

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

**Εκφάνσεις του οπτικού γραμματισμού στα γλωσσικά εγχειρίδια Δημοτικού:
Η περίπτωση της αξιοποίησης των κόμικς**

της

Χρυσής Τιφκιτσή

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνας, Κ., καθηγητής
Εξετάστριες: Γρίβα, Ελ., αναπληρώτρια καθηγήτρια
Στάμου, Αν., επίκουρη καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2016

Ένα μεγάλο «ευχαριστώ» από καρδιάς:

στον κ. Ντίνα για την καθοδήγησή του

στον Γιώργο μου για την αμέριστη στήριξή του

στον Γιωργάκη μου για την υπομονή του

στους γονείς μου για την πολύτιμη βοήθειά τους

Copyright © Τιφκιτσή Χρυσή, 2016.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Τιφκιτσή Χρυσή

A.E.M.: 419

Ηλεκτρονική διεύθυνση: chrysoulatif@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2014 - 2015

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Εκφάνσεις του οπτικού γραμματισμού στα γλωσσικά εγχειρίδια Δημοτικού: Η περίπτωση της αξιοποίησης των κόμικς

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 12 – 8 – 2016

Η δηλούσα

Χρυσή Τιφκιτσή

(ονοματεπώνυμο φοιτητή/τριας)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΕΣ	σ. 6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ	σ. 7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σ. 9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ	σ. 12
1.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση & Παιδαγωγική του Γραμματισμού	σ. 12
1.2. Πολυγραμματισμοί	σ. 13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ & ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	
2.1. Πολυτροπικότητα	σ. 17
2.1.1. Πολιτισμικές και λογοτεχνικές σπουδές	σ. 19
2.2. Οπτικός γραμματισμός	σ. 20
2.2.1. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού	σ. 20
2.2.2. Οπτικός γραμματισμός και εκπαίδευση	σ. 22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΟΜΙΚΣ	σ. 24
3.1. Ορισμός	σ. 24
3.2. Η ιστορία των κόμικς	σ. 25
3.2.1. Η διάδοση των κόμικς	σ. 26
3.3. Τα χαρακτηριστικά των κόμικς	σ. 26
3.3.1. Χαρακτηριστικά του κειμένου	σ. 27
3.3.2. Χαρακτηριστικά της εικόνας	σ. 28
3.3.3. Χαρακτηριστικά της πλοκής	σ. 29
3.4. Η ανάγνωση των κόμικς	σ. 30
3.5. Κόμικς και παιδιά	σ. 31
3.6. Οι υποστηρικτές και οι επικριτές των κόμικς	σ. 32
3.7. Κόμικς και διδασκαλία	σ. 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΟΠΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΚΟΜΙΚΣ ΣΤΟ Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ ΣΤΟ Α.Π.Σ. ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ σ. 36

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	σ. 40
5.2. Το υπό έρευνα υλικό	σ. 40
5.3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα υλικού	σ. 46
5.4. Τεχνικές ανάλυσης	σ. 48
5.5. Κατηγορίες ανάλυσης και ο προσδιορισμός τους	σ. 49
5.5.1. Καταγραφή των κόμικς	σ. 49
5.5.2. Είδη στόχων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς	σ. 50
5.5.3. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς	σ. 51
5.5.4. Τυπικά χαρακτηριστικά των «πρότυπων» κόμικς	σ. 52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ σ. 53

6.1. Καταγραφή των κόμικς	σ. 53
6.2. Είδη στόχων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς	σ. 55
6.3. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς	σ. 57
6.4. Τυπικά χαρακτηριστικά των «πρότυπων» κόμικς	σ. 58
6.4.1. «Η ιπτάμενη σκάφη»	σ. 59
6.4.2. «Ο Τηλέμαχος, το ρομπότ, εκπαιδεύεται!»	σ. 62
6.4.3. «Το Λιοντάρι και το Αγριογούρουνο»	σ. 64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ σ. 67

ΠΗΓΕΣ σ. 71

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ σ. 72

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ σ. 79

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1.1.

Συνολικός αριθμός κόμικς σ. 53

Πίνακας 1.2.1.

Είδη κόμικς: ως προς τη μορφή σ. 54

Πίνακας 1.2.2.α.

Είδη κόμικς: ως προς τον/τη δημιουργό (ανά βιβλίο) σ. 54

Πίνακας 1.2.2.β.

Είδη κόμικς: ως προς τον/τη δημιουργό (ανά τάξη) σ. 54

Πίνακας 1.2.3.

Είδη κόμικς: ως προς την έκταση σ. 55

Πίνακας 1.3.

Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς σ. 57 - 58

ΠΕΡΙΛΗΨΗ & ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει την παρουσία των κόμικς στα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού. Ειδικότερα, στοχεύει στο να καταγράψει τον συνολικό αριθμό των κόμικς που υπάρχουν σ' αυτά, να αναλύσει τα χαρακτηριστικά τους και να διερευνήσει τη διδακτική αξιοποίησή τους μέσα από τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέτουν γι' αυτά οι εκάστοτε συγγραφικές ομάδες. Η έρευνα στηρίζεται τόσο στο αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο (πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, οπτικός γραμματισμός) όσο και στην υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία. Το υπό έρευνα υλικό περιλαμβάνει τα Βιβλία Γλώσσας, τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων και τα Βιβλία Δασκάλου όλων των τάξεων και για την ανάλυσή του χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός μεθοδολογικών εργαλείων. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η παρούσα έρευνα αναδεικνύουν την ανάγκη για ουσιαστική ένταξη των κόμικς στα γλωσσικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού, τα οποία θα είναι αυθεντικά και αντιπροσωπευτικά του είδους τους. Επίσης, καθίσταται φανερό ότι τα κόμικς πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αυτούσιο γνωστικό αντικείμενο και ως εκ τούτου να συνοδεύονται από αντίστοιχους στόχους και δραστηριότητες. Τέλος, επισημαίνεται ότι κάθε προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης των κόμικς προϋποθέτει και τη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά: κόμικς, οπτικός γραμματισμός, εγχειρίδια Γλώσσας, διδασκαλία

ABSTRACT

The purpose of this research is to study the presence of comics in the Primary School books of Greek Language. More specifically, its goal is to record the total number of comics included in Language books, to analyse their characteristics and to investigate their didactic employment and implementation through the purposes and the activities posed by the writers. The research is based both on the equivalent theoretical framework (multiliteracies, multimodality, visual literacy) and on the existing relevant bibliography. The material researched includes Language Student's Books, Literary Anthologies as well as Teacher's Books from all classes of Primary School

and, for its analysis, a combination of methodological tools is used. The conclusions of the research denote the need for a substantial introduction of comics in Greek Language school books of all classes of Primary School, provided that these comics will be authentic and representative of their genre. Moreover, it is evident that the comics should be considered as independent cognitive subject and should, therefore, be accompanied by an analysis of equivalent purposes as well as by appropriate activities. Ultimately, it is mentioned in the research that every effort for the didactic employment and implementation of comics should be based on the relevant reeducation of educators.

Keywords: comics, visual literacy, Greek Language school books, teaching

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης. Ως μέσα διδασκαλίας επιτελούν πολλαπλές λειτουργίες, μερικές εκ των οποίων είναι οι λειτουργίες της ενημέρωσης και παρουσίασης της πραγματικότητας, της δημιουργίας κινήτρων μάθησης, της άσκησης και εμπέδωσης, της καθοδήγησης της διδασκαλίας και της κοινωνικοποίησης. Ο πολιτικός, πληροφοριακός και παιδαγωγικός αυτός χαρακτήρας των σχολικών εγχειριδίων τα καθιστά ενδιαφέροντα αντικείμενα έρευνας. Στη Δυτική Ευρώπη ήδη από τον 19ο αιώνα ξεκίνησε η ενασχόληση με τα σχολικά βιβλία, ενώ στην Ελλάδα ήρθε καθυστερημένα και ως εκ τούτου ακολούθησε δική της πορεία μην μπορώντας να συμβαδίσει με τις αντίστοιχες εξελίξεις στον διεθνή χώρο (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

Η ανάλυση και η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων χαρακτηρίζεται από την ποικιλία και την ευρύτητα του πεδίου έρευνάς τους. Ο Weinbrenner (όπως αναφέρεται στο Μπονίδης, 2004) επιχείρησε να συνοψίσει τη σχετική έρευνα σε τρία επίπεδα: (α) στην έρευνα που έχει ως αντικείμενο τον «κύκλο ζωής» του σχολικού βιβλίου, (β) στην έρευνα που μελετά το σχολικό βιβλίο ως μέσο επικοινωνίας και (γ) στην έρευνα που έχει ως αντικείμενο την «αποδοχή» του βιβλίου και την επίδρασή του στον μαθητικό και εκπαιδευτικό πληθυσμό. Ο Meyers (όπως αναφέρεται στο Μπονίδης & Χοντολίδου, ο.π.), από την άλλη μεριά, διακρίνει τρεις τρόπους ανάλυσης των σχολικών εγχειριδίων: (α) την «ανάλυση του ενός εγχειριδίου», (β) την «ανάλυση συνόλου εγχειριδίων», στην οποία ερευνάται οριζόντια ή κάθετα μια ομάδα εγχειριδίων και (γ) τη «σύγκριση σχολικών εγχειριδίων», στην οποία συγκρίνονται σχολικά βιβλία με διαφορετική σκοποθεσία και οπτική.

Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων επιλέγονται κάθε φορά βάσει των στόχων της έρευνας και των παραδοχών του/της ερευνητή/τριας. Οι κυριότερες μέθοδοι επεξεργασίας είναι: (α) η περιγραφική – αναλυτική, παραδοσιακή – ιστορική ή και ερμηνευτική μέθοδος, (β) η ανάλυση περιεχομένου (ποσοτική και ποιοτική), (γ) η ιδεολογικό – κριτική ανάλυση και (δ) η «ανάλυση λόγου» (Μπονίδης & Χοντολίδου, ο.π.: 197). Η περιγραφική –

αναλυτική, παραδοσιακή – ιστορική ή και ερμηνευτική μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί περισσότερο από τις υπόλοιπες τρεις, καθώς θεωρείται ευκολότερη και πρακτικότερη και ακολουθεί η ανάλυση περιεχομένου.

Από τις τέσσερις λειτουργίες που επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια (γνωσιακή, διδακτική, μαθησιακή, κοινωνικοποιητική/ ιδεολογική) τόσο στον διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα περισσότερο έχει ερευνηθεί η τελευταία, ενώ σπάνιες είναι οι μελέτες που τις ερευνούν συνολικά (Ματσαγγούρας, 2006). Επιπλέον, το ενδιαφέρον των ερευνών στρέφεται, κυρίως, στη μελέτη του κειμένου των βιβλίων και παραμελείται τόσο η εικονογράφησης τους, το περιεχόμενο, όσο και «η διδακτική της χρήσης τους» (Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, η σταδιακή επικράτηση της εικόνας έναντι του γραπτού λόγου καθώς και ο πολυτροπικός χαρακτήρας των παραγόμενων κειμένων εντείνει την ανάγκη για μελέτη των εννοιών του οπτικού γραμματισμού και της πολυτροπικότητας αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια. Σχετικά με την έρευνα της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί διεθνώς. Στον ελληνικό χώρο, ο Μπονίδης (2004) προτείνει κάποια μεθοδολογικά εργαλεία για την έρευνα της εικονογράφησης, ενώ προχωρεί και στην εξέταση του σχολικού βιβλίου ως πολυτροπικού κειμένου. Ενδελεχώς με τη μελέτη του οπτικού γραμματισμού στα σχολικά εγχειρίδια έχει ασχοληθεί ο Γρόσδος (2009, 2010^α, 2010^β, 2010^γ, 2011^γ), ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα της Δημητριάδου (2006).

Τα κόμικς αποτελούν μια ιδιαίτερη μορφή πολυτροπικών κειμένων, καθώς συνδυάζουν δυναμικά εικόνα και κείμενο. Για πολλές δεκαετίες εντάσσονταν στον χώρο της παραλογοτεχνίας και της μαζικής κουλτούρας και αντιμετώπιζονταν από παιδαγωγούς, λογοτέχνες και κριτικούς με εχθρότητα και καχυποψία. Η επικράτηση της έννοιας των Πολυγραμματισμών, η ανάπτυξη των πολιτισμικών και λογοτεχνικών σπουδών και η ανάγκη για ουσιαστική οπτική εγγραμματοσύνη ανέδειξαν τη δυναμική των κόμικς και τη θετική συμβολή τους στη διδασκαλία. Η έρευνα σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς βρίσκεται ακόμα σε αρχικό στάδιο. Παρ' όλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζουν το βιβλίο της Μίσσιου (2010), το βιβλίο των Μουλά & Κοσεγιάν (2010), η έρευνα των Γρόσδου & Ντάγιου (1999^α, 1999^β), καθώς και των Δημητριάδου & Παπαδόπουλου (2010).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσθέσει ένα μικρό λιθαράκι στο οικοδόμημα των ερευνών που αφορούν τόσο την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων όσο και τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς στη σημερινή εκπαίδευση. Σκοπός της είναι να μελετήσει την παρουσία των κόμικς στα εγχειρίδια γλώσσας του Δημοτικού και ειδικότερα (α) να καταγράψει και να αναλύσει τα χαρακτηριστικά των κόμικς που υπάρχουν σ' αυτά και (β) να διερευνήσει τον τρόπο αξιοποίησης των κόμικς στη γλωσσική διδασκαλία μέσα από τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέτει γι' αυτά η εκάστοτε συγγραφική ομάδα. Το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα παρουσιάζεται στα τρία πρώτα κεφάλαια της εργασίας («Στην εποχή των Πολυγραμματισμών», «Πολυτροπικότητα & Οπτικός Γραμματισμός», «Κόμικς»), ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο μελετάται η παρουσία του οπτικού γραμματισμού και των κόμικς στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Στο πέμπτο κεφάλαιο («Η Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας») γίνεται αναφορά στο υπό έρευνα υλικό, στις τεχνικές ανάλυσης που ακολουθήθηκαν και στις κατηγορίες βάσει των οποίων έγινε αυτή. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στο έκτο κεφάλαιο («Αποτελέσματα»), ενώ τα σχετικά συμπεράσματα στο τελευταίο («Συμπεράσματα»).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

1.1. Επικοινωνιακή Προσέγγιση & Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Στο πέρασμα των τελευταίων δεκαετιών το ενδιαφέρον της γλωσσολογίας μετατοπίστηκε από μια αποπλαισιωμένη και ρυθμιστική αντιμετώπιση της γλώσσας σε μια θεώρηση της επικοινωνιακής και λειτουργικής της διάστασης. Οι μελέτες που διεξήχθησαν γύρω από τις παραπάνω θέσεις οδήγησαν στη διαμόρφωση της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης*, στον πυρήνα της οποίας δε βρίσκεται η απλή κτήση των μορφοσυντακτικών κανόνων της γλώσσας, αλλά η ουσιαστική χρήση τους σε ποικίλα πλαίσια επικοινωνίας. Για τον πρωτεργάτη της Προσέγγισης Halliday (όπως αναφέρεται στο Χαραλαμπίδης, χ.χ.) η γλώσσα και η κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς «[...] δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα ούτε γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο». Ενώ, όπως επισημαίνει και ο Χαραλαμπίδης (χ.χ.: 4): «[Η Επικοινωνιακή Προσέγγιση] δεν ασχολείται επομένως με τη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων».

Στο επίκεντρο της διδασκαλίας δε βρίσκεται πια ως μονάδα αναφοράς η πρόταση αλλά το κείμενο, το οποίο νοηματοδοτεί και προσδιορίζει τις προτάσεις που το συναποτελούν. Στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης κρίνεται αναγκαία η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις, όπου θα χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτόνομα και αυθόρμητα. «Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα, όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις», τονίζει ο Halliday (ο.π.).

Τη δεκαετία του 1990, οι γλωσσολογικές έρευνες προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα και αναγνώρισαν ότι η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να νοηθεί απλώς ως μια σειρά γλωσσικών πράξεων που βιώνει ο χρήστης μιας γλώσσας. Κρίθηκε απαραίτητο να ληφθούν υπόψη και όλες εκείνες οι κατάλληλες στρατηγικές που παισιώνουν επικοινωνιακά τον λόγο και τον τοποθετούν μέσα στην κοινωνία που τον παράγει. Στόχος της διδασκαλίας δεν είναι μόνο η κατάκτηση της

επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά και η επεξεργασία εκ μέρους των μαθητών/τριών μορφών λόγου και κειμένων μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Χατζησαββίδης, 2005). Το ενδιαφέρον των μελετητών στράφηκε προς την έννοια του γραμματισμού, η οποία επεκτάθηκε μέσα στο νέο αυτό παιδαγωγικό πλαίσιο και οδήγησε στη θεμελίωση των αρχών της *Παιδαγωγικής του Γραμματισμού* (literacy education).

Η έννοια του γραμματισμού δεν αναφέρεται πια, όπως στο παρελθόν, απλώς και μόνο στην ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να γράφει. Πρόκειται για μια δυναμική πρακτική, η οποία επηρεάζεται από το εκάστοτε οικονομικό, κοινωνικό, τεχνολογικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Στην εποχή μας ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτά ή προφορικά, γλωσσικά ή μη γλωσσικά. Διακρίνεται σε λειτουργικό και κριτικό, καθώς το άτομο πρέπει όχι μόνο να τα κατανοεί, αλλά και να επεξεργάζεται κριτικά τα διάφορα είδη λόγου. (Ντίνας, 2004: 196). Στόχος της Παιδαγωγικής του Γραμματισμού είναι η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία, ώστε οι μαθητές/τριες να γίνουν κριτικοί και πληροφορημένοι πολίτες σε έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία (Παπούλια – Τζελέπη, 2004: 19).

Στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής του Γραμματισμού, η γλώσσα δεν αποτελεί ένα στατικό αντικείμενο της γνώσης δομημένο πάνω σε γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά είναι ένα μέσο για την κριτική αντιμετώπιση της γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία αυτή διαμορφώνεται. Στη διδασκαλία αυτό πραγματώνεται μέσα από την επεξεργασία και την κριτική θεώρηση κειμένων που έχουν νόημα για τους/τις μαθητές/τριες, την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού που συναντούν τα παιδιά στο περιβάλλον τους, καθώς και την ενεργή εμπλοκή τους στη διδασκαλία (Χατζησαββίδης, ο.π.).

1.2. Πολυγραμματισμοί

Οι ραγδαίες αλλαγές που σημειώθηκαν στη σημερινή κοινωνία σε τεχνολογικό, πολιτισμικό, οικονομικό και γλωσσικό επίπεδο επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο το

άτομο αντιμετωπίζει τον κόσμο. Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών και η κυριαρχία των Μ.Μ.Ε. ανέδειξαν την ανεπάρκεια της Παιδαγωγικής του Γραμματισμού να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες τα κατάλληλα εργαλεία για την προσέγγιση της επικοινωνίας και των πολυμεσικών και πολυτροπικών κειμένων που διαμορφώθηκαν μέσα στη νέα αυτή πραγματικότητα. Η αμφισβήτηση της πρωτοκαθεδρίας της γλώσσας ως του μοναδικού σημειωτικού συστήματος για την παραγωγή νοήματος έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών προς τη μελέτη και άλλων σημειωτικών τρόπων. Έτσι, το 1994 μια ομάδα δέκα επιστημόνων - η επονομαζόμενη New London Group – εισήγαγε την έννοια των *Πολυγραμματισμών*, σε μια προσπάθεια αναθεώρησης των εννοιών του γραμματισμού και του κειμένου, καθώς και του τρόπου θεώρησης των διαδικασιών κατανόησης και παραγωγής του γραπτού λόγου (Παπαδημητρίου, 2010: 20).

