

Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (2007), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «*Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*», Π.Δ.Μ., Παιδαγωγική Σχολή, Εργαστήριο Μελέτης της Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας (σσ. 196-223). Θεσσαλονίκη: University Studio Press

**Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας.
Η περίπτωση των εγχειριδίων
του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων»**

Κατερίνα Δημητριάδου

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Abstract

As the cultures of contemporary communities increasingly shift their focus from speech to image, *visual literacy* is becoming one of the most crucial aims of school education. Providing that the image in the semiotic landscape offers potentialities for representations of reality and at the same time develops a field for expression on the students' part, its role in organizing learning environments offers indicative occasions for language development: the *formation of communicative situations*, the *development of efficacy in acquisition of messages*, the *construction and interpretation of complex concepts*, the *examination of symbolic meanings and connotations of visual configurations*, the *reference to sensual qualities*, the *arrangement of cross-thematic approaches based on images* are only some of the teaching processes and strategies which contribute to the above aim. In this sense, the educational utilization of images in language teaching consists an act of "*cultural encouragement*", since it can function in an amplifying or equilibrating way for the poor cultural capital of children who come from various cultures.

The above theory is applied in the educational material produced during 1997-2000, in the frame of a pilot programme for the teaching of Greek language in Mouslim minority primary schools in Trace.

1. Θεωρητική θεμελίωση

Η θεωρητική σύλληψη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα ερευνητικά πορίσματα της Κοινωνιογλωσσολογίας, τις τελευταίες δεκαετίες, βοήθησαν στην ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και την παραγωγή διδακτικού υλικού που μπορούν να μειώσουν το λεγόμενο «πολιτισμικό» σοκ το οποίο δέχονται οι μαθητές όταν έρχονται σε επαφή με μια ξένη γλώσσα και γενικότερα έναν ξένο πολιτισμό (Χατζησαββίδης 2005: 410).¹ Μπορούν αντίθετα να δημιουργήσουν κίνητρα για τη γνωριμία με αυτόν τον πολιτισμό, μέσα από διαδικασίες νοηματοδότησης σημειωτικών πρακτικών οι οποίες σχετίζονται με το γλωσσικό του κώδικα (Ανδρούσου 2005).

1. Η συγκρουσιακή κατάσταση γίνεται ακόμα πιο έντονη, εξαιτίας της διάστασης που υπάρχει ανάμεσα στους τρόπους γλωσσικής επικοινωνίας που έχει συνηθίσει το παιδί και σ' αυτούς που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (Κατή 1992: 249-271).

Κρίσιμο ρόλο έχει εδώ η παιδαγωγική διαδικασία: αντί να είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός αναπαραγωγής γνώσεων, μπορεί να αποτελέσει μια κρίσιμης σημασίας πολιτισμική πρακτική, που παράγει ιδιαίτερες μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Πασχαλίδης 2000: 24). Πρόκειται για μια διαδικασία που βασίζεται στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Ματσαγγούρας 2002: 101-107) και αποβλέπει σε μια νέα μαθητική υποκειμενικότητα, προτάσσοντας τις αξίες της δημιουργικότητας, του γραμματισμού, της ετερότητας και της κοινωνικής ευαισθησίας (Ζουργός & Χοντολίδου 2005: 58) έναντι της ομογενοποίησης, του εθνοκεντρικού ή ευρωκεντρικού ναρκισσισμού, της ετεροφοβίας.

Εφαρμογές αυτής της διαδικασίας μπορεί να συναντήσει κανείς και στη διδασκαλία της γλώσσας, όταν είτε ως δεύτερη είτε ως ξένη παρέχει αφορμές για παραγωγή λόγου που συνδέεται με πραγματικές ανάγκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών, αυξάνοντας έτσι το *πολιτιστικό τους κεφάλαιο* (Bernstein 1973: 196). Στη διαμόρφωση μιας τέτοιας εκπαιδευτικής συνθήκης βοηθά σε μεγάλο βαθμό – μεταξύ άλλων – η εικονογράφηση, καθώς εμπλουτίζει την επικοινωνία αυτή σε περιεχόμενο και έκφραση μέσα από πολυτροπικά κείμενα (Χοντολίδου 1999, Στάμου κ.ά. 2004).

Στην παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσω μια κριτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού υλικού που παρήγαγε μια επιστημονική ομάδα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του «Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» της Θράκης² τα Σχ. Έτη 1997-2000, με επιστημονική υπεύθυνο την Άννα Φραγκουδάκη. Στο υλικό αυτό, που είναι βασισμένο στις αρχές της επικοινωνιακής διδασκαλίας, της συνεργατικής μεθόδου και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μώραλη & Λάππα 2005: 321), κυρίαρχη θέση κατέχουν οι εικόνες. Πριν όμως σχολιάσουμε τη δομή, τη μορφή και τη λειτουργία τους (Σφυρόερα 2003), θα ήταν σκόπιμο να αναπτύξουμε μια επιχειρηματολογία σχετικά με το ρόλο που παίζει η εικόνα στη δημιουργική αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας και ταυτότητας των παιδιών μέσα από τη διδασκαλία της γλώσσας.

