

Βασίλειος Ζαγκότας¹

Ιωάννης Φύκαρης²

Διδακτική αξιοποίηση των εφαρμογών της «γραμματικής» του οπτικού σχεδιασμού στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο μελετάται η εφαρμογή της «γραμματικής» του οπτικού σχεδιασμού στο ισχύον σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η παρουσιαζόμενη έρευνα αναλύει κάθε εικόνα του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου ως προς τα δομικά της στοιχεία, αλλά και ως προς τη δυναμική αλληλεπίδρασή της με τις άλλες αναπαραστάσεις του πλαισίου στην οποία εμπεριέχεται. Κατόπιν, παρατίθενται προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας πάνω στα πορίσματα κάθε ανάλυσης με βάση τον Οπτικό Σχεδιασμό. Συνδυαστικά ερευνάται το ιδεολογικό στοιχείο της ταυτότητας των απεικονιζόμενων έργων των εικόνων ως προς τους συγγραφείς, το θέμα, τον χρόνο δημιουργίας και τον τόπο φύλαξης των έργων. Το άρθρο καταλήγει σε γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τη διδακτική λειτουργικότητα των εικόνων του συγκεκριμένου εγχειριδίου, παραθέτοντας ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης και διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας, με βάση το προτεινόμενο μεθοδολογικό εργαλείο και, τελικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σχετικής έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό εγχειρίδιο, διδακτική εικόνας, «γραμματική» οπτικού σχεδιασμού

Abstract

Based on Gunter Kress's and Theo van Leeuwen's "Grammar of Visual Design", the current survey investigates the application of their methodology to the newly inserted 6th primary school grade's History textbook. The researchers attempt to analyze each image both individually to its structural elements and including their dynamic interaction with other images at the same page. Furthermore, the authors make didactic proposals at each image based on the analysis's results. The survey also includes a study on the creators of the images, the subjects, the producing date and the place of the each artwork's current storage. The final

¹ Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Αστακού Αιτωλοακαρνανίας.

² Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

discussion relates to the overall didactic functionality of the textbook's images, regarding the incentive and their use in the everyday teaching procedure's evaluation. In the article it is presented a single example of image analysis based on the above methodology, followed by the general discussion on the wider survey.

Key words: use of images in teaching, grammar of visual design

Εισαγωγή: Ορισμοί και ερμηνείες «οπτικών αναπαραστάσεων»

Οι «οπτικές αναπαραστάσεις» απαντώνται σε κάθε έκφανση της ανθρώπινης καθημερινότητας και, μάλιστα, σε τέτοιο βαθμό, που ο σύγχρονος πολιτισμός θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως «πολιτισμός της εικόνας». Ο λεξικογραφικός ορισμός της έννοιας την οριοθετεί ως την «ολική αναπαράσταση ενός πραγματικού ή φανταστικού αντικειμένου» (Μπαμπινιώτης, 2005, σ. 556). Η λογική της «μίμησης της πραγματικότητας» ως ρεαλιστική αναπαράσταση των πραγμάτων υπενθυμίζεται από τον Γάλλο σημειωτιστή Roland Barthes (2001, σ. 41), ενώ ο Berger (2011) θεωρεί την εικόνα ως μια θέαση που έχει κατασκευαστεί και αναπαραχθεί, αποσπασμένη από τον αρχικό της χώρο και χρόνο, ενσωματώνοντας κάθε φορά έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, ο οποίος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις διαμορφωθείσες αντιλήψεις. Η εικόνα, επομένως, είναι ένα αντικείμενο τεχνολογικό, πολιτιστικό και εμπορευματικό (Βρύζας, 2005) και ο ορισμός της θα μπορούσε να συνοψιστεί σε κάθε είδους οπτική αναπαράσταση (Χαλκιά & Θεοδωρίδης, 2002).

Ομαδοποιώντας τις αντιλήψεις περί του «Ωραίου», όπως εκφράστηκαν μέσα από τα εκάστοτε καλλιτεχνικά ρεύματα, η Φιλοσοφία της Αισθητικής (Σπανός, 1984) έκανε λόγο για αισθητικό ρεαλισμό (το «Ωραίο» υπάρχει στη φύση και ο καλλιτέχνης απλώς το αντιγράφει όσο πιο πιστά μπορεί) και για αισθητικό ιδεαλισμό (το «Ωραίο», ως ιδέα, προσεγγίζεται από τον καλλιτέχνη με φαντασία και συναίσθημα). Οι ιστορικοί της Τέχνης, όπως ο Panofsky και ο Gombrich ανέδειξαν αφενός μεν την ανάγκη για κατανόηση των συμβολισμών που εμπεριέχονται στις εικόνες και την απαλλαγή από προκαταλήψεις κατά την ερμηνεία (Gombrich, 1994), αφετέρου δε το ότι βασική προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η πρότερη γνώση των τεχνοτροπιών και των παραδοσιακών πολιτιστικών συμβολισμών (Burke, 2003). Ο Βρεττός (1994) κάνει λόγο για προσεγγίσεις των εικόνων με βάση τη φαινομενολογία, την ερμηνευτική και τη διαλεκτική, τονίζοντας ιδιαίτερα την διαφορετική αφετηρία κάθε προσέγγισης παράλληλα με τη δυναμική αλληλεπίδρασή τους. Ο Γερμανός ψυχολόγος Rudolf Arnheim στη θεωρία της Ψυχολογίας της Μορφής ανέδειξε την άποψη ότι η ανθρώπινη αντίληψη είναι κατά βάση οπτική: οι αντιληπτικές δυνάμεις του ανθρώπου είναι

φυσικές (αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με τα φυσικά τους όργανα όρασης) και ψυχολογικές (αξιοποιούν τις υπάρχουσες εμπειρίες τους), έχουν την τάση να απλοποιούν τις μορφές και να ομογενοποιούν τα αντικείμενα (Arnheim, 2005 & 2007). Αντίστοιχη είναι και η θεώρηση του Eco (1994), ο οποίος υποστήριξε τις απλουστευμένες απεικονίσεις ως προϊόν της θεωρίας της απλουστευμένης δομής. Ένας άλλος σημειωτιστής, ο Roland Barthes, διέκρινε τρία είδη μηνυμάτων σε μια εικόνα: το γλωσσολογικό (linguistic) μήνυμα, δηλαδή κάθε είδους κειμένου που συνοδεύει την εικόνα, το μη κωδικοποιημένο οπτικό (non codediconic) μήνυμα, δηλαδή τις εικόνες που συνθέτουν την οπτική αναπαράσταση και το κωδικοποιημένο (codediconic) μήνυμα, δηλαδή τα υποδηλούμενα (συμπαραδηλούμενα) μηνύματα του συνόλου (Barthes, 1977 · Σβαλίγκου, 2011).