Συγκεκριμένα, οι Πολυγραμματισμοί αναφέρονται σε δύο σημαντικές πτυχές των γλωσσών σήμερα. Η πρώτη αφορά τη μεταβλητότητα που γνωρίζει το νόημα κατά τη δημιουργία του σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η επικοινωνιακή αυτή πολυμορφία απαιτεί από τους/τις μαθητές/τριες να είναι σε θέση να κατανοούν τα διαφορετικά νοήματα και να στέκονται κριτικά απέναντί τους. Στην «καρδιά» των Πολυγραμματισμών βρίσκεται ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή η ανάπτυξη μιας κριτικής μεταγλώσσας που θα εξετάζει τη δύναμη των πολυμεσικών και πολυτροπικών κειμένων. Στόχος, λοιπόν, είναι οι μαθητές/τριες να επεξεργάζονται κείμενα που θα είναι παρμένα από την καθημερινή τους ζωή, από πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές πηγές και να αναπτύσσουν μια γόνιμη κριτική σκέψη εξ αφορμής αυτών (Kalantzis & Cope, 2001).

Η δεύτερη πτυχή των Πολυγραμματισμών προκύπτει από την ανάπτυξη των νέων ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και αναφέρεται στην πολυτροπικότητα του λόγου σήμερα, στο πεδίο του οποίου συνυπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης του νοήματος. Το νόημα, δηλαδή, δημιουργείται μέσα σε διάφορα σημειωτικά συστήματα, πέραν του γλωσσικού, όπως το οπτικό, το ακουστικό, το κινησιολογικό, το χωρικό και το πολυτροπικό (Anstey & Bull, 2006: 25). Τα πολυμορφικά κείμενα που συναντώνται μπορεί να είναι έντυπα, ηλεκτρονικά, προφορικά, πολυτροπικά, διαδραστικά, γραμμικά ή μη, αντανακλώντας πάντα τις πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες που τα δημιούργησαν (Μίσιου, 2010:

300). Καθίσταται, επομένως, σημαντικό να εξασκηθούν οι σημερινοί/ές μαθητές/τριες στην επίγνωση της ποικιλίας των σημειωτικών συστημάτων και να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες αναγνώρισης και χειρισμού τους. Στόχος είναι η διαμόρφωση του ατόμου πολλαπλού εγγραμματισμού (multiliterate person), το οποίο θα είναι ικανό «[...] να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τον εγγραμματισμό και τις εγγράμματες πρακτικές σε μια κλίμακα κειμένων και τεχνολογιών, με κοινωνικά υπεύθυνους τρόπους [...]» (Anstey & Bull, ο.π.: 24) και να συμμετέχει ενεργά στην επιλογή του καταλληλότερου τρόπου επικοινωνίας και στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότερης στρατηγικής.

Στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών εισάγεται και η έννοια του «Σχεδίου», η οποία έρχεται «[...] να αντικαταστήσει τους παραδοσιακούς όρους «γράψιμο» ή «παραγωγή λόγου». Ως όρος παραπέμπει [...] στην περίπτωση της γλώσσας στη δόμηση και λειτουργία ενός κειμένου» (Χατζησαββίδης, 2003). Το Σχέδιο διακρίνεται σε τρία νοήματα, αυτό του σχεδιασμένου (designed), του σχεδιασμού (designing) και του ανασχεδιασμένου (redesigned). Το πρώτο αναφέρεται στις διαθέσιμες κοινωνικοπολιτισμικές πηγές που παράγουν νόημα, ενώ το δεύτερο στη διαδικασία μετασχηματισμού του αναδυόμενου νοήματος. Το ανασχεδιασμένο, τέλος, αφορά το αποτέλεσμα του σχεδιασμού, τη νέα πηγή παραγωγής νοήματος. Η έννοια του Σχεδίου βασίζεται στην ποικιλότητα της γλώσσας και στην ενεργή συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό γίνεσθαι (Μίσσιου, ο.π.: 302). Κατά τη διδασκαλία το Σχέδιο πραγματώνεται σε τέσσερις τομείς: την Τοποθετημένη πρακτική (την επαφή των μαθητών/τριών με στοιχεία που έχουν σχέση με τα βιώματά τους), την Ανοιχτή διδασκαλία (την ανάλυση και κατανόηση των βιωματικών στοιχείων των μαθητών/τριών), την Κριτική πλαισίωση (την ανάλυση και κριτική θεώρηση του λόγου των μαθητών/τριών μέσα στο αντίστοιχο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο) και τη Μετασχηματισμένη πρακτική (τη μεταφορά του λόγου σε άλλα κοινωνικά και επικοινωνιακά πλαίσια) (Χατζησαββίδης, 2003).

Όσον αφορά τα είδη των πολυγραμματισμών, οι απόψεις των ερευνητών δίστανται. Παραδείγματος χάρη, η Παπούλια – Τζελέπη (ο.π.: 21 – 22) διακρίνει τέσσερα είδη: τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy), τον γραμματισμό των μέσων επικοινωνίας (media literacy), τον υπολογιστικό γραμματισμό (computer literacy) και τον δικτυακό γραμματισμό (network literacy). Ο γραμματισμός των Μ.Μ.Ε.

αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναζητά, να βρίσκει, να αξιολογεί και να παράγει προϊόντα Μ.Μ.Ε. Ο υπολογιστικός γραμματισμός αφορά τη δημιουργία και επεξεργασία κειμένων και δεδομένων μέσω των εργαλείων λογισμικού του υπολογιστή. Ο δικτυακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί κριτικά τις πηγές και τις υπηρεσίες του παγκόσμιου δικτύου. Από την άλλη μεριά, οι Ετεοκλέους, Παύλου και Τσολακίδης (2012: 784) εστιάζουν κυρίως στον οπτικό, στον γλωσσικό και στον ψηφιακό γραμματισμό, ορίζοντας τον τελευταίο ως «[...] τη γνώση του τί είναι τεχνολογία, πώς δουλεύει, τι σκοπούς εξυπηρετεί, ώστε να προάγεται η μάθηση, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα των διαδικασιών». Στον οπτικό γραμματισμό θα αναφερθούμε διεξοδικά στη συνέχεια της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΟΤΗΤΑ & ΟΠΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

2.1. Πολυτροπικότητα

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η οικονομική και πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, καθώς και ο πλουραλισμός των μέσων επικοινωνίας οδήγησε τους ερευνητές της Γλωσσολογίας στο συμπέρασμα ότι η επικοινωνία και οι τρόποι της δεν είναι δυνατόν να ερμηνεύονται με βάση τα δεδομένα του παρελθόντος. Ως επακόλουθο της προβληματικής που δημιουργήθηκε, η ομάδα New London Group εισήγαγε την έννοια των Πολυγραμματισμών, η οποία συνδέθηκε στενά με τον όρο της *Πολυτροπικότητας* (Κυπριώτης, 2006).

Μέσα σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται, η μορφή του γραπτού κειμένου υπόκειται σε ποικιλότροπες αλλαγές (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004: 81). Η προνομιά της θέσης του γραπτού μηνύματος κλονίζεται, καθώς το νόημα διαμορφώνεται όλο και περισσότερο πολυτροπικά (Μουλά & Κοσεγιάν, 2010: 22 – 23). Όπως επισημαίνει η Χοντολίδου (1999): «[...] η επικοινωνία συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους [modes], ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο». «Τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες» (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, 2004).

Η σημειωτική τονίζει την πολυτροπικότητα των μηνυμάτων ως γνήσια επικοινωνιακή πράξη, ενώ οι εισηγητές της έννοιας (Kress & van Leeuwen, 2010) θεωρούν την πολυτροπικότητα ως βασική παράμετρο κάθε κειμένου κι όχι ένα ακόμα στοιχείο της ανάλυσης της επικοινωνίας (Χοντολίδου, ο.π.). Τα κείμενα σήμερα ενέχουν πολλά νοήματα, τα οποία δομούνται με πολλά σημειωτικά μέσα, γλωσσικά και μη. Καθένα είναι «μια σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους» (Στάμου, Τρανός & Χατζησαββίδης, ο.π.). Η πολυτροπικότητα, λοιπόν, αποτελεί το εργαλείο, για να αναλύσουμε και να εξετάσουμε ένα κείμενο ως προς τα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία του, να τα

ερμηνεύσουμε ξεχωριστά και ταυτόχρονα να τα κατανοήσουμε ως ενότητα (Παπαδημητρίου, ο.π.: 20).

Η πολυτροπικότητα αποτελεί κομμάτι της καθημερινότητας και διαχέεται σε όλους τους τομείς της δημόσιας και ιδιωτικής δράσης των ατόμων. Πολυτροπικά κείμενα συναντάμε συνεχώς τόσο σε έντυπη (αφίσες, φυλλάδια), όσο και σε οπτικοακουστική μορφή (κινηματογράφος, κόμικς, τηλεοπτικές διαφημίσεις). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, πριν ακόμα αρχίσουν την επίσημη εκπαίδευση. Όταν, παραδείγματος χάρη, προσπαθούν να μαντέψουν τι λέει η πρόσκληση που πήραν, «προσεγγίζουν τη γραπτή γλώσσα με τη βοήθεια όχι μόνο του λεκτικού κώδικα αλλά και των εικονιστικών του παραμέτρων» (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, ο.π.: 82). Επιπλέον, εκφράζονται στην καθημερινότητά τους με μια ποικιλία πολυτροπικών μέσων, όπως η ζωγραφική, το γράψιμο, οι χειρονομίες και το τραγούδι, μεταφέροντας μ' αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους σε ένα σημειωτικό σύστημα, ώστε να κατανοήσουν κάποιο άλλο (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, ο.π.: 83).

Η ανάγνωση ενός πολυτροπικού κειμένου ως διαδικασία είναι διαφορετική από την ανάγνωση ενός μονοτροπικού, γλωσσικού κειμένου, καθώς ο αναγνώστης αναζητά κρυμμένα νοήματα και πληροφορίες, διαμέσου του οπτικού κώδικα (Kress & van Leeuwen, 2010). Ο αναγνώστης, δρώντας ως λειτουργικός χρήστης, καλείται αρχικά να εντοπίσει και να αποκωδικοποιήσει τα δεδομένα κάθε σημειωτικού τρόπου (εικόνες, χάρτες, λεκτικό κείμενο), για να μπορέσει να οικοδομήσει το νόημα, συνδέοντας την προϋπάρχουσα γνώση του με το επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου με το οποίο έρχεται σε επαφή (δημιουργός νοήματος). Στη συνέχεια, ως κριτικός αναλυτής καλείται να σταθεί κριτικά απέναντι στο κείμενο και να μετασχηματίσει τις πληροφορίες του μέσα σε ένα διαφορετικό περιβάλλον (μετασχηματιστής/αναδιοργανωτής νοημάτων) (Hill, όπως αναφέρεται στο Παπαδημητρίου, ο.π.).

Οι μαθητές/τριες χρειάζεται, λοιπόν, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού, πολυτροπικού λόγου και να γίνονται πραγματικοί δημιουργοί νοήματος, κατανοώντας ότι η πρόθεση του δημιουργού ενός σημείου επηρεάζει τη σχέση μεταξύ μορφής (σημαίνοντος) και νοήματος (σημαινόμενου) (Kress, 2001). Προκειμένου να αναπτύξουν πρακτικές κριτικών πολυγραμματισμών, πρέπει να

κατανοήσουν το πώς οι γλωσσικοί και οπτικοί τρόποι μπορούν να αναπτυχθούν τόσο ανεξάρτητα όσο και αλληλεπιδραστικά, για να οικοδομήσουν διαφορετικά νοήματα (Core & Kalantzis, 2000). Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύνθετο, πολυτροπικό σύστημα, θα αποδέχεται την ποικιλομορφία της και θα λαμβάνει υπόψη του τα διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας όπου αυτή διαμορφώνεται. Όπως επισημαίνει η Χοντολίδου (ο.π.): «[...] 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».

2.1.1. Πολιτισμικές και λογοτεχνικές σπουδές

Στο πλαίσιο της έννοιας της Πολυτροπικότητας, αξίζει μια σύντομη αναφορά στις *πολιτισμικές και λογοτεχνικές σπουδές*, η ανάπτυξη των οποίων συνδέθηκε με την εμφάνιση του όρου της πολυτροπικότητας, λόγω της ανάγκης για μια ουσιαστικότερη ερμηνεία των σύγχρονων πολιτισμικών προϊόντων (Κυπριώτης, ο.π.). Οι πολιτισμικές σπουδές θεωρούν αντικείμενό τους κάθε μορφή «σημασιοδοτικής πρακτικής». Η μελέτη τους επεκτείνεται αφενός στην ανάδειξη έργων αυθεντικών μορφών έκφρασης - είτε αυτά ανήκουν στον λογοτεχνικό κανόνα, είτε όχι - και αφετέρου στην ανάλυση του τρόπου - κριτικής ή μη - πρόσληψης ενός κειμένου από τον σύγχρονο άνθρωπο (Μίσιου, ο.π.: 287). Με τη σειρά τους, οι λογοτεχνικές σπουδές δίνουν έμφαση στον δημιουργικό αναγνώστη ως νοηματοδότη του λογοτεχνικού έργου. Το νόημα ενός κειμένου, δηλαδή, δεν θεωρείται εκ των προτέρων δεδομένο, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις γνώσεις και τις εμπειρίες του ενεργού αναγνώστη. Η σχέση της κατανόησης και της ερμηνείας ενός έργου βρίσκεται στον πυρήνα των λογοτεχνικών

σπουδών, που αντιμετωπίζουν αυτές τις έννοιες άλλοτε ως διαφορετικές και άλλοτε ως μία (Μίσιου, ο.π.: 292 – 293).

2.2. Οπτικός γραμματισμός

Σ' έναν κόσμο όπου κυριαρχούν τα οπτικά μέσα και τα οπτικά ερεθίσματα, αποτελεί στοιχειώδη εγγραμματισμό για τους/τις μαθητές/τριες η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων κατανόησης και κριτικής προσέγγισης της εικόνας (Hobbs, όπως αναφέρεται στο Μουλά & Κοσεγιάν, ο.π.). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τους κώδικες και τους μηχανισμούς παραγωγής νοήματος της εικόνας μέσα από την παροχή οπτικοακουστικής παιδείας, στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (Μουλά & Κοσεγιάν, ο.π.: 23). Αναφερόμενοι στον *Οπτικό γραμματισμό* εννοούμε την ικανότητα όχι μόνο κατανάλωσης (χρήσης) και κριτικής αξιολόγησης, αλλά και δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων (Γρόσδος, 2010^γ: 61).

2.2.1. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού

Οι Kress & van Leeuwen συγκέντρωσαν και σχηματοποίησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με την πολυτροπικότητα και δημιούργησαν μια πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας, η οποία επιχειρεί να ερμηνεύσει συνολικά όλους τους επιμέρους τρόπους της σύγχρονης επικοινωνίας (Γρόσδος, ο.π.: 170). Η *Γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (ή οπτικού κειμένου) παρέχει μια μεταγλώσσα για την ανάλυση της δομής και των σημασιολογικών σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων που διαπλέκονται για την κατασκευή νοήματος σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Παπαδημητρίου, ο.π.: 7).

Η Γραμματική του οπτικού σχεδιασμού στηρίζεται στην παραδοχή ότι η οπτική επικοινωνία είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών. Επίσης, για τους εισηγητές της θεωρίας οι εικόνες δεν είναι απλές αναπαραστάσεις, αλλά δίαυλοι μέσω των οποίων επικοινωνούν άτομα, τόποι, αντικείμενα. Τα σημειωτικά συστήματα, τέλος, δεν εξετάζονται ξεχωριστά, αλλά σε συνδυασμό μεταξύ τους,

χωρίς να υπάρχουν «πρωτεύοντες (γλωσσικοί κώδικες) και δευτερεύοντες (μη γλωσσικοί) τρόποι» (Γρόσδος, ο.π.).

Θεωρητική βάση της Γραμματικής του οπτικού κειμένου αποτελεί η Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, της οποίας εισηγητής είναι ο Halliday (1994). Αυτή η θεωρία παρέχει ένα σύνολο αρχών που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των νοημάτων των γλωσσικών κειμένων. Ομαδοποιεί τα νοήματα σε τρεις βασικές κατηγορίες, τις μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία. Πολλοί μελετητές υποστήριξαν ότι η κοινωνική σημειωτική θεωρία του Halliday για τη γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μελέτη και άλλων επικοινωνιακών τρόπων, όπως τις εικόνες, τις φωτογραφίες, τις χειρονομίες. Αυτό ακριβώς διερευνούν οι Kress και van Leeuwen μέσω της «οπτικής γραμματικής» τους: πώς η αναπαραστατική, η διαπροσωπική και η κειμενική μεταλειτουργία είναι δυνατόν να εφαρμοστούν στην οπτική επικοινωνία (Παπαδημητρίου, ο.π.: 13).

Η αναπαραστατική μεταλειτουργία αναφέρεται στις σχέσεις που δομούν οι εικόνες όχι μόνο ανάμεσα στον θεατή και στις αναπαραστάσεις αλλά και ανάμεσα στα απεικονιζόμενα πρόσωπα, στους τόπους και στα αντικείμενα. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε μια εικόνα μπορεί να είναι ενεργητικοί ή παθητικοί, οι αναπαριστώμενες ενέργειες μεταβατικές ή αμετάβατες, ενώ κάποιες φορές η ενέργεια μπορεί να είναι αντίδραση και όχι δράση. Η διαπροσωπική μεταλειτουργία αφορά τις σχέσεις που δημιουργούν οι εικόνες ανάμεσα στον θεατή και τους ανθρώπους, τους τόπους, τα αντικείμενα που αναπαρίστανται σ' αυτές, καθώς και τη στάση που υποδεικνύουν ότι πρέπει ο θεατής να κρατήσει απέναντι στα εικονιζόμενα. Η (βλεμματική) επαφή, η κοινωνική απόσταση (πλάνο) και η προοπτική είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση που θα διαμορφώσει ο θεατής. Τέλος, η κειμενική μεταλειτουργία αναφέρεται στον τρόπο σύνθεσης των εικόνων και των σελίδων, καθώς αυτός διαμορφώνει και το νόημά τους. Οι σημαντικότερες κειμενικές δομές είναι η οριζόντια δομή (αριστερά – δεξιά), η κάθετη (πάνω – κάτω) και το κέντρο (Μπονίδης, 2004: 160 – 166).