Όπως είναι γνωστό, τα οπτικά σύμβολα αποτελούν φορείς κοινωνικών αξιών και πεπιοθήσεων, δηλαδή σημειοδότες του πολιτισμού μας. Μέσα στον ανταγωνιστικό κόσμο των ετερόκλητων ιδεολογιών και κοσμοαντιλήψεων, αλλά και των ανισοτήτων και των συγκρούσεων, η εικόνα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα σήμερα, με την όξυνση των γλωσσικών και πολιτισμικών αντιθέσεων που υπάρχουν μέσα στα όρια των εθνικών κρατών, αλλά και με την αποδυνάμωση αυτών των ορίων εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, των τεχνολογιών μεταφοράς και της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης (Kress & Leeuwen 2001: 34). Ως μέσο παράστασης και αναπαράστασης της κοινωνικής εμπειρίας και των πολιτισμικών αξιών και πρακτικών, η εικόνα δημιουργεί ερεθίσματα για προσωπικές μορφές

2. Στα μειονοτικά σχολεία της ελληνικής Θράκης η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών (φοιτούν περίπου 7.500 παιδιά σε 230 περίπου μειονοτικά δημοτικά σχολεία) παρουσιάζει περιορισμένη ελληνομάθεια. Το πρόβλημα σύμφωνα με την έως τώρα έρευνα αποδίδεται σε ακατάλληλα εγχειρίδια και μεθόδους διδασκαλίας, στην κυριαρχία της τουρκικής γλώσσας στην καθημερινή ζωή των παιδιών και στο περιορισμένο ενδιαφέρον των μειονοτικών για εκμάθηση της ελληνικής (Μαυρομμάτης 2005: 308-309).

κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου (Bruner 1997: 73-76). Καθώς εγκαθιδρύει ιδιαίτερες μορφές υποκειμενικότητας (Kress & Leeuwen 2001: 9, 37-40), βοηθά στη διαφυγή από την εκφραστική καχεξία, την ομογενοποίηση και την τυποποίηση, την παθητικότητα και το φορμαλισμό. Στην περίπτωση των αλλοεθνών, μπορεί να αφηγείται την προσωπική ιστορία του καθενός και να αισθητοποιεί τις ιδιαιτερότητές του, πηγαίνοντας κόντρα στις κατεστημένες πολιτισμικές ιεραρχήσεις και διακρίσεις, καθώς και στους κοινωνικούς ή πολιτισμικούς αποκλεισμούς.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο σχολείο. Συχνά τα οπτικά ερεθίσματα προσελκύουν τους μαθητές και τους δίνουν αφορμή για χειραγώγηση της πραγματικότητας περισσότερο από ό,τι τα ίδια τα βιώματά τους (Ασωνίτης 2001: 19), διεκδικώντας ένα νόημα φυσικό, αβίαστο και αυτονόητο. Μέσα από τον εικονιστικό κώδικα εδραιώνεται μια αιτιακή σχέση ανάμεσα στο σημαίνον και το αντικείμενο αναφοράς (Γιαννικοπούλου 2005: 126), που βοηθά στην οριοθέτηση συγκεκριμένου επικοινωνιακού πλαισίου. Ο μαθητής-αναγνώστης κατασκευάζει νοήματα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και ενεργοποιείται για να αποκρυπτογραφήσει, να εκφραστεί, να διατυπώσει υποθέσεις ή προβλέψεις· συμμετέχει επομένως σε μια διαδικασία λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997), η οποία μάλιστα αντιμετωπίζεται και αναπτύσσεται ως αδιαίρετη ενότητα μέσα από τις δεξιότητες της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, σε μια *ολική προσέγγιση της γλώσσας* (whole language approach) (Γιαννικοπούλου 1998: 25-26, Καραντζόλα κ.ά. 2005: 12).

Αντιστρέφοντας την πορεία εξέτασης της σχέσης ανάμεσα στην εικόνα και τη γλώσσα, θα λέγαμε ότι η εικόνα λειτουργεί υποστηρικτικά και συμπληρωματικά στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα όταν η σημασία της λέξης παραμένει θολή και μετέωρη, η συνηγορία της εικόνας πάνω στο κείμενο είναι διαφωτιστική, άμεση και αυθόρμητη (Τασιόπουλος 1997: 231-235). Οι μαθητές συνηθίζουν να αποδίδουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην παρουσία της, καθώς μέσα από αυτήν όχι μόνο διευκολύνεται η λειτουργική χρήση του κειμένου που συνοδεύει, αλλά και προβάλλονται με τρόπο άμεσο ή συμβολικό οι προσωπικές ιδέες, οι αντιλήψεις και τα βιώματα των ίδιων των παιδιών. Πρόκειται για μια διαδικασία κωδικοποίησης μέσα από το «λόγο της εικόνας» (Μυρογιάννη 2003), που θα μας έπαιρνε πολύ χρόνο για να την αναλύσουμε στην παρούσα στιγμή.

