



Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό

Σταύρος Γρόσδος, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Περίληψη

Η κυριαρχία των εικόνων ως μέσων δημόσιας επικοινωνίας και η χρήση πολυτροπικών και πολυσημικών τρόπων επικοινωνίας (*modes*) προβάλλουν επιτακτικά την ανάγκη για παροχή οπτικοακουστικής παιδείας, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών, η οποία θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπεμπόμενων μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών ή ηχητικών). Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (*comics*, φωτογραφίες, εικονογραφήσεις λογοτεχνικών έργων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. Στόχος αποτελεί η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα προγράμματα σπουδών και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου.

1. Η θέση της εικόνας στην καθημερινή ζωή των δυτικών κοινωνιών

Η εικόνα, προϊόν της τεχνολογικής, πολιτισμικής και οικονομικής εξέλιξης (Πλειός, 2001) στη σύγχρονη κοινωνία, είναι ταυτόχρονα ένα τεχνολογικό αντικείμενο (τεχνικές, υλικά), ένα πολιτιστικό αντικείμενο (εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας που την παράγει) και ένα εμπορευματικό είδος (υπακούει

Ο κ. Σταύρος Γρόσδος είναι Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.





στον νόμο του κέρδους) (Βρούζας, 2005, σ. 429). Για τον Kress (2004) οι αιτίες της ανάδειξης της εικόνας ως σημαντικού επικοινωνιακού μέσου είναι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας με τις αλλαγές που επέφερε, κυρίως, στην επικοινωνία.

Στις κοινωνίες δυτικού τύπου, παιδιά και ενήλικες καταναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών, αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιλαμβάνει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 559). Γράφει ο Berger (1993, σ. 129-130): *«Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε της μνήμης είτε της προσδοκίας (...). Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση»*. Ο αστός πολίτης στην καθημερινότητά του συναντά ένα πλήθος σκοπούμενων οπτικοακουστικών μηνυμάτων, στα οποία ο λόγος είναι υποταγμένος στην εικόνα (διαφημιστικά ταμπλό, πολιτικές διαφημίσεις, πινακίδες οδικής σήμανσης, ταμπέλες καταστημάτων, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά.). Οι εικόνες αυτές χαρακτηρίζονται *«ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας»* (Kress, 2004). Η ηλεκτρονική επικοινωνία τείνει να περιορίσει σημαντικά την μέχρι πρότινος προνομιακή θέση της έντυπης επικοινωνίας και να την υποκαταστήσει. Οι λέξεις περιορίζονται τόσο σε έκταση όσο και στη νοηματοδότησή τους. Για παράδειγμα, η σύγκριση ανάμεσα στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων περασμένων, όχι πολύ μακρινών δεκαετιών, και στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων σήμερα, αποκαλύπτει την αλλαγή στη σχέση εικόνας και λόγου, με παραμερισμό του λόγου και την επικράτηση οπτικοκειμενικών στερεοτύπων (πλήθος φωτογραφιών των οποίων η έκταση κυριαρχεί σε συντριπτικό βαθμό των κειμένων, πηχυαίοι οπτικοποιημένοι τίτλοι, ολιγόγραμμα κείμενα τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεζάντες των εικόνων, τηλεοπτικά «τεχνάσματα» αναπαράστασης/ παρουσίας των γεγονότων).

Οι τεχνικές μετάδοσης του μηνύματος δεν είναι ουδέτερες, όπως δεν είναι ουδέτερα και τα μηνύματα, γιατί δεν υπάρχει μήνυμα χωρίς κώδικα και οι κώδικες είναι ποικίλοι και εξελίσσονται γρήγορα. Το Μέσο δεν ταυτίζεται με το μήνυμα αλλά το προσδιορίζει (Βρούζας, 1990). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε Μέσο έχει τις



