτωρ
(Διδακτική των Νέων Ελληνικών)
E-mail: marianezi@yahoo.com

Σεφερλή Νότα
Φιλολόγος
Μ.Α. (Διδακτική των Νέων
Ελληνικών)
E-mail: dvasi@tee.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζουμε – και ταυτόχρονα προτείνουμε - ένα διδακτικό παράδειγμα που εφαρμόστηκε στην Α' τάξη του Βαρβακειού Πειραματικού Γυμνασίου κατά το σχολικό έτος 2003-2004 στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η διδακτική μας πρόταση, που αφορά στη διδασκαλία της αφήγησης μέσα από κείμενα γλωσσικά και πολυτροπικά, στηρίχτηκε σε ορισμένα σημεία που ανέδειξαν η επιστήμη της γλωσσολογίας (θεωρητική και εφαρμοσμένη) και οι άλλες επιστήμες της επικοινωνίας σχετικά με το λόγο και τις εκφορές του, την έννοια και το ρόλο του κειμένου στην ανθρώπινη επικοινωνία, τους παράγοντες που προσδίδουν σημασία στο κείμενο και τη συμβολή των ΤΠΕ στην αναθεώρηση των αντιλήψεων που είχαμε ως τώρα για το κείμενο (τα σημεία αυτά τα παρουσιάζουμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εισήγησης). Το διδακτικό παράδειγμα για να υλοποιηθεί αξιοποίησε κείμενα, σχολικά και άλλα, κινηματογραφικές ταινίες και ηλεκτρονικούς υπολογιστές και έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τους τρόπους και τα μέσα της επικοινωνίας, τις εκφάνσεις του αφηγηματικού λόγου και να παράγουν λόγο, προφορικό, γραπτό και ηλεκτρονικό σε αυθεντικές, όσο το δυνατόν, περιστάσεις επικοινωνίας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: γλωσσική διδασκαλία, αφηγηματικός λόγος, κείμενο, λογοτεχνία, κινηματογράφος, πολυτροπικότητα, νέες τεχνολογίες

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. Νέες τάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας

Οι γλωσσολογικές και άλλες επιστημονικές θεωρίες που μελετούν τη θέση και συμβολή της γλώσσας στην ανθρώπινη επικοινωνία (κοινωνιογλωσσολογία, κειμενογλωσσολογία, ανάλυση του λόγου, πραγματολογία της γλώσσας κτλ.) έχουν συντελέσει στο να αναπτυχθεί και στην εκπαιδευτική κοινότητα ένας γόνιμος προβληματισμός σχετικά με τις θεωρητικές και πρακτικές πλευρές της διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά και γενικότερα του φαινομένου της διδασκαλίας. Παράλληλα, ο προβληματισμός αυτός διευρύνεται ολοένα, καθώς γίνεται αντιληπτό ότι οι νέες τεχνολογίες έχουν μεταβάλει δραματικά το τοπίο της ανθρώπινης επικοινωνίας και, ακολούθως, της γλώσσας.

Ο προβληματισμός αυτός έχει αναδείξει τα ακόλουθα σημεία – αξιοποιήσιμα για τη διδασκαλία της γλώσσας:

- Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι, πλέον, το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες δεκαετίες. Το κείμενο νοείται ως ολότητα, ως αυτοδύναμη οντότητα, μέσα στην οποία κάθε επιμέρους γλωσσικό στοιχείο λειτουργεί όχι ξεκομμένο αλλά σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα· μόνο έτσι αποκτά νόημα και ταυτόχρονα συμβάλλει στην νοηματοδότηση του κειμένου.
- Το κείμενο δε νοείται χωρίς το περικείμενό του, δηλαδή χωρίς όλους αυτούς τους παράγοντες που το καθιστούν κατανοήσιμο: το δημιουργό (ή τους δημιουργούς), το δέκτη (ή τους δέκτες), τον τόπο και χρόνο παραγωγής και πρόσληψής του, τις προθέσεις, τον σκοπό που υπηρετεί και ακόμα άλλα κείμενα και γλωσσικές συμβάσεις στις οποίες βασίστηκε τόσο η δημιουργία όσο και η πρόσληψή του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 54).
- Συνέπεια αυτής της αλληλεπίδρασης κειμένου – περικειμένου είναι η ταξινόμηση των κειμένων με βάση το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, ό.π., 63 - 70). Ο ρόλος αυτός καθορίζει την οργάνωσή τους, το περιεχόμενό τους, το ύφος τους. Έτσι, προκύπτουν οι έννοιες των κειμενικών ειδών, των κειμενικών τύπων, των κειμενικών τρόπων. Απόπειρες ταξινόμησης αποτελούν, λ.χ., α) η διάκριση του προφορικού από το γραπτό λόγο (σήμερα μιλάμε και για ηλεκτρονικό λόγο που διαθέτει χαρακτηριστικά τόσο γραπτού όσο και προφορικού λόγου), β) η διάκριση – θεμελιώδης για τους γλωσσολόγους – του λόγου σε δύο τρόπους: τον αφηγηματικό και μη αφηγηματικό, γ) η διάκριση – υπό την επίδραση της ρητορικής - σε αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό τρόπο (μια διάκριση στην οποία στηρίζονται και τα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).
- Ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου είναι η έννοια της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με τη οποία το κείμενο δε σημασιοδοτείται μόνο με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, αλλά και με την εικόνα ή τον ήχο που το συνοδεύει, τα τυπογραφικά μέσα, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, τον επιτονισμό του ομιλητή – πομπού, ένα πλήθος δηλαδή εξωγλωσσικών σημειωτικών συστημάτων. Η έννοια της πολυτροπικότητας διευρύνει, συνεπώς, την έννοια του κειμένου: Το κείμενο για τη γλωσσολογία, θεωρητική και εφαρμοσμένη, τις θεωρίες της λογοτεχνίας, και, γενικά, για τις σημειωτικές επιστήμες είναι μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα, αφίσες, βιντεοκλίπ, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα, πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά. (Χοντολίδου, 1999, 115 – 116).
- Η αντίληψη του γραπτού κειμένου ως αυτόνομου και κλειστού υλικού αρχείου με δεδομένα όρια (αρχής και τέλους) αμφισβητείται έντονα σήμερα με την κυριαρχία των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας. Πόση ισχύ έχουν, λ.χ., οι έννοιες της μονιμότητας του κειμένου και της αποκλειστικότητας του ενός συγγραφέα στο περιβάλλον του ψηφιακού γραπτού λόγου, τη στιγμή που το αποθηκευμένο κείμενο στη μνήμη του υπολογιστή ή στη δισκέτα ή στο συμπαγή δίσκο υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στην εμφάνισή του; Και, επιπλέον, οι έννοιες του πομπού και του δέκτη επαναπροσδιορίζονται, εφόσον ο δέκτης μπορεί να γίνει κάλλιστα συνδημιουργός του κειμένου και ο πομπός δέκτης του μεταβαλλόμενου κειμένου (Κουτσογιάννης, 2002, 408 – 409).
- Οι αρχές της κειμενικότητας (ενότητα, γραμμικότητα, συνεκτικότητα και συνοχή) αμφισβητούνται, επίσης, με την εμφάνιση ενός νέου τύπου κειμένου, έντονα

πολυτροπικού, του λεγόμενου υπερκείμενου (τέτοιου τύπου κείμενα αποτελούν, λ.χ., οι ιστοσελίδες), ως απόρροια της ευρύτατης διάδοσης του διαδικτύου. Το υπερκείμενο διαφέρει αισθητά από τους μέχρι τώρα γνωστούς τύπους των κειμένων, γιατί συνδυάζει τον παραδοσιακό γραπτό τρόπο μετάδοσης του μηνύματος με άλλους τρόπους που δημιούργησε ή ενσωμάτωσε η υπολογιστική τεχνολογία: πολυεπίπεδη οργάνωση που συνεπάγεται και διαφορετικό τρόπο ανάγνωσης, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά. (Κουτσογιάννης, ό.π., 411).

Ο μεταβαλλόμενος χάρτης της ανθρώπινης επικοινωνίας δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστη τη διδασκαλία και ειδικότερα τη διδασκαλία της γλώσσας. Τα νέα δεδομένα θα πρέπει να ενσωματωθούν, όχι άκριτα, στο πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος με απώτερο στόχο να καταστεί ο μαθητής επαρκής δέκτης και πομπός των σημειωτικών συστημάτων και, πολύ περισσότερο, να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι σε κάθε είδους κείμενο αλλά και απέναντι στην τεχνολογία, την οποία θα πρέπει να αντιμετωπίζει ούτε με το δέος του αδαούς ούτε με τον υπέρμετρο ενθουσιασμό του νεοφώτιστου.

Και ποια είναι η στάση του δασκάλου της γλώσσας απέναντι στα αιτήματα των καιρών; Η απάντηση δεν είναι ούτε εύκολη ούτε δεδομένη. Ωστόσο, με αυτή την εισήγηση επιχειρούμε να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις της εποχής και να διερευνήσουμε θεωρητικούς και πρακτικούς τρόπους αξιοποίησης και μεταφοράς των παραπάνω δεδομένων στο μικρόκοσμο μιας σχολικής τάξης.

1.2. Ο αφηγηματικός λόγος σε γλωσσικά και πολυτροπικά κείμενα

Η μετάθεση του επίκεντρου της γλωσσικής διδασκαλίας από τη λέξη και πρόταση στο κείμενο οδήγησε και στη μετάθεση του ενδιαφέροντος από την παραδοσιακή γραμματική (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, παραγωγή και σύνθεση) στη λεγόμενη *γραμματική του κειμένου* εννοώντας με τον όρο αυτό τον τρόπο οργάνωσης των επιμέρους γλωσσικών στοιχείων, την αλληλεπίδραση και μεταξύ τους και με αυτό που αποκαλούμε *κειμενική ολότητα*. Ένας από τους στόχους, επομένως, της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να ασκηθούν οι μαθητές στο να αναγνωρίζουν τα στοιχεία της γραμματικής του κειμένου και να κατανοούν τη λειτουργία τους και τη συμβολή τους στο κειμενικό όλον και στη νοηματοδότηση του κειμένου. Αυτό, σε τελευταία ανάλυση, σημαίνει ότι οι μαθητές γίνονται επαρκέστεροι δέκτες και πομποί μηνυμάτων.

Η οργάνωση των κειμένων, τα στοιχεία της μικρο και μακροδομής τους συνδέονται με τη ταξινόμησή τους σε είδη, τύπους, τρόπους κτλ. Για τους γλωσσολόγους θεμελιώδης είναι η διάκριση σε αφηγηματικό και μη αφηγηματικό λόγο για λόγους μεθοδολογικούς, κοινωνιογλωσσικούς και κειμενολογικούς, και, ακόμα, για λόγους ψυχολογικούς και πολιτισμικούς (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, ό.π., 221 - 225). Ο αφηγηματικός λόγος κατέχει πρωταρχική θέση σε όλες τις κειμενοταξινομίες σχολικής χρήσης (Ματσαγγούρας, 2004, 343) και αυτό ισχύει και στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999). Ένα πολύ ενδιαφέρον στοιχείο προσκομίζει η αναπτυξιακή ψυχολογία: η διάκριση του αφηγηματικού από το μη αφηγηματικό τρόπο αποτελεί μια βασική παράμετρο της νοητικής διάπλασης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, ό.π., 224). Συνεπώς, η αφήγηση δεν είναι ένα απλό μέσο έκφρασης, αλλά είναι, κυρίως, όργανο οικοδόμησης της πραγματικότητας και της προσωπικής ταυτότητας (Ματσαγγούρας, ό.π., 344).

Η ευρύτατη διάδοση και εφαρμογή του αφηγηματικού τρόπου στην επικοινωνία πιστοποιείται σε καθημερινή βάση: δημοσιογραφικές ειδήσεις, διηγήσεις

περιστατικών, αναδιηγήσεις της υπόθεσης τηλεοπτικών σειρών ή ταινιών, κόμικς, ημερολόγια, αυτοβιογραφίες και βιογραφικά σημειώματα, ιστορικές αφηγήσεις, παραμύθια κτλ. Όλα τα παραπάνω εντάσσονται στην ευρύτατη οικογένεια των αφηγηματικών κειμένων και ως τέτοια ορίζονται όλα όσα διατάσσουν ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο που να διαφαίνεται η αιτιοκρατική και χρονική τους σχέση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, ό.π., 69). Μελετώντας τα στοιχεία της δομής του αφηγηματικού κειμένου, επισημαίνουμε το χωροχρονικό πλαίσιο, τα πρόσωπα, την ανατροπή μιας αρχικής κατάστασης, τις προσπάθειες επαναφοράς της, τα εμπόδια στην προσπάθεια αυτή, την αντίδραση των προσώπων και τα αποτελέσματα της δράσης τους, την κορύφωση της δράσης, τη λύση, την αποτίμηση της δράσης των προσώπων και το επιμύθιο. Επίσης, τη λειτουργία του διαλόγου, του μονολόγου και της περιγραφής. Τέλος, στις τεχνικές της αφήγησης συγκαταλέγονται και η χρονική σειρά που επιλέγει ο αφηγητής να παρουσιάσει τα δρώμενα καθώς και τη θέση που παίρνει αυτός στην υπόθεση που εξιστορεί (Ματσαγγούρας, ό.π., 358, 363 – 364).