Αν θέλαμε όμως να περιγράψουμε το ρόλο της στη γλωσσική διδασκαλία, θα της αποδίδαμε με συντομία τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αποτελεί σημείο για την πρόσληψη της έντυπης λεκτικής πληροφορίας (Γιαννικοπούλου 2005: 128)
- Διευκρινίζει και αισθητοποιεί έννοιες που περιέχονται στο κείμενο αναφοράς
- Εμπλουτίζει τις τεχνικές διαπραγμάτευσης του κειμένου αναφοράς
- Δίνει αφορμές για τη γνωστική επεξεργασία των εννοιών που υπάρχουν στο κείμενο
- Λειτουργεί ως σύμβολο για την απόδοση σύνθετων εννοιών με αφαιρετικό τρόπο
- Αποτελεί μέσο για την οριοθέτηση του αφηγηματικού πλαισίου του κειμένου

- Λειτουργεί «μεταφραστικά» για την κατανόηση άγνωστων λέξεων
- Καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την ευαισθησία, τη φαντασία και την αισθητική του μαθητή
- Οξύνει την οπτική αντίληψη
- Ενεργοποιεί τις αισθήσεις
- Βοηθά στην ανάπτυξη της αφαιρετικής ικανότητας
- Βοηθά στην ανάπτυξη της αίσθησης του χώρου και του χρόνου
- Προωθεί την ανακάλυψη αιτιωδών συναφειών
- Δημιουργεί προσδοκίες και προβλέψεις που συνδέονται με την ανάγνωση του κειμένου
- Σημειοδοτεί την ατομική ταυτότητα του μαθητή, κυρίως με τη χρήση συμβόλων
- Σημειοδοτεί τη συλλογική ταυτότητα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει ο μαθητής
- Καλλιεργεί την ανοιχτή στάση του παιδιού απέναντι σε διαφοροποιημένα καλλιτεχνικά μηνύματα
- Συντελεί στη φιλιαναγνωσία
- Δίνει και στους γονείς τη δυνατότητα εμπλοκής σε διαδικασίες γραμματισμού των παιδιών τους, ακόμη κι αν δε γνωρίζουν τη γραπτή γλώσσα
- Διευρύνει την εμπειρία

2. Η λειτουργία των εικόνων στο υλικό του Προγράμματος

Ας έρθουμε τώρα στην περίπτωση του υλικού για τους Μουσουλμάνους της Θράκης, για να δούμε κατά πόσο εφαρμόζεται σε επίπεδο δομικό και λειτουργικό η διδακτική θεωρία που αναπτύξαμε παραπάνω. Πρόκειται για μια σειρά 53 περίπου διδακτικών βιβλίων (σ' αυτά συμπεριλαμβάνονται: Βιβλία δασκάλου, Οδηγίες για τη διδασκαλία των γραμμάτων, Οδηγίες για τις προφορικές και τις γραπτές γλωσσικές δραστηριότητες), των οποίων οι τίτλοι παραπέμπουν ευθέως στην καθημερινή εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και γενικότερα τον κόσμο των παιδιών (*Πάμε στην αγορά, Μια μέρα στο δάσος, Τσεζούρ και Τσαρζούρ, Συννεφο-ιστορίες κ.λπ.*). Για να εξετάσουμε το νόημα των πολυτροπικών κειμένων που περιέχουν, θα βασιστούμε στη συγχρονική ανάλυση των επιμέρους τρόπων (modes: σημειωτικών συστημάτων) που τα απαρτίζουν, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που θέτει η εργασία των G. Kress και Theo van Leeuwen (2001).

Ξεφυλλίζοντας τις σελίδες των βιβλίων, παρατηρούμε ότι οι εικόνες επιχειρούν να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να εμπλουτίσουν τα βιώματά τους ή να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και να δημιουργήσουν κίνητρα γλωσσικής επικοινωνίας και έκφρασης, καθώς και ερωτήματα που θα προσδώσουν ευκρινέστερο νόημα στο κείμενο. Τα γραπτά μηνύματα των σελίδων συνιστούν αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα (επιγραφές, αφίσες, έντυπα λογαριασμών, συσκευασίες τροφίμων, ανακοινώσεις, χαρτονομίσματα κ.λπ.) και συνεργάζονται με τα εικονικά, δημιουργώντας δομικά σχήματα περιγραφής, αφήγησης ή επεξήγησης. Οι εικόνες έχουν χαρακτήρα άλλοτε *περιγραφικό* ή *αφηγηματικό*, καθώς αντανακλούν την πραγματικότητα και άλλοτε *ερμηνευτικό*, καθώς επεκτείνουν το κείμενο και του προσδίδουν νέο εννοιολογικό πλούτο. Η αναγνώριση των μορφολογικών τους στοιχείων κινητοποιεί τους μαθητές να

διατυπώσουν υποθέσεις ή προβλέψεις για το ακριβές περιεχόμενό τους. Οι εκφωνήσεις των ασκήσεων προφορικού ή γραπτού λόγου ενθαρρύνουν με ευχάριστο, συχνά παιγνιώδη τρόπο δραστηριότητες σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, συνθέτοντας ένα σύνολο δράσης.

Η συνύπαρξη λέξης και εικόνας ενισχύει τις ερμηνευτικές δυνατότητες της οπτικής γλώσσας, οι οποίες βασίζονται στη δομή, τη μορφολογία αλλά και τα χρώματα των οπτικών μορφών (Kress & Leeuwen 2002). Ανάλογα με τις επισημάνσεις που θα κάνει ο εκπαιδευτικός πάνω στην εικόνα, οι μαθητές μπορούν να ευαισθητοποιηθούν στο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς της, που καλύπτει το φάσμα από την οικειότητα και την ανεπισημότητα μέχρι τη μεγαλύτερη απόσταση και τυπικότητα (Chapman 1993: 69).

