

Slowly dies...

Slowly dies

Whoever becomes slave to habit, repeating every day the same routes,
Whoever does not change pace,
Whoever does not risk and does not change the colour of his clothes.

Slowly dies

Whoever avoids passion,
Whoever prefers black from white and dots his 'I's
Instead of a total of emotions which puts a sparkle in the eyes
Which transform a yawn into a smile,
And make the heart beat with the wrong sensations.

Whoever does not overturn the table,
Whoever is not happy in his job,
Whoever does not risk certainty for the uncertainty of chasing a dream,
Whoever does not allow himself at least once in his life
To avoid proper advice.

Slowly dies,

Whoever does not travel,
Whoever does not read,
Whoever does not listen to music,
Whoever does not find peace in himself.

Slowly dies

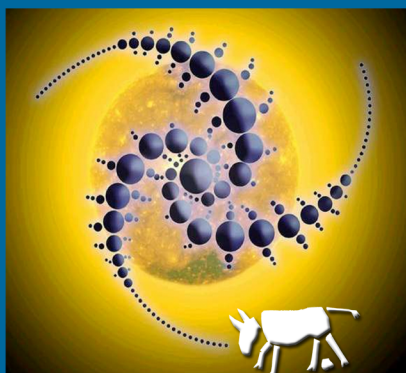
Whoever destroys his love,
Whoever refuses help,
Whoever spends his days complaining of his luck,
Or for the incessant rain.

Whoever abandons an idea before he even starts it,
Whoever does not ask for things he doesn't know.

We avoid death in small doses,
When we remember always that in order to be alive,
A far greater effort is needed

Only a fervent patience will lead us
To the success of a brilliant happiness.

Pablo Neruda



Προσκαλεί Επιμέλεια & Σχεδιασμός:
ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΚΤΑΡΗΣ
Ε.Π.Π. Εργαστήριο Επιστημολογίας, Ηθικής, Π.Π.Ε.

Προς μια πολύτροπη αναζήτηση του εαυτού μας στους άλλους και στα πράγματα...

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION, EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE



UNIVERSITY OF CRETE

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION

LABORATORY OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH

LABORATORIAL UNIT OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

AND HEURISTIC, EXPERIENTIAL

AND DIALOGIC/COMMUNICATIVE PSYCHOPEDAGOGY



SCHOOL OF LETTERS

DEPARTMENT OF PHILOSOPHY

AND SOCIAL STUDIES

DIVISION OF THEORY AND

METHODOLOGY OF SOCIAL SCIENCES



INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION, EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE

Programme & Abstracts



University Campus Rethymnon

10 – 12 October 2008

UNIVERSITY OF CRETE

CO-ORGANISERS

**Laboratorial Unit of Ecological Psychology
and Heuristic, Experiential
and Communicative/Dialogic Psychopedagogy
LABORATORY OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH
DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION
FACULTY OF EDUCATION**

&

**Division of Theory and Methodology of Social Sciences
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY
AND SOCIAL STUDIES
SCHOOL OF LETTERS**

International Conference

**LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTI-
MODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION,
EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE**

**PROGRAMME
&
ABSTRACT BOOK**



**10 – 12 October 2008
Gallos University Campus
74100 Rethymnon, Crete
GREECE**

ORGANISING COMMITTEE

Conference Chair

Marios Pourkos

Department of Preschool Education, School of Education, University of Crete

Vice-Chair

Eleni Katsarou

Department of Philosophical and Social Studies, School of Letters, University of Crete

Scientific Committee

Ioannis Tzavaras, University of Crete

Marios Pourkos, University of Crete

Manolis Dafermos, University of Crete

Eleni Katsarou, University of Crete

Panagiotis Kanellopoulos, University of Thessaly

Angeliki Polyzou, University of Crete

Charalampia Sidiropoulou, Institute of Education, University of London, UK

Public Relations

Angeliki Polyzou, University of Crete

Eleftheria Argyropoulou, University of Crete

Conference Secretariat

Angeliki Polyzou, University of Crete

Secretariat Support

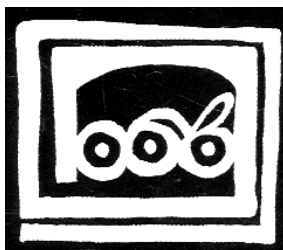
Ifigenia Kremmyda, Ioanna Lekaki, Andriani Limniou, Sophia Linardou, Ioulia Sgouromalli

Cashier:

Marios Pourkos, University of Crete

Eleni Katsarou, University of Crete

Evangelia Synodi, University of Crete



WELCOME TO THE INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE ON LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION, EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE

Dear delegates,

We would like to welcome to the International Multimodality Conference on the beautiful island of Crete. The theme of the Conference is 'Lived Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge'. A large number of interesting research papers and presentations have been submitted. You will also have the opportunity to meet researchers, practitioners, and students sharing common interests from around the world.

We hope that you will gain knowledge and experience. In addition to it we would like to wish you a very pleasant and fruitful stay in Crete, Greece.

The Organizing Committee

Professor Marios Pourkos, Ph.D., President of the Organizing Committee

Dr. Eleni Katsarou, Ph.D., Lecturer, Vice-President



KEYNOTE SPEAKERS:

David Barton, *Professor of Language and Literacy, Director of the Lancaster Literacy Research Centre, Lancaster University, Lancaster LA1 4YD, UK, Tel.: 01524-510823. E-mail: d.barton@lancaster.ac.uk*
Web site: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/50>
www.literacy.lancs.ac.uk

<http://www.literacy.lancs.ac.uk/resources/publications.htm>

Charles J. Forceville, *Dr., Universiteit van Amsterdam, Department of Media Studies, Coordinator Research MA, Turfdragerpad 9, 1012 XT Amsterdam, The Netherlands, Tel 31-(0)20-5254596/5252980, Fax 31-(0)20-5254599. E-mail: C.J.Forceville@uva.nl*

Web site: <http://www.semioticon.com/people/forceville.htm>

<http://home.medewerker.uva.nl/c.j.forceville/>

<http://www.chass.utoronto.ca/epc/srb/cyber/cforcevilleout.pdf>

<http://www.mediastudies.nl>

Mary Hamilton, *Professor of Adult Learning and Literacy, Department Educational Research, County South College, Lancaster University, Lancaster LA1 4YD, UK, Tel.: 01524-592679/592861, Fax: 01524-592914. E-mail: m.hamilton@lancaster.ac.uk* Web site: [http://www.lancs.ac.uk/fass/fac-](http://www.lancs.ac.uk/fass/faculty/profiles/216/2/mailto:m.hamilton@lancaster.ac.uk)
<http://www.lancs.ac.uk/users/edres/index.htm>

<http://www.lancs.ac.uk/users/edres/index.htm>

Gunther Kress, *Professor of Education, Faculty of Culture and Pedagogy, Department of Learning, Curriculum & Communication, Centre for Multimodal Research, Institute of Education, University of London, UK. Head of the School of Culture, Language and Communication, Director of ESRC Research Project 'The production of School English', Co-Director of ESRC Research Project 'Biliteracies'. Address: 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Room 628b, Tel.: +44 (0)20 7612 6502, Fax: +44 (0)20 7612 6177. E-mail: g.kress@ioe.ac.uk* Web site: http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=4441&4441_0=5194

Brett M. Smith, *Dr. Lecturer, School of Health & Sport Sciences, Exeter University, UK. E-mail: B.M.Smith@exeter.ac.uk*

Web site: http://www.sshs.ex.ac.uk/qru_files/qru_staff.htm#sparkes

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/19398441.asp>

Andrew C. Sparkes, *Professor, Director of the Qualitative Research Unit, School of Health & Sport Sciences, Exeter University, UK. E-mail: A.C.Sparkes@exeter.ac.uk*

Web site: http://www.sshs.ex.ac.uk/qru_files/qru_staff.htm#sparkes

Sofronis Chatzisavidis, *Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Preschool Education, 54124 Thessaloniki. Tel.: 0030-2310-995031. E-mail: sofronis@nured.auth.gr*

Eleni Hodolidou, *Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Philosophy & Education, 54124 Thessaloniki. Home address: Mitropoleos 100, 54621 Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-254191, Fax.: 0030-2310-997367. E-mail: hodol@edlit.auth.gr*

Dimitris Koutsogiannis, *Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Linguistic, School of Letters, 54124 Thessaloniki. Tel.: 0030-2310-997263. E-mail: dkoutsog@lit.auth.gr*

Web site: <http://www.lit.auth.gr/teachers.php?id=68&mode=2>

SPEAKERS IN ALPHABETICAL ORDER:

- Adamidou Dimitra**, *High School Teacher (Language and Literature), Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-920954, 0030-6944991371. E-mail: dadamid@gmail.com*
- Adramis Nikos**, *High School Teacher (Mathematics), Rethymnon, Greece, Tel.: 0030-6972582328.*
- Alevriadou Anastasia**, *Assistant Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.*
- Alexiou Thanasis**, *Associate Professor, University of Aegean, Department of Sociology, Tel.: 0030-22510-43004. E-mail: a.alexiou@soc.aegean.gr*
- Alexiou Vasilis**, *Dr., Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Primary Education, Greece, Tel.: 0030-210-6726701. E-mail: valex@eled.auth.gr*
- Ampartzaki Maria**, *University of Crete, Tel.: 0030-6973388087, Fax: 0030-28310-77654. E-mail: m_ampartzaki@hotmail.co.uk*
- Ampatzoglou Grigoris**, *Associate Professor, Aristotelian University of Thessaloniki.*
- Andreola Ioanna**, *High School Teacher (Language and Literature), Rethymnon, Greece.*
- Annaz Dagmara**, *Lecturer (Child Developmental Psychology), University of Edinburgh, School of Education. University of London, School of Psychology (Honorary Research Fellow), Birkbeck.*
- Askianaki Kiriaki**, *High School Teacher (Language and Literature), Athens, Greece, Tel.: 0030-6945568743. E-mail: kaskianak@sch.gr*
- Athanasopoulou Anna**, *Ph.D. Candidate, University Paris 8, Vincennes, Department of Pedagogical Sciences, Tel.: 6973565379, 0033-667057112. E-mail: anna_atha@hotmail.com*
- Bali Venetia**, *Primary School Teacher (Special Educational Needs), Athens, Greece.*
- Bessas Dimitrios**, *Professor, University of West Macedonia, Department of Fine Arts.*
- Bista Polyxeni**, *Ph.D., High School Teacher (Language and Literature).*
- Bochti Eleni**, *Student, University of Crete, Department of Primary Education.*
- Bouroutzika Despina**, *High School Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6934529278.*
- Brailas Alexis**, *Psychologist and High School Teacher, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-5781006, 0030-6973048847. E-mail: abrailas@yahoo.com*
- Brooks Ann**, *University of Adelaide.*
- Chalevelaki Maria**, *Ph.D. (Researcher in Linguistics-Semiotics), University Lyon II, France, Tel.: 0030-210-613252. E-mail: chalevelaki@yahoo.fr*
- Chalkiadakis Kostas**, *High School Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6974428163.*
- Chang Vincent Tao-Hsun**, *National Chengchi University, Taiwan, Tel.: +886-2-5583 1447, Fax: +886-2-8789 2652. E-mail: 94555001@nccu.edu.tw*
- Charalabopoulos Nikos**, *Dr. Lecturer, University of Patras, Department of*

Philology (Literature), Greece. Tel.: 0030-210-9227642 (home), 0030-6946681492. E-mail: nikos_charalabopoulos@hotmail.com

Chenrong Yeo, *National University of Singapore. E-mail: chsleecl@nus.edu.sg*

Cher Leng Lee, *National University of Singapore.*

Dafermos Manolis, *Assistant Professor, University of Crete, School of Social Science, Department of Psychology, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel.: 0030-28310-77521, 0030-28310-56857. E-mail: mdafermo@psy.soc.uoc.gr*

Daskalaki Katerina, *Psychologist, Childrens' Art Therapist, Director of Psychopedagogical Centre "Dancing with Charmolipi", Tel.: 0030-28210-51066. E-mail: magadask@yahoo.gr*

Degermentzidis Simeon, *Ph.D. Candidate, Aristotle University of Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-948980, 0030-23710-22432, 0030-6976042454. Fax: 0030-2310-937617. E-mail: simon_deg@yahoo.com*

Delikari Paraskevi, *Ph.D., High School Teacher, Tel.: 0030-6972926903. E-mail: pdelikar@ecd.uoa.gr*

Deloudi Marina, *School Advisor, Athens, Greece, Tel.: 0030-6976775115, 0030-210-2933121.*

Dimitriadou Katerina, *Dr. Lecturer, University of West Macedonia, School of Education, Department of Primary Education, Tel.: 0030-23850-55015, 0030-6972958059, Fax: 0030-23850-55003. E-mail: adimitriadou@uowm.gr*

Dinas Konstantinos, *Associate Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-23850-55091. E-mail: kdnas@uowm.gr*

Dogani Konstantina, *Dr. Lecturer (Music Education), Aristotle University of Thessaloniki, Department of Early Childhood Education, Tel.: 0030-2310-991297, 0030-2310-858977, 0030-6976856836. E-mail: kdogani@nured.auth.gr*

Elevtheriou Pipina, *University of West Macedonia.*

Engel Lis, *Associate Professor, University of Copenhagen, Department of Exercise and Sport Sciences, Section of Human and Social Sciences, Tel.: 0045-35320816. 0045-28513779, Fax: 0045-35320870. E-mail: lengel@ifi.ku.dk*

Fakidou Anastasia, *Teacher, Ph.D. Candidate, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-24210-21278, 0030-6942666620, Fax: 0030-24210-74672. E-mail: afakidou@pre.uth.gr*

Fentina Olesia, *Adjunct Professor, University of Cyprus, Shooool of Greek Language, Tel.: 00357-99599899. E-mail: alisia@cytanet.com.cy*

Filippakis Manolis, *Preschool Teacher, Chania, Crete, Greece, Tel. 0030-28210-63823/63893, 0030-6945953629. E-mail: filpman@hotmail.com*

Fterniati Anna, *Dr. Lecturer, University of Patras, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6977375228, 0030-2610-969.723, 0030-2610-621.270. E-mail: afterniati@upatras.gr*

Fotopoulos Nikos, *Ph.D., Researcher (Sociology), University of West Macedonia, Hellenic Open University, Tel.: 0030-6937129774. Email: nikfot@otenet.gr*

Geladari Athina, *Primary School Teacher, Greece.*

Georgiadis Dimitrios, *Dr. Lecturer, A.Σ.Π.Α.Ι.Τ.Ε., Tel.: 0030-6974704899. E-mail: georgiadis.dimitrios@gmail.com*

Georgiadi Maria, *Ph.D. Candidate, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-55116. E-mail: mageor@edc.uoc.gr*

Giannakoudaki Fotini, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Giannikopoulos Georgios, *High School Teacher (Language and Literature).*

Gianoudaki Maria, *Postgraduate Student, University of Crete, Tel.: 0030-6972-096943, 0030-28310-32508. E-mail: giannoudaki@students.phl.uoc.gr/ mariagiannoudaki@hotmail.com*

Giannoulaki Anastasia, *English Language Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6945615919.*

Glaubman Hamamyah, *Bar Ilan University Israel. Tel.: +972 (0)779305021. E-mail: glaubmr&bezeqint.net*

Glaubman Rivka, *Bar Ilan University Ramat Gan Israel.*

Goria Sofia, *Preschool Teacher, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-24210-45272, 0030-6979983562. E-mail: sgkoria@uth.gr*

Goti Efi, *Ph.D. Student, School Advisor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel: 0030-23330-23313, 0030-6972351356. E-mail: efigoti@yahoo.gr*

Grekos Nikolaos, *School Advisor, Tel.: 0030-23510-23753, 0030-6977402088. E-mail: graikos@otenet.gr*

Gritzios Vaios, *School Advisor. E-mail: vaiosgritzios@yahoo.gr*

Hasapis Antonis, *Primary School Teacher, Greece.*

Hatzimavroudi Eleni, *Adjunct Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology. High School Teacher, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-312214, 0030-6936962442, Fax:0030-2310-312214. E-mail: elenihe@yahoo.com*

Heaton Pam, *University of London, Goldsmiths.*

Iakovidou Evangelia, *Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.*

Ioannidou Eleni, *High School Teacher (Language and Literature), Rethymnon, Greece.*

Kanellopoulos Panagiotis, *Assistant Professor, University of Thessaly, School of Education, Department of Early Childhood Education, Volos, Greece, Tel.: 0030-210-6910548, 0030-6944607729. E-mail: pankanel@uth.gr, pankanel@gmail.com*

Karaggeli Anthi, *Preschool Teacher, Postgraduate Student, University of Thessaly, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6932494412. E-mail: anthi979@yahoo.gr*

Karagianni Panagiota, *Dr. Lecturer, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Primary Education, Pirgos Pedagogikou, 54124 Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-991275. Email:pkaragi@eled.uth.gr*

Karamitrou Katerina, *Dr. Lecturer (Classical Civilization – Philosophy and*

Drama/ Performer), University of Ioannina, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-210-7238786, 0030-6945025441, Fax: 0030-210-7293706. E-mail: grafidal@otenet.gr

Karasavvides Ilias, *Dr. Lecturer, University of Thessaly, School of Education, Department of Preschool Education, Argonafton & Filellinon, 38221 Volos, Greece, Tel.: 0030-24210-74994/30614, 0030-6972425675, Fax: 0030-24210-74801. E-mail: ikaras@uth.gr, Web site: www.ikaras.org*

Karczmarzyk Margaret, *Ph.D. Candidate, University of Gdansk. Tel.: 00480-583243057. E-mail: wnsmk@univ.gda.pl*

Katsarou Eleni, *Dr. Lecturer, University of Crete, Department of Philosophical and Social Studies, School of Letters, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-51983, 0030-6945155432. E-mail: katsarou@fks.uoc.gr*

Kiriaki Stella, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Kavoura-Sissoura Theodora, *Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Section of Pedagogy, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-6458048, 0030-6944459442. E-mail: tkabbour@ppp.uoa.gr*

Keramida Maria, *University of West Macedonia.*

Kiosses Spiros, *University of Thessaly Department of Primary Education.*

Kiridis Argiris, *Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-210-6108976, Fax: 210-6108976. E-mail: akiridis@uowm.gr*

Kondili Marianna, *University of Patras, Department of Preschool Education.*

Konsouli Eleni, *Aristotelian University of Thessaloniki, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-2310-901764, 0030-6945852151. E-mail: consulelena@yahoo.gr.*

Kontopodis Michalis, *Dr. Research Associate, Humboldt University Berlin, Institut für Europäische Ethnologie, Mohrenstraße 41, 10117 Berlin, Germany, Tel.: 004930-69001988, 004930-20933716, Fax: +4930-20933739. E-mail: michalis.kontopodis@staff.hu-berlin.de, <http://www.csal.de/>, <http://www2.hu-berlin.de/ethno/>*

Kontovourki Stavroula, *Ph.D. Candidate, Columbia University, Teachers College, Department of Curriculum and Teaching, Tel.: +12126783514. E-mail: sk2322@columbia.edu*

Kopytowska Monika, *University of Lodz, Poland, Tel.: +48426655220, Fax: +48426655220. E-mail: mkopytowska@poczta.onet.pl*

Koukourikou Arestoula, *Teacher, Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6945210373. E-mail: arkoukou@gmail.com*

Koutsousimou-Tsinoglou Vasiliki, *Aristotle University of Thessaloniki, School of Philosophy, Department of French Language and Literature, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2130-201584, 0030-6938682002. E-mail: vkt@frl.auth.gr*

Kouvounas Theofanis, *High School Teacher, Larisa, Tel.: 0030-2410-287661, Fax: 0030-2410-287661. 0030-6972160322. E-mail: trofallaksi@yahoo.gr*

Leventaki Popi, *German Language Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 0030-6974632268.*

Maniou Irini, *Ph.D. Candidate, University of Patras, Department of Preschool Education. Tel.: 0030-6934990593. E-mail: eirini_maniou@yahoo.gr*

Markantonatou Georgia, *Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 6944123979.*

Markopoulou Mirto, *University of Patras, Department of Primary Education.*

Martidou Rachil, *School Advisor, Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-305972, 0030-6937305872, Fax: 0030-2310-643056. E-mail: rmartidou@sch.gr*

Mavrikaki Evangelia, *Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, Tel.: 0030-210-3688153, Fax: 0030-210-6108976. E-mail: emavrikaki@primedu.uoa.gr*

Metaxas Giorgos, *Psychologist, Ph.D. Candidate, University of Cyprus, Tel.: 00357-99595259. E-mail: metaxasgiorgos1@cytanet.com.cy*

Michalaklis Ilias, *Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 6972078078.*

Michalis Athanasios, *Dr. Lecturer, University of Aegean, Department of Primary Education, Tel.: 0030-22410-99245. E-mail: michathan@rhodes.aegean.gr*

Michalopoulou Ekaterini, *Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6977026791, Fax: 0030-24210 74814. E-mail: kmihal@uth.gr*

Michelaraki Theano, *Student, University of Crete, School of Social Sciences, Department of Psychology, Rethymnon, Crete, Greece. E-mail: theano_psychoscho@hotmail.com*

Mitsikopoulou Bessie, *National and Kapodistrian University, Tel.: 0030-210-7277705. E-mail: mbessie@enl.uoa.gr*

Motsiou Eleni, *Dr. Lecturer, Aristotle University of Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-359671, 0030-6938266881, 0030-2310-991141, Fax: 0030-2310-991150. E-mail: tulitsa@yahoo.com*

Nezi Maria, *Ph.D., High School Teacher, Tel.: 0030-6978894073. E-mail: maria-nezi@yahoo.com*

Nixon Elizabeth, *Bournemouth University. Tel.: 0120-2966677. E-mail: lizzie@cemp.ac.uk*

Olariu Irina, *EHESS, Paris.*

Paizi Liza, *Athens University, Tel.: 0030-28210-69484, 0030-6978003479, Fax: 0030-8210-71956. E-mail: elissavet010500@sch.gr*

Papachristopoulos Nikos, *Dr. Lecturer (Psychoanalysis), Panteion University of Social and Political Studies, Department of Political Sciences and History, Athens, Greece, Tel.: 0030-6973785115. E-mail: papachristo@panteion.gr*

Papadopoulou Anastasia, *Ph.D. Candidate, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Tel.: 0030-210- 5910906, 0030-6972643581. E-mail: anastpapad@yahoo.gr*

Papadopoulou Maria, *Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-218450, Fax: 0030-24210-74750. E-mail: mariapap@uth.gr*

Papadopoulou Poli, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Papagrigori Katerina, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece, Tel.:*

0030-6945470064.

Papakonstantinou Giorgos, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Architecture, Volos, Greece., Tel.: 0030-210-70120755, 0030-2421074207, 0030-6972052532. Email: gpapakon@uth.gr

Paparousi Marita, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Primary Education, Tel.: 0030-24210-74993, 0030-24210-74822. E-mail: mpaparou@uth.gr

Paraskevaïdi Anna, High School Teacher, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece.

Parthenis Christos, National and Kapodistrian University of Athens, Centre for Intercultural Education, Tel.: 0030-210-7277516, 0030-6942294687. E-mail: information@keda.gr

Petritis Spiros, Ph.D. Candidate, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Theatrical Studies, Tel.: 0030-210-9842630, 0030-6944156234, Fax: 0030-210 9842630. Address: Dimokratias 77, 17563 Paleo Faliro, Athens, Greece. E-mail: spetrit@yahoo.gr ή spetrit@gmail.com

Plexousakis Stefanos, Psychologist (Counselling Psychology), Tel.: 0030-28310-35185, 0030-6976765111, Fax: 0030-28310-35185. E-mail: S_PLEX@hotmail.com

Polichronopoulos Panos, Professor, University of Patras, Department of Preschool Education.

Polyzou Angeliki, Dr. Adjunct Professor, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Honorary Research Fellow, University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning, Tel.: 0030-28310-77609/77618, 0030-28310-24643, 0030-6978672918. E-mail: apolyzou@edc.uoc.gr E-mail: A.Polyzou@exeter.ac.uk

Pourkos Marios, Professor, University of Crete, School of Education, Department of Pre-School Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel.: 0030-28310-53961/77666, 0030-6936550791. E-mail: pourkos@psy.soc.uoc.gr

Proimos Konstantinos, Dr. Lecturer, Hellenic Open University, Tel.: 0030-28210-23169, Fax: 0030-28210-23169. Address: I. Kapodistriou 50-52, Chania, Crete 73133. E-mail: proimos@arch.tuc.gr

Prousalis Dimitris, Teacher, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-8220716, 0030-6945906008. E-mail: prousalisd@edc.uoc.gr or dimprousal@sch.gr or dimprousal@yahoo.gr

Rousopoulos Giorgos, Professor, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-77203. E-mail: rous-sop@phl.uoc.gr

Rundblad Gabriella, King's College London. Tel.: +442078483136. E-mail: gabriella.rundblad@kcl.ac.uk

Ryan Lorraine, Lecturer, University of Sydney, Learning Centre, Ph.D.

- Candidate, Macquarie University, Sydney and Macquarie University.*
- Samaras Vasilis**, Dr. Adjunct Professor, University of Patras, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6976674882, Fax: 0030-27410-88645. E-mail: vsama@tee.gr
- Samartzi Kiriaki**, Dr. Lecturer (Clinical Psychologist-psychoanalyst), University of Angers, France. E-mail: kyria.sam@hotmail.com
- Samsarelou Evi**, University of Thessaly, School of Education, Department of Primary Education, Volos, Greece.
- Sazaklidis Nikolaos**, Ph.D. Candidate, Aristotle University of Thessaloniki, Tel.: 0030-6937416569. E-mail: sazaklid@gmail.com
- Scullion Richard**, Bournemouth University.
- Seferli Panagiota**, High School Teacher, Greece.
- Sidiropoulou Charalampia**, University of London, Institute of Education, UK, Tel.: 0044-2079115448, 0044-7906615569. E-mail: hara.sidiropoulou@gmail.com
- Siegel Marjorie**, Columbia University, Teachers College, Tel.: 0030-212.662.3269, Fax: 0030-212-6783237. E-mail: ms399@columbia.edu
- Skepetzi Chrisoula**, Painter-Poet, Tel.: 0030-28310-26653/77719, 0030-6976955084. E-mail: skepetzi@admin.uoc.gr
- Skia Katerina**, Ph.D., School Advisor, Athens, Tel.: 0030-2130-142581, 0030-6945954969. E-mail: katerina_skia@yahoo.gr
- Sotiropoulou Eleni**, Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.
- Stamatopoulou Despina**, Assistant Professor, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-77232. E-mail: stamatop@phl.uoc.gr
- Stamou Anastasia**, Dr. Lecturer, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 6972847546. E-mail: astamou@uth.gr
- Takata Kazuyuki**, Dr. Lecturer, Community College of City University, Hong Kong, Tel.: 85221942395. Fax: 852 2788 9729. E-mail: LSTAKATA@cityu.edu.hk
- Taylor Roberta**, Sheffield Hallam University.
- Themeli Maria**, High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece, Tel.: 0030-6976049915.
- Theodorakou Maria**, Preschool Teacher, Volos, Greece. Tel.: 0030-24210-30614.
- Theodosopoulou Irini**, Hellenic Open University. Tel.: 0030-210-6725919, 0030-6972725533. E-mail: eirinitheodosopoulou@yahoo.com
- Therman Cecilia**, Ph.D. Candidate, University of Helsinki, Tel.: +358405853505. E-mail: cecilia.therman@helsinki.fi, home page: www.mv.helsinki.fi/home/ctherman/.
- Thomou Paraskevi**, Adjunct Professor, University of Aegean, Tel.: 0030-28310-77780, 0030-6932816542, Fax: 0030-28310-77782. E-mail: pthomou@phl.uoc.gr
- Tomzas Pavlos**, High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.
- Touloumis Kosmas**, Ph.D., High School Teacher, University of West Macedonia.

Tel.: 6972835074. E-mail: ktoul@otenet.gr

Triantafillidis Triantafillos, Dr. Lecturer, University of Thessaly, Department of Primary Education.

Troullou Maria, Postgraduate Student, University of West Macedonia, School of Education, Tel.: 23850-55000. E-mail: ms0075@nured.uowm.gr

Tsafos Vasilis, Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6973885164. E-mail: tsaf@otenet.gr

Tsangarakis Chrisovalantis-Spiridon, Student, University of Crete, Department of Psychology, Tel.: 0030-6948488308. E-mail: valentinos20@mail.gr

Tseng Chiaoi, University of Bremen, Germany. Tel.: +49-421-2189746. E-mail: chiaoi@uni-bremen.de

Tsigra Melpomeni, Ph.D., Preschool Teacher, University of Crete, Tel.: 28310-71884. E-mail: mtsigra@sch.gr

Tsilimeni Tasoula, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education.

Tsoura Natalie, Oriental Dance Specialist, Tel.: 0030-6937228671. Web site: bel-lydancecrete.com

Tsourtou Vasiliki, Dr. Lecturer, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. E-mail: vtsourtou@mail.phl.uoc.gr

Tzartzas Georgios, Adjunct Professor, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel: 0030-28310-77618. E-mail: Tzartzas@edc.uoc.gr

Vakali Anna, University of West Macedonia, Greece.

Valsamidou Lina, Teacher, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Greece, Florina, Tel.: 0030-23320-29585, 0030-6946170037. Fax: 0030-23320-52083. E-mail: pvalsamidou@uowm.gr

Vamvakidou Ifigenia, Assistant Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Greece, Florina, Tel.: 0030-2350-55100, 0030-6972078354. E-mail- ibambak@uowm.gr

Vekris Eleftherios, Ph.D. Candidate, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 210-6029321, Fax: 210-6644967. E-mail: elvekris@yahoo.gr

Vemi Vasiliki, Associate Professor, University of Thessaly, School of the Education, Department of Primary Education, Volos, Greece, Tel.: 0030-6976639152. E-mail: bvemi@pre.uth.gr

Wee Lionel, National University Singapore, Tel.: 65-6516-6047, Fax: 65-6773-2981. E-mail: ellweeha@nus.edu.sg

Yamabhai Jitjayang, Mahidol University, Thailand, Tel.: 662-800-2308, Fax: 662-800-2332. E-mail: jitjayang@gmail.com

Zlatev Jordan, Ph.D., Researcher, Lund University, Copenhagen Business School.

Zouridis Charalampos, Headteacher, Patra, Greece.

AIMS AND SCOPE OF THE CONFERENCE

One of the main features of modern approaches to cognitive, semiotic, communication, training and educational processes is the issue of the nature and role of lived experience, metaphor and multimodality. Our aim is to bring together scholars working in a variety of fields and sub-disciplines of humanistic, social and pedagogical sciences, to assess different areas of research and to facilitate cross-disciplinary and cross-subfield links in the areas of lived experience, metaphor and multimodality.

The term **lived experience**, refers to the cognitive and emotional processes that an individual experiences when he gets into contact with any object that attracts his attention either consciously or unconsciously. The term “object” embraces whatever raises one’s attention or motivation. One of the many approaches towards the term lived experience maintains that it cannot come to existence unless there is an agency and an interaction between the body and the perceptual systems, and the elements of one’s environment. Therefore, it is evident that, what we eventually call the reality of a lived experience, or else the various ways in which we experience the world around us, the internal or subjective psyche of the individual, is indeed the reality of one’s agency and personal, private conceptualization of the world and its related semiotic systems. In other words, the reality of the lived experience is grounded upon the individual’s agency and interactive processes with the world. These processes are strongly related to the body, with the perceptual systems (visual, aural, haptic/touch, taste, olfactory, kinaesthetic), with the processes of appropriation and conceptualisation of the specific socio-cultural structures as well as of the semiotic systems which are associated with them. Therefore lived experience and its related interactivity and agency, always take place in specific activity settings, contexts, structures and practices; they can never be realized outside their concrete socio-cultural and societal circumstances/contexts. The individual understands, perceives, constructs and is associated with his surrounding world on the grounds of his lived experiential reality.

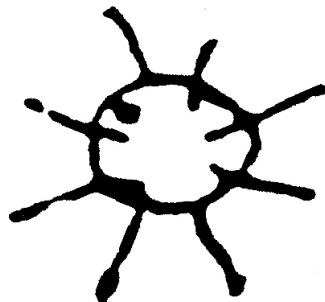
As far as the concept of **metaphor** is concerned, it is widely known that the study of its nature and function has been investigated by researchers since ancient times. The majority of those researchers conceived metaphor as a device of poetic imagination and rhetorical flourish, a matter of extraordinary, rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as a feature of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. Recent research has looked into this issue in detail and concluded that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, which we use for both thinking and acting, is fundamentally metaphorical in nature. The concepts that govern our thought are not just matters of intellect, they also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate ourselves to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If our conceptual system is indeed largely

metaphorical, then the way we think what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.

The concept of **multimodality** has recently started to be acknowledged along with the growth of cultural studies. Multimodality concerns the use and combination of different modes of communication in order to express and represent our lived experiences. Modes are socially and culturally shaped resources to make meaning and can be linguistic, visual, actional, aural, etc. Drawing on extensive research in diverse social contexts and sites, multimodality presents a view of communication in which language is not necessarily central but only one in a complex ensemble of modes that are active when we make meaning (e.g. image, gesture, posture, speech, writing, music, colour etc.). Each mode of communication has a specific representational affordance relating to the materiality of the mode as well as to the ways in which it is and has been used and worked on by different cultures. Research in the field of multimodality has shown that our daily life is inevitably multimodal as it is experienced through multiple modes of expression and communication. Hence a multimodal perspective on communication can draw attention to the full repertoire of modal resources that we use and coordinate to create meaning, and to the ways in which this complex semiotic process shapes the expression of our subjectivities and identities. The potential of this combination of the various modes for the creation of multimodal cultural artefacts needs to be scrutinised, theorised and further related to socio-cultural, ecological, dialogical, inter-subjective, psychological, psycho-pedagogical processes.

The aim of this interdisciplinary conference is to present and critically discuss issues (positions, critique, debates, dilemmas, misinterpretations, abuses) and research that are related to:

- (a) the nature of lived experience, metaphor and multimodality,
- (b) the relationship between lived experience, metaphor and multimodality,
- (c) the epistemological, methodological, literary, psychological, educational, socio-historical, cultural, ecological and dialogic dimensions of lived experience, metaphor and multimodality,
- (d) the potential and importance of lived experience, metaphor and multimodality in psychological processes (perceptual, cognitive, learning, developmental, communication, interpersonal and social-moral), and
- (e) the applications or implications of lived experience, metaphor and multimodality in education, learning, counselling, psychotherapy and information and communication technologies.



CONFERENCE TOPICS

The scope of the conference includes - but is not limited to - the following themes:

1. Theoretical, Ontological and Epistemological Dimensions of Lived Experience,

Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor and multimodality across different theoretical perspectives;
- socio-historical, cultural, ecological and dialogic dimensions of lived experience, metaphor and multimodality;
- lived experience, metaphor, multimodality and social semiotics;
- lived experience, metaphor, multimodality and critical socio-cultural theory;
- lived experience, metaphor, multimodality and critical discourse analysis;
- experience, metaphor, multimodality and narrative approaches;
- lived experience, metaphor, multimodality and post-modernism;
- multimodality: ontology or epistemology or methodology?

2. Methodological Dimensions of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor, multimodality and qualitative methodologies;
- theoretical and methodological tools for multimodal analysis;
- multimodal case studies;

3. Relationships Between Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- the experiential grounding of metaphor and multimodality;
- lived experience, metaphor, multimodality and the processes of meaning making;
- lived experience, metaphor, multimodality and realism;
- lived experience, metaphor, multimodality and body (the processes of embodiment);
- lived experience, metaphor, multimodality and social practices;
- experience, metaphor, multimodality and culture;

4. Psychology Through the Lenses of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor, multimodality and ecological psychology;
- lived experience, metaphor, multimodality and perception;
- lived experience, metaphor, multimodality and cognitive processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and communication;
- lived experience, metaphor, multimodality and learning processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and human development;
- lived experience, metaphor, multimodality and socio-moral processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and creativity;
- lived experience, metaphor, multimodality and development of the self and of identity;

- lived experience, metaphor, multimodality and counseling;
- lived experience, metaphor, multimodality and psychotherapy;

5. Pedagogy Through the Lenses of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- multimodal approaches in education;
- multimodality, curriculum and the design of educational material (printed and/or digital);
- multimodality, pedagogical practices and forms of assessment;
- lived experience, metaphor, multimodality and alternative or modern forms of psychopedagogical approaches and communication;
- lived experience, metaphor, multimodality and dialogic pedagogy;

6. Lived Experience, Metaphor, Multimodality and Communication

- key factors that shape multimodal representation and communication;
- multimodal texts;
- monomodal and multimodal practices;
- lived experience, metaphor, multimodality and information and communication technologies;

7. Lived Experience, Metaphor, Multimodality and Art

- lived experience, metaphor, multimodality and literature;
- lived experience, metaphor, multimodality and dance;
- experience, metaphor, multimodality and music;
- lived experience, metaphor, multimodality and visual arts;
- lived experience, metaphor, multimodality and theatre;
- lived experience, metaphor, multimodality and performing arts, etc.

8. Perspectives and Limits of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- debates and dilemmas in lived experience, metaphor and multimodality;
- misinterpretations, misuses of the concepts of lived experience, metaphor and multimodality.



ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου τοπίου των γνωστικών, σημειωτικών, επικοινωνιακών, μαθησιακών και εκπαιδευτικών διαδικασιών είναι το ζήτημα της φύσης και του ρόλου του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.

Ο όρος **βίωμα** αναφέρεται συνήθως στη διαδικασία εκείνη όπου το άτομο έρχεται ταυτόχρονα σε μια ενεργητική γνωστική και συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται, για το οποίο μιλάει και με το οποίο έχει μια συνειδητή ή ασυνειδητή σχέση. Με την έννοια «αντικείμενο» ορίζεται οτιδήποτε γίνεται κέντρο προσοχής και επικέντρωσης του ατόμου. Σε μια από τις πολλές προσεγγίσεις του βιώματος υποστηρίζεται ότι το βίωμα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την επενέργεια και αλληλεπίδραση ή την ενεργητική αντίδραση του σώματος και των αντιληπτικών συστημάτων ενός ατόμου με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι η πραγματικότητα του βιώματος, του βιωμένου κόσμου, της εσωτερικής ή υποκειμενικής ψυχής ή ψυχισμού ενός ατόμου είναι η πραγματικότητα της επενέργειάς του πάνω στον κόσμο, είναι η πραγματικότητα των προσωπικών, ιδιωτικών χρήσεων ή νοηματοδοτήσεων του κόσμου και των σχετιζόμενων με αυτόν σημειωτικών συστημάτων. Η πραγματικότητα του βιώματος βασίζεται, μ' άλλα λόγια, στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών (θεσμών) μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Το βίωμα και η συνδεόμενη με αυτό επενέργεια, κατά συνέπεια, λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πάντα πλαίσια δραστηριοτήτων, σε συγκεκριμένα πλαίσια θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες κοινωνικές και κοινωνιακές συνθήκες. Ο άνθρωπος κατανοεί, προσλαμβάνει, κατασκευάζει και συνδέεται με τον κόσμο γύρω του στη βάση της βιωματικής του πραγματικότητας.

Όσον αφορά τη **μεταφορά**, είναι γνωστό ότι η φύση και η λειτουργία της μεταφοράς απασχολεί τους ερευνητές από αρχαιότατων χρόνων. Η πλειονότητα των ερευνητών αυτών αντιλαμβάνεται τη μεταφορά ως ένα μηχανισμό της ποιητικής φαντασίας και ρητορικής φιοριτούρας, θέμα μάλλον ιδιαίτερης παρά καθημερινής γλώσσας. Επιπλέον η μεταφορά θεωρείται συνήθως ως χαρακτηριστικό μόνον της γλώσσας, θέμα λέξεων μάλλον παρά σκέψης και πράξεων. Κατά τα τελευταία χρόνια όμως μερικοί ερευνητές, ψάχνοντας βαθύτερα το θέμα, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η μεταφορά δεν είναι ένα σχήμα λόγου, ένα διακοσμητικό γλωσσικό στοιχείο, αλλά κάτι πολύ πιο θεμελιώδες για την ανθρώπινη επικοινωνία και γνώση. Υποστηρίζεται ότι η μεταφορά είναι διάχυτη στην καθημερινή μας ζωή, όχι μόνο στη γλώσσα αλλά στην κάθε μας σκέψη και πράξη. Υποστηρίζεται επίσης ότι το κοινό αντιληπτικό μας σύστημα, με βάση το οποίο σκεφτόμαστε και δρούμε, είναι ουσιαστικά μεταφορικής φύσεως.

Η έννοια της **πολυτροπικότητας** τέλος, άρχισε να κάνει την εμφάνισή της με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών κατά τα τελευταία χρόνια. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη χρήση και τη μίξη πολλών τρόπων (π.χ. γλωσσικών,

εικονικών, ηχητικών, κ.ά.) για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή εμπειρίας. Αναφέρεται επίσης στη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes). Από τις έρευνες στο πεδίο αυτό είναι πλέον δεδομένο ότι η καθημερινή μας εμπειρία είναι πολυτροπική με την έννοια ότι βιώνεται μέσω πολλών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας ενώ διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας (π.χ. προφορικός ή γραπτός λόγος, σχέδιο, ιχνογράφημα, ακίνητη και κινούμενη εικόνα, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματοσειρά, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες κ.ά.) έχουν διαφορετικές προσφερόμενες δυνατότητες (affordances). Η μεταφορά του νοήματος που εκφράζεται από τον ένα σημειωτικό τρόπο στον άλλο συνιστά μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τις σημειωτικές πηγές ή πόρους (resources) που είναι διαθέσιμοι σε κάθε σημειωτικό τρόπο, ή θεωρήσεις σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες των τρόπων αυτών. Η δυνατότητα μείξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που αξίζει να μελετηθεί επισταμένως σε σχέση με τις κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές, διαλογικές, διυποκειμενικές, ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες.

Σκοπός του διεπιστημονικού αυτού συνεδρίου είναι η παρουσίαση της σύγχρονης προβληματικής (θέσεις, κριτικές, διαμάχες, διλήμματα, παρανοήσεις, καταχρήσεις) και των πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων σχετικά:

1. με τη φύση του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
2. τις σχέσεις μεταξύ του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
3. τις επιστημολογικές, μεθοδολογικές, λογοτεχνικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές και διαλογικές διαστάσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
4. τη σημασία και σπουδαιότητα που έχει το βίωμα, η μεταφορά και η πολυτροπικότητα στις ψυχολογικές διαδικασίες (αντιληπτικές, γνωστικές ή γνωσιακές, μαθησιακές, αναπτυξιακές, επικοινωνιακές, διαπροσωπικές και κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες), και
5. τις εφαρμογές της μεταφοράς, της πολυτροπικότητας και των βιωματικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, τη μάθηση, την συμβουλευτική, την ψυχοθεραπεία και στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας.



ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ο σκοπός του συνεδρίου περιλαμβάνει – αλλά δεν περιορίζεται – τις ακόλουθες θεματικές:

1. Θεωρητικές, Οντολογικές και Επιστημολογικές Διαστάσεις του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Θεωρητικές προσεγγίσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές και διαλογικές διαστάσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνική σημειωτική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κριτική κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κριτική ανάλυση λόγου,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και αφηγηματικές προσεγγίσεις,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και μετανεωτερικότητα,
- Πολυτροπικότητα: οντολογία ή επιστημολογία ή μεθοδολογία;

2. Μεθοδολογικές Διαστάσεις του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας,
- Θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία πολυτροπικής ανάλυσης,
- Πολυτροπική ανάλυση περιπτώσεων.

3. Σχέσεις Μεταξύ του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βιωματικές βάσεις της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες δημιουργίας του νοήματος,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ρεαλισμός,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και σώμα (διαδικασίες σωματοποίησης),
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνικές πρακτικές,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και πολιτισμός.

4. Η Ψυχολογία υπό το Πρίσμα του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και οικολογική ψυχολογία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και αντίληψη,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και γνωστικές διαδικασίες,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και επικοινωνία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες μάθησης,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ανθρώπινη ανάπτυξη,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες συγκρότησης του εαυτού και της ταυτότητας,

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και συμβουλευτική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ψυχοθεραπεία, κ.λπ.

5. Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες υπό το Πρίσμα του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Πολυτροπικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση,
- Πολυτροπικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό),
- Πολυτροπικότητα, παιδαγωγικές πρακτικές και μορφές αξιολόγησης,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και εναλλακτικές ή νέες μορφές ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης και επικοινωνίας,
- Μεταφορά, πολυτροπικότητα και Διαλογική Παιδαγωγική.

6. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα και Επικοινωνία

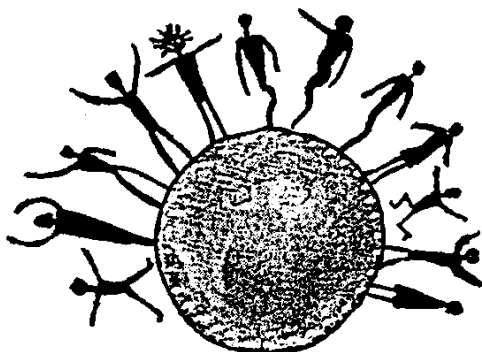
- Θεμελιώδεις παράγοντες που διαμορφώνουν την πολυτροπική αναπαράσταση και επικοινωνία,
- Πολυτροπικά κείμενα,
- Μονοτροπικές και πολυτροπικές πρακτικές,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας.

7. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα και Τέχνη

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και λογοτεχνία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και χορός,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και μουσική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και τραγούδι,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ζωγραφική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και θέατρο, κ.ά..

8. Προοπτικές και Όρια του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Διαμάχες και διλήμματα στο θέμα του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Λάθη, παρανοήσεις, καταχρήσεις σχετικά με την έννοια του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.



CONFERENCE PROGRAMME

FRIDAY 10-10-2008

08:30 - 09:30 Registration
09:30 - 09:45 Opening
09:45 - 10:00 Opening speeches: Marios Pourkos & Eleni Katsarou, organizers of the congress

PLENARY SESSION 1: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN CONTEMPORARY SOCIETY CHAIR: MARIOS POURKOS ROOM A	
10:00-10:30	1. <i>Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση – Μια Εισαγωγή</i> (Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge – An Introduction) Marios Pourkos
10:30-11:00	2. <i>Η Πολυτροπικότητα στη Σύγχρονη Εγγράμματη Κοινωνία ως Προϊόν Μεταφοράς του Βιώματος: Προς Μια Νέα Μορφή Λόγου</i> (Multimodality in Contemporary Literate Society as a Transferring Product of Lived Experience: Towards a New Form of Discourse) Sofronis Chatzisavidis
11:00-11:15	Discussion
11:15-11:45	3. <i>Researching Multimodal Metaphor in Moving Images</i> (Διερευνώντας την Πολυτροπική Μεταφορά στις Κινούμενες Εικόνες) Charles Forceville
11:45-12:00	Discussion

12:00-12:30 Coffee Break

PARALLEL SESSIONS			ROOM C	
			SESSION IV: MULTIMODAL APPROACHES IN EDUCATION	
			CHAIR: ELENI KATSAROU	
			ROOM C	

PARALLEL SESSIONS				
FRIDAY 10-10-2008	SESSION A		SESSION B	SESSION C
	SESSION V: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN THEATRE AND CINEMA	ROOM A	SESSION VI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND ICONIC REPRESENTATION CHAIR: DESPINA STAMATOPOULOU	SESSION VII: EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND TEACHERS' REPRESENTATIONS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT CHAIR: MARIA AMPARTZAKI
HOURS		NR	ROOM B	ROOM C
16:30-16:50	19. <i>Theatrical Performance Analysis: Workshops to Support Student Writing</i> (Η Ανάλυση της Θεατρικής Παράστασης: Εργαστήρια για την Υποστήριξη της Γραφής των Φοιτητών) Lorraine Ryan	23.	<i>Αναπαράσταση της Αναπηρίας Μέσα από τα Χρονόγραμμα Παιδιών του Δημοτικού</i> (Representations of Disability in Primary School Children's Drawings) Anastasia Stamou, Anastasia Alevriadou & Pírina Elevtheriou	<i>Πώς τα Προσωπικά Βιόγραφα Επιρροάζουν τις Στάσεις και Δράσεις των Εκπαιδευτικών προς τα Αλλοδαπά Παιδιά στην Προσχολική Εκπαίδευση</i> (How Personal and Biographical Experiences Influence Teachers' Attitudes and Acts Towards Immigrant and Foreign Children in Early Childhood Education) Maria Ampartzaki
16:50-17:10	20. <i>Constructing Film Themes from Elements: A Functional Descriptive Framework</i> (Κατασκευάζοντας Φιλμικά Θέματα από τα Στοιχεία: Ένα Λειτουργικό Περιγραφικό Πλαίσιο) Chiaoi Tseng	24.	<i>Αναπαράσταση του Φύλου και της Εστirμής στη Φωτογραφία</i> (Gender and Science Representations in Photography) Maria Troulou & Dimitrios Bessas	<i>Η Βιογραφική «Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας του Τόπου μας»: Απάνει Συμβουλευτικής στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας</i> (The Experiential Investigation of Local Labour Market: Counselling Activities in a Second Chance School) Dimitrios Georgiadis & Charalampus Zouridis
17:10-17:30	21. <i>Το Θέατρο του Δρόμου υπό το Πρίσμα του Βιόγραφου και της Πολιτισμικότητας</i> (The Street Theatre Examined from the Angle of Lived Experience and Multimodality) Spiros Petritis	25.	<i>Τα Παιδιά Ζωγραφίζουν τη Διατροφή τους</i> (Children's Drawings About Their Nutrition) Evangelia Iakovidou & Evangelia Mavrikaki	Ο Μεταφορικός Λόγος των Δασκάλων ως Εργαλείο Διερεύνησης των Παιδαγωγικών Πειροθήσεων και Διδακτικών Πρακτικών (The Metaphoric Language of Teachers as Tool for the Study of Educational Beliefs and Practices) Vaios Gritzios
17:30-17:50	22. <i>Experiencing Dionysus: From the Dismemberment of the God to the Total Arrangement of Human Emotion – The Resourceful Dynamics of Theatre in Education</i> (Εκπονώνοντες με τον Διόνυσο: Από το Διαμελισμό του Θεού στην Ολική Τακτοποίηση της Ανθρώπινης Συνκίνητης – Η Πολύπλοκη Δυναμική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση) Katerina Karamitrou	26.	<i>«Ανεγνώσαντες» Έργων Τέχνης: ο Ρόλος της Εικόνας, Παράδειγμα από τη Διδακτική Αξιοποίηση Έργων Ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο</i> (Readings of Works of Art: The Role of the Image. Examples of the Use of Pictures in Teaching at Kindergarten) Ekaterini Michalopoulou	<i>Η Αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων (Προβλεπών Σχεδίων και Λόγων) στο Παιδαίο Βιογραφικών Προσεγγίσεων για την Εμπόηση-Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών</i> (The Utilization of Multimodal Texts – Projecting Drawings and Speech – in the Context of Experiential Approaches for the Teachers' Professional Development) Marina Deloudi
17:50-18:10			Discussion	Discussion
18:10-18:30 Coffee Break				
PLENARY SESSION VIII - ROOM A				
CHAIR: ANGELIKI POLYZOU				
18:30-19:15	31. <i>Metaphor and Its Connections in the Narrative Reconstruction of Body-Selves Following Disruptive Life-Changing Events</i> (Η Μεταφορά και οι Συνδέσεις της με την Αφηγηματική Αναδόμηση του Σωματικού Εαυτού μετά από Γεγονότα Αποδιοργάνωσης και Αλλαγής στη Ζοή) Andrew C. Sparkes & Brett M. Smith			
				Discussion

PARALLEL SESSIONS					
SESSION A		SESSION B		SESSION C	
FRIDAY 10-10-2008	SESSION IX: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND ART CHAIR: BESSIE MITSIKOPOULOU	SESSION X: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING CHAIR: CHARALAMPIA SIDIROPOULOU	SESSION XI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION CHAIR: KATERINA SKIA		
	ROOM A	ROOM B	ROOM C		
	NR	NR	NR		
	32. Lived Experience and Metaphors of Identification in Literary Interpretation: Implications for Literature Pedagogy (Το Βίωμα και η Μεταφορά της Ταύτισης στη Λογοτεχνική Ερμηνεία: Συνεπαιγούς για τη Λογοτεχνική Παιδαγωγική) Cecilia Therman	35. Βιομιατικές Προσεγγίσεις, Πολυτροπικότητα, Χρήση Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Lived Experience, Multimodality and Information & Communication Technologies (ICT) in Education. Case Study: Teaching Modern Greek Language in Junior High School) Dimitra Adamidou	38. Βιομιατικά Στοιχεία, Επικοινωνιακό Πλαίσιο και Παραγωγή Γραπτού Λόγου στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lived Experience, Communicative Framework and Writing in Modern Greek Language Teaching in Secondary Education) Katerina Skia		
	33. Visual Design and Semantic Features in the Poetry of Dylan Thomas (Οπτικό Σχέδιο και Σημασιολογικά Χαρακτηριστικά στην Ποίηση του Dylan Thomas) Lorraine Ryan	36. Η Μεταφορά στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών: Υπαρξή, Διαστάσεις και Εφαρμογές (Metaphors in Foreign Language Teaching: Existence, Dimensions and Applications) Olesia Fentina & Giorgos Metaxas	39. Μεταφορά στη Γλώσσα και Διαφήμιση (Metaphor in Language and Advertisement) Paraskevi Thomou		
34. A Narrative Study of Artistic Methodologies and Creativity in Somatic Education (Μια Αφηγηματική Έρευνα των Καλλιτεχνικών Μεθοδολογιών και της Δημιουργικότητας στην Σωματική Εκπαίδευση) Lis Engel	37. Η Διδασκαλία και Μάθηση των Ελληνικών: Μια Πολυτροπική Προσέγγιση στη Γλωσσική Εκπαιδευτική Έρευνα (Teaching and Learning Greek: A Multimodal Approach to Language Education Research) Charalampia Sidiropoulou	40. Η Λειτουργία των Μεικτών Σημείων ως Μέσων Πολυτροπικής Σχέσης μεταξύ του Βιωματού και της Μεταφοράς (The Function of Hybrid Signs as Means of Multimodal Relation Between Experience and Metaphor) Symeon Degermentzidis			
20:20-20:40	Discussion	Discussion	Discussion		

PLENARY SESSION XII - THEATRICAL HAPPENING 1 ROOM A		
20:40-21:10	41.	Το Μάυρο Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning) Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarten Teachers

PLENARY SESSION XII - THEATRICAL HAPPENING 1 ROOM A

20:40-21:10	41.	<i>Το Μαύρο Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης</i> (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning) Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarten Teachers

SATURDAY 11-10-2008					
PARALLEL SESSIONS					
SATURDAY 11-10-2008		SESSION A	SESSION B	SESSION C	
		SESSION XIII - SYMPOSIUM: CROSS-MODAL MAPPING, METAPHOR AND LANGUAGE: LESSONS FROM ATYPICAL DEVELOPMENT ORGANIZATOR: GABRIELLA RUNDBLAD ROUND TABLE DISCUSSION: GABRIELLA RUNDBLAD AND DAGMARA ANNANZ	SESSION XIV: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND MUSIC CHAIR: PANAGIOTIS KANELLOPOULOS	SESSION XV: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION IN EDUCATION CHAIR: ILIAS KARASAVVIDES	
HOURS	NR	ROOM A	ROOM B	ROOM C	
09:00 - 09:20	42.	<i>Embodiment, Metaphor and Language: Problems and Potentials</i> (Σωματοτόσηση, Μεταφορά και Γλώσσα: Προβλήματα και Δυνατότητες) Jordan Zlatev	<i>Αναζητώντας το Βιωματικό: Βιώνοντας την Αναζήτηση με «Όργανα» την «Παραδοσιακή» Μουσική</i> (In the Pursuit of Experiences: Experiencing this Pursuit Through 'Traditional' Music) Eirini Theodosopoulou	<i>Βιωματική Πολυτροπικότητα και Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας</i> (Lived Experience, Multimodality and New Technologies of Information and Communication in the Teaching of Literature) Kiriaki Askianaki	
09:20 - 09:40	43.	<i>Matching Visual Representations with Utterances in Autism</i> (Ταυμάζοντας τις Οπτικές Αναταστάσεις με τα Εκφώνηματα στον Αυτισμό) Pam Heaton	<i>Music Improvisation as Collaborative Practice and Communication</i> (Ο Μουσικός Αυτοσχεδιασμός ως Συνεργατική Πρακτική και Επικοινωνία) Konstantina Dogani	<i>Πολυτροπικές Όψεις της Διαδικασίας Παραγωγής και Διδακτικής Αξιοποίησης Ενός Υψηλού Κείμενου στο Πλαίσιο της Προσχολικής Εκπαίδευσης</i> (Aspects of Multimodality in the Process of Production and Instructional Use of a Digital Text in the Context of Preschool Education) Maria Theodorakou & Ilias Karasavvides	
09:40 - 10:00	44.	<i>Metaphor Processing in Autism</i> (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στον Αυτισμό) Gabriella Rundblad & Dagnara Annaz	<i>Βιωματική Μεταφορά, Πολυτροπικότητα και Spectacle Vivant: Η Συναυλία της Madonna 'The Confessions Tour'</i> (Experience, Metaphor, Multimodality and Spectacle Vivant: Madonna's 'The Confessions Tour') Nikos Fotopoulos, Ifigenia Vamvakidou & Antonis Hasapis	<i>Βιωματικές Προσεγγίσεις – Μεταφορά – Πολυτροπικότητα – Χρήση T.I.L.E στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Νίκος Καββαδίας</i> (Lived Experience, Metaphor, Multimodality, Information & Communication Technologies (ICT) in the Teaching of Literature: A Case study: 'Nikos Kavvadias') Dimitra Adamidou	
10:00 - 10:20	45.	<i>Metaphor Processing in Williams Syndrome</i> (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στο Σύνδρομο του Williams) Dagnara Annaz & Gabriella Rundblad	<i>Εκέκλινα του Βιωματός και της Μεταφοράς: Προκαταρκτικές Παρατηρήσεις για το Πρόγραμμα μιας Εικονοκλαστικής Φιλοσοφίας της Τέχνης</i> (Beyond Lived Experience and Metaphor: Preliminary Remarks for the Agenda of an Iconoclastic Philosophy of Art) Konstantinos Proimos	<i>Η Πολυτροπικότητα της Τεχνολογίας: Συμβολή της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας στην Αγωγή των Νέων</i> (The Multimodality of Technology: The Contribution of Pedagogical Technology to the Education of Young Children) Vassilis Samaras & Panos Polichronopoulos	

10:20-10:40	46.	Autism, Multimodality and Theoretical Constructs (Αυτισμός, Πολυτροπικότητα και Θεωρητικές Κατασκευές) Jordan Zlatev	52.	Η «Ερωτική Απειρία» στο Ελληνικό Τραγούδι (The 'Love Perfidy' in Greek Songs) Konstantinos Dinas & Anna Vakali	58.	Από τη Μεταφορά του Ποιητικού Λόγου στις Πολυμεσικές Μεταφορές των TTFE: Μια Πολύτροπη Αναπαράσταση της Υπερμεδιαστικής Πολύτης: Διδακτικό Παράδειγμα (From the Poetic Discourse Metaphor to the Multimedia Metaphors of ICT: A Multimodal Representation of Surrealistic Poetry. A Teaching Example) Georgios Giannikopoulos, Polyxeni Bista, Maria Nezi & Panagiota Seferli	Από τη Μεταφορά του Ποιητικού Λόγου στις Πολυμεσικές Μεταφορές των TTFE: Μια Πολύτροπη Αναπαράσταση της Υπερμεδιαστικής Πολύτης: Διδακτικό Παράδειγμα (From the Poetic Discourse Metaphor to the Multimedia Metaphors of ICT: A Multimodal Representation of Surrealistic Poetry. A Teaching Example) Georgios Giannikopoulos, Polyxeni Bista, Maria Nezi & Panagiota Seferli
10:40-11:00	47.	Precursors to Metaphor: Theoretical Implications (Προδρόμοι της Μεταφοράς: Θεωρητικές Συνεπαγωγές) Gabriella Rundblad	53.	Τα Παρακλαυθήρια ως Προνοημακός Τόπος Ανάδοσης της Πολυτροπικότητας (The Genre of Paraklaustithyron as a Privileged Topos for the Performance of Multimodality) Nikos Charalabopoulos	59.	Πολυτροπικότητα και Διδακτική της Λογοτεχνίας: Προσεγγίζοντας την Έννοια της Μεταφοράς στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Multimodality and the Teaching of Literature: Approaching the Concept of Metaphor in Primary School Using New Media) Marita Paparousi, Tasoula Tsilimeni & Spiros Kiosses	Πολυτροπικότητα και Διδακτική της Λογοτεχνίας: Προσεγγίζοντας την Έννοια της Μεταφοράς στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Multimodality and the Teaching of Literature: Approaching the Concept of Metaphor in Primary School Using New Media) Marita Paparousi, Tasoula Tsilimeni & Spiros Kiosses
11:00 – 11:20	Discussion						Discussion

11:20-11:50 Coffee Break

PLENARY SESSION XVI - ROOM A	
CHAIR: SOFRONIS CHATZISAVIDIS	
11:50-12:35	60. <i>Situated Literacies in the Light of Lived Experience in Times of Technological Change</i> (Παλαισθετημένοι Γραμματισμοί υπό το Πρίσμα του Βιώματος στην Εποχή των Τεχνολογικών Αλλαγών) David Barton

ROOM A	
PAINTING AND ARTISTIC CONSTRUCTION EXHIBITION	
09:00-21:00	61. <i>Πολύτροπες Υποθέσεις Βηματοσίμων: Η Σημειωτική των Παπουτσιών</i> (Multimodal Steps: The Semiotics of Shoes) Chrisoula Skepetzi, Painter-Poet

PARALLEL SESSIONS					
SATURDAY 11-10-2008	SESSION A		SESSION B		SESSION C
	LIVED EXPERIENCE, MEANING- MAKING PROCESS AND COMMUNICATION CHAIR: ANGELIKI POLYZOU	NR	LIVED EXPERIENCE, CLASSROOM COMMUNICATION AND LEARNING PROCESS CHAIR: STAVROULA KONTOUNOURKI	NR	SESSION XIX: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY, CURRICULUM AND EDUCATIONAL MATERIAL CHAIR: THANASIS ALEXIOU
HOURS	ROOM A	NR	ROOM B	NR	ROOM C
12:35-12:55	62. <i>A Student Teacher's Narrative of Her Classroom Experience while Encouraging Multimodal Concept Representations with Multimedia Technologies (Η Αφήγηση της Προσδοκίας Εμπειρίας μίας Υπονήγου Εκπαιδευτικού μετά από τη Διδασκαλία Πολυτροπικών Αναπαραστάσεων με τη Χρήση Ενόχ Πολυμέσικου Εργαλείου)</i> Angeliki Polyzou	65. <i>The Lived Experience of Choice in a Vocational British University: How Choice Can Create Conservative Learners (Το Βίωμα της Επιλογής σε ένα Επαγγελματικό Βρετανικό Πανεπιστήμιο: Πώς η Επιλογή μπορεί να Δημιουργήσει Συντηρητικούς Μαθητές)</i> Elizabeth Nixon & Richard Scullion	68. <i>Η Πολυτροπικότητα στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Θεματικό Πλαίσιο: Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών της Νοελευθηνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Multimodality in the Modern Educational Statutory Framework: The Example of the Language Curriculum of Compulsory Education in Greece)</i> Eleni Katsarou & Vasilis Tsafos,		
12:55-13:15	63. <i>Grammatical Competence of Non-Native Speakers in Crucial Dialogic Situation (Γραμματική Ικανότητα των μη Γηγενών Ομιλητών σε Κρίσιμες Διαλογικές Καταστάσεις)</i> Kazuyuki Takata	66. <i>What Can Multimodal Analysis Bring to Our Understandings of Children's Classroom Communication? (Τι Μπορεί η Πολυτροπική Ανάλυση να μας Προσφέρει για την Κατανόηση της Επικοινωνίας των Παιδιών μέσα στην Τάξη;)</i> Roberta Taylor	69. <i>Πολυτροπικότητα και Ιστορική Γνώση (Multimodality and Historical Thinking)</i> Theodora Kavoura-Sissoura		
13:15-13:35	64. <i>Meaning and Communication in Children's Drawings (Το Νόημα και η Επικοινωνία στα Ιχνογραφήματα των Παιδιών)</i> Margaret Karczarzyk	67. <i>Understanding Lived Experience as Performance: Lessons on Multimodality and Literacy in a Test-saturated Classroom (Κατανόώντας το Βίωμα ως Επέλξηση: Μαθήματα πάνω στην Πολυτροπικότητα και τον Γραμματισμό σε ένα Κορεσμένο Σχολικό Τέστ)</i> Stavroula Kontounourki	70. <i>Βίωμα, Σχολική Γνώση και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Lived Experience, School Knowledge and Curriculum)</i> Thanasis Alexiou		
13:35-13:55	Discussion		Discussion		Discussion
PLENARY SESSION XX - ROOM A					
CHAIR: PANAGIOTIS KANELLOPOULOS					
14:00-14:30	71. <i>Ίχνη - Πολέος - Ίχνη - Ανθρώπων - Αισθημάτων Ήχοι; (Traces – of the City – People's Traces – Sounds Felt?)</i> Panagiotis Kanellopoulos & Giorgos Papakonstantinou				
14:30-16:30 Lunch					

PARALLEL SESSIONS					
SATURDAY 11-10-2008	SESSION A		SESSION B		SESSION C
	LIVED EXPERIENCE, MULTIMODALITY, EDUCATIONAL MATERIALS AND SCHOOL LITERACY	CHAIR: ELENI KATSAROU	LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND SEMIOTICS	CHAIR: IFIGENIA VAMVAKIDOU	LITERARY AND ARCHITECTURAL REPRESENTATION
HOURS	NR	ROOM A	NR	ROOM B	ROOM C
16:30-16:50	72.	Hypermodality and On-line Educational Materials for Teachers (Υπερτροπικότητα και on-line Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Δασκάλους) Bessie Mitsikopoulou	74.	Μόδα, Μεταφορά και Εμπειρία: Σημειωτική Θεώρηση (Fashion, Metaphor and Experience: A Semiotic Approach to Visual Culture) Maria Chalevelaki	Ετεροτοπίες στο Έργο της Ιωάννας Καρυστιάνη: Ετερόφιλες Αναπαράστασεις του Βιότατος της Τρέλας στον «Άγιο της Μοναξιάς» (Heterophilic Representations of the Experience of Madness in the Novel of Ioanna Karystianis. The Saint of Loneliness) Vivi Delikari
16:50- 17.10	73.	Multimodality and School Literacy Success: A Critical Analysis of Lived Experience in a Kindergarten Literacy Classroom (Πολυτροπικότητα και Εμπειρία στο Σχολικό Γραμματοσύμ: Μια Κριτική Ανάλυση του Βιότατος σε μια Πρωτοσχολική Τάξη Γραμματοσύμ) Marjorie Siegel & Stavroula Kontovourki	75.	Σημειωτική Ανάγνωση Ιστορικού Νοσημάνεπ: Δημοσιογραφικός Στρατός 1946-1949, Βίαια και Μεταφορές (Semiotic Analysis of Historic Documentary: Greek, Democratic Army 1946-1949, Experience and Metaphors) Ifigenia Vamvakidou & Eleni Sotiropoulou	Ο Σχεδιασμός ως Αναπαράσταση: Η Χρήση της Πολυτροπικότητας στην Αρχιτεκτονική Εκπαίδευση (Design as Representation: The Use of Metaphor and Multimodality in Architectural Education) Giorgos Papakonstantinou
17:10- 17.30		Discussion		Discussion	Discussion

PLENARY SESSION XXIV		
CHAIR: DIMITRIS KOUTSOGIANNIS		
17:30-18.15	78.	Λόγοι και Στρατηγικές: Κατά την Αναζωογόνηση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Έγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (Discourses and Strategies in Recontextualizing Multimodality in the Greek Language Textbooks) Dimitris Koutsogiannis Discussion
18:15- 19.00	79.	Narrative Representations of Adult Literacy Learners (Αφηγηματικές Αναπαράστάσεις των Ενήλικων Μαθητών) Mary Hamilton Discussion

19:00-19:30 Coffee Break

POSTERS	
15:30-19:00	80. <i>«Πατρίδα Είναι η Αγάπη»: Μια Διαπολιτισμική-Πολύτροπη Δράση στο Γυμνάσιο Επισκοπής ('Love is Our Only Country': A Multicultural-Multimodal Project in Episkopi High School)</i> Nikos Adramis, Anastasia Giannoulaki, Maria Themeli, Popi Leventaki, Despina Buroutzika, Katerina Papagrigori, Georgia Markantonatou, Kostas Chalkiadakis & Ilias Michalakis 81. <i>Development of Imagination (Η Ανάπτυξη της Φαντασίας)</i> Rivka Glaubman & Hamayah Glaubman 82. <i>Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου (Folklore Theatre in Some Countries)</i> Eleni Ioannidou & Ioanna Andreola 83. <i>Το Βίομα του Χρόνου στο Σχολείο στις Ινδονησιακές Μεταφορές Ελλήνων Μαθητών: Μια Πολύτροπη Μεθοδολογική Προσέγγιση (The Lived Experience of Time in School in Drawings and Language of Greek Students: A Multimodal Methodological Approach)</i> Michalis Kontopodis & Marios Pourkos 84. <i>Ετικέτες των Τεχνολογικών Προϊόντων (Labels of Technological Products)</i> Theofanis Kouvounas 85. <i>Συνασθηματικά Βιώματα και Αυτοβιογραφική Μνήμη: Τρόποι Αναπαράστασης των Συνασθηματικών Εμπειριών (Emotional Experiences and Autobiographical Memory. Ways of Emotional Experiences Representations)</i> Giorgos Metaxas & Olesia Fentina 86. <i>Η Χρήση της Εικόνας στο Πλαίσιο Ενός Πολύτροπου Κειμενικού Περιβάλλοντος (Using Pictures in the Context of a Multimodal Text)</i> Anastasia Papadopoulos 87. <i>Ο Τρόπος Προσέγγισης των Πολύτροπων Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια του Γυμνασίου (Approaching Multimodal Texts in the New Schoolbooks of Greek Gymnasium)</i> Anna Paraskevaidi 88. <i>Studying the Chronotopicty of Dialogical and Multimodal Meaning Making with Hypermedia in an Educational Context (Μελετώντας τον Χρονότοπο των Διάλογικών και Πολύτροπων Διαδικασιών Δημιουργίας Νοήματος με τα Υπερμέσα στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης)</i> Angeliki Polyzoou 89. <i>Η Επικοινωνία ως μια Πολύτροπη και Μεταφορική Διαδικασία: Σχέσεις Μεταξύ Σκέψης, Ομιλίας και Χειρονομιών και η Σπουδαιότητά τους στις Διαδικασίες Διδασκαλίας και Μάθησης (Communication as a Multimodal and Metaphorical Process: Relationships Between Thought, Speech and Gestures and Their Significance in Teaching and Learning Process)</i> Marios Pourkos 90. <i>Η Διδασκαλία και η Μάθηση ως Διάλογη και Πολύτροπη Διαδικασία (Teaching and Learning as a Dialogic and Multimodal Process)</i> Marios Pourkos

91.	Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά τις Ιδιαιτερότητες των Παιδιών: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ερευνητικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally the Children's Particularities: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy) Marios Pourkos & Katerina Daskalaki
92.	Πώς Έλληνες Έφηβοι Κατανοούν και Αναπαριστούν Μεταφορικά στα Ιχνογραφήματα και στο Λόγο τους το Χρόνο (Greek Adolescents' Perception and Metaphorical Representation of Time in Their Drawings and Speech) Marios Pourkos & Michalis Kontopodis
93.	Μάθηση και Πολυτροπικότητα: Από τη Διακεκριμένη Έρευνα του Γνωστικού στη Βιωματική και Οικο-σωματική Εμπειρία του Επικοινωνιακού. Η Περίπτωση Εφαρμογής Προγράμματος για το Λαϊκό Παραμύθι σε Δίημο Dimitris Prousalis
94.	Η Χρήση της Μουσικής σε Αυστιστικά Παιδιά: Εναλλακτικός Τρόπος Επικοινωνίας και Μάθησης (Music and Children with Autism: An Alternative Way to Communicate, to Teach and Cure Them) Chrisovalantis-Spiridon Tsangarakis & Eleni Mpochti
95.	Pedagogy for Social Integrity: A Case of Thai- Myanmar at Ranong Province, Thailand (Παιδαγωγική για Κοινωνική Ολοκλήρωση: Μια Περίπτωση του Thai- Myanmar στην Επαρχία Ranong της Ταϊλάνδης) Jitjanyang Yamabhai

PLENARY SESSION XXV – ROOM A CHAIR: ELENI HODOLIDOU		
19:30-20:30	96.	Theories of Teaching, Learning and Assessment in the Context of a Social Semiotic Theory of Metaphor (Θεωρίες της Διδακτικής Μάθησης και Αξιολόγησης στο Πλαίσιο μιας Κοινωνικής Σημειωτικής Θεωρίας της Μεταφορής) Gunther Kress

PLENARY SESSION XXVI - MUSIC-DANCE HAPPENING ROOM A		
20:30-21:00	97.	Experiencing Oriental Rhythm and Dance (Βιώνοντας και Επικοινωνώντας στο Ρυθμό και το Χορό του Οριεντάλ) Kivelis' Dance Group, Natalie Tsoura, Oriental Dance Specialist

CONFERENCE GALA	
21:00 & after	Continuing the Multimodal Lived Experience with Eating, Drinking, Music and Dancing

SUNDAY 12-10-2008					
PARALLEL SESSIONS					
SUNDAY 12-10-2008		SESSION A	SESSION B	SESSION C	
		SESSION XXVII: METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION AND EXPERIENTIAL LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATION CHAIR: MANOLIS DAIFERMOS ROOM A	SESSION XXVIII: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND LEARNING PROCESSES – VIRTUAL EXPERIENCE VS LIVED EXPERIENCE CHAIR: ALEXIS BRAILAS ROOM B	SESSION XXIX: MULTIMODAL TEXTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION CHAIR: VASILIS TSAFOS ROOM C	
HOURS	NR				
09:00 -09:20	98.	Βιογραφική Μάθηση και Μεταφορά: Μια Ενδιάλεκτη Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Επιστημολογίας της Ψυχολογίας (Experiential Learning and Metaphor: An Alternative Approach in Teaching Epistemology of Psychology) Theano Michelaraki	Πολυτροπικές Προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο: «Ανώνυμη» και Δημιουργία Απίστας (Multimodal Approaches in Preschool: 'Reading' and Creation of a Poster) Rachil Maritidou & Efi Goti	Προτάσεις Επεξεργασίας Παράφρασας, Μαθητρικού Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο (Proposals for Collaborative Revision of Student's Multimodal Discourse at Primary School) Nikolaos Grekos	106.
09:20 - 09:40	99.	Εμπειρικός Λόγος και Ενεργητική Μάθηση: Πολυτροπικότητα και Προσανατολισμένη στην Πράξη Παιδαγωγική (Concrete Reason and Active Learning: Multimodality and Praxis-Oriented Education) Panos Polichronopoulos & Vassilis Samaras	Δομημένα Βιόγραφα στις Διηγητικές Κοινότητες: Βιόγραφα στο Facebook vs. Βιόγραφα στο Φωτικό Κόσμο (Virtual Lived Experience in Virtual Communities: Facebook Lived Experience vs. Face-to-Face Lived Experience) Alexis Brailas	Πολυτροπικά Κείμενα στο Νηπιαγωγείο. Η Περίπτωση των Χαρτών (Multimodal Texts in Kindergarten: The Case of Maps) Sofia Goria & Maria Papadopoulou	107.
09:40 - 10:00	100.	Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά και Μεταφορικά τις Διαδικασίες Ηθικής Μάθησης και Ανάπτυξης: Μια Εφαρμογή της Βιογραφικής, Εμπειρικής και Αναλογικής/Επικοινωνιακής ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodality and Metaphorically Moral Learning and Development Processes: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy) Marios A. Pourkos	Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Πρακτική Ψηφιακή Γραμματисαύ: Η Αρχή Μάθησης της «Μεταφορικής» Μέσα από τις Κείμενικές Πραγματοποιήσεις και τις Εργαματικές Τεχνικές των Παιδίων (Video Games as Digital Literacy Practice: The Transfer Learning Principle Through Children's Textual Realizations and Literate Identities) Nikolaos Sazaklidis	Διαβάζοντας και Γράφοντας Πολυτροπικά Κείμενα στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Μια Πρόταση για την Ανάπτυξη του Ορεκτού Γραμματισμού (Reading and Writing Multimodal Text in 1st Grade of Primary Education: A Proposal for the Visual Literacy Development) Anastasia Fakidou	108.
10:00 - 10:20	101.	Ορίζοντας την Επικοινωνιακή Διδασκαλία του Λαϊκού Παραμυθιού: Από την Αναλογική Προσέγγιση και την Επιστημολογική Στοιχειώδη του Παραμυθιού στην Πολυτροπική Μεταφορική και Βιογραφική Αφήγηση της Ιστορίας (Determining the Communicative Dimension of Folktales: From Dialogic Approach and Inner Conversation of Fairy Teller to Multimodal, Metaphorical and Experiential Narration of History) Dimitris Prousalis	Διδασκαλία και Μάθηση Γεωγραφικών Όρων Μέσω Απικονομημένων Παράστασεων και του Παιχνιδιού προς τους Μαθητές με Προβλήματα Μηνούς ή Ολικής Απώλειας Όρασης (Instructing Visually Impaired Students in Geographical Terms Using Tactile Representations and Play) Venetia Bali	Τα ΜΜΕ ως Αντικείμενο Διδασκαλίας στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Εκπαιδευτικό Υλικό και Πολυτροπικότητα (The Mass Media Communication as a Subject of Instruction in First Grade Primary School: Educational Material and Multimodality) Maria Karamida & Argyris Kiridis	109.
10:20-10:40		Discussion	Discussion	Discussion	

PLENARY SESSION XXX - ROOM A		
CHAIR: ELENI KATSAROU		
10:40-11:30	110.	Αλλαγές στις Εκδοτικές Πρακτικές των Σχολικών Βιβλίων: Το Παράδειγμα του Βιβλίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού «Στα Νέοτερα και Σύγχρονα Χρόνια» (Changes in the Publishing Practices of School Textbooks: The Case of the Greek Primary-School History Textbook, 'In the Modern and Contemporary Times') Eleni Hodolidou Discussion
11:30-12:00 Coffee Break		

PARALLEL SESSIONS					
SUNDAY 12-10-2008	SESSION XXXI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND RECEPTION PROCESSES	SESSION XXXII: PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC DIMENSIONS OF LIVED EXPERIENCE AND METAPHOR	SESSION XXXIII: EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN TEXTBOOKS		
HOURS	CHAIR: MARIA PAPADOPOULOU ROOM A	CHAIR: VASILIKI TSOURTOU ROOM B	CHAIR: ELEVTERIOS VEKRIS ROOM C		
12:00-12:20	111.	117.	123.	Η Πολυτροπικότητα στους Τίτλους των Σχολικών Εφημερίδων (Multimodality School Newspapers Headings) Lina Valsamidou, Argiris Kiridis & Ifigenia Vamvakidou	
12:20-12:40	112.	118.	124.	Γραμματική Μεταφορά και Πολυτροπικότητα στα Σχολικά Εγχειρίδια της Μέσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Grammatical Metaphor and Multimodality in Greek Primary Education's Textbooks of <i>Natural and Social Environment Studies</i>) Irini Mantiou & Marianna Kondili	
12:40-13:00	113.	119.	125.	Η Παράγωγη Πολυτροπικών Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (The Creation of Multimodal Texts in the New Primary School Language Textbooks) Konstantinos Dinas & Arestoula Koukourikou	
13:00-13:20	114.	120.	126.	Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Επεξεργασία τους στο Γλωσσικό Μέθρημα του Δημοτικού Σχολείου (Working with Multimodal Texts in Language Teaching in the Elementary School) Anna Fterniati & Mirtio Markopoulou	

13:20-13:40	115.	Η Γραμματική Μεταφορά σε Μαθητικά Γραπτά: Κοινωνιογλωσσική Διαφοροποίηση και Ονοματοποίηση (Grammatical Metaphor in Secondary Students Writings: Nominalization and Sociolinguistic Variation) Liza Paizi & Marianna Kondili	121.	Αυτοβιογραφία και Πολυτροπικότητα: Ανάμεσα στη Γραφή και την Ψυγνώση (Autobiography and Multimodality: Between Writing and Psychoanalysis) Kiriaki Samartzi	127.	Η Αξιοποίηση της Εικόνας στα Διδακτικά Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, στο Παιδί της Επακονονιακής Προσέγγισης της Γλώσσας (The Use of Images in Modern Greek Language in Secondary School within the Framework of the Communicative Approach) Elevtherios Vekris
13:40-14:00	116.	Πολυτροπικότητα και Έρευνα-Δράση: Η Εφαρμογή μιας Πρότασης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης στο Δημιουργικό Σχολείο (Multimodality and Action Research: The Implementation of an Educational Intervention Proposal in Primary School) Katerina Dimitriadou & Athina Geladari	122.	Ο Βιοιατρικός Χαρακτήρας της Θεραπευτικής Σχέσης στην Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία: Ο Ρόλος της Μεταφοράς – Μια Μελέτη Περίπτωσης (The Experiential Aspect of the Therapeutic Relationship in Counselling and Psychotherapy: The Role of Metaphor – A Case Study) Plexousakis Stefanos & Maria Georgiadi	128.	Μια Μουσικοσκευή για το Νεολιθικό Πολιτισμό: Πολυτροπικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Προσχολική Ηλικία (A Museum Kit for the Neolithic Period: A Multimodal Educational Material for Preschool Age) Vasiliki Vemi & Evi Samsarelou
14:00-14:20			Discussion	Discussion		Discussion

PLENARY SESSION XXXIV - THEATRICAL HAPPENING 2		ROOM A	
14:20-15:10	129.	Μάριον Πλωρίτη, «Μπρεχτ & Χιτλερ» (διασκευή) [<i>‘Brecht and Hitler’ (An Improvisation on Marios Ploritis Play)]</i> Θεατρική Ομάδα Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης (The University of Crete Experimental High School Theatre Group) <i>Student Performance Under the Guidance of Teachers:</i> Poli Papadopoulou, Fotini Giannakoudaki, Stella Kiriaki & Pavlos Tomzas	

PLENARY SESSION I: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN CONTEMPORARY SOCIETY

1. Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση – Μια Εισαγωγή (Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge – An Introduction)

Marios Pourkos
University of Crete, Greece

This work is an introduction to the issues of lived experience, metaphor and multi-modality and their applications to communication, education, learning and knowledge. First, we attempt a short historical flashback to the reasons of scientific interest development for multimodality and its applications. We focus mainly on the research field of visual communication and culture and on multiliteracy. Basic terms, such as design and metaphor, are discussed paying special attention to the definition of the lived experience and its distinction between primary and secondary lived experience. We also discuss questions concerning the possibilities and the boundaries of the secondary lived experience, the ways of indirect knowledge, the main differences between representation and the primary lived experience and the role they play in children's learning and development. Finally, we look into the abilities of probing deeply in epistemology and theory development in the light of synthesis of the various theoretical examples known today. We try to move further than the main theories of social semiotics (Halliday), the socio-historic and cultural approaches (Vygotsky & al), the dialogic approach (Bakhtin and others), the ecological theories (James Gibson & Eleanor Gibson), the modern approaches to embodied and situated learning and knowledge as well as certain literary theories.

Σήμερα διαθέτουμε μέσα με βάση τα οποία εύκολα μπορούμε να συνδυάσουμε ή καλλίτερα να συνθέσουμε τις λέξεις με τον ήχο και τη μουσική, με την ακίνητη και την κινούμενη εικόνα κ.ά., δημιουργώντας πρωτογενή ή δευτερογενή (ψηφιακά) τεχνουργήματα. Τα τεχνουργήματα αυτά δεν έχουν κατ' ανάγκη ως βάση την ενίσχυση των γλωσσικών τύπων νοήματος, αλλά μπορεί να ενισχύουν νοήματα που πηγάζουν από διάφορα άλλα τροπικά μέσα, όπως είναι η εικόνα, η μουσική, η χειρονομία, η σωματική έκφραση κ.λπ. Σήμερα, όλο και περισσότερο γίνεται συζήτηση για τις πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, για τους πολυγραμμatisμούς, για τις εφαρμογές, τις δυνατότητες και τα όρια της πολυτροπικής και μεταφορικής δημιουργίας. Διερευνώνται επίσης οι δυνατότητες παραγωγής και πρόσληψης των πολυτροπικών κειμένων, διεξάγεται έρευνα σχετικά με τις πολυτροπικές πλαισιοθετημένες πρακτικές, καθώς επίσης γίνονται προσπάθειες θεωρητικής και επιστημολογικής θεμελίωσης της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.

Στην ανακοίνωση αυτή γίνεται μια εισαγωγή στα ζητήματα του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας και στις εφαρμογές της στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Στην αρχή γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τους παράγοντες που είχαν συμβάλει στην ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την πολυτροπικότητα και τις εφαρμογές της, εστιάζοντας την προσοχή στο ερευνητικό πεδίο της οπτικής επικοινωνίας και κουλτούρας και στους πολυγραμματισμούς. Γίνεται αναφορά σε βασικές έννοιες, όπως αυτή του σχεδίου, των προσφερόμενων δυνατοτήτων, της μεταφοράς κ.ά., εστιάζοντας τον προβληματισμό στην έννοια του βιώματος, όπου γίνεται μια διάκριση μεταξύ του πρωτογενούς και του δευτερογενούς βιώματος. Τίθενται προβληματισμοί σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια του δευτερογενούς βιώματος, για τους τρόπους της έμμεσης γνώσης, τις βασικές διαφορές μεταξύ της αναπαράστασης (μονοτροπικής ή πολυτροπικής, κυριολεκτικής ή μεταφορικής) και του πρωτογενούς βιώματος και το ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στις διαδικασίες αγωγής/εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες επιστημολογικής εμβάθυνσης και θεωρητικής σύνθεσης μέσα από το πρίσμα και την αλληλοδιαπλοκή βασικών θεωρητικών παραδειγμάτων που μας προσφέρονται σήμερα (πέρα από τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής του M.A.K. Halliday έχουμε για παράδειγμα τις κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις, που ξεκίνησαν με τον L. Vygotsky και τους συνεργάτες του, τις διαλογικές προσεγγίσεις, και κυρίως αυτές που εμπνέονται από τη θεωρία του M. Bakhtin, τις οικολογικές προσεγγίσεις, και κυρίως αυτές που έχουν ως βάση τους την οικολογική θεωρία των J. Gibson και E. Gibson, τις σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την ενσώματη και πλαισιοθετημένη μάθηση και γνώση και επίσης τις διάφορες λογοτεχνικές θεωρίες).

2. Η Πολυτροπικότητα στη Σύγχρονη Εγγράμματη Κοινωνία ως Προϊόν Μεταφοράς του Βιώματος: Προς μια Νέα Μορφή Λόγου (Multimodality in Contemporary Literate Society as a Transferring Product of Life Experience: Towards a New Form of Discourse)

Sofronis Chatzisavidis
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

The main aim of this paper is to show how multimodality, as it appears and functions in modern societies is connected with the concepts of life experience and metaphor. As a starting point for the development of the proposed approach are the conclusions of three research projects which were carried out in the past and examined multimodality and its reception by children and adults alike. On the basis of this starting point and using as an ideological and methodological tool the concept of 'design', I attempt to show how multimodality in contemporary western societies shape a form of dominant discourse, the 'multimodal discourse'.

Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα είναι τρεις έννοιες που φαινομενικά δε συνδέονται μεταξύ τους. Η ευρύτητα όμως με την οποία μπορεί να οριστούν και να οριοθετηθούν οι δύο τουλάχιστον από τις τρεις έννοιες (βίωμα και μεταφο-

ρά) θεωρώ ότι δίνει τη δυνατότητα συσχετισμού των τριών εννοιών. Γι' αυτό σκοπός της ανακοίνωσης είναι να δείξει πως το τρίτο σκέλος της τριάδας αυτών των εννοιών, δηλαδή η πολυτροπικότητα, όπως εμφανίζεται και λειτουργεί στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες αποτελεί μεταφορά βιωμάτων της σύγχρονης καθημερινής ζωής, η οποία θεωρώ -και αυτό αποτελεί τη βάση της όλης προβληματικής που θα αναπτυχθεί- ότι κυριαρχείται από τον «πολυτροπικό λόγο».

Ως αφετηρία για την ανάπτυξη του όλου σκεπτικού και της αντίστοιχης προβληματικής λαμβάνονται τα συμπεράσματα τριών ερευνών που διεξήγαγα στο παρελθόν με άλλους συνεργάτες ή μόνος μου σχετικά με την πολυτροπικότητα και την πρόσληψή της από νήπια και ενήλικους εκπαιδευόμενους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, από αναγνώστες των πρωτοσέλιδων εφημερίδων μεγάλης κυκλοφορίας.

Με βάση αυτήν την αφετηρία και χρησιμοποιώντας ως ιδεολογικό αλλά και μεθοδολογικό εργαλείο την έννοια του «σχεδίου» (design) επιχειρείται να υποστηριχτεί στην ανακοίνωση ότι η πολυτροπικότητα στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες αποτελεί μια μορφή πολιτισμικού προϊόντος που διαμορφώνει μια μορφή λόγου, του αποκαλούμενου «πολυτροπικού λόγου». Ο λόγος αυτός είναι κυρίαρχος στα έντυπα ευρείας χρήσης αλλά ακόμη -τηρουμένων των αναλογιών- και στον καθημερινό προφορικό λόγο. Ο λόγος αυτός διαμορφώνει με τη σειρά του αντίστοιχα βιώματα, τα οποία μεταφέρονται ως πολιτισμικά και σημειωτικά προϊόντα στην καθημερινή ζωή, αναπαράγοντας έτσι και επεκτείνοντας την πολυτροπικότητα.

3. Researching Multimodal Metaphor in Moving Images (Διερευνώντας την Πολυτροπική Μεταφορά στις Κινούμενες Εικόνες)

Charles Forceville

University of Amsterdam, Holland

The cognitive metaphor theory (CMT) fathered by Lakoff and Johnson (1980) claims that we think metaphorically; that we do so systematically; and that verbal metaphors are manifestations of metaphorical thought. More specifically, the theory asserts that human knowledge is embodied, yielding the 'arch'-metaphor MIND IS BODY (Lakoff & Johnson, 1999). This metaphor captures the idea that human beings have only been able to conceive of the abstract by linking it to the concrete, the concrete being everything that can be perceived by, or performed thanks to, the body (roughly: sensory perception and motor skills). These central ideas have since been intensively researched by linguists and other cognitivist scholars. Largely because of the international orientation of linguistics scholarship, CMT researchers have over the past ten years increasingly become aware that 'embodied knowledge' captures only half the picture, the other half being 'accultured knowledge' (e.g., Gibbs & Steen, 1999; Kovecses, 2005; Yu, 1998).

The basic tenets of CMT – whose current state of the art is described in Gibbs (forthcoming) – are still being fiercely debated. One shortcoming of CMT has long been its almost exclusive focus on verbal manifestations of conceptual

metaphors. It is clear, however, that further support for (or disconfirmation of) CMT requires the systematic research of non-verbal and multimodal metaphors. This latter branch of metaphor studies can moreover fruitfully contribute to an understanding of audiovisual literacy in a broader sense. Multimodal metaphors can be defined as metaphors whose target and source are signalled, entirely or partly, in two different sign systems/modes. In the realm of moving images, these sign systems include at least: written language, spoken language, non-verbal sound, music, images, gestures (Forceville, 2006; see also Forceville & Urios-Aparisi, forthcoming).

While the investigation of verbal metaphor is now progressively more corpus-governed (e.g., Caballero, 2006; Charteris-Black, 2006; Deignan, 2005), multimodal metaphor is still in the stage of combining theorizing with detailed case studies. In my earlier work, I discussed pictorial metaphor in print advertising and billboards (Forceville, 1996); in this presentation I will discuss some commercials and film fragments and propose a list of issues that need to be addressed. Pertinent issues include: how do specific modes play a role in the identification and interpretation of metaphors, respectively? Are certain modes associated with metaphor's targets rather than with their sources, or vice versa? What is the role of genre in the study of multimodal metaphor?

SESSION II: EXPERIENCE, METAPHOR, COMMUNICATION AND CULTURE

4. How Metaphors Reflect Chinese Language Education in Singapore Chinese Newspapers (Πώς οι Μεταφορές Αντανakλούν την Κινέζικη Γλώσσα της Εκπαίδευσης στις Κινέζικες Εφημερίδες στην Σιγκαπούρη)

Lee Cher Leng & Yeo Chenrong
National University of Singapore

This paper shows how the metaphors of the news reports of two Chinese language policies in Singapore reflect point of views and emotions of the government and the general public. The theoretical framework is taken from Lakoff and Johnson's (1980) seminal work on metaphors.

Singapore is a country with about 70% of Chinese population. Due to colonial historical and economic reasons, the country's working language is mainly English. Chinese population in Singapore are mainly from the southern parts of China, they consist mainly of the Fujian, Cantonese and Teochew people. In 1979, the government in Singapore decided that there should be a Speak Mandarin Campaign to unite the Chinese people in Singapore. Thus, Mandarin is a superimposed language among the Chinese population.

In school, all subjects are taught in English except for the 'mother tongue' language. The definition of mother tongue is quite different from the linguistic definition. In the school system in Singapore, every student has to take a second

language. The Chinese will do Mandarin language, Malays will do Malay language, and Indians will do Tamil language. Since English is the main working language, some students do have difficulties with the Chinese subject. As a result, there have been some changes in the Chinese language policies. One of which is the Chinese 'B' subject introduced in 2004 to allow students weaker in Chinese to learn at a slower pace with lower requirements. Another policy is introduced for students who are strong in both languages to be given more opportunities to improve their language abilities. This is known as the Bi-cultural Elite program also offered at the Secondary school level also introduced in 2004.

This paper examines the metaphors used in news reports on these two Chinese language policies. The data shows that for the Chinese 'B' policy, the main metaphor used by the official viewpoints is the TAILOR metaphor. The government seems to use this metaphor to show that this is a 'tailor-made' program for students who are weaker in the subject. The idea of 'tailor-made' makes it seem very favourable for the students. This is contrasted with the metaphor used by the non-official viewpoints which is the WAR metaphor. The WAR metaphor shows that the public is reacting to the government allowing the lowering of standard of Chinese. The contrasts in the different metaphors show how metaphors are conduits that reflect the underlying feelings towards these policies.

The data shows that for the Bi-cultural Elite program, the metaphor used by both the official and the non-official reports have been unanimously the GARDENING metaphor. This shows that both the government and the general public are supportive of this program.

This study clearly proves that metaphors are a reflection of the subconscious manifested in expressions. Through the majority use of metaphors, we are able to tell the view points of different parties.

5. Metaphor as a Coping Strategy: Life in an Enterprise Culture (H Μεταφορά ως μια Στρατηγική Αντιμετώπισης: Η Ζωή ως Ένα Εγχείρημα της Κουλτούρας)

Lionel Wee, *National University of Singapore*

Ann Brooks, *University of Adelaide*

It is well known that metaphors can help frame social situations in various ways (Halpern & Murphy, 2002; Lakoff & Johnson, 1999; Schon, 1993). Such metaphorical framings can thus serve as coping strategies, where individuals come to understand how they might act in relation to the normative demands of particular cultural models. In this paper, then, we present evidence of metaphor as a strategy for coping with the expectations embodied in the cultural model known as 'enterprise culture'.

An enterprise culture 'is one in which certain enterprising qualities – such as self-reliance, personal responsibility, boldness and a willingness to take risks in the pursuit of goals – are regarded as human virtues and promoted as such' (du Guy, 1996: 56). Work is not seen as a constraint upon the individual, but rather as an opportunity for self-fulfillment (Edwards & Wacjman, 2005: 73). The perva-

siveness of enterprise culture, however, has also led to observations that it is influencing aspects of social life beyond the workplace, so that ‘the self is not merely enabled to choose, but obliged to construe a life in terms of its choices, its powers, and its values’ (Rose, 1989: 227, italics added).

This cultural model clearly puts pressure on individuals to demonstrate their entrepreneurial natures, both inside and outside the workplace. By considering three sets of data: (a) management metaphors, (b) personal life metaphors, and (c) gendered metaphors from women who have stopped working in order to act as homemakers, we demonstrate that the emergence of these multiple metaphors is provoked by the experience of life in enterprise culture, thus allowing greater insights into how metaphor is simultaneously an index of, and also a resource for responding to, the demands of social life.

6. Visual Rhetoric as Meaning Construction: Campaigning Discourse of the Beijing Olympics (Η Οπτική Ρητορική ως Κατασκευή Νοήματος: Ο Λόγος της Καμπάνιας των Ολυμπιακών του Πεκίνου)

Vincent Tao-Hsun Chang

National Chengchi University, Taiwan

This paper aims to explore the dialogic relations between form and function in multimodal discourse by looking into six print advertisements for the Olympics 2008 released by Mainland China. Data for analysis are chosen on the grounds that, first, the wordings in Mandarin Chinese are simple, slogan-type, e.g. Aoyun re, re bian jingcheng! (‘Olympic Fever Heats All of Beijing!’) but creatively interweaving the Games’ logo with attractive pictures and colour symbolism concerning Beijing City through which the messages/meanings could be plenty. Secondly, they encourage the (active/imaginative/creative) audience to integrate the semiotic elements (linguistic slogans and visual images) to trigger cognitive contextual effects, namely pun, irony, metaphor and humour, and will perform various pragmatic/communicative functions thereafter. Thirdly, they are ideologically significant for conveying, promoting and enhancing traditional and wide-ranging Chinese culture, inviting and persuading the audience to recognise the prominent values in a fresh and friendly style with appeals to market orientation, modernisation and globalisation. The audience’s perception, comprehension and interpretation in multimodal communication are approached within Relevance framework (Forceville, 2005; Noveck & Sperber, 2006; Sperber & Wilson, 1986/1995). She searches for optimal relevance in the interpretation process, during which a wide array of implicatures involving feelings, attitudes, emotions and impressions would be inferred and derived from non-/verbal communication together with the contexts, depending on different degrees of involvement and shared cognitive environment/background knowledge. The sociocultural aspect of visual communication and language use is further explored to see the inseparable relationship between sign systems/language and social meaning. Lending itself as a symbolic

arena for embracing competing ideologies, multimodal discourse displays the gist of, and adds interest to, social semiotic interpretability, reflecting the social interaction/cohesion and cognitive dynamics of communicator and audience, thus maintaining the dialectical relationship between social structures and social practice (Fairclough, 1995).

7. Practices of Accounting for the Unexpected: Metaphors and Humor Practices (Οι Πρακτικές Αποτίμησης του Απροσδόκητου: Μεταφορές και Χιουμοριστικές Πρακτικές)

Irina Olariu

EHESS, Paris

The choice of words in ordinary conversation is often the result of metaphorical associations (Sacks, 1992) and the way we verbalize and situate our experience provides a resource for the representation of personal and social identity (Schiffrin, 1996). Lakoff and Johnson (1980) suggest that metaphors not only make our thoughts more vivid and interesting but that they actually structure our perceptions and understanding. Nevertheless, even if they specified that a metaphor is a matter of thought and action, the form and the appearance a metaphor can assume was taken into consideration only in few researches (Forceville, 1996, 2007).

Starting from an interest in the organization of conversation and using the tools of conversation analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Schegloff, 2007) we examine here some practices of accounting for the unexpected in a humorous way and the relationship between lived experience, metaphor, multimodality and meaning making as it appears throughout these practices.

The data used for this analysis is part of a database of video-recorded singing workshops taking place in a Parisian therapeutic centre for depressed people. 7 to 12 participants in treatment for depression meet in order to sing together and their activity is coordinated by a music teacher and her assistant. Participants in this singing workshop rely on metaphors as a resource in constructing a recognizable activity (account for the unexpected in a humorous way). How metaphor is construed and interpreted in the ongoing group activity will allow us to examine their operational role in the context of their use. The adaptive value of metaphors (Forceville, 2006) is oriented to by participants. We also discuss the reflexive relationship between the use of metaphors and situated identities and the ways in which complicity and/or opposition are cued in the practices of accounting for the unexpected. If strategies like indirect use, ellipsis and tropes were considered as involvement strategies that work primarily on meaning (Tannen, 1989), we show here that meaning is in the form also and that participants orient to certain forms in order to convey a meaning in and for that context. The sequential placement, the form and the elaboration of the metaphor allow us to see that the use of a metaphorical component of a turn and the repetitions in the elaboration of

a metaphor accomplish precise actions in the ongoing activity and are a resource for adapting to different types of audience. Our analysis demonstrates that focusing on the participants' procedures can give us some insight in the contribution of metaphors to social status, roles and meanings in this institutional setting.

8. Multimodal (Re)construction of the 'Other' in Television News Coverage of Africa (Πολυτροπική Ανακατασκευή του «Άλλου» στην Τηλεοπτική Ειδησεογραφία της Αφρικής)

Monika Kopytowska
University of Lodz, Poland

While not always deserving the label of a 'devious manipulator', television, acting as a filter that selects, reflects and then deflects the concrete reality of the five senses (cf. Burke 1966), does 'mediate' the presentation of issues. The powerful 'infosuasive' influence of television news on the audience's reception of events, especially those of which the public has little first-hand knowledge, can be seen as resulting, firstly, from the fact that the elements prominent in the media picture become prominent in the audience's mental representation, and, secondly, from the media control over viewers' involvement and/or distance. Metaphor and metonymy, with their capacity to activate culturally based schemas and enhance cognitive and emotional engagement, are the key tools in this process of determining the salience and relevance of the issues presented in the news, and appealing to the audience's emotions. Allowing the newsmakers to simplify the problems, make them accessible and understandable, they serve to 'connect' the viewers with reality and to 'disconnect' them from it, to verify or to derealize the events, to arouse emotions or to desensitize the public. Metaphor and metonymy play a crucial role in (re)constructing the image of Africa prevailing in the news media—a continent plunged into political and socio-economic chaos, hit by natural disasters, and inhabited by people who are irrational, primitive, inhumane, and totally dependent on the benevolence of the West. The audience, provided with a patronizing Western perspective and invited to look into the sad eyes of a starving child, often presented in close-ups and from a high camera angle, is led to believe in the existence of the 'Other' – inferior, uncontrollable, and violent – to be both feared and pitied, observed and taken care of. The objective of this paper is to highlight the need for an eclectic approach towards metaphor and metonymy in television news discourse, combining the pragmatic and cognitive perspective and drawing on the insights from semiotics and media studies. Such a need can be accounted for by several factors ranging from social and cultural to theoretical and methodological, which I am going to discuss. Analysing the data – the reports selected from the CNN news coverage of Africa from the last decade – I will look at metaphor and metonymy realized both linguistically and visually and examine their relationship with the underlying cultural value system and the implications they have for the identification and evaluation of the 'Other'.

SESSION III

THEORETICAL, EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY

9. Από το Βίωμα του Εθνογράφου Ερευνητή στο Πολυτροπικό Εθνογραφικό Κείμενο: Η Αναπαράσταση της Κοινωνικής Πραγματικότητας στην Εθνογραφία (From the Subjective Experience of the Ethnographer to the Multimodality of the Ethnographic Text: The Representation of Social Reality in Ethnography)

Melpomeni Tsigra

University of Crete, Greece

Four basic theoretical views of research in ethnography are discussed. These views relate the subjective/lived experience of the field ethnographer to the process of analysis and interpretation of research data and to the writing of the ethnographic text. Denzin et al. view the ethnographic text as a narrative of the ethnographer, whereas Tyler argues that the ethnographer's text is polyphonic which does not represent but rather evokes social reality. Richardson construes the ethnographic text as a crystallized representation of social reality, and finally, Geertz views the ethnographer's text as a dialogic process where the ethnographer meets with his research subjects and the possible readers of the text.

Ο εθνογράφος ερευνητής στο πεδίο έρευνας αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα της έρευνας, ως φυσικό και κοινωνικό πρόσωπο, και συμμετέχει ως δρών υποκείμενο στη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας την οποία μελετά. Αναλύει και ερμηνεύει τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία με σκοπό να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα (σημειώσεις πεδίου, μαγνητόφωνο, video, φωτογραφίες, σχέδια, ζωγραφίες κ.λπ.). Μετασχηματίζει ένα πεδίο δράσης δρώντων υποκειμένων σε κείμενο (εθνογραφικό κείμενο). Στην ανακοίνωση αυτή, θα υποστηρίξουμε ότι η μετάβαση από το πεδίο στο εθνογραφικό κείμενο και από το εθνογραφικό κείμενο στον αναγνώστη είναι μια πολύπλοκη και αναστοχαστική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται ερωτήματα αναφορικά με την οντολογία του πεδίου, το καθεστώς και την εγκυρότητα του εθνογραφικού κειμένου και τη σχέση πεδίου - κειμένου. Κρίσιμο σημείο αυτής της συζήτησης είναι το ζήτημα της αναπαράστασης της κοινωνικής ζωής στο εθνογραφικό κείμενο. Μπορεί τελικά το εθνογραφικό κείμενο να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα; Τι σημαίνει ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων; Μπορούν να διατυπωθούν κριτήρια εγκυρότητας του εθνογραφικού κειμένου και τι είδους κριτήρια; Τι είναι τελικά το εθνογραφικό κείμενο; Για να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα θα αναφερθούμε σε ορισμένες βασικές θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις στην εθνογραφία: οι απόψεις αυτές, με τον ένα ή άλλο τρόπο, συνδέ-

ουν τη βιωματική εμπειρία του εθνογράφου ερευνητή στο πεδίο με τη διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων και τη συγγραφή του εθνογραφικού κειμένου, και τον αναγνώστη με την κατανόηση του εθνογραφικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε: (α) Στην άποψη του Denzin και άλλων για το εθνογραφικό κείμενο ως ιστορία/αφήγηση του εθνογράφου ερευνητή. Στην προσέγγιση αυτή, αναδεικνύεται η σημασία της βιογραφίας και του βιώματος του εθνογράφου ερευνητή στο πεδίο και ο ρόλος τους στην ανάλυση και ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων. (β) Στην μετα-μοντέρνα άποψη του Tyler για το πολυφωνικό εθνογραφικό κείμενο το οποίο δεν αναπαριστά αλλά επικαλείται την κοινωνική πραγματικότητα. (γ) Στην άποψη της Richardson για το εθνογραφικό κείμενο ως κρυσταλλοειδή αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας δηλαδή ως αποτέλεσμα των πολλών τρόπων προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία. (δ) Τέλος, στην άποψη του Geertz για το εθνογραφικό κείμενο ως κοινό διάλογο, ως τον κοινό τόπο που μπορεί να κατοικηθεί από εκείνους στους οποίους αναφέρεται και να διαβαστεί από τους αναγνώστες. Η συνάντηση αυτή, στο έργο του Geertz αποβλέπει στην επικοινωνία, στο στήσιμο ενός διαλόγου μεταξύ υποκειμένων (ερευνητών, υποκειμένων της έρευνας και αγνωστών) με διαφορετικά συμφέροντα, διαφέροντα και εξουσία.

10. Μεταφορές στην Ιστορία της Ψυχολογίας: Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις (Metaphors in the History of Psychology: Epistemological and Methodological Dimensions)

Manolis Dafermos

University of Crete, Greece

Metaphor is not only a figure of speech with purely rhetorical functions, but is also a way of scientific discovery. Metaphors have played a prominent role in scientific creativity. Metaphor permits the theorist to conceptualize data in a different way. Psychologists and their predecessors have turned to metaphor to articulate their theories. The paper presents the findings about the role of metaphor in the historical development of psychology. Church, machines (clocks, hydraulic systems, computers and so on), market has used as sources of psychological metaphors. The analysis of metaphor in history of psychology can improve our understanding of cultural and scientific context of the psychological thought.

Η μεταφορά δεν είναι απλώς και μόνο ένα είδος λόγου, που έχει καθαρά ρητορικές λειτουργίες, αλλά αποτελεί, επίσης, μια μορφή επιστημονικής διερεύνησης. Οι μεταφορές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην δημιουργικότητα στο πεδίο της επιστήμης. Η μεταφορά επιτρέπει στους επιστήμονες να προσλάβουν τα ερευνητικά δεδομένα με νέους τρόπους. Συχνά, οι ψυχολόγοι στρέφονται στην μεταφορά για να διατυπώσουν τις θεωρίες τους. Στην εισήγηση παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με την συμβολή της μεταφοράς στην ιστορική ανάπτυξη της Ψυχολογίας. Η εκκλησία, οι μηχανές (ρολόγια, υδραυλικά συστήματα, υπολογιστές, κ.ά.), η αγορά έχουν χρησιμοποιηθεί ως πηγές ψυχολογικών μεταφορών. Η

ανάλυση της μεταφοράς στην Ιστορία της Ψυχολογίας μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του πολιτισμικού και επιστημονικού συγκείμενου ανάπτυξης της Ψυχολογίας.

11. Οπτική Καλλιέργεια και Μεταφορά: Ο Ρόλος των Πρωταρχικών Μη-Εννοιολογικών Μεταφορών στην Ανάπτυξη της Μεταφορικής Κατανόησης (Visual Literacy and Metaphor: The Role of Basic Non-conceptual Metaphors in the Development of Metaphoric Understanding)

Despina Stamatopoulou
University of Crete, Greece

What is the role of embodied experience in the understanding of non-verbal metaphor, and especially visual metaphor? What is the function of metaphor as related to visual thinking and meaning?

In contrary to more traditional approaches which consider that metaphor supersedes human experience reflecting abstract concepts and metaphysical truths, in this presentation we will present research evidence that focuses on the primary ‘metaphorization’ processes in visual metaphor, suggesting that visual metaphors are grounded in human experience and not on the surface perceptual characteristics of visual objects—the static visual properties of perceptual objects. This approach emphasizes the linkage between action, perception, emotion, arguing that conceptual metaphor is founded in the experiential metaphoric schemata that function in a reciprocal and relational turn-taking structure between the self and the other/world. This ability to comprehend the world through the eyes, entails the creation and comprehension of a visual synthesis which is constructed as a perceptual spatiotemporal event/experience—not solely as a perceptual input, that takes into account the qualitative aspects of motion dynamics, symmetry, texture, line, and color and becomes schematized as an embodied experience that carries lived significance along at least three dimensions of our embodied nature: an affective, a qualitative and an affordive. That is, carrying an emotional tinge, reflecting the raw feel of a perceptual experience and creating an ‘as if’ frame of mind and a feeling of being in touch with which picks out any available ready-to-hand aspect of the situation. We suggest thus, that this proto-metaphoric multimodal process developmentally activates the ability to use and apprehend metaphors even before children are able to make analytic statements about visual metaphors in ‘a make-believe’ manner.

We present series of experiments that support this argument, suggesting that we can developmentally discern four types of basic visual metaphors: (a) multimodal-synesthetic, (b) movement-movement, (c) perceptual-affective/physiognomic, and (d) perceptual-perceptual/visual, suggesting that by the age of three children use these expressive underlying structures to draw analogies not relying solely on perceptual similarity. These structures foregoing visual similarity activate narrative constructive events that facilitate the mapping of metaphoric thought. It is further argued that ‘shape’ and mere appearance of objects do not function as primary underlying structures to draw analogies, but they are acquired

gradually within development reflecting conceptual boundaries and representational categories that are related to reality.

Ποιος είναι ο ρόλος της ανθρώπινης ενσώματης εμπειρίας στην χρήση και κατανόηση της μη-λεκτικής μεταφοράς και μάλιστα αυτής που εστιάζει στο οπτικό νόημα και σκέψη;

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη που θεωρεί ότι η μεταφορά υπερβαίνει την ανθρώπινη εμπειρία αντανακλώντας αφηρημένες έννοιες και μεταφυσικές αλήθειες, στην ανακοίνωση αυτή θα γίνει επιλεκτική παρουσίαση ερευνών που εστιάζουν στην συγκρότηση των πρωταρχικών διαδικασιών «*μεταφορικοποίησης*» της σκέψης και της απόδοσης νοήματος στις οπτικές μορφές, που υποδεικνύουν ότι η οπτική μεταφορά είναι ουσιαστικά θεμελιωμένη στην ενσώματη εμπειρία και όχι κατά ανάγκη υποκείμενη στο κριτήριο της επιφανειακής αντιληπτικής ομοιότητας—δεν βασίζεται δηλαδή, αποκλειστικά στις στατικές οπτικές ιδιότητες των μορφών-αντικειμένων. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται επικεντρώνεται στο οπτικό νόημα και σκέψη που αποτελεί κομμάτι αυτού που θα ονομάζαμε οπτική καλλιέργεια, δίνοντας έμφαση στην «μη-ασυνέχεια» μεταξύ δράσης, αντίληψης, συναισθηματικών διαδικασιών και σκέψης και υποστηρίζοντας ότι η εμφάνιση της εννοιολογικής μεταφοράς είναι συχνά θεμελιωμένη σε βιωματικά μεταφορικά σχήματα, τα οποία λειτουργούν πρωτογενώς, έχοντας *αμφίδρομη συσχετιστική δομή*. Η ικανότητα κατανόησης μέσα από τα μάτια, ενέχει την δημιουργία και κατανόηση της εικόνας μέσα από διαδικασίες μεταφορικοποίησης της οπτικής σύνθεσης όπως αυτή συγκροτείται ως χωρο-χρονικό αντιληπτικό γεγονός-εμπειρία, μέσα από την χρήση-παρουσίαση της κίνησης, της έκφρασης, της δυναμικής, της συμμετρίας, των σχημάτων, των μορφών, της υφής και της γραμμής, του χώρου, της σκίασης και του χρώματος, και σχηματοποιείται ως ποιοτική-ενσώματη εμπειρία, η οποία φέρει (α) τα δυναμικά χαρακτηριστικά του αντιληπτικού συμβάντος (δηλαδή, της σχέσης υποκειμένου-αντικειμένου και όχι μόνο αυτά του αντικειμένου), (β) ένα συγκινησιακό τόνο και (γ) μια «*ως εάν*» παράμετρο σημασιοδότησης, που ενέχεται στην αξιολογική διάσταση της αντιληπτικής εμπειρίας. Προτείνεται λοιπόν ότι μέσα από αυτήν την πρωτο-μεταφορική πολύτροπη διαδικασία ενεργοποιείται αναπτυξιακά η ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μεταφοράς γενικότερα, και της οπτικής μεταφοράς ειδικότερα, πριν ακόμα τα παιδιά είναι σε θέση να αποδώσουν λεκτικά και αναλυτικά την διαδικασία αυτή ως μια δραστηριότητα «*προσποίησης*».

Παρουσιάζουμε μια επιλεγμένη σειρά πειραματικών δεδομένων που ενισχύουν την θέση αυτή. Μέσα από τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν να διακριθούν οι παρακάτω τέσσερεις τύποι πρωταρχικής οπτικής μεταφοράς όπου η συσχέτιση και ομοιότητα μεταξύ περιοχής προέλευσης και στόχου συγκροτείται πολύτροπα: (α) *δια-τροπική, πολύτροπη-συναισθητική*, (β) *κίνησης-κίνησης, ενεργητική*, (γ) *αντιληπτική-συγκινησιακή, φυσιογνωμική* και (δ) *αντιληπτική-οπτική, σχήμα*. Αυτό τα αναπτυξιακά σχήμα προτείνει ότι στα μικρότερα παιδιά, τα δυναμικά στοιχεία της οπτικής εικόνας διευκολύνουν τη μεταφορική σκέψη, ενεργοποιώντας φυσιογνωμικές-συγκινησιακές και έμπυχες αποδώσεις οι οποίες βασίζονται στην δράση, την υφή και το συναίσθημα, οι οποίες με την σειρά τους ενεργοποιούν

γεγονότα αφηγηματικής δράσης όπου σχηματοποιούνται θεματικές σχέσεις. Αντίστοιχα, το *σχήμα* δεν φαίνεται να αποτελεί πρωταρχική κατηγορία συσχέτισης αλλά συγκροτείται σταδιακά αντανακλώντας τα πιο αυστηρά όρια των εννοιολογικών κατηγοριών της γνώσης του πραγματικού.

12. Κόσμος, Παράσταση της Γνώσης και Γνώση της Παράστασης (The World, Representation of Knowledge and Knowledge of Representation)

Giorgos Rousopoulos
University of Crete, Greece

It is argued that knowledge of reality (the physical and socio-historical world) involves representing by the researcher by means of publicly available conceptual tools: maps and sentences. Given that the physiology of human beings involves the formation of representations, the role of the subject as an agent that represents (Homo Depictor) has to be taken under consideration in the process of representing (both in depicting and interpreting reality). The representations thus formed refer to the world and can be transferred from one place to another. The researcher himself and the research subjects, although subject to human physiology, project the lived experience of the world in multiple ways/modes and eventually can even change it.

Ο μετα-αναγεννησιακός άνθρωπος επιχείρησε να δαμάσει το άπειρο: Γοητευμένος από τον φυσικό και κοινωνικο-ιστορικό κόσμο, επιχείρησε να τον κατακτήσει, χρησιμοποιώντας υλικά και εννοιολογικά εργαλεία την παράσταση, μεταξύ άλλων, ως δημόσια κατασκευή χαρτών ή συγγραφή προτάσεων. Η παράσταση, οργανωμένη σε σύστημα που διέπεται από κανόνες που καθορίζουν τους σχηματισμούς και τους μετασχηματισμούς της, μπορεί να νοηθεί ως ένα δίκτυο (ή πολλά δίκτυα) με το οποίο επιχειρείται να πιάσουμε τον κόσμο. Προϋπόθεση ωστόσο για το σχηματισμό παραστάσεων είναι η διεξαγωγή έρευνας, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει τον άμεσο χειρισμό του κόσμου και την πρακτική ενασχόληση με αυτόν - την βιωμένη εμπειρία. Στο βαθμό που ερευνούμε τον φυσικό και κοινωνικό-ιστορικό κόσμο, αποκομίζουμε μέσω των παραστάσεων γνώση: πρακτική και θεωρητική γνώση που μπορεί να αναφέρεται σ' αυτόν και να μεταφέρεται ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά σε όμοιες ή σε ανάλογες περιστάσεις. Στόχος της παράστασης της γνώσης είναι να «προβάλλει» την μορφή του κόσμου, να σχηματοποιήσει έναν τρόπο σύλληψής του, να του δώσει σχήμα και μορφή, ώστε να μπορέσουμε να τον διαχειριστούμε (πολυτροπικότητα). (1) Η φυσιολογία του ανθρώπινου οργανισμού είναι τέτοια ώστε, υπό κανονικές συνθήκες, πάντοτε δημιουργούνται οπτικές εικόνες, παραστάσεις, είδωλα, επιθυμίες, πεποιθήσεις κ.λπ. Η γλώσσα και η σκέψη λειτουργούν συμβολικά, παράγοντας παραστάσεις: η επικράτεια της παράστασης διαμεσολαβεί πάντοτε τις σχέσεις μας με τον κόσμο, με τους άλλους και παρεμβαίνει στην διαμόρφωση της δράσης μας και της ερμηνείας της. (2) Έτσι, ανοίγεται χώρος για (επαν-) εισαγωγή του (δημιουργικού) ρόλου του υποκειμένου (και των υποκειμένων, καλύτερα) στην διαμεσολάβηση της επιστήμης με τον κόσμο, στην αναγνώ-

ριση του διυποκειμενικού χαρακτήρα της επικράτειας της παράστασης - κάτι που είχε εν πολλοίς αποσιωπηθεί και παραμεληθεί το προηγούμενο διάστημα από την κυρίαρχη φιλοσοφική παράδοση. (3) Στο εργαστήριο ή στο πεδίο, οι ερευνητές ερευνούν τον κόσμο: ερευνούν το αντικείμενο έρευνας, ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων, συνομιλούν μαζί τους, διαβάζουν και γράφουν κείμενα κ.λπ. Η βιωματική εμπειρία εν γένει (χειρισμοί, πρακτική συμπεριφορά, κ.λπ.) του ερευνητή στο εργαστήριο και στο πεδίο και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στο αντικείμενο έρευνας αλλά και των ερευνητών μεταξύ τους καθώς και οι ερμηνείες της δράσης και των κειμένων αποτελούν προϋπόθεση ώστε ο ερευνητής στη συνέχεια να σχηματίσει παραστάσεις. Οι παραστάσεις, ως ανθρώπινες δημόσιες, υλικές προβολές (χάρτες και προτάσεις) τις οποίες όλοι μπορούμε να αντιληφθούμε, να επεξεργαστούμε και να διαπραγματευτούμε, αφορούν εμάς τους ίδιους, τους άλλους, τον φυσικό και κοινωνικο-ιστορικό κόσμο και τις περίπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Τα υποκείμενα υπό-κινείται στην φυσιολογία τους, αλλά μπορούν να προβάλλουν τον κόσμο αλλιώς και ενίοτε ως δρώντα υποκείμενα μπορούν μάλιστα να τον αλλάζουν!

13. Τα Όρια της Μεταφοράς και οι Μεταφορές των Ορίων (The Limits of Metaphor and the Metaphors of Limits)

Vasilis Alexiou & Panagiota Karagianni
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

The aim of this paper is to probe metaphor's and language's dynamic nature, seeking the degree of freedom and of necessity is inherent in them; language is here constantly considered as a significant social practice being nothing more than what it becomes and becoming what it becomes because exactly of what it is. Ulterior purpose of this paper is the pursuit of metaphor's profound dialectics. In other words, how the living metaphor (*metaphore vive*) is fossilized, how it comes to a standstill (or how, according to others, it simply becomes automatic and unconscious) under the steamroller of convention, of repetition, of linguistic marketplace, or, even, of discourses' authenticity, giving rise to a new linguistic *vita* and to various metaphoric *geneses*. Moreover, how the linguistic disorder -created by the force of metaphor- creates a new order where the deconstruction of the normative coexists with the normativity of the structure and the law of -temporary- (linguistic) *anomia* with the *anomia* every law repulses, includes or creates.

Η μεταφορά από την εποχή του Αριστοτέλη, ο οποίος την συλλαμβάνει με την έννοια της *επιφοράς*, μέχρι τις σύγχρονες μοντέρνες ή μεταμοντέρνες θεωρήσεις αποτέλεσε κομβική έννοια της ανθρώπινης σκέψης πάνω στη γλώσσα, την εμπειρία και την ίδια τη σκέψη. Και δεν είναι, επίσης, καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι η μεταφορά αποτέλεσε λέξη-κλειδί πολλών παθιασμένων και πυρετικών συζητήσεων σε σχέση με την ύπαρξη, τους όρους και τα όρια μιας ποιητικής ή λογοτεχνικής γλώσσας και το βαθμό πιθανής ή μη διαφοροποίησής της από την επονομαζόμενη «κοινή» ή «συμβατική».

Συνοπτικά μιλώντας, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε όλη αυτή την τεράστια και πλούσια επισωρευθείσα «μεταφορολογία» σε δυο μεγάλα ρεύματα σκέψης. Από τη μια μεριά, εκείνες οι θεωρήσεις που βλέπουν τη δυναμική της μεταφοράς ως δείγμα του σχεδόν ηφαιστειακού και μαγματώδους χαρακτήρα της γλωσσικής δημιουργικότητας που σαρώνει στο διάβα της το ένα μετά το άλλο όλα τα εμπόδια, που διαφεύγει -με την πανουργία του λόγου της και την ανομιακή της απροβλεπτότητα- από βλοσυρές κωδικοποιήσεις και αυστηρές κανονιστικοποιήσεις, κάνοντας την ίδια τη γλώσσα να μην είναι αυτό που δηλώνει και, πολλές φορές, να μην μπορεί να δηλώσει αυτό που είναι. Έτσι, η μεταφορά μπορεί να ιδωθεί ως μια δυναμική σχεδόν *ad infinitum* κινούμενη διαδικασία ακόρεστης και συνεχούς μετατόπισης όπου, καταπώς έχει ειπωθεί, «το μόνο που δεν είναι μεταφορικό είναι το ρήμα είναι». Στο πλαίσιο αυτών των απόψεων, και για να μιλήσουμε και εμείς -σχεδόν- μεταφορικά, ή μεταφορά θα ήταν σαν τον ορίζοντα που όσο πιο πολύ τον προσεγγίζουμε τόσο περισσότερο απομακρύνεται.

Στην παραπάνω δέσμη θεωρήσεων αντιπαρατίθεται άλλοτε πολεμικά, άλλοτε διαλογικά και συμβιβαστικά μαζί τους, μια πιο κλειστή, πιο σφιχτή θα λέγαμε, σύλληψη της μεταφοράς που τη βλέπει μέσα σε μια γλώσσα που δεν είναι λειψή ενός ελευθεριακού ή αισθητικίζοντος γλωσσικού βολονταρισμού, αλλά υποταγμένη ή υποτασσόμενη στη γραμματική της ανάγκης και της ιστορίας, υπόλογη απέναντι στην εξουσία του κανόνα και του κώδικα, ακόμη κι όταν πρόκειται για τους κανόνες και τους κώδικες της εξαίρεσης ή της άρνησης, της γελοιοποίησης, της τερατολογίας ή, ακόμη, του αποκωδικοποιημένου και του ακανόνιστου. Οι πιο ακραίες μάλιστα από αυτές τις θεωρήσεις βλέπουν, πολλές φορές, τη μεταφορά, παρά την ψευδεπίγραφη, σύμφωνα με τις ίδιες, ή προσωρινά νομαδική ελευθερία της, αιχμάλωτη και τελικά συμβατικοποιημένη ή, εν τέλει, συμβατικοποιήσιμη στο πλαίσιο μιας «γλώσσας φυλακής» και του «σιδερένιου κλουβιού» των κανόνων της και των προταγμάτων της.

Πρόθεση της ανακοίνωσης είναι, συζητώντας μεγαλόφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, να διερευνήσει το δυναμικό τρόπο ύπαρξης της μεταφοράς και της γλώσσας, αναζητώντας το ποσοστό ελευθερίας και ανάγκης που ενυπάρχει σε αυτές, βλέποντας όμως πάντα τη γλώσσα ως σημαίνουσα (ακόμη και μέσα από τη μη σήμανση, τη σιωπή, την αποτυχία ή την ολισθηρότητα της μετατόπισης) κοινωνική πρακτική που δεν είναι τίποτε άλλο παρά αυτό που γίνεται, και που γίνεται αυτό που γίνεται εξ αιτίας ακριβώς αυτού που είναι.

Απώτερος στόχος της ανακοίνωσης: η αναζήτηση της βαθύτερης διαλεκτικής της μεταφοράς, στο πλαίσιο της οποίας η «ζωντανή μεταφορά» απολιθώνεται, «απονεκρώνεται» (ή, κατ' άλλους, απλώς μετατρέπεται σε αυτόματη και ασυνείδητη) κάτω από τον οδοστρωτήρα της σύμβασης, της επανάληψης, της γλωσσικής αγοράς ή της αυθεντίας των λόγων, δίνοντας αφορμή σε καινούρια ζωή και μεταφορογενέσεις, και όπου επίσης η δημιουργούμενη από τη δύναμη της μεταφοράς γλωσσική αταξία δημιουργεί νέα τάξη στην οποία συνυπάρχουν η αποδόμηση του κανονικού και η κανονικότητα της δομής, ο νόμος της -προσωρινής- (γλωσσικής) ανομίας και η ανομία που κάθε νόμος απωθεί, εμπεριέχει ή δημιουργεί.

SESSION IV

MULTIMODAL APPROACHES IN EDUCATION

14. Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα – Δύο Θεωρίες Παραγωγής Νοήματος: Οι Επιστημολογικές Καταβολές τους και οι Συνεπαγωγές τους για τη Διδασκαλία

(Multiliteracies and Multimodality – Two Theories of / for Meaning Construction: Their Epistemological Origins and Their Consequences on Teaching)

Eleni Katsarou

University of Crete, Greece

The paper has two basic objectives. Its first objective is to connect the theories of multiliteracies and multimodality with their epistemological origins in order to show that they are not so new as they appear at first sight. The second objective is to present – in a critical way – the teaching choices that result from the framework that is created by these two theories. Thus, the paper has two parts: in the first part, after defining the basic characteristics of the two theories, we will discuss their epistemological origins. First of all, we will connect them with the socio-linguistic theory of M.A.K. Halliday (this is also done by the scholars that formed the theories of multiliteracies and multimodality) and then we will discuss the contributions of four theoretical traditions: literacy theory, critical pedagogy, sociocultural theory (of L. Vygotsky) and discourse theory to the theories of multiliteracies and multimodality. In the second part, we will discuss the consequences of these two theories on teaching, their possible positive effects, but also the possible risks. In that way we hope to make a contribution to the critical discussion on the theories of multiliteracies and multimodality.

Η εισήγηση έχει δύο βασικούς στόχους: πρώτον να συνδέσει τις θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας με τις επιστημολογικές τους αφετηρίες ώστε να γίνει κατανοητό ότι δεν πρόκειται για κάτι τόσο καινούργιο όσο μοιάζει με πρώτη ματιά και δεύτερον να παρουσιάσει κριτικά τις διδακτικές επιλογές που προκύπτουν από το πλαίσιο που σκιαγραφούν οι δύο αυτές θεωρίες. Γι' αυτό η εισήγηση αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αφού παρουσιαστούν οι δύο αυτές θεωρίες διαμόρφωσης νοήματος, θα αναζητηθούν οι επιστημολογικές καταβολές τους. Έτσι, κατά αρχήν θα γίνει προσπάθεια να συνδεθούν με την κοινωνιο-γλωσσολογική θεωρία του M.A.K. Halliday, κάτι που άλλωστε έχει γίνει από τους ίδιους τους εμπνευστές των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας και στη συνέχεια θα συζητηθεί η συνεισφορά τέσσάρων θεωρητικών παραδόσεων στη διαμόρφωση των δύο αυτών θεωριών. Οι τέσσερις θεωρητικές παραδόσεις είναι η θεωρία του γραμματισμού (literacy theory), η κριτική παιδαγωγική (critical pedagogy), η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky και η θεωρία του λόγου (discourse theory). Στο δεύτερο μέρος θα αναζητήσουμε τις συνεπαγωγές των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας για τη διδασκαλία. Οι συνεπαγωγές αυτές αφορούν τη

σκοποθεσία της διδασκαλίας, τα διδακτικά υλικά που επιλέγονται να μελετηθούν στην τάξη, τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται, τη διδακτική πορεία που σχεδιάζεται, όπως και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Παράλληλα με τις θετικές συνεπαγωγές του θεωρητικού αυτού πλαισίου, θα παρουσιάσουμε και ενδεχόμενους κινδύνους που κρύβει για τη διδασκαλία, επιχειρώντας έτσι εμμέσως και μια κριτική στις θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας.