Στο διδακτικό παράδειγμα που ακολουθεί παρουσιάζουμε με λεπτομέρειες την προσέγγιση των στοιχείων της αφηγηματικής δομής μέσα από κείμενα δημοσιογραφικά, λογοτεχνικά και κινηματογραφικά. Τα δύο πρώτα είναι κείμενα γλωσσικά, τα οποία μας επιτρέπουν να μελετήσουμε πώς οργανώνεται γλωσσικά ο αφηγηματικός λόγος. Το γεγονός ότι πρόκειται για διαφορετικά κειμενικά είδη αποβαίνει διπλά ωφέλιμο για τη διδασκαλία της αφήγησης, γιατί, αφενός, βοηθά τους μαθητές μέσα από τη σύγκριση να αντιληφθούν τη μακροδομή του αφηγηματικού λόγου (που κρύβεται πίσω από κάθε αφηγηματικό κείμενο) και, αφετέρου, τις διαφορετικές εκφάνσεις του σε κείμενα χρηστικά (όπως αυτό της δημοσιογραφικής είδησης) και ποιητικά (όπως το λογοτεχνικό), παρατηρώντας παράλληλα τις διαφορετικές λειτουργίες που επιτελεί η γλώσσα (αναφορική και ποιητική). Να αντιληφθούν, με άλλα λόγια, τις διαφορές της μυθοπλαστικής από τη ρεαλιστική αφήγηση (Πολίτης, www.komvos.edu.gr).

Και αν το κοινό συμβολικό σύστημα (η γλώσσα) για τα δύο κειμενικά είδη, τη δημοσιογραφική είδηση και τη λογοτεχνία, νομιμοποιεί τη συνεξέτασή τους στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, πώς μπορεί να νομιμοποιηθεί η ένταξη του κινηματογραφικού κειμένου στο εν λόγω μάθημα; Προηγουμένως, κάναμε λόγο για την παράμετρο της πολυτροπικότητας, η οποία διευρύνει την έννοια του κειμένου και αποτελεί αξιοποιήσιμο – και πολύ ενδιαφέρον – στοιχείο για τη διδασκαλία. Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας αντίληψης ο κινηματογράφος θεωρείται κείμενο, το οποίο βρίσκει τη θέση του στη γλωσσική διδασκαλία τόσο για την αφηγηματικότητά του όσο και για την πολυτροπικότητά του. Ο κινηματογράφος, όπως και η λογοτεχνία, είναι μία αφηγηματική τέχνη. Ωστόσο, δε χρησιμοποιεί μόνο τη γλώσσα αλλά και άλλα σημειωτικά συστήματα για να αφηγηθεί: την (κινούμενη) εικόνα, τον ήχο, τη μουσική κ.ά. (Ζήρας, 2003, 41, 43). Οι μαθητές, μέσω του κινηματογραφικού κειμένου, έχουν την ευκαιρία να ανιχνεύσουν τόσο τα αφηγηματολογικά στοιχεία, όσο και τον τρόπο με τον οποίο τα ποικίλα σημειωτικά συστήματα της κινηματογραφικής τέχνης συμβάλλουν στην τέχνη της αφήγησης και την υπηρετούν (Μωραϊτής, 2003, 91). Επιπλέον, σε συσχετισμό με τα άλλα δύο προαναφερθέντα κειμενικά είδη, αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και διαφορές στις ποικίλες εκφάνσεις του αφηγηματικού λόγου και τρόπου.

Θα πρέπει να συμπληρώσουμε ότι το άνοιγμα της διδασκαλίας της γλώσσας προς τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο υπηρετεί πέρα από γλωσσικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται ο χαρακτήρας της μάθησης επιτρέποντας στους μαθητές να εμπλακούν σε συνθήκες αυθεντικής επικοινωνίας, να

ασκηθούν στην «ανάγνωση» όχι μόνο σχολικών κειμένων, να απολαύσουν λογοτεχνικά και κινηματογραφικά κείμενα και να σταθούν κριτικά απέναντί τους, να δημιουργήσουν, ατομικά ή ομαδικά, τέτοια κείμενα αξιοποιώντας τις όποιες ικανότητές τους.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διδασκαλίας οι νέες τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε όλες τις φάσεις των μαθητικών δραστηριοτήτων – εργασιών: στην αναζήτηση πληροφοριών και οπτικοακουστικού υλικού, στη συγγραφή – διόρθωση των μαθητικών κειμένων, στην εκτύπωση και στην παρουσίαση των μαθητικών εργασιών. Πέρα, βέβαια, από την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εργαλείου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον ηλεκτρονικό λόγο και τα παράγωγά του, ανιχνεύουν τις δυνατότητές του και τους περιορισμούς του και κατανοούν περισσότερο την έννοια της πολυτροπικότητας μέσα στο ηλεκτρονικό κείμενο: ότι, δηλαδή, η σημασία του παράγεται από την αλληλεπίδραση πολλών συστημάτων: όπως είναι το γλωσσικό κείμενο (περιεχόμενο και μορφοποίηση) το οπτικό και ακουστικό υλικό, καθώς και ο πολυεπίπεδος τρόπος οργάνωσης των συστημάτων αυτών.

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Κατά το σχολικό έτος 2003-2004, στο Βαρβάκειο Πειραματικό Γυμνάσιο, επιχειρήσαμε να ανανεώσουμε τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, αξιοποιώντας τις νέες τάσεις στη διδασκαλία της γλώσσας και τις δυνατότητες που μας παρέχουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας. Οι διδασκαλίες αυτές πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, στο εργαστήριο πληροφορικής και στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Συγκεκριμένα επιλέξαμε να διδάξουμε την αφήγηση και τις τεχνικές της (*Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, τόμος Α', Ενότητα 6^η) μέσα από κείμενα γλωσσικά (δημοσιογραφικά και λογοτεχνικά) και πολυτροπικά (κινηματογράφος). Τη διδασκαλία μας κατεύθυναν οι ακόλουθοι στόχοι:

- να κατανοήσουν οι μαθητές τι σημαίνει «αφήγηση».
- να διακρίνουν τη μυθοπλαστική αφήγηση από τη ρεαλιστική αφήγηση.
- να γνωρίσουν τα συστατικά του αφηγηματικού λόγου (διήγηση, μίμηση, περιγραφή, σχόλιο).
- να εξοικειωθούν με τις τεχνικές της αφήγησης - διήγησης (αφηγητής, οπτική γωνία της αφήγησης, ιστορικός, αφηγηματικός χρόνος, πλοκή, αφηγηματικές λειτουργίες προσώπων, αποδέκτης της αφήγησης).
- να παράγουν αφηγηματικά κείμενα σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας, ενεργώντας ομαδοσυνεργατικά και αξιοποιώντας τις τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας.

2.1. Οργάνωση διδασκαλίας

Αναλυτικότερα, για πέντε περίπου εβδομάδες, η διδασκαλία της αφήγησης και των τεχνικών της οργανώθηκε με θεματικό άξονα *το παιδί*, καταργώντας τα στεγανά, που επιβάλλει το ωρολόγιο πρόγραμμα, ανάμεσα στα μαθήματα της γλώσσας και της λογοτεχνίας ως εξής:

- Προβολή σε βίντεο (VCR) της ταινίας του Μαξίμ Μαξιντί «Τα παιδιά του παραδείσου»: δύο διδακτικές ώρες.
- Παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές για το θέμα της ταινίας: μία διδακτική ώρα.
- Εξοικείωση των μαθητών με τη γλώσσα του κινηματογράφου: σενάριο, τεχνική του decoupage: δύο διδακτικές ώρες.

- Ανάγνωση και επεξεργασία του διηγήματος του Δημήτρη Χατζή «Το βάφτισμα» (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*): δύο διδακτικές ώρες.
- Παραγωγή προφορικού λόγου με θέμα τις ομοιότητες και διαφορές της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής αφήγησης, απόπειρα μεταφοράς του διηγήματος του Χατζή σε σενάριο από τους μαθητές ανά ομάδες και ανάθεση εργασίας για το σπίτι με θέμα το *decourage* του σεναρίου τους: δύο διδακτικές ώρες.
- Ανάγνωση και επεξεργασία του διηγήματος του Άντον Τσέχωφ «Ο Βάνκας» (*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*) και παραγωγή γραπτού λόγου σε μορφή αφηγήματος με θέμα την πιθανή έκβαση του διηγήματος του Τσέχωφ: δύο διδακτικές ώρες. Εργασία για το σπίτι: μεταφορά σε διήγημα με πρωτοπρόσωπο αφηγητή του σεναρίου της ταινίας «Τα παιδιά του παραδείσου».
- Παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια του τμήματος, παραγωγή προφορικού λόγου για το ρόλο του αναγνώστη - αποδέκτη της αφήγησης, αναζήτηση στο Διαδίκτυο του μυθιστορήματος της Σοφίας Νικολαΐδου «Πλανήτης Πρέσπα» (www.snikolaidou.gr): δύο διδακτικές ώρες.
- Ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων από τον ημερήσιο τύπο για την εργασία των ανηλίκων: 1) «Η εργασία των ανηλίκων» (ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, τεύχος Α΄, σ. 129 – 130), 2) Α. Κασσίμη, «50.000 μικροί βιοπαλαιστές στην Ελλάδα» (*Η Καθημερινή*, 2003), 3), Ch. Radin, «Λιμοκτονούν τα παιδιά στην Αιθιοπία» (*Herald Tribune*: αναδημοσίευση στην *Καθημερινή*, 2002), 4) «Μαρτυρία για τη ζωή των εργαζόμενων παιδιών στην Αγγλία» (από τα πρακτικά του Αγγλικού Κοινοβουλίου, 1842: ανθολογείται στο σχολικό εγχειρίδιο *Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου*, τεύχος Α΄, σ. 130), παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές αξιοποιώντας το λεξιλόγιο της ενότητας: δύο διδακτικές ώρες.
- Αναζήτηση στο Διαδίκτυο (www.unicef.gr) κειμένων σχετικών με τα δικαιώματα του παιδιού και την κατάσταση των παιδιών στον κόσμο, ανάθεση σχετικών εργασιών σε ομάδες μαθητών με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου σε μορφή δημοσιογραφικών άρθρων (αξιοποίηση επεξεργαστή κειμένου): μία διδακτική ώρα.
- Παρουσίαση στην ολομέλεια του τμήματος των εργασιών των μαθητών (χρήση η. υ. και βιντεοπροβολέα, προγράμματα: word και power point): μία διδακτική ώρα.
- Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη (ατομική εργασία) με θέμα: «ένα παιδί των φαναριών αφηγείται τη ζωή του σε ένα δημοσιογράφο»: μία διδακτική ώρα.
- Ανάγνωση και επεξεργασία του αποσπάσματος με τίτλο «ο μικρός Σουκρής» από το μυθιστόρημα του Μενέλαου Λουντέμη «Συννεφιάζει»: δύο διδακτικές ώρες.
- Μεταφορά του αποσπάσματος σε σενάριο και εικονογραφική απόδοσή του (*decourage*) από τους μαθητές σε ομάδες: δύο διδακτικές ώρες.
- Κριτήριο αξιολόγησης (μάθημα Νεοελληνικής Γραμματείας): μία διδακτική ώρα.

2.2. Περιεχόμενο διδασκαλίας

Ειδικότερα το περιεχόμενο της διδασκαλίας με θέμα τον αφηγηματικό λόγο στις ποικίλες εκφάνσεις του αναπτύχθηκε ως εξής:

A. Κινηματογραφικό (πολυτροπικό) κείμενο: «Τα παιδιά του Παραδείσου»

- Προσδιορισμός της έννοιας *μύθος* ως πρώτη ύλη για την αφήγηση και της έννοιας *λόγος-πλοκή* ως η ίδια η αφήγηση.
- Παρατήρηση της *χρονικής και αφηγηματικής τάξης* στη διαδοχή των γεγονότων: υπάρχει *σύμπτωση* (χρονική συμφωνία), *αναδρομές - προλήψεις* (*αναχρονίες*);
- Καθορισμός του όρου *σκηνή* ως ενότητα χώρου – χρόνου - προσώπων και «σπάσιμο» μιας κινηματογραφικής σκηνής σε επιμέρους *εικόνες - πλάνα*.
- Σταδιακή εξοικείωση με την ορολογία των εικόνων στην κινηματογραφική αφήγηση: γενικό πλάνο, κοντινό πλάνο, γκρο πλαν κ.ά.

B. Γλωσσικά κείμενα:

1. Λογοτεχνικό κείμενο (διήγημα): «Το βάφτισμα»

- Επαναπροσδιορισμός των εννοιών του *μύθου-λόγου*, της *χρονικής - αφηγηματικής τάξης* στο διήγημα. Σύγκριση με την κινηματογραφική γραφή.
- Εξοικείωση των μαθητών στην αναγνώριση των χρονικών σχέσεων που διέπουν τα γεγονότα στο διήγημα.
- Ο *αφηγητής*: ταυτότητα του αφηγητή – οπτική γωνία του αφηγητή – απόσταση. Ανεύρεση των σχετικών δεικτών στο διήγημα. Αναζήτηση αντίστοιχων δεικτών στο κινηματογραφικό κείμενο.
- Από το λόγο στην εικόνα: αφήγηση με εικόνες - ο ρόλος της περιγραφής.

