

1.

ΑΞΙΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΗΝ «ΟΠΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ» ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΠΟΡΟ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΜΗΣΗ ΠΟΛΥΣΗΜΩΝ ΔΙΑΤΡΟΠΙΚΩΝ ΝΟΗΜΑΤΩΝ

Δήμητρα Μακρή – Έφη Παπαδημητρίου¹

Περίληψη

ΜΕ ΔΕΔΟΜΕΝΟ ότι ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί μέχρι σήμερα μέσα στη σχολική τάξη για την παιδαγωγική αξιοποίηση πλευρών τόσο της «οπτικής γραμματικής» όσο και άλλων παρόμοιων αναδυόμενων γραμματικών, το παρόν κεφάλαιο στοχεύει στο να παράσχει ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίξουν την υιοθέτηση μιας κοινής [μετα]«γλώσσας» των σχέσεων εικόνας/λόγου στην εκπαιδευτική πρακτική ως ενός αποτελεσματικού υποστηρικτικού και παραγωγικού πλαισίου για την κριτική προσέγγιση και κυρίως για τη σύνθεση διατροπικών νοημάτων. Σαράντα έξι (46) μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν στην Στ' τάξη ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου της Πτολεμαΐδας, συμμετείχαν σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις: (α) στην πιλοτική φάση, (β) στη φάση της διδακτικής παρέμβασης, και (γ) στη φάση του αναστοχασμού. Ως υλικό, αξιοποιήθηκαν τόσο πληροφοριακού τύπου πολυτροπικά κείμενα έντυπης μορφής όσο και οι συνθέσεις που παρήγαγαν οι μαθητές στο πλαίσιο δραστηριότητας κατά την οποία κλήθηκαν –αρχικά σε ατομικό επίπεδο και κατόπιν σε ομάδες–

1. Το παρόν κεφάλαιο συνιστά αναθεωρημένη εκδοχή (στα ελληνικά) του άρθρου “The Metalanguage of ‘Visual Design’ into the Classroom for the Construction of Intermodal Meanings”, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2015 στο *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(2), 32-43.

να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο οδηγιών σχετικά με την προστασία από τους σεισμούς, το οποίο προοριζόταν να συμπεριληφθεί στη σχολική εφημερίδα. Από την ποιοτική συγκριτική ανάλυση των μαθητικών κειμένων προκύπτει ότι η «οπτική γραμματική» συνιστά ένα πολλά υποσχόμενο παιδαγωγικά αξιοποιήσιμο εργαλείο για την περιγραφή, ερμηνεία και κατανόηση των διεπιδράσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους που συνυπάρχουν σε πολυτροπικά σύνολα, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικού και οπτικού γραμματισμού των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν την ανάγκη υιοθέτησης και ενσωμάτωσης μιας τέτοιας [μετα]«γλώσσας» στον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία του γραμματισμού, προκειμένου να αναπλαισιωθεί ο μονοτροπικός χαρακτήρας της επικοινωνίας και να αναδειχθεί η σχέση παραπληρωματικής συνάφειας στην οποία υπόκεινται ο λεκτικός με τον οπτικό τρόπο.

... η γραμματική «μας» είναι μια αρκετά γενική γραμματική του σύγχρονου οπτικού σχεδιασμού στις «δυτικές κουλτούρες», μια καταγραφή της έκδηλης και της άδηλης γνώσης και των πρακτικών γύρω από ένα απόθεμα, που αποτελείται από τα στοιχεία και τους κανόνες που υποκρύπτονται σε μια πολιτισμικά ορισμένη μορφή οπτικής επικοινωνίας.

(Kress & van Leeuwen, 2006: 3)

Θεωρητική διατύπωση των αλλαγών στη δημιουργία νοήματος

Προς τη διατύπωση ενός συνεκτικού θεωρητικού πλαισίου για την περιγραφή του «νέου» επικοινωνιακού τοπίου

Στο κατώφλι του 21ου αιώνα, όπου η εικόνα έχει καταστεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης κουλτούρας, αναδύεται η ανάγκη της υπαγωγής όλων των μέσων δημιουργίας νοήματος κάτω από ένα ενιαίο και συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο. Ένας επιπλέον λόγος γι' αυτή την ανάγκη έγκειται στο γεγονός ότι το επικοινωνιακό και, κατ' επέκταση, το σημειωτικό τοπίο έχει αλλάξει δραματικά την τελευταία εικοσιπενταετία και εξακολουθεί να αλλάζει υπό το πρίσμα ενός τεράστιου φάσματος αλληλοδιαπλεκόμενων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτισμικών και τεχνολογικών εξελίξεων (Kress, 2010).

Η «παγκοσμιοποίηση», ή ακριβέστερα η «διεθνοποίηση», η οποία κατά τον Kress (2010) δεν αφορά μόνο στη διακίνηση οικονομικών κεφαλαίων αλλά και σε συνθήκες οι οποίες καταστούν δυνατό χαρακτηριστικά ενός τόπου να είναι παρόντα και ενεργά σε έναν άλλο τόπο, είτε είναι οικονομικά, πολιτισμικά είτε τεχνολογικά, έχει ως αποτέλεσμα, κατά τις τελευταίες ίσως τρεις δεκαετίες, τη μετάβαση από μια σχετική σταθερότητα σε μια συχνά ραγδαία μεταβλητότητα του κοινωνικού γίνεσθαι η οποία συνεπάγεται αλλαγές και στον τομέα του νοήματος: στην αναπαράσταση και στη «σημειωτική παραγωγή», στη διάδοση και διάχυση πληροφοριών και μηνυμάτων, στη διαμεσολάβηση και στην επικοινωνία (Kress, 2010).

Οι σημειωτικές συνέπειες είναι αναγνωρίσιμες σε πολλούς τομείς και πολλά επίπεδα. Για παράδειγμα, στο επίπεδο των μέσων και της διάδοσης των μηνυμάτων με τη μετάβαση από το βιβλίο και τη σελίδα στην οθόνη, στο επίπεδο της σημειωτικής παραγωγής με τη μετάβαση από τις παλαιότερες τεχνολογίες της εκτύπωσης στα ψηφιακά και ηλεκτρονικά μέσα και στο επίπεδο της αναπαράστασης με τη μετάβαση από την κυριαρχία του τρόπου της γραφής στον τρόπο της εικόνας (Kress, 2010). Τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών είναι αξιοσημείωτα όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά ακόμα περισσότερο στις πρακτικές της καθημερινής μας ζωής. Γι' αυτό, άλλωστε, το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον στρέφεται πλέον στα χαρακτηριστικά αυτού του νέου επικοινωνιακού κόσμου, του κόσμου της οθόνης και της πολυτροπικότητας (Kress, 2010).

Δεδομένου, όμως, ότι οι υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις της επικοινωνίας έχουν εδραστεί στη γλώσσα, η οποία έπαψε πλέον να συνιστά το μοναδικό, αλλά ένα, μεταξύ άλλων, μέσο για τη δημιουργία νοήματος, δεν μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε το νεοδιαμορφούμενο επικοινωνιακό τοπίο παρά μόνο ένα τμήμα αυτού.

Κοινωνικο-σημειωτική προσέγγιση της δημιουργίας νοήματος

Η κοινωνική σημειωτική θεωρία ενδιαφέρεται για το νόημα σε όλες του τις μορφές, το οποίο πραγματώνεται εντός κοινωνικών περιβαλλόντων στο πλαίσιο κοινωνικών διαδράσεων. Η κοινωνική σημειωτική θεώρηση του νοήματος προϋποθέτει ότι κοινωνικά τοποθετημένα και πολιτισμικά και ιστορικά διαμορφωμένα άτομα, χρησιμοποιώντας τους κοινωνικά προδιαμορφωμένους και πολιτισμικά διαθέσιμους πόρους, καθίστανται ενεργοί δημιουργοί νοήματος.