15. Κριτική Προσπέλαση Πολυτροπικών Κειμένων στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές (Critical Approach of Multimodal Texts in Education: Theory and Practice)

Athanasios Michalis
Aegian University, Greece

In this paper we aim to propose a model of a multimodal texts critical approach in primary and secondary education. Multimodal texts as a combination of linguistic and visual semiotic systems are characterized by specific ways of reading and interpretation, different from these ones of the conventional texts. So, the reception (as much as the production) of such texts demands a special kind of exploitation of their cohesional and emphatical mechanisms, in order the content of the text and the deeper intentions of his writer to be understood. Our proposal is relied on the corresponding theories and procedures of social semiotics, text-linguistics and critical discourse analysis, and belongs to the educational field of the cultivation of critical literacy practices.

Την τελευταία εικοσαετία, λόγω της διάδοσης των πολυμέσων και του διαδικτύου, παρατηρείται ουσιαστική αλλαγή στη μορφή και στο περιεχόμενο των κειμένων, καθώς τα νέα ψηφιακά κείμενα, πολυτροπικού χαρακτήρα, διέπονται από άλλου τύπου συνοχικούς δεσμούς και απαιτούν διαφορετικές αναγνωστικές προσεγγίσεις. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταθέσει προτάσεις κριτικής προσέγγισης των πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων και υπερκειμένων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, θεωρώντας ότι η παραπάνω διαδικασία συνιστά καίριο μέσο καλλιέργειας πρακτικών κριτικού γραμματισμού των μαθητών, στοιχείου απαραίτητου στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Τα προτεινόμενα διδακτικά πρότυπα και στρατηγικές κινούνται στο πεδίο των θεωρητικών αντιλήψεων της κριτικής ανάλυσης λόγου, της κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης της σχέσης μορφής και περιεχομένου, της αλληλεπιδραστικής προσπέλασης της σχέσης σημαίνοντος και σημαινομένου στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής και της σύγχρονης κειμενογλωσσολογίας.

Αφού παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο και οι βασικές διδακτικές του προτεινόμενου μοντέλου, ακολουθώς δίνεται παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων δημοσιογραφικού, πληροφοριακού και διαφημιστικού λόγου, με έμφαση στους τρόπους κατασκευής νοήματος σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο βάσει του γλωσσικού υλικού και της εικόνας, όπως και στους μηχανισμούς συνοχής του νέου πολυτροπικού κειμένου (σε σχέση

με τις ανάγκες, την ηλικία και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των μαθητών). Τα κείμενα ανήκουν στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού και του γυμνασίου (τα οποία περιέχουν μεγάλο αριθμό πολυτροπικών κειμένων, ευνοώντας την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων) και έχουν διδαχθεί βάσει του προτεινόμενου μοντέλου σε πειραματικά σχολεία της Ρόδου. Η διδακτική προσέγγιση ακολουθεί την αναγνωστική προσπέλαση των κειμένων σε προ-αναγνωστικό, κυρίως αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής προσέγγισης κειμένων, ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση προσληπτικής και παραγωγικής διαδικασίας.

Τέλος, ακολουθεί αξιολόγηση του προτεινόμενου διδακτικού προτύπου και ανάπτυξη των θετικών στοιχείων (αλλαγή του διδακτικού κλίματος, εναρμόνιση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού, εφαρμογή σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων, σύνδεση του μαθήματος με τις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών), αλλά και των προϋποθέσεων εφαρμογής του (ενημέρωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμός δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων).

16. Ο Πολυτροπικός Κόσμος των Αρχαίων Πραγμάτων: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση της Ψηφιακής Εποχής (The Multimodal World of the Ancient Objects: Applications in the Classroom of the Digital Era)

Kosmas Touloumis

University West Macedonia, Greece

The multimodal world of ancient objects in their social context has possibilities for the expression of the student's social identity. The use of new technologies (ICT) in the design and implementation of teaching/ learning activities is a crucial tool in order to attain this goal. The ancient objects, the archaeological finds in fact, can provide the resources for educational scenarios and classroom activities depending on students' search and investigation, designing and problem-solving based learning according to the principles of 'Social Semiotics' and 'Multiliteracies'. Thus students will make their own meaning about the past/present and they will reconstruct their world featuring their identity, deconstructing and recontextualizing in the present the multimodal world of ancient objects.

Από τότε που ο P. Bourdieu μίλησε, το 1977, «για το νου που γεννιέται από τον κόσμο των αντικειμένων» οι αλλαγές υπήρξαν ριζικές στις θεωρητικές προσεγγίσεις των επιστημών του ανθρώπου. Η Ιστορία και η Αρχαιολογία ανάμεσά τους, αντιμετώπισαν τον αποκαλούμενο υλικό πολιτισμό, όχι απλά ως πηγή πληροφοριών, αλλά ως ουσιαστικό μέρος της νοηματοδότησης του αρχαίου κόσμου τόσο κατά το παρελθόν όσο και από τις σύγχρονες κοινωνίες, στο παρόν. Τα αρχαιολογικά ευρήματα αποτέλεσαν από τις πρώτες στιγμές της δημιουργίας του εθνικού κράτους δείκτες του πολιτισμού του παρελθόντος και σύμβολα της εθνικής ταυτότητας. Η χρήση τους στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης χρονολογείται από τα πρώτα χρόνια της νεοελληνικής

εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, μάλιστα, ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, η χρήση εποπτικού υλικού και οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, συνέστησαν τα ψήγματα μιας πρώτης, μη θεωρητικοποιημένης και στηριγμένης σε παιδαγωγικές αρχές, μορφής πολυτροπικής εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση και μπροστά στην πρόκληση της ψηφιακής εποχής, παρά τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την αποκαλούμενη «διαθεματική» λογική τους, μια πρώτη προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποδεικνύει τη διατήρηση της παλαιάς, «θεσμοθετημένης» σχεδόν, αντίληψης, για το ρόλο και τη σημασία των αρχαίων αντικειμένων. Η επιλογή συγκεκριμένων κάθε φορά αντικειμένων και η διπλή αναπλαισιωμένη αναπαράστασή τους - αφού πρόκειται για αρχαιολογικά ευρήματα που προέρχονται από μουσειακές εκθέσεις όπου λειτουργούν στο πλαίσιο μιας πρώτης πλαισίωσης και μεταφέρονται ως εικόνες και αναπλαισιώνονται για δεύτερη φορά στα σχολικά εγχειρίδια ? υπακούει στον παραδοσιακό, κυρίαρχο λόγο της εθνικής συνέχειας και της καθοδηγούμενης εξαγωγής ενός καθολικού, αντικειμενικού και φυσιολογικού νοήματος όσον αφορά την αρχαιότητα και τη σύγχρονη διαχείρισή της. Ο πολυτροπικός κόσμος των αρχαίων αντικειμένων στο κοινωνικό τους πλαίσιο, και οι δυνατότητες που αυτά εμπεριέχουν για την έκφραση της ταυτότητας του μαθητή και της έκφρασής του ως κοινωνικού υποκειμένου δε λαμβάνονται υπόψη.

Οι δυνατότητες αυτές είναι εφικτό να πραγματοποιθούν με την εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο κόσμος των αρχαίων πραγμάτων μπορεί να αξιοποιηθεί σε σενάρια διδασκαλίας με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Προσφέρουν τους πόρους οι οποίοι μέσω της κινητοποίησης υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων όπως η ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική ? διερευνητική μάθηση, η επίλυση προβλήματος και ο «Σχεδιασμός» οδηγούν σε σενάρια διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της «κοινωνικής σημειωτικής» και των «πολυγραμματισμών». Η προσέγγιση του υλικού πολιτισμού μπορεί να γίνει το σημείο συνάντησης της ερμηνείας, όπως αυτή προκύπτει από οποιαδήποτε αναπλαισιωμένη αναπαράσταση του παρελθόντος, και της βιωμένης εμπειρίας του/της μαθητή/τριας μέσω της οποίας αναγνωρίζει τα αντικείμενα και τον κόσμο γύρω του. Ο μαθητής πραγματοποιώντας τη δική του αναπλαισίωση, και αποδομώντας τον πολυτροπικό κόσμο των αρχαίων πραγμάτων, προχωρεί στις δικές του πολυτροπικές κατασκευές, συγκροτώντας τον κόσμο του διαμέσου της ταυτότητάς του.

17. Η Αντίθεση Οικείου-Ανοίκειου στο Μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών - Η Συμβολή του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας στην Άρση της Αδιέξοδης Διδασκαλίας (The Contrast of Familiar and Unfamiliar in Ancient Greek Lesson – The Contribution of Lived Experience, Metaphor and Multimodality in the Reestablishment of a Questionable Issue)

Eleni Hatzimavroudi

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Which is the role of a discussion about the lesson of Ancient Greek in an

international conference about the contemporary lived experience, metaphor and multimodality? The specific object can become theoretically a starting point in school for comparisons between various aspects of ancient greek and modern civilization. The students' distance from ancient age increases because of the linguistic difficulties. As a different phase of greek language which is no longer spoken Ancient Greek is rather unfamiliar to students; the situation remains the same as far as the civilization connected with the language is concerned. The learning of language and the acquaintance with civilization presuppose eventually an intense eagerness of the children to understand distinct parameters of the ancient world; this is not exactly the issue nowadays. Factors connected with the lesson's history as long as the confusion of its targets result in inevitable questioning of its role in the curriculum of high school. The present essay aims at demonstrating the perspectives created by taking advantage of students' lived experiences, the metaphorical procedure and multimodality in the reestablishment of Ancient Greek lesson.

More specifically, after a concise presentation of the lessons' problematic aspects, the methodological directions are successively analysed through which: (a) the students' experiences are considered to help smoothing the way to knowledge of the ancient world and enrichment of the contemporary reality; (b) the difficulties of a respective route to the understanding of language are recognized; (c) metaphors and analogies are used in an endless game of multicultural exchange between modern and ancient world, which contributes to the acquaintance with the unknown past and leads to selfknowledge; (d) the students' access to ancient language and civilization is facilitated through multimodality and their multimodal 'fluency' is being cultivated in the frame of multiliteracies.

In this way it is attempted to present the perspectives of the Ancient Greek lesson and more generally of the educational procedure to set a fertile and creative "multimodal parenthesis" in students' life, a 'parenthesis' which can strengthen their way to take initiative and shape their personal views in school and in society.

Ποια θέση μπορεί να έχει μια συζήτηση για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε ένα διεθνές συνέδριο για το σύγχρονο βίωμα, τη μεταφορά και την πολυτροπικότητα; Το συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί θεωρητικά να αποτελέσει στο σχολείο σημείο αφετηρίας για γόνιμες συγκρίσεις, ασφαλώς όχι αξιολογικές, ποικίλων πτυχών του αρχαιοελληνικού και του σύγχρονου πολιτισμού. Ωστόσο, η απόσταση των παιδιών από τα κατακερματισμένα βιώματα της αρχαιότητας είναι σημαντική και οποιαδήποτε απόπειρα προσέγγισης δυσχεραίνεται από το εμπόδιο της γλώσσας. Ως μια διαφορετική φάση της ελληνικής γλώσσας που δεν ομιλείται πλέον η αρχαία ελληνική αποτελεί αντικείμενο οικείο αλλά και ταυτόχρονα περισσότερο ξένο. Το ίδιο ισχύει ευρύτερα για τον πολιτισμό που συνδέεται με τη γλώσσα. Η πορεία προς την αρχαιογνωσία και την αρχαιογλωσσία προϋποθέτει συνεπώς το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για την κατανόηση επιμέρους παραμέτρων του αρχαίου κόσμου, χωρίς όμως να είναι αυτονόητη η παρουσία αντίστοιχης φιλομάθειας. Ζητήματα που συνδέονται με την ιστορία του μαθήματος από την άλλη και οι συγκεκριμένοι στόχοι του που διατυπώνονται κατά καιρούς

καθιστούν ακόμη πιο αναποτελεσματική την συμπερίληψή του στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδειχθούν οι δυνατότητες που προκύπτουν από την αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών, της μεταφορικής διεργασίας και της πολυτροπικής προσέγγισης στην άρση της αδιέξοδης διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών.

Ειδικότερα, αφού παρουσιαστούν συνοπτικά τα προβλήματα του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου, αναλύονται διαδοχικά οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις μέσα από τις οποίες: (α) λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου να κατακτηθεί με «βιωματικό» τρόπο ένας βαθμός αρχαιογνωσίας και να εμπλουτιστεί από την άλλη η πραγματικότητα που βιώνουν σήμερα, (β) αναγνωρίζονται οι δυσκολίες μιας αντίστοιχης πορείας που οριοθετείται σε σχέση με την αρχαιογνωσία, (γ) χρησιμοποιούνται μεταφορές και αναλογίες σε ένα ατέρμονο παιχνίδι πολυπολιτισμικής ανταλλαγής νέων και αρχαίων κόσμων, που συμβάλλει στην κατανόηση του άγνωστου παρελθόντος και ανοίγει τον δρόμο της αυτογνωσίας και (δ) διευκολύνεται η προσέγγιση της αρχαιογνωσίας και της αρχαιογνωσίας μέσα από διόδους πολυτροπικές και καλλιεργείται η δυνατότητα των παιδιών για πολυτροπική έκφραση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

Επιχειρείται με τον τρόπο αυτό να καταγραφούν –μέσω παραδειγμάτων– οι πολλαπλές δυνατότητες του μαθήματος και γενικότερα της εκπαιδευτικής διεργασίας να ανοίξει γόνιμα και δημιουργικά μία «πολυτροπική παρένθεση» στη ζωή των μαθητών, που θα συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διαμόρφωση προσωπικών τοποθετήσεων ενισχύοντας την αυτοδύναμη πορεία τους στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία.

18. Η Σημασία της Ανθρωπολογικής Γνώσης στην Εκπαιδευτική Πράξη (The Role of Anthropological Knowledge in Educational Process)

Georgios Tzartzas

University of Crete, Greece

The educational process and furthermore the creation of equal opportunities in school is determined not only by the learning processes, but is influenced, directly or indirectly by other social institutions that define its potential and its limitations.

In this context Mimesis, Gestures and Rituals play a significant role because they create social behaviour, different types of images and allow social institutions to operate without being noticed. These procedures are invisible and unconscious. Often unknown and unintended effects have a lasting influence on children, such as the influence mediated by the personality of teachers. In this way institutional values, social norms and codes or power structures are transmitted and internalized by pupils, they are embodied and incorporated. In the same way social norms and institutional values are maintained, altered or even changed. Thus, an anthropological knowledge is produced in school outside the formal educational process-

es that is not analytical, regimented or systematic knowledge, however it plays an important role in the field of practical education and the academic success.

Those who deal with educational process possess an implicit anthropological knowledge without which they would not be able to work. Therefore it is necessary these procedures to be exposed and studied. Anthropological Knowledge is relative, fractional and heterogeneous and has no longer a normative system of references. Thus, a historical and hermeneutical approach is necessary in order to disclose the role of Mimesis, Gestures and Rituals in the educational process. This approach takes into account the historicity and culturality of the objects. In this framework is important to investigate humans in a particular historic and cultural context, which relativises knowledge and view it in relation to a specific context.

Anthropological knowledge plays an important role in the field of practical education and gives rise to new questions, perspectives and themes within the field of Educational Sciences, as the historical and cultural Anthropology of Education, the different forms of knowledge, the Otherness, the Intercultural Education, etc.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο δεν καθορίζεται μόνο μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες αλλά επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα και από άλλους κοινωνικούς θεσμούς που καθορίζουν και τις δυνατότητες ή τα όριά της. Στο πλαίσιο αυτό διαδικασίες όπως η μίμηση, οι σωματικές εκφράσεις (Gestures) και οι τελετουργίες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί με τη δράση τους δημιουργούν συμπεριφορές και επιτρέπουν στους κοινωνικούς θεσμούς να επιτελούν το έργο τους χωρίς αυτό να γίνεται άμεσα αντιληπτό. Οι διαδικασίες αυτές δηλαδή δεν είναι ενσυνείδητες. Όμως με τον τρόπο αυτό θεσμικές αξίες, εξουσιαστικές δομές, κοινωνικοί κανόνες και κώδικες υιοθετούνται από τους μαθητές, ενσωματώνονται και χαράσσονται τους κυριολεκτικά στο σώμα τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι κοινωνικοί κανόνες και θεσμικές αξίες διατηρούνται, τροποποιούνται ή ενδεχομένως απορρίπτονται. Στο Σχολείο παράγεται δηλαδή έξω από τις τυπικές μαθησιακές διαδικασίες μία ανθρωπολογική γνώση, που είναι πρακτική και όχι αναλυτική ή συστηματική αλλά ωστόσο παίζει καθοριστική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στη σχολική επιτυχία.

Η ανθρωπολογική γνώση είναι σχετική και ετερογενής και δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο κανονιστικό σύστημα. Καθίσταται επομένως αναγκαίο να ερευνηθούν σε βάθος οι διαδικασίες αυτές και να αναπτυχθεί μία ερμηνευτική και ιστορική μεθοδολογία ούτως ώστε να αποκαλυφθεί ο ρόλος της ανθρωπολογικής γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανθρωπολογική γνώση παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη και οδηγεί στην ανάδειξη νέων ερωτημάτων, νέων προοπτικών και θεμάτων στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, όπως οι διαφορετικές μορφές γνώσης, η Ιστορική Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, το Άλλο, η βία, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κ.λπ.

Η εισήγηση, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορικότητα και πολιτισμικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς αναλύει και ερμηνεύει τις θέσεις αυτές εστιάζοντας στη σημασία της ανθρωπολογικής γνώσης στην εκπαιδευτική πράξη.

SESSION V

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN THEATRE AND CINEMA

19. Theatrical Performance Analysis: Workshops to Support Student Writing (Η Ανάλυση της Θεατρικής Παράστασης: Εργαστήρια για την Υποστήριξη της Γραφής των Φοιτητών)

Lorraine Ryan

Sydney and Macquarie University

The Learning Centre (LC) at the University of Sydney was recently approached by the Department of Performance Studies to provide two workshops to support the writing of students enrolled in the second year unit of study 'An Audience Prepares'. The focus was on the students' analysis of live theatre performance. The materials available to the LC were copies of a number of student assignments from the previous year, general class comments on the assignments from markers, and a journal article: 'Performance analysis: theory and practice', written by the Professor of Performance Studies, Gay McAuley (1998). This article played a pivotal role in the design of the workshops. It features a 'Schema for the analysis of performance', which details four stages of the analytical process: the first is a focus on the 'material signifiers', e.g. stage-auditorium relationship, utilisation of scenic space by the actors, or/objects, music and sound effects; the second concerns the narrative content and performance segmentation; the third concerns the paradigmatic axis, where the student writer notes those material signifiers which form 'clusters of special significance' and then relates these performance paradigms to the narrative; and the last stage asks the student analyst to make a 'global statement', that is, to draw on the findings in the second and third stages to 'try to establish what (they) think the play/performance is saying'. This schema provides a method of dealing with the 'semiotic density of theatrical performance', and of ensuring that analysis moves beyond description to interpretation and construction of meanings.

The students in this unit of study were asked to complete four tasks, the first three of which provided the scaffolding for the last, a full performance analysis of a production. The LC provided the materials for two workshops. The first focussed on elements of valued writing in Performance Studies and on the significant coming together of various dramatic components, and the second on the larger picture of essay structure, information flow and providing evidence. This presentation will focus on the 'Schema for the analysis of performance' and the way in which this was used in the design of the LC workshops.

20. Constructing Film Themes from Elements: A Functional Descriptive Framework (Κατασκευάζοντας Φιλμικά Θέματα από τα Στοιχεία: Ένα Λειτουργικό Περιγραφικό Πλαίσιο)

Chiaoi Tseng

University of Bremen, Germany

This paper proposes an approach to systematically describing the construction of themes and motifs in film. Filmic motif tracking and thematic analysis

have long been at the centre of discussion in a wide range of film theories such as auteurism, psychoanalysis, conventional film genre theories, Bordwellian cognitive theory, etc. Despite the exuberant claims of the instrumental roles which thematic/motif analysis plays in film studies, it is less than clear how filmic themes/motifs are realized through the co-patterning of elements. In other words, there is still a lack of a systematic method which provides account of how theme or motif is constructed by the deployment of componential elements such as characters, settings, actions, colours, editing strategies, and so on. This paper aims to propose such an approach. It is formulated based on the theory of social semiotics (Halliday, 1978; Hodge & Kress, 1985), in particular the framework of cohesion by Halliday and Hasan (1976), Martin (1992) and the model of thematic construction by Lemke (cf. 1983). Not only can it be treated as a complementary method to the conventional top-down approach, in which filmic themes and motifs are usually assumed intuitively by analysts or critics, but also, establishing a bottom-up dominant film system can be seen as a significant step toward systematic comparison of cross-filmic narratives. The formulation of the descriptive framework is presented by addressing the following four issues: (1) how basic filmic elements can be tracked as recurring motifs throughout a film, (2) in what way a filmic episodic theme is established through the co-patterning of the elements, (3) how symbolic themes in a film can be further explored in the light of episodic thematic structures, and (4) how to examine one identical theme/motif across different films. Finally, through mapping out metaphorical structures (c.f. Gentner, 1988) of film themes, this paper will also give some thought to the possible contribution this approach can make to film genre study and education material design.

21. Το Θέατρο του Δρόμου υπό το Πρίσμα του Βιώματος και της Πολυτροπικότητας (The Street Theatre Examined from the Angle of Lived Experience and Multimodality)

Spiros Petritis

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The Street Theatre is the living expression of a tradition which runs through the whole history of the theatre. However, in our time it assumes new dimensions. Contemporary artists of the Theatre of the Street are an integral part of the pioneer and experimental trends of the contemporary theatre, elaborated in the 20th century and seeking the institution of a new attitude towards the theatrical event, one that would qualify it as a lived experience. Moreover, nowadays the technological innovations contribute to the creation of a 'multimodal' spectacle, which is not a theatrical play in the classical sense of the word, but which 'leans' towards this art form which the Anglo-Saxons name *performance*.

Η χρήση του δρόμου, ή καλύτερα της υπαίθρου εν γένει, ως θεατρικού χώρου δεν είναι κάτι καινοφανές στην ιστορία του θεάτρου. Το θέατρο άλλωστε δεν είναι πρωταρχικά ένα κτήριο, όπως ουσιαστικά δεν είναι ούτε ένα δραματικό κείμενο. Το Θέατρο του Δρόμου κρατάει, λοιπόν, την ουσία του θεάτρου, η οποία

αποκαλύπτεται στην ετυμολογία των αρχαίων ελληνικών λέξεων «δράμα» και «θέατρον». Με άλλα λόγια, θέατρο είναι μια δράση που προορίζεται να οραθεί, και το Θέατρο του Δρόμου αποτελεί μια τέτοια δράση. Πρόκειται για τη ζωντανή έκφραση μιας μακραίωνης παράδοσης, η οποία στην πραγματικότητα διατρέχει όλη την ιστορία του θεάτρου, και στην οποία το θέατρο οφείλει την επιβίωσή του, ιδίως σε εποχές και τόπους όπου η επίσημη θέση της εξουσίας ήταν εναντίον του θεάτρου και των καλλιτεχνών που το υπηρετούσαν. Πρόκειται για έναν παράξενο θίασο, περιφερόμενο από τόπο σε τόπο, αλλά και από εποχή σε εποχή, έναν θίασο αποτελούμενο από μίμους, ζογκλέρ, κάθε είδους διασκεδαστές. Το σύγχρονο Θέατρο Δρόμου εμφανίστηκε, όμως, σε μια εποχή όπου αυτή η παράδοση είχε ατονήσει, καθώς εξέλιπαν οι λόγοι για τους οποίους στο παρελθόν ευνοήθηκε η ανάπτυξή της. Έτσι, το Θέατρο του Δρόμου προσλαμβάνει σήμερα νέες διαστάσεις. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες του Θεάτρου Δρόμου κρατούν ή και ενισχύουν τον εορταστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα αυτής της μορφής θεάτρου, όντας αναπόσπαστο μέρος των πρωτοποριακών και πειραματικών τάσεων του σύγχρονου θεάτρου από τον 20ό αιώνα και εξής, όταν οι Ευρωπαίοι άνθρωποι του θεάτρου ήρθαν σε επαφή με πολιτισμούς εκτός Ευρώπης κι έτσι αισθάνθηκαν έντονη νοσταλγία για τις τελετουργικές καταβολές της τέχνης τους, επιζητώντας την καθιέρωση του θεατρικού γεγονότος ως βιώματος και, ως εκ τούτου, αίροντας το διαχωρισμό μεταξύ ηθοποιών και θεατών, ο οποίος έως το 19ο αιώνα είχε καθιερωθεί λόγω και των επιλογών όσον αφορά στο χώρο. Η χρήση λοιπόν των υπαιθρίων χώρων από τους σύγχρονους καλλιτέχνες δεν υπαγορεύεται τόσο από την έλλειψη στεγασμένων χώρων, όσο από την περί θεάτρου άποψή τους, ενώ παράλληλα ο τεχνολογικός εξοπλισμός, ο οποίος άλλοτε ευνοούσε την ανάπτυξη του παραδοσιακού Θεάτρου του Δρόμου με την ανυπαρξία ή έστω την απλότητά του, σήμερα επιβάλλει, ενίοτε, τη χρήση της υπαίθρου με τον όγκο και την πολυπλοκότητά του? έτσι, συμβάλλει στη δημιουργία ενός πολυτροπικού θεάματος, που δεν είναι θεατρική παράσταση με την κλασική έννοια του όρου, παρά τείνει προς αυτό που οι αγγλοσάξωνες ήδη ονομάζουν *performance* και που μπορεί να περιλαμβάνει θέατρο, αφήγηση, μουσική, χορό, κίνηση, εικαστικές τέχνες, ψηφιακές μορφές τέχνης ή ακόμη και ταχυδακτυλουργικές επιδείξεις.

22. Experiencing Dionysus: From the *Dismemberment* of the God to the *Total Arrangement* of Human Emotion – The *Resourceful Dynamics* of Theatre in Education (Επικοινωνώντας με τον Διόνυσο: Από το Διαμελισμό του Θεού στην Ολική Τακτοποίηση της Ανθρώπινης Συγκίνησης – Η Πολύτροπη Δυναμική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση)

Katerina Karamitrou
University of Ioannina, Greece

Drama, the Art of *nostos*, emanates from the alluring union between *customs and rituals* and it signifies the abrogation of the interval between *divine* and *human*. The Art of Re-presentation, an inherited *recollection*, is the superlative narration of Life, an Act of extreme *leniency* and *compassion* since it suggests and

welcomes *otherness*. Through the imperishability of personified *logos*, through that slight *divergence* from the universe, a *divergence* which the role instructs towards a scenic *Life by poetic license*, Dramatic Art presents an entire relation to the senses of *Experience*, *Transposition* and *Resourcefulness*. Dionisos, this *androgynous*, *subversive*, *frantic* God introduces *otherness* through the *recollection* of a wild, rebellious Civilization which reveals the invisible and performs *the articulation of universal Word*. The Art of Theatre dramatizes knowledge offering thus, *immunity to human emotion*. Through the *transcendental vigour* of his Myths, Dionisos unveils and betrays into an *eclectic* yet, demanding way, notions following the *ancient traces* of human nature, notions like *geometry of pain*, like *guilt*, like *ontological grief*, like *identification of passions* like *transgression*.

The pelting development of Theatre Studies, in the recent years, derives from human dearth of *Ideas*, *Experience* and *Communication*. The cultural poverty of homogeneity could only be subverted through the enchanting instructions of the God of *infringement* ('*parabasis*'). The function of the Art of Re-presentation is profoundly significant in the consolidation of marginal speculations for the *theatre – pedagogue* and the *students*. The theatre – pedagogue is definitely the *vehicle* between the great texts and the *students – recipients*. How could, nevertheless, obscure meanings like those of *fall*, *disruption of fear*, *distraction*, be consolidated by the *student through the animator*? How could incomprehensible *notions* like *otherness*, like greivous *voluptuousness*, like *moral defeat*, like *solidarity*, like *awareness of the cognitive form of the Body*, be instilled from the teacher to the students? How could *broken images* like *dismemberment*, *capture of Death through knowledge*, *madness* be transposed and established into the emotional world of the student? The present introduction aims at the *decoding* of such issues, standing beyond *the semantic state* of things. *Experience*, *Transposition* and *Resourcefulness* are the *key words* into the *procedure* of this research. *The rifts* of Life are filled with the *substance* of Art, with *memory always playing its predominant part*. A thorough reference and anatomy of empirical knowledge, applications and creative contingencies presented in this introduction are based on the *interaction of images*, on the *rhythm of the words*, on the *relation of the student with the objects*, on the *language of the Body*, its *sound – producing sources*, on *theatre plays*, on *improvisation*, on *dramatization*, on the *Mythological content of the things* (a deep approach to examples of practices and workshops together with the results are displayed for discussion in the present inquiry. All these dramatic elements of methodology are definitely descended from the *imaginative and the divine*. Abstract constructions like *emotional memory*, like the *mythical contingencies of human existence*, like *participation* which belong into the *region* of the *invisible* are deeply revealed and investigated through the Art of Re-presentation, through its stout material, through its *resourceful implementations*. In conclusion, the ever *alien*, *seductive* God of *transformation*, *excess* and *delusion* induces us, under his gaze of *disorder*, to rest, at last, as Herakletos could assert, within the *immovable recollection* of that *decline* denoting thus, *the coarse cutting off* of the *individual* from the *common, universal being*.

SESSION VI

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND ICONIC REPRESENTATION

23. Αναπαραστάσεις της Αναπηρίας Μέσα από τα Ιχνογραφήματα Παιδιών του Δημοτικού (Representations of Disability in Primary School Children's Drawings)

Anastasia Stamou, Anastasia Alevriadou & Pipina Elevtheriou
University of West Macedonia, Greece

The present study is situated within the framework of a narrative conception of attitudes and identities, which are regarded as dynamic entities (restructured) through discourse. From this perspective, analyzing the multimodal texts (drawings) on the topic of disability produced by 31 primary school children of Grade 4, the aim of the present study is to explore the children's perceptions about disability as these are materialized in the child artistic expression. With the use of the analytical framework of systemic-functional grammar of Halliday (1994) for the analysis of linguistic messages, and the grammar of visual design of Kress & Van Leeuwen (1996) for the analysis of visual material, textual analysis indicates that children mainly represent the state proper of people with disability (e.g. how a blind person is).

Παρά το γεγονός ότι η αναπηρία προσεγγίζεται πια ως πρόβλημα κοινωνικού αποκλεισμού και όχι ως έλλειμμα του ίδιου του ατόμου, το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία αποτελεί την κυρίαρχη αναπαράσταση στα ΜΜΕ (π.χ. Gold & Auslander, 1999). Έτσι, τόσο οι ενήλικες (π.χ. Berryman, 1989) όσο και τα παιδιά (π.χ. Harper, 1997) διατηρούν γενικότερα μια αρνητική στάση προς την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία. Αν και υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων για την αναπηρία, οι περισσότερες εργασίες έχουν ποσοτικό προσανατολισμό μέσω της κατασκευής κάποιας κλίμακας στάσεων (Antonak & Livneh, 2000). Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας όχι ουσιοκρατικής αλλά αφηγηματικής θεώρησης των στάσεων και των ταυτοτήτων, οι οποίες θεωρούνται δυναμικές οντότητες οι οποίες πραγματώνονται και ανακατασκευάζονται στον λόγο σε άμεση αλληλεπίδραση με το συμφραζόμενο της εκάστοτε επικοινωνίας (π.χ. Antaki & Widdicombe, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα, αναλύοντας τα πολυτροπικά κείμενα (ιχνογραφήματα) με θέμα την αναπηρία που παρήγαγαν 31 μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού, σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία όπως αυτές πραγματώνονται στην παιδική καλλιτεχνική έκφραση.

Χρησιμοποιώντας το αναλυτικό πλαίσιο της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής του Halliday (1994) για την ανάλυση των γλωσσικών μηνυμάτων και της γραμματικής του οπτικού σχεδίου των Kress και Van Leeuwen (1996) για την ανάλυση του οπτικού υλικού, η κειμενική ανάλυση δείχνει ότι τα παιδιά αναπαριστούν κυρίως την ίδια την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία (π.χ. πώς

είναι ένα τυφλό άτομο), ενώ ο κόσμος της αρτιμέλειας συχνά αντιπαρατίθεται με αυτόν της αναπηρίας και τοποθετείται στο πάνω μέρος των ιχνογραφημάτων (ιδανική κατάσταση). Αντίθετα, σε ελάχιστα ιχνογραφήματα η αναπηρία απεικονίζεται ως ένα κοινωνικό πρόβλημα (π.χ. σχεδιασμός φυλλαδίων με τα αιτήματα των ατόμων με αναπηρία για κατάλληλες υποδομές). Αποκαλύπτοντας τους σημειωτικούς πόρους που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για την αναπαράσταση της αναπηρίας είναι ένα σημαντικό βήμα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την ανατροπή των κυρίαρχων νοημάτων που πλαισιώνουν την αναπηρία.

24. Αναπαράστασεις του Φύλου και της Επιστήμης στη Φωτογραφία (Gender and Science Representations in Photography)

Maria Trolou & Dimitrios Bessas

University of West Macedonia, Greece

Our research refers to the real space of the scientific laboratory and academic classrooms, as well as to the metaphoric space, which is the socio-political relation among the subjects who produce science. These representations in space and time can sustain a corpus of data recording to the typology of science produced, the methodology applied and the structure of the scientific research itself. In the same field we focus on the stereotypes about the meaning of science and the identity of the man – woman scientist. In the specific sample we come across the gender ‘mentality’ of the subject – transmitter/ photographer while we trace the attitudes of the object-receiver/woman scientist. The sample refers to the large period of 80 years during which Greek men and women scientists have been participating in the production of science.

Κατεξοχήν εργαλείο για τη συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, η φωτογραφία, χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη αυτή ως κείμενο ανάγνωσης των έμφυλων ρόλων στο χώρο της επιστήμης, τόσο στον πραγματικό χώρο, αυτόν του εξοπλισμένου ερευνητικού εργαστηρίου και της ακαδημαϊκής αίθουσας διδασκαλίας, αλλά και στο μεταφορικό χώρο, στις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις μεταξύ ατόμων που ασκούν την επιστήμη. Η αναπαράσταση της πραγματικότητας και της μεταφοράς στο χώρο και στο χρόνο, όπου θεραπεύεται η επιστήμη μας προσφέρει δεδομένα: για το είδος της επιστήμης που επιλέγεται, τον τρόπο άσκησης από τα άτομα που την υπηρετούν, τη δομή της επιστημονικής εργασίας, τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το τι είναι επιστήμη και ποια η ταυτότητα του άνδρα και της γυναίκα επιστήμονα, τις έμφυλες νοοτροπίες του πομπού/παραγγελιοδότη, φωτογράφου, του αντικειμένου-υποκειμένου/γυναίκας επιστήμονα που ποζάρει, και του δέκτη/της εποχής εκείνης, αλλά και της σημερινής όσον αφορά στα στερεότυπα και στις αλλαγές που επιτελέστηκαν στο διάστημα των 80 χρόνων που καλύπτει το δείγμα μας.

Δείγμα ανάλυσης αποτέλεσε το φωτογραφικό υλικό από αρχεία ιδιωτών, συλλογές μουσείων και δημόσιων φορέων, μέρος του οποίου παρουσιάστηκε σε φωτογραφική έκθεση με τον τίτλο «Η εικόνα του/της Επιστήμονα, [Εν]τοπισμέ-

νες ταυτότητες - ταυτότητες τόπων», το 2007 στο Βυζαντινό Μουσείο στη Θεσσαλονίκη και στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών στην Αθήνα. Το υλικό καλύπτει την περίοδο 1900-1980 και περιλαμβάνει 150 φωτογραφικά στιγμιότυπα από την καθημερινή δραστηριότητα των Ελλήνων και Ελληνίδων επιστημόνων σε χώρους εργασίας, έρευνας και μελέτης. Η έννοια της ταυτότητας του φύλου των επιστημόνων, ανδρών και γυναικών και η σχέση της με την υλική, χωρική και πειραματική κουλτούρα της επιστήμης αποτελούν τη θεματική του οπτικού υλικού.

Αποτελέσματα: Με τη μέθοδο της σημειωτικής για τη φωτογραφία αναζητούμε τη σχέση φωτογραφίας, ιδεολογίας και ιστορίας (Τσατσούλης & Χοντολίδου, 2001), μελετούμε στις φωτογραφίες την εικόνα των επιστημόνων, όπως προκύπτει κάθε φορά από την αντίληψη της φωτογραφικής αποτύπωσης των οπτικών αναφορών της φωτογραφικής αναπαράστασης. Βασική αναφορά είναι ο χώρος της επιστημονικής εργασίας, ο οποίος αλλάζει αντικατοπτρίζοντας τους μετασχηματισμούς στην ταυτότητα του επιστήμονα και στους ρόλους των δύο φύλων. Οι εικόνες/φωτογραφίες περιέχουν στοιχεία μεταφοράς και μετωνυμίας, τα οποία συνθέτουν την κατασκευασμένη ταυτότητα της/του επιστήμονα, ενίοτε σκηνοθετημένες από τον φωτογράφο και άλλοτε από το ίδιο το υποκείμενο που ποζάρει. Ο τρόπος που είναι σκηνοθετημένες οι φωτογραφίες, η θέση του επιστήμονα μέσα στο χώρο, η οπτική γωνία του θέματος, η κατεύθυνση του βλέμματος, η παρουσία και η διάταξη άλλων στο κάδρο, ο ενδυματολογικός κώδικας, η πόζα, ο φωτισμός, τα αντικείμενα που εμφανίζονται, είναι μερικά από τα αποτελέσματα της ανάγνωσης που επιχειρούμε. Ακολουθώντας τη μέθοδο της κοινωνιοσημειωτικής (Λαγόπουλος, 2001) προσέγγισης ερευνήσαμε τη λειτουργία και τη χρήση της μεταφοράς στα φωτογραφικά πορτρέτα (Barthes 1977, 1981). Αναζητώντας συμπαραδηλωτικές σημασίες που δημιουργήθηκαν με τη χρήση της μεταφοράς ή της μετωνυμίας οργανώσαμε την ανάλυση μας με βάση τον υποδειγματικό και συντακτικό άξονα. Τα συμπεράσματα μας αφορούν στον εντοπισμό του έμφυλου κώδικα. Σε σημειωτικούς όρους, η μεταφορά είναι ένα σημαίνον που χρησιμοποιείται για να αναφέρεται σε ένα σημαινόμενο με τρόπο που είναι αρχικά μη συμβατικός, επειδή φαινομενικά περιφρονεί την κυριολεκτική ή καταδηλωτική ομοιότητα.

25. Τα Παιδιά Ζωγραφίζουν τη Διατροφή τους (Children's Drawings About Their Nutrition)

Evangelia Iakovidou, *University of West Macedonia, Greece*

Evangelia Mavrikaki, *National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

The aim of the study was to detect the dietary experiences of preschoolers. For this purpose we collected a sample of 276 drawings from children all over Greece in which we looked for the codes and metaphors that children use to project their favourite food. The drawings were analyzed, besides the basic informative facts (gender, area etc.), to categories such as: types of signatures on the drawings, orientation, position and signifiers of the food, colours and shapes, scenario-synthesis, lingual material. In addition, the food that children drew was categorized and grouped in order to give us some clues on their dietary habits. The mul-

multiple readings of the sample was made by Kress's socio, semiotic and multimodal analysis and the results reveal the statements on behalf of the children about their food choices.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο χώρο της προσχολικής αγωγής και στο υλικό που παράγεται από τα νήπια σε κατευθυνόμενη δραστηριότητα με θέμα: «τα παιδιά ζωγραφίζουν το αγαπημένο τους φαγητό». Στόχος της έρευνας είναι η ανίχνευση των διατροφικών βιωμάτων των νηπίων. Ένα μέσο έκφρασης των βιωμάτων αποτελεί το παιδικό ιχνογράφημα, όπου εντοπίζεται η πολυτροπικότητα μέσα από το οπτικό και το γλωσσικό υλικό. Στα ιχνογραφήματα που συλλέξαμε από νήπια από διάφορα μέρη της Ελλάδας (N=276) αναζητούμε τους κώδικες και τις μεταφορές που αυτά επιλέγουν για να προβάλλουν το φαγητό που προτιμούν. Η πραγματικότητα του βιώματος όσον αφορά στη διαδικασία της ανθρώπινης διατροφής αναφέρεται στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακτικό, γευστικό, οσφρητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών, όπως της οικογένειας μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Στην οικογένεια αναπτύσσεται η αρχική συνειδητοποίηση του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, καθώς αυτή αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Προφυλάσσει τα μέλη της και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί τα παιδιά της στην ώριμη συναίνεση και είναι ο χώρος στον οποίο αναπαράγεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο. Το δείγμα των ιχνογραφημάτων ταξινομήθηκε σημειωτικά και πέρα από τα βασικά πληροφορικά στοιχεία του ιχνογραφήματος (φύλο, περιοχή κτλ.) καταλήξαμε σε κατηγορίες όπως: στοιχεία υπογραφής στο ιχνογράφημα, στοιχεία ιχνογραφήματος (προσανατολισμός, θέση τροφής, σημαίνονται τροφής κ.ά.), χρώματα και σχήματα ιχνογραφήματος, σενάριο/σύνθεση, γλωσσικό υλικό. Επίσης, οι τροφές που ζωγράφισαν τα παιδιά ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ώστε να δώσουν συμπεράσματα σχετικά με τα διατροφικά βιώματά τους. Οι πολλαπλές αναγνώσεις του δείγματος έγιναν με την κοινωνιοσημειωτική ανάλυση του Kress και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις δηλώσεις και τις συνδηλώσεις όσον αφορά στην επιλογή του φαγητού από μέρους των παιδιών.

26. «Αναγνώσεις» Έργων Τέχνης: ο Ρόλος της Εικόνας. Παραδείγματα από τη Διδακτική Αξιοποίηση Έργων Ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο (Readings of Works of Art: The Role of the Image. Examples of the Use of Pictures in Teaching at Kindergarten)

Ekaterini Michalopoulou
University of Thessaly, Greece

Considering that the role and meaning of visual communication in contemporary culture is significant, and realising the need to cultivate visual literacy as well as the importance of the above in the daily reading experience of children, we have conducted the present research in which we investigated the ways in which

the text formed by pre-school age children converses with the works of art they choose or with their own drawings. The aim of the research conducted at kindergartens in Volos is the creation of stories by pre-school age children, based on pictures.

Θεωρώντας πως ο ρόλος και η σημασία της οπτικής επικοινωνίας στο σύγχρονο πολιτισμό είναι σημαντικός και συνειδητοποιώντας την ανάγκη για την καλλιέργεια της οπτικής εγγραμματοσύνης και τη σπουδαιότητά τους στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των παιδιών (Πασχαλίδης, 2000), πραγματοποιήσαμε την παρούσα έρευνα στην οποία διερευνήσαμε τους τρόπους με τους οποίους το κείμενο που δημιουργούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδιαλέγεται με τα έργα τέχνης που αυτά ερμηνεύουν. Γενικά, το ζήτημα της σχέσης του λεκτικού με το οπτικό αποκτά μεγάλη σημασία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, αν λάβει κανείς υπόψη του την πληθώρα των ερευνών αλλά και των κριτικών που έχουν δεχτεί. Στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία ιστοριών με βάση πίνακες ζωγραφικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η απεικόνισή των ιστοριών με έργα των παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγεία του Βόλου. Οι ιστορίες αναλύονται με βάση τα θέματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να οργανώσουν τις αφηγήσεις τους, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις των ηρώων, τη σεναριακού τύπου δράση, την επικέντρωση σε στόχο, σε επίλυση εμποδίων ή σε αξιολόγηση του ήρωα. Εξετάζουμε επίσης πώς προσλαμβάνονται τα έργα ζωγραφικής από τα παιδιά και αν το θέμα του πίνακα αναδεικνύεται από τα παιδιά ή αν εστιάζουν σε άλλα στοιχεία και δίνουν τις δικές τους ερμηνείες.

SESSION VII

EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND TEACHERS' REPRESENTATIONS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

27. Πώς τα Προσωπικά Βιώματα Επηρεάζουν τις Στάσεις και Δράσεις των Εκπαιδευτικών προς τα Αλλοδαπά Παιδιά στην Προσχολική Εκπαίδευση (How Personal and Biographical Experiences Influence Teachers Attitudes and Acts Towards Immigrant and Foreign Children in Early Childhood Education)

Maria Ampartzaki
University of Crete, Greece

Teachers' work is understood to be related not only to the physical and the cultural settings of action but also to teachers' *personal/biographical experiences*. People learn from experience and certain kinds of action seem to bear an intentionality which derives from personally meaningful experiences. Consequently, teachers' work develops from the interaction of the personal/biographical with the professional knowledge and therefore is deeply biographical. Due to the increas-

ing number of immigrant and foreign students in the early childhood settings, early childhood educators in Greece come to terms with a new educational situation and redevelop their professional role together with their self-image.

The current study poses the question: which are the personal/biographical experiences which influence the way early childhood teachers deal with immigrant and foreign students in their classroom? 45 teachers who had the experience of teaching immigrant and foreign children answered the open-ended questions of an interview. The data revealed that teachers' attitudes and actions are mainly influenced by three personal/biographical factors: (a) Personal immigration experiences or experiences of immigration in the family or friendly environment. (b) Personal experiences of social exclusion or rejection and (c) Close friendly relationships with immigrants and foreigners. The teachers revealed that this experience influenced and/or modified their behaviour so that they showed more sensitivity, sympathy, empathy, and understanding towards the problems of immigrant and foreign students.

Although teachers consider these experiences to be vital for their understanding of the situation, they still highlight the need for comprehensive in-service training on issues of intercultural education which is going to inform their professional work. This will enable them to develop their work into a well-justified act which results from the interaction of the personal and the subjective with the professional knowledge.

Το έργο των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επηρεάζεται όχι μόνο από το υλικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται αλλά και από την προσωπική/βιογραφική τους εμπειρία. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από το βίωμα και συγκεκριμένες δράσεις φαίνονται να αποκτούν νόημα και σκοπό μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Κατά συνέπεια, το έργο των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματά τους. Η αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έφερε την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι νηπιαγωγοί, επομένως, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα και επαναδιαπραγματεύονται τον επαγγελματικό τους ρόλο μαζί με την εικόνα του εαυτού τους. Η παρούσα έρευνα θέτει το ερώτημα: ποια προσωπικά βιώματα επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών; 45 νηπιαγωγοί που διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας αλλοδαπών παιδιών απάντησαν στις ανοιχτές ερωτήσεις μιας συνέντευξης. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τρεις είναι οι κύριοι βιοματικοί παράγοντες επιρροής: (α) Η προσωπική μετανάστευση ή η μετανάστευση στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, (β) Η προσωπική εμπειρία του κοινωνικού αποκλεισμού και (γ) Οι στενές διαπροσωπικές/φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια με περισσότερη ευαισθησία, συμπάθεια, ενσυναίσθηση, συμπόνια, και κατανόηση. Παρά το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν την ύπαρξη των βιωμάτων αυτών σημαντική, εκδηλώνουν την ανάγκη μιας θεωρητικής κατάρτισης σε ζητήματα που αφορούν στη διαπολιτισμικότητα που θα προσδώσει τη σωστή επαγγελματική διάσταση στη διδακτική τους. Η θεωρητική αυτή κατάρτιση θα τους επιτρέψει να περάσουν από την υποκειμενική λύση των ζητημάτων σε ένα πιο επαγγελματικό μοντέλο.

**28. Η Βιωματική «Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας του Τόπου μας»:
Δράσεις Συμβουλευτικής στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας (The Experiential
Investigation of Local Labour Market: Counselling Activities in Secondary
School Chance of Patras)**

Dimitrios Georgiadis & Charalampos Zouridis
University of Patras, Greece

As we all know the experiential education plays a very important role in the process of lifelong learning. Instead to memorize information's, is proposed the search of meanings which can act effective in mental and sentimental mobilization of adult student during the teaching process. Our article is focused in the main aspects of theoretical frame of experiential learning, counselling and the basic principles of planning experiential activities in adults. We also appose some examples of teaching activities that were take place in the Secondary School chance of Patras under our planning and guidance.

Ως γνωστό η βιωματική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Αντί δηλαδή της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνεται η αναζήτηση του νοήματος. Επιδιώκεται δηλαδή η διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής του διεργασίας. Δηλαδή η βιωματική εκπαίδευση βασίζεται, μ' άλλα λόγια, στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών (θεσμών) μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Κατά συνέπεια, η βιωματική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα πάντα πλαίσια δραστηριοτήτων, σε συγκεκριμένα πλαίσια θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Ένα από αυτά τα πλαίσια είναι και το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στόχος κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος και η παροχή βοήθειας προς αυτόν με σκοπό τη θεραπεία και την ανάπτυξή του, τη δυνατότητά του για επιτυχέστερη αντιμετώπιση προσωπικών, αλλά και κοινωνικών, προβλημάτων. Ο γενικός αυτός στόχος είναι σαφής, ευδιάκριτος και κοινός σε οποιονδήποτε ασκεί (ή θέλει να ασκήσει) συμβουλευτική, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι, στην πράξη, ο συγκεκριμένος ρόλος που οι σύμβουλοι επιλέγουν να ασκήσουν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης, της πολυτροπικότητας, των αρχών και των παραδοχών τους, το εύρος και το βάθος της θεωρητικής τους ενημέρωσης, τις δεξιότητες και την εμπειρία που διαθέτουν, καθώς και με τη γενικότερη φιλοσοφική τους τοποθέτηση απέναντι στο δίδυμο άτομο-κοινωνία. Το άρθρο αυτό αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της βιωματικής μάθησης, της συμβουλευτικής και στις γενικές αρχές σχεδιασμού των βιωματικών μαθησιακών δρα-

στηριοτήτων σε ενήλικες όπως οι εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Τέλος παραθέτουμε παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σχέδια δράσης που πραγματοποιήθηκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας με το σχεδιασμό και την καθοδήγησή μας.

29. Ο Μεταφορικός Λόγος των Δασκάλων ως Εργαλείο Διερεύνησης των Παιδαγωγικών Πεποιθήσεων και Διδακτικών Πρακτικών (The Metaphoric Language of Teachers as Tool for the Study of Educational Beliefs and Practices)

Vaios Gritzios

School Advisor, Greece

The aim of this study is the investigation of teachers' epistemological beliefs they hold about the nature of knowledge, teaching and learning. In recent years, more emphasis is being placed on understanding teachers' thought patterns. It is supposed that teachers' pedagogical beliefs reveal teaching practice in the classroom. Metaphors may be used as powerful tool for determining and expressing educational beliefs. Metaphors use symbolism to link ideas about teaching and learning to something more familiar. In conclusion, it can be supported that the use of metaphors may help teachers assess their understanding of pedagogy and reflect on the effects that their beliefs will have.

Η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (αρχικής και συνεχιζόμενης) υποστηρίζει ότι πολλές από τις διδακτικές αποφάσεις που λαμβάνουν οι δάσκαλοι στην τάξη και οι διδακτικές πράξεις βασίζονται σε σταθερά θεωρητικά πλαίσια τα οποία καθοδηγούνται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Chan & Elliot, 2004: 817). Η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας για τη σκέψη και τις πεποιθήσεις, έχει βρει μυριάδες ετικέτες ή ερμηνευτικούς όρους με τους οποίους νοηματοδοτούνται τα κύρια χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων ή των σκέψεων για την επαγγελματική τους πρακτική (ό.π.). Ο Pajares (1992) κατέγραψε τους παρακάτω όρους που χρησιμοποιούνται με την ίδια περίπου σημασία και οι οποίοι δημιουργούν μια «μπερδεμένη κατάσταση» (messy construct): στάσεις, αξίες, κρίσεις, αντιλήψεις, εννοιολογικό σύστημα, προκαταλήψεις, φιλοσοφία, άρρητες θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές δράσης, προσωπικές θεωρίες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις, εννοιολογικά συστήματα, εικόνες και μεταφορές (Yero, 2002: 21).

Οι πεποιθήσεις ορίζονται ως «οι κρίσεις, οι αξιολογήσεις και οι γενικεύσεις που κάνουμε για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μας». Είναι γενικεύσεις για την αιτιότητα των πραγμάτων ή νοήματα για δράσεις. Οι πεποιθήσεις συσχετίζονται με τις αξίες, τις αντιλήψεις για τη διδακτική συμπεριφορά και την κοσμοθεωρία των δασκάλων, είναι σιωπηρές, αφανείς, λανθάνουσες, εκφράζονται δια του μεταφορικού λόγου (Yero, 2002: 21).

Στην τάξη του σχολείου όπου διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας, η μεταφορά διδάσκεται ως ένα γλωσσικό τέχνασμα που προσθέτει ενδιαφέρον στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Η μεταφορά ορίζεται ως σχήμα λόγου με το οποίο το ένα

πράγμα λέγεται σαν να ήταν άλλο. Περιέχει την δύναμη να φέρει στο νου, να υπονοήσει, να σχολιάσει να ξυπνήσει μια εικόνα από τη μνήμη (Μορέν, 2001: 217). Η μεταφορά είναι ένα τρόπος έκφρασης και κατανόησης συγκινησιακός και συγκεκριμένος. Μετατρέπει το ποιητικό σε καθημερινό, μεταφέρει στην κοινότητα των πραγμάτων την εικόνα που συγκινεί, εκπλήσσει και μαγεύει. Είναι όμως η μεταφορά απλώς ένα λογοτεχνικό τέχνασμα ή μήπως από την πρόταση πηγάζει εννοιολογικό σύστημα σκέψης; Οι Lakoff και Johnson υποστηρίζουν ότι οι μεταφορές είναι ο πρωταρχικός τρόπος νοητικής λειτουργίας του ατόμου. Οι μεταφορές αποτελούν μηχανισμό σκέψης, που επιτρέπει τη νοηματοδότηση αφηρημένων εννοιών και επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο τις αντιλαμβάνεται. Συμπερασματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές της εκπαίδευσης άρχισαν να μελετούν τις μεταφορές των δασκάλων γιατί αυτές αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις με τις οποίες οι δάσκαλοι ορίζουν το «τι», το «πώς» και τι «γιατί» της διδασκαλίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει και να καταγράψει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές και διδακτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης, της διδασκαλίας, της μάθησης και του σχολείου γενικότερα, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων την συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς μεταφορικών προτάσεων.

30. Η Αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων (Προβολικών Σχεδίων και Λόγου) στο Πλαίσιο Βιωματικών Προσεγγίσεων για την Επιμόρφωση-Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (The Utilization of Multimodal Texts – Projecting Drawings and Speech – in the Context of Experiential Approaches for the Teachers' Professional Development)

Marina Deloudi
School Advisor, Greece

The projective drawings (as a means, among others, for transferring elements of self- image, of the others' perception and the subject's attitudes, in terms and grades of plastic portrayal), combined with written language (answering questions in relation with the drawings), that is to say, as multimodal texts, made up one of the searching methods of a program for the professional development of school teachers in secondary education. The specific program was directed to combine theoretical proposals and experiential - reflective process. In the search mentioned a variation of Machover's projective test: 'Draw a person', in 'Draw a teacher' has been developed. The test was handed to the teachers before the beginning of the program and after it had been concluded. In parallel with the drawing, what was asked from every participant, was to answer questions mainly related with the thoughts and feelings of the drawn persons. From the content analysis of these multimodal texts -always in relation with the data of other researching methods, in the context of triangular settings- differentiations were ascertained in the way teachers understand and represent: (a) the teaching - learning process, (b) the communication with the pupils and (c) their professional role, after having participated in this program. In this introduction, other multimodal texts (drawings and

comments), which were produced during the program, will also be reported. The worth of multimodal texts, as a means of teachers' awareness- raising, in relation with their personal theory, will be revealed.

Τα προβολικά σχέδια –ως μέσο, μεταξύ άλλων, μεταφοράς στοιχείων της αυτοεικόνας, της αντίληψης των άλλων και των στάσεων του υποκειμένου σε όρους και κατηγορίες εικαστικής απεικόνισης-, συνδυαζόμενα με γραπτό λόγο-απαντήσεις σε ερωτήσεις που αναφέρονται στα σχέδια, ως *πολυτροπικά* δηλαδή κείμενα αποτέλεσαν μια από τις ερευνητικές μεθόδους σε πρόγραμμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κινήθηκε προς την κατεύθυνση του συνδυασμού θεωρητικών εισηγήσεων και βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στην αναφερόμενη έρευνα αξιοποιήθηκε παραλλαγή του προβολικού τεστ της Machover 'Draw a person' στο «Ζωγράφισε έναν ή μία εκπαιδευτικό».

Το τεστ δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του. Παράλληλα με το σχέδιο ζητήθηκε από κάθε συμμετέχοντα να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές, κυρίως με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των σχεδιασθέντων προσώπων. Με την ανάλυση περιεχομένου των πολυτροπικών αυτών κειμένων –σε συσχέτιση πάντα και με τα δεδομένα άλλων ερευνητικών μεθόδων στο πλαίσιο τριγωνοποίησης- διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αντιλαμβάνονται και αναπαριστούν: (α) την διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, (β) την επικοινωνία με τους μαθητές και (γ) τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Στη εισήγηση θα γίνει επίσης αναφορά και σε άλλα πολυτροπικά κείμενα (ιχνογράφημα και σχόλια) που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και θα αναδειχθεί η αξία των πολυτροπικών κειμένων ως μέσου αύξησης της συνειδητότητας (awareness raising) των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους θεωρία.

PLENARY SESSION VIII

31. Metaphor and Its Connections in the Narrative Reconstruction of Body-Selves Following Disruptive Life-Changing Events (Η Μεταφορά και οι Συνδέσεις της με την Αφηγηματική Αναδόμηση του Σωματικού Εαυτού μετά από Γεγονότα Αποδιοργάνωσης και Αλλαγής στη Ζωή)

Andrew C. Sparkes & Brett M. Smith
Exeter University, UK

Metaphors perform interactionally significant personal and social narrative work. They are crucial to the way people consolidate and extend ideas about themselves, their relationships, and their knowledge of the world. In relation to disrupted lives, Becker (1997) draws attention to the narrative fabric of identity construction in which metaphor plays an important role, both as resource in the process of reconstructing selves following a disruption to body-self and as a cultural resource

that gives shape and form to life stories. Metaphors have an important impact on people's social and psychological life, potentially affecting the shape of the story's people tell and the construction of old as well as new selves and identities.

To explore these issues, this presentation draws generated from a life history study of a small group of men who have suffered spinal cord injury (SCI) and become disabled through playing the sport of rugby football union. It begins by focusing on the metaphors that are utilized by the men when they draw upon three different narrative forms identified by Frank (1995) as that of restitution, quest, and chaos. The manner in which this influences their relationships with their own body-selves and the body-selves of others is highlighted.

Metaphors, however, do not operate in isolation within narrative structures. Accordingly, the next part of the presentation illuminates how specific metaphors connect to and construct alternative notions of time, hope, and tellability in the life stories of the men following SCI that shape their daily experiences in radically different ways.

Finally, a matrix of meaning for this disruptive life event is proposed that highlights the embodied nature of narrative and experiential learning. The broader pedagogical implications of this matrix are considered in relation to the following: the differences between thinking *about* and *with* stories as a way of understanding the lives of others; the possibilities and constraints inherent in specific narrative forms available within cultural repertoires; the process of transforming body-self relationships via an expansion of narrative resources and; the role of the teacher and health professional in this dynamic process over time.

SESSION IX

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND ART

32. Lived Experience and Metaphors of Identification in Literary Interpretation: Implications for Literature Pedagogy (Το Βίωμα και η Μεταφορά της Ταύτισης στη Λογοτεχνική Ερμηνεία: Συνεπαγωγές για τη Λογοτεχνική Παιδαγωγική)

Cecilia Therman
University of Helsinki

This paper examines the way in which readers connect fictional texts with past experiences and world knowledge while reading, and how these associations affect their interpretation and attitude towards the text. The readers' associations during reading were collected with a modified version of the self-probed retrospection method introduced by Larsen and Seilman (1988). In addition they were asked to answer open-ended questions on the themes, characters, and particular passages of the text. The author of the text also answered the same questions.

The objectives of the study are three-fold. First, to test and develop previous assumptions about the role personal associations have in literary reading, e.g.

Schank (1986), Seilman and Larsen (1989). Second, to enhance our understanding of the way in which identification functions in literary reading. For example, Kuiken, Miall and Sikora (2004) suggest that metaphor-like identification may be a more important source of self-modifying feelings than simile-like identification. Third, to compare the readers' views with each other and those of the author in order to see whether literary reading is as idiosyncratic as is often assumed (e.g. on the basis of Richards, 1929), or rather bound by a social practice of language use that does allow communication.

The main results are the following. Associations during reading seem much less orderly and purposeful than has been assumed by the previous theorists, and imagination as a tool for abstracting from lived experience seems more important than actual connections with personal life. There is, however, some evidence that connecting the text with a highly emotional, and thematically relevant, personal experience is likely to contribute to a positive attitude towards the text. Thus simile-like identification seems important. Third, in many respects the views of the readers and the author converge, which suggests that interpretation is not so idiosyncratic as to block communication.

On the basis of these results I propose that instead of rejecting reader-oriented pedagogy because of a fear that it leads to unruly idiosyncrasy, teaching should take the students' responses as a starting point, and enhance their understanding by examining the background assumptions related to particular interpretations.

33. Visual Design and Semantic Features in the Poetry of Dylan Thomas (Οπτικό Σχέδιο και Σημασιολογικά Χαρακτηριστικά στην Ποίηση του Dylan Thomas)

Lorraine Ryan

Macquarie and Sydney University

Systemic Functional Linguistics (SFL) has a longstanding reputation for its contributions to Stylistics (Halliday, Hasan, Butt). One of the key tenets of SFL theory is the metafunctions, which distinguish three different strands of meaning in clauses and throughout language, namely the ideational (experiential and logical), interpersonal and textual (Halliday, 1994). In my SFL analysis work on the Collected poems 1934-1953 of Dylan Thomas (1988, 1993), I have noted that almost all poems demonstrate semantic progression, and I am developing the concept of 'semantic staging' to account for this phenomenon. The poems seem to have a tripartite semantic structure, the stages of which I call Exposition, Development, and Resolution. I name these stages 'phases', after Gregory (1981, 1995). For Gregory, phases are 'stretches of discourse ... that share ideational, interpersonal, and textual consistency and congruity' (1995: 71). Against this background, I am now investigating the relationship between semantic staging and the visual design features of the poems (Huisman, van Leeuwen, Kress, Dair, Bohn).

Thomas generally presents his poetry in regular stanza form, that is, with the same number of lines in each stanza. Again generally, line length depends on syllable count and corresponding lines in each stanza of his poems have the same number of syllables. In his early poetry (the first two published volumes), there is some variation in line length due to variations in the number of syllables: an example here is his well-known ‘Light breaks where no sun shines’. In his third published volume of poetry, there are a number of single-stanza poems as well as multi-stanza ones. In his more mature poetry (his fourth and fifth/last published volumes), the poet sometimes varies the pattern of left alignment established in his earlier poetry, and indents, to varying degrees, lines sharing phonological features. In one case (‘Vision and Prayer’), the poem is a ‘pattern’ one, the first six stanzas featuring a diamond shape and the last six, an open-diamond X-shape. This presentation explores the ‘visual language’ (Huisman) of a number of Thomas poems, first as meaningful in itself, and second, as related to the semantic features identified through metafunctional analysis.

34. A Narrative Study of Artistic Methodologies and Creativity in Somatic Education (Μια Αφηγηματική Έρευνα των Καλλιτεχνικών Μεθοδολογιών και της Δημιουργικότητας στην Σωματική Εκπαίδευση)

Lis Engel

University of Copenhagen

The aim of the study is a narrative approach to an understanding of the phenomenology and practice of artistic methodologies and creative in somatic education. The method chosen is a phenomenological case study (Depraz, 1999; Zahavi, 2005; Les Todres, 2007) to explore somatic and experiential dimensions of creative processes of choreography, crossover performance, subjectivity, experience and meaning. The main questions to be discussed are: (1) How can artistic methodologies and practices be used in somatic education? (2) How are these artistic methodologies, creative processes and aesthetic production and performance interrelated with experiential dimensions of lived movement, processes of creativity, self and meaning?

The results are reported in the form of narratives constructed from focus group interviews, ongoing fieldwork, video documentary and notes from logbooks – all as a thick description of lived practices, experiences, stream of consciousness, metaphors and qualitative descriptions of body-mind-world as embodied relational styles of multimodal symbolic patterns, dynamics and rhythms. The descriptions are analyzed in relation to phenomenology of crossover performance as artistic production, lived body, self and existence related to creativity in somatic education (Adams, 1999; Merleau-Ponty, 2002/1945, 1964; Sheets-Johnstone, 1999; Shusterman, 2000, 2002).

SESSION X

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

35. Βιωματικές Προσεγγίσεις, Πολυτροπικότητα, Χρήση Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Lived Experience, Multimodality and Information & Communication Technologies (ICT) in Education. Case study: Teaching Modern Greek Language in Junior High School)

Dimitra Adamidou
High School, Greece

We propose an innovative instructional approach that utilizes ICT technologies in the modern educational environment in order to narrow the stringent memorization as well as to promote an efficient educational process that will be based on the principles of scaffolding. We aim to motivate students to read multimodal texts of different genres (narration, description) and diverse subjects and to practice in writing their own multimodal texts after having collected many semantic sources. The proposed approach covers the whole language teaching cycle for a single lesson and exploits live experience cases and a combination of multimodal texts used together with electronic dictionaries and additional sources of Internet content. Our approach is presented through a teaching scenario that focuses on environmental issues for learning the different genres in modern Greek language.

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνουμε αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, για να περιορίσει τη στείρα αποστήθιση ως μέσο προσέγγισης της ύλης και να προαγάγει μία αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, που θα βασίζεται στην υποβοηθούμενη ανακάλυψη της γνώσης (scaffolding). Η προτεινόμενη προσέγγιση καλύπτει ολόκληρο τον κύκλο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος [εισαγωγικά κείμενα, είδη κειμένων (genres), λεξιλόγιο, παραγωγή γραπτού -πολυτροπικού και προφορικού λόγου, αξιολόγηση] και υλοποιείται με την αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων, πολυτροπικών κειμένων σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και άλλων συναφών πηγών του διαδικτύου.

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μεγάλη έκταση καλύπτουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα τα θεωρητικά μαθήματα. Η αποστήθιση ωστόσο δεν έχει να προσφέρει τίποτα στο νέο που καλείται να ζήσει στην διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βιωματικά έχοντας ενεργητική γνωστική και συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνονται, ώστε η γνώση που θα κατακτηθεί να είναι στέρεη και επεκτάσιμη.

Προτείνουμε στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μια νέα διδακτική πρόταση (σενάριο) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι μαθητές της Α΄ γυμνασίου στη Νεοελληνική Γλώσσα (3η ενότητα) καλούνται να γνωρίσουν τα

περιγραφικά και αφηγηματικά είδη κειμένων και κείμενα, στα οποία υπάρχουν επιχειρήματα. Στην παρούσα προσέγγιση εφαρμόζεται η βιωματική εμπλοκή των παιδιών με περιβαλλοντικά θέματα που είναι ένα ενδιαφέρον γνωστικό πεδίο, που συνάδει με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Γνωρίζοντας τη ζωή των πελαργών και άλλων απειλούμενων ειδών θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. Παράλληλα όμως και με παιγνιώδη τρόπο μέσα από πολυτροπικά κείμενα, που αφθονούν στο διαδίκτυο, θα γνωρίσουν τα κειμενικά είδη, θα τα αποδομήσουν καταλαβαίνοντας τη χρηστικότητά τους κατά περίπτωση και θα παράγουν δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο.

Στόχος είναι να διαβάσουν πολυτροπικά κείμενα (έντυπα και ηλεκτρονικά) διαφόρων λογοτεχνικών γενών (genres) και ποικίλων θεματικών πεδίων και να ασκηθούν στη συγγραφή δικών τους πολυτροπικών κειμένων, αφού πρώτα συλλέξουν πολλούς σημειωτικούς πόρους.

Δίνεται ταυτόχρονα και η δυνατότητα διαθεματικής και διακειμενικής προσέγγισης με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ως αποτέλεσμα, η παραδοσιακή σχολική τάξη αναδομείται, καθώς οι μαθητές δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και ο καθηγητής τους καθοδηγεί στην πορεία ανακάλυψης της γνώσης.

36. Η Μεταφορά στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών: Ύπαρξη, Διαστάσεις και Εφαρμογές (Metaphors in Foreign Language Teaching: Existence, Dimensions and Applications)

Olesia Fentina & Giorgos Metaxas

University of Cyprus, Cyprus

The process of creation of a 'second language personality' through learning a foreign language involves between others the cultural substance of the language. In order to achieve high level of knowledge we need to induct the student in the new cultural environment along with its artifacts. A useful mean in this induction could be the use of metaphorical structures of the language learned during teaching. Metaphors initiate cognitive processing, without only enhancing memory and attention of the students, but also expanding their developing language personality horizons. In our opinion this could be achieved through poetry lessons.

Η διαδικασία της δημιουργίας μιας δεύτερης γλωσσικής προσωπικότητας (δηλαδή κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας σε επίπεδο ενός φυσικού ομιλητή) δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα και την ικανότητα της χρήσης του στην επικοινωνία, αλλά και με τη διαμόρφωση της τυπικής για έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας στόχου κοσμοαντίληψης. Έτσι, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας πρέπει να στοχεύει στην «ένταξη» του σπουδαστή στο διαφορετικό πολιτισμό και το εννοιολογικό του σύστημα.

Οι θεμελιώδεις πολιτισμικές αξίες συνδυάζονται με τις μεταφορικές δομές των βασικών εννοιών μιας κουλτούρας. Η μεταφορά είναι διάχυτη στην καθημερινότητά μας και εκδηλώνεται τόσο στη γλώσσα όσο και στη σκέψη (Lakoff & Johnson, 1980). Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη των σπουδαστών για απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων και τη βασική αρχή της επικοινωνίας (για να

γίνει αντιληπτό το μήνυμα απαιτείται η ταυτοσημία των συμβόλων του πομπού και του δέκτη), συμπεραίνουμε ότι η αντίληψη, η κατανόηση και η ικανότητα της παραγωγής των μεταφορικών εννοιών της γλώσσας?στόχου είναι απαραίτητες.

Η μεταφορά επιπλέον προσφέρει, λόγω της φύσης της (ως απρόσμενη μετατόπιση της σημασίας, αντίφαση, ως παράθεση και σύγκλιση σε συγκεκριμένο σημείο δύο διαφορετικών εννοιών), και ένα υποβοηθητικό μέσο στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα: (α) μεγαλύτερος χρόνος της επεξεργασίας των πληροφοριών (στη δική μας περίπτωση ανάλυση, παράθεση και σύγκλιση των εννοιών) συνδράμει στην ευκολότερη αποθήκευση των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Stillings et al., 2003). (β) στη βελτίωση της απομνημόνευσης και την αύξηση της προσοχής συμβάλλει και η συναισθηματική φόρτιση που επιφέρει το βίωμα της μεταφοράς από τον σπουδαστή μέσα στα συμφραζόμενα των προσωπικών του εμπειριών - η μεταφορά εκκινεί τις γνωστικές διαδικασίες (MacCormac, 1985), με τη βοήθεια των οποίων ο σπουδαστής διευρύνει τους ορίζοντες της κοσμοαντίληψής του ως νέα γλωσσική προσωπικότητα.

Η μεταφορά ως γλωσσικό/πολιτισμικό φαινόμενο μπορεί να εισάγεται στο μάθημα ξένης γλώσσας μέσω ποιητικών κειμένων, τα οποία λόγω της πληροφοριακής τους περιεκτικότητας σε σύντομη μορφή συνιστούν, με την προϋπόθεση της εφαρμογής της σωστής μεθοδολογίας (στην οποία θα γίνει αναφορά), μια αποτελεσματική μέθοδο.

37. Η Διδασκαλία και Μάθηση των Ελληνικών: Μια Πολυτροπική Προσέγγιση στη Γλωσσική Εκπαιδευτική Έρευνα (Teaching and Learning Greek: A Multimodal Approach to Language Education Research)

Charalampia Sidiropoulou
University of London, UK

In this paper, I look at forms of pedagogic communication as they occur during the teaching and learning of Greek in primary school classrooms. In particular I draw on and combine two social paradigms: Kress's social semiotic and multimodal theory of representation and communication (1988, 2001) and Bernstein's sociological theory of pedagogy (1990, 2000). Using this hybrid interdisciplinary framework I seek to examine the ways in which the official pedagogic discourse becomes recontextualised at the micro-level of classroom interaction and shapes students' representational practices; and to illustrate the range of significant variations in literacy pedagogies, both in relation to their curricular and to their social pedagogic constituents (Sidiropoulou, 2008).

Turning a multimodal semiotic lens to investigate language teaching and learning means attending to the multiplicity of modes of representation that both teachers and students deploy to make meaning (Kress et al, 2005). In a social semiotic account of meaning (-making), signs are elements in which meaning and form have been brought together in a relation motivated by the interest of the sign-maker. From this perspective, researching classroom pedagogies can no longer concentrate on language alone, whether in speech or writing, but needs to examine the complex ensemble of modal resources that are constantly used, transformed and orchestrated by all participants, including for instance movement in

the classroom, body posture and gesture, gaze, spatial layout, wall displays etc. These inter-semiotic configurations are seen as the material manifestations of the actors' motivated choices in the process of pedagogic communication. And, as such, they are used to describe and analyse pedagogic discourse and its realisation modalities (classification and framing), both in relation to the knowledge that is being re-produced in the classroom (Instructional discourse) and to the power relations that are developed therein (Regulative discourse).

To illustrate the application of this integrated theoretical framework I draw on my ethnographic research study in Greek primary classrooms. The study investigates the social and curricular organisation of Greek lessons during the teaching and learning of literacy and offers a multimodal semiotic account of pedagogic discourse and student writing (Kress & Sidiropoulou, 2008). The students who participated in the research, all eleven or twelve years of age, were attending the sixth (last) grade in the Greek primary school system. The classrooms were observed and videoed during the teaching of the school subject Greek, when writing takes place, and semi-structured interviews were conducted with the teachers and with groups of students. Notably, the Greek education system operates on the policy of the one National Curriculum and of the one single textbook for all teachers and students throughout Greece. In this context, some of the classroom video observations comprised teachers teaching the same textbook contents, thus providing with data which allowed for some fruitful analytic comparisons.

The significance of this study derives from its attempt to combine a multimodal semiotic theory of representation and communication with a sociological theory of pedagogy, thereby proposing new ways of thinking about and looking at classroom pedagogic discourse and language education research. The epistemological compatibility of Kress's theorising and Bernstein's conceptual model provides the common ground to create a coherent framework; hence to use multimodal semiotics for the systematic study of the internal structure of pedagogic discourse (Σιδηροπούλου, 2007). Multimodality in particular makes it possible to operationalise these theoretical recourses and to generate 'languages of description' for the analyses of real world empirical data. Given the significance of literacy as a crucial means of gaining access to cognitive, conceptual, social and political arenas (Unesco, 2007) and the lack of relevant research in Greek primary classrooms, there is potential for the study to impact on policy and practice in this particular educational context.

SESSION XI LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION

38. Βιωματικά Στοιχεία, Επικοινωνιακό Πλαίσιο και Παραγωγή Γραπτού Λόγου στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lived Experience, Communicative Framework and Writing in Modern Greek Language Teaching in Secondary Education)

Katerina Skia
School Advisor, Greece

Writing within a communicative framework in Modern Greek Language Teaching was adopted by the Greek Educational System, amongst other reasons,

as a means to motive writing. Our research refers to official proposals regarding the communicative approach in comparison to the relevant bibliography. It comes to the conclusion that various factors might change completely the lived experience dimension of the communicative approach, while the texts produced by the pupils often do not differ from those of a 'traditional' essay. However, in spite of the difficulties, if the theoretical principles of the communicative approach are followed by the right pedagogical applications, lived experiences can be incorporated in Modern Greek Language Teaching and play an important role for the development of the pupils.

Ἡ ένταξη των μαθητικών κειμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας υιοθετήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το σκεπτικό ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ουσιαστικό κίνητρο για τη συγγραφική διαδικασία, καθώς η γραπτή επικοινωνία που έχει ένα χρηστικό σκοπό και απευθύνεται σε κάποιο δέκτη, πραγματικό ή φανταστικό, ενέχει βιωματικά στοιχεία και κινητοποιεί τη συγγραφική διαδικασία πολύ περισσότερο από την παραδοσιακή «έκθεση». Όμως, η ένταξη των κειμένων σε πλαίσιο επικοινωνίας, ιδιαίτερα στις λυκειακές τάξεις, ενέχει απρόβλεπτες παραμέτρους, που τορπιλίζουν συχνά εκ θεμελίων τη βιωματική διάσταση της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τις βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η ένταξη του γραπτού λόγου σε πλαίσιο επικοινωνίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να διερευνήσει την εφαρμογή τους στο σημερινό Λύκειο. Ιδιαίτερα θα γίνει αναφορά στα βιωματικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης, στις παρανοήσεις που σχετίζονται με την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου και στη λειτουργία τους στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Η έρευνά μας στηρίζεται στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στα Προγράμματα Σπουδών και τις προτάσεις του ΚΕΕ για την παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τις θεωρητικές αρχές του επικοινωνιακού πλαισίου, όπως αυτές εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με αναφορά σε περιπτώσεις μελέτης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι πως η ένταξη των κειμένων σε πλαίσιο επικοινωνίας, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αντί να διασφαλίσει τη βιωματική προσέγγιση του λόγου, διαμορφώνει ένα πλαίσιο συμβατικό και αναντίστοιχο με την πραγματικότητα που δεν απέχει πολύ από αυτό της παραδοσιακής έκθεσης. Παρόλα αυτά, αν αξιοποιηθούν σωστά οι θεωρητικές αρχές και επιλεγούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το πλαίσιο επικοινωνίας στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να λειτουργήσει ανανεωτικά όχι μόνο για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται και συζητούνται προτάσεις για την εφαρμογή του επικοινωνιακού πλαισίου στην παραγωγή λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που έχουν ήδη υιοθετηθεί διεθνώς και διερευνούνται οι δυνατότητες εφαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

39. Μεταφορά στη Γλώσσα και Διαφήμιση (Metaphor in Language and Advertisement)

Paraskevi Thomou
Aegian University, Greece

In this presentation we are going to deal with metaphorical uses found in text of printed advertisement. Looking closely at microstructures of advertising text such as (1) το χαμόγελο ακτινοβολεί (NOUN subject + VERB) (the smile shines) (2) παραδίνομαι στη γοητεία του καφέ (VERB + PREPOSIT. PHRASE complement) (surrender to the charm of coffee) (3) χαμογελάει ζεστά (VERB + ADVERB) (he smiles warmly) (4) ζεστή ανάμνηση (ADJECTIVE + NOUN) (warm memory) we realize that the language of advertisement is basically metaphorical. We'll investigate whether metaphor contributes to the information structuring of an advertising text, a multimodal means of communication combining language with picture. Metaphor is a cognitive process: we understand a concept B via another concept A. Concept A is concrete, of the physical world whereas concept B is abstract. Conceptual elements of A are mapped on B (Croft & Cruse 2004. Lakoff & Johnson 1980): (5) ζεστός ήλιος (concrete entity, of the physical world) (warm sun) ζεστή ανάμνηση (metaphor: abstract entity, emotional experience) (warm memory). We find it interesting to investigate microstructures of the advertising text, so that to understand the way conceptual processes get realized in language of multimodal text.

Σε αυτή την ανακοίνωση θα μελετήσουμε τη μεταφορά (metaphor) και τη λειτουργία της στην έντυπη καταναλωτική διαφήμιση. Η έντυπη καταναλωτική διαφήμιση αποτελεί κειμενικό είδος (text type) που στοχεύει στον προσανατολισμό και επηρεασμό του δέκτη, ώστε να αγοράσει το διαφημιζόμενο προϊόν (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997). Διερευνώντας μικροδομές του διαφημιστικού κειμένου [(1) το χαμόγελο ακτινοβολεί (ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ υποκείμενο + ΡΗΜΑ), (2) χαϊδεύει τις αισθήσεις (ΡΗΜΑ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ αντικείμενο), (3) παραδίνομαι στη γοητεία του καφέ (ΡΗΜΑ + ΠΡΟΘΕΤ.ΦΡΑΣΗ συμπλήρωμα), (4) χαμογελάει ζεστά (ΡΗΜΑ + ΕΠΙΡΡΗΜΑ), (5) ζεστή ανάμνηση (ΕΠΙΘΕΤΟ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ)] διαπιστώνουμε ότι η γλώσσα της διαφήμισης λειτουργεί κατά κύριο λόγο μεταφορικά. Θα διερευνήσουμε, λοιπόν, κατά πόσο η μεταφορά συμβάλλει και με ποιο τρόπο στη δόμηση της πληροφορίας στο διαφημιστικό κείμενο. Για ποιο λόγο η μεταφορά είναι βασικό εργαλείο συγκρότησης διαφημιστικού κειμένου, ενός κατεξοχήν πολυτροπικού μέσου επικοινωνίας καθώς συνδυάζει το λόγο με την εικόνα.

Η προσέγγισή μας θα είναι γλωσσολογική. Η μεταφορά είναι μια διαδικασία στη γλώσσα κατά την οποία διαμεσολαβεί η φυσική εμπειρία, για να διευκολυνθεί η πρόσληψη της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εμπειρίας. Με τη μεταφορά διευκολύνεται η πρόσληψη του αφηρημένου μέσω του συγκεκριμένου (Μπακάκου-Ορφανού, 2005: 86-87). Η μεταφορά αποτελεί νοητική διεργασία και αφορά τις έννοιες (concepts). Με τη μεταφορά κατανοούμε μια έννοια, ένα εννοιακό πεδίο B, με τους όρους μιας άλλης έννοιας, ενός άλλου εννοιακού

πεδίου Α. Συνήθως η έννοια Α είναι οικεία, συγκεκριμένη, της φυσικής εμπειρίας ενώ η έννοια Β αφηρημένη (Βελούδης, 2005· Croft & Cruse, 2004· Καλοκαιρινός, 2004· Lakoff & Johnson, 1980). Εννοιακά στοιχεία της Α απεικονίζονται (are mapped) στη Β: (6) ζεστός ήλιος (φυσική εμπειρία, συγκεκριμένη οντότητα) ζεστή ανάμνηση (μεταφορά: συναισθηματική εμπειρία, αφηρημένη οντότητα).

Συνεπώς, θεωρούμε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις μικροδομές του διαφημιστικού κειμένου, ώστε να διαφανεί με ποιο τρόπο εννοιακές διαδικασίες πραγματώνονται γλωσσικά σε πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι οι έντυπες διαφημίσεις.

40. Η Λειτουργία των Μεικτών Σημείων ως Μέσων Πολυτροπικής Σχέσης μεταξύ του Βιώματος και της Μεταφοράς (The Function of Hybrid Signs as Means of Multimodal Relation Between Experience and Metaphor)

Symeon Degermentzidis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

This paper attempts to introduce the concept of hybrid signs, i.e., those flexible denotative and connotative links leading to the intermodal access of semiotic codes. Thus, hybrid signs act as factors forming a changeable intermodal balance between experience and metaphor, playing a decisive part in the reconstruction of a Design both at a personal and collective level. Given the mainly literary use of metaphor, I have chosen Literature as my field of research and placed it in an online environment, where metaphor acquires a completely new function, since websites are multimodal texts par excellence. An experience – personal or collective – is gained by the students of a Faculty at AUTH, where I am currently teaching. My intention is to apply a pilot method of detecting the multimodal choices of the students during the course in the Literary Generation of the 1880's in Greece. My qualitative research refers to websites dedicated to Kostis Palamas, and my method will be based on filling out questionnaires. The assumption made in this paper is the presence of hybrid signs, so that intermodal access is made possible through these signs-bridges. Every new synthetic use of modes keeps on remodeling a collective and personal Design through the renegotiation of affordances offered by the meaning-making resources. My objective is to discover some criteria of a 'multimodal metaphor' in an online environment, i.e., criteria where hybrid signs through their semiotic ties allow for and induce an alternation of modes. I am called to answer the following questions: (1) On what terms can one explain everyone's ability to handle hybrid signs for the alternation of modes? (2) What are the criteria for choosing a hybrid sign as means of constructing the new metaphor? (3) How is the interactive relation between experience and metaphor built through the hybrid sign? (4) How much the selection of a hybrid sign on the Internet is due to the website's designer and how much is it due to the user? The possible conclusions include the primary contribution of images in the selection of hybrid signs, the downgraded role of sound because of the factor – designer of Greek websites, the upgraded role of stylistic criteria when building

the relation between experience and metaphor, and the synesthetic inventiveness of the multimodal user as means of compensating for the restricted freedom left to the user by the designer of Greek websites.

PLENARY SESSION XII THEATRICAL HAPPENING 1

41. Το Μαύρο Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning)

Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarden Teachers

The "Black Theatre" started from Prague in the 1960s. It is based on the emission of intense light on objects and people which are covered with glowing colors. The "Black Theatre" gradually developed and was combined with other forms of Art. For the past years, it has been used as an expressive and creative means in some school celebrations, something which was proved to be successful. Moreover, some teachers used "Black Theatre" in class in order to teach several subjects for instance mathematics, history, language and arts, with a very positive outcome. In the event that has been prepared, a presentation of the "Black Theatre" as multimodal means of communication, creative expression, education and learning takes place. This attempt is approached through theoretical and practical examples by a team of post-graduate kindergarden teachers.

Το Μαύρο Θέατρο με τη σημερινή μορφή του ξεκίνησε από την Πράγα στις αρχές της δεκαετίας του 60. Στηρίζεται στην εκπομπή φωτός από ιωδίζουσες λάμπες φθορισμού (black light) πάνω σε ένα μαύρο βελούδινο ύφασμα. Το ύφασμα απορροφά πλήρως το φωτισμό, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθεί οποιοδήποτε αντικείμενο ή πρόσωπο που είναι επενδυμένο με φωσφορούχα χρώματα. Το αποτέλεσμα αυτής της αντίθεσης εντυπωσιάζει το θεατή διότι οι επιμελώς καλυπτόμενοι με μαύρο βελούδο ηθοποιοί δραστηριοποιούνται χωρίς να γίνονται αντιληπτοί. Παράλληλα, ότι φαίνεται, λειτουργεί με την υπερβολή και την υπερνίκηση των κανόνων της φύσης. Το τι είναι αόρατο και τι ορατό είναι πλέον θέμα σκηνοθεσίας. Το σκοτάδι υποβάλλει και δημιουργεί την αίσθηση του μυστηρίου και ότι φωτίζεται ξεχωρίζει ιδιαίτερα, εντυπωσιάζει, μαγεύει και πολύ απλοϊκά θα λέγαμε ότι θυμίζει ένα λαμπερό πυροτέχνημα στο σκοτεινό ουράνιο.

Το Μαύρο Θέατρο σταδιακά, μέσα από πολλές εξελίξεις και παραλλαγές, συνδυάστηκε με όλες τις τέχνες και πήρε πολλές μορφές. Η βασική ιδέα όμως δεν άλλαξε ποτέ.

Σε κάποια πειραματικά σχολεία τα τελευταία χρόνια δοκιμάστηκε στις σχολικές γιορτές και σε παρουσιάσεις διαφόρων θεαμάτων με επιτυχία.

Η υποβολή, η διέγερση της φαντασίας και η καθήλωση του θεατή, του έδωσαν και μια άλλη διάσταση. Κάποιοι δάσκαλοι-εμπνευστές το δούλεψαν με μαθητές μέσα στην τάξη για λόγους εκφραστικούς, δημιουργικούς αλλά και για μια διαφορετική προσέγγιση κάποιων μαθημάτων. Έτσι πειραματικά διδάχθηκαν

στοιχεία γλώσσας, μαθηματικών, ιστορικών μαθημάτων και αισθητικής αγωγής.

Με τη νέα αυτή προσέγγιση το Μαύρο Θέατρο κέρδισε τα παιδιά και μαγεύοντας τη φαντασία τους μπόρεσε να γίνει πιο εύκολη η μετάδοση γνώσεων, ενώ παράλληλα έκανε ιδιαίτερα δυνατή τη μνήμη, τη φαντασία και την παρατηρητικότητα τους.

Από τεχνικής πλευράς το να εφαρμοστούν προγράμματα Μαύρου Θεάτρου στη σημερινή Ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν είναι και τόσο εύκολο. Το Μαύρο Θέατρο απαιτεί γνώση, εμπειρία μα πάνω απ' όλα βίωση του αντικειμένου. Είναι μοναδικό στο να φωτίζει με το δικό του τρόπο τα μονοπάτια της φαντασίας μας, να δίνει στο άψυχο ζώη και μέσα από τις άπειρες συνθετικές του δυνατότητες να μας ταξιδεύει εύκολα και απλά εκεί που ίσως δεν μπορούμε να φτάσουμε με κανένα άλλο θεατρικό μέσο.

Στο δρώμενο γίνεται παρουσίαση στοιχείων Μαύρου Θεάτρου από ομάδα μετεκπαιδευόμενων νηπιαγωγών που έχουν εμπειρία από παραστάσεις που παρακολούθησαν στην Πράγα. Παρουσιάζονται τόσο πρακτικά όσο και θεωρητικά ερεθίσματα, τεχνικές και υλικά που αφορούν την πολυτροπική μετάδοση γνώσεων αλλά και τις δυνατότητες για έκφραση και δημιουργία των μαθητών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Μερικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των πιο σημαντικών θεάτρων Μαύρου Θεάτρου στην Πράγα:

www.laterna.cz <<http://www.laterna.cz>>

www.tafantastika.cz <<http://www.tafantastika.cz>>

www.divadlo metro.cz <<http://www.divadlo metro.cz>>

www.imagetheatre.cz <<http://www.imagetheatre.cz>>

SESSION XIII - SYMPOSIUM CROSS-MODAL MAPPING, METAPHOR AND LANGUAGE: LESSONS FROM ATYPICAL DEVELOPMENT

Organizator: Gabriella Rundblad, *King's College London*

Round Table Discussion: Gabriella Rundblad & Dagmara Annaz

This symposium will trace the current concept embodiment, arguing in favour of a coherent theory that connect embodiment to social reality and culture and fully address the course of development of embodied language. To this end, we will combine results from empirical studies of the performance in typical and atypical populations on cross-modal mapping and metaphor comprehension with current and new/improved theories on embodiment, bodily mimesis and categorisation.

We will focus our attention on two atypical populations; Autistic Spectrum Disorder (ASD) and Williams Syndrome (WS). WS is probably best known as the disorder that 'proves' modularity between language and cognition based on earlier studies suggesting that WS individuals show cognitive impairment but little or no language impairment (see e.g. Pinker 1994). Indeed, WS receptive vocabulary skills are relatively good; however, recent studies have shown that WS language development relies on atypical pathways. ASD individuals – we will be focusing

on high functioning ASD here – display normal to above normal IQ but severe language impairment, especially pragmatics. With regard to perception, we find poor visuo-spatial skills in WS compared to superior poor visuo-spatial skills in ASD.

We will report on studies testing typically developing children, ASD children and/or WS children's performance on semantic/pragmatic tasks, visuo-spatial tasks, receptive vocabulary tasks and theory of mind tasks. These studies show how ASD children show a preference for perceptual interpretations over semantic ones and how metaphor comprehension is impaired in both ASD and WS. We will discuss how these results relate to their performance on the other tasks.

Based on recent results from typical and atypical populations, we will present a new model that hypothesises interaction between “bottom-up” factors arising through bodily experience, and ‘top-down’ factors arising from socio-cultural situatedness. We will also discuss the relation between metaphor and another figurative language device, namely metonymy, and the clues that this relation can provide in terms of how language and metaphor are dependent on lived experience and categorisation.

42. Embodiment, Metaphor and Language: Problems and Potentials (Σωματοποίηση, Μεταφορά και Γλώσσα: Προβλήματα και Δυνατότητες)

Jordan Zlatev

Lund University and Copenhagen Business School

In the traditions of de Saussure (1916), Trubetzkoy (1939) and Wittgenstein (1953), we view language as a social institution for communicating meanings. As such, language exists primarily between people rather than within people; it is a shared construct of the members of the community who speak it. But what exactly is it that we share, and how do we come to acquire it?

The concept embodiment is a fundamental notion within cognitive science (e.g. Varela, Thompson & Rosch 1991; Ziemke 2003), the neuroscience of consciousness (e.g. Damasio 1994, 2000), (neuro)phenomenology (e.g. Gallagher 1995, 2005), and to some extent developmental psychology (e.g. MacWhinney 1999; Mandler 2004). Within cognitive linguistics, embodiment has also become central to current theories on conceptual metaphor and image schemas (e.g. Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987; Johnson 1987). Further, the link between body and mind is believed so intricate that our conceptual system to a large extent is metaphorical in nature. However, current embodiment theories have a strong individualist orientation, and despite recurrent attempts to connect embodiment to social reality and culture (e.g. Zlatev 1997; Sinha 1999), there is still no coherent synthesis. In particular, there is no adequate notion of convention or norm, which is essential for characterising the human culture, the human mind and of course the human language.

Furthermore, embodiment theory and current conceptual metaphor theory generally fail to address the issue of acquisition and development. Are embodiment and/or metaphor innate or learned? Whether (primarily) innate or learned, we still need to ask how humans develop their embodied minds and how the

understanding and use of conceptual metaphors develop.

This paper will introduce current embodiment theory and metaphor, highlighting core issues and core problems. We will present alternative hypotheses taking both culture and development into account.

43. Matching Visual Representations with Utterances in Autism (Ταιριάζοντας τις Οπτικές Αναπαραστάσεις με τα Εκφωνήματα στον Αυτισμό)

Pam Heaton

Goldsmiths, University of London

Some recent approaches to autism predict difficulties in cross-modal matching, e.g. between hearing and vision. In testing this prediction, we presented to typically developing and autistic children 24 utterances pronounced with four distinct pitch contours. Twenty-four visual response slides were then constructed, with each including (1) the correct pitch contour, represented iconically as a curve the shape of which matched the pitch of the utterance, (2) an incorrect pitch contour representation, (3) a picture which matched the semantic content of the utterance, and a (4) a picture which did not match the semantic content. The positioning of correct perceptual and semantic targets was randomized across slides. During presentation each utterance was followed by a visual display.

Training preceded the administration of the experimental task to ensure that all children could perform the auditory to visual mappings required. For the perceptual training, the child was told that sentences could be said in different ways, so as to form differently sounding shapes, depending on how 'high' the voice sounded. The child was then shown the visual display on the laptop computer, and told that his or her task would be to point to the shape that s/he thought best matched each sound. For the semantic training block, the child was further informed that each of the sentences told a little story that could be depicted in a picture, and that the experimenter was going to play the sentences again, but this time the child's task would be to point to a picture that s/he thought best matched the meaning of each sentence.

The results showed that while both autistic and typical children provided more semantic than perceptual (prosodic) interpretations, the autism group provided significantly more perceptual choices than the controls. Furthermore, they did so more accurately than the controls. The children with autism were as accurate in their semantic as in their perceptual choices, while the controls showed significantly poorer accuracy in their perceptual than semantic responses. The implications of this are (a) that children with autism have no difficulty interpreting even fairly abstract pictorial stimuli such as pitch contour representations, and (b) that they can perform a cross-modal mapping in such cases even more accurately than typical children.

Thus, the evidence speaks against a general impairment in cross-modal matching in autism, while at the same time, they showed that the children with autism paid a disproportionately high attention to the pitch contour, rather than to the semantic meaning of the utterances.

44. Metaphor Processing in Autism (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στον Αυτισμό)

Gabriella Rundblad, *King's College London*
Dagmara Annaz, *University of Edinburgh*

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a pervasive neurodevelopmental disorder characterised by impairments in verbal and non-verbal communication, deficits in social interaction and imaginative thought, and atypical behaviours. ASD generally involves delayed onset of language and a significantly delayed language acquisition (Lord and Paul 1997). A unifying treat of ASD is pragmatic impairment (Tager-Flusberg, 2006), especially figurative language.

Unfortunately, earlier studies of metaphor comprehension in ASD have generally 1) compared performance to other disorder populations (usually in combination with individual matching) rather than typically developing (TD) controls, 2) allowed a very wide age range for the ASD group, and 3) not sufficiently distinguished between metaphors and other types of figurative language.

We report results from a study of 11 ASD children with high functioning autism (age range 5:3 – 11:2, $M = 8:4$) and 16 TD children (age range 6:4 -11:5, $M = 8:11$). Each child was examined for verbal and non-verbal mental age using the British Picture Vocabulary Scale (BPVS) and the Pattern Construction test (PC) respectively. In addition, theory of mind abilities were assessed using the Sally-Ann test (Baron-Cohen et al, 1985). Metaphor comprehension was tested using a new experimental task using 10 short, simple picture-stories with lexicalised metaphorically-ambiguous nouns. Responses were classified as either literal or figurative interpretations of the target word.

Using developmental trajectories, we found that TD figurative language understanding improved reliably with increasing chronological age as well as with verbal and non-verbal mental age. ASD performance did, on the other hand, not improve reliably with chronological age, nor with non-verbal mental age; however, verbal mental age showed a reliable predictor of metaphor comprehension.

Happ (1993) found that ASD subjects with no theory of mind performed significantly worse than controls with moderate learning difficulties (MLD) on metaphors. She concluded that understanding of figurative language is dependent on theory of mind ability. Our study found, however, no such link for either the TD or the ASD group.

We will discuss these results in relation to suggestions that metaphor comprehension is related to lived experience, embodiment and theory of mind.

45. Metaphor Processing in Williams Syndrome (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στο Σύνδρομο του Williams)

Dagmara Annaz, *University of Edinburgh*
Gabriella Rundblad, *King's College London*

Williams syndrome (WS) is a rare genetic disorder caused by a hemizygous microdeletion of some 28 genes on chromosome 7q11.23. The main cognitive characteristics of WS include overall IQ levels from 40 to 90 with the majority scoring between 55 and 69 and a 'hyper-social' personality profile. Language abilities in WS have been reported by some to be normally developing, but, recent

studies have shown that the relatively good performance of individuals with WS on language tasks may result from different underlying processes, i.e. they are the product of atypical pathways. With regard to receptive vocabulary skills, some WS individuals are in advance of their mental age (against a background of learning disability). There is indirect evidence that understanding of figurative language might be an area of difficulty in WS.

We report 10 children with WS (age range 6;0 – 10;08; M=8;5) and 11 TD children (age range 6;4–11;00, M=8;6). All WS children had been diagnosed clinically as well as by means of the fluorescence in situ hybridisation (FISH) genetic test for the microdeletion of specific gene markers. All participants were tested on the British Picture vocabulary Scale (BPVS) for receptive vocabulary and the Pattern Construction task (PC) from the British Ability Scale as a measure of their non-verbal ability. Comprehension of metaphors was tested using 10 lexicalised metaphors incorporated into 10 short, simple, everyday situation picture-stories (Rundblad and Annaz submitted).

We analysed performance using chronological-age based analyses (which assesses the presence of any deficit in the WS group compared to the TD group) and mental-age based analyses (which reveals potential developmental relations in the WS group between metaphor comprehension and different cognitive abilities). The children with WS were found to be performing below chronological age level expectations and unlike the TD children they did not improve reliably with chronological age. Looking at other cognitive factors, we found that verbal mental age, as assessed by receptive vocabulary, did reliably predict performance whereas non-verbal mental age showed no correlation with metaphor comprehension. We also found that vocabulary ability in the WS group developed with a marginally significant delay in onset compared to the TD group.

We will argue that receptive vocabulary is more significant in the development of metaphor comprehension than chronological age and non-verbal IQ.

46. Autism, Multimodality and Theoretical Constructs (Αυτισμός, Πολυτροπικότητα και Θεωρητικές Κατασκευές)

Jordan Zlatev

Lund University and Copenhagen Business School

While earlier approaches sought to explain autism as the result of some specific cognitive factor such as ‘weak central coherence’ (WCC) or ‘theory of mind (ToM) deficit’, research over the past decade has unambiguously shown that such theoretical constructs are precisely ‘theoretical constructs’, with little capability of providing an explanation of the diversity of symptoms of Autism Spectrum Disorders. For example, many results show unimpaired ‘global processing’ in ASD individuals, which is at odds with a WCC account. On the other hand, various abnormalities in sensory-motor processing, within and without social interaction, do not seem to have anything to do with a difficulty in passing “false belief” tasks – the classical ToM marker - by children with ASD.

At the same, behavioural evidence has been accumulating for difficulties in

imitation and atypical gesturing, and neuroscientific evidence for an abnormal ‘mirror neuron’ system (or systems) in at least a part of those afflicted with ASD. However, turning this into an alternative explanation of autism (Williams et al 2001), still leaves a number of phenomena unexplained: hypo- and hypersensitivities in perception, impaired identification with others (Hobson & Hobson, 2007), and above all the specific difficulties with language, e.g. the understanding of metaphorical language, found even in high-functioning ASD individuals. Furthermore, since the ‘mirror neuron system’ is to some degree a (currently fashionable) theoretical construct in itself, it would be premature to claim that it is involved in all these phenomena.

The concept bodily mimesis and my Mimesis Hierarchy model attempt to explain typical human socio-cognitive development through a specific progression of stages, beginning with proto-mimesis (based on a cross-modal mapping between proprioception and exteroception) to post-mimesis (language) (Zlatev, 2007, 2008). The model predicts interaction between ‘bottom-up’ factors arising through bodily experience, and ‘top-down’ factors arising from socio-cultural situatedness. It has the advantage of being able to account for, at least in principle, for all the symptoms of ASD, including their gradient and diverse manifestation which has caused such difficulties for any uniform account.

In my presentation I will summarize the Mimesis Hierarchy model, and present a summary account of how it can ‘explain’ autism. The relevance for the symposium lies in the fact that ASD involves multiple perceptual, cognitive and semiotic ‘modalities’, and the model is predicated on the tight interaction between these.

47. Precursors to Metaphor: Theoretical Implications (Προάγγελοι της Μεταφοράς: Θεωρητικές Συνεπαγωγές)

Gabriella Rundblad

King's College London

Metaphor comprehension has been studied in typical and to a lesser extent in some atypical populations. Comprehension seems dependent on a range of factors: chronological age (note that for typically developing children, we could interpret chronological age as an indicator of ‘lived experience’), receptive vocabulary, general IQ. Importantly, the degree to which each of these factors affects the development and performance of metaphor comprehension varies significantly from one population to another; except for the overall role that receptive vocabulary seems to have.

Metonymy, like metaphor, is a type of figurative language device that in the past has been conceived as a literary device flourishing in poetry and rhetoric. Recent results of studies testing typically developing (TD) children, children with autism (ASD) and children with Williams syndrome (WS) on comprehension of metonymy reveal a significantly higher degree of metonymy understanding compared to metaphor understanding (Rundblad and Annaz submitted; Annaz et al submitted); interestingly, the WS group exhibited metonymy comprehension sim-

ilar to the TD group. Furthermore, a significant correlation between performance on metonymy and comprehension of metaphor was found for all three populations. In short, the more developed their metonymy understanding, the better their metaphor comprehension. I will also present preliminary results from an ongoing study of novel metaphor and metonymy comprehension.

This paper will discuss the theoretical implications that these results potentially pose, by exploring the links (whether mono- or bi-directional) revealed between receptive vocabulary, metonymy and metaphor. If metaphor is defined as a mapping between two different domains (Lakoff & Turner, 1989), then metonymy (mapping within one and the same domain) will act as an aid or perhaps even as a precursor for metaphor. The idea of a metonymic motivation of metaphor has been posited before (e.g. Barcelona, 2003) but to the best of my knowledge these studies are the first empirical tests of this hypothesis. After arguing that metonymy is necessary for metaphor comprehension, I will discuss how metonymy comprehension is related to lived experience and categorisation.

SESSION XIV

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND MUSIC

48. Αναζητώντας το Βίωμα: Βιώνοντας την Αναζήτηση με «Όχημα» την «Παραδοσιακή» Μουσική (In the Pursuit of Experiences: Experiencing this Pursuit Through ‘Traditional’ Music)

Irini Theodosopoulou

Hellenic Open University, Greece

Ethnography, as a method and process of collecting primary empirical material through field-research, leads us to questions about experiences, metaphor and multimodality in art and more specifically, in music. The continuous search for the experiences of others, contributes to the ethnographer’s understanding of his own experiences, as well. The relationship between metaphor and metonymy and their connection to communication is of interest, both to the ethnomusicological and musicological research, as well. Metaphor, for example, deals with parameters such as the recollection of discussions with and discourses of the interviewees. Multimodality deals with the many different ways that musical experience may be expressed (orally and written word, by sound, optically). The material presented in this paper is a result of a field research study of the writer in Crete and Roumeli. It is hoped that this paper serves as a stimulus for further questioning and discussion about the limits, problems and options of Ethnomusicology in the study of life experience”(not only that of the interviewees but the ethnographer’s as well) in the context of a multimodality.

Η εθνογραφία, ως διαδικασία και μέθοδος συλλογής πρωτογενούς εμπειρικού υλικού στο πλαίσιο μιας επιτόπιας έρευνας γεννά ερωτήματα που σχετίζονται

με το βίωμα, τη μεταφορά και την πολυτροπικότητα στην τέχνη και τη μουσική, ειδικότερα. Στο πλαίσιο μιας έρευνας πεδίου γεννώνται ζητήματα που σχετίζονται με τη μέθοδο και τις πρακτικές μέσω των οποίων ο εθνογράφος ερευνητής προσλαμβάνει τα βιώματα των συνομιλητών του, τα μετουσιώνει σε «εθνογραφικές σημειώσεις» και «κείμενα» και στη συνέχεια τα επεξεργάζεται ως δικά του πλέον βιώματα για να συγγράψει ένα «τελικό» εθνογραφικό κείμενο. Η διαρκής αναζήτηση των βιωμάτων των «άλλων» συμβάλλει στην κατανόηση των βιωμάτων του ίδιου του εθνογράφου. Μιλάμε για ταυτότητες αλλά στην ουσία ο λόγος μας εμπειριέχει στοιχεία της ταυτότητας μας. Η μεταφορά και η μετωνυμία, η μεταξύ τους σχέση αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αυτές συνδέονται με την επικοινωνία αποτελεί ζητούμενο και στην εθνομουσικολογική και μουσικολογική έρευνα. Η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση πολλών τρόπων προκειμένου να εκφράσουμε και να αναπαραστήσουμε τα βιώματα μας άρα και τα βιώματα των άλλων μέσα από τη δική μας σκοπιά αλλά και τις εμπειρίες (τους) και εμπειρίες (μας) σχετίζεται άμεσα και με τις μεθόδους και πρακτικές που υιοθετούμε (π.χ. στο πλαίσιο του διαδικτύου βάσεις δεδομένων, αναλύσεις θεματικών ενοτήτων, συνεντεύξεων με τους συνομιλητές μας) προκειμένου να καταστήσουμε γνωστά στο ευρύ κοινό (γνώστες και μη γνώστες της συγκεκριμένης παράδοσης της εκάστοτε γεωπολιτισμικής περιοχής) τα «αποτελέσματα» μιας έρευνας πεδίου με αντικείμενο τη μουσική παράδοση αυτής της περιοχής. Στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής εξετάζονται τα παραπάνω στοιχεία με αφετηρία «βιώματα» και «μεταφορές» που προέκυψαν από την έρευνα πεδίου (στην Κρήτη και τη Στερεά Ελλάδα), αναζητώντας το βίωμα βιώνοντας μια αέναη αναζήτηση του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι αλλά και των σχέσεων μεταξύ ταυτοτήτων, με όχημα την «παραδοσιακή μουσική». Η ανακοίνωση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη έναυσμα για διάλογο όσον αφορά τα όρια, τις προοπτικές και τις δυνατότητες κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών όπως η Εθνομουσικολογία στη μελέτη του βιώματος και της εμπειρίας (εθνογραφούμενου και εθνογράφου) στο πλαίσιο μιας πολυτροπικότητας (προφορικός και γραπτός λόγος, γραμμένος προφορικός λόγος, καταγραφές, μουσικές αναλύσεις, φωτογραφικό υλικό, υλικό βίντεο, ηχογραφημένο υλικό προγραμματισμένων ή μη προγραμματισμένων λήψεων, ηχοτοπίο, θόρυβος εθνογραφούμενης πόλης, θόρυβος γλεντιού κ.ά).

49. Music Improvisation as Collaborative Practice and Communication (Ο Μουσικός Αυτοσχεδιασμός ως Συνεργατική Πρακτική και Επικοινωνία)

Konstantina Dogani

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Musical play and invented song is a common feature in young children's early music engagement and the teacher is an important agent in recognising it and allowing it to take place in everyday practice in early years settings. Studies stress the need for the teacher to have personal experience in the act of playing, creating and improvising in music in order to allow it to happen in the classroom. The current paper, drawing on research on the social psychology of collaborative groups, reports on a study of early years' future teachers engaging on improvisational

activities in peer groups with self-chosen musical instruments. Using music improvisation as a collaborative practice and communication they learned to understand each other with non-verbal cues; they got an insider's view of the 'process of improvisation' and ways of listening, playing, moving and communicating with music and with the group. Thus, music-making was perceived as a dialogic communicative practice emerging from their own conceptualisation of lived experience as a combination of personal-private with public experiences. In that sense, multimodality is implied in every act of musical communication that entails different forms of musical interaction to express and represent lived experience. From recordings of those improvisations reflection and analysis of the creative process emerged. Those comments were analysed to demonstrate the way musical play can be an invitation to enter into an improvisational flow. Realising the various forms of communication that take place in such interactions can increase attentiveness into recognising children's emerging musical behaviours. The philosophical hermeneutic approach offers a theoretical framework for understanding the art of communication during music-making as a metaphor and play of questions and answers between the communicators. Meaning-making and interaction are seen as dialogical and dialectical, as the 'players' get to understand and reflect themselves in the meeting with the 'other'. It is proposed that with an emphasis on experiencing these interpersonal processes in teacher training can increase our understanding of music-making, influencing curriculum design and pedagogy.

50. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα & Spectacle Vivant: Η Συναυλία της Madonna 'The Confessions Tour' (Experience, Metaphor, Multimodality & Spectacle Vivant: Madonna's 'The Confessions Tour')

Nikos Fotopoulos, Ifigenia Vamvakidou & Antonis Chasapis

University of West Macedonia, Greece

In the field of the cultural studies we try to analyze the performance of Madonna, which was showed in London/ 2006 under the title: 'The Confessions Tour'. We focus on the questions about the aesthetics of perception, on visual literacy and specifically on the representations of the body/ of the action in the axis of the experience. We try to 'read' the multimodality of the data as it contains music, actions, dancing, symbols and new technologies using the model of social semiotics. We categorize the different experiences of the subjects who show their selves during the music performance. Music spectacles often have been characterized as the ultimate medium of the postmodern world: *fast, empty, lascivious*. At least that is how the majority of the academic and educated world perceives them. Nevertheless we find that these spectacles are primarily poetic and contain narrative. The results show a storyline, embedded within its poetic structure. Narratives become a devise to structure the spectacle/poetic world and make it more accessible and recognizable to the viewer.

Τα τελευταία χρόνια επιχειρείται η έξοδος από τη λογοκεντρική και γλωσσολογική προσέγγιση της εικόνας και το πέρασμα σε μια πολυτροπική προσέγγι-

ση. Αποτέλεσμα αυτής της μετάβασης είναι η ανάπτυξη διεπιστημονικών κλάδων όπως η οπτική κοινωνιολογία, η οπτική σημειολογία και οι οπτικές πολιτισμικές σπουδές. Διαπιστώνουμε με αισιοδοξία ότι το ερευνητικό πεδίο της σύγχρονης επιστημονικής κοινότητας περιλαμβάνει μια θεματολογία που αναφέρεται σε οικείες εκδηλώσεις και δράσεις όπως οι συναυλίες (Frith, 1990), τα ζωντανά θεάματα, οι διαδηλώσεις, σε προϊόντα και χρηστικά αντικείμενα όπως τα παιχνίδια, τα ρούχα, σε συμπεριφορές κοινωνικών ομάδων όπως οι άστεγοι, οι πόρνες, οι ασθενείς του AIDS (Crimp, 1990). Όλες οι εκφάνσεις της καθημερινότητας (δράσεις, αντικείμενα, συμπεριφορές κ.ά.) διαμορφώνουν συνειδήσεις, προσδιορίζουν ταυτότητες, χειραγωγούν και προπαγανδίζουν, καθορίζουν ιδεολογίες. Για τους λόγους αυτούς αποτελούν αντικείμενο μελέτης των Πολιτισμικών Σπουδών και της Σημειωτικής.

Στο πλαίσιο του ερευνητικού πεδίου των Πολιτισμικών Σπουδών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΠΤΝ, ΠΔΜ επιχειρούμε μια σημειωτική ανάγνωση της συναυλίας- performance της Madonna που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο, το 2006 με τίτλο: 'The Confessions Tour'. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον κινείται γύρω από υποθέσεις σχετικές με την αισθητική της πρόσληψης των εικόνων, τη θεωρία της επικοινωνίας του θεάματος, τις αναπαραστάσεις του σώματος, το βίωμα και τις μεταφορές. Δανειζόμαστε τη θεωρία της αφηγηματικής ανάλυσης του δράματος για να την εφαρμόσουμε στο ζωντανό θέαμα. Τα δράμα χαρακτηρίζεται ως μιμητικό και όχι απόλυτα διηγητικό, επιτελούμενο και όχι ως αφηγούμενη πράξη. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζουμε την ομιλούμενη δράση. Επικεντρωνόμαστε στην ακολουθία καταστάσεων - γεγονότων και στις σημασιοδοτήσεις του οπτικού υλικού της συναυλίας. Κατά τη διάρκεια των 8 νοηματικών ενοτήτων της συναυλίας θεάματος, η εξέλιξη της αφήγησης παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Ακούγονται εναλλάξ καινούργια και παλαιότερα μουσικά κομμάτια από την αρχή σχεδόν της καριέρας της Madonna. Ένα μακρύ παιχνίδι με τον χρόνο, παρόν/παρελθόν, με μια κλιμακωμένη δυναμική. Για την αναπαράστασή της δανειζόμαστε μεθοδολογικά εργαλεία από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία και συγκεκριμένα από το χώρο της φωνητικής. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι από την 1η νοηματική ενότητα η αφήγηση ακολουθεί συνεχώς μια ανοδική πορεία έντασης με κάποια οριζόντια ενδιάμεσα μέρη, φτάνει στην κορύφωση στην 8η ενότητα και τελειώνει δυναμικά. Σύμφωνα με τους Rescher, Von Wright, Danto και Van Dijk, ο κλάδος εκείνος της φιλοσοφίας που είναι γνωστός με το όνομα θεωρία της δράσης, έχει προσδιορίσει τους αναγκαίους όρους για την επιτέλεση μιας δράσης: υπάρχει μια οντότητα, με επίγνωση των πεπραγμένων της, η οποία επιφέρει εμπρόθετα μια κάποιου είδους αλλαγή σε ένα δεδομένο περικείμενο, έχοντας έναν ορισμένο στόχο.

Αποτελέσματα: Υποδειγματικός άξονας - Γλωσσικό υλικό (στους τίτλους στο περιεχόμενο του DVD), (α) Τίτλος: The Confessions Tour, (β) Συντελεστές: Στους τίτλους αρχής αναγράφονται τα ονόματα 7 συντελεστών με τις ειδικότητές τους. Στους τίτλους τέλους αναγράφονται τα ονόματα 215 συντελεστών με τις ειδικότητές τους και η εταιρεία παραγωγής. Σύνολο: 223 συντελεστές της συναυλίας - παράστασης. (γ) Χώρος: Λονδίνο, (δ) Χρόνος: 2006 -Υποκείμενα: Συνολικά: 22 υποκείμενα επί σκηνής. Συγκεκριμένα 1 Βασικό υποκείμενο (Madonna) + Χορευτές: 14 (10 άνδρες, 4 γυναίκες), + Μουσικοί: 4 άνδρες + supporters (φωνη-

τικά): 3 (1 άνδρας, 2 γυναίκες). - Διάρκεια: Συναυλία 1h 30m . Παρουσία της Madonna επί σκηνής: 84.5 min., των χορευτών: 79,5 min, των supporters: 1 άνδρας: 1 min.30sec, 2 γυναίκες: 5 sec.- Μουσικό είδος: Χορευτική ποπ ηλεκτρονική μουσική με στοιχεία ροκ μουσικής. - Δράσεις / Actions, - Κινηματογράφηση, - Αντικείμενα / Κατασκευές, - Video wall, - Φωτισμός: Προβολείς, φώτα laser. (α) Μουσική / τραγούδι: 21 κομμάτια (1h 30m) (β) Αφήγηση -voice off: Εναλλάξ αντρική φωνή (1 min.), γυναικεία φωνή (1 min.), δεύτερη αντρική φωνή (10 sec). (γ) 2 πυροβολισμοί. - Διπολικά σχήματα. Σύμφωνα με την άποψη κατά την οποία το βίωμα λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια δραστηριοτήτων, θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, επιχειρούμε τη διερεύνηση του βιώματος, της βιωματικής εμπειρίας του κεντρικού υποκειμένου της Madonna και των μεταφορών στο συγκεκριμένο πολιτισμικό προϊόν (συναυλία θέαμα). Η βίωση του χορού χορό μεταφέρεται ως ενσωμάτωση χορευτικών δρώμενων στη συναυλία από χορευτές διαφόρων εθνοτήτων και φυλών. Η υιοθεσία ενός αγοριού από τη φυλή των Malawi, γεγονός το οποίο προκάλεσε αντιφατικά σχόλια από καλλιτεχνικούς και πολιτικούς κύκλους, μεταφέρεται με την προώθηση της οργάνωσης για τη στήριξη των Malawi μέσα από την προβολή σε video-wall του επίσημου site της οργάνωσης σε αντιπαράθεση με το επίσημο site του Κλίντον. Η προσκόλλησή της στο θρησκευτικό-φιλοσοφικό ρεύμα της kabbalah μεταφέρεται με την προβολή σε video-wall και τη ζωγραφική πάνω στα σώματα των χορευτών θρησκευτικών συμβόλων (χριστιανικών, εβραϊκών, μωσαϊκών) και φιλοσοφικών θεωριών (ανατολικών, kabbalah, κ.ά.). Πρόκειται για σημαίνοντα αναγνωρίσιμα από μια ευρεία γκάμα ανομοιογενούς πολυπολιτισμικού κοινού από τη Ν. Υόρκη έως το Τόκυο, χωρίς καμία διάθεση ιεράρχησης και κριτικής.

51. Επέκεινα του Βιώματος και της Μεταφοράς: Προκαταρκτικές Παρατηρήσεις για το Πρόγραμμα μιας Εικονοκλαστικής Φιλοσοφίας της Τέχνης (Beyond Lived Experience and Metaphor. Preliminary Remarks for the Agenda of an Iconoclastic Philosophy of Art)

Konstantinos Proimos
Hellenic Open University, Greece

Aesthetics bearing the legacy of romanticism, understands the work of art in terms of sense experience. In the course of the twentieth century, however, there has been extensive criticism of this aesthetic understanding of art. My task in this paper is to explore, present and assess the views that criticize art as aesthetic pleasure in the name of moral responsibility. An iconoclastic philosophy of art would seek to conceptualize art as knowledge, worldview and responsibility and would draw resources from Emmanuel Levinas's philosophy. In accordance with the latter's work, image is replaced by the concept, representation by writing and sense experience by meaning structure. Concomitantly, literary meaning formation replaces metaphor. Despite the fact that iconoclastic works call forth interdisciplinary approaches, these are not multimodal.

Η αισθητική ως απότοκος του ρομαντισμού εννοεί το έργο τέχνης ως αντι-

κείμενο της αίσθησης δίνοντας έτσι τη λανθασμένη εντύπωση ότι το έργο τέχνης εξαντλείται στο βίωμά του. Τόσο η ιστορία της τέχνης κατά τον εικοστό αιώνα που χειραφετήθηκε ως επιστήμη αντιδρώντας στη ρομαντική κληρονομιά της αισθητικής όσο και οι ποικίλες καλλιτεχνικές τάσεις στα πλαίσια του μοντερνισμού άσκησαν κριτική στο έργο τέχνης ως διάυλο βιωματικής απόλαυσης, ειδικά της βιωματικής απόλαυσης της ομορφιάς. Ο στόχος της εισήγησής μας είναι να δούμε την τέχνη όχι ως ανακούφιση μέσω του βιώματος, παρηγοριά στις δυσκολίες της ζωής και απόκρυψή τους αλλά ως αποκάλυψη, γνώση και ευθύνη. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται μια αναθεώρηση των βασικών προκειμένων της αισθητικής, ένα εγχείρημα που δύναται να αντλήσει πόρους από το έργο του Emmanuel Levinas. Η εικονοκλαστική φιλοσοφία της τέχνης την οποία επαγγέλλεται η εισήγηση αυτή αντικαθιστά την εικόνα με την έννοια, την αναπαράσταση με τη γραφή και το αισθητό με τη δομή του. Επειδή στο πρόγραμμα της εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης η πρυτανεύουσα τέχνη είναι η αρχιτεκτονική και όχι η ζωγραφική, η κυριολεκτική οπτική αντικαθιστά την εικονική/μεταφορική σε όλες τις εικαστικές τέχνες. Ενώ η πολυτροπική δημιουργία είναι κανόνας στις πειραματικές μορφές των εικαστικών τεχνών (εγκαταστάσεις, παραστάσεις, συμβάντα) και συνιστά το αντικείμενο μελέτης μιας εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης, η προσέγγιση στο αντικείμενο δεν είναι πολυτροπική, μολονότι είναι διεπιστημονική. Οι αρχές μιας εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης θα θεμελιωθούν στα φιλοσοφικά κείμενα του Emmanuel Levinas για τη λογοτεχνία, με διαρκή αναφορά στον Πλάτωνα και στο νεοπλατωνισμό.

52. Η «Ερωτική Απιστία» στο Ελληνικό Τραγούδι (The 'Love Perfidy' in Greek Songs)

Konstantinos Dinas & Anna Vakali

University of West Macedonia, Greece

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας είναι αξιολογικά φορτισμένη, αντικατοπτρίζει και παγιώνει κοινωνικές αξίες που βιώνονται από τους φορείς του λόγου. Η γλώσσα των τραγουδιών ειδικότερα αναδεικνύει μια ιδεολογική πρόσληψη της πραγματικότητας και αναπαριστά τη βιωμένη εμπειρία μιας κοινότητας υποκειμένων, η οποία μέσω του γλωσσικού της ορίζοντα αποκρυσταλλώνει μια συνειδητή ή μη τοποθέτηση προς τις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Αποτελεί μια γλωσσική αναπαράσταση και μια οριοθέτηση των ενδιαφερόντων της κοινότητας, καθώς αποτυπώνει λεκτικά καταστάσεις και κώδικες συμπεριφοράς. Στην εργασία αυτή, εξετάζοντας τη γλώσσα του ελληνικού τραγουδιού και το θέμα της «ερωτικής απιστίας» σ' αυτό, αναζητήσαμε τη λειτουργικότητα του όρου αυτού και συνώνυμων του λέξεων σ' ένα συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον- αυτό του ελληνικού τραγουδιού. Επικεντρωθήκαμε στην επιλογή των λέξεων για το θέμα αυτό, τη σημασιολογική τους βαρύτητα, τις πολλαπλές τους σημασίες, το ευρύτερο φάσμα προσδιορισμών, τις παραφράσεις και τις μεταφορές των σημαινόντων. Ειδικότερα, συγκεντρώσαμε τραγούδια από διάφορα μουσικά είδη και αναζητήσαμε την προηγούμενη έννοια, πώς διατυπώνεται λεκτικά, τις συνώνυμες της λέξεις, τα επίθετα ή και τους άλλους προσδιορισμούς που χρησιμοποιούνται για

να την πλαισιώσουν και τα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και τις διάφορες καταστάσεις στα οποία αναφέρεται σε κάθε τραγούδι.

Καταγράψαμε τα τραγούδια που αφορούσαν ή αναφέρονταν στο θέμα αυτό, εντοπίσαμε τις λέξεις που το περιέγραφαν και τις ομαδοποιήσαμε με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια: ανάλογα με τα μέρη του λόγου με τα οποία περιγράφεται η «απιστία», με το ύφος και το κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί το φαινόμενο, ανάλογα με την εποχή στην οποία γράφεται και πρωτοκυκλοφορεί το τραγούδι και ανάλογα με το είδος της μουσικής στην οποία εντάσσεται. Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή προέκυψαν στοιχεία για τους χαρακτηρισμούς και τις ιδιότητες που αποδίδονται στην απιστία, για το πώς την περιγράφει και την αποδέχεται η κάθε εποχή μέσα από τα τραγούδια της, πώς ο άνθρωπος κατανοεί και προσλαμβάνει τη βιωμένη αυτή πραγματικότητα -είτε ως προσωπικό του θέμα είτε ως κοινωνικό φαινόμενο. Τελικά εντοπίζονται και περιγράφονται οι καταστάσεις που αποτελούν σημεία αναφοράς για τα υποκείμενα του λόγου και οι λογοτεχνικές, κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές διαστάσεις που δίνονται στο θέμα αυτό μέσα από το ελληνικό τραγούδι του τελευταίου αιώνα.

53. Τα Παρακλαυσίθυρα ως Προνομιακός Τόπος Ανάδυσης της Πολυτροπικότητας (The Genre of Paraklausithyron as a Privileged *Topos* for the Performance of Multimodality)

Nikos Charalabopoulos
University of Patras, Greece

The term *paraklausithyron* denotes the poetic compositions addressed by a lover to his beloved while himself remaining outside the latter's house. This definition comprises three generic elements: (a) **Directness**. The action of the composition occupies a space of unilateral stage coordinates: the time is the poet's present and the place is the *topos* at the outer side of the beloved's door. First-person narrative and frequent second-person addresses, often directed to the resident of the house, add to a certain sense of theatricality. A poem of this kind entails the construction of the listener/reader as a witness in relation to the events unfolded in front of his eyes in the form of on-stage action. (b) **Performativity**. Since they stand for genuine expressions of a lover's sorrow and, as a result, erotic swan-songs the paraklausithyron-poems comply with the convention of serenade as metrical-musical compositions. In other words, they are composed as songs, whether real or perceived as such, given their performative mode of utterance. (c) **Rejection**. In terms of content the distinctive mark of the genre is the poet's lament for his failure to gain his beloved's approval. This is a poetry of abandonment, separation, non-reciprocal love.

In this paper I aim at presenting the basic terms for the representation of the fundamental experience of emotional/erotic rejection in the context of the paraklausithyron condition. This is a real-life experience transposed to the realm of literature only to return to its original point of departure as a means of performance for this condition. Accordingly, the semiotics of this process of transposition is also to be examined. The subject-matter of this study includes songs from ancient

and modern Greece, composed either as separate pieces (epigrams, folk-songs, urban-songs) or as parts of more elaborate art forms (theatre, cinema). A phaenomenological method of interpretation is to be followed, with special emphasis in the corporeality of the suffering individual and its allomorphs. The result of this study testifies to the longevity and popularity of the paraklausithyron-songs as a means for the projection and reproduction of the desperate lover's feelings.

Με τον όρο παρακλαυσίθυρα νοούνται τα τραγούδια τα οποία απευθύνει ο ερωτευμένος στην αγαπημένη του την ώρα που στέκεται έξω από το σπίτι της. Ο ορισμός αυτός περιέχει τρία ειδοποιά στοιχεία: (α) **Αμεσότητα**. Η δράση τοποθετείται σε μονοδιάστατες σκηνικές συντεταγμένες, όπου χρόνος είναι το παρόν του ποιητή και χώρος ο «εκτός του νυμφώνος» τόπος. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και οι συχνές αποστροφές σε δεύτερο πρόσωπο, με αποδέκτη συνήθως την ένοικο του σπιτιού, ενισχύουν την αίσθηση της θεατρικότητας. Η συνθήκη ενός τέτοιου ποιήματος υπαγορεύει την αυτοπρόσωπη μαρτυρία του ακροατή/αναγνώστη σε σχέση με γεγονότα τα οποία εκτυλίσσονται μπροστά στα μάτια του δίκην επί σκηνής δρωμένου. (β) **Ασματικότητα**. Επειδή αντιπροσωπεύουν αυθόρμητες (εκ)δηλώσεις του καημού της αγάπης αλλά, συγχρόνως, και κύκνεια ερωτικά καλέσματα, τα παρακλαυσίθυρα υπακούουν στη λογική της καντάδας και θεωρούνται έμμετρες εμμελείς συνθέσεις. Πρόκειται δηλαδή για τραγούδια είτε πραγματικά είτε κατά συνθήκην, όταν ο τρόπος εκφοράς νοείται ως μουσικός. (γ) **Απόρριψη**. Από άποψη περιεχομένου το βασικό στοιχείο είναι ο θρήνος του ποιητή επειδή η αγαπημένη του δεν τον θέλει και του κρατά κλειστή την πόρτα. Έτσι στην ποίηση αυτή συναντάμε τραγούδια τής εγκατάλειψης, του χωρισμού, του ανανταπόδοτου έρωτα.