δικές του δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, θέτει τους δικούς του περιορισμούς στη χρήση του, αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο να βλέπουμε τα πράγματα, επηρεάζει τον τρόπο αντίληψης και τον τρόπο σκέψης. Το ίδιο περιεχόμενο μεταδιδόμενο με διαφορετικά Μέσα αποκτά στην κάθε περίπτωση διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις, π.χ. τα μηνύματα της έντυπης σελίδας της εφημερίδας και τα μηνύματα των εικόνων της τηλεόρασης (Αλβανούδη κ.ά., 1998). *Η έντυπη επικοινωνία*, στην οποία κυριαρχεί ο λόγος, επιτρέπει την εκτεταμένη προσοχή, την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και την αξιολογική επεξεργασία. Έχει μεγαλύτερες δυνατότητες στην έκφραση και μετάδοση αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών. Ευνοεί την αφαίρεση, τη λογική αλληλουχία, την κριτική επεξεργασία, την ορθολογική σκέψη (Eco, 1992). Ο συγγραφέας που παράγει το κείμενο το εμπιστεύεται στις διάφορες ερμηνείες/οπτικές του αναγνώστη, ο οποίος καλείται να εμπλακεί ενεργητικά, να ενεργοποιήσει μια σειρά συλλογισμών, να χρησιμοποιήσει τις εμπειρίες και τα βιώματά του, να βάλει κάτι από τον εαυτό του. Οι λέξεις διαμεσολαβούν ανάμεσα στην πραγματικότητα (περιγραφόμενο γεγονός) και το υποκείμενο. Ο συγγραφέας περιγράφει με λέξεις και κωδικοποιεί τα γεγονότα. Ο αναγνώστης διαθέτει απεριόριστο χρόνο να ενεργοποιήσει και να ασκήσει τις διανοητικές του ικανότητες καθώς και τη φαντασία του για να αξιολογήσει και να αποκωδικοποιήσει το κείμενο και να αναπλάσει μόνος του το γεγονός. Μπορεί να σταματήσει σε μια σελίδα να σκεφτεί, να γυρίσει στις πίσω σελίδες, να διαβάσει το κείμενο όπου και όποτε θέλει με ένα ρυθμό που καθορίζει ο ίδιος. Αντίθετα, η οπτική (και ακουστική) επικοινωνία είναι ένα πολύπλοκο επικοινωνιακό φαινόμενο που συνίσταται σε ένα παιχνίδι λεκτικών, ηχητικών και εικονιστικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα, αν και καθορίζουν την κωδικοποιητική και αποκωδικοποιητική λειτουργία των εικόνων και επηρεάζονται από αυτές, στηρίζονται στους δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες. Η εικόνα δίνει την αίσθηση της αμεσότητας και του ρεαλισμού, διεγείρει συναισθήματα. Το εικονιστικό μήνυμα που παρουσιάζεται με τη μορφή της κινούμενης εικόνας είναι αυτόνομο, έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και εισάγει νέους τρόπους αντίληψης και καταγραφής της πραγματικότητας (Μπασαντής, 1988).

Οπτικό χαρακτήρα έχει προσλάβει και η ψυχαγωγία με τον παραμερισμό του ραδιοφώνου ως μέσου διασκέδασης και την επικράτηση της τηλεοπτικής εικόνας. Οι μορφές ψυχαγωγίας, ωστόσο, εξαντλούνται στη θέαση, καθώς τα τεχνικά μέσα δημιουργίας της εικονικής πραγματικότητας, της επονομαζόμενης «πραγματικότητας του καναπέ», έχουν μετατρέψει τον σύγχρονο άνθρωπο, από ενεργό συμμετέχοντα που δημιουργεί γεγονότα και που μέσα στην ομάδα συν-διαμορφώνει τις συνθήκες της διασκέδασής του, σε θεατή εικονοποιημένων γεγονότων στα οποία συμμετέχει προσομοιωτικά.