Η μεθοδολογία της «Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού»

Από όλες τις ερμηνείες των εικόνων, συμπεριλαμβανομένων και αυτών των σημειωτιστών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση της Κοινωνικής Σημειωτικής. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της θεώρησης αυτής (Halliday, Kress, vanLeeuwen) η επικοινωνία δημιουργού-θεατή δεν είναι αυθαίρετη αλλά εμπρόθετη και απαιτεί από τους συμμετέχοντες να καταστήσουν τα μηνύματα τους κατανοητά, επιλέγοντας μια μορφή έκφρασης εύκολα αποκωδικοποιήσιμη στους άλλους. Η μορφή αυτή, δηλαδή ο τρόπος έκφρασης, ορίζεται από το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το ψυχολογικό πλαίσιο του δημιουργού, το οποίο όμως θα πρέπει να αντιστοιχεί με αυτό του θεατή. Το πλαίσιο αυτό ορίζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες –οπτικές και μη- των συμμετεχόντων στην επικοινωνία (Kress & vanLeeuwen, 2010). Για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων των εικόνων, οι Kress & vanLeeuwen (2010) ανέπτυξαν ένα μεθοδολογικό μέσο, έλαβε την ονομασία «Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού» («Grammar of Visual Design»), με το οποίο διακρίνονται τρεις μεταλειτουργίες της μη γλωσσικής επικοινωνίας –επομένως και των οπτικών αναπαραστάσεων:

- Η *Ιδεολογική-Αναπαραστατική Μεταλειτουργία* ενδιαφέρεται για τις σχέσεις («Αφηγηματικές αναπαραστάσεις») και τις θέσεις («Εννοιολογικές αναπαραστάσεις») των συμμετεχόντων προσώπων μέσα σε μια εικόνα (Kress & vanLeeuwen, 2010).
- Η *Διαπροσωπική Μεταλειτουργία* εξετάζει την επαφή των εικονιζόμενων με τον θεατή. Ανάλογα με το αν ο εικονιζόμενος κοιτάζει τον θεατή ή όχι, γίνεται αντίστοιχα λόγος για εικόνα «Απαίτησης» ή «Παροχής». Εξετάζεται, ακόμη, η κοινωνική απόσταση των εικονιζόμενων από τον θεατή, η οποία θεωρείται «άμεση» όταν διακρίνεται μόνο το πρόσωπο, «κοντινή προσωπική» όταν διακρίνονται το κεφάλι και οι ώμοι, «μακρινή προσωπική» όταν το άτομο φαίνεται από τη μέση και πάνω, «κοντινή κοινωνική» όταν

μπορεί κανείς να δει ολόκληρο το σώμα, «μακρινή κοινωνική» όταν διακρίνεται και ο γύρω χώρος και «δημόσια» όταν φαίνονται περισσότερα από ένα άτομα. Επίσης, η εμπλοκή του παρατηρητή στα αναπαριστώμενα εξαρτάται από τη γωνία θέασης: η εμπλοκή επιδιώκεται αν ο θεατής βρίσκεται σε οριζόντια μετωπική γωνία. Όσο περισσότερο πλάγια γίνεται η γωνία αυτή, τόσο περισσότερο αμέτοχος ζητείται να είναι ο παρατηρητής. Η κάθετη γωνία, όταν είναι υψηλή, προσδίδει αίσθηση ελέγχου και κυριαρχίας στον θεατή, όταν είναι ίση με τα τεκταινόμενα μαρτυρά σχέση ισοδυναμίας και, όταν είναι χαμηλή, υποβάλλει τον θεατή να δεχτεί αβίαστα όσα βλέπει (Halliday, 2004· Kress & vanLeeuwen, 2010).

- Η *Κειμενική Μεταλειτουργία* συνθέτει όλα τα παραπάνω σε ένα ενιαίο σύνολο. Ότι τίθεται στο κέντρο της εικόνας αποτελεί το βασικό της μήνυμα. Κάθε γεωγραφικό τμήμα της εικόνας συνδέεται με μια έννοια: το βόρειο με το ιδεώδες, το νότιο με το πραγματικό, το δυτικό με το δεδομένο και το ανατολικό με το νέο. Παράλληλα, εξετάζεται η προβολή κάθε δομικού στοιχείου της εικόνας και η πλαισίωσή του με άλλα στοιχεία (Kress & vanLeeuwen, 2010).

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδακτική διαδικασία

Η πρακτική, που προαναφέρθηκε, προσφέροντας στοιχεία στην κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τη διαπίστωση της εφαρμογής της στα σχολικά εγχειρίδια και, ειδικότερα, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Στ' τάξεως, καθώς η εικόνα κατέχει ιδιαίτερο ρόλο στο ιστορικό μάθημα. Άλλωστε, η εικόνα στη διδακτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει:

- τους μαθητές να εξασκηθούν στα σύμβολα και στα μοτίβα (Chapman, 1993), να προσωποποιήσουν την πληροφορία και να την εντυπώσουν στη μνήμη τους (Γιαννικοπούλου, 2008· Γρόσδος, 2010)
- τον εκπαιδευτικό να οργανώσει καλύτερα τη διδασκαλία του (Καραντζής, Κάκκου & Παπαδοπούλου, 2009) μέσα από μια πληθώρα τεχνικών διδασκαλίας όπως η επίδειξη, ο διάλογος, η συζήτηση, οι ερωταποκρίσεις, η χιονοστιβάδα, ο καταγισμός ιδεών, η πρακτική άσκηση, οι ομάδες εργασίας, το παιχνίδι ρόλων, ο εννοιολογικός χάρτης και η μελέτη περίπτωσης (Γιαννούλης 1993· Τριλιανός 2004· Ματσαγγούρας 2008· Φύκαρης, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάδειξη έργων τέχνης ως επικουρικών της διδασκαλίας συνδέεται με τα προγράμματα σπουδών, όπως επισημάνθηκε μέσω της λειτουργικότητας του προγράμματος «Artful Thinking» του Πανεπιστημίου του Harvard. Η εισαγωγή, επίσης, των

πολυτροπικών κειμένων στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια αναδεικνύει σταδιακά την ανάγκη για κατανόηση του οπτικού μέσου και του τρόπου λειτουργίας του, την αισθητική εκτίμηση της εικόνας και την ικανότητα έκφρασης μέσω αυτής (Trend, 1992· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Χοντολίδου, 1999· Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, 2008). Πολύ περισσότερο, στο μάθημα της Ιστορίας, η εικόνα αντιμετωπίζεται ως πηγή και, ταυτόχρονα, ως εποπτικό υλικό. Εγείρεται, επομένως, το ενδιαφέρον για διερεύνηση της εφαρμογής του Οπτικού Σχεδιασμού στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, με έμφαση στο παρόν άρθρο του βιβλίου της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο χρησιμοποιεί ως εικονογραφικό υλικό σε συνδυασμό με άλλες κειμενικές πληροφορίες.