Αν και δεν είμαστε ειδικοί στο να αναλύσουμε την εικαστική αντίληψη στην οποία υπακούουν οι εικόνες των βιβλίων, θα λέγαμε ότι αυτές κατανέμονται σε δύο θεμελιώδεις κατηγορίες εικονογράφησης, που σηματοδοτούν την *καινοφανή-φανταστική* και την *παιδικοφανή-συμβατική* διάσταση της εικονογραφικής διαδικασίας. Στην πρώτη περίπτωση, η σχεδιαστική αντίληψη απομακρύνεται από το παραδοσιακό γραμμικό σχέδιο και τη φωτογραφική αναπαράσταση της ορατής πραγματικότητας, προκαλώντας την ερμηνευτική ανάπλαση του ορατού κόσμου από το παιδί. Στη δεύτερη συμβαίνει το αντίθετο (Ασωνίτης 2001: 177-190).

Στην καινοφανή διάσταση εγκαταλείπονται τα σταθερά περιγράμματα, η γραμμική οπτική, η στατική ισορροπία και η γεωμετρική κανονικότητα των σχημάτων, ενώ δίνεται η δυνατότητα για πολλαπλές αναγνώσεις και για συμπλήρωση του «ενεργού κενού» των εικόνων μέσα από τον ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο του παιδιού (Ασωνίτης 2001: 177-179). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα επιχειρείται η αισθητοποίηση μιας επιστημονικής έννοιας – της ηλιακής ενέργειας – μέσα από συμβολικές μορφές (*Εικ. 1*).

Στην περίπτωση της παιδικοφανούς – συμβατικής εικονογράφησης, από την άλλη μεριά, οι εικόνες περιορίζονται σε έναν καθαρά τυπικό αναπαραστατικό ρόλο· το νόημά τους είναι εύκολα αναγνωρίσιμο και έτσι δεν απαιτούν ιδιαίτερη ερμηνευτική προσπάθεια από την πλευρά του παιδιού-θεατή.³ Η συγκεκριμένη εικόνα μοιάζει να περιορίζει τα παιδιά σε μια στατική περιγραφή. Ο ρόλος της ωστόσο είναι να εποπτικοποιήσει βασικά στοιχεία μιας περίπτωσης: παρουσία πρωταγωνιστών, τοποθέτησή τους σε συγκεκριμένο σκηνικό, ετοιμότητα για δράση (Γιαννικοπούλου 1998: 121). Παρέχονται έτσι ερεθίσματα για παραγωγή διαφορετικών μορφών λόγου (περιγραφή, εξήγηση, σχολιασμό). Μέσα από πολλές οπτικές θεώρησης του εικονιζόμενου θέματος, ο μαθητής ενθαρρύνεται στην παραγωγή επεξηγηματικού λόγου, που θα μετασχηματίσει την εικονική παράσταση σε δράση με χρονική και αιτιοκρατική αλληλουχία (*Εικ. 2*).

Σε ένα άλλο παράδειγμα παρατίθενται με ανάκατη σειρά οι φάσεις της διαδοχικής εξέλιξης μιας ιστορίας. Ο μαθητής καλείται να βάλει τις εικόνες στη σωστή σειρά, αποδίδοντας στην εικονιζόμενη δράση αιτιοκρατικές σχέσεις και στο πρόσωπο της δράσης κίνητρα, προθέσεις, διαθέσεις και στάσεις. (Ματσαγγούρας 2001: 217). Μετατρέπει έτσι τα εικονιζόμενα σε ολοκληρωμένο

3. Τέτοιου είδους εικονογράφηση ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των μηχανισμών προβολής της αγοράς και ενδιαφέρεται περισσότερο να γίνει άμεσα αποδεκτή παρά να αφυπνίσει το αντιληπτικό και γνωστικό δυναμικό του παιδιού (Ασωνίτης 2001: 199-200)

αφήγημα, το οποίο αντιστοιχεί στον «αφηγηματικό τρόπο σκέψης» (“*narrative mode of thinking*”) (Bruner 1986: 13) (Εικ. 3).

Στο υλικό του Προγράμματος εικονίζονται και ρεαλιστικά στιγμιότυπα που αποτελούν κομμάτι της εμπειρίας των παιδιών και των οικογενειών τους. Οι μορφές των μουσουλμανοπαίδων πλαισιώνονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο, ο οποίος σημειοδοτείται μέσα από εικονικά στοιχεία-σύμβολα της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Η επικοινωνιακή περίσταση που προκύπτει, συνοδευόμενη από τη γλωσσική παρακίνηση της λεζάντας, προκαλεί τους μαθητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην παραγωγή λόγου (Εικ. 4).

Σε δύο άλλες περιπτώσεις «κειμένων», οι αναγνώστες αντιμετωπίζονται ως κοινωνικά ώριμα άτομα, καθώς προβάλλονται με κάποια επιστημότητα εικόνες νομισμάτων και χαρτονομισμάτων. Η πρόσληψη του εικονικού μηνύματος βασίζεται στην αισθητηριακή αντίληψη των παιδιών και στην αναλογική σχέση του μηνύματος με την πραγματικότητα. Η νοητική διεργασία που απαιτείται είναι απλή και έχει αντίκρισμα πληροφοριακό και πρακτικό για τους μαθητές (Σέμογλου 2005: XVII). Εδώ εικονίζονται παλιά χαρτονομίσματα, τα οποία οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν. Στη συνέχεια καλούνται να αποτυπώσουν δημιουργικά με ανάλογο τρόπο τη σκέψη τους, μέσα σε έναν οριοθετημένο χώρο (Κανατσούλη 1999: 242-243) (Εικ. 5).