2.2.2. Οπτικός γραμματισμός και εκπαίδευση

Στις σύγχρονες κοινωνίες με την εικόνα να κυριαρχεί δυναμικά έναντι του γραπτού λόγου, παιδιά, έφηβοι και ενήλικες περνούν μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς τους δεχόμενοι ποικιλία οπτικοακουστικών ερεθισμάτων (τηλεόραση, διαδίκτυο, έντυπες και τηλεοπτικές διαφημίσεις, πινακίδες, φυλλάδια). Όμως, «στη σημερινή πραγματικότητα, το βλέμμα του μικρού θεατή είναι μεν κορεσμένο από εικόνες, αλλά ανεκπαιδευτο» (Γρόσδος, 2009). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην εικόνα, με στόχο αφενός την κατασκευή των εννοιών του συμβολισμού και της αναπαράστασης (επεξεργασία εννοιών και συμβολισμών) και αφετέρου την προσφορά στρατηγικών μέσω των οποίων τα παιδιά θα ανακαλύψουν τους διάφορους τρόπους αναπαράστασης του κόσμου (οπτική αντίληψη) (Δημητριάδου, 2006).

Κατά τη διδασκαλία της εικόνας οι μαθητές/τριες δεν μένουν μόνο *θεατές – καταναλωτές* των εικόνων, αλλά *μετατρέπονται σε ερευνητές – κριτικούς*, καθώς αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις εικόνες και διαμορφώνουν κατάλληλα κριτήρια αξιολόγησής τους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν τα οπτικοακουστικά μέσα και γίνονται οι *ίδιοι/ες παραγωγοί - δημιουργοί* εικόνων.

«Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί – θεατή» (Γρόσδος, 2010^γ 61). Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να χαρούν τις εικόνες και να αναπτύξουν «διάλογο» μαζί τους, άλλοτε ως ανυποψίαστοι θεατές –που ταυτίζονται με τον δημιουργό και τα πρόσωπα της εικόνας– και άλλοτε ως κριτικοί –με ματιά λιγότερο συναισθηματική. Στη συνέχεια, προχωρεί ένα βήμα παραπέρα, δεν μένει στην παθητική προσέγγιση των εικόνων εκ μέρους των μαθητών/τριών, αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντί τους. Τα παιδιά ως ερευνητές – κριτικοί σχολιάζουν, συζητούν και ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σε διάφορα οπτικά ερεθίσματα, προσεγγίζοντάς τα από ποικίλες οπτικές. Όμως, η εξοικείωση με τις εκφραστικές δυνατότητες των οπτικοακουστικών μέσων δεν πρέπει να περιλαμβάνει μόνο τη γνωριμία των παιδιών με χαρακτηριστικά έργα (κόμικς, φωτογραφίες, εικόνες βιβλίων, διαφημίσεις, τηλεοπτικές εκπομπές, κινηματογραφικές ταινίες, πολυμέσα, ραδιοφωνικά προγράμματα). Πρέπει να τους προσφέρει, πάνω απ' όλα, τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν την προσωπική τους έκφραση και να παράγουν τα

δικά τους έργα (παιδί – παραγωγός), χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα οπτικοακουστικά εργαλεία (Γρόσδος, 2009).

Παρά την ανάγκη για ένα περισσότερο οπτικά προσανατολισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, η Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (2005: xv) θεωρεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση οι εξελίξεις αντιμετωπίζονται κατ' αρχήν θετικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά η αντίδραση σε πρακτικό είναι παθητική, ενώ η δράση σε ερευνητικό επίπεδο σε πρωτόλεια επίπεδα. Το σχολείο οφείλει να αναδείξει την εικόνα ως βασική παράμετρο της διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές της, να εξοικειωθούν με τη διαδικασία αποκωδικοποίησής της και να τη συγκρίνουν με τον προφορικό και γραπτό λόγο (Ιντζίδης & Καραντζόλα, 1999). Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2011⁷: 78), οι εικόνες που θα επιλεγούν θα πρέπει να είναι πρωτότυπες ή γνήσιες, να διακρίνονται για την πολυτροπικότητά τους, να επιτρέπουν πολλαπλές αναγνώσεις, να προέρχονται από την καθημερινότητα των παιδιών, να συμβάλλουν στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας και να διατηρούν το πολιτιστικό τους περιεχόμενο και τις οπτικές τους αξίες. Η ενσωμάτωση προγραμμάτων οπτικοακουστικού γραμματισμού στα γνωστικά αντικείμενα του ελληνικού σχολείου αποτελεί πρωτεύοντα στόχο και το επόμενο βήμα θα ήταν η ένταξη αυτών των προγραμμάτων στα επίσημα προγράμματα σπουδών (Θεοδωρίδης, 2006: 47).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΚΟΜΙΚΣ

3.1. Ορισμός

Οι ποικίλοι τρόποι καλλιτεχνικής έκφρασης που εμπλέκονται στα κόμικς καθώς και η μεγάλη ποικιλία τους καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός καθολικού και εξακριβωμένου ορισμού. Το μόνο σίγουρο είναι ότι η λέξη «κόμικς» (άκλιτο ουσιαστικό) αποτελεί αντιδάνειο και προέρχεται από τη συντόμευση των λέξεων *comic stories*, οι οποίες είναι οι ελληνικές λέξεις: κωμικές ιστορίες (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999^α: 71). Η ετυμολογία τους από την ελληνική λέξη «κωμικός» δεν σημαίνει ότι η μέσω εικόνων αφήγηση είναι οπωσδήποτε αστεία, αν και το κωμικό στοιχείο επικρατεί στην πλειονότητα της παραγωγής κόμικς (Μαρτινίδης, 1991: 13).

Κάθε προσπάθεια διατύπωσης ενός ορισμού για τα κόμικς θα πρέπει να καθιστά σαφή τη διάκρισή τους από συναφή είδη που δεν εμπίπτουν σε αυτά (γελοιογραφία, κινηματογράφος, φωτο-ρομάντζο). Η πυκνότητα του μοναδικού σκίτσου που, κατά κανόνα, χαρακτηρίζει τη γελοιογραφία, ακόμα κι αν συνοδεύεται από φράσεις σε μπαλονάκια ή σε λεζάντα, δεν επαρκεί για να συγκροτήσει την αφηγηματική διαδοχή των κόμικς. Επίσης, η αφηγηματική αυτή διαδοχή προϋποθέτει το τύπωμά της σε σελίδα και όχι την παρουσίασή της στην οθόνη, όπως συμβαίνει με τα κινούμενα σχέδια στον κινηματογράφο. Τέλος, δεν αναφερόμαστε σε κόμικς, όταν η φωτογραφία αντικαθιστά το σκίτσο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των φωτο-ρομάντζων (Μαρτινίδης, ο.π.: 13 – 14).

Οι σύγχρονοι μελετητές των κόμικς έχουν επιχειρήσει να δώσουν διάφορους ορισμούς για το είδος, όσο το δυνατόν πιο ευρείς και ουδέτερους, προσπαθώντας να αναδείξουν τις απεριόριστες και συναρπαστικές τους δυνατότητες (Μίσιου, ο.π.: 33). Ο McCloud (1994: 9), λοιπόν, ορίζει τα κόμικς ως «παράθεση απεικονιστικών και άλλων εικόνων, τοποθετημένες σε μια ηθελημένη ακολουθία, με σκοπό να μεταδώσουν πληροφορίες και/ ή να προκαλέσουν την αισθητική ανταπόκριση του θεατή», ενώ ο Κάσσης (1998: 75) ως «αλληλοδιάδοχες εικόνες σε μια σελίδα, που

αφηγούνται μια ιστορία». Ο Μαρτινίδης (ο.π.: 16) προτείνει τον όρο «εικονογραφηγήματα», αποδίδοντας έτσι τη θεμελιακή ποιότητα του είδους: την αφήγηση ιστοριών με τη συμπάρθεση σχεδιασμένων εικόνων, ενώ ο Groensteen (όπως αναφέρεται στο Μίσιου, ο.π.) εισάγει την έννοια των «αλληλέγγυων εικόνων», αναγνωρίζοντας ως βάση των κόμικς «τη σχέση μιας πολλαπλότητας αλληλέγγυων εικόνων». Ο Σκαρπέλος (2000: 48), τέλος, προσεγγίζει τον ορισμό των κόμικς με μεγάλη ευρύτητα, αναφέροντας ότι «κόμικς είναι ό,τι παράγεται, πωλείται και αγοράζεται για να καταναλωθεί ως κόμικς».

3.2. Η ιστορία των κόμικς

«Πρόγονοι» των κόμικς θεωρούνται οι προϊστορικές τοιχογραφίες των σπηλαίων και ακολουθούν οι διαδοχικές εικόνες στις στήλες των Ασσυροβαβυλωνίων και οι επιτύμβιες πλάκες των πυραμίδων της Αιγύπτου. Οι Ινδιάνοι της Αμερικής, οι Εσκιμώοι και οι Σουμερίν σκιαγραφούσαν κι αυτοί ολόκληρες ιστορίες. Στον ελλαδικό χώρο, ο «Δίσκος της Φαιστού» στη Μινωική Κρήτη διηγείται ιστορίες με εικόνες και θα μπορούσε να θεωρηθεί το πρώτο κόμικς της αρχαίας Ελλάδας. Η ανακάλυψη της τυπογραφίας τον 15^ο αιώνα οδήγησε στην εμφάνιση των πρώτων εικονογραφημένων εντύπων τον 17^ο αιώνα (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 72).

Με τη σημερινή τους μορφή, τα κόμικς ξεκινούν για πρώτη φορά στην Αμερική το 1832, όταν ο Βίλχελμ Μπας σχεδίασε τους ήρωες Μαχ και Moritz. Το 1895 εκδίδεται το πρώτο αυθεντικό περιοδικό, το «The Yellow Kid». Έκτοτε, τα κόμικς γνωρίζουν σταδιακή εξέλιξη με την παραγωγή τους να αυξάνεται κατακόρυφα την περίοδο του Μεσοπολέμου, οπότε και εμφανίζονται τα πρώτα υπερηρωικά αμερικανικά κόμικς. Από τις ευρωπαϊκές χώρες, πρώτες η Γαλλία και το Βέλγιο δημιουργούν τα δικά τους κόμικς. Ο «Τεν – Τεν» του Βέλγου Herge είναι ο πρώτος ευρωπαϊκός ήρωας που κατάφερε να γίνει παγκοσμίως γνωστός.

Στην Ελλάδα τα κόμικς κάνουν την εμφάνισή τους την περίοδο του Μεσοπολέμου, γύρω στο 1930. Τα πρώτα ελληνικά κόμικς είναι απλοϊκά, άτεχνα, με ασπρόμαυρη εικονογράφιση, τελείως διαφορετικά από τα σημερινά (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.). Τη δεκαετία 1950 – 1960 εξαπλώνονται ευρέως τα αμερικανικά

κόμικς («Μίκυ Μάους»), ενώ το 1951 κυκλοφορούν τα «Κλασσικά εικονογραφημένα», μια σειρά κόμικς που διασκευάζει έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας. Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 εμφανίζονται τα ποιοτικά ευρωπαϊκά κόμικς («Αστερίξ», «Τεν – Τεν»). Η ελληνική παραγωγή κόμικς άρχισε να παρουσιάζει έργα της. Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εκδίδεται η διασκευή των κωμωδιών του Αριστοφάνη, μια σειρά κόμικς που γνωρίζει ακόμα και σήμερα μεγάλη εμπορική επιτυχία. Ακολουθούν τα πολιτικά κόμικς του Αρκά, του Κυρ, του Στάθη, καθώς και άλλα («Βαβέλ», «Οι μύθοι του Αισώπου σε κόμικς») που γνωρίζουν σταδιακά την αποδοχή του αναγνωστικού κοινού.

3.2.1. Η διάδοση των κόμικς

«Τα παιδιά ή και τα λιγότερο παιδιά των ημερών μας [...] μπορεί να αγνοούν τον ‘Γαργαντούα’ αλλ’ αναγνωρίζουν αμέσως τον Οβελίξ [...]» (Μαρτινίδης, ο.π.: 146). Τις τελευταίες δεκαετίες οι ήρωες των κόμικς έχουν αναδειχθεί σε παγκόσμιες διασημότητες, συναγωνιζόμενοι τους πετυχημένους ηθοποιούς του κινηματογράφου και τις σπουδαίες μορφές της μυθολογίας και της ιστορίας. Η μεγάλη αυτή εμπορική επιτυχία των κόμικς οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως: στο μεγάλο φάσμα αφηγηματικών ειδών (περιπέτεια, φαντασία, σάτιρα) που καλύπτουν, στην ευκολία με την οποία διαβάζονται σε οποιοδήποτε χρόνο και τόπο (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 73), στην απόλαυση της «συνολικής εμποπτείας» που προσφέρουν και στη θεματική τους «εξειδίκευση» (παιδικά, εφηβικά), που παγίωσε εμπορικά το αναγνωστικό τους κοινό (Μαρτινίδης, ο.π.: 148 - 149). Επιπλέον, απευθύνονται σε ένα ευρύ αναγνωστικό κοινό, το οποίο δεν αποτελείται μόνο από παιδιά, δε διαφοροποιείται ως προς το φύλο και προέρχεται, κυρίως, από τα μεσαία κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα (Μαρτινίδης, ο.π.: 146 – 148).

3.3. Τα χαρακτηριστικά των κόμικς

Τα κόμικς στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην ύπαρξη των εικόνων, με τον λόγο να βρίσκεται σε λειτουργική σχέση μαζί τους. Πολλές φορές η εικόνα επικρατεί, ενώ ο λόγος, συχνά, υποχωρεί ακόμα περισσότερο βασιζόμενος μόνο στο σκίτσο (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 71). Σύμφωνα με τον Μαρτινίδη (ο.π.: 29): «[τα]

εικονογραφηγήματα μεταχειρίζονται, ακριβώς, και τον λόγο – το κείμενο – και την εικόνα – το σκίτσο – σε δοσολογίες που ποικίλλουν χωρίς ποτέ να ξεπερνούν κάποια όρια». Η σχέση εικόνας και λόγου και οι μεταξύ τους συνδυασμοί έχουν απασχολήσει αρκετά τους μελετητές των κόμικς (Morgan, McCloud, Hatfield) και, ενώ οι απόψεις τους ποικίλλουν, «θα πρέπει να θεωρείται δεδομένο ότι ένα κόμικς χωρίς λόγια εξακολουθεί να είναι κόμικς, αλλά ένα κόμικς χωρίς εικόνες δεν μπορεί να θεωρηθεί κόμικς» (Μίσιου, ο.π.: 35).

3.3.1. Χαρακτηριστικά του κειμένου

«Σύμφωνα με πολλές απόψεις, τα κόμικς υπάρχουν ως είδος από τη στιγμή που οι αφηγηματικές βινιέτες ενσωμάτωσαν στο εσωτερικό τους τα λόγια των χαρακτήρων και τα ερμηνευτικά σχόλια του αφηγητή, που μέχρι τότε ήταν τοποθετημένα κάτω από αυτές» (Μίσιου, ο.π.: 43). Ο λόγος εισέρχεται στη βινιέτα με συγκεκριμένους τρόπους και χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το αφηγηματικό επίπεδο και τις τεχνικές έκφρασης. Έτσι, το κείμενο μέσα σε μια βινιέτα μπορεί να φιλοξενείται στον χώρο της λεζάντας, στον χώρο του μπαλονιού και στον χώρο της ίδιας της βινιέτας (ελεύθερη εγγραφή του κειμένου πάνω στο σχέδιο).

Η λεζάντα είναι συνήθως ορθογωνίου σχήματος, βρίσκεται τοποθετημένη στο πάνω ή στο κάτω μέρος της βινιέτας και χρωματίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ξεχωρίζει από τα μπαλόνια που έχουν συνήθως λευκό φόντο. Ο χώρος της λεζάντας περιλαμβάνει τα σχόλια του αφηγητή, πληροφορίες σχετικά με τη διήγηση, ενδείξεις τόπου και χρόνου, ακόμα και περίληψη της έκβασης της ιστορίας. Στο κείμενό της η αφήγηση είναι, συνήθως, τριτοπρόσωπη, όταν ο αφηγητής είναι αντικειμενικός, ή πρωτοπρόσωπη, όταν ο αφηγητής ταυτίζεται με κάποιον από τους ήρωες της ιστορίας. Το ύφος του λόγου είναι επίσημο και χρησιμοποιείται ο πλάγιος λόγος.

Το μπαλόνι είναι το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο των κόμικς και αποτελεί τόσο τον διαχωρισμό ανάμεσα στο σχέδιο και στο κείμενο, όσο και τη μεταξύ τους σύνδεση. Το μπαλόνι με απόληξη είναι η πιο διαδεδομένη μορφή, αλλά πολλές φορές παίρνει και άλλες (ορθογώνιο σχήμα, με διακεκομμένες γραμμές, συννεφάκι). Το κείμενο που εσωκλείει, το σχήμα και το πάχος του πλαισίου του αποτελούν πηγή

πληροφοριών και σηματοδοτούν ότι κάποιος μιλάει ή σκέφτεται· παραδείγματος χάρη, το συννεφάκι δηλώνει ότι ο ήρωας σκέφτεται. Επίσης, δεν περιλαμβάνει μόνο λέξεις, αλλά και εικόνες. Η παρουσία των μπαλονιών μέσα στην εικόνα παραπέμπει στον ευθύ, προφορικό λόγο και γι' αυτό η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι, κυρίως, η κοινή καθομιλουμένη.

Η εικόνα και το κείμενο στα κόμικς όχι μόνο συνυπάρχουν, αλλά το κείμενο πολλές φορές γίνεται εικόνα, προκειμένου να εξυπηρετήσει την αφήγηση και να αποδώσει την πραγματικότητα, συμβάλλοντας και στην οικονομία της αφήγησης. Τα κόμικς στην προσπάθειά τους να αναπαραστήσουν οπτικά το ηχητικό -και όχι μόνο- περιβάλλον χρησιμοποιούν οπτικά, γραφολογικά και τυπογραφικά μέσα. Αποδίδουν, έτσι, οπτικά με τη χρήση της γραφής τη μουσική, τη φωνή του αφηγητή, τη φωνή των ηρώων, τους ήχους του περιβάλλοντος, τη διαφορετική γλώσσα και προφορά, τα συναισθήματα. Η οπτική απόδοση ειδικά των ήχων αποδίδεται με τον όρο ονοματοποιία που αναφέρεται αφενός σε λέξεις που η σημασία τους υποδηλώνει την ηχογόνο πηγή (το ρήμα *sniff* αποδίδει το κλάμα: «σνιφ σνιφ») και αφετέρου στην οπτικοποίηση ήχων που δεν μπορούν να αποδοθούν με εικόνες (το ροχαλητό: «zzz») (Μίσσιου, ο.π.: 49 - 51).

Επιπλέον, στα πολυτροπικά κείμενα, όπως τα κόμικς, η μορφή των γραπτών κειμένων πολλαπλασιάζει τις εκφραστικές δυνατότητες του γραπτού μηνύματος. Τυπογραφικά στοιχεία καθοδηγούν την αφήγηση (κεφαλαία γράμματα, έντονη γραφή, υπογράμμιση) ή δίνουν στοιχεία για τη σημασία της λέξης (λέξεις που δηλώνουν τόπο αναπαρίστανται με τέτοιο τρόπο, ώστε να οπτικοποιείται το νόημά τους). Τέλος, διαφορετικά κειμενικά είδη (διαφημιστικά έντυπα, επιγραφές) παρεμβάλλονται στο κείμενο, διατηρώντας τα γραφοτεχνικά χαρακτηριστικά τους, και το διανθίζουν (Μίσσιου, ο.π.: 51; Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, ο.π.: 84 - 94).