Η έρευνα: ταυτότητα και μεθοδολογία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το δεύτερο εξάμηνο του 2014 και έθεσε ως στόχο την αναζήτηση της λειτουργικότητας της εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου και τη δυναμική αξιοποίησή της στη διδακτική διαδικασία, μέσα από την ανάλυση κάθε εικόνας του βιβλίου, με βάση το μεθοδολογικό εργαλείο της «Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού». Οι λόγοι για τους οποίους επελέγη το εν λόγω εγχειρίδιο έχουν να κάνουν αφενός με το πρόσφατο της εισαγωγής του στα ελληνικά σχολεία και, αφετέρου με τον πλουραλισμό και την ιδιαίτερη αξία, η οποία προσδίδεται στο εικονογραφικό υλικό.

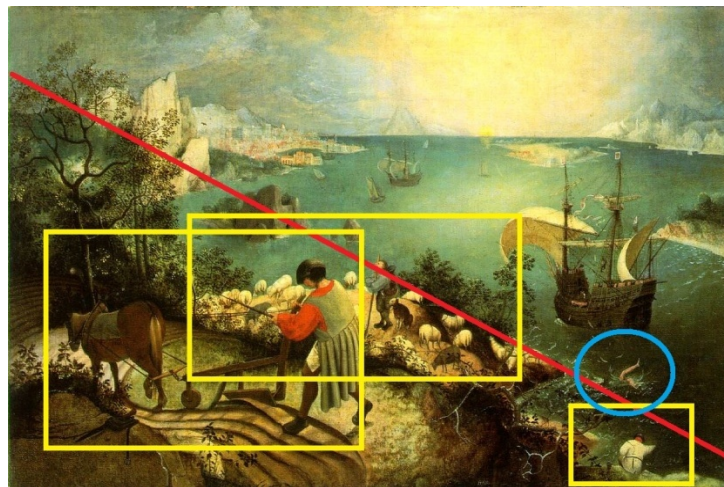
Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι μεικτή και συνδυάζει την διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού με την ερμηνευτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου. Η επισκόπηση των μέχρι την εκπόνηση της εργασίας ερευνών διαπίστωσε ότι άλλες διενεργήθηκαν με την περιγραφική-αναλυτική μέθοδο και άλλες με την ανάλυση περιεχομένου στην ποσοτική της διάσταση. Ωστόσο, όλες οι παραπάνω μέθοδοι είτε ερμηνεύουν αυθαίρετα και υποκειμενικά τα δεδομένα, είτε προβαίνουν σε απλές περιγραφές, εστιάζουν κυρίως σε κειμενικές μορφές δεδομένων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Μπονίδης, 2004). Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού μπορεί να προσφέρει μεθοδολογικές διεξόδους. Με βάση αυτές, αρχικά αναλύθηκε η ταυτότητα των έργων (εθνικότητα δημιουργών, τύπος έργου), έπειτα επιχειρήθηκε η ερμηνεία κάθε εικόνας χωριστά ως προς την διαπροσωπική και την κειμενική λειτουργία του οπτικού σχεδιασμού με παράλληλη παράθεση προτάσεων διδακτικής αξιοποίησης. Τέλος, ακολούθησε η συζήτηση των ευρημάτων ως προς την παροχή κινήτρων μάθησης, την εποπτικότητα και την αξιολογική λειτουργικότητα, δηλαδή ο ρόλος του μεγέθους και των χρωμάτων στην εποπτικότητα της εικόνας, η ύπαρξη και το περιεχόμενο της λεζάντας, αλλά

και κατά πόσο μέσα οι στόχοι και οι προτεινόμενες δράσεις των προγραμμάτων σπουδών εμπλέκουν τις εικόνες. Τέλος, αναζητείται σε ποιον βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν οι εικόνες στην αξιολόγηση του μαθητή, δηλαδή, αν μπορεί ο μαθητής με βάση τις εικόνες να συνθέσει πλήρη απάντηση.

Ένα παράδειγμα ανάλυσης εικόνας με βάση τη γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού («Τοπίο με την πρώτη του Ικάρου», Α' Ενότητα, Εισαγωγικό κεφάλαιο, σελ.11)

Στην σελίδα 11 του βιβλίου, στην αριστερή όψη του εισαγωγικού δισέλιδου, ο μαθητής διακρίνει τρεις εικόνες, όλες τοποθετημένες στην αριστερή πλευρά της σελίδας, χωρίς λεζάντα ή κάποια άλλη

επεξήγηση. Η δεύτερη από αυτές είναι ένας πίνακας ζωγραφικής στον οποίο αναπαρίστανται άνθρωποι κάνουν εργασίες στην ύπαιθρο (όργωμα, ψάρεμα, βοσκή) σε ένα



παραθαλάσσιο σκηνικό. Η εικόνα αυτή συνοδεύει το

Το ιδεατό, το πραγματικό και οι συμμετέχοντες στο "Τοπίο με την Πτώση του Ίκαρου" του Φλαμανδού Πέτερ Μπρϋγκελ του Πρεσβύτερου (σελ.11)

κεφάλαιο που περιλαμβάνει τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις και τον Διαφωτισμό, καλύπτει περίπου το 1/6 της σελίδας (διαστάσεις 9*5,5 εκ.) και είναι φιλοτεχνημένη με αποχρώσεις γήινων χρωμάτων, χωρίς έντονες φωτοσκιάσεις και υπερβολικούς τόνους χρωμάτων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η εικόνα αυτή κοσμεί το εισαγωγικό δισέλιδο της ενότητας και όχι το τετρασέλιδο του κεφαλαίου, δηλαδή ο ρόλος της είναι περισσότερο διακοσμητικός παρά εποπτικός. Η σε βάθος ανάλυσή της μπορεί να καταδείξει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει διδακτικά και το παραμικρό στοιχείο του εικονογραφικού υλικού (Γιαννικοπούλου, 2008· Γρόσδος, 2008).