Η θεωρητική διατύπωση της κοινωνικής σημειωτικής απηχεί εκφάνσεις οι οποίες πηγάζουν από τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία (*Systemic Functional Linguistics, SFL*) του Halliday και των συνεργατών του (Halliday, 1973, 1978· Halliday & Hasan, 1976, 1985· Halliday & Matthiessen, 2004· Martin, 1992· Martin & Rose, 2003) η οποία εδράζεται στις παρακάτω παραδοχές:

- Τα σημεία είναι πάντοτε δυναμικά καινούργια.
- Τα σημεία είναι εμπρόθετα και όχι αυθαίρετες συνδέσεις νοήματος και μορφής.
- Η εμπρόθετη σύνδεση νοήματος - μορφής βασίζεται και απορρέει από το ενδιαφέρον του δημιουργού του σημείου.
- Οι μορφές (σημαίνοντα) που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία σημείων διαμορφώνονται στο πλαίσιο κοινωνικής διάδρασης και καθίστανται μέρος των σημειωτικών πόρων της κουλτούρας (Kress, 2010: 54).

Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, οι δομές της γλώσσας έχουν εξελιχθεί –και εξακολουθούν να εξελίσσονται– ως αποτέλεσμα των λειτουργιών της δημιουργίας νοήματος τις οποίες υπηρετούν εντός του κοινωνικού συστήματος ή της κουλτούρας όπου χρησιμοποιούνται (Unsworth, 2008a).

Η θεώρηση της γλώσσας ως ενός από τα πολλά και διαφορετικά αλληλοσχετιζόμενα σημειωτικά συστήματα και, επομένως, η υπόθεση ότι οι μορφές όλων των σημειωτικών συστημάτων σχετίζονται με τις λειτουργίες της δημιουργίας νοήματος τις οποίες υπηρετούν εντός κοινωνικών πλαισίων, καταδεικνύει τη δυνατότητα της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας να συνεισφέρει στην ανάπτυξη μιας πολυτροπικής και διασημειωτικής θεωρίας. Πιο συγκεκριμένα, η ΣΛΓ προτείνει ότι οι λειτουργίες της δημιουργίας νοήματος όλων των σημειωτικών κωδίκων είναι δυνατόν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες ή μεταλειτουργίες, την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική.² Αυτές οι μεταλειτουργίες σχετίζονται με τις τρεις αντίστοιχες περιστασιακές μεταβλητές που λειτουργούν σε όλα τα επικοινωνιακά πλαίσια, πεδίο, ύφος και τρόπος. Το πεδίο αφορά στην κοινωνική δραστηριότητα, στο περιεχόμενο και στο θέμα της. Το ύφος αναφέρεται στη φύση της σχέσης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους σε μια επικοινωνιακή

2. Εκτενέστερη αναφορά στις μεταλειτουργίες που επιτελούν οι οπτικές δομές γίνεται στην υποενότητα «Η μεταγλώσσα του “οπτικού σχεδιασμού”».

περίσταση, ενώ ο τρόπος σχετίζεται με το μέσο, το κανάλι της επικοινωνίας (Unsworth, 2008, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει φανερό σε πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης ότι η αυξανόμενη πολυτροπική φύση των κειμενικών μας συνηθειών έχει καταστήσει αναγκαία την επανασύλληψη του χαρακτήρα του γραμματισμού και της [παιδαγωγικής] προσέγγισης του γραμματισμού (Kamil, Intrator, & Kim, 2000· Leu, 2006· Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack, 2004· Russel, 2000) εστιάζοντας στον συνδυαστικό ρόλο της γλώσσας και των εικόνων στα σύγχρονα κείμενα. Ο Kress χαρακτηριστικά υποστηρίζει ότι

είναι πλέον αδύνατο να κατανοήσουμε τα κείμενα λαμβάνοντας υπόψη μόνο το λεκτικό τους μέρος χωρίς ταυτόχρονα να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα του τι μπορεί να συνεισφέρουν στο νόημά του τα άλλα στοιχεία που μπορεί να συνυπάρχουν με αυτό. (Kress, 2000: 337)

Η πολύπλοκη σύνθεση των συστημάτων δημιουργίας νοήματος απαιτεί οι μαθητές να είναι σε θέση να διερευνούν τις διατροπικές σχέσεις –διασημείωση (*intersemiosis*)– εστιάζοντας στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους εικόνα και γλώσσα λειτουργούν τόσο μεμονωμένα όσο και σε συνδυασμό προκειμένου να οικοδομήσουν νόημα σε πολυτροπικά σύνολα (Kress, 1997, 2003· Lemke, 1998a, 1998b, 2002· Macken-Horarik, 2003a, 2003b, 2004· Martin, 2002· O’Halloran, 1999, 2003a, 2003b· Royce, 1998, 2007). Για τον σκοπό αυτό, μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να διαθέτουν μια [μετα] «γλώσσα» ([*meta*]language) ούτως ώστε να μπορούν να μιλάνε για τους τρόπους με τους οποίους οι πηγές του λεκτικού και οπτικού κώδικα –όπως και γενικότερα άλλων σημειωτικών πόρων– αξιοποιούνται στη δημιουργία νοήματος και ερμηνειών.

Η «οπτική γραμματική»

Μολονότι διάφοροι τύποι [μετα]«γλώσσας» που αφορούν στην περιγραφή των λεκτικών, οπτικών όπως και διατροπικών σχέσεων ανάμεσα σε διαφορετικές διαδικασίες δημιουργίας νοήματος είναι ήδη αναπτυγμένοι και ευρέως αξιοποιούμενοι (Halliday, 1994· O’Toole, 1994· Lemke, 1998a), η «οπτική γραμματική» (*visual grammar*) των Kress και van Leeuwen (1996, 2006) συνιστά ένα από τα πιο συστηματικά εργαλεία για την ανάλυση των δομικών στοιχείων και των ενδο/διασημειωτικών σημασιολογικών σχέσεων με-

ταξύ των διαφορετικών τροπικοτήτων που διαπλέκονται για την οικοδόμηση νοημάτων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Η «οπτική γραμματική», η οποία εδράζεται στις κοινωνικές σημειωτικές θεωρίες της ΣΛΓ, προϋποθέτει ότι οι οπτικές δομές, όπως και οι γλωσσικές, επιτελούν ταυτόχρονα τρεις μεταλειτουργίες. Την αναπαραστατική (*representational*), η οποία απαντά στο ερώτημα: Πώς αναπαρίστανται οι άνθρωποι, τα αντικείμενα ή τα γεγονότα; Η απάντηση που δίνεται είναι ότι οι συμμετέχοντες σε μια οπτική δομή αναπαρίστανται ως εμπλεκόμενοι σε δράσεις ή αντιδράσεις στις οποίες μπορεί να είναι είτε οι δρώντες είτε οι αποδέκτες της δράσης/αντίδρασης κάποιου άλλου ή ως προς ένα είδος σχέσης, δομής μέρους-όλου ή ως προς το τι σημαίνει ένας συμμετέχων. Τη διαπροσωπική (*interpersonal*), η οποία απαντά στο ερώτημα: Πώς οι αναπαριστώμενοι σχετίζονται με τον θεατή; Στην προκειμένη περίπτωση, ενέχονται τρεις διαστάσεις: η κοινωνική απόσταση (*social distance*) ανάμεσα σε αναπαριστώμενο και θεατή, η κοινωνική σχέση (*social relation*), η οποία υποδηλώνεται από τη γωνία (οριζόντια ή κάθετη) από την οποία ο θεατής βλέπει το αναπαριστώμενο, και η κοινωνική διάδραση (*social interaction*), η οποία αφορά στο κατά πόσο οι αναπαριστώμενοι κοιτούν τον θεατή διαμορφώνοντας μια συμβολική απαίτηση ή δεν τον κοιτούν, αλλά του παρέχονται ως ένα είδος πληροφόρησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις τρεις περιπτώσεις η σχέση είναι συμβολική, νοητή (van Leeuwen, 2008). Τέλος, την κειμενική (*compositional*), η οποία απαντά στο ερώτημα: Με ποιον τρόπο οι δράσεις, οι εννοιολογικές σχέσεις και η κοινωνική διεπίδραση συγκροτούνται σε ένα ενιαίο σύνολο; Η κειμενική πραγματώνεται μέσω τριών συστημάτων/αρχών: της τοποθέτησης των στοιχείων σε συγκεκριμένες θέσεις/ζώνες (αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω, κέντρο) οι οποίες τους προσδίδουν αντίστοιχη πληροφοριακή βαρύτητα (*information value*) (δεδομένο - νέο, ιδεώδες - πραγματικό, κέντρο - περιθώρια), της χρήσης τεχνικών για τη διαμόρφωση μιας ιεραρχίας σπουδαιότητας ανάμεσα στα στοιχεία καθιστώντας κάποια από αυτά πιο άξια προσοχής έναντι άλλων (προβολή) (*salience*), καθώς και της παρουσίας ή απουσίας πλαισίων (*framing*), η οποία υποδηλώνει τη διασυνδετικότητα ή μη των στοιχείων.