3.3.2. Χαρακτηριστικά της εικόνας

Σύμφωνα με τον Μαρτινίδη (ο.π.: 34): «σκοπός του εικονογραφηγέματος δεν είναι να μιλήσει με τις λέξεις για τις λέξεις και τον κόσμο, αλλά να τις μετατρέψει σε εικαστικές παραστάσεις, σε ζωγραφική». Η εικόνα στα κόμικς πρέπει να αναπτυχθεί

στην πιο κατάλληλη αλληλουχία, για να εξυπηρετήσει την πλοκή. Ο τρόπος μέσα από τον οποίο ο δημιουργός του κόμικς ξεδιπλώνει την ιστορία του με την παράθεση εικόνων έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ακολουθεί κάποιες καθιερωμένες συμβάσεις. Παραδείγματος χάρη, για να αποδοθεί η ιδέα της κίνησης στον αναγνώστη μιας σταθερής εικόνας, ο δημιουργός χρησιμοποιεί τις «γραμμές της κίνησης», δηλαδή γραμμές που ακολουθούν την υποτιθέμενη τροχιά των αντικειμένων.

Η κλίμακα του κάδρου ή πλάνο που χρησιμοποιείται σε κάθε βινιέτα αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εικόνας. Με τον όρο αυτό εννοούμε το εμβαδόν που καταλαμβάνει το πρόσωπο ή κάποιο άλλο πρωταγωνιστικό στοιχείο μέσα στα εκάστοτε όρια της βινιέτας. Το γενικό πλάνο παρουσιάζει τους ήρωες από μακριά, το μεσαίο δίνει έμφαση στην ολόσωμη παρουσία τους, ενώ στο κοντινό κυριαρχεί το πρόσωπο ενός ή περισσότερων ηρώων. Το είδος του πλάνου εκφράζει το ψυχολογικό βάθος των ηρώων και διαμορφώνει την ένταση της δράσης. Στο μεσαίο κάδρο, παραδείγματος χάρη, τονίζεται η δράση των ηρώων και οι μεταξύ τους σχέσεις, ενώ στο κοντινό αποτυπώνονται τα συναισθήματά τους.

Μια άλλη παράμετρος που χαρακτηρίζει την εικόνα στα κόμικς είναι η *οπτική γωνία* από την οποία αντικρίζουμε τον ήρωα ή το θέμα κάθε βινιέτας. Αντιστοιχεί στο βλέμμα του αναγνώστη σε σχέση με τη βινιέτα. «Συμβάλλει στη δημιουργία εντυπώσεων, όπως αυτή της αποστασιοποίησης του αναγνώστη σε σχέση με τα εικονιζόμενα, της στενής επαφής, της απειλής ή της ασφάλειας, της αντικειμενικότητας ή της υποκειμενικότητας» (Μίσσιου, ο.π.: 68). Έτσι, όταν η δράση παρουσιάζεται στο ύψος των ματιών ενός όρθιου ατόμου, δίνει μια θεατρική αντίληψη στην αφήγηση, ενώ όταν παρουσιάζεται από ψηλά ή από χαμηλά εμφανίζει έναν ήρωα αδύναμο ή ισχυρό, αντίστοιχα.

3.3.3. Χαρακτηριστικά της πλοκής

Ως πλοκή ορίζεται η ακολουθία των γεγονότων που συγκροτούν μια ιστορία, την οποία δημιουργεί ο συγγραφέας με τις προμελετημένες επιλογές και τις επινοήσεις του (Μίσσιου, ο.π.: 137). Η σχηματοποίηση των γεγονότων σε μια αφήγηση αποτελεί πηγή ευχαρίστησης για τον αναγνώστη, ο οποίος αναγνωρίζει στην

ιστορία κοινά στοιχεία με προηγούμενες αναγνωστικές του εμπειρίες και μαντεύει τη συνέχεια ή δεν γνωρίζει τι θα συμβεί μετά και διεγείρεται το αίσθημα της έκπληξης και της αγωνίας του. Η ευχαρίστηση, λοιπόν, του αναγνώστη προκύπτει από τον βαθμό οικειότητας που έχει με τα μοτίβα της πλοκής. Σύμφωνα, όμως, με τον Nodelman (1992), η ευχαρίστηση που πηγάζει από το μη οικείο εξαρτάται από τη γνώση μας για το οικείο.

Τα κόμικς ανήκουν στο φάσμα του οικείου, καθώς δε χαρακτηρίζονται από την πρωτοτυπία της πλοκής τους και ακολουθούν ίδια μοτίβα όσον αφορά το σενάριο. Τα μοτίβα από τα οποία αποτελούνται συνδυάζονται μεταξύ τους, επαναλαμβάνονται και αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικές καταστάσεις, όπως η συνάντηση του ήρωα με τον ανταγωνιστή του, η καταδίωξη, η πάλη (Μίσσιου, ο.π.: 139). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Μαρτινίδης (ο.π.: 21): «[...] ο κάθε αναγνώστης [των κόμικς] να έλκεται μέσα στους κόσμους της αφήγησης και από την ετοιμότητα της προηγούμενης σχετικής εμπειρίας του, ή να αιφνιδιάζεται από «πρωτοτυπίες» που αναδεικνύονται με μικροπαραβάσεις των κανόνων, κι άρα των αναμονών ενός ενημερωμένου κοινού».

Όσον αφορά την αφηγηματική γραμμή, τη χρονολογική, δηλαδή, σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα αφηγηματικά γεγονότα, στα κόμικς παρατηρείται, συνήθως, η γραμμική ανάπτυξη μικρής διάρκειας γεγονότων. Το στοιχείο αυτό παρακολουθείται καλύτερα και προτιμάται, κυρίως, από τους νεαρούς αναγνώστες (Μίσσιου, ο.π.: 145).

3.4. Η ανάγνωση των κόμικς

Η πολυπλοκότητα της αποκωδικοποίησης της εικόνας έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές διαφόρων πεδίων. Στην ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, όπως είναι τα κόμικς, οι λέξεις και οι εικόνες συμμετέχουν ταυτόχρονα. Ο αναγνώστης καλείται να επεξεργαστεί ένα σημειωτικό σύστημα, το οποίο διαφέρει από τον συντακτικά αρθρωμένο λόγο ενός γραπτού κειμένου. Στα περισσότερα κόμικς η ανάγνωση είναι μια συνεχής σύνθεση εικόνας και κειμένου, προκειμένου να διαμορφωθεί το νόημα (Μίσσιου, ο.π.: 54 - 55). Ο αναγνώστης δομεί το νόημα ξεκινώντας από μια

αλληλουχία από βινιέτες, στηριζόμενος στις ενδείξεις των εικονιστικών και λεκτικών συνδετικών στοιχείων (συνοχή) και στην ικανότητά του να εντοπίζει υπονοούμενες συνδέσεις και να εξάγει συμπεράσματα από ελλιπή στοιχεία της αφήγησης (συνεκτικότητα) (Saraceni, 2003). Ιδιαίτερης σημασίας για την ανάγνωση των κόμικς είναι το «δι-εικονικό κενό», το λευκό, κενό διάστημα που παρεμβάλλεται ανάμεσα σε δύο βινιέτες και το οποίο καλεί τον αναγνώστη να μαντέψει, να συμπληρώσει τα στοιχεία της ιστορίας που λείπουν, καθώς μεταβαίνει από τη μία βινιέτα στην άλλη.

Στα κόμικς, όπως σε όλο τον δυτικό κόσμο, η ανάγνωση ακολουθεί τη φορά από αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Για τον τρόπο με τον οποίο διαβάζεται ένα κόμικς ο Μαρτινίδης (ο.π.: 41) αναφέρει ότι, ανοίγοντας ένα κόμικς, το βλέμμα του αναγνώστη πέφτει πάνω σε μια διπλή σελίδα και σαρώνει ενιαία σχέδια και λέξεις, ενώ ο Groensteen (ο.π.) επισημαίνει ότι ο κυρίαρχος κανόνας είναι ότι η δυναμική της δράσης υπακούει στις μετακινήσεις του ματιού. Στη θεωρία των κόμικς σημαντικές είναι οι έννοιες της γραμμικής και της πανοραμικής ανάγνωσης, οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται. Στη γραμμική ανάγνωση διαβάζουμε τις βινιέτες με τη σειρά που παρατίθενται, ενώ στην πανοραμική διαβάζουμε σφαιρικά, αγκαλιάζοντας με το βλέμμα το σύνολο των βινιέτων μιας σελίδας (Μίσιου, ο.π.: 65).

3.5. Κόμικς και παιδί

Αναμφίβολα, τα κόμικς είναι ιδιαίτερα δημοφιλή και αγαπητά στα παιδιά. Η δύναμη της εικόνας που κρατά τη φαντασία των παιδιών σε εγρήγορση, το χιούμορ, το ξεπέρασμα του χρόνου και του τόπου που επιτρέπει νοητικά ταξίδια, ο περιορισμός του λόγου που καθιστά τα κόμικς ευκολοδιάβαστα, η ποικιλία της θεματολογίας τους και η χαμηλή τιμή είναι μερικοί μόνο από τους λόγους που συμβάλλουν στη μεγάλη εμπορική επιτυχία των κόμικς (Γρόσδος, 2011^α). Σύμφωνα με τον Ροντάρι (2003: 173): «Το κόμικς είναι το πρώτο του [του παιδιού] αυθόρμητο και αιτιολογημένο ανάγνωσμα. Διαβάζει γιατί θέλει να ξέρει τι συμβαίνει και όχι γιατί του ανατέθηκε αυτό το καθήκον. Διαβάζει για τον εαυτό του και όχι για τους άλλους (δάσκαλο), όχι για να κάνει καλή εντύπωση (το βαθμό)».

Το ενδιαφέρον του παιδιού για τα κόμικς δεν οφείλεται μόνο στο περιεχόμενό τους, αλλά είναι συνδεδεμένο με τη μορφή και τον τρόπο έκφρασης των ίδιων των κόμικς. Ο αφηγηματικός δυναμισμός των εικόνων και η δραματικότητα της αφήγησης (Μπενέκος, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2011^α), η τυποποιημένη συμπεριφορά των ηρώων (Αντωνίου, όπως αναφέρεται στο Γρόσδος, 2011^α), η ταύτιση του παιδιού με τον δημοφιλή ήρωα και η επαναλαμβανόμενη θετική κατάληξη της ιστορίας (Γρόσδος, 2011^α) είναι κάποιοι από τους παράγοντες που οι μελετητές έχουν εντοπίσει ότι ασκούν γοητεία στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Η σύμβαση, η επαναληπτικότητα των μοτίβων είναι η λέξη – κλειδί που εξηγεί την απόλαυση που προσφέρουν τα κόμικς στην παιδική ψυχή.

Η Κωνσταντινίδου–Σέμογλου (όπως αναφέρεται στο Δημητριάδου, Παπαδόπουλος, 2009) επιχειρεί μία ψυχαναλυτική προσέγγιση της σχέσης του λόγου του παιδιού και του λόγου των κόμικς. Σύμφωνα με την ίδια, ο λόγος του παιδιού και ο λόγος των κόμικς παρουσιάζουν ομοιότητες οι οποίες σχετίζονται με την παιδική οπτική για την πραγματικότητα. Τα χαρακτηριστικά των κόμικς που τα φέρνουν πιο κοντά στην παιδική ψυχολογία είναι ότι υιοθετούν μια σχηματοποιημένη αντίληψη για την πραγματικότητα, αποδίδουν την έννοια της χρονικής διάρκειας μέσα από την κατάτμηση του χώρου (διαδοχή εικόνων), βασίζονται σε μια αναλογική σχέση με την πραγματικότητα και καθιστούν τον αναγνώστη συμμετέχο της επικοινωνιακής τους πρόθεσης. «[Ο αφηγητής των κόμικς] ενώ φαίνεται πως εμπλέκεται –λόγω των ιδιαιτεροτήτων του μέσου– σε ένα παιχνίδι μίμησης του παιδιού, η στάση του θυμίζει ενήλικα που αφενός μετατρέπει τους ήρωές του σε παιδιά αποδίδοντάς τους την παιδική αφέλεια, αφετέρου παίρνοντας τη θέση του ενήλικα κάνει νεύμα στον αναγνώστη σαν να του λέει: «ας’ τα παιδιά να παίζουν, να τρέχουν, να χτυπιούνται, να μιμούνται τους μεγάλους και εμείς να διασκεδάζουμε»» (Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, 2001: 139).

3.6. Οι υποστηρικτές και οι επικριτές των κόμικς

Τα κόμικς υπήρξαν «κόκκινο πανί» για τους κριτικούς, τους λογοτέχνες και τους παιδαγωγούς των προηγούμενων αιώνων στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την κοινωνία και την εκπαίδευση από την επικίνδυνη γοητεία της εικόνας και τη

διαβρωτική δύναμη της παραλογοτεχνίας. Τόσο η οπτική επικοινωνία, όσο και η μαζική κουλτούρα, που συνδέθηκαν με την παρουσία των κόμικς, «έχουν παραδοσιακά θεωρηθεί ότι συνιστούν τον Άλλο της λογοτεχνίας, έναν Άλλο ανταγωνιστικό –όπως είναι η εικόνα– ή και εχθρικό, όπως είναι η «μαζική κουλτούρα» (Πασχαλίδης, 2004: 169).

Ήδη από τη δεκαετία του 1930, η έκφραση της καχυποψίας προς τα κόμικς οδήγησε στη δαιμονοποίησή τους με κορύφωση τις περιόδους κρίσης (1940 – 1950), οπότε έγιναν ο αποδιοπομπαίος τράγος θρησκευτικών, παιδαγωγικών και κυβερνητικών αρχών και κατηγορήθηκαν για κάθε είδους κοινωνικό πρόβλημα: παιδική και νεανική παραβατικότητα, ιδεολογική χειραγώγηση, εκφραστική καχεξία (Πασχαλίδης, ο.π.; Μίσιου, ο.π.: 269).

Το κατηγορητήριο ενάντια στα κόμικς μπορεί να συνοψιστεί στις ακόλουθες θέσεις των επικριτών του: απουσία ανθρωπιστικών αισθημάτων (σαρκασμός, ειρωνεία, αυθάδεια), αντιδραστική οπτική του κόσμου, εξιδανίκευση των αξιών του σύγχρονου καπιταλισμού, πλημμελής παρουσίαση κοινωνικών προβλημάτων και αδρανοποίηση των ηρώων απέναντί τους, έντονη προβολή της βίας και της επιθετικότητας, απουσία του θεσμού της οικογένειας, προβολή ρατσιστικών και φυλετικών στερεοτύπων, παθητική προβολή του ρόλου της γυναίκας και απουσία αισθητικών προδιαγραφών και αισθητικής βελτίωσης χάριν της εμπορικότητας που οδηγεί στην πνευματική παθητικότητα του αναγνώστη (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 76). Τα βέλη των επικριτών στράφηκαν ιδιαίτερα ενάντια στη γλώσσα των κόμικς, η οποία κατηγορήθηκε ότι συμβάλλει στη λεξιπενία των νέων και των παιδιών με το φτωχό της λεξιλόγιο, την κεφαλαιογράμματη γραφή της, τις εκφράσεις αργκό και τις ηχοποίητες λέξεις (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 79).

Τις τελευταίες δεκαετίες η κριτική έρευνα οδήγησε στη σταδιακή εγκατάλειψη των στερεοτύπων για τα κόμικς και συνέβαλε στη διεύρυνση της αξιοποίησής τους στον χώρο της εκπαίδευσης. Το βραβείο Pulitzer που κέρδισε το 1992 το βιβλίο κόμικς «Maus» του Art Spiegelman με θέμα το Ολοκαύτωμα άνοιξε τον δρόμο για την ακόμα μεγαλύτερη αποδοχή τους.

Οι υποστηρικτές των κόμικς διακρίνουν τα ακόλουθα θετικά χαρακτηριστικά τους: άρθρωση κριτικού λόγου για την ίδια την κοινωνία, παροχή ερεθισμάτων για τον νου και τη φαντασία, προβολή ηρώων – φορέων ηθικών και ιδεολογικών αξιών, δημιουργία αισθήματος «κάθαρσης» στον αναγνώστη, που ταυτίζεται με τον ήρωα – πρότυπο, επιμελημένη αισθητική παρουσίαση και αξιοποίηση της επικοινωνιακής τους δύναμης για κοινωνικούς σκοπούς (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.: 78). Όσον αφορά τη γλώσσα των κόμικς, οι υποστηρικτές τους θεωρούν ότι τα κόμικς δεν αντιστρατεύονται τον λόγο και ότι το λεξιλόγιό τους δεν υστερεί ούτε γραμματικά, ούτε συντακτικά, ούτε λεξιλογικά (Μαρτινίδης, ο.π.: 123). Ο λόγος τους επιβάλλεται να είναι πυκνός, υπαινικτικός και αφαιρετικός, καθώς λειτουργεί πάντα σε συνάρτηση με την εικόνα και τις συμβάσεις της. Είναι άτοπο να προσπαθούμε να συγκρίνουμε τη γλώσσα των κόμικς και τη γλώσσα της λογοτεχνίας, καθώς κάθε είδος επιτελεί διαφορετική λειτουργία (Γρόσδος & Ντάγιου, ο.π.).

3.7. Κόμικς και διδασκαλία

Η ένταξη των κόμικς στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην αναγνώριση του ρόλου της οπτικής επικοινωνίας και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ουσιαστική οπτική εγγραμματοσύνη. Η ανάπτυξη, επιπλέον, των πολιτισμικών σπουδών ανέδειξε τη σημασία της καθημερινής αναγνωστικής εμπειρίας των παιδιών και συνέβαλε στην παιδαγωγική αξιοποίηση των κόμικς (Πασχαλίδης, ο.π.: 170). Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Γρόσδο & Ντάγιου (1999^β: 65): «το σχολείο εμφανίζεται να αγνοεί το πιο δημοφιλές ανάγνωσμα των παιδιών», ενώ η Μίσιου (ο.π.: 276) επισημαίνει ότι «στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται στην τάξη, αυτό γίνεται στο πλαίσιο της απλής αναφοράς ή της αφόρμησης για να κινηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών».

Τα κόμικς εξυπηρετούν τη διδασκαλία από πολλές σκοπιές. Προσφέρουν ερεθίσματα για δημιουργικές δραστηριότητες θεατρικού, εικαστικού, γλωσσικού χαρακτήρα, με στόχο την καλλιέργεια της φαντασίας και της αποκλίνουσας σκέψης των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Ροντάρι (ο.π.: 175): «Για ένα παιδί έξι ή επτά χρονών μου φαίνεται μια εργασία [η ανάγνωση κόμικς] αρκετά δεσμευτική, πλούσια σε λογικές και φανταστικές επιχειρήσεις, ανεξάρτητα από την αξία και το περιεχόμενο

των κόμικς [...]. Η φαντασία του δεν παρακολουθεί παθητικά, αλλά παρακινείται να πάρει θέση, να αναλύσει και να συνθέσει, να ταξινομήσει και να αποφασίσει. Δεν υπάρχει θέση για κενή φαντασιοπληξία, καθώς το μυαλό είναι υποχρεωμένο σε μια σύνθετη προσοχή και η φαντασία καλείται να αναλάβει τις πιο ευγενείς της λειτουργίες». Συμβάλλουν στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τη μελέτη της λογοτεχνίας. Παρακινούν τη συζήτηση μέσα στη τάξη, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα και τη συνεργασία. Με αφετηρία τα κόμικς τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν μια μεγάλη ποικιλία μορφών λόγου και να εμπλακούν σε ομαδικές δραστηριότητες που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Επιπλέον, ως πολυτροπικά κείμενα δίνουν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τους πολυγραμματισμούς, να προαγάγουν την οπτική εγγραμματοσύνη τους και να γίνουν κριτικοί θεατές οπτικών μηνυμάτων.

Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των κόμικς στη διδασκαλία χρειάζεται, καταρχήν, να βασίζεται στη χρήση τους όχι μόνο ως εκπαιδευτικού εργαλείου, αλλά και ως αυτόνομου αντικειμένου μάθησης. Βασικός στόχος πρέπει να είναι η μετατροπή των μαθητών/τριών από «καταναλωτές» κόμικς σε «παραγωγούς» κόμικς (Μίσσιου, ο.π.: 278). Οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοήσουν τη σχέση εικόνας και λόγου στα κόμικς, να διερευνήσουν και να αξιοποιήσουν τις συμβάσεις τους (Πασχαλίδης, ο.π.: 171), να γνωρίσουν την αφηγηματική λειτουργία τους, να εμβαθύνουν στην προσωπικότητα των ηρώων και στη θεματολογία τους (Μίσσιου, ο.π.: 285). Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην τέχνη των κόμικς, έτσι ώστε να αρθούν οι όποιες αντιστάσεις και προκαταλήψεις υποβόσκουν ακόμα και να δοθούν οι κατάλληλες κατευθύνσεις που θα τους/τις βοηθήσουν να εντάξουν τα κόμικς στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχοντας καλή γνώση του αντικειμένου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΝ ΟΠΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΑ ΚΟΜΙΚΣ ΣΤΟ Δ.Ε.Π.Π.Σ. ΚΑΙ ΣΤΟ Α.Π.Σ. ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Οι σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της τεχνολογίας, η οικονομική και κοινωνική παγκοσμιοποίηση επέφεραν αλλαγές στον τρόπο θεώρησης της γλώσσας και της επικοινωνίας γενικότερα. Ο ρόλος της εικόνας συνεχώς ενισχύεται, ενώ ο γραπτός λόγος χάνει σταδιακά τη δύναμή του. Το νόημα κατασκευάζεται πλέον πολυτροπικά και η επικοινωνία συντελείται με ποικιλία σημειωτικών τρόπων. Η πληθώρα οπτικών ερεθισμάτων που δέχονται τα παιδιά σήμερα καθιστά αναγκαία την εκπαίδευσή τους πάνω στην κατανόηση και στην κριτική αντιμετώπιση της εικόνας. Επιπλέον, τα διαφορετικά κειμενικά είδη (διαφημιστικά έντυπα, κόμικς, κείμενα στο διαδίκτυο) με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινότητά τους χρειάζεται να ενταχθούν στη διδασκαλία, προκειμένου να μπορούν να τα επεξεργάζονται και να τα χρησιμοποιούν ουσιαστικά σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Ο οπτικός γραμματισμός, λοιπόν, και τα πολυτροπικά κείμενα αποτελούν δεδομένα της σύγχρονης εποχής, τα οποία πρέπει να λάβει υπόψη του το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να διαμορφώσει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες του αύριο.

Η έρευνα για την παρουσία του οπτικού γραμματισμού και των κόμικς στη σύγχρονη διδασκαλία δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στα βιβλία Γλώσσας του Δημοτικού, αλλά οφείλει να λάβει υπόψη της και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο συγγράφονται τα γλωσσικά εγχειρίδια. Και το πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται μέσα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο (Α.Π.Σ.) (ΦΕΚ 303/13-3-13). Το ερευνητικό, λοιπόν, ερώτημα που τίθεται είναι: *υπάρχουν αναφορές στον οπτικό γραμματισμό και στα κόμικς στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στο Α.Π.Σ. για τη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο;*

Στην πρώτη ενότητα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. με τίτλο: «Γενικό μέρος» τίθεται το σημερινό κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο οικοδόμησης της γνώσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία της πληροφορίας, την τεχνολογική ανάπτυξη και την πολυπολιτισμικότητα. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες επισημαίνεται ότι ο ρόλος του σχολείου φαίνεται να αποδυναμώνεται, ενώ «[...] οι συνθήκες διαμόρφωσης των γνωστικών δεδομένων είναι πολύτροπες και πολυποίκιλες» (ΦΕΚ 303/13-3-13: 3733). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητος ο επανασχεδιασμός της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών μέσα σε ένα περιβάλλον που προάγει τη δημοκρατία, τον σεβασμό, την ειρήνη και τη δημοκρατία. Τους κεντρικούς άξονές της αποτελούν «η παροχή γενικής παιδείας, η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς, η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη και η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (ο.π.: 3734). Βασική αρχή του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως επισημαίνεται στην πρώτη αυτή ενότητα, είναι η Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης, δηλαδή «[...] η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων» (ο.π.: 3737), με σκοπό ο/η μαθητής/τρια να σχηματίσει μια ολιστική αντίληψη για τη γνώση.

Στη συγκεκριμένη ενότητα δε συναντάμε ευθείες αναφορές στον οπτικό γραμματισμό και στα κόμικς. Σε αρκετά σημεία επισημαίνεται ο ρόλος των νέων τεχνολογιών και η ανάγκη κριτικής προσέγγισης και αξιοποίησής τους παραπέμποντας, έτσι, στον τεχνολογικό γραμματισμό, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρεται πουθενά ο συγκεκριμένος όρος ή ο γενικότερος των πολυγραμματισμών: «[...] η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας [...]» (ο.π.: 3733), «[...] η

προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας [...]» και «[...] να κατανοεί το ρόλο των νέων τεχνολογιών, να τις χρησιμοποιεί και να τις αξιοποιεί με επάρκεια [...]» (ο.π.: 3734), «[...] η δεξιότητα/ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και αφετέρου την προστασία από την «πληροφοριακή ρύπανση»» (ο.π.: 3739).

Στην επόμενη ενότητα με τίτλο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» περιλαμβάνονται ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Γλώσσας στο Δημοτικό, οι άξονες του γνωστικού περιεχομένου, οι γενικοί γνωστικοί στόχοι, οι στάσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται και, τέλος, ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Σκοπός της διδασκαλίας, σύμφωνα με το κείμενο, δεν είναι η μηχανιστική γνώση των κανόνων της γλώσσας, αλλά η αποτελεσματική χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου μέσα στην κοινωνία.

Ρητές αναφορές στον οπτικό γραμματισμό και στα κόμικς δε συναντάμε ούτε στη συγκεκριμένη ενότητα. Παρ' όλα αυτά, στον τετράστηλο πίνακα, που παρουσιάζει τους άξονες του γνωστικού περιεχομένου, τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, υπάρχουν λίγες έμμεσες αναφορές στην έννοια της πολυτροπικότητας και του οπτικού γραμματισμού. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια ολοκληρωμένη πρόταση διδακτικής αξιοποίησης των εικόνων ή των πολυτροπικών κειμένων: «Κατανοεί διάφορους τύπους κειμένων. [...] Συμπεραίνει το περιεχόμενο ενός βιβλίου από τις εξωτερικές ενδείξεις (εξώφυλλο, περιεχόμενα, εικόνες κ.τ.ό.)» (ο.π.: 3746), «Συντάσσει διαφορετικού τύπου κείμενα [...]» (ο.π.: 3747), «Αξιοποιεί απλό χάρτη, πίνακες (δρομολογίων και λοιπών πληροφοριών, διάφορα έντυπα κ.τ.ό.)» (ο.π.: 3748).

Στην τρίτη ενότητα με τίτλο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο» δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις για διαθεματικές προσεγγίσεις και παρουσιάζονται οι γενικοί σκοποί και οι στόχοι του διδακτικού αντικειμένου. Στους γενικούς σκοπούς επισημαίνεται μεταξύ άλλων η επικοινωνιακή χρήση κάθε είδους λόγου και η εξοικείωση με την τεχνολογία των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Στον τρίστηλο πίνακα που παρουσιάζει τους στόχους, τις θεματικές ενότητες και τις ενδεικτικές δραστηριότητες συναντάμε έμμεσες αναφορές στην έννοια του οπτικού γραμματισμού και άμεσες αναφορές στα κόμικς. Στην υποενότητα «Προφορικός λόγος. Ε' – ΣΤ' Δημοτικού» προτείνεται ως διαθεματική δραστηριότητα: «Επεξεργασία αυθεντικών διαφημίσεων. Μηχανισμοί και στρατηγικές της διαφήμισης. Σύγκριση με τις κοινωνικές διαφημίσεις (δημοσίων οργανισμών, μη κερδοσκοπικών και ανθρωπιστικών οργανώσεων) [...]» (ο.π.: 3752). Στην υποενότητα «Γραπτός λόγος. Ανάγνωση. Γ' – Δ' Δημοτικού» αναφέρεται στις ενδεικτικές δραστηριότητες η αξιοποίηση κειμένων, όπως «[...] ιστορία με εικόνες ή σκίτσα [...]» (ο.π.: 3754), ενώ στη συνέχεια προτείνεται η «[...] μετατροπή του κόμικ σε κείμενο» (ο.π.: 3755). Οι ίδιες δραστηριότητες προτείνονται στην αντίστοιχη υποενότητα για την Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στην επόμενη υποενότητα, «Γραπτός λόγος. Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου» προτείνεται για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού η δραστηριότητα «Μετασχηματισμός [...] κόμικ σε γραπτό κείμενο» (ο.π.: 3759 – 3760). Τέλος, στην υποενότητα «Διαχείριση της πληροφορίας» επισημαίνεται ως σκοπός για τις τάξεις Α' – Β' Δημοτικού «[...] η αποκωδικοποίηση οπτικών και ακουστικών σημάτων» και για τις τάξεις Γ' – ΣΤ' «η κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης, αξιολόγησης, επεξεργασίας αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη» (ο.π.: 3770). Στις ενδεικτικές δραστηριότητες προτείνεται ο εντοπισμός, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση πληροφοριών από πηγές, όπως οι διαφημιστικές αφίσες, η διαφήμιση τουριστικού γραφείου και το εκπαιδευτικό λογισμικό (CD Rom), καθώς και η «παρουσίαση της γλωσσικής πληροφορίας με συμπληρωματικό οπτικό υλικό» (ο.π.: 3771). Η στοχοθεσία που συνοδεύει τις παραπάνω δραστηριότητες δεν επικεντρώνεται στα δομικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά των εικόνων και των κόμικς, αλλά περιορίζεται σε μια γραμματική προσέγγιση των αντίστοιχων κειμένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

5.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της παρουσίας των κόμικς στα εγχειρίδια Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα:

- η καταγραφή των κόμικς που περιλαμβάνονται στα γλωσσικά εγχειρίδια (Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων) όλων των τάξεων του Δημοτικού (είδος, αριθμός) και η ανάλυση των χαρακτηριστικών τους και
- η διερεύνηση του τρόπου αξιοποίησης των κόμικς στη γλωσσική διδασκαλία μέσα από τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέτει γι' αυτά η εκάστοτε συγγραφική ομάδα (μέσα από το Βιβλίο Δασκάλου).

Τα ειδικότερα *ερευνητικά ερωτήματα* που προκύπτουν από την παραπάνω στοχοθεσία είναι:

- Ποιος είναι ο αριθμός των κόμικς που εντοπίζονται στο υπό έρευνα υλικό;
- Ποια είναι τα είδη των κόμικς που καταγράφονται στο υπό έρευνα υλικό;
- Τι είδη στόχων θέτουν οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς;
- Ποιες δραστηριότητες προτείνουν οι συγγραφικές ομάδες των γλωσσικών εγχειριδίων για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς;
- Ποια τυπικά χαρακτηριστικά φέρουν τα καταγραφέντα κόμικς ως προς το κείμενο, την εικόνα και την πλοκή τους;

5.2. Το υπό έρευνα υλικό

Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας επιλέχθηκαν τα βιβλία και εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αυτά διακρίνονται στο Βιβλίο

μαθητή, στο Τετράδιο Εργασιών και στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων. Τέλος, στο υπό έρευνα υλικό συμπεριλήφθησαν και τα Βιβλία Δασκάλου όλων των τάξεων, τα οποία απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς. Το υλικό είναι διαθέσιμο τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή (<http://ebooks.edu.gr/>). Αναλυτικά το υλικό:

A' Δημοτικού

1. Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (συγγραφείς) & Βαρβαρούση, Λ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
2. Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (συγγραφείς) & Βαρβαρούση, Λ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
3. Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (συγγραφείς) & Βαρβαρούση, Λ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Τετράδιο εργασιών, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
4. Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (συγγραφείς) & Βαρβαρούση, Λ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Τετράδιο Εργασιών, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
5. Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (συγγραφείς) & Λαμπίτση, Β. (εικονογράφηση), *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Α' & Β' Δημοτικού, Το δελφίни*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
6. Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ., *Γλώσσα Α' Δημοτικού, Γράμματα Λέξεις Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

B' Δημοτικού

1. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (συγγραφείς) & Γανώση, Α. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

2. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (συγγραφείς) & Γανώση, Α. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
3. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (συγγραφείς) & Γανώση, Α. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, τρίτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
4. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (συγγραφείς) & Γανώση, Α. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Τετράδιο Εργασιών, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
5. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (συγγραφείς) & Γανώση, Α. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Τετράδιο Εργασιών, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
6. Τσιλιμένη, Τ., Γραϊκός, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (συγγραφείς) & Λαμπίτση, Β. (εικονογράφηση), *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Α' & Β' Δημοτικού, Το δελφίνι*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
7. Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ., *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Γ' Δημοτικού

1. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
2. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
3. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, τρίτο*

- τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
4. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Τετράδιο Εργασιών, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
 5. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Τετράδιο Εργασιών, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
 6. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (συγγραφείς) & Παρίση, Δ. (εικονογράφηση), *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ' & Δ' Δημοτικού, Στο σκολειό του κόσμου*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
 7. Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α., *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Δ' Δημοτικού

1. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (συγγραφείς) & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, πρώτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
2. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (συγγραφείς) & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
3. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (συγγραφείς) & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, τρίτο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
4. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (συγγραφείς) & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού,*

- Πετώντας με τις λέξεις, Τετράδιο Εργασιών, πρώτο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
5. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ., Τσιλιγκιριάν, Ε. (συγγραφείς) & Σηφακάκη, Κ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, Τετράδιο εργασιών, δεύτερο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
 6. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (συγγραφείς) & Παρίση, Δ. (εικονογράφηση), *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ' & Δ' Δημοτικού, Στο σκολειό του κόσμου, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.*
 7. Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε., *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.*

Ε' Δημοτικού

1. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, πρώτο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
2. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, δεύτερο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
3. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, τρίτο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
4. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Τετράδιο Εργασιών, πρώτο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.*
5. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα Ε'*

Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Τετράδιο Εργασιών, δεύτερο τεύχος, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

6. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ., *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' & ΣΤ' Τάξη Δημοτικού, Με λογισμό και μ' όνειρο*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
7. Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π., *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

ΣΤ' Δημοτικού

1. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, α' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
2. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, β' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
3. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, γ' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
4. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Τετράδιο Εργασιών, α' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
5. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση), *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Τετράδιο Εργασιών, β' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
6. Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ., *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' & ΣΤ' Τάξη*

Δημοτικού, Με λογισμό και μ' όνειρο, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

7. Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαϊωάννου, Π., *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

5.3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα υλικού

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, ερευνητικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας αποτελούν τα σημερινά εγχειρίδια Γλώσσας όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα το Βιβλίο Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών, το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, καθώς και το Βιβλίο Δασκάλου. Σε όλες τις τάξεις το Βιβλίο Μαθητή χωρίζεται σε τρία τεύχη και το Τετράδιο Εργασιών σε δύο, εκτός από την Α' Δημοτικού, όπου υπάρχουν δύο τεύχη Βιβλίου Μαθητή και δύο Τετραδίου Εργασιών. Όσον αφορά τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων, υπάρχουν τρία βιβλία, που το καθένα προορίζεται για δύο τάξεις (Α' & Β', Γ' & Δ', Ε' & ΣΤ'). Ο συνολικός διαθέσιμος χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία της Γλώσσας κυμαίνεται από 261 ώρες (παραδείγματος χάρη, στη Β' τάξη) μέχρι 232 ώρες (παραδείγματος χάρη, στη ΣΤ' τάξη).

Η συγγραφή των εγχειριδίων της Γλώσσας βασίστηκε στη φιλοσοφία και στους βασικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 303/13-3-03), στον πυρήνα του οποίου βρίσκονται η επικοινωνιακή μέθοδος και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Με βάση την επικοινωνιακή μέθοδο και τη λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας, στόχος των εγχειριδίων είναι η έκθεση των μαθητών/τριών σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και η εξοικείωσή τους μ' αυτές, ώστε να μπορούν να προσαρμόζουν αποτελεσματικά τον λόγο τους στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται μηχανιστικά ως ένα ακόμα γνωστικό αντικείμενο, αλλά λειτουργικά ως εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας. Επιπλέον, τα εγχειρίδια περιλαμβάνουν ευρύτερες δραστηριότητες με οριζόντιους στόχους (διαθεματικές), οι οποίες επιχειρούν να συνδέσουν μεταξύ τους τα διάφορα αντικείμενα του

Αναλυτικού Προγράμματος και να προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες μια ολιστική αντίληψη της γνώσης. Οι παραπάνω θέσεις προβλέπουν, βέβαια, και αλλαγές στους ρόλους του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών: ο/η εκπαιδευτικός έχει πλέον τον ρόλο του συντονιστή, ενώ οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και γίνονται περισσότερο αυτόνομοι/ες.

Η διδακτέα ύλη στα Βιβλία Μαθητή οργανώνεται γύρω από θεματικές ενότητες, οι οποίες περιέχουν διάφορα κειμενικά είδη ίδιου θέματος. Η δομή των ενότητων δεν παρουσιάζει διαφορές από τάξη σε τάξη και κινείται σε παραδοσιακά πλαίσια: γίνεται η αφόρμηση στο θέμα της ενότητας μέσω μιας εικόνας ή ενός ποιήματος, ακολουθεί η διατύπωση των στόχων (καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών) και του προοργανωτή (εισαγωγή στο κειμενικό είδος ή είδος λόγου της ενότητας) και στη συνέχεια παρατίθενται τα κείμενα και οι ασκήσεις - δραστηριότητες (νοηματικής επεξεργασίας, γραμματικής, λεξιλογίου, ορθογραφίας, αντιγραφής, παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου, αξιολόγησης, διαθεματικότητας) που τα συνοδεύουν. Οι ασκήσεις – δραστηριότητες δεν λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά είναι λειτουργικά ενταγμένες στην πλοκή της κάθε ενότητας. Πρέπει να σημειωθεί ότι δίνεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό, μέσω των οδηγιών του Αναλυτικού Προγράμματος, να αντικαταστήσει ή να παραλείψει κάποιο κείμενο και κάποια άσκηση – δραστηριότητα ακολουθώντας το επίπεδο της τάξης του/της (σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέχρι και το 25% των κειμένων μπορεί να αντικατασταθεί).