Σκοπός της παρούσης ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση των βασικών όρων αναπαράστασης του βασικού βιώματος της ερωτικής απόρριψης στο πλαίσιο της παρακλαυσιθυρικής συνθήκης. Δεδομένου ότι πρόκειται για εμπειρία της βιωμένης πραγματικότητας η οποία μεταφέρεται στον τόπο της λογοτεχνίας για να επιστρέψει, ενδεχομένως, στην αφετηρία της ως μέσο επιτέλεσης της συγκεκριμένης συνθήκης, εξετάζονται και οι σημειωτικοί τρόποι οι οποίοι καθιστούν δυνατή την παλίνδρομη αυτή πορεία. Το υλικό της μελέτης περιλαμβάνει τραγούδια από την ελληνική αρχαιότητα μέχρι και τη σημερινή εποχή, αυτόνομα (επιγράμματα, δημοτικά, λαϊκά) ή ενταγμένα σε ευρύτερες καλλιτεχνικές φόρμες (θέατρο, κινηματογράφος). Η ερμηνευτική μέθοδος βασίζεται στη φαινομενολογία του είδους, με ιδιαίτερη όμως έμφαση στη σωματικότητα του πάσχοντος υποκειμένου και τα μεταπτωτικά του αλλόμορφα. Το αποτέλεσμα της μελέτης σχετίζεται με τη βιωσιμότητα και τον υψηλό βαθμό αποδοχής των παρακλαυσιθύρων ως φορέων προβολής και αναπαραγωγής του βιώματος του απέλπιδος ερωτευμένου.

SESSION XV

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION IN EDUCATION

54. Βίωμα, Πολυτροπικότητα και Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Lived Experience, Multimodality and New Technologies of Information and Communication in the Teaching of Literature)

Kiriaki Askianaki
High School, Greece

In the present work it is sought the value of Internet in the didactics of Literature. With centre the poem 'Ithaca' of Kavafis the students have the possibility from the one of travelling in the world of poet, of knowing aspects from the life and his work and from the other of enjoying the text and of sentimental participating. The multimodal material from the file of Kavafis <http://www.kavafis.gr/> from the network place of library of New Hellenism <http://www.snhell.gr/> it offers in the students a alternative way of literature. The multimodal text that prepares the teacher with the students can 'live up' the work of poet, transport to them in the world of literature and elect the variety and the particular role of semiotic ways of language.

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών είναι «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες». Η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος αποβλέπει τόσο στην πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου όσο και στη συναισθηματική συμμετοχή. Η θεωρία της λογοτεχνίας εξάλλου έχει μετατοπίσει το κέντρο της μελέτης από το συγγραφέα στον αναγνώστη. Προβάλλονται έτσι παιδοκεντρικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας με έμφαση στη διερεύνηση, τη διαθεματικότητα, τη βιωματική μάθηση, τον προσωπικό ρυθμό εργασίας και την ανάδειξη νέων επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παρέχει δυνατότητες ανάδειξης νέων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Στα γλωσσικά μαθήματα ειδικότερα το ψηφιοποιημένο κείμενο απομακρύνεται από το παραδοσιακό έντυπο κείμενο. Η γραμμική αφήγηση, η λογική αλληλουχία, η συνοχή στη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου αντικαθίστανται από το πολυτροπικό κείμενο, το κείμενο δηλαδή που είναι εμπλουτισμένο με εικόνα, ήχο, video, κινούμενη εικόνα κτλ.

Και μπορεί να χαρακτηρίζεται και από υπερκειμενική δομή (hypertext) που αναδεικνύει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη του κειμένου.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να αναδειχθεί η αξία του Διαδικτύου στη διδακτική της Λογοτεχνίας. Με κέντρο το ποίημα «Ιθάκη» του Καβάφη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα από τη μια να ταξιδέψουν στον κόσμο του ποιητή, να γνωρίσουν πτυχές από τη ζωή και το έργο του και από την άλλη να απολαύσουν το κείμενο και να μετέχουν συναισθηματικά. Το πολυμεσικό υλικό από το αρχείο του Καβάφη <http://www.kavafis.gr/> από το δικτυακό τόπο του Σπουδαστηρίου του Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr/> προσφέρει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο βίωσης της λογοτεχνίας. Το πολυτροπικό κείμενο που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του μπορεί να «ζωντανέψει» το έργο του ποιητή, να τους μεταφέρει στον κόσμο της λογοτεχνίας και να αναδείξει την ποικιλία και τον ιδιαίτερο ρόλο των σημειωτικών τρόπων της γλώσσας.

Η διδακτική πρόταση αποτελεί μία ενδεικτική εργασία σύνδεσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας με την πολυτροπικότητα και τη βιωματικότητα στα πλαίσια της μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο την ενεργητική μάθηση και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο σημερινό σχολείο.

55. Πολυτροπικές Όψεις της Διαδικασίας Παραγωγής και Διδακτικής Αξιοποίησης Ενός Ψηφιακού Κειμένου στα Πλαίσια της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Aspects of Multimodality in the Process of Production and Instructional Use of a Digital Text in the Context of Preschool Education)

Maria Theodorakou & Ilias Karasavvides

University of Thessaly, Greece

The present paper examines aspects of multimodality in the process of production and instructional use of a digital text. Firstly, the paper describes the production of a digital text, namely a digital video, in which the main actor is Hermes, a popular cloth doll used in a kindergarten class. Hermes accompanies the class teacher in a short trip to the island of Cyprus and acts as a guide. The resulting video is multimodal as it combines both oral and written speech as well as photographs, moving images, diagrams, and sounds. Secondly, the paper focuses on an instructional intervention on the topic of Cyprus which employed the digital text produced as its primary source of information. The paper is concluded with a discussion of how the affordances of certain modes facilitated the process of making an alien experience one's own.

Μεγαλώνοντας σε έναν ψηφιακό κόσμο τα σημερινά παιδιά έρχονται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με «ψηφιακά κείμενα». Χρησιμοποιούμε τον όρο «ψηφιακά κείμενα» αντί ψηφιακά μέσα και/ή πολυμέσα για να δώσουμε έμφαση στο συμβολικό περιεχόμενο έναντι του συνδυασμού διαφορετικών μέσων όπως κειμένου, γραφικών, ήχου, και βίντεο. Εξ ορισμού, τα ψηφιακά κείμενα υποστηρίζουν πολλούς διαφορετικούς τρόπους συμβολικής αναπαράστασης και κατά συνέπεια είναι εγγενώς πολυτροπικά. Η παρούσα εργασία εξετάζει πτυχές της διαδικασίας ανάπτυξης και διδακτικής-μαθησιακής αξιοποίησης ενός ψηφιακού κειμένου υπό το πρίσμα της πολυτροπικότητας. Στο πρώτο μέρος της εργασίας

παρουσιάζεται η συλλογιστική ανάπτυξης ενός ψηφιακού κειμένου και ειδικότερα ενός ερασιτεχνικού βίντεο το οποίο δημιουργήθηκε επί τούτου από τη Νηπιαγωγό της τάξης στα πλαίσια ταξιδιού της στην Κύπρο. Στο ψηφιακό αυτό κείμενο πρωταγωνιστεί ο Ερμής, η πιο δημοφιλής κούκλα της τάξης, που συνόδεψε τη Νηπιαγωγό στο ταξίδι της. Σκοπός της παραγωγής του βίντεο ήταν η κωδικοποίηση των βιωμάτων του Ερμή μέσω βίντεο και η περαιτέρω διδακτική-μαθησιακή τους αξιοποίηση στην τάξη. Το γεγονός ότι πρωταγωνίστησε ο Ερμής στο σχετικό βίντεο λειτουργώντας ως «ξεναγός» και απευθύνονταν στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του βίντεο (περιγράφοντας περιοχές, κτίρια και αντικείμενα, θέτοντας ερωτήματα κτλ) καθιστούσε το βίντεο μοναδικό σε σχέση με άλλα ψηφιακά κείμενα που ήταν διαθέσιμα για το θέμα (π.χ. ντοκιμαντέρ για την Κύπρο) για δύο λόγους. Πρώτο, ο πρωταγωνιστής του βίντεο ήταν ένα μέλος της ομάδας που βρισκόταν σε διαρκή διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της. Δεύτερο, το βίντεο ήταν ένα πολυσύνθετο ψηφιακό κείμενο το οποίο συνδύαζε ποικίλα πολυτροπικά χαρακτηριστικά έκφρασης όπως: προφορικό (αφήγηση) και γραπτό λόγο (κείμενα, επιγραφές), κινούμενες εικόνες (περιηγήσεις σε διάφορα μέρη της Λευκωσίας), φωτογραφίες (μνημεία), σχεδιαγράμματα (χάρτης Λευκωσίας), μουσική (παραδοσιακά ακούσματα) κτλ. Ως ψηφιακό κείμενο, το βίντεο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη σκοπιά της πολυτροπικότητας καθώς μπορεί να συνδυάζει και να επιτρέπει την ταυτόχρονη έκφραση διαφορετικών τρόπων όπως γλωσσικών, εικονικών και ηχητικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση οποία βασίστηκε πρωτογενώς στο συγκεκριμένο ψηφιακό κείμενο που δημιουργήθηκε. Στα πλαίσια της διδακτικής αυτής παρέμβασης αξιοποιήθηκε το βίντεο ως πολυτροπικό ψηφιακό κείμενο και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δευτερογενών βιωμάτων των παιδιών βασισμένα στα πρωτογενή βιώματα του Ερμή. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια ανάλυση των τρόπων με τους οποίους αξιοποιήθηκε το ψηφιακό κείμενο και των δυνατοτήτων που προσφέρονται για τη διδακτική του αξιοποίηση.

56. Βιωματικές Προσεγγίσεις – Μεταφορά – Πολυτροπικότητα – Χρήση Τ.Π.Ε στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Νίκος Καββαδίας (Lived Experience, Metaphor, Multimodality, Information & Communication Technologies (ICT) in the Teaching of Literature: Case study: 'Nikos Kavvadias')

Dimitra Adamidou
High School, Greece

The teaching of literature text can be improved by exploiting a lived experience approach with the use of multimodal texts combined with the use of Internet. Our approach explores the metaphor as a device of rhetorical flourish and its use in the everyday life of the pupils. The presented teaching scenario aims in a thorough study of Nikos Kavvadias' poem 'Pousi' that together with several additional texts of him -appropriate to the age group of pupils- will make them formative readers of his poetry. The pupils will search for set to music poems and audiovisual stuff for the poet and will present them through this lived experience approach. The approach to teaching that we propose to our colleagues makes use of I.C.T in the contemporary educational environment.

Η προτεινόμενη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιείται με την αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων και πολυτροπικών κειμένων σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και άλλων συναφών πηγών του διαδικτύου. Διερευνά επίσης τη μεταφορά ως σχήμα λόγου της ποίησης, αλλά και τη χρήση της στην καθημερινή γλώσσα των μαθητών. Βασικός στόχος της διδακτικής ενότητας (σεναρίου) είναι η διεξοδική μελέτη του ποιήματος «Πούσι» της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Λυκείου να αποτελέσει το έναυσμα της γνωριμίας των μαθητών με το έργο του Νίκου Καββαδία. Οι μαθητές θα επιλέξουν με τη βοήθεια του καθηγητή κατά ομάδες και άλλα ποιήματα και πεζά της λογοτεχνικής παραγωγής του (κατάλληλα για την ηλικία τους) με σκοπό να γίνουν μελλοντικοί αναγνώστες. Θα αναζητήσουν τα μελοποιημένα ποιήματα και το οπτικοακουστικό υλικό, που έχει παραχθεί γι' αυτόν και θα τα παρουσιάσουν γνωρίζοντας τον βιωματικά. Θα εντάξουν τον ποιητή και το έργο του στην εποχή του και θα αναζητήσουν τις καινοτομίες και τις ρηξικέλευθες διαδρομές του. Θα αναζητηθεί η σχέση του ποιητή με τα εικαστικά. Χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ και το νέο γραμματισμό στη διδασκαλία οι μαθητές μαθαίνουν να πλοηγούνται εποικοδομητικά στο διαδίκτυο και να αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας. Σε αντίθεση με την παλαιότερη μέθοδο οι μαθητές γνωρίζουν από το διαδίκτυο πολλά πολυτροπικά κείμενα (ιστοσελίδες για τον ποιητή και το έργο του με φωτογραφίες και χειρόγραφα, αρχεία ήχου με τις μελοποιήσεις του, οπτικοακουστικό υλικό από το αρχείο της ΕΡΤ κ.τ.λ.). Αποδομώντας τα κατανοούν την έννοια της πολυτροπικότητας, όσο αφορά τα σύγχρονα κείμενα, και έχοντας τα ως κείμενα αναφοράς παράγουν δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο με πολυτροπικά στοιχεία και συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυγραμματισμών συλλέγουν πολλούς ψηφιακούς πόρους, για να δημιουργήσουν τη δική τους σύνθεση. Ταυτόχρονα, με αφορμή την έρευνά τους και τις δραστηριότητες, στις οποίες θα εμπλακούν, εκτός από τον κλασικό γραμματισμό και τον νέο γραμματισμό καλλιεργούν και τον κριτικό γραμματισμό ως προς τις ΤΠΕ. Αναπτύσσουν δηλαδή κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του διαδικτύου και ασκούνται στις τεχνικές διαχείρισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας. Η παιδαγωγική αρχή που εφαρμόζεται είναι η υποβοηθούμενη ανακάλυψη, «σκαλωσιά γνώσης» (scaffolding) σύμφωνα με το Vygotsky με στόχο τη διεύρυνση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Επιδιώκεται να μπορούν τα παιδιά αυτενεργώντας να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της διερεύνησης αναπτύσσοντας ποικίλες δεξιότητες.

57. Η Πολυτροπικότητα της Τεχνολογίας: Συμβολή της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας στην Αγωγή των Νέων (The Multimodality of Technology: The Contribution of Pedagogical Technology to the Education of Young Children)

Vassilis Samaras & Panos Polichronopoulos, University of Patras, Greece

Technology is not only a factor of economic development; it is also and could be, under special learning condition which we will examine in this address, a major factor of educational development, and finally, indirectly, economic and social. When Technology is taught in schools as Pedagogical Technology, a unique interdisciplinary academic subject, which is partially Philosophy (Ontology,

Logic, Ethics), Mathematics (applied), Physics (applied), Language (applied language communication) and partially a practical, creative and multimodal activity, it contributes greatly to the creation of human capital.

Στην παρούσα σύνθετη μελέτη και εμπειρική έρευνα διερευνούμε γενικώς τις διαστάσεις της πολυτροπικότητας της Τεχνολογίας τεχνικές, ανθρωπολογικές, καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές?και ειδικώς τις συμβολές της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/ Χειροτεχνίας στην αγωγή των νέων. Το θεωρητικό πλαίσιο, εντός του οποίου εντάσσεται η εργασία μας, είναι αυτό του Σχολείου Εργασίας. Η ενεργητική μέθοδος και η αυτενεργητική μορφή μαθήσεως διαδραματίζουν ρόλο στρατηγικό, αφού η εργασία, η πράξη και η εμπειρία θεωρούνται οι κύριοι παράγοντες της διαπαιδαγωγικής διεργασίας. Τα φιλοσοφικά και παιδαγωγικά θεωρήματα και τα πορίσματα των Dewey, Kerschensteiner, Ferriere και Frenet από την μια πλευρά, και οι ψυχολογικές σχηματοποιήσεις και τα συμπεράσματα των Piaget, Claparede, Wallon και Papert από την άλλη, παρέχουν τα στέρεα θεωρητικά στηρίγματα για την θεμελίωση και την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/Χειροτεχνίας.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδείξουμε πώς η συνδυασμένη χρήση του εμπράκτου λόγου, της ενεργητικής μαθήσεως και της πολυτροπικότητας της τεχνολογίας συνιστά μία άριστη μέθοδο αγωγής των νέων. Ως υλικό χρησιμοποιούμε τις μακροχρόνιες μελέτες και έρευνες--εμπειρικές, βιωματικές και συμμετοχικές -οι οποίες άρχισαν το 1995, περί της φύσεως και της χρήσεως της Τεχνολογίας και της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/ Χειροτεχνίας στην αγωγή των νέων. Ως μέθοδο χρησιμοποιούμε την μέθοδο του έργου αποτελούμενη από τα εξής μέρη: Προβληματισμό, επινόηση, εκτέλεση, συγγραφή, παρουσίαση, αναστοχασμό. Τα μέρη αυτά διαπλέκονται ως οργανική αλυσίδα, αποτελούν δηλαδή μίαν αιτιακήν αλληλουχία. Η μέθοδος είναι πολυτροπική, συνίσταται από: τον λεκτικό, τον ακουστικό, τον οπτικό, τον απτικό, τον κινητικό, τον στοχαστικό και τον συμβολιστικό τρόπο προσέγγισης της φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας των νέων. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι: (1) Η Πολυτροπικότητα της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας, ως σπουδής του τεχνικώς λογίζεσθαι και του ελλόγως ποιείν, είναι προφανώς διεργασία σύνθετη και πολλαπλώς επηρεάζουσα τους μαθητές. Το κατασκευάζειν, ως πραγμάτωση μιας ιδέας, η οποία για να υλοποιηθεί απαιτεί και γνώση και κόπο και επιμονή, ασκεί πολλαπλές επιδράσεις και στον ίδιο τον κατασκευαστή, και στον φυσικό κόσμο, και στην κοινωνία των ανθρώπων. (2) Ο πυρήνας της Τεχνολογίας, αποτελείται από: (α) την Πραξιο-θεωρία, την γενική θεωρία περί της τεχνικής πράξεως,?(β) την Τεχνο-λογική, την λογική της τεχνικής, (γ) την Τεχνο-ποιητική, την τεχνική της κατασκευής και (δ) την Τεχνο-γνωσία, την γνώση περί του ορισμένου τεχνικού αντικειμένου. (3) Η οικειοποίηση υπό των μαθητών του τεχνολογικώς σκέπτεσθαι και του τεχνικώς δρान και επιδράν, των ουσιωδών χαρακτηριστικών του πολυτροπικού πυρήνα της Τεχνολογίας, κατορθώνει να αυξάνει τα όρια της υλικής και της ψυχολογικής ελευθερίας του μαθητού/ ανθρώπου. Του προσφέρουν εδραία εφελήτρια για κατακτήσεις υπέρτερες και πραγματώσεις συνθετότερες.

58. Από τη Μεταφορά του Ποιητικού Λόγου στις Πολυμεσικές Μεταφορές των ΤΠΕ: Μια Πολυτροπική Αναπαράσταση της Υπερρεαλιστικής Ποίησης. Διδακτικό Παράδειγμα (From the Poetic Discourse Metaphor to the Multimedia Metaphors of ICT: A Multimodal Representation of Surrealistic Poetry. A Teaching Example)

Georgios Giannikopoulos, Polyxeni Bista, Maria Nezi & Panagiota Seferli
High School, Greece

The present paper is an exploratory approach to the processes engaged in the reception of a surrealistic poem and its multimodal representation, exploiting the multimedia applications and the Internet. At a theoretical level, the literary theories of reading response are connected with the theory of multimodality. A teaching scenario is presented as an application example, according to which the students are asked to 'transfer' the poem into an electronic multimodal text exhibiting, at the same time, its interpretative versions. The multimodal representation of the poem constitutes a holistic process of reception of the text that combines response with the students-readers creative expression.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις διεργασίες με τις οποίες οι σημασιολογικές δομές του υπερρεαλιστικού ποιητικού κειμένου (γλωσσικές επιλογές και αποκλίσεις στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, βιωματική χρήση της γλώσσας, προθετικότητα του δημιουργού) προσλαμβάνονται από τον αναγνώστη και μεταπλάθονται, με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων πέραν του γλωσσικού, σε πολυτροπικό κείμενο. Η ολιστική, πολυστρωματική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου αναδεικνύει τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους το Ασυνείδητο σημαίνει την Πραγματικότητα υπαγορεύοντας έτσι μια πολυτροπική αναπαράσταση της υπερρεαλιστικής ποίησης. Η προσέγγισή μας επιχειρεί να συνδέσει τις λογοτεχνικές θεωρίες που αναγνωρίζουν στον αναγνώστη ενεργό ρόλο κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου με τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Το ποιητικό κείμενο μεταγράφεται σε πολυτροπικό, με την αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών και του διαδικτύου, με τρόπον ώστε η πρόσληψή του να αναδεικνύει τη ρευστότητα του κειμενικού νοήματος, τη βιωμένη εμπειρία, τις πολλαπλές ερμηνευτικές εκδοχές του, την εκφραστική δύναμη του γλωσσικού σημειωτικού συστήματος και την αλληλεπίδρασή του με άλλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας. Η πρότασή μας συνοδεύεται από εκπαιδευτικό σενάριο για τη διδασκαλία του ποιήματος του Ν. Εγγονόπουλου, «ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΗ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ ΣΤΙΣ 19 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ 1936 ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΑΝΤΑΚΙ ΤΟΥ ΚΑΜΙΝΟ ΝΤΕ ΛΑ ΦΟΥΕΝΤΕ». Οι μαθητές καλούνται να μεταγράψουν το ποίημα σε ηλεκτρονικό πολυτροπικό κείμενο. Η επιλογή των σημειωτικών τρόπων από τη μεριά τους αποκαλύπτει τη μοναδικότητα, αλλά ταυτόχρονα, και την ποικιλία των ερμηνευτικών τους εκδοχών. Η πολυμεσική αναπαράσταση του ποιήματος συγκροτεί μια ολιστική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου που συνδυάζει αναγνωστική ανταπόκριση και δημιουργική έκφραση δίνοντας την ευκαιρία στο μαθητή-αναγνώστη να διαχειριστεί το ποιητικό

σώμα με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο. Την όλη προσέγγιση κατευθύνει η διαπίστωσή μας ότι οι ιστορικο-κοινωνικές και δομιστικές διδακτικές προσεγγίσεις της υπερρεαλιστικής ποίησης δε διαμορφώνουν συνθήκες πλήρωσης των κενών απροσδιοριστίας του ποιητικού κειμένου, καθώς συγκρούονται με τη συνήθως περιορισμένη αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, και δεν ενεργοποιούν τους απαραίτητους για την πλήρωση αυτή συνειρμούς. Η σύγκλιση του ορίζοντα προσδοκιών πομπού και δέκτη του ποιητικού μηνύματος αποτυγχάνει με αποτέλεσμα η ερμηνεία να φτάνει στα όριά της και η αναγνωστική απόλαυση να χάνεται! Άλλωστε σύμφωνα με τη γνωστή ρήση του ποιητή Πολ Βαλερύ «η ποίηση είναι ανάπτυξη ενός επιφωνήματος» και συνεπώς επιβάλλει την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων για την παραγωγή και πρόσληψη της ποιητικής γραφής. Η αναγνωστική άσκηση στην τάξη χάρη στις πολυμεσικές εφαρμογές γίνεται αισθητική εμπειρία επικοινωνίας!

59. Πολυτροπικότητα και Διδακτική της Λογοτεχνίας: Προσεγγίζοντας την Έννοια της Μεταφοράς στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Multimodality and the Teaching of Literature: Approaching the Concept of Metaphor in Primary School Using New Media)

Marita Paparousi, Tasoula Tsilimeni & Spiros Kiosses

University of Thessaly, Greece

Recent work in linguistics, semiotics, literary theory, etc. has established that metaphor is a conceptual phenomenon, characterizing the manner of human understanding of the world and of communicating this understanding. Although it permeates a great range of communicative frameworks, metaphor is inextricably related to certain modes of speech genres, poetry being predominate among them. Metaphor in poetry should no longer be treated as is the usual case in many educational settings as a simple matter of linguistic or artistic invention by a certain poet, embellishing the literary product, but rather as an intrinsic generic feature. As the study in question suggests, creative application of new media technology in education not only contributes in the students deeper understanding of the function of metaphor in poetry, but furthermore enriches their encounter with poetical diction, corresponding to the multimodal nature of metaphor itself. Building on students' skills in new media technology, the study includes: (a) reviewing international literature on teaching metaphor using multimodal media, (b) producing 'digital' poems, consisting of text, sound, image, movement, (c) studying particular cases of primary school literary classes, presented the concept of metaphor deploying the above material (use of observation techniques, interviews, etc.), (d) discussion of the results.

Πολυάριθμες μελέτες κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της γλωσσολογίας, της σημειωτικής, της λογοτεχνικής θεωρίας, της ψυχολογίας και άλλων επιστημονικών περιοχών έχουν αποδείξει ότι η μεταφορά δεν είναι ένα απλό σχήμα λόγου, με σκοπό να διανθίσει την προφορική ή γραπτή γλωσσική χρήση, όπως συνήθως προσεγγίζεται στη σχολική τάξη, αλλά αποτελεί έναν τρόπο κατα-

νόησης του κόσμου, ο οποίος χαρακτηρίζει θεμελιωδώς τη λειτουργία της ανθρωπίνης σκέψης. Αν και ο μεταφορικός τρόπος αντίληψης διαπερνά κάθε σημειωτικό σύστημα και χαρακτηρίζει ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, υπάρχουν συγκεκριμένα λεκτικά είδη, στα οποία η μεταφορά αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό. Ανάμεσά τους κυρίαρχη θέση κατέχει η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η ποίηση, στην οποία η μεταφορά δεν περιορίζεται πλέον στο στενό πλαίσιο της υφολογικής γλωσσικής ανάλυσης, αλλά θεωρείται κομβικός κώδικας σημασιοδότησης. Επιπλέον, ο ιδιόμορφος συνταγματικός και παραδειγματικός τρόπος σύνθεσης του ποιητικού κειμένου και η λειτουργία της συν-δήλωσης προκαλούν δυνάμει στον αποδέκτη του ποικίλες αισθητικές, νοητικές και συναισθηματικές συνδέσεις, ενεργοποιούν εικόνες, ανακαλούν αισθήματα, βιώματα και ιδιόμορφους ψυχο-συναισθηματικούς συνειρμούς. Κατά συνέπεια, είναι εμφανής η ανάγκη της βαθιάς κατανόησης εκ μέρους των μαθητών της ιδιαίτερης λειτουργίας της μεταφοράς, αλλά και ο εμπλουτισμός της επαφής τους με τον ποιητικό λόγο, ώστε να καταστεί μία «συν-αισθητική» εμπειρία, η οποία θα συμπληρώνει πολύπλευρα τη συμβατική ανάγνωση του γραπτού κειμένου και θα διευρύνει την ερμηνεία του.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά την εισαγωγή των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην έννοια της μεταφοράς ως ειδοποιού χαρακτηριστικού της ποίησης, με τη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων. Ως υπόθεση εργασίας τίθεται η αντίληψη ότι με τον τρόπο αυτό προάγεται η καλλιέργεια της ανταπόκρισής τους στα ποιητικά κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και οικοδομείται σταδιακά η αναγνωστική τους επάρκεια στον ποιητικό λόγο εν γένει. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργική εφαρμογή της νέας τεχνολογίας στη διδασκαλία της ποίησης (και της λογοτεχνίας γενικότερα) και κυρίως η αξιοποίηση της εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα, τον ήχο, το βίντεο, τους υπολογιστές, το διαδίκτυο, κ.λπ. ως μέσα έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας. Αναμένεται έτσι η βαθύτερη κατανόηση της έννοιας και της λειτουργίας της μεταφοράς στον ποιητικό λόγο, η ανακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα είδος δυσπρόσιτο γενικά για το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και η ανάδειξη διαφόρων πλευρών των ποιητικών έργων, κειμένων χαρακτηριστικά πολυεπίπεδων και πολυσύνθετων, δια της ανα-παραγωγής και μετάδοσής τους με σύγχρονα μέσα.

Βασικά στάδια της έρευνας αποτελούν τα εξής: (α) μελέτη θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων διδακτικής της μεταφοράς, μέσω της πολυτροπικότητα, στη διεθνή βιβλιογραφία, (β) παραγωγή ψηφιακού υλικού, με βάση ποιήματα που ανθολογούνται στο Σχολικό Ανθολόγιο της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, αλλά και άλλα παράλληλα κείμενα, το οποίο θα συνδυάζει πολλαπλούς τρόπους: κείμενο, ήχο, εικόνα και κίνηση, (γ) αξιοποίηση του παραπάνω υλικού κατά τη διδασκαλία φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης τους, (δ) μελέτη συγκεκριμένων σχολικών τάξεων, στις οποίες διδάσκεται η έννοια της μεταφοράς με βάση το παραχθέν ψηφιακό υλικό (case-study). Χρήση διαφόρων μεθόδων ποιητικής εκπαιδευτικής έρευνας (παρατήρηση, προφορικές συνεντεύξεις με μαθητές, δασκάλους και φοιτητές, συζήτηση), (ε) συζήτηση αποτελεσμάτων, παρατηρήσεις, περαιτέρω προβληματισμός.

PLENARY SESSION XVI

60. Situated Literacies in the Light of Lived Experience in Times of Technological Change (Πλαισιοθετημένοι Γραμματισμοί υπό το Πρίσμα του Βιώματος στην Εποχή των Τεχνολογικών Αλλαγών)

David Barton

Literacy Research Centre, Lancaster University

This paper will provide an overview of the theoretical framing provided by Literacy Studies and will review the evidence from detailed ethnographic studies of people's experience of literacy in different contexts. The paper will focus on how literacy has different significance and meaning in different domains of life. We live in a textually mediated social world. Understanding what people do with texts and what texts do to people is an essential part of understanding contemporary social change. The paper examines how textual meaning making is increasingly multimodal; how social relations are changing; and how people project new identities on the internet.

PAINTING AND ARTISTIC CONSTRUCTION EXHIBITION

61. Πολύτροπες Υποθέσεις Βηματισμών: Η Σημειωτική των Παπουτσιών (Multimodal Steps: The Semiotics of Shoes)

Chrisoula Skepetzi, Painter-Poet

The shoes are the common motive in all paintings and artistic constructions. Different sizes and different colors of man and woman's shoes express the thoughts, intentions and emotions of the absent 'owners'. One may think that the painter is 'obsessed' with shoes. However, her point is to excite the visitor's imagination in order to make him/her trace a series of past and present events, situations and emotions implied by the way the shoes are situated in space. Apart from a large number of painting exhibitions all over Greece, the painter-poet has also published two poetic collections, *The Time Her Star Fell* (2002) and *Way of Speaking* (2005). She also teaches painting to young children and adolescents.



Πρόκειται για μια έκθεση που γίνεται σε μια από τις αίθουσες του συνεδρίου στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Αυτό που κυριαρχεί στους πίνακες και τις κατασκευές της Σκεπετζή είναι η εμμονή της με τα υποδήματα. Όλα τα έργα

της ζωγράφου είναι μια παραλλαγή πάνω στο σταθερό μοτίβο των υποδημάτων. Όλα όσα αποτυπώνονται δηλαδή στους πίνακες περιστρέφονται γύρω από ανδρικά και γυναικεία υποδήματα. Παπούτσια διαφορετικών μεγεθών και χρωμάτων αναλαμβάνουν να μας «μιλήσουν» για τις προθέσεις και τις συναισθηματικές καταστάσεις των ανθρώπων που τα φορούν! Στις κατασκευές παρατηρούμε και μινιατούρες παπουτσιών. Οι κάτοχοι των παπουτσιών απουσιάζουν. Ο επισκέπτης μπαίνει στην διαδικασία να κινητοποιήσει τη φαντασία του και να μαντέψει. Οι μονολεκτικοί τίτλοι που χρησιμοποιούνται στους πίνακες υπηρετούν αυτόν τον στόχο. Τίποτα δεν είναι ετοιμοπαράδοτο. Οι πληροφορίες για το έργο τέχνης πρέπει να είναι τόσες και τέτοιες που να μας βοηθούν να το ερμηνεύσουμε με σημείο αναφοράς τα προσωπικά μας βιώματα. Τίτλοι όπως, «Αφού...», «Πιθανόν...», «Μάλλον...», «Πρόκειται...», «Μόλις...», «Όταν...», «Ίσως...», «Περίπου...», «Μετά...», «Ως τότε...», εκφράζουν πολλές αμφιβολίες και αφήνουν ανοιχτά όλα τα ενδεχόμενα! Τίποτα δεν είναι δεδομένο και όλα αποτελούν ερεθίσματα για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στον επισκέπτη και τη ζωγράφο. Σύμφωνα με τον Επίκουρο Καθηγητή Ιστορίας της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Θάνο Χρήστου: «Το έργο της Χρυσούλας Σκεπετζή επιχειρεί και κατορθώνει να συνδυάσει με ευφυή τρόπο υποβλητικότητα του χρώματος και υπαινικτικές αναφορές. Η ζωγράφος ανιχνεύει μια ολόκληρη σειρά καταστάσεων με μέσο τα υποδήματα και τη θέση τους, τον τρόπο που διατάσσονται και γίνονται ομιλητικά για τις διαθέσεις των κατόχων τους. Προχωρεί ακόμη περισσότερο στην αποτύπωση συναισθημάτων και ανθρώπινων σχέσεων προσμονή, αδιέξοδο, εγκατάλειψη, αμηχανία. Καταγράφει έναν ολόκληρο κόσμο χωρίς να καταφεύγει στην απεικόνισή του αλλά στην έμμεση προβολή του, ψυχογραφεί πρόσωπα χωρίς να τα εικονίζει, παρουσιάζει καταστάσεις με ευρηματικότητα, μιλά για



τα έμψυχα χρησιμοποιώντας τα άψυχα». Ανδρικά και γυναικεία παπούτσια που συναντιούνται όπως συναντιούνται οι άντρες με τις γυναίκες. Παπούτσια των δύο φύλων που στέκονται σε αντίθετη φορά, όπως δύο άνθρωποι του αντίθετου φύλου που ετοιμάζονται να αποχωριστούν ο ένας απ' τον άλλον. Ζευγάρια παπουτσιών που ισορροπούν πάνω σ' ένα περβάζι, παπουτσοθήκη με ράφια γεμάτα από γυναικεία υποδήματα και απ' έξω ένα παρείσακτο ζευγάρι ανδρικά. Παπούτσια, καπέλο και ομπρέλα που υποδηλώνουν την παρουσία ενός άντρα που κάθεται σε μια

καρέκλα, παπούτσια που είναι δεμένα σε μια βάρκα, όπως ακριβώς οι άνθρωποι που κάνουν θαλάσσιο σκι. Παπούτσια μέσα σε βαλίτσες, υποδήματα ανθρώπων που περιμένουν να ταξιδέψουν. Μινιατούρες, παπουτσιών κλεισμένες για πάντα μέσα σε μπουκάλια.

Στα έργα της Σκεπετζή διακρίνουμε ένα πλήθος βηματισμών. Οι άνθρωποι αφήνουν τα ίχνη τους ακόμα και στα πιο απίθανα μέρη. Όλα είναι «υποθέσεις βηματισμών» και είναι καιρός να ασκηθούμε στο ξεστράτισμα...

Η Χρυσούλα Σκεπετζή γεννήθηκε και ζει στο Ρέθυμνο. Έχει κάνει σπουδές στο Αρχιτεκτονικό σχέδιο, τη Διακοσμητική και τη Ζωγραφική. Είναι μέλος του Εικαστικού Επιμελητηρίου Ελλάδας. Έργα της βρίσκονται στην Πινακοθήκη της Κέρκυρας, στην Πινακοθήκη της Ιθάκης, στην Ελληνική Πρεσβεία της Φινλανδίας, στον Δήμο Χερσονήσου και σε πολλές ιδιωτικές συλλογές. Έχει εκδώσει δυο ποιητικές συλλογές, τις χρονιές 2002 και 2005, με τίτλους «Την ώρα που έπεφτε πίσω της τ' αστέρι» και «Τρόπος του λέγειν». Έχει πολλές βραβεύσεις και επαίνους για το ποιητικό της έργο. Πίνακές της έχει παρουσιάσει σε ατομικές εκθέσεις και έχει συμμετάσχει σε ομαδικές παρουσιάσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Διδάσκει ζωγραφική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δημοτικού και μέσης εκπαίδευσης.

SESSION XVII

LIVED EXPERIENCE, MEANING-MAKING PROCESS AND COMMUNICATION

62. A Student Teacher's Narrative of Her Classroom Experience While Encouraging Multimodal Concept Representations with Multimedia Technologies (Η Αφήγηση της Προσωπικής Εμπειρίας μίας Υποψήφιας Εκπαιδευτικού μετά από τη Διδασκαλία Πολυτροπικών Αναπαραστάσεων με τη Χρήση Ενός Πολυμεσικού Εργαλείου)

Angeliki Polyzou
University of Crete, Greece

The aim of this presentation is to discuss preliminary findings of a one-year classroom project. It involved one primary student teacher who narrated her classroom experience before and after she had encouraged her students to develop multimodal subject matter concept representations with a multimedia computer tool. The student teacher's narrative was supplemented with the narratives of the students who participated in the project. This whole teaching occurred during the literacy hour and involved the teaching of the concept of 'a good act' through fairy tales.

Narrative in the current project served two purposes: (a) to explore the nature of the student teacher's life-changes as a result of her classroom lived experience that involved learning to facilitate multimodality with the use of multimedia computer technologies and (b) to investigate the participants' personal understandings of the potential of technology to facilitate multimodal concept representations.

With regard to the first aim, narrative proved to be powerful to encourage

reflection although it was not possible to record major life-changes. Yet, it facilitated the student teacher's re-consideration and re-organisation of practice as she could suggest a number of improvements in subsequent teaching approaches that would involve multimodal concept representations with multimedia computer technologies. Concerning the latter research aim, it cannot be claimed that the potential of technology was ultimately realised as the students tended to portray their meanings using the traditional (pen and paper) tools provided by the computer program. As the student teacher narrated, this was mainly due to their inexperience with the specific multimedia tool, thus she suggested that this may possibly overcome through long-term classroom implementations.

63. Grammatical Competence of Non-Native Speakers in Crucial Dialogic Situation (Γραμματική Ικανότητα των μη Γηγενών Ομιλητών σε Κρίσιμες Διαλογικές Καταστάσεις)

Kazuyuki Takata

Community College of City University, Hong Kong

The purpose of the study is to see how non-native speakers (NNS) cope in crucial dialogic situations such as an employment interview. Our particular interest is to examine their communicative competence at the lexico-grammatical level of discourse. The study is designed to show the relative competences of NNS with shorter and longer periods of exposure to English, in coping with the language demands of negotiation. Two groups of NNS immigrants with lengths of stay above and below 3 years in English-speaking countries are compared, to provide insights into interlanguage development.

In this study, communicative competence is analysed at micro-structural level of discourse. Grammatical competence is explored through a range of mood and modality, which employs Halliday's (1985a, 1994) Systemic Functional Linguistics.

The results clearly demonstrate the different levels of communicative competence among the subjects. The analysis show qualitative as well as quantitative differences in grammatical competence in terms of using mood and modality. It further reveals different levels of ability to function in their contexts. The long-stay learners have enough grammatical competence to take more active roles, whereas the short-stay learners take much more passive roles as respondent.

64. Meaning and Communication in Children's Drawings (Το Νόημα και η Επικοινωνία στα Ιχνογραφήματα των Παιδιών)

Margaret Karczmarzyk

University of Gdansk, Poland

Why does a child draw? What does he or she want to tell us? Why are the first steps such as 'drawn words' and 'colourful thinking' so important? How can surroundings influence the communication in the drawings? And which meanings could be important to make them understandable for adults?

These questions are the core of my paper. Although the issue of children's drawing has been analysed many times, we still do not know what message a child wants to convey in his or her drawing. At the same time most modern artists

look at children's work with admiration. For many of them, this is an inspiration to their own work. The examples can be Jean Dubuffet, Paul Klee, K. Appel, Pablo Picasso, in Poland: Artur S. Nacht- Samborski, T. Makowicz, A. Wrblewski (Mrozek, Trzeciak & Wodarczyk, 1996).

Painting activity is a kind of a language, which a child uses to communicate with an adult. The transformation of the surrounding reality into such a graphic language creates a visual code. Therefore, a child's drawing can be perceived as a text in the communication space. The semiotic analysis of children's drawing and verbal analysis from different representatives (interviews with parents, education experts, artists, children at the same age as the tested six- year-olds) are to help me to show the meanings and the communication aspects of this process.

However, I do not want to give 'a recipe for good communication' because it is impossible. My aim is rather to create 'a net of probable meanings and messages' by which the communication system has proceeded.

First of all, this research is to change the communication situation and stereotypical way of thinking about children's drawing. What psychologists and teachers tell us about children's drawing can be different from what the artists say. Such a situation can create a chaos of the course. Yet I would like to find a common point or 'the third space' (Homi K. Bhabha 1991; Edward Soja, 1996) which is the communication space.

SESSION XVIII

LIVED EXPERIENCE, CLASSROOM COMMUNICATION AND LEARNING PROCESS

65. The Lived Experience of Choice in a Vocational British University: How Choice Can Create Conservative Learners (Το Βίωμα της Επιλογής σε ένα Επαγγελματικό Βρετανικό Πανεπιστήμιο: Πώς η Επιλογή μπορεί να Δημιουργήσει Συντηρητικούς Μαθητές)

Elizabeth Nixon & Richard Scullion
Bournemouth University

Background: Much educational literature presents the view that offering learners choice in their studies is pedagogically effective, either through increased motivation (Biggs, 2003), greater engagement and ownership of work (Barnett & Hallam, 1991) or by encouraging deep approaches to learning (Ramsden, 1991). The ideology of the marketplace also privileges the individual with free choice and autonomy and since choice forms the foundation of a consumerist society, the grand narrative that 'choice is good' seems to be unquestioned in an increasingly marketised UK Higher Education (HE) system. We sought to explore what choice means to British university students through understanding what the practices and lived experiences of educational choice, in assessment, subject content, pathways and placements, are for them; and we draw on the theoretical framework of identity-seeking through consumption in which to seat our analysis.

Method: This paper draws from a larger dataset involving 60 phenomenological interviews with students from a vocationally-oriented British university. The stories we present in this paper are those of second and third year undergraduate students (with each degree course running for 3 years). We contextualise our findings in relation to current understandings of choice as part of the student's

broader life world, as well as its role in Higher Education in the United Kingdom and as the foundation of a consumer society.

Results: The findings of this research suggests that choice does little to move students closer to autonomous, critical thinking individuals; there was little evidence of deep learning of the subjects and no pride in knowing the material for its own sake. In terms of identity, choice was not used to expand identity but appeared to encourage students to reduce themselves to job specialisms in industry. Our understanding of student behaviour from this study suggests that choice is not experienced as an opportunity for transformational learning but continues to drive the discourse of consumption and further embed students into a competitive economy.

Implications: There are implications for both the role of university education in society as well as for curriculum design and assessment structures within degree courses. We might reconsider the role of choice in encouraging students to undertake projects that challenge students' existing sense of self and frame choice so that the potential for its transformative role remains. This can be achieved through work on such things as course design and more subtly through our positioning of choice and the pedagogic stance we adopt.

66. What Can Multimodal Analysis Bring to Our Understandings of Children's Classroom Communication? (Τι Μπορεί η Πολυτροπική Ανάλυση να μας Προσφέρει για την Κατανόηση της Επικοινωνίας των Παιδιών μέσα στην Τάξη;)

Roberta Taylor
Sheffield Hallam University

This paper presents initial findings from on going research conducted in a UK Primary school. It explores the lived experience of primary age children as evidenced by multimodal analysis of their communicative practice in educational settings. The analysis illustrates how metaphoric multimodal practices, such as postural intertextuality (the transposing of intertextual reference from one mode, language, to a realisation through an embodied mode, posture), enhance understandings of children's communication beyond the merely linguistic.

The paper will show how a framework for multimodal analysis has been devised in order to obtain a thicker description of children's classroom communication. It will then report some of the initial findings of the study. Finally it will consider how teachers may be able to use these findings to inform their orientations to pedagogic practice.

The framework for multimodal analysis devised is based on social semiotic understandings of communication and a functional perspective of language as informed by Halliday (1994) and it takes account of Kress and Van Leeuwen's view of multimodal discourse (2001) combining approaches outlined by Norris (2004) and Bourne and Jewitt (2003).

The data generated in this study consists of video-taped instances of children's classroom communication and of ethnographic observation notes. These have been systematically analysed using the multimodal framework which has incorporated both discourse analysis and analysis of the non-verbal modes. Initial findings reveal how linguistic features of spoken discourse such as coherence, repetition and intertextual reference are realised through modes other than language.

It is argued that this has implications for pedagogic practice which whilst currently acknowledging the importance of oracy is yet to formally take account of the multimodal nature of children's communication. This paper will advance the argument that this has implications for pedagogical practices with students across a range of ages and education sectors both in the UK and internationally.

67. Understanding Lived Experience as Performance: Lessons on Multimodality and Literacy in a Test-saturated Classroom (Κατανοώντας το Βίωμα ως Επιτέλεση: Μαθήματα πάνω στην Πολυτροπικότητα και τον Γραμματισμό σε ένα Κορεσμένο Σχολικό Τεστ)

Stavroula Kontovourki

Teachers College, Columbia University, USA

Standardized testing has increasingly become an integral part of literacy instruction, thus making the lived experiences of literacy learners much more complex as they are expected to be competent readers and writers and avid test-takers. In this paper, the poststructural notion of performance is utilized to explore how this lived experience can be methodologically examined and interpreted. Presenting data from a yearlong ethnographic study, the paper illustrates how students' identity performances are shaped in a third grade classroom where the literacy curriculum intersects with testing. Performance is used as a metaphor and a critical lens that highlights how meanings and identities become 'natural' through repetition and makes visible the fluid nature of power relations that circulate in classrooms (Alexander, Anderson, & Gallegos, 2005; Butler, 1999). Thus, attention is paid to the ways students continually repeat and transform established meanings of literacy.

Theoretically grounded in post-structural and performance theories, the study considers the ways participants repeatedly perform particular identities, which are inscribed and sustained through multiple communicative means, including the body (Butler, 1999; Lewis, 2001). Thus, literacy is understood as embodied and multimodal; as connected to bodies with particular histories and performed through the body and other modes that have particular social affordances (Kress & Jewitt, 2003). Data were collected through qualitative methods of participant observation, interviewing, and artifact collection. Thematic analysis was used to identify patterns in students' identity performances, while critical discourse analysis (Fairclough, 2003) was conducted to connect these performances to broader sociopolitical contexts.

Analysis demonstrated the complexities of students' moment-by-moment becomings in their performances as readers, writers, and test takers. During testing, students were seated still in their chairs, one away from another so that their gaze only focused on their tests or their peers' backs. In contrast, during reading instruction students leaned over bean bags or lay in the carpeted meeting area sometimes chatting with peers as they produced their written texts. In a poetry unit, this multimodal performance included choreographing and performing a poem to the whole class. This indicated that students shifted between taking up and transforming the established meanings of literacy. Thus, performance, as a metaphor and an interpretive tool, made visible the possibilities and constrictions for agentive acts within structures. Bringing this into the study of literacy, this

work adds on attempts to understand literacy learning as lived experience by combining multimodal/textual analysis and ethnographic approaches (cf. Pahl & Rowsell, 2005).

SESSION XIX

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY, CURRICULUM AND EDUCATIONAL MATERIAL

68. Η Πολυτροπικότητα στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Θεσμικό Πλαίσιο: Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Multimodality in the Modern Educational Statutory Framework: The Example of the Language Curriculum of Compulsory Education in Greece)

Eleni Katsarou, University of Crete, Greece

Vasilis Tsafos, National and Kapodistrian University of Athens, Greece

In the first part of our presentation we focus on the concept of multimodality and its use by the curriculum. In the beginning we try to define the concept and find its relation with education, especially through the theoretical framework of multiliteracies. In this framework we try to define the criteria that prove that a language curriculum is multimodal. In the second part we approach the Greek language curriculum of compulsory education critically in order to find out the degree in which this specific text is multimodal. Through content analysis we investigate the curriculum multimodal features and try to interpret multimodality's presence or absence taking into account the whole contemporary official educational context in Greece. In the third part we present our proposals on how multimodality can be incorporated in the curriculum.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης θα εστιάσουμε στην πολυτροπικότητα και στην αξιοποίησή της από τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ). Αρχικά θα ορίσουμε την έννοια της πολυτροπικότητας και αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διδακτικής αξιοποίησής της, οπότε και ενσωμάτωσής της στο ΠΣ. Στο πλαίσιο αυτό θα συσχετίσουμε την αξιοποίησή της με τα προτεινόμενα είδη ΠΣ και θα διερευνήσουμε τις μορφές που θα μπορούσε να πάρει η ένταξή της στο ΠΣ. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να ορίσουμε τα κριτήρια με τα οποία κρίνουμε την παρουσία πολυτροπικότητας στο ΠΣ (π.χ. αναφορά στην πολυτροπικότητα ως έννοια ή στα πολυτροπικά κείμενα, οδηγία για ένταξή τους στα σχολικά εγχειρίδια, αντίληψη γύρω από το κείμενο και την επικοινωνία, διδακτικοί στόχοι και ενδεικτικές διδακτικές μέθοδοι αξιοποίησης της πολυτροπικότητας στην τάξη, τρόποι και μέσα ανάγνωσης και συγγραφής πολυτροπικών κειμένων, καλλιέργεια οπτικού/εικονικού γραμματισμού, πρόταση για συνοδευτικά διδακτικά υλικά πολυτροπικά, όπως CD-ROM και βιντεοταινίες που συνοδεύονται από προτεινόμενους τρόπους χρήσης τους που αναδεικνύουν την πολυτροπικότητά τους). Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης θα προσεγγίσουμε κριτικά τα ΠΣ με κριτήριο την παρουσία-απουσία της πολυτροπικότητας με βάση άξονες-κατηγορίες που θα προκύψουν από τη μελέτη των ΠΣ. Μέσα δηλαδή από μια ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & ΑΠΣ), θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις αναφορές στην πολυτροπικότητα, τις εκδοχές της, εμφανείς ή λανθάνουσες, που το ΠΣ προκρίνει-κατασκευάζει ή να ερμηνεύσουμε την ενδεχόμενη απουσία τους. Ολοκληρώνοντας την κριτική αυτή προσέγγιση θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα πορίσματα λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο εκπαι-

δευτικό πλαίσιο της χώρας μας. Σε ένα τρίτο μέρος θα επιχειρήσουμε προτάσεις για τους τρόπους ένταξης της πολυτροπικότητας στο ΠΣ ώστε να όχι μόνο να αξιοποιηθεί ως διδακτικό μέσο αλλά και να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας-μελέτης.

69. Πολυτροπικότητα και Ιστορική Γνώση (Multimodality and Historical Thinking)

Theodora Kavoura-Sissoura

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Historical education is still dominated by the monomodality of historical narration. Other semiotic resources hold a decorative role and remain in the margins of the teaching field. The aim of this paper is to illustrate the importance of non-linear representation of historical information by using multimodal texts in the learning environments of history. I propose that cognitive flexibility theory can support multimodal environments for the appropriation of historical knowledge.

Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ακόμη και σήμερα η κυριαρχία της μονοτροπικής ιστορικής αφήγησης και ο διακοσμητικός ρόλος και η περιθωριοποίηση των άλλων σημειωτικών πόρων. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της μη γραμμικής αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων σε μαθησιακά περιβάλλοντα ιστορίας. Η θεωρία της γνωστικής ευελιξίας μπορεί να υποστηρίξει πολυτροπικά περιβάλλοντα για την οικειοποίηση της ιστορικής γνώσης.

70. Βίωμα, Σχολική Γνώση και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Lived Experience, School Knowledge and Curriculum)

Thanasis Alexiou

Aegian University, Greece

In this statement we will examine the relation between lived experience and school knowledge as it is theoritised in the relative discussions on the analytic program (curriculum). Our intention is to show the contradictions of this discussion and to propose ways of transgression. We argue that while lived experience, the lived knowledge et cetera are necessary analytic categories for the examination of intersubjective relations and lived worlds, nevertheless they lose as analytic categories their heuristicity and analytic sufficiency, when we attempt to analyze the institutional reality (school, work and so on). Because institutional reality is determined by structures outside from the intersubjective experience and pervade by trade practices. Nevertheless the lived experience as embodied social experience constitutes for the individual the base of the world's critical appropriation, and with this significance a social capital. Nevertheless the individual in order to move in other realms, outside from lived worlds, is also needed the critical appropriation of the canon knowledge as the school knowledge is, converting lived knowledge in critical conscience.

Στην ανακοίνωση αυτή θα εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ βιώματος και σχολικής γνώσης όπως θεωρητικοποιείται στις σχετικές συζητήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόθεσή μας είναι να καταδείξουμε τις αντιφάσεις αυτής της συζήτησης και να προτείνουμε τρόπους υπέρβασης. Αποψη μας είναι ότι ενώ το βίωμα, η βιωματική γνώση κ.λπ. είναι αναγκαίες αναλυτικές κατηγορίες για την εξέταση διυποκειμενικών σχέσεων και βιόκοσμων, εντούτοις αυτή χάνει ως αναλυτική κατηγορία την ευρετικότητά της και την αναλυτική της ικανότητα, όταν

επιχειρήσει κανείς να αναλύσει τη θεσμική πραγματικότητα (σχολείο, εργασία κ.ά.). Και αυτό γιατί αυτή προσδιορίζεται από δομές που είναι έξω από την διυποκειμενική εμπειρία ενώ διεμβολίζεται από αγοραίες πρακτικές. Παρόλα αυτά το βίωμα ως (εν)σωματωμένη κοινωνική εμπειρία συνιστά για το άτομο τη βάση κριτικής οικειοποίησης (appropriation) του κόσμου, και μ' αυτήν την έννοια κοινωνικό κεφάλαιο. Εντούτοις για να κινηθεί το άτομο και σε υπερπεριστασιακά περιβάλλοντα, δηλαδή έξω από τους βιόκοσμους, χρειάζεται να οικειοποιηθεί κριτικά την κυρίαρχη γνώση όπως και τη σχολική γνώση, μετασχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη βιωματική γνώση σε κριτική συνείδηση.

PLENARY SESSION XX

71. Ίχνη - Πόλεως - Ίχνη - Ανθρώπων - Αισθημάτων Ήχου; (Traces – of the City – People's Traces – Sounds Felt?)

Panagiotis Kanellopoulos & Giorgos Papakonstantinou

University of Thessaly, Greece

Based on Walter Ong's (2001) idea that listening is able to capture the interior without destroying it, we explore the relationship between newspaper texts, city soundscapes and movement. This little project brings together a small team of students who go round the city collecting sounds and words – words that live in people's mouth or on paper. These will be our materials for creating musical and visual micro-worlds which transform the initial traces onto new forms. These sound and visual structures form the basis for a live musical and movement performance which explores the notion of traces. Openness of sound and closeness of visual and written forms are being placed into a fragmented and incomplete dialogue – maybe with the participation of the audience as well.

Η ακοή μπορεί να συλλάβει την εσωτερικότητα χωρίς να την παραβιάζει
Walter Ong (2001: 99)



Σώματα περιφέρονται στην πόλη – μαζεύουν ήχους, νύξεις ηχοτοπίων, και λέξεις, λέξεις που περιφέρονται σε στόματα και έντυπα. Με μια μικρή ομάδα σπουδαστών θα πάμε μια μικρή βόλτα ν' ακούσουμε τους ήχους της πόλης? και

να μαζέψουμε λέξεις. Κι έπειτα θα φτιάξουμε μουσική και εικόνες με τα «υλικά» που μαζέψαμε. Τα υλικά αυτά έχουν τον τρόπο τους να υποβάλλουν τρόπους επεξεργασίας – όχι πως δεν θα αυθαιρετήσουμε κιόλας. Χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ώστε να φτιάξουμε ηχητικά επίπεδα και να μπορέσουμε να τα επεξεργαστούμε, δημιουργούμε ένα ηχητικό υπόστρωμα. Ένα υπόστρωμα που θα μας βοηθήσει και στην περαιτέρω ζωντανή επεξεργασία της έννοιας του ίχνους ανθρώπων και χώρων. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε βιωματικά το πως η κεντροδοτική λειτουργία των ήχων επηρεάζει τον τρόπο που βιώνουμε τις εικόνες και την κίνηση – και να μετασχηματίσουμε την κλειστότητα εικόνων και κειμένων μέσα από την τοποθέτησή τους σε ανοίκεια περιβάλλοντα και την αυτοσχεδιαστική αντίδραση της ομάδας. Ίσως και του κοινού που το παρακολουθεί.

SESSION XXI

LIVED EXPERIENCE, MULTIMODALITY, EDUCATIONAL MATERIALS AND SCHOOL LITERACY

72. Hypermodality and On-line Educational Materials for Teachers (Υπερτροπικότητα και on-line Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Δασκάλους)

Bessie Mitsikopoulou

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The Internet, as a worldwide literacy practice environment, has created a new situation in communication and has become an educational resource for both teachers and students. In websites, the interaction of different semiotic resources (visual, verbal, audio and kinetic) has given rise to new forms textuality, in terms of informational and design complexity, and has called for new theoretical and methodological accounts which deal adequately with processes of text composition of the various modes. Analysis of these processes (including process of text production and consumption) involves understanding of the semiotic characteristics of the various modes brought together in hypermodal compositions and of their more general semiotic properties which allow them to be related to other semiotic modes (Kress, 2000). It also involves an understanding of websites as fluid hypermedia texts (Djonov, 2007). The notion of hypermodality has been employed by Lemke (2002) to refer to the meaning-making potential of the interaction between the two defining features of hypermedia texts – their hypertextuality and their multimodality, i.e. the interplay of different modes, which in the case of the websites goes beyond the conventions of traditional multimodal genres. A wealth of educational materials for teachers is available on the Internet on a variety of subjects and its impact is yet to be explored. Detailed lesson plans with accompanied handouts and reading texts, streaming videos, interviews, maps, related links are offered with all the suggested materials for teachers who would like to use them. The topics range from the recent Iraq war (Mitsikopoulou & Koutsogiannis, 2007) and global warming to language learning, to name just a few. This paper will focus on some of these websites as case studies and will

attempt to explore the meaning-making potential of these educational materials, the degree of importance assigned to different modes and their combinations, as well as aspects of their hypermodal compositions, including content organization and navigation design. To do so, it will draw on hypermedia design and discourse analysis theories.

73. Multimodality and School Literacy Success: A Critical Analysis of Lived Experience in a Kindergarten Literacy Classroom (Πολυτροπικότητα και Επιτυχία στο Σχολικό Γραμματισμό: Μια Κριτική Ανάλυση του Βιώματος σε μια Προσχολική Τάξη Γραμματισμού)

Marjorie Siegel & Stavroula Kontovourki
Teachers College, Columbia University, USA

Despite a century of debates over the which forms of written language are considered evidence of ‘success’ with school literacy (e.g., letter-sound relations or meanings; rules or inventions), school literacy curricula remain firmly rooted in a verbocentric ideology which privileges language above all other sign systems (Author, 1984, 1995, 2006). This paper examines the lived experiences of two kindergarten children who enacted multimodalities in the context of a mandated monomodal ‘balanced literacy’ curriculum (New York City Department of Education, 2003). Specifically, the purpose of this paper is to contrast cases studies of two children, both of whom enacted multimodalities as part of their participation in school literacy, but only one of whom was considered ‘successful’.

Theoretically, this study is grounded in semiotic perspective on multimodal texts and meaning-making that leans on post-structural notions of positioning. Multimodality means that texts are constructed from multiple symbolic resources—images, gestures, sound, movement as well as language (Author, 1995, 2006; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003). Understanding children’s lived experience also means understanding how they position themselves in relation to one another and to broader systems of knowledge (Davies, 1994, 2000). Thus, multimodality is enacted within broader social practices and is inextricably linked to power relations that define who gets recognized as successful.

The case studies presented in this paper are drawn from a broader ethnographic study designed to document, describe, and interpret ordinary classroom literacy events in one Kindergarten classroom over a nine-month period. Jewel and Hector, the case study children, were selected on the basis of multiple criteria. Data were collected through participant observation supplemented by artifact collection and conversations with the teacher. Data analysis included a semiotic analysis of the children’s multimodal texts and practices, and post-structural analyses of children’s subject positionings, as well as the interpretation and assessment of their multimodalities.

The analysis of children’s texts and practices demonstrated that both students enacted multimodality through bodily movement and other modalities, and took up different subject positions as they engaged in reading/writing in the regular literacy classroom and the computer lab. However, Hector’s multimodality counted as a legitimate way of doing literacy more often than Jewel’s, while more often than not both children’s multimodal engagement with texts went unnoticed

as the focus remained on written language. These findings draw attention to the contexts of multimodal literacy learning and raise questions about who can be recognized as literate in school.

SESSION XXII

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND SEMIOTICS

74. Μόδα, Μεταφορά και Εμπειρία: Σημειωτική Θεώρηση (Fashion, Metaphor and Experience: A Semiotic Approach of Visual Culture)

Maria Chalevelaki
University Lyon II, France

Semiotics is looking for new ways of interaction between perception and the interpretation process. Therefore, emotional implication derives from the experience of “reading”, from textual references that have an impact on the affect (memories, imagination). The practice of experiencing is thus considered as a necessary condition of perception and semiosis.

In this presentation, we will study fashion shows as a semiotic object and more specifically how metaphors – which are structural elements of our thought-function as a basic ingredient of reading and interpretation of this particular visual text. We distinguish two forms of metaphors: the first is about the expression plan, that is the visual aspect of fashion, and the second is about the content, that is the semantic level of fashion, which functions as a strategy of persuasion (of the brand).

The articulation of the multimodal levels of fashion shows (mouvement, music, image), is going to be analysed by the *Gestalt theory* (Gestalt experientielle), and the two French approaches of *semantics interpretation* (sumantique interpretative) and *tensive semiotics* (sumiotique tensive).

Η σημειωτική προσέγγιση ανιχνεύει νέους τρόπους διάδρασης της αντίληψης και της ερμηνευτικής διαδικασίας. Μέσα από το πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική εμπλοκή προκύπτει μέσα από την εμπειρία της ανάγνωσης, με κειμενικές αναφορές που επιδρούν στο θυμικό στοιχείο (αναμνήσεις, ενεργοποίηση της φαντασίας). Η πρακτική του βιώματος εκλαμβάνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση αντίληψης και σημείωσης.

Στην παρουσίαση μας θα μελετήσουμε την επίδειξη μόδας ως ένα σημειωτικό (αντι)κείμενο και πιο συγκεκριμένα πώς η μεταφορά - που αποτελεί δομικό συστατικό της σκέψης μας - λειτουργεί και ως βασικό συστατικό ανάγνωσης-ερμηνείας της. Διακρίνουμε δύο είδη μεταφοράς: Το ένα αναφέρεται στο επίπεδο έκφρασης (plan de l’ expression), δηλαδή στην περίπτωση μας στην οπτική έκφανση της μόδας, και το δεύτερο στο περιεχόμενο (plan de contenu), δηλαδή στο σημασιολογικό επίπεδο της μόδας, ως στρατηγική πειθούς.

Τη διάρθρωση των πολυτροπικών επιπέδων της μόδας (κίνηση, μουσική, εικόνα), θα την ερευνήσουμε με την Gestalt (Gestalt experientielle), καθώς και με την ερμηνευτική σημασιολογία και τη σημειωτική της έντασης.

75. Σημειωτική Ανάγνωση Ιστορικού Ντοκιμαντέρ: Δημοκρατικός Στρατός 1946-1949, Βίωμα και Μεταφορές (Semiotic Analysis of Historic Documentary: Greek, Democratic Army 1946-1949, Experience and Metaphors)

Ifigenia Vamvakidou & Eleni Sotiropoulou
University of West Macedonia, Greece

In an age of corporate consolidation where popular culture is influenced by an elite few with very powerful voices, semiotic analysis is deemed essential for information consumers. Semiotics informs us about a text, its underlying assumptions and its various dimensions of interpretation: semiotics offers us a lens into human communication. It sharpens the consumer's own consciousness surrounding a given text. It informs us about the cultural structures and human motivations that underlie perceptual representations. It rejects the possibility that we can represent the world in a neutral fashion. It unmasks the deep-seated rhetorical forms and underlying codes that fundamentally shape our realities.

Semiotic analysis is a critical skill for media literacy in a postmodern world. In this research we try to 'read' the documentary for 'the democratic army, 1946- 1949' which is a production of the radio/ TV station 902 and its distribution was made by the newspaper *Rizospastis*. In this paper we aim at the social-analysis of visual data. The theoretical field which supports the research comes from the visual semiotics and specifically from the cinematographic analysis as well as from the analysis of narratives.

We focus on the metaphors applied in cinema in the axis of *the war and gender representations* in the period of civil war in Greece. Our main interest refers to the "use" of history data from different transmitters.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανάγνωση ενός ντοκιμαντέρ σε μορφή DVD με θέμα «Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας, 1946-1949», το οποίο είναι παραγωγή του «902» και η διανομή του έγινε από την εφημερίδα Ριζοσπάστης. Στόχος της μελέτης είναι η ανάλυση/ανάγνωση του ντοκιμαντέρ σε κοινωνικοσημειωτικό πεδίο. Θεωρητικοί άξονες της έρευνας αποτελούν η θεωρία του βλέμματος, η σημειωτική οπτικού υλικού, η χρήση της εικόνας/του κινηματογράφου ως ιστορικής μαρτυρίας, η αξιοπιστία του οπτικού/κινηματογραφικού υλικού, η ανάλυση βιογραφικών-αφηγηματικών κειμένων μέσω της κειμενικής διάρθρωσης, της δομικής περιγραφής και της αναλυτικής αφαίρεσης.

Η σημειωτική μέθοδος ανάλυσης είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη για να εξερευνά συμπαραδηλωτικές σημασίες (Chandler, 1999). Στην περίπτωση του ντοκιμαντέρ που εξετάζεται στην εργασία, έχουμε συνδυασμό κινούμενης εικόνας και προφορικού λόγου/συνεντεύξεων μέσω των οποίων αποδίδονται τα ιστορικά βιώματα στο επίπεδο της δράσης, αλλά και στο επίπεδο της αρνητικής βίωσης (Schutze, 1982). Ο Μαρκ Φερρό (Φερρό, 2001) αναφέρει μια σειρά κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία οι εικόνες μπορούν να ελεγχθούν όσο αναφορά τη γνησιότητά τους: Πρώτο κριτήριο είναι η γωνία λήψης, Δεύτερο κριτήριο είναι η εστια-

κή απόσταση σε διαφορετικές εικόνες του ίδιου πλάνου, Τρίτο κριτήριο είναι ο βαθμός ευκρίνειας των εικόνων και ο φωτισμός που συνιστούν δείκτη αποκαλυπτικό για τις συνθήκες του γυρίσματος. Ο Ricoeur, διακρίνει δύο τύπους αφήγησης: την αληθινή ή εμπειρική αφήγηση και τη μυθοπλαστική αφήγηση. Η εμπειρική αφήγηση βασίζεται στην Ιστορία για γεγονότα που πραγματικά συνέβησαν, για την υπαρκτή δράση κάποιων ανθρώπων στο παρελθόν. Αντίθετα, η μυθοπλαστική αφήγηση, αγνοεί αυτό το αποδεικτικό ΦΟΡΤΙΟ.

Στην παραγωγή της μυθοπλασίας σημαντικό ρόλο έχουν οι εικόνες, οι οποίες χρησιμεύουν ως «ιστορικά τεκμήρια» και συμβάλλουν για την επιβεβαίωση μιας πληροφορίας, ή αποτελούν «ιστορική μαρτυρία» από μόνες τους. Με την ανάπτυξη του κινηματογράφου ο ιστορικός απέκτησε τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί και την κινούμενη εικόνα, γιατί έγινε αντιληπτό ότι ο κινηματογράφος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή ιστορικών μαρτυριών, όπως και η φωτογραφία. Τα πρώτα κινηματογραφικά είδη που αναπτύχθηκαν μετά τον πόλεμο του 1914-1918 στις βιομηχανικές χώρες ήταν τα «επίκαιρα» και ο «δημοσιογραφικός κινηματογράφος». Στο στάδιο αυτό, ο κινηματογράφος δεν αντιμετωπίζεται ως «πολιτισμικό αντικείμενο», αλλά ως ένα μέσο καταγραφής της κίνησης. Ο κινηματογραφιστής δεν είναι μέλος της άρχουσας τάξης, αλλά ένας «κυνηγός εικόνων», ένας χειρώνακτας και γι' αυτό εκτός από την παραγωγό εταιρία, δεν αναφέρεται ποτέ κάποιος αναγνωρισμένος δημιουργός (Ferro, 2001). Ο θεωρητικός του κινηματογράφου Christian Metz επισημαίνει την αναλογία μεταξύ της κινηματογραφικής οθόνης και του καθρέφτη (Metz, 1975): «μέσω της ταύτισης με το βλέμμα της φωτογραφικής μηχανής, ο θεατής του κινηματογράφου ξαναπαίζει τους ρόλους που ο ψυχαναλυτής θεωρητικός Jacques Lacan ονόμασε - στάδιο του καθρέφτη-ένα στάδιο κατά το οποίο, το να κοιτάζεται στον καθρέφτη επιτρέπει στο παιδί να δει τον εαυτό του για πρώτη φορά σαν κάποιον άλλο, ένα σημαντικό βήμα στο χτίσιμο του εγώ». Για να αποτελέσει ένα κινηματογραφικό έργο, όπως αυτό που παρουσιάζουμε, ιστορική μαρτυρία, πρέπει η ερευνήτρια να γνωρίζει εάν η καταγεγραμμένη εικόνα είναι γνήσια ή παραποιημένη, ώστε να εξυπηρετήσει τους πολιτικούς σκοπούς του παραγγελιοδότη ή απλά του δημιουργού της.

Αποτελέσματα: Στον κινηματογράφο η «μεταφορά εφαρμόζεται όταν υπάρχουν δύο διαδοχικές σκηνές και η δεύτερη λειτουργεί σε σύγκριση με την πρώτη» (Hayward, 1996). Όπως γράφει ο John Fiske «η οπτική γλώσσα που λειτουργεί πιο συχνά μεταφορικά είναι αυτή που χρησιμοποιείται από τους διαφημιστές» (Fiske, 1982). Οι Thwaites et al. γράφουν ότι η μεταφορά μπορεί να συνεπάγεται τη λειτουργία της μεταβίβασης, που μεταφέρει κάποιες ιδιότητες από το ένα σημείο στο άλλο (Thwaites et al. 1994, 46). Στην αναπαράσταση της ιστορίας του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας εντοπίζονται τα εξής σημαίνοντα: Τίτλος-εικονοκείμενο: «Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας 1946-1949». Διάρκεια-χρόνος: 1 ώρα 20 λεπτά και 13.65 δευτερόλεπτα. Αφήγηση-διαμεσολάβηση: Τρεις άντρες και μία γυναίκα (μόνο φωνή, χωρίς εικόνα) εναλλάξ. Βίντεο-ντοκουμέντα-χώρος: Ασπρόμαυρα και έγχρωμα. Ασπρόμαυρα βίντεο: Τοπία (βουνά Γράμμος και Βίτσι). Έγχρωμα βίντεο: Τοπία (βουνά Γράμμος και Βίτσι). Φωτογραφίες-οπτική αναπαράσταση: Ασπρόμαυρες και έγχρωμες. Μουσική και ήχοι. Συνεντεύξεις: Σύνολο εννέα υποκείμενα (επτά άντρες και δύο γυναίκες). Πομποί και διανομείς: Οι συντελεστές της παραγωγής του DVD είναι είκοσι τρεις.

SESSION XXIII
LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND
LITERARY AND ARCHITECTURAL REPRESENTATION

76. Ετεροτοπίες στο Έργο της Ιωάννας Καρυστιάνη: Ετερόφιλες
Αναπαραστάσεις του Βιώματος της Τρέλας στον «Άγιο της Μοναξιάς»
(Heterophilic Representations of the Experience of Madness in the Novel of
Ioanna Karystianis, The Saint of Lonileness)

Vivi Delikari
High School, Greece

In this paper we suggest a sociolinguistic reading of the novel of Ioanna Karystianis, *The Saint of Lonileness*. We apply to the concept of heterotopia, with which Foucault (1970, xviii) redefines the relations between the 'intimate' and the 'other'. According our reading, the text of Karystianis is full of heterotopias, which construct heterophilic representations of the experience of 'madness'. These representations are literary articulated by two different discourses: a discourse about the experience of immigration to Greece during the decade of 90s and a discourse about the experience of madness.

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μια ανάγνωση του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη, ο Άγιος της Μοναξιάς, χρησιμοποιώντας την έννοια της ετεροτοπίας με την οποία ο Foucault (1970, xviii), επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις ανάμεσα στο οικείο και το έτερο. Σύμφωνα με την ανάγνωσή μας, το κείμενο της Καρυστιάνη είναι γεμάτο από τέτοιες ετεροτοπίες, που καθιστούν πιο πειστική την περιπλάνηση της γλώσσας στο θρυμματισμένο περίκλειστο τοπίο της τρέλας (Καρυστιάνη, 2003). Αυτοί οι παράδοξοι τόποι, οι ετεροτοπίες, στο συγκεκριμένο κείμενο είναι προϊόν συνάρθρωσης δυο διαφορετικών λόγων: ενός λόγου που ρηματοποιεί όψεις του μεταναστευτικού βιώματος στην Ελλάδα και ενός λόγου που ρηματοποιεί ένα βίωμα τρέλας. Υποθέτουμε, ότι, με τη συνάρθρωση αυτή, το συγκεκριμένο μυθιστόρημα ανιχνεύει τους όρους συγκρότησης σύγχρονων εμπειριών ετερότητας, ενώ παράλληλα υποδεικνύει μια διαχείρισή τους συμβατή με μια «μυθολογία του ανθρώπινου» (Στενού, 1998: 110-113). Η μυθιστορηματική αφήγηση ενόσω αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην τρέλα ως ετερότητα και στην ετερότητα ως τρέλα, τις καθιστά την ίδια στιγμή οικείες. Φορείς αυτής της οικείωσης είναι λογοτεχνικές μορφές που η μυθιστορηματική τους δράση παραπέμπει «πραγματολογικά» σε μετανάστες και μετανάστριες στην Ελλάδα της τελευταίας δεκαπενταετίας. Η επινόηση ενός είδους προνομιακής επικοινωνίας μεταξύ του ήρωα και των μορφών αυτών συνιστά μέρος του ρηματικού υλικού των ετεροτοπιών και των ετερόφιλων αναπαραστάσεων του βιώματος της τρέλας, σύμφωνα με την ανάγνωσή μας. Η τρέλα ως ετεροτοπία αναπαρίσταται στο μυθιστορηματικό πρόσωπο του Σίμου Σεμερτζίδη, και για τη συγκρότησή της συναρθρώνονται τα εξής «βιώματα»: μια παράδοξη καταγωγή, διαταραγμένες σχέσεις με τη μητέρα, τραυματικές εμπειρίες από το θάνατο του αδελφού και του πατέρα, συμπεριφορές που περιγράφονται ως παράδοξες από τον περίγυρο του νησιού στο οποίο κατοικεί ο πρωταγωνιστής, ανάμεσα στις οποίες και οι αγαπη-

τικές σχέσεις με τους Αλβανούς μετανάστες της περιοχής.

77. Ο Σχεδιασμός ως Αναπαράσταση: Η Χρήση της Πολυτροπικότητας στην Αρχιτεκτονική Εκπαίδευση (Design as Representation: The Use of Metaphor and Multimodality in Architectural Education)

Giorgos Papakonstantinou
University of Thessaly, Greece

Space representation has a major role in architectural design. Representation techniques impose their own logic and models in human experience and design procedure. A designer has the possibilities of freely mixing different media forms and conventions following organizational strategies available for use in new contexts. A multimedia environment requires us to combine modalities and even to create new ones.

In the last few decades the development of audiovisual and digital media offers to architects new tools of design as well as a better understanding of the major shifts in the conception and design of space. New relations between spatial organization principles and data organization are based on the development of a new codification of communication (gesture, index, metaphors) and the introduction into architectural thought of notions such as the human body movement, events and scenarios.

Το θέμα της αναπαράστασης του χώρου είναι κυρίαρχο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, αφού αναφέρεται στους κώδικες επικοινωνίας αλλά και στη διαδικασία σύλληψης και δημιουργίας. Στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό χρησιμοποιούνται μια πλειάδα αναπαραστατικών τεχνικών: σκίτσο, σχέδιο, φωτογραφία, βίντεο, ψηφιακή εικόνα. Κάθε νέο μέσο αναπαράστασης εγκλείει παλαιότερες αισθητικές και τεχνικές αναζητήσεις. Οι διαφορετικές τεχνικές δεν αποτελούν απλά μέσα παραγωγής αλλά παράλληλα επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης του χώρου, του χρόνου, της κίνησης και της ύλης.

Η αντιληπτική λειτουργία δεν είναι μια απλή καταγραφή, μια αντανάκλαση του περιβάλλοντος χώρου, αλλά μια διανοητική επεξεργασία. Συνίσταται σε μια ερμηνεία και επαναδιατύπωση των αντιληπτικών δεδομένων, σύμφωνα με κανόνες και πρότυπα που διαμορφώνονται από την εμπειρία, την παιδεία και επηρεάζονται από παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ψυχολογική διάθεση. Ο ουσιαστικός χαρακτήρας της σχέσης μας με την πραγματικότητα βρίσκεται στα πρότυπα του χώρου και των αντικειμένων, που ο εγκέφαλος δημιουργεί. Επομένως η αναπαράσταση προϋποθέτει μια δημιουργική πράξη, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της πρόθεσης του δημιουργού.

Μέσα από την όσμωση των παραδοσιακών και νεώτερων τεχνολογιών αναπαράστασης εγκαθίσταται ένα νέο καθεστώς συνείδησης και αντίληψης της πραγματικότητας που έχει επηρεάσει αποφασιστικά τον χαρακτήρα της σύγχρονης αρχιτεκτονικής εκπαίδευσης. Οι οπτικοακουστικές και ψηφιακές τεχνολογίες γίνονται σταδιακά τα κυρίαρχα πρότυπα πρόσληψης του κόσμου. Η παραδοσιακή προσέγγιση της σχέσης μορφής και λειτουργίας εμπλουτίζεται με την ανάλυση

της παραγωγής χώρου από την κίνηση του ανθρώπινου σώματος και με τη χρήση αναλυτικών εννοιών όπως δρώμενο και σενάριο. Η ατομικότητα του παρατηρητή συνδέεται και με την υποκειμενικότητα της αντίληψης, υποκειμενικότητα που στην σημερινή εποχή γίνεται προϋπόθεση διεπαφής (interface) μεταξύ συστημάτων ανταλλαγής και δικτύων πληροφόρησης.

Η νοητική μετακίνηση στα ψηφιακά και δυνητικά περιβάλλοντα βασίζεται σε μια νέα κωδικοποίηση, η οποία χρησιμοποιεί μεταφορές της χωρικής οργάνωσης και αναπτύσσει μια νέα ψηφιακή εργονομία.

PLENARY SESSION XXIV

78. Λόγοι και Στρατηγικές Κατά την Αναπλαισίωση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (Discourses and Strategies in Recontextualizing Multimodality in the Greek Language Textbooks)

Dimitris Koutsogiannis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Recent research on school ‘learning resources’ indicates an increasing turn from writing as the central mode of representation to image (in the case of textbooks) and to moving images and sound (in the case of digital media and the Internet). The question that this presentation tries to examine is what happens in the case when the textbook remains as the one and only learning resource at school. How is the wide turn to multimodality recontextualised in the textbooks? Based on indicative examples from Greek language teaching textbooks of the last twenty years (secondary education), an effort is made to answer the above question taking into account the context of the dominant and emergent literacy teaching discourses and the agency of the authors to provide modern and up to date textbooks.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στη σημείωση –με τη σημαντική στροφή προς την πολυτροπικότητα- όσο και στις θεωρίες που έχουν σχέση με τη διδασκαλία του γραμματισμού, οι οποίες αναγνωρίζουν και θεωρητικοποιούν μεταξύ άλλων και τη στροφή αυτή προς την πολυτροπικότητα (π.χ. πολυγραμματισμοί). Η έρευνα δείχνει ότι αυτή η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα ενσωματώνεται στην εκπαίδευση με την ευρεία χρήση εικόνων, γραφικών κ.λπ. στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και με την παράλληλη χρήση και άλλων ‘μαθησιακών πόρων’, όπως είναι τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο. Το χρονικό αυτό διάστημα της τελευταίας εικοσαετίας συμπίπτει με τρεις εκδόσεις σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Με δεδομένες δύο σημαντικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την κυκλοφορία ενός υποχρεωτικού εγχειριδίου για

κάθε τάξη και κάθε παιδί και την ανύπαρκτη, σχεδόν, αξιοποίηση άλλων ψηφιακών πόρων κατά το διάστημα αυτό στη διδασκαλία, το ερώτημα που επιχειρείται να διερευνηθεί εδώ φαίνεται εύλογο: σε ποιο βαθμό και με ποια λογική ενσωματώνονται οι μεταβολές που επισημάνθηκαν παραπάνω στις σειρές αυτές των εγχειριδίων; Υποστηρίζεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να διερευνηθεί καλύτερα στο πλαίσιο δύο σημαντικών παραμέτρων: των γλωσσοδιδακτικών λόγων που αποτελούν το υπόβαθρο εντός του οποίου αναπλαισιώνεται η πολυτροπικότητα και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν οι συγγραφικές ομάδες, προκειμένου να δημιουργήσουν σύγχρονα διδακτικά μέσα. Με άξονα τις δύο αυτές παραμέτρους και με αξιοποίηση θεωριών που προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο της κοινωνικής σημειωτικής και της θεωρίας του Bernstein για τον παιδαγωγικό λόγο, αναλύονται και δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα από τα τεύχη των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νέα ελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου.

79. Narrative Representations of Adult Literacy Learners (Αφηγηματικές Αναπαραστάσεις των Ενήλικων Μαθητών)

Mary Hamilton

Lancaster University, UK

My presentation will focus on the metaphorical narratives of literacy education, especially representations of adult learners. Drawing on an historical database of documents that include media, policy and student generated texts, it will look at stability and change in these narratives, how they are expressed through images, numbers and words, and their relationship to the lived experience of reading and writing in everyday life.

POSTERS

80. «Πατρίδα Είναι η Αγάπη»: Μια Διαπολιτισμική-Πολυτροπική Δράση στο Γυμνάσιο Επισκοπής ('Love is Our Only Country': A Multicultural-Multimodal Project in Episkopi High School)

Nikos Adramis, Anastasia Giannoulaki, Maria Themeli, Popi Leventaki, Despina Mpuroutzika, Katerina Papagrigori, Georgia Markantonatou, Kostas Chalkiadakis & Ilias Michalakis

High School, Greece

Heterogenic and multicultural Greek State Schools are nowadays a fact. Thus, students organized the above action aiming at lessening fear against 'difference' and turning the culturally different individual into a culturally visible one. The action, which took place in our school in 5 May 2008 in cooperation with the University of Crete and the Aristotle University of Thessaloniki, was open to the local, student and University community. It dealt with principles such as experience learning and self-action and included, among others, the following main creations-activities by students:

- Seven kiosks representing seven countries (Albania, Greece, Germany, Italy, Romania, Great Britain, Ukraine) displaying historical, geographical, and cultural data
- Large banner (motto 'Home is where the love is' painted in 7 languages)
- Dramatization of Greek song 'West and East' and Cd including music of the countries.

Η ετερογένεια, η πολυμορφία και η πολυπολιτισμικότητα στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο αποτελούν πλέον πραγματικότητα, από την οποία δε θα μπορούσε φυσικά να διαφοροποιηθεί ούτε το δικό μας σχολείο, το Γυμνάσιο και οι Λυκειακές τάξεις Επισκοπής Ρεθύμνου. Το αδιαμφισβήτητο αυτό γεγονός αλλά και η δική μας αδυναμία να αντεπεξέλθουμε στα νέα δεδομένα μας οδήγησαν στην υλοποίηση μιας διαπολιτισμικής δράσης με στόχο την άμβλυνση του φόβου απέναντι σε καθετί διαφορετικό.

Στα πλαίσια του προγράμματος «ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» του Α.Π.Θ και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης στις 15 Μαΐου 2008 πραγματοποιήθηκε ένα διαπολιτισμικό φεστιβάλ στο σχολείο μας. Η δράση έλαβε την εξής μορφή: Με βασικές αρχές τη βιωματική μάθηση, την αυτενέργεια των μαθητών και τη διαθεματικότητα δημιουργήθηκαν επτά περίπτερα τα οποία εκπροσωπούσαν τους τόπους προέλευσης των μαθητών μας (Αγγλία, Αλβανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ουκρανία, Ρουμανία). Ανατέθηκε συλλογικά στους μαθητές επτά διαφορετικών τμημάτων η έρευνα και η συγκέντρωση γεωγραφικού, ιστορικού, λαογραφικού, και πολιτισμικού υλικού που αφορούσε τις προαναφερθείσες χώρες. Μεικτές ομάδες μαθητών ξεναγούσαν τους επισκέπτες στα περίπτερα και έδιναν επεξηγήσεις κατά τη διάρκεια του φεστιβάλ. Ως μουσική επένδυση υπήρχε ένα CD με επιλεγμένη μουσική των παραπάνω χωρών του οποίου την επιμέλεια είχαν οι μαθητές μας.

Δημιουργήθηκε επίσης ένα πανό στο οποίο κυριαρχούσε το σύνθημα του φεστιβάλ «Πατρίδα είναι η Αγάπη» σε επτά διαφορετικές γλώσσες. Οι μαθητές επιμελήθηκαν εικαστικά το πανό για τη δημιουργία του οποίου χρησιμοποιήθηκε μεταξύ άλλων η τεχνοτροπία «dripping». Στόχος του πανό ήταν η συνεύρεση και η εμπλοκή των μαθητών στην ενσώματη εμπειρία (βούτηγμα της παλάμης στο χρώμα και αποτύπωση στο πανό).

Πραγματοποιήθηκε ακόμη από ένα πολιτισμικά ετερογενές τμήμα ένα θεατρικό δρώμενο, δραματοποίηση του τραγουδιού «Δύση και Ανατολή» σε στίχους και μουσική του Γ. Γαρεφαλάκη. Η επιλογή του συγκεκριμένου τραγουδιού δεν ήταν τυχαία καθώς μέσα από αυτό διαφαίνονταν αξίες όπως η διακριτικότητα και ο σεβασμός στην ταυτότητα και τη διαφορετικότητα του «άλλου». Βασικός γνώμονας της δραματοποίησης του τραγουδιού και της δημιουργίας του πανό ήταν η πολυτροπικότητα και η ανάπτυξη διαδραστικής σχέσης μεταξύ των μαθητών.

Την ημέρα της πραγματοποίησης του διαπολιτισμικού φεστιβάλ έλαβαν χώρα παράλληλες δραστηριότητες όπως έκθεση χειροτεχνίας και ευρεσιτεχνίας, αγώνες βόλει(μεικτών ομάδων) και σκάκι. Η εκδήλωση ήταν ανοικτή στην τοπική κοινωνία καθώς και στην μαθητική και πανεπιστημιακή κοινότητα.

Απώτερος στόχος και προσδοκία όλων μας ήταν ο πολιτισμικά διαφορετικός στο πολύμορφο σχολείο να γίνει πολιτισμικά ορατός. **«Είναι συναίσθημα**

βαρύτητας και συνάμα λυτρωτικό να εκτιμώ και να μη φοβάμαι το διαφορετικό» Γ. Γαρεφαλάκης.

81. Development of Imagination (Η Ανάπτυξη της Φαντασίας)

Rivka Glaubman & Hamamyah Glaubman

Bar Ilan University Ramat Gan, Israel

The literature on cognitive development focused for a long time on the formal and paradigmatic functions of the mind. Since 1990, Bruner and others directed our thinking to the narrative mode of cognitive functioning. Nevertheless, the general present conceptualization in the literature still assumes that the perception and conceptualization of the real world is primary, and imagination develops from the mental representation of the 'real' as a second phase. We question this assumption and open afresh the question of imagination. What is the nature of this mental activity? What are its functions? How is it achieved? When does it start, and what is the course of its development? The main body of empirical findings and theoretical conceptualization is found in the literature on theory of mind, particularly the literature on representation. Examining this literature reveals inconsistencies, unexplained phenomena, and empirical data (such as early pretense behavior (Orr, 2006)) that do not correspond with the existing theoretical frameworks.

We offer the following evolutionary conceptual framework (based mainly on Greta Fein's works): A preliminary assumption is that the human mind developed evolutionary as a coping and adaptation tool. As such it developed two complementary capacities: The first is an ability to represent the real world in a veridical way. This growing ability for reality testing is an imperative tool for survival. The second capacity, which is not less essential for survival, is an ability to manipulate representations as detached entities from reality, thus enabling a more flexible and creative way of interacting with a constantly changing environment. This capacity makes the mind a much more sophisticated tool of adaptation, by enabling mental processes of predicting, planning, contemplating possibilities, etc.

Thus, we assume that the imaginative mode of mental activity is as primary as the paradigmatic; that it is not derived from the paradigmatic but that both develop in parallel, interacting and mutually enriching each other. The basic claim is that each mental representation has a content component and a qualifier (a kind of a node) that determines its relation to reality. The qualification can range on a continuum from defining a representation unit as representing reality as it is, through assumptions, plans, possibilities and such – which do not claim veridicality but still refer to the objective reality – to metaphor and pure imagination. Thus, two domains develop in our mind in parallel: the real-epistemic, and the imaginative-fictional, which work as complementary parts of one whole. This set of basic conceptions leads to specific interpretations of existing data, theoretical statements, and empirical strategies that are presented in this poster.

82. Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου (Folklore Theatre in some Countries)

Eleni Ioannidou & Ioanna Andreola
High School, Greece

At the 4th high school in Rethymno we implemented a multicultural action project with the subject: 'Popular theatre in different countries of the world'. Our goal was to collect information, pictures and experiences in order to create a leaflet. *Text and picture*. The multimodality is presented in each page of the leaflet. Pictures in a combination with text provide solid information about the heroes and the theatre of each country. Students, that they were involved in the project, created the text, found the photographs or did the paintings and those who had memories they shared them with us. The children's enthusiasm inspired us and supported us till the end of this 'journey'.

Στο πλαίσιο του Επιμορφωτικού Σεμιναρίου με θέμα «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, αναλάβαμε την υλοποίηση διαπολιτισμικής δράσης με θέμα: «Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου». Η συγκέντρωση πληροφοριών, εικόνων αλλά και εμπειριών για τη δημιουργία ενός εντύπου, μας βοήθησαν να ταξιδέψουμε στο χρόνο και στο χώρο. *Κείμενο* λοιπόν και *εικόνα*. Αποτέλεσμα; Ένα *πολυτροπικό κείμενο*. Η χρήση μόνο γραπτού λόγου δε θα μπορούσε να δώσει μία ολοκληρωμένη «εικόνα» του λαϊκού θεάτρου και των ηρώων του. Η χρήση εικόνων δε λειτουργεί απλώς συμπληρωματικά, αλλά δίνει ουσιαστικές πληροφορίες για τους ήρωες, τα κοινά στοιχεία μεταξύ τους, την καταγωγή και λειτουργία του θεάτρου. Οι στόχοι της δουλειάς αυτής είναι: (1) η εκπροσώπηση όλων των χωρών προέλευσης των μαθητών μας, (2) η ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας στην κατανόηση της έννοιας «πολυπολιτισμική» κοινωνία, (3) η καλλιέργεια σεβασμού και αποδοχής όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου φυλής, εθνικότητας, πολιτισμού, (4) η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και (5) η γνωριμία με την παράδοση. Όσον αφορά την οργάνωση δράσης συγκεντρώθηκαν αρχικά όλα τα μέλη, δόθηκαν διευκρινήσεις για το είδος και το στόχο της δράσης, έγινε ο σχεδιασμός του τρόπου συλλογής των πληροφοριών για τη δημιουργία του εντύπου. Θεωρήσαμε ότι το διαδίκτυο θα ήταν ο πιο ισχυρός πληροφοριοδότης μας. Για κάποιες χώρες στάθηκε αδύνατη η εύρεση πληροφοριών. Ελπίδα μας ήταν οι γονείς, οι συγγενείς, εκπρόσωποι των κοινοτήτων τους, άνθρωποι που μέχρι τότε μας ήταν άγνωστοι αλλά που έφερναν μαζί τους στη χώρα μας βιώματα και παραδόσεις από τους τόπους καταγωγής των παιδιών. Δεν αντιμετωπίσαμε δυσκολίες όσον αφορά την σύσταση της ομάδας και την ανταπόκριση των μαθητών. Το ίδιο σημαντικοί ήταν όλοι οι μαθητές, οι οποίοι μετέφρασαν κείμενα από τη γλώσσα τους, βρήκαν φωτογραφίες ή έκαναν ζωγραφίες και όσοι θυμόντουσαν ή ήξεραν πράγματα, μοιράστηκαν μαζί μας τις αναμνήσεις τους και τα βιώματά τους. Ικανοποίηση στην προσπάθειά μας δεν απέφερε το αποτέλεσμα της δράσης, όσο όλες εκείνες οι μεταξύ μας διεργασίες που συντέλεσαν σ' αυτό. Η επιμονή και ο ενθουσιασμός των παιδιών, μας ενέπνευσαν και μας στήριξαν ως το τέλος.

83. Το Βίωμα του Χρόνου στο Σχολείο στις Ιχνογραφικές και Γλωσσικές Μεταφορές Ελλήνων Μαθητών: Μια Πολυτροπική Μεθοδολογική Προσέγγιση (The Lived Experience of Time in School in Drawings and Language of Greek Students: A Multimodal Methodological Approach)

Michalis Kontopodis, *Humboldt University Berlin, Germany*
Marios A. Pourkos, *University of Crete, Greece*

In this work we present the results of a research on how and why Greek adolescents understand and represent metaphorically in their drawings the time they experience in their everyday school life. In this research is used a multimodal methodological approach (interviews, drawings, metaphorical images, poetry etc). Through the content analysis and the categorization of the research material, it becomes clear how pupils experience their time in their everyday school life as empty time, that has no essential meaning for them. This understanding of time is clearly depicted in the impersonal representation of the pupils and the lifeless drawings of the classrooms. The pupils refer to the stagnation and the passivity of their time in school, in terms of their obligatory engagement in activities that are formed on the grounds of institutional priorities, but not on the grounds of the pupils' personal and body needs. The pupils claim that they follow mechanically an intensive program without being able to handle their time.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με τον τρόπο που ένα δείγμα εφήβων από την Ελλάδα κατανοεί και αναπαριστά μεταφορικά στα ιχνογραφήματα και στο λόγο του το χρόνο που βιώνει καθημερινά στο σχολείο του. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μια πολυτροπική μεθοδολογική προσέγγιση (συνέντευξη, ιχνογραφήματα, μεταφορικές εικόνες, στίχοι, μαντινάδες κ.ά.). Από την ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό το πώς με τις ιχνογραφικές τους μεταφορές οι έφηβοι βιώνουν τον χρόνο στο σχολείο τους ως χρόνο κενό, αποστερημένο από ουσιαστικά για αυτούς/ες νοήματα. Η αντίληψη αυτή του χρόνου στο σχολείο φαίνεται ξεκάθαρα στην απρόσωπη αναπαράσταση των μαθητών-τριών και στην παρουσίαση των αιθουσών διδασκαλίας ως αιθουσών κενών ζωής. Οι μαθητές-τριες κάνουν λόγο για στασιμότητα και παθητικότητα του χρόνου τους στο σχολείο, στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε θεσμικούς στόχους όχι όμως και στους/τις ίδιους-ες ως πρόσωπα και ως ζωντανά σώματα. Ισχυρίζονται ότι ακολουθούν μηχανικά κάποιο εντατικό πρόγραμμα χωρίς να μπορούν οι ίδιοι-ες να καθορίζουν την διαχείριση του χρόνου τους. Τα αποτελέσματα αυτά δίνουν το έναυσμα για μια κριτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και για την εξέταση των δυνατοτήτων για εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.

84. Ετικέτες των Τεχνολογικών Προϊόντων (Labels of Technological Products)

Theofanis Kounounas
High School, Greece

In the frame of the course of *Technology*, groups of students of the 2nd grade in two colleges (one in Larissa and one in a bordering municipality) participated in a short activity having as subject ‘The presentation of one category of broad use products, from the local market (i.e. dairy-farming, refreshments, stationary etc.)’. The members of the groups formulated a work paper for each product, based on the elements found on every product label. Texts (usually in two languages), icons-signs concerning safety and sanitary conditions of the product, manuals etc. From those elements, they found out that we can have information about the content, the use, etc, of a product by many different ways! After the end of the presentation of these works in class, we handled a questionnaire, so that students can show their own opinion. The aim of this particular effort was to investigate the practical meaning of the package label for the consumer-student, in relation with his everyday use products, or with products.

Στα πλαίσια του μαθήματος ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ, ομάδες μαθητών της Β΄ τάξης, δύο Γυμνασίων -ένα στη Λάρισα και ένα σε όμορο Δήμο-, συμμετείχαν σε σύντομη δραστηριότητα με θέμα: Παρουσίαση μιας κατηγορίας προϊόντων ευρείας κατανάλωσης, από την αγορά του τόπου διαμονής (π.χ. Γαλακτοκομικά, αναψυκτικά, γραφικά κ.λπ). Τα μέλη των ομάδων διαμόρφωσαν φύλλο εργασίας για κάθε ένα προϊόν, με βάση τα στοιχεία που καταγράφονταν, στην ετικέτα της συσκευασίας τους. Κείμενα, δίγλωσσα συνήθως, αλλά και εικονίδια-σήματα για την ασφάλεια και υγιεινή του προϊόντος, τις οδηγίες χρήσης κ. α. Έτσι διαπιστώθηκε, ότι η πληροφόρηση για το περιεχόμενο της συσκευασίας, τη χρήση του κ.λπ, προέκυπτε με πολλούς τρόπους! Με το τέλος της παρουσίασης των εργασιών στην τάξη, διακινήθηκε ερωτηματολόγιο, ώστε οι μαθητές να καταθέσουν την άποψή τους. Σκοπός της συγκεκριμένης προσπάθειας, ήταν να διερευνηθεί η πρακτική σημασία των πληροφοριών της συσκευασίας, για τον καταναλωτή-μαθητή, σε σχέση με τα προϊόντα που χρησιμοποιεί καθημερινά, ή υπάρχουν και τα αναγνωρίζει, στο χώρο που διαβιώνει.

85. Συναισθηματικά Βιώματα και Αυτοβιογραφική Μνήμη: Τρόποι Αναπαράστασης των Συναισθηματικών Εμπειριών (Emotional Experiences and Autobiographical Memory. Ways of Emotional Experiences Representations)

Giorgos Metaxas & Olesia Fentina
University of Cyprus, Cyprus

The purpose of this study is to analyze the semantic structure of meanings (constructs) which refer to emotional experiences. The pictogram method pro-

posed by Luria has been applied in addition with a modification of the Life line” method created by Nurkova. The results show that emotional experiences are illustrated by different means of representation (schemas, scenario, symbols and metaphors) which are interconnected with the person’s experiences. We believe that the explanation of this phenomenon lies in the fact that personal emotional experiences are represented with great mutter of compressed meanings, so they can hardly be expressed or stored in memory with common language means.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η μελέτη των σημασιολογικών χαρακτηριστικών των εννοιών οι οποίες σχετίζονται με συναισθηματικά βιώματα της προσωπικότητας. Αναλύθηκαν ιχνογραφήματα ενήλικων υποκειμένων, όπως και «γραμμές της ζωής» των ίδιων ατόμων. Μέσω των ιχνογραφημάτων δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να προβάλουν άμεσα τα βιώματά τους εικονοποιώντας τα. Επιπλέον τα ιχνογραφήματα υποβοηθούν στην έκφραση των συναισθηματικών εμπειριών του ατόμου μέσω της συμβολοποίησης των βιωμάτων του. Η χρησιμότητα στην περίπτωσή μας αυτής της μεθόδου έγκειται στη δυσκολία που παρατηρείται κατά τη μετάδοση των συναισθηματικών βιωμάτων με άλλους τρόπους, καθώς πρόκειται για πληροφορίες οι οποίες μεταφέρουν «συμπυκνωμένα» νοήματα και δύσκολα βρίσκουν τρόπους λεξικοποίησης. Η μέθοδος των ιχνογραφημάτων όπως αυτή προτάθηκε από τον Λούρια (Khersonsky, 1988) μας δίνει τη δυνατότητα να κρίνουμε τις μορφές αναπαράστασης των εννοιών που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα κατά τη διαδικασία της απομνημόνευσης. Η «γραμμή της ζωής» είναι μέθοδος για τη μελέτη της αυτοβιογραφικής μνήμης (Nurkova, 2000), η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα «θετικών» ή «αρνητικών» συναισθηματικά βιωμάτων, τα οποία εμφανίζονται ως απομονωμένα γεγονότα ή γεγονότα - χρονικές περίοδοι, συχνότητα γεγονότων (αριθμός γεγονότων συνολικά στην γραμμή, αριθμός γεγονότων ανά περίοδο) και τέλος το μέγεθος της συναισθηματικής φόρτισης του γεγονότος. Η ιδέα της σύνδεσης των δύο μεθόδων έχει διπλό σκοπό: Με τη βοήθεια της μεθόδου «γραμμή της ζωής» αποκτούμε πρόσβαση στα σημαντικά βιώματα του ατόμου με αποτέλεσμα να μπορούμε ακολούθως να επιλέξουμε «εκφράσεις-ερεθίσματα» για τη μέθοδο των ιχνογραφημάτων για τα οποία είμαστε βέβαιοι πως συνδέονται με κάποιο βίωμα του εκάστοτε υποκειμένου. Ταυτόχρονα αποκτούμε τη δυνατότητα στο επίπεδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων σύγκρισης των μορφών αναπαράστασης των «εκφράσεων-ερεθισμάτων» με τέτοια χαρακτηριστικά των βιωμάτων όπως η συναισθηματική φόρτιση, ο χρόνος διάρκειας του γεγονότος κ.λπ. Τα αποτελέσματα επιδεικνύουν διαφορετικούς τρόπους απεικόνισης των εννοιών (σχήματα, σενάρια, σύμβολα, μεταφορές), οι οποίοι έχουν άμεση συσχέτιση με το βαθμό εμπλοκής του υποκειμένου στο βίωμα κατά το παρελθόν. Συγκεκριμένα, τα προσωπικά βιώματα εκφράζονται μέσα από καινότροπες μεταφορές και σύμβολα, σε σχέση με την προτίμηση κοινότοπων μεταφορών, σχημάτων και σεναρίων για βιώματα τα οποία δεν είναι τόσο έντονα ή δεν ήταν και τόσο σημαντικά στη ζωή του υποκειμένου. Η μεταφορική «περιβολή» των προσωπικών εμπειριών πιθανότατα εξηγείται με τη δυσκολία μετάδοσης ή φύλαξης προσωπικών νοημάτων με τη χρήση τυπικών μέσων.

86. Η Χρήση της Εικόνας στο Πλαίσιο Ενός Πολυτροπικού Κειμενικού Περιβάλλοντος (Using Pictures in the Context of a Multimodal Text)

Anastasia Papadopoulou

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The aim of this paper is to study the illustrations in the multimodal context of the Greek school textbook for teaching History at the first grade of junior high school. It is claimed that within such an environment the role of pictures is experiential since observing it brings about various feelings which derive from the unconscious association of the picture with personal experience. The methodology employed in this paper was content analysis of the picture in relation with the text. At first, we followed a quantitative approach (counting the number of pictures and classifying them in categories). The next step was qualitative: determining which function each of the pictures serves in relation to the written text (decorative function, representative function, organising function, interpretative function, transformative function).

Το νέο πολιτισμικό τοπίο, που καθορίζεται από την ευρύτατη χρήση της εικόνας σε ποικίλους τομείς, ανάγκασε τους επιστήμονες να εισαγάγουν στο λεξιλόγιό τους τον όρο «πολυτροπικότητα» (multimodality) και να προβληματιστούν για τις παιδαγωγικές και διδακτικές του προεκτάσεις. Οι σημειωτικοί τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες κ.λπ.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση και η μελέτη του εικονιστικού υλικού στο πολυτροπικό περιβάλλον του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η εικόνα λειτουργεί βιωματικά καθώς η παρατήρησή της προκαλεί αντιδράσεις και συναισθήματα τα οποία προέρχονται από την υποσυνείδητη πολλές φορές σύνδεση της εικόνας με προσωπικά σύγχρονα βιώματα.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου της εικόνας σε σχέση με το κείμενο. Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε ποσοτική αξιολόγηση (καταμέτρηση των εικόνων και οργάνωσή τους σε κατηγορίες: φωτογραφίες, νομίσματα, οχυρώσεις, ζωγραφικοί πίνακες, λαϊκές λιθογραφίες (γενική κατηγορία: έργα τέχνης), πολιτικές και διαφημιστικές αφίσες).

Έπειτα, έγινε ποιοτική αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί ποια από τις πέντε γνωστικές λειτουργίες υπηρετεί κάθε εικόνα: (1) **Διακοσμητική λειτουργία:** Οι εικόνες στην περίπτωση αυτή έχουν μόνο αισθητική αξία και συνδράμουν απλώς στην ελκυστικότητα του εγχειριδίου. (2) **Λειτουργία παρουσίασης:** Οι εικόνες παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου και επικαλύπτονται με αυτό ή και παρουσιάζουν κάτι περιττό. (3) **Λειτουργία οργάνωσης:** Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου και με αυτό τον τρόπο βοηθούν το μαθητή να συλλάβει τη δομή του κειμένου. (4) **Ερμηνευτική λειτουργία:** Με τη βοήθεια των εικόνων επεξηγούνται και γίνονται πιο κατανοητά ορισμένα σημεία ή ορισμένες

έννοιες του κειμένου, ιδιαίτερα όταν επιδιώκεται ο συνδυασμός τους με όσα έχει μάθει ο μαθητής πιο πριν ή όταν επιδιώκονται αναλογίες με την καθημερινή ζωή. (5) **Λειτουργία μεταμόρφωσης:** Εικόνες που ασκούν αυτή τη λειτουργία προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης που βοηθούν το μαθητή να συγκρατεί καλύτερα νέα και περίπλοκα στοιχεία και ιδέες.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η επίδραση των εικόνων ενός σχολικού εγχειριδίου στην αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από τη λειτουργία ή τις λειτουργίες τους στο πολυτροπικό –πλέον– περιβάλλον του εγχειριδίου. Η εικονογράφηση, λοιπόν, ενός σχολικού εγχειριδίου είναι ένα ζήτημα που πρέπει να τύχει συστηματικής έρευνας, καθώς η εικόνα δεν έχει μια αυτόματη μορφωτική επίδραση στο μαθητή. Μόνο κάτω από συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές προϋποθέσεις η εικόνα μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης και να υπηρετήσει τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy), που κρίνεται τόσο αναγκαίος για τη διαχείριση των οπτικών ερεθισμάτων στο σύγχρονο «πολιτισμό της εικόνας».

87. Ο Τρόπος Προσέγγισης των Πολυτροπικών Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια του Γυμνασίου (Approaching Multimodal Texts in the New Schoolbooks of Greek Gymnasium)

Anna Paraskevaïdi

University of Crete, Greece

The goal of this poster is to present the approaches of multimodal texts in the new schoolbooks of Greek gymnasium. More precisely, we will examine if there is any relation between the ways of approach of these texts by the schoolbooks and the multimodal theory of communication. We will focus our analysis on the questions and activities, which are related to the multimodal texts of the schoolbooks. Does the way of the examination of these texts point out the role and the interaction of all the available semiotic modes at the production of textual meaning or is it focused merely or more on the code of language? Are there any references to the ability of non-verbal semiotic modes to produce meanings and to the ways in which these modes are combined with the language of a text? Do the schoolbooks analyze a multimodal text as discursive practice as well as ‘design’? Do they take into account the communicative context and the textual ‘genre’ of these texts?

Στόχος της αναρτημένης αυτής εργασίας είναι η παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους προσεγγίζονται τα πολυτροπικά κείμενα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στη συνάφεια του τρόπου αξιοποίησης και προσέγγισης των κειμένων αυτών από τα σχολικά βιβλία με τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Είναι δηλαδή ο τρόπος προσέγγισής τους προσανατολισμένος στην ανάδειξη του ρόλου και της αλληλεπίδρασης όλων των διαθέσιμων σημειωτικών πηγών στην παραγωγή νοήματος των κειμένων ή εστιάζει μόνο ή περισσότερο στο γλωσσικό κώδικα; Υπάρχουν κάποιες αναφορές σχετικά με την ικανότητα των μη γλωσσικών σημειωτικών τρό-

πων να παράγουν νοήματα και να διαπλέκονται με τον γλωσσικό; Αναλύονται οι 'λόγοι' (discourses) και το «σχέδιο» (design) των πολυτροπικών κειμένων; Κατά πόσο διερευνάται η πολυτροπικότητα σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο των κειμένων αυτών και το κειμενικό είδος (genre);

88. Studying the Chronotopicity of Dialogical and Multimodal Meaning Making with Hypermedia in an Educational Context (Μελετώντας τον Χρονότοπο των Διαλογικών και Πολυτροπικών Διαδικασιών Δημιουργίας Νοήματος με τα Υπερμέσα στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης)

Angeliki Polyzou
University of Crete, Greece

The research discussed in this paper aims to investigate the chronotopicity of a teacher's dialogical meaning making processes in order to represent her 'technological pedagogical content knowledge' in her specific socio-historical (educational) context of study, after dialogising with the different multiple tools provided by a multimedia authoring computer package. The research method adopted in this research was 'narrative inquiry'. Further on, the analysis of data revealed the teacher's multiplicity of voices, while she was in the process of multimodal pedagogical meaning making. Her dialogic processes involved negotiations between and resolutions of the tensions of her voices, to be subsequently unified in her hypermedia, multimodal texts. Finally, the implications of this research are discussed in terms of communicative/dialogic processes that would supplement our knowledge about the true nature of teaching and learning with hypermedia technologies.

89. Η Επικοινωνία ως μια Πολυτροπική και Μεταφορική Διαδικασία: Σχέσεις Μεταξύ Σκέψης, Ομιλίας και Χειρονομιών και η Σπουδαιότητά τους στις Διαδικασίες Διδασκαλίας και Μάθησης (Communication as a Multimodal and Metaphorical Process: Relationships Between Thought, Speech and Gestures and Their Significance in Teaching and Learning Process)

Marios Pourkos
University of Crete, Greece

This paper deals with certain basic multimodal and metaphorical dimensions of human communication in the light of an alternative epistemological perspective called *Eco-Bodily-Experiential approach*. By critically discussing the individual subjectivism and the abstract objectivism approaches, we support that context, thought, speech and body expression (gestures) are not separated from each other but they are related and interact in various ways. Based on research (thought, speech, and gesture) data, we present several types of gestures (iconic, metaphoric, deictic, rhythmical, relating) as well as their basic developmental stages (first stage of protogestures and then stage of iconic gestures and abstract

ones). Finally, we discuss results and we mention implications of the multimodal and metaphorical dimensions of communication in an alternative teaching and learning methodology called *Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy*.

Η εργασία αυτή αναφέρεται σε μερικές βασικές πολυτροπικές και μεταφορικές διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσα από το πρίσμα μιας εναλλακτικής επιστημολογικής προοπτικής που ονομάζεται οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση. Στην αρχή παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ της σκέψης, της ομιλίας και της σωματικής σημειωτικής πράξης (χειρονομιών) κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Με μια κριτική αντιπαράθεση προς τις προσεγγίσεις του ατομιστικού υποκειμενισμού και του αφαιρετικού αντικειμενισμού υποστηρίζεται ότι το πλαίσιο, η σκέψη, η ομιλία και η σωματική έκφραση δεν είναι ξεχωριστές, απομονωμένες μεταξύ τους διαδικασίες αλλά συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με σύνθετους τρόπους. Παρουσιάζεται επίσης το πως οι διαδικασίες αυτές διαφέρουν μεταξύ τους και το πως λειτουργούν συμπληρωματικά καθώς παράγεται το σύνθετο πολυτροπικό και μεταφορικό συμβάν της επικοινωνίας (η ομιλία, για παράδειγμα, λειτουργεί γραμμικά, τμηματοποιημένα και κατά κάποιο τρόπο ψηφιακά στο χρόνο ενώ η σωματική έκφραση, οι χειρονομίες αντίθετα λειτουργούν εικονιστικά, αναλογικά, μεταφορικά και μετωνυμικά). Στη βάση των διάφορων ερευνών που έγιναν σχετικά με τις σχέσεις σκέψης, ομιλίας και χειρονομιών παρουσιάζονται οι διάφοροι τύποι χειρονομιών (απεικονιστικές, μεταφορικές, δεικτικές, ρυθμικές και συνδετικές χειρονομίες) καθώς και τα βασικά στάδια ανάπτυξης τους (στάδιο των πρωτοχειρονομιών, στάδιο των απεικονιστικών χειρονομιών και στάδιο των αφαιρετικών χειρονομιών). Στο τέλος, συζητιέται η σπουδαιότητα και οι συνεπαγωγές των πολυτροπικών και μεταφορικών αυτών διαστάσεων της επικοινωνίας στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο πνεύμα μιας εναλλακτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση που ονομάζεται Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική/Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική.

90. Η Διδασκαλία και η Μάθηση ως Διαλογική και Πολυτροπική Διαδικασία (Teaching and Learning as Dialogic and Multimodal Process)

Marios Pourkos

University of Crete, Greece

Based on the main dialogic approaches of teaching, learning and development we attempt to step further and broaden this research field by introducing multiliteracy and multi-modality. In our effort to expand dialogism we discuss the importance of voice and appropriation in Bakhtin's work and how his perspective is related to multiliteracy and multi-modality. We also focus on the systematization of the basic dialogic types and practices in classroom. Finally, we reach some methodology conclusions, concerning the learning and developmental process in a school class, in the light of the eco-bodily-experiential approach.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι βασικές διαλογικές προσεγγίσεις των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης και μια προσπάθεια σύνθεσης και διεύρυνσής τους μέσα από το πνεύμα των σύγχρονων ερευνών πάνω στους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα. Στην αρχή παρουσιάζονται η σωκρατική παιδαγωγική προσέγγιση, η παιδαγωγική προσέγγιση του P. Freire, η προσέγγιση του L. Vygotsky και η προσέγγιση του M. Bakhtin. Στη συνέχεια γίνεται μια κριτική στις βυγκοστικιανές ερευνητικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας την προσοχή στο ζήτημα της διαλογικής αλληλεπίδρασης και στο ζήτημα της εσωτερίκευσης. Στην προσπάθεια διεύρυνσης του προβληματισμού της διαλογικής προοπτικής συζητιέται επίσης η έννοια της φωνής και της οικειοποίησης στην προσέγγιση του Bakhtin, το πώς η έρευνα για τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα μπορεί να συσχετιστεί με τη διαλογική προοπτική του Bakhtin, καθώς και η σύγχρονη συστηματοποίηση σχετικά με τους βασικούς τύπους διάλογου και διαλογικών πρακτικών μέσα στην τάξη: (α) ο διάλογος ως διδασκαλία με πρωτοτυπικό παράδειγμα τη σκαλωσιά, (β) ο διάλογος ως συνομιλία που λειτουργεί ως βάση της διυποκειμενικότητας και (γ) ο διάλογος ως έρευνα και το πώς μέσα από το διάλογο ανακαλύπτει κανείς και μαθαίνει. Στο τέλος, μέσα στο πνεύμα μιας διευρυμένης αντίληψης της διαλογικής και πολυτροπικής προσέγγισης στην εναλλακτική προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης παρουσιάζονται μερικές μεθοδολογικές προτάσεις σχετικά με την έρευνα των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης μέσα στην σχολική τάξη.

91. Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά τις Ιδιαιτερότητες των Παιδιών: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally the Children's Particularities: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy)

Marios Pourkos, *University of Crete, Greece*

Katerina Daskalaki, *"Dancing with Chalmolipi" Centre, Greece*

Children -with or without special needs- and their parents often demand a peculiar type of communication with the teacher. Here we present how we can work with both groups within the perspective of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psycho-pedagogy. Our basic tools in adopting this multimodal approach are play, metaphor and narration. This application aims at introducing communication channels with both groups by using –depending on the case- musical, artistic, narrative, vocal, kinetic and psychodramatic methods and techniques. During the presentation the theoretical background and the methodology of this approach are also mentioned and research data are discussed.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το πώς μπορεί να δουλέψει κανείς ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχοθεραπευτικά με τα παιδιά (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες) και τους γονείς τους μέσα από την προοπτική της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Το κύριο ενδιαφέρον στην προσέγγιση αυτή εστιάζεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση του προσωπικού δημι-

ουργικού δυναμικού των παιδιών, έχοντας πάντα ως αφετηρία τα ιδιαίτερα εστιακά σημεία της προσωπικής τους έκφρασης και δημιουργίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολυποίκιλους τρόπους δημιουργώντας δυναμικές μεταφορές (πολυτροπικές μεταφορές), οι οποίες ως βασική τους πηγή έχουν ακριβώς τα εστιακά αυτά σημεία της προσωπικής τους έκφρασης και δημιουργίας. Βασικά εργαλεία της πολυτροπικής αυτής προσέγγισης είναι το παιχνίδι, η μεταφορά, η αφήγηση κ.ά. και έχει ως στόχο τη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας με τη χρήση, ανάλογα με την περίπτωση, τόσο μουσικών όσο και εικαστικών, αφηγηματικών, φωνητικών, κινητικών και ψυχοδραματικών μεθόδων και τεχνικών. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της πολυτροπικής και μεταφορικής αυτής διαδικασίας είναι ώστε ο χώρος εργασίας με την κατάλληλη πολυαισθητηριακή διαμόρφωση και επιλογή των αντικειμένων να είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε να ενθαρρύνει κατ' αρχήν τη συναισθηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα παιδιά και κατά δεύτερον να ενεργοποιεί τη δημιουργική τους φαντασία και δράση. Τότε δημιουργούνται οι ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές εκείνες συνθήκες για την ανάπτυξη κινήτρων και ενδιαφερόντων που κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και να ανταποκρίνονται με τη δική τους αυτενέργεια και δράση δημιουργώντας τις δικές τους μεταφορές. Στην παρουσίαση του θέματος γίνεται αναφορά τόσο στην επιστημολογική/ψυχολογική θεμελίωση της προσέγγισης όσο και αναφορά στις μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούνται, αλλά και παρουσίαση συγκεκριμένου υλικού από τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας και του τρόπου εργασίας στην προσέγγιση συγκεκριμένων περιστατικών.

92. Πως Έλληνες Έφηβοι Κατανοούν και Αναπαριστάνουν Μεταφορικά στα Ιχνογραφήματα και στο Λόγο τους το Χρόνο (Greek Adolescents' Perception and Metaphorical Representation of Time in Their Drawings and Speech)

Marios A. Pourkos, *University of Crete, Greece*

Michalis Kontopodis, *Humboldt University Berlin, Germany*

In this work we present the results of a research on how and why a sample of Greek adolescents understand and represent metaphorically, in their drawings and through their speech, the time. In this research is used a multimodal methodological approach (interviews, drawings, metaphorical images, poetry etc). Through the qualitative analysis and the categorization of the content of research material, it becomes clear how adolescents express the time they experience in their everyday life and catch on the 'rhythm' of the modern society they live.

Οι πρόσφατες έρευνες πάνω στην εικονική και μεταφορική σκέψη και λόγο μαρτυρούν ότι η μεταφορά δεν είναι ένα γλωσσικό διακοσμητικό στοιχείο όπως παλαιότερα θεωρείτο, αλλά συνιστά έναν από τους σημαντικότερους τρόπους γνώσης, μια φυσική γνωστική ικανότητα του ανθρώπινου αντιλαμβανόμενου υποκειμένου να προσεγγίζει και να κατανοεί καινούργιες και άγνωστες πτυχές του κόσμου με κατηγορίες ή όρους οικείων σ' αυτόν εμπειριών. Η εικονική και μεταφορική αυτή σκέψη και λόγος συχνά συμπεκνώνει με ιδιαίτερα ευρετικό και αποκαλυπτικό τρόπο τα βιώματα ενός προσώπου σ' ένα συγκεκριμένο τομέα.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με τον τρόπο που ένα δείγμα εφήβων από την Ελλάδα κατανοεί και αναπαριστά μεταφορικά σε ιχνογραφήματα και στο λόγο του το χρόνο. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μια πολυτροπική μεθοδολογική προσέγγιση (συνέντευξη, ιχνογραφήματα, μεταφορικές εικόνες, στίχοι, μαντινάδες κ.ά.). Από την ποιοτική ανάλυση και την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου του υλικού που συγκεντρώθηκε είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό το πώς με τις ιχνογραφικές και γλωσσικές μεταφορές τους οι έφηβοι εκφράζουν το χρόνο που βιώνουν καθημερινά στη ζωή τους, «πιάνοντας τον σφυγμό» της σύγχρονης κοινωνίας· μιας κοινωνίας όπου ο άνθρωπος όλο και περισσότερο εμφανίζεται να «τρέχει» σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί στις αυξημένες υποχρεώσεις μιας εντατικοποιημένης εργασίας και ενός πολύπλοκου πλέγματος αφαιρετικών κοινωνικών σχέσεων.

93. Πολυτροπικότητα και Μάθηση: Από τη Διακειμενική Έρευνα του Γνωστικού στη Βιωματική και Οικο-σωματική Εμπειρία του Επικοινωνιακού - Η Περίπτωση Εφαρμογής Προγράμματος για το Λαϊκό Παραμύθι σε Δήμο (Multimodality and Learning: From Intertextual Cognitive Research to Experiential and Eco-Bodily Lived Experience of Communication – The Case of Application of a Programme Concerning the Folktale)

Dimitris Prousalis
Primary School, Greece

This introduction attempts to present the multimodality and lived experience approach of folktale by the scholars of the last grade of a Primary School. It will be also examined and estimated the pedagogical interaction of their interference related to inter-subjective, psycho-pedagogical, cognitive and communicational processes in the direction of creating conscious relations and personal conceptualization on the meaningful role of folktale. Also it is referenced the passing from the inter-contextual study to the lived-experienced and multimodality approach of the narrative-storytelling way and how that fact influenced the change of the pedagogical atmosphere in the classroom.

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί η πολυτροπική και βιωματική προσέγγιση γνωριμίας και εμβάθυνσης των μαθητών της ΣΤ τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ταύρου στο λαϊκό πολιτισμό και συγκεκριμένα στο λαϊκό παραμύθι. Θα επιχειρηθεί η διερεύνηση, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση και αποτίμηση των νέων διαστάσεων που πήρε η εμπλοκή τους διυποκειμενικά, ψυχοπαιδαγωγικά, γνωστικά και επικοινωνιακά στην κατεύθυνση της οικοδόμησης συνειδητών σχέσεων και προσωπικών νοηματοδοτήσεων μέσα από την αλλαγή προσωπικών στάσεων. Επίσης γίνεται αναφορά για το πέρασμα από την εφαρμογή συγκριτικής διακειμενικής έρευνας και μελέτης στην παρουσίαση της οικοσωματικής εμπειρίας μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της πολυτροπικότητας του αφηγηματικού προφορικού λόγου, του «κειμένου»- του corpus των προφορικών λαϊκών παραμυθιών και η ουσιαστικοποίηση της επίδρασης αυτής

στην αλλαγή της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας της τάξης.

94. Η Χρήση της Μουσικής σε Αυτιστικά Παιδιά: Εναλλακτικός Τρόπος Επικοινωνίας και Μάθησης (Music and Children with Autism: An Alternative Way to Communicate, to Teach and Cure Them)

Chrisovalantis-Spiridon Tsangarakis & Eleni Bochti

University of Crete, Greece

The therapists who use music manage to improve child's cognitive and social abilities. Each session is either individual or collective in dependence on the kind of developmental disorder. In our study, we explain how to use music and which techniques should be followed. The most important point as far as music therapy is concerned, are the «eye contact» and the interaction. Additionally, music can reduce the aggressiveness and increase the adaptation. A lot of children with autism love music because it makes them feel calm and secure.

Στην παρούσα μελέτη θα αναλύσουμε την χρήση της μουσικής σε επίπεδο επικοινωνίας και μάθησης, αλλά και θεραπείας έναντι του παραδοσιακού λεκτικού τρόπου διδασκαλίας. Ως μάθηση ορίζεται η διαδικασία αλλαγής συμπεριφοράς του ατόμου μετά από μία ενεργητική αντιπαράθεσή του με την εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα (Μπασέτας, 1990). Η μουσικοθεραπεία χαρακτηρίζεται από την συστηματική χρήση της μουσικής σε όλες της μορφές της ψυχοπαθολογίας και πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση μέσω της οποίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί η βελτίωση των κινητικών, αντιληπτικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μια μουσικοθεραπευτική συνεδρία δύναται, ανάλογα με την περίπτωση, να είναι ατομική ή ομαδική και η δομή της διαμορφώνεται με βάση το είδος της αναπτυξιακής διαταραχής. Στις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από απουσία λεκτικής συμπεριφοράς, καθώς και έντονες τάσεις απομόνωσης, ο θεραπευτής οριοθετεί την έναρξη και τη λήξη της συνεδρίας. Στο υπόλοιπο διάστημα όμως επιτρέπει στο παιδί να δράσει ελεύθερα και να ανταποκριθεί το ίδιο εάν το θελήσει, στο άκουσμα του μουσικοθεραπευτή. Στην εργασία μας, αναλύεται ο τρόπος χρήσης της μουσικής και οι τεχνικές που την συνοδεύουν (Walworth, 2007). Ίσως το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτής της «πράξης» είναι η ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής, ανάμεσα σε θεραπευτή και θεραπευόμενο (Lewy & Dawson, 1992) με απόρροια την περαιτέρω επικοινωνιακή τους αλληλεπίδραση. Να θυμίσουμε ότι αρκετά αυτιστικά παιδιά, ειδικά αυτά με χαμηλή λειτουργικότητα, παρουσιάζουν έλλειψη βλεμματικής επαφής, δυσκολία επικοινωνίας, επιθετική συμπεριφορά κ.ά. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα κρίνεται απαραίτητη η πρώιμη εντατική παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό με εναλλακτικές μορφές παρέμβασης που συμβάλουν στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (29ο Συνέδριο Μουσικοθεραπείας του Καναδά, 2002· Handleman & Harris, 2001· Whipple, 2004). Παρουσιάζεται επίσης η εφαρμογή της μουσικής σε παιδιά με αυτισμό ως ανασταλτικός παράγοντας εκδήλωσης επιθετικών και αντιδραστικών μορφών συμπεριφοράς (Brownell, 2003). Η νεότερη βιβλιογραφία μας πληροφορεί ότι τα αυτιστικά παιδιά λαμβάνουν τα μουσικά μηνύματα με προσοχή και προ-

σήλωση αφού τους προκαλεί συναισθήματα ηρεμίας και ασφάλειας. Η παρούσα μελέτη περιγράφει την εναλλακτική μορφή μάθησης, τη χρήση της μουσικής σε παιδιά με αυτισμό, θέλοντας να προωθήσει την ιδέα ότι η μάθηση είναι ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο και η αποκλειστική χρήση των παραδοσιακών μεθόδων δεν συνάδουν σε ένα σύγχρονο σύστημα διαπαιδαγώγησης. Ο δάσκαλος και τα προγράμματα που εφαρμόζει πρέπει να είναι ευέλικτα (Κουρκούτας, 2007) και προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και δεξιότητες του παιδιού.

95. Pedagogy for Social Integrity: A Case of Thai- Myanmar at Ranong Province, Thailand (Παιδαγωγική για Κοινωνική Ολοκλήρωση: Μια Περίπτωση του Thai- Myanmar στην Επαρχία Ranong της Ταϊλάνδης)

Jitjayang Yamabhai
Mahidol University

A stream of immigrant workers from various ethnic groups in Thailand nowadays is undeniable as they are vital to Thai economy. But the problem occurred is that these migrant workers created the feeling of distrust among Thai people which leads to prejudices and cultural conflicts. So the question is how education integrates these groups of different people. This paper presents the pedagogical practice of a school in Ranong province which managed classes for Thai students and various groups of Myanmar students. The study applies Basil Bernstein's sociology of education concepts such as pedagogy discourse, classification and framing and the concepts of multicultural education as framework of study. The study found that the school has managed the multicultural classes, applying the pedagogic discourse that is: Instructional discourse in everyday life skills and learning from different experiences; Regulative discourse in embedding the rules of living together in equity. The schooling needs to pay attention to experiences and the meaning to different experiences of diverse cultural approaches. Communication in class should be multilingual, as primary role of education is the recontextualisation of Thai and Myanmar students and create integrity to the society as a whole.

PLENARY SESSION XXV

96. Theories of Teaching, Learning and Assessment in the Context of a Social Semiotic Theory of Metaphor (Θεωρίες της Διδακτικής Μάθησης και Αξιολόγησης στο Πλαίσιο μιας Κοινωνικής Σημειωτικής Θεωρίας της Μεταφοράς)

Gunther Kress
University of London, UK

Teaching and Learning are instances of communication. Communication is semiosis in (social) practice, and in that, it is the making of meaning through the making of signs. In Social Semiotic Theory signs are always newly made - rather

than used - in response to the contingencies of the moment of communication. In effect, each sign, newly made, is a metaphor which represents the interest of the maker of the sign at that moment.

Teaching and learning are no exception in this. Teachers make complexes of signs for their students and offer these to students. They in turn make their new signs from the materials offered by their teachers. That is a somewhat different notion of learning than the one more usually held. It raises the issue of assessment in sharp form. In particular it asks what means are available to teachers for making assessments (as valuations) of their students' semiotic work. Treating the students' work as metaphors which are expressive of the students' interest requires a quite different view of students and poses difficult questions about forms and purposes of teaching and learning.

In the talk I explore these ideas and suggest that on the one hand they force us into a different view of learning, and the evaluation of learning while at the same time, on the other hand, they provide a frame of thinking about all communication and all the forms of (e)valuation in which we are constantly engaged in everyday interactions.

PLENARY SESSION XXVI MUSIC-DANCE HAPPENING

97. Experiencing Oriental Rhythm and Dance (Βιώνοντας και Επικοινωνώντας στο Ρυθμό και το Χορό του Οριεντάλ)

Kivelis' Dance Group

Natalie Tsoura, *Oriental Dance Specialist*

Belly dance is the oldest women's dance still surviving today. It derives from an era when fertility rites were carried out. The role of fertility was very important in the ancient world, incarnated in the face of the Great Goddess, who held different names from place to place: for example, Isis, Parvati, Osiris, Cybele, Rhea, Aphrodite and Astarte.