2. Λογοτεχνικό κείμενο (διήγημα) : «Ο Βάνκας»

- Αφήγηση λόγων: Λόγος διηγηματοποιημένος - λόγος σε ύφος πλάγιο - λόγος μιμούμενος (ευθύς). Ανάγνωση διηγήματος / κινηματογραφικού κειμένου ως προς αυτό το κριτήριο.
- Οι αφηγηματικοί ρόλοι των προσώπων (υποκείμενο – αντικείμενο, πομπός – δέκτης, βοηθός - αντίμαχος). Οι αφηγηματικές λειτουργίες του κειμένου (βούληση – γνώση – δύναμη).
- Ο ρόλος του αποδέκτη στην αφήγηση: ενδοδιηγηματικός - εξωδιηγηματικός αποδέκτης (στον «Βάνκα» η παρουσία του είναι αισθητή, στα «Παιδιά του παραδείσου» προϋποτίθεται). Διαδραστική αφήγηση (Κάλφας, 1993, 16-17 & Ματσαγγούρας, ό.π., 42): ανάγνωση του μυθιστορήματος της Σοφίας Νικολαΐδου «Πλανήτης Πρέσπα» στο Διαδίκτυο (www.snikolaidou.gr).

3. Δημοσιογραφικά κείμενα: α) «Η εργασία των ανηλίκων», β) «50.000 μικροί βιοπαλαιστές στην Ελλάδα», γ) «Λιμοκτονούν τα παιδιά στην Αιθιοπία», δ) «Μαρτυρία για τη ζωή των εργαζόμενων παιδιών στην Αγγλία»

- Διάκριση ανάμεσα στη *μυθοπλαστική αφήγηση*, όπως είναι το λογοτεχνικό κείμενο, και στη *ρεαλιστική αφήγηση*, εκδοχή της οποίας είναι η ειδησεογραφία των μέσων μαζικής επικοινωνίας (Πολίτης, www.komvos.edu.gr).
- Γνωρίσματα ρεαλιστικής αφήγησης: εξιστόρηση σύγχρονων προς τον αφηγητή γεγονότων και μεγαλύτερη απαίτηση τεκμηρίωσής τους από τον αναγνώστη.
- Σχέσεις αιτιότητας (αιτία, δυννητική αιτία, εξήγηση, σκοπός) που οικοδομούν την αφήγηση και σχέσεις χρονικής συνάφειας.

- Η γλώσσα της αφήγησης: σύνδεσμοι που εκφράζουν την αιτιότητα ή τη χρονική συνάφεια, ρηματικοί χρόνοι και τρόποι που συνάδουν στο χρόνο της ιστορίας και στο χρόνο της αφήγησης, ρήματα που αποδίδουν τις ενέργειες των «ηρώων» και ρήματα που αποκαλύπτουν τα σχόλια του αφηγητή.
- Η ταυτότητα και η πρόθεση του αφηγητή στα δημοσιογραφικά κείμενα.
- Παράγοντες που διαμορφώνουν το ύφος της αφήγησης: το είδος του κειμένου, η εμπειρία και η πρόθεση του αφηγητή, το μέγεθος του ακροατηρίου, η φύση της αφήγησης (προφορική ή γραπτή).

4. Λογοτεχνικό κείμενο: «Ο μικρός Σουκρής»: Ανακεφαλαίωση

- Η περιγραφή, η μίμηση, το σχόλιο, η διήγηση στον αφηγηματικό λόγο.
- Η ταυτότητα του αφηγητή, η οπτική γωνία της αφήγησης, η γλώσσα του αφηγητή, το ύφος της αφήγησης.
- Η χρονική και αφηγηματική τάξη των γεγονότων.
- Οι αφηγηματικοί ρόλοι των προσώπων και οι λειτουργίες που διέπουν τις αφηγηματικές δομές.

2.3. Συμπεράσματα

Οι πέντε αυτές εβδομάδες ήταν γοητευτικές τόσο για τους δωδεκάχρονους μαθητές όσο και για τη διδάσκουσα. Επιχειρήσαμε και σε άλλες διδακτικές ενότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας ανάλογη προσέγγιση, καθώς από την πρώτη μας απόπειρα διαπιστώσαμε ότι:

- Σε επίπεδο γνωστικό πραγματοποιήσαμε τους στόχους μας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον αφηγηματικό λόγο στις ποικίλες κειμενικές εκφάνσεις του (γλωσσικές και πολυτροπικές), πέτυχαν να κατανοήσουν τις τεχνικές και τα εργαλεία της αφήγησης, είχαν την ευκαιρία να παραγάγουν αφηγηματικά κείμενα σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας αξιοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες.
- Σε επίπεδο διδακτικής πράξης ανταποκριθήκαμε στις βασικές αρχές της Διδακτικής. Η συνολικότητα, η εποπτεία, η εγγύτητα στη ζωή, η βιωματικότητα, η αυτενέργεια, η παιδοκεντρικότητα εφαρμόζονται στο διδακτικό αυτό παράδειγμα και μας εξασφαλίζουν την επιτυχία του εγχειρήματος.

Τέλος, θεωρούμε ότι τέτοιες απόπειρες διδακτικής προσέγγισης της Νεοελληνικής γλώσσας, όπως αυτή που σας παρουσιάσαμε, έχουν ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό, γιατί εκλαμβάνουν το διδάσκοντα όχι ως απλό διεκπεραιωτή του αναλυτικού προγράμματος αλλά ως ουσιαστικό παράγοντα ανάπτυξής του, ως άτομο υπεύθυνο, που αναπτύσσει πρωτοβουλίες, που προχωρεί με ευελιξία στις διδακτικές του επιλογές, λαμβάνοντας υπόψη του τις ειδικές συνθήκες που αντιμετωπίζει στην τάξη του (Χαραλαμπίκης, 2002, 5 – 6).

Βιβλιογραφία

1. Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999), *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
2. Ζήρας, Α. (2003), Όψεις της αναγνωσιμότητας του κινηματογράφου, *Το Δέντρο* (Λογοτεχνία και Σινεμά: αφιέρωμα), 127 – 128, 40 – 45

3. Κάλφας, Α. (1993), *Ο μαθητής ως αναγνώστης*, Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια
4. Κουτσογιάννης, Δ. (2002), *Τεχνολογίες της Πληροφορικής και Επικοινωνίας και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στον κριτικό τεχνολογισμό*, Στο Χρ. Κυνηγός, Ε. Δημαράκη (επιμ.), *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα, Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής*, 393 – 419, Αθήνα: Καστανιώτη
5. Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;*, Αθήνα: Γρηγόρη
6. Μωραΐτης, Μ. (2003), *Ο λόγος του κειμένου και της εικόνας, Το Δέντρο* (Λογοτεχνία και Σινεμά: αφιέρωμα), 127-128, 89-93
7. Νικολαΐδου, Σ., *Πλανήτης Πρέσπα*, www.snikolaidou.gr
8. Παγανός, Γ. (1993), *Η νεοελληνική πεζογραφία, θεωρία και πράξη*, τόμος Β', Αθήνα: Κώδικας
9. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999), *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα
10. Πολίτης, Π., *Αφήγηση*, www.komvos.edu.gr
11. www.unicef.gr
12. Χαράλαμπακης, Χ. (2002), *Τα αναλυτικά προγράμματα του Ενιαίου Λυκείου και η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*, *Φιλολογική*, 79, 4 - 17
13. Χοντολίδου, Ε. (1999), *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115 - 118

[2]

Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα

.....

Στη σημερινή συγκυρία είναι φανερό ότι όλο και περισσότερο οι επικοινωνιακές πρακτικές εμπλουτίζονται τόσο σε μέσα όσο και σε τρόπους διαχείρισης της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αυτή η ποικιλότητα συνιστά αυτό που η σύγχρονη επιστημονική έρευνα κατέγραψε ως πολυτροπικότητα των κειμένων. Ο όρος αναφέρεται ουσιαστικά στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που αξιοποιούνται ώστε να καταστεί δυνατή η διαχείριση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών τις οποίες δέχεται το άτομο, τουλάχιστον στις δυτικότερες κοινωνίες. Η κατάσταση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη της ανάπτυξης μίας νέας δεξιότητας, αυτής του πολυγραμματισμού, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά.

*Αφορμή για το κείμενο που ακολουθεί υπήρξε το άρθρο του Gunther Kress, *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*.*

Πολυγραμματισμός και Πολυτροπικότητα

Η οικονομική παγκοσμιοποίηση (αιτούμενο του μετά-καπιταλισμού), συμπαρέσυρε σε αντίστοιχη πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και ανέδειξε την επικοινωνία, τις

μεθόδους και τις τεχνικές της σε κύριο παράγοντα διαμόρφωσης του πολιτισμικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Πέραν τούτου, επέφερε δραματικές αλλαγές σε ό,τι μέχρι τότε θεωρούνταν δεδομένο σε όλα τα επίπεδα[1]. Αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό αν κανείς λάβει υπόψη του το πόσο καθοριστικά οι νέες τεχνολογίες, που αναπτύχθηκαν ραγδαία κατά αυτό το διάστημα, μετέβαλαν όχι μόνον την καθημερινότητα αλλά σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο αντίληψης του νέου, πολυπολιτισμικού, περιβάλλοντος κόσμου.

Ο συνακόλουθος πολλαπλασιασμός και πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων, οδήγησε στη διαπίστωση ότι η επικοινωνία και οι τρόποι της δεν είναι δυνατόν πλέον να ερμηνεύονται και να ερευνώνται με βάση τα δεδομένα του παρελθόντος. Έτσι, το 1994 μία ομάδα δώδεκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο συνήλθαν στο New London του New Hampshire, στις Η.Π.Α., ώστε να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού υπό τις νέες συνθήκες. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group, και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της, εισάγοντας την έννοια του πολυγραμματισμού[2] (multiliteracy)[3]. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης της μορφικής ποικιλίας που μπορούν να έχουν οι σημειωτικοί τρόποι και τα κείμενα που αυτοί μορφώνουν, κυρίως μετά την εμφάνιση και εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και των τεχνολογιών των πολυμέσων, στα πλαίσια πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Συμπληρωματική έννοια του πολυγραμματισμού είναι αυτή της πολυτροπικότητας (multimodality) που αναφέρεται στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων (modes) που αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο, σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος[4]. Για το λόγο αυτό είναι εύκολο κανείς να κατανοήσει το γιατί η έννοια της πολυτροπικότητας εμφανίστηκε σχεδόν παράλληλα, χρονικά, με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Οι σπουδές αυτές προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα σύγχρονά τους πολιτισμικά παραγόμενα, όπου η πολυτροπικότητα είχε αναδειχθεί σε θεμελιώδη παράμετρο νοηματοδότησης κάθε κειμένου[5], διαπίστωσαν ότι τα παλιά θεωρητικά εργαλεία δεν επαρκούσαν, μια που ήταν ικανά να ερμηνεύσουν μόνο τα, τουλάχιστον κατά τύπο, μονοτροπικά κείμενα. Η επεξήγηση «κατά τύπο», έχει να κάνει με την εντύπωσή μας πως ουδέποτε τα κείμενα υπήρξαν μονοτροπικά. **Τα εικονιστικά στοιχεία θεωρούμε ότι ενυπάρχουν και**

εντός ενός γραπτού τυπωμένου κειμένου, π.χ. με τη μορφή της επιλεχθείσης γραμματοσειράς, της κειμενικής διάταξης ή αλλιώς της χρήσης του κενού ή ακόμα και της απόχρωσης του χαρτιού. Εξ άλλου είναι προφανές πως ένα πολυτροπικό κείμενο συντίθεται από επί μέρους μονοτροπικά «σημεία» και τις μεταξύ τους διασυνδέσεις. Αυτό που θεωρούμε ότι διαφοροποιεί τα κείμενα του παρελθόντος από τα σύγχρονα είναι η έμφαση που δίδεται στους μη λεκτικούς σημειωτικούς τρόπους που αξιοποιούν. Και αυτό διότι θεωρούμε ότι η επικοινωνία πλέον φέρει έντονα τα χαρακτηριστικά του προπαγανδιστικού λόγου, ειδικότερα στα τηλεοπτικά κείμενα, τα οποία κυριαρχούν στην καθημερινότητα και διαμορφώνουν το κειμενικό πρότυπο. Αυτό, διότι υφίσταται μία εγγενής διαλεκτικότητα στα σημειωτικά συστήματα η οποία έχει επίδραση στις κοινωνικές και ψυχολογικές δομές, αφού τα συστήματα αυτά αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του ιδεολογικού εποικοδομήματος κάθε κοινωνικού συστήματος. Για να λειτουργήσει, ωστόσο, προπαγανδιστικά ένα κείμενο, είναι ανάγκη να χαρακτηρίζεται από πολυσημία. Αυτό διότι αν ο προπαγανδιστικός του λόγος είναι προφανής, σαφής και δεν υπονοείται, παύει πλέον να έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει, αφού ενεργοποιεί τους αμυντικούς μηχανισμούς του δέκτη. **Έτσι η πολυτροπικότητα έρχεται να συντελέσει, με το πλήθος των συμπαραδηλώσεων που είναι σύμφυτές της, στην πολυσημία των κειμένων.** Επιπλέον όμως θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του πολυτροπικά (μια που οι αισθήσεις δεν λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από τις άλλες)[6] και κατά συνέπεια είναι πιο εύκολο για αυτόν να εσωτερικεύσει τα νοήματα ενός πολυτροπικού κειμένου. Μία άλλη διάσταση είναι αυτή που θέλει την εικονιστική κυριαρχία να συμβάλλει στην αποκατάσταση της κοινής οικουμενικής «γλώσσας», απαραίτητης για την παγκοσμιοποιημένη πολιτισμική παραγωγή. Κάτι τέτοιο όμως δεν μπορεί να ισχύει διότι η εικόνα δεν θα μπορούσε να αποτελέσει «κοινή γλώσσα» λόγω του ότι νοηματοδοτείται κάθε φορά διαφορετικά εντός διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων.[7]

Γεγονός παραμένει ότι η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι μία πραγματικότητα και ο κάθε ένας οφείλει να κατακτήσει τα εφόδια που θα του επιτρέψουν να είναι σε θέση να ερμηνεύει τέτοιου είδους κείμενα. **Κατά κάποιον τρόπο, να γίνει κατανοητό ότι πλέον, και υπό την επίδραση των νέων τεχνολογιών, ο αλφαριθμητισμός διαφοροποιείται, και εξελίσσεται σε πολυγραμματισμό.** Με τον τρόπο αυτό θα είναι σε θέση να αποκωδικοποιεί το πλήθος των επικοινωνιακών μηνυμάτων που εκπέμπονται καθημερινά αναζητώντας δέκτες και ανάλογα να τα αξιολογεί και

ενδεχομένως να τα αξιοποιεί.