Η αναγκαιότητα, επομένως, ανάπτυξης και χρήσης μιας [μετα]«γλώσσας», που αφορά στη διερεύνηση της συνάρθρωσης εικόνας/λόγου στη διδασκαλία του γραμματισμού και στη μάθηση, είναι καθοριστικής σημασίας για τους μαθητές από την άποψη ότι τους παρέχει τη δυνατότητα να μιλούν, να σκέφτονται και να προσεγγίζουν με κριτικό τρόπο τις «νέες» μορφές κειμένου. Με δεδομένο, κατά συνέπεια, ότι ελάχιστη έρευνα έχει διεξαχθεί μέχρι

σήμερα μέσα στη σχολική τάξη για την παιδαγωγική αξιοποίηση πλευρών τόσο της «οπτικής γραμματικής» όσο και άλλων παρόμοιων αναδυόμενων γραμματικών, ο σκοπός της παρούσας μελέτης συνίσταται στο να παράσχει ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν την υιοθέτηση μιας κοινής [μετα]«γλώσσας» των σχέσεων εικόνας/λόγου στην εκπαιδευτική πρακτική ως ενός αποτελεσματικού υποστηρικτικού και παραγωγικού πλαισίου για την κριτική προσέγγιση και, κυρίως, για τη σύνθεση διατροφικών νοημάτων.

Η «οπτική γραμματική» στην πράξη

Ταυτότητα και «μακροδομή» της έρευνας παρέμβασης

Η κοινότητα της τάξης

Στην έρευνα παρέμβασης συμμετείχαν 46 μαθητές της Στ' τάξης, οι οποίοι φοιτούσαν σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο της Πτολεμαΐδας.

Το υλικό

Υλικό της έρευνας παρέμβασης αποτέλεσε ένα σώμα πολυτροπικών κειμένων,³ ως επί το πλείστον πληροφοριακού Τύπου έντυπης μορφής, εκ των οποίων το μεγαλύτερο μέρος ήταν ποικίλης θεματολογίας, ενώ δύο αφορούσαν στη θεματική ενότητα «Σεισμοί» (βλέπε Παράθεμα 1.Α), όσο και οι συνθέσεις που παρήγαγαν οι μαθητές στο πλαίσιο δραστηριότητας κατά την οποία κλήθηκαν –αρχικά σε ατομικό επίπεδο και κατόπιν σε ομάδες– να δημιουργήσουν ένα φυλλάδιο οδηγιών σχετικά με την προστασία από τους σεισμούς, το οποίο προοριζόταν να συμπεριληφθεί στη σχολική εφημερίδα. Αξίζει να επισημανθεί ότι το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ποιοτικής συγκριτικής ανάλυσης των αρχικών και τελικών ομαδικών συνθέσεων του ενός από τα δύο τμήματα παρέμβασης, η οποία εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Ο σχεδιασμός

Το όλο εγχείρημα διαρθρώνεται σε τρεις φάσεις: (α) Στην πιλοτική φάση, κατά την οποία οι μαθητές παράγουν τα αρχικά τους κείμενα σε ατομικό επίπεδο και σε ομάδες. (β) Στη φάση της διδακτικής πρακτικής, αποτελού-

3. Οι πηγές προέλευσης του σώματος των πολυτροπικών κειμένων παρατίθενται στο Παράθεμα 1.Ε.

μενης από τρία στάδια: το στάδιο εξοικείωσης με την έννοια της πολυτροπικότητας και τις αρχές/συστήματα της σύνθεσης που συνιστά μία από τις τρεις πλευρές της [μετα]«γλώσσας» της «οπτικής γραμματικής», το στάδιο της διδακτικής μοντελοποίησης της [μετα]«γλώσσας» της «οπτικής γραμματικής» και το στάδιο της αξιοποίησης/εφαρμογής των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης για τον αυτόνομο σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, (γ) στη φάση του αναστοχασμού, όπου οι μαθητές [ανα]στοχάζονται το είδος των [διασημειωτικών] επιλογών που πραγματοποίησαν για τη δόμηση των νοημάτων τους σε σχέση με άλλες που ενδεχομένως υπήρχαν.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα επιμέρους στάδια της διδακτικής πρακτικής, κατά το στάδιο της εξοικείωσης με την έννοια της πολυτροπικότητας και τις αρχές/συστήματα της σύνθεσης, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με συστηματικό τρόπο με την «οπτική γραμματική» ως ένα εργαλείο για την ανάλυση και τον σχεδιασμό πολυτροπικών συνόλων μέσα από δραστηριότητες ημικατευθυνόμενης ανακάλυψης. Το στάδιο αυτό σχεδιάστηκε προκειμένου να καταστούν ικανοί οι μαθητές να «αποκωδικοποιήσουν» την έννοια και τον τρόπο πραγμάτωσης κάθε στοιχείου της σύνθεσης. Η «αποκωδικοποίηση» αυτή των αρχών θα διευκόλυνε την αναγνώριση της υπονοούμενης οργανωτικής δομής των στοιχείων των σημειωτικών κωδίκων που συνυπάρχουν σε κάθε πολυτροπικό σύνολο, η οποία ταυτίζεται με τους άξονες διάταξης των συστατικών μερών τους (κάθετος, οριζόντιος, κέντρο). Κατά το στάδιο της διδακτικής μοντελοποίησης της [μετα]«γλώσσας» της «οπτικής γραμματικής», πραγματοποιείται η προσέγγιση/ανάλυση πολυτροπικών συνόλων με βάση τις αρχές/συστήματα της σύνθεσης, όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν και αναλύουν τα χαρακτηριστικά του κάθε συμμετέχοντος σημειωτικού τρόπου και τις διασημειωτικές τους συνεργίες για τη δημιουργία συγκεκριμένων νοημάτων, και οδηγούνται στη διάκριση και κατανόηση των τρόπων συνάρθρωσής τους. Τέλος, κατά το στάδιο της αυτόνομης αξιοποίησης/εφαρμογής των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης, οι μαθητές προβαίνουν στην αναθεώρηση των αρχικών τους κειμένων –ατομικών και ομαδικών– ως αποτέλεσμα της διάδρασης με τους συμμαθητές ή τα μέλη των ομάδων εργασίας τους. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά τον τρόπο διάρθρωσης των φάσεων της έρευνας παρέμβασης και των σταδίων της διδακτικής πρακτικής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.1