Ας σημειωθεί ότι η κωδικοποίηση των χρωμάτων στα χαρτονομίσματα (όπως και στα σήματα της Τροχαίας) αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την τυποποίηση της ανταπόκρισης των παιδιών στην αναγνώριση και την ονοματοδοσία τους. Ο στόχος είναι καθαρά πρακτικός και σχετίζεται με την εκμάθηση της αξίας των χαρτονομισμάτων (Εικ. 6).

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι εικόνες του υλικού που εξετάζουμε περιέχουν συνδηλώσεις πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές αλλά και προσωπικές για κάθε παιδί, ανάλογα με το βαθμό αφαίρεσης που τις χαρακτηρίζει. Καθώς κινούνται μακριά από τη λογική του συνήθους τρίπτυχου των καιρών μας – γενικευμένη ευφορία – διασκέδαση – κατανάλωση – , δεν αποσιωπούν αιχμηρές πλευρές της πραγματικότητας. Αντίθετα, περιέχουν μηνύματα κοινωνικά, ανθρωπιστικά και διαπολιτισμικά, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ψηλαφίσουν προβλήματα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης (Εικ. 7).

Μέσα από τη συμβολική αναπαράσταση των δικαιωμάτων του παιδιού, οι εικόνες λειτουργούν ως *εργαλεία κοινωνικής αφύπνισης*, παραπέμποντας σε τρόπους, συνήθειες και συμπεριφορές της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει το ίδιο. Βλέπει έτσι μια προβολή του εαυτού του στην εικόνα, σε ένα πλαίσιο οικειότητας και ταύτισης με τις μορφές της. Επιπλέον η αφαιρετικότητα, η απλή δομή και οι συμβολισμοί των εικόνων κινητοποιούν το παιδί να περιγράψει καταστάσεις, να κατασκευάσει ερμηνείες και να εκφραστεί πάνω στα νοήματα που σημειοδοτούνται (ας προσέξουμε, π.χ. τη συμβολική αναπαράσταση του φόβου, της επίκλησης βοήθειας και της σκάλας στην εικόνα 8) (Εικ. 8).

Σε ένα άλλο παράδειγμα, μέσα από το συνδυασμό λέξεων και εικόνων αισθητοποιούνται έννοιες, σχέσεις, ιδέες και συναισθήματα. Πρόκειται για την αφήγηση της ιστορίας της UNICEF δια χειρός Κυρ, σε μια ευτυχή δημιουργική του στιγμή. Οι λέξεις βοηθούν στην ανάγνωση των εικόνων, των οποίων η

ερμηνεία παράγεται και πλουτίζει χάρη στην αισθητηριακή αντίληψη και τη φαντασία των παιδιών (*Εικ. 9*).

Αλλού, το θέμα και η εκφορά του πολυτροπικού κειμένου, το κοινωνικό/ανθρωπιστικό μήνυμα που περιέχει και το ερώτημα που υποβάλλεται δημιουργούν μια περίσταση επικοινωνίας, που δίνει κίνητρα στους μαθητές για παραγωγή λόγου (*Εικ. 10*).

Σε κάποια άλλη περίπτωση, μέσα από τη σημειοδότηση ενός οικολογικού μηνύματος για την προστασία του περιβάλλοντος, οι μαθητές ενθαρρύνονται ώστε να επινοήσουν και να αφηγηθούν μια ιστορία (*Εικ. 11*).

Ακόμη, οι εικόνες μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση των εννοιών της χρονικής εξέλιξης και διαδοχής, ενισχύοντας αυτό που ο Bruner (1986: 12) ονομάζει «*λογικο-επιστημονικό τρόπο σκέψης*» των παιδιών (*Εικ. 12*). Το γραπτό κείμενο που πλαισιώνει τις εικόνες περιγράφει ακριβώς τη συγκεκριμένη περιστασιακή συνθήκη που έχουν ανάγκη τα παιδιά για την αβίαστη και αποτελεσματική παραγωγή λόγου.

Σκηνές και εικόνες από την επαγγελματική και κοινωνική ζωή μπορούν να λειτουργήσουν ως πηγές συμβολισμού και συνδηλώσεων. Το γκρίζο χρώμα οροθετεί την αντίληψη του παρελθόντος χρόνου. Η αντιπαραβολή των εικόνων με κοινό θέμα, όπως αυτό διαφοροποιείται στο τώρα και στο τότε, διευκολύνει την κατανόηση της έννοιας του χρόνου (Δημητριάδου 2002: 96-105). Η σύγκρισή τους με την προσωπική εμπειρία των παιδιών ορίζουν κι εδώ ένα πλαίσιο παραγωγής προφορικού λόγου (*Εικ. 13*).