Με δεδομένη την εγγενή ομοιότητα τηλεόρασης και ηλεκτρονικών υπολογιστών, τουλάχιστον σε επίπεδο interface, αλλά και κατανοώντας ότι οι νέες τεχνολογίες αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον ανάπτυξης πολυτροπικών κειμένων, λόγω των τεχνολογικών δυνατοτήτων τους αλλά και της ευρύτατης διάδοσής τους (αναφέρομαι κυρίως στο Διαδίκτυο), θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί, ακινδύνως, πως οι έννοιες του πολυγραμματισμού και του τεχνολογικού γραμματισμού ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό. Αυτό συμβαίνει και στην έντυπη μεταφορά της εικόνας της οθόνης του Η/Υ ή της τηλεόρασης. Γίνεται όλο και πιο φανερό η τάση μίμησης αυτής της εικόνας στα έντυπα κάθε είδους, ακόμα και στα σχολικά εγχειρίδια. Έκφραση αυτής της τάσης είναι η όλο και μεγαλύτερη συμμετοχή του design στην κατασκευή της έντυπης σελίδας. Ο όρος αυτός (design) φαίνεται να έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο «συγγραφή» με τον όρο σχεδίαση, ή «διάταξη των κειμένων», στην έντυπη επικοινωνία. Είναι προφανής η διαπλοκή του όρου αυτού με την αισθητική, ή αλλιώς την εικονιστική διάσταση του κειμένου. Η τάση αυτή είναι εύκολα αναγνωρίσιμη στα σχολικά εγχειρίδια. Ο Γιώργος Πλειός, στο έργο του «Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας», μετά από σχετική έρευνα, πιστοποιεί πως από τη δεκαετία του 1950 έως και τα τέλη της δεκαετίας του 1990, στα σχολικά εγχειρίδια της ίδιας θεματικής ενότητας έχουν πολλαπλασιαστεί δραματικά (μέχρι και 1.800%) τα εικονιστικά κείμενα.[8] Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από την Χοντολίδου[9] η οποία αναφέρει: «Η χρήση πολυσύνθετων αναπαραστατικών πηγών (πολυτροπικότητα) δεν είναι ασφαλώς χαρακτηριστικό μόνο των πολυμεσικών λογισμικών αλλά και των παραδοσιακότερων μέσων, όπως τα σχολικά εγχειρίδια». Ούτως ή άλλως μία τέτοια εξέλιξη δεν θα ήταν μόνο αναμενόμενη αλλά και αιτούμενη. Η πολυτροπικότητα των κειμένων είναι παρούσα και ερευνάται κυρίως από τους επιστημονικούς κλάδους της επικοινωνίας και της εκπαίδευσης. Η ευρύτατη εφαρμογή των πολυτροπικών κειμένων γεννά το αίτημα για ανάλογη εκπαίδευση των δεκτών και κυρίως των μαθητών. Η κριτική θεώρηση των πολυτροπικών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, αλλά κυρίως αυτών των Μ.Μ.Ε. και των Η/Υ, συνιστά μία εκ των ων ουκ άνευ δεξιότητα που θα πρέπει να κατακτηθεί, αν το αιτούμενο είναι το ιερό δισκοπότηρο της εκπαίδευσης, η «κριτική σκέψη».

Γραπτό κείμενο

Η γλώσσα, ως σημειωτικό σύστημα, πολύ πριν ακόμα την ορίσουμε ως τέτοιο,

αναπτύχθηκε από την αυγή κιόλας της ανθρωπότητας[10] προκειμένου να ικανοποιήσει το αιτούμενο της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αυτό που ακολούθησε ήταν η οπτικοποίηση της γλωσσικής έκφρασης με την εφεύρεση της γραφής και την παραγωγή γραπτών κειμένων. Η παραγωγή των κειμένων αυτών συντελείται έκτοτε στο κάθε φορά ξεχωριστό πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο ορίζει και τη λειτουργία της γλώσσας. Για το λόγο αυτό κάθε γλωσσικό, και κυρίως γραπτό, κείμενο αντανακλά τις πολιτισμικές ταυτότητες τόσο του δημιουργού του όσο και του πολιτισμικού του περιβάλλοντος. Η λειτουργία του όμως επεκτείνεται και στη συγκρότηση τέτοιου είδους ταυτοτικών χαρακτηριστικών μέσα από τη λειτουργία της αναπαραγωγής της πραγματικότητας. Μάλιστα, ένα από τα βασικότερα αντικείμενα της ανάλυσης λόγου, είναι ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται τα ταυτοτικά χαρακτηριστικά του δημιουργού στο περιεχόμενο του κειμένου. Πως δηλαδή κατοπτρίζονται τα συστήματα αξιών και οι στάσεις του στο εν λόγω κείμενο.[11] Έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η δημιουργία γραπτών κειμένων συνιστά μία κοινωνικοπολιτισμική, δυναμική λειτουργία. Επειδή λοιπόν ο λόγος - άρα και τα γραπτά κείμενα - είναι φορείς των ταυτοτικών χαρακτηριστικών, των γλωσσικών στρατηγικών και των στάσεων του δημιουργού τους, αποτελούν φορείς ιδεολογίας. Συνιστούν ένα υποκειμενικό επικοινωνιακό είδος, τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη. Διότι βεβαίως, είναι προφανές ότι το κάθε κείμενο προσεγγίζεται ερμηνευτικά υπό το πρίσμα που διαμορφώνει η ταυτότητα του κάθε ατόμου - δέκτη. Μάλιστα «...υπολανθάνεται η αντίληψη ότι η ίδια η ταυτότητα του δημιουργού ορίζεται, εκφράζεται και τροποποιείται πάντοτε με κοινωνικό τρόπο, δηλαδή απέναντι σε έναν (φανερό ή απόντα) αποδέκτη»[12]

Πολλοί πολιτισμοί, από την αυγή της ιστορικής ανθρωπότητας στηρίχτηκαν, εξέλιξαν, βίωσαν το παραγόμενο τους δια των γραπτών κειμένων και για το λόγο αυτό το γραπτό κείμενο κυριάρχησε για χιλιετηρίδες ως επικοινωνιακό μέσον. Η εφεύρεση της τυπογραφίας αποτέλεσε τον, μέχρι πρότινος, σημαντικότερο σταθμό στην εξέλιξη του μέσου. Η δυνατότητα παραγωγής πολλαπλών πανομοιότυπων αντιγράφων, σε αντιδιαστολή με τα χειρόγραφα αντίγραφα, διεύρυνε τη βάση του έτερου επικοινωνιακού πόλου, του κοινού. Ταυτόχρονα, διαφοροποίησε μορφικά το γραπτό κείμενο, το οποίο πλέον έχει στέρεη δομή, συγκεκριμένο οπτικό όγκο, με τις λέξεις να είναι ορθολογιστικά διατεταγμένες, όπως και οι παράγραφοι ή τα

κεφάλαια.[13] Η τυπωμένη σελίδα παρέχει μία αίσθηση ολοκλήρωσης, τελείωσης του κειμένου, αναπαράστασης της οριστικής κατάληξης. Για το λόγο αυτό η μορφή αυτή της τυπωμένης σελίδας καθιερώθηκε και εν πολλοίς ταυτίστηκε με την παγιωμένη, κατακτημένη γνώση και τον ακαδημαϊκό λόγο. Πολλοί ωστόσο υπήρξαν αυτοί που πειραματίστηκαν με τη μορφή της τυπωμένης σελίδας στην προσπάθειά τους να εξάγουν νοήματα πέρα από το περιεχόμενο του έργου τους. Ο Laurence Sterns για παράδειγμα, «χρησιμοποιεί τον τυπογραφικό χώρο με υπολογισμένη επιτήδευση, συμπεριλαμβάνοντας στο βιβλίο του κενές σελίδες για να δείξει την απροθυμία του να μιλήσει για κάποιο θέμα και για να καλέσει τους αναγνώστες να τις γεμίσουν. Ο χώρος εδώ γίνεται ισοδύναμος της σιωπής».[14]

Τα εικονιστικά στοιχεία στο τυπωμένο κείμενο παρέμεναν είτε ως διακοσμητικά στοιχεία είτε ως επεξηγηματικά και δευτερεύοντα του γραπτού κειμένου. Γι' αυτό και θεωρούνταν, μέχρι πρότινος, μονοτροπικά. Σε αυτό συνετέλεσε και το γεγονός ότι οι Σημειωτικές Σπουδές του εικοστού αιώνα όρισαν με αυστηρότητα τα όρια του κάθε σημειωτικού τρόπου. Η ιδέα αυτή ξεπεράστηκε, πιθανόν λόγω της χρήσης των κειμενικών στοιχείων ως εικονιστικών στο χώρο της διαφημιστικής επικοινωνίας, δεδομένου ότι έγινε κατανοητό πως το τυπωμένο κείμενο φέρει τρία είδη πληροφοριών: Τη μορφική του υπόσταση, το νοηματικό του περιεχόμενο και εν τέλει το αποτέλεσμα της διαπλοκής των δύο προηγούμενων. Σήμερα όταν θέλουμε να εξετάσουμε ένα γραπτό κείμενο η εστίαση γίνεται τόσο στα γλωσσικά όσο και στα μη γλωσσικά του στοιχεία. Έγινε πλέον κατανοητό πως η πολυτροπικότητα των γραπτών κειμένων υπήρχε έτσι κι αλλιώς από πριν. Πέρα από τις εικονιστικές διακοσμήσεις των χειρογράφων και γενικότερα της μικρογραφίας, στο τυπωμένο κείμενο η βιβλιοδεσία, το χαρτί, η γραμματοσειρά, ο εκδοτικός οίκος αποτελούν σαφώς σημειωτικά στοιχεία που συνιστούν ένα σημειωτικό σύστημα καθόλου. Μάλιστα, ο εντοπισμός και η δημιουργική εξέταση του συστήματος αυτού εντός του γραπτού κειμένου θα μπορούσε να αποκαλύψει διαφορετικές στάσεις και αντιλήψεις από ό,τι ο γραπτός λόγος. Οι αποδέκτες των κειμένων θα πρέπει να κατανοήσουν ότι όπως στην διαπροσωπική, προφορική επικοινωνία τα νοήματα μεταδίδονται κυρίως με μη λεκτικούς τρόπους, έτσι και στο γραπτό κείμενο το καθαρά γλωσσικό μέρος διαδραματίζει μικρό σχετικά ρόλο στη συνολική σημασιολόγηση ή αναγνώριση της περίπτωσης.[15]

Η γλώσσα δεν δημιουργείται εν κενώ, ούτε μπορεί να είναι ένα αυτονομημένο

σύνολο εννοιών. Είναι ένα σημειωτικό σύστημα που προσδίδει νοήματα. Οι λέξεις και οι προτάσεις αποκτούν σημασία εντός του περικειμενικού πλαισίου ή αλλιώς του φραστικού περιβάλλοντος. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται συχνά για να συμπεριλάβουν όλους εκείνους τους παράγοντες που υπαγορεύουν διαφορετικές κειμενικές συνθήκες όπως και στην αλληλεπίδραση των συνθηκών αυτών με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές.[16] **Τέτοιοι παράγοντες θα μπορούσαν να είναι όλα τα συμπαραδηλωτικά στοιχεία ενός γραπτού κειμένου, όπως ο σκοπός της δημιουργίας του, το επίσημο ή ανεπίσημο ύφος, το ιδεολογικό περιβάλλον, το ιστορικό πλαίσιο, το βιογραφικό του συντάκτη, η ψυχική διάθεση του αποδέκτη στη συγκεκριμένη στιγμή κλπ. Εννοείται πως ο ορισμός δεν θα μπορούσε να μην περιλαμβάνει όλους τους σημειωτικούς τρόπους, πλην του αμιγώς γλωσσικού, που καθιστούν το εν λόγω κείμενο πολυτροπικό. Έναν εξ ίσου ευρύ ορισμό του περικειμένου παραδίδει ο Goffman: «...πλαίσιο που περιβάλλει το γλωσσικό γεγονός και παρέχει εργαλεία για την κατάλληλη ερμηνεία του».[17]**