The goddess was responsible for the functioning of Earth, the harvest, the production of crops, the seasons of the year and she cared for the perpetuation of mankind. In the Temples of the Great Goddess there were priestesses who looked after the temple and adopted the ways and behaviors of the Holy Goddess. In the rituals honouring the Goddess, the priestesses always included a sacred dance, focused at the area of the belly, which was considered the source of divine fertility. This dance was the duty of every priestess, concerning only the women and

forbidden to be watched by men. The musical instruments accompanying this dance, were mostly drums and cymbals. The cymbals, used throughout the ages, are small metallic plates, worn through the first and the third finger and played by the dancers themselves. Some of these instruments date back to the times of the



ancient Greeks – 3000 BC. In Arabia, and East Africa women danced around a woman giving birth. In Egypt today, there is a custom of having a dancer in wedding and it is considered to be good luck if the bride and groom touch the dancer's belly. The Belly Dance is especially designed for the female body. It settles the right flow of energy and most importantly it makes a woman love herself and appreciate her part in life and creation.

Ο χορός της κοιλιάς είναι ένας από τους αρχαιότερους χορούς που επιβιώνει και αναβιώνει στις μέρες μας. Προέρχεται από πανάρχαιες λατρείες της γονιμότητας, όπου ο ρόλος της γονιμότητας ενσαρκωνόταν στο πρόσωπο της Μεγάλης Θεάς. Μιας Θεάς που είχε πολλά ονόματα όπως, Ίσις, Παρβάτι, Όσιρις (Ινδία, Μεσοποταμία), Κυβέλη (Φρυγία), Ρέα, Βριτόμαρτυς (Μινωική Κρήτη) Αφροδίτη (κλασσική Ελλάδα) κ.ά. Η θεά ήταν υπεύθυνη για την σωστή λειτουργία της γης, για την συγκομιδή, την παραγωγή, ρύθμιζε της εποχές του χρόνου και φρόντιζε για την διαιώνιση του ανθρώπου. Στους ναούς της Μεγάλης Θεάς υπήρχαν ιέρειες οι οποίες φρόντιζαν το ναό και εκπροσωπούσαν την θεά, υιοθετώντας τους τρόπους και τη «συμπεριφορά» της. Μέσα στις τελετές προς τιμήν της συμπεριλαμβανόταν ένας ιερός χορός που έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην περιοχή της κοιλιάς, όπου ήταν και η πηγή της θεϊκής γονιμότητας. Για αυτό και η ονομασία που ταιριάζει είναι χορός της γονιμότητας αλλά δεν συνηθίζεται και έτσι ίσως θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γενική έννοια ανατολίτικος χορός (oriental) εκφράζει καλύτερα το είδος αν και χοροί γονιμότητας που στηρίζονται περίπου στην ίδια τεχνική, αλλάζοντας μόνο το είδος της μουσικής και του ρυθμού, συναντιούνται σε όλο τον κόσμο. Τα όργανα που συνήθως χρησιμοποιούνται στους χορούς αυτούς είναι κυρίως τύμπανα και κύμβαλα. Τα κύμβαλα είναι από τα αρχαιότερα όργανα των αρχαίων Ελλήνων και πιο συγκεκριμένα πρωτοβρέθηκαν στη Μινωική Κρήτη (3000 π.Χ.). Είναι ένα ζευγάρι μεταλλικά μικρά πιάτα, περασμένα στο 1ο και 3ο δάχτυλο του χεριού, που κρούονται μεταξύ τους και παίζονται από της ίδιες τις χορεύτριες. Υπάρχει μια παραλλαγή του μύθου που λέει ότι όταν η θεά Ρέα έκρυψε τον γιο της τον Δία, στο Ιδαίον Άντρον, για να μην τον βρει ο πατέρας του ο Κρόνος και τον φάει, έβαλε έξω από την σπηλιά τους συνοδούς της, τους Κουρήτες και ιέρειες/χορεύτριες να παίζουν κύμβαλα και τύμπανα ώστε να μην ακούγεται το κλάμα του μωρού... Ίσως να είναι και ο ίδιος εκείνος ο χορός που χόρευαν γυναίκες προς τιμήν του θεού Διόνυσου/Ζαγρέα, θεού της βλάστησης, της πνευματικής έκστασης και του Θεϊκού έρωτα. Σε πολλά αρχαία σχέδια σε αγγεία (όπως επί παραδείγματι σ' ένα δαχτυλίδι που βρέθηκε στον

Κάτω Ζάκρο της Κρήτης από την Μινωική εποχή, απεικονίζονται τρεις χορεύτριες) και σε αρκετά ανάγλυφα διαφαίνονται σχετικές κινήσεις και χορευτικά σχήματα του είδους. Όμως έχουμε αναφορές και από αρχαίους συγγραφείς, όπως ο Αθηναίος και ο Πολυδεύκης (1ος –3ος μ.Χ. αι.).

SESSION XXVII

METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION AND EXPERIENTIAL LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATION

98. Βιωματική Μάθηση και Μεταφορά: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Επιστημολογίας της Ψυχολογίας (Experiential Learning and Metaphor: An Alternative Approach in Teaching Epistemology of Psychology)

Theano Michelaraki
University of Crete, Greece

This presentation suggests an alternative method of organizing the teaching process by using metaphor in the subject of epistemology in Psychology. This method describes how a group of psychology students made an attempt to conceptualize and form in pictures their scientific knowledge by creating a fairy tale, in a collective, participatory and dialogical way. This particular teaching approach criticizes the mechanical reproduction of information and suggests the comprehensive and critical confrontation of knowledge through the activation of imagination and creativity. The presentation underlines the limits and the perspective of formalistic experiential learning respectively, as well as metaphor during the construction of personal epistemology in the educational context of psychology students.

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μια εναλλακτική μορφή οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της χρησιμοποίησης της μεταφοράς στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος *Επιστημολογία της Ψυχολογίας* στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το παράδειγμα της δημιουργίας ενός παραμυθιού στο πλαίσιο μιας ομάδας φοιτητών, που επιχειρούν να συνδέσουν τις επιστημονικές γνώσεις τους με συγκεκριμένα αισθητηριακά απεικασματα (εικόνες και πλοκή του παραμυθιού) σε ένα συλλογικό, συμμετοχικό, διαλογικό πλαίσιο. Η εν λόγω διδακτική προσέγγιση εδράζεται στην παραδοχή ότι το ζητούμενο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι η μηχανική απομνημόνευση και αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά η κατανόηση, η κριτική αντιμετώπιση της παρεχόμενης γνώσης, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων.

Στην εισήγηση τίθεται το ζήτημα των δυνατοτήτων και των ορίων χρησιμοποίησης της βιωματικής μάθησης και της μεταφοράς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της συμβολής της εν λόγω μορφής μάθησης στο μετασχηματισμό της προσωπικής επιστημολογίας των μελών μιας ομάδας. Τίθενται,

επίσης, ερωτήματα σχετικά με τις διαδικασίες διαμόρφωσης επιστημονικών εννοιών, τις δυνατότητες διαμόρφωσης δημιουργικής μετασχηματιστικής μάθησης, αλλά και τους περιορισμούς της φορμαλιστικής μάθησης. Επίσης, εγείρονται τα ερωτήματα σχετικά με τη σημασία αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης και της μεταφοράς στο πλαίσιο της εκπαίδευση των φοιτητών των Τμημάτων Ψυχολογίας.

99. Έμπρακτος Λόγος και Ενεργητική Μάθηση: Πολυτροπικότητα και Προσανατολισμένη στην Πράξη Παιδαγωγική (Concrete Reason and Active Learning: Multimodality and Praxis-Oriented Education)

Panos Polichronopoulos & Vassilis Samaras

University of Patras, Greece

Studying, for years now, the way the Greek Educational System functions, we have concluded that the study of the applied reason (activated or reason in action) is neglected, in contrast to the theoretical (inactivated or reason in passivity), which is overvalued. Language is taught in an abstract manner without regard to concrete applications and its manifestations in the material world. In this study we shall seek out the pedagogically proper ways of teaching and learning both the abstract and the concrete, the immaterial and the material reason, or logos in Greek, the connection between the multimodality and praxis-oriented education, in pre-school and in the primary grades.

Στην σύνθετη αυτή μελέτη και εμπειρική έρευνα διερευνούμε τις μορφωτικές δραστηριότητες της ενεργητικής μάθησης, η οποία είναι διαφορετική από την παθητική. Σκοπός της χρησιμοποίησης των πολυτροπικών, ήτοι διανοητικών, βιωματικών και πραξιακών τρόπων μάθησης είναι να καταστεί σαφές πώς, διά φαινομενικώς απλών κατασκευών ή συνδυαστικών πράξεων, είναι δυνατόν να «διδασχθούν», ήτοι να αποκτηθούν πολλές γνώσεις και να καλλιεργηθούν πολλές ικανότητες, διά της αυτενέργειας των παιδιών.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδείξουμε ότι το κατασκευάζειν έλλογα αντικείμενα είναι μία πολυτροπική μάθηση, ένας τρόπος ενεργητικής μάθησης, ο οποίος βοηθά τα παιδιά: (α) να αυξήσουν τις γνώσεις τους περί ορισμένων λογικο-μαθηματικών σχέσεων και περί συγκεκριμένων φυσικών φαινομένων, (β) να ασκήσουν τον νου τους στην χρήση της αυστηρής λογικής πορείας, ακολουθίας και συνεπαγωγής, (γ) να χρησιμοποιήσουν και να τροποποιήσουν ή να επενεργήσουν επί υλικών, και (δ) να χειρισθούν εργαλεία και να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους για να ποιήσουν, να επι-δράσουν επί της υλικής υφής και της μορφής της πραγματικότητας, και συνεπώς, να την μεταβάλλουν επωφελώς γι' αυτούς. Ως υλικό χρησιμοποιούμε μακροχρόνιες μελέτες και έρευνες - εμπειρικές, βιωματικές και συμμετοχικές - οι οποίες άρχισαν περί το 1995, περί του εμπράκτου λόγου, της ενεργητικής μάθησης και της πολυτροπικότητας μιας προτεινόμενης πραξιο-κεντρικής παιδαγωγικής. Για την μελέτη των ερωτημάτων αυτής της μελέτης κάναμε χρήση πολλών μεθόδων. Χρησιμοποιήσαμε την ιστορική μέθοδο, την μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, την μέθοδο της θεωρητικής

έρευνας, την διαλογιστική μέθοδο, διάφορες εμπειρικές μεθόδους. Δεν αρκεσθήκαμε μόνον σε αμετοχικούς τρόπους μελέτης. Συμμετείχαμε οι ίδιοι στην κατασκευή αντικειμένων μαζί με τους φοιτητές μας, συνεργαζόμενοι και αλληλοπαρατηρώντας τις εργασίες μας. Χρησιμοποιήσαμε, τέλος, και την μέθοδο της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, προκειμένου να οδηγήσουμε τους φοιτητές μας σε γνωστικό αδιέξοδο και να διαπιστώσουμε τις αντιδράσεις τους, μετά την υπόδειξη του σωστού τρόπου. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι: (1) Είναι δυνατόν να διδαχθεί/προαχθεί ένας συνολικός τρόπος σκέψης και δράσης, τον οποίο ονομάζουμε «ενεργό» ή «επιχειρησιακό». (2) Η σπουδή των παραχθέντων αντικειμένων, δίνει την δυνατότητα να μελετήσουμε την ποιότητα του λογισμού στην «αντικειμενοποιημένη» μορφή της: μελετώντας τον «ορατό», «εξωτερικευμένο», εμπραγματωμένο λόγο, κατανοούμε/γνωρίζουμε καλύτερα τον «αόρατο», «εσωτερικό» λόγο. (3) Επισημαίνοντας τα λάθη, όπως αυτά εμφανίζονται στο τεχνούργημα, τον «εξωτερικό» λόγο, είμεθα σε θέση να τροποποιήσουμε το απείκασμα, τον «εσωτερικό λόγο», και να τον διορθώσουμε. (4) Η αμφίδρομη πορεία από το νοεόν εις το ποιείν, και από το ποιείν εις το νοεόν είναι διαρκής και αδιατάρακτη, ενώνουσα λειτουργικώς την βουλευτική, την διανοητική και την διαπραξιακή πλευρά της υπόστασης του ανθρώπου.

100. Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά και Μεταφορικά τις Διαδικασίες Ηθικής Μάθησης και Ανάπτυξης: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally and Metaphorically Moral Learning and Development Processes: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy)

Marios Pourkos

University of Crete, Greece

This paper presents an example of the alternative multimodal perspective of the Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy in relation to adolescents and university students' moral learning and development. The process described here shows how moral learning and development can be achieved in an alternative way through metaphors, narratives and scenarios based on persons' motivation, interests and inclination, difficulties and every day dilemmas. The main 'tools' for this approach are the dialogue, the narration and moral dilemma scenarios of real life. These dilemmas are discussed and analyzed in the group, thus, offering group members the ability and the means to work on them in various ways (multimodally) using several 'performance' techniques (body, movement, drama, voice, music). The paper also includes the epistemological/psychological theoretical background of this application, as well as presentation of research data and methodology.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της εναλλακτικής προοπτικής της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής σε σχέση με την ηθική μάθηση και ανάπτυξη των εφήβων και

φοιτητών. Στην αρχή, σε κριτική αντιπαράθεση προς τις προσεγγίσεις ηθικής ανάπτυξης του Piaget, του Kohlberg και της Gilligan, παρουσιάζεται η εναλλακτική προοπτική της οικο-σωματικο-βιοματικής προσέγγισης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε σ' ένα πρόγραμμα ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των εφήβων και φοιτητών στο πνεύμα της πολυτροπικής προσέγγισης της Βιοματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το πώς με τη χρήση μεταφορών, αφηγήσεων και σεναρίων με δομή (πλοκή) που αντλείται από τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δυσκολίες και κυρίως από τις πραγματικές σκηνές ή καταστάσεις της καθημερινότητας των ατόμων μπορεί να δουλέψει κανείς εναλλακτικά τις διαδικασίες ηθικής μάθησης και ανάπτυξης. Βασικά εργαλεία της προσέγγισης είναι ο διάλογος, η αφήγηση και η κατασκευή σεναρίων στη βάση πραγματικών ηθικών διλημάτων των ατόμων. Τα διλήμματα αυτά συζητούνται και επεξεργάζονται ομαδικά, δίνοντας συγχρόνως στα άτομα τη δυνατότητα και τα μέσα να τα δουλέψουν με διάφορους τρόπους (πολυτροπικά), κάνοντας χρήση διάφορων αναπαραστατικών τεχνικών (σωματικών, κινητικών, μουσικών, εικαστικών, φωνητικών, δραματικών κ.ά.). Στην παρουσίαση του θέματος γίνεται αναφορά τόσο στην επιστημολογική/ψυχολογική θεμελίωση της προσέγγισης όσο και η παρουσίαση συγκεκριμένου υλικού από τον τρόπο εργασίας. Από την παρουσίαση ευαισθητοποιείται κανείς για το πώς οι πολυτροπικές προσεγγίσεις με την κατάλληλη επιστημολογική και ψυχοπαιδαγωγική τους πλαισίωση βοηθούν στην ενεργοποίηση των διάφορων ψυχολογικών διαδικασιών του ατόμου (προσοχή, φαντασία, μνήμη κ.λπ.) και ιδιαίτερα της υποκειμενικότητας και των συλλογικών δημιουργικών του δυνατοτήτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη (διεύρυνση ή εκλέπτυνση) της κοινωνικο-ηθικής του δεκτικότητας.

101. Ορίζοντας την Επικοινωνιακή Διάσταση του Λαϊκού Παραμυθιού: Από την Διαλογική Προσέγγιση και την Εσωτερική Συνομιλία του Παραμυθά στην Πολυτροπική, Μεταφορική και Βιοματική Αφήγηση της Ιστορίας (Determining the Communicative Dimension of Folktale: From Dialogic Approach and Inner Conversation of Fairy Teller to Multimodal, Metaphorical and Experiential Narration of History)

Dimitris Prousalis
Primary School, Greece

With this introduction is attempted the reference of the modern storyteller's way to pass from the dialogical polyphony approach of the folktale to the multimodality access of his object. Also how, by using his multiple intelligence, the storyteller activates and is based on his living experience and metaphorical access in order to appropriate the tale. In this way the narrative-storytelling event as a performance takes the form of a multimodal cultural artifact related to ecological, dialogical, inter-subjective, psychological and communicative processes.

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται να γίνει αναφορά του τρόπου με τον οποίο ένας σύγχρονος αφηγητής-παραμυθάς περνάει μέσα από τη διαλογικότητα της συνειδητούς σχέσης επιλογής και την πολυφωνική συνομιλία με το σώμα της

ιστορίας του λαϊκού παραμυθιού στην πολυτροπική προσέγγιση του αντικειμένου του. Πώς με οδηγό την ανάπτυξη κι αξιοποίηση της πολλαπλούς νοημοσύνης του ενεργοποιεί διαφορετικά αντιληπτικά συστήματα και στηρίζεται σε βιωματικές και μεταφορικές διαδικασίες οικειοποίησης της ιστορίας που αναδεικνύεται μέσα από τη συμβιωτική σχέση της αφήγησης σε πολιτισμικό γεγονός ανάγκης με διυποκειμενικές, οικο-σωματικές, ψυχολογικές και επικοινωνιακές διαστάσεις.

SESSION XXVIII

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND LEARNING PROCESSES – VIRTUAL EXPERIENCE VS LIVED EXPERIENCE

102. Πολυτροπικές Προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο: «Ανάγνωση» και Δημιουργία Αφίσας (Multimodal Approaches in Preschool: ‘Reading’ and Creation of a Poster)

Rachil Martidou & Efi Goti

School Advisor, Greece

For many years, the spoken language was the only way of transferring the meaning of the texts. In the last years the development of technology has set a new situation: the information is a result of many modes. The text is becoming multimodal. According to the theory of multimodality, every text is a multiple system of modes. That development has also influenced the preschool setting. The aim of this study was to produce and assess a multimodal text. More specifically, we wanted: (a) to find out whether the multimodality is essential and (b) to study the quality of such a ‘reading’ approach. In our announcement we will present the ‘reading’ of a poster.

Για πολλά χρόνια η γλώσσα αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο μετάδοσης του νοήματος ενός κειμένου, όμως την τελευταία δεκαπενταετία η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει διαμορφώσει μια νέα κατάσταση στο σχολικό σκηνικό όσον αφορά τα κείμενα. Η μετάδοση της πληροφορίας και του νοήματος στην σημερινή κοινωνία δεν είναι πλέον αποτέλεσμα ενός σημειωτικού τρόπου. Η πληροφορία αντλείται από κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και άλλους σημειωτικούς τρόπους (modes). Το κείμενο τείνει να γίνει πολυτροπικό, καθώς όλο και περισσότερες τροπικότητες συνεργάζονται σε μια επικοινωνία που καθίσταται πολυμεσική (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) και σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας κάθε κείμενο αποτελεί ένα πολλαπλό σύστημα σημειωτικών τρόπων. Στα πολυτροπικά κείμενα δεν χρησιμοποιείται ένας μόνο κώδικας για να μεταδώσει τα σημεινόμενα αλλά πολλοί (μορφοποίηση χαρακτήρων, χρώματα, ήχος, βίντεο, υπερδεσμοί κ.ά.). Η εξέλιξη αυτή δεν ήταν δυνατόν να αγνοηθεί από το χώρο του νηπιαγωγείου. Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η παραγωγή πολυτροπικού κειμένου και η αξιολόγησή του. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να εξακριβωθεί εάν η πολυτροπικότητα είναι ουσιαστική, και

όταν γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας να μελετηθεί η ποιότητα της αναγνωστικής προσέγγισης από παιδιά νηπιαγωγείου καθώς και της παραγωγής παρόμοιων κειμένων. Θα παρουσιαστούν οι τρόποι «ανάγνωσης» αρίστας ενός ημερολογίου του εμπορίου και η παραγωγή επίσης ημερολογίου (χρώμα, σχήμα σύμβολα, γραπτός λόγος) από τα ίδια τα παιδιά. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες και η επιτυχημένη υλοποίησή του ανέδειξε την ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα προκειμένου να λειτουργήσουν στο περιβάλλον.

103. Δυνητικά Βιώματα στις Δυνητικές Κοινότητες: Βιώματα στο facebook vs. Βιώματα στο Φυσικό Κόσμο (Virtual Lived Experience in Virtual Communities: Facebook Lived Experience vs. Face-to-Face Lived Experience)

Alexis Brailas
High School, Greece

Virtual communities are today a dynamic emerging reality in cyberspace. Social networking environments like myspace, facebook and youtube, have created a virtual space, where social interactions are taking place mediated by the new communication technology with great success. Regulatory structures, company practices, technological parameters, implicit and explicit behavior control mechanisms are constantly defining and negotiating the ways of interaction between individuals in cyberspace. At face-to-face communication, lived experience cannot exist without the act, the interaction or the active reaction of the human body and the involvement of the human sensory systems responding to environmental agents. As a result of technology mediation there is a reduction in of sensory information communicated in a virtual interaction. Older virtual environments offered communication only via text. Due to technological improvements today more sensory information is transmitted easily, like pictures, sounds, video of lower or higher quality. However interactions requiring direct body contact are missing (hugs, kisses, smell, flavours). On the other hand, a facebook user may feels that is entering a space full of meanings and reasons. A space full of actually lived experiences. Is it possible to have a real lived experience in a virtual community like facebook? Is there any real difference between the lived experience in a face-to-face world and in a virtual environment? Are there different qualities in the virtual lived experience?

Οι δυνητικές κοινότητες (virtual communities) αποτελούν σήμερα μια δυναμικά αναδυόμενη πραγματικότητα στον κυβερνοχώρο. Τα περιβάλλοντα κοινωνικής διαδικτύωσης (social networking), όπως το myspace, το facebook και το youtube, δημιουργούν ένα δυνητικό χώρο για την πραγματοποίηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας, γνωρίζοντας τεράστια επιτυχία. Κανονιστικές δομές, εταιρικές πρακτικές, τεχνολογικές παράμετροι, ρητοί και άρητοι μηχανισμοί ελέγχου της συμπεριφοράς καθορίζουν και διαπραγματεύονται συνεχώς τους τρόπους επαφής και αλληλεπίδρασης των ατόμων στον κυβερνοχώρο. Στον φυσικό κόσμο το βίωμα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την

επενέργεια και αλληλεπίδραση ή την ενεργητική αντίδραση του ανθρώπινου σώματος και των αντιληπτικών συστημάτων ενός ατόμου με τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντός του. Ένα αποτέλεσμα της τεχνολογικής διαμεσολάβησης είναι ο περιορισμός των αισθητηριακών πληροφοριών στην επικοινωνία μέσω του διαδικτύου. Παλαιότερα πολλά ιδεατά περιβάλλοντα προσέφεραν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μόνο μέσω κειμένου. Λόγω της βελτίωσης της τεχνολογίας, σήμερα μπορούν να προσφερθούν όλο και περισσότερες αισθητηριακές πληροφορίες, όπως εικόνα, ήχος και βίντεο χαμηλής ή υψηλής ποιότητας. Ακόμα, απουσιάζουν αλληλεπιδράσεις άμεσης επαφής, όπως αγκαλιές, φιλιά, μυρωδιές και γεύσεις. Ωστόσο, ένας χρήστης του facebook μπορεί να αισθάνεται ότι μπαίνει σε έναν χώρο που είναι γεμάτος με νοήματα και σκοπούς. Έναν χώρο γεμάτο βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα και ουσιαστική επικοινωνία με άλλα άτομα. Μπορεί να υπάρξει πραγματικό βίωμα σε μια δυνητική κοινότητα, όπως το facebook; Διαχωρίζεται ουσιαστικά η υποκειμενική εμπειρία του ατόμου στο κυβερνοχώρο από την εμπειρία του στον φυσικό κόσμο; Είναι ποιοτικά διαφορετικό το δυνητικό βίωμα και σε ποιες διαστάσεις;

104. Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Πρακτική Ψηφιακού Γραμματισμού: Η Αρχή Μάθησης της «Μεταφοράς» Μέσα από τις Κειμενικές Πραγματώσεις και τις Εγγράμματος Ταυτότητες των Παιδιών (Video Games as Digital Literacy Practice: The Transfer Learning Principle Through Children's Textual Realizations and Literate Identities)

Nikolaos Sazaklidis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

As video games is considered one of the most attractive literacy practices of today's children, this paper aims at dealing with one of the learning principles as Gee pointed out: the transfer learning principle which the video games producers incorporate in their texts, in order to keep video gamers engaged. My paper aims at situate what exactly happens with this principle, taking for granted four case studies deriving from the Muslim community of the city of Xanthi–Greece. The research consists of two parts: the subjects are recorded while taking part in digital events with video games, when, at the same, an ethnographic research on their personal background is being run.

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός, γύρω από το ρόλο και την αποτελεσματικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, γιατί έχειδειχθεί ότι τα τελευταία έχουν εξελιχθεί σε μία από τις πιο δημοφιλείς ασχολίες των νεαρών παιδιών και εφήβων και, ταυτόχρονα, σε μια εξαιρετικά αξιόλογη κοινωνική πρακτική γραμματισμού. Ειδικότερα, για την αποκρυπτογράφηση της λειτουργίας αυτών των συμβάντων γραμματισμού, θα πρέπει κανείς να δει τα λογισμικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως πολυτροπικά «κείμενα», τα οποία ενσωματώνουν ένα σύνολο αρχών, που οι κατασκευαστές λαμβάνουν υπόψη, ώστε το προϊόν τους να αποτελέσει ένα ανάρπαστο περιβάλλον εργασίας. Μία απ' αυτές είναι η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»: οι κατασκευαστές των ηλεκτρονι-

κών παιχνιδιών επινοούν και αναθέτουν στους παίκτες δοκιμασίες, με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένου τύπου γνώσεων και δεξιοτήτων, η επέκταση και η εφαρμογή των οποίων είναι απαραίτητη σε παρόμοια περιβάλλοντα του ίδιου ή παραπλήσιου λογισμικού ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Τα συμβάντα με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όχι μόνο δεν εξαντλούνται στα όρια της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των τηλεχειριστηρίων, αλλά αποτελούν τη μία πλευρά της πρακτικής γραμματισμού. Η εμπλοκή των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ενισχύεται με τη συμμετοχή τους σε σχετικούς χώρους συνάφειας (affinity spaces) ή και με τη «μεταφορά» γνώσεων και δεξιοτήτων από άλλες καθημερινές πρακτικές.

Στόχος της έρευνας είναι να εντοπιστεί η αρχή μάθησης της «μεταφοράς» μέσα στις πρακτικές με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια τεσσάρων μελετών περιπτώσεων που προέρχονται από μια ιδιαίτερη τοπική κοινωνία της μειονοτικής μειονότητας του νομού Ξάνθης στην Ελλάδα. Τα ερωτήματα που πραγματεύεται η έρευνα είναι τα εξής: (1) Σε ποια σημεία των λογισμικών των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ως κειμενικών δομών, φαίνεται να έχει ισχύ η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»; (2) Με ποια στοιχεία των εγγράμμάτων ταυτοτήτων που πραγματώνουν τα υποκείμενα κατά τη συμμετοχή τους σε συμβάντα με ηλεκτρονικά παιχνίδια «τέμνεται» η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»; (3) Σε ποια σημεία, γενικότερα, των καθημερινών κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων σε σχέση και με τη πρακτική της εμπλοκής με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (εκτός οθόνης) φαίνεται να εφαρμόζεται η αρχή της «μεταφοράς»; (4) Πώς θα μπορούσαν τα πορίσματα της έρευνας να συνεισφέρουν στο γενικότερο σύγχρονο παιδαγωγικό και διδακτικό προβληματισμό;

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει δύο μέρη: (α) καταγραφή συμβάντων ενασχόλησης παιδιών με ηλεκτρονικά παιχνίδια και ανάλυσή τους με τη βοήθεια εργαλείου για ηλεκτρονικά παιχνίδια που προτείνουν οι Consalvo και Dutton και (β) καταγραφή εθνογραφικού υλικού, γύρω από τις καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, που συνάπτουν σχέση με τις κειμενικές πραγματώσεις των μελετών περιπτώσεων με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών πραγματοποιείται με εργαλείο τις «ταυτότητες» (identities) από τη θεωρία του Gee.

105. Διδασκαλία και Μάθηση Γεωγραφικών Όρων Μέσω Απτικοποιημένων Παραστάσεων και του Παιχνιδιού προς τους Μαθητές με Προβλήματα Μερικής ή Ολικής Απώλειας Όρασης (Instructing Visually Impaired Students in Geographical Terms Using Tactile Representations and Play)

Venetia Bali

Primary School (Special Educational Needs), Greece

In the everyday educational process experienced by visually impaired students it is of major importance that teachers think of effective learning approaches such as the use of knowledge based on hand personal experience and tactile representations. A cross curriculum approach has been approved for teaching the geographical term 'mountain' to visually impaired students so that best learning

results are achieved. Instruction focused on the mountain Olympos. By organizing cross curriculum activities we intended to reveal the importance of hand personal experience, tactile representations and play as effective learning tools in educational settings for visually impaired students. While seeing children conceptualise the world through images and imitation, visually impaired children learn by touching (functional touch). Consequently, tactile representations and play is required when educating visually impaired children. In this way they realize the world around, utilize the rest of their senses, develop imagination, critical thinking and team work skills. Verbalism is far from being an effective way of teaching visually impaired students.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με προβλήματα όρασης, να επινοούμε τρόπους προσέγγισης, όπως η βιωματική προσέγγιση αλλά και η απτικοποίηση παραστάσεων, ως καταλυτικά εργαλεία αποτελεσματικής μάθησης. Η προσέγγιση ως προς την διδασκαλία και μάθηση των γεωγραφικών όρων βουνό, με εστίαση στον Όλυμπο είναι διαθεματική, ώστε οι μαθητές με προβλήματα όρασης να έχουν την δυνατότητα να μάθουν διά μέσω ουσιαστικής και δημιουργικής προσέγγισης. Μέσω της διαθεματικότητας επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της βιωματικής εμπειρίας διά μέσω απτικοποιημένων παραστάσεων, αλλά και του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου φοιτούν μαθητές με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Σε καμία περίπτωση ο βερμπαλιστικός τρόπος προσέγγισης δεν είναι αποτελεσματικός, είτε οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, είτε όχι. Για την ανάπτυξη της νόησης και των άλλων ψυχικών λειτουργιών αποκτά κομβική σημασία η αξιοποίηση της βιωματικής εμπειρίας τους (hand personal experience). Πολλές έννοιες που κατανοεί το παιδί που έχει όραση μέσα από την εικόνα και την μιμητική ικανότητα, το παιδί με προβλήματα όρασης είναι παιδαγωγικά απαραίτητο να μαθαίνει μέσω της απτικής λειτουργίας (λειτουργική αφή), αλλά και δια μέσω του παιχνιδιού και απτικοποιημένων παραστάσεων. Για να γνωρίσουν τους γεωγραφικούς όρους που έχουν σχέση με τα βουνά, χρησιμοποιήσαμε μακέτες κατασκευασμένες από απτικά υλικά, παιχνίδια βιωματικά ή παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικά παιχνίδια και το δραματοποιημένο παιχνίδι. Διά μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί με προβλήματα όρασης γνωρίζει τον κόσμο, μαθαίνει να αξιοποιεί τις υπόλοιπες αισθήσεις του, αναπτύσσει δημιουργική φαντασία, κριτική σκέψη και συνειδητοποιεί με τον καλύτερο τρόπο την έννοια της ομάδας. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίον απτικά και βιωματικά διδάχτηκαν οι μαθητές με προβλήματα όρασης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του KEAT για τα βουνά, τις πλαγιές, τις χαράδρες, τις κορφές, τα βράχια και ούτω καθεξής. Η διαθεματική προσέγγιση που υλοποιήσαμε διδακτικά είναι η εξής: (1) Απτική μακέτα παρουσίασης συνολικά του βουνού απτικοποιημένου, ως όγκο ολόκληρο. (2) Απτική μακέτα η οποία περιλαμβάνει τους παρακάτω γεωγραφικούς όρους τον καθένα ξεχωριστά με απτικό τρόπο: καταρράκτης, πηγή, χαράδρα, ποτάμι., νησί, λίμνη, θάλασσα, δώρυγα και παραπόταμος. (3) Η πανίδα του Ολύμπου. (4) Η Χλωρίδα του Ολύμπου. (5) Παίζοντας μαθαίνουμε τον Όλυμπο. (6) Κλιματικές ζώνες, καιρός στον Όλυμπο. (7) Ιστορική προσέγγιση. (8) Τα τραγούδια του βουνού, μουσική προσέγγιση. (9) Καθημερινή ζωή

στο βουνό. (10) Κατασκευές με λευκό πυλό από τους μαθητές. (11) Λογοτεχνία του βουνού, λογοτεχνική προσέγγιση. (12) Μακέτα με ισοϋψείς γραμμές, μαθηματική προσέγγιση. (13) Αξιολόγηση-συμπεράσματα της διαθεματικής προσέγγισης των βουνών. (14) Η σημασία της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκόμενων κατά την διάρκεια του διαθεματικού. Οι πολλαπλές δραστηριότητες με τους μαθητές κατά την διάρκεια του διαθεματικού για τα βουνά βιντεοσκοπήθηκαν για καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή δια μέσω των βίντεο κατά την παρουσίαση, υπάρχει η δυνατότητα να έχουν άμεση αντίληψη οι ενδιαφερόμενοι της όλης διαδικασίας δια μέσω της απτικής προσέγγισης, αλλά και των απτικοποιημένων παραστάσεων.

SESSION XXIX

MULTIMODAL TEXTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION

106. Προτάσεις Επεξεργασίας Παραγόμενου, Μαθητικού Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο (Proposals for Collaborative Revision of Student's Multimodal Discourse at Primary School)

Nikolaos Grekos
School Advisor, Greece

Today's students are not being prepared for the new fields of communication, in which traditional forms are translated into varied multi-media manners of expression. Within the limits of the functional use of language at school, we have been using a variety of different types of multimodal texts that combine written text, image, sound or motion in real time communication. The children wrote their multimodal texts and revised them collaboratively in a double process including the detection of textual characteristics (general model, grammatical pointers and stylistic features) and the improvement of the effectiveness of multimodal meaning.

Σκοπός: Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα έχει πολυμεσικό επικοινωνιακό χαρακτήρα. Στους όρους και στα δεδομένα της κατάστασης αυτής καλείται να αντεπεξέλθει το σύγχρονο σχολείο διασυνδέοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλούς σημειωτικούς τρόπους μεταξύ τους (εικόνα, ήχο, κίνηση, γραπτό ή προφορικό λόγο) και αναπτύσσοντας νέες πρακτικές κριτικού γραμματισμού και επεξεργασίας του πολυτροπικού λόγου. Στόχος της εισήγησης είναι να προτείνει τρόπους επεξεργασίας των παραγόμενων, μαθητικών πολυτροπικών κειμένων, σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Μέθοδος: Με βάση πρακτικά παραδείγματα αντλημένα από την εφαρμογή της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας σε ποικίλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, παρουσιάζεται η μέθοδος παραγωγής πολυτροπικών μαθητικών κειμένων, σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και προτείνονται τρόποι επεξεργασίας τους, με βάση την παρακάτω διαδικασία: (1) Αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθητικών πολυτροπικών λόγων (τοποθετημένη πρακτική) και συζήτηση για τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων. (2) Συζήτηση για το

κειμενικό είδος και το επίπεδο ύφους (συγκειμενικό πλαίσιο): περιεχόμενο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος. Σύγκριση με άλλα κειμενικά είδη. Αρχική αναγνώριση πολυτροπικών στοιχείων συνοχής. (3) Συζήτηση για εναλλακτικούς τρόπους ανταπόκρισης στους κειμενικούς στόχους χωρίς ν' αλλάζει η συνοχή. Διακειμενικές διασυνδέσεις. (4) Παραγωγή πολυτροπικών κειμένων για συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο (άρθρο στην εφημερίδα, ρεπορτάζ, αφίσα κ.λπ.). (5) «Διπλή» επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων. Συζήτηση για την ανταπόκρισή τους στον επικοινωνιακό στόχο, με βάση: (α) τη γραμματοσυντακτική και οργανωτική τους συνοχή και (β) την πολυτροπική τους αποτελεσματικότητα. Εξέταση της συνοχής γραπτού κειμένου και εικόνας ή ήχου και συζήτηση για πιθανές αλλαγές στην πολυτροπική μορφή.

Αποτελέσματα/Συμπεράσματα: Με βάση την ανάλυση πολλών παραδειγμάτων παραγωγής και επεξεργασίας μαθητικού πολυτροπικού λόγου συμπεραίνουμε ότι η συστηματική και τακτικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία επεξεργασίας του μαθητικού πολυτροπικού λόγου εξελίσσεται σε συνεχές πολυτροπικού γραμματισμού και μεταγνωστική πρακτική αυτοδιόρθωσης επικοινωνιακών λαθών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων να προκύπτει από συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις, με βάση την εκμετάλλευση της διαισθητικής γνώσης των παιδιών και της ενεργοποίηση των κριτικών τους ικανοτήτων.

107. Πολυτροπικά Κείμενα στο Νηπιαγωγείο: Η Περίπτωση των Χαρτών (Multimodal Texts in Kindergarten: The Case of Maps)

Sofia Gorla & Maria Papadopoulou

University of Thessaly, Greece

Different representative modes are composed for the creation of meaning in maps. The information conveyed by maps is derived from its linguistic content but also from the contribution of other semiotic resources. The article deals with preschoolers' efficiency in reading visual information on maps. Preschoolers' previous cartographic knowledge was gathered through personal interviews based on semi-structured questionnaire and discourse analysis was conducted. The results indicate that multimodal texts like maps should be incorporated into the early childhood curriculum and that preschool children are capable of reading and producing maps provided that they have been adequately trained in their use.

Η αύξηση των μέσων επικοινωνίας και η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στις σύγχρονες κοινωνίες οδηγούν σε διαφοροποιημένους τρόπους κατασκευής νοήματος και επιβάλλουν αλλαγές των διδακτικών προτάσεων για τη γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Απαιτείται επομένως συνολική αναδιάρθρωση των τρόπων κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των προτεραιοτήτων όσων αφορά στις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργηθούν, ούτως ώστε οι «εν δυνάμει» αναγνώστες να γίνουν ικανοί αναγνώστες και κατασκευαστές κειμένων. Οι χάρτες συνιστούν κείμενα όπου το νόημα κατασκευάζεται με

ποικίλους τρόπους. Συνεπώς, η αναγνωστική προσέγγιση των χαρτών αποτελεί σύνθετο φαινόμενο που απαιτεί δεξιότητες χαρτογραφικού γραμματισμού αλλά και συγκεκριμένο δεξιότητων, αντιληπτικών δεδομένων, πολιτισμικών και γνωστικών προϋποθέσεων, φιλτραρισμένων μέσα από διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και αισθητικής απόδοσης, βιώματα και αναγωγές σε πλαίσια και προϋπάρχουσες γνώσεις. Η παρούσα εργασία διερευνά αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανοί χρήστες των ποικίλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας που αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα και συγκεκριμένα οι χάρτες με σκοπό την επικοινωνία. Για την ανάδειξη της προηγούμενης χαρτογραφικής γνώσης των παιδιών σχεδιάστηκε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρία νηπιαγωγεία της ορεινής Μαγνησίας και συμμετείχαν 24 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η παραγωγή σχεδίου. Στα παιδιά δόθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο και ένα τελικό ερωτηματολόγιο, που για μεθοδολογικούς λόγους ήταν όμοιο με το αρχικό. Για την ανάδειξη των αναπαραστάσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λόγου στα δεδομένα της ηλεκτρονικής καταγραφής και η μελέτη των σχεδίων τους. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση διάρκειας ενός τετραμήνου με τη χρήση ηλεκτρονικών και έντυπων χαρτών. Εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση με τη συμπλήρωση ειδικά σχεδιασμένων φύλλων παρατήρησης. Στις ομάδες δόθηκαν για συμπλήρωση φύλλα δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκθεση και επαφή των μαθητών/τριών του δείγματος-με μερική προηγούμενη έκθεση σε χάρτες- με ποικίλο και αυθεντικό υλικό και η άσκηση τους με χάρτες συντέινει στην οικοδόμηση της χαρτογραφικής γνώσης, βοήθησε στην κατάκτηση των κανόνων και της δομής της χαρτογραφικής σύνταξης την οποία υιοθέτησαν στις μετέπειτα παραγωγές χαρτών και κατόρθωσαν επιτυχώς να αποκωδικοποιήσουν την εικονική πληροφορία σ' αυτούς. Επίσης, επιβεβαιώθηκε πως η χρήση πολυτροπικών κειμένων ως μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης -όπως είναι οι χάρτες- δεν είναι απαγορευτική για το νηπιαγωγείο και ταυτόχρονα, διευκολύνει τη μετάβαση από την κειμενοκεντρική εκπαιδευτική πρακτική στην πολυτροπική και στον εμπλουτισμό της με άφθονα και δυναμικά οπτικά στοιχεία.

108. Διαβάζοντας και Γράφοντας Πολυτροπικά Κείμενα στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Μια Πρόταση για την Ανάπτυξη του Οπτικού Γραμματισμού (Reading and Writing Multimodal Text in 1st Grade of Primary Education: A Proposal for the Visual Literacy Development)

Anastasia Fakidou
University of Thessaly, Greece

Our concern is the skills that visual literate students in 1st grade of primary education should have in order to read and write multimodal printed texts. We claim that the students can achieve this aim by using picturebooks and graphic

organizers. In picturebook the story is communicated through both words and pictures and the comprehension is got up by visual and verbal forms. The graphic organizers are visual texts. They are combined from shapes or images, grids, lines or vectors and words. We test our proposal at the picturebook 'My best friend' by Christos Boulotis, illustrated by Vasilis Papageorgiou.

Η εργασία αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού (ανάγνωσης και γραφής) οι οποίες αποτελούν κρίσιμη δεξιότητα σε κάθε πεδίο της σύγχρονης δημόσιας επικοινωνίας. Ειδικότερα αποβλέπουμε στην κατάθεση μιας πρότασης αξιοποίησης πολυτροπικών έντυπων κειμένων για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η ανακοίνωση εστιάζεται στις εικονογραφημένες ιστορίες και τους γραφικούς οργανωτές και ειδικότερα του εννοιολογικού χάρτη. Συγκεκριμένα, αναλύεται η εικονογραφημένη ιστορία του Χ. Μπουλώτη «Ο καλύτερός μου φίλος», σε εικονογράφηση Β. Παπαγεωργίου και προτείνονται τρόποι παραδειγματικής αξιοποίησής της στην τάξη. Στις εικονογραφημένες ιστορίες το νόημα συντίθεται από τη συμμετοχή των εικόνων και του λεκτικού κειμένου. Οι γραφικοί οργανωτές χαρακτηρίζονται ως οπτικά κείμενα· συντίθενται από σχήματα ή εικόνες, γραμμές, πλέγματα ή βέλη και λέξεις. Μέσω των εικονογραφημένων ιστοριών οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης, ανάγνωσης και ερμηνείας πολυτροπικών έντυπων κειμένων και αντιλαμβάνονται τη συνεισφορά των δυο κωδίκων του λεκτικού και του οπτικού στην οικοδόμηση του νοήματος. Παράλληλα υλοποιούνται οι στόχοι που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη Γλώσσα της Α' Τάξης καθώς οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο τόσο τον αναφορικό (περιγραφή των εικόνων, αφήγηση της ιστορίας) όσο και τον επιχειρηματικό λόγο (δικαιολόγηση των απόψεων τους για τις εικόνες και το κείμενο), μελετούν καταξιωμένα από άποψη αισθητικής κείμενα της λογοτεχνίας και εξοικειώνονται με το εξωσχολικό βιβλίο. Μέσω των γραφικών οργανωτών οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικής και κριτικής σκέψης δηλαδή δεξιότητες οργάνωσης, σχεδιασμού και παρουσίασης δεδομένων δια οπτικών κειμένων, αλλά και ανασύνθεσης πληροφοριών με σύντομο και αποτελεσματικό τρόπο όπως η ανάδειξη της δομής, των βασικών σημείων ενός θέματος και των σχέσεων που συνδέουν τα σημεία ή τις έννοιες μεταξύ τους. Παράλληλα, υλοποιούνται οι στόχοι που προβλέπει το Α.Π.Σ. καθώς οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν γραπτά τις νέες έννοιες που μαθαίνουν, ώστε να διευρύνεται τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό τους λεξιλόγιο ενώ ταυτόχρονα αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών (αναζήτηση πληροφοριών, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση οπτικών σημάτων). Δια της χρήσεως του εννοιολογικού χάρτη επιτυγχάνεται ένας ακόμη στόχος του Α.Π.Σ., η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής (Υ Ρ Α) και της λειτουργίας της γλώσσας.

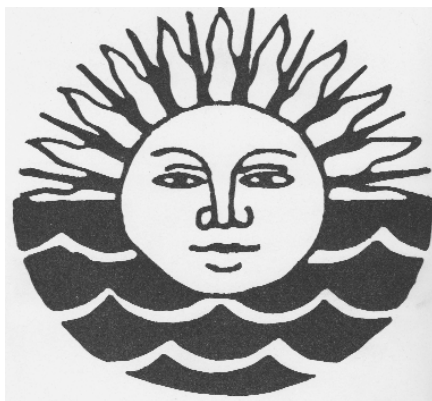
Τέλος, οι γραφικοί οργανωτές προσφέρονται για την αξιολόγηση των μαθητών διότι λόγω της ανασύνθεσης πληροφοριών από ένα είδος κειμένου σε άλλο στην οποία προβαίνουν, αποδεικνύεται η κατανόηση εννοιών ή του περιεχομένου του κειμένου που οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν.

**109. Τα ΜΜΕ ως Αντικείμενο Διδασκαλίας στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού
Σχολείου: Εκπαιδευτικό Υλικό και Πολυτροπικότητα (The Mass Media
Communication as a Subject of Instruction in First Grade Primary School:
Educational Material and Multimodality)**

Maria Keramida & Argiris Kiridis

West University of Macedonia, Greece

Η έρευνα έχει κύριο σκοπό να εξακριβώσει εάν προωθείται ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας των ΜΜΕ στο δημοτικό σχολείο, και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα που εντοπίζουμε στο βιβλίο και στο τετράδιο εργασιών για τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα αποτελείται από επτά σελίδες, που αποτελούν το κεφάλαιο «Επικοινωνία-ενημέρωση-Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» του σχολικού εγχειριδίου και του αντίστοιχου τετραδίου εργασιών και περιλαμβάνουν κείμενα, φωτογραφίες και σκίτσα. Η διερεύνηση στο δείγμα που επιλέγουμε προϋποθέτει ορισμένα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στη δυνατότητα να ερευνούν την πολυτροπικότητα. Επιλέξαμε για την ανάλυσή μας την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis), έτσι όπως έχει διαμορφωθεί και οριοθετηθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία (Maingueneau, 1987, 1996) και ιδίως σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης που προτείνεται από τους Fairclough (1989, 1992), Kress (1988) και Hodge και Kress (1993). Παράλληλα γίνεται ανάλυση των εικόνων του εγχειριδίου με τη χρήση της σημειωτικής μεθόδου, η οποία θεωρείται κατάλληλη για την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων. Παρατηρούμε ότι η προσέγγιση των ΜΜΕ στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται κυρίως μέσα από δραστηριότητες που προωθούν τη συζήτηση και το διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών. Εντοπίζουμε ακόμη δραστηριότητες αντιστοίχισης, δραματοποίησης, ζωγραφικής και γλωσσικές. Ωστόσο μέσα από το εγχειρίδιο δεν προωθείται το άμεσο βίωμα, όπως η παρακολούθηση οπτικών κειμένων από τα ΜΜΕ και η ανάλυσή τους, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή η παραπομπή στο διαδίκτυο. Έτσι η πολυτροπικότητα του κειμένου περιορίζεται στη χρήση στατικών εικόνων, οι οποίες άλλες φορές λειτουργούν συμπληρωματικά και σε άλλες περιπτώσεις αποτελούν το υλικό προς επεξεργασία.



PLENARY SESSION XXX

110. Αλλαγές στις Εκδοτικές Πρακτικές των Σχολικών Βιβλίων: Το Παράδειγμα του Βιβλίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού «Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια» (Changes in the Publishing Practices of the School Textbook: The Case of the Greek Primary-School History Textbook, 'In the Modern and Contemporary Times')

Eleni Hodolidou

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Using as a case study the publication of primary-school history textbook under the title *In the Modern and Contemporary Times*, a purely multimodal text, unique among the Greek school textbooks, I attempt an examination of the ways in which Greek teachers have dealt with issues of multimodality. The historical narrative is not exclusively bound to images, but history can also be read equally in text (all genres), as well as in the images and various illustrations of the book, such as maps, reproductions of manuscripts and other visual material. What remains to be seen though, is whether school teachers used the text in a productive way, to its full potential. Apart from discussions with the four writers, research was conducted through interviews of a small, albeit representative sample of teachers who taught the course during the academic year 2006-2007, the first and only academic year that the book was ever used in the classroom.

Με αφορμή την έκδοση του σχολικού βιβλίου ιστορίας της Στ' Δημοτικού *Στα νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια*, βιβλίο καθαρά πολυτροπικό και πολύ διαφορετικό από άλλα σχολικά βιβλία, επιχειρώ μία εξέταση του τρόπου με τον οποίον οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν αυτήν την πολυτροπικότητα. Μετά την βίαιη απόσυρση του βιβλίου από την κυκλοφορία με υπουργική απόφαση, που ακολούθησε ένα χρόνο έντονης επιχειρηματολογίας και πολυπληθών δημοσιεύσεων περί έθνους, εθνικισμού, ταυτότητας, ιστορίας ως επιστημονικού και σχολικού αντικειμένου και πολλά άλλα, συζητήσεις που καθόλου δεν αφορούσαν στην παιδαγωγική ουσία του βιβλίου είναι καιρός να συζητήσουμε την καινοτομία που αυτό επεχείρησε με νηφαλιότητα και όρους επιστημονικούς. Οι σελίδες του βιβλίου είναι σχεδόν σαν σελίδες υπολογιστή, οι εικόνες είναι αδιάσπαστο κομμάτι του ενιαίου και σύνθετου πολυτροπικού κειμένου και δεν το συνοδεύουν απλώς. Το βιβλίο αυτό δεν ιστορείται από εικόνες αλλά λέει την ιστορία των νεότερων και σύγχρονων χρόνων και μέσω εικόνων και φωτογραφιών, όπως και μέσω χαρτών, φωτοτυπιών χειρογράφων, και κάθε μορφής (genre) κειμενικού είδους. Μένει να δούμε πώς οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τις αναγνωστικές πρακτικές των μαθητών και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τους έκαναν πράγματι σωστή και πλήρη χρήση αυτού του πολυτροπικού κειμένου. Η έρευνα έγινε με συνεντεύξεις σε μικρό ενδεικτικό δείγμα των εκπαιδευτικών που δίδαξαν το βιβλίο τη χρονιά 2006-2007, τη μοναδική χρονιά διδασκαλίας του στο σχολείο και πλαισιώθηκε από συνεντεύξεις με τους τέσσερις συγγραφείς του.

SESSION XXXI
LIVED EXPERIENCE, METAPHOR,
MULTIMODALITY AND RECEPTION PROCESSES

111. Πολυτροπικά Παλίμψηστα και Στρατηγικές Πρόσληψης Λόγου
(Multimodal Palimpsests and Discourse Strategies)

Vasiliki Koutsousimou-Tsinoglou, *Aritotle University of Thessalonika, Greece*
Maria Papadopoulou, *University of Thessaly, Greece*

The aim of this communication is to reveal the importance of multimodal palimpsests for the elaboration of strategies and the development of skills and knowledge concerning the reception and production of texts, as they are described in the 'Common European Framework for Languages'. The term multimodal palimpsest has been created to indicate a multimodal text, which contains indexes from more than one contextualization, engraved on the text during a constant process of re-construction. Thus, indexes and norms that refer to more than one genre can be traced on the final text. Having introduced the issue theoretically, examples of analysis of multimodal palimpsests followed by pedagogical propositions for use are presented.

Στόχος αυτής της ανακοίνωσης είναι να δείξει το ενδιαφέρον των πολυτροπικών παλίμψηστων για την εκπαίδευση στις στρατηγικές πρόσληψης λόγου, όπως αυτές περιγράφονται στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Με τον όρο πολυτροπικά παλίμψηστα εννοούμε πολυτροπικά κείμενα, με δείκτες από περισσότερες από μία πλαισιώσεις. Ο όρος παραπέμπει στα λεκτικά παλίμψηστα που εισήγαγε στη διδακτική των γλωσσών ο R. Galisson το 1993 αλλά διαφοροποιείται σαφώς από αυτόν. Ο Galisson ονόμασε λεκτικά παλίμψηστα διατυπώσεις που δημιουργούνται σβήνοντας σε μια πολύ γνωστή, στη γλωσσική-πολιτισμική κοινότητα, έκφραση ένα μέρος της και αντικαθιστώντας το με ένα νέο. Με τον τρόπο αυτό ο αποδέκτης του λεκτικού παλίμψηστου προσλαμβάνει τη νέα έκφραση συγχρόνως με την υπόμνηση της παλιάς. Στα πολυτροπικά παλίμψηστα, υπερβαίνοντας τα όρια της απλής λεκτικής διατύπωσης, απαλείφονται κάποιοι δείκτες που επιλέγονται από το σύνολο των λεκτικών ή/και μη-λεκτικών δεικτών που χαρακτηρίζουν ένα κειμενικό είδος και στη θέση τους εγγράφονται δείκτες που παραπέμπουν σε ένα άλλο κειμενικό είδος. Με τον τρόπο αυτό, το τελικό κείμενο φέρει εσκεμμένα ίχνη από περισσότερα από ένα κειμενικά είδη. Αν τα λεκτικά παλίμψηστα λειτουργούν ως ένα κλείσιμο ματιού στον αποδέκτη, υπενθυμίζοντάς του κοινούς πολιτισμικούς πόρους σε επίπεδο ρητών, τίτλων, διάσημων ρήσεων, κ.λπ., τα πολυτροπικά παλίμψηστα, λειτουργούν όμοια αποκαλύπτοντας κοινούς πολιτισμικούς πόρους μιας κοινότητας σε επίπεδο συμβάσεων κειμενικών ειδών. Η οριοθέτηση κάθε είδους και η επιλογή του κυρίαρχου στο πολυτροπικό παλίμψηστο, προϋποθέτουν καλή γνώση των συμβάσεων και των δεικτών που τείνουν να έχουν διάφορα κειμενικά είδη και για αυτό το λόγο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατασκευή σημασίας τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη λόγου. Ειδικά στην πρόσληψη

γραφτών ή/και προφορικών πολυτροπικών κειμένων, στην οποία εκτίθενται ολοένα και περισσότεροι αποδέκτες, ο εντοπισμός αντιφατικών δεικτών για το κειμενικό είδος, οδηγεί τον αποδέκτη, σε μια σειρά αξιολογήσεων των αρχικών του υποθέσεων ή προσδοκιών και σε μια σειρά αναπλαισιώσεων που επιβάλλουν ενεργοποίηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους πολυπολιτισμικούς και πολυγλωσσικούς του πόρους. Η αποσαφήνιση, λοιπόν, και η αιτιολόγηση των επιλογών του αναγνώστη ή/και ακροατή, κατά την προσέγγιση ενός πολυτροπικού παλίμψηστου, και στα τέσσερα στάδια της διαδικασίας πρόσληψης (σχεδιασμός, εκτέλεση, αξιολόγηση, αναθεώρηση) και στους ενδεχόμενους ανασχεδιασμούς και αναπλαισιώσεις, δημιουργούν νέες προοπτικές για όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών σε διάφορα επίπεδα (εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικούς, δημιουργούς εκπαιδευτικών υλικών και εργαλείων αξιολόγησης, μαθητές κ.λπ.). Μετά από μια σύντομη θεωρητική οριοθέτηση, παρουσιάζονται παραδείγματα ανάλυσης πολυτροπικών παλίμψηστων που συνοδεύονται από προτάσεις για διδακτική αξιοποίησή τους.

112. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Πρόσληψη και Κατανόηση του Κειμένου από τους Μαθητές (The Role of Metaphor and the Use of Multimodal Texts From Primary School Students)

Anthi Karaggeli, Marita Paparousi & Triantafillos Triantafillidis
University of Thessaly, Greece

Purpose of this paper is to focus on whether primary school students vary in their approach to monomodal and multimodal texts, present such differences, how these may affect grasp, the manipulation of such texts, degree of readiness, reading approach quality, and ability to produce such multimodal texts. The research was based on verbal and non-verbal activities, which the students faced creatively, leading them to discourse production. The discourse quality and quantity was checked, leading to an understanding as to why image appears dominant over text, for it does not seem to limit student thought and imagination. There were also differences in grasping the two text types.

Παρά το γεγονός ότι σήμερα γνωρίζουμε πως η επικοινωνία μας δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου, στο σχολείο αντικείμενο μελέτης αποτελεί κατά κύριο λόγο, το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Αυτό που φαίνεται να έχει πρωτεύοντα ρόλο στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων αλλά και στον τρόπο της διδασκαλίας είναι ο γραπτός λόγος. Ο τρόπος όμως που παρουσιάζεται ένα κείμενο δεν είναι ασήμαντος. Πολύ μεγάλη σημασία πλέον έχουν οι κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας. Μέσα στο πλαίσιο ευρύτερης μελέτης για τον ρόλο της μεταφοράς στην σκέψη των παιδιών στην παρουσίαση μας θα εστιάσουμε στο εάν, και κατά πόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο κείμενα μονοτροπικά και πολυτροπικά, ώστε να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε τις ενδεχόμενες διαφορές κατά την επεξεργασία και πρόσληψη του νοήματος των κειμένων αυτών

από τα παιδιά. Επιπλέον, επιδιώκεται να διερευνηθεί αν υφίσταται διαφορά στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους κειμένων, καθώς και ο βαθμός ετοιμότητας και η ποιότητα της αναγνωστικής προσέγγισης αλλά και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά. Υπόβαθρο της μελέτης αποτέλεσε παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας, Βόλου, στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και στηρίζεται σε μια εναλλακτική, βιωματική και επικοινωνιακή, προσέγγιση κειμένων και ποιημάτων, από το σχολικό εγχειρίδιο «Στο σκολεϊό του κόσμου», στα οποία είναι κυρίαρχος ο μεταφορικός λόγος στη βάση ποικίλων δραστηριοτήτων λεκτικής έκφρασης και εξωλεκτικής δημιουργίας (προσέγγιση με οπτικά, ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα). Με τον τρόπο αυτό τα υποκείμενα μαθητές στάθηκαν απέναντι στο κείμενο δημιουργικά και οδηγήθηκαν σε παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού. Σε εμάς δόθηκε η δυνατότητα να ελέγξουμε την ποσότητα αλλά και την ποιότητα του παραγόμενου λόγου από την ανάγνωση του ίδιου κειμένου με διαφορετικό τρόπο, μονοτροπικό και πολυτροπικό, και να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους η εικόνα παρουσιάζεται να είναι κυρίαρχη στις συνειδήσεις των παιδιών καθώς το κείμενο φαίνεται να περιορίζει εν μέρει τη διαμόρφωση της σκέψης και τη φαντασία των παιδιών ενώ παράλληλα οι διαφορές στην πρόσληψη των δύο μορφών κειμένων από τα παιδιά φαίνεται να είναι σημαντικές.

113. Τίτλοι Εφημερίδων: Πολυτροπικά Υπονοήματα (Newspaper Titles: Multimodal Implicatures)

Maria Gianoudaki

University of Crete, Greece

In this paper we will focus on newspaper titles that somehow 'invalidate' the traditional distinction between conventional and conversational implicatures. Given that a newspaper is a multimodal text, we will argue that there is a kind of titles that are multimodal as well. Conventional implicatures are tied to what is coded, on the one hand and conversational to what is meant on the other. According to Horn (2001: 146) implicatures are not classified simply as conventional or conversational but also as conventional and non conventional. Non conventional implicatures can be conversational or non conversational. The case of implicatures that are non conventional and non conversational for us is not language. We will argue that under this class fall some of the 'strategies' that are used to form titles, like punctuation marks, the size of the characters which color, figure prominently in the page layout and are rich of implicatures that could only be coded/ written and not said. These parameters define what we call multimodal implicatures which cancel the traditional distinction between conventional and conversational implicatures and redefine a new enriched category combining properties of both.

Ο τίτλος κατέχει μία ξεχωριστή θέση, σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύει: πάντα προηγείται αυτού, συνήθως οι χαρακτήρες του είναι πιο τονισμένοι ή ακόμα και τυπωμένοι με έντονα ή και άλλου χρώματος γράμματα, προκειμένου να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη. Η πολυτροπικότητα της εφημερίδας, θα υποστηρίξουμε, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του όλου στησίματός (layout) της, δηλαδή της εναλλαγής των γραμματοσειρών και του μεγέθους τους, ανάλογα με το κείμενο και τη λειτουργία που έχει, ή εξαιτίας των εικόνων, φωτογραφιών και σχεδιαγραμμάτων που απαρτίζουν την ύλη της. Σε αυτό που θα επικεντρωθούμε είναι στην πολυτροπικότητα των τίτλων της, με έμφαση στους τίτλους εκείνους που καταργούν κατά κάποιο τρόπο τον «παραδοσιακό» διαχωρισμό συμβατικών και διαλογικών υπονοημάτων. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της πραγματολογίας η σημασία ενός εκφωνηματικού νοήματος (utterance) διακρίνεται αφενός στο τι ειπώθηκε (what is said) και αφετέρου στο τι υπονοήθηκε (what is implicated). Το αποτέλεσμα είναι για την πρώτη περίπτωση ένα ρήτημα (explicature) και για την δεύτερη ένα υπονόημα (implicature). Η έννοια των υπονοημάτων, που θα μας απασχολήσει, περιγράφει την ιδιότητα των εκφωνημάτων να σημαίνουν περισσότερα από αυτά που έχουν λεχθεί (Horn, 2004· Levinson, 1989). Είναι, δηλαδή, η πρόθεση του ομιλητή να υπονοήσει **q**, όπου **q** είναι το υπονόημα, εκφωνώντας **p**, όπου **p** η έκφραση του ομιλητή, σε ένα προτασικό περιβάλλον **C** (context). Τα υπονοήματα διακρίνονται στα *συμβατικά* (conventional) και τα *συνομιλιακά /διαλογικά /συζητησιακά* (conversational), με διαφορετικές ιδιότητες το καθένα. Τα συμβατικά υπονοήματα (βλ. [1]) βρίσκονται πιο κοντά στον κώδικα, είναι δηλαδή άμεσα συνδεδεμένα με τη λεξική έννοια (what is coded):

- (1) *Ακόμα και η Μαρία ξέρει ότι αυτός ο άνθρωπος είναι επικίνδυνος.*

Τα διαλογικά υπονοήματα, από την άλλη, διακρίνονται στα *εξειδικευμένα* (particularized) (βλ. [2]) και τα *γενικευμένα* (generalized) (βλ. [3]). Για τα πρώτα, χρειάζεται γνώση της περίπτωσης, ενώ για τα δεύτερα όχι.

- (2) A: Θέλεις να πάμε σινεμά το απόγευμα;
B: Θα έρθει ο Πέτρος

- (3) Είδα μία γυναίκα σήμερα στο γραφείο μου.
(γυναίκα άλλη από τη μητέρα, σύζυγο, φίλη...) (Levinson, 2000: 17)

Σύμφωνα με τον Horn (2001: 146) τα υπονοήματα δεν διακρίνονται απλά σε συμβατικά και διαλογικά αλλά σε συμβατικά και μη συμβατικά, τα οποία (μη συμβατικά) είναι είτε διαλογικά είτε μη διαλογικά. Μέχρι αυτό το σημείο, θεωρούσαμε ότι μη διαλογικά ή συνομιλιακά ή συζητησιακά είναι τα συμβατικά και μη συμβατικά τα διαλογικά. Η περίπτωση των υπονοημάτων που είναι και μη συμβατικά αλλά και μη διαλογικά σημαίνει για εμάς ότι δεν είναι γλώσσα. Θα υποστηρίξουμε ότι σε αυτή την κατηγορία υπονοημάτων (μη συμβατικά και μη διαλογικά ταυτόχρονα) ανήκουν κάποια από τα σχήματα που χρησιμοποιούν στους τίτλους, όπως τα διάφορα *λογοπαίγνια* και τα *σημεία στίξης* (... , ! , ;), το μέγε-

θος των στοιχείων, τα οποία χρωματίζουν, δίνουν παραστατικότητα αλλά και είναι πλούσια υπαινιγμών που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν παρά μόνο γραπτά:

- (4) ...ΜΗ ΓΕΛΑΣ αυτή είναι η ΕΛ.ΑΣ.
- (5) Συντονισμένα μαχαιρώΜΑΤα [Ελευθεροτυπία, 04/02/2008]
- (6) Με σχέδιο... ΕΛ.ΑΣ. διέλυσαν την Αθήνα [Τα Νέα, 04/02/2008]

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την πολυτροπική λειτουργία κάποιων λέξεων του τίτλου, στις περιπτώσεις ([4]-[6]) των ΕΛ.ΑΣ. μαχαιρώΜΑΤα, από τις οποίες η λέξη ΕΛ.ΑΣ υπονοεί την πολυσημία της ενώ η λέξη μαχαιρώΜΑΤα δημιουργεί ένα δεύτερο σημείο μέσα στο ήδη υπάρχον, το οποίο και θέλει ακριβώς να υπονοήσει. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στη μορφολογική σύμπτωση της λέξης Ελλάς με τα αρχικά ΕΛ.ΑΣ (Ελληνική Αστυνομία) και στη δεύτερη στην έμφαση των τριών γραμμάτων ΜΑΤ της λέξης μαχαιρώματα που υπονοούν τη Μονάδα Αποκατάστασης Τάξης της Αστυνομίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την χειραγώγηση (manipulation) του κώδικα και την παραμόρφωσή του. Σε αυτή την περίπτωση, υποστηρίζουμε ότι πρόκειται για ένα καθαρά συμβατικό υπονόημα, καθώς οφείλεται στο παιχνίδι με τον κώδικα και γίνεται αντιληπτό μόνο μέσα στα πλαίσια της γραπτής επικοινωνίας.

114. Η Πολυτροπικότητα στη Διαπολιτισμική Τάξη (Multimodality in Multicultural Classrooms)

Christos Parthenis

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The purpose of this research -taking into consideration that recently the phenomenon of emigrating and repatriation in Greece has changed dramatically the demographic synthesis of a lot of schools and regions and the increasing presence of immigrants in certain regions brings about new problems, difficult to solve –is to use the multicultural model in teaching in a multicultural class. Specifically, the ambition of this research is to indicate the application of the concept of multimodality in the multicultural class. So, according to this model, individuals create in an active way experiences and meanings which contribute to the formation of a world of personal construction. The results of the research show how important multimodality is in teaching multicultural classes, as students assimilate new elements which are added to the already existing cognitive structures.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας- λαμβάνοντας υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών και η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών σε ορισμένες περιοχές θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούρια δυσεπίλυτα προβλήματα- είναι να χρησιμοποιήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο στη διδασκαλία μιας διαπολιτισμικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα η φιλοδοξία της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει την εφαρμογή της έννοιας της πολυτροπικότητας στη διαπολιτισμική τάξη. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στη

θεωρία της πολυτροπικότητας και του βιώματος προκειμένου να προσεγγιστεί η γνώση μέσω πολλών τρόπων. Σήμερα, η διδασκαλία έχει, τις περισσότερες φορές, τη μορφή της μονομερούς παρουσίασης. Στο μάθημα μιλάει κυρίως ο καθηγητής και η παράδοση βασίζεται σε εγχειρίδια για τη δομή του μαθήματος. Γνωρίζουμε, όμως, ότι δεν επικοινωνούμε μόνο με τη γλώσσα: ότι η επικοινωνία συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους (modes), ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές του χωρίς να συνυπολογίσουμε, παράλληλα με τα λεγόμενά του/της, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του/της, κ.ο.κ. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το μοντέλο, τα άτομα δημιουργούν με ενεργό τρόπο εμπειρίες και νοήματα τα οποία συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένας κόσμος προσωπικής κατασκευής. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν το πόσο σημαντική είναι η πολυτροπικότητα στη διδασκαλία διαπολιτισμικών τάξεων καθώς οι μαθητές αφομοιώνουν τα νέα στοιχεία και προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές.

115. Η Γραμματική Μεταφορά σε Μαθητικά Γραπτά: Κοινωνιογλωσσική Διαφοροποίηση και Ονοματοποίηση (Grammatical Metaphor in Secondary Students Writings: Nominalization and Sociolinguistic Variation)

Liza Paizi, *National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

Marianna Kondili, *University of Patras, Greece*

Systemic Functional Linguistics' (SLF) concept of grammatical metaphor, and more specifically nominalization, has been used in analyzing some aspects of secondary school students' writings. Nominalization is considered to be a grammatical metaphor strongly related to the recontextualization of oral mode to written mode. But, according to the sociosemiotic approach of SLF, this recontextualization does imply the reconstruction of human experience and consciousness. In an attempt to account for nominalization as a crucial aspect of secondary school discourse, the analysis of a corpus of socially different students' writings has shown in a large extent the co-variation of this grammatical metaphor in respect of social positioning, therefore the lived experience of students.

Η ανακοίνωση εστιάζεται στα ευρήματα έρευνας γύρω από το γραπτό λόγο (εκθέσεις) ενός δείγματος κοινωνικά διαφοροποιημένων μαθητών και μαθητριών της Α΄ και Γ΄ Λυκείου αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Κρήτης. Τα εργαλεία ανάλυσης του γλωσσικού κόρπους στηρίζονται στην κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση, όπως αυτή αναπτύχθηκε στους κόλπους της λειτουργικής συστημικής γλωσσολογίας (ΣΛΓ). Η θεώρηση της γραμματικής ως θεωρίας για την ανθρώπινη εμπειρία καθιστά τη ΣΛΓ σημαντικό θεωρητικό εργαλείο για την ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στην καθημερινή κοινωνιογλωσσική εμπειρία των μαθητών/τριών και τη γλωσσική τους παραγωγή μέσα στο σχολείο. Κομβική για την έρευνα υπήρξε η έννοια της γραμματικής μεταφοράς, και ιδιαίτερα της ονο-

ματοποίησης (π.χ. Halliday, 2004). Σύμφωνα με τη ΣΛΓ η ονοματοποίηση αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του σχολικού και του επιστημονικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η ονοματοποίηση δεν είναι απλώς ένας «ουδέτερος» γλωσσικός μηχανισμός αλλά διαπλέκεται με τη νοηματική μεταφορά. Έτσι, ο «μεταφορικός» μετασχηματισμός του προτασιακού (προφορικού) τρόπου στον ονοματικό (γραπτό) τρόπο νοηματοδότησης αποτελεί τη βάση για τη μετάβαση από την καθημερινή-πλαισιωμένη χρήση της γλώσσας στη γλώσσα της συστηματικής, θεωρητικά οργανωμένης γνώσης (Painter, 1999). Η γραμματική μεταφορά συνιστά λοιπόν έναν εναλλακτικό προς αυτόν του προφορικού λόγου τρόπο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας και ερμηνείας του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Από την μελέτη των μαθητικών κειμένων του κόρπους της έρευνάς μας διαπιστώνεται ότι η γραμματική μεταφορά αποτελεί κομβικό χαρακτηριστικό της κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης. Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς οι οποίοι εργάζονται σε Επαγγέλματα Υψηλής Αυτονομίας (ΕΥΑ) (βλ. Hasan & Cloran, 1989· Williams, 1999) από την υλική βάση της εργασίας φαίνεται ότι είναι σε θέση να παράγουν πυκνότερα μεταφορικό ονοματοποιημένο-λόγο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από γονείς οι οποίοι εργάζονται σε Επαγγέλματα Χαμηλής Αυτονομίας (ΕΧΑ). Ο εναλλακτικός τρόπος νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, που σηματοδοτείται από την κατάλληλη για το σχολικό πλαίσιο χρήση της γραμματικής μεταφοράς, δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών/μαθητριών υπό το πρίσμα των διαφορετικών κοινωνιοσημειωτικών στρατηγικών που αναπτύσσονται στα κοινωνικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης από τα οποία προέρχονται. Ο βαθμός μεταφορικότητας του λόγου είναι λοιπόν πιθανό ότι συνδέεται με τη μειωμένη οικειοποίηση της σχολικής γνώσης και πειθαρχίας από ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης, αναδεικνύεται ο ρόλος που διαδραματίζουν στο σχολικό γραμματισμό οι γλωσσικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

116. Πολυτροπικότητα και Έρευνα-Δράση: Η Εφαρμογή μιας Πρότασης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης στο Δημοτικό Σχολείο (Multimodality and Action Research: The Implementation of an Educational Intervention Proposal in Primary School)

Katerina Dimitriadou & Athina Geladari
University of West Macedonia, Greece

This paper describes an instructional intervention implemented within the framework of action research, aiming at the development of an understanding for the grammar of visual design on the part of students of greek primary schools. A learning environment was created based on the formal elements and structures of design, so that the students could be familiarized with procedures through which people, places and things are combined into meaningful wholes. A content analysis of students' reports on the ways in which images communicate meaning leads to a fertile discussion about educational approaches contributing to the promotion of children's visual literacy.

Η μετατόπιση των λειτουργιών αναπαράστασης και επικοινωνίας, τα τελευταία χρόνια, από το γλωσσικό κείμενο στην εικόνα και από τη σελίδα στην οθόνη έχει σημαντικές προεκτάσεις σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικό, επιστημο-τεχνολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό. Δεδομένου ότι το σχολείο δεν θα πρέπει να μένει αδιάφορο σ' αυτές τις αλλαγές, είναι σκόπιμο να συμπεριλάβει στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει και έναν νέο προσανατολισμό: να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών αναφορικά με την πρόσληψη και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι αντιληπτικές, σημασιοδοτικές και ερμηνευτικές ικανότητές τους. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών, μάλιστα, θα πρέπει να ξεκινήσει από τη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου, όπου τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν πηγή μηνυμάτων αλλά και πεδίο έκφρασης για τα μικρά παιδιά. Η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, πιο συγκεκριμένα, δίνει αφορμές για ένα μεγάλο φάσμα διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη, που ξεκινούν από την αντίληψη των συστημάτων σημειοδότησης και επικοινωνίας και φτάνουν μέχρι την επίλυση προβλημάτων, λειτουργώντας μάλιστα σε ένα πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης. Προκειμένου να αποδώσει, από διδακτική και παιδαγωγική άποψη, μια τέτοια στρατηγική, θα πρέπει από νωρίς τα παιδιά να μυηθούν σε τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας, καλλιεργώντας τον οπτικό γραμματισμό και εφαρμόζοντας ανάλογες δεξιότητες σε ειδικά σχεδιασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, θα πρέπει να υιοθετήσουν μια παιδοκεντρική αντίληψη για τη διδασκαλία, η οποία θα εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες ανάλυσης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των πολυτροπικών κειμένων, ώστε να προκύπτουν νοήματα και ερμηνείες έξω από μιχρ-βιοριστικά πρότυπα. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά η εφαρμογή της έρευνας-δράσης, που βελτιώνει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, αυξάνει την ευθύνη του για τις πρακτικές που εφαρμόζει και αναβαθμίζει το ρόλο του ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία.

Στην παρούσα ανακοίνωση περιγράφεται μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης για το ελληνικό δημοτικό σχολείο, η οποία εφαρμόστηκε σε ένα πλαίσιο έρευνας-δράσης: Επιδιώκοντας τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών μέσα από τη βιωματική επαφή τους με πολυτροπικά κείμενα, σχεδιάστηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στη «γραμματική της εικόνας», το οποίο ήταν πλούσιο σε σημασιοδοτήσεις κοινωνικο-πολιτισμικού κυρίως περιεχομένου. Έχοντας εξοικειωθεί οι μαθητές με πρακτικές ανάγνωσης και νοηματοδότησης της εικόνας, κατέληξαν στη διατύπωση ερμηνευτικών κειμένων για εικόνες της εμπειρίας τους. Η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων αυτών σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο που τίθεται στην αρχή της ανακοίνωσης οδηγεί σε γόνιμη συζήτηση για την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στο σχολείο, κάτι που βελτιώνει τις λειτουργίες αισθητηριακής πρόσληψης και νοηματοδότησης των πολιτισμικών προϊόντων που κατακλύζουν σήμερα τα παιδιά στην καθημερινή τους εμπειρία.

SESSION XXXII
PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC DIMENSIONS
OF LIVED EXPERIENCE AND METAPHOR

117. Η Άμεση, Δια-τροπική Αντίληψη του Αριθμού σε Βρέφη και Νήπια
(The Immediate, Intermodal Perception of Number in Infants and
Preschoolers)

Vasiliki Tsourtou
University of Crete, Greece

In this announcement we will discuss the psychological and mathematical foundations of number in the context of amodal perception and E. Gibson's theory of learning through increasing differentiation. Recent researches show that infants can approximately estimate numerosity of small numerical sets. Relevant methodological paradigms will be discussed in the context of early inter-sensory perception of number. We will also try to show the developmental perspective of understanding the origins of number in human infants. Ecological studies on early number understanding show that preschoolers use perceptual cues in order to grasp the *meaning* of number, through interpersonal interactions and transactions with adults. It seems that development of mathematical thinking is built upon inter-perceptual and pragmatic elements, which assign a qualitative meaning to quantitative relations.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα συζητηθούν τα ψυχολογικά και τα μαθηματικά θεμέλια του αριθμού, καθώς και η άμεση, ατροπική αντίληψη του αριθμού στα πλαίσια της θεωρίας της αυξανόμενης εξειδίκευσης και διαφοροποίησης, όπως προτάθηκε από την E. Gibson. Επίσης, θα συζητηθεί η αναπτυξιακή προοπτική της κατανόησης της καταγωγής του αριθμού στον άνθρωπο.

Ειδικότερα, οι έρευνες σχετικά με τη δια-αισθητηριακή αντίληψη του αριθμού υποδηλώνουν ότι το ανθρώπινο βρέφος δεν διαθέτει μία αναπαράσταση για τον αριθμό, εξαρτώμενη απόλυτα από το οπτικό ή ακουστικό αντιληπτικό σύστημα, αλλά μάλλον διαθέτει μία αφαιρετική, ατροπική αναπαράσταση για τον αριθμό. Σχετικά ευρήματα δείχνουν ότι τα βρέφη μπορούν να εκτιμήσουν μικρές αριθμητικές ποσότητες και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους ή να ανιχνεύσουν αριθμητικές αντιστοιχίες μεταξύ ερεθισμάτων που προέρχονται από διαφορετικές αισθητηριακές οδούς. Τα παραπάνω ευρήματα θα συζητηθούν στο πλαίσιο της θεωρίας για την αναλογική, *κατά προσέγγιση* μέτρηση που στηρίζεται στην άμεση, ατροπική και επιμεριστική αντίληψη μικρών αριθμητικών συνόλων και προηγείται της ικανότητας για συμβολική, ακριβή μέτρηση.

Τα παιδιά έχουν μία διαισθητική ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους αριθμούς ως αναλογικές ποσότητες, *ως σύμβολα που έχουν κάποιο νόημα*. Τα νηπιακά τραγούδια, τα νανουρίσματα, τα παιχνίδια είναι γεμάτα με αριθμητικά σύμβολα. Οι συναλλαγές των παιδιών με τους ενήλικες είναι γεμάτες με αριθμητικές δραστηριότητες. Οικολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα αντιληπτικά σήματα διευκολύνουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον αριθμό, για παράδειγμα ακουμπούν

ή μετακινούν τα αντικείμενα, σύρουν γραμμές για να τα συνδέουν κ.λπ.

Το παιδί διαθέτει έναν νοητικό μηχανισμό που υποστηρίζει τη μάθηση, διαθέτει δομημένα εργαλεία για να κατευθύνει την προσοχή του στην αριθμητική πληροφορία την οποία αποθηκεύει στη μνήμη. Αυτή η προδιάθεση του παιδιού αλληλεπιδρά με την *επιλεκτικότητα των άλλων σε σχέση με την πληροφορία* και με τον τρόπο που οι άλλοι δομούν τα συμβάντα. Ο τρόπος που ο ενήλικας αλληλεπιδρά με το παιδί (τρόπος που επηρεάζεται τόσο από την ατομική ιδιοσυγκρασία του ενήλικα για κοινωνικές συναλλαγές όσο και από τους περιορισμούς που επιβάλλει το πολιτισμικό πλαίσιο) διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξη της προδιάθεσης του παιδικού νου σε σχέση με την αντίληψη και κατανόηση του αριθμού.

Η διερεύνηση της μετάβασης από τη βρεφική εκτίμηση της ποσότητας στους συμβολικούς χειρισμούς του αριθμού κατά τα νηπιακά χρόνια είναι πολύ πιθανό να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την ψυχολογία της μαθηματικής σκέψης. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης στηρίζεται σε δι-αντιληπτικά και πραγματολογικά στοιχεία που δίνουν ποιοτικό νόημα στις ποσοτικές σχέσεις.

118. Ο Ρόλος του Βιώματος, της Αλληλεπίδρασης και της Ηθελημένης Απομόνωσης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στην Ανάπτυξη της Αυτονομίας του Παιδιού (The Role of Experience, Social Interaction and Voluntary Isolation in the Development and Autonomy of Kindergarten Children)

Anna Athanasopoulou

University Paris 8 Vincennes, France

The scope of this study is to present the role of experience, social interaction, communication and voluntary isolation in the development and autonomy of kindergarten children. Applying a participant observation in kindergarten classes in France and interviewing teachers, I have come to the conclusion that children of this age who communicate, interact and socialize with their peers tend to isolate voluntarily for several moments in the classroom doing specific activities: (a) working or thinking on an activity, (b) observing others and their work, getting used to other peers, (d) resting, (e) playing. Social and solitary behavior fulfill one another in an interactive relation that results in the development and the autonomy of the child.

Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει την ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας μέσω του βιώματος, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με το σχολικό περιβάλλον, αλλά και της στιγμιαίας ηθελημένης απομόνωσής του. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί βρίσκεται σε σχέση επικοινωνίας με το περιβάλλον από τη στιγμή της γέννησής του. Το σχολείο του προσφέρει ποικίλους τρόπους για να επικοινωνήσει, να ερμηνεύσει τον κόσμο, να αλληλεπιδράσει με αυτόν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και να αναπτυχθεί. Το βίωμα αποτελεί κριτήριο ανάπτυξης του παιδιού σε όλους τους τομείς. Οι σχέσεις που συνάπτει

με τους γύρω του και ο τρόπος που τις επεξεργάζεται το ωθούν στη μάθηση και στην αυτονομία.

Εφαρμόζοντας συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς και συμμετοχική παρατήρηση διάρκειας τεσσάρων μηνών σε Νηπιαγωγεία στη Γαλλία (Παρίσι) σε παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας από δύο έως πέντε ετών διαπιστώθηκε πως το παιδί κατά την ανάπτυξη του συνάπτει σχέσεις, αλληλεπιδρά, επικοινωνεί με διάφορους τρόπους με το περιβάλλον του, ενώ κάποια χρονικά διαστήματα απομονώνεται ηθελημένα από το κοινωνικό σύνολο για πολύ συγκεκριμένους λόγους: (α) για να εργαστεί ή να σκεφτεί πάνω σε μία δραστηριότητα, (β) για να παρατηρήσει τον περιβάλλοντα κόσμο, (γ) για να «συνηθίσει» την ύπαρξη του κοινωνικού συνόλου, (δ) για να ξεκουραστεί, (ε) για να παίζει.

Κάθε παιδί αυτής της ηλικίας αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με το περιβάλλον του με ποικίλους τρόπους (προφορικός και γραπτός λόγος, εικόνα, μουσική, αφή, κ.ά.), ενώ παράλληλα για κάποιες στιγμές επιλέγει να απομονωθεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης συμπεριφοράς κυμαίνεται από δέκα περίπου δευτερόλεπτα μέχρι και σαράντα πέντε λεπτά. Δεν παρατηρήθηκε μια μόνιμη «μοναχική» κατάσταση, παρά μία στιγμιαία και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της μέρας. Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού δεν παρατηρήθηκαν διαφορές. Η ηθελημένη απομόνωση του παιδιού προσχολικής ηλικίας από το περιβάλλον του για κάποιο χρόνο δε συνιστά ότι εκείνη τη δεδομένη στιγμή δεν αλληλεπιδρά καθόλου με τους γύρω του, εφόσον η συγκεκριμένη συμπεριφορά παρατηρείται σε έναν χώρο γεμάτο κοινωνικές επιρροές, στην σχολική τάξη. Ουσιαστικά, η αλληλεπίδραση, οι βιωματικές εμπειρίες, η επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο δεν διακόπτονται ποτέ, αφού αυτός αναπαρίσταται από τον χώρο, την τάξη. Το παιδί κατά την απομόνωσή του δεν βρίσκεται στο απόλυτο κενό. Αντίθετα, συνεχίζει να αλληλεπιδρά, ενώ μειώνεται η ένταση της σχέσης που διατηρεί με το κοινωνικό σύνολο (ομάδα συμμαθητών, δάσκαλος). Η οποιαδήποτε επικοινωνία είναι μη λεκτική κατά την απομόνωση. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, το παιδί στρέφεται στον εαυτό του, αφομοιώνει και νοηματοδοτεί τις προηγούμενες εμπειρίες του, κατανοεί τις σχέσεις που διατηρεί με τους άλλους, δημιουργεί, επιλέγει, σκέφτεται, λειτουργεί με τους δικούς του ρυθμούς.

Συμπερασματικά, η στιγμιαία ηθελημένη απομόνωση του παιδιού όχι μόνο δεν προϋποθέτει την έλλειψη επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και επενέργειας με το περιβάλλον, αλλά οι δύο συμπεριφορές, «μοναχική» και «κοινωνική», συμπληρώνουν η μία την άλλη σε μία διαλεκτική σχέση μέσα στο χρόνο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και την αυτονομία του παιδιού.

119. Μαθησιακές Διαταραχές και Μεταφορά: Γλωσσικά και Κλινικά Δεδομένα (Learning Disabilities (LD) and Metaphor: Clinical and Linguistic Data)

Grigoris Abatzoglou & Eleni Motsiou
Aristotle University of Thessalonika, Greece

The paper addresses the question whether there is a specific relationship between LD in children and the underdevelopment of the metaphorical/ creative

competence. We also discuss the probability of being too literally educated or, what kind of education the environment (family, school) expects from the child to have, which skills and abilities are encouraged and how this could be related to LD and metaphor. We will argue that there is a critical, 'transitional' period in child's early development that appears to be strongly connected to various metaphorical activities.

Το γεγονός ότι η μεταφορά αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σταυροδρόμια γλώσσας και ψυχισμού είναι αναμφισβήτητο. Η παρούσα ανακοίνωση εκθέτει προβληματισμούς για το αν το συγκεκριμένο σταυροδρόμι αποτελεί κομβικό σημείο στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού. Ειδικότερα, εξετάζεται η πιθανότητα της σύνδεσης των μαθησιακών διαταραχών με τη δυσκολία ανάπτυξης μεταφορικής σκέψης, γλώσσας, πράξης. Η δυσκολία αυτή μπορεί να συσχετισθεί σε ψυχικό επίπεδο με την συρρίκνωση ενός ενδιάμεσου/ μεταβατικού χώρου, ή χώρου παιχνιδιού, όπως τον ορίζει ο Winnicott. Οι παραπάνω υποθέσεις συνδέονται άμεσα και με το ρόλο του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (οικογένεια, εκπαίδευση) και την κυριολεκτικά «χρηστική» διαπαιδαγώγησή του: εξετάζεται δηλαδή αν ο προσανατολισμός που δίνεται από το περιβάλλον στοχεύει στην υπερανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων εις βάρος κάποιων άλλων και πώς μπορεί αυτό να σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τόσο τα κλινικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας όσο και τα γλωσσικά δεδομένα από παλαιότερες και νεότερες πειραματικές προσεγγίσεις -που αφορούν όψεις της αναπτυξιακής πορείας φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με δυσκολίες- αποδεικνύουν την ύπαρξη και τη σημασία μιας μεταβατικής-μεταφορικής περιόδου που φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο για την ομαλή ψυχο-κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

120. Ο Λακάν και η Μεταφορά (Lacan and Metaphor)

Nikos Papachristopoulos
Panteion University, Greece

The speech is the murder of the thing: lacanian utterance, which attributes the relation between language and the eternally lost object, the primal object of Oedipus' desire that exists, henceforth, speech only as metaphor, as symbolised object. The metaphor attributes the relation of language and wish: the wish remains permanently unsatisfied, because of the necessity to be transformed into language. What is the significance of metaphor in the lacanical context, what is her relation with the fundamental categories of *demand*, pleasure and wish/desire, how does it determine the place of unconscious transaction between the subject and the Other of language?

Ο λόγος είναι ο φόνος του πράγματος: λακανική ρήση, η οποία αποδίδει τη σχέση της γλώσσας με το αιωνίως χαμένο αντικείμενο, το πρωταρχικό αντικείμενο της οιδιπόδειας επιθυμίας, που εισέρχεται πλέον στον λόγο μονάχα ως μεταφορά, ως συμβολοποιημένο αντικείμενο. Η μεταφορά αποδίδει τη σχέση γλώσσας και επιθυμίας: η επιθυμία παραμένει διαρκώς ανικανοποίητη, εξ αιτίας της ανάγκης να μετατραπεί σε γλώσσα.

Ποια είναι η έννοια της μεταφοράς στο λακανικό συγκείμενο, ποια η σχέση της με τις θεμελιώδεις κατηγορίες του *αιτήματος*, της *απόλαυσης* και της *επιθυμίας*, πώς καθορίζει τον τόπο της ασυνείδητης συναλλαγής μεταξύ του υποκειμένου και του Άλλου της γλώσσας;

121. Αυτοβιογραφία και Πολυτροπικότητα: Ανάμεσα στη Γραφή και την Ψυχανάλυση (Autobiography and Multimodality: Between Writing and Psychoanalysis)

Kiriaki Samartzi
University of Angers, France

The autobiographic text constitutes one of the most particular types of literary writing. The writer, using all means offered in the fiction, attempts to narrate his personal fable via a psychoanalytic-like method, the search of driven back recollections, senses, pictures and sentiments. Through the autobiographic narration the writer attempts to redefine, if not to reconstitute/reconstruct, his personality, as we could claim it happens in psychoanalysis. However, the autobiography and the psychoanalysis are differentiated in many points, not only in the aim and the adopted means but also in the place of the subject that recounts his experience. The autobiography however ‘nourishes’ the psychoanalysis, as it happens in the famous case of chairman Schreber, and psychoanalysis ‘strengthens’ the writing of personal history of the subject, as it happened in the case of Michel Leiris. How can we read an autobiography beyond the fundamental meaning of narration, allowing this multimodal way of writing to emerge?

Το αυτοβιογραφικό κείμενο αποτελεί ένα από τα πιο ιδιαίτερα είδη της λογοτεχνικής γραφής. Ο συγγραφέας, χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που προσφέρονται στη μυθοπλασία, επιχειρεί την εξιστόρηση του προσωπικού του μύθου μέσω μιας συχνά προσομοιάζουσας της ψυχαναλυτικής μεθόδου διαδικασίας, την αναζήτηση των απωθημένων αναμνήσεων, αισθήσεων, εικόνων και συναισθημάτων. Μέσω της αυτοβιογραφικής αφήγησης ο συγγραφέας επιχειρεί έναν επαναπροσδιορισμό, εάν όχι μια επανασύσταση, της προσωπικότητάς του, όπως θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι συμβαίνει και στην ψυχανάλυση. Ωστόσο, η αυτοβιογραφία και η ψυχανάλυση διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία, τόσο ως προς τον σκοπό και τα υιοθετούμενα μέσα όσο και ως προς τη θέση του υποκειμένου που εξιστορεί την εμπειρία του.

Η αυτοβιογραφία όμως «τρέφει» την ψυχανάλυση, όπως συμβαίνει στην περίφημη περίπτωση του προέδρου Σρέμπερ, και η ψυχανάλυση «ενισχύει» τη συγγραφή της προσωπικής ιστορίας του υποκειμένου, όπως συνέβη στην περίπτωση του Μισέλ Λειρίς. Πώς μπορούμε να αναγνώσουμε μια αυτοβιογραφία πέρα από το πρωταρχικό νόημα της αφήγησης, επιτρέποντας την ανάδειξη της πολυτροπικότητας αυτής της γραφής;

122. Ο Βιωματικός Χαρακτήρας της Θεραπευτικής Σχέσης στην Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία: Ο Ρόλος της Μεταφοράς – Μια Μελέτη Περίπτωσης (The Experiential Aspect of the Therapeutic Relationship in Counseling and Psychotherapy: The Role of Metaphor – A Case Study)

Stefanos Plexousakis & Maria Georgiadi
University of Crete, Greece

Our research attempt to study the issue of therapeutic relationship in coun-

seling and psychotherapy (Clarkson, 2003) and the role of metaphor in it. Our research hypothesis was focused on the right handling of crucial moments of the therapeutic procedure on behalf of the therapist which can create a more experiential relationship and ultimately achieve a better understanding and insight of the individual. We studied the case of a depressed person who participated in psychodynamic counseling during the period of October 2007-June 2008. Non structured psychodynamic interviews were used (Jacobs, 1996). Our research tried to study important aspects of the therapeutic relationship like the transference and counter-transference. Also we tried to analyze the main characteristics of metaphor as a symbolic language and its role towards a successful therapeutic outcome. Interviews were analyzed according to qualitative research method (McLeod, 2000). The analysis of crucial moments of the therapeutic procedure showed that the factors which are related with a more successful therapeutic outcome are: (1) The establishment of an experiential therapeutic relationship where acceptance is its main characteristic and that is the tool for the empowerment of individual's Ego, (2) The analysis of thoughts and feelings which can create a new experience for the individual and ultimately to achieve a new insight and (3) The effective use of metaphor as a symbolic language which can become a valuable tool to achieve a better understanding of the therapeutic relationship that finally transform it.

Η Έρευνα μας επιχειρεί να ερευνήσει το θέμα της θεραπευτικής σχέσης (Clarkson, 2003) στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία και το ρόλο που σ' αυτήν διαδραματίζει η μεταφορά. Η υπόθεση της έρευνας μας εστιάζεται στο ότι ο κατάλληλος χειρισμός της γλώσσας και η ανάλυση κρίσιμων στιγμών της θεραπευτικής διαδικασίας μπορεί να επιφέρει μια καλύτερη συνειδητοποίηση και ενόραση των προβλημάτων του ατόμου με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση μιας βιωματικής θεραπευτικής σχέσης. Μελετήθηκε μια περίπτωση ατόμου με κατάθλιψη το οποίο συμμετείχε σε ψυχοδυναμική συμβουλευτική-ψυχοθεραπεία κατά την περίοδο Οκτωβρίου 2007-Ιουνίου 2008. Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι μη δομημένες συνεντεύξεις ψυχοδυναμικού τύπου (Jacobs, 1996). Η έρευνα μας προσπάθησε να ερευνήσει θεμελιώδεις πλευρές της θεραπευτικής σχέσης, όπως η σχέση μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης θεραπευόμενου και θεραπευτή. Επίσης η έρευνα προσπάθησε να αναλύσει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της μεταφοράς ως μιας βασικής επικοινωνιακής διάστασης για την επιτυχή έκβαση της θεραπείας. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης λόγου (McLeod, 2000). Με βάση την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων διακρίναμε κρίσιμες στιγμές και ερμηνείες που ήταν καθοριστικές για τον τρόπο που βίωσαν τη θεραπεία τόσο ο θεραπευόμενος όσο και ο ίδιος ο θεραπευτής. Η ανάλυση κρίσιμων στιγμών της θεραπευτικής διαδικασίας έδειξε ότι οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στην επιτυχή έκβαση της θεραπευτικής διαδικασίας σχετίζονται με: (1) τη δημιουργία μιας βιωματικής θεραπευτικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από αποδοχή και ασφάλεια, η οποία γίνεται το μέσο για την ενδυνάμωση του Εγώ του ατόμου, (2) την επίτευξη της ενόρασης η οποία βοήθησε στη δημιουργία ενός καινούργιου βιώματος που χαρακτηρίζεται από την ανάλυση σκέψεων και συναισθημάτων και (3) την επιτυχή χρήση της μεταφοράς ως ενός σημαντικού συμβολικού μέσου ή εργαλείου που

βοηθά στη δημιουργία, ανάπτυξη και κατανόηση της δυναμικής ψυχοθεραπευτικής αλληλεπίδρασης όσον αφορά τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα, έχοντας ως αποτέλεσμα την αλλαγή των σχέσεων του ατόμου με τα πράγματα και τους άλλους.

SESSION XXXIII

EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN TEXTBOOKS

123. Η Πολυτροπικότητα στους Τίτλους των Σχολικών Εφημερίδων (Multimodality School Newspapers Headings)

Lina Valsamidou, Argiris Kiridis & Ifigenia Vamvakidou

University of West Macedonia, Greece

The significance of multimodality appeared the last decade with the growth of cultural studies. With this term is comprehended the form of presentation of cultural product, which includes more from one semiotic ways (modes). The school newspaper constitutes a multimodality communication product and aim of this statement is to contribute in the study of multimodality, researching into and underlining the degree and the characteristics of multimodality in a very widespread medium in the space of school, the school newspaper. We examine multimodality in the titles of school newspapers and we focus in the degree of multimodality, the type and the relation with the age of small pupils that have simultaneously the role of author and editor. We determine the basic tendencies that shape the school journalistic discourse and the school practices regarding subjects of multimodality.

Η έννοια της πολυτροπικότητας έκανε την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Με τον όρο αυτό νοείται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, η οποία περιλαμβάνει περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους (modes). Οι σημειωτικοί αυτοί τρόποι που περιέχονται και συνδυάζονται μέσα σε ένα κείμενο, είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός.

Η μαθητική (σχολική) εφημερίδα αποτελεί το μέσο μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας των παιδιών, στο οποίο δρουν ταυτόχρονα ως συντάκτες/κτρίες και ως αναγνώστες/στρίες. Τα παιδιά, για τις ανάγκες της εφημερίδας τους, γίνονται ρεπόρτερ, παρατηρητές της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Μέσα από την εφημερίδα, τα παιδιά χρησιμοποιούν αποτελεσματικά έναν επικοινωνιακό λόγο, που στόχο έχει να πείσει, να συγκινήσει, να τέρνει ή και όλα αυτά μαζί, ανάλογα με την περίπτωση. Παράλληλα, η συμμετοχή τους σε εκδοτικές δραστηριότητες αποτελεί μια ευκαιρία για την εκτίμηση της συνολικής ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και μαθητριών αλλά παράλληλα αποκαλύπτει και τις στάσεις και πρακτικές τους σε σημαντικά ζητήματα και θέματα, καθώς επίσης και τον τρόπο τον οποίο επιλέγουν να δημοσιοποιήσουν τα θέματα αυτά.

Η σχολική εφημερίδα αποτελεί ένα πολυτροπικό επικοινωνιακό προϊόν και σκοπός της ανακοίνωσης αυτής είναι να συμβάλει στη μελέτη της πολυτροπικό-

τητας, διερευνώντας και υπογραμμίζοντας το βαθμό και τα χαρακτηριστικά της πολυτροπικότητας σε ένα πολύ διαδεδομένο μέσο στο χώρο του σχολείου, τη σχολική εφημερίδα. Εξετάζουμε την πολυτροπικότητα στους τίτλους των σχολικών εφημερίδων και εστιάζουμε στο βαθμό της πολυτροπικότητας, στο είδος της και στη σχέση της με την ηλικία των μικρών μαθητών και μαθητριών, που έχουν ταυτόχρονα το ρόλο του/της συντάκτη/κτριας και του/της εκδότη/τριας. Προσδιορίζουμε τις βασικές τάσεις που διαμορφώνουν το σχολικό δημοσιογραφικό λόγο και τις σχολικές πρακτικές σε ότι αφορά θέματα πολυτροπικότητας. Ειδικότερα, δείγμα μας αποτελούν 30 τίτλοι εφημερίδων απ' όλη την Ελλάδα, που εκδόθηκαν τα έτη 2004-2006. Η έρευνά μας αφορά στο βαθμό και στο είδος της πολυτροπικότητας και τα συμπεράσματά μας εστιάζουν στο βαθμό και το είδος της πολυτροπικότητας καθώς επίσης και στη σχέση ανάμεσα στην πολυτροπικότητα/ μονοτροπικότητα και στην ηλικία των συντακτών μαθητών και μαθητριών, θέλοντας να εκτιμήσουμε κατά πόσο η πολυτροπικότητα εισάγεται στις σχολικές εφημερίδες και στη σχολική δημοσιογραφική πρακτική.

**124. Γραμματική Μεταφορά και Πολυτροπικότητα στα Σχολικά
Εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος του Δημοτικού (Grammatical
Metaphor and Multimodality in Greek Primary Education's Textbooks
of Natural and Social Environment Studies)**

Eirini Maniou & Marianna Kondili
University of Patras, Greece

The sociosemiotic approach of Systemic Functional Linguistics (SLF) underlines the significance of grammatical metaphor and nominalization as a precondition for the reshaping of human experience and, therefore, as a crucial aspect of school discourse. On the other hand, multimodality can be a useful means for school textbooks to cope with the students' transition from common to uncommon knowledge. Our aim is to analyze the role of nominalization and multimodality in certain areas of *Natural and Social Environment Studies*' textbooks – both the current and the previous ones-, in accordance to the recontextualization of knowledge – from 1st to 4th grade of primary school.

Η ανακοίνωση έχει στόχο να αναδείξει την εμφάνιση και το ρόλο της πολυτροπικότητας και της γραμματικής μεταφοράς στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού.

Θεωρητική αφετηρία και εργαλείο ανάλυσης αποτελεί η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Σ.Λ.Γ.). Η θεώρηση της γλώσσας ως πόρου νοηματοδότησης της κοινωνικής εμπειρίας αναδεικνύει τη σημασία της **γλώσσας του σχολείου**, καθώς προϋπόθεση για την κατάκτηση της σχολικής γνώσης και της συνεπαγόμενης αναμόρφωσης της εμπειρίας αποτελούν οι *ιδιαίτερες σημειωτικές διαδικασίες* (Hasan 1996). Η εισαγωγή στο σχολείο, με άλλα λόγια, συνεπάγεται τη μετάβαση από τον καθημερινό – προφορικό –

λόγο, στην ταξινομική γλώσσα της επιστήμης, με στόχο τη συστηματοποίηση και **αναμόρφωση** της κοινής **εμπειρίας** των μαθητών /τριών.

Σε αυτή την προβληματική, οι έννοιες της πολυτροπικότητας και της γραμματικής μεταφοράς κατέχουν εξ ορισμού κομβικό ρόλο στην εν λόγω ανακατασκευή της εμπειρίας, με διαφορετικό η καθεμία τρόπο.

Από τη μία, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή των **αναπαραστατικών σημειωτικών πόρων** που επιλέγονται ως καταλληλότεροι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Δεδομένης δε της πολυτροπική φύσης της ανθρώπινης καθημερινής εμπειρίας, ο βαθμός επιλογής λιγότερο ή περισσότερο πολυτροπικών μέσων φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αναπλαισίωση της γνώσης στις διαφορετικές σχολικές τάξεις.

Από την άλλη, η **γραμματική μεταφορά** – και ιδιαίτερα η **ονοματοποίηση** (Halliday 2004· Painter 1999) – αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο του σχολικού και επιστημονικού λόγου και συνδέεται άρρηκτα με το σχολικό γραμματισμό.

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο μας επιτρέπει να αναλύσουμε με γλωσσολογικά εργαλεία συγκεκριμένες θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, από την Α΄ έως και την Δ΄ Δημοτικού. Στόχος είναι να αναδειχθεί η λειτουργία της πολυτροπικότητας και της ονοματοποίησης στα τρέχοντα αλλά και στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, σε συνάρτηση με τη γνωστική αναπλαισίωση στις διαφορετικές σχολικές βαθμίδες.

125. Η Παραγωγή Πολυτροπικών Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (The Creation of Multimodal Texts in the New Primary School Language Textbooks)

Konstantinos Dinas & Arestoula Koukourikou
University of West Macedonia, Greece

Children are surrounded by a variety of multimodal texts in the house, in the school, in the street, in the market. Some are in print: illustrated stories, informative books, comics, magazines, newspapers. Other are screen-based: television, video, PC and various forms of multimedia communication. This means that children have experiences of a wide range of texts that combine words and pictures, sound, symbols and movement, which they bring in the classroom. The aim of the present work is to study in what degree the new books of linguistic teaching prepare the students in the needs of multimodal communication. More specifically, our interest is focused in the occasions that are given in the children to produce multimodal texts in the frames of linguistic course.

Ο γραπτός λόγος αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό σημείο της ανθρώπινης εξέλιξης και του ανθρώπινου πολιτισμού. Τα τελευταία χρόνια, καθώς οι κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές ανάγκες αλλάζουν, οι χρήσεις και οι μορφές του γραπτού λόγου υφίστανται βαθιές αλλαγές. Η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τον πολυτροπικό της χαρακτήρα. Νέες

μορφές επικοινωνίας διαμορφώνονται, όπου η γλώσσα δεν αποτελεί το μόνο και βασικό μέσο. Τα κείμενα δομούνται πλέον τόσο με τη γλώσσα όσο και με άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως είναι η εικόνα, ο ήχος, τα διαγράμματα, τα σύμβολα κ.λπ.

Τι σημαίνουν, όμως, αυτές οι αλλαγές για την εκπαίδευση και το σχολείο; Τα παιδιά -και όχι μόνο αυτά- περιβάλλονται από διάφορους τύπους πολυτροπικών κειμένων στο σπίτι, στο σχολείο, στο δρόμο, στην αγορά. Κάποια από αυτά είναι σε έντυπη μορφή, όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, τα πληροφοριακά βιβλία, τα κόμικς, τα περιοδικά, οι εφημερίδες. Άλλα βασίζονται στην οθόνη: στην τηλεόραση, στο video, στον Η/Υ και σε άλλες μορφές πολυμεσικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά έχουν εμπειρίες από ένα εύρος κειμένων που συνδυάζουν τις λέξεις με εικόνες, ήχο, σύμβολα και κίνηση, εμπειρίες τις οποίες τις φέρνουν μέσα στην τάξη. Πώς, λοιπόν, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται αυτές οι εμπειρίες στα πλαίσια της διδασκαλίας του γραπτού λόγου;

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει σε ποιο βαθμό τα νέα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες στις ανάγκες της πολυτροπικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να παράγουν πολυτροπικά κείμενα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Επιμέρους στόχοι της έρευνάς μας ήταν να καταγράψουμε: (α) την ύπαρξη δραστηριοτήτων παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σε κάθε τάξη, (β) τη μορφή των δραστηριοτήτων αυτών (ελεύθερη / καθοδηγημένη ανάπτυξη), (γ) τα είδη πολυτροπικών κειμένων που καλούνται να παράγουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τάξη, (δ) το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται για την παραγωγή τέτοιων κειμένων, και (ε) τους διάφορους συνδυασμούς τρόπων (modes) που απαιτούνται για την παραγωγή αυτών των κειμένων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν όλες οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που εμπεριέχονται στα Βιβλία του Μαθητή (BM) και στα Τετράδια Εργασιών (TE) της Γλώσσας, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, και αφορούν ειδικά στη δόμηση γραπτού κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες. Για την καταγραφή και ταξινόμηση λήφθηκαν υπόψη και οι οδηγίες που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι αν και γίνεται μία σημαντική προσπάθεια ώστε οι μαθητές/τριες να παράγουν διάφορα είδη πολυτροπικών κειμένων, ωστόσο τα μέσα και οι τρόποι που απαιτούνται είναι πολύ περιορισμένα.

126. Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Επεξεργασία τους στο Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού Σχολείου (Working with Multimodal Texts in Language Teaching in the Elementary School)

Anna Fterniati & Mirto Markopoulou
University of Patras, Greece

The arrival of the digital age requires new approaches to understand the literacies used in making meanings from multimodal communications and a rethinking of the ways of utilising research in language teaching. The present work aims to study the degree in which the Language Arts textbooks attempt to develop students' multimodal communication skills through the elaboration of multimodal texts in the Language Arts classes.

Η ψηφιακή εποχή απαιτεί νέες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού που σχετίζεται με την επεξεργασία πολυτροπικών επικοινωνιακών μέσων, καθώς επίσης και μια επανατοποθέτηση σχετικά με τους τρόπους που τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη για να υποστηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής επικοινωνίας. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά αναπτύσσουν εμπειρίες μιας μεγάλης πολιτισμικής ποικιλίας, καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα που συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, και με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας (π.χ. εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κ.τ.λ.). Προκειμένου να ανταποκριθεί στις παραπάνω ανάγκες το σχολείο καλείται να χρησιμοποιήσει συστηματικά σχεδιασμένες παιδαγωγικές πρακτικές/στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ποικιλία τρόπων και μέσων επικοινωνίας για την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού. Ειδικότερα γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί:

- Σε τι ποσοστό εμφανίζονται πολυτροπικά κείμενα για επεξεργασία,
- Τι είδους πολυτροπικά κείμενα είναι αυτά,
- Ποια λειτουργία εξυπηρετούν,
- Ποια είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται,
- Ποιοι είναι οι τρόποι που απαιτούνται,
- Τι είδους δραστηριότητες επεξεργασίας περιέχονται.

Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα κείμενα προς επεξεργασία που περιέχονται στο διδακτικό υλικό για τη γλώσσα όλων των τάξεων του δημοτικού και οι κατευθύνσεις που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου.

Τα αποτελέσματα παρέχουν ενδείξεις ότι έχει καταβληθεί μια αξιολογή προσπάθεια επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων από άποψη ποσοστού, είδους και λειτουργιών πολυτροπικών κειμένων. Ωστόσο υπάρχει μια δυσαναλογία ανάμεσα στα παραπάνω και στους τρόπους που απαιτούνται, καθώς επίσης και στα μέσα που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να δοθούν επαρκή εφόδια στους μαθητές για την ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

127. Η Αξιοποίηση της Εικόνας στα Διδακτικά Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, στο Πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Γλώσσας (The Use of Images in Modern Greek Language in Secondary School within the Framework of Communicative Approach)

Eleftherios Vekris
University of Crete, Greece

The exploitation of images in the instructive books of the greek language in the secondary school, within the framework of communicative approach of language. Multimodality, as a dimension of teaching language in the obligatory education of our country, it is placed henceforth with explicit way as instructive objective. With the new instructive books on the course of Modern Greek Language

(2006), but also with the previous books (revised publication, 2001), an effort of instructive exploitation of images in combination with linguistic texts has been made. Within the framework of this statement, I will refer to the two proposals for the exploitation of images and multimodality that are recorded in the books of teacher, which were published in 2001 and in 2006, by the Pedagogic Institute. By using examples of multimodal texts from units of the instructive books, I will investigate how much the particular material can be developed within the framework of communication approach. Supported by the model of the four relative roles of reader, as it is formulated by Alan Luke and Peter Freebody, and by the elements that derived from ethnografic observations in school classes, I will conclude to certain observations that contribute to the most effective instructive exploitation of multimodal material in the communicative teaching of language.

Η πολυτροπικότητα, ως μία διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση της χώρας μας, τίθεται πλέον με ρητό τρόπο ως διδακτικός στόχος. Οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, που συνδυάζουν γλωσσικό κώδικα, εικόνες και ήχους. Με τα νέα διδακτικά βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (2006), αλλά και με τα αμέσως προηγούμενα (αναθεωρημένη έκδοση, του 2001), έγινε προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας σε συνδυασμό με γλωσσικά κείμενα.

Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης, θα αναφερθώ στις δύο προτάσεις για την αξιοποίηση της εικόνας και της πολυτροπικότητας που καταγράφονται ιστορικά στα βιβλία του εκπαιδευτικού που εκδόθηκαν το 2001 και το 2006, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στην πρώτη πρόταση (2001) γίνεται λόγος για τη σύνθεση «οπτικών αφηγημάτων» των οποίων ο στόχος είναι διττός, ερμηνευτικός και κριτικός. Ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη βοήθεια των εικόνων του βιβλίου αλλά και αυτών που ενδεχομένως φέρουν οι μαθητές, να προκαλέσει τους μαθητές σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις, σχετικές με το θέμα της ενότητας. Από την άλλη, χρησιμοποιώντας «διαλεκτικές εικόνες», «εικόνες που συγκρούονται μεταξύ τους», καλεί τους μαθητές στη διερεύνηση αντιφάσεων, κοινωνικών παράδοξων, με απώτερο στόχο την κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση.

Στη δεύτερη πρόταση (2006) αξιοποιούνται ως κείμενα, πολυτροπικό υλικό (φωτογραφίες, γελοιογραφίες, σκίτσα, αφίσες κ.λπ.). Το υλικό δεν έχει διακοσμητικό χαρακτήρα. Όπως και στην προηγούμενη προσπάθεια το οπτικό υλικό έχει λειτουργικό χαρακτήρα, μια και «η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων στην εποχή της εικόνας ίσως αποδειχθεί πιο αναγκαία ακόμα και από την ικανότητα ανάγνωσης των μονοτροπικών (γλωσσικών) κειμένων».

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων από ενότητες των παραπάνω διδακτικών βιβλίων θα διερευνήσω κατά πόσο το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής προσέγγισης. Στηριζόμενος στο μοντέλο των τεσσάρων συγγενών ρόλων του αναγνώστη, όπως διατυπώνεται από τους Alan Luke και Peter Freebody, και σε στοιχεία από εθνογραφικές παρατηρήσεις μέσα σε σχολικές τάξεις, θα καταλήξω σε κάποιες παρατηρήσεις που συμβάλλουν στην πιο αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας.

128. Μια Μουσειοσκευή για το Νεολιθικό Πολιτισμό: Πολυτροπικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Προσχολική Ηλικία (A Museum Kit for the Neolithic Period: A Multimodal Educational Material for Preschool Age)

Vasiliki Vemi & Evi Samsarelou

University of Thessaly, Greece

Prehistory and Neolithic Age in particular, provides an excellent example of man's interaction with his social and natural environment, suitable even for pre-school children. In order to support teachers and children in their attempt to learn about it, we designed a prototype of an educational material which is based on the principles of learning in museums and especially 'learning from objects'. This material, developed as a 'multimodal text', consists of multiple verbal and non-verbal semiotic codes, such a collection of objects, visual and auditive material, stories and proposed activities that may enhance the learning experience and enable each learner to actively construct meaning and knowledge for himself.

Η Προϊστορία και ιδιαίτερα ο νεολιθικός πολιτισμός, μπορεί να λειτουργήσει ως έξοχο παράδειγμα της σχέσης αλληλεξάρτησης του ανθρώπου με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, στην προσπάθειά του να βρει πόρους για επιβίωση, παράδειγμα προσιτό και ελκυστικό και για πολύ μικρές ηλικίες. Προκειμένου να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν τη Νεολιθική Εποχή μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, που να παρέχουν πολλαπλά αισθητηριακά ερεθίσματα και να ευνοούν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων, στον πειραματισμό και στην επίλυση προβλημάτων, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μουσειοσκευής με τίτλο «Πέτρες και χώμα, ανθρώπινες ιστορίες με χρώμα». Πρόκειται για υλικό που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής, με στόχο να είναι ανοικτό σε ερμηνείες και να απαντά στις «ερωτήσεις» κάθε συγκεκριμένης ομάδας (μαθητών-εκπαιδευτικού) με τις ιδιαίτερες εμπειρίες, προσδοκίες και στόχους της, επιτρέποντας την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών, την οικοδόμηση διαλόγου, την αναρώτηση και την ανακάλυψη ιδεών και προσφέροντας αφορμή για σφαιρική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Με τη χρήση του κάθε μαθητής, βιώνει ποικιλία εμπειριών, που είναι ταυτόχρονα κοινωνικές, σωματικές, διανοητικές και συναισθηματικές, ενεργοποιούνται οι αισθήσεις, η σκέψη και η φαντασία του, βρίσκει, επομένως, σημεία σύνδεσης με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, τις διαφορετικές ανάγκες και τους λόγους που επιθυμεί να μάθει. Η μουσειοσκευή σχεδιάστηκε επίσης με βάση τις νοητικές δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συνυπολογίζοντας τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο. Επιπλέον, ως συλλογή επιλεγμένων αντικειμένων, εμπνέεται από τα δεδομένα της Αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού. Επειδή αναπτύχθηκε ως ένα πολυτροπικό «κείμενο», προσφέρει πολλαπλά σημειωτικά μέσα, κυρίως αντικείμενα, εικόνες, ηχητικό υλικό και γενικά τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά ερεθίσματα, μαζί με προτάσεις για κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να κεντρίσει πολλαπλά κανάλια πρόσληψης πληροφο-

ριών, επομένως ποικίλους δρόμους αντίληψης. Έτσι, η πραγματικότητα της Νεολιθικής Εποχής δεν παρουσιάζεται με αφηρημένα επιχειρήματα, αλλά αναδεικνύεται μέσα από τη συμπληρωματικότητα των αφηγηματικών τρόπων. Η ανακοίνωση θα παρουσιάσει την μέθοδο και τις αρχές σχεδιασμού της μουσειοσκευής, τις λύσεις σε επιμέρους ζητήματα της υλοποίησής της και το περιεχόμενό της (αντικείμενα και πρώτες ύλες, ανθολόγιο κειμένων, οπτικό δίσκο (CD) με ήχους, μουσική και ηχοϊστορίες, φωτογραφικό λεύκωμα και αφίσες, εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια και οδηγό για τον εκπαιδευτικό).

PLENARY SESSION XXXIV THEATRICAL HAPPENING 2

129. Μάριου Πλωρίτη, «Μπρεχτ & Χίτλερ» (διασκευή) [*'Brecht and Hitler' (An Improvisation on Marios Ploritis Play)*]

Θεατρική Ομάδα Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης (The University of Crete Experimental High School Theatre Group)

Student Performance Under the Guidance of Teachers: Poli Papadopoulou, Fotini Giannakoudaki, Stella Kiriaki & Pavlos Tomzas

Το θέατρο, και ειδικά το σύγχρονο θέατρο, είναι ένα κατ'εξοχήν πολυτροπικό είδος θεάματος. Αν κάποιος, εκμεταλλεόμενος αυτήν του την ιδιότητα, το εμπλέξει στην παιδαγωγική διαδικασία, θα έχει στα χέρια του ένα εργαλείο μάθησης απολύτως αρεστό στους μαθητές, που αποδεικνύεται πολύτιμο, αν, στην προσπάθειά του αυτή, χρησιμοποιήσει



ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες στην προσπάθεια ερμηνείας και τελικά παράστασης του θεατρικού κειμένου.

Αυτό ακριβώς προσπαθήσαμε να επιτύχουμε στο Πειραματικό Γυμνάσιο, με την παράσταση του έργου «Μπρεχτ και Χίτλερ», μια θεατρική-ιστορική παραβολή που έγραψε ο Μάριος Πλωρίτης, συνθέτοντας γνήσια κείμενα του Μπ. Μπρεχτ και του Χίτλερ. Στόχος μας, μαζί με τους μαθητές, να ανακαλύψουμε, να αποκωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα μηνύματα του κειμένου, αλλά και να τα μεταφέρουμε στο σήμερα, να βρούμε δρόμους και κώδικες επικοινωνίας με το λόγο, τη μουσική, την κίνηση, το χορό, τη δημιουργία εικόνων. Στο ταξίδι αυτό οι μαθητές μας, ξεκινώντας από τη γνωριμία του ίδιου του εαυτού τους και των συμμαθητών τους, ήρθαν σε επαφή με γνήσια κείμενα του Μπρεχτ και του Χίτλερ, με τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, κατανόησαν το ρόλο του ανθρώπου στο ιστορικό γίνεσθαι, αλλά, κυρίως, διαμόρφωσαν άποψη και στάση σχετικά με το καλό και το κακό, τη Δημοκρατία και το Φασισμό.

Καιρό πολύ γύρευα την αλήθεια για το πώς ζουν οι άνθρωποι ΜΑΖΙ

Χρειάζονται πολλά, τον κόσμο για ν' αλλάξεις:
Οργή κι επιμονή.
Γνώση κι αγανάχτηση.
Γρήγορη απόφαση, στόχαση βαθιά.
Ψυχρή υπομονή κι ατέλειωτη καρτερία.
Κατανόηση της λεπτομέρειας και κατανόηση του συνόλου.
Μονάχα η πραγματικότητα μπορεί να μας μάθει
πώς την πραγματικότητα ν' αλλάζουμε.

Μπέρτολντ Μπρεχτ

Κείμενα: Μάριου Πλωρίτη-διασκευή

Σκηνοθεσία: Θεατρική Ομάδα

Σκηνικά –Κοστούμια: Θεατρική Ομάδα.

Κίνηση-Χορογραφία Αθανασία Κώστα

Μουσική: Γ. Κατσαρού, Κουρτ Βάιλ, Νικόλα Πιοβάνι, Θ. Μικρούτσικου, Τζ. Βέρντι.

Στίχοι τραγουδιών Πόλυ Παπαδοπούλου

Στην Ορχήστρα Ισκαντάρ Αλέξανδρος στο αρμόνιο, Παπαδάκης Στυλιανός στην ηλεκτρική κιθάρα, Χαλκιαδάκης Ελευθέριος στο βιολί

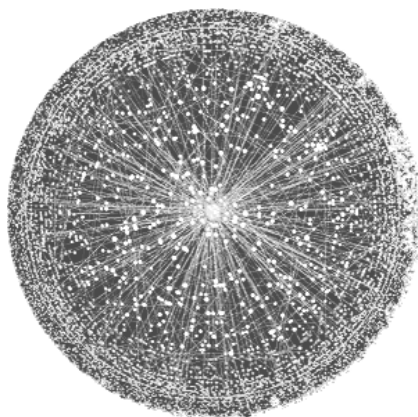
Υπεύθυνοι καθηγητές Γιαννακουδάκη Φωτεινή, Κυριάκη Στέλλα, Παπαδοπούλου Πολυτίμη, Τομζάς Παύλος

Συμμετέχουν με αλφαβητική σειρά οι μαθητές:

Α΄ τάξη Αναστασιάδη Έλλη, Δούσμανη Ρεβέκκα, Πρέντι Ντόρις, Σκεπετζάκη Κάλλια, Τζαγκαράκη Μαριλένα, Φραδέλλου Ματίνα, Χριστοδουλάκης Βαγγέλης

Β΄ τάξη Μεταξάκη Έλενα, Μπικάκης Γιώργος, Μυλωνάκη Άννα, Παναγιωτάκη Δέσποινα, Πετρογιαννάκη Μαρκέλλα, Πολιουδάκη Εύα, Σκορδαλού Γεωργία, Τουτουτζιδάκης Μάριος, Τσουρλάκης Στέλιος, Χαρκιανάκης Παντελής

Γ΄ τάξη Αγγελιδάκη Ειρήνη, Αλεξανδράκη Ελευθερία, Σταυρουλάκης Θανάσης



BIBLIOGRAPHY

Resources on Multiliteracy, Multimodality and Metaphor

Compiled by Marios A. Pourkos

- Ades, D. (1986). *Photomontage*. London: Thames and Hudson.
- Ahmed, M. (1999). Introduction: Literacy, Technology and Economic Development. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 317-322). Cresskill, NJ: Hampden.
- Allen, P & R. Pholsward (1988). The Development of a Diagnostic Reading Test for EAP Students of Economics. In M.L. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 58-73). Anthology Series 21, SEAMO Regional Language Centre, Singapore.
- Alias, S. (2004). A Semiotic Study of Singapore's Orchard Road and Marriott Hotel. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 55-79). London: Continuum.
- Amato, J. (1999). Family Values: Literacy, Technology, and Uncle Sam. In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 369-386). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: The Crossroad of Home and Preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (1), 5-35.
- Anzalone, S. (1999). Assisting Literacy with Technology in Lesotho and Belize. In D.A. Wagner (Rev. Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 323-340). Cresskill, NJ: Hampden.
- Appleby, Y. & Hamilton, M. (2005). Literacy as Social Practice: Travelling Between the Everyday and Other Forms of Learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. London: Routledge.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1988). *The Power of the Centre: A Study of Composition in the Visual Arts*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1992). *To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnone, R.F., et al., (Eds.) (1987). *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Plenum.
- Asher, R.E. (Editor-in-chief) (1994). *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Avrich, J., Johnson, S., Koster, R. de Zengotita, T. & Wasik, B. (2006). Grand Theft Education: Literacy in the Age of Video Games. *Harper's*, September, 31-39.
- Backhouse, R. (1993). The Debate Over Milton Friedman's Theoretical Framework: an Economist's View. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Baldry, A.P. (2000a). *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*. Campobasso: Palladino Editore.
- Baldry, A.P. (2000b). English in a Visual Society: Comparative and Historical Dimensions in Multimodality and Multimediality. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 41-90). Campobasso: Palladino Editore.
- Baldry, A.P. (2004). Phase and Transition, Type and Instance: Patterns in Media Texts as Seen Through a Multimodal Concordancer. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 83-108). London: Continuum.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2001). Towards Multimodal Corpora. In G. Aston & L. Burnard (Eds), *Corpora in the Description and Teaching of English* (pp. 87-102). Bologna: CLUEB.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2005). Multimodal Corpus Linguistics. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and Corpus. Exploring Connections* (pp. 164-183). London and New York: Equinox.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

- Ball, A.F. & Lardner, T. (2005). *African American Literacies Unleashed: Vernacular English and the Composition Classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination* (M. Holquist, Eds., C. Emerson & M. Holquist Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed. & trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds., V. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Banks, A. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Barker, P. (1985). *Using Metaphors in Psychotherapy*. London: Brunner-Routledge.
- Barnett, T. (2006). Politicizing the Personal: Frederick Douglass, Richard Wright, and Some Thoughts on the Limits of Critical Literacy. *College English*, 68, 4, March, 356-381.
- Baron, D. (2000). Literacy and Technology. In L.K. Shamon, R.M. Howard, S. Jamieson & R.A. Schwegler (Eds.), *Coming of Age: The Advanced Writing Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- Barry, P. (1995). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Barthes, R. (1964/67). *Elements of Semiology*. London: Cape.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: The Noonday Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, E.L. (1997). Literacy in (Inter)Action. *College English*, 59, 4, April, 408-37.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2004). *Adult Learners' Lives Project: Setting the Scene*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. & Ivanič, R. (2006). *Relating Adults' Lives and Learning: Participation and Engagement in Different Settings*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2005). Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power And Social Context* (pp. 14-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies*. Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2006a). *Relating Lives and Learning: Adults' Engagement in Community Settings*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2006b). *Relating Language, Literacy and Numeracy Teaching to Adult Learners' Lives: A Social Perspective*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London & New York: Routledge.
- Barton, D. & Papen, U. (Eds.) (2005). *Linking Literacy and Numeracy Programmes in Developing Countries and the UK*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Pitt, K. (2003). *Adult ESOL Pedagogy: A Review of Research, an Annotated Bibliography and Recommendations for Further Research*, Research Review. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power And Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bassard, K. (1992). Gender and Genre: Black Women's Autobiography and the Ideology of Literacy. *African American Review*, 26, 119-129.
- Bateman, J., Delin, J. & Henschel, R. (2004). Multimodality and Empiricism: Preparing for a Corpus-Based Approach to the Study of Multimodal Meaning-Making. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 65-87). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bazerman, C. (1993). Money Talks: The Rhetorical Project of The Wealth of Nations. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing Experience*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Bazerman, C. (2000). A Rhetoric for Literate Society: The Tension between Expanding Practices and Restricted Theories. In M.D. Goggin (Ed.), *Inventing a Discipline: Rhetoric Scholarship in Honor of Richard E. Young* (pp. 5-28). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin.
- Beach, R., et al., (Eds.) (1990). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, Vol. 6, 2, 109-122.
- Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Studies in Higher Education*, Vol. 12, 3, 261-274.
- Beck, M. & Wingert, P. (1993). The Young and the Gifted. *Newsweek*, 28 June, 49-50.
- Belanoff, P. (1994). Portfolios and Literacy: Why? In L. Black, et al. (Eds.), *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-Scale Scoring* (pp. 13-24). Portsmouth, NYH: Boynton/Cook.
- Belanoff, P. (2001). Silence: Reflection, Literacy, Learning, and Teaching. *College Composition and Communication*, 52, 3, February, 399-428.
- Belcher, D.D. & Hirvela, A.R. (Eds.) (2001). *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Bennett, J.A.H. & Berry, J.W. (1999). The Future of Cree Syllabic Literacy in Northern Canada. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 271-290). Cresskill, NJ: Hampden.
- Benson, J. & Greaves, W. (1980). Field of Discourse: Theory and Application. *Applied Linguistics*, Vol. 11, 1, 45-55.
- Bereiter, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome It. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research Critique*. 2nd edn. London: Taylor & Francis.
- Biedermann, H. (1992). *Dictionary of Symbolism: Cultural Icons and the Meanings Behind Them*. New York: Facts on File, Inc.
- Bleich, D. (1989). Reconceiving Literacy: Language Use and Social Relations. In C.M. Anson (Ed.), *Writing and Response: Theory, Practice, and Research* (pp. 15-36). Urbana, IL: NCTE.
- Bleich, D. (1988). *The Double Perspective: Language, Literacy, and Social Relations*. New York: Oxford UP.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1993). How Economists Modify Propositions. In W. Henderson, T. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Bloor, T. & Pindi, M. (1990). Schematic Structure in Economics Forecasts. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 55-66). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Bogle, M.E. (1999). Introduction: Literacy Acquisition in Cultural Context. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 95-100). Cresskill, NJ: Hampden.