Η εικόνα σημειοδοτεί πολιτισμικά μηνύματα που συνδέονται με το χώρο και το χρόνο. Βοηθά τα παιδιά να αναφερθούν στο παρελθόν, υπερβαίνοντας τη δυσκολία που έχουν με την κατανόηση της έννοιας του βάθους χρόνου και τη χρονολόγηση. Παραπέμπει σε συνήθειες και πρακτικές των ανθρώπων μιας άλλης εποχής και παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να σχολιάσουν και να συγκρίνουν αντικείμενα στο τώρα και στο τότε, με αναφορά στους διαφορετικούς χρηστικούς και αισθητικούς κανόνες που διέπουν την ένδυση και τη γενικότερη εμφάνιση των ανθρώπων. Και εδώ οι λεζάντες υποστηρίζουν τις εικόνες, αποσαφηνίζοντας και οριοθετώντας την περιστασιακή συνθήκη παραγωγής λόγου από τα παιδιά (*Εικ. 14*).

Οι παραστάσεις από την αρχαία ελληνική αγγειογραφία βοηθούν τα παιδιά να πραγματευτούν έννοιες κοινωνικής ιστορίας και να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις για τις αγροτικές και οικιακές εργασίες εκείνης της εποχής. Οι σημειοδοτήσεις των εικόνων ως προς τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, τις ανάγκες και τις συνήθειές τους δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία για πραγματολογική επεξεργασία του περιεχομένου τους, για σύγκριση των ανθρώπινων αναγκών στο τώρα και στο τότε, για αισθητικό σχολιασμό της τέχνης των αγγειογράφων και γενικότερα για παραγωγή λόγου περιγραφικού, αφηγηματικού και επεξηγηματικού. Επιπλέον, βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν το χωρικό πλαίσιο διεξαγωγής των συγκεκριμένων ασχολιών την εποχή εκείνη, να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους και να αναφερθούν σε αισθητικά πρότυπα διαχρονικής αξίας (*Εικ. 15*).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις σκηνές από τις επαγγελματικές ασχολίες των αρχαίων Ελλήνων. Οι λεζάντες που τις συνοδεύουν, καθώς και το γραπτό κείμενο, διευκολύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης,

σύγκρισης, περιγραφής, αφήγησης και επεξήγησης, οι οποίες συγκλίνουν γενικότερα στην καλλιέργεια της γλώσσας (Εικ. 16).

Και επειδή στο εκπαιδευτικό υλικό που εξετάζουμε, η λογική η οποία κυριαρχεί δεν είναι αυτή της επείγουσας και εντατικής εμβάπτισης σε πληροφορίες και αξίες που προορίζονται για Έλληνες μαθητές (Σιμόπουλος 2006), συμπεριλαμβάνονται και εικόνες διαπολιτισμικού περιεχομένου. Εδώ σημειοδοτείται το χωρικό, δομικό και μορφολογικό πλαίσιο στο οποίο γευματίζουν οικογένειες από ποικίλες φυλές σε διάφορα μέρη της γης. Οι εικόνες και οι διευκρινίσεις που δίνονται στις λεζάντες παρακινούν τους μαθητές για παραγωγή λόγου και δημιουργική έκφραση όχι κανονιστικού χαρακτήρα, αλλά ανοιχτής και διαδραστικής αλληλεπίδρασης (Εικ. 17).

Οι εικόνες βοηθούν και στην επεξεργασία και κατανόηση επιστημονικών εννοιών από το χώρο των Φυσικών Επιστημών. Στην πρώτη περίπτωση (Εικ. 18), η προσέγγιση των εννοιών έχει ένα χαρακτήρα *συμβατικής εποπτικότητας*, ενώ στη δεύτερη (Εικ. 19) τα παιδιά ενθαρρύνονται να υπερβούν κάποιες *νοηματικές, δομικές και εκφραστικές συμβάσεις*. Αυτό μπορούν να το πετύχουν μέσα από τους παιγνιώδεις συμβολισμούς που περιέχουν οι σημειοδοτήσεις των επιστημονικών εννοιών.

Σε μια γλωσσική άσκηση το κρυπτόλεξο συνοδεύεται από μορφές αντικειμένων που έχουν το χαρακτήρα αφηρημένης μάλλον παρά ρεαλιστικής εικονογράφησης, κάτι το οποίο διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και αυξάνει την *ερμηνευτική τους ετοιμότητα* (Εικ. 20).

Σε μια άλλη περίπτωση πολυτροπικού κειμένου, τα χαρακτηριστικά της διάταξης και της μορφολογίας των εικονιδίων (*σταθερότητα περιγραμμάτων, γεωμετρική κανονικότητα, στατική ισορροπία*) παρακινούν το παιδί να απαντήσει με γραπτό λόγο σε ένα σαφώς οριοθετημένο, φορμαλιστικό πλαίσιο. Το καλούν να ανταποκριθεί γλωσσικά σε μία άσκηση, όπου η καταγραφή της πληροφορίας έχει τελικά μικρότερη σημασία από τους αυστηρούς τυπωμένους γραμματολογικούς όρους, που θα πρέπει να συνηθίσει να χρησιμοποιεί (Εικ. 21).