Φάσεις της έρευνας παρέμβασης και στάδια της διδακτικής πρακτικής

Φάσεις	Στόχοι	Δραστηριότητες	
I. Πιλοτική φάση	Ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών	Παραγωγή αρχικών κειμένων	
II. Φάση διδακτικής παρέμβασης	1ο Στάδιο	1α Στάδιο: Εξοικείωση με την έννοια της πολυτροπικότητας	Διερευνητικός διάλογος για τις συμβάσεις της επικοινωνίας ως πολυτροπικής διαδικασίας
		1β Στάδιο: Εξοικείωση με τις/τα αρχές/συστήματα της σύνθεσης	Εντοπισμός, αναζήτηση των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης μεμονωμένα και των εσωτερικών τους σχέσεων σε ποικίλα πολυτροπικά σύνολα
	2ο Στάδιο: Διδακτική μοντελοποίηση της μεταγλώσσας του «οπτικού σχεδιασμού» (των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης)	Προσέγγιση/Ανάλυση πολυτροπικών συνόλων μέσω αποδόμησης/αναδόμησης των συνθετικών τους στοιχείων	
	3ο Στάδιο: Αυτόνομη δημιουργία/σχεδιασμός πολυτροπικών συνόλων	Δημιουργία «τελικών» κειμένων μέσω αναθεώρησης των αρχικών	
III. Φάση αναστοχασμού	Αναστοχασμός όσον αφορά στους τρόπους αξιοποίησης της διατροπικής σχέσης εικόνας/λόγου για τη μετάδοση μηνυμάτων	Επεξεργασία των «τελικών» πολυτροπικών κειμένων των μαθητών [σε παραδειγματικό επίπεδο]	

Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πρακτικής

1α Στάδιο: Εξοικείωση με την έννοια της πολυτροπικότητας. Κατά το στάδιο εξοικείωσης με την έννοια της πολυτροπικότητας, πραγματοποιήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο η αναμόχλευση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών μέσω ενός διερευνητικού διαλόγου, ο οποίος αφορούσε στον τρόπο, στα μέσα και στα είδη επικοινωνίας, προκειμένου να αναδυθούν οι συμβάσεις επικοινωνίας και κατ' επέκταση η πολυτροπική της φύση, ως αποτέλεσμα του οποίου συνδημιουργήθηκε ένας γραφικός οργανωτής ο οποίος αντανακλούσε τη βασική τριάδα της επικοινωνιακής σχέσης –πομπός - μήνυμα - δέκτης– η οποία οδηγεί στην παραγωγή διαφορετικών κειμένων, προφορικών, γραπτών ή μη λεκτικής επικοινωνίας (βλέπε Παράθεμα 1.Β1). Σε ένα δεύτερο επίπεδο, με εφελτήριο αναφορές συσχέτισης σε παραδείγματα γραπτού λό-

γου, πολυτροπικά κείμενα χρηστικού τύπου και μη –διαφημιστικά φυλλάδια, λογαριασμοί της ΔΕΗ, άρθρα εφημερίδας, προσκλητήρια, πινακίδες, χάρτης, εννοιολογικά σχεδιαγράμματα, διδακτική ενότητα σχολικού βιβλίου – που διαφοροποιούνται από την παραδοσιακή έννοια του γραμμικού λεκτικού κειμένου, επιχειρήθηκε οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ευρύτητα του όρου «κείμενο» όπως και την ποικιλία των παραγόμενων ειδών. Επιπλέον, έχοντας ως βάση μια σειρά κειμένων, από τα πλέον μονοτροπικά έως τα πλέον πολυτροπικά, και με αφορμή ερωτήματα τα οποία αφορούσαν στο θέμα και στο είδος κειμένου, στο/στους σημειωτικό/-ούς τρόπο/-ους και στα διαθέσιμα μέσα που αξιοποιούνται, στις αποφάσεις που καλείται να λάβει ο δημιουργός κάθε κειμένου ανάλογα με το είδος του, στον ρόλο των οπτικών μέσων και στη σχέση τους με τα λεκτικά μέρη στα οποία αναφέρονται, οι μαθητές εισάγονται ομαλά στη διαδικασία «ανάγνωσης»/θέασης ενός πολυτροπικού κειμένου μέσα από την αλληλεπιδραστική σχέση των λεκτικών και οπτικών στοιχείων του.

Η ενότητα της εξοικείωσης με την έννοια της πολυτροπικότητας ολοκληρώνεται με *αναστοχαστική συζήτηση* αναφορικά με τα κείμενα που παρουσιάστηκαν και τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών τους, οπτικών και λεκτικών, προκειμένου να δομήσουν τα νοήματά τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εμπλουτίστηκε και αναπλαισιώθηκε μέσα από την κριτική θέαση και σύγκριση την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να διεξαγάγουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης ανάμεσα σε ένα οποιοδήποτε κείμενο του σχολικού βιβλίου της Γεωγραφίας και στο βιβλίο Νινέτ της Ζωρζ Σαρρή που τους διατέθηκε. Ο κάθε μαθητής τοποθετήθηκε προφορικά ανάμεσα στο λεκτικό μυθιστόρημα και σε ένα κείμενο με στοιχεία πολυτροπικότητας ή [αμιγώς] πολυτροπικό, και επιχειρηματολόγησε στους συμμαθητές του για την άποψή του όσον αφορά στις διαφορές ή ομοιότητες, αν υπήρχαν, που σχετίζονταν με τον τρόπο οργάνωσης και παρουσίασης των πληροφοριών των δύο κειμένων.

1β *Στάδιο: Εξοικείωση με τις αρχές/συστήματα της σύνθεσης.* Όσον αφορά στο στάδιο *εξοικείωσης με τις αρχές/συστήματα της σύνθεσης*, το οποίο εδράστηκε στην υιοθέτηση της θέσης ότι η γνώση του σχήματος δόμησης των πληροφοριών ενός κειμένου διευκολύνει την κατανόηση και ανάκληση των πληροφοριών που περιέχει, καθώς και την παραγωγή αντίστοιχου τύπου κειμένων (Gordon, 1990b· Hillocks, 1986), επιλέχθηκε τα επιμέρους στοιχεία πραγμάτωσης [των πηγών] της σύνθεσης –πληροφοριακή αξία, προβολή, αναγνωστικά μονοπάτια, πλαισίωση– να προσεγγιστούν μεμονωμένα, ώστε να

κατανοηθεί η λειτουργικότητά τους, αλλά και συνδυαστικά, ώστε να κατανοηθεί η αναπόσπαστη σχέση αλληλεπίδρασης που τα διέπει.

Προκειμένου να εξοικειωθούν και να εντρυφήσουν οι μαθητές στην αναγνώριση –αποκωδικοποίηση– όλων αυτών των στοιχείων και να κατανοήσουν τη λειτουργικότητά τους, αξιοποιήθηκαν διάφορα πολυτροπικά κείμενα ποικίλης θεματολογίας, ως επί το πλείστον πληροφοριακού Τύπου, τα οποία, ανά ομάδες, αναφέρονται σε διαφορετικό κάθε φορά στοιχείο/σύστημα της σύνθεσης, εστιάζοντας στα φέροντα χαρακτηριστικά προβολής και οργάνωσής του σε ένα πολυτροπικό σύνολο.

Δεδομένου ότι η πορεία που ακολουθήθηκε κατά τη διαπραγμάτευση των αρχών της πληροφοριακής αξίας είναι –με ελάχιστες παρεκκλίσεις– παρόμοια (βλέπε Παράθεμα 1.Γ), στη συνέχεια παρατίθεται ενδεικτικά η προσέγγιση στην τάξη ενός εκ των τριών υποσυστημάτων της, το οποίο αφορά στη διάταξη των συνθετικών στοιχείων μιας σύνθεσης στον οριζόντιο άξονα.