Η εικόνα, ενώ εμφανίζεται ρεαλιστική και αληθοφανής, στην πραγματικότητα εμφανίζει μερικές μόνο όψεις της πραγματικότητας, την οποία μεταμορφώνει δημιουργώντας ένα αυθαίρετο «υπερπραγματικό», που ωστόσο είναι ελκυστικό και κατανοησιμο. Οι προσομοιωτικές εικόνες δεν αποτελούν ομοίωμα της πραγματικότητας αλλά κατασκευή της (Βρύζας, 2005, σ. 430). Αυτή η προσομοιωτική πραγματικότητα δεν είναι αυθαίρετη αλλά γέννημα του πολιτισμού της κοινωνίας που την παράγει, του «πολιτισμικού δεσμού» του Eco (1987). Η κατασκευή της πραγματικότητας διαμέσου των εικόνων, στην αισιόδοξη εκδοχή της, αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία, που περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιλογές, γλωσσική και οπτική απόδοση και σύνθεση. Οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες μεταπλάθονται και μετασχηματίζονται «εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέους κώδικες κατανόησης» (Eagleton, 1989, σ. 127). Στην παθολογική μορφή της κατασκευής, η εικονική αναπαράσταση μετατρέπεται σε εμπόρευμα. Επιδίωξη αυτού που εξουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία (πολιτική εξουσία, ιδιοκτήτες εφημερίδων και ηλεκτρονικών μέσων, παραγωγοί κινηματογραφικών προϊόντων κ.ά.) είναι η χειραγώγηση του πολίτη προς μία κατεύθυνση σύμφωνη με τις απόψεις και τα συμφέροντά του, προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας της δικής του προτίμησης (Σταθόπουλος, 1996, σ. 11-12). Ο πολλαπλασιασμός και η μαζική διάδοση ποικιλόμορφων τεχνολογιοποιημένων εικόνων τείνει να εξαλείψει τον θεατή/υποκείμενο και να τον υποκαταστήσει με την κατασκευασμένη πραγματικότητα στην οποία εμφανίζεται με ελκυστικό τρόπο το σημαίνον, αλλά εξασθενεί το σημααινόμενο (απουσία νοήματος). Η απώλεια της σημασίας, αποτέλεσμα της υπερβολικής και της κατασκευασμένης πληροφόρησης, κυρίως διαμέσου των εικόνων των ΜΜΕ, οδήγησε στην έννοια της αυτοαναφορικής εικόνας, η οποία δεν μεταφέρει πληροφορίες αλλά παραπέμπει στον ίδιο της τον εαυτό (Σέμογλου, 2001, σ. 270). Τα εικονοποιημένα γεγονότα έχουν αποδομηθεί από τα ιδεολογικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά τους για να είναι, μεταξύ των άλλων, εύπεπτα αλλά διόλου ακίνδυνα.

Ο καταιγισμός των εικόνων δεν παραμόρφωσε μόνο τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με τον λόγο αλλά και με την αισθητική. «Για πρώτη φορά στην ιστορία, οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άυλες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (...) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια, όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων» (Berger, 1993, σ. 32-33). Οι εικονικές μορφές έκφρασης απομακρύνονται από τον χώρο των θεωρούμενων παραδοσιακών καλών



τεχνών (η κατανάλωση τηλεοπτικών προϊόντων -σήριαλ, τηλεταινίες- εις βάρος των κινηματογραφικών ταινιών) και στην αισιόδοξη ερμηνεία του παραπάνω γεγονότος, νέες μορφές έκφρασης αναδύονται (δημιουργία κινηματογραφικών προϊόντων με τη χρήση των δυνατοτήτων του Η/Υ, video-art κ.ά.). Η στροφή των νέων, κυρίως, ανθρώπων στην οπτική ψυχαγωγία, λ.χ. η θέαση και απόλαυση κινηματογραφικών ταινιών, δεν συνοδεύεται απαραίτητως με την κατανόηση οπτικών συμβάσεων, δεν προσθέτει στην αισθητική τους, ούτε βέβαια οδηγεί στη βελτίωση των δημιουργικών δυνατοτήτων τους στην οπτική σφαίρα.

Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου, κατά τον Γ. Πλειό (2005α, σ. 282), της «*ώριμης νεωτερικότητας*» και κατευθύνεται προς ένα «*μετα-νεωτερικό*» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί: πρώτο στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές συσσωρεύουν εμπειρίες από τον συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεύτερο στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και την μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού (σ. 291-297). Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτική γνώση αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός καταναλωτικού αγαθού, π.χ. οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη στη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, όπως η επικαιρότητα, η μόδα, οι επικρατούσες αξίες. Αλλαγές εμφανίζονται και στον θεσμικό ιστό του σχολείου με διεύρυνση του δικαιώματος της επιλογής, αλλά και στροφή στην επιχειρησιακή διοίκησή του και στη διαμόρφωση καταναλωτικών πολιτισμικών περιβαλλόντων (σ. 298-299).

Στο παραπάνω πλαίσιο, η έννοια του γραμματισμού διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει τον *οπτικοακουστικό γραμματισμό*.

2. Η επίδραση των εικόνων στα παιδιά

Οι νέες γενιές του βλέμματος και τα σημερινά παιδιά της εικόνας μεγαλώνουν μέσα στον πολιτισμό της εικόνας. Για τον Πλειό (2005β, σ. 507-512) οι ιδιότητες των εικόνων, απλών και τεχνολογικών, επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των ατόμων και καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου. Οι ιδιότητες αυτές είναι: α) Ο ερμηνευτικός ρεαλισμός (η μετατροπή της γνώσης σε άποψη και ερμηνεία για την πραγματικότητα, αλλά και η αισθητική προσέγγιση της γνώσης, η απόλαυση). β) Η προσωποποίηση (η πληροφορία και η γνώση προσφέρονται όχι σε αφηρημένη μορφή αλλά με συγκεκριμένο εμπειρικό υλικό, π.χ. οι εικόνες στα