Οι τελευταίες τρεις εικόνες αποτελούν ένα τρίπτυχο πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την τηλεόραση. Περιγράφονται και εικονίζονται επικοινωνιακές περιστάσεις με άμεσο ή έμμεσο πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί-αναγνώστη. Στην πρώτη η εικονογραφική διαδικασία έχει μια *καινοφανή-φανταστική* διάσταση (Ασωνίτης ό.π.: 177-199), καθώς στη σχεδιαστική αντίληψη περιλαμβάνονται συμβολισμοί και σημειοδοτήσεις που απομακρύνονται από τη φωτογραφική αναπαράσταση της ορατής πραγματικότητας (Εικ. 22).

Στη δεύτερη διαφάνεια δίνεται ένα σενάριο με ανάλογες εικονικές πληροφορίες, οι οποίες συνθέτουν ένα συνολικό νοητικό σχήμα με κάποια κενά. Ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει αυτά τα «*ενεργά κενά*» της εικονικής πληροφόρησης κάνοντας υποθέσεις, εξηγήσεις και προβλέψεις, ώστε να εξελιχτεί γλωσσικά το σενάριο και να φτάσει αβίαστα στο τέλος του (Εικ. 23).

Στην τελευταία διαφάνεια περιλαμβάνονται εικόνες επιστολών γραμμένων με ευέλικτο γραφικό χαρακτήρα. Παραπέμπουν σε επικοινωνιακές περιστάσεις που συνδέονται με την εμπειρία των παιδιών. Σύμφωνα με την εκφώνηση της άσκησης, το παιδί-αναγνώστης καλείται να κατασκευάσει ένα συγκεκριμένο νόημα με το δικό του, προσωπικό τρόπο και στη συνέχεια να το

εκφράσει λεκτικά, δίνοντάς του τη μορφή ενός συγκροτημένου κειμένου (Εικ. 24).

3. Συμπεράσματα

Ο χρόνος δε μας επιτρέπει έναν διεξοδικότερο σχολιασμό των εικόνων που προβλήθηκαν, όπου θα αναλύονταν τα συμβολικά στοιχεία, οι προθέσεις και οι στόχοι των δημιουργών, τα κοινά σημεία ταύτισης του παιδιού-αναγνώστη με την εικόνα, οι ερμηνευτικές νύξεις σε επίπεδο πρακτικό, συναισθηματικό, ιδεολογικό κ. λπ. Όπως φάνηκε, ωστόσο, η εικονογράφηση των βιβλίων του πιλοτικού προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας των μαθητών· οριοθετεί με ελκυστικό τρόπο ένα πλαίσιο επικοινωνίας που αποτελεί ταυτόχρονα *πηγή μηνυμάτων* αλλά και *πεδίο έκφρασης* ιδεών, συναισθημάτων και στάσεων.

Η *διαμόρφωση επικοινωνιακών περιστάσεων*, η *δημιουργία πλαισίου για την πρόσληψη μηνυμάτων*, η *δόμηση*, *ανάλυση* και *ερμηνεία σύνθετων εννοιών*, ο *εμπλουτισμός* του γραπτού κειμένου με *τους συμβολισμούς* και *τις συνδηλώσεις των οπτικών μορφών* διευκολύνουν την κατασκευή νοημάτων και ενθαρρύνουν την παραγωγή λόγου από ενεργούς μαθητές. Πρόκειται για τρόπους που δίνουν γενικότερα τη δυνατότητα μετάδοσης και πρόσληψης μηνυμάτων *χαμηλού πληροφοριακού φορτίου* αλλά *υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας* (Χατζησαββίδης & Γαζάνη 2005: 27-28).⁴ Η εικόνα ως συγκείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας υπηρετεί αυτόν το σκοπό. Επιπλέον, υλοποιεί ένα είδος «πολιτιστικής προτροπής», ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολιτισμικά πεδία ετερογενών σχολικών τάξεων. Υποστηρίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία και προάγοντας τον επικοινωνιακό, πολιτισμικό και ιδεολογικό χαρακτήρα της γλώσσας, αναδεικνύει παράλληλα το διπολιτισμικό και διαπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών (Λαγοπούλου & Δέδε 2005, Μάγος & Πουλοπούλου 2005). Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως εργαλείο συγκερασμού των δομικών στοιχείων δύο διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και να βοηθήσει στη διαμόρφωση κριτικών μαθητικών υποκειμένων (Χατζησαββίδης 2005: 410-411).

Και γενικότερα όμως, παρατηρώντας τις κουλτούρες των σύγχρονων κοινωνιών να μετατοπίζουν διαρκώς το κέντρο βάρους τους από το λόγο στην εικόνα (Μυλωνάκου-Κεκέ 2005: 564), καθώς η οθόνη κυριαρχεί έναντι της σελίδας ως μέσο αναπαράστασης και επικοινωνίας (Kress 2004: 65-72), θα συμφωνούσαμε, νομίζω, πως ο *οπτικός γραμματισμός* αποτελεί όλο και περισσότερο ένα από τα σημαντικά ζητούμενα της εκπαίδευσης για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτόν μπορεί να καταστεί αποτελεσματικότερη όχι μόνο η γλωσσική διδασκαλία με τη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, αλλά και οποιοσδήποτε άλλος εκπαιδευτικός χειρισμός προκύπτει σήμερα σε σχέση με την πληθώρα των πολυτροπικών κειμένων που περιβάλλουν το σχολείο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (24 διαφάνειες με εικόνες σε χωριστό έγγραφο Power Point: Δημητριάδου2.ppt)

4. Δεν ισχύει βέβαια το ίδιο, όπως αποδείχτηκε ερευνητικά, στην περίπτωση του «παθητικού» θεατή της τηλεόρασης (Σέμογλου & Θεοδωροπούλου 2005: 37-50).