Από τα τρία υποσυστήματα της πληροφοριακής αξίας επιλέχθηκε να προσεγγιστεί αρχικά στην τάξη η δομή του οριζόντιου άξονα, διότι θεωρήθηκε ως η πιο οικεία διάταξη στοιχείων και εύκολα αναγνωρίσιμη από τους μαθητές, καθώς η πορεία ανάγνωσης όλων των λεκτικών κειμένων, στον δυτικό τουλάχιστον κόσμο, κινείται γραμμικά από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω.

Η προσέγγιση της δομής του οριζόντιου άξονα, όπως και όλων των άλλων, εκκίνησε με μια δραστηριότητα που αφορούσε στη συνδημιουργία ενός γραφικού οργανωτή, ο οποίος να αποτυπώνει την ιδεολογική αξία/βαρύτητα των πληροφοριών και τις συνυποδηλώσεις τους όταν τοποθετούνται στο αριστερό και στο δεξιό σημείο μιας σελίδας/σύνθεσης. Ως εκ τούτου, σηματοδοτήθηκε από τη σταδιακή δημιουργία μιας οριζόντιας χρονογραμμής που απεικόνιζε την προηγούμενη τάξη των μαθητών, την τάξη την οποία διανύουν και την τάξη στην οποία θα μεταβούν (βλέπε Παράθεμα 1.Β2). Παράλληλα με την εξελικτική παρουσίαση της χρονογραμμής, αποδόθηκε η διάσταση του χρόνου έτσι όπως διαφοροποιείται από το παρελθόν στο μέλλον και στο παρόν. Κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν στην παρούσα τάξη τους (Στ' και παρόν) την προηγούμενη, αλλά και την επόμενη διάσταση του χρόνου. Για να ταυτιστεί και να αναγνωριστεί η πληροφοριακή αξία των θέσεων του οριζόντιου άξονα, κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια αναλογία, η οποία τους προέτρεπε να χαρακτηρίσουν το είδος των γνώσεων που έχουν αποκτήσει (οι γνώστες και οικείες πληροφορίες, ό,τι ξέρουν) και θα αποκτήσουν (νέες, υπό διαπραγμάτευση πληροφορίες, άγνωστες ακόμη) σε κάθε τάξη. Οδηγήθηκαν

έτσι στο συμπέρασμα ότι οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει ενσωματώνονται στον γραφικό οργανωτή αριστερά του κέντρου, στη θέση που χαρακτηρίζεται ως το Δεδομένο –που είναι και το σημείο αναφοράς–, ενώ οι γνώσεις που θα αποκτήσουν ενσωματώνονται στα δεξιά του – στη θέση που χαρακτηρίζεται ως το Νέο (βλέπε Παράθεμα 1.B3). Με αυτόν τον τρόπο, χαρτογραφήθηκε η έννοια της βασικής θέσης του οριζόντιου άξονα πληροφοριακής αξίας, κατά την οποία το οικείο, γνωστό στον θεατή τοποθετείται στα αριστερά μιας σύνθεσης, ενώ το νέο, υπό διαπραγμάτευση στα δεξιά της (βλέπε Παράθεμα 1.B4).

Επιπρόσθετα, για την κατανόηση της πληροφοριακής βαρύτητας του οριζόντιου άξονα δόθηκαν τρεις φωτογραφίες ενός παιδιού σε διαφορετικές ηλικίες – 2 ετών, 6 μηνών και 5 ετών. Ζητήθηκε να τις τοποθετήσουν με χρονολογική σειρά και να την ερμηνεύσουν με βάση το οργανόγραμμα που είχαν στη διάθεσή τους (βλέπε Παράθεμα 1.B1). Η ερμηνευτική αυτή δραστηριότητα επεκτάθηκε και στα δύο πρώτα κείμενα («Ιστοριογραμμή Στ΄» και «Επιστήμονες») που επιλέχθηκαν για να αναλυθούν σε αυτή την κατηγορία, τα οποία απεικονίζουν δύο ιστοριογραμμές που αποτυπώνουν διαφορετικού περιεχομένου πληροφορίες. Μέσα από υποθετικές ερωτήσεις ανάληψης ρόλων/θέσεων από τα πρόσωπα των κειμένων, οι μαθητές χαρτογράφησαν τον τρόπο διάταξης πληροφοριών σύμφωνα με τον οριζόντιο άξονα.

Έχοντας, λοιπόν, χαρτογραφήσει τη δομή του οριζόντιου άξονα, οι μαθητές παροτρύνθηκαν να την αναζητήσουν σε προεπιλεγμένα κείμενα –«Τα σύγχρονα Δημήτρια», «Το εσωτερικό της Αγιά-Σοφιάς», «Παιδιά με ειδικές ανάγκες»– με διαφοροποιημένες διατάξεις οπτικών και λεκτικών πληροφοριών στο αριστερό και στο δεξιό σημείο των συνθέσεων στις οποίες ανήκουν, αποδομώντας τα στοιχεία τους μέσω ερωτήσεων όπως οι ακόλουθες: «Ποιο είναι το θέμα του κειμένου;» «Τι σε βοηθά να το καταλάβεις;» «Από πόσα και ποια μέρη αποτελείται το κείμενο;» «Πού τοποθετείται η εικόνα;» «Πού τοποθετείται το λεκτικό μέρος του κειμένου;» «Τι είδους πληροφορίες είναι τοποθετημένες στα αριστερά του κειμένου;» «Σας είναι γνωστές;» «Τι σε βοηθά να το καταλάβεις;» «Τι είδους πληροφορίες είναι τοποθετημένες στα δεξιά του κειμένου;» «Σας είναι γνωστές ή άγνωστες;» «Άρα, πού τοποθετούνται συνήθως οι γνωστές πληροφορίες;» «Πού τοποθετούνται συνήθως οι άγνωστες πληροφορίες;».

Παράλληλα, μέσω της [κριτικής] αποδόμησης των συνθετικών στοιχείων των τριών κειμένων αυτής της κατηγορίας κατέστη εμφανές το ιδεο-

λογικό φορτίο των ποικίλων οπτικών μέσων, τα οποία τοποθετούνται στα αριστερά της σύνθεσης λειτουργώντας ως το Δεδομένο και αναλαμβάνοντας να πληροφορήσουν τον «αναγνώστη»/θεατή άμεσα και με τρόπο που άπτεται των προϋπαρχουσών γνώσεών του, ενώ οι πληροφορίες που δεν έχουν αποκτηθεί και πρόκειται να αποκτηθούν τοποθετούνται στα δεξιά, που εκλαμβάνεται ως το Νέο.

Όσον αφορά στην προσέγγιση του δεύτερου συστήματος της σύνθεσης, στόχος ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι οι τρόποι με τους οποίους πραγματώνεται η κυριαρχία των στοιχείων μιας σύνθεσης, μολονότι προδιαγράφουν ως έναν βαθμό την τροχιά «ανάγνωσης»/θέασής του, επιτρέπουν στον «αναγνώστη» να αποφασίσει πώς θα κινηθεί μέσα στο κείμενο. Μεταξύ ενός πλήθους δραστηριοτήτων, ως πιο προκλητικά ενδιαφέρουσα καταγράφεται αυτή κατά την οποία, αφού δόθηκε στους μαθητές ένα κείμενο με τίτλο «Το νερό», τους ζητήθηκε, εφόσον αναζητήσουν και αιτιολογήσουν το στοιχείο που κατά τη γνώμη τους κυριαρχεί, να παρουσιάσουν κωδικοποιημένα το αναγνωστικό μονοπάτι το οποίο ακολούθησαν κατά την «ανάγνωση»/θέασή του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές ανακάλυψαν ότι εκτός από το σημείο έναρξης της ανάγνωσης, το οποίο σηματοδοτείται από το πιο έντονα προβεβλημένο στοιχείο, μπορεί ο κάθε αναγνώστης να ακολουθήσει διαφοροποιημένη αναγνωστική πορεία, η οποία παρεκκλίνει αισθητά από τη γραμμική πορεία που επιβάλλουν τα λεκτικά κείμενα, και σχετίζεται τόσο με τα ενδιαφέροντά του όσο και με τις προθέσεις του έναντι αυτού του κειμένου. Η ίδια διαδικασία ακολούθηθηκε και στα υπόλοιπα κείμενα που επιλέχθηκαν –«Ερυθρόδερμοι των ΗΠΑ» και «Αϊνστάιν»– όπου οι μαθητές προσπάθησαν να [ανα]παραστήσουν κωδικοποιημένα τη διαδικασία «ανάγνωσης»/θέασης καθώς στα κείμενα αυτά εμπειριούνται πολλά συνοδευτικά οπτικά μέσα με τα επεξηγηματικά τους κείμενα. Εναλλακτικά, ένας μαθητής κάθε φορά αναλάμβανε να παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης κωδικοποιημένα τον τρόπο που εκείνος «διάβασε» το κείμενο, ενώ οι συμμαθητές του τοποθετούνταν αιτιολογώντας τις θέσεις τους.