σχολικά εγχειρίδια). γ) Η συμβολοποίηση (η μετατροπή αγαθών, υπηρεσιών, αξιών και ιδιοτήτων σε χειροπιαστά και εύπεπτα για τον καταναλωτή αγαθά, π.χ. η περιβαλλοντική αγωγή). δ) Η σύνθεση συγκεκριμένου και γενικού (η γνώση προσφέρεται-παρουσιάζεται μέσα από συγκεκριμένες περιπτώσεις-παραδείγματα με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία γενίκευσης και συνολικής μελέτης του κόσμου, π.χ. ο εφήμερος τρόπος παρουσίασης των επίκαιρων γεγονότων στις τηλεοπτικές ειδήσεις). ε) Η πρόσληψη σε ομοιογενή κοινωνικά περιβάλλοντα (η γνώση προσεγγίζεται με κριτήρια που διαμορφώνονται μέσα στην ομάδα, π.χ. οικογένεια, με την επιρροή της εικόνας).

Οι εικόνες αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις. Ταυτόχρονα αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Δημητριάδου, 2006, σ. 198). Αναπαριστώντας τις κοινωνικές εμπειρίες και τις πολιτιστικές αξίες, προσφέρουν τις ευκαιρίες για προσωπικές μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner, 1997, σ. 73-76). «*Η εικόνα εισάγει νέους τρόπους να βλέπουμε τα πράγματα, νέες αντιλήψεις του πραγματικού: διευρύνει τις όψεις του ορατού, αποκαλύπτει αθέατες πλευρές της πραγματικότητας, ανοίγει νέους ορίζοντες πέρα από τα στενά τοπικά πλαίσια, φέρνει σε επαφή διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*» (Βρύζας, 2005, σ. 436). Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001, σ. 19).

Οι εικόνες, με τις συμβολοποιήσεις που περιέχουν, ερεθίζουν το φαντασιακό στοιχείο του παιδιού που εισβάλλει, περπατά και ταξιδεύει μέσα στην εικόνα. «*Ανάμεσα στην εικόνα που κοιτάμε και στην εικόνα που μας κοιτάει αναπτύσσεται ένας διάλογος και μια επικοινωνία που εδράζεται κυρίως στην πραγματικότητα των σχέσεών μας μ' αυτήν και όχι στην πραγματικότητα της σχέσης της εικόνας μ' αυτό που αναπαριστά*» (Αναγνωστοπούλου, 2005, σ. 111). Η εικόνα κινητοποιεί εξωλεκτικά στοιχεία, εγείρει συναισθήματα, φαντασία, συγκίνηση. Η εισβολή των παιδιών μέσα σε εικονογραφημένα δρώμενα τους προσφέρει τη γνώση και τη χαρά της συμμετοχικής δράσης στην παραγωγή νοημάτων και της δημιουργίας του δικού τους κόσμου.

Η σχέση εικόνας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο της εικόνας, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορά, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στον φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπο-



ρεί στην πραγματικότητα. Η εικόνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως διαμεσο-λαβημένη εμπειρία, μια διαλογική σχέση με τη ζωντανή εμπειρία. Όπως και στο γλωσσικό κείμενο, το νόημα παράγεται από τον διάλογο ανάμεσα στην εικόνα και στο παιδί-θεατή, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης (Βρύζας, 2005, σ. 435-436). Η ανάγνωση της εικόνας βοηθά το παιδί να συσχετίζει τη μορφή με το περιεχόμενο, το σημαίνον με το σημαινόμενο (Γιαννικοπούλου, 2001), διαδικασία που οδηγεί στην ενσωμάτωση αφαιρετικών δεξιοτήτων.