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control, I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Paladin
- Bruner, J. 1994²³. *The Process of Education*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Chapman, L. 1993. *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. (μτφρ. Λάμπουρας Α., Χαραλαμπίδης Γ., Κυπραίου Ει., Βαρδάλου Α.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 2002. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. 1996. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: RKP.
- Kress, G. 2004. *Literacy in the New Media Age*. Oxon: Routledge
- Ανδρούσου, Α. 2005. *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ασωνίτης, Π. 2001. *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press
- Γιαννικοπούλου, Α. 2005. «Οπτικο-λεκτικά» παίγνια στην εικόνα των γραπτών κειμένων. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 119-129). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. 1998. *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. 2003. *Γλώσσα και τέχνη. Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δημητριάδου, Κ. 2002. *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Ζουργός, Ι., Χοντολίδου Ε. 2005. Διδάσκοντας τον «ξένο» μέσα από τη λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 44-62). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κανατσούλη, Μ. 1999. Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μία λογοτεχνική ιστορία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σελ. 241-250). Αθήνα: τυπωθήτω
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. 2005. *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ. - ΟΕΔΒ
- Κατή, Δ. 1992. *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεάς
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ό. 1991. *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου. & Θεοδωροπούλου, Μ. 2005. Οπτικό, λεκτικό ερέθισμα και άγνωστη λέξη. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 37-50). Θεσσαλονίκη: cannot not design.

- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ου. 2005. Εισαγωγή. Διερευνώντας την πρόσληψη. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. XIII-XXIII). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Λαγοπούλου, Β. & Δέδε, Δ. 2005. Προτάσεις διδασκαλίας της Γλώσσας στην Δ', Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 289-298). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μάγος, Κ. & Πουλοπούλου, Μ. 2005. «Όταν ο Τσεζούρ συνάντησε τη Λεσίτσα...». Τα βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Γ' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 299-307). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2001. *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2002². *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας τ. Α'. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτης, Γ. 2005. Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 308-320). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. 2005. 'Ταξιδεύοντας' μέσα στην εικόνα: μια διδακτική πρόταση. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 557-568). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Μυρογιάννη, Έ. 2003. Ο λόγος των εικόνων. Ανακοίνωση στο 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» στη Σύρο, 9-11 Μαΐου 2003.
- Μώραλη, Σ. & Λάππα, Κ. 2005. «Α όπως Αγγέλα και Αχμέτ». Βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' και στη Β' δημοτικού των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμάνων». Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 321-333). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πασχαλίδης, Γ. 2000. Γενικές αρχές του προγράμματος. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σελ. 21-36). Αθήνα: τυπωθήτω.
- Σιμόπουλος, Γ. 2006. Ενηλικιότητα και εκπαιδευτικό υλικό. Το παράδειγμα της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο «*Διαβίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*». Βόλος, 31.03-02.04.06).
- Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ. & Χατζησαββίδης, Σ. 2004. Η «ανάγνωση» και η «παραγωγή» πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή. Στο Λ. Βεκρής & Ελ. Χοντολίδου (επιμ.), *1^ο πανελλήνιο συνέδριο Σχολείων δεύτερης*

- Ευκαιρίας (Πάντειο Πανεπιστήμιο 28-29 Ιουνίου 2003)* (σελ.141-148).
Αθήνα: ΓΓΓΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Σφουρόερα, Μ. 2003. *Διδακτική Μεθοδολογία. Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: Υπ.Ε.Π.Θ.-Πανεπιστήμιο Αθηνών (<www.kleidiakaiantikleidida.net>).
- Τασιόπουλος, Β. 1997. Το ερμήνευμα του λήμματος και η παιδική γλώσσα. Ο κόσμος των παιδικών λεξικών. Στο Χ. Τσολάκης (επιμ.), *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο* (σελ. 222-235). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ειδική Γραμματεία Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 2004. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων* (επιστημονική υπεύθυνη: Άννα Φραγκουδάκη). Αθήνα: ΟΕΔΒ. [Οι εικόνες προέρχονται από τα τεύχη: *Με ένα λεωφορείο όλοι τριγυρνάμε μέσα στην πόλη, Ταξίδια... με λόγια, Μια μέρα δρόμος, Τι ωραία που μυρίζει..., Ένα μήνυμα σου στέλνω, Στο παζάρι, Περίπατοι με τις λέξεις, Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς, Φτιάχνουμε μια συλλογή*].
- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. 1997³. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. 2005. Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 25-35). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2005. Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σελ.35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2005. Η διδασκαλία της ελληνικής στους μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Το αρχικό στάδιο. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σελ. 403-415). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χοντολίδου, Ε. 1999. «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1 (1), 115-118.
- Χοντολίδου, Ε. 2005. Αλλαγές στις εκδοτικές πρακτικές παιδικών βιβλίων: το παράδειγμα του βιβλίου *Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες* του Ιουλίου Βερν. Στο Ου. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 89-97). Θεσσαλονίκη: cannot not design.