- Boiarsky, C.R. (Ed.) (2003). *Academic Literacy in the English Classroom: Helping Underprepared and Working Class Students Succeed in College*. Portsmouth, NY: Boynton/Cook.
- Bond, D. (2000). Negotiating a Pedagogy of Multiliteracies: The Communication Curriculum in a South African Management Development Programme. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 311-320). New York: Routledge.
- Borland, K. (1992). Spoken to Written Language: Thoughts on the Evolution of Consciousness. In M. Secor & D.C. Carbondale (Eds.), *Constructing Rhetorical Education* (pp. 43-62). Southern Illinois UP.
- Bourne, J. & Jewitt, C. (2003). Orchestrating Debate: A Multimodal Analysis of Classroom Interaction. *Reading: Literacy and Language*, July, 64-72.
- Bowcher, W. (1994). A Brief Overview of Systemic Functional Linguistics and an Analysis of Text. *Obirin Review of International Studies*, No. 6, 154-177.
- Bramki, D. & Williams, R. (1984). Lexical Familiarisation in Economics Text, and Its Pedagogical Implications in Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 2, 1, 169-181.
- Brandt, A. (1981). Why Kids Can't Write. *Reader's Digest*, 118, April, 99-102.
- Brandt, D. (1989). The Message Is the Massage: Orality and Literacy Once More. *Written Communication*, 6, 31-44.
- Brandt, D. (1990). *Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Brandt, D. (1995). Accumulating Literacy: Writing and Learning to Write in the Twentieth Century. *College English*, 57, 6, October, 649-668.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication*, 49, 2, May, 165-185.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge UP.
- Brandt, D. (2004). Drafting U.S. Literacy. *College English*, 66, 5, May, 485-502.
- Brandt, D. (2005). Losing Literacy. *Research in the Teaching of English*, 39, 3, Feb..
- Brannon, L. & Knoblauch, C.H. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brett, M. (1991). *How to Read the Financial Pages: A Simple Guide to the Way Money Works and the Jargon*. London: Century Business.
- Britton, J. (1982). *Prospect and Retrospect: Selected Essays of James Britton* (Ed. G.M. Pradl). Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Brodkey, L. (1996). *Writing Permitted in Designated Areas Only*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Brooke, G.C. (2000). Forgetting to Be (Post)Human: Media and Memory in a Kairotic Age. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 20, 4, Fall, 775-795.
- Brown, R.G. (1991). *Schools of Thought: How the Politics of Literacy Shape Thinking in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S.G. (2000). *Words in the Wilderness: Critical Literacy in the Borderlands*. Albany: State University of New York.
- Brown, V. (1993). Decanonising Discourses: Textual Analysis and the History of Economic Thought. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bruce, H.E. (2003). *Literacies, Lies, and Silences: Girls Writing Lives in the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Bruch, P. & Marback, R. (2002). Race, Literacy, and the Value of Rights Rhetoric in Composition Studies. *College Composition and Communication*, 53, 4, June, 651-674.
- Burn, A. & Parker, D. (2003a). Tiger's Big Plan: Multimodality and the Moving Image. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Burn, A. & Parker, D. (2003b). *Analysing Media Texts*. London: Continuum.
- Butt, D., Fahey, R., Spinks, S. & Yallop, C. (1995). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Bóhrig, K. (2004). On the Multimodality of Interpreting in Medical Briefings for Informed Consent. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 227-241). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins

Publishing Company.

- Button, K. (1988). The Writing of Economics: A Review Article. *Economics*, Spring, 25-27.
- Caballero, R. (2006). *Re-Viewing Space: Figurative Language in Architects' Assessment of Built Space*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Caldwell, B. & Coats, A. (1984). Communications: The Rhetoric of Economics: A Comment on McCloskey. *Journal of Economic Literature*, Vol. 22, June, 575-578.
- Callaghan, J. & McDonald, E. (2002). Expression, Content and Meaning in Language and Music: An Integrated Semiotic Analysis. In P. McKeivitt, S. Σ'Nuallain & C. Mulvihill (Eds.), *Language, Vision and Music* (pp. 221-230). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Cardenas, D. (2004). Creating an Identity: Personal, Academic, and Civic Literacies. In M.H. Kells, V. Balester & V. Villanueva (Eds.), *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education* (pp. 114-125). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Carella, M.J. (1983). Philosophy as Literacy: Teaching College Students to Read Critically and Write Cogently. *College Composition and Communication*, 34, 57-61.
- Carpenter, J.S., & Castro, E.R. (2001). The Dool School Story. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 141-149). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Carson, J.G. (1992). Becoming Biliterate: First Language Influences. *Journal of Second Language Writing*, 1, 1, January, 37-60.
- Casanave, C.P. (2002). *Writing Games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cazden, C. (2000). Four Innovative Programmes: A Postscript from Alice Springs. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 321-332). New York: Routledge.
- Cazden, C. (2000). Taking Cultural Differences into Account. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 249-266). New York: Routledge.
- Chafe, W. & Tannen, D. (1987). The Relation Between Written and Spoken Language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407.
- Chall, J.S. (1999). Developing Literacy in Children and Adults. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. (pp. 73-94). Cresskill, NJ: Hampden.
- Chapelle, C. (1999). Theory and Research: Investigation of 'Authentic' Language Learning Tasks. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues* (pp. 101-115). Alexandria: TESOL.
- Chaplin, M.T. (1991). Teaching for Literacy in Socio-cultural and Political Contexts. In C.M. Hurlbert & M. Blitz (Eds.), *Composition and Resistance* (pp. 94-104). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke/New York: Palgrave-MacMillan.
- Chiew, A.K.K. (2004). Multisemiotic Mediation in Hypertext. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 131-159). London: Continuum.
- Chiseri-Strater, E. (1990). *Academic Literacies: The Public and Private Discourse of University Students*. Boynton/Cook.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Chun, D.M. (1994). Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System*, 22, 1, 17-31.
- Chun, D.M. & Plass, J.L. (2000). Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cirlot, J.E. (1971). *A Dictionary of Symbols*. London: Routledge.
- Clark, U. (2001). *War Words: Language, History and the Disciplining of English*. New York: Elsevier.
- Clarke, W.M. (1995). *How the City of London Works*. London: Sweet and Maxwell.
- Cloran, C. (1994). *Rhetorical Units and Decontextualisation: An Enquiry into Some*

- Relations of Context, Meaning and Grammar*. Monographs in Systemic Linguistics, No. 6. Nottingham: Department of English Studies, University of Nottingham.
- Coles, W.E., Jr. (1983). Literacy for the Eighties: An Alternative to Losing. In R.W. Bailey & R.M. Fosheim (Eds.), *Literacy for Life: The Demand for Reading and Writing* (pp. 248-262). New York: Modern Language Association.
- Collins, V.T. (1997). Personality and Reading Response Journals. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Comber, B., Cormack, P. & O'Brie, J. (2001). Schooling Disruptions: The Case of Critical Literacy. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 83-104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge UP.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). The Power of Literacy and the Literacy of Power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 63-89). London: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000a). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000b). Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000c). Designs for Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 203-234). New York: Routledge.
- Coulmas, F. (Ed.) (1984). *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing Countries*. New York: Mouton de Gruyter.
- Courage, R. (1993). The Interaction of Public and Private Literacies. *College Composition and Communication*, 44, 4, December, 484-496.
- Covino, W.A. (1994). *Magic, Rhetoric, and Literacy: An Eccentric History of the Composing Imagination*. Albany: SUNY UP.
- Covino, W.A. (1991). Magic, Literacy, and the *National Enquirer*. In H. Patricia & J. Schilb (Eds.), *Contending with Words: Composition and Rhetoric in a Postmodern Age*. New York: MLA.
- Crawford, M.D. (2004). Variations on a Theme: Students' Language and Literacy. *Journal of Teaching Writing*, 21, 1-2, 139-160.
- Croft, W. & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, S. (2007a). *Libraries Serving New Immigrant Communities*. Libraries Unlimited.
- Cuban, S. (2007b). For Some Reason I'm Just Tired: The Persistence of Domestic Workers in Community-Based Programmes. *Journal for Continuing and Adult Education*, 13.
- Cuban, S. & Anderson, J. (2007). Where's the Justice in Service-Learning. *Equity & Excellence in Education*, 40.
- Cuban, S. & Cuban, L. (2007). *Partners in Literacy: Schools and Libraries Using Technology to Build Communities*. Teachers College Press.
- Culyer, A. (1985). What's Wrong with Economics Textbooks? *Economics*, Spring, 15-17.
- Cushman, E., Kintgen, E.R., Kroll, B.M. & Rose, M. (2001). *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martins.
- Cushman, E. (1998). *The Struggle and the Tools: Oral and Literate Strategies in an Inner City Community*. Albany: State University of New York.
- Danesi, M. (1994). *Messages and Meanings: An Introduction to Semiotics*. Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Danesi, M. & Santeramo, D. (1992). *Introducing Semiotics: An Anthology of Readings*. Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Daniell, B. (1999). Envisioning Literacy: Establishing E-Mail in a First-Year Program. In D. George (Ed.), *Kitchen Cooks, Plate Twirlers and Troubadours: Writing Program Administrators Tell Their Stories* (pp. 150-161). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Daniell, B. (1988). Literacy, Politics, and Resistance: Moffett's Study of Censorship. *Journal of Teaching Writing*, 7, 237-246.

- Daniell, B. (1999). Narratives of Literacy: Connecting Composition to Culture. *College Composition and Communication*, 50, 3, February, 393-410.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Davis, D.D. (2001). Finitude's Clamor: Or, Notes Toward a Communitarian Literacy. *College Composition and Communication*, 53, 1, Sept., 119-145.
- Davis, K. (1988). Literacy in the Classroom: The Difference Between 'Writing' and 'Writing Down'. *Journal of Teaching Writing*, 7, 181-186.
- Debski, R. (1997). Support of Creativity and Collaboration in the Language Classroom: A New Role for Technology. In R. Debski, J. Gassin & M. Smith (Eds.), *Language Learning Through Social Computing* (pp. 39-65). Melbourne: University of Melbourne.
- Debski, R. & Levy, M. (1999). Introduction. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLD-CALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 8-10). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- De Escorcía, B. (1984). Team Teaching for Students of Economics: a Colombian Experience. In R. Williams, J. Swales & J. Kirkham (Eds.), *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies* (pp. 135-143). ELT Document Special, Oxford: Pergamon Press.
- de Saint-Georges, I. (2004). Materiality in Discourse: The Influence of Space and Layout in Making Meaning. In P. LeVine & R. Scollon (Eds.), *Discourse Analysis and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 71-87). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Delin, J. & Bateman, J. (2002). Describing and Critiquing Multimodal Documents. *Document Design*, 3 (2), 140-155.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Papers 1, 2, 3, 4, 6). London: Institute of Education.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Paper 5). London: Institute of Education.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2001). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Paper 7). London: Institute of Education.
- Department for Education and Skills (DfES) (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. London: DfES.
- DeVoss, D. (2002). Computer Literacies and the Roles of the Writing Center. In P. Gillespie, A. Gillam, L.F. Brown & B. Stay (Eds.), *Writing Center Research: Extending the Conversation* (pp. 167-186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dickstein, M. (1993). Damaged Literacy: The Decay of Reading. *Profession*, 93, 34-40.
- Djonov, E. (2007). Website Hierarchy and the Interaction Between Content Organization, Webpage and Navigation Design: A Systemic Functional Hypermedia Discourse Analysis Perspective. *Information Design Journal*, 15 (2), 144-162.
- Dobrin, S.I. (1997). *Constructing Knowledges: The Politics of Theory-Building and Pedagogy in Composition*. Albany: SUNY.
- Dondis, (1973). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Downing, D.B. (Ed.) (1994). *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Downing, J. (1999). Comparative Perspectives on World Literacy. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 29-54). Cresskill, NJ: Hampden.
- Downing, A. & Locke, P. (1992). *A University Course in English Grammar*. London: Prentice-Hall International.
- Dowst, K. (1982). Rev. of *The Psychology of Literacy* by Sylvia Scribner and Michael Cole. *College Composition and Communication*, 33, 332.
- Dubois, M. & Vial, I. (2000). Multimedia and Design: The Effects of Relating Multimodal

- Information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (2), 157-165.
- Dudley-Evans, A. (1987). Genre Analysis and ESP. *ELR Journal*, Vol. 1, The University of Birmingham, 1-9.
- Dudley-Evans, A. (1993). The Debate Over Milton Friedman's Theoretical Framework: An Applied Linguist's View. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Dudley-Evans, A. & Henderson, W. (1990a). *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse*. ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Dudley-Evans, A. & Henderson, W. (1990b). The Organisation of Article Introductions: Evidence of Change in Economics Writing. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 67-78). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Duffy, J. (2004). Letters from the Fair City: A Rhetorical Conception of Literacy. *College Composition and Communication*, 56, 2, Dec., 223-250.
- Dunn, P.A. (2001). *Talking Sketching Moving: Multiple Literacies in the Teaching of Writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. London: Methuen.
- Eckkrammer, E.M. (2004). Drawing on Theories of Inter-Semiotic Layering to Analyse Multimodality in Medical Self-Counselling Texts and Hypertexts. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 211-226). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ehrman, M.E. (1997). Psychological Type and Extremes of Training Outcomes in Foreign Language Reading Proficiency. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Elbow, P. (2002). Vernacular Englishes in the Writing Classroom? Probing the Culture of Literacy. In Ch. Schroeder, H. Fox & P. Bizzell (Eds.), *Alt Dis: Alternatives Discourses and the Academy* (pp. 126-138). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Eldred, J.C. (1991). Narratives of Socialization: Literacy in the Short Story. *College English*, 53, 6, October, 686-700.
- Ellsworth, N.J., Hedley, C.N. & Baratta, A.N. (Eds.) (1994). *Literacy: A Redefinition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elsasser, N. & John-Steiner, V.P. (1977). An Interactionist Approach to Advancing Literacy. *Harvard Educational Review*, 47, 3, August, 355-369.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. London: Sage.
- Erben, T. (1999). Constructing Learning in a Virtual Immersion Bath: LOTE Teacher Education Through Audiographics. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 229-248). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Evans, R. (1995). 'Masks': Literacy, Ideology, and Hegemony in the Academy. *Rhetoric Review*, 14, 1, Fall, 88-105.
- Ezell, M. & K. O'Keefe (Eds.) (1994). *Cultural Artifacts and the Production of Meaning: The Page, the Image, and the Body*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ezzaki, A., Spratt, J.E. & Wagner, D.A. (1999). Childhood Literacy Acquisition in Rural Morocco: Effects of Language Differences and Quranic Preschooling. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 183-198). Cresskill, NJ: Hampden.
- Faigley, L. (1997). Literacy After the Revolution. *College Composition and Communication*, 48, 1, February, 30-43.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and

- Intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 162-181). New York: Routledge.
- Fan, L., Tong, L. & Song, J. (1999). The Characteristics of the Chinese Language and Children's Learning to Read and Write. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 101-110). Cresskill, NJ: Hampden.
- Fei, V.L. (2004). Developing an Integrative Multi-semiotic Model. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 220-246). London: Continuum.
- Feitelson, D. (1999). Reconsidering the Effects of School and Home for Literacy in a Multicultural Cross-Language Context: The Case of Israel. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 199-212). Cresskill, NJ: Hampden.
- Felix, U. (1998). Virtual Language Learning: Potential and Practice. *ReCall*, 10 (1), 53-58.
- Felix, U. (1999). Web-Based Language Learning: A Window to the Authentic World. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 85-98). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Filliettaz, L. (2004a). The Multimodal Negotiation of Service Encounters. In P. Le Vine & R. Scollon (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002: Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington (DC): Georgetown University Press.
- Finn, P.J. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating Working-Class Children in Their Own Self Interest*. Albany: SUNY.
- Fisher, J. (1987). *Pedagogical Implications of Thematic Analysis of Economics Texts*. Unpublished MA dissertation, University of Birmingham.
- Fisher, J. (1990). Factors Influencing the Design of Syllabi and Support Materials for Non-native Speakers Studying Economics. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 84-93). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Fisher, R., Brooks, G. & Lewis, M. (Eds.) (2002). *Raising Standards in Literacy*. New York: Routledge.
- Fishman, J., Lunsford, A., McGregor, B. & Otuteye, M. (2005). Performing Writing, Performing Literacy. *College Composition and Communication*, 57, 2, Dec., 224-252.
- Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Flannery, K.T. (1995). *The Emperor's New Clothes: Literature, Literacy, and the Ideology of Style*. University of Pittsburgh.
- Fleischer, C. & Schaafsma, D. (Eds.) (1998). *Literacy and Democracy: Teacher Research and Composition Studies in Pursuit of Habitable Spaces*. Urbana, IL: NCTE.
- Flewitt, R. (2003). *Is Every Child's Voice Heard? Longitudinal Case Studies of 3-Year-Old Children's Communicative Strategies at Home and in a Preschool Playgroup*. Unpublished PhD thesis. School of Education: University of Southampton.
- Flower, L. (1996). Literate Action. In L.Z. Bloom, D.A. Daiker & E.M. White (Eds.), *Composition in the Twenty-First Century: Crisis and Change* (pp. 249-260). Carbondale: Southern Illinois UP.
- Forceville, Ch. (1988). The Case for Pictorial Metaphor: René Magritte and Other Surrealists. In A. Erjavec (Ed.), *Vestnik IX* (pp. 150-160). Institut za Marksistične Studije, Ljubljana.
- Forceville, Ch. (1994a). Towards a Delineation of Pictorial Simile. *Kodikas/Code*, 17, 1-4, 187-202.
- Forceville, Ch. (1994b). Pictorial Metaphor in Billboards: Relevance Theory Perspectives. In J.E. Möller (Ed.), *Towards a Pragmatics of the Audiovisual* vol. 1 (pp. 93-113). Münster: Nodus Publikationen.
- Forceville, Ch. (1994c). Pictorial Metaphor in Advertisements. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9, 1, 1-29.
- Forceville, Ch. (1996a). (A)symmetry in Metaphor: The Importance of Extended Context. *Poetics Today*, 16, 4, 677-708.
- Forceville, Ch. (1996b). *Pictorial Metaphor in Advertising*. London/New York: Routledge.
- Forceville, Ch. (2000a). Metaphor. In P. Bouissac (Ed.), *Encyclopedia of Semiotics* (pp.

- 411-415). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Forceville, Ch. (2000b). Educating the Eye? Kress and Van Leeuwen's *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996). Review article, *Language and Literature*, 8, 2, 163-78.
- Forceville, Ch. (2000c). Compasses, Beauty Queens and Other PCs: Pictorial Metaphors in Computer Advertisements. *Hermes, Journal of Linguistics*, 24, 31-55.
- Forceville, Ch. (2002a). Further Thoughts on Delimiting Pictorial Metaphor. *Theoria et Historia Scientiarum*, 6, 1, 213-27.
- Forceville, Ch. (2002b). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1, 1-14.
- Forceville, Ch. (2004). The Role of Non-verbal Sound and Music in Multimodal Metaphor. In H. Aertsen, M. Hannay & R. Lyall (Eds.), *Words in Their Places: A Festschrift for J. Lachlan Mackenzie* (pp. 65-78). Amsterdam: Faculty of Arts, VU Amsterdam.
- Forceville, Ch. (2005a). Cognitive Linguistics and Multimodal Metaphor. In K. Sachs-Hombach (Ed.), *Bildwissenschaft: Zwischen Reflektion und Anwendung* (pp. 264-284). Cologne: Von Halem.
- Forceville, C. (2005b). Multimodal Metaphors in Commercials. Paper for the 9th International Pragmatics Association (IPrA) Conference (The pragmatics of multimodal representations panel), July 10-15, Riva del Garda, Italy.
- Forceville, Ch. (2006a). Review of Jonathan Charteris-Black, *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis* (MacMillan/Palgrave 2004). *Language and Literature*, 15, 402-405.
- Forceville, Ch. (2006b). Review of Zoltán Kövecses, *Metaphor in Culture: Universality and Variation* (Cambridge University Press 2005). *Journal of Pragmatics*, 38, 1528-1531.
- Forceville, Ch. (2006c). Non-verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivist Framework: Agendas for Research. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.R. de Mendoza Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 379-402). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, Ch., Hekkert, P. & Tan, E. (2006). The Adaptive Value of Metaphors. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Eds.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Einladung zu Disziplinexternen Perspektiven auf Literatur* (pp. 85-109). Paderborn: Mentis.
- Forceville, Ch. (2007). Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials. *The Public Journal of Semiotics*, 1, 1, 19-51.
- Forceville, C. & Eduardo Urios-Aparisi, (Eds.) (forthcoming). *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fox, D.L. & Vogel, M. (1994). Dialects and Language Attitudes: Reclaiming Language and Literacy in the Writing Classroom. *Journal of Teaching Writing*, 13, 1-2, 55-74.
- Fox, R.F. (Ed.) (1994). *Images in Language, Media, and Mind*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fox, S.L. (1999). Inviting Students to Join the Literacy Conversation: Toward a Collaborative Pedagogy for Academic Literacy. In K.L. Weese, Fox, S.L. & Greene, S. (Eds.), *Teaching Academic Literacy: The Uses of Teacher-Research in Developing a Writing Program* (pp. 21-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Franks, A. & Jewitt, C. (2001). The Meaning of Action in Learning and Teaching. *British Educational Research Journal*, 27, (2), 201-218.
- Freire, P. (1970). Adult Literacy Processes as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40, 205-225.
- Fries, P.H. (1995). Themes, Methods of Development and Texts. In R. Hasan & P. Fries (Eds.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* (pp. 317-360). Amsterdam: Benjamins.
- Fuller, B., Edwards, J.H.Y. & Gorman, K. (1999). Does Rising Literacy Spark Economic Growth? Commercial Expansion in Mexico. In D.A. Wagner. (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 373-396). Cresskill, NJ: Hampden.
- Furstenberg, G. (1997). Teaching with Technology: What Is at Stake? *ADFL Bulletin*, 28, (3), 21-25.
- Gale, F. (1994). *Political Literacy: Rhetoric, Ideology, and the Possibility of Justice*. Albany: SUNY.

- Gale, X.-L. (1999). Speaking English in My Dream: A Tale of Literacy. In G. Haroian-Guerin (Ed.), *The Personal Narrative: Writing Ourselves as Teachers and Scholars*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Gamliel, A. (1985). *Educational Imperatives in Adult Literacy*. Wellesley Hills, MA: Windsor Press.
- Garrett, N. (1998). Where Do Research and Practice Meet? Developing a Discipline. *ReCall*, 10 (1), 7-12.
- Garrett, P. (1994). *Interview with Chief Editor of Graphic Design - The Economist Magazine*, London: 17th August.
- Gass, S. & Varonis, E. (1994). Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (3), 283-302.
- Gee, J.P. (1993). What Is Literacy?. In L.M. Cleary & M.D. Linn (Eds.), *Linguistics for Teachers* (pp. 257-264). New York: McGraw-Hill.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol, PA: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2000a). The New Literacy Studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social. In David Barton, et al. (Eds.), *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2000b). New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 43-68). New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41, 2, Nov.
- Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Westview.
- Geisler, C. (1994). *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geisler, C. (1992). Exploring Academic Literacy: An Experiment in Composing. *College Composition and Communication*, 43, 1, February, 39-54.
- Geisler, C. (1994). Literacy and Expertise in the Academy. *Language and Learning Across the Disciplines*, 1, 1, January, 35-57.
- George, D. & Shoos, D. (1999). Dropping Bread Crumbs in the Intertextual Forest: Critical Literacy in a Postmodern Age. In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 115-128). Ed. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Gentner, D (1998) Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift. *Children Development*, Vol. 59, 47- 59.
- Gere, A.R. (1994). Literacy and Difference in 19th-Century Women's Clubs. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Gerrard, B. (1993). The Significance of Interpretation in Economics. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Gibbs, R.W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. (Ed.) (forthcoming). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. & Gerard J.S. (Eds.) (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. In R.E. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ and London: Lawrence Erlbaum.
- Gillen, J. (2003a). *The Language of Children*. London: Routledge.
- Gillen, J. (2003b). Engaged from Birth: Children Under Two Talking on Telephones. In A. Schorr, B. Campbell & M. Schenk (Eds.), *Communication Research and Media Science in Europe* (pp. 479-497). Berlin: DeGruyter.

- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Handbook of Early Childhood Literacy*. Thousand Oaks, CA/London: Sage Publications.
- Gillen, J. & Petersen, A. (2005). Discourse Analysis. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA/London: Sage Publications.
- Gillette, A. (1999). The Experimental World Literacy Program: A Unique International Effort Revisited. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 353-372). Cresskill, NJ: Hampden.
- Gilyard, K. (2000). Literacy, Identity, Imagination, Flight. *College Composition and Communication*, 52, 2, December, 260-272.
- Gilyard, K. (1991). *Voices of the Self: A Study of Language Competence*. Detroit: Wayne State UP.
- Giroux, H.A. (1988). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. *Educational Theory*, 38, Winter, 61-75.
- Giroux, H.A. (1992). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. *Journal of Advanced Composition*, 12, 1, Winter, 15-26.
- Glenn, C. (1993). Medieval Literacy Outside the Academy: Popular Practice and Individual Technique. *College Composition and Communication*, 44, 4, December, 497-508.
- Glenn, C. (2001). Popular Literacy in the Middle Ages: *The Book of Margery Kempe*. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 56-73). University of Pittsburgh.
- Glenn, C. (2001). Social Place and Literacies in John Foxe's *Actes and Monuments*. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 94-106). University of Pittsburgh.
- Goffman, E. (1974a). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldblatt, E. (2005). Alinsky's Reveille: A Community Organizing Model for Neighborhood-Based Literacy Projects. *College English*, 67, 3, Jan., 274-295.
- Goldin-Meadow (2000). Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners. *Child Development*, 71, (1), 231-239
- Goldman, S.R. & Trueba, H.T. (Eds.) (1987). *Becoming Literate in English as a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goleman, J. (2002). Educating Literacy Instructors: Practice Versus Expression. In B. Pytlík & S. Liggett (Ed.), *Preparing College Teachers of Writing: Histories, Theories, Practices, and Programs* (pp. 86-96). Oxford UP.
- Gombrich, E. (1960). *Art and Illusion: A Study of the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Gombrich, E. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in Depth. *Social Studies of Science*, 25, 237-274.
- Goodwin, C. (1996). Transparent Vision. In E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 489-522.
- Goody, J., & Watt, I. (1962-3). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5, 304-45.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge UP.
- Gorzelsky, G. (2005). *The Language of Experience: Literate Practices and Social Change*. University of Pittsburgh.
- Grabill, J.T. (2001). *Community Literacy Programs and the Politics of Change*. Albany: SUNY.
- Graff, H.J. (1987). *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: Indiana UP.
- Graff, H.J. (1991). *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Graff, H.J. (1995). *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*.

- University of Pittsburgh.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. London: Sage.
- Green, A.C. (1997). Collaborative Grouping and Personality Theory. In A.S. Horning & Sudol, R.A. (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Greenbaum, A. (1998). 'Wat'cha Think? I Can't Spell?': Constructing Literacy in the Postcolonial Classroom. *Composition Forum*, 9, 1, Spring, 1-9.
- Greene, J.C. (1994). Misperceptions of Literacy: A Critique of an Anglocentric Bias in Histories of American Literacy. *Written Communication*, 11, 3, July, 251-269.
- Grimm, N.M. (1999). *Good Intentions: Writing Center Work for Postmodern Times*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- Gruber, S. (2002). Using the Web to Enhance Students' Critical Literacy Skills. In D. Roen, V. Pantoja, L. Yena, S.K. Miller & E. Waggoner (Eds.), *Strategies for Teaching First-Year Composition* (pp. 464-469). Urbana, IL: NCTE.
- Gudschinsky, S.C. (1982). *Literacy: The Growing Influence of Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter.
- Guerra, J.C. (2004). Emerging Representations, Situated Literacies, and the Practice of Transcultural Repositioning. In M.H. Kells, V. Balester & V. Villanueva (Eds.), *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education* (pp. 7-23), Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Guerra, J.C. (1997). The Place of Intercultural Literacy in the Writing Classroom. In C. Severino, J.C. Guerra & J.E. Butler (Eds.), *Writing in Multicultural Settings* (pp. 248-260). New York: MLA.
- Gumperz, J. (1982a). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guo, L. (2004). Multimodality in a Biology Textbook. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 196-219). London: Continuum.
- Gurak, L. (2001). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness*. New Haven, CT: Yale UP.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in Literary Texts: A Study of Some Grammatical and Lexical Features of English Discourse*. The Hague: Mouton.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. London: Heinemann.
- Haddad, W. (1999). What Next for World Literacy: An Afterword. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 397-398). Cresskill, NJ: Hampton.
- Hall, D.D. (1994). Literacy, Culture, and Authority. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, J. (1994). *Illustrated Dictionary of Symbols in Eastern and Western Art*. London: John Murray.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1976). *System and Function in Language* (Ed. G.R. Kress). London: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1986). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. (1987). Language and the Order of Nature. In D. Attridge, A. Durant et.al. (Eds.), *The Linguistics of Writing* (pp. 135-154). Manchester: Manchester University Press.
- Halliday, M.A.K. (1991). The Notion of Context in Language Education. In Th. Lk & M. McCausland (Eds.), *Language Education: Interaction and Development. Proceedings of the International Conference, Vietnam, 30 March - 1 April 1991*

- (pp. 1-26). Launceston, Tasmania: University of Tasmania.
- Halliday, M.A.K. (1992). How Do You Mean? In M. Davies & L. Ravelli (Eds.), *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice* (pp. 20-35). London and New York: Pinter Publishers.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. (1999). *Constructing Experience through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. London: Cassell.
- Halpern, D.F. & Murphy, S.E. (Eds.) (2002). *From Work-Family Balance to Work-Family Interaction: Changing the Metaphor* (pp. 3-9). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamilton, M. (1996). A History of Adult Basic Education. In R. Fieldhouse (Ed.), *A History of Modern Adult Education* (pp. 142-165). National Institute of Adult Continuing Education: Leicester.
- Hamilton, M. (2000). Exploring Literacy as Social Practice through Media Photographs. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies*. Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Ethnography for the Classroom. In Special Issue of the *Journal of Curriculum Studies* (renamed *Pedagogy, Culture and Society*) on Literacy in the Curriculum, Vol 7, No. 3, 429-444.
- Hamilton, M. (2005). *Just Do It: Literacies, Everyday Learning and the Irrelevance of Pedagogy*. Key note paper presented at CRLI International Conference "What Difference a Pedagogy Makes", 24 – 25th June 2005.
- Hamilton, M. (2005). Understanding the Everyday: Adult Lives, Literacies and Informal Learning. In A. McKeough, L. Phillips, V. Timmons & J. Lupart (Eds.), *Understanding Literacy Development: A Global View*. Newark, NJ: Laurence Erlbaum.
- Hamilton, M. (2006). Practitioner Research: Just a Fling or a Long-term Relationship? *REFLECT*, Issue 6, 14-18. NRDC: London.
- Hamilton, M. (2007). Reflections on Agency and Change in the Policy Process. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol 59, 2, June, 249-260.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey (IALS): What Does it Really Measure? In *The International Review of Education*, UNESCO.
- Hamilton, M., Barton, D. & Ivanic, R. (Eds.) (1994). *Worlds of Literacy. Multilingual Matters*, Clevedon.
- Hamilton, M. Davies, P. & James, K. (Eds.) (2007). *Practitioners Leading Research*. London: NRDC.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2005). Imagined Spaces. *Adults Learning*, 7 (1), 18-20.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2006). *The Changing Face of Adult Literacy, Language and Numeracy 1970-2000: A Critical History*. Trentham Books.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2007). Deliberative Policy Analysis: Adult Literacy Assessment and the Politics of Change. *Journal of Educational Policy*, 22, 5, 573-594.
- Hamilton, M. & Moss, W. (1995). The Challenge of Linking Research and Practice: Ways of Learning in Adult Basic Education. In M. Hamilton & A. Withnall (Eds.), *Innovations in Continuing Education Provision, Teaching and Learning: Research Perspectives* (pp. 113-120). Lancaster University, Department of Continuing Education.
- Hamilton, M. & Stasinopoulos, M. (1987). *Literacy, Numeracy and Adults: Evidence from the National Child Development Survey*. Adult Literacy and Basic Skills Unit, London.
- Hamilton, M. & Wilson, A. (Eds.) (2005). *New Ways of Engaging New Learners: Insights from the First Round of the Practitioner-Led Research Initiative*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Hampel, R. & Baber, E. (2003). Using Internet-Based Audio-Graphic and Video

- Conferencing for Language Teaching and Learning. In U. Felix (Ed.), *Language Learning On-line: Towards Best Practice* (pp. 171-191). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Haroian-Guerin, G. (Ed.) (1999). *The Personal Narrative: Writing Ourselves as Teachers and Scholars*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Hartley, J. (1985). *Designing Instructional Text* (2nd ed.). London: Kogan Page Ltd.
- Hasan, R. (1981). What's Going On: A Dynamic View of Context in Language. In J.E. Copeland & P. W. Davis (Eds.), *The Seventh LACUS Forum* (pp. 106-121). Columbia SC: Hornbeam Press.
- Hasan, R. (1993). Context for Meaning. In J.E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992* (pp. 79-103). Washington. D.C.: Georgetown University Press.
- Hasan, R. (1995). The Conception of Context in Text. In P.H. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, Vol. 1 (pp. 183-296). Norwood New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying, Ways of Meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan* (Eds. C. Cloran, D. Butt & G. Williams). London: Cassell.
- Hauck, M. & Haezwindt, B. (1999). Adding a New Perspective to Distance (Language) Learning and Teaching - The Tutor's Perspective. *ReCALL*, 11 (2), 46-54.
- Havelock, E. (1982). *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton UP.
- Havelock, E. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Yale UP.
- Hawisher, G.E., & Selfe, C.L. with Moraski, B. & Pearson, M. (2004). Becoming Literate in the Information Age: Cultural Ecologies and the Literacies of Technology. *College Composition and Communication*, 55, 4, June, 642-692.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (2000). *Global Literacies and the World-Wide Web*. New York: Routledge.
- Hawisher, G.E. & Soter, A.O. (Eds.) (1999). *On Literacy and Its Teaching: Issues in English Education*. Albany: SUNY UP.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (Eds.) (1999). *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Heath, S.B. (1982). Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hecht, M.L., Collier, M.J. Ribeiro, S.A. (1993). *African American Communication: Ethnic Identity and Cultural Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henderson, W. (1986). Metaphor in Economics. In M. Coulthard (Ed.), *Talking About Text* (pp. 109-127). Discourse Analysis Monograph No.13, University of Birmingham: English Language Research.
- Henderson, W. (1993). The Problem of Edgeworth's Style. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Henderson, W. & Dudley-Evans, A. (Eds.) (1990). Introduction: The Analysis of Economics Discourse. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 2-15). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Henderson, W. & Hewings, A. (1987a). *Reading Economics: How Text Helps or Hinders*. British National Bibliography Research Fund Report 28, London: The British Library.
- Henderson, W. & Hewings, A. (1987b). The Language of Economics: The Problems of Terminology. *Economics*, Winter, 123-127.
- Henderson, W. & Hewings, M. (1990). A Language of Model Building? In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 43-54). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Hewings, A. (1990). Aspects of the Language of Economics Textbooks. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 29-42). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.

- Hewings, A. & Henderson, W. (1987). A Link Between Genre and Schemata: A Case Study of Economics Text. *ELR Journal*, 1, University of Birmingham, 156-175.
- Hillier, Y. & Hamilton, M. (2004). Changing Faces of Adult Literacy, Numeracy and ESOL, *Literacy Today*. London: National Literacy Trust.
- Hodge, R. (2003). *A Review of Recent Ethnographies of Literacy*. Lancaster Literacy Research Centre, Working Paper No. 1.
- Hodge, R. (2006). *Effective Practices in Family Literacy, Language and Numeracy Project: Inspiration and Aspiration: Exploring the Nature of Success of FLLN Provision in a Multilingual Context*. Lancaster Literacy Research Centre, Working Paper No 12.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Boston: George Allen and Unwin.
- Hofinger, A. & Ventola, E. (2004). Multimodality in Operation: Language and Picture in a Museum. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 193-209). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Holland, D., Skinner, D. & Cain, C. (2001). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Hollis, K. (2001). Plays of Heteroglossia: Labor Drama at the Bryn Mawr Summer School for Women Workers. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 151-174). University of Pittsburgh.
- Hollis, R. (1994). *Graphic Design: A Concise History*. London: Thames and Hudson.
- Holzman, M. (1991). Observations on Literacy: Gender, Race, and Class. In R. Bullock, J. Trimbur & C. Schuster (Eds.), *The Politics of Writing Instruction: Postsecondary* (pp. 297-306). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Horn, L.R. (2001). *A Natural History of Negation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Horn, L.R. (2004). Implicature. In L.R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 3-28). Oxford: Blackwell.
- Horning, A.S. (1997). The Psycholinguistics of Revising. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Horning, A.S., & Sudol, R.A. (Eds.) (1997). *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Houghton, D. & King, P. (1990). What it Makes Sense to Ask: Students' and Lecturer's Questions in English for Development Economics. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 95-114). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Hourigan, M.M. (1994). *Literacy as Social Exchange: Intersections of Class, Gender, and Culture*. Albany: SUNY UP.
- Houston, R.A. (1988). *Literacy in Early Modern European Culture and Education 1500-1800*. London: Longman.
- Hull, G. (Ed.) (1997). *Changing Work, Changing Workers: Critical Perspectives on Language, Literacy, and Skills*. SUNY.
- Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137, 1/4, 23-39.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice. *Visual Communication*, 2 (1), 29-57.
- Inman, J.A., Reed, C. & Sands, P. (Eds.) (2003). *Electronic Collaboration in the Humanities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Iredale, R. (1999). Literacy and the Perils of Economics. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 341-352). Cresskill, NJ: Hampden.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18, (3), 220-245.
- Ivanič, R. (2004). Intertextual Practices in the Construction of Multimodal Texts in Inquiry-based Learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ivanič, R. (2005). The Discoursal Construction of Writer Identity. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy*

- Research. Revised Edition, Cresskill, NJ.: Hampton Press.
- Ivanič, R. Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. and Barton, D. (2006). *Linking Learning and Everyday Life: A Social Perspective on Adult Language, Literacy and Numeracy Classes*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Ivanič, R., Beck, D. Burgess, G., , Gilbert, K., Hodson, R., Hudson, R. & Woods, C. (2004). *Listening to Learners: Practitioner Research on the Adult Learners' Lives Project*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Ivanič, R. & Tseng, M.L. (2005). *Understanding the Relationships between Learning and Teaching: An Analysis of the Contribution of Applied Linguistics*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Jenks, C. (Ed.) (1995). *Visual Culture*. London: Routledge.
- Jennings, E.M. & Purves, A.C. (Eds.) (1991). *Literate Systems and Individual Lives: Perspectives on Literacy and Schooling*. Albany: SUNY.
- Jewitt, C. (1999). A Social Semiotic Analysis of Male Heterosexuality in Sexual Health Resources: The Case of Images. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 1 (4), 263-280.
- Jewitt, C. (2002). The Move from Page to Screen: The Multimodal Reshaping of School English. *Visual Communication*, 1 (2), 171-195.
- Jewitt, C. (2003). Re-thinking Assessment: Multimodality, Literacy and Computer Mediated Learning. *Assessment in Education*, 10 (1), 82-102.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2002). More than Words: The Construction of Scientific Entities through Image, Gesture and Movement in the Science Classroom. In J. Koppen, I. Lunt & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe, Culture, Values, Institutions in Transition* (pp. 225-245). Berlin: Waxmann.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2000). Learning as Sign Making: Materiality as an Aspect of Learning in the Science Classroom. *Zeitschrift für Erziehungs-Wissenschaft*, 2 (3), 267-284.
- Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). Teaching and Learning Beyond Language. *Teaching Education*, 11 (3), 327-343.
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2001). Visual Social Semiotics. In T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *A Handbook of Visual Analysis* (pp. 134-156). London: Sage.
- Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. (1980). Cohesion in Written Business Discourse: Some Contrasts. *The ESP Journal*, Vol. 1, 1, 37-43.
- Johns, A. (1986). The Language of Business. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 7, Cambridge University Press, 3-17.
- Johns, A.M. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. New York: Cambridge UP.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- De Joia, A. & Stenton, A. (1980). *Terms in Systemic Linguistics: A Guide to Halliday*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Jordan, R.R. (1978). Language Practice Materials for Economists. In A. Mountford & R. Mackay (Eds.), *English For Specific Purposes* (pp. 179-189). Longman.
- Jordan, R.R. (1984). Motivation in ESP: A Case Study of Methods and Materials for Economics. In G. James (Ed.), *The ESP Classroom -Methodology, Materials, Expectations* (pp. 82-88). Exeter Linguistic Series 7, University of Exeter.
- Jordan, R.R. (1990). He Said: Quote....Unquote. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 79-83). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Juzwik, M. (2004). Towards an Ethics of Answerability: Reconsidering Dialogism in Sociocultural Literacy Research. *College Composition and Communication*, 55, 3, February, 536-567.
- Kaindl, K. (2004). Multimodality in the Translation of Humour in Comics. In E. Ventola,

- C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 173-192). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogical Supplement. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 239-248). New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000a). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000b). Changing the Role of Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 121-148). New York: Routledge.
- Kaltenbacher, M. (2004). Multimodality in Language Teaching CD-ROMs. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 119-136). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kates, S. (2006). Literacy, Voting Rights, and the Citizenship Schools in the South, 1957-70. *College Composition and Communication*, 57, 3, Feb., 479-502.
- Keller-Cohen, D. (Ed.) (1994). *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Keller-Cohen, D. (1994). The Web of Literacy: Speaking, Reading, and Writing in 17th- and 18th-Century America. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Kells, M.H., Balester, V. & Villanueva, V. (Eds.) (2004). *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kelm, O.R. (1998). The Use of Electronic Mail in Foreign Language Classes. In J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens (Eds.), *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom* (pp. 141-153). Austin/Texas: Labyrinth Publications.
- Kendon, A. (1992). The Negotiation of Context in Face-to-Face Interaction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (1), 109-128.
- Kenner, C. (2003). Embodied Knowledge: Young Children's Engagement with the Act of Writing. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (chapter 6). New York: Peter Lang.
- Kenner, C. & Kress, G. (2003). The Multisemiotic Resources of Biliterate Children. *Journal of Early Childhood*, 3 (2), 179-202.
- Kern, R.G. (1995). Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-476.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language Teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Koehnecke, D.S. (1997). Personality and Writing Process Preferences of Teachers Related to the Use of Computers. In A.S. Horning & Sudol, R.A. (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Kok, A. (2004). Multisemiotic Mediation in Hypertext. In K. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 131-159). London and New York: Continuum.
- Kopp, R. (1995). *Metaphor Therapy: Using Client-Generated Metaphors in Psychotherapy*. London: Routledge.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Anchor/Doubleday.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*. New York: Crown.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *Modern*

- Language Journal*, 70 (4), 366-372.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kress, G. (1993a). Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (2), 169-191.
- Kress, G. (1993b). Genre as Social Process. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Power of Literacy: A Genre Approach to Writing*. London: Falmer Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (1998). Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text. In I. Snyder (Ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 53-79). London: Routledge.
- Kress, G. (2000a). Design and Transformation: New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). London: Routledge.
- Kress, G. (2000b). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). Australia: Macmillan Publishers.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge Falmer.
- Kress, G. & Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Institute of Education, University of London.
- Kress, G. & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (pp. 1-18). New York: Peter Lang.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Kress, G., Leite-Garcia, R. & van Leeuwen, T. (1997). Discourse Semiotics. In T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 257-287). London: Sage Publications.
- Kress, G., Ogborn, J. & Martins, I. (1998). A Satellite View of Language. *Language Awareness*, 2-3, 69-89.
- Kress, G. & Sidiropoulou, C. (2008) Klassrumdesign. In A. Rostavall & S. Selander (Eds.), *Design for Larande*. Norstedts Akademiska Forlag, Sweden.
- Kress, G & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). Front Pages: The (Critical) Analysis of Newspaper Layout. In A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343-368.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Laidlaw, L. (2005). *Reinventing Curriculum: A Complex Perspective on Literacy and Writing*. Mahwah: Erlbaum.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lancaster, L. (2001). Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (2), August.
- Lanham, R.A. (1983). *Literacy and the Future of Humanism*. New Haven: Yale UP.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Larsen, S.E. (1994). Semiotics. In R.E Asher (Ed.), *The Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 3821-3832). Oxford: Pergamon Press.
- Laseau, P. (1989). *Graphic Thinking for Architects and Designers*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawley, J.D. & Tompkins, P.L. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modeling*. Anglo American Book Company.
- Lecourt, D. (1999). The Ideological Consequences of Technology and Education: The Case for Critical Pedagogy. In M. Selinger & J. Pearson (Eds.), *Telematics in Education: Trends and Issues* (pp. 51-75). Amsterdam: Pergamon.
- Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.) (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemke, J.L. (1983). Thematic Analysis: Systems, Structures and Strategies. *Semiotic Inquiry*, Vol. 3, 159-187.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, J.L. (1995). *Textual Publics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Lemke, J.L. (1995). Intertextuality and Text Semantics. In P. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives* (pp. 85-114). Vol. L in the series *Advances in Discourse*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, J.L. (1998). Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse and Science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Lemke, J.L. (1999). Typological and Topological Meaning in Diagnostic Discourse. *Discourse Processes*, 27(2), 173-185.
- Lemke, J.L. (2000a). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), 273-290.
- Lemke, J.L. (2000b). Opening Up Closure: Semiotics Across Scales. In J. Chandler & G. van de Vijver (Eds.), *Closure: Emergent Organizations and their Dynamics* (pp. 100-111). New York: New York Academy of Sciences.
- Lemke, J. (2000c). Introduction: Language and Other Semiotic Systems in Education. *Linguistics and Education*, 10 (3), 307-334.
- Lemke, J.L. (2002a). Discursive Technologies and the Social Organization of Meaning. *Folia Linguistica*, 35 (1-2), 79 -96.
- Lemke, J.L. (2002b). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325.
- Lemke, J.L. (2003). The Role of Texts in the Technologies of Social Organization. In R. Wodak & G. Weiss (Eds.), *Theory and Interdisciplinarity in Critical Discourse Analysis* (pp. 130-149). London: Macmillan/Palgrave.
- Levine, K. (1987). *The Social Context of Literacy*.
- Levinson, S.C. (1989). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levy, M. (1997). Project-based Learning for Language Teachers: Reflecting on the Process. In R. Debski, J. Gassin & M. Smith (Eds.), *Language Learning through Social Computing* (pp. 179-199). Melbourne: University of Melbourne.
- Levy, M. (1998). Two Conceptions of Learning and Their Implication for CALL at the Tertiary Level. *ReCall*, 10 (1), 86-94.

- Lewis, C. (2001). *Literary Practices as Social Acts: Power, Status, and Cultural Norms in the Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C. (2006). What's Discourse Got to Do with It? A Meditation on Critical Discourse Analysis in Literacy Research. *Research in the Teaching of English*, 40, 3, Feb..
- Lim, F.V. (2004a). Developing an Integrative Multisemiotic Model. In K.L. O'Hallaron (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.
- Lim, F.V. (2004b). Problematising 'Semiotic Resource'. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 51-63). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Limber, S. & Flekkoy, M. (1995). The U.N. Convention on the Rights of the Child: Its Relevance for Social Scientists. *Social Policy for the Society for Research in Child Development*, 9 (2), 1-15
- Lo Bianco, J. (2000). Multiliteracies and Multilingualism. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 92-105). New York: Routledge.
- Lochman, D.T. (1989). 'A Dialogue of One': Orality and Literacy in the Writing Center. *The Writing Center Journal*, 10, Fall/Winter, 19-30.
- Lotto, E. (1989). Utterance and Text in Freshman English. *College English*, 51, 677-687.
- Loue, S. (2008). *The Transformative Power of Metaphor in Therapy*. U.S. Springer Publishing Co Inc.
- Lu, M.-Z. (1999). Redefining the Literate Self: The Politics of Critical Affirmation. *College Composition and Communication*, 51, 2, December, 172-194.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. London: The Falmer Press.
- Luke, A. (1997a). Critical Approaches to Literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 2. (pp. 143-151). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Luke, A. (1997b). The Material Effects of the Word: Apologies, 'Stolen Children' and Public Discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 343-368.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice* (pp. 1-18). Sydney, Australia: Allen and Unwin.
- Luke, A. (1998). Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 308-338). New York: Longman
- Luke, A., McHoul, A. & Mey, J.L. (1990). On the Limits of Language Planning: Class, State and Power. In R.B. Baldauf, Jr., & A. Luke (Eds.), *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific* (pp. 25-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Luke, A. & Walton, C. (1994). Teaching and Assessing Critical Reading. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1194-1198). Oxford, UK: Pergamon.
- Luke, C. (2000). Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 69-91). New York: Routledge.
- Lull, J. (1995). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. Cambridge: Polity.
- Lunsford, A., Moglen, A.H. & Slevin, J. (Eds.) (1990). *The Right to Literacy*. New York: MLA.
- Lutz, R. (1949). *Graphic Presentation Simplified: A Guide to the Use of Graphic Methods in Business*. New York: Funk and Wagnalls.
- Lynch, D.A. & Wysocki, A.F. (2003). From First-Year Composition to Second-Year Multiliteracies: Integrating Instruction in Oral, Written, and Visual Communication at a Technological University. *WPA: Writing Program Administration*, 26, 3, Spring, 149-170.
- Macedo, D. (1991). The Politics of an Emancipatory Literacy in Cape Verde. In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* (pp. 147-159). London: Bergen and Garvey.

- Mackey, M. (2003). Television and the Teenage Literate: Discourses of *Felicity*. *College English*, 65, 4, March, 389-410.
- Maki, U. (1993). Two Philosophies of the Rhetoric of Economics. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Malcom, P., Murray, C. & Theilgaard, A. (1997). *Mutative Metaphors in Psychotherapy: The Aeolian Mode*. London: Kingsley Publishers.
- Maley, A., Duff, A. & Grellet, F. (1980). *The Mind's Eye: Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowitz, H. (1999). Textual Trouble in River City: Literacy, Rhetoric, and Consumerism in *The Music Man*. *College English*, 62, 1, September, 58-82.
- Malinowitz, H. (2003). The Uses of Literacy in a Globalized, Post-September 11 World. In L.Z. Bloom, D.A. Daiker & E.M. White (Eds.), *Composition Studies in the New Millennium: Rereading the Past, Rewriting the Future* (pp. 237-251). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. Ogden & I. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296-336). London: Kegan Paul.
- Mangubhai, F. (1999). Literacy in the South Pacific: Some Multilingual and Multiethnic Issues. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 213-142). Cresskill, NJ: Hampden.
- Marback, R. (2001). Ebonics: Theorizing in Public Our Attitudes toward Literacy. *College Composition and Communication*, 53, 1, Sept., 11-32.
- Marchese, F.T. (Ed.) (1995). *Understanding Images: Finding Meaning in Digital Imagery*. Santa Clara, California: TELOS - The Electronic Library of Science, Springer-Verlag Publishers.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (2002). Fair Trade: Negotiating Meaning in Multimodal Texts. In P. Coppock (Ed.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing* (pp. 311-338). Turnhout: Brepols.
- Martin, J., Matthiessen, M. & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martinez, R. (2000). Rhythm in Multimodal Texts. *Leonardo*, 33, 4, 289-297.
- Masiello, F. (1994). Literacy, Gender, and Transnational Meddling. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Mason, M. (1990). Dancing on Air: Analysis of a Passage from an Economics Textbook. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 16-28). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Matthiessen C. (1993). Register in the Round: Diversity in a Unified Theory of Register Analysis. In M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 221-292). London and New York: Pinter Publishers.
- Matthiessen C. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Science Publishers.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, Vol. 12, 1, 3-22.
- Maybury, M.T. (Ed.) (1993). *Intelligent Multimedia Interfaces*. London: AAAI Press/The MIT Press.
- Mayher, J.S. (1990). *Uncommon Sense: Theoretical Practice in Language Education*. Boynton/Cook. Rev. in *Composition Chronicle* September 1990.
- McCloskey, D. (1983). The Rhetoric of Economics. *Journal of Economic Literature*, Vol. 21, 481-517.
- McCloskey, D. (1984). Communications: Reply to Caldwell and Coats. *Journal of Economic Literature*, Vol. 22, 579-580.
- McCloskey, D. (1986). *The Rhetoric of Economics*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- McCloskey, D. (1990). *If You're So Smart: The Narrative of Economic Expertise*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McConnell, C.R. (1982). Readability Formulas as Applied to College Economics Textbooks. *Journal of Reading*, Vol. 26, 1 October, 14-17.
- McCormick, K. & Jones, D.C. (2000). Developing a Professional and Technical Writing Major That Integrates Composition Theory, Literacy Theory, and Cultural Studies.

- In L.K. Shamon, R.M. Howard, S. Jamieson & R.A. Schwegler (Eds.), *Coming of Age: The Advanced Writing Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- McHenry, E. (1999). Rereading Literacy Legacy: New Considerations of the 19th-Century African-American Reader and Writer. *Callaloo*, 22, 2, 477-482.
- McHenry, E. & Heath, S.B. (1994). The Literate and the Literary: African-American Readers as Writers 1830-1940. *Written Communication*, 11, 4, October.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Signet Books.
- McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Massege*. London: Penguin Press.
- McNeill, D. (1985). So You Think Gestures are Non-verbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McTear, M. (1985). *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell
- Mead, R. & Lilley, A.D. (1975). The Use of Visual Materials in Teaching English to Economics Students. *English Language Teaching Journal*, Vol. 29, 2, 151-156.
- Mead, R. & Henderson, W. (1983). Conditional form and Meaning in Economics Text. *The ESP Journal*, Vol. 2, 2, 139-160.
- Meng, A.P.K. (2004). Making History in From Colony to Nation: A Multimodal Analysis of a Museum Exhibition in Singapore. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 28-54). London: Continuum.
- Meskill, C. (1999). Conclusion: 20 Minutes Into the Future. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues* (pp. 459-469). Alexandria: TESOL.
- Michaels, S. & Sohmer, R. (2000). Narratives and Inscriptions: Cultural Tools, Power and Powerful Sense-Making. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 267-288). New York: Routledge.
- Michalowski, P. (1994). Early Literacy Revisited. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Miller, K.D. (2004). Plymouth Rock Landed on Us: Malcolm X's Whiteness Theory as a Basis for Alternative Literacy. *College Composition and Communication*, 56, 2, Dec., 199-222.
- Minter, D.W., Gere, A.R. & Keller-Cohen, D. (1995). Learning Literacies. *College English*, 57, 6, October, 669-87.
- Mirowski, P. (1991). The When, the How and the Why of Mathematical Expression in the History of Economic Analysis. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 5, 1, Winter, 145-157.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Mitsikopoulou, B. & Koutsogiannis, D. (2007). The Iraq War as Curricular Knowledge: From the Political to the Pedagogic Divide. In L. Chouliaraki (Ed.), *The Soft Power of War* (pp. 85-107). London: John Benjamins.
- Morris, P. (2004). A Critical and Dynamic Literacy in the Computer Classroom: Bridging the Gap between School Literacy and Workplace Literacy. In J. Inman, Ch. Reed & P. Sands (Eds.), *Electronic Collaboration in the Humanities: Issues and Options*. (pp. 295-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montague, J. (1993). *Basic Perspective Drawing: A Visual Approach* (2nd Edition). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Morris, P.J. & Tchudi, S. (1998). *The New Literacy: Moving Beyond the 3Rs*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Mparutsa, C., Love, A. & Morrison, A. (1991). Bringing Concord to the ESL Classroom. *ELR Journal*, Vol.4, The University of Birmingham, 115-134.
- Muntigl, P. (2004). Modelling Multiple Semiotic Systems: The Case of Gesture and Speech. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 31-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Eds.) (1997). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.

- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, Vol. 10, 1-35.
- Myers, G. (1990). *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, G. (1996). Strategic Vagueness in Academic Writing. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Myers, M. (1996). *Changing Our Minds: Negotiating English and Literacy*. Urbana, IL: NCTE.
- Nadin, M. (1985). The Meaning of the Visual: On Defining the Field. *Semiotica*, 52, 3/4, 295-301.
- Nakata, M. (2000). History, Cultural Diversity and English Language Teaching. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 106-120). New York: Routledge.
- Nalon, E. (2000). Multimodal Meaning Making: Perfume Advertisements and the Human Body. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 213-225). Compobasso: Palladino.
- The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. *The Neglected 'R': The Need for a Revolution in Writing Instruction*. The College Board. April 2003. <<http://www.writingcommission.org/>>.
- Nelson, N.W. (1988). The Nature of Literacy. In *Later Language Development: Ages Nine Through Nineteen* (pp. 11-28). Boston: College Hill.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). New York: Routledge.
- Newfield, D. & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African Teachers Respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 292-310). New York: Routledge.
- Norris, S. (2002a). *A Theoretical Framework for Multimodal Discourse Analysis Presented via the Analysis of Identity Construction of Two Women Living in Germany*. Ph.D. Dissertation, Georgetown University: UMI.
- Norris, S. (2002b). The Orchestration of Identities through Multiple Modes. Paper presented in the colloquium 'Modalities of Access' at the Sociolinguistic Symposium 14, Gent, Belgium, April 4-6.
- Norris, S. (2002c). The Implication of Visual Research for Discourse Analysis: Transcription Beyond Language. *Visual Communication*, 1, 1: Sage.
- Norris, S. (2004a). Multimodal Discourse Analysis: A Conceptual Framework. In P. Levine & R. Scollon (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002: Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 101-115). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Norris, S. (2004b). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London & New York: Routledge.
- Norris, S & Jones, R.H. (Eds.) (2005). *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. Routledge.
- Noveck, I.A. & Sperber, D. (Eds.) (2006). *Experimental Pragmatics (Palgrave Studies in Pragmatics, Languages and Cognition)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nøth, W. (1995). *Handbook of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nunes, T. (1999). Illiteracy in a Literate Society: Understanding Reading Failures in Brazil. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. (pp. 111-130). Cresskill, NJ: Hampden.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ogborn, J. Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.
- O'Grady, H. (2000). Trafficking in Freeway Flyers: (Re)Viewing Literacy, Working Conditions, and Quality Instruction. In P.L. Stock & E.E. Schell (Eds.), *Moving a Mountain: Transforming the Role of Contingent Faculty in Composition Studies and Higher Education* (pp. 132-158). Urbana, IL: National Council of Teachers of

English.

- O'Halloran, K.L. (1999a). Interdependence, Interaction and Metaphor in Multisemiotic Texts. *Social Semiotica*, 9 (3), 317-354.
- O'Halloran, K.L. (1999b). Towards a Systemic Functional Analysis of Multisemiotic Mathematics Texts. *Semiotica*, 124 (1/2), 1-29.
- O'Halloran, K.L. (2000). Classroom Discourse in Mathematics: A Multi Semiotic Analysis. *Linguistics and Education*, 10 (3), 359-388.
- O'Halloran, K.L. (2003a). Intersemiosis in Mathematics and Science: Grammatical Metaphor and Semiotic O'Halloran, K.L. (2000). Metaphor. In A.-M. Simon-Vandenberg, L. Ravelli & M. Taverniers (Eds.), *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics* (pp. 337-365). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- O'Halloran, K.L. (2003b). Educational Implications of Mathematics as a Multisemiotic Discourse. In M. Anderson, A. Saenz-Ludlow, S. Zellweger & V.V. Cifarelli (Eds.), *Educational Perspectives on Mathematics as Semiosis: From Thinking to Interpreting to Knowing* (pp. 185-214). Ottawa: Legas Publishing.
- O'Halloran, K.L. (2004a). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.
- O'Halloran, K.L. (2004b). On the Effectiveness of Mathematics. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 92-117). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- O'Halloran, K.L. (2004c). Visual Semiosis in Film. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 109-130). London: Continuum.
- Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.) (2001). *The Making of Literate Societies*. Malden, MA: Blackwell.
- Olson, D.R. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41, 2, Nov.
- Olson, G.A. (1992). History, Praxis, and Change: Paulo Freire and the Politics of Literacy. *Journal of Advanced Composition*, 12, 1, Winter, 1-14.
- Olson, G.A. & Gale, I. (Eds.) (1991). *(Inter)views: Cross-Disciplinary Perspectives on Rhetoric and Literacy*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Olson, G. (1994). Bell Hooks and the Politics of Literacy: A Conversation. *Journal of Advanced Composition*, 14, 1, Winter, 1-20.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (New Accents Series). London: Methuen.
- Ormerod, F. & Ivanic, R. (2002). Materiality in Children's Meaning-Making Practices. *Visual Communication*, 1 (1), 65-91.
- Ortega, L. (1997). Processes and Outcomes in Networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. *Language Learning & Technology*, 1 (1), 82-93.
- O'Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.
- O'Toole, M. (1995). A Systemic-Functional Semiotics of Art. In P. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives* (pp. 159-179). Vol. L in the series *Advances in Discourse*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- O'Toole, M. (1999). *Engaging with Art. A New Way of Looking at Paintings*. Perth: Murdoch University.
- Oxford, R.L. (1997). Personality Type in the Foreign or Second Language Classroom: Theoretical and Empirical Perspectives. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill NJ: Hampton.
- Pahl, K. (1999). *Transformations: Meaning Making in Nursery Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pahl, K. (2002). Ephemeria, Mess and Miscellaneous Piles: Texts and Practices in Families. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2 (2), 145-166
- Pahl, K. (2003). Artefacts, Timescales and Kinetic Design: The Semiotic Affordances of Popular Culture in Children's Home Communicative Practices. *ESRC Research Seminar Series, Children's Literacy and Popular Culture*. University of Sheffield 2002-2004: November.

- Pahl, K., & Rowsell, J. (Eds.) (2005). *Travel Notes from the New Literacy Studies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Panofsky, E. (1982). *Meaning in the Visual Arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Papadopoulou, M. (2002). Multimodality as an Access to Writing for Pre-school Children. In Bill Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Cround. <http://LearningConference.Publisher-Site.com>.
- Papen, U. (2005a). *Adult Literacy as Social Practice – More than Skills*. London: Routledge.
- Papen, U. (2005b). Literacy and Development: What Works for Whom? Or, How Relevant is the Social Practices View of Literacy for Literacy Education in Developing Countries? *International Journal for Educational Development*, 25: 5-17.
- Papen, U. (2006). Local Literacy Practices in Namibia: Creativity and Constraint. In J. Maybin (Ed.), *The Art of English: Everyday Creativity*. Basingstoke: Pgrave Macmillan.
- Papen, U. (2007). *Literacy and Globalization - Reading and Writing in Times of Social and Cultural Change*. London: Routledge.
- Papen, U. & Tusting, K. (2006). Literacies, Collaboration and Context. In J. Maybin & J. Swann (Eds.), *The Art of English: Everyday Creativity*. Basingstoke: Pgrave Macmillan.
- Peck, W.C., Flower, L. & Higgins, L. (1995). Community Literacy. *Composition and Communication*, 46, 2, May, 199-222.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perez, B. (Ed.) (2004). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peshkin, A. (1988). In Search of Subjectivity - One's Own. *Educational Research*, October, No. 7, 17-22.
- Peterson, B. (2001). The Struggle for Fratney School. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 120-140). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Petruzzi, A.P. (1998). Between Conventions and Critical Thinking: The Concept of 'Limit-Situations' in Critical Literacy and Pedagogy. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 18, 2, Spring, 309-332.
- Phelps, L.W. (1988). *Composition as a Human Science: Contributions to the Self-Understanding of a Discipline*. New York: Oxford UP.
- Pindi, M. (1988). *Schematic Structure and the Modulation of Propositions in Economics Forecasting Texts*. Unpublished Ph.D. thesis. Language Studies Unit, Aston University.
- Pindi, M. & Bloor, T. (1987). Playing Safe with Predictions: Hedging, Attribution and Conditions in Economic Forecasting. In T. Bloor & J. Norrish (Eds.), *Written Language* (pp. 55-69). CILT.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pitt, K. (2005). *Debates in ESOL Teaching and Learning: Cultures, Communities and Classrooms*. London: Routledge.
- Poovey, M.L. (1990). Cultural Criticism: Past and Present. *College English*, 52, October, 615-625.
- Porter, T. & Greenstreet, B. (1980). *Manual of Graphic Techniques 1: For Architects, Graphic Designers and Artists*. London: Butterworth Architecture.
- Prendergast, C. (2003). *Literacy and Racial Justice: The Politics of Learning after Brown v. Board of Education*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Prince, M.B. (1989). Literacy and Genre: Towards a Pedagogy of Mediation. *College English*, 51, 730-49.
- Purcell-Gates, V. (1997). *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Harvard UP.
- Purves, A.C. (1999). Literacy, Culture and Community. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 251-270). Cresskill, NJ: Hampden.
- Purves, A.C. (Ed.) (1994). *Literacy Across Cultures*. Albany: SUNY UP.
- Rampton, B., Maybin, J. & Tusting, K. (Eds.) (2007). *Linguistic Ethnography: Links,*

- Problems and Possibilities. Special Issue of *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5).
- Reder, S.M. (1999). Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three Ethnic American Communities. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 291-316). Cresskill, NJ: Hampton.
- Reichelt, M. (2003). Defining 'Good Writing': A Cross-Cultural Perspective. *Composition Studies*, 31, 1, Spring, 99-126.
- Reinking, D., et al. (1998). *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rheindorf, M. (2004). The Multiple Modes of *Dirty Dancing*. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 137-152). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rice, J. (2006). Celebrity, Literacy, the Alter Ego. *JAC*, 26, 1-2, 103-128.
- Richardson, E. (2003). *African American Literacies*. New York: Routledge.
- Richardson, E. (2002). 'To Protect and Serve': African American Female Literacies. *College Composition and Communication*, 53, 4, June, 675-704.
- Rieber, R.W. & Voyat, G. (1981). An Overview of the Controversial Issues in the Psychology of Language and Thought. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 341-61.
- Robinson, J. (1990). *Conversations on the Written Word: Essays on Language and Literacy*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Robinson, J. (1985). Literacy in the Department of English. *College English*, 47, 482-98.
- Rodby, J. (1992). *Appropriating Literacy: Writing and Reading in English as a Second Language*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rodby, J. (2002). The Subject is Literacy: General Education and the Dialectics of Power and Resistance in the Writing Center. In P. Gillespie, A. Gillam, L.F. Brown & B. Stay (Eds.), *Writing Center Research: Extending the Conversation* (pp. 221-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rohan, L. (2002). Hostesses of Literacy: Librarians, Writing Teachers, Writing Centers, and a Historical Quest for Ethos. *Composition Studies*, 30, 2, Fall, 61-78.
- Rommetveit, R., et al. (Eds.) (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. London: Academic.
- Ronald, K. & Roskelly, H. (1990). *Farther Along: Transforming Dichotomies in Rhetoric and Composition*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rose, M. (1989). *Lives on the Boundary: The Struggles and Achievements of America's Underprepared*. New York: Free Press.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Rothem, R. (1988). Keynes and the Language of Probability and Uncertainty. *Journal of Post-Keynesian Economics*, Vol. 11, 1, Fall, 82-99.
- Rouse, J. & Katz, E. (2003). *Unexpected Voices: Theory, Practice, and Identity in the Writing Classroom*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Rouse, P.J. (2001). 'We Can Never Remain Silent': The Public Discourse of the Nineteenth-Century African-American Press. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 128-142). University of Pittsburgh.
- Royce, T. (1984). *The Language of Economics: A Language Development Program*. Unpublished MA in Applied Linguistics (TESOL) thesis. University of Sydney, Australia.
- Royce, T. (1992). Economics Discourse and Economists: A Working Paper on Recent Discussions. *ICU Language Research Bulletin*, Vol. 7, 43-56.
- Royce, T. (1993). Economics Language and Economics Content: An Overview. In N. Bird, J. Harris & M. Ingham (Eds.), *Language and Content* (pp. 288-303). Institute of Language in Education, Hong Kong Education Department.
- Royce, T. (1994). Reading Economics in English: Aspects of Course Development in a Japanese University. *RELIC Journal*, Vol. 25, 2, 26-55.
- Royce, T. (1998a). A Metafunctional View of Intersemiosis in *The Economist Magazine*: A Framework for Analysis. In T. D'Haen & C. Barfoot (Eds.), *Language and Beyond*. TEXTET, Amsterdam, The Netherlands: Editions Rodopi B.V.
- Royce, T. (1999a). *Visual-Verbal Intersemiotic Complementarity in The Economist Magazine*. Unpublished Ph.D. Dissertation. United Kingdom: University of Reading.

- Royce, T. (1999b). Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text. In *JASFL Occasional Papers No.1* (pp. 25-49). Tokyo: Japan Association of Systemic Functional Linguistics (JASFL).
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL Quarterly: Forum*, Vol. 36, No. 2 (Summer).
- Royce, T. (forthcoming). Unpacking Ideational Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality*. John Benjamins.
- Royster, J.J. (2000). *Traces of a Stream: Literacy and Social Change Among African American Women*. University of Pittsburgh.
- Ryan, K.J. (2004). Memory, Literacy, and Invention: Reimagining the Canon of Memory for the Writing Classroom. *Composition Studies*, 32, 1, Spring, 35-48.
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1968/1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Ruskin, J. (1991). *The Elements of Drawing*. London: The Herbert Press.
- Röschoff, B. & Ritter, M. (2001). Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom. *Computer Assisted Language Learning* (Special issue: Theory & Practice: The German Perspective), 14 (3-4), 219-232.
- Saks, A.L. (Ed.) (1995). *Viewpoints: A Symposium on the Usefulness of Literacy Research*. *Research in the Teaching of English*, 29, 3, October, 326-348.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Saint-Martin, F. (1987). *Semiotics of Visual Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Satchwell, C. (2006). Literacy Around the Clock: An Examination of the Clock Activity. *Proceedings of 3rd International Conference - What a Difference a Pedagogy Makes: Researching Lifelong Learning & Teaching Conference (2005)*, Centre for Research in Lifelong Learning.
- Satchwell, C. (2007). Creating Third Spaces: Helping Further Education Students with Course-Related Reading and Writing. *The Teacher Trainer*, Vol 21, no 2, 11 - 14.
- Satchwell, C. & Ivanič, R. (2007). The Textuality of Learning Contexts in UK Colleges. In *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 15, No. 3, 303-316. London: Routledge.
- Satchwell, C. & Miller, K. (2006). The Effect of Beliefs About Literacy on Teacher and Student Expectations: A Further Education Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 2.
- Saussure, F. de. (1916/1966). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill Paperbacks.
- Schaeffer, J.D. (1996). The Dialectic of Orality and Literacy: The Case of Book 4 of Augustine's *De Doctrina Christiana*. *PMLA*, 111, 5, October, 1133-1145.
- Schafer, R.M. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Turning of the World*. Rochester, VT: Destiny Books.
- Schapiro, M. (1973). *Words and Pictures: On the Literal and the Symbolic in the Interpretation of a Text*. The Hague: Mouton.
- Schell, E. (2000). What's the Bottom-Line? Literacy and Quality Education in the Twenty-First Century. In P.L. Stock & E.E. Schell (Eds.), *Moving a Mountain: Transforming the Role of Contingent Faculty in Composition Studies and Higher Education* (pp. 324-340). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Schieffelin, B.B. (1999). Introduction: Literacy in Multiethnic and Multilingual Contexts. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 175-182). Cresskill, NJ: Hampden.
- Schiffrin, D. (1994). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirato, T. & Webb, J. (2003). Bourdieu's Concept of Reflexivity as Metaliteracy. *Cultural Studies*, 17, 3-4, May/July, 539-552.
- Schleppegrell, M. (1985). Economic Input: An ESP Program. *The ESP Journal*, Vol. 4, 111-119.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. (1993). Generative Metaphor: A Perspective on Problem-setting in Social Policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 137-163) (2nd ed.).

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraver, K.A. (1997). *Dynamics in Document Design: Creating Texts for Readers*. New York: John Wiley and Sons.
- Schroeder, Ch. (2001). Academic Literacies, Legitimacy Crises, and Electronic Cultures. *Journal of Literacy and Technology*, 1, 2, Spring. <<http://www.literacyandtechnology.org/v1n2/schroeder/schrfrm.html>>.
- Schroeder, Ch. (2001). *Reinventing the University: Literacies and Legitimacy in the Postmodern Academy*. Logan: Utah State University Press.
- Scollon, R. (1994). Cultural Aspects in Constructing the Author. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Scollon, R. (1997). Handbills, Tissues, and Condoms: A Site of Engagement for the Construction of Identity in Public Discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 1 (1), 39-61.
- Scollon, R. (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction*. London: Longman.
- Scollon, R. (1999). Mediated Discourse and Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 1 & 2, 149-154.
- Scollon, R. (2001a). *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*. London: Routledge.
- Scollon, R. (2001b). Action and Text Toward an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (Inter)Action. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 139-182). London: Sage.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Scott, P. & Jewitt, C. (2003). Talk, Action and Visual Communication in Teaching and Learning Science. *School Science Review*, 84 (308), 117-124.
- Scribner, S. (1999). Introduction: Theoretical Perspectives on Comparative Literacy. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 23-28). Cresskill, NJ: Hampden.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sebeok, T.A. (1972). *Perspectives in Zoosemiotics*. The Hague: Mouton.
- Sebeok, T.A. (1989). *The Sign and its Masters*. Lanham: University Press of America.
- Sebeok, T.A. (1994). *An Introduction to Semiotics*. London: Pinter Publishers.
- Seitz, J.E. (1999). *Motives for Metaphor: Literacy, Curriculum Reform, and the Teaching of English*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Selber, S.A. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Selber, S.A. (2004). Technological Dramas: A Meta-Discourse Heuristic for Critical Literacy. *Computers and Composition*, 21, 2, 171-196.
- Selfe, C.L. (1999). *Technology and Literacy in the Twenty-First Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Selfe, C.L. & Hilligoss, S. (Eds.) (1994). *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York: Modern Language Association.
- Selfe, C.L., Hawisher, G.E. & Ericsson, P. (2002). Stasis and Change: The Role of Independent Composition Programs and the Dynamic Nature of Literacy. In P. O'Neill, A. Crow & L.W. Burton (Eds.), *A Field of Dreams: Independent Writing Programs and the Future of Composition Studies*. Logan: Utah State UP.
- Selfe, C.L. (1999). Technology and Literacy: A Story about the Perils of Not Paying Attention. *College Composition and Communication*, 50, 3, February, 411-436.
- Selinger, M. & Pearson, J. (Eds.) (1999). *Telematics in Education: Trends and Issues*. Amsterdam: Pergamon.
- Severino, C. (1997). Two Approaches to 'Cultural Text': Toward Multicultural Literacy. In C. Severino, J.C. Guerra & J.E. Butler (Eds.), *New Writing in Multicultural Settings* (pp. 106-117). York: MLA.
- Shanahan, T. (Ed.) (1994). *Teachers Thinking, Teachers Knowing: Reflections on Literacy and Language Education*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Sharples, M. (1998). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge.
- Sheridan, D.M. (2006). Words, Images, Sounds: Writing Centers as Multiliteracy Centers.

- In Ch. Murphy & B.L. Stay (Eds.), *The Writing Center Director's Resource Book* (pp. 339-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherman, C.R. (1995). *Imaging Aristotle: Verbal and Visual Representation in Fourteenth Century France*. Los Angeles: University of California Press.
- Shortis, T. & Jewitt, C. (2005). The Multimodal Ecology of Texts in A' Level Examination. *English in Education*, 39 (2), 76-95.
- Sidiropoulou, C. (2008). *Social Semiotics, Multimodality and Pedagogic Discourse: Developing a Framework to Investigate Classroom Literacy Practices*. Paper presented at the 5th International Basil Bernstein Symposium, 12-14 July, University of Cardiff.
- Siegelman, E. (1993). *Metaphor and Meaning in Psychotherapy*. London: Guilford Press.
- Sinclair, J. (1986). Fictional Worlds. In M. Coulthard (Ed.), *Talking About Text* (pp. 43-60). Discourse Monograph, 13, English Language Research, University of Birmingham.
- Simon, J. (1981). *Paradigms Lost: Reflections on Literacy and Its Decline*. New York: Penguin.
- Simonson, R. & Walker, S. (Eds.) (1988). *Multi-Cultural Literacy: Opening the American Mind*. The Greywolf Annual Five. St. Paul: Graywolf Press.
- Slattery, P.F. (1994). Teaching for Various Literacies. *Journal of Teaching Writing*, 13, 1-2, 15-32.
- Sledd, A. (1988). Readin' not Riotin': The Politics of Literacy. *College English*, 50, 495-508.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2002). Men, Sport, Spinal Cord Injury, and the Construction of Coherence: Narrative Practice in Action. *Qualitative Research*, 2 (2), 43-171.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2004). Men, Sport, and Spinal Cord Injury: An Analysis of Metaphors and Narrative Types. *Disability & Society*, 19(6), 509-612.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2005). Analyzing Talk in Qualitative Inquiry: Exploring Possibilities, Problems, and Tensions. *Quest*, 57(2), 213-242.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2008a). Changing Bodies, Changing Narratives and the Consequences of Tellability: A Case Study of Becoming Disabled Through Sport. *Sociology of Health & Illness*, 30 (2), 1-29.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2008b). Contrasting Perspectives on Narrating Self and Identities: An Invitation to Dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5-35).
- Smith, J.B. (1997). Personality Type and Revising by Student Writers. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Smith, P.H. (2001). Giving Voice to the Hands: The Articulation of Material Literacy in the Sixteenth Century. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 74-93). University of Pittsburgh.
- Snyder, I. & Joyce, M. (Eds.) (1997). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. New York: Routledge.
- Soliday, M. (1994). Translating Self and Difference through Literacy Narratives. *College English*, 56, 511-526.
- Solsken, J.W. (1993). *Literacy, Gender, and Work in Families and Schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sonesson, G. (1993). Pictorial Semiotics, Gestalt Theory and the Ecology of Perception. *Semiotica*, 99 (3/4), 319-399.
- Sparkes, A. (2002). *Telling Tales in Sport & Physical Activity: A Qualitative Journey*. Champaign, IL: Human Kinetics Press.
- Sparkes, A. (2003). Review Essay: Transforming Qualitative Data into Art Forms. *Qualitative Research*, 3(3), 415-420.
- Sparkes, A. (2004). Bodies, Narratives, Selves and Autobiography: The Example of Lance Armstrong. *Journal of Sport & Social Issues*, 28(4), 397-428.
- Sparkes, A. (2005). Narrative Analysis: Exploring the Whats and the Hows of Personal Stories. In M. Holloway (Ed.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 91-209). Milton Keynes: Open University Press.
- Sparkes, A. (2008). Sport and Physical Education: Embracing New Forms of Representation. In J. Knowles & A. Cole (Eds), of *Arts in Qualitative Research* (pp. 653-664). London: Sage.
- Sparkes, A. C., Batey, J., & Brown, D. (2005). The Muscled Self and Its Aftermath: A Life

- History Study of an Elite, Black, Male Bodybuilder. *Auto/Biography*, 13, 131-160.
- Sparkes, A., & Douglas, K. (2007). Making the Case for Poetic Representations: An Example in Action. *The Sport Psychologist*, 21, 170-189.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P., & Dowling, F. (2003). Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives. *Sport, Education & Society*, 8(2), 153-177.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2005a). When Metaphors Matter: Men, Sport, Spinal Cord Injury, Narrative Types, and the Reconstruction of Selves. In P. Hassmen & N. Hassmen (Eds.), *Svensk Idrottspsykologisk Forening: Arsbok 2004*. Sweden: Orebro Universitet Press.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2005b) When Narratives Matter: Men, Sport, and Spinal Cord Injury. *Journal of Medical Humanities*, 31, 81-88.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Stafford, B.M. (2001). *Visual Analogy: Consciousness as the Art of Connecting*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stein, P. (2003). The Olifantsvlei Fresh Stories Project: Multimodality, Creativity and Fixing in the Semiotic Chain. In C. Jewitt & G. Kress (2003), *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Støpckl, H. (2004). In Between Modes: Language and Image in Printed Media. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 9-30). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Street, B.V. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge UP.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Longman.
- Street, B. (1998). New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education. *Linguistics and Education*, 10 (1), 1-24.
- Street, B.V. (2004). *Literacy: An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Street, B.V. (1999). Literacy and Social Change: The Significance of Social Context in the Development of Literacy Programmes. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 55-72). Cresskill, NJ: Hampden.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge UP.
- Street, B.V. (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39, 4, May.
- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Longman.
- Stevenson, H. (1999). Children's Problems in Learning to Read Chinese, Japanese, and English. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 151-174). Cresskill, NJ: Hampden.
- Stroupe, C. (2000). Visualizing English: Recognizing the Hybrid Literacy of Visual and Verbal Authorship on the Web. *College English*, 62, 5, May, 607-632.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stuckey, J.E. (1991). The Feminization of Literacy. In C.M. Hurlbert & M. Blitz (Eds.), *Composition and Resistance* (pp. 105-114). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Stuckey, J.E. (1991). *The Violence of Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook.
- Sudol, R.A. (1997). Self-Representation and Personality Type in 'Letter from Birmingham Jail. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Sullivan, P.A. (1995). Social Constructionism and Literacy Studies. *College English*, 57, 8, December, 950-959.
- Sullivan, P.A. & Dautermann, J. (Eds.) (1996). *Electronic Literacies in the Workplace: Technologies of Writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley/Mass.: Newbury House.
- Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Monographs No.1, Aston University.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Swearingen, C.J. (2004). The New Literacy/Orality Debates: Ebonics and the Redefinition of Literacy in Multicultural Settings. In A.A. Lunsford & L. Ouzgane (Eds.), *Crossing Borderlands: Composition and Post-Colonial Studies* (pp. 238-254). University of Pittsburgh.
- Swearingen, C.J. (1991). *Rhetoric and Irony: Western Literacy and Western Lies*. New York: Oxford UP.
- Tadros, A. (1979). Linguistic Prediction in Economics Text. *ESPMENA Bulletin*, No. 14, 11-16.
- Tadros, A. (1981). *Linguistic Prediction in Economics Text*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Birmingham.
- Tadros, A. (1985). *Prediction in Text*. Discourse Analysis Monograph No.10, University of Birmingham: English Language Research.
- Tadros, A. (1989). Predictive Categories in University Textbooks. *English for Specific Purposes*, Vol. 8, 17-31.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- Taylor, C. (2004). Multimodal Text Analysis and Subtitling. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 153-172). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Taylor, T.W. & Ward, I. (Eds.) (1998). *Literacy Theory in the Age of the Internet*. New York: Columbia UP.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1999). Literacy Acquisition in Early Childhood: The Roles of Access and Mediation in Storybook Reading. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 131-150). Cresskill, NJ: Hampton.
- Templeton, S. & Bear, D.R. (Eds.) (1992). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tett, L., Hamilton, M. & Hillier, Y. (Eds.) (2006). *Adult Literacy, Language and Numeracy: Practice, Policy, Research*. Open University Press/McGraw Hill.
- Thibault, P. (1988-1989). *Grammar, Text and Discourse Genre: An Advanced Introduction to the Systemic-Functional Approach*. Department of Linguistics, University of Sydney: Mimeo.
- Thibault, P. (1989). Genres, Social Action and Pedagogy: Towards a Critical Social Semiotic Account. *Southern Review* (Australia), 22, 3, 338-362.
- Thibault, P. (1991). *Social Semiotics as Praxis*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thibault, P. (1997a). *Re-Reading Saussure: The Dynamics of Signs in Social Life*. London: Routledge.
- Thibault, P. (1997b). Contextualization and Social Meaning-Making Practices. *Discussing Communication Analysis*, 1, 31-47.
- Thibault, P. (1998). Multimodality. In P. Bouissac (Ed.), *The Encyclopedia of Semiotics* (pp. 427-429). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Thibault, P. (2000). The Multimodal Transcription of a Television Advertisement: Theory and Practice. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 311-384). Campobasso: Palladino Editore.
- Thibault, P. (2002). Interpersonal Meaning and the Discursive Construction of Action, Attitudes and Values: The Global Modal Program of One Text. In P. Fries, M. Cummings, D. Lockwood & W. Sprueill (Eds.), *Relations and Functions in Language and Discourse*. London: Continuum.
- Thibault, P. (2003). Contextualization and Social Meaning-Making Practices. In S. Eerdmans, C. Prevignano, P.J. Thibault (Eds.), *Discussing John J. Gumperz* (pp. 41-61). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Thibault, P. (2004a). *Brain, Mind and the Signifying Body: An Ecosocial Semiotic Theory*. London and New York: Continuum.
- Thibault, P. (2004b). *Agency and Consciousness in Discourse: Self-Other Dynamics as a Complex System*. London and New York: Continuum.
- Thompson, D.J. (1994). Conquest and Literacy: The Case of Ptolemaic Egypt. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

- Thompson, T. (1997). Personality Preferences and the Concept of Audience. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana.
- Tobin, Y. (1990). *Semiotics and Linguistics*. London: Longman.
- Toon, T. (1994). The Uses of Literacy in Anglo-Saxon England. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Tremonte, C.M. (1995). Film, Classical Rhetoric, and Visual Literacy. *Journal of Teaching Writing*, 14, 1-2, 3-20.
- Trevarthen, C. (1995). The Child's Need to Learn a Culture. *Children and Society*, 9 (1), 5-19
- Tseng, M.L. & Ivaniθ, R. (2006). Recognizing Complexity in Adult Literacy Research and Practice. In S. Gieve & I. Miller (Eds.), *Understanding the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tufte, E.R. (1983). *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- Tusting, K. (2007). Ecologies of New Literacies: Implications for Education. In Creese, A. & Martin, P. (Eds.), *Language Ecologies*, vol.7 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Springer.
- Tusting, K. & Barton, D. (2003). *Models of Adult Learning: A Literature Review*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Tusting, K. & Barton, D. (2006). *Models of Adult Learning*. Leicester: NIACE.
- Tusting, K. & Barton, D. (2007). *Programmes for Unemployed People Since the 1970s: The Changing Place of Language, Literacy and Numeracy*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Tusting, K. & Maybin, J. (2007). Linguistic Ethnography and Interdisciplinarity: Opening the Discussion. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5).
- Unesco, (2007). *Literacy Initiative for Empowerment*. LIFE 2006-2015. Vision and Strategy Paper, 3rd edition. UNESCO: France.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Uspensky, B. (1973). *A Poetics of Composition*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Valentine, K. (2006). Plagiarism as Literacy Practice: Recognizing and Rethinking Ethical Binaries. *College Composition and Communication*, 58, 1, Sept., 89-109.
- van Dijk, T.A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- van Dijk, T.A. (1994). Discourse and Cognition in Society. In D. Crowley & D. Mitchell (Eds.), *Communication Theory Today* (pp. 107-126). Cambridge: Polity.
- van Leeuwen, T. (1991). Conjunctive Structure in Documentary Film and Television. *Continuum*, 5(1), 76-115.
- van Leeuwen, T. (1992). Genre and Field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis. *Discourse and Society*, 4(2), 193-225.
- van Leeuwen, T. (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text. *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1), 35-38.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. New York: St. Martin's Press.
- van Leeuwen, T. (2000). Some Notes on Visual Semiosis. *Semiotica*, 129 (1/4), 179-195.
- van Leeuwen, T. (2002). Ten Reasons Why Linguists Should not Ignore Visual Communication. *GURT 2002 Plenary Speech*. Georgetown University, U.S.A.
- van Leeuwen, T. (2004). Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication. In P. Levine & R. Scollon (Eds.), *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 7-20). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- van Leeuwen, T. & Kress, G. (1995). Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung*, 17, 25-43.
- Vandenberg, P., Hum, S. & Clary-Lemon, J. (Eds.) (2006). *Relations, Locations, Positions: Composition Theory for Writing Teachers*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Vandenberg, P. (1999). Taming Multiculturalism: The Will to Literacy in Composition

- Studies. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 19, 4, 547-568.
- Vavra, E. (1990). Vygotsky and Grammar Instruction. *Composition Chronicle*, 3, February, 4-6.
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Pinter.
- Ventola, E. (1995). Generic and Register Qualities of Texts and Their Realisation. In P.H. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives, Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday* (pp. 3-28) Vol. 50. In the series *Advances in Discourse Processes*, Norwood N.J.: Ablex.
- Ventola, E., Charles, C. & Kaltenbacher, M. (2004). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vestergaard, T. & Schryder, K. (1985). *The Language of Advertising*. Oxford: Blackwell.
- Villanueva, V. Jr. (1993). *Bootstraps: From an American Academic of Color*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Villanueva, V. (2001). The Politics of Literacy Across the Curriculum. In S.H. McLeod, et al. (Eds.), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-The-Curriculum-Programs* (pp. 165-178). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Villanueva, V. Jr. (1994). 'Rhetoric Is Politics,' Said the Ancient. 'How Much So,' I Wonder. In J. Clifford & J. Schilb (Eds.), *Writing Theory and Critical Theory* (pp. 327-334). New York: Modern Language Association.
- Volosinov, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language* (trans. by L. Matejka & I.R. Titunik). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (Revised and edited by A. Kozulin). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wagner, D.A. (Ed.) (1999). *The Future of Literacy in a Changing World*. Cresskill, NJ: Hampden.
- Wagner, D.A. (1999). Literacy Futures, Revisited: Five Common Problems from Industrialized and Developing Countries. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 3-22). Cresskill, NJ: Hampden.
- Walker, S. (2001). *Typography and Language in Everyday Life. Prescriptions and Practices*. London: Longman.
- Wann, J.W., et al. (2001). A Dual Language Program in Phoenix and How It Grew. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 150-165). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ward, I. (1994). *Literacy, Ideology, and Dialogue: Towards a Dialogic Pedagogy*. Albany: SUNY UP.
- Warnick, B. (2001). *Critical Literacy in a Digital Era: Technology, Rhetoric, and the Public Interest*. Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13, 2-3, 7-26.
- Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 470-481.
- Warschauer, M. (1998). Online Learning in Sociocultural Contexts. *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (1), 68-88.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (2000). On-line Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 41-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, E. (2006). Just Choose: Derivative Literacy as Economic Education. *JAC*, 26, 3-4, 585-600.
- Watson, J. & Hill, A. (1997). *A Dictionary of Communication and Media Studies*. London: Arnold.
- Webb, P.R. (1999). Telling Stories in/out of Class: Writing Narratives about Writing.

- Composition Forum*, 10, 1, Spring/Summer, 30-53.
- Weisman, D.L. (1968). *Language and Visual Form: The Personal Record of a Dual Creative Process*. Austin & London: University of Texas Press.
- Welch, K.E. (1999). *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge, MA: MIT.
- Welch, N. (1996). Worlds in the Making: The Literacy Project as Potential Space. *JAC*, 16, 1, 61-80.
- Wells, G. (1981). *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). Models of Meaning in a Science Activity. *Linguistics and Education*, 10 (3), 307-334.
- Welty, E. (1984). *One Writer's Beginnings*. New York: Warner Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985a). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (Ed.) (1985b). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. & Stone, C. A. (1985). The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheale, N. (1999). *Writing and Society: Literacy, Print and Politics in Britain 1590-1660*. New York: Routledge.
- White, J.V. (1982a). *Designing for Magazines*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1982b). *Editing by Design*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1983). *Mastering Graphics*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1984). *Using Charts and Graphs*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1988). *Graphic Design for the Electronic Age*. New York: Watson-Guptill Publications.
- White, J.V. (1990). *Graphic Idea Notebook*. Revised Ed. Rockport: Rockport Publishers.
- Williams, B.T. & Zenger, A. (2007). *Popular Culture and Representations of Literacy*. Routledge.
- Williams, J.D. (1992). Politicizing Literacy. *College English*, 54, 7, November, 833-842.
- Williamson, M.M. & Huot, B. (2000). Literacy, Equality, and Competence: Ethics in Writing Assessment. In M.A. Pemberton (Ed.), *The Ethics of Writing Instruction: Issues in Theory and Practice* (pp. 191-210). Norwood, NJ: Ablex.
- Winter, E.O. (1977). A Clause-Relational Approach to English Texts: A Study of Some Predictive Lexical Items in Written Discourse. *Instructional Science*, Vol. 6, 1-92.
- Winterowd, W.R. (1987). Literacy, Linguistics, and Rhetoric. In G. Tate (Ed.), *Teaching Composition: Twelve Bibliographical Essays* (pp. 265-290). Texas Christian UP.
- Wittgenstein, L. (1972/1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wooden, S.R. & Jensen, G.H. (1997). Finding a Way to Speak: Culture, Place and Self in Heath's *Ways with Words*. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Wright, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Wright, C. (1998). The Third Subject: Perspectives on Visual Anthropology. *Anthropology Today*, 14 (4).
- Wysocki, A.F. & Johnson-Eilola, J. (1999). Blinded by the Letter: Why Are We Using Literacy as a Metaphor for Everything Else? In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 349-368). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Yagelski, R.P. (1999). *Literacy Matters: Writing and Reading the Social Self*. Teachers

College.

- Yannicopoulou, A. (2002). When the Word Meets the Picture: The Phenomenology of Written Text in Children's Picture Book. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Cround. <http://LearningConference.Publisher-Site.com>.
- Yannicopoulou, A. (2003). The Visual Meanings of the Written Texts: The Puns. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2002*.
- Young, M. (2001). The Anxiety and Nostalgia of Literacy: A Narrative about Race, Language, and a Teaching Life. In D.H. Holdstein & D. Bleich (Eds.), *Personal Effects: The Social Character of Scholarly Writing* (pp. 296-316). Logan: Utah State UP.
- Young, M. (2004). *Minor Re/Visions: Asian American Literacy Narratives as a Rhetoric of Citizenship*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Young, M. (2002). Standard English and Student Bodies: Institutionalizing Race and Literacy in Hawaii. *College English*, 64, 4, March, 405-431.
- Yu, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yuen, C.Y. (2004). The Construal of Ideational Meaning in Print Advertisements. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 163-195). London: Continuum.
- Zähner, C., Fauverge, A. & Wong, J. (2000). Task-based Language Learning via Audiovisual Networks: The LEVERAGE Project. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 186-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zebroski, J. (1990). New Perspectives on the Social in Composition: Lev Vygotsky's Theory of Process. *Composition Chronicle*, 3, April, 4-6.
- Zevi, B. (1993). *Architecture as Space: How to Look at Architecture*. New York: Da Capo Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Κ. (1999). *Λανθάνουσα Εικόνα*. Αθήνα: Πόντιξ.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο: Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bakhtin, M. (1995). *Έπος και Μυθιστόρημα* (μτφρ., πρόλογος Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Bakhtin, M. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (μτφρ. Α. Ιωαννίδου, επιμ. Β. Χατζηβασιλείου). Αθήνα: Πόλις.
- Bakhtin, M. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτφρ.-σημειώσεις, Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη). *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161ος, Τεύχος 1796, 20-49.
- Barthes, R. (1997). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Επιμ. Γ. Βέλτσος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (2004). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Δύο Χρόνια Πειραματικής Λειτουργίας: Διδακτικές Καινοτομίες και Αναστοχασμός των Πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βελοῦδης, Γ. (2005). *Η Σημασία Πριν Κατά και Μετά τη Γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. & Λαγόπουλος, Α.-Φ. (1980). Κοινωνικές Δομές και Σημειωτικά Συστήματα: Θεωρία, Μεθοδολογία, Μερικές Εφαρμογές και Συμπεράσματα. *Ελληνική Σημειωτική Εταιρία. Σημειωτική και Κοινωνία* (σσ. 23-37). Αθήνα: Οδυσσέας,

- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J.S. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (μτφρ. Γ. Κουγιουμουτζάκης, Κ. Πολυδάκη & Β. Τσούρτου, Επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2002). Οπτικο-λεκτικά Παίγνια στην Εικόνα των Γραπτών Κειμένων. Εισήγηση στο Συνέδριο «Εικόνα και Παιδί». Θεσσαλονίκη, 26-29/ 9/ 2002.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2002). *Η Εικόνα του Γραπτού Μηνύματος σε Κείμενα που Διαβάζουν τα Παιδιά: Παραδείγματα από Βιβλία, Εφημερίδες, Κόμικς, Περιβάλλοντα Γραπτό Λόγο*. Εισήγηση σε Συνέδριο. Πάτρα.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του L. Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gibson, J.J. (2002). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Οπτική Αντίληψη* (Α. Γολέμη, Μ. Πουρκός, μτφρ., Μ. Πουρκός, Εισαγωγή-Επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg.
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. (2005). *Μια Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη* (μτφρ., Α. Βακάκη, Εισαγωγή-Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 691-694.
- Kalantzis, M. & Cope, B. Πολυγραμματισμοί, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/e_2_thema.htm
- Καλοκαιρινός, Α. (2004). *Γλωσσολογία και Ποιητική*. Αθήνα: Νήσος.
- Καντίσκι (1996). *Σημείο – Γραμμή – Επίπεδο: Συμβολή στην Ανάλυση των Ζωγραφικών Στοιχείων*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Καραντζόλα, Ε. & Ιντζίδης, Β. (2000). Πολυτροπισμοί – Πολυγραμματισμοί. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρατσινίδου, Χ. (2005). *Η Αναγέννηση του Νοήματος. Ο Μιχαήλ Μπαχτίν και η Σύγχρονη Πολιτισμική Θεωρία*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Κατή, Δ., Κονδύλη, Μ. & Νικηφορίδου, Κ. (1999). *Γλώσσα και Νόηση – Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κιουρτσάκης, Γ. (1985). *Καρναβάλι και Καραγκιόζης: Οι Ρίζες και οι Μεταμορφώσεις του Λαϊκού Γέλιου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Ελληνική Γλώσσα και Πληροφορική Τεχνολογία: Πρόταση για τη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34: 26-43.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004α). ΤΠΕ και Γλωσσική Διδασκαλία: Προς την Αναζήτηση Εναλλακτικής Κριτικής Προσέγγισης. Στο Δενδρινού, Β. & Μητσικοπούλου, Β. (Επιμ.), *Ευρωπαϊκό Συμπόσιο: Γλωσσικός Πλουραλισμός και Γλωσσική Πολιτική Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004β). Η Διδακτική Αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Λεξικών για την Απόκτηση Γνώσεων για τη Γλώσσα. Στο Ι. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 149-166). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας ως Εργαλείο για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού. Στο Σέμογλου, Ουρανία (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 621-632). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Ο Μύθος του Νέου Γραμματισμού. Στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. & Τσελέφης, Β. (Επιμ.), *Γνώση Χρήσης και Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 167-183). Αθήνα: Νήσος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). *Διδασκαλία της Ελληνικής Σήμερα: Δεδομένα και Ζητούμενα*. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (Επιμ) (υπό δημοσίευση). *Εκπαίδευση στο Γραμματισμό: Τοπικές Οπτικές σε μια Παγκοσμιοποιημένη Τάξη Πραγμάτων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (2001). Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με Βάση το Μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, σσ. 111-124,

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης: Κειμενογλωσσική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Lakoff G. & Johnson M. (2005). *Ο Μεταφορικός Λόγος. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Καθημερινή μας Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Layton, R. (2003). *Η Ανθρωπολογία της Τέχνης* (μτφρ. Φ. Τερζάκης, Επιμ. Μ. Φραγκόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Livi-Strauss, C. (1991). *Κοιτάζω, Ακούω, Διαβάζω*. Αθήνα: Γκοβόστη.

Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (2001). Πολυτροπικότητα Κειμένων: Γλώσσα και Εικόνα στα Σχολικά Εγχειρίδια. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιντζίδης, Ε. & Καραντζόλα, Ε. *Σχέση Κειμένου, Διαγράμματος, Φωτογραφίας: Μια Διδακτική Δοκιμή*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.ed.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_3/1.htm

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Οψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Καμαρούδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (1996). *Σημειωτική & Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κουτσογιάννης, Δ. *Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.netschoolbook.gr/koutsoul.html*

Κουτσοσίμου-Τσινόγλου, Β. (2001). Πολυφωνικότητα και Πολυτροπικότητα: Δείκτες Στάσεων του Ομιλητή και Σχεδιασμός Ενός «Κοινού Γραπτού». *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, σσ. 207-222. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *Πώς να Αναπτύξετε την Εγγραματοσύνη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία* (μτφρ. Μ. Συνώδη). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). Η Λέξη της Νέας Ελληνικής στο Γλωσσικό Σύστημα και στο Κείμενο. *Περιοδικό Παρουσία*, παράρτημα 65.

Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων: Από την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε Ποιοτικές Μεθόδους Ανάλυσης - Το Παράδειγμα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 188-224). Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.

Νέζη, Μ. & Σεφερλή Ν., *Γλωσσική διδασκαλία & ΤΠΕ*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.epyna.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=1540

Ξενάκης, Ι. (2001). *Κείμενα Περί Μουσικής και Αρχιτεκτονικής* (μτφρ. Τ. Πλύτα, Επιμ. Μ Σολωμός). Αθήνα: Ψυχογίος.

Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη*. Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Πανόπουλος, Π. (Επιμ.) (2005). *Από τη Μουσική στον Ήχο – Εθνογραφικές Μελέτες των S. Feld, M. Roseman & A. Seeger* (μτφρ., εισαγωγή, επίμετρο, Π. Πανόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα Πολυτροπικά Κείμενα ως Μέσον Προσέγγισης της Γραφής από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, τ. 6, 120-130.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (Επιμ.) (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2001). *Σημειωτική και Πολιτισμός, Τομ Ι: Κουλτούρα, Λογοτεχνία, Επικοινωνία, Τομ ΙΙ: Ιδεολογία, Επιστήμη, Τέχνη, Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πεφάνης, Γ.Π. (1999). *Το Θέατρο και τα Σύμβολα – Οι Διαδικασίες Συμβόλισης του*

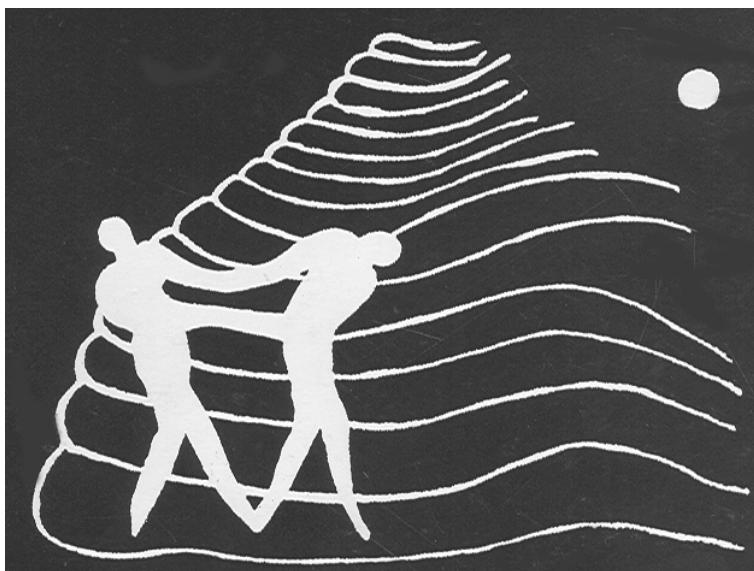
Δραματικού Λόγου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

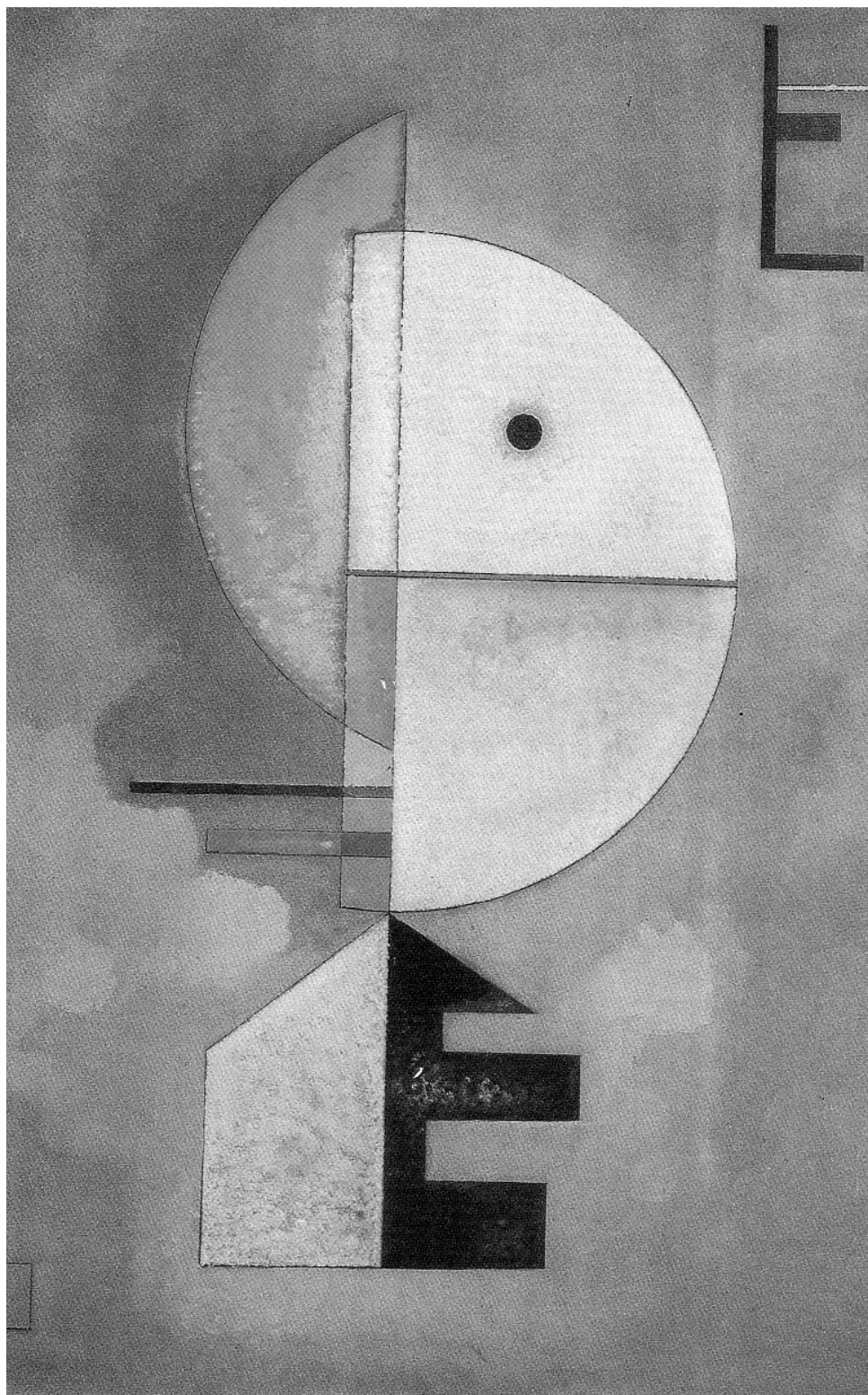
- Πλειός, Γ. (1993). *Κινοούμενη Εικόνα και Καλλιτεχνική Επικοινωνία*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της Εικόνας: Ιδεολογία και Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (1997α). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (1997β). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2000α). Ηθική Δράση και Διαδικασίες Διαμόρφωσης των Ηθικών Προσανατολισμών των Δύο Φύλων: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Ι. Βάμβουκας & Α.Δ. Πεδιαδίτης (Επ.), *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφορές στη Σχολική Τάξη* (σσ. 104-140). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. (2000β). Η Κοινωνικά Κατασκευαζόμενη Ψυχολογική Γνώση. Στο Ι. Νέστορος, Β. Πεσμαζόγλου & Μ. Σαματάς (Επιμ.), *Σύγχρονα Ρεύματα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (σσ. 411-435). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2001). Ο Ρόλος της Μεταφοράς στη Γνωστική και την Μαθησιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Τόμος Β' (σσ. 594-611). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που έγινε στις 6-8 Οκτωβρίου 2000 στο Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2002α). Ο Πολιτισμός του Σκεπτόμενου Σώματος και ο Ρόλος των Χειρονομιών στην Σημειωτική-Επικοινωνιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 87-137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2002β). *Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης που έγινε στις 18-20 Οκτωβρίου στο Ρέθυμνο με θέμα «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Τόμος Β', σσ. 965-975.
- Πουρκός, Μ. (2002γ). *Από την Ψυχοφυσική στην Οικολογική Ψυχολογία. Σταθμοί στη Ζωή και στο Επιστημονικό Έργο του J.J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2002δ). *Οπτική Αντίληψη και Εικόνες: Ο Ρόλος τους στην Αγωγή και την Ανάπτυξη των Παιδιών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης που έγινε στις 18-20 Οκτωβρίου στο Ρέθυμνο με θέμα «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Τόμος Α', σσ. 258-268.
- Πουρκός, Μ. (2003). Αντίληψη και Γλώσσα: Αμοιβαίες Σχέσεις και ο Ρόλος τους στην Αγωγή και την Ανάπτυξη των Παιδιών. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου 22-23 Νοεμβρίου με θέμα *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία* (σσ. 258-271). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (2005). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη. Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2006α). *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2006β). Η Διδασκαλία, η Μάθηση και η Ανάπτυξη ως Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμική Διαδικασία: Η Μεθοδολογική Προοπτική της Οικο-Σωματικο-βιωματικής Προσέγγισης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 378-426). Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2007α). *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2007β). Αντικείμενο και Προσεγγίσεις της Λογοτεχνικής Κριτικής: Η Περίπτωση των Ψυχολογικών Προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2007γ). Η Αφήγηση στην Ψυχολογία: Προς μια Διαλογική Προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2008α). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2008β). Προσεγγίσεις των Εννοιών και Κατηγοριών: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση και Μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ο Ψυχοπαιδαγωγικός και Ψυχοθεραπευτικός Ρόλος της Τέχνης, του Παιχνιδιού και της Αφήγησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Προοπτικές και Όρια στη Διαλογικότητα του Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό*. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000α). Συν-Δημιουργώντας μ' Ένα Αυτιστικό Παιδί τον Κοινωνικό Κόσμο. Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα*. (σσ. 485-502). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000β). Προσεγγίζοντας Εναλλακτικά τα Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Δυνατότητες ή Προτερήματα): Η Προσέγγιση της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα* (σσ. 861-879). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2009). *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Ποιοτικών Μεθόδων Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα.
- Σιδηροπούλου, Φ., Κοντού, Ο. & Μποζιάρη, Α. (2006). *Προσεγγίζοντας Παιδαγωγικά την Επικαιρότητα. Το Παράδειγμα των Ολυμπιακών Μασκότ*, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμ. 3, τχ. 3, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/SideropoulouAndO.OlympicMascots.html>
- Σιδηροπούλου, Χ. (2007). *Παιδαγωγικός Λόγος: Μια Σημειωτική Πολυτροπική Προσέγγιση*. Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, 'Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα', Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006.
- Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ. & Χατζησαββίδης Σ. (2004). Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.-Θεσσαλονίκη* (σσ. 666-672).
- Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η Συμβολική Σχέση με το Χώρο – Πώς οι Κοινωνικές Αξίες Διαμορφώνουν και Ερμηνεύουν τον Χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσατσούλης, Δ. (2000). *Η Γλώσσα της Εικόνας – Συμμεταμορφωτικά Παίγνια και Κοινωνιοσημειωτικές Αναγνώσεις με Αφορμή τη Φωτο-γραφία του Raoul Ubac*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Κ., Χοντολίδου, Ε., Χριστοδούλου, Α. & Μιχαηλίδης, Γ. (Επιμ.) (2004). *Σημειωτικά Συστήματα και Επικοινωνία: Πράξη, Διάδραση, Περίσταση και Αλλαγή*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία-Παρατηρητής.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (Ιανουάριος 2007). Από τον Author στον Συγγραφέα (Επιλογικά στο «Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι». *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161 ος, Τεύχος 1796, 50-65.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2001). *Η Αξιολόγηση του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1986). *Ιδεολογικοπολιτικές Αναζητήσεις στο Χώρο των Τονικών*

- Συστημάτων. *Αντί*, 322, 47-84.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η Ρητορική των Τίτλων στον Ελληνικό Δημοσιογραφικό Λόγο. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (Πρακτικά της 16^{ης} ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ.) (σσ. 643-657). Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο: Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών), *Φιλολογός*, 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005α). Λόγος και Εικόνα στον Ημερήσιο Ελληνικό Τύπο: Διερεύνηση του Βαθμού και των Χαρακτηριστικών της Πολυτροπικότητας. *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Εικόνα και λόγος στα Μ.Μ.Ε.* (4/11/2005, Α.Π.Θ. Τμήμα Δημοσιογραφία και Μ.Μ.Ε.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005β). Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς: Νέες Τάσεις, Διαστάσεις και Προοπτικές στη Διδασκαλία της Γλώσσα. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη*. Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/ Εικονικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25-36). Θεσσαλονίκη.
- Χοντολίδου, Ε. (1997). Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα. Στο Α. Χαράλαμποπούλου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή* (σσ. 237-244). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (1999α). Οι Μαθητές ως Νοηματοδότες Γεγονότων Εγγραμματοσύνης: Γραπτές Εντυπώσεις από μία Έκθεση Φωτογραφίας και από μία Έκθεση Ζωγραφικής. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 137-148).
- Χοντολίδου, Ε. (1999β). Η Πορεία προς την Εγγραμματοσύνη: Η Επανατροφοδότηση των Μαθητών στα Γραπτά τους Κείμενα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 600-610). *Πρακτικά της 20ης ετήσιας του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 23-25 Απριλίου*.
- Χοντολίδου, Ε. (1999γ). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), Δεκέμβριος, 115-118.
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Η Θεωρία του Basil Bernstein και ο Σχολικός Χώρος: Παράδειγμα Εφαρμογής από μία Έρευνα. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή* (σσ. 205-212). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χοντολίδου, Ε. (2001). Ο Παιδαγωγικός Λόγος του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 22ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 27-29 Απριλίου 2001*, 147-157.
- Χοντολίδου, Ε. (2002). Διδασκαλία της Γλώσσας και Λογοτεχνία. *Πολίτης*, τ. 105, Νοέμβριος, 4-45.
- Χοντολίδου, Ε. (2003α). Η Έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 35-40). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χοντολίδου, Ε. (2003β). Αναγνωστικές Ιστορίες Φοιτητών και Φοιτητριών: Πορεία προς τον Κριτικό Γραμματισμό. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 145-156). *Πρακτικά της 23ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ. 17-19 Μαΐου 2002, Α' τόμος*. Θεσσαλονίκη.

- Χοντολίδου, Ε. (2003γ). Η Ομάδα Ανάγνωσης ως Μοντέλο Προώθησης της Ανάγνωσης. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 305-306). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χοντολίδου, Ε. (2004α). 'Διαβάζοντας' τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Πλαίσιο της Θεωρίας του Basil Bernstein. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Δύο Χρόνια Πειραματικής Λειτουργίας: Διδακτικές Καινοτομίες και Αναστοχασμός των Πρακτικών μας* (σσ. 69-81). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΤΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Χοντολίδου, Ε. (2004β). *Διδασκαλία σε Ομάδες. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Χοντολίδου, Ε. (2004γ). *Διδασκαλία και Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Χοντολίδου, Ε. *Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.ed.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes.htm
- Χοντολίδου, Ε. & Δαγδιλέλη, Β. (2003). Η Απουσία της Ερμηνείας στις Ελληνικές Παιδαγωγικές Έρευνες και η Μονοκρατορία του Ποσοτικού Παραδείγματος: Ένα Ερώτημα Επιστημολογικής Νομιμότητας. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000). Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμ. Β', 25-45.
- Χοντολίδου, Ε. & Μπαρτσιδή, Μ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο Μύθος της Αποδυνάμωσης των Εθνικών Κρατών και ο Ρόλος τους στα Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα. *Θέσεις*, 80, 173-182.
- Voloshinov, V.N. (1998). *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (μτφρ., πρόλογος, Β. Αλεξίου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Μ. Αντζελίνα). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στη Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.





Αργοπεθαίνει...

Αργοπεθαίνει

όποιος γίνεται σκλάβος της συνήθειας, επαναλαμβάνοντας κάθε μέρα τις ίδιες διαδρομές,
όποιος δεν αλλάζει περπατησιά,
όποιος δεν διακινδυνεύει και δεν αλλάζει χρώμα στα ρούχα του,
όποιος δεν μιλεί σε όποιον δεν γνωρίζει.

Αργοπεθαίνει

όποιος αποφεύγει ένα πάθος,
όποιος προτιμά το μαύρο για το άσπρο και τα διαλυτικά σημεία στο "ι"
αντί ενός συνόλου συγκινήσεων που κάνουν να λάμπουν τα μάτια,
που μετατρέπουν ένα χασιμουρητό σε ένα χαμόγελο,
που κάνουν την καρδιά να κτυπά στο λάθος και στα συναισθήματα.

Αργοπεθαίνει

όποιος δεν αναποδογυρίζει το τραπέζι,
όποιος δεν είναι ευτυχισμένος στη δουλειά του,
όποιος δεν διακινδυνεύει τη βεβαιότητα για την αβεβαιότητα για να κυνηγήσει ένα όνειρο,
όποιος δεν επιτρέπει στον εαυτό του τουλάχιστον μια φορά στη ζωή του
να αποφύγει τις εχέφρονες συμβουλές.

Αργοπεθαίνει

όποιος δεν ταξιδεύει,
όποιος δεν διαβάζει,
όποιος δεν ακούει μουσική,
όποιος δεν βρίσκει σαγήνη στον εαυτό του.

Αργοπεθαίνει

όποιος καταστρέφει τον έρωτά του,
όποιος δεν επιτρέπει να τον βοηθήσουν,
όποιος περνάει τις μέρες του παραπονούμενος για τη τύχη του
ή για την ασταμάτητη βροχή.

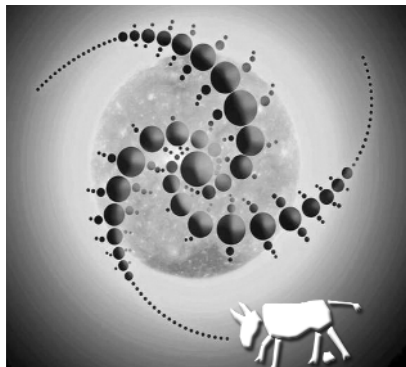
Αργοπεθαίνει

όποιος εγκαταλείπει μια ιδέα του πριν την αρχίσει,
όποιος δεν ρωτά για πράγματα που δεν γνωρίζει.

Αποφεύγουμε τον θάνατο σε μικρές δόσεις,
όταν θυμόμαστε πάντοτε ότι για να είσαι ζωντανός
χρειάζεται μια προσπάθεια πολύ μεγαλύτερη
από το απλό γεγονός της αναπνοής.

Μόνο η ένθερμη υπομονή θα οδηγήσει
στην επίτευξη μιας λαμπρής ευτυχίας.

Pablo Neruda



**ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ
ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΑΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ...**

UNIVERSITY OF CRETE

CO-ORGANISERS

**Laboratorial Unit of Ecological Psychology
and Heuristic, Experiential
and Communicative/Dialogic Psychopedagogy
LABORATORY OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH
DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION
FACULTY OF EDUCATION**

&

**Division of Theory and Methodology of Social Sciences
DEPARTMENT OF PHILOSOPHY
AND SOCIAL STUDIES
SCHOOL OF LETTERS**

International Conference

**LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTI-
MODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION,
EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE**

**PROGRAMME
&
ABSTRACT BOOK**



**10 – 12 October 2008
Gallos University Campus
74100 Rethymnon, Crete
GREECE**

ORGANISING COMMITTEE

Conference Chair

Marios Pourkos

Department of Preschool Education, School of Education, University of Crete

Vice-Chair

Eleni Katsarou

Department of Philosophical and Social Studies, School of Letters, University of Crete

Scientific Committee

Ioannis Tzavaras, University of Crete

Marios Pourkos, University of Crete

Manolis Dafermos, University of Crete

Eleni Katsarou, University of Crete

Panagiotis Kanellopoulos, University of Thessaly

Angeliki Polyzou, University of Crete

Charalampia Sidiropoulou, Institute of Education, University of London, UK

Public Relations

Angeliki Polyzou, University of Crete

Eleftheria Argyropoulou, University of Crete

Conference Secretariat

Angeliki Polyzou, University of Crete

Secretariat Support

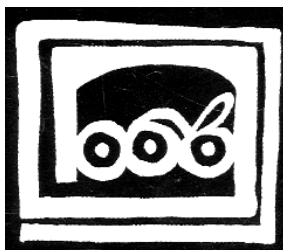
Ifigenia Kremmyda, Ioanna Lekaki, Andriani Limniou, Sophia Linardou, Ioulia Sgouromalli

Cashier:

Marios Pourkos, University of Crete

Eleni Katsarou, University of Crete

Evangelia Synodi, University of Crete



WELCOME TO THE INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE ON LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY: IMPLICATIONS IN COMMUNICATION, EDUCATION, LEARNING AND KNOWLEDGE

Dear delegates,

We would like to welcome to the International Multimodality Conference on the beautiful island of Crete. The theme of the Conference is 'Lived Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge'. A large number of interesting research papers and presentations have been submitted. You will also have the opportunity to meet researchers, practitioners, and students sharing common interests from around the world.

We hope that you will gain knowledge and experience. In addition to it we would like to wish you a very pleasant and fruitful stay in Crete, Greece.

The Organizing Committee

Professor Marios Pourkos, Ph.D., President of the Organizing Committee

Dr. Eleni Katsarou, Ph.D., Lecturer, Vice-President



KEYNOTE SPEAKERS:

David Barton, *Professor of Language and Literacy, Director of the Lancaster Literacy Research Centre, Lancaster University, Lancaster LA1 4YD, UK, Tel.: 01524-510823. E-mail: d.barton@lancaster.ac.uk*
Web site: <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/50>
www.literacy.lancs.ac.uk

<http://www.literacy.lancs.ac.uk/resources/publications.htm>

Charles J. Forceville, *Dr., Universiteit van Amsterdam, Department of Media Studies, Coordinator Research MA, Turfdraagsterpad 9, 1012 XT Amsterdam, The Netherlands, Tel 31-(0)20-5254596/5252980, Fax 31-(0)20-5254599. E-mail: C.J.Forceville@uva.nl*

Web site: <http://www.semioticon.com/people/forceville.htm>

<http://home.medewerker.uva.nl/c.j.forceville/>

<http://www.chass.utoronto.ca/epc/srb/cyber/cforcevilleout.pdf>

<http://www.mediastudies.nl>

Mary Hamilton, *Professor of Adult Learning and Literacy, Department Educational Research, County South College, Lancaster University, Lancaster LA1 4YD, UK, Tel.: 01524-592679/592861, Fax: 01524-592914. E-mail: m.hamilton@lancaster.ac.uk* Web site: [http://www.lancs.ac.uk/fass/fac-](http://www.lancs.ac.uk/fass/faculty/profiles/216/2/mailto:m.hamilton@lancaster.ac.uk)
<http://www.lancs.ac.uk/users/edres/index.htm>

<http://www.lancs.ac.uk/users/edres/index.htm>

Gunther Kress, *Professor of Education, Faculty of Culture and Pedagogy, Department of Learning, Curriculum & Communication, Centre for Multimodal Research, Institute of Education, University of London, UK. Head of the School of Culture, Language and Communication, Director of ESRC Research Project 'The production of School English', Co-Director of ESRC Research Project 'Biliteracies'. Address: 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Room 628b, Tel.: +44 (0)20 7612 6502, Fax: +44 (0)20 7612 6177. E-mail: g.kress@ioe.ac.uk* Web site: http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=4441&4441_0=5194

Brett M. Smith, *Dr. Lecturer, School of Health & Sport Sciences, Exeter University, UK. E-mail: B.M.Smith@exeter.ac.uk*

Web site: http://www.sshs.ex.ac.uk/qru_files/qru_staff.htm#sparkes

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/19398441.asp>

Andrew C. Sparkes, *Professor, Director of the Qualitative Research Unit, School of Health & Sport Sciences, Exeter University, UK. E-mail: A.C.Sparkes@exeter.ac.uk*

Web site: http://www.sshs.ex.ac.uk/qru_files/qru_staff.htm#sparkes

Sofronis Chatzisavidis, *Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Preschool Education, 54124 Thessaloniki. Tel.: 0030-2310-995031. E-mail: sofronis@nured.auth.gr*

Eleni Hodolidou, *Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Philosophy & Education, 54124 Thessaloniki. Home address: Mitropoleos 100, 54621 Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-254191, Fax.: 0030-2310-997367. E-mail: hodol@edlit.auth.gr*

Dimitris Koutsogiannis, *Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Linguistic, School of Letters, 54124 Thessaloniki. Tel.: 0030-2310-997263. E-mail: dkoutsog@lit.auth.gr*

Web site: <http://www.lit.auth.gr/teachers.php?id=68&mode=2>

SPEAKERS IN ALPHABETICAL ORDER:

- Adamidou Dimitra**, *High School Teacher (Language and Literature), Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-920954, 0030-6944991371. E-mail: dadamid@gmail.com*
- Adramis Nikos**, *High School Teacher (Mathematics), Rethymnon, Greece, Tel.: 0030-6972582328.*
- Alevriadou Anastasia**, *Assistant Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.*
- Alexiou Thanasis**, *Associate Professor, University of Aegean, Department of Sociology, Tel.: 0030-22510-43004. E-mail: a.alexiou@soc.aegean.gr*
- Alexiou Vasilis**, *Dr., Assistant Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Primary Education, Greece, Tel.: 0030-210-6726701. E-mail: valex@eled.auth.gr*
- Ampartzaki Maria**, *University of Crete, Tel.: 0030-6973388087, Fax: 0030-28310-77654. E-mail: m_ampartzaki@hotmail.co.uk*
- Ampatzoglou Grigoris**, *Associate Professor, Aristotelian University of Thessaloniki.*
- Andreola Ioanna**, *High School Teacher (Language and Literature), Rethymnon, Greece.*
- Annaz Dagmara**, *Lecturer (Child Developmental Psychology), University of Edinburgh, School of Education. University of London, School of Psychology (Honorary Research Fellow), Birkbeck.*
- Askianaki Kiriaki**, *High School Teacher (Language and Literature), Athens, Greece, Tel.: 0030-6945568743. E-mail: kaskianak@sch.gr*
- Athanasopoulou Anna**, *Ph.D. Candidate, University Paris 8, Vincennes, Department of Pedagogical Sciences, Tel.: 6973565379, 0033-667057112. E-mail: anna_atha@hotmail.com*
- Bali Venetia**, *Primary School Teacher (Special Educational Needs), Athens, Greece.*
- Bessas Dimitrios**, *Professor, University of West Macedonia, Department of Fine Arts.*
- Bista Polyxeni**, *Ph.D., High School Teacher (Language and Literature).*
- Bochti Eleni**, *Student, University of Crete, Department of Primary Education.*
- Bouroutzika Despina**, *High School Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6934529278.*
- Brailas Alexis**, *Psychologist and High School Teacher, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-5781006, 0030-6973048847. E-mail: abrailas@yahoo.com*
- Brooks Ann**, *University of Adelaide.*
- Chalevelaki Maria**, *Ph.D. (Researcher in Linguistics-Semiotics), University Lyon II, France, Tel.: 0030-210-613252. E-mail: chalevelaki@yahoo.fr*
- Chalkiadakis Kostas**, *High School Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6974428163.*
- Chang Vincent Tao-Hsun**, *National Chengchi University, Taiwan, Tel.: +886-2-5583 1447, Fax: +886-2-8789 2652. E-mail: 94555001@nccu.edu.tw*
- Charalabopoulos Nikos**, *Dr. Lecturer, University of Patras, Department of*

Philology (Literature), Greece. Tel.: 0030-210-9227642 (home), 0030-6946681492. E-mail: nikos_charalabopoulos@hotmail.com

Chenrong Yeo, *National University of Singapore. E-mail: chsleecl@nus.edu.sg*

Cher Leng Lee, *National University of Singapore.*

Dafermos Manolis, *Assistant Professor, University of Crete, School of Social Science, Department of Psychology, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel.: 0030-28310-77521, 0030-28310-56857. E-mail: mdafermo@psy.soc.uoc.gr*

Daskalaki Katerina, *Psychologist, Childrens' Art Therapist, Director of Psychopedagogical Centre "Dancing with Charmolipi", Tel.: 0030-28210-51066. E-mail: magadask@yahoo.gr*

Degermentzidis Simeon, *Ph.D. Candidate, Aristotle University of Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-948980, 0030-23710-22432, 0030-6976042454. Fax: 0030-2310-937617. E-mail: simon_deg@yahoo.com*

Delikari Paraskevi, *Ph.D., High School Teacher, Tel.: 0030-6972926903. E-mail: pdelikar@ecd.uoa.gr*

Deloudi Marina, *School Advisor, Athens, Greece, Tel.: 0030-6976775115, 0030-210-2933121.*

Dimitriadou Katerina, *Dr. Lecturer, University of West Macedonia, School of Education, Department of Primary Education, Tel.: 0030-23850-55015, 0030-6972958059, Fax: 0030-23850-55003. E-mail: adimitriadou@uowm.gr*

Dinas Konstantinos, *Associate Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-23850-55091. E-mail: kdnas@uowm.gr*

Dogani Konstantina, *Dr. Lecturer (Music Education), Aristotle University of Thessaloniki, Department of Early Childhood Education, Tel.: 0030-2310-991297, 0030-2310-858977, 0030-6976856836. E-mail: kdogani@nured.auth.gr*

Elevtheriou Pipina, *University of West Macedonia.*

Engel Lis, *Associate Professor, University of Copenhagen, Department of Exercise and Sport Sciences, Section of Human and Social Sciences, Tel.: 0045-35320816. 0045-28513779, Fax: 0045-35320870. E-mail: lengel@ifi.ku.dk*

Fakidou Anastasia, *Teacher, Ph.D. Candidate, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-24210-21278, 0030-6942666620, Fax: 0030-24210-74672. E-mail: afakidou@pre.uth.gr*

Fentina Olesia, *Adjunct Professor, University of Cyprus, Shooool of Greek Language, Tel.: 00357-99599899. E-mail: alisia@cytanet.com.cy*

Filippakis Manolis, *Preschool Teacher, Chania, Crete, Greece, Tel. 0030-28210-63823/63893, 0030-6945953629. E-mail: filpman@hotmail.com*

Fterniati Anna, *Dr. Lecturer, University of Patras, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6977375228, 0030-2610-969.723, 0030-2610-621.270. E-mail: afterniati@upatras.gr*

Fotopoulos Nikos, *Ph.D., Researcher (Sociology), University of West Macedonia, Hellenic Open University, Tel.: 0030-6937129774. Email: nikfot@otenet.gr*

Geladari Athina, *Primary School Teacher, Greece.*

Georgiadis Dimitrios, *Dr. Lecturer, A.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Tel.: 0030-6974704899. E-mail: georgiadis.dimitrios@gmail.com*

Georgiadi Maria, *Ph.D. Candidate, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-55116. E-mail: mageor@edc.uoc.gr*

Giannakoudaki Fotini, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Giannikopoulos Georgios, *High School Teacher (Language and Literature).*

Gianoudaki Maria, *Postgraduate Student, University of Crete, Tel.: 0030-6972-096943, 0030-28310-32508. E-mail: giannoudaki@students.phl.uoc.gr/ mariagiannoudaki@hotmail.com*

Giannoulaki Anastasia, *English Language Teacher, Rethymno, Greece, Tel.: 0030-6945615919.*

Glaubman Hamamyah, *Bar Ilan University Israel. Tel.: +972 (0)779305021. E-mail: glaubmr&bezeqint.net*

Glaubman Rivka, *Bar Ilan University Ramat Gan Israel.*

Goria Sofia, *Preschool Teacher, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-24210-45272, 0030-6979983562. E-mail: sgkoria@uth.gr*

Goti Efi, *Ph.D. Student, School Advisor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel: 0030-23330-23313, 0030-6972351356. E-mail: efigoti@yahoo.gr*

Grekos Nikolaos, *School Advisor, Tel.: 0030-23510-23753, 0030-6977402088. E-mail: graikos@otenet.gr*

Gritzios Vaios, *School Advisor. E-mail: vaiosgritzios@yahoo.gr*

Hasapis Antonis, *Primary School Teacher, Greece.*

Hatzimavroudi Eleni, *Adjunct Professor, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology. High School Teacher, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-312214, 0030-6936962442, Fax:0030-2310-312214. E-mail: elenihe@yahoo.com*

Heaton Pam, *University of London, Goldsmiths.*

Iakovidou Evangelia, *Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.*

Ioannidou Eleni, *High School Teacher (Language and Literature), Rethymnon, Greece.*

Kanellopoulos Panagiotis, *Assistant Professor, University of Thessaly, School of Education, Department of Early Childhood Education, Volos, Greece, Tel.: 0030-210-6910548, 0030-6944607729. E-mail: pankanel@uth.gr, pankanel@gmail.com*

Karaggeli Anthi, *Preschool Teacher, Postgraduate Student, University of Thessaly, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6932494412. E-mail: anthi979@yahoo.gr*

Karagianni Panagiota, *Dr. Lecturer, Aristotle University of Thessaloniki, Department of Primary Education, Pirgos Pedagogikou, 54124 Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-991275. Email:pkaragi@eled.uth.gr*

Karamitrou Katerina, *Dr. Lecturer (Classical Civilization – Philosophy and*

Drama/ Performer), University of Ioannina, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-210-7238786, 0030-6945025441, Fax: 0030-210-7293706. E-mail: grafidal@otenet.gr

Karasavvides Ilias, *Dr. Lecturer, University of Thessaly, School of Education, Department of Preschool Education, Argonafton & Filellinon, 38221 Volos, Greece, Tel.: 0030-24210-74994/30614, 0030-6972425675, Fax: 0030-24210-74801. E-mail: ikaras@uth.gr, Web site: www.ikaras.org*

Karczmarzyk Margaret, *Ph.D. Candidate, University of Gdansk. Tel.: 00480-583243057. E-mail: wnsmk@univ.gda.pl*

Katsarou Eleni, *Dr. Lecturer, University of Crete, Department of Philosophical and Social Studies, School of Letters, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-51983, 0030-6945155432. E-mail: katsarou@fks.uoc.gr*

Kiriaki Stella, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Kavoura-Sissoura Theodora, *Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Department of Philosophy, Pedagogy and Psychology, Section of Pedagogy, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-6458048, 0030-6944459442. E-mail: tkabbour@ppp.uoa.gr*

Keramida Maria, *University of West Macedonia.*

Kiosses Spiros, *University of Thessaly Department of Primary Education.*

Kiridis Argiris, *Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-210-6108976, Fax: 210-6108976. E-mail: akiridis@uowm.gr*

Kondili Marianna, *University of Patras, Department of Preschool Education.*

Konsouli Eleni, *Aristotelian University of Thessaloniki, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-2310-901764, 0030-6945852151. E-mail: consulelena@yahoo.gr.*

Kontopodis Michalis, *Dr. Research Associate, Humboldt University Berlin, Institut für Europäische Ethnologie, Mohrenstraße 41, 10117 Berlin, Germany, Tel.: 004930-69001988, 004930-20933716, Fax: +4930-20933739. E-mail: michalis.kontopodis@staff.hu-berlin.de, <http://www.csal.de/>, <http://www2.hu-berlin.de/ethno/>*

Kontovourki Stavroula, *Ph.D. Candidate, Columbia University, Teachers College, Department of Curriculum and Teaching, Tel.: +12126783514. E-mail: sk2322@columbia.edu*

Kopytowska Monika, *University of Lodz, Poland, Tel.: +48426655220, Fax: +48426655220. E-mail: mkopytowska@poczta.onet.pl*

Koukourikou Arestoula, *Teacher, Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Primary Education, Tel.: 0030-6945210373. E-mail: arkoukou@gmail.com*

Koutsousimou-Tsinoglou Vasiliki, *Aristotle University of Thessaloniki, School of Philosophy, Department of French Language and Literature, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2130-201584, 0030-6938682002. E-mail: vkt@frl.auth.gr*

Kouvounas Theofanis, *High School Teacher, Larisa, Tel.: 0030-2410-287661, Fax: 0030-2410-287661. 0030-6972160322. E-mail: trofallaksi@yahoo.gr*

Leventaki Popi, *German Language Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 0030-6974632268.*

Maniou Irini, *Ph.D. Candidate, University of Patras, Department of Preschool Education. Tel.: 0030-6934990593. E-mail: eirini_maniou@yahoo.gr*

Markantonatou Georgia, *Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 6944123979.*

Markopoulou Mirto, *University of Patras, Department of Primary Education.*

Martidou Rachil, *School Advisor, Thessaloniki, Tel.: 0030-2310-305972, 0030-6937305872, Fax: 0030-2310-643056. E-mail: rmartidou@sch.gr*

Mavrikaki Evangelia, *Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, Tel.: 0030-210-3688153, Fax: 0030-210-6108976. E-mail: emavrikaki@primedu.uoa.gr*

Metaxas Giorgos, *Psychologist, Ph.D. Candidate, University of Cyprus, Tel.: 00357-99595259. E-mail: metaxasgiorgos1@cytanet.com.cy*

Michalaklis Ilias, *Teacher, Rethymno, Crete, Tel.: 6972078078.*

Michalis Athanasios, *Dr. Lecturer, University of Aegean, Department of Primary Education, Tel.: 0030-22410-99245. E-mail: michathan@rhodes.aegean.gr*

Michalopoulou Ekaterini, *Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6977026791, Fax: 0030-24210 74814. E-mail: kmihal@uth.gr*

Michelaraki Theano, *Student, University of Crete, School of Social Sciences, Department of Psychology, Rethymnon, Crete, Greece. E-mail: theano_psychoscho@hotmail.com*

Mitsikopoulou Bessie, *National and Kapodistrian University, Tel.: 0030-210-7277705. E-mail: mbessie@enl.uoa.gr*

Motsiou Eleni, *Dr. Lecturer, Aristotle University of Thessaloniki, Institute of Modern Greek Studies, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-359671, 0030-6938266881, 0030-2310-991141, Fax: 0030-2310-991150. E-mail: tulitsa@yahoo.com*

Nezi Maria, *Ph.D., High School Teacher, Tel.: 0030-6978894073. E-mail: maria-nezi@yahoo.com*

Nixon Elizabeth, *Bournemouth University. Tel.: 0120-2966677. E-mail: lizzie@cemp.ac.uk*

Olariu Irina, *EHESS, Paris.*

Paizi Liza, *Athens University, Tel.: 0030-28210-69484, 0030-6978003479, Fax: 0030-8210-71956. E-mail: elissavet010500@sch.gr*

Papachristopoulos Nikos, *Dr. Lecturer (Psychoanalysis), Panteion University of Social and Political Studies, Department of Political Sciences and History, Athens, Greece, Tel.: 0030-6973785115. E-mail: papachristo@panteion.gr*

Papadopoulou Anastasia, *Ph.D. Candidate, National and Kapodistrian University of Athens, School of Philosophy, Tel.: 0030-210- 5910906, 0030-6972643581. E-mail: anastpapad@yahoo.gr*

Papadopoulou Maria, *Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education, Thessaloniki, Greece, Tel.: 0030-2310-218450, Fax: 0030-24210-74750. E-mail: mariapap@uth.gr*

Papadopoulou Poli, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.*

Papagrigori Katerina, *High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece, Tel.:*

0030-6945470064.