Αναλύοντας την εικόνα³ με βάση το μεθοδολογικό εργαλείο του Οπτικού Σχεδιασμού και θεωρώντας την αναπαραστατική λειτουργία της εικόνας, θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι πρόκειται για *αφηγηματική αναπαράσταση*: πολλά πρόσωπα δρουν παράλληλα με φόντο ένα φυσικό τοπίο. Ως προς την *διαπροσωπική μεταλειτουργία*, η απουσία βλεμματικής επαφής

³ Ανάλογες αναλύσεις: Hagen, R.-M., Hagen, R. (2001: 60) και Hunt, P. (2005). "Ekphrasis or Not? Ovid (Met. 8.183-235) in Pieter Bruegel the Elder's Landscape with the Fall of Icarus" (τελευταία προσπέλαση: 01/07/2015).

καθιστά την εικόνα μια παράσταση απαίτησης. Οι συμμετέχοντες αναπαριστώνται σε «δημόσια μακρινή απόσταση», καθιστώντας τη σχέση συμμετεχόντων-θεατή (επομένως και αυτή του δημιουργού με τον θεατή) απρόσωπη, ενώ η προοπτική συνδυάζει την οριζόντια μετωπική με την κάθετη υψηλή γωνία, συνθέτοντας μια κυριαρχική θέαση του παρατηρητή με άμεση εμπλοκή. Με λίγα λόγια, οι αναπαραστάσεις του πίνακα επιδιώκουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του παρατηρητή και να τον εμπλέξουν στα τεκταινόμενα προκειμένου να αναζητήσει το μη εμφανές νόημα.

Ως προς την *κειμενική μεταλλουργία* και την πληροφοριακή αξία των δομικών στοιχείων της εικόνας, ένας νοητός διαγώνιος άξονας με κατεύθυνση από βορειοδυτικά προς νοτιοανατολικά διαιρεί την εικόνα σε δύο τρίγωνα: στο πρώτο, το νότιο τρίγωνο, συμπεριλαμβάνονται όσα συμβαίνουν στην στεριά, ενώ στο βόρειο τρίγωνο, απεικονίζονται όσα λαμβάνουν χώρα στη θάλασσα. Στο τρίγωνο της θάλασσας, με φόντο τη δύση του ήλιου, εικονίζονται ιστιοφόρα πλοία να πλέουν μέσα σε έναν κόλπο, κοντά σε μια πόλη-λιμάνι. Ένα από αυτά, με ανοιχτά πανιά, πλέει πολύ κοντά στις ακτές και βρίσκεται κοντά στο κέντρο θέασης της εικόνας. Η θάλασσα με τον ανοικτό ορίζοντα στο βόρειο τμήμα της εικόνας, παραπέμπει στα ταξίδια, το άγνωστο, την αναζήτηση, την ανήσυχη ανθρώπινη φύση ενώ, παράλληλα, εμπνέει θαυμασμό για την ομορφιά και το μεγαλείο του φυσικού τοπίου. Η θέση των δομικών αυτών στοιχείων του καλλιτεχνικού προϊόντος παραπέμπει αφενός στο ιδεατό (βόρειο τμήμα: αναζήτηση, νέα ανακάλυψη, ομορφιά της φύσης) και, αφετέρου στη σχέση δεδομένου-νέου, καθώς η αφετηρία του ανθρώπου είναι πάντοτε ο τόπος του (η πόλη-λιμάνι είναι τοποθετημένη στο αριστερό μέρος της εικόνας, στον χώρο του δεδομένου) και η αναζήτησή του είναι άγνωστο πόσο θα διαρκέσει και πού θα καταλήξει (η θάλασσα καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του δεξιού τμήματος της εικόνας, στον χώρο του νέου), ενώ το εύρος της περιοχής του δεδομένου είναι εμφανώς δυσανάλογο αυτής του νέου. Το άνυσμα που δημιουργεί αυτή η διευθέτηση των στοιχείων, οδηγεί προς το ιστιοφόρο, στην αριστερή πλευρά της εικόνας.

Ωστόσο, ο θεατής εστιάζει στο τρίγωνο της στεριάς, το οποίο περιλαμβάνει πληθώρα στοιχείων. Σε πρώτο πλάνο, ένας αγρότης οργώνει τη γη χρησιμοποιώντας το άροτρο και το υποζύγιό του. Δίπλα του και λίγο παραπέρα, ένας βοσκός επιβλέπει το κοπάδι του. Πίσω τους και κοντά στη θάλασσα, διακρίνεται ένας ψαράς που πετά το αγκίστρι του στο νερό. Οι τρεις αυτοί άντρες, ως αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες, εκπροσωπούν τις βασικές γεωργικές εργασίες και κανείς από αυτούς δεν στρέφει το βλέμμα του προς τον θεατή. Ενώ τοποθετούνται σε πρώτο πλάνο, τονίζοντας την ιδιαίτερα κοπιώδη εργασία τους, η αποφυγή της ευθείας επαφής με τον θεατή απομακρύνει τον τελευταίο από την άμεση εμπλοκή του στα

τεκταινόμενα και τον περιορίζει σε θέση απλού παρατηρητή. Τα ανύσματα των κορμιών τους, ιδιαίτερα αυτά του τοποθετημένου σε πρώτο πλάνο συμπλέγματος του αγρότη με το υποζύγιο και δευτερευόντως αυτό του βοσκού, οδηγούν τον παρατηρητή προς τα αριστερά, δηλαδή, προς την επιστροφή στην πόλη και την οικογενειακή εστία, μακριά από κάθε νέα αναζήτηση. Πρόκειται για μια ευθεία αντίθεση με τη ρουτίνα της καθημερινότητας, την οποία όμως οι συμμετέχοντες στο τρίγωνο αυτό δείχνουν να επιδιώκουν. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται στην εικόνα ένας νοητός κύκλος, η ερμηνεία του οποίου εξαρτάται από την φορά ανάγνωσης που επιλέγεται κάθε φορά: είτε κάθε νέα αναζήτηση οδηγεί σε νέους τόπους και εκεί κάθε ανθρώπινη ομάδα δημιουργεί τη δική της καθημερινότητα, είτε η καθημερινότητα είναι αυτή που οδηγεί σε νέες αναζητήσεις.