Σήμερα, για την ακρίβεια εδώ και περίπου τρεις δεκαετίες, η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται έργω. Τόσο οι διαφημιστικές πρακτικές, που συνιστούν κλάδο των επιστημών της επικοινωνίας, όσο και η πάνδημος αποδοχή της τηλεόρασης επέβαλλαν την ευρύτατη χρήση της εικόνας, κινούμενης ή μη, ως κυρίαρχου επικοινωνιακού μέσου. Ο νέος αφηγηματικός τρόπος που διαμορφώθηκε υπό αυτές τις συνθήκες ανέδειξε νέες αφηγηματικές συμβάσεις, κάτι αναμενόμενο δεδομένου ότι αυτές περιλαμβάνουν διαφοροποιημένα στερεότυπα στοιχεία, εντός του πολιτισμικού τους πλαισίου. Είναι χαρακτηριστική η περιγραφή του ιστορικού Raphael Samuel για τον εαυτό του και άλλους σύγχρονους του ιστορικούς ως «οπτικά αναλφάβητους». Ως παιδί της δεκαετίας του 1940, ήταν και παρέμεινε, όπως ο ίδιος έλεγε, «πλήρως προ-τηλεοπτικός». Αυτό διότι, η εκπαίδευσή του στο σχολείο και στο πανεπιστήμιο, περιοριζόταν στην ανάγνωση γραπτών κειμένων.[18]

Αν θεωρηθεί ένα γραπτό κείμενο ως ένα πλήρες αρχείο, τότε έχει συγκεκριμένα όρια (αρχή και τέλος) και συνιστά ένα ολοκληρωμένο σύνολο. Αυτή η «αρχαιακή» αντίληψη του γραπτού κειμένου φαίνεται να ανατρέπεται από την ευρύτατη διάδοση των νέων επικοινωνιακών μέσων. Το κείμενο στα μέσα αυτά έχει απολέσει την «οριστικότητα» του, την αποκλειστικότητα του ενός συγγραφέα αλλά και την υπαγωγή του στο μορφικό στερεότυπο που είχε καθιερωθεί παλαιότεν. Το κείμενο του Η/Υ, αλλιώς το ψηφιακό κείμενο, τελεί πάντα υπό αναθεώρηση, μπορεί να χαθεί

για πάντα και ορίζεται πάντα σε σχέση με άλλα κείμενα. Εστιάζοντας σε αυτό το μέσον (H/Y) είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως το γραπτό κείμενο ήταν ο πρώτος τρόπος απεικόνισης της πληροφορίας και μέχρι σήμερα παραμένει ο κυρίαρχος (html π.χ.). Δεν είναι τυχαίο πως οι προγραμματιστικοί τρόποι ονομάζονται «γλώσσες». Ωστόσο με τη χρήση των εν λόγω κειμένων δημιουργούνται άλλα γραπτά κείμενα ή μάλλον «μη κείμενα», αν θεωρήσουμε την παραδοσιακή κειμενική μορφή του έντυπου λόγου ως προτυπική. Στα νέα κείμενα, κατά κανόνα, δεν τηρείται η αυστηρή δομή (μέρη, κεφάλαια, παράγραφοι) και η πρόσληψη τους δεν είναι πλέον γραμμική. Ένα τυπικό παράδειγμα είναι η ύπαρξη των hypertexts. Πιο παραστατικά, θα μπορούσε κανείς να φανταστεί τη διαφορά στις κινήσεις και στις στάσεις του σώματος προκειμένου να αναγνωστεί ένα κείμενο στην οθόνη του H/Y και ένα τυπωμένο βιβλίο. Αυτός ο ηλεκτρονικός μετασχηματισμός της λεκτικής έκφρασης ενέτεινε την υποταγή της λέξης στο χώρο, διαδικασία που εγκαινιάστηκε με τη γραφή και εντάθηκε με την τυπογραφία, και οδήγησε ταυτοχρόνως τη συνείδηση στη νέα εποχή της δευτερεύουσας προφορικότητας.[19] Η προφορικότητα αυτή αποτελεί το υπόβαθρο επί του οποίου δομούνται πλέον τα πολυτροπικά κείμενα. Με δεδομένο ότι τα νοήματα των λέξεων πηγάζουν από τις υλικές πραγματώσεις τους και ότι μόνον γλωσσικοί συνδυασμοί που έχουν νόημα μπορούν να συστήσουν κείμενα, σε συνδυασμό με τη ραγδαία αύξηση του αριθμού των απαραίτητων πληροφοριών, γίνεται κατανοητό το πώς προέκυψε η ανάγκη για πολυτροπική κειμενική επικοινωνία. Έτσι οι πραγματώσεις αυτές, υλοποιούνται πλέον σχεδόν αυτομάτως επί των οθονών είτε του H/Y είτε της τηλεόρασης. Με την επισήμανση αυτή οδηγούμαστε στην επόμενη ενότητα η οποία αναφέρεται στα εικονιστικά κείμενα και στον τρόπο που αυτά λειτουργούν επικοινωνιακά.

Εικονιστικά κείμενα

Ξεκινάμε με την παραδοχή πως η εικόνα συνιστά τον έτερο, ισοβαρή και σημαντικότερο πόλο της κειμενικής λειτουργίας στο πολυτροπικό περιβάλλον. Εξ άλλου και τα βίντεο ή οι κινούμενες εικόνες αποτελούν συστοιχίες επί μέρους εικόνων. Ας δεχθούμε, λοιπόν, ότι με τον όρο εικόνα εννοούμε ένα σύνολο σημειωτικών τρόπων που έχουν να κάνουν με την οπτική πρόσληψη. Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, από τις αρχές του 20ου αι. ξεκίνησε η πορεία του σχεδόν πλήρους εξεικονισμού του πολιτισμού των δυτικότερων κοινωνιών. Σήμερα, μπορεί κανείς, ασφαλώς, να ισχυριστεί ότι ζούμε στην εποχή της

εικόνας και των εικονιστικών μέσων. **Οι εικονιστικοί επικοινωνιακοί τρόποι φέρονται να έχουν αντικαταστήσει ένα μεγάλο μέρος του γραπτού και προφορικού λόγου, δίνοντας τη δυνατότητα μετάδοσης μεγάλου αριθμού, «εύκολων», μηνυμάτων χαμηλού πληροφοριακού φορτίου. Δεν φαίνεται να είναι τυχαία η χρονική σύμπτωση της εξέλιξης αυτής της διαδικασίας εξεικονισμού με την εξαφάνιση των «Μεγάλων Αφηγήσεων» που τουλάχιστον στο θεωρητικό τους μέρος στηρίχτηκαν στον έντυπο λόγο. Με άλλα λόγια, ο εξεικονισμός του πολιτισμού θα μπορούσε να εκληφθεί ως αποστροφή προς το βαθύ και απαιτητικό προς όφελος του επιφανειακού και εύκολου.**

Η πολυτροπικότητα των κειμένων, ωστόσο, μας επιτρέπει να εξετάσουμε την έννοια της εικόνας εντός του κειμενικού της πλαισίου: **Ποια είναι η κειμενικότητα της εικόνας και ποιο το πληροφοριακό της βάρος;** Η εικόνα συγκροτείται από άλλες επιμέρους μικρότερες εικόνες, γι' αυτό και στην εικονιστική αναπαραγωγή ενός αντικειμένου μπορούν να εντοπιστούν πλήθος άλλων παρόμοιων στοιχείων που συνθέτουν την τελική εικόνα μαζί με όλα τα υπόλοιπα τα οποία η συγκεκριμένη εικόνα υπαινίσσεται στη βάση της νοηματοδότησής της. «Κάθε εικόνα μοιάζει με μοναδικό απόσπασμα μιας ταινίας της οποίας τα υπόλοιπα κομμάτια έχουν χαθεί»[20] Η ύπαρξη πολλών τέτοιων συμπαρατιθέμενων σημείων συμβάλλει στην παραγωγή μιας αφάιρεσης, με αποτέλεσμα η εικόνα να συνιστά μια αφάιρεση άρα να καθίσταται πολλαπλώς και υποκειμενικά ερμηνεύσιμη.[21]

Το γεγονός αυτό αλλά και το ότι σε κάθε εικόνα ενυπάρχουν, σύμφυτες, σχεδόν άπειρες συμπαραδηλώσεις, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ερμηνευτική προσέγγιση ενός εικονιστικού κειμένου δεν είναι μία απλή διαδικασία, παρά μία συνεχής και ενδεδειγμένη προσπάθεια προσέγγισης, και όχι κατάκτησης, της αλήθειας της.

Για χρόνια, και πριν τις Σημειωτικές Σπουδές, υπήρχε παγιωμένη η αντίληψη περί αντικειμενικότητας των εικόνων και μάλιστα των φωτογραφικών ή των κινηματογραφικών. Η επιστημονική έρευνα όμως κατέδειξε ποικιλοτρόπως πως αυτή η αντικειμενικότητα δεν υφίσταται. Χαρακτηριστική της προηγούμενης αντίληψης είναι η φράση: «Μία εικόνα, χίλιες λέξεις», η οποία υπό αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο λειτουργεί απαξιωτικά για τις «λέξεις», ως φορείς πληροφοριών. Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει ωστόσο, είναι ότι το γραπτό γλωσσικό κείμενο ενεργοποιεί τους νοητικούς μηχανισμούς του δέκτη ο οποίος έτσι καταφέρνει να συνθέσει μία πραγματικότητα μέσα από τις λεκτικές αφαιρέσεις. Έστω, αντλώντας νοηματοδοτικό

υλικό, από την προσωπικότητά του όπως αυτή διαμορφώθηκε εντός του πολιτισμικού του status. Με την ενεργοποίηση αυτή είναι σε θέση να εντοπίσει, να αξιολογήσει και ενδεχομένως να αξιοποιήσει την πληροφορία που του μεταδόθηκε, αναπαριστώντας κριτικά το μήνυμα που είχε σκοπό να μεταδώσει ο δημιουργός του κειμένου. Η εικόνα αντιθέτως, δεν ευνοεί την εν λόγω νοητική ενεργοποίηση. Η αποκωδικοποίησή της είναι μια δραστηριότητα που συντελείται σχεδόν αυτομάτως. Η ίδια η εικονιστική υπόστασή της, λειτουργεί τεκμηριωτικά, όπως επισημάνθηκε παραπάνω, στερώντας από το άτομο δέκτη τη διάθεση για περαιτέρω αποκωδικοποίηση. Η αναλογική σχέση ομοιότητας της εικόνας με την πραγματικότητα, τις πιο πολλές φορές, μπορεί να υποδηλώνει παθητικότητα του δέκτη, αλλά και ταυτόχρονη ευχαρίστησή του, όχι μόνον για το λόγο που προαναφέρθηκε (δεν απαιτείται αυξημένη νοητική διεργασία) αλλά και διότι παραπέμπει σε πρωιμότερα στάδια νοητικής ανάπτυξης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι πρώτοι τομείς που επεδίωξαν να εξεικονιστούν είναι αυτοί που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τον προπαγανδιστικό λόγο και τη μεταφορά ιδεολογίας (Διαφήμιση, πολιτική, εκπαίδευση). Καταλήγοντας επ' αυτού θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ο προπαγανδιστικός λόγος είναι ο κοινός παρανομαστής των εικονιστικών μέσων. Αυτό βεβαίως έχει να κάνει με την ύπαρξη ενός μεγάλου πλήθους διαφοροποιημένων ερμηνειών που επιδέχεται η εικόνα ως σημειωτικός τρόπος, κάτι που καταγράφουν οι νεότερες έρευνες ακροατηρίου.[22]

«Οι φωτογραφίες μπορεί να μην λένε ψέματα, οι ψεύτες όμως μπορούν να φωτογραφίζουν».[23] Η επί χρόνια παγιωμένη αντίληψη περί αντικειμενικότητας της εικόνας και των παραγώγων της οφείλει να εξεταστεί διεξοδικότερα.