Papakonstantinou Giorgos, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Architecture, Volos, Greece., Tel.: 0030-210-70120755, 0030-2421074207, 0030-6972052532. Email: gpapakon@uth.gr

Paparousi Marita, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Primary Education, Tel.: 0030-24210-74993, 0030-24210-74822. E-mail: mpaparou@uth.gr

Paraskevas Anna, High School Teacher, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece.

Parthenis Christos, National and Kapodistrian University of Athens, Centre for Intercultural Education, Tel.: 0030-210-7277516, 0030-6942294687. E-mail: information@keda.gr

Petritis Spiros, Ph.D. Candidate, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Theatrical Studies, Tel.: 0030-210-9842630, 0030-6944156234, Fax: 0030-210 9842630. Address: Dimokratias 77, 17563 Paleo Faliro, Athens, Greece. E-mail: spetrit@yahoo.gr ή spetrit@gmail.com

Plexousakis Stefanos, Psychologist (Counselling Psychology), Tel.: 0030-28310-35185, 0030-6976765111, Fax: 0030-28310-35185. E-mail: S_PLEX@hotmail.com

Polichronopoulos Panos, Professor, University of Patras, Department of Preschool Education.

Polyzou Angeliki, Dr. Adjunct Professor, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Honorary Research Fellow, University of Exeter, School of Education and Lifelong Learning, Tel.: 0030-28310-77609/77618, 0030-28310-24643, 0030-6978672918. E-mail: apolyzou@edc.uoc.gr E-mail: A.Polyzou@exeter.ac.uk

Pourkos Marios, Professor, University of Crete, School of Education, Department of Pre-School Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel.: 0030-28310-53961/77666, 0030-6936550791. E-mail: pourkos@psy.soc.uoc.gr

Proimos Konstantinos, Dr. Lecturer, Hellenic Open University, Tel.: 0030-28210-23169, Fax: 0030-28210-23169. Address: I. Kapodistriou 50-52, Chania, Crete 73133. E-mail: proimos@arch.tuc.gr

Prousalis Dimitris, Teacher, Athens, Greece, Tel.: 0030-210-8220716, 0030-6945906008. E-mail: prousalisd@edc.uoc.gr or dimprousal@sch.gr or dimprousal@yahoo.gr

Rousopoulos Giorgos, Professor, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-77203. E-mail: rous-sop@phl.uoc.gr

Rundblad Gabriella, King's College London. Tel.: +442078483136. E-mail: gabriella.rundblad@kcl.ac.uk

Ryan Lorraine, Lecturer, University of Sydney, Learning Centre, Ph.D.

- Candidate, Macquarie University, Sydney and Macquarie University.*
- Samaras Vasilis**, Dr. Adjunct Professor, University of Patras, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6976674882, Fax: 0030-27410-88645. E-mail: vsama@tee.gr
- Samartzi Kiriaki**, Dr. Lecturer (Clinical Psychologist-psychoanalyst), University of Angers, France. E-mail: kyria.sam@hotmail.com
- Samsarelou Evi**, University of Thessaly, School of Education, Department of Primary Education, Volos, Greece.
- Sazaklidis Nikolaos**, Ph.D. Candidate, Aristotle University of Thessaloniki, Tel.: 0030-6937416569. E-mail: sazaklid@gmail.com
- Scullion Richard**, Bournemouth University.
- Seferli Panagiota**, High School Teacher, Greece.
- Sidiropoulou Charalampia**, University of London, Institute of Education, UK, Tel.: 0044-2079115448, 0044-7906615569. E-mail: hara.sidiropoulou@gmail.com
- Siegel Marjorie**, Columbia University, Teachers College, Tel.: 0030-212.662.3269, Fax: 0030-212-6783237. E-mail: ms399@columbia.edu
- Skepetzi Chrisoula**, Painter-Poet, Tel.: 0030-28310-26653/77719, 0030-6976955084. E-mail: skepetzi@admin.uoc.gr
- Skia Katerina**, Ph.D., School Advisor, Athens, Tel.: 0030-2130-142581, 0030-6945954969. E-mail: katerina_skia@yahoo.gr
- Sotiropoulou Eleni**, Postgraduate Student, University of West Macedonia, Department of Preschool Education.
- Stamatopoulou Despina**, Assistant Professor, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 0030-28310-77232. E-mail: stamatop@phl.uoc.gr
- Stamou Anastasia**, Dr. Lecturer, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Tel.: 6972847546. E-mail: astamou@uth.gr
- Takata Kazuyuki**, Dr. Lecturer, Community College of City University, Hong Kong, Tel.: 85221942395. Fax: 852 2788 9729. E-mail: LSTAKATA@cityu.edu.hk
- Taylor Roberta**, Sheffield Hallam University.
- Themeli Maria**, High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece, Tel.: 0030-6976049915.
- Theodorakou Maria**, Preschool Teacher, Volos, Greece. Tel.: 0030-24210-30614.
- Theodosopoulou Irini**, Hellenic Open University. Tel.: 0030-210-6725919, 0030-6972725533. E-mail: eirinitheodosopoulou@yahoo.com
- Therman Cecilia**, Ph.D. Candidate, University of Helsinki, Tel.: +358405853505. E-mail: cecilia.therman@helsinki.fi, home page: www.mv.helsinki.fi/home/ctherman/.
- Thomou Paraskevi**, Adjunct Professor, University of Aegean, Tel.: 0030-28310-77780, 0030-6932816542, Fax: 0030-28310-77782. E-mail: pthomou@phl.uoc.gr
- Tomzas Pavlos**, High School Teacher, Rethymno, Crete, Greece.
- Touloumis Kosmas**, Ph.D., High School Teacher, University of West Macedonia.

Tel.: 6972835074. E-mail: ktoul@otenet.gr

Triantafillidis Triantafillos, Dr. Lecturer, University of Thessaly, Department of Primary Education.

Troullou Maria, Postgraduate Student, University of West Macedonia, School of Education, Tel.: 23850-55000. E-mail: ms0075@nured.uowm.gr

Tsafos Vasilis, Dr. Lecturer, National and Kapodistrian University of Athens, Department of Preschool Education, Tel.: 0030-6973885164. E-mail: tsaf@otenet.gr

Tsangarakis Chrisovalantis-Spiridon, Student, University of Crete, Department of Psychology, Tel.: 0030-6948488308. E-mail: valentinos20@mail.gr

Tseng Chiaoi, University of Bremen, Germany. Tel.: +49-421-2189746. E-mail: chiaoi@uni-bremen.de

Tsigra Melpomeni, Ph.D., Preschool Teacher, University of Crete, Tel.: 28310-71884. E-mail: mtsigra@sch.gr

Tsilimeni Tasoula, Assistant Professor, University of Thessaly, Department of Preschool Education.

Tsoura Natalie, Oriental Dance Specialist, Tel.: 0030-6937228671. Web site: bel-lydancecrete.com

Tsourtou Vasiliki, Dr. Lecturer, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. E-mail: vtsourtou@mail.phl.uoc.gr

Tzartzas Georgios, Adjunct Professor, University of Crete, School of Education, Department of Primary Education, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece. Tel: 0030-28310-77618. E-mail: Tzartzas@edc.uoc.gr

Vakali Anna, University of West Macedonia, Greece.

Valsamidou Lina, Teacher, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Greece, Florina, Tel.: 0030-23320-29585, 0030-6946170037. Fax: 0030-23320-52083. E-mail: pvalsamidou@uowm.gr

Vamvakidou Ifigenia, Assistant Professor, University of West Macedonia, Department of Preschool Education, Greece, Florina, Tel.: 0030-2350-55100, 0030-6972078354. E-mail- ibambak@uowm.gr

Vekris Eleftherios, Ph.D. Candidate, University of Crete, School of Letters, Department of Philosophical and Social Studies, Gallos University Campus, Rethymnon, Crete, Greece, Tel.: 210-6029321, Fax: 210-6644967. E-mail: elvekris@yahoo.gr

Vemi Vasiliki, Associate Professor, University of Thessaly, School of the Education, Department of Primary Education, Volos, Greece, Tel.: 0030-6976639152. E-mail: bvemi@pre.uth.gr

Wee Lionel, National University Singapore, Tel.: 65-6516-6047, Fax: 65-6773-2981. E-mail: ellweeha@nus.edu.sg

Yamabhai Jitjayang, Mahidol University, Thailand, Tel.: 662-800-2308, Fax: 662-800-2332. E-mail: jitjayang@gmail.com

Zlatev Jordan, Ph.D., Researcher, Lund University, Copenhagen Business School.

Zouridis Charalampos, Headteacher, Patra, Greece.

AIMS AND SCOPE OF THE CONFERENCE

One of the main features of modern approaches to cognitive, semiotic, communication, training and educational processes is the issue of the nature and role of lived experience, metaphor and multimodality. Our aim is to bring together scholars working in a variety of fields and sub-disciplines of humanistic, social and pedagogical sciences, to assess different areas of research and to facilitate cross-disciplinary and cross-subfield links in the areas of lived experience, metaphor and multimodality.

The term **lived experience**, refers to the cognitive and emotional processes that an individual experiences when he gets into contact with any object that attracts his attention either consciously or unconsciously. The term “object” embraces whatever raises one’s attention or motivation. One of the many approaches towards the term lived experience maintains that it cannot come to existence unless there is an agency and an interaction between the body and the perceptual systems, and the elements of one’s environment. Therefore, it is evident that, what we eventually call the reality of a lived experience, or else the various ways in which we experience the world around us, the internal or subjective psyche of the individual, is indeed the reality of one’s agency and personal, private conceptualization of the world and its related semiotic systems. In other words, the reality of the lived experience is grounded upon the individual’s agency and interactive processes with the world. These processes are strongly related to the body, with the perceptual systems (visual, aural, haptic/touch, taste, olfactory, kinaesthetic), with the processes of appropriation and conceptualisation of the specific socio-cultural structures as well as of the semiotic systems which are associated with them. Therefore lived experience and its related interactivity and agency, always take place in specific activity settings, contexts, structures and practices; they can never be realized outside their concrete socio-cultural and societal circumstances/contexts. The individual understands, perceives, constructs and is associated with his surrounding world on the grounds of his lived experiential reality.

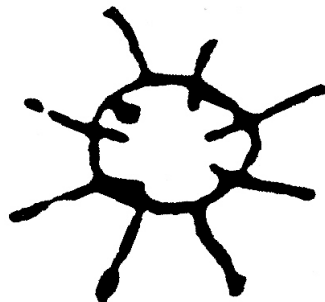
As far as the concept of **metaphor** is concerned, it is widely known that the study of its nature and function has been investigated by researchers since ancient times. The majority of those researchers conceived metaphor as a device of poetic imagination and rhetorical flourish, a matter of extraordinary, rather than ordinary language. Moreover, metaphor is typically viewed as a feature of language alone, a matter of words rather than thought or action. For this reason, most people think they can get along perfectly well without metaphor. Recent research has looked into this issue in detail and concluded that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, which we use for both thinking and acting, is fundamentally metaphorical in nature. The concepts that govern our thought are not just matters of intellect, they also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate ourselves to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If our conceptual system is indeed largely

metaphorical, then the way we think what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.

The concept of **multimodality** has recently started to be acknowledged along with the growth of cultural studies. Multimodality concerns the use and combination of different modes of communication in order to express and represent our lived experiences. Modes are socially and culturally shaped resources to make meaning and can be linguistic, visual, actional, aural, etc. Drawing on extensive research in diverse social contexts and sites, multimodality presents a view of communication in which language is not necessarily central but only one in a complex ensemble of modes that are active when we make meaning (e.g. image, gesture, posture, speech, writing, music, colour etc.). Each mode of communication has a specific representational affordance relating to the materiality of the mode as well as to the ways in which it is and has been used and worked on by different cultures. Research in the field of multimodality has shown that our daily life is inevitably multimodal as it is experienced through multiple modes of expression and communication. Hence a multimodal perspective on communication can draw attention to the full repertoire of modal resources that we use and coordinate to create meaning, and to the ways in which this complex semiotic process shapes the expression of our subjectivities and identities. The potential of this combination of the various modes for the creation of multimodal cultural artefacts needs to be scrutinised, theorised and further related to socio-cultural, ecological, dialogical, inter-subjective, psychological, psycho-pedagogical processes.

The aim of this interdisciplinary conference is to present and critically discuss issues (positions, critique, debates, dilemmas, misinterpretations, abuses) and research that are related to:

- (a) the nature of lived experience, metaphor and multimodality,
- (b) the relationship between lived experience, metaphor and multimodality,
- (c) the epistemological, methodological, literary, psychological, educational, socio-historical, cultural, ecological and dialogic dimensions of lived experience, metaphor and multimodality,
- (d) the potential and importance of lived experience, metaphor and multimodality in psychological processes (perceptual, cognitive, learning, developmental, communication, interpersonal and social-moral), and
- (e) the applications or implications of lived experience, metaphor and multimodality in education, learning, counselling, psychotherapy and information and communication technologies.



CONFERENCE TOPICS

The scope of the conference includes - but is not limited to - the following themes:

1. Theoretical, Ontological and Epistemological Dimensions of Lived Experience,

Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor and multimodality across different theoretical perspectives;
- socio-historical, cultural, ecological and dialogic dimensions of lived experience, metaphor and multimodality;
- lived experience, metaphor, multimodality and social semiotics;
- lived experience, metaphor, multimodality and critical socio-cultural theory;
- lived experience, metaphor, multimodality and critical discourse analysis;
- experience, metaphor, multimodality and narrative approaches;
- lived experience, metaphor, multimodality and post-modernism;
- multimodality: ontology or epistemology or methodology?

2. Methodological Dimensions of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor, multimodality and qualitative methodologies;
- theoretical and methodological tools for multimodal analysis;
- multimodal case studies;

3. Relationships Between Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- the experiential grounding of metaphor and multimodality;
- lived experience, metaphor, multimodality and the processes of meaning making;
- lived experience, metaphor, multimodality and realism;
- lived experience, metaphor, multimodality and body (the processes of embodiment);
- lived experience, metaphor, multimodality and social practices;
- experience, metaphor, multimodality and culture;

4. Psychology Through the Lenses of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- lived experience, metaphor, multimodality and ecological psychology;
- lived experience, metaphor, multimodality and perception;
- lived experience, metaphor, multimodality and cognitive processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and communication;
- lived experience, metaphor, multimodality and learning processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and human development;
- lived experience, metaphor, multimodality and socio-moral processes;
- lived experience, metaphor, multimodality and creativity;
- lived experience, metaphor, multimodality and development of the self and of identity;

- lived experience, metaphor, multimodality and counseling;
- lived experience, metaphor, multimodality and psychotherapy;

5. Pedagogy Through the Lenses of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- multimodal approaches in education;
- multimodality, curriculum and the design of educational material (printed and/or digital);
- multimodality, pedagogical practices and forms of assessment;
- lived experience, metaphor, multimodality and alternative or modern forms of psychopedagogical approaches and communication;
- lived experience, metaphor, multimodality and dialogic pedagogy;

6. Lived Experience, Metaphor, Multimodality and Communication

- key factors that shape multimodal representation and communication;
- multimodal texts;
- monomodal and multimodal practices;
- lived experience, metaphor, multimodality and information and communication technologies;

7. Lived Experience, Metaphor, Multimodality and Art

- lived experience, metaphor, multimodality and literature;
- lived experience, metaphor, multimodality and dance;
- experience, metaphor, multimodality and music;
- lived experience, metaphor, multimodality and visual arts;
- lived experience, metaphor, multimodality and theatre;
- lived experience, metaphor, multimodality and performing arts, etc.

8. Perspectives and Limits of Lived Experience, Metaphor and Multimodality

- debates and dilemmas in lived experience, metaphor and multimodality;
- misinterpretations, misuses of the concepts of lived experience, metaphor and multimodality.



ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του σύγχρονου τοπίου των γνωστικών, σημειωτικών, επικοινωνιακών, μαθησιακών και εκπαιδευτικών διαδικασιών είναι το ζήτημα της φύσης και του ρόλου του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.

Ο όρος **βίωμα** αναφέρεται συνήθως στη διαδικασία εκείνη όπου το άτομο έρχεται ταυτόχρονα σε μια ενεργητική γνωστική και συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται, για το οποίο μιλάει και με το οποίο έχει μια συνειδητή ή ασυνειδητή σχέση. Με την έννοια «αντικείμενο» ορίζεται οτιδήποτε γίνεται κέντρο προσοχής και επικέντρωσης του ατόμου. Σε μια από τις πολλές προσεγγίσεις του βιώματος υποστηρίζεται ότι το βίωμα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την επενέργεια και αλληλεπίδραση ή την ενεργητική αντίδραση του σώματος και των αντιληπτικών συστημάτων ενός ατόμου με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του. Υποστηρίζεται δηλαδή ότι η πραγματικότητα του βιώματος, του βιωμένου κόσμου, της εσωτερικής ή υποκειμενικής ψυχής ή ψυχισμού ενός ατόμου είναι η πραγματικότητα της επενέργειάς του πάνω στον κόσμο, είναι η πραγματικότητα των προσωπικών, ιδιωτικών χρήσεων ή νοηματοδοτήσεων του κόσμου και των σχετιζόμενων με αυτόν σημειωτικών συστημάτων. Η πραγματικότητα του βιώματος βασίζεται, μ' άλλα λόγια, στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών (θεσμών) μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Το βίωμα και η συνδεόμενη με αυτό επενέργεια, κατά συνέπεια, λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα πάντα πλαίσια δραστηριοτήτων, σε συγκεκριμένα πλαίσια θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες κοινωνικές και κοινωνιακές συνθήκες. Ο άνθρωπος κατανοεί, προσλαμβάνει, κατασκευάζει και συνδέεται με τον κόσμο γύρω του στη βάση της βιωματικής του πραγματικότητας.

Όσον αφορά τη **μεταφορά**, είναι γνωστό ότι η φύση και η λειτουργία της μεταφοράς απασχολεί τους ερευνητές από αρχαιότατων χρόνων. Η πλειονότητα των ερευνητών αυτών αντιλαμβάνεται τη μεταφορά ως ένα μηχανισμό της ποιητικής φαντασίας και ρητορικής φιοριτούρας, θέμα μάλλον ιδιαίτερης παρά καθημερινής γλώσσας. Επιπλέον η μεταφορά θεωρείται συνήθως ως χαρακτηριστικό μόνον της γλώσσας, θέμα λέξεων μάλλον παρά σκέψης και πράξεων. Κατά τα τελευταία χρόνια όμως μερικοί ερευνητές, ψάχνοντας βαθύτερα το θέμα, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι η μεταφορά δεν είναι ένα σχήμα λόγου, ένα διακοσμητικό γλωσσικό στοιχείο, αλλά κάτι πολύ πιο θεμελιώδες για την ανθρώπινη επικοινωνία και γνώση. Υποστηρίζεται ότι η μεταφορά είναι διάχυτη στην καθημερινή μας ζωή, όχι μόνο στη γλώσσα αλλά στην κάθε μας σκέψη και πράξη. Υποστηρίζεται επίσης ότι το κοινό αντιληπτικό μας σύστημα, με βάση το οποίο σκεφτόμαστε και δρούμε, είναι ουσιαστικά μεταφορικής φύσεως.

Η έννοια της **πολυτροπικότητας** τέλος, άρχισε να κάνει την εμφάνισή της με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών κατά τα τελευταία χρόνια. Η πολυτροπικότητα αναφέρεται στη χρήση και τη μίξη πολλών τρόπων (π.χ. γλωσσικών,

εικονικών, ηχητικών, κ.ά.) για την έκφραση και αναπαράσταση του βιώματος ή εμπειρίας. Αναφέρεται επίσης στη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι (modes). Από τις έρευνες στο πεδίο αυτό είναι πλέον δεδομένο ότι η καθημερινή μας εμπειρία είναι πολυτροπική με την έννοια ότι βιώνεται μέσω πολλών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας ενώ διαφορετικοί τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας (π.χ. προφορικός ή γραπτός λόγος, σχέδιο, ιχνογράφημα, ακίνητη και κινούμενη εικόνα, φωτογραφία, σχεδιάγραμμα, χρώμα, γραμματοσειρά, μουσική, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες κ.ά.) έχουν διαφορετικές προσφερόμενες δυνατότητες (affordances). Η μεταφορά του νοήματος που εκφράζεται από τον ένα σημειωτικό τρόπο στον άλλο συνιστά μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει αποφάσεις σχετικά με τις σημειωτικές πηγές ή πόρους (resources) που είναι διαθέσιμοι σε κάθε σημειωτικό τρόπο, ή θεωρήσεις σχετικά με τις προσφερόμενες δυνατότητες των τρόπων αυτών. Η δυνατότητα μείξης των διαφόρων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά πολιτισμικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που αξίζει να μελετηθεί επισταμένως σε σχέση με τις κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές, διαλογικές, διυποκειμενικές, ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαδικασίες.

Σκοπός του διεπιστημονικού αυτού συνεδρίου είναι η παρουσίαση της σύγχρονης προβληματικής (θέσεις, κριτικές, διαμάχες, διλήμματα, παρανοήσεις, καταχρήσεις) και των πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων σχετικά:

1. με τη φύση του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
2. τις σχέσεις μεταξύ του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
3. τις επιστημολογικές, μεθοδολογικές, λογοτεχνικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές και διαλογικές διαστάσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
4. τη σημασία και σπουδαιότητα που έχει το βίωμα, η μεταφορά και η πολυτροπικότητα στις ψυχολογικές διαδικασίες (αντιληπτικές, γνωστικές ή γνωσιακές, μαθησιακές, αναπτυξιακές, επικοινωνιακές, διαπροσωπικές και κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες), και
5. τις εφαρμογές της μεταφοράς, της πολυτροπικότητας και των βιωματικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, τη μάθηση, την συμβουλευτική, την ψυχοθεραπεία και στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας.



ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Ο σκοπός του συνεδρίου περιλαμβάνει – αλλά δεν περιορίζεται – τις ακόλουθες θεματικές:

1. Θεωρητικές, Οντολογικές και Επιστημολογικές Διαστάσεις του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Θεωρητικές προσεγγίσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές, οικολογικές και διαλογικές διαστάσεις του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνική σημειωτική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κριτική κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κριτική ανάλυση λόγου,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και αφηγηματικές προσεγγίσεις,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και μετανεωτερικότητα,
- Πολυτροπικότητα: οντολογία ή επιστημολογία ή μεθοδολογία;

2. Μεθοδολογικές Διαστάσεις του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας,
- Θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία πολυτροπικής ανάλυσης,
- Πολυτροπική ανάλυση περιπτώσεων.

3. Σχέσεις Μεταξύ του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βιωματικές βάσεις της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες δημιουργίας του νοήματος,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ρεαλισμός,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και σώμα (διαδικασίες σωματοποίησης),
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνικές πρακτικές,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και πολιτισμός.

4. Η Ψυχολογία υπό το Πρίσμα του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και οικολογική ψυχολογία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και αντίληψη,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και γνωστικές διαδικασίες,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και επικοινωνία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες μάθησης,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ανθρώπινη ανάπτυξη,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και κοινωνικο-ηθικές διαδικασίες,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και δημιουργικότητα,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και διαδικασίες συγκρότησης του εαυτού και της ταυτότητας,

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και συμβουλευτική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ψυχοθεραπεία, κ.λπ.

5. Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες υπό το Πρίσμα του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Πολυτροπικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση,
- Πολυτροπικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό (έντυπο και ψηφιακό),
- Πολυτροπικότητα, παιδαγωγικές πρακτικές και μορφές αξιολόγησης,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και εναλλακτικές ή νέες μορφές ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης και επικοινωνίας,
- Μεταφορά, πολυτροπικότητα και Διαλογική Παιδαγωγική.

6. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα και Επικοινωνία

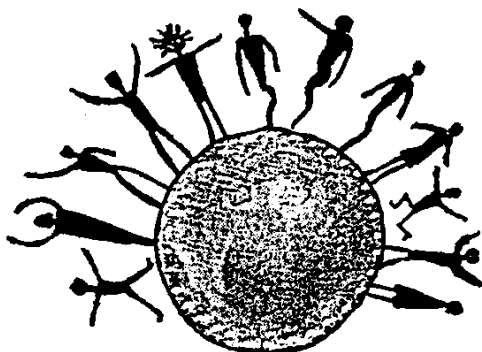
- Θεμελιώδεις παράγοντες που διαμορφώνουν την πολυτροπική αναπαράσταση και επικοινωνία,
- Πολυτροπικά κείμενα,
- Μονοτροπικές και πολυτροπικές πρακτικές,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας.

7. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα και Τέχνη

- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και λογοτεχνία,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και χορός,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και μουσική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και τραγούδι,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και ζωγραφική,
- Βίωμα, μεταφορά, πολυτροπικότητα και θέατρο, κ.ά..

8. Προοπτικές και Όρια του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας

- Διαμάχες και διλήμματα στο θέμα του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας,
- Λάθη, παρανοήσεις, καταχρήσεις σχετικά με την έννοια του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.



CONFERENCE PROGRAMME

FRIDAY 10-10-2008

08:30 - 09:30 Registration
09:30 - 09:45 Opening
09:45 - 10:00 Opening speeches: Marios Pourkos & Eleni Katsarou, organizers of the congress

PLENARY SESSION 1: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN CONTEMPORARY SOCIETY CHAIR: MARIOS POURKOS ROOM A	
10:00-10:30	1. <i>Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση – Μια Εισαγωγή</i> (Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge – An Introduction) Marios Pourkos
10:30-11:00	2. <i>Η Πολυτροπικότητα στη Σύγχρονη Εγγράμματη Κοινωνία ως Προϊόν Μεταφοράς του Βιώματος: Προς Μια Νέα Μορφή Λόγου</i> (Multimodality in Contemporary Literate Society as a Transferring Product of Lived Experience: Towards a New Form of Discourse) Sofronis Chatzisavidis
11:00-11:15	Discussion
11:15-11:45	3. <i>Researching Multimodal Metaphor in Moving Images</i> (Διερευνώντας την Πολυτροπική Μεταφορά στις Κινούμενες Εικόνες) Charles Forceville
11:45-12:00	Discussion

12:00-12:30 Coffee Break

PARALLEL SESSIONS			ROOM C	
ROOM A		ROOM B		ROOM C
SESSION II: EXPERIENCE, METAPHOR, COMMUNICATION AND CULTURE CHAIR: ELEFTHERIA ARGYROPOULOU		SESSION III: THEORETICAL, EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY CHAIR: GIORGOS ROUSOPOULOS		
HOURS	NR	NR	ROOM B	CHAIR: ELENI KATSAROU
12:30-12:50	4.	9.	Από το Βίωμα του Εθνογράφου Επενδύει στο Πολυποικιλικό Εθνογραφικό Κείμενο: Η Αναπαράσταση της Κοινωνικής Πραγματικότητας στην Εθνογραφία (From the Subjective Experience of the Ethnographer to the Multimodality of the Ethnographic Text: The Representation of Social Reality in Ethnography) Melpomeni Tsigra	14. <i>Πολυγραμματισμοί και Πολυποικιλότητα – Δύο Θεωρίες Παράδοξης Νοήματος: Οι Επιστημολογικές Καραβόλες τους και οι Συναρτήσεις τους για τη Διδασκαλία (Multiliteracies and Multimodality – Two Theories of/for Meaning Construction: Their Epistemological Origins and Their Consequences on Teaching)</i> Eleni Katsaros
12:50-13:10	5.	10.	<i>Metaphor as a Coping Strategy: Life in an Enterprise Culture</i> (Η Μεταφορά ως μια Στρατηγική Αντιμετώπισης: Η Ζωή ως Ένα Εργαλείο της Κουλτούρας) Lionel Wee & Ann Brooks	15. <i>Κριτική Προσέγγιση Πολυποικιλικών Κειμένων στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές (Critical Approach of Multimodal Texts in Education: Theory and Practice)</i> Athanasios Michalis
13:10-13:30	6.	11.	<i>Visual Rhetoric as Meaning Construction: Campaigning Discourse of the Beijing Olympics</i> (Η Οπτική Ρητορική ως Κατασκευη Νοήματος: Ο Λόγος της Καμπάνιας των Ολυμπιακών του Πεκίνου) Vincent Tao-Hsun Chang	16. <i>Ο Πολυποικιλικός Κόσμος των Αρχαίων Πραγματίων: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση της Ψηφιακής Επαγωγής (The Multimodal World of the Ancient Objects: Applications in the Classroom of the Digital Era)</i> Kosmas Toulounis
13:30-13:50	7.	12.	<i>Practices of Accounting for the Unexpected: Metaphors and Humor Practices (On Πρακτικές Αποτίμησης του Απροσδόκητου: Μεταφορές και Χιουμοριστικές Πρακτικές)</i> Irina Olariu	17. <i>Η Αντίθεση Οικονομικών στο Μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών - Η Συμβολή του Βιολιανό, της Μεταφοράς και της Πολυποικιλότητας στην Αγωγή της Αδελφότητας (The Contrast of Familiar and Unfamiliar in Ancient Greek Lesson – The Contribution of Lived Experience, Metaphor and Multimodality in the Reestablishment of a Questionable Issue)</i> Eleni Hatzimavroudi
13:50-14:10	8.	13.	<i>Tea Opia της Μεταφοράς και οι Μεταφορές των Ορίων (The Limits of Metaphor and the Metaphors of Limits)</i> Vasilis Alexiou & Panagiotia Karagianni	18. <i>Η Σημασία της Ανθρωπολογικής Γνώσης στην Εκπαιδευτική Πράξη (The Role of Anthropological Knowledge in Educational Process)</i> Georgios Tzartzas
14:10-14:30			<i>Discussion</i>	<i>Discussion</i>
14:30-16:30 Lunch				
2				

PARALLEL SESSIONS				
FRIDAY 10-10-2008	SESSION A		SESSION B	SESSION C
	SESSION V: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN THEATRE AND CINEMA	ROOM A	SESSION VI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND ICONIC REPRESENTATION CHAIR: DESPINA STAMATOPOULOU	SESSION VII: EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND TEACHERS' REPRESENTATIONS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT CHAIR: MARIA AMPARTZAKI
HOURS		NR	ROOM B	ROOM C
16:30-16:50	19. <i>Theatrical Performance Analysis: Workshops to Support Student Writing</i> (Η Ανάλυση της Θεατρικής Παράστασης: Εργαστήρια για την Υποστήριξη της Γραφής των Φοιτητών) Lorraine Ryan	23.	<i>Αναπαράσταση της Αναπηρίας Μέσα από τα Χρονόγραμμα Παιδιών του Δημοτικού</i> (Representations of Disability in Primary School Children's Drawings) Anastasia Stamou, Anastasia Aleviadou & Pírina Elevtheriou	<i>Πώς τα Προσωπικά Βιόγραφα Επιρρεάζουν τις Στάσεις και Δράσεις των Εκπαιδευτικών προς τα Αλλοδαπά Παιδιά στην Προσχολική Εκπαίδευση</i> (How Personal and Biographical Experiences Influence Teachers' Attitudes and Acts Towards Immigrant and Foreign Children in Early Childhood Education) Maria Ampartzaki
16:50-17:10	20. <i>Constructing Film Themes from Elements: A Functional Descriptive Framework</i> (Κατασκευάζοντας Φιλμικά Θέματα από τα Στοιχεία: Ένα Λειτουργικό Περιγραφικό Πλαίσιο) Chiaoi Tseng	24.	<i>Αναπαράσταση του Φύλου και της Εστirμής στη Φωτογραφία</i> (Gender and Science Representations in Photography) Maria Troulou & Dimitrios Bessas	<i>Η Βιογραφική «Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας του Τόπου μας»: Απάνει Συμβουλευτικής στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας</i> (The Experiential Investigation of Local Labour Market: Counselling Activities in a Second Chance School) Dimitrios Georgiadis & Charalampus Zouridis
17:10-17:30	21. <i>Το Θέατρο του Δρόμου υπό το Πρίσμα του Βιόγραφου και της Πολιτισμικότητας</i> (The Street Theatre Examined from the Angle of Lived Experience and Multimodality) Spiros Petritis	25.	<i>Τα Παιδιά Ζωγραφίζουν τη Διατροφή τους</i> (Children's Drawings About Their Nutrition) Evangelia Iakovidou & Evangelia Mavrikaki	<i>Ο Μεταφορικός Λόγος των Δασκάλων ως Εργαλείο Διερεύνησης των Παιδαγωγικών Πειροθήσεων και Διδακτικών Πρακτικών</i> (The Metaphoric Language of Teachers as Tool for the Study of Educational Beliefs and Practices) Vaios Gritzios
17:30-17:50	22. <i>Experiencing Dionysus: From the Dismemberment of the God to the Total Arrangement of Human Emotion – The Resourceful Dynamics of Theatre in Education</i> (Εκπονώνοντες με τον Διόνυσο: Από το Διαμελισμό του Θεού στην Ολική Τακτοποίηση της Ανθρώπινης Συνκίνητης – Η Πολύπλοκη Δυναμική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση) Katerina Karamitrou	26.	<i>«Ανεγνώσαντες» Έργων Τέχνης: ο Ρόλος της Εικόνας, Παράδειγμα από τη Διδακτική Αξιοποίηση Έργων Ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο</i> (Readings of Works of Art: The Role of the Image. Examples of the Use of Pictures in Teaching at Kindergarten) Ekaterini Michalopoulou	<i>Η Αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων (Προβλεπών Σχεδίων και Λόγων) στο Παιδαίο Βιογραφικών Προσεγγίσεων για την Εμπόηση-Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών</i> (The Utilization of Multimodal Texts – Projecting Drawings and Speech – in the Context of Experiential Approaches for the Teachers' Professional Development) Marina Deloudi
17:50-18:10			Discussion	Discussion
18:10-18:30 Coffee Break				
PLENARY SESSION VIII - ROOM A				
CHAIR: ANGELIKI POLYZOU				
18:30-19:15	31. <i>Metaphor and Its Connections in the Narrative Reconstruction of Body-Selves Following Disruptive Life-Changing Events</i> (Η Μεταφορά και οι Συνδέσεις της με την Αφηγηματική Αναδόμηση του Σωματικού Εαυτού μετά από Γεγονότα Αποδιοργάνωσης και Αλλαγής στη Ζοή) Andrew C. Sparkes & Brett M. Smith			
				Discussion

PARALLEL SESSIONS					
SESSION A		SESSION B		SESSION C	
FRIDAY 10-10-2008	SESSION IX: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND ART CHAIR: BESSIE MITSIKOPOULOU	SESSION X: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING CHAIR: CHARALAMPIA SIDIROPOULOU	SESSION XI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION CHAIR: KATERINA SKIA		
	ROOM A	ROOM B	ROOM C		
	NR	NR	NR		
	32. 19:20-19:40	35. 19:40-20:00	38. 20:00-20:20	39. 20:20-20:40	
33. 19:40-20:00	36. 20:00-20:20	40. 20:20-20:40			
34. 20:00-20:20					
20:20-20:40					
PLENARY SESSION XII - THEATRICAL HAPPENING 1 ROOM A					
20:40-21:10	41.	To Μάθηρ Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning) Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarten Teachers			

PLENARY SESSION XII - THEATRICAL HAPPENING 1 ROOM A

20:40-21:10	41.	<i>Το Μαύρο Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης</i> (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning) Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarten Teachers

SATURDAY 11-10-2008

		PARALLEL SESSIONS		
SATURDAY 11-10-2008	SESSION A		SESSION B	SESSION C
	SESSION XIII - SYMPOSIUM: CROSS-MODAL MAPPING, METAPHOR AND LANGUAGE: LESSONS FROM ATYPICAL DEVELOPMENT ORGANIZATOR: GABRIELLA RUNDBLAD ROUND TABLE DISCUSSION: GABRIELLA RUNDBLAD AND DAGMARA ANNÄZ		SESSION XIV: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND MUSIC CHAIR: PANAGIOTIS KANELLOPOULOS ROOM B ANAGHTÖNTRAS TO BIOIÖIA: BIOONTRAS THN ANAGHTÖTHN ME «ÖPIÖIA» THN «ΠΑΡΑΔΟΤΑÖH» ΜΟΝΑÖH (In the Pursuit of Experiences: Experiencing this Pursuit Through 'Traditional' Music) Eirini Theodosopoulou	SESSION XV: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION IN EDUCATION CHAIR: ILIAS KARASAVVIDES ROOM C BIOIÖIA, ΠΟΛΥΤΕΡΑΠΟΙΚΙΛÖTΗΤΑ ΚΑΙ ΝΕΕÖ ΤΕΧΝΟΛΟÖΓΙΕÖ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΥΡΟΠÖΙΑÖ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑΚΟΝΟΜÖΙΑÖ ΣΗÖ ΔΙΔΑΚΤΑÖΛÖΙΑ ΤΗΣ ΔΥΡΟΤΕΡΝÖΙΑÖ (Lived Experience, Multimodality and New Technologies of Information and Communication in the Teaching of Literature) Kiriaki Askianaki
	HOURS	NR	NR	NR
09:00 - 09:20	42.	ROOM A Embodiment, Metaphor and Language: Problems and Potentials (Συναρτατοποίηση, Μεταφωρά και Γλωσσά: Προβλήματα και Δυνατότητεö) Jordan Zlatev	48. ROOM B Αναγχετόντραö το Βιοίωια: Βιοοντραö την Αναγχετόθη με «Öπιωια» την «Παράδοταöh» Μοναöh (In the Pursuit of Experiences: Experiencing this Pursuit Through 'Traditional' Music) Eirini Theodosopoulou	54. ROOM C Βιοίωια, Πολυτεράποικιλöτητα και Νεέö Τεχνολογίες της Παιδευρöπöιαö και Ερευνακονομöιαö στη Διδακταöλöια της Δυοτερνöιαö (Lived Experience, Multimodality and New Technologies of Information and Communication in the Teaching of Literature) Kiriaki Askianaki
09:20 - 09:40	43.	Matching Visual Representations with Utterances in Autism (Ταυράζωντραö τις Ουτράκείö Αναρταρασάτσειö με τα Εκφονήματα στον Αυστιό) Pam Heaton	49. Music Improvisation as Collaborative Practice and Communication (Ö Μουσικόö Αυστρογέδωιαόöç ως Συνεργατικöh Πρακτικöh και Ερευνακονομöh) Konstantina Dogani	55. Πολυτεράποικιλöτητα Öντειö της Διαδικασίöιαö Παραγωνής και Διδακτικής Αξιοποίηöης Ενός Ψηφιακόö Κεϊμένου στο Πιλιάνο της Προσγολογής Εκράδωνηöης (Aspects of Multimodality in the Process of Production and Instructional Use of a Digital Text in the Context of Preschool Education) Maria Theodorakou & Ilias Karasavvides
09:40 - 10:00	44.	Metaphor Processing in Autism (H Ερεγγωμιαö της Μεταφωράö στον Αυστιό) Gabriella Rundblad & Dagmara Annaz	50. Βιοίωια, Μεταφωράö, Πολυτεράποικιλöτητα και Spectacle Vivant: H Συναγλαö της Madama 'The Confessions Tour' (Experience, Metaphor, Multimodality and Spectacle Vivant: Madama's 'The Confessions Tour') Nikos Fotopoulos, Ifigenia Vamvakidou & Antonis Hasapis	56. Βιογμαινέö Προσγερνέöιö – Μεταφωράö – Πολυτεράποικιλöτητα – Χρήση T.I.I.E στη Διδακταöλöια της Δυοτερνöιαö: Μέκρη Πειρατοποίηöης: Διδακταöλöια της Νεολόγωνηö Δυοτερνöιαö: Νικόö Καββαδίαö (Lived Experience, Metaphor, Multimodality, Information & Communication Technologies (ICT) in the Teaching of Literature: A Case study: 'Nikos Kavvadias') Dimitra Adamidou
10:00 - 10:20	45.	Metaphor Processing in Williams Syndrome (H Ερεγγωμιαö της Μεταφωράö στο Σύνδρομο του Williams) Dagmara Annaz & Gabriella Rundblad	51. Επέκτανα του Βιοίωιαö και της Μεταφωράö: Προκαταρκτικέö Παρατηρησειö για το Πρόγραμμα μιας Εικονοκλαστικöh Φιλοσοφίö της Τέχνηö (Beyond Lived Experience and Metaphor. Preliminary Remarks for the Agenda of an Iconoclastic Philosophy of Art) Konstantinos Proimos	57. H Πολυτεράποικιλöτητα της Τεχνολογίöιαö: Συμβολöh της Παιδευρöπöιαö Τεχνολογίöιαö στην Αγωγή των Νέων (The Multimodality of Technology: The Contribution of Pedagogical Technology to the Education of Young Children) Vassilis Samaras & Panos Polichronopoulos

10:20-10:40	46.	<i>Autism, Multimodality and Theoretical Constructs</i> (Αυτισμός, Πολυτροπικότητα και Θεωρητικές Κατασκευές) Jordan Zlatev	52.	<i>Η «Ερωτική Απάρια» στο Ελληνικό Τραγούδι</i> (The 'Love Perfidy' in Greek Songs) Konstantinos Dinas & Anna Vakali	58.	Από τη Μεταφορά του Ποιητικού Λόγου στις Πολυμεσικές Μεταφορές των TITE: Μια Πολύτροπη Αναπαράσταση της Υπερμεδιαστικής Πολύτητας: Διδακτικό Παράδειγμα (From the Poetic Discourse Metaphor to the Multimedia Metaphors of ICT: A Multimodal Representation of Surrealistic Poetry. A Teaching Example) Georgios Giannikopoulos, Polyxeni Bista, Maria Nezi & Panagiota Seferli
10:40-11:00	47.	<i>Precursors to Metaphor: Theoretical Implications</i> (Προδρόμοι της Μεταφοράς: Θεωρητικές Συνεπαγωγές) Gabriella Rundblad	53.	<i>Τα Παρακλαυθήρια ως Προνοημακός Τόπος Ανάδοσης της Πολυτροπικότητας</i> (The Genre of Paraklausthiron as a Privileged Topos for the Performance of Multimodality) Nikos Charalabopoulos	59.	Πολυτροπικότητα και Διδακτική της Λογοτεχνίας: Προσεγγίζοντας την Έννοια της Μεταφοράς στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Multimodality and the Teaching of Literature: Approaching the Concept of Metaphor in Primary School Using New Media) Marita Paparousi, Tasoula Tsilimeni & Spiros Kiosses
11:00 – 11:20	Discussion					

11:20-11:50 Coffee Break		
PLENARY SESSION XVI - ROOM A CHAIR: SOFRONIS CHATZISAVIDIS		
11:50-12:35	60.	<i>Situated Literacies in the Light of Lived Experience in Times of Technological Change</i> (Παλαισθετημένοι Γραμματισμοί υπό το Πρίσμα του Βιώματος στην Εποχή των Τεχνολογικών Αλλαγών) David Barton

ROOM A		
PAINTING AND ARTISTIC CONSTRUCTION EXHIBITION		
09:00-21:00	61.	<i>Πολύτροπες Υποθέσεις Βηματισμών: Η Σημειωτική των Παπουτσιών</i> (Multimodal Steps: The Semiotics of Shoes) Chrisoula Skepetzi, Painter-Poet

PARALLEL SESSIONS					
SATURDAY 11-10-2008	SESSION A		SESSION B		SESSION C
	LIVED EXPERIENCE, MEANING- MAKING PROCESS AND COMMUNICATION CHAIR: ANGELIKI POLYZOU	NR	LIVED EXPERIENCE, CLASSROOM COMMUNICATION AND LEARNING PROCESS CHAIR: STAVROULA KONTOUNOURKI	NR	SESSION XIX: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY, CURRICULUM AND EDUCATIONAL MATERIAL CHAIR: THANASIS ALEXIOU
HOURS	ROOM A	NR	ROOM B	NR	ROOM C
12:35-12:55	62. <i>A Student Teacher's Narrative of Her Classroom Experience while Encouraging Multimodal Concept Representations with Multimedia Technologies (Η Αφήγηση της Προσδοκίας Εμπειρίας μίας Υπονήγου Εκπαιδευτικού μετά από τη Διδασκαλία Πολυτροπικών Αναπαραστάσεων με τη Χρήση Ενόχ Πολυμέσικού Εργαλείου)</i> Angeliki Polyzou	65. <i>The Lived Experience of Choice in a Vocational British University: How Choice Can Create Conservative Learners (Το Βίωμα της Επιλογής σε ένα Επαγγελματικό Βρετανικό Πανεπιστήμιο: Πώς η Επιλογή μπορεί να Δημιουργήσει Συντηρητικούς Μαθητές)</i> Elizabeth Nixon & Richard Scullion	68. <i>Η Πολυτροπικότητα στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Θεματικό Πλαίσιο: Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών της Νοελευθηνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Multimodality in the Modern Educational Statutory Framework: The Example of the Language Curriculum of Compulsory Education in Greece)</i> Eleni Katsarou & Vasilis Tsafos,		
12:55-13:15	63. <i>Grammatical Competence of Non-Native Speakers in Crucial Dialogic Situation (Γραμματική Ικανότητα των μη Γηγενών Ομιλητών σε Κρίσιμες Διαλογικές Καταστάσεις)</i> Kazuyuki Takata	66. <i>What Can Multimodal Analysis Bring to Our Understandings of Children's Classroom Communication? (Τι Μπορεί η Πολυτροπική Ανάλυση να μας Προσφέρει για την Κατανόηση της Επικοινωνίας των Παιδιών μέσα στην Τάξη;)</i> Roberta Taylor	69. <i>Πολυτροπικότητα και Ιστορική Γνώση (Multimodality and Historical Thinking)</i> Theodora Kavoura-Sissoura		
13:15-13:35	64. <i>Meaning and Communication in Children's Drawings (Το Νόημα και η Επικοινωνία στα Ιχνογραφήματα των Παιδιών)</i> Margaret Karczarzyk	67. <i>Understanding Lived Experience as Performance: Lessons on Multimodality and Literacy in a Test-saturated Classroom (Κατανόώντας το Βίωμα ως Επέλξεση: Μαθήματα πάνω στην Πολυτροπικότητα και τον Γραμματισμό σε ένα Κορεσμένο Σχολικό Τέστ)</i> Stavroula Kontounourki	70. <i>Βίωμα, Σχολική Γνώση και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Lived Experience, School Knowledge and Curriculum)</i> Thanasis Alexiou		
13:35-13:55	Discussion		Discussion		Discussion
PLENARY SESSION XX - ROOM A					
CHAIR: PANAGIOTIS KANELLOPOULOS					
14:00-14:30	71. <i>Ίχνη - Πολέος - Ίχνη - Ανθρώπων - Αισθημάτων Ήχοι; (Traces – of the City – People's Traces – Sounds Felt?)</i> Panagiotis Kanellopoulos & Giorgos Papakonstantinou				
14:30-16:30 Lunch					

PARALLEL SESSIONS					
SATURDAY 11-10-2008	SESSION A		SESSION B		SESSION C
	LIVED EXPERIENCE, MULTIMODALITY, EDUCATIONAL MATERIALS AND SCHOOL LITERACY CHAIR: ELENI KATSAROU	NR	LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND SEMIOTICS CHAIR: IFIGENIA VAMVAKIDOU	NR	SESSION XXIII: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND LITERARY AND ARCHITECTURAL REPRESENTATION CHAIR: KONSTANTINOS PROIMOS
HOURS	ROOM A		ROOM B		ROOM C
16:30-16:50	72. <i>Hypermodality and On-line Educational Materials for Teachers</i> (Υπερτροπικότητα και on-line Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Δασκάλους) Bessie Mitsikopoulou	74.	Μόδα, Μεταφορά και Εμπειρία: Σημειωτική Θεώρηση (Fashion, Metaphor and Experience: A Semiotic Approach to Visual Culture) Maria Chalevelaki	76.	Επαιροτικές στο Έργο της Ιωάννας Καρυστιάνη: Ετερόφιλες Αναπαράστασεις του Βιόγατος της Τρέλας στον «Άγιο της Μοναξιάς» (Heterophilic Representations of the Experience of Madness in the Novel of Ioanna Karystianis. The Saint of Loneliness) Vivi Delikari
16:50- 17:10	73. <i>Multimodality and School Literacy Success: A Critical Analysis of Lived Experience in a Kindergarten Literacy Classroom</i> (Πολυτροπικότητα και Εμπειρία στο Σχολικό Γραμματοσύμ: Μια Κριτική Ανάλυση του Βιόγατος σε μια Πρωτοσχολική Τάξη Γραμματοσύμ) Marjorie Siegel & Stavroula Kontovourki	75.	Σημειωτική Ανάγνωση Ιστορικού Νοσημαντέπ: Δημοσιογραφικός Στρατός 1946-1949, Βίαια και Μεταφορές (Semiotic Analysis of Historic Documentary: Greek, Democratic Army 1946-1949, Experience and Metaphors) Ifigenia Vamvakidou & Eleni Sotiropoulou	77.	Ο Σχεδιασμός ως Αναπαράσταση: Η Χρήση της Πολυτροπικότητας στην Αρχιτεκτονική Εκπαίδευση (Design as Representation: The Use of Metaphor and Multimodality in Architectural Education) Giorgos Papakonstantinou
17:10- 17:30	Discussion		Discussion		Discussion

PLENARY SESSION XXIV		
CHAIR: DIMITRIS KOUTSOGIANNIS		
17:30-18.15	78.	Λόγοι και Στρατηγικές: Κατά την Αναζωογόνηση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Έγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (Discourses and Strategies in Recontextualizing Multimodality in the Greek Language Textbooks) Dimitris Koutsogiannis Discussion
18:15- 19:00	79.	Narrative Representations of Adult Literacy Learners (Αφηγηματικές Αναπαραστάσεις των Ενήλικων Μαθητών) Mary Hamilton Discussion

19:00-19:30 Coffee Break

POSTERS	
15:30-19:00	80. <i>«Πατρίδα Είναι η Αγάπη»: Μια Διαπολιτισμική-Πολύτροπη Δράση στο Γυμνάσιο Επισκοπής ('Love is Our Only Country': A Multicultural-Multimodal Project in Episkopi High School)</i> Nikos Adramis, Anastasia Giannoulaki, Maria Themeli, Popi Leventaki, Despina Buroutzika, Katerina Papagrigori, Georgia Markantonatou, Kostas Chalkiadakis & Ilias Michalakis 81. <i>Development of Imagination (Η Ανάπτυξη της Φαντασίας)</i> Rivka Glaubman & Hamayah Glaubman 82. <i>Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου (Folklore Theatre in Some Countries)</i> Eleni Ioannidou & Ioanna Andreola 83. <i>Το Βίωμα του Χρόνου στο Σχολείο στις Ινδονησιακές Μεταφορές Ελλήνων Μαθητών: Μια Πολύτροπη Μεθοδολογική Προσέγγιση (The Lived Experience of Time in School in Drawings and Language of Greek Students: A Multimodal Methodological Approach)</i> Michalis Kontopodis & Marios Pourkos 84. <i>Ετικέτες των Τεχνολογικών Προϊόντων (Labels of Technological Products)</i> Theofanis Kouvounas 85. <i>Συνασθηματικά Βιώματα και Αυτοβιογραφική Μνήμη: Τρόποι Αναπαράστασης των Συνασθηματικών Εμπειριών (Emotional Experiences and Autobiographical Memory. Ways of Emotional Experiences Representations)</i> Giorgos Metaxas & Olesia Fentina 86. <i>Η Χρήση της Εικόνας στο Πλαίσιο Ενός Πολύτροπου Κειμενικού Περιβάλλοντος (Using Pictures in the Context of a Multimodal Text)</i> Anastasia Papadopoulos 87. <i>Ο Τρόπος Προσέγγισης των Πολύτροπων Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια του Γυμνασίου (Approaching Multimodal Texts in the New Schoolbooks of Greek Gymnasium)</i> Anna Paraskevaidi 88. <i>Studying the Chronotopicty of Dialogical and Multimodal Meaning Making with Hypermedia in an Educational Context (Μελετώντας τον Χρονότοπο των Διάλογικών και Πολύτροπων Διαδικασιών Δημιουργίας Νοήματος με τα Υπερμέσα στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης)</i> Angeliki Polyzoou 89. <i>Η Επικοινωνία ως μια Πολύτροπη και Μεταφορική Διαδικασία: Σχέσεις Μεταξύ Σκέψης, Ομιλίας και Χειρονομιών και η Σπουδαιότητά τους στις Διαδικασίες Διδασκαλίας και Μάθησης (Communication as a Multimodal and Metaphorical Process: Relationships Between Thought, Speech and Gestures and Their Significance in Teaching and Learning Process)</i> Marios Pourkos 90. <i>Η Διδασκαλία και η Μάθηση ως Διάλογη και Πολύτροπη Διαδικασία (Teaching and Learning as a Dialogic and Multimodal Process)</i> Marios Pourkos

91.	Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά τις Ιδιαιτερότητες των Παιδιών: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ερευνητικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally the Children's Particularities: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy) Marios Pourkos & Katerina Daskalaki
92.	Πώς Έλληνες Έφηβοι Κατανοούν και Αναπαριστούν Μεταφορικά στα Ιχνογραφήματα και στο Λόγο τους το Χρόνο (Greek Adolescents' Perception and Metaphorical Representation of Time in Their Drawings and Speech) Marios Pourkos & Michalis Kontopodis
93.	Μάθηση και Πολυτροπικότητα: Από τη Διακεκριμένη Έρευνα του Γνωστικού στη Βιωματική και Οικο-σωματική Εμπειρία του Επικοινωνιακού. Η Περίπτωση Εφαρμογής Προγράμματος για το Λαϊκό Παραμύθι σε Δίημο Dimitris Prousalis
94.	Η Χρήση της Μουσικής σε Αυστιστικά Παιδιά: Εναλλακτικός Τρόπος Επικοινωνίας και Μάθησης (Music and Children with Autism: An Alternative Way to Communicate, to Teach and Cure Them) Chrisovalantis-Spiridon Tsangarakis & Eleni Mpochti
95.	Pedagogy for Social Integrity: A Case of Thai- Myanmar at Ranong Province, Thailand (Παιδαγωγική για Κοινωνική Ολοκλήρωση: Μια Περίπτωση του Thai- Myanmar στην Επαρχία Ranong της Ταϊλάνδης) Jitjayang Yamabhai

PLENARY SESSION XXV – ROOM A CHAIR: ELENI HODOLIDOU		
19:30-20:30	96.	Theories of Teaching, Learning and Assessment in the Context of a Social Semiotic Theory of Metaphor (Θεωρίες της Διδακτικής Μάθησης και Αξιολόγησης στο Πλαίσιο μιας Κοινωνικής Σημειωτικής Θεωρίας της Μεταφορής) Gunther Kress

PLENARY SESSION XXVI - MUSIC-DANCE HAPPENING ROOM A		
20:30-21:00	97.	Experiencing Oriental Rhythm and Dance (Βιώνοντας και Επικοινωνώντας στο Ρυθμό και το Χορό του Οριεντάλ) Kivelis' Dance Group, Natalie Tsoura, Oriental Dance Specialist

CONFERENCE GALA	
21:00 & after	Continuing the Multimodal Lived Experience with Eating, Drinking, Music and Dancing

SUNDAY 12-10-2008					
PARALLEL SESSIONS					
SUNDAY 12-10-2008		SESSION A	SESSION B	SESSION C	
		METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION AND EXPERIENTIAL LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATION CHAIR: MANOLIS DAIFERMOS ROOM A	LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND LEARNING PROCESSES – VIRTUAL EXPERIENCE VS LIVED EXPERIENCE CHAIR: ALEXIS BRILAS ROOM B	MULTIMODAL TEXTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION CHAIR: VASILIS TSAFOS ROOM C	
HOURS	NR				
09:00 -09:20	98.	Βιομηχανική Μάθηση και Μεταφορά: Μια Ενδιάλεκτη Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Επιστημολογίας της Ψυχολογίας (Experiential Learning and Metaphor: An Alternative Approach in Teaching Epistemology of Psychology) Theano Michalaraki	Πολυτροπικές Προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο: «Ανώνυμη» και Δημιουργία Αισίας (Multimodal Approaches in Preschool: 'Reading' and Creation of a Poster) Rachil Maritidou & Efi Goti	Προτάσεις Επεξεργασίας Παράφρασας, Μαθητρικού Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο (Proposals for Collaborative Revision of Student's Multimodal Discourse at Primary School) Nikolaos Grekos	
09:20 - 09:40	99.	Εμπειρικός Λόγος και Ενεργητική Μάθηση: Πολυτροπικότητα και Προσανατολισμένη στην Πράξη Παιδαγωγική (Concrete Reason and Active Learning: Multimodality and Praxis-Oriented Education) Panos Polichronopoulos & Vassilis Samaras	Δομημένα Βιόγραφα στις Διηγητικές Κοινότητες: Βιόγραφα στο Facebook vs. Βιόγραφα στο Φυσικό Κόσμο (Virtual Lived Experience in Virtual Communities: Facebook Lived Experience vs. Face-to-Face Lived Experience) Alexis Brilas	Πολυτροπικά Κείμενα στο Νηπιαγωγείο. Η Περίπτωση των Χαρτών (Multimodal Texts in Kindergarten: The Case of Maps) Sofia Goria & Maria Papadopoulou	
09:40 - 10:00	100.	Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά και Μεταφορικά τις Διαδικασίες Ηθικής Μάθησης και Ανάπτυξης: Μια Εφαρμογή της Βιομηχανικής, Εμπειρικής και Αναλυτικής/Επικοινωνιακής ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodality and Metaphorically Moral Learning and Development Processes: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy) Marios A. Pourkos	Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Πρακτική Ψηφιακή Γραμματисαύ: Η Αρχή Μάθησης της «Μεταφορικής» Μέσα από τις Κείμενικές Πραγματοποιήσεις και τις Εργαματικές Τεχνικές των Παιδίων (Video Games as Digital Literacy Practice: The Transfer Learning Principle Through Children's Textual Realizations and Literate Identities) Nikolaos Sazaklidis	Διαβάζοντας και Γράφοντας Πολυτροπικά Κείμενα στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Μια Πρόταση για την Ανάπτυξη του Ορεκτού Γραμματισμού (Reading and Writing Multimodal Text in 1st Grade of Primary Education: A Proposal for the Visual Literacy Development) Anastasia Fakidou	
10:00 - 10:20	101.	Ορίζοντας την Επικοινωνιακή Διάσταση του Λαϊκού Παραμυθιού: Από την Αναλυτική Προσέγγιση και την Επιστημολογική Στοιχειώδη του Παραμυθιού στην Πολυτροπική Μεταφορική και Βιομηχανική Αφήγηση της Ιστορίας (Determining the Communicative Dimension of Folktales: From Dialogic Approach and Inner Conversation of Fairy Teller to Multimodal, Metaphorical and Experiential Narration of History) Dimitris Prousalis	Διδασκαλία και Μάθηση Τεωρητικών Όρων Μέσω Απικειμενισμένων Παράστασεων και του Παιχνιδιού προς τους Μαθητές με Προβλήματα Μηνούς ή Ολικής Απώλειας Όρασης (Instructing Visually Impaired Students in Geographical Terms Using Tactile Representations and Play) Venetia Bali	Τα ΜΜΕ ως Αντικείμενο Διδασκαλίας στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Εκπαιδευτικό Υλικό και Πολυτροπικότητα (The Mass Media Communication as a Subject of Instruction in First Grade Primary School: Educational Material and Multimodality) Maria Karamida & Argyris Kiridis	
10:20-10:40		Discussion	Discussion		Discussion

PLENARY SESSION XXX - ROOM A		
CHAIR: ELENI KATSAROU		
10:40-11:30	110.	Αλλαγές στις Εκδοτικές Πρακτικές των Σχολικών Βιβλίων: Το Παράδειγμα του Βιβλίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού «Στα Νέοτερα και Σύγχρονα Χρόνια» (Changes in the Publishing Practices of School Textbooks: The Case of the Greek Primary-School History Textbook, 'In the Modern and Contemporary Times') Eleni Hodolidou Discussion
11:30-12:00 Coffee Break		

PARALLEL SESSIONS					
SUNDAY 12-10-2008	SESSION XXXI: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND RECEPTION PROCESSES	SESSION XXXII: PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC DIMENSIONS OF LIVED EXPERIENCE AND METAPHOR	SESSION XXXIII: EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN TEXTBOOKS		
HOURS	CHAIR: MARIA PAPADOPOULOU ROOM A	CHAIR: VASILIKI TSOURTOU ROOM B	CHAIR: ELEVTERIOS VEKRIS ROOM C		
12:00-12:20	111. Πολυτροπικά Πολύμνηστα και Στρατηγικές Πρόσβασης Λόγου (Multimodal Palimpsests and Discourse Strategies) Vasiliki Koutsousimou-Tsinoglou & Maria Papadopoulou	117. Η Άμεση, Δια-τροπική Αντίληψη του Αριθμού σε Βρέφη και Νηπία (The Immediate, Intermodal Perception of Number in Infants and Preschoolers) Vasiliki Tsourtou	123. Η Πολυτροπικότητα στους Τίτλους των Σχολικών Εφημερίδων (Multimodality School Newspapers Headings) Lina Valsamidou, Argiris Kiridis & Ifigenia Vamvakidou		
12:20-12:40	112. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Πρόσληψη και Κατανόηση του Καμένου από τους Μαθητές (The Role of Metaphor and the Use of Multimodal Texts From Primary School Students) Anthi Karagveli, Maria Paparousi & Triantafillos Triantafyllidis	118. Ο Ρόλος του Βιότατος, της Αλληλεπίδρασης και της Ηθελημένης Απομόνωσης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στην Ανάπτυξη της Αυτονομίας του Παιδιού (The Role of Experience, Social Interaction and Voluntary Isolation in the Development and Autonomy of Kindergarten Children) Anna Athanasopoulou	124. Γραμματική Μεταφορά και Πολυτροπικότητα στα Σχολικά Εγχειρίδια της Μέσης Πρωτοβάθμιας του Δημοτικού (Grammatical Metaphor and Multimodality in Greek Primary Education's Textbooks of <i>Natural and Social Environment Studies</i>) Irini Mantiou & Marianna Kondili		
12:40-13:00	113. Τίτλοι Εφημερίδων: Πολυτροπικά Υπονοήματα (Newspaper Titles: Multimodal Implicatures) Maria Gianoudaki	119. Μαθησιακές Διαταραχές και Μεταφορά: Γλωσσικά και Κλινικά Δεδομένα (Learning Disabilities (LD) and Metaphor: Clinical and Linguistic Data) Grigoris Ampatzoglou & Eleni Moutsiou	125. Η Παράγωγη Πολυτροπικών Καμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (The Creation of Multimodal Texts in the New Primary School Language Textbooks) Konstantinos Dinas & Arestoula Koukourikou		
13:00-13:20	114. Η Πολυτροπικότητα στη Διαπολιτισμική Τάξη (Multimodality in Multicultural Classrooms) Christos Parthenis	120. Ο Λακάν και η Μεταφορά (Lacan and Metaphor) Nikos Papachristopoulos	126. Τα Πολυτροπικά Καμένα και η Επεξεργασία τους στο Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού Σχολείου (Working with Multimodal Texts in Language Teaching in the Elementary School) Anna Fterniati & Mirtio Markopoulou		

13:20-13:40	115.	Η Γραμματική Μεταφορά σε Μαθητικά Γραπτά: Κοινωνιογλωσσική Διαφοροποίηση και Ονοματοποίηση (Grammatical Metaphor in Secondary Students Writings: Nominalization and Sociolinguistic Variation) Liza Paizi & Marianna Kondili	121.	Αυτοβιογραφία και Πολυτροπικότητα: Ανάμεσα στη Γραφή και την Ψυχανάλυση (Autobiography and Multimodality: Between Writing and Psychoanalysis) Kiriaki Samartzi	127.	Η Αξιοποίηση της Εικόνας στα Διδακτικά Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, στο Παιδίο της Επακονωνιακής Προσέγγισης της Γλώσσας (The Use of Images in Modern Greek Language in Secondary School within the Framework of the Communicative Approach) Elevtherios Vekris
13:40-14:00	116.	Πολυτροπικότητα και Έρευνα-Δράση: Η Εφαρμογή μιας Πρότασης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης στο Δημιουργικό Σχολείο (Multimodality and Action Research: The Implementation of an Educational Intervention Proposal in Primary School) Katerina Dimitriadou & Athina Geladari	122.	Ο Βιοιατρικός Χαρακτήρας της Θεραπευτικής Σχέσης στην Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία: Ο Ρόλος της Μεταφοράς – Μια Μελέτη Περίπτωσης (The Experiential Aspect of the Therapeutic Relationship in Counselling and Psychotherapy: The Role of Metaphor – A Case Study) Plexousakis Stefanos & Maria Georgiadi	128.	Μια Μουσικοσκευή για το Νεολιθικό Πολιτισμό: Πολυτροπικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Προσχολική Ηλικία (A Museum Kit for the Neolithic Period: A Multimodal Educational Material for Preschool Age) Vasiliki Vemi & Evi Samsarelou
14:00-14:20			Discussion	Discussion		Discussion

PLENARY SESSION XXXIV - THEATRICAL HAPPENING 2		ROOM A	
14:20-15:10	129.	Μάριον Πλωρίτη, «Μπρεχτ & Χιτλερ» (διασκευή) [<i>‘Brecht and Hitler’ (An Improvisation on Marios Ploritis Play)]</i> Θεατρική Ομάδα Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης (The University of Crete Experimental High School Theatre Group) <i>Student Performance Under the Guidance of Teachers:</i> Poli Papadopoulou, Fotini Giannakoudaki, Stella Kiriaki & Pavlos Tomzas	

PLENARY SESSION I: LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN CONTEMPORARY SOCIETY

1. Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση – Μια Εισαγωγή (Experience, Metaphor and Multimodality: Implications in Communication, Education, Learning and Knowledge – An Introduction)

Marios Pourkos
University of Crete, Greece

This work is an introduction to the issues of lived experience, metaphor and multi-modality and their applications to communication, education, learning and knowledge. First, we attempt a short historical flashback to the reasons of scientific interest development for multimodality and its applications. We focus mainly on the research field of visual communication and culture and on multiliteracy. Basic terms, such as design and metaphor, are discussed paying special attention to the definition of the lived experience and its distinction between primary and secondary lived experience. We also discuss questions concerning the possibilities and the boundaries of the secondary lived experience, the ways of indirect knowledge, the main differences between representation and the primary lived experience and the role they play in children's learning and development. Finally, we look into the abilities of probing deeply in epistemology and theory development in the light of synthesis of the various theoretical examples known today. We try to move further than the main theories of social semiotics (Halliday), the socio-historic and cultural approaches (Vygotsky & al), the dialogic approach (Bakhtin and others), the ecological theories (James Gibson & Eleanor Gibson), the modern approaches to embodied and situated learning and knowledge as well as certain literary theories.

Σήμερα διαθέτουμε μέσα με βάση τα οποία εύκολα μπορούμε να συνδυάσουμε ή καλλίτερα να συνθέσουμε τις λέξεις με τον ήχο και τη μουσική, με την ακίνητη και την κινούμενη εικόνα κ.ά., δημιουργώντας πρωτογενή ή δευτερογενή (ψηφιακά) τεχνουργήματα. Τα τεχνουργήματα αυτά δεν έχουν κατ' ανάγκη ως βάση την ενίσχυση των γλωσσικών τύπων νοήματος, αλλά μπορεί να ενισχύουν νοήματα που πηγάζουν από διάφορα άλλα τροπικά μέσα, όπως είναι η εικόνα, η μουσική, η χειρονομία, η σωματική έκφραση κ.λπ. Σήμερα, όλο και περισσότερο γίνεται συζήτηση για τις πολλαπλές μορφές αναπαράστασης, για τους πολυγραμμatisμούς, για τις εφαρμογές, τις δυνατότητες και τα όρια της πολυτροπικής και μεταφορικής δημιουργίας. Διερευνώνται επίσης οι δυνατότητες παραγωγής και πρόσληψης των πολυτροπικών κειμένων, διεξάγεται έρευνα σχετικά με τις πολυτροπικές πλαισιοθετημένες πρακτικές, καθώς επίσης γίνονται προσπάθειες θεωρητικής και επιστημολογικής θεμελίωσης της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας.

Στην ανακοίνωση αυτή γίνεται μια εισαγωγή στα ζητήματα του βιώματος, της μεταφοράς και της πολυτροπικότητας και στις εφαρμογές της στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση. Στην αρχή γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή σχετικά με τους παράγοντες που είχαν συμβάλει στην ανάπτυξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος για την πολυτροπικότητα και τις εφαρμογές της, εστιάζοντας την προσοχή στο ερευνητικό πεδίο της οπτικής επικοινωνίας και κουλτούρας και στους πολυγραμματισμούς. Γίνεται αναφορά σε βασικές έννοιες, όπως αυτή του σχεδίου, των προσφερόμενων δυνατοτήτων, της μεταφοράς κ.ά., εστιάζοντας τον προβληματισμό στην έννοια του βιώματος, όπου γίνεται μια διάκριση μεταξύ του πρωτογενούς και του δευτερογενούς βιώματος. Τίθενται προβληματισμοί σχετικά με τις δυνατότητες και τα όρια του δευτερογενούς βιώματος, για τους τρόπους της έμμεσης γνώσης, τις βασικές διαφορές μεταξύ της αναπαράστασης (μονοτροπικής ή πολυτροπικής, κυριολεκτικής ή μεταφορικής) και του πρωτογενούς βιώματος και το ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στις διαδικασίες αγωγής/εκπαίδευσης, μάθησης και ανάπτυξης των παιδιών. Στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με τις δυνατότητες επιστημολογικής εμβάθυνσης και θεωρητικής σύνθεσης μέσα από το πρίσμα και την αλληλοδιαπλοκή βασικών θεωρητικών παραδειγμάτων που μας προσφέρονται σήμερα (πέρα από τη θεωρία της κοινωνικής σημειωτικής του M.A.K. Halliday έχουμε για παράδειγμα τις κοινωνικο-ιστορικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις, που ξεκίνησαν με τον L. Vygotsky και τους συνεργάτες του, τις διαλογικές προσεγγίσεις, και κυρίως αυτές που εμπνέονται από τη θεωρία του M. Bakhtin, τις οικολογικές προσεγγίσεις, και κυρίως αυτές που έχουν ως βάση τους την οικολογική θεωρία των J. Gibson και E. Gibson, τις σύγχρονες προσεγγίσεις σχετικά με την ενσώματη και πλαισιοθετημένη μάθηση και γνώση και επίσης τις διάφορες λογοτεχνικές θεωρίες).

2. Η Πολυτροπικότητα στη Σύγχρονη Εγγράμματη Κοινωνία ως Προϊόν Μεταφοράς του Βιώματος: Προς μια Νέα Μορφή Λόγου (Multimodality in Contemporary Literate Society as a Transferring Product of Life Experience: Towards a New Form of Discourse)

Sofronis Chatzisavidis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

The main aim of this paper is to show how multimodality, as it appears and functions in modern societies is connected with the concepts of life experience and metaphor. As a starting point for the development of the proposed approach are the conclusions of three research projects which were carried out in the past and examined multimodality and its reception by children and adults alike. On the basis of this starting point and using as an ideological and methodological tool the concept of 'design', I attempt to show how multimodality in contemporary western societies shape a form of dominant discourse, the 'multimodal discourse'.

Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα είναι τρεις έννοιες που φαινομενικά δε συνδέονται μεταξύ τους. Η ευρύτητα όμως με την οποία μπορεί να οριστούν και να οριοθετηθούν οι δύο τουλάχιστον από τις τρεις έννοιες (βίωμα και μεταφο-

ρά) θεωρώ ότι δίνει τη δυνατότητα συσχετισμού των τριών εννοιών. Γι' αυτό σκοπός της ανακοίνωσης είναι να δείξει πως το τρίτο σκέλος της τριάδας αυτών των εννοιών, δηλαδή η πολυτροπικότητα, όπως εμφανίζεται και λειτουργεί στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες αποτελεί μεταφορά βιωμάτων της σύγχρονης καθημερινής ζωής, η οποία θεωρώ -και αυτό αποτελεί τη βάση της όλης προβληματικής που θα αναπτυχθεί- ότι κυριαρχείται από τον «πολυτροπικό λόγο».

Ως αφετηρία για την ανάπτυξη του όλου σκεπτικού και της αντίστοιχης προβληματικής λαμβάνονται τα συμπεράσματα τριών ερευνών που διεξήγαγα στο παρελθόν με άλλους συνεργάτες ή μόνος μου σχετικά με την πολυτροπικότητα και την πρόσληψή της από νήπια και ενήλικους εκπαιδευόμενους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, από αναγνώστες των πρωτοσέλιδων εφημερίδων μεγάλης κυκλοφορίας.

Με βάση αυτήν την αφετηρία και χρησιμοποιώντας ως ιδεολογικό αλλά και μεθοδολογικό εργαλείο την έννοια του «σχεδίου» (design) επιχειρείται να υποστηριχτεί στην ανακοίνωση ότι η πολυτροπικότητα στις σύγχρονες δυτικού τύπου κοινωνίες αποτελεί μια μορφή πολιτισμικού προϊόντος που διαμορφώνει μια μορφή λόγου, του αποκαλούμενου «πολυτροπικού λόγου». Ο λόγος αυτός είναι κυρίαρχος στα έντυπα ευρείας χρήσης αλλά ακόμη -τηρουμένων των αναλογιών- και στον καθημερινό προφορικό λόγο. Ο λόγος αυτός διαμορφώνει με τη σειρά του αντίστοιχα βιώματα, τα οποία μεταφέρονται ως πολιτισμικά και σημειωτικά προϊόντα στην καθημερινή ζωή, αναπαράγοντας έτσι και επεκτείνοντας την πολυτροπικότητα.

3. Researching Multimodal Metaphor in Moving Images (Διερευνώντας την Πολυτροπική Μεταφορά στις Κινούμενες Εικόνες)

Charles Forceville

University of Amsterdam, Holland

The cognitive metaphor theory (CMT) fathered by Lakoff and Johnson (1980) claims that we think metaphorically; that we do so systematically; and that verbal metaphors are manifestations of metaphorical thought. More specifically, the theory asserts that human knowledge is embodied, yielding the 'arch'-metaphor MIND IS BODY (Lakoff & Johnson, 1999). This metaphor captures the idea that human beings have only been able to conceive of the abstract by linking it to the concrete, the concrete being everything that can be perceived by, or performed thanks to, the body (roughly: sensory perception and motor skills). These central ideas have since been intensively researched by linguists and other cognitivist scholars. Largely because of the international orientation of linguistics scholarship, CMT researchers have over the past ten years increasingly become aware that 'embodied knowledge' captures only half the picture, the other half being 'accultured knowledge' (e.g., Gibbs & Steen, 1999; Kövecses, 2005; Yu, 1998).

The basic tenets of CMT – whose current state of the art is described in Gibbs (forthcoming) – are still being fiercely debated. One shortcoming of CMT has long been its almost exclusive focus on verbal manifestations of conceptual

metaphors. It is clear, however, that further support for (or disconfirmation of) CMT requires the systematic research of non-verbal and multimodal metaphors. This latter branch of metaphor studies can moreover fruitfully contribute to an understanding of audiovisual literacy in a broader sense. Multimodal metaphors can be defined as metaphors whose target and source are signalled, entirely or partly, in two different sign systems/modes. In the realm of moving images, these sign systems include at least: written language, spoken language, non-verbal sound, music, images, gestures (Forceville, 2006; see also Forceville & Urios-Aparisi, forthcoming).

While the investigation of verbal metaphor is now progressively more corpus-governed (e.g., Caballero, 2006; Charteris-Black, 2006; Deignan, 2005), multimodal metaphor is still in the stage of combining theorizing with detailed case studies. In my earlier work, I discussed pictorial metaphor in print advertising and billboards (Forceville, 1996); in this presentation I will discuss some commercials and film fragments and propose a list of issues that need to be addressed. Pertinent issues include: how do specific modes play a role in the identification and interpretation of metaphors, respectively? Are certain modes associated with metaphor's targets rather than with their sources, or vice versa? What is the role of genre in the study of multimodal metaphor?

SESSION II: EXPERIENCE, METAPHOR, COMMUNICATION AND CULTURE

4. How Metaphors Reflect Chinese Language Education in Singapore Chinese Newspapers (Πώς οι Μεταφορές Αντανakλούν την Κινέζικη Γλώσσα της Εκπαίδευσης στις Κινέζικες Εφημερίδες στην Σιγκαπούρη)

Lee Cher Leng & Yeo Chenrong
National University of Singapore

This paper shows how the metaphors of the news reports of two Chinese language policies in Singapore reflect point of views and emotions of the government and the general public. The theoretical framework is taken from Lakoff and Johnson's (1980) seminal work on metaphors.

Singapore is a country with about 70% of Chinese population. Due to colonial historical and economic reasons, the country's working language is mainly English. Chinese population in Singapore are mainly from the southern parts of China, they consist mainly of the Fujian, Cantonese and Teochew people. In 1979, the government in Singapore decided that there should be a Speak Mandarin Campaign to unite the Chinese people in Singapore. Thus, Mandarin is a superimposed language among the Chinese population.

In school, all subjects are taught in English except for the 'mother tongue' language. The definition of mother tongue is quite different from the linguistic definition. In the school system in Singapore, every student has to take a second

language. The Chinese will do Mandarin language, Malays will do Malay language, and Indians will do Tamil language. Since English is the main working language, some students do have difficulties with the Chinese subject. As a result, there have been some changes in the Chinese language policies. One of which is the Chinese 'B' subject introduced in 2004 to allow students weaker in Chinese to learn at a slower pace with lower requirements. Another policy is introduced for students who are strong in both languages to be given more opportunities to improve their language abilities. This is known as the Bi-cultural Elite program also offered at the Secondary school level also introduced in 2004.

This paper examines the metaphors used in news reports on these two Chinese language policies. The data shows that for the Chinese 'B' policy, the main metaphor used by the official viewpoints is the TAILOR metaphor. The government seems to use this metaphor to show that this is a 'tailor-made' program for students who are weaker in the subject. The idea of 'tailor-made' makes it seem very favourable for the students. This is contrasted with the metaphor used by the non-official viewpoints which is the WAR metaphor. The WAR metaphor shows that the public is reacting to the government allowing the lowering of standard of Chinese. The contrasts in the different metaphors show how metaphors are conduits that reflect the underlying feelings towards these policies.

The data shows that for the Bi-cultural Elite program, the metaphor used by both the official and the non-official reports have been unanimously the GARDENING metaphor. This shows that both the government and the general public are supportive of this program.

This study clearly proves that metaphors are a reflection of the subconscious manifested in expressions. Through the majority use of metaphors, we are able to tell the view points of different parties.

5. Metaphor as a Coping Strategy: Life in an Enterprise Culture (H Μεταφορά ως μια Στρατηγική Αντιμετώπισης: Η Ζωή ως Ένα Εγχείρημα της Κουλτούρας)

Lionel Wee, National University of Singapore

Ann Brooks, University of Adelaide

It is well known that metaphors can help frame social situations in various ways (Halpern & Murphy, 2002; Lakoff & Johnson, 1999; Schon, 1993). Such metaphorical framings can thus serve as coping strategies, where individuals come to understand how they might act in relation to the normative demands of particular cultural models. In this paper, then, we present evidence of metaphor as a strategy for coping with the expectations embodied in the cultural model known as 'enterprise culture'.

An enterprise culture 'is one in which certain enterprising qualities – such as self-reliance, personal responsibility, boldness and a willingness to take risks in the pursuit of goals – are regarded as human virtues and promoted as such' (du Guy, 1996: 56). Work is not seen as a constraint upon the individual, but rather as an opportunity for self-fulfillment (Edwards & Wacjman, 2005: 73). The perva-

siveness of enterprise culture, however, has also led to observations that it is influencing aspects of social life beyond the workplace, so that ‘the self is not merely enabled to choose, but obliged to construe a life in terms of its choices, its powers, and its values’ (Rose, 1989: 227, italics added).

This cultural model clearly puts pressure on individuals to demonstrate their entrepreneurial natures, both inside and outside the workplace. By considering three sets of data: (a) management metaphors, (b) personal life metaphors, and (c) gendered metaphors from women who have stopped working in order to act as homemakers, we demonstrate that the emergence of these multiple metaphors is provoked by the experience of life in enterprise culture, thus allowing greater insights into how metaphor is simultaneously an index of, and also a resource for responding to, the demands of social life.

6. Visual Rhetoric as Meaning Construction: Campaigning Discourse of the Beijing Olympics (Η Οπτική Ρητορική ως Κατασκευή Νοήματος: Ο Λόγος της Καμπάνιας των Ολυμπιακών του Πεκίνου)

Vincent Tao-Hsun Chang

National Chengchi University, Taiwan

This paper aims to explore the dialogic relations between form and function in multimodal discourse by looking into six print advertisements for the Olympics 2008 released by Mainland China. Data for analysis are chosen on the grounds that, first, the wordings in Mandarin Chinese are simple, slogan-type, e.g. Aoyun re, re bian jingcheng! (‘Olympic Fever Heats All of Beijing!’) but creatively interweaving the Games’ logo with attractive pictures and colour symbolism concerning Beijing City through which the messages/meanings could be plenty. Secondly, they encourage the (active/imaginative/creative) audience to integrate the semiotic elements (linguistic slogans and visual images) to trigger cognitive contextual effects, namely pun, irony, metaphor and humour, and will perform various pragmatic/communicative functions thereafter. Thirdly, they are ideologically significant for conveying, promoting and enhancing traditional and wide-ranging Chinese culture, inviting and persuading the audience to recognise the prominent values in a fresh and friendly style with appeals to market orientation, modernisation and globalisation. The audience’s perception, comprehension and interpretation in multimodal communication are approached within Relevance framework (Forceville, 2005; Noveck & Sperber, 2006; Sperber & Wilson, 1986/1995). She searches for optimal relevance in the interpretation process, during which a wide array of implicatures involving feelings, attitudes, emotions and impressions would be inferred and derived from non-/verbal communication together with the contexts, depending on different degrees of involvement and shared cognitive environment/background knowledge. The sociocultural aspect of visual communication and language use is further explored to see the inseparable relationship between sign systems/language and social meaning. Lending itself as a symbolic

arena for embracing competing ideologies, multimodal discourse displays the gist of, and adds interest to, social semiotic interpretability, reflecting the social interaction/cohesion and cognitive dynamics of communicator and audience, thus maintaining the dialectical relationship between social structures and social practice (Fairclough, 1995).

7. Practices of Accounting for the Unexpected: Metaphors and Humor Practices (Οι Πρακτικές Αποτίμησης του Απροσδόκητου: Μεταφορές και Χιουμοριστικές Πρακτικές)

Irina Olariu

EHESS, Paris

The choice of words in ordinary conversation is often the result of metaphorical associations (Sacks, 1992) and the way we verbalize and situate our experience provides a resource for the representation of personal and social identity (Schiffrin, 1996). Lakoff and Johnson (1980) suggest that metaphors not only make our thoughts more vivid and interesting but that they actually structure our perceptions and understanding. Nevertheless, even if they specified that a metaphor is a matter of thought and action, the form and the appearance a metaphor can assume was taken into consideration only in few researches (Forceville, 1996, 2007).

Starting from an interest in the organization of conversation and using the tools of conversation analysis (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974; Schegloff, 2007) we examine here some practices of accounting for the unexpected in a humorous way and the relationship between lived experience, metaphor, multimodality and meaning making as it appears throughout these practices.

The data used for this analysis is part of a database of video-recorded singing workshops taking place in a Parisian therapeutic centre for depressed people. 7 to 12 participants in treatment for depression meet in order to sing together and their activity is coordinated by a music teacher and her assistant. Participants in this singing workshop rely on metaphors as a resource in constructing a recognizable activity (account for the unexpected in a humorous way). How metaphor is construed and interpreted in the ongoing group activity will allow us to examine their operational role in the context of their use. The adaptive value of metaphors (Forceville, 2006) is oriented to by participants. We also discuss the reflexive relationship between the use of metaphors and situated identities and the ways in which complicity and/or opposition are cued in the practices of accounting for the unexpected. If strategies like indirect use, ellipsis and tropes were considered as involvement strategies that work primarily on meaning (Tannen, 1989), we show here that meaning is in the form also and that participants orient to certain forms in order to convey a meaning in and for that context. The sequential placement, the form and the elaboration of the metaphor allow us to see that the use of a metaphorical component of a turn and the repetitions in the elaboration of

a metaphor accomplish precise actions in the ongoing activity and are a resource for adapting to different types of audience. Our analysis demonstrates that focusing on the participants' procedures can give us some insight in the contribution of metaphors to social status, roles and meanings in this institutional setting.

8. Multimodal (Re)construction of the 'Other' in Television News Coverage of Africa (Πολυτροπική Ανακατασκευή του «Άλλου» στην Τηλεοπτική Ειδησεογραφία της Αφρικής)

Monika Kopytowska
University of Lodz, Poland

While not always deserving the label of a 'devious manipulator', television, acting as a filter that selects, reflects and then deflects the concrete reality of the five senses (cf. Burke 1966), does 'mediate' the presentation of issues. The powerful 'infosuasive' influence of television news on the audience's reception of events, especially those of which the public has little first-hand knowledge, can be seen as resulting, firstly, from the fact that the elements prominent in the media picture become prominent in the audience's mental representation, and, secondly, from the media control over viewers' involvement and/or distance. Metaphor and metonymy, with their capacity to activate culturally based schemas and enhance cognitive and emotional engagement, are the key tools in this process of determining the salience and relevance of the issues presented in the news, and appealing to the audience's emotions. Allowing the newsmakers to simplify the problems, make them accessible and understandable, they serve to 'connect' the viewers with reality and to 'disconnect' them from it, to verify or to derealize the events, to arouse emotions or to desensitize the public. Metaphor and metonymy play a crucial role in (re)constructing the image of Africa prevailing in the news media—a continent plunged into political and socio-economic chaos, hit by natural disasters, and inhabited by people who are irrational, primitive, inhumane, and totally dependent on the benevolence of the West. The audience, provided with a patronizing Western perspective and invited to look into the sad eyes of a starving child, often presented in close-ups and from a high camera angle, is led to believe in the existence of the 'Other' – inferior, uncontrollable, and violent – to be both feared and pitied, observed and taken care of. The objective of this paper is to highlight the need for an eclectic approach towards metaphor and metonymy in television news discourse, combining the pragmatic and cognitive perspective and drawing on the insights from semiotics and media studies. Such a need can be accounted for by several factors ranging from social and cultural to theoretical and methodological, which I am going to discuss. Analysing the data – the reports selected from the CNN news coverage of Africa from the last decade – I will look at metaphor and metonymy realized both linguistically and visually and examine their relationship with the underlying cultural value system and the implications they have for the identification and evaluation of the 'Other'.

SESSION III

THEORETICAL, EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL DIMENSIONS OF LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY

9. Από το Βίωμα του Εθνογράφου Ερευνητή στο Πολυτροπικό Εθνογραφικό Κείμενο: Η Αναπαράσταση της Κοινωνικής Πραγματικότητας στην Εθνογραφία (From the Subjective Experience of the Ethnographer to the Multimodality of the Ethnographic Text: The Representation of Social Reality in Ethnography)

Melpomeni Tsigra

University of Crete, Greece

Four basic theoretical views of research in ethnography are discussed. These views relate the subjective/lived experience of the field ethnographer to the process of analysis and interpretation of research data and to the writing of the ethnographic text. Denzin et al. view the ethnographic text as a narrative of the ethnographer, whereas Tyler argues that the ethnographer's text is polyphonic which does not represent but rather evokes social reality. Richardson construes the ethnographic text as a crystallized representation of social reality, and finally, Geertz views the ethnographer's text as a dialogic process where the ethnographer meets with his research subjects and the possible readers of the text.

Ο εθνογράφος ερευνητής στο πεδίο έρευνας αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα της έρευνας, ως φυσικό και κοινωνικό πρόσωπο, και συμμετέχει ως δρών υποκείμενο στη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας την οποία μελετά. Αναλύει και ερμηνεύει τις πρακτικές και τις στρατηγικές δράσης των υποκειμένων της έρευνας χρησιμοποιώντας ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία με σκοπό να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα (σημειώσεις πεδίου, μαγνητόφωνο, video, φωτογραφίες, σχέδια, ζωγραφίες κ.λπ.). Μετασχηματίζει ένα πεδίο δράσης δρώντων υποκειμένων σε κείμενο (εθνογραφικό κείμενο). Στην ανακοίνωση αυτή, θα υποστηρίξουμε ότι η μετάβαση από το πεδίο στο εθνογραφικό κείμενο και από το εθνογραφικό κείμενο στον αναγνώστη είναι μια πολύπλοκη και αναστοχαστική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, τίθενται ερωτήματα αναφορικά με την οντολογία του πεδίου, το καθεστώς και την εγκυρότητα του εθνογραφικού κειμένου και τη σχέση πεδίου - κειμένου. Κρίσιμο σημείο αυτής της συζήτησης είναι το ζήτημα της αναπαράστασης της κοινωνικής ζωής στο εθνογραφικό κείμενο. Μπορεί τελικά το εθνογραφικό κείμενο να αναπαραστήσει την κοινωνική πραγματικότητα; Τι σημαίνει ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων; Μπορούν να διατυπωθούν κριτήρια εγκυρότητας του εθνογραφικού κειμένου και τι είδους κριτήρια; Τι είναι τελικά το εθνογραφικό κείμενο; Για να απαντήσουμε τα παραπάνω ερωτήματα θα αναφερθούμε σε ορισμένες βασικές θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις στην εθνογραφία: οι απόψεις αυτές, με τον ένα ή άλλο τρόπο, συνδέ-

ουν τη βιωματική εμπειρία του εθνογράφου ερευνητή στο πεδίο με τη διαδικασία της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων και τη συγγραφή του εθνογραφικού κειμένου, και τον αναγνώστη με την κατανόηση του εθνογραφικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε: (α) Στην άποψη του Denzin και άλλων για το εθνογραφικό κείμενο ως ιστορία/αφήγηση του εθνογράφου ερευνητή. Στην προσέγγιση αυτή, αναδεικνύεται η σημασία της βιογραφίας και του βιώματος του εθνογράφου ερευνητή στο πεδίο και ο ρόλος τους στην ανάλυση και ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων. (β) Στην μετα-μοντέρνα άποψη του Tyler για το πολυφωνικό εθνογραφικό κείμενο το οποίο δεν αναπαριστά αλλά επικαλείται την κοινωνική πραγματικότητα. (γ) Στην άποψη της Richardson για το εθνογραφικό κείμενο ως κρυσταλλοειδή αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας δηλαδή ως αποτέλεσμα των πολλών τρόπων προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας από διαφορετικές οπτικές γωνίες και με ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία. (δ) Τέλος, στην άποψη του Geertz για το εθνογραφικό κείμενο ως κοινό διάλογο, ως τον κοινό τόπο που μπορεί να κατοικηθεί από εκείνους στους οποίους αναφέρεται και να διαβαστεί από τους αναγνώστες. Η συνάντηση αυτή, στο έργο του Geertz αποβλέπει στην επικοινωνία, στο στήσιμο ενός διαλόγου μεταξύ υποκειμένων (ερευνητών, υποκειμένων της έρευνας και αγνωστών) με διαφορετικά συμφέροντα, διαφέροντα και εξουσία.

10. Μεταφορές στην Ιστορία της Ψυχολογίας: Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις (Metaphors in the History of Psychology: Epistemological and Methodological Dimensions)

Manolis Dafermos

University of Crete, Greece

Metaphor is not only a figure of speech with purely rhetorical functions, but is also a way of scientific discovery. Metaphors have played a prominent role in scientific creativity. Metaphor permits the theorist to conceptualize data in a different way. Psychologists and their predecessors have turned to metaphor to articulate their theories. The paper presents the findings about the role of metaphor in the historical development of psychology. Church, machines (clocks, hydraulic systems, computers and so on), market has used as sources of psychological metaphors. The analysis of metaphor in history of psychology can improve our understanding of cultural and scientific context of the psychological thought.

Η μεταφορά δεν είναι απλώς και μόνο ένα είδος λόγου, που έχει καθαρά ρητορικές λειτουργίες, αλλά αποτελεί, επίσης, μια μορφή επιστημονικής διερεύνησης. Οι μεταφορές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην δημιουργικότητα στο πεδίο της επιστήμης. Η μεταφορά επιτρέπει στους επιστήμονες να προσλάβουν τα ερευνητικά δεδομένα με νέους τρόπους. Συχνά, οι ψυχολόγοι στρέφονται στην μεταφορά για να διατυπώσουν τις θεωρίες τους. Στην εισήγηση παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με την συμβολή της μεταφοράς στην ιστορική ανάπτυξη της Ψυχολογίας. Η εκκλησία, οι μηχανές (ρολόγια, υδραυλικά συστήματα, υπολογιστές, κ.ά.), η αγορά έχουν χρησιμοποιηθεί ως πηγές ψυχολογικών μεταφορών. Η

ανάλυση της μεταφοράς στην Ιστορία της Ψυχολογίας μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του πολιτισμικού και επιστημονικού συγκείμενου ανάπτυξης της Ψυχολογίας.

11. Οπτική Καλλιέργεια και Μεταφορά: Ο Ρόλος των Πρωταρχικών Μη-Εννοιολογικών Μεταφορών στην Ανάπτυξη της Μεταφορικής Κατανόησης (Visual Literacy and Metaphor: The Role of Basic Non-conceptual Metaphors in the Development of Metaphoric Understanding)

Despina Stamatopoulou
University of Crete, Greece

What is the role of embodied experience in the understanding of non-verbal metaphor, and especially visual metaphor? What is the function of metaphor as related to visual thinking and meaning?

In contrary to more traditional approaches which consider that metaphor supersedes human experience reflecting abstract concepts and metaphysical truths, in this presentation we will present research evidence that focuses on the primary ‘metaphorization’ processes in visual metaphor, suggesting that visual metaphors are grounded in human experience and not on the surface perceptual characteristics of visual objects—the static visual properties of perceptual objects. This approach emphasizes the linkage between action, perception, emotion, arguing that conceptual metaphor is founded in the experiential metaphoric schemata that function in a reciprocal and relational turn-taking structure between the self and the other/world. This ability to comprehend the world through the eyes, entails the creation and comprehension of a visual synthesis which is constructed as a perceptual spatiotemporal event/experience—not solely as a perceptual input, that takes into account the qualitative aspects of motion dynamics, symmetry, texture, line, and color and becomes schematized as an embodied experience that carries lived significance along at least three dimensions of our embodied nature: an affective, a qualitative and an affordive. That is, carrying an emotional tinge, reflecting the raw feel of a perceptual experience and creating an ‘as if’ frame of mind and a feeling of being in touch with which picks out any available ready-to-hand aspect of the situation. We suggest thus, that this proto-metaphoric multimodal process developmentally activates the ability to use and apprehend metaphors even before children are able to make analytic statements about visual metaphors in ‘a make-believe’ manner.

We present series of experiments that support this argument, suggesting that we can developmentally discern four types of basic visual metaphors: (a) multimodal-synesthetic, (b) movement-movement, (c) perceptual-affective/physiognomic, and (d) perceptual-perceptual/visual, suggesting that by the age of three children use these expressive underlying structures to draw analogies not relying solely on perceptual similarity. These structures foregoing visual similarity activate narrative constructive events that facilitate the mapping of metaphoric thought. It is further argued that ‘shape’ and mere appearance of objects do not function as primary underlying structures to draw analogies, but they are acquired

gradually within development reflecting conceptual boundaries and representational categories that are related to reality.

Ποιος είναι ο ρόλος της ανθρώπινης ενσώματης εμπειρίας στην χρήση και κατανόηση της μη-λεκτικής μεταφοράς και μάλιστα αυτής που εστιάζει στο οπτικό νόημα και σκέψη;

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή άποψη που θεωρεί ότι η μεταφορά υπερβαίνει την ανθρώπινη εμπειρία αντανακλώντας αφηρημένες έννοιες και μεταφυσικές αλήθειες, στην ανακοίνωση αυτή θα γίνει επιλεκτική παρουσίαση ερευνών που εστιάζουν στην συγκρότηση των πρωταρχικών διαδικασιών «*μεταφορικοποίησης*» της σκέψης και της απόδοσης νοήματος στις οπτικές μορφές, που υποδεικνύουν ότι η οπτική μεταφορά είναι ουσιαστικά θεμελιωμένη στην ενσώματη εμπειρία και όχι κατά ανάγκη υποκείμενη στο κριτήριο της επιφανειακής αντιληπτικής ομοιότητας—δεν βασίζεται δηλαδή, αποκλειστικά στις στατικές οπτικές ιδιότητες των μορφών-αντικειμένων. Ειδικότερα, το θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται επικεντρώνεται στο οπτικό νόημα και σκέψη που αποτελεί κομμάτι αυτού που θα ονομάζαμε οπτική καλλιέργεια, δίνοντας έμφαση στην «μη-ασυνέχεια» μεταξύ δράσης, αντίληψης, συναισθηματικών διαδικασιών και σκέψης και υποστηρίζοντας ότι η εμφάνιση της εννοιολογικής μεταφοράς είναι συχνά θεμελιωμένη σε βιωματικά μεταφορικά σχήματα, τα οποία λειτουργούν πρωτογενώς, έχοντας *αμφίδρομη συσχετιστική δομή*. Η ικανότητα κατανόησης μέσα από τα μάτια, ενέχει την δημιουργία και κατανόηση της εικόνας μέσα από διαδικασίες μεταφορικοποίησης της οπτικής σύνθεσης όπως αυτή συγκροτείται ως χωρο-χρονικό αντιληπτικό γεγονός-εμπειρία, μέσα από την χρήση-παρουσίαση της κίνησης, της έκφρασης, της δυναμικής, της συμμετρίας, των σχημάτων, των μορφών, της υφής και της γραμμής, του χώρου, της σκίασης και του χρώματος, και σχηματοποιείται ως ποιοτική-ενσώματη εμπειρία, η οποία φέρει (α) τα δυναμικά χαρακτηριστικά του αντιληπτικού συμβάντος (δηλαδή, της σχέσης υποκειμένου-αντικειμένου και όχι μόνο αυτά του αντικειμένου), (β) ένα συγκινησιακό τόνο και (γ) μια «*ως εάν*» παράμετρο σημασιοδότησης, που ενέχεται στην αξιολογική διάσταση της αντιληπτικής εμπειρίας. Προτείνεται λοιπόν ότι μέσα από αυτήν την πρωτο-μεταφορική πολύτροπη διαδικασία ενεργοποιείται αναπτυξιακά η ικανότητα κατανόησης και χρήσης της μεταφοράς γενικότερα, και της οπτικής μεταφοράς ειδικότερα, πριν ακόμα τα παιδιά είναι σε θέση να αποδώσουν λεκτικά και αναλυτικά την διαδικασία αυτή ως μια δραστηριότητα «*προσποίησης*».

Παρουσιάζουμε μια επιλεγμένη σειρά πειραματικών δεδομένων που ενισχύουν την θέση αυτή. Μέσα από τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν να διακριθούν οι παρακάτω τέσσερεις τύποι πρωταρχικής οπτικής μεταφοράς όπου η συσχέτιση και ομοιότητα μεταξύ περιοχής προέλευσης και στόχου συγκροτείται πολύτροπα: (α) *δια-τροπική, πολύτροπη-συναισθητική*, (β) *κίνησης-κίνησης, ενεργητική*, (γ) *αντιληπτική-συγκινησιακή, φυσιογνωμική* και (δ) *αντιληπτική-οπτική, σχήμα*. Αυτό τα αναπτυξιακά σχήμα προτείνει ότι στα μικρότερα παιδιά, τα δυναμικά στοιχεία της οπτικής εικόνας διευκολύνουν τη μεταφορική σκέψη, ενεργοποιώντας φυσιογνωμικές-συγκινησιακές και έμψυχες αποδώσεις οι οποίες βασίζονται στην δράση, την υφή και το συναίσθημα, οι οποίες με την σειρά τους ενεργοποιούν

γεγονότα αφηγηματικής δράσης όπου σχηματοποιούνται θεματικές σχέσεις. Αντίστοιχα, το *σχήμα* δεν φαίνεται να αποτελεί πρωταρχική κατηγορία συσχέτισης αλλά συγκροτείται σταδιακά αντανακλώντας τα πιο αυστηρά όρια των εννοιολογικών κατηγοριών της γνώσης του πραγματικού.

12. Κόσμος, Παράσταση της Γνώσης και Γνώση της Παράστασης (The World, Representation of Knowledge and Knowledge of Representation)

Giorgos Rousopoulos
University of Crete, Greece

It is argued that knowledge of reality (the physical and socio-historical world) involves representing by the researcher by means of publicly available conceptual tools: maps and sentences. Given that the physiology of human beings involves the formation of representations, the role of the subject as an agent that represents (Homo Depictor) has to be taken under consideration in the process of representing (both in depicting and interpreting reality). The representations thus formed refer to the world and can be transferred from one place to another. The researcher himself and the research subjects, although subject to human physiology, project the lived experience of the world in multiple ways/modes and eventually can even change it.

Ο μετα-αναγεννησιακός άνθρωπος επιχείρησε να δαμάσει το άπειρο: Γοητευμένος από τον φυσικό και κοινωνικο-ιστορικό κόσμο, επιχείρησε να τον κατακτήσει, χρησιμοποιώντας υλικά και εννοιολογικά εργαλεία την παράσταση, μεταξύ άλλων, ως δημόσια κατασκευή χαρτών ή συγγραφή προτάσεων. Η παράσταση, οργανωμένη σε σύστημα που διέπεται από κανόνες που καθορίζουν τους σχηματισμούς και τους μετασχηματισμούς της, μπορεί να νοηθεί ως ένα δίκτυο (ή πολλά δίκτυα) με το οποίο επιχειρείται να πιάσουμε τον κόσμο. Προϋπόθεση ωστόσο για το σχηματισμό παραστάσεων είναι η διεξαγωγή έρευνας, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει τον άμεσο χειρισμό του κόσμου και την πρακτική ενασχόληση με αυτόν - την βιωμένη εμπειρία. Στο βαθμό που ερευνούμε τον φυσικό και κοινωνικό-ιστορικό κόσμο, αποκομίζουμε μέσω των παραστάσεων γνώση: πρακτική και θεωρητική γνώση που μπορεί να αναφέρεται σ' αυτόν και να μεταφέρεται ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά σε όμοιες ή σε ανάλογες περιστάσεις. Στόχος της παράστασης της γνώσης είναι να «προβάλλει» την μορφή του κόσμου, να σχηματοποιήσει έναν τρόπο σύλληψής του, να του δώσει σχήμα και μορφή, ώστε να μπορέσουμε να τον διαχειριστούμε (πολυτροπικότητα). (1) Η φυσιολογία του ανθρώπινου οργανισμού είναι τέτοια ώστε, υπό κανονικές συνθήκες, πάντοτε δημιουργούνται οπτικές εικόνες, παραστάσεις, είδωλα, επιθυμίες, πεποιθήσεις κ.λπ. Η γλώσσα και η σκέψη λειτουργούν συμβολικά, παράγοντας παραστάσεις: η επικράτεια της παράστασης διαμεσολαβεί πάντοτε τις σχέσεις μας με τον κόσμο, με τους άλλους και παρεμβαίνει στην διαμόρφωση της δράσης μας και της ερμηνείας της. (2) Έτσι, ανοίγεται χώρος για (επαν-) εισαγωγή του (δημιουργικού) ρόλου του υποκειμένου (και των υποκειμένων, καλύτερα) στην διαμεσολάβηση της επιστήμης με τον κόσμο, στην αναγνώ-

ριση του διυποκειμενικού χαρακτήρα της επικράτειας της παράστασης - κάτι που είχε εν πολλοίς αποσιωπηθεί και παραμεληθεί το προηγούμενο διάστημα από την κυρίαρχη φιλοσοφική παράδοση. (3) Στο εργαστήριο ή στο πεδίο, οι ερευνητές ερευνούν τον κόσμο: ερευνούν το αντικείμενο έρευνας, ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων, συνομιλούν μαζί τους, διαβάζουν και γράφουν κείμενα κ.λπ. Η βιωματική εμπειρία εν γένει (χειρισμοί, πρακτική συμπεριφορά, κ.λπ.) του ερευνητή στο εργαστήριο και στο πεδίο και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στο αντικείμενο έρευνας αλλά και των ερευνητών μεταξύ τους καθώς και οι ερμηνείες της δράσης και των κειμένων αποτελούν προϋπόθεση ώστε ο ερευνητής στη συνέχεια να σχηματίσει παραστάσεις. Οι παραστάσεις, ως ανθρώπινες δημόσιες, υλικές προβολές (χάρτες και προτάσεις) τις οποίες όλοι μπορούμε να αντιληφθούμε, να επεξεργαστούμε και να διαπραγματευτούμε, αφορούν εμάς τους ίδιους, τους άλλους, τον φυσικό και κοινωνικο-ιστορικό κόσμο και τις περίπλοκες σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Τα υποκείμενα υπό-κινείται στην φυσιολογία τους, αλλά μπορούν να προβάλλουν τον κόσμο αλλιώς και ενίοτε ως δρώντα υποκείμενα μπορούν μάλιστα να τον αλλάζουν!

13. Τα Όρια της Μεταφοράς και οι Μεταφορές των Ορίων (The Limits of Metaphor and the Metaphors of Limits)

Vasilis Alexiou & Panagiota Karagianni
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

The aim of this paper is to probe metaphor's and language's dynamic nature, seeking the degree of freedom and of necessity is inherent in them; language is here constantly considered as a significant social practice being nothing more than what it becomes and becoming what it becomes because exactly of what it is. Ulterior purpose of this paper is the pursuit of metaphor's profound dialectics. In other words, how the living metaphor (*metaphore vive*) is fossilized, how it comes to a standstill (or how, according to others, it simply becomes automatic and unconscious) under the steamroller of convention, of repetition, of linguistic marketplace, or, even, of discourses' authenticity, giving rise to a new linguistic *vita* and to various metaphoric *geneses*. Moreover, how the linguistic disorder -created by the force of metaphor- creates a new order where the deconstruction of the normative coexists with the normativity of the structure and the law of -temporary- (linguistic) *anomia* with the *anomia* every law repulses, includes or creates.

Η μεταφορά από την εποχή του Αριστοτέλη, ο οποίος την συλλαμβάνει με την έννοια της *επιφοράς*, μέχρι τις σύγχρονες μοντέρνες ή μεταμοντέρνες θεωρήσεις αποτέλεσε κομβική έννοια της ανθρώπινης σκέψης πάνω στη γλώσσα, την εμπειρία και την ίδια τη σκέψη. Και δεν είναι, επίσης, καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι η μεταφορά αποτέλεσε λέξη-κλειδί πολλών παθιασμένων και πυρετικών συζητήσεων σε σχέση με την ύπαρξη, τους όρους και τα όρια μιας ποιητικής ή λογοτεχνικής γλώσσας και το βαθμό πιθανής ή μη διαφοροποίησής της από την επονομαζόμενη «κοινή» ή «συμβατική».

Συνοπτικά μιλώντας, θα μπορούσαμε να κατατάξουμε όλη αυτή την τεράστια και πλούσια επισωρευθείσα «μεταφορολογία» σε δυο μεγάλα ρεύματα σκέψης. Από τη μια μεριά, εκείνες οι θεωρήσεις που βλέπουν τη δυναμική της μεταφοράς ως δείγμα του σχεδόν ηφαιστειακού και μαγματώδους χαρακτήρα της γλωσσικής δημιουργικότητας που σαρώνει στο διάβα της το ένα μετά το άλλο όλα τα εμπόδια, που διαφεύγει -με την πανουργία του λόγου της και την ανομιακή της απροβλεπτότητα- από βλοσυρές κωδικοποιήσεις και αυστηρές κανονιστικοποιήσεις, κάνοντας την ίδια τη γλώσσα να μην είναι αυτό που δηλώνει και, πολλές φορές, να μην μπορεί να δηλώσει αυτό που είναι. Έτσι, η μεταφορά μπορεί να ιδωθεί ως μια δυναμική σχεδόν *ad infinitum* κινούμενη διαδικασία ακόρεστης και συνεχούς μετατόπισης όπου, καταπώς έχει ειπωθεί, «το μόνο που δεν είναι μεταφορικό είναι το ρήμα είναι». Στο πλαίσιο αυτών των απόψεων, και για να μιλήσουμε και εμείς -σχεδόν- μεταφορικά, ή μεταφορά θα ήταν σαν τον ορίζοντα που όσο πιο πολύ τον προσεγγίζουμε τόσο περισσότερο απομακρύνεται.

Στην παραπάνω δέσμη θεωρήσεων αντιπαρατίθεται άλλοτε πολεμικά, άλλοτε διαλογικά και συμβιβαστικά μαζί τους, μια πιο κλειστή, πιο σφιχτή θα λέγαμε, σύλληψη της μεταφοράς που τη βλέπει μέσα σε μια γλώσσα που δεν είναι λειψή ενός ελευθεριακού ή αισθητικίζοντος γλωσσικού βολονταρισμού, αλλά υποταγμένη ή υποτασσόμενη στη γραμματική της ανάγκης και της ιστορίας, υπόλογη απέναντι στην εξουσία του κανόνα και του κώδικα, ακόμη κι όταν πρόκειται για τους κανόνες και τους κώδικες της εξαίρεσης ή της άρνησης, της γελοιοποίησης, της τερατολογίας ή, ακόμη, του αποκωδικοποιημένου και του ακανόνιστου. Οι πιο ακραίες μάλιστα από αυτές τις θεωρήσεις βλέπουν, πολλές φορές, τη μεταφορά, παρά την ψευδεπίγραφη, σύμφωνα με τις ίδιες, ή προσωρινά νομαδική ελευθερία της, αιχμάλωτη και τελικά συμβατικοποιημένη ή, εν τέλει, συμβατικοποιήσιμη στο πλαίσιο μιας «γλώσσας φυλακής» και του «σιδερένιου κλουβιού» των κανόνων της και των προταγμάτων της.

Πρόθεση της ανακοίνωσης είναι, συζητώντας μεγαλόφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, να διερευνήσει το δυναμικό τρόπο ύπαρξης της μεταφοράς και της γλώσσας, αναζητώντας το ποσοστό ελευθερίας και ανάγκης που ενυπάρχει σε αυτές, βλέποντας όμως πάντα τη γλώσσα ως σημαίνουσα (ακόμη και μέσα από τη μη σήμανση, τη σιωπή, την αποτυχία ή την ολισθηρότητα της μετατόπισης) κοινωνική πρακτική που δεν είναι τίποτε άλλο παρά αυτό που γίνεται, και που γίνεται αυτό που γίνεται εξ αιτίας ακριβώς αυτού που είναι.

Απώτερος στόχος της ανακοίνωσης: η αναζήτηση της βαθύτερης διαλεκτικής της μεταφοράς, στο πλαίσιο της οποίας η «ζωντανή μεταφορά» απολιθώνεται, «απονεκρώνεται» (ή, κατ' άλλους, απλώς μετατρέπεται σε αυτόματη και ασυνείδητη) κάτω από τον οδοστρωτήρα της σύμβασης, της επανάληψης, της γλωσσικής αγοράς ή της αυθεντίας των λόγων, δίνοντας αφορμή σε καινούρια ζωή και μεταφορογενέσεις, και όπου επίσης η δημιουργούμενη από τη δύναμη της μεταφοράς γλωσσική αταξία δημιουργεί νέα τάξη στην οποία συνυπάρχουν η αποδόμηση του κανονικού και η κανονικότητα της δομής, ο νόμος της -προσωρινής- (γλωσσικής) ανομίας και η ανομία που κάθε νόμος απωθεί, εμπεριέχει ή δημιουργεί.

SESSION IV

MULTIMODAL APPROACHES IN EDUCATION

14. Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα – Δύο Θεωρίες Παραγωγής Νοήματος: Οι Επιστημολογικές Καταβολές τους και οι Συνεπαγωγές τους για τη Διδασκαλία

(Multiliteracies and Multimodality – Two Theories of / for Meaning Construction: Their Epistemological Origins and Their Consequences on Teaching)

Eleni Katsarou

University of Crete, Greece

The paper has two basic objectives. Its first objective is to connect the theories of multiliteracies and multimodality with their epistemological origins in order to show that they are not so new as they appear at first sight. The second objective is to present – in a critical way – the teaching choices that result from the framework that is created by these two theories. Thus, the paper has two parts: in the first part, after defining the basic characteristics of the two theories, we will discuss their epistemological origins. First of all, we will connect them with the socio-linguistic theory of M.A.K. Halliday (this is also done by the scholars that formed the theories of multiliteracies and multimodality) and then we will discuss the contributions of four theoretical traditions: literacy theory, critical pedagogy, sociocultural theory (of L. Vygotsky) and discourse theory to the theories of multiliteracies and multimodality. In the second part, we will discuss the consequences of these two theories on teaching, their possible positive effects, but also the possible risks. In that way we hope to make a contribution to the critical discussion on the theories of multiliteracies and multimodality.

Η εισήγηση έχει δύο βασικούς στόχους: πρώτον να συνδέσει τις θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας με τις επιστημολογικές τους αφετηρίες ώστε να γίνει κατανοητό ότι δεν πρόκειται για κάτι τόσο καινούργιο όσο μοιάζει με πρώτη ματιά και δεύτερον να παρουσιάσει κριτικά τις διδακτικές επιλογές που προκύπτουν από το πλαίσιο που σκιαγραφούν οι δύο αυτές θεωρίες. Γι' αυτό η εισήγηση αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, αφού παρουσιαστούν οι δύο αυτές θεωρίες διαμόρφωσης νοήματος, θα αναζητηθούν οι επιστημολογικές καταβολές τους. Έτσι, κατά αρχήν θα γίνει προσπάθεια να συνδεθούν με την κοινωνιο-γλωσσολογική θεωρία του M.A.K. Halliday, κάτι που άλλωστε έχει γίνει από τους ίδιους τους εμπνευστές των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας και στη συνέχεια θα συζητηθεί η συνεισφορά τέσσερων θεωρητικών παραδόσεων στη διαμόρφωση των δύο αυτών θεωριών. Οι τέσσερις θεωρητικές παραδόσεις είναι η θεωρία του γραμματισμού (literacy theory), η κριτική παιδαγωγική (critical pedagogy), η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του L. Vygotsky και η θεωρία του λόγου (discourse theory). Στο δεύτερο μέρος θα αναζητήσουμε τις συνεπαγωγές των θεωριών των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας για τη διδασκαλία. Οι συνεπαγωγές αυτές αφορούν τη

σκοποθεσία της διδασκαλίας, τα διδακτικά υλικά που επιλέγονται να μελετηθούν στην τάξη, τις διδακτικές μεθόδους που προτείνονται, τη διδακτική πορεία που σχεδιάζεται, όπως και τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών. Παράλληλα με τις θετικές συνεπαγωγές του θεωρητικού αυτού πλαισίου, θα παρουσιάσουμε και ενδεχόμενους κινδύνους που κρύβει για τη διδασκαλία, επιχειρώντας έτσι εμμέσως και μια κριτική στις θεωρίες των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας.

15. Κριτική Προσπέλαση Πολυτροπικών Κειμένων στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πρακτικές Εφαρμογές (Critical Approach of Multimodal Texts in Education: Theory and Practice)

Athanasios Michalis
Aegian University, Greece

In this paper we aim to propose a model of a multimodal texts critical approach in primary and secondary education. Multimodal texts as a combination of linguistic and visual semiotic systems are characterized by specific ways of reading and interpretation, different from these ones of the conventional texts. So, the reception (as much as the production) of such texts demands a special kind of exploitation of their cohesional and emphatical mechanisms, in order the content of the text and the deeper intentions of his writer to be understood. Our proposal is relied on the corresponding theories and procedures of social semiotics, text-linguistics and critical discourse analysis, and belongs to the educational field of the cultivation of critical literacy practices.

Την τελευταία εικοσαετία, λόγω της διάδοσης των πολυμέσων και του διαδικτύου, παρατηρείται ουσιαστική αλλαγή στη μορφή και στο περιεχόμενο των κειμένων, καθώς τα νέα ψηφιακά κείμενα, πολυτροπικού χαρακτήρα, διέπονται από άλλου τύπου συνοχικούς δεσμούς και απαιτούν διαφορετικές αναγνωστικές προσεγγίσεις. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταθέσει προτάσεις κριτικής προσέγγισης των πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων και υπερκειμένων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, θεωρώντας ότι η παραπάνω διαδικασία συνιστά καίριο μέσο καλλιέργειας πρακτικών κριτικού γραμματισμού των μαθητών, στοιχείου απαραίτητου στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Τα προτεινόμενα διδακτικά πρότυπα και στρατηγικές κινούνται στο πεδίο των θεωρητικών αντιλήψεων της κριτικής ανάλυσης λόγου, της κοινωνιογλωσσικής προσέγγισης της σχέσης μορφής και περιεχομένου, της αλληλεπιδραστικής προσπέλασης της σχέσης σημαίνοντος και σημαινομένου στο πλαίσιο της κοινωνικής σημειωτικής και της σύγχρονης κειμενογλωσσολογίας.

Αφού παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο και οι βασικές διδακτικές του προτεινόμενου μοντέλου, ακολουθώς δίνεται παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης συγκεκριμένων πολυτροπικών κειμένων δημοσιογραφικού, πληροφοριακού και διαφημιστικού λόγου, με έμφαση στους τρόπους κατασκευής νοήματος σε παραγωγικό και προσληπτικό επίπεδο βάσει του γλωσσικού υλικού και της εικόνας, όπως και στους μηχανισμούς συνοχής του νέου πολυτροπικού κειμένου (σε σχέση

με τις ανάγκες, την ηλικία και τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις των μαθητών). Τα κείμενα ανήκουν στα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού και του γυμνασίου (τα οποία περιέχουν μεγάλο αριθμό πολυτροπικών κειμένων, ευνοώντας την εφαρμογή των σύγχρονων προσεγγίσεων) και έχουν διδαχθεί βάσει του προτεινόμενου μοντέλου σε πειραματικά σχολεία της Ρόδου. Η διδακτική προσέγγιση ακολουθεί την αναγνωστική προσπέλαση των κειμένων σε προ-αναγνωστικό, κυρίως αναγνωστικό και μετα-αναγνωστικό επίπεδο, σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής προσέγγισης κειμένων, ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση προσληπτικής και παραγωγικής διαδικασίας.

Τέλος, ακολουθεί αξιολόγηση του προτεινόμενου διδακτικού προτύπου και ανάπτυξη των θετικών στοιχείων (αλλαγή του διδακτικού κλίματος, εναρμόνιση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, καλλιέργεια δεξιοτήτων απαραίτητων στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, καλλιέργεια πρακτικών γραμματισμού, εφαρμογή σύγχρονων γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων, σύνδεση του μαθήματος με τις νέες τεχνολογίες στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών), αλλά και των προϋποθέσεων εφαρμογής του (ενημέρωση εκπαιδευτικών, εμπλουτισμός δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων).

16. Ο Πολυτροπικός Κόσμος των Αρχαίων Πραγμάτων: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση της Ψηφιακής Εποχής (The Multimodal World of the Ancient Objects: Applications in the Classroom of the Digital Era)

Kosmas Touloumis

University West Macedonia, Greece

The multimodal world of ancient objects in their social context has possibilities for the expression of the student's social identity. The use of new technologies (ICT) in the design and implementation of teaching/ learning activities is a crucial tool in order to attain this goal. The ancient objects, the archaeological finds in fact, can provide the resources for educational scenarios and classroom activities depending on students' search and investigation, designing and problem-solving based learning according to the principles of 'Social Semiotics' and 'Multiliteracies'. Thus students will make their own meaning about the past/present and they will reconstruct their world featuring their identity, deconstructing and recontextualizing in the present the multimodal world of ancient objects.

Από τότε που ο P. Bourdieu μίλησε, το 1977, «για το νου που γεννιέται από τον κόσμο των αντικειμένων» οι αλλαγές υπήρξαν ριζικές στις θεωρητικές προσεγγίσεις των επιστημών του ανθρώπου. Η Ιστορία και η Αρχαιολογία ανάμεσά τους, αντιμετώπισαν τον αποκαλούμενο υλικό πολιτισμό, όχι απλά ως πηγή πληροφοριών, αλλά ως ουσιαστικό μέρος της νοηματοδότησης του αρχαίου κόσμου τόσο κατά το παρελθόν όσο και από τις σύγχρονες κοινωνίες, στο παρόν. Τα αρχαιολογικά ευρήματα αποτέλεσαν από τις πρώτες στιγμές της δημιουργίας του εθνικού κράτους δείκτες του πολιτισμού του παρελθόντος και σύμβολα της εθνικής ταυτότητας. Η χρήση τους στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και σε μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης χρονολογείται από τα πρώτα χρόνια της νεοελληνικής

εκπαίδευσης. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί, μάλιστα, ότι τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, η χρήση εποπτικού υλικού και οι επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, συνέστησαν τα ψήγματα μιας πρώτης, μη θεωρητικοποιημένης και στηριγμένης σε παιδαγωγικές αρχές, μορφής πολυτροπικής εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη εκπαίδευση και μπροστά στην πρόκληση της ψηφιακής εποχής, παρά τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και την αποκαλούμενη «διαθεματική» λογική τους, μια πρώτη προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας αποδεικνύει τη διατήρηση της παλαιάς, «θεσμοθετημένης» σχεδόν, αντίληψης, για το ρόλο και τη σημασία των αρχαίων αντικειμένων. Η επιλογή συγκεκριμένων κάθε φορά αντικειμένων και η διπλή αναπλαισιωμένη αναπαράστασή τους - αφού πρόκειται για αρχαιολογικά ευρήματα που προέρχονται από μουσειακές εκθέσεις όπου λειτουργούν στο πλαίσιο μιας πρώτης πλαισίωσης και μεταφέρονται ως εικόνες και αναπλαισιώνονται για δεύτερη φορά στα σχολικά εγχειρίδια ? υπακούει στον παραδοσιακό, κυρίαρχο λόγο της εθνικής συνέχειας και της καθοδηγούμενης εξαγωγής ενός καθολικού, αντικειμενικού και φυσιολογικού νοήματος όσον αφορά την αρχαιότητα και τη σύγχρονη διαχείρισή της. Ο πολυτροπικός κόσμος των αρχαίων αντικειμένων στο κοινωνικό τους πλαίσιο, και οι δυνατότητες που αυτά εμπεριέχουν για την έκφραση της ταυτότητας του μαθητή και της έκφρασής του ως κοινωνικού υποκειμένου δε λαμβάνονται υπόψη.