Η παρατήρηση των συμμετεχόντων λαμβάνει χώρα από υψηλότερο σημείο από αυτό που συμβαίνουν τα πράγματα: με τον τρόπο αυτό ο θεατής λαμβάνει κυριαρχική θέση και ο ρόλος του αγγίζει αυτόν του επόπτη. Η θέση αυτή δεν είναι τυχαία. Ο καλλιτέχνης προσδίδει τον ρόλο αυτό στον θεατή, προκειμένου ο τελευταίος να είναι σε θέση να διακρίνει το ζεύγος των ποδιών που βγαίνουν από τη θάλασσα κοντά στο ιστιοφόρο. Στο σημείο αυτό, υπεισέρχονται τα δεδομένα της περαιτέρω έρευνας της εικόνας, μια προεργασία στην οποία καλείται να προβεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να μπορεί να αξιοποιήσει την εικόνα αυτή στη διδασκαλία και αφορά την ταυτότητα του πίνακα. Το έργο ονομάζεται «Γοπίο με την Πτώση του Ίκαρου», φιλοτεχνήθηκε περίπου στα 1560 από τον φλαμανδό καλλιτέχνη Πέτερ Μπρύγκελ τον Πρεσβύτερο και εκτίθεται στο Βασιλικό Μουσείο Καλών Τεχνών των Βρυξελλών. Επομένως, η μορφή που εικονίζεται μέσα στο νερό με τα δύο πόδια έξω από αυτό είναι ο Ίκαρος, ο οποίος μόλις έχει πέσει από τον ουρανό και αγωνίζεται να κρατηθεί στη ζωή.

Επιχειρώντας να αξιοποιήσει δημιουργικά την ανάλυση της παραπάνω εικόνας στη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός μπορεί σε πρώτη φάση να ζητήσει από τους μαθητές να διηγηθούν τον μύθο του Ίκαρου ή να αναζητήσουν αντίστοιχες εικόνες στο διαδίκτυο (λιθογραφίες, παραστάσεις σε αγγεία ή άλλους πίνακες ζωγραφικής). Μπορεί ακόμη να επιχειρήσει να δραματοποιήσει τη σκηνή της πτώσης, ωθώντας τους μαθητές σε έναν θεατρικό σύντομο αυτοσχεδιασμό. Η ανάσυρση πολλών διαφορετικών εικόνων από το διαδίκτυο, μπορεί να αναδείξει ένα σημαντικό στοιχείο του πίνακα: ενώ σε όλες τις άλλες αναπαραστάσεις ο Ίκαρος απεικονίζεται ολόκληρος και στο κέντρο θέασης, στον πίνακα αυτό διακρίνονται μόνο τα πόδια του και αυτά σε μια άκρη της σύνθεσης και πάντως όχι σε

πρώτο πλάνο ώστε να τα συλλαμβάνει αμέσως το βλέμμα του θεατή⁴. Η διδακτική τεχνική της συζήτησης, κατευθυνόμενης από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να οδηγήσει στη διαπίστωση ότι πολλά από τα σημαντικά πράγματα συμβαίνουν γύρω μας αλλά εμείς δεν τα αντιλαμβανόμαστε, όπως δεν τα αντιλαμβάνεται αμέσως ούτε ο θεατής, ούτε οι συμμετέχοντες της σύνθεσης. Ακόμη κι αν κάποιοι τα αντιλαμβάνονται (π.χ. ο ψαράς ή οι επιβαίνοντες του ιστιοφόρου) είτε δεν τα αξιολογούν όπως πρέπει ως προς τη σπουδαιότητά τους, είτε αδιαφορούν για αυτά, στρέφοντας αλλού το βλέμμα τους. Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν ότι η Ιστορία γράφεται καθημερινά και ότι οι ίδιοι δεν χρειάζεται να περιμένουν κάποιο μελλοντικό βιβλίο να τους τα εξηγήσει, αλλά μπορούν οι ίδιοι να γίνουν περισσότερο οξείς παρατηρητές των γεγονότων. Επιπλέον, τα γεγονότα και τα συμβάντα της Ιστορίας πρέπει να αξιολογούνται πολύπλευρα. Η σύνθεση αυτή σημαίνει για τον Ίκαρο τον αγώνα για την επιβίωσή του, ενώ για όλους τους άλλους συμμετέχοντες αποτελεί ένα γεγονός που απλώς μπορούν να διηγηθούν. Ένα άλλο ερώτημα το οποίο εγείρεται από τη συζήτηση έχει να κάνει με τον βαθμό παρέμβασης των ανθρώπων στα γεγονότα. Η παραμικρή εμπλοκή των συμμετεχόντων θα μπορούσε να αλλάξει τη μοίρα του Ικάρου, σώζοντας του τη ζωή. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες αποστρέφουν το βλέμμα τους από τον Ίκαρο (και από τον θεατή) αδιαφορώντας για τη σκληρή μοίρα του. Το γεγονός αυτό καταγράφει την παθητική στάση των ανθρώπων ως προς τα γεγονότα της Ιστορίας, διότι πολλές φορές η ελάχιστη δραστηριοποίηση μπορεί να αλλάξει τον ρου της Ιστορίας. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να συνδεθεί και με τα ακτιβιστικά κινήματα, παραδείγματα από τα οποία υπάρχουν διάχυτα στα σχολικά εγχειρίδια (και σε άλλες διαθέσιμες στους μαθητές πηγές) και αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς λόγους για τους οποίους η εικόνα αυτή χρειάζεται να αναλυθεί περισσότερο στην τάξη. Επιπλέον, η ιστορία του Ικάρου αναδεικνύει και την ανυπακοή του προς την πατρική εξουσία, η οποία οδήγησε στον χαμό του. Ο σχολιασμός του γεγονότος αυτού μπορεί να αναδείξει ότι η ανυπακοή σε κάθε είδους εξουσία μπορεί να πηγάζει από ανάγκη ή και από επιπολαιότητα, ωστόσο κανείς δεν πρέπει να παραγνωρίζει τις συνέπειες ή –σε μια δεύτερη ανάγνωση– καθέννας θα πρέπει να τις λαμβάνει υπόψη του, όταν προσχεδιάζει τη δική του στάση. Οι παραπάνω προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του πίνακα του Μπρύγκελ μπορούν να εφαρμοστούν είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του

⁴Σημαντική αναφορά στον πίνακα και στην ερμηνεία του ενέχεται στο ομώνυμο με τον πίνακα ποίημα του Αμερικανού ποιητή William Carlos Williams (1883-1963): «*According to Brueghel/when Icarus fell/it was spring /a farmer was ploughing/his field/the whole pageantry /of the year was/awake tingling/with itself /sweating in the sun/that melted/the wings' wax/unsignificantly/off the coast/there was/a splash quite unnoticed/this was/Icarus drowning*». Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν οι αναλόγου θέματος πίνακες των Joos de Momper (1564-1635), Jakob Peter Gowy (1615-1661), Mary-Joseph Blondel (1781-1853) και H.J. Draper (1863-1920).

μαθήματος της Ιστορίας, είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας άλλου μαθήματος (π.χ. στα Εικαστικά ή στην Ευέλικτη Ζώνη).