Ο ιστορικός της τέχνης Ernst Gombrich διατύπωσε την «Αρχή του Αυτόπτη Μάρτυρα», σύμφωνα με την οποία οι καλλιτέχνες από τα κλασικά χρόνια και μετά προσπαθούν να απεικονίσουν, αποκλειστικά, αυτό που θα έβλεπε ένας αυτόπτης μάρτυρας, από ένα σημείο, μία συγκεκριμένη στιγμή. Λαμβανομένης της αρχής ως ορθής, εδώ σημειώνεται η πρώτη ένδειξη υποκειμενικότητας που έχει να κάνει με την οικειοποίηση, από τη μεριά του καλλιτέχνη, της οπτικής ενός φαντασιακού αυτόπτη μάρτυρα. **Επί πλέον, οι ζωγράφοι της αναπαραστατικής ζωγραφικής (πορτραίτα, τοπία, σκηνές κοινωνικής ζωής κλπ), αναπαριστούσαν το θέμα τους επιλέγοντας, κατά βούληση, τη χρονική στιγμή ή συγκυρία, τους πρωταγωνιστές, τις στάσεις του σώματός τους κτλ, έχοντας κατά νου κάποιες προτυπικές λειτουργίες των παραμέτρων αυτών. Ουσιαστικά, δεν αναπαριστούσαν το θέμα τους αλλά**

απεικονίζαν τη δική τους σχέση με αυτό, πάντα εντός της υποκειμενικής τους υπόστασης. Βέβαια, η υποκειμενικότητα αυτή δεν σταματούσε στην καλλιτεχνική αντίληψη του δημιουργού, αλλά πολλές φορές ενθυλάκωνε και άλλες, παράπλευρες σκοπιμότητες, όπως την χρηματική αμοιβή, την εύνοια των ισχυρών κλπ. Ο Κάρολος ο Ε΄ υπέφερε από μία σημαντική δυσμορφία και πιο συγκεκριμένα, προγναθισμό. Όλοι οι ζωγράφοι που τον απαθανάτισαν, του Τισιανού συμπεριλαμβανομένου, απέκρυπταν σκοπίμως αυτή τη δυσμορφία.[24] Στην προσπάθεια λοιπόν, να ερμηνευθεί η συνολική προσωπικότητα του Καρόλου Ε΄, η έρευνα θα υστερούσε στο βαθμό που δεν θα μπορούσε να ερμηνεύσει συμπεριφορές του εν λόγω, οι οποίες θα είχαν την ψυχολογική τους βάση στη δυσμορφία αυτή. Με άλλα λόγια, είναι φανερό πως οι ρεαλιστικές απεικονίσεις, σε αυτή την περίπτωση τα πορträίτα, δεν απεικονίζαν την πραγματικότητα, αλλά ό,τι απαιτούσαν οι περιρρέουσες συμβάσεις, αισθητικές, κοινωνικές κ.ά. **Δηλαδή, δεν απεικονίζαν την πραγματικότητα ενός ατόμου, παρά τον εξιδανικευμένο εαυτό του.** Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι φωτογραφίσεις, συνήθως των ηγετών απολυταρχικών καθεστώτων, από κάτω προς τα πάνω για να μεγεθύνεται το ύψος τους και συνακόλουθα η επιβλητικότητά τους. Σε αυτό το πλαίσιο **η ερμηνεία των πορträίτων αποκτά πραγματικό ενδιαφέρον, με την έννοια ότι συνιστούν ένα πολύτιμο υλικό για αυτόν που αναζητά τις προσδοκίες, τα πρότυπα, τις αξίες κλπ, μιας συγκεκριμένης εποχής, και ενός συγκεκριμένου τόπου.** Έτσι, εγείρονται αντιδράσεις όταν παρουσιάζεται το πορträίτο της Κας Thicnesse (Thomas Gainsborough, 1727-1788) με σταυρωμένα τα πόδια κάτω από το φόρεμά της, ενώ η ίδια στάση στο διάσημο πορträίτο της πριγκίπισσας Νταϊάνα (Bryan Organ), χαρακτηρίζεται φυσιολογική.[25] Η διαφοροποίηση αυτή τεκμηριώνεται αν δεχθεί κανείς ότι οι εικόνες, ή καλύτερα η πρόσληψη των εικόνων, δομείται επί του συστήματος αξιών του δέκτη, των συνειδητών του στάσεων, αμφοτέρων στον χώρο του άρρητου. Έχοντας αυτό υπόψη γίνεται κατανοητό το γιατί οι χριστιανοί του 15ου και 16ου αι. έβλεπαν αντικρίζοντας το άγαλμα της φτερωτής Νίκης, έναν άγγελο. Μία χρήσιμη επισήμανση επ' αυτού θα ήταν αυτή που αφορά στην προκατάληψη της εικόνας μια που από μόνη της είναι προσαρμοσμένη στην επιφάνεια των γεγονότων και των καταστάσεων παρά στο ιδεολογικό, ψυχολογικό ακόμα και αισθητικό υπόβαθρο των θεμάτων της. Σήμερα, η τάση για πλήρη εξεικονισμό του επικοινωνιακού πολιτισμού μοιάζει να έχει ξεφύγει από κάθε έλεγχο. Το ότι με τον εξεικονισμό αυτό πλήττεται, όπως φάνηκε από τα παραπάνω, η νοητική ενεργοποίηση των δεκτών, είναι δυνατόν να

διαμορφώσει ένα περιβάλλον όπου ο αριθμός των πληροφοριών θα αυξάνεται ακατάπαυστα με αποτέλεσμα την ενδεχόμενη απώλεια της «σημασίας», άρα και της επικοινωνίας. **Από την αντίληψη αυτή πηγάζει ο όρος «αυτοαναφορική εικόνα».** Αναφέρεται στην εικόνα που εκπέμπεται κυρίως από τα σύγχρονα Μ.Μ.Ε. και η οποία λόγω της παθητικότητας που επιβάλλει στον δέκτη, της προσπάθειάς της να εντυπωσιάσει και του, κατά κύριο λόγο, εμπορευματικού χαρακτήρα της, δεν μεταφέρει πληροφορίες αλλά παραπέμπει στον ίδιο της τον εαυτό. Ο Braudrilliard σημειώνει: «Η εικόνα μιας σκηνής πολέμου στην τηλεόραση δεν παραπέμπει τόσο στον πόλεμο όσο στην εικόνα του πολέμου».

Στο ίδιο πλαίσιο, θα έπρεπε να αναφερθεί και η «δημιουργική αξιοποίηση» των ιδιαιτεροτήτων των εικονιστικών κειμένων από τον κλάδο του marketing και ειδικότερα αυτόν της διαφήμισης, με παράλληλη αξιοποίηση των κατακτήσεων της γνωστικής ψυχολογίας (ειδικότερα του κλάδου της αντίληψης) και της ψυχανάλυσης. Πράγματι, κατά τον τελευταίο αιώνα οι διαφημιστές βασίστηκαν στην κειμενική λειτουργία της εικόνας με στόχο να προσεγγίσουν το ασυνείδητο των υποψήφιων καταναλωτών χρησιμοποιώντας αυτό που αποκαλείται «υποσυνείδητες» τεχνικές αντίληψης (subliminal perception) άρα και πειθούς, μέσω της ταύτισης. Στην υποσυνείδητη πρόσληψη το όχημα είναι κατά κύριο λόγο η εικόνα, λόγω των πολλαπλών και ποικίλων ερμηνεύσιμων συμπαραδηλώσεών της. Έτσι, έμμεσα, μπορεί ένα προϊόν να ταυτίζεται με την ευζωία δια της άμεσης διασύνδεσής του με τη λίμπιντο. Εν τέλει, αυτό που μένει είναι η άμεση παραδοχή από τον ακαδημαϊκό και μη κόσμο, ότι η εικόνα μεταφέρει μηνύματα και νοήματα που δεν είναι άμεσα ερμηνεύσιμα, αποκωδικοποιήσιμα, λόγω των πολλών συμπαραδηλώσεών της που στοχεύουν, ενεργοποιούν και ενεργοποιούνται πέρα από την έκταση του συνειδητού, πάντα σε σχέση με το κάθε φορά υποκείμενο.

Ειδικά για την εκπαίδευση και τον εξεικονισμό της επικοινωνίας μεταξύ γνώσης - μαθητή και δασκάλου - μαθητή, χρειάζεται να επισημανθούν δύο σημεία που θίγονται αφ' ενός από τον Γιώργο Πλειό και αφ' ετέρου από τον Γιώργο Μεταξιώτη. Αναλυτικότερα:

Ο Γιώργος Πλειός θέτει το θέμα του εξεικονισμού της εκπαίδευσης σε κοινωνιολογικό επίπεδο. Επισημαίνει πως τα συμπαραδηλωτικά στοιχεία ενός εικονιστικού κειμένου συνιστούν ένα σύστημα σημειωτικού κώδικα που προσεγγίζεται με αισθητικά κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό οι εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια μεταφέρουν, πλην της επιστημονικά τεκμηριωμένης, αφηρημένης γνώσης και αισθητική προτίμηση, κάτι που απάγει τη γνώση από την αντικειμενικότητά της. Για το λόγο αυτό διαμορφώνουν «μη αντικειμενική γνώση». Αυτή η μη αντικειμενική

γνώση γεννάται από την προσέγγιση των εικονιστικών κειμένων αποστασιοποιημένα και ενδεχομένως μερικά. Έτσι δεν καθίσταται δυνατή η ταύτιση με το περιεχόμενό της καθώς και η εσωτερικότητά του με αποτέλεσμα να αξιολογείται όχι το νοηματικό της φορτίο αλλά κυρίως το συμβολικό. Αυτό χαρακτηρίζεται ως «επιδερμική προσέγγιση της γνώσης». Η υποκειμενικότητα της γνώσης, όπως ορίστηκε, μετατρέπει τη γνώση σε γνώμη και έτσι βαθμυδόν, αναγνωρίζεται από τα υποκείμενα της εκπαίδευσης ότι ο κόσμος είναι μία «κοινωνική κατασκευή» της οποίας «...η θεσμοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ένα νέο ιδεολογικό και πολιτισμικό δογματισμό...».[26]

Ο Γιώργος Μεταξιώτης επισημαίνει το γεγονός ότι ενώ οι μαθητές επικοινωνούν στην εξωσχολική τους ζωή, κατά κύριο λόγο οπτικά, στην εκπαίδευση αυτού του είδους η επικοινωνία δεν έχει καταστεί ακόμη δυνατόν να επιτευχθεί, με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα είδος «γλωσσικού διχασμού», με το σχολείο να αδιαφορεί για τους εξωσχολικούς κώδικες επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές καθίστανται «οπτικά αναλφάβητοι» και δέχονται άκριτα και εύκολα τα οπτικά κείμενα που τους προβάλλονται και τα οποία έχουν ως κύριο σκοπό το οικονομικό κέρδος. Στη συνέχεια, προβληματίζεται όχι με την αύξηση του εικονιστικού περιεχομένου της εκπαιδευτικής επικοινωνίας αλλά με την χρήση του. Πιο συγκεκριμένα, ενίσταται διότι τα εικονιστικά κείμενα αξιοποιούνται παραδειγματιστικά ή διακοσμητικά, ενώ θα έπρεπε να αποκαταστήσουν μία ενεργητικότερη συμμετοχή στην παραγωγή κειμένων, μαζί με τα γραπτά κείμενα. Με τον τρόπο αυτό τα εικονιστικά κείμενα μπορούν να ενεργοποιήσουν νοητικά τους μαθητές μια που και στην απλούστερη εικόνα η αντίληψη λειτουργεί συγκριτικά και κάθε σύγκριση εμπεριέχει μία σύγκρουση, μία διαφορά θέσης. Πράγματι, αυτά που αντιλαμβανόμαστε δεν είναι αντικείμενα, αλλά διαφορές φωτισμού, σχημάτων, χρωμάτων κλπ. Τις διαφορές αυτές τις κωδικοποιούμε και τις κατατάσσουμε ανάλογα με τις ανάγκες μας, τις θέσεις μας, τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουμε, με άλλα λόγια, σύμφωνα με την υποκειμενικότητά μας.

Στην αναγνώριση μίας εικόνας ανακαλούμε πράγματα και καταστάσεις που έχουμε βιώσει στο παρελθόν και έτσι είμαστε σε θέση να την νοηματοδοτήσουμε. Η Ψυχανάλυση θεωρεί πως η συνειρμική αυτή λειτουργία υφίσταται τον περιορισμό μίας εσωτερικής «λογοκρισίας» και ειδικότερα ότι δημιουργούμε συνειρμούς με ό,τι οι κοινωνικές συμβάσεις μας επιτρέπουν να «θυμηθούμε». Έχοντας αυτό υπόψη, μπορεί κανείς να οδηγηθεί στο ασφαλές συμπέρασμα πως η κειμενική χρήση των

εικόνων συντελεί στην κοινωνικοποίηση και στον ταυτοτικό προσδιορισμό του μαθητή, τον βοηθά δηλαδή να ωριμάσει.[27]

Στην ενότητα που ακολουθεί θα εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ εικονιστικών και γραπτών κειμένων, εν είδει επιμέτρου.

Σχέσεις μεταξύ γραπτών και εικονιστικών κειμένων

Πως θα μπορούσε να ορίσει κανείς τη σχέση μεταξύ εικονιστικών και γραπτών κειμένων; Τα γραπτά κείμενα, μαζί με τον προφορικό λόγο, έχει καθιερωθεί να τα εντάσσουμε σε ένα ευρύτερο σύστημα, τη «γλώσσα». Συνήθως, από τον καθημερινό λόγο, τα εικονιστικά κείμενα εξαιρούνται από το σύστημα αυτό. Οι σημειολόγοι, ωστόσο, προβάλλουν μία διαφορετική προσέγγιση έπ' αυτού. Η ένστασή τους εστιάζεται στο γεγονός ότι μία εικόνα αποτελεί ένα «σύστημα σημείων» το οποίο θεωρείται υποσύστημα ενός ευρύτερου συνόλου. Αυτό το σύνολο το χαρακτηρίζουν «γλώσσα», θεωρούμενη ως το ρεπερτόριο από το οποίο κάθε ομιλητής θα κάνει την επικοινωνιακή επιλογή του. Άρα η εστίασή μας θα έχει να κάνει με τη σχέση μεταξύ δύο γλωσσών: Της εικόνας και του λόγου.