Τέλος, με αφορμή κείμενα όπως, για παράδειγμα, μικρές αγγελίες και ερωτήσεις του τύπου: «Υπάρχει κάτι που να διαχωρίζει τις πληροφορίες μεταξύ τους;» «Διαχωρίζονται όλες οι πληροφορίες με τον ίδιο τρόπο μεταξύ τους;» «Διαχωρίζονται όλες οι πληροφορίες με τον ίδιο τρόπο με την κυρίαρχη εικόνα/κεντρική πληροφορία;» «Ομαδοποιούνται κάποιες πληροφορίες ως προς τον τρόπο που παρουσιάζονται; Με ποιον τρόπο;» «Τι σχέση

έχουν με την κεντρική πληροφορία; Τοποθετούνται κοντά της ή μακριά της;» «Γιατί κάποιες πληροφορίες παρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο από τις υπόλοιπες ενώ βρίσκονται στο ίδιο κείμενο και αναφέρονται στο ίδιο θέμα;» επιχειρήθηκε οι μαθητές να κατανοήσουν τον ρόλο και τη λειτουργία της οπτικής πλαισίωσης των στοιχείων μιας σύνθεσης όσον αφορά στην ομαδοποίηση και ομογενοποίηση ή στην ατομικότητα και διαφοροποίηση των πληροφοριών του.

2ο Στάδιο: *Μοντελοποίηση των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης*. Η συστηματική διδασκαλία των δομικών στοιχείων, των σχέσεων που τα διέπει και ο τρόπος οργάνωσής τους σε μια σύνθεση, η οποία προηγήθηκε, λειτούργησαν ως γέφυρα ώστε να γίνει η μετάβαση στο επόμενο στάδιο κατά το οποίο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν δύο πολυτροπικά κείμενα τα οποία αφορούσαν στη θεματική ενότητα «Σεισμοί» (βλέπε Παράρτημα 1.Α) μέσω της αποδόμησης και αναδόμησης των στοιχείων τους σε τρία επίπεδα (Πίνακας 1.2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.2

2ο στάδιο διδακτικής πρακτικής: *Μοντελοποίηση των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης - Επίπεδα ανάλυσης πολυτροπικού λόγου⁴*

Α' επίπεδο	Διάκριση της χωρικής κατανομής/διευθέτησης των συνθετικών στοιχείων των κειμένων
Β' επίπεδο	Εντοπισμός των κυρίαρχων στοιχείων του κειμένου και διάκριση/κωδικοποίηση της αναγνωστικής τροχιάς
Γ' επίπεδο	Αναγνώριση του τρόπου [οπτικής] σύνδεσης/αποσύνδεσης των πληροφοριών και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους

Τα Επίπεδα Ανάλυσης Πολυτροπικού Λόγου συνιστούν ένα ενιαίο μοντέλο ανάλυσης πολυτροπικού λόγου, το οποίο στοχεύει στη διαμόρφωση μιας κριτικής ανάλυσης και λειτουργικής προσέγγισης των διατάξεων χωρικού τύπου.

Έμμεσα διαφαίνεται ότι η διαδικασία ανάλυσης ενός πολυτροπικού κειμένου ως μια διαδικασία αποδόμησης των συστατικών του στοιχείων και

4. Τα επίπεδα ανάλυσης, αν και παρουσιάζονται στον πίνακα ως ξεχωριστές διαδικασίες για καθαρά λειτουργικούς λόγους οι οποίοι υιοθετήθηκαν κατά τη διδασκαλία της ανάλυσης πολυτροπικού κειμένου, λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα ως ενιαία διαδικασία έτσι όπως σχημαγραφείται και προωθείται από τη συνενωτική φύση των αλληλοδιαπλεκόμενων στοιχείων κάθε σύνθεσης.

των πραγματώσεων του διαμορφώνει μια κριτική στάση απέναντι στην παρεχόμενη γνώση που καλούνται να οικειοποιηθούν οι μαθητές στο πλαίσιο της οργανωμένης μάθησης του σχολείου. Καλούνται, με άλλα λόγια, να αποκωδικοποιήσουν/ερμηνεύσουν τις αποφάσεις του δημιουργού του κειμένου, να βρεθούν στη θέση του, να κατανοήσουν τις επιλογές του και τέλος να «κατασκευάσουν» το νόημα του κειμένου με βάση τις δικές τους επιλογές ανάγνωσης/θέασης μέσα σε αυτό.

3ο Στάδιο: *Αξιοποίηση/εφαρμογή των αρχών/συστημάτων της σύνθεσης για τον αυτόνομο σχεδιασμό διατροφικών νοημάτων.* Κατά το τρίτο στάδιο εφαρμογής της έρευνας παρέμβασης, οι μαθητές κλήθηκαν να σχεδιάσουν τα τελικά κείμενα μέσω της αναθεώρησης των αρχικών τους, σε συνδυασμό με τα δύο πολυτροπικά κείμενα τα οποία αφορούσαν στη θεματική ενότητα «Σεισμοί», τα οποία τους δόθηκε η δυνατότητα να αξιοποιήσουν με όποιον τρόπο εκείνοι νόμιζαν. Αξίζει να επισημανθεί ότι, όπως και κατά τη δημιουργία των αρχικών κειμένων, οδηγίες δεν δόθηκαν στους μαθητές παρά μόνο ωθήθηκαν να δημιουργήσουν τα κείμενά τους με γνώμονα τις προσωπικές τους επιθυμίες και επιλογές. Συνοπτική παρουσίαση της όλης διδακτικής πρακτικής παρατίθεται στο Παράθεμα 1.Γ.

Ανάλυση των μαθητικών συνθέσεων

Παράμετροι ανάλυσης των συνθέσεων των μαθητών

Οι συνθέσεις τις οποίες παρήγαγαν οι μαθητές αναλύθηκαν ποιοτικά και συσχετίστηκαν συγκριτικά μεταξύ τους ως προς τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: (1) τρόπος σήμανσης των πληροφοριών, (2) τρόπος ενσωμάτωσης των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, (3) κώδικες ενσωμάτωσης των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, και (4) είδος διεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στα σημειωτικά συστήματα – διασημειωτική συνεργία (*intersemiotic synergy*). Οι κατηγορίες ανάλυσης των συνθέσεων των μαθητών παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.3
Κατηγορίες ανάλυσης μαθητικών συνθέσεων