Παρουσίαση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Το παραπάνω παράδειγμα αφορά μία από τις 435 εικόνες του εγχειριδίου και παρατίθεται, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στον αναγνώστη να κατανοήσει τη βασική μεθοδολογία ανάλυσης. Καθεμιά από τις εικόνες μπορεί να αναλυθεί με βάση τις ερευνητικές δυνατότητες του Οπτικού Σχεδιασμού, ως προς τα δομικά της στοιχεία, τη σχέση της με τη λεζάντα (αν υπάρχει) και τη θέση της στη διάταξη των στοιχείων της σελίδας. Από τα παραπάνω συντίθεται ευρήματα σχετικά με την ταυτότητα των έργων, την παροχή κινήτρων από τις εικόνες-προοργανωτές, το μέγεθος και το χρώμα, την ύπαρξη λεζάντας και την αξιολογική λειτουργικότητα, τα οποία παρατίθενται συνοπτικά:

Ως προς την **ταυτότητα των έργων**, οι Έλληνες δημιουργοί είναι συνολικά 40, εκ των οποίων την πρωτοκαθεδρία έχει ο Ζακυνθινός ζωγράφος Διονύσιος Τσόκος με 16 έργα, κυρίως πορτρέτα. Ακολουθεί ο Δημήτριος (ή Παναγιώτης Ζωγράφος) με 8 έργα και ο Θεόδωρος Βρυζάκης με 7. Οι ξένοι δημιουργοί είναι πολυπληθέστεροι και ανέρχονται στους 70, με τα περισσότερα έργα (13) να ανήκουν στο γερμανό ζωγράφο Peter von Hess. Οι επιμελητές της εικονογράφησης χρησιμοποίησαν δημιουργούς των οποίων τα έργα κατά κύριο λόγο βρίσκονται κοντά στην περίοδο στην οποία αναφέρεται το γεγονός, ενώ το όνομα του δημιουργού απαντάται συχνότερα όταν ο δημιουργός είναι Έλληνας, με φωτεινή εξαίρεση τα έργα του Τσόκου (μόνο μία αναφορά στα 16 έργα). Ως προς τον τύπο των έργων, πολυπληθέστεροι αναδείχθηκαν οι πίνακες ζωγραφικής (192) και οι φωτογραφίες (114). Από τους πίνακες ζωγραφικής, οι περισσότεροι (78) είναι προσωπογραφίες και απαντώνται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους στην ενότητα της Ελληνικής Επανάστασης. Στις φωτογραφίες κυριαρχούν τα ιστορικά γεγονότα (υπογραφές συνθηκών, αποβάσεις, κλπ) και οι φωτογραφίες πλήθους. Άλλα είδη εικόνων που αξιοποιούνται στο βιβλίο είναι τα χαρακτηριστικά (λιθογραφίες, χαλκογραφίες, ξυλογραφίες), τα γραπτά μνημεία, οι αφίσες, οι λαϊκές εικόνες, τα γραμματόσημα και τα αυτοκόλλητα. Οι ελάχιστες πληροφορίες (μόνο για 118 έργα) οι οποίες αντλούνται από τις λεζάντες ως προς τον τόπο φύλαξης των έργων, καταδεικνύουν ότι 15 από αυτά φυλάσσονται σε μουσεία του εξωτερικού και 113 στην Ελλάδα, εκ των οποίων 92 στην πρωτεύουσα, γεγονός που καθιστά δυσχερή την εκ του σύνεγγυς παρατήρησή τους από μαθητές της περιφέρειας. Τέλος, ως προς τη χρονολογία δημιουργίας, τα στοιχεία είναι πενιχρά και αφορούν μόλις 19 έργα, τα 11 από τα οποία αφορούν τον 20^ο αιώνα.

Μια από τις βασικές διδακτικές λειτουργίες των εικόνων είναι η **παροχή κινήτρων** στους μαθητές-θεατές. Για τον λόγο αυτό, στο εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης, υπάρχει μια μεγάλου μεγέθους εικόνα στην αρχική σελίδα κάθε κεφαλαίου, η οποία λειτουργεί ως προοργανωτής και συνδυάζεται με μια σύντομη περίληψη του κεφαλαίου αλλά και την ιστορική γραμμή της υποπεριόδου η οποία εξετάζεται. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (82,3%), οι προοργανωτές είναι έγχρωμοι, γεγονός που καταδεικνύει την πρόθεση του επιμελητή της εικονογράφησης να τους καταστήσει ελκυστικούς. Παράλληλα, στο ίδιο ακριβώς ποσοστό, οι προοργανωτές είναι μεγάλου μεγέθους (εμβαδού άνω των 20 τ.εκ.), γεγονός που σηματοδοτεί την πρόθεση των επιμελητών να τους καταστήσουν ευδιάκριτους, στοιχείο το οποίο επιτείνεται από τη δεδομένη τοποθέτηση των εικόνων αυτών πάντοτε στο κέντρο της σελίδας.

Το **μέγεθος** των εικόνων στις περισσότερες των περιπτώσεων είναι μικρό. Δεδομένου ότι η σελίδα έχει εμβαδό 540 τ.εκ., ως μικρές ορίστηκαν οι εικόνες οι οποίες δεν ξεπερνούν το 10% του μεγέθους αυτού, ως μεσαίες όσες έχουν εμβαδό από 54 ως 108 τ.εκ. και ως μεγάλες ορίστηκαν όσες υπερβαίνουν τα 108 τ.εκ., δηλαδή το 20% του χώρου της σελίδας. Οι περισσότερες από τις μικρού μεγέθους εικόνες απαντώνται στο συνοδευτικό υλικό (209 από τις 340) και οι υπόλοιπες κατά κύριο λόγο στο ένθετο «Ματιά στο παρελθόν» (79 από τις 340). Οι μεσαίες εικόνες κατανέμονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό στο συνοδευτικό υλικό (42 από τις 47) ενώ οι μεγάλες εικόνες στους προοργανωτές (43 από τις 47). Η μελέτη των μεγεθών κατά ενότητα αναδεικνύει μια γενική ισοκατανομή του εικονογραφικού υλικού ως προς το μέγεθος από την αρχή μέχρι το τέλος του εγχειριδίου. Ωστόσο, η ύπαρξη μεγάλου μεγέθους εικόνων στην σελίδα προοργάνωσης σε συνδυασμό με τα μέτρια μεγέθη του πλήθους των εικόνων, οδηγεί στη διαπίστωση ότι δίνεται περισσότερη έμφαση στην παροχή κινήτρων σε σχέση με άλλες εικονογραφικές εφαρμογές.