Στα Βιβλία Μαθητή δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθώς αφενός προηγείται του γραπτού και αφετέρου χρησιμοποιείται ευρύτερα στην καθημερινή ζωή. Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, τα κείμενα που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια συνδέονται με τα δύο βασικά είδη λόγου, τον αναφορικό και τον κατευθυντικό, και διακρίνονται σε περιγραφικά, αφηγηματικά, επεξηγηματικά, επιχειρηματολογικά και οδηγιών. Γίνεται προσπάθεια εκ μέρους των συγγραφέων να παρουσιαστούν και να αξιοποιηθούν πολλά, διαφορετικά και αυθεντικά είδη κειμένων, τα οποία δεν θα είναι μόνο λογοτεχνικά, αλλά και χρηστικά. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια θα μπορεί να παράγει ποικιλία κειμένων και να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση.

Η διδασκαλία της γραμματικής ακολουθεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τις αρχές της λειτουργικής προσέγγισης της γλώσσας. Δεν αποτελεί στόχο η μηχανιστική αποστήθιση των γραμματικών φαινομένων, αλλά η αποτελεσματική χρήση τους εκ μέρους των μαθητών/τριών στα διάφορα πλαίσια επικοινωνίας. Επιπλέον, τα γραμματικά φαινόμενα εξετάζονται στο περιβάλλον των κειμένων μέσα στα οποία λειτουργούν και γι' αυτό η επιλογή τους ακολουθεί τα γραμματικά χαρακτηριστικά των κειμένων της κάθε ενότητας. Η διδασκαλία των γραμματικών κανόνων γίνεται επαγωγικά: ο/η μαθητής/τρια καλείται να διατυπώσει μόνος/η του/της τον κανόνα μέσα από την παρατήρηση σχετικών παραδειγμάτων. Όσον αφορά την ορθογραφία, στόχος των εγχειριδίων είναι η αξιοποίηση των λαθών των παιδιών και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από ασκήσεις αυτοδιόρθωσης.

Τα Τετράδια Εργασιών περιέχουν εμπεδωτικές ασκήσεις που συνδέονται λειτουργικά με τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες των Βιβλίων Μαθητή. Οι ασκήσεις είναι κλιμακούμενης δυσκολίας και η επεξεργασία τους μπορεί να γίνει ομαδικά ή ατομικά. Τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων περιέχουν ποικιλία κειμένων –πεζών και ποιητικών, Ελλήνων και ξένων συγγραφέων– τα οποία είναι οργανωμένα σε θεματικές ενότητες και συνοδεύονται από δραστηριότητες νοηματικής επεξεργασίας ή/και διαθεματικές δραστηριότητες. Τέλος, τα Βιβλία Δασκάλου απευθύνονται στους/στις εκπαιδευτικούς και χωρίζονται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά οι ενότητες του Βιβλίου Μαθητή και του Τετραδίου Εργασιών (διάρκεια, στόχοι, περιγραφή δραστηριοτήτων, διαθεματικές προτάσεις, παραπομπές στο Ανθολόγιο).

5.4. Τεχνικές ανάλυσης

Προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά τρεις ερευνητικές μέθοδοι (ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, δόμηση περιεχομένου και πρότυπη δόμηση), προκειμένου να καλυφθούν τα κενά που θα προέκυπταν από την μεμονωμένη χρήση κάποιας μεθόδου. Για την καταγραφή του αριθμού και του είδους των κόμικς στο υπό έρευνα υλικό καθώς και για την καταγραφή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων χρησιμοποιήθηκε η *ποσοτική*

ανάλυση περιεχομένου, με στόχο την αντικειμενική σύγκριση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Μπονίδης, ο.π.: 48). Για τη διερεύνηση της διδακτικής αξιοποίησης των κόμικς ως προς τους στόχους που θέτει γι' αυτά η εκάστοτε συγγραφική ομάδα χρησιμοποιήθηκε η *δόμηση περιεχομένου*, η οποία ανήκει στις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. «Μέσω της δόμησης περιεχομένου επιχειρείται ο εντοπισμός στο υπό έρευνα υλικό συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων και η σύνοψή τους» (Μπονίδης, ο.π.: 129). Τέλος, προκειμένου να μελετηθούν τα τυπικά χαρακτηριστικά των καταγραφέντων κόμικς χρησιμοποιήθηκε η *πρότυπη δόμηση*, η οποία, επίσης, συγκαταλέγεται στις μεθόδους ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Εντοπίστηκαν, δηλαδή, στο υπό ανάλυση υλικό τα τρία χαρακτηριστικότερα δείγματα κόμικς, ένα από κάθε ομάδα γλωσσικών εγχειρίδιων (ένα από τα Βιβλία Μαθητή, ένα από τα Τετράδια Εργασία και ένα από τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων). Το κριτήριο βάσει του οποίου επιλέχθηκαν τα «πρότυπα» κόμικς σχετίζεται με τη συχνότητα που συναντάμε σ' αυτά τα τυπικά χαρακτηριστικά των κόμικς (ως προς το κείμενο, την εικόνα, την πλοκή).

5.5. Κατηγορίες ανάλυσης και ο προσδιορισμός τους

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τα κόμικς και τη διδακτική τους αξιοποίηση, διατυπώθηκαν οι παραγωγικές κατηγορίες της ανάλυσης (Μπονίδης, ο.π.: 51). Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν σε μέρος του υπό έρευνα υλικού και διατυπώθηκαν οι βασικές κατηγορίες ανάλυσης του υλικού.

5.5.1. Καταγραφή των κόμικς

- Συνολικός αριθμός κόμικς

στα Βιβλία Μαθητή όλων των τάξεων

στα Τετράδια εργασιών όλων των τάξεων

στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων όλων των τάξεων

➤ Είδη κόμικς

Ως προς τη μορφή:

Κόμικς στριπ: η αφήγηση της ιστορίας πραγματοποιείται σε τρεις ή τέσσερις βινιέτες (Αντωνιάδης, 1995).

(Βιβλία) κόμικς: η αφήγηση μεγαλύτερων σε έκταση ιστοριών

Ως προς τον/τη δημιουργό, ανά βιβλίο και ανά τάξη:

Αυθεντικά κόμικς: η πιστή παράθεση πρωτότυπων δημοσιευμένων κόμικς

Κατασκευασμένα (ψευδο-)κόμικς: δημιουργήματα των εικονογράφων των γλωσσικών εγχειριδίων

Ως προς την έκταση:

Αποσπάσματα: η παράθεση ενός μεμονωμένου τμήματος του πρωτότυπου έργου

Ολόκληρα έργα: η παράθεση του συνόλου του πρωτότυπου έργου

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο «[...] η γλωσσική διδασκαλία αντιμετωπίζει την ανάγκη του μαθητή να χειρίζεται διάφορα είδη λόγου, είτε ως κείμενα προς επεξεργασία είτε ως κείμενα που καλείται ή επιθυμεί να συνθέσει ο ίδιος» (ΦΕΚ 303/13-3-03: 3773). Η ανάλυση του υλικού με βάση τις παραπάνω κατηγορίες αναμένουμε να αναδείξει σε ποιο βαθμό τα κόμικς ως είδος κειμένου έχουν εισαχθεί στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού, καθώς και τα είδη των κόμικς που έχουν επιλεγεί από τις συγγραφικές ομάδες. Αξίζει να επισημάνουμε ότι στην περίπτωση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων, εκ των οποίων το καθένα απευθύνεται σε δύο τάξεις, τα καταγραφέντα κόμικς συνυπολογίστηκαν στο συνολικό άθροισμα της μικρότερης εκ των δύο τάξεων, δηλαδή της Α', της Γ' και της Ε'.

5.5.2. Είδη στόχων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς

Ταξινόμηση διδακτικών στόχων κατά Bloom:

Γνωστικοί: οι διανοητικές δεξιότητες και ικανότητες που οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν, αφού διδαχθούν ένα διδακτικό αντικείμενο και σχετίζονται με την

ανάκληση, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Συναισθηματικοί: οι στάσεις και οι αξίες που διαμορφώνουν οι μαθητές/τριες μετά τη διδασκαλία

Ψυχοκινητικοί: οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές/τριες από τη διδασκαλία ενός αντικειμένου

Η διερεύνηση του είδους των στόχων που έχουν θέσει οι συγγραφικές ομάδες κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς σύμφωνα με τη ταξινόμηση του Bloom αναμένουμε να αναδείξει τους τομείς (γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκινητικό), στην καλλιέργεια των οποίων έχουν δώσει έμφαση οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

5.5.3. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς

Κατανόησης των δομικών στοιχείων του κειμένου: ήρωες, πλοκή, εξέλιξη

Γραμματικής - Λεξιλογίου

Μετατροπής του κόμικς σε συνεχές, αφηγηματικό κείμενο: μεταφορά από τον ευθύ στον πλάγιο λόγο

Μετατροπής ενός συνεχούς, αφηγηματικού κειμένου σε κόμικς: μεταφορά από τον πλάγιο στον ευθύ λόγο

Συμπλήρωσης μπαλονιών σε δοθέν κόμικς

Δημιουργίας κόμικς

Σύγκρισης κόμικς με συνεχές, αφηγηματικό κείμενο

Αναζήτησης και επεξεργασίας των δομικών και μορφικών χαρακτηριστικών των κόμικς

Διατύπωσης προσωπικής άποψης

Διαθεματικές: δραστηριότητες που συνδέουν μεταξύ τους διάφορα γνωστικά αντικείμενα

Η ταξινόμηση των δραστηριοτήτων που προτείνουν οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων αναφορικά με τα κόμικς στις παραπάνω κατηγορίες αναμένουμε να αναδείξει ποιες δραστηριότητες επιλέγονται συχνότερα, προκειμένου να πλαισιώσουν τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς.

5.5.4. Τυπικά χαρακτηριστικά των «πρότυπων» κόμικς

Ως προς το κείμενο

Λεζάντα

Μπαλόνι

Ελεύθερη εγγραφή του κειμένου πάνω στο σχέδιο

Οπτική απόδοση μουσικής, φωνών, ήχων περιβάλλοντος, συναισθημάτων, διαφορετικών γλωσσών και προφορών

Ονοματοποιία

Τυπογραφικά στοιχεία (έντονη γραφή, υπογράμμιση)

Παρεμβολή διαφορετικών κειμενικών ειδών (διαφημιστικά έντυπα, επιγραφές)

Ως προς την εικόνα

Κλίμακα του κάδρου/ πλάνο: το εμβαδόν που καταλαμβάνει το πρόσωπο ή κάποιο άλλο πρωταγωνιστικό στοιχείο μέσα στα εκάστοτε όρια της βινιέτας (γενικό κάδρο, μεσαίο κάδρο, κοντινό κάδρο)

Οπτική γωνία: η γωνία από την οποία ο αναγνώστης αντικρίζει τον ήρωα ή το θέμα κάθε βινιέτας (από το ύψος των ματιών ενός όρθιου ατόμου, από ψηλά, από χαμηλά)

Ως προς την πλοκή

Βασικά σχήματα πλοκής (μοτίβα): η πλοκή στα κόμικς δεν χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία, καθώς ακολουθεί κάποια βασικά σχήματα που επαναλαμβάνονται συχνά. Τα περισσότερα κόμικς – ειδικά αυτά της ίδιας σειράς – ακολουθούν ένα συγκεκριμένο σχήμα πλοκής (ή αλλιώς σενάριο) που τα καθιστά οικεία στον αναγνώστη. Παραδείγματος χάρη, ο ήρωας αναλαμβάνει μια αποστολή, αντιμετωπίζει τον αντίπαλό του και στέφεται νικητής.

Αφηγηματική γραμμή: η χρονολογική σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα αφηγηματικά γεγονότα (ευθύγραμμη αφήγηση, αναδρομική αφήγηση, πρόδρομη αφήγηση).

Η ανάλυση των χαρακτηριστικών των «πρότυπων» κόμικς με βάση τις παραπάνω κατηγορίες αναμένουμε να αναδείξει κατά πόσο τα κόμικς που έχουν καταγραφεί στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού είναι αντιπροσωπευτικά ή όχι του είδους τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Καταγραφή των κόμικς

Πίνακας 1.1. Συνολικός αριθμός κόμικς								
	Α' Δημ.	Β' Δημ.	Γ' Δημ.	Δ' Δημ.	Ε' Δημ.	ΣΤ' Δημ.	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Βιβλία Μαθητή	0	5	1	2	2	1	11	52,38
Τετράδια Εργασιών	0	0	2	1	1	3	7	33,33
Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων	0		2		1		3	14,28
Σύνολο	0	5	5	3	4	4	21	100

Από το σύνολο των 21 καταγραφέντων κόμικς, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα (52,38%) περιλαμβάνεται στα Βιβλία Μαθητή, ένα μικρότερο ποσοστό στα Τετράδια Εργασιών (33,33%), ενώ το μικρότερο ποσοστό (14,28%) απαντάται στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων. Καθίσταται, επίσης, φανερό από τον παραπάνω Πίνακα ότι κανένα κόμικς δεν έχει καταγραφεί στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α' Δημοτικού, όπως επίσης και στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' – Β' Δημοτικού.

Πίνακας 1.2.1. Είδη κόμικς: ως προς τη μορφή					
	Βιβλία Μαθητή	Τετράδια Εργασιών	Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Κόμικς στριπ	3	1	0	4	19,04
(Βιβλία) κόμικς	8	6	3	17	80,95
Σύνολο	11	7	3	21	100

Όσον αφορά τη μορφή των κόμικς που καταγράφηκαν στα γλωσσικά εγχειρίδια, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80,95%) το καταλαμβάνουν τα (βιβλία) κόμικς, ενώ πολύ μικρότερο (19,04%) είναι το ποσοστό των κόμικς στριπ.

Πίνακας 1.2.2.α. Είδη κόμικς: ως προς τον/τη δημιουργό (ανά βιβλίο)					
	Βιβλία Μαθητή	Τετράδια Εργασιών	Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Αυθεντικά	5	6	3	14	66,66
Κατασκευασμένα	6	1	0	7	33,33
Σύνολο	11	7	3	21	100

Πίνακας 1.2.2.β. Είδη κόμικς: ως προς τον/τη δημιουργό (ανά τάξη)								
	Α' Δημ.	Β' Δημ.	Γ' Δημ.	Δ' Δημ.	Ε' Δημ.	ΣΤ' Δημ.	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Αυθεντικά	0	0	4	3	3	4	14	66,66
Κατασκευασμένα	0	5	1	0	1	0	7	33,33
Σύνολο	0	5	5	3	4	4	21	100

Όσον αφορά τον/τη δημιουργό των καταγραφέντων κόμικς, παρατηρούμε στον Πίνακα 1.2.2.α. ότι τα αυθεντικά κόμικς (66,66%) είναι διπλάσια από τα κατασκευασμένα (33,33), γεγονός που συνηγορεί υπέρ των θέσεων που διατυπώνουν

οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων: «τα κείμενα που προτείνονται είναι αυθεντικά [...]» (Διακογιώργη κ.α., χ.χ.: 12) και «τα κείμενα που δίνονται είναι αυθεντικά [...]» (Ιορδανίδου κ.α., χ.χ.: 9).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο Πίνακας 1.2.2.β., όπου φαίνεται η συγκέντρωση αυθεντικών και κατασκευασμένων κόμικς ανά τάξη. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, ενώ στις τάξεις Γ' – ΣΤ' Δημοτικού ο αριθμός των κατασκευασμένων κόμικς κυμαίνεται από το μηδέν (0) έως το ένα (1), στη Β' Δημοτικού το σύνολο των καταγραφέντων κόμικς είναι κατασκευασμένο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον στόχο των συγγραφέων των γλωσσικών εγχειριδίων αυτής της τάξης «[...] να επιτευχθούν όσο το δυνατόν αυθεντικότερες περιστάσεις επικοινωνίας [...]» (Γαβριηλίδου κ.α., χ.χ.: 5).

Πίνακας 1.2.3. Είδη κόμικς: ως προς την έκταση					
	Βιβλία Μαθητή	Τετράδια Εργασιών	Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Αποσπάσματα	5	1	2	8	38,09
Ολόκληρα	6	6	1	13	61,90
Σύνολο	11	7	3	21	100

Με βάση τον παραπάνω Πίνακα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (61,90%) των καταγραφέντων κόμικς είναι ολόκληρα έργα, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (38,09%) είναι αποσπάσματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων τα δύο (2) από τα τρία (3) κόμικς που έχουν καταγραφεί είναι αποσπάσματα.

6.2. Είδη στόχων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς

Η διερεύνηση των στόχων που θέτουν οι συγγραφικές ομάδες των γλωσσικών εγχειριδίων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς έγινε μέσα από τα Βιβλία Δασκάλου όλων των τάξεων του Δημοτικού. Οι στόχοι που καταγράφηκαν ανά τάξη παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Β' Δημοτικού: «*Ανάγνωση κόμικς (λειτουργία κειμένου και εικόνας) *Μετατροπή διαλογικού κειμένου σε συνεχές και συνεχούς κειμένου σε διάλογο *Πρώτη (δαισθητική) επαφή με τη δομή μιας ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος) *Υπενθύμιση των δίψηφων φωνηέντων και συμφώνων *Αναγνώριση των τελικών συμφώνων της ελληνικής γλώσσας *Βασικοί κανόνες τονισμού» (Γαβριηλίδου ο.π.: 20).

Γ' Δημοτικού: «[...] *Εξοικείωση με τη δομή αφήγησης επεισοδίου μέσω εικόνων *Μετατροπή της εικονογραφημένης αφήγησης σε συνεχή λόγο *Προφορική και γραπτή αφήγηση εικονογραφημένου επεισοδίου με ελεύθερη επιλογή της λύσης του» (Ιντζίδης κ.α., χ.χ.: 26).

Δ' Δημοτικού: «Γραμματικός στόχος της υποενότητας είναι η κατανόηση της διάκρισης ευθέως και πλάγιου λόγου και η άσκηση των μαθητών στη μετατροπή του ενός στον άλλο [...] περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών στη χρήση του κατευθυντικού λόγου» και «Η εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του [κόμικς] [...] Για να γίνει κατανοητή η ιδιαιτερότητα μιας εικονογραφημένης ιστορίας καθώς επίσης και η σημασία της σωστής ανάγνωσης του σκίτσου [...]» (Διακογιώργη ο.π.: 40, 45).

Ε' Δημοτικού: «Ο στόχος στη συγκεκριμένη ενότητα είναι η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της ιδιαιτερότητας της δομής κειμένων που περιγράφουν ζώα και ανθρώπους (ως επανάληψη γνώσεων προηγούμενων τάξεων)» (Ιορδανίδου ο.π.: 32).

ΣΤ' Δημοτικού: «Ο στόχος στη συγκεκριμένη ενότητα είναι η επανάληψη των ιδιαιτεροτήτων διαφόρων ειδών κειμένου (αφηγηματικό σε διαλογική μορφή, περιγραφικό). Στόχος είναι επίσης η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά, έτσι ώστε ο μαθητής να εμπεδώσει το κύριο γραμματικό φαινόμενο που πρέπει να διδαχθεί στη συγκεκριμένη ενότητα [...]» (Ιορδανίδου κ.α., χ.χ.: 43).