Το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί την εικόνα κυρίως σε σχέση με την πραγματικότητα που αντιπροσωπεύει. Στη διαδικασία αυτή συμμετέχει και η νοητική επεξεργασία αλλά με έναν δευτερεύοντα ρόλο, σε σχέση με τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν αν το κείμενο ήταν γλωσσικό. Αυτό διότι το λεκτικό μήνυμα βασίζεται σε «γλωσσικά σημεία» στα οποία η σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου είναι κατασκευασμένη. Για παράδειγμα ο ήχος από την εκφορά της λέξης «μήλο» δεν έχει να κάνει τίποτα, από μόνη της, με το νόημα της λέξης «μήλο». Κοινωνικές συμβάσεις αντιστόχησαν τον ήχο «μήλο» με την έννοια «μήλο». Επειδή, και στο βαθμό που το άτομο έχει κατακτήσει το γλωσσικό του επικοινωνιακό σύστημα, η αποκωδικοποίηση του γλωσσικού κειμένου είναι μια αυτοματοποιημένη πρακτική, τα ρηματικά μηνύματα αποκωδικοποιείται πολύ εύκολα, ή τουλάχιστον πολύ ευκολότερα από την πολύσημη εικόνα. Η εικόνα έχει ανάγκη της ρηματικής υποστήριξης για να σταθεροποιήσει το νόημά της. Ο Roland Barthes, έπ' αυτού όρισε την έννοια της «αγκίστρωσης», σύμφωνα με την οποία, τα λεκτικά στοιχεία έχουν τη δυνατότητα να ορίσουν τις αναγνώσεις ενός εικονιστικού ή παραστατικού κειμένου αλλά και αντίστροφα, μία εικόνα να επεξηγήσει ένα διφορούμενο λεκτικό κείμενο.

Αναφερόμενοι στις σχέσεις μεταξύ γραπτών και εικονιστικών κειμένων, δεν θα

πρέπει να παραλείψουμε την αναφορά στην εικονοποίηση του γραπτού, τυπωμένου κειμένου. Η εικονοποίηση αυτή μπορεί να έχει τη μορφή της διάταξης (layout), της επιλογής γραμματοσειράς, της μίξης μεταξύ πλαγίων, κανονικών και έντονων γραμμάτων, τη διαχείριση του λευκού μέρους της σελίδας ή τη διαπλοκή του με τα εικονιστικά κείμενα της ίδιας σελίδας. Μάλιστα, η αισθητική – οπτική διαχείριση του τυπωμένου κειμένου είναι το αντικείμενο των σπουδών στις Εφαρμοσμένες Καλές Τέχνες, τις εκροές, δε, του κλάδου αυτού, εκμεταλλεύονται κυρίως οι διαφημιστές και οι επικοινωνιολόγοι. Η εκτός του περιεχομένου του επικοινωνιακή δυνατότητα του γραπτού κειμένου, εστιάζεται σε στοιχεία που παραπέμπουν στην αντιληπτική λειτουργία των εικόνων. Αναφερόμαστε στις συμπαραδηλώσεις, που έχουν να κάνουν με τις φερόμενες, έμμεσες πληροφορίες, της εικόνας ενός γραπτού κειμένου. Για παράδειγμα, ένα περιοδικό είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί μοντέρνο ή νεανικό ή τίποτα από τα δύο εξ αιτίας της αισθητικής διαχείρισης των γραπτών κειμένων του. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στην αισθητική διαχείριση του επιστημονικού γραπτού λόγου. Πολύ μελάνι έχει δαπανηθεί για το αν τα ονόματα των συγγραφέων στις βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να σημειώνονται με έντονα γράμματα, ή οι τίτλοι των έργων τους με πλάγια.

Στην μεταμοντέρνα εποχή, όπου τα τεχνολογικά κείμενα έχουν σχεδόν κατακλύσει όλες τις μορφές επικοινωνίας απαιτείται μία περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γραπτών και εικονιστικών κειμένων. Σήμερα θεωρείται ελλειμματική, αν όχι αδύνατη, η κειμενική επικοινωνία που στερείται εικονιστικής υποστήριξης. Η βάση ωστόσο παραμένει ο λόγος, είτε με τη μορφή γραπτού κειμένου, είτε ηχητικού. Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν εύκολα τη συνύπαρξη όλων αυτών των αφηγηματικών μέσων. Η διαφοροποίηση έγκειται στην αλλαγή της αντιληπτικής διαδικασίας ανά μέσον. Αναλυτικότερα: Το γραπτό κείμενο πλέον, προσεγγίζεται από πολλά διαφορετικά σημεία. Ενδεικτικά να αναφέρουμε τα hypertexts αλλά και τη λειτουργία της «αναζήτησης / εύρεσης». Μπορεί να είναι προσβάσιμο από οποιοδήποτε χωρικό σημείο, οποιαδήποτε ώρα και με ανεξαρτήτως του όγκου του. Η ψηφιακή βιβλιοθήκη Gutenberg, μπορεί να αποθηκευτεί εξ ολοκλήρου σε έναν μέτριας επίδοσης οικιακό υπολογιστή. Η πρόσληψη των εικονιστικών κειμένων επίσης, διαφοροποιείται: Οι εικόνες πλέον στα κείμενα των Η/Υ μπορούν να είναι κινούμενες, να συσχετίζονται, κατά βούληση, με πλήθος άλλων εικόνων αλλά και με επεξηγηματικά κείμενα, όπως επίσης να είναι εύκολα και γρήγορα προσβάσιμες από παντού και όποτε χρειαστεί. Ισχύει και εδώ η δυνατότητα πρόσκτησης και αναπαραγωγής με έναν μέτριων επιδόσεων εξοπλισμό. Με βάση τα παραπάνω βλέπουμε να διαμορφώνεται ένα νέο τοπίο κειμενικής επικοινωνίας. Αυτό το νέο τοπίο απαιτεί ένα νέο γραμματισμό, έναν

«τεχνολογικό γραμματισμό» που θα συνοδέυσει την τρέχουσα μετατροπή της παγκόσμιας πολιτισμικής παραγωγής από έντυπη σε ηλεκτρονική. Μάλιστα, αυτός ο γραμματισμός κρίνεται πολύ περισσότερο απαραίτητος από αυτόν της έντυπης επικοινωνίας, διότι βασίζεται πολύ περισσότερο, αν όχι εξ ολοκλήρου, στην εικόνα για την οποία, πιο πριν δείξαμε, ότι λόγω της πολυσημίας της, αποτελεί ένα ισχυρότατο προπαγανδιστικό εργαλείο. Σε κάθε περίπτωση, μένει προς περαιτέρω διερεύνηση το πώς τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος, γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της «ρητορικής» (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος).[28] -

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργακοπούλου Αλεξάνδρα, Γούτσος Διονύσης, Κείμενο και Επικοινωνία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
- Καρκούλια Αικατερίνη, Κονδύλη Μαριάννα, «Σύρε τα ουσιαστικά στη Σωστή Στήλη Ανάλογα με το Γένος τους»: Μορφές Γραμματισμού σε ένα Σύγχρονο Μαθησιακό Περιβάλλον, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Β΄, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2003
- Πλειός Γιώργος, Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας, εκδ. Πολύτροπον, Αθήνα 2000
- Burke Peter, Αυτοψία, Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003
- Ong Walter, Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη, εκδ. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1997

Διαδίκτυο

Γεωργακοπούλου Αλεξάνδρα, Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, ανακτήθηκε από:

<http://www.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=6>

Γιακουμάτου Τερέζα, Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων, ανακτήθηκε από:

<http://www.netschoolbook.gr/>

Κακριδή Μαρία, Νόρμα, Γλωσσική Ποικιλία και Εκπαίδευση, ανακτήθηκε από:

<http://www.in.gr/BOOKS/keg/periodiko/default.htm>

Κουτσοσίμου - Τσίνογλου Βασιλική, Πολυφωνικότητα και πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του/της ομιλητή/τριας και σχεδιασμός ενός «Κοινού Γραπτού».

Προπαιδαγωγική ανάλυση, ανακτήθηκε από:

<http://www.komvos.edu.gr/>.

Μεταξιώτης Γιώργος, Η εικόνα στην εκπαίδευση, ανακτήθηκε από:

http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/3/1.htm

Μητσικοπούλου Βασιλική, Λόγος και κείμενο, ανακτήθηκε από:

<http://www.komvos.edu.gr/>.

Ντυρκέμ Εμίλ (1998), Συλλογικές αναπαραστάσεις και αντιληπτικές κατηγορίες, μτφρ. Ανθογαλίδου Θ., ανακτήθηκε από:

<http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/DurkheimRepresentations.html>

Παπακόστα Κ., Νέες Τεχνολογίες και Σχολικές Δραστηριότητες, ανακτήθηκε από:

<http://users.att.sch.gr/tgiakoum/papakosta.html>

Πλειός Γιώργος, Αθέατες όψεις του Επικοινωνιακού Εκσυγχρονισμού: Η προπαγάνδα του Εικονιστικού Λόγου (περίληψη), ανακτήθηκε από:

<http://pacific.jour.auth.gr/elm/summary.htm>

Σφέτσου Αικατερίνη, Τάντση Αννέτα, Τα πολυτροπικά κείμενα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και η ανάγνωσή τους, ανακτήθηκε από:

http://www.epyna.gr/show/sfetsoutantsi_cor1.doc

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών), ανακτήθηκε από:

<http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr4.htm>

Χατζησαββίδης Σωφρόνιος, Γαζάνη Ερατώ, Πολυτροπικός και μονοτροπικός / εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου, ανακτήθηκε από:

<http://2dim-kalam.thess.sch.gr/arthra/arthr5.htm>

Χοντολίδου Ελένη, Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας, ανακτήθηκε από:

<http://www.netschoolbook.gr/>

David E. J., Αγραφιώτη Δ., Ζηκογιάννη Γ., Σημειολογική ανάλυση μιας διαφημιστικής εικόνας, ανακτήθηκε από:

<http://www.akx.gr/17-04.asp>

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

[1] Οι νέες θεωρίες στις θετικές επιστήμες (Θεωρία της Πολυπλοκότητας, Κβαντική

Μηχανική, Νέα Μαθηματικά) θεωρούμε ότι συνέβαλλαν νομοτελειακά στην ανατροπή αυτή

[2] Γραμματισμός (literacy): Η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (Μητσικοπούλου, 2001)

[3] Prof. Courtney Cazden, Graduate School of Education, Harvard University, USA, Dr. Bill Cope, Centre for Workplace Communication and Culture, James Cook University of North Queensland, Australia, Prof. Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, UK, Prof. Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, Massachusetts, USA, Prof. Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Australia, Prof. Gunther Kress, Institute of Education, University of London, UK, Joseph Lo Bianco, National Languages and Literacy Institute of Australia, Prof. Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia, Assoc. Prof. Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Australia, Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, Massachusetts, USA, Martin Nakata, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Australia

[4] Ως πολυτροπικά (multi modal) χαρακτηρίζονται τα κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα και τέτοια είναι κατ' εξοχήν τα κείμενα της διαμεσολαβημένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστών, καθώς συνδυάζουν τον παραδοσιακό κώδικα του γραπτού λόγου με εικονικά στοιχεία που περιλαμβάνουν στατική ή κινούμενη εικόνα, βίντεο κλπ. αλλά και προφορικό λόγο (μηνύματα φωνής, μουσική κ.ά. (Γεωργακοπούλου Α., Κειμενική και επικοινωνιακή πολυτροπικότητα: Οι νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη)

[5] Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (βλ. κυρίως Kress & van Leeuwen 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. (Χοντολίδου Ε., Εισαγωγή στην έννοια της Πολυτροπικότητας)

[6] Χατζησαββίδης Σ., Γαζάνη Ε., Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος:

από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου

[7] Γιακουμάτου Τ., Παρουσίαση μιας δειγματικής διδασκαλίας πάνω στην πολυτροπικότητα των κειμένων

[8] Πλειός Γ., Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας

[9] Χοντολίδου Ε., Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας

[10] «Εν αρχή ήν ο λόγος»

[11] Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ., Κείμενο και Επικοινωνία, σελ. 177

[12] Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ., Κείμενο και Επικοινωνία, σελ. 191

[13] «Χαρακτηριστικά όπως η θέση του τίτλου στη σελίδα, οι επικεφαλίδες των επιμέρους κεφαλαίων, η ευθύγραμμη στοίχιση των γραμμών, μεταδίδουν συνολικά την εντύπωση ότι το κείμενο είναι ολοκληρωμένο και, κατά κάποιο τρόπο, αυτοτελές και ενιαίο», Στάμου Φ., Τρανός Τ., Χατζησαββίδης Σ., Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον

[14] Ong J. Walter, Προφορικότητα και εγγραματοσύνη, σελ. 183-184

[15] Κουτσοσίμου – Τσίνογλου Β., Πολυφωνικότητα και Πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του.της ομιλητή/τριας και σχεδιασμός ενός «κοινού γραπτού».