Διαφορετικά είναι τα δεδομένα ως προς την **επιλογή ασπρόμαυρου ή έγχρωμου** εικονογραφικού υλικού. Οι έγχρωμες εικόνες κυριαρχούν κατά τα 2/3 περίπου των ασπρόμαυρων, ωστόσο η κατανομή τους στις ενότητες αντιστρέφει σταδιακά το ποσοστό αυτό μέχρι την τελευταία ενότητα. Στην ενότητα αυτή όπου πραγματεύονται τα γεγονότα του 20^{ου} αιώνα, χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο φωτογραφίες, κατά κύριο λόγο ασπρόμαυρες. Η επιλογή του ασπρόμαυρου στην περίπτωση αυτή θέτει στο παρασκήνιο την ελκυστικότητα της παρουσίασης έναντι της παράθεσης μιας γνήσιας πρωτογενούς ιστορικής πηγής. Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες περιπτώσεις στις οποίες η χρήση του ασπρόμαυρου είναι συνειδητή: στη σελίδα 89, στο κεφάλαιο που αφορά το ξέσπασμα της Επανάστασης στη Στερεά Ελλάδα, το μνημείο του Αθανασίου Διάκου παρατίθεται σε μοντέρνα ασπρόμαυρη

φωτογραφία, ανάμεσα στα πορτρέτα του ίδιου του αγωνιστή και του Ομέρ Βρυώνη. Είναι προφανής η πρόθεση του επιμελητή της εικονογράφησης να φορτίσει συγκινησιακά τον θεατή με τη χρήση του πένθιμου ασπρόμαυρου, τη στιγμή μάλιστα που παραλείπει να προσθέσει στη λεζάντα του πορτρέτου του Ομέρ Βρυώνη την πληροφορία ότι πρόκειται για έργο του Ντελακρούα, προκειμένου να μην αποσπάσει την προσοχή του θεατή. Γενικά, η επιλογή του ασπρόμαυρου έναντι του έγχρωμου δεν φαίνεται να εξυπηρετεί συγκινησιακούς σκοπούς παρά μόνον αποσπασματικά.

Η παραπάνω πληροφορία αναδεικνύει παράλληλα τη **σπουδαιότητα της λεζάντας** στις εικόνες. Λαμβάνοντας κανείς υπόψη την εικόνα και τη λεζάντα της, ως ενιαίο σύνολο, μπορεί να εφαρμόσει κατά την ανάλυσή της την *κειμενική μεταλειτουργία* του Οπτικού Σχεδιασμού. Όταν, δηλαδή η λεζάντα προηγείται της εικόνας ή βρίσκεται πάνω από αυτήν, πρόθεση του εικονογράφου είναι να αναγνωστεί πρώτα η λεζάντα και έπειτα η εικόνα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή η λεζάντα έπεται, οι πληροφορίες της είναι απλά συμπληρωματικές. Από τις 435 εικόνες του βιβλίου, οι 337 (75,7%) φέρουν λεζάντα, ενώ οι υπόλοιπες 98 όχι. Από αυτές τις 98, οι 49 απαντώνται στα εισαγωγικά κεφάλαια και οι 47 στο ένθετο «Ματιά στο παρελθόν», επομένως, η τακτική της μη χρήσης λεζάντας είναι πάγια. Από τις 337 εικόνες με λεζάντα, μόνο σε 24 προηγούνται οι πληροφορίες ενώ σε όλες τις υπόλοιπες έπονται. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν κατά κύριο λόγο απλή αναφορά στα αναπαριστώμενα (95,5%) και ελάχιστες (μόλις το 4,5%) προσθέτουν λεπτομέρειες.

Ως προς τη **χρήση της προοπτικής**, οι περισσότερες (57,2%) εικόνες τοποθετούν τον θεατή στο ίδιο επίπεδο θέασης με τα αναπαριστώμενα επιδιώκοντας της εμπλοκή τους σε αυτά, ενώ η κάθετη προοπτική τον θέτει σε θέση ισοδυναμίας (56,1%) ή κυριαρχίας (35,9%). Οι σκηνές, όπου ο θεατής τίθεται σε κυρίαρχη θέση (είτε εμπλέκεται είτε δεν εμπλέκεται σε αυτά) είναι κυρίως σκηνές δράσης (μάχες, ναυμαχίες και απεικονίσεις ομαδικών δράσεων), ενώ η ισοδύναμη σχέση επιδιώκεται, κατά κύριο λόγο, στις προσωπογραφίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εικόνες, όπου ο θεατής εμπλέκεται από χαμηλότερη γωνία θέασης. Αυτές αφορούν κυρίως μνημεία και κτίρια. Η **κοινωνική απόσταση** των προσωπογραφιών, επίσης, αφορά κατά βάση κοντινές και μακρινές προσωπικές προβολές, με ισοκατανομή στο αν το βλέμμα συναντά αυτό του θεατή ή όχι.

Εκτός από την παροχή κινήτρων και την εποπτική τους λειτουργικότητα, οι εικόνες ενός εγχειριδίου μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την **αξιολόγηση** των διδακτικών στόχων του κεφαλαίου. Σε πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το εικονογραφικό υλικό για να επεξεργαστεί ολόκληρη την ενότητα και να δομήσει τη διδασκαλία του. Ωστόσο, από τις 99 προτεινόμενες δραστηριότητες του Αναλυτικού

Προγράμματος, μόνο σε 11 από αυτές προτείνεται να χρησιμοποιηθούν οι εικόνες. Επίσης, στα ερωτήματα που παρατίθενται στο τέλος κάθε κεφαλαίου, οι εικόνες είναι αξιοποιήσιμες (δηλαδή ζητείται στη διατύπωση του ερωτήματος) μόνο σε 6 από τις 49 περιπτώσεις. Στον αντίποδα, στο βιβλίο του δασκάλου τίθενται επιπλέον διδακτικοί στόχοι για κάθε κεφάλαιο, οι οποίοι είναι δυνατόν να εκπληρωθούν αποκλειστικά με τη χρήση του εικονογραφικού υλικού σε ποσοστό 67,1%.