Με βάση την παραπάνω καταγραφή παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των στόχων που θέτουν οι συγγραφικές ομάδες κατατάσσεται στην κατηγορία των

γνωστικών στόχων, σύμφωνα με την ταξινόμηση κατά Bloom. Οι συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί στόχοι δε φαίνεται να αποτελούν προτεραιότητα των συγγραφέων, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των διανοητικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, που αφορούν κυρίως την εμπέδωση γραμματικών φαινομένων και την επεξεργασία διαφόρων κειμενικών ειδών.

6.3. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς

Πίνακας 1.3. Προτεινόμενες δραστηριότητες για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς					
	Βιβλία Μαθητή	Τετράδια Εργασιών	Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων	Σύνολο	Ποσοστιαία κατανομή %
Κατανόησης κειμένου	5	1	1	7	13,46
Γραμματικής-Λεξιλογίου	10	4	0	14	26,92
Μετατροπής κόμικς σε συνεχές κείμενο	5	3	0	8	15,38
Μετατροπής συνεχούς κειμένου σε κόμικς	1	2	0	3	5,76
Συμπλήρωσης μπαλονιών	2	3	0	5	9,61
Δημιουργίας κόμικς	2	1	1	4	7,69
Σύγκρισης κόμικς με αφηγηματικό κείμενο	0	0	2	2	3,84
Αναζήτησης και	1	1	1	3	5,76

επεξεργασίας των χαρακτηριστικών των κόμικς					
Διατύπωσης άποψης	1	4	0	5	9,61
Διαθεματικές	1	0	0	1	1,92
Σύνολο	28	19	5	52	100

Στον παραπάνω Πίνακα παρουσιάζονται ανά κατηγορίες οι δραστηριότητες που προτείνουν οι συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς. Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (26,92%) καταλαμβάνουν οι δραστηριότητες Γραμματικής – Λεξιλογίου και ακολουθούν (15,38%) οι δραστηριότητες μετατροπής κόμικς σε συνεχές κείμενο, ενώ διψήφιο ποσοστό (13,46%) έχουν και οι δραστηριότητες κατανόησης κειμένου. Από τις δραστηριότητες με μονοψήφιο ποσοστό ξεχωρίζουν αυτές της συμπλήρωσης μπαλονιών και της διατύπωσης άποψης (9,61%). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η δημιουργία κόμικς και η μετατροπή συνεχούς κειμένου σε κόμικς καταλαμβάνουν μικρά ποσοστά (7,69% και 5,76% αντίστοιχα).

6.4. Τυπικά χαρακτηριστικά των «πρότυπων» κόμικς

Προκειμένου να μελετηθούν τα τυπικά χαρακτηριστικά των καταγραφέντων κόμικς, επελέγησαν τα τρία χαρακτηριστικότερα κόμικς του υπό έρευνα υλικού, ένα από κάθε ομάδα γλωσσικών εγχειριδίων (ένα από τα Βιβλία Μαθητή, ένα από τα Τετράδια Εργασία και ένα από τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων). Η ανάλυση των χαρακτηριστικών τους έγινε ως προς το κείμενο, την εικόνα και την πλοκή τους και βασίστηκε στις κατηγορίες που είχαν αναφερθεί στην αντίστοιχη υποενότητα της εργασίας (βλ. 5.5.4). Τα «πρότυπα» κόμικς είναι:

- από το Βιβλίο Μαθητή της ΣΤ' Δημοτικού «*Η ιπτάμενη σκάφη*» σε κείμενο του Ε. Τριβιζά και σκίτσα του Ν. Μαρουλάκη (Ιορδανίδου κ.α., 2015^γ: 18 – 19)

- από το Τετράδιο Εργασιών της Γ' Δημοτικού «*Ο Τηλέμαχος, το ρομπότ, εκπαιδεύεται!*» σε σκίτσα του ΜΕΛ (Α. Μελάχρης) (Ιντζίδης κ.α., 2015^ε: 26)
- από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' – Δ' Δημοτικού «*Το λιοντάρι και το Αγριογούρουνο*» σε διασκευή του Τ. Αποστολίδη και σκίτσα του Κ. Βουτσά (Κατσίκη – Γκίβαλου κ.α.: 48 – 49)

6.4.1. «Η ιπτάμενη σκάφη»

Ως προς το κείμενο, παρατηρούμε ότι στο συγκεκριμένο κόμικς ο λόγος περιέχεται αποκλειστικά μέσα σε μπαλόνια. Δεν συναντάμε λεξάντες, ούτε ελεύθερη εγγραφή του κειμένου πάνω στο σκίτσο της βινιέτας. Ο λόγος που εσωκλείεται στα μπαλόνια είναι πυκνός και ταιριάζει με τους ήρωες που ασχολούνται με τη δημοσιογραφία. Η μορφή των μπαλονιών που χρησιμοποιείται είναι κυρίως αυτή του οβάλ σχήματος με απόληξη, αλλά στη τελευταία βινιέτα συναντάμε και το συννεφάκι που υποδηλώνει ότι ο ήρωας σκέφτεται (βλ. Εικόνα 1). Τα τυπογραφικά στοιχεία (έντονη γραφή, μεγάλο μέγεθος γραμμμάτων) που έχουν καταγραφεί στο συγκεκριμένο απόσπασμα συναντώνται στη δεύτερη βινιέτα (βλ. Εικόνα 2) και χρησιμοποιούνται για να αποτυπώσουν με έμφαση το αίσθημα έκπληξης του ήρωα. Επίσης, η γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται είναι ιδιαίτερη, καθώς παραπέμπει σε χειρόγραφο κείμενο. Τέλος, παρατηρούμε την παρεμβολή στο κείμενο ενός διαφορετικού κειμενικού είδους, αυτού της επιγραφής του τίτλου της εφημερίδας (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της εικόνας, στην «Ιπτάμενη σκάφη» συναντάμε και τα τρία είδη κλίμακας του κάδρου. Το γενικό πλάνο χρησιμοποιείται στην αρχή και στο τέλος του κόμικς, για να παρουσιάσει τους ήρωες από μακριά, σε σχέση με τον περιβάλλοντα χώρο (βλ. Εικόνα 4), ενώ το μεσαίο σε όλο το υπόλοιπο απόσπασμα, για να προβάλλει τη δράση και τις κινήσεις των ηρώων (βλ. Εικόνα 5). Το κοντινό πλάνο καταγράφεται τέσσερις φορές και χρησιμοποιείται, για να δώσει έμφαση στα λόγια και στα συναισθήματα των ηρώων (βλ. Εικόνα 6). Η δράση στο συγκεκριμένο κόμικς παρουσιάζεται, κυρίως, στο ύψος των ματιών ενός όρθιου ατόμου υποδηλώνοντας, έτσι, την αντικειμενική στάση του αναγνώστη απέναντι στις εικονιζόμενες καταστάσεις. Υπάρχουν, βέβαια, και οι περιπτώσεις, όπως στην πρώτη και στη τρίτη βινιέτα, που ο αναγνώστης φαίνεται να παρακολουθεί τη δράση από ψηλά και εξωτερικά (βλ. Εικόνα 7) ή, όπως στην προτελευταία και στην τελευταία βινιέτα, που φαίνεται να είναι τοποθετημένος πίσω από τους ήρωες και να παρακολουθεί από εκεί τη δράση τους (βλ. Εικόνα 8). Οι δύο αυτές οπτικές γωνίες παραπέμπουν σε έναν αναγνώστη – εξωτερικό παρατηρητή, που κρατάει απόσταση και παρατηρεί τη δράση και τους ήρωες από μακριά.



Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



Εικόνα 7



Εικόνα 8

«Η ιπτάμενη σκάφη» αποτελεί απόσπασμα του γνωστού κόμικς «Φρουτοπία». Στη «Φρουτοπία» ακολουθείται, συνήθως, το εξής σχήμα πλοκής: (α) ο εκδότης της εφημερίδας αναθέτει στον κεντρικό ήρωα, Πίκο Απίκο, μια αποστολή, (β) ο ήρωας αποδέχεται την αποστολή, (γ) ο ήρωας περνάει από περιπέτειες και δοκιμασίες κατά τη διάρκεια της αποστολής του και (δ) ο ήρωας καταφέρνει να βρει λύση και να επιστρέψει σώος από την αποστολή. Λόγω της αποσπασματικότητας της «Ιπτάμενης σκάφης» δεν μπορούμε να παρακολουθήσουμε την εξέλιξη όλης της πλοκής. Φαίνεται, όμως, ότι το συγκεκριμένο απόσπασμα αντιστοιχεί στην αρχή της ιστορίας, όπου ο εκδότης αναθέτει στον δαιμόνιο ρεπόρτερ την καινούργια του αποστολή. Άλλα μοτίβα της «Φρουτοπίας» που συναντάμε στην πλοκή του συγκεκριμένου αποσπάσματος είναι το χιούμορ, η παράδοση χρήση αντικειμένων («αεροσκάφη»), η αφέλεια του Πίκου Απίκου, η ευρηματικότητα του εκδότη, οι έξυπνοι διάλογοι και το απροσδόκητο τέλος του επεισοδίου με τη χαρακτηριστική ατάκα του ήρωα («Ξέχασα να του δώσω μπαταρίες ν' αλλάξει αν εξαντληθούν»). Η αφήγηση, τέλος, είναι

ευθύγραμμη, καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν (βλ. Παράρτημα, «Πρότυπο» κόμικς 1).

6.4.2. «Ο Τηλέμαχος, το ρομπότ, εκπαιδεύεται!»

Στο συγκεκριμένο κόμικς ο λόγος φιλοξενείται αποκλειστικά μέσα σε μπαλόνια. Δεν συναντάμε λεζάντες, ούτε ελεύθερη εγγραφή του κειμένου μέσα στο σχέδιο της βινιέτας. Η μορφή των μπαλονιών που χρησιμοποιείται είναι η πιο διαδεδομένη, αυτή του οβάλ σχήματος με απόληξη. Στην τελευταία βινιέτα το μπαλόνι καταλαμβάνει σχεδόν το 1/3 της βινιέτας, προκειμένου να δοθεί έμφαση στα λόγια του ήρωα (βλ. Εικόνα 9). Στην οπτική απόδοση των ήχων και των συναισθημάτων θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τις κινήσεις του ρομπότ, οι οποίες κάθε φορά είναι αντίστοιχες με του ζώου του οποίου τη φωνή μιμείται (βλ. Εικόνα 10). Ονοματοποιία συναντάμε στην απόδοση των ήχων των ζώων που μιμείται ο Τηλέμαχος («μπεεε», «τσιου – τσιου»), καθώς και στην απόδοση του αρχικού αισθήματος αμηχανίας του ήρωα («εχεμ! χουμ!») (βλ. Εικόνα 11). Προκειμένου ο σκιτσογράφος να αποδώσει την ένταση της φωνής του ρομπότ, χρησιμοποιεί από τυπογραφικά στοιχεία το μεγάλο μέγεθος γραμμάτων και την έντονη γραφή τους (βλ. Εικόνα 12).



Εικόνα 9



Εικόνα 10



Εικόνα 11



Εικόνα 12

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της εικόνας, στο συγκεκριμένο κόμικς χρησιμοποιείται μόνο η μεσαία κλίμακα του κάδρου που δίνει έμφαση στην ολόσωμη παρουσία των ηρώων. Μ' αυτό τον τρόπο τονίζεται η δράση και οι κινήσεις των ηρώων και αποδίδονται οι μεταξύ τους σχέσεις. Η οπτική γωνία που χρησιμοποιείται αντιστοιχεί στο ύψος των ματιών ενός όρθιου ατόμου και μόνο στην τρίτη βινιέτα φαίνεται ο αναγνώστης να παρακολουθεί τα γεγονότα τοποθετημένος πίσω από τον γάτο, βλέποντας από τη δική του οπτική γωνία (βλ. Εικόνα 13).



Εικόνα 13

Η σειρά κόμικς με πρωταγωνιστή τον Τηλέμαχο, το ρομπότ και τον Φρίξο, τον γάτο, ακολουθεί, συνήθως, ένα συγκεκριμένο σχήμα πλοκής: (α) ο Τηλέμαχος έχει μια φαεινή ιδέα (β) μπλέκει σε περιπέτεια λόγω της αφελειάς του (γ) δέχεται τα σχόλια/ την κριτική του φίλου του, του γάτου. Το συγκεκριμένο σχήμα το συναντάμε και στο «Ο Τηλέμαχος, το ρομπότ, εκπαιδεύεται!», όπου ο Τηλέμαχος επιδεικνύει στον φίλο του, τον γάτο, τις «ξένες» γλώσσες που έμαθε, δεχόμενος, όμως, στο τέλος το επικριτικό βλέμμα του. Το χιούμορ και η χαρακτηριστική, έξυπνη ατάκα της

τελευταίας βινιέτας («Πιστεύω πως βελτίωσα αρκετά τις ξένες γλώσσες μου!»), όπου η ιστορία κορυφώνεται, συγκαταλέγονται στα μοτίβα της συγκεκριμένης σειράς κόμικς. Τέλος, η αφήγηση είναι ευθύγραμμη, καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν (βλ. Παράρτημα, «Πρότυπο» κόμικς 2).

6.4.3. «Το Λιοντάρι και το Αγριογούρουνο»

Σ' αυτό το κόμικς ο λόγος φιλοξενείται, κυρίως, μέσα σε μπαλόνια και δεν συναντάμε πουθενά λεζάντες. Σε κάποια σημεία, όμως, το κείμενο (παραδείγματος χάρη, οι φωνές των όρνεων) είναι εγγεγραμμένο ελεύθερα πάνω στο σχέδιο της βινιέτας (βλ. Εικόνα 14). Η μορφή των μπαλονιών που χρησιμοποιείται είναι αυτή του οβάλ σχήματος με απόληξη. Σε τρεις βινιέτες (βλ. Εικόνα 15, Εικόνα 16) το πλαίσιο του μπαλονιού αλλάζει, για να αποδώσει την ένταση των λόγων και των συναισθημάτων του λιονταριού, καθώς και την απορία του αγριογούρουνου. Σε αρκετά σημεία του κόμικς συναντάμε οπτική απόδοση των συναισθημάτων των ηρώων με τη χρήση σημείων στίξης. Έτσι, η έκπληξη του λιονταριού και του αγριογούρουνου δηλώνεται με τη χρήση θαυμαστικού, ενώ η απορία των όρνεων με τη χρήση ερωτηματικού (Εικόνα 17). Πολλές είναι και οι περιπτώσεις ονοματοποιίας που καταγράφονται, με πιο χαρακτηριστική την απόδοση της φωνής των ζώων τη στιγμή της πάλης τους («γκρρρ») (βλ. Εικόνα 18). Τα τυπογραφικά στοιχεία που χρησιμοποιεί ο σκιτσογράφος, για να αποτυπώσει την ένταση της φωνής και των συναισθημάτων των ηρώων, είναι το μεγάλο μέγεθος των γραμμάτων και η έντονη γραφή τους (βλ. Εικόνα 19).



Εικόνα 14



Εικόνα 15



Εικόνα 16



Εικόνα 17



Εικόνα 18



Εικόνα 19

Ως προς τα χαρακτηριστικά της εικόνας, στο «Λιοντάρι και το Αγριογούρουνο» χρησιμοποιείται, κυρίως, το μεσαίο πλάνο, προκειμένου να παρουσιαστεί η δράση των ηρώων και οι μεταξύ τους σχέσεις. Σε μερικές βινιέτες συναντάμε τη χρήση κοντινού πλάνου, προκειμένου να αποτυπωθεί η ένταση των συναισθημάτων των ηρώων (βλ. Εικόνα 20). Η δράση παρουσιάζεται στο ύψος των ματιών ενός όρθιου ατόμου, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ο αναγνώστης φαίνεται να παρακολουθεί τα γεγονότα τοποθετημένος δίπλα ή πίσω από κάποιον ήρωα, υιοθετώντας, έτσι, τη δική του οπτική γωνία (βλ. Εικόνα 21).



Εικόνα 20



Εικόνα 21

Το συγκεκριμένο κόμικς αποτελεί διασκευή του ομώνυμου μύθου του Αισώπου και επομένως η πλοκή του ακολουθεί το σχήμα πλοκής των γνωστών αυτών μύθων. Το σχήμα πλοκής που ακολουθούν, συνήθως, οι μύθοι του Αισώπου είναι: (α) η ύπαρξη ενός προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι ήρωες (β) η εύρεση λύσης και (γ) η κατάληξη του προβλήματος, το επιμύθιο. Την ίδια πλοκή συναντάμε και στο «Λιοντάρι και το Αγριογούρουνο»: (α) οι ήρωες πρέπει να αποφύγουν τα όρνεα, αλλά και να βρουν ποιος θα πιει πρώτος νερό (β) αποφασίζουν να υποχωρήσουν και να πιουν μαζί νερό και (γ) τα όρνεα τους βλέπουν μονιασμένους και φεύγουν. Ο μύθος, βέβαια, στη παρούσα απόδοσή του είναι διανθισμένος με το χαρακτηριστικό χιούμορ και το στοιχείο της έκπληξης των κόμικς. Τέλος, η αφήγηση είναι ευθύγραμμη, καθώς τα γεγονότα παρουσιάζονται με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν (βλ. Παράρτημα, «Πρότυπο» κόμικς 3).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση παρατηρούμε ότι τα «πρότυπα» κόμικς φέρουν όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά του είδους τους ως προς το κείμενο, την εικόνα και την πλοκή. Κάποια από αυτά παρουσιάζουν μεγαλύτερη πρωτοτυπία και χρησιμοποιούν με ευρηματικό τρόπο τα εικονογραφικά – και όχι μόνο – τεχνάσματα, ενώ κάποια άλλα ακολουθούν μια πιο συμβατική οδό δημιουργίας (βλ. Παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση της παρουσίας των κόμικς στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού μέσα από την καταγραφή του αριθμού τους και την ανάλυση των χαρακτηριστικών τους καθώς και η μελέτη της διδακτικής αξιοποίησής τους μέσα από τους στόχους και τις δραστηριότητες που θέτει γι' αυτά η εκάστοτε συγγραφική ομάδα. Το Βιβλίο Μαθητή, το Τετράδιο Εργασιών, το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων και το Βιβλίο Δασκάλου όλων των τάξεων αποτέλεσαν το υπό έρευνα υλικό. Για την ανάλυσή του χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ερευνητικών μεθόδων και συγκεκριμένα η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, η δόμηση περιεχομένου και η πρότυπη δόμηση. Μια προσεκτική μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω (βλ. Κεφάλαιο 6), μας οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

(α) Κανένα κόμικς δεν καταγράφηκε στα γλωσσικά εγχειρίδια της Α' Δημοτικού, καθώς και στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' – Β' Δημοτικού. Αν εξαιρέσουμε τα κόμικς που συναντάμε στο Βιβλίο Μαθητή της Β' Δημοτικού, φαίνεται ότι για τους συγγραφείς των γλωσσικών εγχειριδίων τα κόμικς αποτελούν κειμενικό είδος που μπορούν να επεξεργαστούν μόνο οι «μεγάλες» τάξεις, παραβλέποντας ότι αυτά αποτελούν αγαπημένο καθημερινό ανάγνωσμα και των μικρότερων ηλικιών. Όπως επισημαίνεται εύστοχα στη σχετική βιβλιογραφία: «τα παιδιά [...] αποκτούν δομές γραμματισμού, δηλαδή απόψεις για τον αφηγηματικό λόγο (γραπτό και εικονικό) πριν ακόμη φοιτήσουν στο σχολείο» (Γρόσδος, 2011^β: 178).