Προπαιδαγωγική ανάλυση

[16] Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ., Κείμενο και Επικοινωνία, σελ. 22-23

[17] Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος Δ., Κείμενο και Επικοινωνία, σελ. 55

[18] Burke P., Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, σελ. 12

[19] Ong J. Walter, Προφορικότητα και εγγραματοσύνη, σελ. 193-194

[20] Hutcheon L., The politics of Postmodernism, από το: Μεταξιώτης Γ., Η εικόνα στην Εκπαίδευση

- [21] Πλειός Γ., Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας
- [22] Πλειός Γ., Αθέατες όψεις του Επικοινωνιακού Εκσυγχρονισμού: Η Προπαγάνδα του Εικονιστικού Λόγου
- [23] Burke P., Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, σελ. 27
- [24] Burke P., Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, σελ. 33
- [25] Burke P., Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών, σελ. 33
- [26] Πλειός Γ., Αθέατες όψεις του Επικοινωνιακού Εκσυγχρονισμού: Η Προπαγάνδα του Εικονιστικού Λόγου
- [27] Μεταξιώτης Γ., Η εικόνα στην Εκπαίδευση
- [28] Χοντολίδου Ε., Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας

[3]

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

της *Ελένης Χοντολίδου*

Παρά το γεγονός ότι η θεωρία του Saussure, και ιδιαιτέρως η συμβολή της έννοιας της *συγχρονίας* προκάλεσε βαθιά τομή συνολικά στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, αναιρώντας την πρωτοκαθεδρία της γραπτής γλώσσας, η τομή αυτή δεν επηρέασε ουσιαστικά τον τρόπο σκέψης μας. Στον δυτικό πολιτισμό, ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να έχει μια ιδιαίτερη ισχύ, παρόλο που κατά την καθημερινή μας επικοινωνία γράφουμε πολύ πιο σπάνια απ' ό,τι μιλούμε και απ' ό,τι ακούμε ή διαβάζουμε, προσπαθώντας να κατανοήσουμε το λόγο των άλλων. Ακόμη και στα «ακαδημαϊκότερα» επαγγέλματα, όπως λ.χ. του/της ερευνητή/τριας, ο χρόνος που καταναλώνουν τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας στο να ακούν και να μιλούν είναι δυσανάλογα μεγαλύτερος από αυτόν που καταναλώνουν γράφοντας και διαβάζοντας.

Βεβαίως, γνωρίζουμε επίσης ότι δεν επικοινωνούμε μόνο με τη γλώσσα· ότι η επικοινωνία συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους [modes], ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές του χωρίς να συνυπολογίσουμε, παράλληλα με τα λεγόμενά του/της, τη

στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του/της, κ.ο.κ.

Στο σχολείο, όμως, αντικείμενο μελέτης αποτελεί μόνο το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Μάλιστα, η πεποίθηση για τη σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας έναντι όλων των άλλων τρόπων επικοινωνίας και σημειωτικών συστημάτων αντανακλάται έντονα και στο σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό που κυριαρχεί — τουλάχιστον στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων— είναι ο γραπτός λόγος: αυτός είναι το «πραγματικό θέμα» και ό,τι άλλο υπάρχει στο βιβλίο, λ.χ. φωτογραφίες, χάρτες, σχεδιαγράμματα κ.ο.κ., χρησιμοποιούνται για να εικονογραφήσουν και να υποστηρίξουν το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Ο τρόπος όμως που είναι παρουσιασμένο το κείμενο δεν είναι ασήμαντος. Τι είδους φωτογραφίες έχουμε και πόσο χώρο καταλαμβάνουν σε σχέση με το κείμενο; ■ Πόσο απλοϊκές ή πόσο σύνθετες είναι οι εικόνες και τα διαγράμματα; Τι είδους γραμματοσειρές χρησιμοποιούνται; Υπάρχουν τέτοιου είδους διαφορές μεταξύ των βιβλίων των γενικών και των τεχνικών σχολείων (στην περίπτωση της Ελλάδας μεταξύ Ενιαίου Λυκείου και Τεχνικών Επαγγελματικών Εκπαιδευτηρίων); Με δυο λόγια, η επιστήμη της επικοινωνίας στις μέρες μας στρέφει την προσοχή μας στα μέσα που όλοι/ες χρησιμοποιούμε όταν η γλώσσα δεν μας αρκεί για να εκφραστούμε, ή δεν αρκεί μόνο αυτή· δηλαδή, στους κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας.

Εάν κοιτάξουμε γύρω μας, θα διαπιστώσουμε ότι η κυριαρχία του γραπτού λόγου αμφισβητείται όλο και περισσότερο όχι μόνο λόγω του ειδικού βάρους της τηλεόρασης, αλλά και λόγω της πλατιάς χρήσης της εικόνας στη διαφήμιση, στα σύμβολα κάθε είδους, στις νέες τεχνολογίες της επικοινωνίας. Στην αύξηση του ενδιαφέροντός μας για τα άλλα σημειωτικά μέσα συνέβαλαν και διάφοροι επιστημονικοί χώροι, όπως οι σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας, οι οποίες άλλαξαν την αντίληψή μας για το κείμενο, λογοτεχνικό και μη. Τα κείμενα σήμερα γνωρίζουμε πολύ καλά πως είναι πολύσημα και δεν αποτελούν τη φυλακή ενός και μόνον νοήματος. Η πολυσημία είναι, εν μέρει, αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του κειμένου. ■ **Ως κείμενο σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων: γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα κ.ά.** ■

Όταν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε και να αναλύσουμε ένα κείμενο σήμερα, δεν εστιάζουμε μόνον στα γλωσσικά του στοιχεία αλλά εξίσου και στα μη-γλωσσικά. Εδώ είναι που η έννοια της *πολυτροπικότητας* είναι πολλαπλώς χρήσιμη. Ο όρος χρησιμοποιείται όταν αναγνωρίσουμε ότι τα μηνύματα ενός κειμένου (λ.χ. σε σχολικό βιβλίο ή σε κινηματογραφική ταινία), ενός graffiti ή μιας διαφήμισης, τα οποία μπορούν να κατανοηθούν από τους φυσικούς του αποδέκτες ■, δομούνται με τη γλώσσα (γραπτή και προφορική), την εικόνα, τις κιναισθητικές πράξεις (χειρονομίες, κινήσεις, πόζες, χειρισμός αντικειμένων) κλπ. **Κάθε κείμενο, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας είναι ένα πολλαπλό σύστημα ■ τρόπων.** Λ.χ. το θεατρικό έργο ή μία όπερα είναι εξαιρετικά σύνθετα πολυτροπικά κείμενα (ακόμη και στην έντυπη εκδοχή τους, πολύ περισσότερο ως δρώμενα). Σε κάθε κείμενο ένας ή περισσότεροι τρόποι μπορούν να είναι οι κυρίαρχοι αλλά ακόμη και σε κείμενα που κατ' αρχήν φαίνεται να υπερισχύει ένας τρόπος έναντι άλλων, μία προσεκτικότερη μελέτη τους θα μας έδειχνε ότι και άλλοι τρόποι είναι εξίσου σημαντικοί ■.

Οι εισηγητές του όρου της πολυτροπικότητας (βλ. κυρίως Kress & van Leeuwen 1996) θεωρούν την πολυτροπικότητα όχι ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να επισυναφθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ως ουσιαστική και θεμελιώδη παράμετρο κάθε κειμένου. Παρά το γεγονός ότι στις κοινωνικές επιστήμες οι πιο εμπειριστατωμένες αναλύσεις που γίνονται εστιάζουν στον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα προκειμένου να παραχθεί νόημα, ποτέ δεν νοηματοδοτούμε μόνο με τη γλώσσα. Ο λόγος, σχεδόν πάντοτε, αναπτύσσεται παράλληλα με άλλα σημειωτικά μέσα, όπως λ.χ. τις κινήσεις, και, κατά τον ίδιο τρόπο, το γράψιμο πάντοτε παρατάσσει οπτικά γραφολογικά και τυπογραφικά σημειωτικά μέσα. Οι καλές εκδόσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, για παράδειγμα, αυτήν ακριβώς την παράμετρο χρησιμοποιούν: τον τύπο των γραμματοσειρών, το είδος του χαρτιού, τον γενικό τρόπο παρουσίασης των κειμένων (ένα ποίημα σε κάθε σελίδα).

Αντίστοιχα, εξετάζοντας τον τρόπο που επιλέγουν να εκδώσουν τα προγράμματά τους δύο θίασοι, λ.χ. ένας «εμπορικός» και ένας «ποιοτικός», δεν είναι μόνον τα καθαρά γλωσσικά μέρη (τα σημειώματα των σκηνοθετών/τριών, κ.ο.κ.) αυτά που δίνουν τον τόνο και το στίγμα της εμπορικότητας ή αντίστοιχα του ποιοτικού. Ο τύπος των φωτογραφιών (φωτογραφίες συνόλου του θιάσου ή των πρωταγωνιστών/τριών, έγχρωμες ή ασπρόμαυρες φωτογραφίες), ο τύπος της γραμματοσειράς, η ποιότητα του χαρτιού (οι εμπορικοί θίασοι προτιμούν τα πολυτελή χαρτιά, σε αντίθεση με τους ποιοτικούς που στρέφονται στα οικολογικά χαρτιά, κ.ο.κ.), η ύπαρξη και το προβάδισμα των διαφημίσεων, είναι μερικά από τα μη γλωσσικά σημειωτικά συστήματα που νοηματοδοτούν το θεατρικό πρόγραμμα και κατατάσσουν έναν θίασο στους εμπορικούς ή τους ποιοτικούς θιάσους. Αυτοί οι άλλοι τρόποι (εμφάνιση, lay out, είδος χαρτιού κ.ά.) δεν είναι δευτερεύοντες, ούτε παραπληρωματικοί. Συντελούν όλοι μαζί στην πολυτροπικότητα του κειμένου, η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στην πρόσληψη του κειμένου και στην απόλαυση του/της αναγνώστη/τριας.

Ο τρόπος, ή μάλλον οι τρόποι, με τους οποίους τα διάφορα σημειωτικά μέσα (λόγος και γραφή, εικόνες και πράξεις) συμβάλλουν στις λειτουργίες της ρητορικής (του τρόπου δηλαδή με τον οποίο συγκροτείται ο λόγος σε κάθε κειμενικό είδος) είναι ακόμη προς διερεύνηση. Ωστόσο, ενώ σε θεωρητικό επίπεδο η πολυτροπικότητα έχει νόημα, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν είναι ανεπτυγμένη ακόμη, καθώς τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι πόροι που απαιτούνται (τεχνολογικά μέσα μεταγραφής των πολυτροπικών κειμένων, όπως μηχανή λήψης, video), δεν είναι διαθέσιμοι με την ίδια ευκολία που είναι διαθέσιμοι για τα μη πολυτροπικά κείμενα.

Σε τι μας είναι χρήσιμη η έννοια της πολυτροπικότητας στο σχολείο; Το ζήτημα μπορεί να ιδωθεί από δύο πλευρές: στο σχολείο διδάσκονται πλέον διαρκώς, ούτως ή άλλως, πολυτροπικά «κείμενα»: προσεγγίζονται και παράγονται λογοτεχνικά κείμενα, διδάσκονται και παράγονται ζωγραφικά έργα, οι μαθητές/τριες δραματοποιούν, οι καθηγητές/τριες διδάσκουν. **Από την άλλη, το σχολείο θα όφειλε να ανοίξει τους ορίζοντές του στη συστηματική πλέον διδασκαλία και ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων, προετοιμάζοντας έτσι τους/τις μαθητές/τριες του να χειρίζονται ικανοποιητικά την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που τους περιβάλλει (Τύπος, τηλεόραση, teletext, βιντεοκλίπ, Internet κ.λπ).** Μία συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας αυτών των σχολικών πολυτροπικών «κειμένων» (από σχολικά βιβλία και κινηματογραφικές ταινίες μέχρι

τις εργασίες των μαθητών/τριών) θα καθιστούσε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες συνειδητότερους/ες στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους διευκόλυνε στην πρόσληψη και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας που βιώνουν. Κατά συνέπεια, θα έκανε την εκπαίδευση πιο ουσιαστική.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

BARTHES, R. 1967.

Systeme de la mode. Παρίσι: Seuil.

———. 1970.

L'Empire des signes. Γενεύη: Skira.

———. 1973.

Mythologies. St Albans: Paladin.

BOURDIEU, P. 1980.

La Distinction. Critique sociale du jugement. Παρίσι: Minuit.

ECO, U. 1976.

A Theory of Semiotics. Μπλούμινγκτον: Indiana University Press.

HABERMAS, J. 1984.

The Theory of Communicative Action, 1^{ος} τόμος. Κέμπριτζ: Polity Press.

HALLIDAY, M.A.K. 1978.

Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.

———. [1989] 1994.

An Introduction to Functional Grammar. 2η έκδ. Λονδίνο, Νέα Υόρκη, Μελβούρνη: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. & J.R. MARTIN. 1993.

Writing Science: Literacy and Discursive Power. Λονδίνο: Falmer Press.

HODGE, R. & G. KRESS. 1988.

Social Semiotics. Κέμπριτζ: Polity Press.

KALANTZIS, M. & B. COPE, επιμ. 2000.

Multiliteracies. The Design of Social Futures. Λονδίνο: Falmer Press.

KRESS, G. & T. Van LEEUWEN. 1996.

Reading Images. The Grammar of Visual Design. Λονδίνο: Routledge.

KRESS, G. & J. OGBORN. 1998α.

Modes of representation and local epistemologies: the presentation of science in education. SISC Working Papers No2.

KRESS, G., J. OGBORN, C. JEWITT, B. TSATSARELIS. 1998β.
Rhetorics of the Science Classroom: A Multimodal Approach. Ενδιάμεση έκθεση.
Institute of Education, University of London.

Van LEEUWEN, T. 1992.
The schoolbook as a multimodal text. *Internationale Schulbuchforschung* 14(1): 35-38.

Γλωσσικός Υπολογιστής, τόμος 1, 1999
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/default.htm>