Δεν βλέπουμε όλοι τα ίδια πράγματα, όταν βλέπουμε εικόνες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005, σ. 561). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη είναι οι σταθεροί, οι μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, επάγγελμα, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικοοικονομική θέση, πολιτιστικό υπόβαθρο, εκπαίδευση) και οι παροδικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα και προσδοκίες). Ζητήματα μελέτης και έρευνας αποτελούν οι λειτουργίες της οπτικής αντίληψης στα παιδιά (σε ποια ηλικία μπορούν να ξεχωρίζουν την εικόνα από την πραγματικότητα, με ποιους τρόπους αναπτύσσουν δεξιότητες στην ανάγνωση της εικόνας, από ποιους παράγοντες εξαρτάται η ικανότητα ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης κ.ά.). Οι Κωνσταντινίδου-Σέμογλου και Θεοδωροπούλου (2005, σ. 40) θεωρούν ότι η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο είναι απαραίτητη, γιατί τα παιδιά, καθώς δεν έχουν την ικανότητα να μετασχηματίσουν το συγκεκριμένο σε έννοια και καθώς δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα της αποπλαισίωσης, παραμένουν στενά συνδεδεμένα με την εξωγλωσσική πραγματικότητα και προσλαμβάνουν πληροφορίες από την εικόνα της πραγματικότητας αλλά και της αναπαραγωγής της. Ωστόσο, σε έρευνα με υποκείμενα νήπια και προνήπια, τα οποία δέχονται λεκτικά και εικονικά μηνύματα (κινούμενες εικόνες) για να μελετηθεί η διαδικασία απόκτησης άγνωστων λέξεων, διαπιστώνουν ότι «στο μεν λεκτικό ερέθισμα ενεργοποιούνται προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που δημιουργεί το άγνωστο σημαίνον, στο δε εικονικό αρκούνται, ως επί το πλείστον, στην εικονική πληροφορία με συνέπεια να μην επιχειρούν να τη συνδέσουν με το σημαίνον -σαν να μην ακούνε το σημαίνον» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου & Θεοδωροπούλου, 2005, σ. 48). Η εικόνα, βέβαια, είναι ο τρόπος που την χρησιμοποιούμε. Αναπτύσσει τη φαντασία των παιδιών αλλά και την εγκλωβίζει. Έχει αισθητική διάσταση ή αγγίζει και ξεπερνά τα όρια της κακογουστιάς με την υπερβολική συγκινησιακή φόρτιση. Αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ή οδηγεί στην απομόνωση. Συνεπακόλουθα, η εκπαίδευση της εικόνας έχει τριπλή κατεύθυνση: παιδαγωγική αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλφαριθμητισμό των χρηστών στον κώδικα που χρησιμοποιούν και ανίχνευση/ανακάλυψη των υπονοούμενων κοινωνικών συμβάσεων.



3. Οπτικοακουστικός γραμματισμός - Ορισμός και διδακτική πρακτική

Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός¹ ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αποτίμησης (Kress & Van Leeuwen, 2001) αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το *παιδί-θεατής* (καταναλωτής), το *παιδί-κριτικός* και το *παιδί-παραγωγός* εικόνων.

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χαρούν εικόνες, οδηγώντας τα στη βιβλιοθήκη (σταθερές εικόνες των εικονογραφημένων βιβλίων), σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, πινακοθήκες), στις κινηματογραφικές αίθουσες (κινηματογραφικές ταινίες), στην οθόνη του Η/Υ ή προβάλλοντας εικόνες στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, όπως την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας ή την επαφή με το πρωτότυπο έργο της τέχνης. Το «μυστήριο» της απόλαυσης μιας εικόνας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σε αυτή ακριβώς τη διαλεκτική αστάθεια που με κάνει να νιώθω ότι άλλοτε κυριαρχώ στο παιχνίδι και άλλοτε κυριεύομαι από αυτό. Σε αυτή ακριβώς τη συνάντηση του θεατή με την εικόνα, δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις στη σχέση τους, *δύο είδη θεατών*, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς (και στα παιδιά). Ο πρώτος θεατής, *ο ανυποψίαστος*, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση). Ο δεύτερος είναι *ο κριτικός* θεατής με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Κάθε φορά που βλέπουμε μια εικόνα ή μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achar, 2006). Η απόλαυση μιας εικόνας είναι όμως αναντίρρητα ένα φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και στο επίπεδο της ψυχολογίας, γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004).

1. Τα δύο συνθετικά στοιχεία του όρου οπτικοακουστικός, οπτικό και ακουστικό, αντιμετωπίζονται αδιαίρετα, αν και αποτελούν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με τους δικούς του κώδικες ο καθένας. Στα περισσότερα οπτικοακουστικά προϊόντα, ιδιαίτερα αυτά που περιέχουν κινούμενες εικόνες, όπως οι κινηματογραφικές ταινίες ή οι εικόνες της μικτής πραγματικότητας, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, εικόνα και ήχος συνυπάρχουν και οι πολιτιστικοί τους κώδικες διαπλέκονται σε ενιαίο σύνολο.



Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της εικόνας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιουργία των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.τ.λ.). Σε αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος (ακόμα και στις πιο αδιάφορες εικόνες) διάλογος του παιδιού με την εικόνα (ουσιαστικά με τους δημιουργούς της) είναι μία σχέση προσωπική. Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί η αυθορμησία, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα οι κινούμενες εικόνες του κινηματογράφου παρασύρουν τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται, βγαίνουν στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά.

Η παθητικότητα του θεατή οφείλεται στην αναλογική σχέση της εικόνας με το αντικείμενο, δηλαδή στη σχέση ομοιότητας της εικόνας με την πραγματικότητα, η οποία μπορεί να αποτελέσει «σημαίνον παθητικότητας» (Σέμογλου, 2001, σ. 271). Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η *κριτική προσέγγιση* των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και πώς απεικονίζει το *περιεχόμενο* (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές αποτελούν μία *κοινότητα θεατών* οι οποίοι μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα). Οι μαθητές αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Κατά τη διδασκαλία, αξιοποιούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εικονικού μέσου με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς τον συμβολικό χαρακτήρα των οπτικών μηνυμάτων, έτσι ώστε να καταστούν ικανοί να «*απομυθοποιούν τα ψευδοσημαίνοντα*» (Σέμογλου, 2001, σ. 273). Τα ερεθίσματα για συζήτηση, ο σχολιασμός, η ανταλλαγή των



απόψεων και η σύγκρουση ιδεών έχουν στόχο τον συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκύπτει στην υπερβολή που οδηγεί στην κακογουστιά (κιτς) και δεν παρασύρεται στον συναισθηματικό μιμητισμό και στις ταυτίσεις. Βέβαια, τελικά, προέχει η αισθητική απόλαυση, το βύθισμα στη μαγεία των εικόνων. Καμία δράση δεν εμποδίζει την προσωπική σχέση του παιδιού-θεατή με την εικόνα.

Η οπτική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη γνωριμία με τους μεγάλους δημιουργούς (σκηνοθέτες, ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, εικονογράφους κ.ά.) και στην προσέγγιση των έργων αποκλειστικά από την πλευρά του θεατή-καταναλωτή μηνυμάτων. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγονται οι εικόνες, στη συνέχεια γίνονται τα ίδια *παραγωγοί* (Θεοδωρίδης, 2002). Η εξοικείωση με την εικονική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η εικονιστική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως «γεγονός τέχνης» αλλά ως «αντικείμενο τεχνικής». Με την υπερβολική ή αποκλειστική ενασχόληση με τις τεχνικές και τα εκφραστικά μέσα και την παραμέληση του περιεχομένου, το παιδί θα παραμείνει καταναλωτής και ίσως κάτοχος μιας εικονιστικής μεταγλώσσας στο θεωρητικό επίπεδο των ορισμών. Όμως η χρήση των εργαλείων, θεωρητικά και πρακτικά, δεν αποτελεί προαπαιτούμενο του οπτικού γραμματισμού αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια. Για παράδειγμα, η συμμετοχή σε άμεσες εμπειρίες, όπως είναι η δημιουργία μιας πρωτόλειας κινηματογραφικής ταινίας, μιας έντυπης διαφήμισης ή μιας φωτογραφικής αφήγησης, συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων. Μέσα από τη συμμετοχή το παιδί αντιμετωπίζει την εικόνα ως αισθητική πραγματικότητα, ως τέχνη και ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες (Messaris, 2001). Ο αποκλεισμός του παιδιού από την παραγωγή του στερεί, όχι μόνο τη χαρά της δημιουργίας και την απόλαυση της έκφρασης, αλλά και την «παράλληλη γνώση» (παραγωγή λόγου με τη συγγραφή σεναρίων, σύνδεση εικόνας και λόγου με τη μετατροπή του κειμένου σε εικονογραφημένη αφήγηση, σύνδεση εικόνας και μουσικών ακουσμάτων, κατασκευή σκηνικών) (Γρόσδος & Ντάγιου, 2003).

Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων οπτικο-ακουστικής έκφρασης αναπτύχθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις (Θεοδωρίδης κ.ά., 1995· Θεοδωρίδης, 2002). Σύμφωνα με την πρώτη τάση, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με



την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή. Συγχρόνως, καλλιεργούν την αισθητική και πολιτισμική τους συνείδηση. Η ανάλυση της εικόνας και των περιεχομένων της είναι μία περίπλοκη λειτουργία που απαιτεί την κινητοποίηση μιας σειράς εργαλείων, οξύνει το κριτικό πνεύμα του ατόμου και το ευαισθητοποιεί σε πολυάριθμα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Η δεύτερη τάση εμφανίζει τη δυνατότητα η αξιοποίηση των εκφραστικών συμβάσεων των οπτικών μέσων να πραγματοποιείται με τη συνακόλουθη εμπειρία στην παραγωγή τους. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγεται το πολιτιστικό προϊόν, στη συνέχεια, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά εργαλεία, γίνονται τα ίδια παραγωγοί, αναπτύσσουν δεξιότητες προσωπικής έκφρασης, οργανώνουν και πραγματοποιούν απλές οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (φωτογραφίζουν, βιντεοσκοπούν, κινηματογραφούν, σχεδιάζουν comics, κ.ά.). Η δημιουργία οπτικού υλικού είναι η υλοποίηση της ικανότητας ανάλυσης και επεξεργασίας της εικόνας με έναν δυναμικό, διαδραστικό τρόπο. Άλλωστε, πέρα από γνώσεις και δεξιότητες, η συγκεκριμένη ικανότητα επιφέρει και μία αξιοσημείωτη μεταβολή στα πρότυπα αξιών του νέου δημιουργού επειδή *«με το να παράγει κάποιος μια ερασιτεχνική ταινία, διασώζει και προστατεύει μικρές, εφήμερες, πολιτισμικές οντότητες. Είναι σαν να διακηρύττει ότι αυτές οι κοινότοπες εικόνες, που προέρχονται από την καθημερινότητα είναι εξίσου σημαντικές με τις εικόνες των βασιλιάδων και των διασημοτήτων, προστατεύοντας αυτό που πραγματικά κινεί την ιστορία και είναι το πιο σημαντικό»* (Zimmerman, 1999, σ. 291). Οι παραπάνω τάσεις, όχι μόνο δεν συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται (Ανδρεάδου κ.ά., 2006). Είναι χαρακτηριστικό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι δράσεις οπτικοακουστικής έκφρασης, ακόμα κι όταν είναι μεμονωμένες, συμπεριλαμβάνουν στη στοχοθεσία τους επιδιώξεις που αφορούν στην κατανάλωση, στην παραγωγή και στην κριτική αποτίμηση των προϊόντων.

Ο καθημερινός βομβαρδισμός των παιδιών με χαμηλής ποιότητας οπτικοακουστικά ερεθίσματα, αλλά και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από την έννοια του γραμματισμού στην έννοια των πολυγραμματισμών προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα και την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας που θα δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία των πολιτιστικών στοιχείων και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας και θα στοχεύει στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στο σχολείο με κώδικες και μεθόδους, ώστε να εξοπλίζονται με εργαλεία κριτικής αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μηνυμάτων (γραπτών, οπτικών ή ηχητικών). Η Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2005, xv) θεωρεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση οι εξελίξεις αντιμετωπίζονται κατ' αοχήν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά η αντίδραση πρακτικά



είναι παθητική και η δράση σε ερευνητικό επίπεδο σε πρωτόλεια επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια του οπτικού γραμματισμού απουσιάζει τόσο από το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 5-19) όσο και από το *Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο* (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., 2002, σ. 21-60)). Η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) του ελληνικού σχολείου αποτελεί πρωτεύοντα στόχο και το επόμενο βήμα θα ήταν η ένταξη αυτών των προγραμμάτων στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Θεοδωρίδης, 2006, σ. 47). Η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών τεχνών περιλαμβάνει όχι μόνο την προσέγγιση και γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (comics, φωτογραφίες, εικόνες βιβλίων, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, διαφημίσεις, ραδιοφωνικά προγράμματα, πολυμέσα), αλλά και τη δυνατότητα των παιδιών να παράγουν τα δικά τους έργα. *«Η εκπαίδευση και στα ΜΜΕ (και τις εικόνες) είναι μια παιδαγωγική πρακτική και μια διαδικασία, η οποία έχει στόχο να παρακινήσει τους πολίτες μιας κοινότητας να συμμετέχουν με τρόπο δημιουργικό και κριτικό στο επίπεδο της παραγωγής, της διανομής και της παρουσίασης στη χρήση των τεχνολογικών και παραδοσιακών μέσων ώστε να αναπτύξουν, να απελευθερώσουν και να εκδημοκρατίσουν την επικοινωνία»* (Ασλανίδου, 2005, σ. 457).

Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομούνται και κατανοούνται διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή αυτό που εντελώς σχηματοποιημένα ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από τον λόγο (Egan-Robertson & Bloome, 2001). Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σε αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, τον γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για «δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων» ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράψει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει. Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό τον ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία *συν-κατασκευή* μαζί με καθεμιά από τις άλλες «γλώσσες», οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Ο διττός στόχος είναι αφενός να κατασκευάσουμε τις έννοιες του συμβολισμού και της αναπαρά-



στασης κι αφετέρου να δώσουμε στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερους από τους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (Δημητριάδου, 2006).

Συμπερασματικά, η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Θέματα εκπαίδευσης και διαπραγμάτευσης αποτελούν οι τεχνικοί και πολιτιστικοί κώδικες των εικόνων, η διαδικασία κατασκευής και αναπαράστασης της πραγματικότητας, η διάκριση ανάμεσα στην πραγματικότητα και στη μυθοπλασία, οι μέθοδοι ανάλυσης και αποκωδικοποίησης, οι εκφραστικές ικανότητες και η δημιουργικότητα της γλώσσας των εικόνων, η αισθητική διάσταση, η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων παρέμβασης των πολιτών στα Μ.Μ.Ε κ.ά. (Ασλανίδου, 2005, σ. 464). Στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή και αυριανού ενηλίκου είναι μεν κορεσμένο από εικόνες αλλά ανεκπαιδευτο. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί-θεατή στο παιδί-δημιουργό και στη συνέχεια στο παιδί-κριτικό.

Βιβλιογραφία

- Achard, J. P. (2006). *Dialectiques de l'image*, διαθέσιμο στο: <http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>
- Αλβανούδη, Ζ., Γρόσδος, Σ., Καλλιμάνη Ε., Κολέτος, Γ., Ντάγιου, Ε., & Τσακαλίδου, Α. (1998). Μορφές επικοινωνίας και παιδική δημιουργικότητα. *Το εικονικό σχολείο, 1, 2*, διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/Praxis/Albanoudi.html>
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2005). Λεκτικές και εικονικές παραστάσεις του γυναικείου και του μητρικού στοιχείου σε εικονογραφημένες αφηγήσεις για παιδιά. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 109-118). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Ανδρεάδου, Χ., Γουλής, Δ., & Γρόσδος, Σ. (2006). Κινηματογράφος στο σχολείο: μία αισθητική εμπειρία. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*. Πειραιάς: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς.
- Ασλανίδου, Σ. (2005). Εκπαιδύοντας τον τηλεθεατή από την τηλεόραση: η μελέτη μιας τηλεοπτικής εκπομπής. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 455-463). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.



- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βρύζας, Κ. (1990). Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51, 77-89.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 427-438). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, μτφ. Η. Ρόκου & Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Μ. Τζαφεροπούλου (Επιμ.), *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α΄) (σσ. 249-273). Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.
- Γρόσδος, Σ., & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη, Γλωσσικές δραστηριότητες για το δημοτικό σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
- Δημητριάδου, Κ. (2006). Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας. Η περίπτωση των εγχειριδίων του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. *Η ελληνική ως δεύτερη ξένη, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας* (Μάιος 2006), Φλώρινα, 198-209. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Eco, U. (1987). *Κήνσορες και θεράποντες*. Αθήνα: Γνώση.
- Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, μτφ. Α. Τσοπάνογλου. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης - Παιδεία.
- Egan-Robertson, A., & Bloome, D. (2001). *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρίδης, Μ., Ζέρη, Π. κ.ά. (1995). *Έκθεση Συμπερασμάτων της Επιτροπής Οπτικοακουστικής Έκφρασης του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός"*. Αθήνα (αδημ.).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2006). Τηλεόραση και παιδί. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 78, 44-47.



- Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge.
- Krees, G., & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse*. London: Arnold.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο. (2005). Εισαγωγή. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (xv-xxiii). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ο., & Θεοδωροπούλου, Μ. (2005). Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Μαρτέν, Μ. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος.
- Messaris, P. (2001). New Literacies in Action: Visual education. *Reading Online*, 4 (7), διαθέσιμο στο: http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris
- Μπασαντής, Δ. (1988). Το σύστημα επικοινωνίας στο παγκόσμιο χωριό, αφιέρωμα: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. *Διαβάξω*, 194, 16-29.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πλειός, Γ. (2005α). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πλειός, Γ. (2005β). Εικόνα και εκπαιδευτική γνώση-κοινωνικοποίηση: απονομιμοποίηση του κοινού σχολείου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 501-512). Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταθόπουλος, Μ. (1996). Πρόλογος. *Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, 11-14. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Zimmerman, P. (1999). Le cinéma en amateur. *Communications*, 68. Seuil.