(β) Όσον αφορά τη μορφή των καταγραφέντων κόμικς, παρατηρείται ότι το ποσοστό των (βιβλίων) κόμικς είναι μεγαλύτερο από αυτό των κόμικς στριπ. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι προτιμήθηκε περισσότερο η πιο συνηθισμένη μορφή κόμικς, αυτή που συναντούν συχνότερα οι μαθητές/τριες στην καθημερινότητά τους. Έτσι, όμως, δεν δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν και να επεξεργαστούν μια διαφορετική μορφή κόμικς, όπως είναι τα κόμικς στριπ, και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής. Επίσης, παρότι τα καταγραφέντα αυθεντικά κόμικς είναι διπλάσια από τα

κατασκευασμένα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στη Β' Δημοτικού όλα τα κόμικς αποτελούν δημιούργημα της εικονογράφου των γλωσσικών εγχειριδίων, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η χρήση αυθεντικών κειμένων συνιστά το μέσο για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας και την κατανόησή της ως κοινωνικό προϊόν (Παπαδοπούλου, 1996). Μόνο μέσα από τη μελέτη αυθεντικών κειμένων μπορεί να γίνει κατανοητή η δυναμική της κειμενικής επικοινωνίας και να καλλιεργηθεί η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Τέλος, αναφορικά με την έκταση των καταγραφέντων κόμικς παρατηρούμε ότι τα ολόκληρα έργα είναι περισσότερα από τα αποσπάσματα. Παρ' όλα αυτά, τα κόμικς που καταγράφονται στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων είναι κυρίως αποσπάσματα. Η ανάγνωση αποσπασμάτων κόμικς εμποδίζει τον αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει συνολικά το έργο, καθώς δε γνωρίζει όλα τα αφηγηματικά του στοιχεία. Η συνοχή του κειμένου καταστρέφεται και αφαιρείται από τα κόμικς «η σπουδαιότερη λειτουργία τους, αυτή της ακολουθίας, της μετάβασης από τη μια βινιέτα στην άλλη» (Μίσιου, ο.π.: 303).

(γ) Μέσα από τη διερεύνηση των στόχων που θέτουν οι συγγραφικές ομάδες των γλωσσικών εγχειριδίων κατά τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι γνωστικοί στόχοι αποτελούν προτεραιότητα των συγγραφέων έναντι των συναισθηματικών και των ψυχοκινητικών. Η διδακτική αξιοποίηση των κόμικς, επομένως, συνδέεται με στόχους που τα αντιμετωπίζουν ως ένα ακόμα διδακτικό εργαλείο. Έτσι, όμως, παραβλέπεται η δυνατότητα σύνδεσής τους με στόχους που σχετίζονται με την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης και της φαντασίας των παιδιών, με την προαγωγή της ομαδικότητας και της συνεργασίας, με την ενδυνάμωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για την ανάγνωση, με την υιοθέτηση ή την απόρριψη απεικονιζόμενων στάσεων και συμπεριφορών, με την αισθητική απόλαυση και την έκφραση των συναισθημάτων.

(δ) Η ταξινόμηση των δραστηριοτήτων που προτείνονται για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς σε κατηγορίες καθιστά φανερό ότι τα κόμικς που καταγράφονται στα γλωσσικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο ως αφορμή για τη διδασκαλία γραμματικών και λεξιλογικών φαινομένων και ως μέσο για την κατανόηση της διάκρισης ευθέος και πλάγιου λόγου. Ακόμα και δραστηριότητες που σχετίζονται πιο άμεσα με την επεξεργασία τους, όπως η

δημιουργία κόμικς και η συμπλήρωση μπαλονιών σε βινιέτες, συναντώνται σποραδικά. Το σίγουρο είναι ότι ελάχιστες είναι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την αναζήτηση και την επεξεργασία των τυπικών χαρακτηριστικών των κόμικς που αφορούν την εικόνα, το κείμενο, την πλοκή τους. Οι παρατηρήσεις αυτές επιβεβαιώνουν τις σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές που επισημαίνουν ότι «στην περίπτωση που χρησιμοποιούνται [τα κόμικς] στην τάξη, αυτό γίνεται στο πλαίσιο της απλής αναφοράς ή της αφόρμησης για να κινηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών» (Μίσσιου, ο.π.: 276) και ότι «στην καλύτερη περίπτωση προτείνεται η απλή αναφορά σε ήρωες των κόμικς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας [...]» (Γρόσδος & Ντάγιου, 1999^β: 65).

(ε) Η ανάλυση των τυπικών χαρακτηριστικών των «πρότυπων» κόμικς μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα κόμικς που συμπεριλήφθηκαν στα γλωσσικά εγχειρίδια είναι αντιπροσωπευτικά του είδους τους. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να γνωρίσουν και να επεξεργαστούν τα χαρακτηριστικά των κόμικς, μέσα, βέβαια, από τις κατάλληλες δραστηριότητες (βλ. (γ)). Όπως επισημαίνει ο Γρόσδος (2012: 320): «το παιδί – καταναλωτής κόμικς, για να μεταμορφωθεί σε δημιουργό κόμικς, πρέπει να κατέχει δεξιότητες αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) τόσο των τεχνικών όσο και των πολιτιστικών κωδίκων των εικόνων, αλλά και δεξιότητες κωδικοποίησης και στρατηγικές χρήσης εικονικών τεχνασμάτων [...]».

Συνοψίζοντας, είναι εμφανής η πρόθεση των συγγραφέων των γλωσσικών εγχειριδίων Δημοτικού να εντάξουν τα κόμικς στη διδασκαλία της Γλώσσας και να δημιουργήσουν αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας μέσα στη τάξη. Η πρόθεσή τους αυτή υλοποιείται εν μέρει, αλλά υπάρχουν και αρκετά σημεία που χρήζουν βελτίωσης. Μια ουσιαστική αξιοποίηση των κόμικς στη γλωσσική διδασκαλία πρέπει να διαχέεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και να στηρίζεται στην επιλογή ποικιλίας αυθεντικών κόμικς, τα οποία θα φέρουν τα τυπικά χαρακτηριστικά του είδους τους. Οι στόχοι που συνοδεύουν τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς πρέπει να αποβλέπουν στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών – γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών. Οι δραστηριότητες που προτείνονται πρέπει να αντιμετωπίζουν τα κόμικς ως αυτούσιο γνωστικό αντικείμενο και να δίνουν έμφαση στην αναγνώριση και στην επεξεργασία των χαρακτηριστικών τους.

Στη βάση, όμως, της καθιέρωσης των κόμικς στην εκπαίδευση ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου βρίσκεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη τέχνη των κόμικς και στον οπτικό γραμματισμό γενικότερα. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Μίσσιου (ο.π., 280): «[...] η ενδεχόμενη ενασχόλησή τους [των εκπαιδευτικών] με τα κόμικς πλαισιώνεται από αμηχανία καθώς έχουν να αντιμετωπίσουν μια επιμειξία εκπαιδευτικών πρακτικών που δε γνωρίζουν πώς να χειριστούν». Οι όποιες εναπομείνουσες προκαταλήψεις πρέπει να αρθούν και να αναγνωρισθεί το κέρδος της ένταξης των κόμικς στη διδασκαλία.

Η έρευνα σχετικά με τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς δεν εξαντλείται φυσικά με την παρούσα εργασία. Υπάρχουν αρκετά θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών, όπως η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για την ένταξη των κόμικς στη διδασκαλία, η μελέτη περιπτώσεων διδασκαλίας των κόμικς ως γνωστικού αντικειμένου και η αξιολόγησή τους.

ΠΗΓΕΣ

Δημητριάδου, Κ. & Παπαδόπουλος, Σ. Π. 2010, Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' Δημοτικού, στο: Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ. & Στάμου, Α. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ ξένης)*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016, <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>.

Κυπριώτης, Δ. 2006, *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά μηνύματα*, ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016, <http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδόσεις Π.Ι., Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Α. χ.χ., *Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>.

ΦΕΚ 303/13-3-13

Cope, B. & Kalantzis, M. 2001, *Πολυγραμματισμοί*, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αντωνιάδης, Λ. 1995, *Διδακτική της Ιστορίας*, εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. χ.χ., *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Γιαννικοπούλου, Α. & Παπαδοπούλου, Μ. 2004, Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο, στο: Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σσ. 81 - 96.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. 1999^α, 'Κόμικς στο σχολείο, από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 108, σσ. 65 - 72.

Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. 1999^β, 'Κόμικς στο σχολείο, από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 107, σσ. 71 - 80.

Γρόσδος, Σ. 2009, 'Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων', στο Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε. & Πλίογκου, Β. (επιμ.), *Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, Πανελλήνιο Συνέδριο, Θεσσαλονίκη 21 - 22 Νοεμβρίου 2009*, Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας – Θράκης, Θεσσαλονίκη.

Γρόσδος, Σ. 2010^α, 'Μαθηματικός γραμματισμός και Οπτικός γραμματισμός: Η συμβολή των εικόνων στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 160, σσ. 98 – 118.

Γρόσδος, Σ. 2010^β, 'Οπτικά μηνύματα στα εξώφυλλα των σχολικών βιβλίων. Μία απόπειρα ερευνητικής προσέγγισης', *Μέντορας*, τεύχος 12, σσ. 98 – 118.

Γρόσδος, Σ. 2010^γ, 'Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί – καταναλωτή στο παιδί – δημιουργό', *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 16, σσ. 54 – 68.

Γρόσδος, Σ. 2011^α, 'Comic (ο) παιχνίδια', *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, τεύχος 71.

Γρόσδος, Σ. 2011^β, 'Comic (ο) παιχνίδια', *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, τεύχος 72.

Γρόσδος, Σ. 2011^γ, 'Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων', *Νέα Παιδεία*, τεύχος 138, σσ. 63 - 83.

Γρόσδος, Σ. 2012, 'Comic (ο) παιχνίδια', *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, τεύχος 77.

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*, εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη.

Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Στεργιόπουλος, Χ. & Τσιλιγκιριάν, Ε. χ.χ., *Γλώσσα Δ' Δημοτικού, Πετώντας με τις λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων*, Αθήνα.

Ετεοκλέους, Ν., Παύλου, Β. & Τσοκαλίδης, Σ. 2012, Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, στο: Γαβριηλίδου, Ζ., Ευθυμίου, Α. & Θωμαδάκη, Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Κομοτηνή*, σσ. 783 – 795.

Θεοδωρίδης, Μ. 2006, 'Τηλεόραση και παιδί', *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τεύχος 78, σσ. 44 – 47.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. 1999, 'Εννοιολογικές και αφηγηματικές οπτικές αναπαραστάσεις: διδακτικές δοκιμές', *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τεύχος 1, εκδόσεις Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., Τικτοπούλου, Α. (συγγραφείς) & Δήμος, Χ. (εικονογράφηση) 2015, *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Τετράδιο Εργασιών, δεύτερο τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. & Τικτοπούλου, Α. χ.χ., *Γλώσσα Γ' Δημοτικού, Τα απίθανα μολύβια, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α. & Χαλικιάς, Π. χ.χ., *Γλώσσα Ε' Δημοτικού, Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές οδηγίες*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Π. (συγγραφείς) & Πισκοπάνης, Γ. (εικονογράφηση) 2015, *Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού, Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, γ' τεύχος*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

Κάσσης, Κ. 1998, *Ελληνική Παραλογοτεχνία και Κόμικς (1598 – 1998)*, εκδόσεις ΙΧΩΡ, Αθήνα.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονοταρίου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. χ.χ., *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Ε' & ΣΤ' Τάξη Δημοτικού, Μελοισμικό και μ' όνειρο*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ., Πυλαρινός, Θ. (συγγραφείς) & Παρίση, Δ. (εικονογράφηση) χ.χ., *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Γ' & Δ' Δημοτικού, Στο σκοτεινό του κόσμου*, Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.

Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, Ν. 2001, *Κόμικς, παιδιά και αστείο*, εκδόσεις Έξαντας, Αθήνα.

Κωνσταντινίδου - Σέμογλου, Ο. 2005, Εισαγωγή, στο: Κωνσταντινίδου – Σέμογλου, Ο. (επιμ.), *Εικόνα και παιδιά*, εκδόσεις CND Publications, Θεσσαλονίκη, σσ. xv - xxiii.

Μαρτινίδης, Π. 1991, *Κόμικς – Τέχνη και τεχνικές της εικονογράφησης*, εκδόσεις ΑΣΕ, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. 2004, *Στρατηγικές διδασκαλίας ΙΙ. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. 2006, 'Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους', *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, τεύχος 7, σσ. 60 – 92.

Μίσσιου, Μ. 2010, *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη... ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί*, εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. 1997, 'Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης: το παράδειγμα της Ελλάδας', *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και*

προοπτικές, *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, σσ. 188 – 224.

Μπονίδης, Κ. 2004, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μουλά, Ε. & Κοσεγιάν, Χ. 2010, *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση: Διδακτικές προτάσεις – Παιδαγωγικές προεκτάσεις*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Ντίνας, Κ. 2004, Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα*, σσ. 193 – 206.

Παπαδημητρίου, Ε. 2010, Εισαγωγικό σημείωμα στην ελληνική έκδοση, στο: Kress, G. & van Leeuwen, T., *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, σσ. 7 - 26.

Παπαδοπούλου, Μ. 1996, 'Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις', στο: Τσοπάνογλου, Α. & Τρύφωνα, Ν. (επιμ.), *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών, Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη, τόμος 7, σσ. 228 – 233.

Παπούλια – Τζελέπη, Π. 2004, Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα, στο: Παπούλια – Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σσ. 19 - 24.

Πασχαλίδης, Γ. 2004, Κόμικς, στο: Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, εκδόσεις τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, σσ. 169 - 174.

Σκαρπέλος, Γ. 2000, *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ. & Ταβουλάρη, Ζ. 2011, 'Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων', Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 17, σσ. 104 – 119.

Στάμου, Φ., Τρανός, Τ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2004, Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή, στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.*, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Χατζησαββίδης, Σ. 2003, Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στο: *Η γλώσσα της διδασκαλίας. Αφιερωματικός τόμος*, εκδόσεις Βιβλιολογεΐον, Φλώρινα.

Χατζησαββίδης, Σ. 2005, Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Χοντολίδου, Ε. 1999, 'Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας', *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τεύχος 1, εκδόσεις Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση & μεταφρασμένη

Anstey, M. & Bull, G. 2006, *Teaching and Learning Multiliteracies*, International Reading Association, Newark, DE.

Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) 2000, *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Macmillan, Melbourne.

Kress, G. 2001, *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*, Continuum, London and New York.

Kress, G. & van Leeuwen, T. 2010, *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

McCloud, Sc. 1994, *Understanding comics: the invisible art*, HarperPerennial, New York.

Nodelman, P. 1992, *The pleasures of children's literature*, Longman, New York/ London.

Ροντάρι, Τζ. 2003, *Γραμματική της φαντασίας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Saraceni, M. 2003, *The language of comics*, Routledge, London/ New York.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

«Η ιπτάμενη σκάφη»

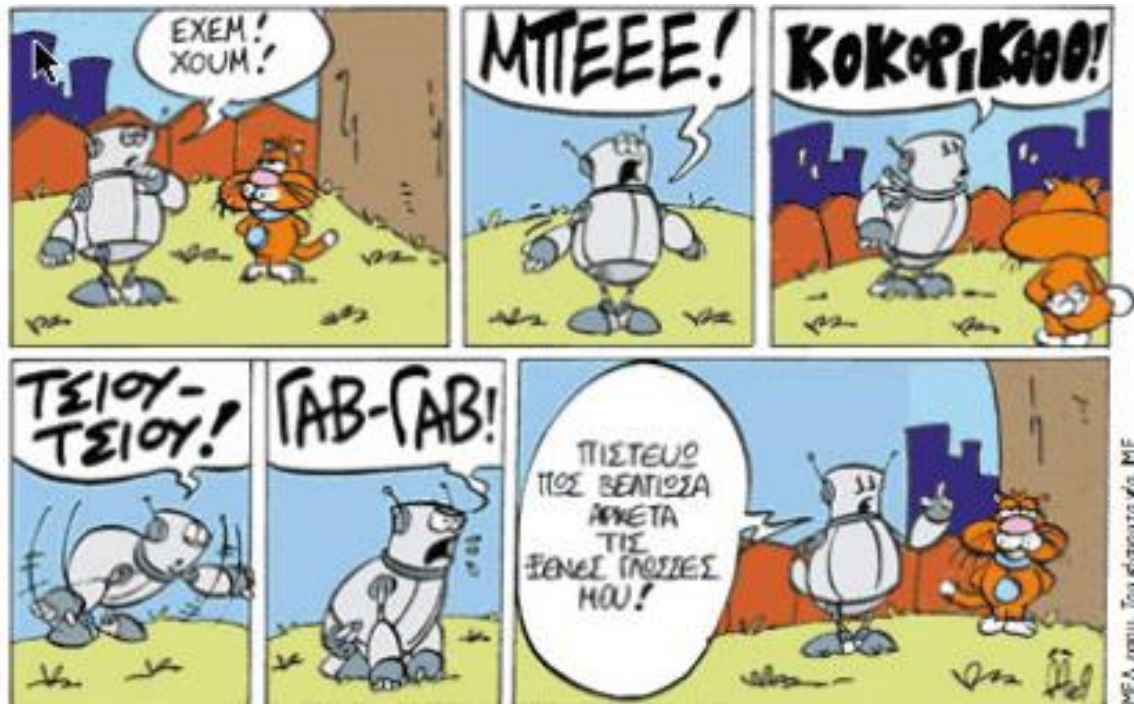
Ο Πίκος Ανίκος, ρεπόρτερ της εφημερίδας *Τρέχα Γύρευε*, παλιότερα είχε αποκαλύψει όλα τα συναρπαστικά γεγονότα που σημάδεψαν την ιστορία της Φρουτοπίας. Η Φρουτοπία, για όσους δεν το ξέρουν, είναι ο τόπος όπου τα φρούτα κήρυξαν την ανεξαρτησία τους και ορκίστηκαν να μην αφήσουν ποτέ μανάβη πόδι να πατήσει στον τόπο τους.





Ευγένιος Τριβιζάς, Φρουτοπία «Η ιπτάμενη σκάφη», εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1992

«Πρότυπο» κόμικς 1. «Η ιπτάμενη σκάφη», Βιβλίο Μαθητή ΣΤ' Δημοτικού (γ' τεύχος), σσ. 18 – 19.



«Πρότυπο» κόμικς 2. «Ο Τηλέμαχος, το ρομπότ, εκπαιδεύεται!», Τετράδιο Εργασιών Γ' Δημοτικού (β' τεύχος), σ. 26.

Το λιοντάρι και το ακριβοπούρο





«Πρότυπο» κόμικς 3. «Το Λιοντάρι και το Αγριογούρουνο», Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' – Δ' Δημοτικού, σσ. 48 – 49.