1.	<p>Τρόπος/-οι σήμανσης πληροφοριών</p> <p>α. Λεκτικός τρόπος με αξιοποίηση σημειοδοτών πολυτροπικότητας (μονοτροπικά/λεκτικά κείμενα)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση λεκτικών πληροφοριών (τίτλοι, υπότιτλοι, αρίθμηση, κουκκίδες αρίθμησης) • Τυπογραφικές τεχνικές (έγχρωμες γραμματοσειρές, υπογράμμιση, μέγεθος γραμμάτων, πεζά - κεφαλαία γράμματα, έντονη γραφή) • Πλαίσια κειμένων (γραμμικά και μη, μονόχρωμα και πολύχρωμα) <p>β. Λεκτικός και οπτικός τρόπος με αξιοποίηση παροχών του οπτικού κώδικα (πολυτροπικά σύνολα)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Χρήση διευρυμένης γκάμας κορεσμένων και μη χρωμάτων των οπτικών μέσων • Επεξεργασμένα και μη οπτικά μέσα (βαθμός αναπαράστασης λεπτομερειών)
2.	<p>Τρόποι ενσωμάτωσης των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων</p> <p>α. Διαισθητική</p> <p>β. Ενσυνείδητη/Εμπρόθετη</p>
3.	<p>Κώδικες ενσωμάτωσης των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων</p> <p>α. Αξιοποίηση/εφαρμογή αρχών πραγμάτωσης πληροφοριακής αξίας</p> <ul style="list-style-type: none"> • Δομή κάθετου άξονα • Δομή οριζόντιου άξονα • Δομή κέντρου-περιθωρίων/ τρίπτυχο <p>β. Αξιοποίηση/εφαρμογή αρχών πραγμάτωσης ιεραρχίας προβολής ανάμεσα στα στοιχεία</p> <ul style="list-style-type: none"> • Απουσία ιεραρχίας προβολής • Παρουσία ιεραρχίας προβολής → τρόπος προβολής <p>γ. Αναγνωστική πορεία</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γραμμική/ημιγραμμική – κωδικοποιημένη • Μη γραμμική/μη σειριακή – διαδραστική → συνοχικές πηγές <p>δ. Αξιοποίηση/εφαρμογή αρχών πραγμάτωσης συνδεσιμότητας στοιχείων</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσία ισχυρού πλαισίου: αποσυνδεσιμότητα πληροφοριών • Παρουσία αδύναμου πλαισίου: συνδεσιμότητα πληροφοριών
4.	<p>Είδος διεπίδρασης σημειωτικών συστημάτων</p> <p>α. Διασημειωτική σύμπτωση</p> <p>β. Διασημειωτική συμπληρωματικότητα</p> <p>γ. Διασημειωτική απόκλιση</p>

Ποιοτική συγκριτική ανάλυση των αρχικών ομαδικών συνθέσεων

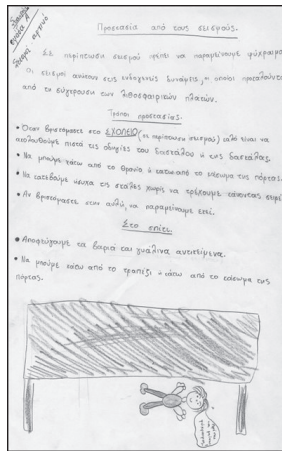
Από την ποιοτική συγκριτική ανάλυση των αρχικών συνθέσεων όλων των ομάδων εργασίας καταδεικνύεται ότι στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται από υπερίσχυση του λεκτικού έναντι του οπτικού κώδικα, ιδεολογική/αναπαραστατική σύμπτωση⁵ (*ideational/representational concurrence*) όσον αφορά στη διεπίδραση εικόνας/λόγου, με εξαίρεση τη σύνθεση της ομάδας εργασίας Γ, κάθετη διάταξη των στοιχείων τους, η οποία συνεπάγεται κάθετη ημιγραμμική ή γραμμική αναγνωστική πορεία, και απουσία έντονων ή υψηλού κορεσμού χρωμάτων ή αναπαραστατικών λεπτομερειών.

Ειδικότερα, η αρχική σύνθεση της ομάδας εργασίας Α (βλέπε Εικόνα 1.1α-ΑΟ_Α) εμφανίζει οπτική οργάνωση του λεκτικού μέρους μέσω υπογραμμισμένων τίτλων - υπότιτλων πεζής γραμματοσειράς, με τον τίτλο, ωστόσο, να μη διαφοροποιείται από τους υπότιτλους, καθώς και στοίχισης των οδηγίων με κουκκίδες. Η εικόνα, από την άλλη πλευρά, αξιοποιεί χαμηλού κορεσμού χρώματα και λιτή σχεδίαση, ενώ το πρόσωπο που απεικονίζεται κάτω από το τραπέζι επικοινωνεί με τον αναγνώστη/θεατή απευθύνοντάς του άμεσα τον λόγο για το τι πρέπει να κάνει, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα είδος φανταστικής σχέσης μαζί του.

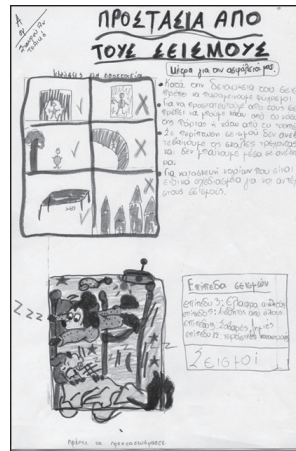
Σχετικά με τους τρόπους και τους κώδικες ενσωμάτωσης των διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, τα στοιχεία –λεκτικά και οπτικά– διατάσσονται με βάση τον διαισθητικό κάθετο άξονα δόμησης, με το λεκτικό να τοποθετείται στο άνω μέρος της σύνθεσης, στη ζώνη του Ιδεώδους –τείνοντας σε ένα είδος γενικευμένης πληροφόρησης όπως: «Σε περίπτωση σεισμού πρέπει να παραμείνουμε ψύχραιμοι»– και το οπτικό στο κάτω μέρος, στη ζώνη του Πραγματικού – τείνοντας σε ένα είδος συγκεκριμενοποίησης του λεκτικού ισχυρισμού του άνω μισού, δείχνοντάς μας «τι να κάνουμε» σε περίπτωση σεισμού. Το γεγονός ότι η εικόνα «παρουσιάζει» μια από τις ενέργειες στην οποία πρέπει να προβεί κάποιος προκειμένου να προστατευτεί σε περίπτωση εκδήλωσης σεισμού, υποδηλώνει νοηματική ισοδυναμία με τη λεκτική απόδοση: «Να μπούμε κάτω από το τραπέζι...» καθιστώντας ως αναγκαία για τη δόμηση του νοήματός της την ενσωμάτωση των αντίστοιχων πληροφοριών από το λεκτικό, με αποτέλεσμα η διάδραση ανάμεσα στο οπτικό και το λεκτικό στοιχείο να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αναπαρα-

5. Ο όρος *διασημειωτική σύμπτωση* (*intersemiotic concurrence*) (Unsworth, 2012) αναφέρεται στη διεπίδραση εικόνας/κειμένου η οποία διέπεται από αναδιατύπωση στον τρόπο της εικόνας αυτού που πραγματεύεται το λεκτικό κείμενο.

στατική σύμπτωση. Η δόμηση των στοιχείων στον κάθετο άξονα επιβάλλει κάθετη ημιγραμμική φορά ανάγνωσης, ενώ η χρήση του κενού χώρου για τον διαχωρισμό των λεκτικών πληροφοριών από την εικόνα μεταδίδει στον αναγνώστη/θεατή την αίσθηση ότι όλα τα στοιχεία θα μπορούσαν να εκληφθούν ως ολότητα.