Οι δυνατότητες αυτές είναι εφικτό να πραγματοποιθούν με την εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογιών. Ο κόσμος των αρχαίων πραγμάτων μπορεί να αξιοποιηθεί σε σενάρια διδασκαλίας με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Προσφέρουν τους πόρους οι οποίοι μέσω της κινητοποίησης υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων όπως η ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική ? διερευνητική μάθηση, η επίλυση προβλήματος και ο «Σχεδιασμός» οδηγούν σε σενάρια διδασκαλίας σύμφωνα με τις αρχές της «κοινωνικής σημειωτικής» και των «πολυγραμματισμών». Η προσέγγιση του υλικού πολιτισμού μπορεί να γίνει το σημείο συνάντησης της ερμηνείας, όπως αυτή προκύπτει από οποιαδήποτε αναπλαισιωμένη αναπαράσταση του παρελθόντος, και της βιωμένης εμπειρίας του/της μαθητή/τριας μέσω της οποίας αναγνωρίζει τα αντικείμενα και τον κόσμο γύρω του. Ο μαθητής πραγματοποιώντας τη δική του αναπλαισίωση, και αποδομώντας τον πολυτροπικό κόσμο των αρχαίων πραγμάτων, προχωρεί στις δικές του πολυτροπικές κατασκευές, συγκροτώντας τον κόσμο του διαμέσου της ταυτότητάς του.

17. Η Αντίθεση Οικείου-Ανοίκειου στο Μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών - Η Συμβολή του Βιώματος, της Μεταφοράς και της Πολυτροπικότητας στην Άρση της Αδιέξοδης Διδασκαλίας (The Contrast of Familiar and Unfamiliar in Ancient Greek Lesson – The Contribution of Lived Experience, Metaphor and Multimodality in the Reestablishment of a Questionable Issue)

Eleni Hatzimavroudi

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Which is the role of a discussion about the lesson of Ancient Greek in an

international conference about the contemporary lived experience, metaphor and multimodality? The specific object can become theoretically a starting point in school for comparisons between various aspects of ancient greek and modern civilization. The students' distance from ancient age increases because of the linguistic difficulties. As a different phase of greek language which is no longer spoken Ancient Greek is rather unfamiliar to students; the situation remains the same as far as the civilization connected with the language is concerned. The learning of language and the acquaintance with civilization presuppose eventually an intense eagerness of the children to understand distinct parameters of the ancient world; this is not exactly the issue nowadays. Factors connected with the lesson's history as long as the confusion of its targets result in inevitable questioning of its role in the curriculum of high school. The present essay aims at demonstrating the perspectives created by taking advantage of students' lived experiences, the metaphorical procedure and multimodality in the reestablishment of Ancient Greek lesson.

More specifically, after a concise presentation of the lessons' problematic aspects, the methodological directions are successively analysed through which: (a) the students' experiences are considered to help smoothing the way to knowledge of the ancient world and enrichment of the contemporary reality; (b) the difficulties of a respective route to the understanding of language are recognized; (c) metaphors and analogies are used in an endless game of multicultural exchange between modern and ancient world, which contributes to the acquaintance with the unknown past and leads to selfknowledge; (d) the students' access to ancient language and civilization is facilitated through multimodality and their multimodal 'fluency' is being cultivated in the frame of multiliteracies.

In this way it is attempted to present the perspectives of the Ancient Greek lesson and more generally of the educational procedure to set a fertile and creative "multimodal parenthesis" in students' life, a 'parenthesis' which can strengthen their way to take initiative and shape their personal views in school and in society.

Ποια θέση μπορεί να έχει μια συζήτηση για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών σε ένα διεθνές συνέδριο για το σύγχρονο βίωμα, τη μεταφορά και την πολυτροπικότητα; Το συγκεκριμένο αντικείμενο μπορεί θεωρητικά να αποτελέσει στο σχολείο σημείο αφετηρίας για γόνιμες συγκρίσεις, ασφαλώς όχι αξιολογικές, ποικίλων πτυχών του αρχαιοελληνικού και του σύγχρονου πολιτισμού. Ωστόσο, η απόσταση των παιδιών από τα κατακερματισμένα βιώματα της αρχαιότητας είναι σημαντική και οποιαδήποτε απόπειρα προσέγγισης δυσχεραίνεται από το εμπόδιο της γλώσσας. Ως μια διαφορετική φάση της ελληνικής γλώσσας που δεν ομιλείται πλέον η αρχαία ελληνική αποτελεί αντικείμενο οικείο αλλά και ταυτόχρονα περισσότερο ξένο. Το ίδιο ισχύει ευρύτερα για τον πολιτισμό που συνδέεται με τη γλώσσα. Η πορεία προς την αρχαιογνωσία και την αρχαιογλωσσία προϋποθέτει συνεπώς το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για την κατανόηση επιμέρους παραμέτρων του αρχαίου κόσμου, χωρίς όμως να είναι αυτονόητη η παρουσία αντίστοιχης φιλομάθειας. Ζητήματα που συνδέονται με την ιστορία του μαθήματος από την άλλη και οι συγκεκριμένοι στόχοι του που διατυπώνονται κατά καιρούς

καθιστούν ακόμη πιο αναποτελεσματική την συμπερίληψή του στο αναλυτικό πρόγραμμα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να καταδειχθούν οι δυνατότητες που προκύπτουν από την αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών, της μεταφορικής διεργασίας και της πολυτροπικής προσέγγισης στην άρση της αδιέξοδης διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών.

Ειδικότερα, αφού παρουσιαστούν συνοπτικά τα προβλήματα του συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου, αναλύονται διαδοχικά οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις μέσα από τις οποίες: (α) λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών, προκειμένου να κατακτηθεί με «βιωματικό» τρόπο ένας βαθμός αρχαιογνωσίας και να εμπλουτιστεί από την άλλη η πραγματικότητα που βιώνουν σήμερα, (β) αναγνωρίζονται οι δυσκολίες μιας αντίστοιχης πορείας που οριοθετείται σε σχέση με την αρχαιογνωσία, (γ) χρησιμοποιούνται μεταφορές και αναλογίες σε ένα ατέρμονο παιχνίδι πολυπολιτισμικής ανταλλαγής νέων και αρχαίων κόσμων, που συμβάλλει στην κατανόηση του άγνωστου παρελθόντος και ανοίγει τον δρόμο της αυτογνωσίας και (δ) διευκολύνεται η προσέγγιση της αρχαιογνωσίας και της αρχαιογνωσίας μέσα από διόδους πολυτροπικές και καλλιεργείται η δυνατότητα των παιδιών για πολυτροπική έκφραση στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών.

Επιχειρείται με τον τρόπο αυτό να καταγραφούν –μέσω παραδειγμάτων– οι πολλαπλές δυνατότητες του μαθήματος και γενικότερα της εκπαιδευτικής διεργασίας να ανοίξει γόνιμα και δημιουργικά μία «πολυτροπική παρένθεση» στη ζωή των μαθητών, που θα συμβάλλει στην ανάληψη πρωτοβουλιών και τη διαμόρφωση προσωπικών τοποθετήσεων ενισχύοντας την αυτοδύναμη πορεία τους στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία.

18. Η Σημασία της Ανθρωπολογικής Γνώσης στην Εκπαιδευτική Πράξη (The Role of Anthropological Knowledge in Educational Process)

Georgios Tzartzas

University of Crete, Greece

The educational process and furthermore the creation of equal opportunities in school is determined not only by the learning processes, but is influenced, directly or indirectly by other social institutions that define its potential and its limitations.

In this context Mimesis, Gestures and Rituals play a significant role because they create social behaviour, different types of images and allow social institutions to operate without being noticed. These procedures are invisible and unconscious. Often unknown and unintended effects have a lasting influence on children, such as the influence mediated by the personality of teachers. In this way institutional values, social norms and codes or power structures are transmitted and internalized by pupils, they are embodied and incorporated. In the same way social norms and institutional values are maintained, altered or even changed. Thus, an anthropological knowledge is produced in school outside the formal educational process-

es that is not analytical, regimented or systematic knowledge, however it plays an important role in the field of practical education and the academic success.

Those who deal with educational process possess an implicit anthropological knowledge without which they would not be able to work. Therefore it is necessary these procedures to be exposed and studied. Anthropological Knowledge is relative, fractional and heterogeneous and has no longer a normative system of references. Thus, a historical and hermeneutical approach is necessary in order to disclose the role of Mimesis, Gestures and Rituals in the educational process. This approach takes into account the historicity and culturality of the objects. In this framework is important to investigate humans in a particular historic and cultural context, which relativises knowledge and view it in relation to a specific context.

Anthropological knowledge plays an important role in the field of practical education and gives rise to new questions, perspectives and themes within the field of Educational Sciences, as the historical and cultural Anthropology of Education, the different forms of knowledge, the Otherness, the Intercultural Education, etc.

Η εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο δεν καθορίζεται μόνο μέσα από τις μαθησιακές διαδικασίες αλλά επηρεάζεται άμεσα ή έμμεσα και από άλλους κοινωνικούς θεσμούς που καθορίζουν και τις δυνατότητες ή τα όριά της. Στο πλαίσιο αυτό διαδικασίες όπως η μίμηση, οι σωματικές εκφράσεις (Gestures) και οι τελετουργίες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί με τη δράση τους δημιουργούν συμπεριφορές και επιτρέπουν στους κοινωνικούς θεσμούς να επιτελούν το έργο τους χωρίς αυτό να γίνεται άμεσα αντιληπτό. Οι διαδικασίες αυτές δηλαδή δεν είναι ενσυνείδητες. Όμως με τον τρόπο αυτό θεσμικές αξίες, εξουσιαστικές δομές, κοινωνικοί κανόνες και κώδικες υιοθετούνται από τους μαθητές, ενσωματώνονται και χαράσσονται τους κυριολεκτικά στο σώμα τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι κοινωνικοί κανόνες και θεσμικές αξίες διατηρούνται, τροποποιούνται ή ενδεχομένως απορρίπτονται. Στο Σχολείο παράγεται δηλαδή έξω από τις τυπικές μαθησιακές διαδικασίες μία ανθρωπολογική γνώση, που είναι πρακτική και όχι αναλυτική ή συστηματική αλλά ωστόσο παίζει καθοριστική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικότερα στη σχολική επιτυχία.

Η ανθρωπολογική γνώση είναι σχετική και ετερογενής και δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο κανονιστικό σύστημα. Καθίσταται επομένως αναγκαίο να ερευνηθούν σε βάθος οι διαδικασίες αυτές και να αναπτυχθεί μία ερμηνευτική και ιστορική μεθοδολογία ούτως ώστε να αποκαλυφθεί ο ρόλος της ανθρωπολογικής γνώσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανθρωπολογική γνώση παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πράξη και οδηγεί στην ανάδειξη νέων ερωτημάτων, νέων προοπτικών και θεμάτων στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, όπως οι διαφορετικές μορφές γνώσης, η Ιστορική Παιδαγωγική Ανθρωπολογία, το Άλλο, η βία, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, κ.λπ.

Η εισήγηση, λαμβάνοντας υπόψη την ιστορικότητα και πολιτισμικότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς αναλύει και ερμηνεύει τις θέσεις αυτές εστιάζοντας στη σημασία της ανθρωπολογικής γνώσης στην εκπαιδευτική πράξη.

SESSION V

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN THEATRE AND CINEMA

19. Theatrical Performance Analysis: Workshops to Support Student Writing (Η Ανάλυση της Θεατρικής Παράστασης: Εργαστήρια για την Υποστήριξη της Γραφής των Φοιτητών)

Lorraine Ryan

Sydney and Macquarie University

The Learning Centre (LC) at the University of Sydney was recently approached by the Department of Performance Studies to provide two workshops to support the writing of students enrolled in the second year unit of study 'An Audience Prepares'. The focus was on the students' analysis of live theatre performance. The materials available to the LC were copies of a number of student assignments from the previous year, general class comments on the assignments from markers, and a journal article: 'Performance analysis: theory and practice', written by the Professor of Performance Studies, Gay McAuley (1998). This article played a pivotal role in the design of the workshops. It features a 'Schema for the analysis of performance', which details four stages of the analytical process: the first is a focus on the 'material signifiers', e.g. stage-auditorium relationship, utilisation of scenic space by the actors, or/objects, music and sound effects; the second concerns the narrative content and performance segmentation; the third concerns the paradigmatic axis, where the student writer notes those material signifiers which form 'clusters of special significance' and then relates these performance paradigms to the narrative; and the last stage asks the student analyst to make a 'global statement', that is, to draw on the findings in the second and third stages to 'try to establish what (they) think the play/performance is saying'. This schema provides a method of dealing with the 'semiotic density of theatrical performance', and of ensuring that analysis moves beyond description to interpretation and construction of meanings.

The students in this unit of study were asked to complete four tasks, the first three of which provided the scaffolding for the last, a full performance analysis of a production. The LC provided the materials for two workshops. The first focussed on elements of valued writing in Performance Studies and on the significant coming together of various dramatic components, and the second on the larger picture of essay structure, information flow and providing evidence. This presentation will focus on the 'Schema for the analysis of performance' and the way in which this was used in the design of the LC workshops.

20. Constructing Film Themes from Elements: A Functional Descriptive Framework (Κατασκευάζοντας Φιλμικά Θέματα από τα Στοιχεία: Ένα Λειτουργικό Περιγραφικό Πλαίσιο)

Chiaoi Tseng

University of Bremen, Germany

This paper proposes an approach to systematically describing the construction of themes and motifs in film. Filmic motif tracking and thematic analysis

have long been at the centre of discussion in a wide range of film theories such as auteurism, psychoanalysis, conventional film genre theories, Bordwellian cognitive theory, etc. Despite the exuberant claims of the instrumental roles which thematic/motif analysis plays in film studies, it is less than clear how filmic themes/motifs are realized through the co-patterning of elements. In other words, there is still a lack of a systematic method which provides account of how theme or motif is constructed by the deployment of componential elements such as characters, settings, actions, colours, editing strategies, and so on. This paper aims to propose such an approach. It is formulated based on the theory of social semiotics (Halliday, 1978; Hodge & Kress, 1985), in particular the framework of cohesion by Halliday and Hasan (1976), Martin (1992) and the model of thematic construction by Lemke (cf. 1983). Not only can it be treated as a complementary method to the conventional top-down approach, in which filmic themes and motifs are usually assumed intuitively by analysts or critics, but also, establishing a bottom-up dominant film system can be seen as a significant step toward systematic comparison of cross-filmic narratives. The formulation of the descriptive framework is presented by addressing the following four issues: (1) how basic filmic elements can be tracked as recurring motifs throughout a film, (2) in what way a filmic episodic theme is established through the co-patterning of the elements, (3) how symbolic themes in a film can be further explored in the light of episodic thematic structures, and (4) how to examine one identical theme/motif across different films. Finally, through mapping out metaphorical structures (c.f. Gentner, 1988) of film themes, this paper will also give some thought to the possible contribution this approach can make to film genre study and education material design.

21. Το Θέατρο του Δρόμου υπό το Πρίσμα του Βιώματος και της Πολυτροπικότητας (The Street Theatre Examined from the Angle of Lived Experience and Multimodality)

Spiros Petritis

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The Street Theatre is the living expression of a tradition which runs through the whole history of the theatre. However, in our time it assumes new dimensions. Contemporary artists of the Theatre of the Street are an integral part of the pioneer and experimental trends of the contemporary theatre, elaborated in the 20th century and seeking the institution of a new attitude towards the theatrical event, one that would qualify it as a lived experience. Moreover, nowadays the technological innovations contribute to the creation of a 'multimodal' spectacle, which is not a theatrical play in the classical sense of the word, but which 'leans' towards this art form which the Anglo-Saxons name *performance*.

Η χρήση του δρόμου, ή καλύτερα της υπαίθρου εν γένει, ως θεατρικού χώρου δεν είναι κάτι καινοφανές στην ιστορία του θεάτρου. Το θέατρο άλλωστε δεν είναι πρωταρχικά ένα κτήριο, όπως ουσιαστικά δεν είναι ούτε ένα δραματικό κείμενο. Το Θέατρο του Δρόμου κρατάει, λοιπόν, την ουσία του θεάτρου, η οποία

αποκαλύπτεται στην ετυμολογία των αρχαίων ελληνικών λέξεων «δράμα» και «θέατρον». Με άλλα λόγια, θέατρο είναι μια δράση που προορίζεται να οραθεί, και το Θέατρο του Δρόμου αποτελεί μια τέτοια δράση. Πρόκειται για τη ζωντανή έκφραση μιας μακραίωνης παράδοσης, η οποία στην πραγματικότητα διατρέχει όλη την ιστορία του θεάτρου, και στην οποία το θέατρο οφείλει την επιβίωσή του, ιδίως σε εποχές και τόπους όπου η επίσημη θέση της εξουσίας ήταν εναντίον του θεάτρου και των καλλιτεχνών που το υπηρετούσαν. Πρόκειται για έναν παράξενο θίασο, περιφερόμενο από τόπο σε τόπο, αλλά και από εποχή σε εποχή, έναν θίασο αποτελούμενο από μίμους, ζογκλέρ, κάθε είδους διασκεδαστές. Το σύγχρονο Θέατρο Δρόμου εμφανίστηκε, όμως, σε μια εποχή όπου αυτή η παράδοση είχε ατονήσει, καθώς εξέλιπαν οι λόγοι για τους οποίους στο παρελθόν ευνοήθηκε η ανάπτυξή της. Έτσι, το Θέατρο του Δρόμου προσλαμβάνει σήμερα νέες διαστάσεις. Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες του Θεάτρου Δρόμου κρατούν ή και ενισχύουν τον εορταστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα αυτής της μορφής θεάτρου, όντας αναπόσπαστο μέρος των πρωτοποριακών και πειραματικών τάσεων του σύγχρονου θεάτρου από τον 20ό αιώνα και εξής, όταν οι Ευρωπαίοι άνθρωποι του θεάτρου ήρθαν σε επαφή με πολιτισμούς εκτός Ευρώπης κι έτσι αισθάνθηκαν έντονη νοσταλγία για τις τελετουργικές καταβολές της τέχνης τους, επιζητώντας την καθιέρωση του θεατρικού γεγονότος ως βιώματος και, ως εκ τούτου, αίροντας το διαχωρισμό μεταξύ ηθοποιών και θεατών, ο οποίος έως το 19ο αιώνα είχε καθιερωθεί λόγω και των επιλογών όσον αφορά στο χώρο. Η χρήση λοιπόν των υπαιθρίων χώρων από τους σύγχρονους καλλιτέχνες δεν υπαγορεύεται τόσο από την έλλειψη στεγασμένων χώρων, όσο από την περί θεάτρου άποψή τους, ενώ παράλληλα ο τεχνολογικός εξοπλισμός, ο οποίος άλλοτε ευνοούσε την ανάπτυξη του παραδοσιακού Θεάτρου του Δρόμου με την ανυπαρξία ή έστω την απλότητά του, σήμερα επιβάλλει, ενίοτε, τη χρήση της υπαίθρου με τον όγκο και την πολυπλοκότητά του? έτσι, συμβάλλει στη δημιουργία ενός πολυτροπικού θεάματος, που δεν είναι θεατρική παράσταση με την κλασική έννοια του όρου, παρά τείνει προς αυτό που οι αγγλοσάξωνες ήδη ονομάζουν *performance* και που μπορεί να περιλαμβάνει θέατρο, αφήγηση, μουσική, χορό, κίνηση, εικαστικές τέχνες, ψηφιακές μορφές τέχνης ή ακόμη και ταχυδακτυλουργικές επιδείξεις.

22. Experiencing Dionysus: From the *Dismemberment* of the God to the *Total Arrangement* of Human Emotion – The *Resourceful Dynamics* of Theatre in Education (Επικοινωνώντας με τον Διόνυσο: Από το Διαμελισμό του Θεού στην Ολική Τακτοποίηση της Ανθρώπινης Συγκίνησης – Η Πολύτροπη Δυναμική του Θεάτρου στην Εκπαίδευση)

Katerina Karamitrou
University of Ioannina, Greece

Drama, the Art of *nostos*, emanates from the alluring union between *customs and rituals* and it signifies the abrogation of the interval between *divine* and *human*. The Art of Re-presentation, an inherited *recollection*, is the superlative narration of Life, an Act of extreme *leniency* and *compassion* since it suggests and

welcomes *otherness*. Through the imperishability of personified *logos*, through that slight *divergence* from the universe, a *divergence* which the role instructs towards a scenic *Life by poetic license*, Dramatic Art presents an entire relation to the senses of *Experience*, *Transposition* and *Resourcefulness*. Dionisos, this *androgynous*, *subversive*, *frantic* God introduces *otherness* through the *recollection* of a wild, rebellious Civilization which reveals the invisible and performs *the articulation of universal Word*. The Art of Theatre dramatizes knowledge offering thus, *immunity to human emotion*. Through the *transcendental vigour* of his Myths, Dionisos unveils and betrays into an *eclectic* yet, demanding way, notions following the *ancient traces* of human nature, notions like *geometry of pain*, like *guilt*, like *ontological grief*, like *identification of passions* like *transgression*.

The pelting development of Theatre Studies, in the recent years, derives from human dearth of *Ideas*, *Experience* and *Communication*. The cultural poverty of homogeneity could only be subverted through the enchanting instructions of the God of *infringement* ('*parabasis*'). The function of the Art of Re-presentation is profoundly significant in the consolidation of marginal speculations for the *theatre – pedagogue* and the *students*. The theatre – pedagogue is definitely the *vehicle* between the great texts and the *students – recipients*. How could, nevertheless, obscure meanings like those of *fall*, *disruption of fear*, *distraction*, be consolidated by the *student through the animator*? How could incomprehensible *notions* like *otherness*, like greivous *voluptuousness*, like *moral defeat*, like *solidarity*, like *awareness of the cognitive form of the Body*, be instilled from the teacher to the students? How could *broken images* like *dismemberment*, *capture of Death through knowledge*, *madness* be transposed and established into the emotional world of the student? The present introduction aims at the *decoding* of such issues, standing beyond *the semantic state* of things. *Experience*, *Transposition* and *Resourcefulness* are the *key words* into the *procedure* of this research. *The rifts* of Life are filled with the *substance* of Art, with *memory always playing its predominant part*. A thorough reference and anatomy of empirical knowledge, applications and creative contingencies presented in this introduction are based on the *interaction of images*, on the *rhythm of the words*, on the *relation of the student with the objects*, on the *language of the Body*, its *sound – producing sources*, on *theatre plays*, on *improvisation*, on *dramatization*, on the *Mythological content of the things* (a deep approach to examples of practices and workshops together with the results are displayed for discussion in the present inquiry. All these dramatic elements of methodology are definitely descended from the *imaginative and the divine*. Abstract constructions like *emotional memory*, like the *mythical contingencies of human existence*, like *participation* which belong into the *region* of the *invisible* are deeply revealed and investigated through the Art of Re-presentation, through its stout material, through its *resourceful implementations*. In conclusion, the ever *alien*, *seductive* God of *transformation*, *excess* and *delusion* induces us, under his gaze of *disorder*, to rest, at last, as Herakletos could assert, within the *immovable recollection* of that *decline* denoting thus, *the coarse cutting off* of the *individual* from the *common*, *universal being*.

SESSION VI

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND ICONIC REPRESENTATION

23. Αναπαραστάσεις της Αναπηρίας Μέσα από τα Ιχνογραφήματα Παιδιών του Δημοτικού (Representations of Disability in Primary School Children's Drawings)

Anastasia Stamou, Anastasia Alevriadou & Pipina Elevtheriou
University of West Macedonia, Greece

The present study is situated within the framework of a narrative conception of attitudes and identities, which are regarded as dynamic entities (restructured) through discourse. From this perspective, analyzing the multimodal texts (drawings) on the topic of disability produced by 31 primary school children of Grade 4, the aim of the present study is to explore the children's perceptions about disability as these are materialized in the child artistic expression. With the use of the analytical framework of systemic-functional grammar of Halliday (1994) for the analysis of linguistic messages, and the grammar of visual design of Kress & Van Leeuwen (1996) for the analysis of visual material, textual analysis indicates that children mainly represent the state proper of people with disability (e.g. how a blind person is).

Παρά το γεγονός ότι η αναπηρία προσεγγίζεται πια ως πρόβλημα κοινωνικού αποκλεισμού και όχι ως έλλειμμα του ίδιου του ατόμου, το ιατρικό μοντέλο για την αναπηρία αποτελεί την κυρίαρχη αναπαράσταση στα ΜΜΕ (π.χ. Gold & Auslander, 1999). Έτσι, τόσο οι ενήλικες (π.χ. Berryman, 1989) όσο και τα παιδιά (π.χ. Harper, 1997) διατηρούν γενικότερα μια αρνητική στάση προς την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία. Αν και υπάρχει έντονη ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με τη μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων για την αναπηρία, οι περισσότερες εργασίες έχουν ποσοτικό προσανατολισμό μέσω της κατασκευής κάποιας κλίμακας στάσεων (Antonak & Livneh, 2000). Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας όχι ουσιοκρατικής αλλά αφηγηματικής θεώρησης των στάσεων και των ταυτοτήτων, οι οποίες θεωρούνται δυναμικές οντότητες οι οποίες πραγματώνονται και ανακατασκευάζονται στον λόγο σε άμεση αλληλεπίδραση με το συμφραζόμενο της εκάστοτε επικοινωνίας (π.χ. Antaki & Widdicombe, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα, αναλύοντας τα πολυτροπικά κείμενα (ιχνογραφήματα) με θέμα την αναπηρία που παρήγαγαν 31 μαθητές της Δ' τάξης δημοτικού, σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία όπως αυτές πραγματώνονται στην παιδική καλλιτεχνική έκφραση.

Χρησιμοποιώντας το αναλυτικό πλαίσιο της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής του Halliday (1994) για την ανάλυση των γλωσσικών μηνυμάτων και της γραμματικής του οπτικού σχεδίου των Kress και Van Leeuwen (1996) για την ανάλυση του οπτικού υλικού, η κειμενική ανάλυση δείχνει ότι τα παιδιά αναπαριστούν κυρίως την ίδια την κατάσταση των ατόμων με αναπηρία (π.χ. πώς

είναι ένα τυφλό άτομο), ενώ ο κόσμος της αρτιμέλειας συχνά αντιπαρατίθεται με αυτόν της αναπηρίας και τοποθετείται στο πάνω μέρος των ιχνογραφημάτων (ιδανική κατάσταση). Αντίθετα, σε ελάχιστα ιχνογραφήματα η αναπηρία απεικονίζεται ως ένα κοινωνικό πρόβλημα (π.χ. σχεδιασμός φυλλαδίων με τα αιτήματα των ατόμων με αναπηρία για κατάλληλες υποδομές). Αποκαλύπτοντας τους σημειωτικούς πόρους που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά για την αναπαράσταση της αναπηρίας είναι ένα σημαντικό βήμα για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με στόχο την ανατροπή των κυρίαρχων νοημάτων που πλαισιώνουν την αναπηρία.

24. Αναπαραστάσεις του Φύλου και της Επιστήμης στη Φωτογραφία (Gender and Science Representations in Photography)

Maria Trolou & Dimitrios Bessas

University of West Macedonia, Greece

Our research refers to the real space of the scientific laboratory and academic classrooms, as well as to the metaphoric space, which is the socio-political relation among the subjects who produce science. These representations in space and time can sustain a corpus of data recording to the typology of science produced, the methodology applied and the structure of the scientific research itself. In the same field we focus on the stereotypes about the meaning of science and the identity of the man – woman scientist. In the specific sample we come across the gender ‘mentality’ of the subject – transmitter/ photographer while we trace the attitudes of the object-receiver/woman scientist. The sample refers to the large period of 80 years during which Greek men and women scientists have been participating in the production of science.

Κατεξοχήν εργαλείο για τη συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, η φωτογραφία, χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη αυτή ως κείμενο ανάγνωσης των έμφυλων ρόλων στο χώρο της επιστήμης, τόσο στον πραγματικό χώρο, αυτόν του εξοπλισμένου ερευνητικού εργαστηρίου και της ακαδημαϊκής αίθουσας διδασκαλίας, αλλά και στο μεταφορικό χώρο, στις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις μεταξύ ατόμων που ασκούν την επιστήμη. Η αναπαράσταση της πραγματικότητας και της μεταφοράς στο χώρο και στο χρόνο, όπου θεραπεύεται η επιστήμη μας προσφέρει δεδομένα: για το είδος της επιστήμης που επιλέγεται, τον τρόπο άσκησης από τα άτομα που την υπηρετούν, τη δομή της επιστημονικής εργασίας, τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το τι είναι επιστήμη και ποια η ταυτότητα του άνδρα και της γυναίκα επιστήμονα, τις έμφυλες νοοτροπίες του πομπού/παραγγελιοδότη, φωτογράφου, του αντικειμένου-υποκειμένου/γυναίκας επιστήμονα που ποζάρει, και του δέκτη/της εποχής εκείνης, αλλά και της σημερινής όσον αφορά στα στερεότυπα και στις αλλαγές που επιτελέστηκαν στο διάστημα των 80 χρόνων που καλύπτει το δείγμα μας.

Δείγμα ανάλυσης αποτέλεσε το φωτογραφικό υλικό από αρχεία ιδιωτών, συλλογές μουσείων και δημόσιων φορέων, μέρος του οποίου παρουσιάστηκε σε φωτογραφική έκθεση με τον τίτλο «Η εικόνα του/της Επιστήμονα, [Εν]τοπισμέ-

νες ταυτότητες - ταυτότητες τόπων», το 2007 στο Βυζαντινό Μουσείο στη Θεσσαλονίκη και στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών στην Αθήνα. Το υλικό καλύπτει την περίοδο 1900-1980 και περιλαμβάνει 150 φωτογραφικά στιγμιότυπα από την καθημερινή δραστηριότητα των Ελλήνων και Ελληνίδων επιστημόνων σε χώρους εργασίας, έρευνας και μελέτης. Η έννοια της ταυτότητας του φύλου των επιστημόνων, ανδρών και γυναικών και η σχέση της με την υλική, χωρική και πειραματική κουλτούρα της επιστήμης αποτελούν τη θεματική του οπτικού υλικού.

Αποτελέσματα: Με τη μέθοδο της σημειωτικής για τη φωτογραφία αναζητούμε τη σχέση φωτογραφίας, ιδεολογίας και ιστορίας (Τσατσούλης & Χοντολίδου, 2001), μελετούμε στις φωτογραφίες την εικόνα των επιστημόνων, όπως προκύπτει κάθε φορά από την αντίληψη της φωτογραφικής αποτύπωσης των οπτικών αναφορών της φωτογραφικής αναπαράστασης. Βασική αναφορά είναι ο χώρος της επιστημονικής εργασίας, ο οποίος αλλάζει αντικατοπτρίζοντας τους μετασχηματισμούς στην ταυτότητα του επιστήμονα και στους ρόλους των δύο φύλων. Οι εικόνες/φωτογραφίες περιέχουν στοιχεία μεταφοράς και μετωνυμίας, τα οποία συνθέτουν την κατασκευασμένη ταυτότητα της/του επιστήμονα, ενίοτε σκηνοθετημένες από τον φωτογράφο και άλλοτε από το ίδιο το υποκείμενο που ποζάρει. Ο τρόπος που είναι σκηνοθετημένες οι φωτογραφίες, η θέση του επιστήμονα μέσα στο χώρο, η οπτική γωνία του θέματος, η κατεύθυνση του βλέμματος, η παρουσία και η διάταξη άλλων στο κάδρο, ο ενδυματολογικός κώδικας, η πόζα, ο φωτισμός, τα αντικείμενα που εμφανίζονται, είναι μερικά από τα αποτελέσματα της ανάγνωσης που επιχειρούμε. Ακολουθώντας τη μέθοδο της κοινωνιοσημειωτικής (Λαγόπουλος, 2001) προσέγγισης ερευνήσαμε τη λειτουργία και τη χρήση της μεταφοράς στα φωτογραφικά πορτρέτα (Barthes 1977, 1981). Αναζητώντας συμπαραδηλωτικές σημασίες που δημιουργήθηκαν με τη χρήση της μεταφοράς ή της μετωνυμίας οργανώσαμε την ανάλυση μας με βάση τον υποδειγματικό και συντακτικό άξονα. Τα συμπεράσματα μας αφορούν στον εντοπισμό του έμφυλου κώδικα. Σε σημειωτικούς όρους, η μεταφορά είναι ένα σημαίνον που χρησιμοποιείται για να αναφέρεται σε ένα σημαινόμενο με τρόπο που είναι αρχικά μη συμβατικός, επειδή φαινομενικά περιφρονεί την κυριολεκτική ή καταδηλωτική ομοιότητα.

25. Τα Παιδιά Ζωγραφίζουν τη Διατροφή τους (Children's Drawings About Their Nutrition)

Evangelia Iakovidou, *University of West Macedonia, Greece*

Evangelia Mavrikaki, *National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

The aim of the study was to detect the dietary experiences of preschoolers. For this purpose we collected a sample of 276 drawings from children all over Greece in which we looked for the codes and metaphors that children use to project their favourite food. The drawings were analyzed, besides the basic informative facts (gender, area etc.), to categories such as: types of signatures on the drawings, orientation, position and signifiers of the food, colours and shapes, scenario-synthesis, lingual material. In addition, the food that children drew was categorized and grouped in order to give us some clues on their dietary habits. The mul-

multiple readings of the sample was made by Kress's socio, semiotic and multimodal analysis and the results reveal the statements on behalf of the children about their food choices.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο χώρο της προσχολικής αγωγής και στο υλικό που παράγεται από τα νήπια σε κατευθυνόμενη δραστηριότητα με θέμα: «τα παιδιά ζωγραφίζουν το αγαπημένο τους φαγητό». Στόχος της έρευνας είναι η ανίχνευση των διατροφικών βιωμάτων των νηπίων. Ένα μέσο έκφρασης των βιωμάτων αποτελεί το παιδικό ιχνογράφημα, όπου εντοπίζεται η πολυτροπικότητα μέσα από το οπτικό και το γλωσσικό υλικό. Στα ιχνογραφήματα που συλλέξαμε από νήπια από διάφορα μέρη της Ελλάδας (N=276) αναζητούμε τους κώδικες και τις μεταφορές που αυτά επιλέγουν για να προβάλλουν το φαγητό που προτιμούν. Η πραγματικότητα του βιώματος όσον αφορά στη διαδικασία της ανθρώπινης διατροφής αναφέρεται στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακτικό, γευστικό, οσφρητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών, όπως της οικογένειας μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Στην οικογένεια αναπτύσσεται η αρχική συνειδητοποίηση του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, καθώς αυτή αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Προφυλάσσει τα μέλη της και συγχρόνως διαπαιδαγωγεί τα παιδιά της στην ώριμη συναίνεση και είναι ο χώρος στον οποίο αναπαράγεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο ιδιωτικό και το δημόσιο. Το δείγμα των ιχνογραφημάτων ταξινομήθηκε σημειωτικά και πέρα από τα βασικά πληροφορικά στοιχεία του ιχνογραφήματος (φύλο, περιοχή κτλ.) καταλήξαμε σε κατηγορίες όπως: στοιχεία υπογραφής στο ιχνογράφημα, στοιχεία ιχνογραφήματος (προσανατολισμός, θέση τροφής, σημαίνονται τροφής κ.ά.), χρώματα και σχήματα ιχνογραφήματος, σενάριο/σύνθεση, γλωσσικό υλικό. Επίσης, οι τροφές που ζωγράφισαν τα παιδιά ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν ώστε να δώσουν συμπεράσματα σχετικά με τα διατροφικά βιώματά τους. Οι πολλαπλές αναγνώσεις του δείγματος έγιναν με την κοινωνιοσημειωτική ανάλυση του Kress και τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τις δηλώσεις και τις συνδηλώσεις όσον αφορά στην επιλογή του φαγητού από μέρους των παιδιών.

26. «Αναγνώσεις» Έργων Τέχνης: ο Ρόλος της Εικόνας. Παραδείγματα από τη Διδακτική Αξιοποίηση Έργων Ζωγραφικής στο Νηπιαγωγείο (Readings of Works of Art: The Role of the Image. Examples of the Use of Pictures in Teaching at Kindergarten)

Ekaterini Michalopoulou
University of Thessaly, Greece

Considering that the role and meaning of visual communication in contemporary culture is significant, and realising the need to cultivate visual literacy as well as the importance of the above in the daily reading experience of children, we have conducted the present research in which we investigated the ways in which

the text formed by pre-school age children converses with the works of art they choose or with their own drawings. The aim of the research conducted at kindergartens in Volos is the creation of stories by pre-school age children, based on pictures.

Θεωρώντας πως ο ρόλος και η σημασία της οπτικής επικοινωνίας στο σύγχρονο πολιτισμό είναι σημαντικός και συνειδητοποιώντας την ανάγκη για την καλλιέργεια της οπτικής εγγραμματοσύνης και τη σπουδαιότητά τους στην καθημερινή αναγνωστική εμπειρία των παιδιών (Πασχαλίδης, 2000), πραγματοποιήσαμε την παρούσα έρευνα στην οποία διερευνήσαμε τους τρόπους με τους οποίους το κείμενο που δημιουργούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδιαλέγεται με τα έργα τέχνης που αυτά ερμηνεύουν. Γενικά, το ζήτημα της σχέσης του λεκτικού με το οπτικό αποκτά μεγάλη σημασία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, αν λάβει κανείς υπόψη του την πληθώρα των ερευνών αλλά και των κριτικών που έχουν δεχτεί. Στόχος της έρευνας είναι η δημιουργία ιστοριών με βάση πίνακες ζωγραφικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η απεικόνισή των ιστοριών με έργα των παιδιών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγεία του Βόλου. Οι ιστορίες αναλύονται με βάση τα θέματα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να οργανώσουν τις αφηγήσεις τους, τις διαπροσωπικές συγκρούσεις των ηρώων, τη σεναριακού τύπου δράση, την επικέντρωση σε στόχο, σε επίλυση εμποδίων ή σε αξιολόγηση του ήρωα. Εξετάζουμε επίσης πώς προσλαμβάνονται τα έργα ζωγραφικής από τα παιδιά και αν το θέμα του πίνακα αναδεικνύεται από τα παιδιά ή αν εστιάζουν σε άλλα στοιχεία και δίνουν τις δικές τους ερμηνείες.

SESSION VII

EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND TEACHERS' REPRESENTATIONS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

27. Πώς τα Προσωπικά Βιώματα Επηρεάζουν τις Στάσεις και Δράσεις των Εκπαιδευτικών προς τα Αλλοδαπά Παιδιά στην Προσχολική Εκπαίδευση (How Personal and Biographical Experiences Influence Teachers Attitudes and Acts Towards Immigrant and Foreign Children in Early Childhood Education)

Maria Ampartzaki
University of Crete, Greece

Teachers' work is understood to be related not only to the physical and the cultural settings of action but also to teachers' *personal/biographical experiences*. People learn from experience and certain kinds of action seem to bear an intentionality which derives from personally meaningful experiences. Consequently, teachers' work develops from the interaction of the personal/biographical with the professional knowledge and therefore is deeply biographical. Due to the increas-

ing number of immigrant and foreign students in the early childhood settings, early childhood educators in Greece come to terms with a new educational situation and redevelop their professional role together with their self-image.

The current study poses the question: which are the personal/biographical experiences which influence the way early childhood teachers deal with immigrant and foreign students in their classroom? 45 teachers who had the experience of teaching immigrant and foreign children answered the open-ended questions of an interview. The data revealed that teachers' attitudes and actions are mainly influenced by three personal/biographical factors: (a) Personal immigration experiences or experiences of immigration in the family or friendly environment. (b) Personal experiences of social exclusion or rejection and (c) Close friendly relationships with immigrants and foreigners. The teachers revealed that this experience influenced and/or modified their behaviour so that they showed more sensitivity, sympathy, empathy, and understanding towards the problems of immigrant and foreign students.

Although teachers consider these experiences to be vital for their understanding of the situation, they still highlight the need for comprehensive in-service training on issues of intercultural education which is going to inform their professional work. This will enable them to develop their work into a well-justified act which results from the interaction of the personal and the subjective with the professional knowledge.

Το έργο των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επηρεάζεται όχι μόνο από το υλικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται αλλά και από την προσωπική/βιογραφική τους εμπειρία. Οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από το βίωμα και συγκεκριμένες δράσεις φαίνονται να αποκτούν νόημα και σκοπό μέσα από προσωπικές εμπειρίες. Κατά συνέπεια, το έργο των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματά τους. Η αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια έφερε την αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Οι νηπιαγωγοί, επομένως, βρίσκονται αντιμέτωποι με μια νέα πραγματικότητα και επαναδιαπραγματεύονται τον επαγγελματικό τους ρόλο μαζί με την εικόνα του εαυτού τους. Η παρούσα έρευνα θέτει το ερώτημα: ποια προσωπικά βιώματα επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών; 45 νηπιαγωγοί που διέθεταν εμπειρία διδασκαλίας αλλοδαπών παιδιών απάντησαν στις ανοιχτές ερωτήσεις μιας συνέντευξης. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τρεις είναι οι κύριοι βιοματικοί παράγοντες επιρροής: (α) Η προσωπική μετανάστευση ή η μετανάστευση στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον, (β) Η προσωπική εμπειρία του κοινωνικού αποκλεισμού και (γ) Οι στενές διαπροσωπικές/φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς. Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι τροποποίησαν τη συμπεριφορά τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια με περισσότερη ευαισθησία, συμπάθεια, ενσυναίσθηση, συμπόνια, και κατανόηση. Παρά το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν την ύπαρξη των βιωμάτων αυτών σημαντική, εκδηλώνουν την ανάγκη μιας θεωρητικής κατάρτισης σε ζητήματα που αφορούν στη διαπολιτισμικότητα που θα προσδώσει τη σωστή επαγγελματική διάσταση στη διδακτική τους. Η θεωρητική αυτή κατάρτιση θα τους επιτρέψει να περάσουν από την υποκειμενική λύση των ζητημάτων σε ένα πιο επαγγελματικό μοντέλο.

**28. Η Βιωματική «Διερεύνηση της Αγοράς Εργασίας του Τόπου μας»:
Δράσεις Συμβουλευτικής στο Σ.Δ.Ε. Πάτρας (The Experiential
Investigation of Local Labour Market: Counselling Activities in Secondary
School Chance of Patras)**

Dimitrios Georgiadis & Charalampos Zouridis
University of Patras, Greece

As we all know the experiential education plays a very important role in the process of lifelong learning. Instead to memorize information's, is proposed the search of meanings which can act effective in mental and sentimental mobilization of adult student during the teaching process. Our article is focused in the main aspects of theoretical frame of experiential learning, counselling and the basic principles of planning experiential activities in adults. We also appose some examples of teaching activities that were take place in the Secondary School chance of Patras under our planning and guidance.

Ως γνωστό η βιωματική προσέγγιση στην εκπαίδευση ενηλίκων παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Αντί δηλαδή της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνεται η αναζήτηση του νοήματος. Επιδιώκεται δηλαδή η διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής του διεργασίας. Δηλαδή η βιωματική εκπαίδευση βασίζεται, μ' άλλα λόγια, στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου πάνω στον κόσμο, διαδικασίες που συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα (οπτικό, ακουστικό, απτικό, γευστικό, οσφρητικό και κιναισθητικό) και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών δομών (θεσμών) μαζί με τα σχετιζόμενα μ' αυτές σημειωτικά συστήματα. Κατά συνέπεια, η βιωματική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα πάντα πλαίσια δραστηριοτήτων, σε συγκεκριμένα πλαίσια θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Ένα από αυτά τα πλαίσια είναι και το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στόχος κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος και η παροχή βοήθειας προς αυτόν με σκοπό τη θεραπεία και την ανάπτυξή του, τη δυνατότητά του για επιτυχέστερη αντιμετώπιση προσωπικών, αλλά και κοινωνικών, προβλημάτων. Ο γενικός αυτός στόχος είναι σαφής, ευδιάκριτος και κοινός σε οποιονδήποτε ασκεί (ή θέλει να ασκήσει) συμβουλευτική, ιδιαίτερα στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου. Ωστόσο, είναι βέβαιο ότι, στην πράξη, ο συγκεκριμένος ρόλος που οι σύμβουλοι επιλέγουν να ασκήσουν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης, της πολυτροπικότητας, των αρχών και των παραδοχών τους, το εύρος και το βάθος της θεωρητικής τους ενημέρωσης, τις δεξιότητες και την εμπειρία που διαθέτουν, καθώς και με τη γενικότερη φιλοσοφική τους τοποθέτηση απέναντι στο δίδυμο άτομο-κοινωνία. Το άρθρο αυτό αναφέρεται στα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της βιωματικής μάθησης, της συμβουλευτικής και στις γενικές αρχές σχεδιασμού των βιωματικών μαθησιακών δρα-

στηριοτήτων σε ενήλικες όπως οι εκπαιδευόμενοι του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Τέλος παραθέτουμε παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σχέδια δράσης που πραγματοποιήθηκαν στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας με το σχεδιασμό και την καθοδήγησή μας.

29. Ο Μεταφορικός Λόγος των Δασκάλων ως Εργαλείο Διερεύνησης των Παιδαγωγικών Πεποιθήσεων και Διδακτικών Πρακτικών (The Metaphoric Language of Teachers as Tool for the Study of Educational Beliefs and Practices)

Vaios Gritzios

School Advisor, Greece

The aim of this study is the investigation of teachers' epistemological beliefs they hold about the nature of knowledge, teaching and learning. In recent years, more emphasis is being placed on understanding teachers' thought patterns. It is supposed that teachers' pedagogical beliefs reveal teaching practice in the classroom. Metaphors may be used as powerful tool for determining and expressing educational beliefs. Metaphors use symbolism to link ideas about teaching and learning to something more familiar. In conclusion, it can be supported that the use of metaphors may help teachers assess their understanding of pedagogy and reflect on the effects that their beliefs will have.

Η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (αρχικής και συνεχιζόμενης) υποστηρίζει ότι πολλές από τις διδακτικές αποφάσεις που λαμβάνουν οι δάσκαλοι στην τάξη και οι διδακτικές πράξεις βασίζονται σε σταθερά θεωρητικά πλαίσια τα οποία καθοδηγούνται από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Chan & Elliot, 2004: 817). Η ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας για τη σκέψη και τις πεποιθήσεις, έχει βρει μυριάδες ετικέτες ή ερμηνευτικούς όρους με τους οποίους νοηματοδοτούνται τα κύρια χαρακτηριστικά των πεποιθήσεων ή των σκέψεων για την επαγγελματική τους πρακτική (ό.π.). Ο Pajares (1992) κατέγραψε τους παρακάτω όρους που χρησιμοποιούνται με την ίδια περίπου σημασία και οι οποίοι δημιουργούν μια «μπερδεμένη κατάσταση» (messy construct): στάσεις, αξίες, κρίσεις, αντιλήψεις, εννοιολογικό σύστημα, προκαταλήψεις, φιλοσοφία, άρρητες θεωρίες, εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, στρατηγικές δράσης, προσωπικές θεωρίες, αντιλήψεις και αναπαραστάσεις, εννοιολογικά συστήματα, εικόνες και μεταφορές (Yero, 2002: 21).

Οι πεποιθήσεις ορίζονται ως «οι κρίσεις, οι αξιολογήσεις και οι γενικεύσεις που κάνουμε για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μας». Είναι γενικεύσεις για την αιτιότητα των πραγμάτων ή νοήματα για δράσεις. Οι πεποιθήσεις συσχετίζονται με τις αξίες, τις αντιλήψεις για τη διδακτική συμπεριφορά και την κοσμοθεωρία των δασκάλων, είναι σιωπηρές, αφανείς, λανθάνουσες, εκφράζονται δια του μεταφορικού λόγου (Yero, 2002: 21).

Στην τάξη του σχολείου όπου διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας, η μεταφορά διδάσκεται ως ένα γλωσσικό τέχνασμα που προσθέτει ενδιαφέρον στον γραπτό ή προφορικό λόγο. Η μεταφορά ορίζεται ως σχήμα λόγου με το οποίο το ένα

πράγμα λέγεται σαν να ήταν άλλο. Περιέχει την δύναμη να φέρει στο νου, να υπονοήσει, να σχολιάσει να ξυπνήσει μια εικόνα από τη μνήμη (Μορέν, 2001: 217). Η μεταφορά είναι ένα τρόπος έκφρασης και κατανόησης συγκινησιακός και συγκεκριμένος. Μετατρέπει το ποιητικό σε καθημερινό, μεταφέρει στην κοινότητα των πραγμάτων την εικόνα που συγκινεί, εκπλήσσει και μαγεύει. Είναι όμως η μεταφορά απλώς ένα λογοτεχνικό τέχνασμα ή μήπως από την πρόταση πηγάζει εννοιολογικό σύστημα σκέψης; Οι Lakoff και Johnson υποστηρίζουν ότι οι μεταφορές είναι ο πρωταρχικός τρόπος νοητικής λειτουργίας του ατόμου. Οι μεταφορές αποτελούν μηχανισμό σκέψης, που επιτρέπει τη νοηματοδότηση αφηρημένων εννοιών και επηρεάζουν τον τρόπο που το άτομο τις αντιλαμβάνεται. Συμπερασματικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές της εκπαίδευσης άρχισαν να μελετούν τις μεταφορές των δασκάλων γιατί αυτές αποκαλύπτουν τις πεποιθήσεις με τις οποίες οι δάσκαλοι ορίζουν το «τι», το «πώς» και τι «γιατί» της διδασκαλίας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει και να καταγράψει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές και διδακτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης, της διδασκαλίας, της μάθησης και του σχολείου γενικότερα, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων την συμπλήρωση από τους εκπαιδευτικούς μεταφορικών προτάσεων.

30. Η Αξιοποίηση Πολυτροπικών Κειμένων (Προβολικών Σχεδίων και Λόγου) στο Πλαίσιο Βιωματικών Προσεγγίσεων για την Επιμόρφωση-Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών (The Utilization of Multimodal Texts – Projecting Drawings and Speech – in the Context of Experiential Approaches for the Teachers' Professional Development)

Marina Deloudi
School Advisor, Greece

The projective drawings (as a means, among others, for transferring elements of self- image, of the others' perception and the subject's attitudes, in terms and grades of plastic portrayal), combined with written language (answering questions in relation with the drawings), that is to say, as multimodal texts, made up one of the searching methods of a program for the professional development of school teachers in secondary education. The specific program was directed to combine theoretical proposals and experiential - reflective process. In the search mentioned a variation of Machover's projective test: 'Draw a person', in 'Draw a teacher' has been developed. The test was handed to the teachers before the beginning of the program and after it had been concluded. In parallel with the drawing, what was asked from every participant, was to answer questions mainly related with the thoughts and feelings of the drawn persons. From the content analysis of these multimodal texts -always in relation with the data of other researching methods, in the context of triangular settings- differentiations were ascertained in the way teachers understand and represent: (a) the teaching - learning process, (b) the communication with the pupils and (c) their professional role, after having participated in this program. In this introduction, other multimodal texts (drawings and

comments), which were produced during the program, will also be reported. The worth of multimodal texts, as a means of teachers' awareness- raising, in relation with their personal theory, will be revealed.

Τα προβολικά σχέδια –ως μέσο, μεταξύ άλλων, μεταφοράς στοιχείων της αυτοεικόνας, της αντίληψης των άλλων και των στάσεων του υποκειμένου σε όρους και κατηγορίες εικαστικής απεικόνισης-, συνδυαζόμενα με γραπτό λόγο-απαντήσεις σε ερωτήσεις που αναφέρονται στα σχέδια, ως *πολυτροπικά* δηλαδή κείμενα αποτέλεσαν μια από τις ερευνητικές μεθόδους σε πρόγραμμα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα κινήθηκε προς την κατεύθυνση του συνδυασμού θεωρητικών εισηγήσεων και βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας. Στην αναφερόμενη έρευνα αξιοποιήθηκε παραλλαγή του προβολικού τεστ της Machover 'Draw a person' στο «Ζωγράφισε έναν ή μία εκπαιδευτικό».

Το τεστ δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη του προγράμματος και μετά τη λήξη του. Παράλληλα με το σχέδιο ζητήθηκε από κάθε συμμετέχοντα να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές, κυρίως με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των σχεδιασθέντων προσώπων. Με την ανάλυση περιεχομένου των πολυτροπικών αυτών κειμένων –σε συσχέτιση πάντα και με τα δεδομένα άλλων ερευνητικών μεθόδων στο πλαίσιο τριγωνοποίησης- διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, αντιλαμβάνονται και αναπαριστούν: (α) την διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, (β) την επικοινωνία με τους μαθητές και (γ) τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Στη εισήγηση θα γίνει επίσης αναφορά και σε άλλα πολυτροπικά κείμενα (ιχνογράφημα και σχόλια) που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και θα αναδειχθεί η αξία των πολυτροπικών κειμένων ως μέσου αύξησης της συνειδητότητας (awareness raising) των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προσωπική τους θεωρία.

PLENARY SESSION VIII

31. Metaphor and Its Connections in the Narrative Reconstruction of Body-Selves Following Disruptive Life-Changing Events (Η Μεταφορά και οι Συνδέσεις της με την Αφηγηματική Αναδόμηση του Σωματικού Εαυτού μετά από Γεγονότα Αποδιοργάνωσης και Αλλαγής στη Ζωή)

Andrew C. Sparkes & Brett M. Smith
Exeter University, UK

Metaphors perform interactionally significant personal and social narrative work. They are crucial to the way people consolidate and extend ideas about themselves, their relationships, and their knowledge of the world. In relation to disrupted lives, Becker (1997) draws attention to the narrative fabric of identity construction in which metaphor plays an important role, both as resource in the process of reconstructing selves following a disruption to body-self and as a cultural resource

that gives shape and form to life stories. Metaphors have an important impact on people's social and psychological life, potentially affecting the shape of the story's people tell and the construction of old as well as new selves and identities.

To explore these issues, this presentation draws generated from a life history study of a small group of men who have suffered spinal cord injury (SCI) and become disabled through playing the sport of rugby football union. It begins by focusing on the metaphors that are utilized by the men when they draw upon three different narrative forms identified by Frank (1995) as that of restitution, quest, and chaos. The manner in which this influences their relationships with their own body-selves and the body-selves of others is highlighted.

Metaphors, however, do not operate in isolation within narrative structures. Accordingly, the next part of the presentation illuminates how specific metaphors connect to and construct alternative notions of time, hope, and tellability in the life stories of the men following SCI that shape their daily experiences in radically different ways.

Finally, a matrix of meaning for this disruptive life event is proposed that highlights the embodied nature of narrative and experiential learning. The broader pedagogical implications of this matrix are considered in relation to the following: the differences between thinking *about* and *with* stories as a way of understanding the lives of others; the possibilities and constraints inherent in specific narrative forms available within cultural repertoires; the process of transforming body-self relationships via an expansion of narrative resources and; the role of the teacher and health professional in this dynamic process over time.

SESSION IX

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND ART

32. Lived Experience and Metaphors of Identification in Literary Interpretation: Implications for Literature Pedagogy (Το Βίωμα και η Μεταφορά της Ταύτισης στη Λογοτεχνική Ερμηνεία: Συνεπαγωγές για τη Λογοτεχνική Παιδαγωγική)

Cecilia Therman
University of Helsinki

This paper examines the way in which readers connect fictional texts with past experiences and world knowledge while reading, and how these associations affect their interpretation and attitude towards the text. The readers' associations during reading were collected with a modified version of the self-probed retrospection method introduced by Larsen and Seilman (1988). In addition they were asked to answer open-ended questions on the themes, characters, and particular passages of the text. The author of the text also answered the same questions.

The objectives of the study are three-fold. First, to test and develop previous assumptions about the role personal associations have in literary reading, e.g.

Schank (1986), Seilman and Larsen (1989). Second, to enhance our understanding of the way in which identification functions in literary reading. For example, Kuiken, Miall and Sikora (2004) suggest that metaphor-like identification may be a more important source of self-modifying feelings than simile-like identification. Third, to compare the readers' views with each other and those of the author in order to see whether literary reading is as idiosyncratic as is often assumed (e.g. on the basis of Richards, 1929), or rather bound by a social practice of language use that does allow communication.

The main results are the following. Associations during reading seem much less orderly and purposeful than has been assumed by the previous theorists, and imagination as a tool for abstracting from lived experience seems more important than actual connections with personal life. There is, however, some evidence that connecting the text with a highly emotional, and thematically relevant, personal experience is likely to contribute to a positive attitude towards the text. Thus simile-like identification seems important. Third, in many respects the views of the readers and the author converge, which suggests that interpretation is not so idiosyncratic as to block communication.

On the basis of these results I propose that instead of rejecting reader-oriented pedagogy because of a fear that it leads to unruly idiosyncrasy, teaching should take the students' responses as a starting point, and enhance their understanding by examining the background assumptions related to particular interpretations.

33. Visual Design and Semantic Features in the Poetry of Dylan Thomas (Οπτικό Σχέδιο και Σημασιολογικά Χαρακτηριστικά στην Ποίηση του Dylan Thomas)

Lorraine Ryan

Macquarie and Sydney University

Systemic Functional Linguistics (SFL) has a longstanding reputation for its contributions to Stylistics (Halliday, Hasan, Butt). One of the key tenets of SFL theory is the metafunctions, which distinguish three different strands of meaning in clauses and throughout language, namely the ideational (experiential and logical), interpersonal and textual (Halliday, 1994). In my SFL analysis work on the Collected poems 1934-1953 of Dylan Thomas (1988, 1993), I have noted that almost all poems demonstrate semantic progression, and I am developing the concept of 'semantic staging' to account for this phenomenon. The poems seem to have a tripartite semantic structure, the stages of which I call Exposition, Development, and Resolution. I name these stages 'phases', after Gregory (1981, 1995). For Gregory, phases are 'stretches of discourse ... that share ideational, interpersonal, and textual consistency and congruity' (1995: 71). Against this background, I am now investigating the relationship between semantic staging and the visual design features of the poems (Huisman, van Leeuwen, Kress, Dair, Bohn).

Thomas generally presents his poetry in regular stanza form, that is, with the same number of lines in each stanza. Again generally, line length depends on syllable count and corresponding lines in each stanza of his poems have the same number of syllables. In his early poetry (the first two published volumes), there is some variation in line length due to variations in the number of syllables: an example here is his well-known ‘Light breaks where no sun shines’. In his third published volume of poetry, there are a number of single-stanza poems as well as multi-stanza ones. In his more mature poetry (his fourth and fifth/last published volumes), the poet sometimes varies the pattern of left alignment established in his earlier poetry, and indents, to varying degrees, lines sharing phonological features. In one case (‘Vision and Prayer’), the poem is a ‘pattern’ one, the first six stanzas featuring a diamond shape and the last six, an open-diamond X-shape. This presentation explores the ‘visual language’ (Huisman) of a number of Thomas poems, first as meaningful in itself, and second, as related to the semantic features identified through metafunctional analysis.

34. A Narrative Study of Artistic Methodologies and Creativity in Somatic Education (Μια Αφηγηματική Έρευνα των Καλλιτεχνικών Μεθοδολογιών και της Δημιουργικότητας στην Σωματική Εκπαίδευση)

Lis Engel

University of Copenhagen

The aim of the study is a narrative approach to an understanding of the phenomenology and practice of artistic methodologies and creative in somatic education. The method chosen is a phenomenological case study (Depraz, 1999; Zahavi, 2005; Les Todres, 2007) to explore somatic and experiential dimensions of creative processes of choreography, crossover performance, subjectivity, experience and meaning. The main questions to be discussed are: (1) How can artistic methodologies and practices be used in somatic education? (2) How are these artistic methodologies, creative processes and aesthetic production and performance interrelated with experiential dimensions of lived movement, processes of creativity, self and meaning?

The results are reported in the form of narratives constructed from focus group interviews, ongoing fieldwork, video documentary and notes from logbooks – all as a thick description of lived practices, experiences, stream of consciousness, metaphors and qualitative descriptions of body-mind-world as embodied relational styles of multimodal symbolic patterns, dynamics and rhythms. The descriptions are analyzed in relation to phenomenology of crossover performance as artistic production, lived body, self and existence related to creativity in somatic education (Adams, 1999; Merleau-Ponty, 2002/1945, 1964; Sheets-Johnstone, 1999; Shusterman, 2000, 2002).

SESSION X

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

35. Βιωματικές Προσεγγίσεις, Πολυτροπικότητα, Χρήση Τ.Π.Ε στην Εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Lived Experience, Multimodality and Information & Communication Technologies (ICT) in Education. Case study: Teaching Modern Greek Language in Junior High School)

Dimitra Adamidou
High School, Greece

We propose an innovative instructional approach that utilizes ICT technologies in the modern educational environment in order to narrow the stringent memorization as well as to promote an efficient educational process that will be based on the principles of scaffolding. We aim to motivate students to read multimodal texts of different genres (narration, description) and diverse subjects and to practice in writing their own multimodal texts after having collected many semantic sources. The proposed approach covers the whole language teaching cycle for a single lesson and exploits live experience cases and a combination of multimodal texts used together with electronic dictionaries and additional sources of Internet content. Our approach is presented through a teaching scenario that focuses on environmental issues for learning the different genres in modern Greek language.

Η διδακτική προσέγγιση που προτείνουμε αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, για να περιορίσει τη στείρα αποστήθιση ως μέσο προσέγγισης της ύλης και να προαγάγει μία αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, που θα βασίζεται στην υποβοηθούμενη ανακάλυψη της γνώσης (scaffolding). Η προτεινόμενη προσέγγιση καλύπτει ολόκληρο τον κύκλο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος [εισαγωγικά κείμενα, είδη κειμένων (genres), λεξιλόγιο, παραγωγή γραπτού -πολυτροπικού και προφορικού λόγου, αξιολόγηση] και υλοποιείται με την αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων, πολυτροπικών κειμένων σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και άλλων συναφών πηγών του διαδικτύου.

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μεγάλη έκταση καλύπτουν στο ωρολόγιο πρόγραμμα τα θεωρητικά μαθήματα. Η αποστήθιση ωστόσο δεν έχει να προσφέρει τίποτα στο νέο που καλείται να ζήσει στην διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης. Οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία βιωματικά έχοντας ενεργητική γνωστική και συναισθηματική επαφή με το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνονται, ώστε η γνώση που θα κατακτηθεί να είναι στέρεη και επεκτάσιμη.

Προτείνουμε στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς μια νέα διδακτική πρόταση (σενάριο) για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι μαθητές της Α΄ γυμνασίου στη Νεοελληνική Γλώσσα (3η ενότητα) καλούνται να γνωρίσουν τα

περιγραφικά και αφηγηματικά είδη κειμένων και κείμενα, στα οποία υπάρχουν επιχειρήματα. Στην παρούσα προσέγγιση εφαρμόζεται η βιωματική εμπλοκή των παιδιών με περιβαλλοντικά θέματα που είναι ένα ενδιαφέρον γνωστικό πεδίο, που συνάδει με την ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους. Γνωρίζοντας τη ζωή των πελαργών και άλλων απειλούμενων ειδών θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος. Παράλληλα όμως και με παιγνιώδη τρόπο μέσα από πολυτροπικά κείμενα, που αφθονούν στο διαδίκτυο, θα γνωρίσουν τα κειμενικά είδη, θα τα αποδομήσουν καταλαβαίνοντας τη χρηστικότητά τους κατά περίπτωση και θα παράγουν δικό τους γραπτό και προφορικό λόγο.

Στόχος είναι να διαβάσουν πολυτροπικά κείμενα (έντυπα και ηλεκτρονικά) διαφόρων λογοτεχνικών γενών (genres) και ποικίλων θεματικών πεδίων και να ασκηθούν στη συγγραφή δικών τους πολυτροπικών κειμένων, αφού πρώτα συλλέξουν πολλούς σημειωτικούς πόρους.

Δίνεται ταυτόχρονα και η δυνατότητα διαθεματικής και διακειμενικής προσέγγισης με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ως αποτέλεσμα, η παραδοσιακή σχολική τάξη αναδομείται, καθώς οι μαθητές δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και ο καθηγητής τους καθοδηγεί στην πορεία ανακάλυψης της γνώσης.

36. Η Μεταφορά στη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών: Ύπαρξη, Διαστάσεις και Εφαρμογές (Metaphors in Foreign Language Teaching: Existence, Dimensions and Applications)

Olesia Fentina & Giorgos Metaxas

University of Cyprus, Cyprus

The process of creation of a 'second language personality' through learning a foreign language involves between others the cultural substance of the language. In order to achieve high level of knowledge we need to induct the student in the new cultural environment along with its artifacts. A useful mean in this induction could be the use of metaphorical structures of the language learned during teaching. Metaphors initiate cognitive processing, without only enhancing memory and attention of the students, but also expanding their developing language personality horizons. In our opinion this could be achieved through poetry lessons.

Η διαδικασία της δημιουργίας μιας δεύτερης γλωσσικής προσωπικότητας (δηλαδή κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας σε επίπεδο ενός φυσικού ομιλητή) δεν σχετίζεται αποκλειστικά με την εκμάθηση του γλωσσικού κώδικα και την ικανότητα της χρήσης του στην επικοινωνία, αλλά και με τη διαμόρφωση της τυπικής για έναν φυσικό ομιλητή της γλώσσας στόχου κοσμοαντίληψης. Έτσι, η διδασκαλία της ξένης γλώσσας πρέπει να στοχεύει στην «ένταξη» του σπουδαστή στο διαφορετικό πολιτισμό και το εννοιολογικό του σύστημα.

Οι θεμελιώδεις πολιτισμικές αξίες συνδυάζονται με τις μεταφορικές δομές των βασικών εννοιών μιας κουλτούρας. Η μεταφορά είναι διάχυτη στην καθημερινότητά μας και εκδηλώνεται τόσο στη γλώσσα όσο και στη σκέψη (Lakoff & Johnson, 1980). Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη των σπουδαστών για απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων και τη βασική αρχή της επικοινωνίας (για να

γίνει αντιληπτό το μήνυμα απαιτείται η ταυτοσημία των συμβόλων του πομπού και του δέκτη), συμπεραίνουμε ότι η αντίληψη, η κατανόηση και η ικανότητα της παραγωγής των μεταφορικών εννοιών της γλώσσας?στόχου είναι απαραίτητες.

Η μεταφορά επιπλέον προσφέρει, λόγω της φύσης της (ως απρόσμενη μετατόπιση της σημασίας, αντίφαση, ως παράθεση και σύγκλιση σε συγκεκριμένο σημείο δύο διαφορετικών εννοιών), και ένα υποβοηθητικό μέσο στη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα: (α) μεγαλύτερος χρόνος της επεξεργασίας των πληροφοριών (στη δική μας περίπτωση ανάλυση, παράθεση και σύγκλιση των εννοιών) συνδράμει στην ευκολότερη αποθήκευση των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Stillings et al., 2003). (β) στη βελτίωση της απομνημόνευσης και την αύξηση της προσοχής συμβάλλει και η συναισθηματική φόρτιση που επιφέρει το βίωμα της μεταφοράς από τον σπουδαστή μέσα στα συμφραζόμενα των προσωπικών του εμπειριών - η μεταφορά εκκινεί τις γνωστικές διαδικασίες (MacCormac, 1985), με τη βοήθεια των οποίων ο σπουδαστής διευρύνει τους ορίζοντες της κοσμοαντίληψής του ως νέα γλωσσική προσωπικότητα.

Η μεταφορά ως γλωσσικό/πολιτισμικό φαινόμενο μπορεί να εισάγεται στο μάθημα ξένης γλώσσας μέσω ποιητικών κειμένων, τα οποία λόγω της πληροφοριακής τους περιεκτικότητας σε σύντομη μορφή συνιστούν, με την προϋπόθεση της εφαρμογής της σωστής μεθοδολογίας (στην οποία θα γίνει αναφορά), μια αποτελεσματική μέθοδο.

37. Η Διδασκαλία και Μάθηση των Ελληνικών: Μια Πολυτροπική Προσέγγιση στη Γλωσσική Εκπαιδευτική Έρευνα (Teaching and Learning Greek: A Multimodal Approach to Language Education Research)

Charalampia Sidiropoulou
University of London, UK

In this paper, I look at forms of pedagogic communication as they occur during the teaching and learning of Greek in primary school classrooms. In particular I draw on and combine two social paradigms: Kress's social semiotic and multimodal theory of representation and communication (1988, 2001) and Bernstein's sociological theory of pedagogy (1990, 2000). Using this hybrid interdisciplinary framework I seek to examine the ways in which the official pedagogic discourse becomes recontextualised at the micro-level of classroom interaction and shapes students' representational practices; and to illustrate the range of significant variations in literacy pedagogies, both in relation to their curricular and to their social pedagogic constituents (Sidiropoulou, 2008).

Turning a multimodal semiotic lens to investigate language teaching and learning means attending to the multiplicity of modes of representation that both teachers and students deploy to make meaning (Kress et al, 2005). In a social semiotic account of meaning (-making), signs are elements in which meaning and form have been brought together in a relation motivated by the interest of the sign-maker. From this perspective, researching classroom pedagogies can no longer concentrate on language alone, whether in speech or writing, but needs to examine the complex ensemble of modal resources that are constantly used, transformed and orchestrated by all participants, including for instance movement in

the classroom, body posture and gesture, gaze, spatial layout, wall displays etc. These inter-semiotic configurations are seen as the material manifestations of the actors' motivated choices in the process of pedagogic communication. And, as such, they are used to describe and analyse pedagogic discourse and its realisation modalities (classification and framing), both in relation to the knowledge that is being re-produced in the classroom (Instructional discourse) and to the power relations that are developed therein (Regulative discourse).

To illustrate the application of this integrated theoretical framework I draw on my ethnographic research study in Greek primary classrooms. The study investigates the social and curricular organisation of Greek lessons during the teaching and learning of literacy and offers a multimodal semiotic account of pedagogic discourse and student writing (Kress & Sidiropoulou, 2008). The students who participated in the research, all eleven or twelve years of age, were attending the sixth (last) grade in the Greek primary school system. The classrooms were observed and videoed during the teaching of the school subject Greek, when writing takes place, and semi-structured interviews were conducted with the teachers and with groups of students. Notably, the Greek education system operates on the policy of the one National Curriculum and of the one single textbook for all teachers and students throughout Greece. In this context, some of the classroom video observations comprised teachers teaching the same textbook contents, thus providing with data which allowed for some fruitful analytic comparisons.

The significance of this study derives from its attempt to combine a multimodal semiotic theory of representation and communication with a sociological theory of pedagogy, thereby proposing new ways of thinking about and looking at classroom pedagogic discourse and language education research. The epistemological compatibility of Kress's theorising and Bernstein's conceptual model provides the common ground to create a coherent framework; hence to use multimodal semiotics for the systematic study of the internal structure of pedagogic discourse (Σιδηροπούλου, 2007). Multimodality in particular makes it possible to operationalise these theoretical recourses and to generate 'languages of description' for the analyses of real world empirical data. Given the significance of literacy as a crucial means of gaining access to cognitive, conceptual, social and political arenas (Unesco, 2007) and the lack of relevant research in Greek primary classrooms, there is potential for the study to impact on policy and practice in this particular educational context.

SESSION XI LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION

38. Βιωματικά Στοιχεία, Επικοινωνιακό Πλαίσιο και Παραγωγή Γραπτού Λόγου στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lived Experience, Communicative Framework and Writing in Modern Greek Language Teaching in Secondary Education)

Katerina Skia
School Advisor, Greece

Writing within a communicative framework in Modern Greek Language Teaching was adopted by the Greek Educational System, amongst other reasons,

as a means to motive writing. Our research refers to official proposals regarding the communicative approach in comparison to the relevant bibliography. It comes to the conclusion that various factors might change completely the lived experience dimension of the communicative approach, while the texts produced by the pupils often do not differ from those of a 'traditional' essay. However, in spite of the difficulties, if the theoretical principles of the communicative approach are followed by the right pedagogical applications, lived experiences can be incorporated in Modern Greek Language Teaching and play an important role for the development of the pupils.

Η ένταξη των μαθητικών κειμένων σε επικοινωνιακό πλαίσιο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας υιοθετήθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το σκεπτικό ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ουσιαστικό κίνητρο για τη συγγραφική διαδικασία, καθώς η γραπτή επικοινωνία που έχει ένα χρηστικό σκοπό και απευθύνεται σε κάποιο δέκτη, πραγματικό ή φανταστικό, ενέχει βιωματικά στοιχεία και κινητοποιεί τη συγγραφική διαδικασία πολύ περισσότερο από την παραδοσιακή «έκθεση». Όμως, η ένταξη των κειμένων σε πλαίσιο επικοινωνίας, ιδιαίτερα στις λυκειακές τάξεις, ενέχει απρόβλεπτες παραμέτρους, που τορπιλίζουν συχνά εκ θεμελίων τη βιωματική διάσταση της επικοινωνιακής προσέγγισης. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τις βασικές θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η ένταξη του γραπτού λόγου σε πλαίσιο επικοινωνίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να διερευνήσει την εφαρμογή τους στο σημερινό Λύκειο. Ιδιαίτερα θα γίνει αναφορά στα βιωματικά χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης, στις παρανοήσεις που σχετίζονται με την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου και στη λειτουργία τους στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Η έρευνά μας στηρίζεται στις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στα Προγράμματα Σπουδών και τις προτάσεις του ΚΕΕ για την παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τις θεωρητικές αρχές του επικοινωνιακού πλαισίου, όπως αυτές εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με αναφορά σε περιπτώσεις μελέτης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι πως η ένταξη των κειμένων σε πλαίσιο επικοινωνίας, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, αντί να διασφαλίσει τη βιωματική προσέγγιση του λόγου, διαμορφώνει ένα πλαίσιο συμβατικό και αναντίστοιχο με την πραγματικότητα που δεν απέχει πολύ από αυτό της παραδοσιακής έκθεσης. Παρόλα αυτά, αν αξιοποιηθούν σωστά οι θεωρητικές αρχές και επιλεγούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το πλαίσιο επικοινωνίας στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να λειτουργήσει ανανεωτικά όχι μόνο για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά και για τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται και συζητούνται προτάσεις για την εφαρμογή του επικοινωνιακού πλαισίου στην παραγωγή λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που έχουν ήδη υιοθετηθεί διεθνώς και διερευνούνται οι δυνατότητες εφαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

39. Μεταφορά στη Γλώσσα και Διαφήμιση (Metaphor in Language and Advertisement)

Paraskevi Thomou
Aegian University, Greece

In this presentation we are going to deal with metaphorical uses found in text of printed advertisement. Looking closely at microstructures of advertising text such as (1) το χαμόγελο ακτινοβολεί (NOUN subject + VERB) (the smile shines) (2) παραδίνομαι στη γοητεία του καφέ (VERB + PREPOSIT. PHRASE complement) (surrender to the charm of coffee) (3) χαμογελάει ζεστά (VERB + ADVERB) (he smiles warmly) (4) ζεστή ανάμνηση (ADJECTIVE + NOUN) (warm memory) we realize that the language of advertisement is basically metaphorical. We'll investigate whether metaphor contributes to the information structuring of an advertising text, a multimodal means of communication combining language with picture. Metaphor is a cognitive process: we understand a concept B via another concept A. Concept A is concrete, of the physical world whereas concept B is abstract. Conceptual elements of A are mapped on B (Croft & Cruse 2004. Lakoff & Johnson 1980): (5) ζεστός ήλιος (concrete entity, of the physical world) (warm sun) ζεστή ανάμνηση (metaphor: abstract entity, emotional experience) (warm memory). We find it interesting to investigate microstructures of the advertising text, so that to understand the way conceptual processes get realized in language of multimodal text.

Σε αυτή την ανακοίνωση θα μελετήσουμε τη μεταφορά (metaphor) και τη λειτουργία της στην έντυπη καταναλωτική διαφήμιση. Η έντυπη καταναλωτική διαφήμιση αποτελεί κειμενικό είδος (text type) που στοχεύει στον προσανατολισμό και επηρεασμό του δέκτη, ώστε να αγοράσει το διαφημιζόμενο προϊόν (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997). Διερευνώντας μικροδομές του διαφημιστικού κειμένου [(1) το χαμόγελο ακτινοβολεί (ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ υποκείμενο + ΡΗΜΑ), (2) χαϊδεύει τις αισθήσεις (ΡΗΜΑ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ αντικείμενο), (3) παραδίνομαι στη γοητεία του καφέ (ΡΗΜΑ + ΠΡΟΘΕΤ.ΦΡΑΣΗ συμπλήρωμα), (4) χαμογελάει ζεστά (ΡΗΜΑ + ΕΠΙΡΡΗΜΑ), (5) ζεστή ανάμνηση (ΕΠΙΘΕΤΟ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ)] διαπιστώνουμε ότι η γλώσσα της διαφήμισης λειτουργεί κατά κύριο λόγο μεταφορικά. Θα διερευνήσουμε, λοιπόν, κατά πόσο η μεταφορά συμβάλλει και με ποιο τρόπο στη δόμηση της πληροφορίας στο διαφημιστικό κείμενο. Για ποιο λόγο η μεταφορά είναι βασικό εργαλείο συγκρότησης διαφημιστικού κειμένου, ενός κατεξοχήν πολυτροπικού μέσου επικοινωνίας καθώς συνδυάζει το λόγο με την εικόνα.

Η προσέγγισή μας θα είναι γλωσσολογική. Η μεταφορά είναι μια διαδικασία στη γλώσσα κατά την οποία διαμεσολαβεί η φυσική εμπειρία, για να διευκολυνθεί η πρόσληψη της νοητικής, συναισθηματικής και κοινωνικής εμπειρίας. Με τη μεταφορά διευκολύνεται η πρόσληψη του αφηρημένου μέσω του συγκεκριμένου (Μπακάκου-Ορφανού, 2005: 86-87). Η μεταφορά αποτελεί νοητική διεργασία και αφορά τις έννοιες (concepts). Με τη μεταφορά κατανοούμε μια έννοια, ένα εννοιακό πεδίο B, με τους όρους μιας άλλης έννοιας, ενός άλλου εννοιακού

πεδίου Α. Συνήθως η έννοια Α είναι οικεία, συγκεκριμένη, της φυσικής εμπειρίας ενώ η έννοια Β αφηρημένη (Βελούδης, 2005· Croft & Cruse, 2004· Καλοκαιρινός, 2004· Lakoff & Johnson, 1980). Εννοιακά στοιχεία της Α απεικονίζονται (are mapped) στη Β: (6) ζεστός ήλιος (φυσική εμπειρία, συγκεκριμένη οντότητα) ζεστή ανάμνηση (μεταφορά: συναισθηματική εμπειρία, αφηρημένη οντότητα).

Συνεπώς, θεωρούμε ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις μικροδομές του διαφημιστικού κειμένου, ώστε να διαφανεί με ποιο τρόπο εννοιακές διαδικασίες πραγματώνονται γλωσσικά σε πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι οι έντυπες διαφημίσεις.

40. Η Λειτουργία των Μεικτών Σημείων ως Μέσων Πολυτροπικής Σχέσης μεταξύ του Βιώματος και της Μεταφοράς (The Function of Hybrid Signs as Means of Multimodal Relation Between Experience and Metaphor)

Symeon Degermentzidis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

This paper attempts to introduce the concept of hybrid signs, i.e., those flexible denotative and connotative links leading to the intermodal access of semiotic codes. Thus, hybrid signs act as factors forming a changeable intermodal balance between experience and metaphor, playing a decisive part in the reconstruction of a Design both at a personal and collective level. Given the mainly literary use of metaphor, I have chosen Literature as my field of research and placed it in an online environment, where metaphor acquires a completely new function, since websites are multimodal texts par excellence. An experience – personal or collective – is gained by the students of a Faculty at AUTH, where I am currently teaching. My intention is to apply a pilot method of detecting the multimodal choices of the students during the course in the Literary Generation of the 1880's in Greece. My qualitative research refers to websites dedicated to Kostis Palamas, and my method will be based on filling out questionnaires. The assumption made in this paper is the presence of hybrid signs, so that intermodal access is made possible through these signs-bridges. Every new synthetic use of modes keeps on remodeling a collective and personal Design through the renegotiation of affordances offered by the meaning-making resources. My objective is to discover some criteria of a 'multimodal metaphor' in an online environment, i.e., criteria where hybrid signs through their semiotic ties allow for and induce an alternation of modes. I am called to answer the following questions: (1) On what terms can one explain everyone's ability to handle hybrid signs for the alternation of modes? (2) What are the criteria for choosing a hybrid sign as means of constructing the new metaphor? (3) How is the interactive relation between experience and metaphor built through the hybrid sign? (4) How much the selection of a hybrid sign on the Internet is due to the website's designer and how much is it due to the user? The possible conclusions include the primary contribution of images in the selection of hybrid signs, the downgraded role of sound because of the factor – designer of Greek websites, the upgraded role of stylistic criteria when building

the relation between experience and metaphor, and the synesthetic inventiveness of the multimodal user as means of compensating for the restricted freedom left to the user by the designer of Greek websites.

PLENARY SESSION XII THEATRICAL HAPPENING 1

41. Το Μαύρο Θέατρο ως Πολυτροπικό Μέσο Επικοινωνίας, Δημιουργικής Έκφρασης, Εκπαίδευσης και Μάθησης (Black Theatre as Multimodal Means of Communication, Creative Expression, Education and Learning)

Manolis Filippakis and a Group of Post-graduate Kindergarden Teachers

The "Black Theatre" started from Prague in the 1960s. It is based on the emission of intense light on objects and people which are covered with glowing colors. The "Black Theatre" gradually developed and was combined with other forms of Art. For the past years, it has been used as an expressive and creative means in some school celebrations, something which was proved to be successful. Moreover, some teachers used "Black Theatre" in class in order to teach several subjects for instance mathematics, history, language and arts, with a very positive outcome. In the event that has been prepared, a presentation of the "Black Theatre" as multimodal means of communication, creative expression, education and learning takes place. This attempt is approached through theoretical and practical examples by a team of post-graduate kindergarden teachers.

Το Μαύρο Θέατρο με τη σημερινή μορφή του ξεκίνησε από την Πράγα στις αρχές της δεκαετίας του 60. Στηρίζεται στην εκπομπή φωτός από ιωδίζουσες λάμπες φθορισμού (black light) πάνω σε ένα μαύρο βελούδινο ύφασμα. Το ύφασμα απορροφά πλήρως το φωτισμό, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα να αναδειχθεί οποιοδήποτε αντικείμενο ή πρόσωπο που είναι επενδυμένο με φωσφορούχα χρώματα. Το αποτέλεσμα αυτής της αντίθεσης εντυπωσιάζει το θεατή διότι οι επιμελώς καλυπτόμενοι με μαύρο βελούδο ηθοποιοί δραστηριοποιούνται χωρίς να γίνονται αντιληπτοί. Παράλληλα, ότι φαίνεται, λειτουργεί με την υπερβολή και την υπερνίκηση των κανόνων της φύσης. Το τι είναι αόρατο και τι ορατό είναι πλέον θέμα σκηνοθεσίας. Το σκοτάδι υποβάλλει και δημιουργεί την αίσθηση του μυστηρίου και ότι φωτίζεται ξεχωρίζει ιδιαίτερα, εντυπωσιάζει, μαγεύει και πολύ απλοϊκά θα λέγαμε ότι θυμίζει ένα λαμπερό πυροτέχνημα στο σκοτεινό ουρανό.

Το Μαύρο Θέατρο σταδιακά, μέσα από πολλές εξελίξεις και παραλλαγές, συνδυάστηκε με όλες τις τέχνες και πήρε πολλές μορφές. Η βασική ιδέα όμως δεν άλλαξε ποτέ.

Σε κάποια πειραματικά σχολεία τα τελευταία χρόνια δοκιμάστηκε στις σχολικές γιορτές και σε παρουσιάσεις διαφόρων θεαμάτων με επιτυχία.

Η υποβολή, η διέγερση της φαντασίας και η καθήλωση του θεατή, του έδωσαν και μια άλλη διάσταση. Κάποιοι δάσκαλοι-εμπνευστές το δούλεψαν με μαθητές μέσα στην τάξη για λόγους εκφραστικούς, δημιουργικούς αλλά και για μια διαφορετική προσέγγιση κάποιων μαθημάτων. Έτσι πειραματικά διδάχθηκαν

στοιχεία γλώσσας, μαθηματικών, ιστορικών μαθημάτων και αισθητικής αγωγής.

Με τη νέα αυτή προσέγγιση το Μαύρο Θέατρο κέρδισε τα παιδιά και μαγεύοντας τη φαντασία τους μπόρεσε να γίνει πιο εύκολη η μετάδοση γνώσεων, ενώ παράλληλα έκανε ιδιαίτερα δυνατή τη μνήμη, τη φαντασία και την παρατηρητικότητα τους.

Από τεχνικής πλευράς το να εφαρμοστούν προγράμματα Μαύρου Θεάτρου στη σημερινή Ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν είναι και τόσο εύκολο. Το Μαύρο Θέατρο απαιτεί γνώση, εμπειρία μα πάνω απ' όλα βίωση του αντικειμένου. Είναι μοναδικό στο να φωτίζει με το δικό του τρόπο τα μονοπάτια της φαντασίας μας, να δίνει στο άψυχο ζώη και μέσα από τις άπειρες συνθετικές του δυνατότητες να μας ταξιδεύει εύκολα και απλά εκεί που ίσως δεν μπορούμε να φτάσουμε με κανένα άλλο θεατρικό μέσο.

Στο δρώμενο γίνεται παρουσίαση στοιχείων Μαύρου Θεάτρου από ομάδα μετεκπαιδευόμενων νηπιαγωγών που έχουν εμπειρία από παραστάσεις που παρακολούθησαν στην Πράγα. Παρουσιάζονται τόσο πρακτικά όσο και θεωρητικά ερεθίσματα, τεχνικές και υλικά που αφορούν την πολυτροπική μετάδοση γνώσεων αλλά και τις δυνατότητες για έκφραση και δημιουργία των μαθητών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου.

Μερικές ηλεκτρονικές διευθύνσεις των πιο σημαντικών θεάτρων Μαύρου Θεάτρου στην Πράγα:

www.laterna.cz <<http://www.laterna.cz>>

www.tafantastika.cz <<http://www.tafantastika.cz>>

www.divadlo metro.cz <<http://www.divadlo metro.cz>>

www.imagetheatre.cz <<http://www.imagetheatre.cz>>

SESSION XIII - SYMPOSIUM CROSS-MODAL MAPPING, METAPHOR AND LANGUAGE: LESSONS FROM ATYPICAL DEVELOPMENT

Organizator: Gabriella Rundblad, *King's College London*

Round Table Discussion: Gabriella Rundblad & Dagmara Annaz

This symposium will trace the current concept embodiment, arguing in favour of a coherent theory that connect embodiment to social reality and culture and fully address the course of development of embodied language. To this end, we will combine results from empirical studies of the performance in typical and atypical populations on cross-modal mapping and metaphor comprehension with current and new/improved theories on embodiment, bodily mimesis and categorisation.

We will focus our attention on two atypical populations; Autistic Spectrum Disorder (ASD) and Williams Syndrome (WS). WS is probably best known as the disorder that 'proves' modularity between language and cognition based on earlier studies suggesting that WS individuals show cognitive impairment but little or no language impairment (see e.g. Pinker 1994). Indeed, WS receptive vocabulary skills are relatively good; however, recent studies have shown that WS language development relies on atypical pathways. ASD individuals – we will be focusing

on high functioning ASD here – display normal to above normal IQ but severe language impairment, especially pragmatics. With regard to perception, we find poor visuo-spatial skills in WS compared to superior poor visuo-spatial skills in ASD.

We will report on studies testing typically developing children, ASD children and/or WS children's performance on semantic/pragmatic tasks, visuo-spatial tasks, receptive vocabulary tasks and theory of mind tasks. These studies show how ASD children show a preference for perceptual interpretations over semantic ones and how metaphor comprehension is impaired in both ASD and WS. We will discuss how these results relate to their performance on the other tasks.

Based on recent results from typical and atypical populations, we will present a new model that hypothesises interaction between “bottom-up” factors arising through bodily experience, and ‘top-down’ factors arising from socio-cultural situatedness. We will also discuss the relation between metaphor and another figurative language device, namely metonymy, and the clues that this relation can provide in terms of how language and metaphor are dependent on lived experience and categorisation.

42. Embodiment, Metaphor and Language: Problems and Potentials (Σωματοποίηση, Μεταφορά και Γλώσσα: Προβλήματα και Δυνατότητες)

Jordan Zlatev

Lund University and Copenhagen Business School

In the traditions of de Saussure (1916), Trubetzkoy (1939) and Wittgenstein (1953), we view language as a social institution for communicating meanings. As such, language exists primarily between people rather than within people; it is a shared construct of the members of the community who speak it. But what exactly is it that we share, and how do we come to acquire it?

The concept embodiment is a fundamental notion within cognitive science (e.g. Varela, Thompson & Rosch 1991; Ziemke 2003), the neuroscience of consciousness (e.g. Damasio 1994, 2000), (neuro)phenomenology (e.g. Gallagher 1995, 2005), and to some extent developmental psychology (e.g. MacWhinney 1999; Mandler 2004). Within cognitive linguistics, embodiment has also become central to current theories on conceptual metaphor and image schemas (e.g. Lakoff & Johnson 1980; Lakoff 1987; Johnson 1987). Further, the link between body and mind is believed so intricate that our conceptual system to a large extent is metaphorical in nature. However, current embodiment theories have a strong individualist orientation, and despite recurrent attempts to connect embodiment to social reality and culture (e.g. Zlatev 1997; Sinha 1999), there is still no coherent synthesis. In particular, there is no adequate notion of convention or norm, which is essential for characterising the human culture, the human mind and of course the human language.

Furthermore, embodiment theory and current conceptual metaphor theory generally fail to address the issue of acquisition and development. Are embodiment and/or metaphor innate or learned? Whether (primarily) innate or learned, we still need to ask how humans develop their embodied minds and how the

understanding and use of conceptual metaphors develop.

This paper will introduce current embodiment theory and metaphor, highlighting core issues and core problems. We will present alternative hypotheses taking both culture and development into account.

43. Matching Visual Representations with Utterances in Autism (Ταιριάζοντας τις Οπτικές Αναπαραστάσεις με τα Εκφωνήματα στον Αυτισμό)

Pam Heaton

Goldsmiths, University of London

Some recent approaches to autism predict difficulties in cross-modal matching, e.g. between hearing and vision. In testing this prediction, we presented to typically developing and autistic children 24 utterances pronounced with four distinct pitch contours. Twenty-four visual response slides were then constructed, with each including (1) the correct pitch contour, represented iconically as a curve the shape of which matched the pitch of the utterance, (2) an incorrect pitch contour representation, (3) a picture which matched the semantic content of the utterance, and a (4) a picture which did not match the semantic content. The positioning of correct perceptual and semantic targets was randomized across slides. During presentation each utterance was followed by a visual display.

Training preceded the administration of the experimental task to ensure that all children could perform the auditory to visual mappings required. For the perceptual training, the child was told that sentences could be said in different ways, so as to form differently sounding shapes, depending on how ‘high’ the voice sounded. The child was then shown the visual display on the laptop computer, and told that his or her task would be to point to the shape that s/he thought best matched each sound. For the semantic training block, the child was further informed that each of the sentences told a little story that could be depicted in a picture, and that the experimenter was going to play the sentences again, but this time the child’s task would be to point to a picture that s/he thought best matched the meaning of each sentence.

The results showed that while both autistic and typical children provided more semantic than perceptual (prosodic) interpretations, the autism group provided significantly more perceptual choices than the controls. Furthermore, they did so more accurately than the controls. The children with autism were as accurate in their semantic as in their perceptual choices, while the controls showed significantly poorer accuracy in their perceptual than semantic responses. The implications of this are (a) that children with autism have no difficulty interpreting even fairly abstract pictorial stimuli such as pitch contour representations, and (b) that they can perform a cross-modal mapping in such cases even more accurately than typical children.

Thus, the evidence speaks against a general impairment in cross-modal matching in autism, while at the same time, they showed that the children with autism paid a disproportionately high attention to the pitch contour, rather than to the semantic meaning of the utterances.

44. Metaphor Processing in Autism (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στον Αυτισμό)

Gabriella Rundblad, *King's College London*
Dagmara Annaz, *University of Edinburgh*

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a pervasive neurodevelopmental disorder characterised by impairments in verbal and non-verbal communication, deficits in social interaction and imaginative thought, and atypical behaviours. ASD generally involves delayed onset of language and a significantly delayed language acquisition (Lord and Paul 1997). A unifying treat of ASD is pragmatic impairment (Tager-Flusberg, 2006), especially figurative language.

Unfortunately, earlier studies of metaphor comprehension in ASD have generally 1) compared performance to other disorder populations (usually in combination with individual matching) rather than typically developing (TD) controls, 2) allowed a very wide age range for the ASD group, and 3) not sufficiently distinguished between metaphors and other types of figurative language.

We report results from a study of 11 ASD children with high functioning autism (age range 5:3 – 11:2, $M = 8:4$) and 16 TD children (age range 6:4 -11:5, $M = 8:11$). Each child was examined for verbal and non-verbal mental age using the British Picture Vocabulary Scale (BPVS) and the Pattern Construction test (PC) respectively. In addition, theory of mind abilities were assessed using the Sally-Ann test (Baron-Cohen et al, 1985). Metaphor comprehension was tested using a new experimental task using 10 short, simple picture-stories with lexicalised metaphorically-ambiguous nouns. Responses were classified as either literal or figurative interpretations of the target word.

Using developmental trajectories, we found that TD figurative language understanding improved reliably with increasing chronological age as well as with verbal and non-verbal mental age. ASD performance did, on the other hand, not improve reliably with chronological age, nor with non-verbal mental age; however, verbal mental age showed a reliable predictor of metaphor comprehension.

Happ (1993) found that ASD subjects with no theory of mind performed significantly worse than controls with moderate learning difficulties (MLD) on metaphors. She concluded that understanding of figurative language is dependent on theory of mind ability. Our study found, however, no such link for either the TD or the ASD group.

We will discuss these results in relation to suggestions that metaphor comprehension is related to lived experience, embodiment and theory of mind.

45. Metaphor Processing in Williams Syndrome (Η Επεξεργασία της Μεταφοράς στο Σύνδρομο του Williams)

Dagmara Annaz, *University of Edinburgh*
Gabriella Rundblad, *King's College London*

Williams syndrome (WS) is a rare genetic disorder caused by a hemizygous microdeletion of some 28 genes on chromosome 7q11.23. The main cognitive characteristics of WS include overall IQ levels from 40 to 90 with the majority scoring between 55 and 69 and a 'hyper-social' personality profile. Language abilities in WS have been reported by some to be normally developing, but, recent

studies have shown that the relatively good performance of individuals with WS on language tasks may result from different underlying processes, i.e. they are the product of atypical pathways. With regard to receptive vocabulary skills, some WS individuals are in advance of their mental age (against a background of learning disability). There is indirect evidence that understanding of figurative language might be an area of difficulty in WS.

We report 10 children with WS (age range 6;0 – 10;08; M=8;5) and 11 TD children (age range 6;4–11;00, M=8;6). All WS children had been diagnosed clinically as well as by means of the fluorescence in situ hybridisation (FISH) genetic test for the microdeletion of specific gene markers. All participants were tested on the British Picture vocabulary Scale (BPVS) for receptive vocabulary and the Pattern Construction task (PC) from the British Ability Scale as a measure of their non-verbal ability. Comprehension of metaphors was tested using 10 lexicalised metaphors incorporated into 10 short, simple, everyday situation picture-stories (Rundblad and Annaz submitted).

We analysed performance using chronological-age based analyses (which assesses the presence of any deficit in the WS group compared to the TD group) and mental-age based analyses (which reveals potential developmental relations in the WS group between metaphor comprehension and different cognitive abilities). The children with WS were found to be performing below chronological age level expectations and unlike the TD children they did not improve reliably with chronological age. Looking at other cognitive factors, we found that verbal mental age, as assessed by receptive vocabulary, did reliably predict performance whereas non-verbal mental age showed no correlation with metaphor comprehension. We also found that vocabulary ability in the WS group developed with a marginally significant delay in onset compared to the TD group.

We will argue that receptive vocabulary is more significant in the development of metaphor comprehension than chronological age and non-verbal IQ.

46. Autism, Multimodality and Theoretical Constructs (Αυτισμός, Πολυτροπικότητα και Θεωρητικές Κατασκευές)

Jordan Zlatev

Lund University and Copenhagen Business School

While earlier approaches sought to explain autism as the result of some specific cognitive factor such as ‘weak central coherence’ (WCC) or ‘theory of mind (ToM) deficit’, research over the past decade has unambiguously shown that such theoretical constructs are precisely ‘theoretical constructs’, with little capability of providing an explanation of the diversity of symptoms of Autism Spectrum Disorders. For example, many results show unimpaired ‘global processing’ in ASD individuals, which is at odds with a WCC account. On the other hand, various abnormalities in sensory-motor processing, within and without social interaction, do not seem to have anything to do with a difficulty in passing “false belief” tasks – the classical ToM marker - by children with ASD.

At the same, behavioural evidence has been accumulating for difficulties in

imitation and atypical gesturing, and neuroscientific evidence for an abnormal ‘mirror neuron’ system (or systems) in at least a part of those afflicted with ASD. However, turning this into an alternative explanation of autism (Williams et al 2001), still leaves a number of phenomena unexplained: hypo- and hypersensitivities in perception, impaired identification with others (Hobson & Hobson, 2007), and above all the specific difficulties with language, e.g. the understanding of metaphorical language, found even in high-functioning ASD individuals. Furthermore, since the ‘mirror neuron system’ is to some degree a (currently fashionable) theoretical construct in itself, it would be premature to claim that it is involved in all these phenomena.

The concept bodily mimesis and my Mimesis Hierarchy model attempt to explain typical human socio-cognitive development through a specific progression of stages, beginning with proto-mimesis (based on a cross-modal mapping between proprioception and exteroception) to post-mimesis (language) (Zlatev, 2007, 2008). The model predicts interaction between ‘bottom-up’ factors arising through bodily experience, and ‘top-down’ factors arising from socio-cultural situatedness. It has the advantage of being able to account for, at least in principle, for all the symptoms of ASD, including their gradient and diverse manifestation which has caused such difficulties for any uniform account.

In my presentation I will summarize the Mimesis Hierarchy model, and present a summary account of how it can ‘explain’ autism. The relevance for the symposium lies in the fact that ASD involves multiple perceptual, cognitive and semiotic ‘modalities’, and the model is predicated on the tight interaction between these.

47. Precursors to Metaphor: Theoretical Implications (Προάγγελοι της Μεταφοράς: Θεωρητικές Συνεπαγωγές)

Gabriella Rundblad

King's College London

Metaphor comprehension has been studied in typical and to a lesser extent in some atypical populations. Comprehension seems dependent on a range of factors: chronological age (note that for typically developing children, we could interpret chronological age as an indicator of ‘lived experience’), receptive vocabulary, general IQ. Importantly, the degree to which each of these factors affects the development and performance of metaphor comprehension varies significantly from one population to another; except for the overall role that receptive vocabulary seems to have.

Metonymy, like metaphor, is a type of figurative language device that in the past has been conceived as a literary device flourishing in poetry and rhetoric. Recent results of studies testing typically developing (TD) children, children with autism (ASD) and children with Williams syndrome (WS) on comprehension of metonymy reveal a significantly higher degree of metonymy understanding compared to metaphor understanding (Rundblad and Annaz submitted; Annaz et al submitted); interestingly, the WS group exhibited metonymy comprehension sim-

ilar to the TD group. Furthermore, a significant correlation between performance on metonymy and comprehension of metaphor was found for all three populations. In short, the more developed their metonymy understanding, the better their metaphor comprehension. I will also present preliminary results from an ongoing study of novel metaphor and metonymy comprehension.

This paper will discuss the theoretical implications that these results potentially pose, by exploring the links (whether mono- or bi-directional) revealed between receptive vocabulary, metonymy and metaphor. If metaphor is defined as a mapping between two different domains (Lakoff & Turner, 1989), then metonymy (mapping within one and the same domain) will act as an aid or perhaps even as a precursor for metaphor. The idea of a metonymic motivation of metaphor has been posited before (e.g. Barcelona, 2003) but to the best of my knowledge these studies are the first empirical tests of this hypothesis. After arguing that metonymy is necessary for metaphor comprehension, I will discuss how metonymy comprehension is related to lived experience and categorisation.

SESSION XIV

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND MUSIC

48. Αναζητώντας το Βίωμα: Βιώνοντας την Αναζήτηση με «Όχημα» την «Παραδοσιακή» Μουσική (In the Pursuit of Experiences: Experiencing this Pursuit Through ‘Traditional’ Music)

Irini Theodosopoulou

Hellenic Open University, Greece

Ethnography, as a method and process of collecting primary empirical material through field-research, leads us to questions about experiences, metaphor and multimodality in art and more specifically, in music. The continuous search for the experiences of others, contributes to the ethnographer’s understanding of his own experiences, as well. The relationship between metaphor and metonymy and their connection to communication is of interest, both to the ethnomusicological and musicological research, as well. Metaphor, for example, deals with parameters such as the recollection of discussions with and discourses of the interviewees. Multimodality deals with the many different ways that musical experience may be expressed (orally and written word, by sound, optically). The material presented in this paper is a result of a field research study of the writer in Crete and Roumeli. It is hoped that this paper serves as a stimulus for further questioning and discussion about the limits, problems and options of Ethnomusicology in the study of life experience”(not only that of the interviewees but the ethnographer’s as well) in the context of a multimodality.

Η εθνογραφία, ως διαδικασία και μέθοδος συλλογής πρωτογενούς εμπειρικού υλικού στο πλαίσιο μιας επιτόπιας έρευνας γεννά ερωτήματα που σχετίζονται

με το βίωμα, τη μεταφορά και την πολυτροπικότητα στην τέχνη και τη μουσική, ειδικότερα. Στο πλαίσιο μιας έρευνας πεδίου γεννώνται ζητήματα που σχετίζονται με τη μέθοδο και τις πρακτικές μέσω των οποίων ο εθνογράφος ερευνητής προσλαμβάνει τα βιώματα των συνομιλητών του, τα μετουσιώνει σε «εθνογραφικές σημειώσεις» και «κείμενα» και στη συνέχεια τα επεξεργάζεται ως δικά του πλέον βιώματα για να συγγράψει ένα «τελικό» εθνογραφικό κείμενο. Η διαρκής αναζήτηση των βιωμάτων των «άλλων» συμβάλλει στην κατανόηση των βιωμάτων του ίδιου του εθνογράφου. Μιλάμε για ταυτότητες αλλά στην ουσία ο λόγος μας εμπεριέχει στοιχεία της ταυτότητας μας. Η μεταφορά και η μετωνυμία, η μεταξύ τους σχέση αλλά και οι τρόποι με τους οποίους αυτές συνδέονται με την επικοινωνία αποτελεί ζητούμενο και στην εθνομουσικολογική και μουσικολογική έρευνα. Η πολυτροπικότητα, δηλαδή η χρήση πολλών τρόπων προκειμένου να εκφράσουμε και να αναπαραστήσουμε τα βιώματα μας άρα και τα βιώματα των άλλων μέσα από τη δική μας σκοπιά αλλά και τις εμπειρίες (τους) και εμπειρίες (μας) σχετίζεται άμεσα και με τις μεθόδους και πρακτικές που υιοθετούμε (π.χ. στο πλαίσιο του διαδικτύου βάσεις δεδομένων, αναλύσεις θεματικών ενοτήτων, συνεντεύξεων με τους συνομιλητές μας) προκειμένου να καταστήσουμε γνωστά στο ευρύ κοινό (γνώστες και μη γνώστες της συγκεκριμένης παράδοσης της εκάστοτε γεωπολιτισμικής περιοχής) τα «αποτελέσματα» μιας έρευνας πεδίου με αντικείμενο τη μουσική παράδοση αυτής της περιοχής. Στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής εξετάζονται τα παραπάνω στοιχεία με αφετηρία «βιώματα» και «μεταφορές» που προέκυψαν από την έρευνα πεδίου (στην Κρήτη και τη Στερεά Ελλάδα), αναζητώντας το βίωμα βιώνοντας μια αέναη αναζήτηση του κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι αλλά και των σχέσεων μεταξύ ταυτοτήτων, με όχημα την «παραδοσιακή μουσική». Η ανακοίνωση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμη έναυσμα για διάλογο όσον αφορά τα όρια, τις προοπτικές και τις δυνατότητες κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών όπως η Εθνομουσικολογία στη μελέτη του βιώματος και της εμπειρίας (εθνογραφούμενου και εθνογράφου) στο πλαίσιο μιας πολυτροπικότητας (προφορικός και γραπτός λόγος, γραμμένος προφορικός λόγος, καταγραφές, μουσικές αναλύσεις, φωτογραφικό υλικό, υλικό βίντεο, ηχογραφημένο υλικό προγραμματισμένων ή μη προγραμματισμένων λήψεων, ηχοτοπίο, θόρυβος εθνογραφούμενης πόλης, θόρυβος γλεντιού κ.ά).

49. Music Improvisation as Collaborative Practice and Communication (Ο Μουσικός Αυτοσχεδιασμός ως Συνεργατική Πρακτική και Επικοινωνία)

Konstantina Dogani

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Musical play and invented song is a common feature in young children's early music engagement and the teacher is an important agent in recognising it and allowing it to take place in everyday practice in early years settings. Studies stress the need for the teacher to have personal experience in the act of playing, creating and improvising in music in order to allow it to happen in the classroom. The current paper, drawing on research on the social psychology of collaborative groups, reports on a study of early years' future teachers engaging on improvisational

activities in peer groups with self-chosen musical instruments. Using music improvisation as a collaborative practice and communication they learned to understand each other with non-verbal cues; they got an insider's view of the 'process of improvisation' and ways of listening, playing, moving and communicating with music and with the group. Thus, music-making was perceived as a dialogic communicative practice emerging from their own conceptualisation of lived experience as a combination of personal-private with public experiences. In that sense, multimodality is implied in every act of musical communication that entails different forms of musical interaction to express and represent lived experience. From recordings of those improvisations reflection and analysis of the creative process emerged. Those comments were analysed to demonstrate the way musical play can be an invitation to enter into an improvisational flow. Realising the various forms of communication that take place in such interactions can increase attentiveness into recognising children's emerging musical behaviours. The philosophical hermeneutic approach offers a theoretical framework for understanding the art of communication during music-making as a metaphor and play of questions and answers between the communicators. Meaning-making and interaction are seen as dialogical and dialectical, as the 'players' get to understand and reflect themselves in the meeting with the 'other'. It is proposed that with an emphasis on experiencing these interpersonal processes in teacher training can increase our understanding of music-making, influencing curriculum design and pedagogy.

50. Βίωμα, Μεταφορά, Πολυτροπικότητα & Spectacle Vivant: Η Συναυλία της Madonna 'The Confessions Tour' (Experience, Metaphor, Multimodality & Spectacle Vivant: Madonna's 'The Confessions Tour')

Nikos Fotopoulos, Ifigenia Vamvakidou & Antonis Chasapis

University of West Macedonia, Greece

In the field of the cultural studies we try to analyze the performance of Madonna, which was showed in London/ 2006 under the title: 'The Confessions Tour'. We focus on the questions about the aesthetics of perception, on visual literacy and specifically on the representations of the body/ of the action in the axis of the experience. We try to 'read' the multimodality of the data as it contains music, actions, dancing, symbols and new technologies using the model of social semiotics. We categorize the different experiences of the subjects who show their selves during the music performance. Music spectacles often have been characterized as the ultimate medium of the postmodern world: *fast, empty, lascivious*. At least that is how the majority of the academic and educated world perceives them. Nevertheless we find that these spectacles are primarily poetic and contain narrative. The results show a storyline, embedded within its poetic structure. Narratives become a devise to structure the spectacle/poetic world and make it more accessible and recognizable to the viewer.

Τα τελευταία χρόνια επιχειρείται η έξοδος από τη λογοκεντρική και γλωσσολογική προσέγγιση της εικόνας και το πέρασμα σε μια πολυτροπική προσέγγι-

ση. Αποτέλεσμα αυτής της μετάβασης είναι η ανάπτυξη διεπιστημονικών κλάδων όπως η οπτική κοινωνιολογία, η οπτική σημειολογία και οι οπτικές πολιτισμικές σπουδές. Διαπιστώνουμε με αισιοδοξία ότι το ερευνητικό πεδίο της σύγχρονης επιστημονικής κοινότητας περιλαμβάνει μια θεματολογία που αναφέρεται σε οικείες εκδηλώσεις και δράσεις όπως οι συναυλίες (Frith, 1990), τα ζωντανά θεάματα, οι διαδηλώσεις, σε προϊόντα και χρηστικά αντικείμενα όπως τα παιχνίδια, τα ρούχα, σε συμπεριφορές κοινωνικών ομάδων όπως οι άστεγοι, οι πόρνες, οι ασθενείς του AIDS (Crimp, 1990). Όλες οι εκφάνσεις της καθημερινότητας (δράσεις, αντικείμενα, συμπεριφορές κ.ά.) διαμορφώνουν συνειδήσεις, προσδιορίζουν ταυτότητες, χειραγωγούν και προπαγανδίζουν, καθορίζουν ιδεολογίες. Για τους λόγους αυτούς αποτελούν αντικείμενο μελέτης των Πολιτισμικών Σπουδών και της Σημειωτικής.

Στο πλαίσιο του ερευνητικού πεδίου των Πολιτισμικών Σπουδών στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του ΠΤΝ, ΠΔΜ επιχειρούμε μια σημειωτική ανάγνωση της συναυλίας- performance της Madonna που πραγματοποιήθηκε στο Λονδίνο, το 2006 με τίτλο: 'The Confessions Tour'. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον κινείται γύρω από υποθέσεις σχετικές με την αισθητική της πρόσληψης των εικόνων, τη θεωρία της επικοινωνίας του θεάματος, τις αναπαραστάσεις του σώματος, το βίωμα και τις μεταφορές. Δανειζόμαστε τη θεωρία της αφηγηματικής ανάλυσης του δράματος για να την εφαρμόσουμε στο ζωντανό θέαμα. Τα δράμα χαρακτηρίζεται ως μιμητικό και όχι απόλυτα διηγητικό, επιτελούμενο και όχι ως αφηγούμενη πράξη. Στην παρούσα έρευνα δεν εξετάζουμε την ομιλούμενη δράση. Επικεντρωνόμαστε στην ακολουθία καταστάσεων - γεγονότων και στις σημασιοδοτήσεις του οπτικού υλικού της συναυλίας. Κατά τη διάρκεια των 8 νοηματικών ενοτήτων της συναυλίας θεάματος, η εξέλιξη της αφήγησης παρουσιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Ακούγονται εναλλάξ καινούργια και παλαιότερα μουσικά κομμάτια από την αρχή σχεδόν της καριέρας της Madonna. Ένα μακρύ παιχνίδι με τον χρόνο, παρόν/παρελθόν, με μια κλιμακωμένη δυναμική. Για την αναπαράστασή της δανειζόμαστε μεθοδολογικά εργαλεία από την εφαρμοσμένη γλωσσολογία και συγκεκριμένα από το χώρο της φωνητικής. Ειδικότερα, διαπιστώνουμε ότι από την 1η νοηματική ενότητα η αφήγηση ακολουθεί συνεχώς μια ανοδική πορεία έντασης με κάποια οριζόντια ενδιάμεσα μέρη, φτάνει στην κορύφωση στην 8η ενότητα και τελειώνει δυναμικά. Σύμφωνα με τους Rescher, Von Wright, Danto και Van Dijk, ο κλάδος εκείνος της φιλοσοφίας που είναι γνωστός με το όνομα θεωρία της δράσης, έχει προσδιορίσει τους αναγκαίους όρους για την επιτέλεση μιας δράσης: υπάρχει μια οντότητα, με επίγνωση των πεπραγμένων της, η οποία επιφέρει εμπρόθετα μια κάποιου είδους αλλαγή σε ένα δεδομένο περικείμενο, έχοντας έναν ορισμένο στόχο.

Αποτελέσματα: Υποδειγματικός άξονας - Γλωσσικό υλικό (στους τίτλους στο περιεχόμενο του DVD), (α) Τίτλος: The Confessions Tour, (β) Συντελεστές: Στους τίτλους αρχής αναγράφονται τα ονόματα 7 συντελεστών με τις ειδικότητές τους. Στους τίτλους τέλους αναγράφονται τα ονόματα 215 συντελεστών με τις ειδικότητές τους και η εταιρεία παραγωγής. Σύνολο: 223 συντελεστές της συναυλίας - παράστασης. (γ) Χώρος: Λονδίνο, (δ) Χρόνος: 2006 -Υποκείμενα: Συνολικά: 22 υποκείμενα επί σκηνής. Συγκεκριμένα 1 Βασικό υποκείμενο (Madonna) + Χορευτές: 14 (10 άνδρες, 4 γυναίκες), + Μουσικοί: 4 άνδρες + supporters (φωνη-

τικά): 3 (1 άνδρας, 2 γυναίκες). - Διάρκεια: Συναυλία 1h 30m . Παρουσία της Madonna επί σκηνής: 84.5 min., των χορευτών: 79,5 min, των supporters: 1 άνδρας: 1 min.30sec, 2 γυναίκες: 5 sec.- Μουσικό είδος: Χορευτική ποπ ηλεκτρονική μουσική με στοιχεία ροκ μουσικής. - Δράσεις / Actions, - Κινηματογράφηση, - Αντικείμενα / Κατασκευές, - Video wall, - Φωτισμός: Προβολείς, φώτα laser. (α) Μουσική / τραγούδι: 21 κομμάτια (1h 30m) (β) Αφήγηση -voice off: Εναλλάξ αντρική φωνή (1 min.), γυναικεία φωνή (1 min.), δεύτερη αντρική φωνή (10 sec). (γ) 2 πυροβολισμοί. - Διπολικά σχήματα. Σύμφωνα με την άποψη κατά την οποία το βίωμα λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα πλαίσια δραστηριοτήτων, θεσμών, δομών και πρακτικών και ποτέ έξω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, επιχειρούμε τη διερεύνηση του βιώματος, της βιωματικής εμπειρίας του κεντρικού υποκειμένου της Madonna και των μεταφορών στο συγκεκριμένο πολιτισμικό προϊόν (συναυλία θέαμα). Η βίωση του χορού χορό μεταφέρεται ως ενσωμάτωση χορευτικών δρώμενων στη συναυλία από χορευτές διαφόρων εθνοτήτων και φυλών. Η υιοθεσία ενός αγοριού από τη φυλή των Malawi, γεγονός το οποίο προκάλεσε αντιφατικά σχόλια από καλλιτεχνικούς και πολιτικούς κύκλους, μεταφέρεται με την προώθηση της οργάνωσης για τη στήριξη των Malawi μέσα από την προβολή σε video-wall του επίσημου site της οργάνωσης σε αντιπαράθεση με το επίσημο site του Κλίντον. Η προσκόλλησή της στο θρησκευτικό-φιλοσοφικό ρεύμα της kabalah μεταφέρεται με την προβολή σε video-wall και τη ζωγραφική πάνω στα σώματα των χορευτών θρησκευτικών συμβόλων (χριστιανικών, εβραϊκών, μωαμεθανικών) και φιλοσοφικών θεωριών (ανατολικών, kabalah, κ.ά.). Πρόκειται για σημαίνοντα αναγνωρίσιμα από μια ευρεία γκάμα ανομοιογενούς πολυπολιτισμικού κοινού από τη Ν. Υόρκη έως το Τόκυο, χωρίς καμία διάθεση ιεράρχησης και κριτικής.

51. Επέκεινα του Βιώματος και της Μεταφοράς: Προκαταρκτικές Παρατηρήσεις για το Πρόγραμμα μιας Εικονοκλαστικής Φιλοσοφίας της Τέχνης (Beyond Lived Experience and Metaphor. Preliminary Remarks for the Agenda of an Iconoclastic Philosophy of Art)

Konstantinos Proimos
Hellenic Open University, Greece

Aesthetics bearing the legacy of romanticism, understands the work of art in terms of sense experience. In the course of the twentieth century, however, there has been extensive criticism of this aesthetic understanding of art. My task in this paper is to explore, present and assess the views that criticize art as aesthetic pleasure in the name of moral responsibility. An iconoclastic philosophy of art would seek to conceptualize art as knowledge, worldview and responsibility and would draw resources from Emmanuel Levinas's philosophy. In accordance with the latter's work, image is replaced by the concept, representation by writing and sense experience by meaning structure. Concomitantly, literary meaning formation replaces metaphor. Despite the fact that iconoclastic works call forth interdisciplinary approaches, these are not multimodal.

Η αισθητική ως απότοκος του ρομαντισμού εννοεί το έργο τέχνης ως αντι-

κείμενο της αίσθησης δίνοντας έτσι τη λανθασμένη εντύπωση ότι το έργο τέχνης εξαντλείται στο βίωμά του. Τόσο η ιστορία της τέχνης κατά τον εικοστό αιώνα που χειραφετήθηκε ως επιστήμη αντιδρώντας στη ρομαντική κληρονομιά της αισθητικής όσο και οι ποικίλες καλλιτεχνικές τάσεις στα πλαίσια του μοντερνισμού άσκησαν κριτική στο έργο τέχνης ως διάυλο βιωματικής απόλαυσης, ειδικά της βιωματικής απόλαυσης της ομορφιάς. Ο στόχος της εισήγησής μας είναι να δούμε την τέχνη όχι ως ανακούφιση μέσω του βιώματος, παρηγοριά στις δυσκολίες της ζωής και απόκρυψή τους αλλά ως αποκάλυψη, γνώση και ευθύνη. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται μια αναθεώρηση των βασικών προκειμένων της αισθητικής, ένα εγχείρημα που δύναται να αντλήσει πόρους από το έργο του Emmanuel Levinas. Η εικονοκλαστική φιλοσοφία της τέχνης την οποία επαγγέλλεται η εισήγηση αυτή αντικαθιστά την εικόνα με την έννοια, την αναπαράσταση με τη γραφή και το αισθητό με τη δομή του. Επειδή στο πρόγραμμα της εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης η πρυτανεύουσα τέχνη είναι η αρχιτεκτονική και όχι η ζωγραφική, η κυριολεκτική οπτική αντικαθιστά την εικονική/μεταφορική σε όλες τις εικαστικές τέχνες. Ενώ η πολυτροπική δημιουργία είναι κανόνας στις πειραματικές μορφές των εικαστικών τεχνών (εγκαταστάσεις, παραστάσεις, συμβάντα) και συνιστά το αντικείμενο μελέτης μιας εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης, η προσέγγιση στο αντικείμενο δεν είναι πολυτροπική, μολονότι είναι διεπιστημονική. Οι αρχές μιας εικονοκλαστικής φιλοσοφίας της τέχνης θα θεμελιωθούν στα φιλοσοφικά κείμενα του Emmanuel Levinas για τη λογοτεχνία, με διαρκή αναφορά στον Πλάτωνα και στο νεοπλατωνισμό.

52. Η «Ερωτική Απιστία» στο Ελληνικό Τραγούδι (The 'Love Perfidy' in Greek Songs)

Konstantinos Dinas & Anna Vakali

University of West Macedonia, Greece

Η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας είναι αξιολογικά φορτισμένη, αντικατοπτρίζει και παγιώνει κοινωνικές αξίες που βιώνονται από τους φορείς του λόγου. Η γλώσσα των τραγουδιών ειδικότερα αναδεικνύει μια ιδεολογική πρόσληψη της πραγματικότητας και αναπαριστά τη βιωμένη εμπειρία μιας κοινότητας υποκειμένων, η οποία μέσω του γλωσσικού της ορίζοντα αποκρυσταλλώνει μια συνειδητή ή μη τοποθέτηση προς τις απαιτήσεις της πραγματικότητας. Αποτελεί μια γλωσσική αναπαράσταση και μια οριοθέτηση των ενδιαφερόντων της κοινότητας, καθώς αποτυπώνει λεκτικά καταστάσεις και κώδικες συμπεριφοράς. Στην εργασία αυτή, εξετάζοντας τη γλώσσα του ελληνικού τραγουδιού και το θέμα της «ερωτικής απιστίας» σ' αυτό, αναζητήσαμε τη λειτουργικότητα του όρου αυτού και συνώνυμων του λέξεων σ' ένα συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον- αυτό του ελληνικού τραγουδιού. Επικεντρωθήκαμε στην επιλογή των λέξεων για το θέμα αυτό, τη σημασιολογική τους βαρύτητα, τις πολλαπλές τους σημασίες, το ευρύτερο φάσμα προσδιορισμών, τις παραφράσεις και τις μεταφορές των σημαινόντων. Ειδικότερα, συγκεντρώσαμε τραγούδια από διάφορα μουσικά είδη και αναζητήσαμε την προηγούμενη έννοια, πώς διατυπώνεται λεκτικά, τις συνώνυμες της λέξεις, τα επίθετα ή και τους άλλους προσδιορισμούς που χρησιμοποιούνται για

να την πλαισιώσουν και τα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και τις διάφορες καταστάσεις στα οποία αναφέρεται σε κάθε τραγούδι.

Καταγράψαμε τα τραγούδια που αφορούσαν ή αναφέρονταν στο θέμα αυτό, εντοπίσαμε τις λέξεις που το περιέγραφαν και τις ομαδοποιήσαμε με διαφορετικά κάθε φορά κριτήρια: ανάλογα με τα μέρη του λόγου με τα οποία περιγράφεται η «απιστία», με το ύφος και το κειμενικό είδος που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί το φαινόμενο, ανάλογα με την εποχή στην οποία γράφεται και πρωτοκυκλοφορεί το τραγούδι και ανάλογα με το είδος της μουσικής στην οποία εντάσσεται. Με βάση την κατηγοριοποίηση αυτή προέκυψαν στοιχεία για τους χαρακτηρισμούς και τις ιδιότητες που αποδίδονται στην απιστία, για το πώς την περιγράφει και την αποδέχεται η κάθε εποχή μέσα από τα τραγούδια της, πώς ο άνθρωπος κατανοεί και προσλαμβάνει τη βιωμένη αυτή πραγματικότητα -είτε ως προσωπικό του θέμα είτε ως κοινωνικό φαινόμενο. Τελικά εντοπίζονται και περιγράφονται οι καταστάσεις που αποτελούν σημεία αναφοράς για τα υποκείμενα του λόγου και οι λογοτεχνικές, κοινωνικο-ιστορικές, πολιτισμικές διαστάσεις που δίνονται στο θέμα αυτό μέσα από το ελληνικό τραγούδι του τελευταίου αιώνα.

53. Τα Παρακλαυσίθυρα ως Προνομιακός Τόπος Ανάδυσης της Πολυτροπικότητας (The Genre of Paraklausithyron as a Privileged *Topos* for the Performance of Multimodality)

Nikos Charalabopoulos
University of Patras, Greece

The term *paraklausithyron* denotes the poetic compositions addressed by a lover to his beloved while himself remaining outside the latter's house. This definition comprises three generic elements: (a) **Directness**. The action of the composition occupies a space of unilateral stage coordinates: the time is the poet's present and the place is the *topos* at the outer side of the beloved's door. First-person narrative and frequent second-person addresses, often directed to the resident of the house, add to a certain sense of theatricality. A poem of this kind entails the construction of the listener/reader as a witness in relation to the events unfolded in front of his eyes in the form of on-stage action. (b) **Performativity**. Since they stand for genuine expressions of a lover's sorrow and, as a result, erotic swan-songs the paraklausithyron-poems comply with the convention of serenade as metrical-musical compositions. In other words, they are composed as songs, whether real or perceived as such, given their performative mode of utterance. (c) **Rejection**. In terms of content the distinctive mark of the genre is the poet's lament for his failure to gain his beloved's approval. This is a poetry of abandonment, separation, non-reciprocal love.

In this paper I aim at presenting the basic terms for the representation of the fundamental experience of emotional/erotic rejection in the context of the paraklausithyron condition. This is a real-life experience transposed to the realm of literature only to return to its original point of departure as a means of performance for this condition. Accordingly, the semiotics of this process of transposition is also to be examined. The subject-matter of this study includes songs from ancient

and modern Greece, composed either as separate pieces (epigrams, folk-songs, urban-songs) or as parts of more elaborate art forms (theatre, cinema). A phaenomenological method of interpretation is to be followed, with special emphasis in the corporeality of the suffering individual and its allomorphs. The result of this study testifies to the longevity and popularity of the paraklausithyron-songs as a means for the projection and reproduction of the desperate lover's feelings.

Με τον όρο παρακλαυσίθυρα νοούνται τα τραγούδια τα οποία απευθύνει ο ερωτευμένος στην αγαπημένη του την ώρα που στέκεται έξω από το σπίτι της. Ο ορισμός αυτός περιέχει τρία ειδοποιά στοιχεία: (α) **Αμεσότητα**. Η δράση τοποθετείται σε μονοδιάστατες σκηνικές συντεταγμένες, όπου χρόνος είναι το παρόν του ποιητή και χώρος ο «εκτός του νυμφώνος» τόπος. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση και οι συχνές αποστροφές σε δεύτερο πρόσωπο, με αποδέκτη συνήθως την ένοικο του σπιτιού, ενισχύουν την αίσθηση της θεατρικότητας. Η συνθήκη ενός τέτοιου ποιήματος υπαγορεύει την αυτοπρόσωπη μαρτυρία του ακροατή/αναγνώστη σε σχέση με γεγονότα τα οποία εκτυλίσσονται μπροστά στα μάτια του δίκην επί σκηνής δρωμένου. (β) **Ασματικότητα**. Επειδή αντιπροσωπεύουν αυθόρμητες (εκ)δηλώσεις του καημού της αγάπης αλλά, συγχρόνως, και κύκνεια ερωτικά καλέσματα, τα παρακλαυσίθυρα υπακούουν στη λογική της καντάδας και θεωρούνται έμμετρες εμμελείς συνθέσεις. Πρόκειται δηλαδή για τραγούδια είτε πραγματικά είτε κατά συνθήκην, όταν ο τρόπος εκφοράς νοείται ως μουσικός. (γ) **Απόρριψη**. Από άποψη περιεχομένου το βασικό στοιχείο είναι ο θρήνος του ποιητή επειδή η αγαπημένη του δεν τον θέλει και του κρατά κλειστή την πόρτα. Έτσι στην ποίηση αυτή συναντάμε τραγούδια τής εγκατάλειψης, του χωρισμού, του ανανταπόδοτου έρωτα.

Σκοπός της παρούσης ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση των βασικών όρων αναπαράστασης του βασικού βιώματος της ερωτικής απόρριψης στο πλαίσιο της παρακλαυσιθυρικής συνθήκης. Δεδομένου ότι πρόκειται για εμπειρία της βιωμένης πραγματικότητας η οποία μεταφέρεται στον τόπο της λογοτεχνίας για να επιστρέψει, ενδεχομένως, στην αφετηρία της ως μέσο επιτέλεσης της συγκεκριμένης συνθήκης, εξετάζονται και οι σημειωτικοί τρόποι οι οποίοι καθιστούν δυνατή την παλίνδρομη αυτή πορεία. Το υλικό της μελέτης περιλαμβάνει τραγούδια από την ελληνική αρχαιότητα μέχρι και τη σημερινή εποχή, αυτόνομα (επιγράμματα, δημοτικά, λαϊκά) ή ενταγμένα σε ευρύτερες καλλιτεχνικές φόρμες (θέατρο, κινηματογράφος). Η ερμηνευτική μέθοδος βασίζεται στη φαινομενολογία του είδους, με ιδιαίτερη όμως έμφαση στη σωματικότητα του πάσχοντος υποκειμένου και τα μεταπτωτικά του αλλόμορφα. Το αποτέλεσμα της μελέτης σχετίζεται με τη βιωσιμότητα και τον υψηλό βαθμό αποδοχής των παρακλαυσιθύρων ως φορέων προβολής και αναπαραγωγής του βιώματος του απέλπιδος ερωτευμένου.

SESSION XV

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND NEW TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION IN EDUCATION

54. Βίωμα, Πολυτροπικότητα και Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Lived Experience, Multimodality and New Technologies of Information and Communication in the Teaching of Literature)

Kiriaki Askianaki

High School, Greece

In the present work it is sought the value of Internet in the didactics of Literature. With centre the poem 'Ithaca' of Kavafis the students have the possibility from the one of travelling in the world of poet, of knowing aspects from the life and his work and from the other of enjoying the text and of sentimental participating. The multimodal material from the file of Kavafis <http://www.kavafis.gr/> from the network place of library of New Hellenism <http://www.snhell.gr/> it offers in the students a alternative way of literature. The multimodal text that prepares the teacher with the students can 'live up' the work of poet, transport to them in the world of literature and elect the variety and the particular role of semiotic ways of language.

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών είναι «η ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία αξιόλογων έργων σημαντικών ελλήνων και ξένων λογοτεχνών. Επιπλέον, η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών έργων διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει καλλιτεχνικές δεξιότητες». Η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος αποβλέπει τόσο στην πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου όσο και στη συναισθηματική συμμετοχή. Η θεωρία της λογοτεχνίας εξάλλου έχει μετατοπίσει το κέντρο της μελέτης από το συγγραφέα στον αναγνώστη. Προβάλλονται έτσι παιδοκεντρικές μορφές μάθησης και διδασκαλίας με έμφαση στη διερεύνηση, τη διαθεματικότητα, τη βιωματική μάθηση, τον προσωπικό ρυθμό εργασίας και την ανάδειξη νέων επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παρέχει δυνατότητες ανάδειξης νέων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών. Στα γλωσσικά μαθήματα ειδικότερα το ψηφιοποιημένο κείμενο απομακρύνεται από το παραδοσιακό έντυπο κείμενο. Η γραμμική αφήγηση, η λογική αλληλουχία, η συνοχή στη δομή και το περιεχόμενο του κειμένου αντικαθίστανται από το πολυτροπικό κείμενο, το κείμενο δηλαδή που είναι εμπλουτισμένο με εικόνα, ήχο, video, κινούμενη εικόνα κτλ.