Συμπεράσματα

Με βάση τις ερευνητικές διαδικασίες που προηγήθηκαν και τα αποτελέσματά τους, τα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. Ο οπτικός σχεδιασμός βρίσκει εφαρμογή στις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στις οποίες έγινε εκτενής ανάλυση ως προς τη διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία. Ειδικά, ως προς την τελευταία, η διάταξη δεδομένου-νέου και ιδεώδους-πραγματικού εφαρμόζεται στην πλειοψηφία των εικόνων.
2. Η διδασκαλία του μαθήματος μπορεί να γίνει σε μεγάλο ποσοστό μόνο μέσα από τις εικόνες. Ο διάλογος, ως τεχνική ανταλλαγής επιχειρημάτων, αλλά και η συζήτηση, ως απλή έκφραση απόψεων, μπορούν να αποτελέσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές, αφού παρατηρήσουν τις εικόνες και διακρίνουν τα βασικά δομικά τους χαρακτηριστικά, να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο των δρώντων υποκειμένων, τις αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων και τη σημασία των συμβολισμών. Επίσης, ιδιαίτερα αποδοτική μπορεί να αποβεί η χρήση της τεχνικής ερωταποκρίσεων, κατά τους πρώτους μήνες, προκειμένου να ωθηθούν οι μαθητές να παρατηρήσουν διεξοδικά τις εικόνες.
3. Προκειμένου να επιτύχει την καλύτερη αξιοποίηση των εικόνων, ωθώντας τους μαθητές του στην έρευνα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει ο ίδιος ερευνητής και συνερευνητής των μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται να παρουσιάσει επιπλέον εικονογραφικό υλικό προκειμένου αυτό να συνδεθεί με τις υπάρχουσες εικόνες. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει Ιστορία πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένος και να γνωρίζει πού ακριβώς θα αναζητήσει αυτό που ψάχνει.
4. Στη σχεδίαση των σελίδων, η διάταξη των εικόνων επηρεάζει τον θεατή-αναγνώστη στο να ιεραρχήσει τα εικονογραφικά δεδομένα, ωστόσο η επιλογή της θέσης στις πλείστες των περιπτώσεων είναι τυχαία και εξυπηρετεί μάλλον σκοπούς ταξινομικούς. Έτσι, λ.χ. οι κάθετες εικόνες τοποθετούνται όλες μαζί σε μία πλευρά και οι οριζόντιες σε άλλη.

Όπως είναι εύλογο, η διάταξη αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στο στήσιμο ενός μαθητικού εντύπου ή μιας αφίσας μαθητικής εκδήλωσης, αμφότερα δημιουργίες των ίδιων των μαθητών.

5. Η φιλοσοφία των δρώντων υποκειμένων ως προς το εικονογραφικό υλικό δεν βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στο βιβλίο. Οι προσωπογραφίες αποτελούν μόλις το 1/3 των παραστάσεων, ωστόσο συνεχίζουν να αποτελούν την πρώτη τη τάξει κατηγορία. Οι παραστάσεις των πινάκων ζωγραφικής είναι σε ποσοστό σχεδόν 50% προσωπογραφίες. Αν επιχειρούσε κανείς να συνθέσει το προφίλ των εικονιζόμενων προσώπων, αυτό θα ήταν ο πίνακας ζωγραφικής ενός στρατιωτικού σε κοντινή προβολή, ο οποίος αποφεύγει να κοιτάξει τον θεατή στα μάτια.
6. Οι περισσότερες δραστηριότητες σε σχέση με το σύνολο του εικονογραφικού υλικού του βιβλίου μπορούν να αξιοποιηθούν από τους μαθητές, στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν πληροφορίες και να δομήσουν την ενότητα έχοντας ως αφετηρία και κατάληξη το εικονογραφικό υλικό. Παρόλη, ωστόσο, τη συγκέντρωση του εικονογραφικού υλικού σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, η διδακτική προσέγγιση επαφίεται στις επιλογές, τη φαντασία και τη διδακτική δυναμικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς οι προτεινόμενες από το βοηθητικό υλικό δραστηριότητες ακολουθούν φορμαλιστικά πρότυπα.

Συνοψίζοντας, δομείται ο ισχυρισμός της καταλυτικής επίδρασης της επιλογής του εικονογραφικού υλικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Σε ευρύτερα πλαίσια, η αξιοποίηση αντικειμένων Τέχνης στην καθημερινή διδασκαλία μπορεί να ωθήσει τους μαθητές σε έναν περισσότερο κριτικό και δημιουργικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θα τους βοηθήσει να προσαρμοστούν στον συνεχώς εξελισσόμενο «πολιτισμό της εικόνας». Η παράλληλη μετάβαση της φιλοσοφίας του διδακτικού υλικού από το ένα εγχειρίδιο στο «διδακτικό πακέτο» και στις πολυμεσικές αναπαραστάσεις, αποτελεί μια νέα πρόκληση για το σύγχρονο Σχολείο, στην οποία το τελευταίο καλείται να ανταποκριθεί.

Βιβλιογραφία

- Arnheim, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική Σκέψη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Η εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Art of Text.
- Βούρη Σ., Γατσωτής Π. (2011). Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου (2007), στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.23, 37-68.
- Βρύζας, Κ. (2005). Τα παιδιά της εικόνας, στο: *Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). Εικόνα και Παιδί* (σ. 427-438). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Cannot not design publications.
- Barthes, R. (1977): *Rhetoric of the Image*.στο: *Image, Music, Text*. Ed. and trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (2001). *Η επικράτεια των σημείων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος-Ράππα.
- Berger, G. (2011). *Η Εικόνα και το Βλέμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γιαννούλης, Ν.(1993). *Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γρόσδος Σ. (2008). *Οπτικός Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΜΣ ΠΤΔΕ
- Γρόσδος, Σ. (2010). «Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Eco, Umb. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Hagen, R.-M., Hagen, R. (2001). *Bruegel, The Complete Paintings*. Midpoint Press
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Routledge.
- Καραντζής Ι, Κάκκου Σ. & Παπαδοπούλου Σπ. (2009). «Οι εννοιολογικοί χάρτες ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο». *Μέντορας*, 11, 248-259.

- Καυφάλης Α., Χαραλάμπους Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Kress, G. & van Leeuwen Th. (2010): *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ.Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σβαλίσκου, Χ. (2011). *Η ερμηνεία της εικόνας ως σημείου της οπτικής επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Σπανός, Μ. (1984). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία*, Αθήνα: χο.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: χο.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2008). *Το θέμα και το θύμα. Γλώσσα, εκπαίδευση και ΜΜΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Εμπειρία Εκδοτική.
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy*. New York-Connecticut-London: Bergin & Garvey.
- Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δέσποινα Κυριακίδη.
- Χαλκιά Κρ. & Θεοδωρίδης Μ. (2002). «Η χρήση της εικόνας στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: ένα σύστημα ταξινόμηση και αξιολόγησης των εικόνων». *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 3(1), 79-95.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, 1 (1), 115-117.

Στοιχεία επικοινωνίας

Ιωάννης Φύκαρης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τ.Κ. 45110, Ιωάννινα

Τηλ. 2651005710

Email: ifykaris@cc.uoi.gr