Εικόνα 1.1α-AO_A⁶

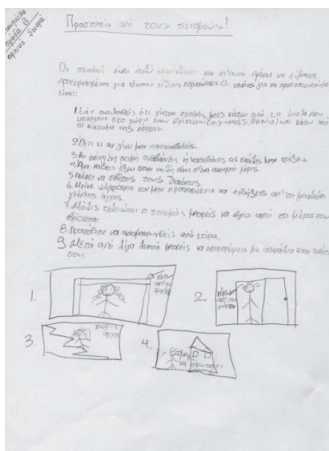
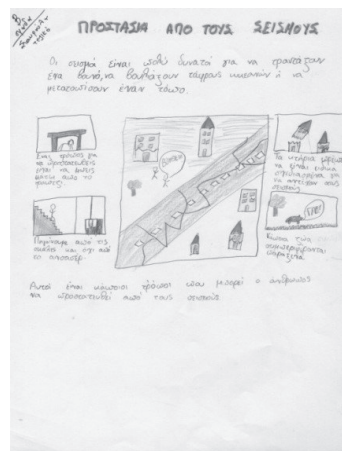


Εικόνα 1.1β-TO_A

Ομοίως, η αρχική σύνθεση της ομάδας εργασίας Β (βλέπε Εικόνα 1.2α-AO_B), χαρακτηρίζεται από απουσία χρωμάτων τόσο στο λεκτικό όσο και στο οπτικό μέρος της. Το λεκτικό κείμενο οργανώνεται κάτω από έναν υπογραμμισμένο τίτλο πεζής γραμματοσειράς, ενώ οι οδηγίες παρατίθενται αριθμημένες. Τα επίσης αριθμημένα οπτικά στοιχεία εμφανίζουν απουσία αναπαραστατικών λεπτομερειών οι οποίες, όμως, ισοσταθμίζονται τόσο από τις επεξηγηματικές λεζάντες που βρίσκονται στον ζωτικό τους χώρο όσο και από τις πληροφορίες στο κυρίως κείμενο. Μολονότι αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συνεπάγεται μεγάλο βαθμό πλεονασμού ανάμεσα στους τρόπους, από την άποψη ότι υπονοείται επανάληψη του λεκτικού νοήματος στις εικόνες, στην πραγματικότητα δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, καθώς οι εικόνες παρουσιάζουν «σκηές» προστασίας από τους σεισμούς αναδιατυπώνοντας το νόημα/περιεχόμενο της γλωσσικής απόδοσης. Ως αποτέλεσμα, η διάδραση ανάμεσα στον οπτικό και τον λεκτικό τρόπο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αναπαραστατική σύμπτωση.

6. Για την ερμηνεία των κωδικοποιήσεων των εικόνων βλέπε Παράθεμα Δ.

Τα στοιχεία της σύνθεσης στο σύνολό τους οργανώνονται με βάση τον διαισθητικό κάθετο άξονα δόμησης, με το λεκτικό να κυριαρχεί στο ανώτερο σημείο της και το οπτικό να τοποθετείται στο κατώτερο. Η δόμηση αυτή επιβάλλει επίσης κάθετη ημιγραμμική φορά ανάγνωσης/θέασης, ενώ το κείμενο χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη αδύναμης συνδεσιμότητας των στοιχείων, λεκτικών και οπτικών, καθώς, εκτός του κενού χώρου ο οποίος αξιοποιείται ως φυσικό διαχωριστικό ανάμεσά τους, έντονες γραμμές πλαισίου χρησιμοποιούνται προκειμένου να διαχωριστούν οι οπτικοποιημένες οδηγίες η μία από την άλλη.

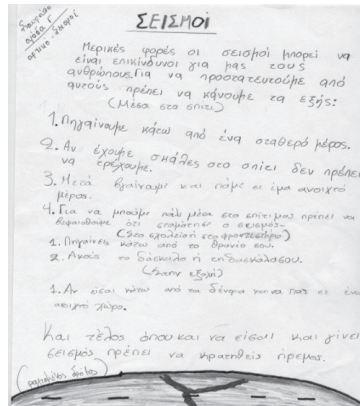
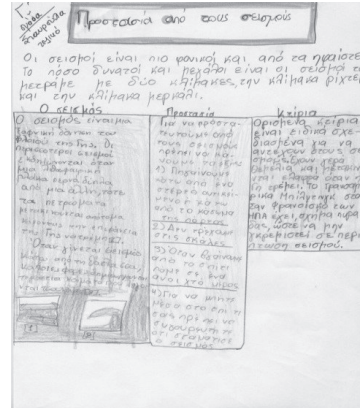
Εικόνα 1.2α-AO_BΕικόνα 1.2β-TO_B

Η ομάδα εργασίας Γ στην αρχική της σύνθεση (βλέπε Εικόνα 1.3α-AO_Γ) αξιοποιεί έναν υπογραμμισμένο έγχρωμο τίτλο και την τεχνική της αρίθμησης των οδηγιών για να οργανώσει το μονόχρωμο λεκτικό της μέρος. Η εικόνα, η οποία αναπαριστά έναν δρόμο με ρωγμές εξαιτίας του σεισμού,⁷ είναι οριακή, υπό την έννοια ότι εμφανίζεται στο κάτω άκρο της σελίδας, καταλαμβάνοντας πολύ λίγο χώρο, γεγονός το οποίο καθιστά το θέμα της δυσδιάκριτο αν αποσπαστεί από το κυρίως κείμενο. Το γεγονός ότι η εικόνα, η οποία παρουσιάζει ένα αποτέλεσμα του φαινομένου του σεισμού, περιλαμβάνει πληροφορίες που δεν αναφέρονται ρητά στο κυρίως κείμενο, αλλά υπονοούνται στον λεκτικό ισχυρισμό «Μερικές φορές οι σεισμοί μπορεί να

7. Οι μαθητές της ομάδας σε ερώτηση για το τι αναπαριστά η εικόνα απάντησαν ότι παρουσιάζει έναν ραγισμένο δρόμο.

είναι επικίνδυνοι για μας τους ανθρώπους» συντείνει στο να χαρακτηρίσουμε τη διάδραση ανάμεσα στους τρόπους ως αναπαραστατική συμπληρωματικότητα⁸ (*representational complementarity*).

Η διαισθητική δόμηση του κάθετου άξονα επικρατεί και στην αρχική σύνθεση της ομάδας εργασίας Γ, με το λεκτικό μέρος να ηγείται, όντας τοποθετημένο στο ανώτερο σημείο της, και το οπτικό να έπεται στο κατώτερο σημείο. Η κάθετη ημιγραμμική αναγνωστική φορά απορρέει από τη δόμηση του συγκεκριμένου άξονα, ενώ τα στοιχεία της σύνθεσης, λεκτικά και οπτικά, διέπονται από αδύναμη συνδεσιμότητα μεταξύ τους, η οποία μεταφέρει στον αναγνώστη/θεατή το μήνυμα ότι δεν συνιστούν ενιαίο σώμα γνώσης, καθώς το έντονο περίγραμμα του ραγισμένου δρόμου τον οριοθετεί αυστηρά από το λεκτικό περιβάλλον του.

Εικόνα 1.3α-Α0_ΓΕικόνα 1.3β-Τ0_Γ

Τέλος, η αρχική σύνθεση της ομάδας εργασίας Δ (βλέπε Εικόνα 1.4α-Α0_Δ) διακατέχεται από απουσία χρωμάτων τόσο του λεκτικού όσο και του οπτικού μέρους της, απουσία οργάνωσης του λεκτικού κείμενου εξαιτίας της έλλειψης τίτλου, καθώς και από απουσία αναπαραστατικών λεπτομερειών, με αποτέλεσμα το θέμα της οπτικής απεικόνισης του πώς δημιουργείται το φαινόμενο του σεισμού να μην είναι άμεσα αναγνωρίσιμο αν αποσπαστεί από

8. Ο όρος *διασημειωτική συμπληρωματικότητα* (*intersemiotic complementarity*) (Royce, 1998, 2007· Unsworth, 2012) αναφέρεται στη διεπίδραση εικόνας/κείμενου κατά την οποία οι εικόνες δείχνουν το πώς ή το γιατί για ένα γεγονός στο κυρίως (λεκτικό) κείμενο ή παρέχουν επιπλέον πληροφορίες για το θέμα που πραγματεύεται το κυρίως (λεκτικό) κείμενο.