Και μπορεί να χαρακτηρίζεται και από υπερκειμενική δομή (hypertext) που αναδεικνύει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη του κειμένου.

Στην παρούσα εργασία επιδιώκεται να αναδειχθεί η αξία του Διαδικτύου στη διδακτική της Λογοτεχνίας. Με κέντρο το ποίημα «Ιθάκη» του Καβάφη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα από τη μια να ταξιδέψουν στον κόσμο του ποιητή, να γνωρίσουν πτυχές από τη ζωή και το έργο του και από την άλλη να απολαύσουν το κείμενο και να μετέχουν συναισθηματικά. Το πολυμεσικό υλικό από το αρχείο του Καβάφη <http://www.kavafis.gr/> από το δικτυακό τόπο του Σπουδαστηρίου του Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr/> προσφέρει στους μαθητές έναν εναλλακτικό τρόπο βίωσης της λογοτεχνίας. Το πολυτροπικό κείμενο που ετοιμάζει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του μπορεί να «ζωντανέψει» το έργο του ποιητή, να τους μεταφέρει στον κόσμο της λογοτεχνίας και να αναδείξει την ποικιλία και τον ιδιαίτερο ρόλο των σημειωτικών τρόπων της γλώσσας.

Η διδακτική πρόταση αποτελεί μία ενδεικτική εργασία σύνδεσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας με την πολυτροπικότητα και τη βιωματικότητα στα πλαίσια της μετεξέλιξης της εκπαιδευτικής πρακτικής με στόχο την ενεργητική μάθηση και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο σημερινό σχολείο.

55. Πολυτροπικές Όψεις της Διαδικασίας Παραγωγής και Διδακτικής Αξιοποίησης Ενός Ψηφιακού Κειμένου στα Πλαίσια της Προσχολικής Εκπαίδευσης (Aspects of Multimodality in the Process of Production and Instructional Use of a Digital Text in the Context of Preschool Education)

Maria Theodorakou & Ilias Karasavvides
University of Thessaly, Greece

The present paper examines aspects of multimodality in the process of production and instructional use of a digital text. Firstly, the paper describes the production of a digital text, namely a digital video, in which the main actor is Hermes, a popular cloth doll used in a kindergarten class. Hermes accompanies the class teacher in a short trip to the island of Cyprus and acts as a guide. The resulting video is multimodal as it combines both oral and written speech as well as photographs, moving images, diagrams, and sounds. Secondly, the paper focuses on an instructional intervention on the topic of Cyprus which employed the digital text produced as its primary source of information. The paper is concluded with a discussion of how the affordances of certain modes facilitated the process of making an alien experience one's own.

Μεγαλώνοντας σε έναν ψηφιακό κόσμο τα σημερινά παιδιά έρχονται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με «ψηφιακά κείμενα». Χρησιμοποιούμε τον όρο «ψηφιακά κείμενα» αντί ψηφιακά μέσα και/ή πολυμέσα για να δώσουμε έμφαση στο συμβολικό περιεχόμενο έναντι του συνδυασμού διαφορετικών μέσων όπως κειμένου, γραφικών, ήχου, και βίντεο. Εξ ορισμού, τα ψηφιακά κείμενα υποστηρίζουν πολλούς διαφορετικούς τρόπους συμβολικής αναπαράστασης και κατά συνέπεια είναι εγγενώς πολυτροπικά. Η παρούσα εργασία εξετάζει πτυχές της διαδικασίας ανάπτυξης και διδακτικής-μαθησιακής αξιοποίησης ενός ψηφιακού κειμένου υπό το πρίσμα της πολυτροπικότητας. Στο πρώτο μέρος της εργασίας

παρουσιάζεται η συλλογιστική ανάπτυξης ενός ψηφιακού κειμένου και ειδικότερα ενός ερασιτεχνικού βίντεο το οποίο δημιουργήθηκε επί τούτου από τη Νηπιαγωγό της τάξης στα πλαίσια ταξιδιού της στην Κύπρο. Στο ψηφιακό αυτό κείμενο πρωταγωνιστεί ο Ερμής, η πιο δημοφιλής κούκλα της τάξης, που συνόδευσε τη Νηπιαγωγό στο ταξίδι της. Σκοπός της παραγωγής του βίντεο ήταν η κωδικοποίηση των βιωμάτων του Ερμή μέσω βίντεο και η περαιτέρω διδακτική-μαθησιακή τους αξιοποίηση στην τάξη. Το γεγονός ότι πρωταγωνίστησε ο Ερμής στο σχετικό βίντεο λειτουργώντας ως «ξεναγός» και απευθύνονταν στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια του βίντεο (περιγράφοντας περιοχές, κτίρια και αντικείμενα, θέτοντας ερωτήματα κτλ) καθιστούσε το βίντεο μοναδικό σε σχέση με άλλα ψηφιακά κείμενα που ήταν διαθέσιμα για το θέμα (π.χ. ντοκιμαντέρ για την Κύπρο) για δύο λόγους. Πρώτο, ο πρωταγωνιστής του βίντεο ήταν ένα μέλος της ομάδας που βρισκόταν σε διαρκή διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της. Δεύτερο, το βίντεο ήταν ένα πολυσύνθετο ψηφιακό κείμενο το οποίο συνδύαζε ποικίλα πολυτροπικά χαρακτηριστικά έκφρασης όπως: προφορικό (αφήγηση) και γραπτό λόγο (κείμενα, επιγραφές), κινούμενες εικόνες (περιηγήσεις σε διάφορα μέρη της Λευκωσίας), φωτογραφίες (μνημεία), σχεδιαγράμματα (χάρτης Λευκωσίας), μουσική (παραδοσιακά ακούσματα) κτλ. Ως ψηφιακό κείμενο, το βίντεο παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη σκοπιά της πολυτροπικότητας καθώς μπορεί να συνδυάζει και να επιτρέπει την ταυτόχρονη έκφραση διαφορετικών τρόπων όπως γλωσσικών, εικονικών και ηχητικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται μια διδακτική παρέμβαση οποία βασίστηκε πρωτογενώς στο συγκεκριμένο ψηφιακό κείμενο που δημιουργήθηκε. Στα πλαίσια της διδακτικής αυτής παρέμβασης αξιοποιήθηκε το βίντεο ως πολυτροπικό ψηφιακό κείμενο και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη δευτερογενών βιωμάτων των παιδιών βασισμένα στα πρωτογενή βιώματα του Ερμή. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια ανάλυση των τρόπων με τους οποίους αξιοποιήθηκε το ψηφιακό κείμενο και των δυνατοτήτων που προσφέρονται για τη διδακτική του αξιοποίηση.

56. Βιωματικές Προσεγγίσεις – Μεταφορά – Πολυτροπικότητα – Χρήση Τ.Π.Ε στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Μελέτη Περίπτωσης: Διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Νίκος Καββαδίας (Lived Experience, Metaphor, Multimodality, Information & Communication Technologies (ICT) in the Teaching of Literature: Case study: 'Nikos Kavvadias')

Dimitra Adamidou
High School, Greece

The teaching of literature text can be improved by exploiting a lived experience approach with the use of multimodal texts combined with the use of Internet. Our approach explores the metaphor as a device of rhetorical flourish and its use in the everyday life of the pupils. The presented teaching scenario aims in a thorough study of Nikos Kavvadias' poem 'Pousi' that together with several additional texts of him -appropriate to the age group of pupils- will make them formative readers of his poetry. The pupils will search for set to music poems and audiovisual stuff for the poet and will present them through this lived experience approach. The approach to teaching that we propose to our colleagues makes use of I.C.T in the contemporary educational environment.

Η προτεινόμενη προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιείται με την αξιοποίηση βιωματικών προσεγγίσεων και πολυτροπικών κειμένων σε συνδυασμό με τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών και άλλων συναφών πηγών του διαδικτύου. Διερευνά επίσης τη μεταφορά ως σχήμα λόγου της ποίησης, αλλά και τη χρήση της στην καθημερινή γλώσσα των μαθητών. Βασικός στόχος της διδακτικής ενότητας (σεναρίου) είναι η διεξοδική μελέτη του ποιήματος «Πούσι» της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' Λυκείου να αποτελέσει το έναυσμα της γνωριμίας των μαθητών με το έργο του Νίκου Καββαδία. Οι μαθητές θα επιλέξουν με τη βοήθεια του καθηγητή κατά ομάδες και άλλα ποιήματα και πεζά της λογοτεχνικής παραγωγής του (κατάλληλα για την ηλικία τους) με σκοπό να γίνουν μελλοντικοί αναγνώστες. Θα αναζητήσουν τα μελοποιημένα ποιήματα και το οπτικοακουστικό υλικό, που έχει παραχθεί γι' αυτόν και θα τα παρουσιάσουν γνωρίζοντας τον βιωματικά. Θα εντάξουν τον ποιητή και το έργο του στην εποχή του και θα αναζητήσουν τις καινοτομίες και τις ρηξικέλευθες διαδρομές του. Θα αναζητηθεί η σχέση του ποιητή με τα εικαστικά. Χρησιμοποιώντας τις ΤΠΕ και το νέο γραμματισμό στη διδασκαλία οι μαθητές μαθαίνουν να πλοηγούνται εποικοδομητικά στο διαδίκτυο και να αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας. Σε αντίθεση με την παλαιότερη μέθοδο οι μαθητές γνωρίζουν από το διαδίκτυο πολλά πολυτροπικά κείμενα (ιστοσελίδες για τον ποιητή και το έργο του με φωτογραφίες και χειρόγραφα, αρχεία ήχου με τις μελοποιήσεις του, οπτικοακουστικό υλικό από το αρχείο της ΕΡΤ κ.τ.λ.). Αποδομώντας τα κατανοούν την έννοια της πολυτροπικότητας, όσο αφορά τα σύγχρονα κείμενα, και έχοντας τα ως κείμενα αναφοράς παράγουν δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο με πολυτροπικά στοιχεία και συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη θεωρία των πολυγραμματισμών συλλέγουν πολλούς ψηφιακούς πόρους, για να δημιουργήσουν τη δική τους σύνθεση. Ταυτόχρονα, με αφορμή την έρευνά τους και τις δραστηριότητες, στις οποίες θα εμπλακούν, εκτός από τον κλασικό γραμματισμό και τον νέο γραμματισμό καλλιεργούν και τον κριτικό γραμματισμό ως προς τις ΤΠΕ. Αναπτύσσουν δηλαδή κριτική στάση απέναντι στον πολιτισμικό και ιδεολογικό χρωματισμό του περιβάλλοντος του διαδικτύου και ασκούνται στις τεχνικές διαχείρισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης της πληροφορίας. Η παιδαγωγική αρχή που εφαρμόζεται είναι η υποβοηθούμενη ανακάλυψη, «σκαλωσιά γνώσης» (scaffolding) σύμφωνα με το Vygotsky με στόχο τη διεύρυνση της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης. Επιδιώκεται να μπορούν τα παιδιά αυτενεργώντας να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της διερεύνησης αναπτύσσοντας ποικίλες δεξιότητες.

57. Η Πολυτροπικότητα της Τεχνολογίας: Συμβολή της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας στην Αγωγή των Νέων (The Multimodality of Technology: The Contribution of Pedagogical Technology to the Education of Young Children)

Vassilis Samaras & Panos Polichronopoulos, University of Patras, Greece

Technology is not only a factor of economic development; it is also and could be, under special learning condition which we will examine in this address, a major factor of educational development, and finally, indirectly, economic and social. When Technology is taught in schools as Pedagogical Technology, a unique interdisciplinary academic subject, which is partially Philosophy (Ontology,

Logic, Ethics), Mathematics (applied), Physics (applied), Language (applied language communication) and partially a practical, creative and multimodal activity, it contributes greatly to the creation of human capital.

Στην παρούσα σύνθετη μελέτη και εμπειρική έρευνα διερευνούμε γενικώς τις διαστάσεις της πολυτροπικότητας της Τεχνολογίας τεχνικές, ανθρωπολογικές, καλλιτεχνικές και παιδαγωγικές?και ειδικώς τις συμβολές της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/ Χειροτεχνίας στην αγωγή των νέων. Το θεωρητικό πλαίσιο, εντός του οποίου εντάσσεται η εργασία μας, είναι αυτό του Σχολείου Εργασίας. Η ενεργητική μέθοδος και η αυτενεργητική μορφή μαθήσεως διαδραματίζουν ρόλο στρατηγικό, αφού η εργασία, η πράξη και η εμπειρία θεωρούνται οι κύριοι παράγοντες της διαπαιδαγωγικής διεργασίας. Τα φιλοσοφικά και παιδαγωγικά θεωρήματα και τα πορίσματα των Dewey, Kerschensteiner, Ferriere και Frenet από την μια πλευρά, και οι ψυχολογικές σχηματοποιήσεις και τα συμπεράσματα των Piaget, Claparede, Wallon και Papert από την άλλη, παρέχουν τα στέρεα θεωρητικά στηρίγματα για την θεμελίωση και την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/Χειροτεχνίας.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδείξουμε πώς η συνδυασμένη χρήση του εμπράκτου λόγου, της ενεργητικής μαθήσεως και της πολυτροπικότητας της τεχνολογίας συνιστά μία άριστη μέθοδο αγωγής των νέων. Ως υλικό χρησιμοποιούμε τις μακροχρόνιες μελέτες και έρευνες--εμπειρικές, βιωματικές και συμμετοχικές -οι οποίες άρχισαν το 1995, περί της φύσεως και της χρήσεως της Τεχνολογίας και της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας/ Χειροτεχνίας στην αγωγή των νέων. Ως μέθοδο χρησιμοποιούμε την μέθοδο του έργου αποτελούμενη από τα εξής μέρη: Προβληματισμό, επινόηση, εκτέλεση, συγγραφή, παρουσίαση, αναστοχασμό. Τα μέρη αυτά διαπλέκονται ως οργανική αλυσίδα, αποτελούν δηλαδή μίαν αιτιακήν αλληλουχία. Η μέθοδος είναι πολυτροπική, συνίσταται από: τον λεκτικό, τον ακουστικό, τον οπτικό, τον απτικό, τον κινητικό, τον στοχαστικό και τον συμβολιστικό τρόπο προσέγγισης της φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας των νέων. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι: (1) Η Πολυτροπικότητα της Παιδαγωγικής Τεχνολογίας, ως σπουδής του τεχνικώς λογίζεσθαι και του ελλόγως ποιείν, είναι προφανώς διεργασία σύνθετη και πολλαπλώς επηρεάζουσα τους μαθητές. Το κατασκευάζειν, ως πραγμάτωση μιας ιδέας, η οποία για να υλοποιηθεί απαιτεί και γνώση και κόπο και επιμονή, ασκεί πολλαπλές επιδράσεις και στον ίδιο τον κατασκευαστή, και στον φυσικό κόσμο, και στην κοινωνία των ανθρώπων. (2) Ο πυρήνας της Τεχνολογίας, αποτελείται από: (α) την Πραξιο-θεωρία, την γενική θεωρία περί της τεχνικής πράξεως,?(β) την Τεχνο-λογική, την λογική της τεχνικής, (γ) την Τεχνο-ποιητική, την τεχνική της κατασκευής και (δ) την Τεχνο-γνωσία, την γνώση περί του ορισμένου τεχνικού αντικειμένου. (3) Η οικειοποίηση υπό των μαθητών του τεχνολογικώς σκέπτεσθαι και του τεχνικώς δρान και επιδράν, των ουσιωδών χαρακτηριστικών του πολυτροπικού πυρήνα της Τεχνολογίας, κατορθώνει να αυξάνει τα όρια της υλικής και της ψυχολογικής ελευθερίας του μαθητού/ ανθρώπου. Του προσφέρουν εδραία εφελθήρια για κατακτήσεις υπέρτερες και πραγματώσεις συνθετότερες.

58. Από τη Μεταφορά του Ποιητικού Λόγου στις Πολυμεσικές Μεταφορές των ΤΠΕ: Μια Πολυτροπική Αναπαράσταση της Υπερρεαλιστικής Ποίησης. Διδακτικό Παράδειγμα (From the Poetic Discourse Metaphor to the Multimedia Metaphors of ICT: A Multimodal Representation of Surrealistic Poetry. A Teaching Example)

Georgios Giannikopoulos, Polyxeni Bista, Maria Nezi & Panagiota Seferli
High School, Greece

The present paper is an exploratory approach to the processes engaged in the reception of a surrealistic poem and its multimodal representation, exploiting the multimedia applications and the Internet. At a theoretical level, the literary theories of reading response are connected with the theory of multimodality. A teaching scenario is presented as an application example, according to which the students are asked to 'transfer' the poem into an electronic multimodal text exhibiting, at the same time, its interpretative versions. The multimodal representation of the poem constitutes a holistic process of reception of the text that combines response with the students-readers creative expression.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις διεργασίες με τις οποίες οι σημασιολογικές δομές του υπερρεαλιστικού ποιητικού κειμένου (γλωσσικές επιλογές και αποκλίσεις στο συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα, βιωματική χρήση της γλώσσας, προθετικότητα του δημιουργού) προσλαμβάνονται από τον αναγνώστη και μεταπλάθονται, με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων πέραν του γλωσσικού, σε πολυτροπικό κείμενο. Η ολιστική, πολυστρωματική προσέγγιση του ποιητικού κειμένου αναδεικνύει τους σημειωτικούς τρόπους με τους οποίους το Ασυνείδητο σημαίνει την Πραγματικότητα υπαγορεύοντας έτσι μια πολυτροπική αναπαράσταση της υπερρεαλιστικής ποίησης. Η προσέγγισή μας επιχειρεί να συνδέσει τις λογοτεχνικές θεωρίες που αναγνωρίζουν στον αναγνώστη ενεργό ρόλο κατά την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου με τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Το ποιητικό κείμενο μεταγράφεται σε πολυτροπικό, με την αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών και του διαδικτύου, με τρόπον ώστε η πρόσληψή του να αναδεικνύει τη ρευστότητα του κειμενικού νοήματος, τη βιωμένη εμπειρία, τις πολλαπλές ερμηνευτικές εκδοχές του, την εκφραστική δύναμη του γλωσσικού σημειωτικού συστήματος και την αλληλεπίδρασή του με άλλους σημειωτικούς κώδικες επικοινωνίας. Η πρότασή μας συνοδεύεται από εκπαιδευτικό σενάριο για τη διδασκαλία του ποιήματος του Ν. Εγγονόπουλου, «ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΗ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ ΣΤΙΣ 19 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ 1936 ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΑΝΤΑΚΙ ΤΟΥ ΚΑΜΙΝΟ ΝΤΕ ΛΑ ΦΟΥΕΝΤΕ». Οι μαθητές καλούνται να μεταγράψουν το ποίημα σε ηλεκτρονικό πολυτροπικό κείμενο. Η επιλογή των σημειωτικών τρόπων από τη μεριά τους αποκαλύπτει τη μοναδικότητα, αλλά ταυτόχρονα, και την ποικιλία των ερμηνευτικών τους εκδοχών. Η πολυμεσική αναπαράσταση του ποιήματος συγκροτεί μια ολιστική διαδικασία πρόσληψης του κειμένου που συνδυάζει αναγνωστική ανταπόκριση και δημιουργική έκφραση δίνοντας την ευκαιρία στο μαθητή-αναγνώστη να διαχειριστεί το ποιητικό

σώμα με δημιουργικό και βιωματικό τρόπο. Την όλη προσέγγιση κατευθύνει η διαπίστωσή μας ότι οι ιστορικο-κοινωνικές και δομιστικές διδακτικές προσεγγίσεις της υπερρεαλιστικής ποίησης δε διαμορφώνουν συνθήκες πλήρωσης των κενών απροσδιοριστίας του ποιητικού κειμένου, καθώς συγκρούονται με τη συνήθως περιορισμένη αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, και δεν ενεργοποιούν τους απαραίτητους για την πλήρωση αυτή συνειρμούς. Η σύγκλιση του ορίζοντα προσδοκιών πομπού και δέκτη του ποιητικού μηνύματος αποτυγχάνει με αποτέλεσμα η ερμηνεία να φτάνει στα όριά της και η αναγνωστική απόλαυση να χάνεται! Άλλωστε σύμφωνα με τη γνωστή ρήση του ποιητή Πολ Βαλερύ «η ποίηση είναι ανάπτυξη ενός επιφωνήματος» και συνεπώς επιβάλλει την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων για την παραγωγή και πρόσληψη της ποιητικής γραφής. Η αναγνωστική άσκηση στην τάξη χάρη στις πολυμεσικές εφαρμογές γίνεται αισθητική εμπειρία επικοινωνίας!

59. Πολυτροπικότητα και Διδακτική της Λογοτεχνίας: Προσεγγίζοντας την Έννοια της Μεταφοράς στο Δημοτικό Σχολείο με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Multimodality and the Teaching of Literature: Approaching the Concept of Metaphor in Primary School Using New Media)

Marita Paparousi, Tasoula Tsilimeni & Spiros Kiosses

University of Thessaly, Greece

Recent work in linguistics, semiotics, literary theory, etc. has established that metaphor is a conceptual phenomenon, characterizing the manner of human understanding of the world and of communicating this understanding. Although it permeates a great range of communicative frameworks, metaphor is inextricably related to certain modes of speech genres, poetry being predominate among them. Metaphor in poetry should no longer be treated as is the usual case in many educational settings as a simple matter of linguistic or artistic invention by a certain poet, embellishing the literary product, but rather as an intrinsic generic feature. As the study in question suggests, creative application of new media technology in education not only contributes in the students deeper understanding of the function of metaphor in poetry, but furthermore enriches their encounter with poetical diction, corresponding to the multimodal nature of metaphor itself. Building on students' skills in new media technology, the study includes: (a) reviewing international literature on teaching metaphor using multimodal media, (b) producing 'digital' poems, consisting of text, sound, image, movement, (c) studying particular cases of primary school literary classes, presented the concept of metaphor deploying the above material (use of observation techniques, interviews, etc.), (d) discussion of the results.

Πολυάριθμες μελέτες κατά τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της γλωσσολογίας, της σημειωτικής, της λογοτεχνικής θεωρίας, της ψυχολογίας και άλλων επιστημονικών περιοχών έχουν αποδείξει ότι η μεταφορά δεν είναι ένα απλό σχήμα λόγου, με σκοπό να διανθίσει την προφορική ή γραπτή γλωσσική χρήση, όπως συνήθως προσεγγίζεται στη σχολική τάξη, αλλά αποτελεί έναν τρόπο κατα-

νόησης του κόσμου, ο οποίος χαρακτηρίζει θεμελιωδώς τη λειτουργία της ανθρωπίνης σκέψης. Αν και ο μεταφορικός τρόπος αντίληψης διαπερνά κάθε σημειωτικό σύστημα και χαρακτηρίζει ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, υπάρχουν συγκεκριμένα λεκτικά είδη, στα οποία η μεταφορά αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό. Ανάμεσά τους κυρίαρχη θέση κατέχει η λογοτεχνία και ιδιαίτερα η ποίηση, στην οποία η μεταφορά δεν περιορίζεται πλέον στο στενό πλαίσιο της υφολογικής γλωσσικής ανάλυσης, αλλά θεωρείται κομβικός κώδικας σημασιοδότησης. Επιπλέον, ο ιδιόμορφος συνταγματικός και παραδειγματικός τρόπος σύνθεσης του ποιητικού κειμένου και η λειτουργία της συν-δήλωσης προκαλούν δυνάμει στον αποδέκτη του ποικίλες αισθητικές, νοητικές και συναισθηματικές συνδέσεις, ενεργοποιούν εικόνες, ανακαλούν αισθήματα, βιώματα και ιδιόμορφους ψυχο-συναισθηματικούς συνειρμούς. Κατά συνέπεια, είναι εμφανής η ανάγκη της βαθειάς κατανόησης εκ μέρους των μαθητών της ιδιαίτερης λειτουργίας της μεταφοράς, αλλά και ο εμπλουτισμός της επαφής τους με τον ποιητικό λόγο, ώστε να καταστεί μία «συν-αισθητική» εμπειρία, η οποία θα συμπληρώνει πολύπλευρα τη συμβατική ανάγνωση του γραπτού κειμένου και θα διευρύνει την ερμηνεία του.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά την εισαγωγή των μαθητών του δημοτικού σχολείου στην έννοια της μεταφοράς ως ειδοποιού χαρακτηριστικού της ποίησης, με τη διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων. Ως υπόθεση εργασίας τίθεται η αντίληψη ότι με τον τρόπο αυτό προάγεται η καλλιέργεια της ανταπόκρισής τους στα ποιητικά κείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και οικοδομείται σταδιακά η αναγνωστική τους επάρκεια στον ποιητικό λόγο εν γένει. Απώτερος στόχος είναι η δημιουργική εφαρμογή της νέας τεχνολογίας στη διδασκαλία της ποίησης (και της λογοτεχνίας γενικότερα) και κυρίως η αξιοποίηση της εξοικείωση των μαθητών με την εικόνα, τον ήχο, το βίντεο, τους υπολογιστές, το διαδίκτυο, κ.λπ. ως μέσα έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας. Αναμένεται έτσι η βαθύτερη κατανόηση της έννοιας και της λειτουργίας της μεταφοράς στον ποιητικό λόγο, η ανακίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα είδος δυσπρόσιτο γενικά για το μαθητικό πληθυσμό, αλλά και η ανάδειξη διαφόρων πλευρών των ποιητικών έργων, κειμένων χαρακτηριστικά πολυεπίπεδων και πολυσύνθετων, δια της ανα-παραγωγής και μετάδοσής τους με σύγχρονα μέσα.

Βασικά στάδια της έρευνας αποτελούν τα εξής: (α) μελέτη θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων διδακτικής της μεταφοράς, μέσω της πολυτροπικότητα, στη διεθνή βιβλιογραφία, (β) παραγωγή ψηφιακού υλικού, με βάση ποιήματα που ανθολογούνται στο Σχολικό Ανθολόγιο της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού, αλλά και άλλα παράλληλα κείμενα, το οποίο θα συνδυάζει πολλαπλούς τρόπους: κείμενο, ήχο, εικόνα και κίνηση, (γ) αξιοποίηση του παραπάνω υλικού κατά τη διδασκαλία φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης τους, (δ) μελέτη συγκεκριμένων σχολικών τάξεων, στις οποίες διδάσκεται η έννοια της μεταφοράς με βάση το παραχθέν ψηφιακό υλικό (case-study). Χρήση διαφόρων μεθόδων ποιητικής εκπαιδευτικής έρευνας (παρατήρηση, προφορικές συνεντεύξεις με μαθητές, δασκάλους και φοιτητές, συζήτηση), (ε) συζήτηση αποτελεσμάτων, παρατηρήσεις, περαιτέρω προβληματισμός.

PLENARY SESSION XVI

60. Situated Literacies in the Light of Lived Experience in Times of Technological Change (Πλαισιοθετημένοι Γραμματισμοί υπό το Πρίσμα του Βιώματος στην Εποχή των Τεχνολογικών Αλλαγών)

David Barton

Literacy Research Centre, Lancaster University

This paper will provide an overview of the theoretical framing provided by Literacy Studies and will review the evidence from detailed ethnographic studies of people's experience of literacy in different contexts. The paper will focus on how literacy has different significance and meaning in different domains of life. We live in a textually mediated social world. Understanding what people do with texts and what texts do to people is an essential part of understanding contemporary social change. The paper examines how textual meaning making is increasingly multimodal; how social relations are changing; and how people project new identities on the internet.

PAINTING AND ARTISTIC CONSTRUCTION EXHIBITION

61. Πολύτροπες Υποθέσεις Βηματισμών: Η Σημειωτική των Παπουτσιών (Multimodal Steps: The Semiotics of Shoes)

Chrisoula Skepetzi, Painter-Poet

The shoes are the common motive in all paintings and artistic constructions. Different sizes and different colors of man and woman's shoes express the thoughts, intentions and emotions of the absent 'owners'. One may think that the painter is 'obsessed' with shoes. However, her point is to excite the visitor's imagination in order to make him/her trace a series of past and present events, situations and emotions implied by the way the shoes are situated in space. Apart from a large number of painting exhibitions all over Greece, the painter-poet has also published two poetic collections, *The Time Her Star Fell* (2002) and *Way of Speaking* (2005). She also teaches painting to young children and adolescents.



Πρόκειται για μια έκθεση που γίνεται σε μια από τις αίθουσες του συνεδρίου στο χώρο του Πανεπιστημίου Κρήτης. Αυτό που κυριαρχεί στους πίνακες και τις κατασκευές της Σκεπετζή είναι η εμμονή της με τα υποδήματα. Όλα τα έργα

της ζωγράφου είναι μια παραλλαγή πάνω στο σταθερό μοτίβο των υποδημάτων. Όλα όσα αποτυπώνονται δηλαδή στους πίνακες περιστρέφονται γύρω από ανδρικά και γυναικεία υποδήματα. Παπούτσια διαφορετικών μεγεθών και χρωμάτων αναλαμβάνουν να μας «μιλήσουν» για τις προθέσεις και τις συναισθηματικές καταστάσεις των ανθρώπων που τα φορούν! Στις κατασκευές παρατηρούμε και μινιατούρες παπουτσιών. Οι κάτοχοι των παπουτσιών απουσιάζουν. Ο επισκέπτης μπαίνει στην διαδικασία να κινητοποιήσει τη φαντασία του και να μαντέψει. Οι μονολεκτικοί τίτλοι που χρησιμοποιούνται στους πίνακες υπηρετούν αυτόν τον στόχο. Τίποτα δεν είναι ετοιμοπαράδοτο. Οι πληροφορίες για το έργο τέχνης πρέπει να είναι τόσες και τέτοιες που να μας βοηθούν να το ερμηνεύσουμε με σημείο αναφοράς τα προσωπικά μας βιώματα. Τίτλοι όπως, «Αφού...», «Πιθανόν...», «Μάλλον...», «Πρόκειται...», «Μόλις...», «Όταν...», «Ίσως...», «Περίπου...», «Μετά...», «Ως τότε...», εκφράζουν πολλές αμφιβολίες και αφήνουν ανοιχτά όλα τα ενδεχόμενα! Τίποτα δεν είναι δεδομένο και όλα αποτελούν ερεθίσματα για την έναρξη ενός ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στον επισκέπτη και τη ζωγράφο. Σύμφωνα με τον Επίκουρο Καθηγητή Ιστορίας της Τέχνης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Θάνο Χρήστου: «Το έργο της Χρυσούλας Σκεπετζή επιχειρεί και κατορθώνει να συνδυάσει με ευφυή τρόπο υποβλητικότητα του χρώματος και υπαινικτικές αναφορές. Η ζωγράφος ανιχνεύει μια ολόκληρη σειρά καταστάσεων με μέσο τα υποδήματα και τη θέση τους, τον τρόπο που διατάσσονται και γίνονται ομιλητικά για τις διαθέσεις των κατόχων τους. Προχωρεί ακόμη περισσότερο στην αποτύπωση συναισθημάτων και ανθρώπινων σχέσεων προσμονή, αδιέξοδο, εγκατάλειψη, αμηχανία. Καταγράφει έναν ολόκληρο κόσμο χωρίς να καταφεύγει στην απεικόνισή του αλλά στην έμμεση προβολή του, ψυχογραφεί πρόσωπα χωρίς να τα εικονίζει, παρουσιάζει καταστάσεις με ευρηματικότητα, μιλά για



τα έμψυχα χρησιμοποιώντας τα άψυχα». Ανδρικά και γυναικεία παπούτσια που συναντιούνται όπως συναντιούνται οι άντρες με τις γυναίκες. Παπούτσια των δύο φύλων που στέκονται σε αντίθετη φορά, όπως δύο άνθρωποι του αντίθετου φύλου που ετοιμάζονται να αποχωριστούν ο ένας απ' τον άλλον. Ζευγάρια παπουτσιών που ισορροπούν πάνω σ' ένα περβάζι, παπουτσοθήκη με ράφια γεμάτα από γυναικεία υποδήματα και απ' έξω ένα παρτίσακτο ζευγάρι ανδρικά. Παπούτσια, καπέλο και ομπρέλα που υποδηλώνουν την παρουσία ενός άντρα που κάθεται σε μια

καρέκλα, παπούτσια που είναι δεμένα σε μια βάρκα, όπως ακριβώς οι άνθρωποι που κάνουν θαλάσσιο σκι. Παπούτσια μέσα σε βαλίτσες, υποδήματα ανθρώπων που περιμένουν να ταξιδέψουν. Μινιατούρες, παπουτσιών κλεισμένες για πάντα μέσα σε μπουκάλια.

Στα έργα της Σκεπετζή διακρίνουμε ένα πλήθος βηματισμών. Οι άνθρωποι αφήνουν τα ίχνη τους ακόμα και στα πιο απίθανα μέρη. Όλα είναι «υποθέσεις βηματισμών» και είναι καιρός να ασκηθούμε στο ξεστράτισμα...

Η Χρυσούλα Σκεπετζή γεννήθηκε και ζει στο Ρέθυμνο. Έχει κάνει σπουδές στο Αρχιτεκτονικό σχέδιο, τη Διακοσμητική και τη Ζωγραφική. Είναι μέλος του Εικαστικού Επιμελητηρίου Ελλάδας. Έργα της βρίσκονται στην Πινακοθήκη της Κέρκυρας, στην Πινακοθήκη της Ιθάκης, στην Ελληνική Πρεσβεία της Φινλανδίας, στον Δήμο Χερσονήσου και σε πολλές ιδιωτικές συλλογές. Έχει εκδώσει δυο ποιητικές συλλογές, τις χρονιές 2002 και 2005, με τίτλους «Την ώρα που έπεφτε πίσω της τ' αστέρι» και «Τρόπος του λέγειν». Έχει πολλές βραβεύσεις και επαίνους για το ποιητικό της έργο. Πίνακές της έχει παρουσιάσει σε ατομικές εκθέσεις και έχει συμμετάσχει σε ομαδικές παρουσιάσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Διδάσκει ζωγραφική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δημοτικού και μέσης εκπαίδευσης.

SESSION XVII

LIVED EXPERIENCE, MEANING-MAKING PROCESS AND COMMUNICATION

62. A Student Teacher's Narrative of Her Classroom Experience While Encouraging Multimodal Concept Representations with Multimedia Technologies (Η Αφήγηση της Προσωπικής Εμπειρίας μίας Υποψήφιας Εκπαιδευτικού μετά τη Διδασκαλία Πολυτροπικών Αναπαραστάσεων με τη Χρήση Ενός Πολυμεσικού Εργαλείου)

Angeliki Polyzou
University of Crete, Greece

The aim of this presentation is to discuss preliminary findings of a one-year classroom project. It involved one primary student teacher who narrated her classroom experience before and after she had encouraged her students to develop multimodal subject matter concept representations with a multimedia computer tool. The student teacher's narrative was supplemented with the narratives of the students who participated in the project. This whole teaching occurred during the literacy hour and involved the teaching of the concept of 'a good act' through fairy tales.

Narrative in the current project served two purposes: (a) to explore the nature of the student teacher's life-changes as a result of her classroom lived experience that involved learning to facilitate multimodality with the use of multimedia computer technologies and (b) to investigate the participants' personal understandings of the potential of technology to facilitate multimodal concept representations.

With regard to the first aim, narrative proved to be powerful to encourage

reflection although it was not possible to record major life-changes. Yet, it facilitated the student teacher's re-consideration and re-organisation of practice as she could suggest a number of improvements in subsequent teaching approaches that would involve multimodal concept representations with multimedia computer technologies. Concerning the latter research aim, it cannot be claimed that the potential of technology was ultimately realised as the students tended to portray their meanings using the traditional (pen and paper) tools provided by the computer program. As the student teacher narrated, this was mainly due to their inexperience with the specific multimedia tool, thus she suggested that this may possibly overcome through long-term classroom implementations.

63. Grammatical Competence of Non-Native Speakers in Crucial Dialogic Situation (Γραμματική Ικανότητα των μη Γηγενών Ομιλητών σε Κρίσιμες Διαλογικές Καταστάσεις)

Kazuyuki Takata

Community College of City University, Hong Kong

The purpose of the study is to see how non-native speakers (NNS) cope in crucial dialogic situations such as an employment interview. Our particular interest is to examine their communicative competence at the lexico-grammatical level of discourse. The study is designed to show the relative competences of NNS with shorter and longer periods of exposure to English, in coping with the language demands of negotiation. Two groups of NNS immigrants with lengths of stay above and below 3 years in English-speaking countries are compared, to provide insights into interlanguage development.

In this study, communicative competence is analysed at micro-structural level of discourse. Grammatical competence is explored through a range of mood and modality, which employs Halliday's (1985a, 1994) Systemic Functional Linguistics.

The results clearly demonstrate the different levels of communicative competence among the subjects. The analysis show qualitative as well as quantitative differences in grammatical competence in terms of using mood and modality. It further reveals different levels of ability to function in their contexts. The long-stay learners have enough grammatical competence to take more active roles, whereas the short-stay learners take much more passive roles as respondent.

64. Meaning and Communication in Children's Drawings (Το Νόημα και η Επικοινωνία στα Ιχνογραφήματα των Παιδιών)

Margaret Karczmarzyk

University of Gdansk, Poland

Why does a child draw? What does he or she want to tell us? Why are the first steps such as 'drawn words' and 'colourful thinking' so important? How can surroundings influence the communication in the drawings? And which meanings could be important to make them understandable for adults?

These questions are the core of my paper. Although the issue of children's drawing has been analysed many times, we still do not know what message a child wants to convey in his or her drawing. At the same time most modern artists

look at children's work with admiration. For many of them, this is an inspiration to their own work. The examples can be Jean Dubuffet, Paul Klee, K. Appel, Pablo Picasso, in Poland: Artur S. Nacht- Samborski, T. Makowicz, A. Wrblewski (Mrozek, Trzeciak & Wodarczyk, 1996).

Painting activity is a kind of a language, which a child uses to communicate with an adult. The transformation of the surrounding reality into such a graphic language creates a visual code. Therefore, a child's drawing can be perceived as a text in the communication space. The semiotic analysis of children's drawing and verbal analysis from different representatives (interviews with parents, education experts, artists, children at the same age as the tested six- year-olds) are to help me to show the meanings and the communication aspects of this process.

However, I do not want to give 'a recipe for good communication' because it is impossible. My aim is rather to create 'a net of probable meanings and messages' by which the communication system has proceeded.

First of all, this research is to change the communication situation and stereotypical way of thinking about children's drawing. What psychologists and teachers tell us about children's drawing can be different from what the artists say. Such a situation can create a chaos of the course. Yet I would like to find a common point or 'the third space' (Homi K. Bhabha 1991; Edward Soja, 1996) which is the communication space.

SESSION XVIII

LIVED EXPERIENCE, CLASSROOM COMMUNICATION AND LEARNING PROCESS

65. The Lived Experience of Choice in a Vocational British University: How Choice Can Create Conservative Learners (Το Βίωμα της Επιλογής σε ένα Επαγγελματικό Βρετανικό Πανεπιστήμιο: Πώς η Επιλογή μπορεί να Δημιουργήσει Συντηρητικούς Μαθητές)

Elizabeth Nixon & Richard Scullion
Bournemouth University

Background: Much educational literature presents the view that offering learners choice in their studies is pedagogically effective, either through increased motivation (Biggs, 2003), greater engagement and ownership of work (Barnett & Hallam, 1991) or by encouraging deep approaches to learning (Ramsden, 1991). The ideology of the marketplace also privileges the individual with free choice and autonomy and since choice forms the foundation of a consumerist society, the grand narrative that 'choice is good' seems to be unquestioned in an increasingly marketised UK Higher Education (HE) system. We sought to explore what choice means to British university students through understanding what the practices and lived experiences of educational choice, in assessment, subject content, pathways and placements, are for them; and we draw on the theoretical framework of identity-seeking through consumption in which to seat our analysis.

Method: This paper draws from a larger dataset involving 60 phenomenological interviews with students from a vocationally-oriented British university. The stories we present in this paper are those of second and third year undergraduate students (with each degree course running for 3 years). We contextualise our findings in relation to current understandings of choice as part of the student's

broader life world, as well as its role in Higher Education in the United Kingdom and as the foundation of a consumer society.

Results: The findings of this research suggests that choice does little to move students closer to autonomous, critical thinking individuals; there was little evidence of deep learning of the subjects and no pride in knowing the material for its own sake. In terms of identity, choice was not used to expand identity but appeared to encourage students to reduce themselves to job specialisms in industry. Our understanding of student behaviour from this study suggests that choice is not experienced as an opportunity for transformational learning but continues to drive the discourse of consumption and further embed students into a competitive economy.

Implications: There are implications for both the role of university education in society as well as for curriculum design and assessment structures within degree courses. We might reconsider the role of choice in encouraging students to undertake projects that challenge students' existing sense of self and frame choice so that the potential for its transformative role remains. This can be achieved through work on such things as course design and more subtly through our positioning of choice and the pedagogic stance we adopt.

66. What Can Multimodal Analysis Bring to Our Understandings of Children's Classroom Communication? (Τι Μπορεί η Πολυτροπική Ανάλυση να μας Προσφέρει για την Κατανόηση της Επικοινωνίας των Παιδιών μέσα στην Τάξη;)

Roberta Taylor
Sheffield Hallam University

This paper presents initial findings from on going research conducted in a UK Primary school. It explores the lived experience of primary age children as evidenced by multimodal analysis of their communicative practice in educational settings. The analysis illustrates how metaphoric multimodal practices, such as postural intertextuality (the transposing of intertextual reference from one mode, language, to a realisation through an embodied mode, posture), enhance understandings of children's communication beyond the merely linguistic.

The paper will show how a framework for multimodal analysis has been devised in order to obtain a thicker description of children's classroom communication. It will then report some of the initial findings of the study. Finally it will consider how teachers may be able to use these findings to inform their orientations to pedagogic practice.

The framework for multimodal analysis devised is based on social semiotic understandings of communication and a functional perspective of language as informed by Halliday (1994) and it takes account of Kress and Van Leeuwen's view of multimodal discourse (2001) combining approaches outlined by Norris (2004) and Bourne and Jewitt (2003).

The data generated in this study consists of video-taped instances of children's classroom communication and of ethnographic observation notes. These have been systematically analysed using the multimodal framework which has incorporated both discourse analysis and analysis of the non-verbal modes. Initial findings reveal how linguistic features of spoken discourse such as coherence, repetition and intertextual reference are realised through modes other than language.

It is argued that this has implications for pedagogic practice which whilst currently acknowledging the importance of oracy is yet to formally take account of the multimodal nature of children's communication. This paper will advance the argument that this has implications for pedagogical practices with students across a range of ages and education sectors both in the UK and internationally.

67. Understanding Lived Experience as Performance: Lessons on Multimodality and Literacy in a Test-saturated Classroom (Κατανοώντας το Βίωμα ως Επιτέλεση: Μαθήματα πάνω στην Πολυτροπικότητα και τον Γραμματισμό σε ένα Κορεσμένο Σχολικό Τεστ)

Stavroula Kontovourki

Teachers College, Columbia University, USA

Standardized testing has increasingly become an integral part of literacy instruction, thus making the lived experiences of literacy learners much more complex as they are expected to be competent readers and writers and avid test-takers. In this paper, the poststructural notion of performance is utilized to explore how this lived experience can be methodologically examined and interpreted. Presenting data from a yearlong ethnographic study, the paper illustrates how students' identity performances are shaped in a third grade classroom where the literacy curriculum intersects with testing. Performance is used as a metaphor and a critical lens that highlights how meanings and identities become 'natural' through repetition and makes visible the fluid nature of power relations that circulate in classrooms (Alexander, Anderson, & Gallegos, 2005; Butler, 1999). Thus, attention is paid to the ways students continually repeat and transform established meanings of literacy.

Theoretically grounded in post-structural and performance theories, the study considers the ways participants repeatedly perform particular identities, which are inscribed and sustained through multiple communicative means, including the body (Butler, 1999; Lewis, 2001). Thus, literacy is understood as embodied and multimodal; as connected to bodies with particular histories and performed through the body and other modes that have particular social affordances (Kress & Jewitt, 2003). Data were collected through qualitative methods of participant observation, interviewing, and artifact collection. Thematic analysis was used to identify patterns in students' identity performances, while critical discourse analysis (Fairclough, 2003) was conducted to connect these performances to broader sociopolitical contexts.

Analysis demonstrated the complexities of students' moment-by-moment becomings in their performances as readers, writers, and test takers. During testing, students were seated still in their chairs, one away from another so that their gaze only focused on their tests or their peers' backs. In contrast, during reading instruction students leaned over bean bags or lay in the carpeted meeting area sometimes chatting with peers as they produced their written texts. In a poetry unit, this multimodal performance included choreographing and performing a poem to the whole class. This indicated that students shifted between taking up and transforming the established meanings of literacy. Thus, performance, as a metaphor and an interpretive tool, made visible the possibilities and constrictions for agentive acts within structures. Bringing this into the study of literacy, this

work adds on attempts to understand literacy learning as lived experience by combining multimodal/textual analysis and ethnographic approaches (cf. Pahl & Rowsell, 2005).

SESSION XIX

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY, CURRICULUM AND EDUCATIONAL MATERIAL

68. Η Πολυτροπικότητα στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Θεσμικό Πλαίσιο: Το Παράδειγμα του Προγράμματος Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Multimodality in the Modern Educational Statutory Framework: The Example of the Language Curriculum of Compulsory Education in Greece)

Eleni Katsarou, *University of Crete, Greece*

Vasilis Tsafos, *National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

In the first part of our presentation we focus on the concept of multimodality and its use by the curriculum. In the beginning we try to define the concept and find its relation with education, especially through the theoretical framework of multiliteracies. In this framework we try to define the criteria that prove that a language curriculum is multimodal. In the second part we approach the Greek language curriculum of compulsory education critically in order to find out the degree in which this specific text is multimodal. Through content analysis we investigate the curriculum multimodal features and try to interpret multimodality's presence or absence taking into account the whole contemporary official educational context in Greece. In the third part we present our proposals on how multimodality can be incorporated in the curriculum.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης θα εστιάσουμε στην πολυτροπικότητα και στην αξιοποίησή της από τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ). Αρχικά θα ορίσουμε την έννοια της πολυτροπικότητας και αναφερθούμε στην αναγκαιότητα διδακτικής αξιοποίησής της, οπότε και ενσωμάτωσής της στο ΠΣ. Στο πλαίσιο αυτό θα συσχετίσουμε την αξιοποίησή της με τα προτεινόμενα είδη ΠΣ και θα διερευνήσουμε τις μορφές που θα μπορούσε να πάρει η ένταξή της στο ΠΣ. Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να ορίσουμε τα κριτήρια με τα οποία κρίνουμε την παρουσία πολυτροπικότητας στο ΠΣ (π.χ. αναφορά στην πολυτροπικότητα ως έννοια ή στα πολυτροπικά κείμενα, οδηγία για ένταξή τους στα σχολικά εγχειρίδια, αντίληψη γύρω από το κείμενο και την επικοινωνία, διδακτικοί στόχοι και ενδεικτικές διδακτικές μέθοδοι αξιοποίησης της πολυτροπικότητας στην τάξη, τρόποι και μέσα ανάγνωσης και συγγραφής πολυτροπικών κειμένων, καλλιέργεια οπτικού/εικονικού γραμματισμού, πρόταση για συνοδευτικά διδακτικά υλικά πολυτροπικά, όπως CD-ROM και βιντεοταινίες? που συνοδεύονται από προτεινόμενους τρόπους χρήσης τους που αναδεικνύουν την πολυτροπικότητά τους). Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης θα προσεγγίσουμε κριτικά τα ΠΣ με κριτήριο την παρουσία-απουσία της πολυτροπικότητας με βάση άξονες-κατηγορίες που θα προκύψουν από τη μελέτη των ΠΣ. Μέσα δηλαδή από μια ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του ΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & ΑΠΣ), θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις αναφορές στην πολυτροπικότητα, τις εκδοχές της, εμφανείς ή λανθάνουσες, που το ΠΣ προκρίνει-κατασκευάζει ή να ερμηνεύσουμε την ενδεχόμενη απουσία τους. Ολοκληρώνοντας την κριτική αυτή προσέγγιση θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα πορίσματα λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο εκπαι-

δευτικό πλαίσιο της χώρας μας. Σε ένα τρίτο μέρος θα επιχειρήσουμε προτάσεις για τους τρόπους ένταξης της πολυτροπικότητας στο ΠΣ ώστε να όχι μόνο να αξιοποιηθεί ως διδακτικό μέσο αλλά και να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας-μελέτης.

69. Πολυτροπικότητα και Ιστορική Γνώση (Multimodality and Historical Thinking)

Theodora Kavoura-Sissoura

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Historical education is still dominated by the monomodality of historical narration. Other semiotic resources hold a decorative role and remain in the margins of the teaching field. The aim of this paper is to illustrate the importance of non-linear representation of historical information by using multimodal texts in the learning environments of history. I propose that cognitive flexibility theory can support multimodal environments for the appropriation of historical knowledge.

Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ακόμη και σήμερα η κυριαρχία της μονοτροπικής ιστορικής αφήγησης και ο διακοσμητικός ρόλος και η περιθωριοποίηση των άλλων σημειωτικών πόρων. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία της μη γραμμικής αναπαράστασης της ιστορικής πληροφορίας με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων σε μαθησιακά περιβάλλοντα ιστορίας. Η θεωρία της γνωστικής ευελιξίας μπορεί να υποστηρίξει πολυτροπικά περιβάλλοντα για την οικειοποίηση της ιστορικής γνώσης.

70. Βίωμα, Σχολική Γνώση και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Lived Experience, School Knowledge and Curriculum)

Thanasis Alexiou

Aegian University, Greece

In this statement we will examine the relation between lived experience and school knowledge as it is theoritised in the relative discussions on the analytic program (curriculum). Our intention is to show the contradictions of this discussion and to propose ways of transgression. We argue that while lived experience, the lived knowledge et cetera are necessary analytic categories for the examination of intersubjective relations and lived worlds, nevertheless they lose as analytic categories their heuristicity and analytic sufficiency, when we attempt to analyze the institutional reality (school, work and so on). Because institutional reality is determined by structures outside from the intersubjective experience and pervade by trade practices. Nevertheless the lived experience as embodied social experience constitutes for the individual the base of the world's critical appropriation, and with this significance a social capital. Nevertheless the individual in order to move in other realms, outside from lived worlds, is also needed the critical appropriation of the canon knowledge as the school knowledge is, converting lived knowledge in critical conscience.

Στην ανακοίνωση αυτή θα εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ βιώματος και σχολικής γνώσης όπως θεωρητικοποιείται στις σχετικές συζητήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα. Πρόθεσή μας είναι να καταδείξουμε τις αντιφάσεις αυτής της συζήτησης και να προτείνουμε τρόπους υπέρβασης. Αποψη μας είναι ότι ενώ το βίωμα, η βιωματική γνώση κ.λπ. είναι αναγκαίες αναλυτικές κατηγορίες για την εξέταση διυποκειμενικών σχέσεων και βιόκοσμων, εντούτοις αυτή χάνει ως αναλυτική κατηγορία την ευρετικότητά της και την αναλυτική της ικανότητα, όταν

επιχειρήσει κανείς να αναλύσει τη θεσμική πραγματικότητα (σχολείο, εργασία κ.ά.). Και αυτό γιατί αυτή προσδιορίζεται από δομές που είναι έξω από την διποκειμενική εμπειρία ενώ διεμβολίζεται από αγοραίες πρακτικές. Παρόλα αυτά το βίωμα ως (εν)σωματωμένη κοινωνική εμπειρία συνιστά για το άτομο τη βάση κριτικής οικειοποίησης (appropriation) του κόσμου, και μ' αυτήν την έννοια κοινωνικό κεφάλαιο. Εντούτοις για να κινηθεί το άτομο και σε υπερπεριστασιακά περιβάλλοντα, δηλαδή έξω από τους βίοκοσμους, χρειάζεται να οικειοποιηθεί κριτικά την κυρίαρχη γνώση όπως και τη σχολική γνώση, μετασχηματίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη βιωματική γνώση σε κριτική συνείδηση.

PLENARY SESSION XX

**71. Ίχνη - Πόλεως - Ίχνη - Ανθρώπων - Αισθημάτων Ήχοι;
(Traces - of the City - People's Traces - Sounds Felt?)**

Panagiotis Kanellopoulos & Giorgos Papakonstantinou
University of Thessaly, Greece

Based on Walter Ong's (2001) idea that listening is able to capture the interior without destroying it, we explore the relationship between newspaper texts, city soundscapes and movement. This little project brings together a small team of students who go round the city collecting sounds and words – words that live in people's mouth or on paper. These will be our materials for creating musical and visual micro-worlds which transform the initial traces onto new forms. These sound and visual structures form the basis for a live musical and movement performance which explores the notion of traces. Openness of sound and closeness of visual and written forms are being placed into a fragmented and incomplete dialogue – maybe with the participation of the audience as well.

Η ακοή μπορεί να συλλάβει την εσωτερικότητα χωρίς να την παραβιάζει
Walter Ong (2001: 99)



Σώματα περιφέρονται στην πόλη – μαζεύουν ήχους, νύξεις ηχοτοπίων, και λέξεις, λέξεις που περιφέρονται σε στόματα και έντυπα. Με μια μικρή ομάδα σπουδαστών θα πάμε μια μικρή βόλτα ν’ ακούσουμε τους ήχους της πόλης? και

να μαζέψουμε λέξεις. Κι έπειτα θα φτιάξουμε μουσική και εικόνες με τα «υλικά» που μαζέψαμε. Τα υλικά αυτά έχουν τον τρόπο τους να υποβάλλουν τρόπους επεξεργασίας – όχι πως δεν θα αυθαιρετήσουμε κιόλας. Χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ώστε να φτιάξουμε ηχητικά επίπεδα και να μπορέσουμε να τα επεξεργαστούμε, δημιουργούμε ένα ηχητικό υπόστρωμα. Ένα υπόστρωμα που θα μας βοηθήσει και στην περαιτέρω ζωντανή επεξεργασία της έννοιας του ίχνους ανθρώπων και χώρων. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε βιωματικά το πως η κεντροδοτική λειτουργία των ήχων επηρεάζει τον τρόπο που βιώνουμε τις εικόνες και την κίνηση – και να μετασχηματίσουμε την κλειστότητα εικόνων και κειμένων μέσα από την τοποθέτησή τους σε ανοίκεια περιβάλλοντα και την αυτοσχεδιαστική αντίδραση της ομάδας. Ίσως και του κοινού που το παρακολουθεί.

SESSION XXI

LIVED EXPERIENCE, MULTIMODALITY, EDUCATIONAL MATERIALS AND SCHOOL LITERACY

72. Hypermodality and On-line Educational Materials for Teachers (Υπερτροπικότητα και on-line Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Δασκάλους)

Bessie Mitsikopoulou

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The Internet, as a worldwide literacy practice environment, has created a new situation in communication and has become an educational resource for both teachers and students. In websites, the interaction of different semiotic resources (visual, verbal, audio and kinetic) has given rise to new forms textuality, in terms of informational and design complexity, and has called for new theoretical and methodological accounts which deal adequately with processes of text composition of the various modes. Analysis of these processes (including process of text production and consumption) involves understanding of the semiotic characteristics of the various modes brought together in hypermodal compositions and of their more general semiotic properties which allow them to be related to other semiotic modes (Kress, 2000). It also involves an understanding of websites as fluid hypermedia texts (Djonov, 2007). The notion of hypermodality has been employed by Lemke (2002) to refer to the meaning-making potential of the interaction between the two defining features of hypermedia texts – their hypertextuality and their multimodality, i.e. the interplay of different modes, which in the case of the websites goes beyond the conventions of traditional multimodal genres. A wealth of educational materials for teachers is available on the Internet on a variety of subjects and its impact is yet to be explored. Detailed lesson plans with accompanied handouts and reading texts, streaming videos, interviews, maps, related links are offered with all the suggested materials for teachers who would like to use them. The topics range from the recent Iraq war (Mitsikopoulou & Koutsogiannis, 2007) and global warming to language learning, to name just a few. This paper will focus on some of these websites as case studies and will

attempt to explore the meaning-making potential of these educational materials, the degree of importance assigned to different modes and their combinations, as well as aspects of their hypermodal compositions, including content organization and navigation design. To do so, it will draw on hypermedia design and discourse analysis theories.

73. Multimodality and School Literacy Success: A Critical Analysis of Lived Experience in a Kindergarten Literacy Classroom (Πολυτροπικότητα και Επιτυχία στο Σχολικό Γραμματισμό: Μια Κριτική Ανάλυση του Βιώματος σε μια Προσχολική Τάξη Γραμματισμού)

Marjorie Siegel & Stavroula Kontovourki
Teachers College, Columbia University, USA

Despite a century of debates over the which forms of written language are considered evidence of ‘success’ with school literacy (e.g., letter-sound relations or meanings; rules or inventions), school literacy curricula remain firmly rooted in a verbocentric ideology which privileges language above all other sign systems (Author, 1984, 1995, 2006). This paper examines the lived experiences of two kindergarten children who enacted multimodalities in the context of a mandated monomodal ‘balanced literacy’ curriculum (New York City Department of Education, 2003). Specifically, the purpose of this paper is to contrast cases studies of two children, both of whom enacted multimodalities as part of their participation in school literacy, but only one of whom was considered ‘successful’.

Theoretically, this study is grounded in semiotic perspective on multimodal texts and meaning-making that leans on post-structural notions of positioning. Multimodality means that texts are constructed from multiple symbolic resources—images, gestures, sound, movement as well as language (Author, 1995, 2006; Jewitt & Kress, 2003; Kress, 2003). Understanding children’s lived experience also means understanding how they position themselves in relation to one another and to broader systems of knowledge (Davies, 1994, 2000). Thus, multimodality is enacted within broader social practices and is inextricably linked to power relations that define who gets recognized as successful.

The case studies presented in this paper are drawn from a broader ethnographic study designed to document, describe, and interpret ordinary classroom literacy events in one Kindergarten classroom over a nine-month period. Jewel and Hector, the case study children, were selected on the basis of multiple criteria. Data were collected through participant observation supplemented by artifact collection and conversations with the teacher. Data analysis included a semiotic analysis of the children’s multimodal texts and practices, and post-structural analyses of children’s subject positionings, as well as the interpretation and assessment of their multimodalities.

The analysis of children’s texts and practices demonstrated that both students enacted multimodality through bodily movement and other modalities, and took up different subject positions as they engaged in reading/writing in the regular literacy classroom and the computer lab. However, Hector’s multimodality counted as a legitimate way of doing literacy more often than Jewel’s, while more often than not both children’s multimodal engagement with texts went unnoticed

as the focus remained on written language. These findings draw attention to the contexts of multimodal literacy learning and raise questions about who can be recognized as literate in school.

SESSION XXII

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR AND SEMIOTICS

74. Μόδα, Μεταφορά και Εμπειρία: Σημειωτική Θεώρηση (Fashion, Metaphor and Experience: A Semiotic Approach of Visual Culture)

Maria Chalevelaki
University Lyon II, France

Semiotics is looking for new ways of interaction between perception and the interpretation process. Therefore, emotional implication derives from the experience of “reading”, from textual references that have an impact on the affect (memories, imagination). The practice of experiencing is thus considered as a necessary condition of perception and semiosis.

In this presentation, we will study fashion shows as a semiotic object and more specifically how metaphors – which are structural elements of our thought-function as a basic ingredient of reading and interpretation of this particular visual text. We distinguish two forms of metaphors: the first is about the expression plan, that is the visual aspect of fashion, and the second is about the content, that is the semantic level of fashion, which functions as a strategy of persuasion (of the brand).

The articulation of the multimodal levels of fashion shows (mouvement, music, image), is going to be analysed by the *Gestalt theory* (Gestalt experientielle), and the two French approaches of *semantics interpretation* (sémantique interprétative) and *tensive semiotics* (sémiotique tensive).

Η σημειωτική προσέγγιση ανιχνεύει νέους τρόπους διάδρασης της αντίληψης και της ερμηνευτικής διαδικασίας. Μέσα από το πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική εμπλοκή προκύπτει μέσα από την εμπειρία της ανάγνωσης, με κειμενικές αναφορές που επιδρούν στο θυμικό στοιχείο (αναμνήσεις, ενεργοποίηση της φαντασίας). Η πρακτική του βιώματος εκλαμβάνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση αντίληψης και σημείωσης.

Στην παρουσίαση μας θα μελετήσουμε την επίδειξη μόδας ως ένα σημειωτικό (αντι)κείμενο και πιο συγκεκριμένα πώς η μεταφορά - που αποτελεί δομικό συστατικό της σκέψης μας - λειτουργεί και ως βασικό συστατικό ανάγνωσης-ερμηνείας της. Διακρίνουμε δύο είδη μεταφοράς: Το ένα αναφέρεται στο επίπεδο έκφρασης (plan de l’ expression), δηλαδή στην περίπτωση μας στην οπτική έκφανση της μόδας, και το δεύτερο στο περιεχόμενο (plan de contenu), δηλαδή στο σημασιολογικό επίπεδο της μόδας, ως στρατηγική πειθούς.

Τη διάρθρωση των πολυτροπικών επιπέδων της μόδας (κίνηση, μουσική, εικόνα), θα την ερευνήσουμε με την Gestalt (Gestalt experientielle), καθώς και με την ερμηνευτική σημασιολογία και τη σημειωτική της έντασης.

75. Σημειωτική Ανάγνωση Ιστορικού Ντοκιμαντέρ: Δημοκρατικός Στρατός 1946-1949, Βίωμα και Μεταφορές (Semiotic Analysis of Historic Documentary: Greek, Democratic Army 1946-1949, Experience and Metaphors)

Ifigenia Vamvakidou & Eleni Sotiropoulou

University of West Macedonia, Greece

In an age of corporate consolidation where popular culture is influenced by an elite few with very powerful voices, semiotic analysis is deemed essential for information consumers. Semiotics informs us about a text, its underlying assumptions and its various dimensions of interpretation: semiotics offers us a lens into human communication. It sharpens the consumer's own consciousness surrounding a given text. It informs us about the cultural structures and human motivations that underlie perceptual representations. It rejects the possibility that we can represent the world in a neutral fashion. It unmasks the deep-seated rhetorical forms and underlying codes that fundamentally shape our realities.

Semiotic analysis is a critical skill for media literacy in a postmodern world. In this research we try to 'read' the documentary for 'the democratic army, 1946- 1949' which is a production of the radio/ TV station 902 and its distribution was made by the newspaper *Rizospastis*. In this paper we aim at the social-analysis of visual data. The theoretical field which supports the research comes from the visual semiotics and specifically from the cinematographic analysis as well as from the analysis of narratives.

We focus on the metaphors applied in cinema in the axis of *the war and gender representations* in the period of civil war in Greece. Our main interest refers to the "use" of history data from different transmitters.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η ανάγνωση ενός ντοκιμαντέρ σε μορφή DVD με θέμα «Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας, 1946-1949», το οποίο είναι παραγωγή του «902» και η διανομή του έγινε από την εφημερίδα Ριζοσπάστης. Στόχος της μελέτης είναι η ανάλυση/ανάγνωση του ντοκιμαντέρ σε κοινωνικοσημειωτικό πεδίο. Θεωρητικοί άξονες της έρευνας αποτελούν η θεωρία του βλέμματος, η σημειωτική οπτικού υλικού, η χρήση της εικόνας/του κινηματογράφου ως ιστορικής μαρτυρίας, η αξιοπιστία του οπτικού/κινηματογραφικού υλικού, η ανάλυση βιογραφικών-αφηγηματικών κειμένων μέσω της κειμενικής διάρθρωσης, της δομικής περιγραφής και της αναλυτικής αφαίρεσης.

Η σημειωτική μέθοδος ανάλυσης είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη για να εξερευνά συμπαραδηλωτικές σημασίες (Chandler, 1999). Στην περίπτωση του ντοκιμαντέρ που εξετάζεται στην εργασία, έχουμε συνδυασμό κινούμενης εικόνας και προφορικού λόγου/συνεντεύξεων μέσω των οποίων αποδίδονται τα ιστορικά βιώματα στο επίπεδο της δράσης, αλλά και στο επίπεδο της αρνητικής βίωσης (Schutze, 1982). Ο Μαρκ Φερρό (Φερρό, 2001) αναφέρει μια σειρά κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία οι εικόνες μπορούν να ελεγχθούν όσο αναφορά τη γνησιότητά τους: Πρώτο κριτήριο είναι η γωνία λήψης, Δεύτερο κριτήριο είναι η εστια-

κή απόσταση σε διαφορετικές εικόνες του ίδιου πλάνου, Τρίτο κριτήριο είναι ο βαθμός ευκρίνειας των εικόνων και ο φωτισμός που συνιστούν δείκτη αποκαλυπτικό για τις συνθήκες του γυρίσματος. Ο Ricoeur, διακρίνει δύο τύπους αφήγησης: την αληθινή ή εμπειρική αφήγηση και τη μυθοπλαστική αφήγηση. Η εμπειρική αφήγηση βασίζεται στην Ιστορία για γεγονότα που πραγματικά συνέβησαν, για την υπαρκτή δράση κάποιων ανθρώπων στο παρελθόν. Αντίθετα, η μυθοπλαστική αφήγηση, αγνοεί αυτό το αποδεικτικό ΦΟΡΤΙΟ.

Στην παραγωγή της μυθοπλασίας σημαντικό ρόλο έχουν οι εικόνες, οι οποίες χρησιμεύουν ως «ιστορικά τεκμήρια» και συμβάλλουν για την επιβεβαίωση μιας πληροφορίας, ή αποτελούν «ιστορική μαρτυρία» από μόνες τους. Με την ανάπτυξη του κινηματογράφου ο ιστορικός απέκτησε τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί και την κινούμενη εικόνα, γιατί έγινε αντιληπτό ότι ο κινηματογράφος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πηγή ιστορικών μαρτυριών, όπως και η φωτογραφία. Τα πρώτα κινηματογραφικά είδη που αναπτύχθηκαν μετά τον πόλεμο του 1914-1918 στις βιομηχανικές χώρες ήταν τα «επίκαιρα» και ο «δημοσιογραφικός κινηματογράφος». Στο στάδιο αυτό, ο κινηματογράφος δεν αντιμετωπίζεται ως «πολιτισμικό αντικείμενο», αλλά ως ένα μέσο καταγραφής της κίνησης. Ο κινηματογραφιστής δεν είναι μέλος της άρχουσας τάξης, αλλά ένας «κυνηγός εικόνων», ένας χειρώνακτας και γι' αυτό εκτός από την παραγωγό εταιρία, δεν αναφέρεται ποτέ κάποιος αναγνωρισμένος δημιουργός (Ferro, 2001). Ο θεωρητικός του κινηματογράφου Christian Metz επισημαίνει την αναλογία μεταξύ της κινηματογραφικής οθόνης και του καθρέφτη (Metz, 1975): «μέσω της ταύτισης με το βλέμμα της φωτογραφικής μηχανής, ο θεατής του κινηματογράφου ξαναπαίζει τους ρόλους που ο ψυχαναλυτής θεωρητικός Jacques Lacan ονόμασε - στάδιο του καθρέφτη-ένα στάδιο κατά το οποίο, το να κοιτάζεται στον καθρέφτη επιτρέπει στο παιδί να δει τον εαυτό του για πρώτη φορά σαν κάποιον άλλο, ένα σημαντικό βήμα στο χτίσιμο του εγώ». Για να αποτελέσει ένα κινηματογραφικό έργο, όπως αυτό που παρουσιάζουμε, ιστορική μαρτυρία, πρέπει η ερευνήτρια να γνωρίζει εάν η καταγεγραμμένη εικόνα είναι γνήσια ή παραποιημένη, ώστε να εξυπηρετήσει τους πολιτικούς σκοπούς του παραγγελιοδότη ή απλά του δημιουργού της.

Αποτελέσματα: Στον κινηματογράφο η «μεταφορά εφαρμόζεται όταν υπάρχουν δύο διαδοχικές σκηνές και η δεύτερη λειτουργεί σε σύγκριση με την πρώτη» (Hayward, 1996). Όπως γράφει ο John Fiske «η οπτική γλώσσα που λειτουργεί πιο συχνά μεταφορικά είναι αυτή που χρησιμοποιείται από τους διαφημιστές» (Fiske, 1982). Οι Thwaites et al. γράφουν ότι η μεταφορά μπορεί να συνεπάγεται τη λειτουργία της μεταβίβασης, που μεταφέρει κάποιες ιδιότητες από το ένα σημείο στο άλλο (Thwaites et al. 1994, 46). Στην αναπαράσταση της ιστορίας του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας εντοπίζονται τα εξής σημαίνοντα: Τίτλος-εικονοκείμενο: «Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας 1946-1949». Διάρκεια-χρόνος: 1 ώρα 20 λεπτά και 13.65 δευτερόλεπτα. Αφήγηση-διαμεσολάβηση: Τρεις άντρες και μία γυναίκα (μόνο φωνή, χωρίς εικόνα) εναλλάξ. Βίντεο-ντοκουμέντα-χώρος: Ασπρόμαυρα και έγχρωμα. Ασπρόμαυρα βίντεο: Τοπία (βουνά Γράμμος και Βίτσι). Έγχρωμα βίντεο: Τοπία (βουνά Γράμμος και Βίτσι). Φωτογραφίες-οπτική αναπαράσταση: Ασπρόμαυρες και έγχρωμες. Μουσική και ήχοι. Συνεντεύξεις: Σύνολο εννέα υποκείμενα (επτά άντρες και δύο γυναίκες). Πομποί και διανομείς: Οι συντελεστές της παραγωγής του DVD είναι είκοσι τρεις.

SESSION XXIII
LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND
LITERARY AND ARCHITECTURAL REPRESENTATION

76. Ετεροτοπίες στο Έργο της Ιωάννας Καρυστιάνη: Ετερόφιλες
Αναπαραστάσεις του Βιώματος της Τρέλας στον «Άγιο της Μοναξιάς»
(Heterophilic Representations of the Experience of Madness in the Novel of
Ioanna Karystianis, The Saint of Lonileness)

Vivi Delikari
High School, Greece

In this paper we suggest a sociolinguistic reading of the novel of Ioanna Karystianis, *The Saint of Lonileness*. We apply to the concept of heterotopia, with which Foucault (1970, xviii) redefines the relations between the 'intimate' and the 'other'. According our reading, the text of Karystianis is full of heterotopias, which construct heterophilic representations of the experience of 'madness'. These representations are literary articulated by two different discourses: a discourse about the experience of immigration to Greece during the decade of 90s and a discourse about the experience of madness.

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μια ανάγνωση του μυθιστορήματος της Ιωάννας Καρυστιάνη, ο Άγιος της Μοναξιάς, χρησιμοποιώντας την έννοια της ετεροτοπίας με την οποία ο Foucault (1970, xviii), επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει τις σχέσεις ανάμεσα στο οικείο και το έτερο. Σύμφωνα με την ανάγνωσή μας, το κείμενο της Καρυστιάνη είναι γεμάτο από τέτοιες ετεροτοπίες, που καθιστούν πιο πειστική την περιπλάνηση της γλώσσας στο θρυμματισμένο περίκλειστο τοπίο της τρέλας (Καρυστιάνη, 2003). Αυτοί οι παράδοξοι τόποι, οι ετεροτοπίες, στο συγκεκριμένο κείμενο είναι προϊόν συνάρθρωσης δυο διαφορετικών λόγων: ενός λόγου που ρηματοποιεί όψεις του μεταναστευτικού βιώματος στην Ελλάδα και ενός λόγου που ρηματοποιεί ένα βίωμα τρέλας. Υποθέτουμε, ότι, με τη συνάρθρωση αυτή, το συγκεκριμένο μυθιστόρημα ανιχνεύει τους όρους συγκρότησης σύγχρονων εμπειριών ετερότητας, ενώ παράλληλα υποδεικνύει μια διαχείρισή τους συμβατή με μια «μυθολογία του ανθρώπινου» (Στενού, 1998: 110-113). Η μυθιστορηματική αφήγηση ενόσω αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στην τρέλα ως ετερότητα και στην ετερότητα ως τρέλα, τις καθιστά την ίδια στιγμή οικείες. Φορείς αυτής της οικείωσης είναι λογοτεχνικές μορφές που η μυθιστορηματική τους δράση παραπέμπει «πραγματολογικά» σε μετανάστες και μετανάστριες στην Ελλάδα της τελευταίας δεκαπενταετίας. Η επινόηση ενός είδους προνομιακής επικοινωνίας μεταξύ του ήρωα και των μορφών αυτών συνιστά μέρος του ρηματικού υλικού των ετεροτοπιών και των ετερόφιλων αναπαραστάσεων του βιώματος της τρέλας, σύμφωνα με την ανάγνωσή μας. Η τρέλα ως ετεροτοπία αναπαρίσταται στο μυθιστορηματικό πρόσωπο του Σίμου Σεμερτζίδη, και για τη συγκρότησή της συναρθρώνονται τα εξής «βιώματα»: μια παράδοξη καταγωγή, διαταραγμένες σχέσεις με τη μητέρα, τραυματικές εμπειρίες από το θάνατο του αδελφού και του πατέρα, συμπεριφορές που περιγράφονται ως παράδοξες από τον περίγυρο του νησιού στο οποίο κατοικεί ο πρωταγωνιστής, ανάμεσα στις οποίες και οι αγαπη-

τικές σχέσεις με τους Αλβανούς μετανάστες της περιοχής.

77. Ο Σχεδιασμός ως Αναπαράσταση: Η Χρήση της Πολυτροπικότητας στην Αρχιτεκτονική Εκπαίδευση (Design as Representation: The Use of Metaphor and Multimodality in Architectural Education)

Giorgos Papakonstantinou
University of Thessaly, Greece

Space representation has a major role in architectural design. Representation techniques impose their own logic and models in human experience and design procedure. A designer has the possibilities of freely mixing different media forms and conventions following organizational strategies available for use in new contexts. A multimedia environment requires us to combine modalities and even to create new ones.

In the last few decades the development of audiovisual and digital media offers to architects new tools of design as well as a better understanding of the major shifts in the conception and design of space. New relations between spatial organization principles and data organization are based on the development of a new codification of communication (gesture, index, metaphors) and the introduction into architectural thought of notions such as the human body movement, events and scenarios.

Το θέμα της αναπαράστασης του χώρου είναι κυρίαρχο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, αφού αναφέρεται στους κώδικες επικοινωνίας αλλά και στη διαδικασία σύλληψης και δημιουργίας. Στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό χρησιμοποιούνται μια πλειάδα αναπαραστατικών τεχνικών: σκίτσο, σχέδιο, φωτογραφία, βίντεο, ψηφιακή εικόνα. Κάθε νέο μέσο αναπαράστασης εγκλείει παλαιότερες αισθητικές και τεχνικές αναζητήσεις. Οι διαφορετικές τεχνικές δεν αποτελούν απλά μέσα παραγωγής αλλά παράλληλα επηρεάζουν τον τρόπο αντίληψης του χώρου, του χρόνου, της κίνησης και της ύλης.

Η αντιληπτική λειτουργία δεν είναι μια απλή καταγραφή, μια αντανάκλαση του περιβάλλοντος χώρου, αλλά μια διανοητική επεξεργασία. Συνίσταται σε μια ερμηνεία και επαναδιατύπωση των αντιληπτικών δεδομένων, σύμφωνα με κανόνες και πρότυπα που διαμορφώνονται από την εμπειρία, την παιδεία και επηρεάζονται από παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ψυχολογική διάθεση. Ο ουσιαστικός χαρακτήρας της σχέσης μας με την πραγματικότητα βρίσκεται στα πρότυπα του χώρου και των αντικειμένων, που ο εγκέφαλος δημιουργεί. Επομένως η αναπαράσταση προϋποθέτει μια δημιουργική πράξη, είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της πρόθεσης του δημιουργού.

Μέσα από την όσμωση των παραδοσιακών και νεώτερων τεχνολογιών αναπαράστασης εγκαθίσταται ένα νέο καθεστώς συνείδησης και αντίληψης της πραγματικότητας που έχει επηρεάσει αποφασιστικά τον χαρακτήρα της σύγχρονης αρχιτεκτονικής εκπαίδευσης. Οι οπτικοακουστικές και ψηφιακές τεχνολογίες γίνονται σταδιακά τα κυρίαρχα πρότυπα πρόσληψης του κόσμου. Η παραδοσιακή προσέγγιση της σχέσης μορφής και λειτουργίας εμπλουτίζεται με την ανάλυση

της παραγωγής χώρου από την κίνηση του ανθρώπινου σώματος και με τη χρήση αναλυτικών εννοιών όπως δρώμενο και σενάριο. Η ατομικότητα του παρατηρητή συνδέεται και με την υποκειμενικότητα της αντίληψης, υποκειμενικότητα που στην σημερινή εποχή γίνεται προϋπόθεση διεπαφής (interface) μεταξύ συστημάτων ανταλλαγής και δικτύων πληροφόρησης.

Η νοητική μετακίνηση στα ψηφιακά και δυνητικά περιβάλλοντα βασίζεται σε μια νέα κωδικοποίηση, η οποία χρησιμοποιεί μεταφορές της χωρικής οργάνωσης και αναπτύσσει μια νέα ψηφιακή εργονομία.

PLENARY SESSION XXIV

78. Λόγοι και Στρατηγικές Κατά την Αναπλαισίωση της Πολυτροπικότητας στα Διδακτικά Εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου (Discourses and Strategies in Recontextualizing Multimodality in the Greek Language Textbooks)

Dimitris Koutsogiannis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Recent research on school ‘learning resources’ indicates an increasing turn from writing as the central mode of representation to image (in the case of textbooks) and to moving images and sound (in the case of digital media and the Internet). The question that this presentation tries to examine is what happens in the case when the textbook remains as the one and only learning resource at school. How is the wide turn to multimodality recontextualised in the textbooks? Based on indicative examples from Greek language teaching textbooks of the last twenty years (secondary education), an effort is made to answer the above question taking into account the context of the dominant and emergent literacy teaching discourses and the agency of the authors to provide modern and up to date textbooks.

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στη σημείωση –με τη σημαντική στροφή προς την πολυτροπικότητα- όσο και στις θεωρίες που έχουν σχέση με τη διδασκαλία του γραμματισμού, οι οποίες αναγνωρίζουν και θεωρητικοποιούν μεταξύ άλλων και τη στροφή αυτή προς την πολυτροπικότητα (π.χ. πολυγραμματισμοί). Η έρευνα δείχνει ότι αυτή η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα ενσωματώνεται στην εκπαίδευση με την ευρεία χρήση εικόνων, γραφικών κ.λπ. στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και με την παράλληλη χρήση και άλλων ‘μαθησιακών πόρων’, όπως είναι τα ψηφιακά μέσα και το διαδίκτυο. Το χρονικό αυτό διάστημα της τελευταίας εικοσαετίας συμπίπτει με τρεις εκδόσεις σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο. Με δεδομένες δύο σημαντικές ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την κυκλοφορία ενός υποχρεωτικού εγχειριδίου για

κάθε τάξη και κάθε παιδί και την ανύπαρκτη, σχεδόν, αξιοποίηση άλλων ψηφιακών πόρων κατά το διάστημα αυτό στη διδασκαλία, το ερώτημα που επιχειρείται να διερευνηθεί εδώ φαίνεται εύλογο: σε ποιο βαθμό και με ποια λογική ενσωματώνονται οι μεταβολές που επισημάνθηκαν παραπάνω στις σειρές αυτές των εγχειριδίων; Υποστηρίζεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να διερευνηθεί καλύτερα στο πλαίσιο δύο σημαντικών παραμέτρων: των γλωσσοδιδακτικών λόγων που αποτελούν το υπόβαθρο εντός του οποίου αναπλαισιώνεται η πολυτροπικότητα και των πρωτοβουλιών που αναπτύσσουν οι συγγραφικές ομάδες, προκειμένου να δημιουργήσουν σύγχρονα διδακτικά μέσα. Με άξονα τις δύο αυτές παραμέτρους και με αξιοποίηση θεωριών που προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο της κοινωνικής σημειωτικής και της θεωρίας του Bernstein για τον παιδαγωγικό λόγο, αναλύονται και δίνονται ενδεικτικά παραδείγματα από τα τεύχη των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της νέα ελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου.

79. Narrative Representations of Adult Literacy Learners (Αφηγηματικές Αναπαραστάσεις των Ενήλικων Μαθητών)

Mary Hamilton

Lancaster University, UK

My presentation will focus on the metaphorical narratives of literacy education, especially representations of adult learners. Drawing on an historical database of documents that include media, policy and student generated texts, it will look at stability and change in these narratives, how they are expressed through images, numbers and words, and their relationship to the lived experience of reading and writing in everyday life.

POSTERS

80. «Πατρίδα Είναι η Αγάπη»: Μια Διαπολιτισμική-Πολυτροπική Δράση στο Γυμνάσιο Επισκοπής ('Love is Our Only Country': A Multicultural-Multimodal Project in Episkopi High School)

Nikos Adramis, Anastasia Giannoulaki, Maria Themeli, Popi Leventaki, Despina Mpuroutzika, Katerina Papagrigori, Georgia Markantonatou, Kostas Chalkiadakis & Ilias Michalakos

High School, Greece

Heterogenic and multicultural Greek State Schools are nowadays a fact. Thus, students organized the above action aiming at lessening fear against 'difference' and turning the culturally different individual into a culturally visible one. The action, which took place in our school in 5 May 2008 in cooperation with the University of Crete and the Aristotle University of Thessaloniki, was open to the local, student and University community. It dealt with principles such as experience learning and self-action and included, among others, the following main creations-activities by students:

- Seven kiosks representing seven countries (Albania, Greece, Germany, Italy, Romania, Great Britain, Ukraine) displaying historical, geographical, and cultural data
- Large banner (motto 'Home is where the love is' painted in 7 languages)
- Dramatization of Greek song 'West and East' and Cd including music of the countries.

Η ετερογένεια, η πολυμορφία και η πολυπολιτισμικότητα στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο αποτελούν πλέον πραγματικότητα, από την οποία δε θα μπορούσε φυσικά να διαφοροποιηθεί ούτε το δικό μας σχολείο, το Γυμνάσιο και οι Λυκειακές τάξεις Επισκοπής Ρεθύμνου. Το αδιαμφισβήτητο αυτό γεγονός αλλά και η δική μας αδυναμία να αντεπεξέλθουμε στα νέα δεδομένα μας οδήγησαν στην υλοποίηση μιας διαπολιτισμικής δράσης με στόχο την άμβλυνση του φόβου απέναντι σε καθετί διαφορετικό.

Στα πλαίσια του προγράμματος «ένταξη παιδιών παλλινοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» του Α.Π.Θ και σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Κρήτης στις 15 Μαΐου 2008 πραγματοποιήθηκε ένα διαπολιτισμικό φεστιβάλ στο σχολείο μας. Η δράση έλαβε την εξής μορφή: Με βασικές αρχές τη βιωματική μάθηση, την αυτενέργεια των μαθητών και τη διαθεματικότητα δημιουργήθηκαν επτά περίπτερα τα οποία εκπροσωπούσαν τους τόπους προέλευσης των μαθητών μας (Αγγλία, Αλβανία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Ουκρανία, Ρουμανία). Ανατέθηκε συλλογικά στους μαθητές επτά διαφορετικών τμημάτων η έρευνα και η συγκέντρωση γεωγραφικού, ιστορικού, λαογραφικού, και πολιτισμικού υλικού που αφορούσε τις προαναφερθείσες χώρες. Μεικτές ομάδες μαθητών ξεναγούσαν τους επισκέπτες στα περίπτερα και έδιναν επεξηγήσεις κατά τη διάρκεια του φεστιβάλ. Ως μουσική επένδυση υπήρχε ένα CD με επιλεγμένη μουσική των παραπάνω χωρών του οποίου την επιμέλεια είχαν οι μαθητές μας.

Δημιουργήθηκε επίσης ένα πανό στο οποίο κυριαρχούσε το σύνθημα του φεστιβάλ «Πατρίδα είναι η Αγάπη» σε επτά διαφορετικές γλώσσες. Οι μαθητές επιμελήθηκαν εικαστικά το πανό για τη δημιουργία του οποίου χρησιμοποιήθηκε μεταξύ άλλων η τεχνοτροπία «dripping». Στόχος του πανό ήταν η συνεύρεση και η εμπλοκή των μαθητών στην ενσώματη εμπειρία (βούτηγμα της παλάμης στο χρώμα και αποτύπωση στο πανό).

Πραγματοποιήθηκε ακόμη από ένα πολιτισμικά ετερογενές τμήμα ένα θεατρικό δρώμενο, δραματοποίηση του τραγουδιού «Δύση και Ανατολή» σε στίχους και μουσική του Γ. Γαρεφαλάκη. Η επιλογή του συγκεκριμένου τραγουδιού δεν ήταν τυχαία καθώς μέσα από αυτό διαφαίνονταν αξίες όπως η διακριτικότητα και ο σεβασμός στην ταυτότητα και τη διαφορετικότητα του «άλλου». Βασικός γνώμονας της δραματοποίησης του τραγουδιού και της δημιουργίας του πανό ήταν η πολυτροπικότητα και η ανάπτυξη διαδραστικής σχέσης μεταξύ των μαθητών.

Την ημέρα της πραγματοποίησης του διαπολιτισμικού φεστιβάλ έλαβαν χώρα παράλληλες δραστηριότητες όπως έκθεση χειροτεχνίας και ευρεσιτεχνίας, αγώνες βόλει(μεικτών ομάδων) και σκάκι. Η εκδήλωση ήταν ανοικτή στην τοπική κοινωνία καθώς και στην μαθητική και πανεπιστημιακή κοινότητα.

Απώτερος στόχος και προσδοκία όλων μας ήταν ο πολιτισμικά διαφορετικός στο πολύμορφο σχολείο να γίνει πολιτισμικά ορατός. **«Είναι συναίσθημα**

βαρύτητας και συνάμα λυτρωτικό να εκτιμώ και να μη φοβάμαι το διαφορετικό» Γ. Γαρεφαλάκης.

81. Development of Imagination (Η Ανάπτυξη της Φαντασίας)

Rivka Glaubman & Hamamyah Glaubman

Bar Ilan University Ramat Gan, Israel

The literature on cognitive development focused for a long time on the formal and paradigmatic functions of the mind. Since 1990, Bruner and others directed our thinking to the narrative mode of cognitive functioning. Nevertheless, the general present conceptualization in the literature still assumes that the perception and conceptualization of the real world is primary, and imagination develops from the mental representation of the 'real' as a second phase. We question this assumption and open afresh the question of imagination. What is the nature of this mental activity? What are its functions? How is it achieved? When does it start, and what is the course of its development? The main body of empirical findings and theoretical conceptualization is found in the literature on theory of mind, particularly the literature on representation. Examining this literature reveals inconsistencies, unexplained phenomena, and empirical data (such as early pretense behavior (Orr, 2006)) that do not correspond with the existing theoretical frameworks.

We offer the following evolutionary conceptual framework (based mainly on Greta Fein's works): A preliminary assumption is that the human mind developed evolutionary as a coping and adaptation tool. As such it developed two complementary capacities: The first is an ability to represent the real world in a veridical way. This growing ability for reality testing is an imperative tool for survival. The second capacity, which is not less essential for survival, is an ability to manipulate representations as detached entities from reality, thus enabling a more flexible and creative way of interacting with a constantly changing environment. This capacity makes the mind a much more sophisticated tool of adaptation, by enabling mental processes of predicting, planning, contemplating possibilities, etc.

Thus, we assume that the imaginative mode of mental activity is as primary as the paradigmatic; that it is not derived from the paradigmatic but that both develop in parallel, interacting and mutually enriching each other. The basic claim is that each mental representation has a content component and a qualifier (a kind of a node) that determines its relation to reality. The qualification can range on a continuum from defining a representation unit as representing reality as it is, through assumptions, plans, possibilities and such – which do not claim veridicality but still refer to the objective reality – to metaphor and pure imagination. Thus, two domains develop in our mind in parallel: the real-epistemic, and the imaginative-fictional, which work as complementary parts of one whole. This set of basic conceptions leads to specific interpretations of existing data, theoretical statements, and empirical strategies that are presented in this poster.

82. Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου (Folklore Theatre in some Countries)

Eleni Ioannidou & Ioanna Andreola

High School, Greece

At the 4th high school in Rethymno we implemented a multicultural action project with the subject: 'Popular theatre in different countries of the world'. Our goal was to collect information, pictures and experiences in order to create a leaflet. *Text and picture*. The multimodality is presented in each page of the leaflet. Pictures in a combination with text provide solid information about the heroes and the theatre of each country. Students, that they were involved in the project, created the text, found the photographs or did the paintings and those who had memories they shared them with us. The children's enthusiasm inspired us and supported us till the end of this 'journey'.

Στο πλαίσιο του Επιμορφωτικού Σεμιναρίου με θέμα «Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο)» στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, αναλάβαμε την υλοποίηση διαπολιτισμικής δράσης με θέμα: «Το Λαϊκό Θέατρο σε Χώρες του Κόσμου». Η συγκέντρωση πληροφοριών, εικόνων αλλά και εμπειριών για τη δημιουργία ενός εντύπου, μας βοήθησαν να ταξιδέψουμε στο χρόνο και στο χώρο. *Κείμενο* λοιπόν και *εικόνα*. Αποτέλεσμα; Ένα *πολυτροπικό κείμενο*. Η χρήση μόνο γραπτού λόγου δε θα μπορούσε να δώσει μία ολοκληρωμένη «εικόνα» του λαϊκού θεάτρου και των ηρώων του. Η χρήση εικόνων δε λειτουργεί απλώς συμπληρωματικά, αλλά δίνει ουσιαστικές πληροφορίες για τους ήρωες, τα κοινά στοιχεία μεταξύ τους, την καταγωγή και λειτουργία του θεάτρου. Οι στόχοι της δουλειάς αυτής είναι: (1) η εκπροσώπηση όλων των χωρών προέλευσης των μαθητών μας, (2) η ευαισθητοποίηση της μαθητικής κοινότητας στην κατανόηση της έννοιας «πολυπολιτισμική» κοινωνία, (3) η καλλιέργεια σεβασμού και αποδοχής όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτου φυλής, εθνικότητας, πολιτισμού, (4) η ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και (5) η γνωριμία με την παράδοση. Όσον αφορά την οργάνωση δράσης συγκεντρώθηκαν αρχικά όλα τα μέλη, δόθηκαν διευκρινήσεις για το είδος και το στόχο της δράσης, έγινε ο σχεδιασμός του τρόπου συλλογής των πληροφοριών για τη δημιουργία του εντύπου. Θεωρήσαμε ότι το διαδίκτυο θα ήταν ο πιο ισχυρός πληροφοριοδότης μας. Για κάποιες χώρες στάθηκε αδύνατη η εύρεση πληροφοριών. Ελπίδα μας ήταν οι γονείς, οι συγγενείς, εκπρόσωποι των κοινοτήτων τους, άνθρωποι που μέχρι τότε μας ήταν άγνωστοι αλλά που έφερναν μαζί τους στη χώρα μας βιώματα και παραδόσεις από τους τόπους καταγωγής των παιδιών. Δεν αντιμετωπίσαμε δυσκολίες όσον αφορά την σύσταση της ομάδας και την ανταπόκριση των μαθητών. Το ίδιο σημαντικοί ήταν όλοι οι μαθητές, οι οποίοι μετέφρασαν κείμενα από τη γλώσσα τους, βρήκαν φωτογραφίες ή έκαναν ζωγραφίες και όσοι θυμόντουσαν ή ήξεραν πράγματα, μοιράστηκαν μαζί μας τις αναμνήσεις τους και τα βιώματά τους. Ικανοποίηση στην προσπάθειά μας δεν απέφερε το αποτέλεσμα της δράσης, όσο όλες εκείνες οι μεταξύ μας διεργασίες που συντέλεσαν σ' αυτό. Η επιμονή και ο ενθουσιασμός των παιδιών, μας ενέπνευσαν και μας στήριξαν ως το τέλος.

83. Το Βίωμα του Χρόνου στο Σχολείο στις Ιχνογραφικές και Γλωσσικές Μεταφορές Ελλήνων Μαθητών: Μια Πολυτροπική Μεθοδολογική Προσέγγιση (The Lived Experience of Time in School in Drawings and Language of Greek Students: A Multimodal Methodological Approach)

Michalis Kontopodis, *Humboldt University Berlin, Germany*
Marios A. Pourkos, *University of Crete, Greece*

In this work we present the results of a research on how and why Greek adolescents understand and represent metaphorically in their drawings the time they experience in their everyday school life. In this research is used a multimodal methodological approach (interviews, drawings, metaphorical images, poetry etc). Through the content analysis and the categorization of the research material, it becomes clear how pupils experience their time in their everyday school life as empty time, that has no essential meaning for them. This understanding of time is clearly depicted in the impersonal representation of the pupils and the lifeless drawings of the classrooms. The pupils refer to the stagnation and the passivity of their time in school, in terms of their obligatory engagement in activities that are formed on the grounds of institutional priorities, but not on the grounds of the pupils' personal and body needs. The pupils claim that they follow mechanically an intensive program without being able to handle their time.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με τον τρόπο που ένα δείγμα εφήβων από την Ελλάδα κατανοεί και αναπαριστά μεταφορικά στα ιχνογραφήματα και στο λόγο του το χρόνο που βιώνει καθημερινά στο σχολείο του. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μια πολυτροπική μεθοδολογική προσέγγιση (συνέντευξη, ιχνογραφήματα, μεταφορικές εικόνες, στίχοι, μαντινάδες κ.ά.). Από την ανάλυση περιεχομένου και την κατηγοριοποίηση του υλικού που συγκεντρώθηκε είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό το πώς με τις ιχνογραφικές τους μεταφορές οι έφηβοι βιώνουν τον χρόνο στο σχολείο τους ως χρόνο κενό, αποστερημένο από ουσιαστικά για αυτούς/ες νοήματα. Η αντίληψη αυτή του χρόνου στο σχολείο φαίνεται ξεκάθαρα στην απρόσωπη αναπαράσταση των μαθητών-τριών και στην παρουσίαση των αιθουσών διδασκαλίας ως αιθουσών κενών ζωής. Οι μαθητές-τριες κάνουν λόγο για στασιμότητα και παθητικότητα του χρόνου τους στο σχολείο, στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που ανταποκρίνονται σε θεσμικούς στόχους όχι όμως και στους/τις ίδιους-ες ως πρόσωπα και ως ζωντανά σώματα. Ισχυρίζονται ότι ακολουθούν μηχανικά κάποιο εντατικό πρόγραμμα χωρίς να μπορούν οι ίδιοι-ες να καθορίζουν την διαχείριση του χρόνου τους. Τα αποτελέσματα αυτά δίνουν το έναυσμα για μια κριτική στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και για την εξέταση των δυνατοτήτων για εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση.

84. Ετικέτες των Τεχνολογικών Προϊόντων (Labels of Technological Products)

Theofanis Kounounas
High School, Greece

In the frame of the course of *Technology*, groups of students of the 2nd grade in two colleges (one in Larissa and one in a bordering municipality) participated in a short activity having as subject ‘The presentation of one category of broad use products, from the local market (i.e. dairy-farming, refreshments, stationary etc.)’. The members of the groups formulated a work paper for each product, based on the elements found on every product label. Texts (usually in two languages), icons-signs concerning safety and sanitary conditions of the product, manuals etc. From those elements, they found out that we can have information about the content, the use, etc, of a product by many different ways! After the end of the presentation of these works in class, we handled a questionnaire, so that students can show their own opinion. The aim of this particular effort was to investigate the practical meaning of the package label for the consumer-student, in relation with his everyday use products, or with products.

Στα πλαίσια του μαθήματος ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ, ομάδες μαθητών της Β΄ τάξης, δύο Γυμνασίων -ένα στη Λάρισα και ένα σε όμορο Δήμο-, συμμετείχαν σε σύντομη δραστηριότητα με θέμα: Παρουσίαση μιας κατηγορίας προϊόντων ευρείας κατανάλωσης, από την αγορά του τόπου διαμονής (π.χ. Γαλακτοκομικά, αναψυκτικά, γραφικά κ.λπ). Τα μέλη των ομάδων διαμόρφωσαν φύλλο εργασίας για κάθε ένα προϊόν, με βάση τα στοιχεία που καταγράφονταν, στην ετικέτα της συσκευασίας τους. Κείμενα, δίγλωσσα συνήθως, αλλά και εικονίδια-σήματα για την ασφάλεια και υγιεινή του προϊόντος, τις οδηγίες χρήσης κ. α. Έτσι διαπιστώθηκε, ότι η πληροφόρηση για το περιεχόμενο της συσκευασίας, τη χρήση του κ.λπ, προέκυπτε με πολλούς τρόπους! Με το τέλος της παρουσίασης των εργασιών στην τάξη, διακινήθηκε ερωτηματολόγιο, ώστε οι μαθητές να καταθέσουν την άποψή τους. Σκοπός της συγκεκριμένης προσπάθειας, ήταν να διερευνηθεί η πρακτική σημασία των πληροφοριών της συσκευασίας, για τον καταναλωτή-μαθητή, σε σχέση με τα προϊόντα που χρησιμοποιεί καθημερινά, ή υπάρχουν και τα αναγνωρίζει, στο χώρο που διαβιώνει.

85. Συναισθηματικά Βιώματα και Αυτοβιογραφική Μνήμη: Τρόποι Αναπαράστασης των Συναισθηματικών Εμπειριών (Emotional Experiences and Autobiographical Memory. Ways of Emotional Experiences Representations)

Giorgos Metaxas & Olesia Fentina
University of Cyprus, Cyprus

The purpose of this study is to analyze the semantic structure of meanings (constructs) which refer to emotional experiences. The pictogram method pro-

posed by Luria has been applied in addition with a modification of the Life line” method created by Nurkova. The results show that emotional experiences are illustrated by different means of representation (schemas, scenario, symbols and metaphors) which are interconnected with the person’s experiences. We believe that the explanation of this phenomenon lies in the fact that personal emotional experiences are represented with great mutter of compressed meanings, so they can hardly be expressed or stored in memory with common language means.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η μελέτη των σημασιολογικών χαρακτηριστικών των εννοιών οι οποίες σχετίζονται με συναισθηματικά βιώματα της προσωπικότητας. Αναλύθηκαν ιχνογραφήματα ενήλικων υποκειμένων, όπως και «γραμμές της ζωής» των ίδιων ατόμων. Μέσω των ιχνογραφημάτων δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να προβάλουν άμεσα τα βιώματά τους εικονοποιώντας τα. Επιπλέον τα ιχνογραφήματα υποβοηθούν στην έκφραση των συναισθηματικών εμπειριών του ατόμου μέσω της συμβολοποίησης των βιωμάτων του. Η χρησιμότητα στην περίπτωσή μας αυτής της μεθόδου έγκειται στη δυσκολία που παρατηρείται κατά τη μετάδοση των συναισθηματικών βιωμάτων με άλλους τρόπους, καθώς πρόκειται για πληροφορίες οι οποίες μεταφέρουν «συμπυκνωμένα» νοήματα και δύσκολα βρίσκουν τρόπους λεξικοποίησης. Η μέθοδος των ιχνογραφημάτων όπως αυτή προτάθηκε από τον Λούρια (Khersonsky, 1988) μας δίνει τη δυνατότητα να κρίνουμε τις μορφές αναπαράστασης των εννοιών που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα κατά τη διαδικασία της απομνημόνευσης. Η «γραμμή της ζωής» είναι μέθοδος για τη μελέτη της αυτοβιογραφικής μνήμης (Nurkova, 2000), η οποία μας δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουμε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα «θετικών» ή «αρνητικών» συναισθηματικά βιωμάτων, τα οποία εμφανίζονται ως απομονωμένα γεγονότα ή γεγονότα - χρονικές περίοδοι, συχνότητα γεγονότων (αριθμός γεγονότων συνολικά στην γραμμή, αριθμός γεγονότων ανά περίοδο) και τέλος το μέγεθος της συναισθηματικής φόρτισης του γεγονότος. Η ιδέα της σύνδεσης των δύο μεθόδων έχει διπλό σκοπό: Με τη βοήθεια της μεθόδου «γραμμή της ζωής» αποκτούμε πρόσβαση στα σημαντικά βιώματα του ατόμου με αποτέλεσμα να μπορούμε ακολούθως να επιλέξουμε «εκφράσεις-ερεθίσματα» για τη μέθοδο των ιχνογραφημάτων για τα οποία είμαστε βέβαιοι πως συνδέονται με κάποιο βίωμα του εκάστοτε υποκειμένου. Ταυτόχρονα αποκτούμε τη δυνατότητα στο επίπεδο ανάλυσης των αποτελεσμάτων σύγκρισης των μορφών αναπαράστασης των «εκφράσεων-ερεθισμάτων» με τέτοια χαρακτηριστικά των βιωμάτων όπως η συναισθηματική φόρτιση, ο χρόνος διάρκειας του γεγονότος κ.λπ. Τα αποτελέσματα επιδεικνύουν διαφορετικούς τρόπους απεικόνισης των εννοιών (σχήματα, σενάρια, σύμβολα, μεταφορές), οι οποίοι έχουν άμεση συσχέτιση με το βαθμό εμπλοκής του υποκειμένου στο βίωμα κατά το παρελθόν. Συγκεκριμένα, τα προσωπικά βιώματα εκφράζονται μέσα από καινότροπες μεταφορές και σύμβολα, σε σχέση με την προτίμηση κοινότοπων μεταφορών, σχημάτων και σεναρίων για βιώματα τα οποία δεν είναι τόσο έντονα ή δεν ήταν και τόσο σημαντικά στη ζωή του υποκειμένου. Η μεταφορική «περιβολή» των προσωπικών εμπειριών πιθανότατα εξηγείται με τη δυσκολία μετάδοσης ή φύλαξης προσωπικών νοημάτων με τη χρήση τυπικών μέσων.

86. Η Χρήση της Εικόνας στο Πλαίσιο Ενός Πολυτροπικού Κειμενικού Περιβάλλοντος (Using Pictures in the Context of a Multimodal Text)

Anastasia Papadopoulou

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The aim of this paper is to study the illustrations in the multimodal context of the Greek school textbook for teaching History at the first grade of junior high school. It is claimed that within such an environment the role of pictures is experiential since observing it brings about various feelings which derive from the unconscious association of the picture with personal experience. The methodology employed in this paper was content analysis of the picture in relation with the text. At first, we followed a quantitative approach (counting the number of pictures and classifying them in categories). The next step was qualitative: determining which function each of the pictures serves in relation to the written text (decorative function, representative function, organising function, interpretative function, transformative function).

Το νέο πολιτισμικό τοπίο, που καθορίζεται από την ευρύτατη χρήση της εικόνας σε ποικίλους τομείς, ανάγκασε τους επιστήμονες να εισαγάγουν στο λεξιλόγιό τους τον όρο «πολυτροπικότητα» (multimodality) και να προβληματιστούν για τις παιδαγωγικές και διδακτικές του προεκτάσεις. Οι σημειωτικοί τρόποι που μπορούν να συνδυάζονται σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός, οι χειρονομίες κ.λπ.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση και η μελέτη του εικονιστικού υλικού στο πολυτροπικό περιβάλλον του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η εικόνα λειτουργεί βιωματικά καθώς η παρατήρησή της προκαλεί αντιδράσεις και συναισθήματα τα οποία προέρχονται από την υποσυνείδητη πολλές φορές σύνδεση της εικόνας με προσωπικά σύγχρονα βιώματα.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου της εικόνας σε σχέση με το κείμενο. Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε ποσοτική αξιολόγηση (καταμέτρηση των εικόνων και οργάνωσή τους σε κατηγορίες: φωτογραφίες, νομίσματα, οχυρώσεις, ζωγραφικοί πίνακες, λαϊκές λιθογραφίες (γενική κατηγορία: έργα τέχνης), πολιτικές και διαφημιστικές αφίσες).

Έπειτα, έγινε ποιοτική αξιολόγηση, ώστε να διαπιστωθεί ποια από τις πέντε γνωστικές λειτουργίες υπηρετεί κάθε εικόνα: (1) **Διακοσμητική λειτουργία:** Οι εικόνες στην περίπτωση αυτή έχουν μόνο αισθητική αξία και συνδράμουν απλώς στην ελκυστικότητα του εγχειριδίου. (2) **Λειτουργία παρουσίασης:** Οι εικόνες παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου και επικαλύπτονται με αυτό ή και παρουσιάζουν κάτι περιττό. (3) **Λειτουργία οργάνωσης:** Στην περίπτωση αυτή οι εικόνες προσφέρουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο οργανώνονται τα περιεχόμενα του κειμένου και με αυτό τον τρόπο βοηθούν το μαθητή να συλλάβει τη δομή του κειμένου. (4) **Ερμηνευτική λειτουργία:** Με τη βοήθεια των εικόνων επεξηγούνται και γίνονται πιο κατανοητά ορισμένα σημεία ή ορισμένες

έννοιες του κειμένου, ιδιαίτερα όταν επιδιώκεται ο συνδυασμός τους με όσα έχει μάθει ο μαθητής πιο πριν ή όταν επιδιώκονται αναλογίες με την καθημερινή ζωή. (5) **Λειτουργία μεταμόρφωσης:** Εικόνες που ασκούν αυτή τη λειτουργία προσφέρουν στηρίγματα απομνημόνευσης που βοηθούν το μαθητή να συγκρατεί καλύτερα νέα και περίπλοκα στοιχεία και ιδέες.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η επίδραση των εικόνων ενός σχολικού εγχειριδίου στην αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από τη λειτουργία ή τις λειτουργίες τους στο πολυτροπικό –πλέον– περιβάλλον του εγχειριδίου. Η εικονογράφηση, λοιπόν, ενός σχολικού εγχειριδίου είναι ένα ζήτημα που πρέπει να τύχει συστηματικής έρευνας, καθώς η εικόνα δεν έχει μια αυτόματη μορφωτική επίδραση στο μαθητή. Μόνο κάτω από συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές προϋποθέσεις η εικόνα μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης και να υπηρετήσει τον οπτικό γραμματισμό (visual literacy), που κρίνεται τόσο αναγκαίος για τη διαχείριση των οπτικών ερεθισμάτων στο σύγχρονο «πολιτισμό της εικόνας».

87. Ο Τρόπος Προσέγγισης των Πολυτροπικών Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια του Γυμνασίου (Approaching Multimodal Texts in the New Schoolbooks of Greek Gymnasium)

Anna Paraskevaidi

University of Crete, Greece

The goal of this poster is to present the approaches of multimodal texts in the new schoolbooks of Greek gymnasium. More precisely, we will examine if there is any relation between the ways of approach of these texts by the schoolbooks and the multimodal theory of communication. We will focus our analysis on the questions and activities, which are related to the multimodal texts of the schoolbooks. Does the way of the examination of these texts point out the role and the interaction of all the available semiotic modes at the production of textual meaning or is it focused merely or more on the code of language? Are there any references to the ability of non-verbal semiotic modes to produce meanings and to the ways in which these modes are combined with the language of a text? Do the schoolbooks analyze a multimodal text as discursive practice as well as ‘design’? Do they take into account the communicative context and the textual ‘genre’ of these texts?

Στόχος της αναρτημένης αυτής εργασίας είναι η παρουσίαση των τρόπων με τους οποίους προσεγγίζονται τα πολυτροπικά κείμενα από τα νέα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα θα εστιάσουμε την ανάλυσή μας στη συνάφεια του τρόπου αξιοποίησης και προσέγγισης των κειμένων αυτών από τα σχολικά βιβλία με τη θεωρία της πολυτροπικότητας. Είναι δηλαδή ο τρόπος προσέγγισής τους προσανατολισμένος στην ανάδειξη του ρόλου και της αλληλεπίδρασης όλων των διαθέσιμων σημειωτικών πηγών στην παραγωγή νοήματος των κειμένων ή εστιάζει μόνο ή περισσότερο στο γλωσσικό κώδικα; Υπάρχουν κάποιες αναφορές σχετικά με την ικανότητα των μη γλωσσικών σημειωτικών τρό-

πων να παράγουν νοήματα και να διαπλέκονται με τον γλωσσικό; Αναλύονται οι 'λόγοι' (discourses) και το «σχέδιο» (design) των πολυτροπικών κειμένων; Κατά πόσο διερευνάται η πολυτροπικότητα σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο των κειμένων αυτών και το κειμενικό είδος (genre);

88. Studying the Chronotopicity of Dialogical and Multimodal Meaning Making with Hypermedia in an Educational Context (Μελετώντας τον Χρονότοπο των Διαλογικών και Πολυτροπικών Διαδικασιών Δημιουργίας Νοήματος με τα Υπερμέσα στο Πλαίσιο της Εκπαίδευσης)

Angeliki Polyzou
University of Crete, Greece

The research discussed in this paper aims to investigate the chronotopicity of a teacher's dialogical meaning making processes in order to represent her 'technological pedagogical content knowledge' in her specific socio-historical (educational) context of study, after dialogising with the different multiple tools provided by a multimedia authoring computer package. The research method adopted in this research was 'narrative inquiry'. Further on, the analysis of data revealed the teacher's multiplicity of voices, while she was in the process of multimodal pedagogical meaning making. Her dialogic processes involved negotiations between and resolutions of the tensions of her voices, to be subsequently unified in her hypermedia, multimodal texts. Finally, the implications of this research are discussed in terms of communicative/dialogic processes that would supplement our knowledge about the true nature of teaching and learning with hypermedia technologies.

89. Η Επικοινωνία ως μια Πολυτροπική και Μεταφορική Διαδικασία: Σχέσεις Μεταξύ Σκέψης, Ομιλίας και Χειρονομιών και η Σπουδαιότητά τους στις Διαδικασίες Διδασκαλίας και Μάθησης (Communication as a Multimodal and Metaphorical Process: Relationships Between Thought, Speech and Gestures and Their Significance in Teaching and Learning Process)

Marios Pourkos
University of Crete, Greece

This paper deals with certain basic multimodal and metaphorical dimensions of human communication in the light of an alternative epistemological perspective called *Eco-Bodily-Experiential approach*. By critically discussing the individual subjectivism and the abstract objectivism approaches, we support that context, thought, speech and body expression (gestures) are not separated from each other but they are related and interact in various ways. Based on research (thought, speech, and gesture) data, we present several types of gestures (iconic, metaphoric, deictic, rhythmical, relating) as well as their basic developmental stages (first stage of protogestures and then stage of iconic gestures and abstract

ones). Finally, we discuss results and we mention implications of the multimodal and metaphorical dimensions of communication in an alternative teaching and learning methodology called *Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy*.

Η εργασία αυτή αναφέρεται σε μερικές βασικές πολυτροπικές και μεταφορικές διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας μέσα από το πρίσμα μιας εναλλακτικής επιστημολογικής προοπτικής που ονομάζεται οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση. Στην αρχή παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ της σκέψης, της ομιλίας και της σωματικής σημειωτικής πράξης (χειρονομιών) κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής διαδικασίας. Με μια κριτική αντιπαράθεση προς τις προσεγγίσεις του ατομιστικού υποκειμενισμού και του αφαιρετικού αντικειμενισμού υποστηρίζεται ότι το πλαίσιο, η σκέψη, η ομιλία και η σωματική έκφραση δεν είναι ξεχωριστές, απομονωμένες μεταξύ τους διαδικασίες αλλά συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με σύνθετους τρόπους. Παρουσιάζεται επίσης το πως οι διαδικασίες αυτές διαφέρουν μεταξύ τους και το πως λειτουργούν συμπληρωματικά καθώς παράγεται το σύνθετο πολυτροπικό και μεταφορικό συμβάν της επικοινωνίας (η ομιλία, για παράδειγμα, λειτουργεί γραμμικά, τμηματοποιημένα και κατά κάποιο τρόπο ψηφιακά στο χρόνο ενώ η σωματική έκφραση, οι χειρονομίες αντίθετα λειτουργούν εικονιστικά, αναλογικά, μεταφορικά και μετωνυμικά). Στη βάση των διάφορων ερευνών που έγιναν σχετικά με τις σχέσεις σκέψης, ομιλίας και χειρονομιών παρουσιάζονται οι διάφοροι τύποι χειρονομιών (απεικονιστικές, μεταφορικές, δεικτικές, ρυθμικές και συνδετικές χειρονομίες) καθώς και τα βασικά στάδια ανάπτυξης τους (στάδιο των πρωτοχειρονομιών, στάδιο των απεικονιστικών χειρονομιών και στάδιο των αφαιρετικών χειρονομιών). Στο τέλος, συζητιέται η σπουδαιότητα και οι συνεπαγωγές των πολυτροπικών και μεταφορικών αυτών διαστάσεων της επικοινωνίας στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο πνεύμα μιας εναλλακτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση που ονομάζεται Βιωματική, Ευρετική και Διαλογική/Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική.

90. Η Διδασκαλία και η Μάθηση ως Διαλογική και Πολυτροπική Διαδικασία (Teaching and Learning as Dialogic and Multimodal Process)

Marios Pourkos

University of Crete, Greece

Based on the main dialogic approaches of teaching, learning and development we attempt to step further and broaden this research field by introducing multiliteracy and multi-modality. In our effort to expand dialogism we discuss the importance of voice and appropriation in Bakhtin's work and how his perspective is related to multiliteracy and multi-modality. We also focus on the systematization of the basic dialogic types and practices in classroom. Finally, we reach some methodology conclusions, concerning the learning and developmental process in a school class, in the light of the eco-bodily-experiential approach.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται οι βασικές διαλογικές προσεγγίσεις των διαδικασιών διδασκαλίας, μάθησης και ανάπτυξης και μια προσπάθεια σύνθεσης και διεύρυνσής τους μέσα από το πνεύμα των σύγχρονων ερευνών πάνω στους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα. Στην αρχή παρουσιάζονται η σωκρατική παιδαγωγική προσέγγιση, η παιδαγωγική προσέγγιση του P. Freire, η προσέγγιση του L. Vygotsky και η προσέγγιση του M. Bakhtin. Στη συνέχεια γίνεται μια κριτική στις βυγκοστικιανές ερευνητικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας την προσοχή στο ζήτημα της διαλογικής αλληλεπίδρασης και στο ζήτημα της εσωτερίκευσης. Στην προσπάθεια διεύρυνσης του προβληματισμού της διαλογικής προοπτικής συζητιέται επίσης η έννοια της φωνής και της οικειοποίησης στην προσέγγιση του Bakhtin, το πώς η έρευνα για τους πολυγραμματισμούς και την πολυτροπικότητα μπορεί να συσχετιστεί με τη διαλογική προοπτική του Bakhtin, καθώς και η σύγχρονη συστηματοποίηση σχετικά με τους βασικούς τύπους διάλογου και διαλογικών πρακτικών μέσα στην τάξη: (α) ο διάλογος ως διδασκαλία με πρωτοτυπικό παράδειγμα τη σκαλωσιά, (β) ο διάλογος ως συνομιλία που λειτουργεί ως βάση της διυποκειμενικότητας και (γ) ο διάλογος ως έρευνα και το πώς μέσα από το διάλογο ανακαλύπτει κανείς και μαθαίνει. Στο τέλος, μέσα στο πνεύμα μιας διευρυμένης αντίληψης της διαλογικής και πολυτροπικής προσέγγισης στην εναλλακτική προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης παρουσιάζονται μερικές μεθοδολογικές προτάσεις σχετικά με την έρευνα των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης μέσα στην σχολική τάξη.

91. Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά τις Ιδιαιτερότητες των Παιδιών: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally the Children's Particularities: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy)

Marios Pourkos, *University of Crete, Greece*

Katerina Daskalaki, *"Dancing with Chalmolipi" Centre, Greece*

Children -with or without special needs- and their parents often demand a peculiar type of communication with the teacher. Here we present how we can work with both groups within the perspective of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psycho-pedagogy. Our basic tools in adopting this multimodal approach are play, metaphor and narration. This application aims at introducing communication channels with both groups by using –depending on the case- musical, artistic, narrative, vocal, kinetic and psychodramatic methods and techniques. During the presentation the theoretical background and the methodology of this approach are also mentioned and research data are discussed.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το πώς μπορεί να δουλέψει κανείς ψυχοπαιδαγωγικά και ψυχοθεραπευτικά με τα παιδιά (με ή χωρίς ειδικές ανάγκες) και τους γονείς τους μέσα από την προοπτική της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Το κύριο ενδιαφέρον στην προσέγγιση αυτή εστιάζεται στην ανάπτυξη και αξιοποίηση του προσωπικού δημι-

ουργικού δυναμικού των παιδιών, έχοντας πάντα ως αφετηρία τα ιδιαίτερα εστιακά σημεία της προσωπικής τους έκφρασης και δημιουργίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολυποίκιλους τρόπους δημιουργώντας δυναμικές μεταφορές (πολυτροπικές μεταφορές), οι οποίες ως βασική τους πηγή έχουν ακριβώς τα εστιακά αυτά σημεία της προσωπικής τους έκφρασης και δημιουργίας. Βασικά εργαλεία της πολυτροπικής αυτής προσέγγισης είναι το παιχνίδι, η μεταφορά, η αφήγηση κ.ά. και έχει ως στόχο τη διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας με τη χρήση, ανάλογα με την περίπτωση, τόσο μουσικών όσο και εικαστικών, αφηγηματικών, φωνητικών, κινητικών και ψυχοδραματικών μεθόδων και τεχνικών. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία της πολυτροπικής και μεταφορικής αυτής διαδικασίας είναι ώστε ο χώρος εργασίας με την κατάλληλη πολυαισθητηριακή διαμόρφωση και επιλογή των αντικειμένων να είναι έτσι διαμορφωμένος ώστε να ενθαρρύνει κατ' αρχήν τη συναισθηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα παιδιά και κατά δεύτερον να ενεργοποιεί τη δημιουργική τους φαντασία και δράση. Τότε δημιουργούνται οι ψυχοπαιδαγωγικές και ψυχοθεραπευτικές εκείνες συνθήκες για την ανάπτυξη κινήτρων και ενδιαφερόντων που κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ασφάλεια και να ανταποκρίνονται με τη δική τους αυτενέργεια και δράση δημιουργώντας τις δικές τους μεταφορές. Στην παρουσίαση του θέματος γίνεται αναφορά τόσο στην επιστημολογική/ψυχολογική θεμελίωση της προσέγγισης όσο και αναφορά στις μεθόδους και τεχνικές που ακολουθούνται, αλλά και παρουσίαση συγκεκριμένου υλικού από τα αποτελέσματα της όλης διαδικασίας και του τρόπου εργασίας στην προσέγγιση συγκεκριμένων περιστατικών.

92. Πως Έλληνες Έφηβοι Κατανοούν και Αναπαριστάνουν Μεταφορικά στα Ιχνογραφήματα και στο Λόγο τους το Χρόνο (Greek Adolescents' Perception and Metaphorical Representation of Time in Their Drawings and Speech)

Marios A. Pourkos, *University of Crete, Greece*

Michalis Kontopodis, *Humboldt University Berlin, Germany*

In this work we present the results of a research on how and why a sample of Greek adolescents understand and represent metaphorically, in their drawings and through their speech, the time. In this research is used a multimodal methodological approach (interviews, drawings, metaphorical images, poetry etc). Through the qualitative analysis and the categorization of the content of research material, it becomes clear how adolescents express the time they experience in their everyday life and catch on the 'rhythm' of the modern society they live.

Οι πρόσφατες έρευνες πάνω στην εικονική και μεταφορική σκέψη και λόγο μαρτυρούν ότι η μεταφορά δεν είναι ένα γλωσσικό διακοσμητικό στοιχείο όπως παλαιότερα θεωρείτο, αλλά συνιστά έναν από τους σημαντικότερους τρόπους γνώσης, μια φυσική γνωστική ικανότητα του ανθρώπινου αντιλαμβανόμενου υποκειμένου να προσεγγίζει και να κατανοεί καινούργιες και άγνωστες πτυχές του κόσμου με κατηγορίες ή όρους οικείων σ' αυτόν εμπειριών. Η εικονική και μεταφορική αυτή σκέψη και λόγος συχνά συμπεκνώνει με ιδιαίτερα ευρετικό και αποκαλυπτικό τρόπο τα βιώματα ενός προσώπου σ' ένα συγκεκριμένο τομέα.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας έρευνας σχετικά με τον τρόπο που ένα δείγμα εφήβων από την Ελλάδα κατανοεί και αναπαριστά μεταφορικά σε ιχνογραφήματα και στο λόγο του το χρόνο. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε μια πολυτροπική μεθοδολογική προσέγγιση (συνέντευξη, ιχνογραφήματα, μεταφορικές εικόνες, στίχοι, μαντινάδες κ.ά.). Από την ποιοτική ανάλυση και την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου του υλικού που συγκεντρώθηκε είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό το πώς με τις ιχνογραφικές και γλωσσικές μεταφορές τους οι έφηβοι εκφράζουν το χρόνο που βιώνουν καθημερινά στη ζωή τους, «πιάνοντας τον σφυγμό» της σύγχρονης κοινωνίας· μιας κοινωνίας όπου ο άνθρωπος όλο και περισσότερο εμφανίζεται να «τρέχει» σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί στις αυξημένες υποχρεώσεις μιας εντατικοποιημένης εργασίας και ενός πολύπλοκου πλέγματος αφαιρετικών κοινωνικών σχέσεων.

93. Πολυτροπικότητα και Μάθηση: Από τη Διακειμενική Έρευνα του Γνωστικού στη Βιωματική και Οικο-σωματική Εμπειρία του Επικοινωνιακού - Η Περίπτωση Εφαρμογής Προγράμματος για το Λαϊκό Παραμύθι σε Δήμο (Multimodality and Learning: From Intertextual Cognitive Research to Experiential and Eco-Bodily Lived Experience of Communication – The Case of Application of a Programme Concerning the Folktale)

Dimitris Prousalis
Primary School, Greece

This introduction attempts to present the multimodality and lived experience approach of folktale by the scholars of the last grade of a Primary School. It will be also examined and estimated the pedagogical interaction of their interference related to inter-subjective, psycho-pedagogical, cognitive and communicational processes in the direction of creating conscious relations and personal conceptualization on the meaningful role of folktale. Also it is referenced the passing from the inter-contextual study to the lived-experienced and multimodality approach of the narrative-storytelling way and how that fact influenced the change of the pedagogical atmosphere in the classroom.

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται να παρουσιαστεί η πολυτροπική και βιωματική προσέγγιση γνωριμίας και εμβάθυνσης των μαθητών της ΣΤ τάξης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ταύρου στο λαϊκό πολιτισμό και συγκεκριμένα στο λαϊκό παραμύθι. Θα επιχειρηθεί η διερεύνηση, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση και αποτίμηση των νέων διαστάσεων που πήρε η εμπλοκή τους διυποκειμενικά, ψυχοπαιδαγωγικά, γνωστικά και επικοινωνιακά στην κατεύθυνση της οικοδόμησης συνειδητών σχέσεων και προσωπικών νοηματοδοτήσεων μέσα από την αλλαγή προσωπικών στάσεων. Επίσης γίνεται αναφορά για το πέρασμα από την εφαρμογή συγκριτικής διακειμενικής έρευνας και μελέτης στην παρουσίαση της οικοσωματικής εμπειρίας μέσα από τη βιωματική προσέγγιση της πολυτροπικότητας του αφηγηματικού προφορικού λόγου, του «κειμένου»- του corpus των προφορικών λαϊκών παραμυθιών και η ουσιαστικοποίηση της επίδρασης αυτής

στην αλλαγή της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας της τάξης.

94. Η Χρήση της Μουσικής σε Αυτιστικά Παιδιά: Εναλλακτικός Τρόπος Επικοινωνίας και Μάθησης (Music and Children with Autism: An Alternative Way to Communicate, to Teach and Cure Them)

Chrisovalantis-Spiridon Tsangarakis & Eleni Bochti

University of Crete, Greece

The therapists who use music manage to improve child's cognitive and social abilities. Each session is either individual or collective in dependence on the kind of developmental disorder. In our study, we explain how to use music and which techniques should be followed. The most important point as far as music therapy is concerned, are the «eye contact» and the interaction. Additionally, music can reduce the aggressiveness and increase the adaptation. A lot of children with autism love music because it makes them feel calm and secure.

Στην παρούσα μελέτη θα αναλύσουμε την χρήση της μουσικής σε επίπεδο επικοινωνίας και μάθησης, αλλά και θεραπείας έναντι του παραδοσιακού λεκτικού τρόπου διδασκαλίας. Ως μάθηση ορίζεται η διαδικασία αλλαγής συμπεριφοράς του ατόμου μετά από μία ενεργητική αντιπαράθεσή του με την εξωτερική αντικειμενική πραγματικότητα (Μπασέτας, 1990). Η μουσικοθεραπεία χαρακτηρίζεται από την συστηματική χρήση της μουσικής σε όλες της μορφές της ψυχοπαθολογίας και πρόκειται για μία ολιστική προσέγγιση μέσω της οποίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί η βελτίωση των κινητικών, αντιληπτικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Μια μουσικοθεραπευτική συνεδρία δύναται, ανάλογα με την περίπτωση, να είναι ατομική ή ομαδική και η δομή της διαμορφώνεται με βάση το είδος της αναπτυξιακής διαταραχής. Στις περιπτώσεις παιδιών με αυτισμό, τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από απουσία λεκτικής συμπεριφοράς, καθώς και έντονες τάσεις απομόνωσης, ο θεραπευτής οριοθετεί την έναρξη και τη λήξη της συνεδρίας. Στο υπόλοιπο διάστημα όμως επιτρέπει στο παιδί να δράσει ελεύθερα και να ανταποκριθεί το ίδιο εάν το θελήσει, στο άκουσμα του μουσικοθεραπευτή. Στην εργασία μας, αναλύεται ο τρόπος χρήσης της μουσικής και οι τεχνικές που την συνοδεύουν (Walworth, 2007). Ίσως το σημαντικότερο αποτέλεσμα αυτής της «πράξης» είναι η ανάπτυξη της βλεμματικής επαφής, ανάμεσα σε θεραπευτή και θεραπευόμενο (Lewy & Dawson, 1992) με απόρροια την περαιτέρω επικοινωνιακή τους αλληλεπίδραση. Να θυμίσουμε ότι αρκετά αυτιστικά παιδιά, ειδικά αυτά με χαμηλή λειτουργικότητα, παρουσιάζουν έλλειψη βλεμματικής επαφής, δυσκολία επικοινωνίας, επιθετική συμπεριφορά κ.ά. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Σύμφωνα λοιπόν με τα προαναφερθέντα κρίνεται απαραίτητη η πρώιμη εντατική παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό με εναλλακτικές μορφές παρέμβασης που συμβάλουν στην βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (29ο Συνέδριο Μουσικοθεραπείας του Καναδά, 2002· Handleman & Harris, 2001· Whipple, 2004). Παρουσιάζεται επίσης η εφαρμογή της μουσικής σε παιδιά με αυτισμό ως ανασταλτικός παράγοντας εκδήλωσης επιθετικών και αντιδραστικών μορφών συμπεριφοράς (Brownell, 2003). Η νεότερη βιβλιογραφία μας πληροφορεί ότι τα αυτιστικά παιδιά λαμβάνουν τα μουσικά μηνύματα με προσοχή και προ-

σήλωση αφού τους προκαλεί συναισθήματα ηρεμίας και ασφάλειας. Η παρούσα μελέτη περιγράφει την εναλλακτική μορφή μάθησης, τη χρήση της μουσικής σε παιδιά με αυτισμό, θέλοντας να προωθήσει την ιδέα ότι η μάθηση είναι ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο και η αποκλειστική χρήση των παραδοσιακών μεθόδων δεν συνάδουν σε ένα σύγχρονο σύστημα διαπαιδαγώγησης. Ο δάσκαλος και τα προγράμματα που εφαρμόζει πρέπει να είναι ευέλικτα (Κουρκούτας, 2007) και προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες και δεξιότητες του παιδιού.

95. Pedagogy for Social Integrity: A Case of Thai- Myanmar at Ranong Province, Thailand (Παιδαγωγική για Κοινωνική Ολοκλήρωση: Μια Περίπτωση του Thai- Myanmar στην Επαρχία Ranong της Ταϊλάνδης)

Jitjayang Yamabhai
Mahidol University

A stream of immigrant workers from various ethnic groups in Thailand nowadays is undeniable as they are vital to Thai economy. But the problem occurred is that these migrant workers created the feeling of distrust among Thai people which leads to prejudices and cultural conflicts. So the question is how education integrates these groups of different people. This paper presents the pedagogical practice of a school in Ranong province which managed classes for Thai students and various groups of Myanmar students. The study applies Basil Bernstein's sociology of education concepts such as pedagogy discourse, classification and framing and the concepts of multicultural education as framework of study. The study found that the school has managed the multicultural classes, applying the pedagogic discourse that is: Instructional discourse in everyday life skills and learning from different experiences; Regulative discourse in embedding the rules of living together in equity. The schooling needs to pay attention to experiences and the meaning to different experiences of diverse cultural approaches. Communication in class should be multilingual, as primary role of education is the recontextualisation of Thai and Myanmar students and create integrity to the society as a whole.

PLENARY SESSION XXV

96. Theories of Teaching, Learning and Assessment in the Context of a Social Semiotic Theory of Metaphor (Θεωρίες της Διδακτικής Μάθησης και Αξιολόγησης στο Πλαίσιο μιας Κοινωνικής Σημειωτικής Θεωρίας της Μεταφοράς)

Gunther Kress
University of London, UK

Teaching and Learning are instances of communication. Communication is semiosis in (social) practice, and in that, it is the making of meaning through the making of signs. In Social Semiotic Theory signs are always newly made - rather

than used - in response to the contingencies of the moment of communication. In effect, each sign, newly made, is a metaphor which represents the interest of the maker of the sign at that moment.

Teaching and learning are no exception in this. Teachers make complexes of signs for their students and offer these to students. They in turn make their new signs from the materials offered by their teachers. That is a somewhat different notion of learning than the one more usually held. It raises the issue of assessment in sharp form. In particular it asks what means are available to teachers for making assessments (as valuations) of their students' semiotic work. Treating the students' work as metaphors which are expressive of the students' interest requires a quite different view of students and poses difficult questions about forms and purposes of teaching and learning.

In the talk I explore these ideas and suggest that on the one hand they force us into a different view of learning, and the evaluation of learning while at the same time, on the other hand, they provide a frame of thinking about all communication and all the forms of (e)valuation in which we are constantly engaged in everyday interactions.

PLENARY SESSION XXVI MUSIC-DANCE HAPPENING

97. Experiencing Oriental Rhythm and Dance (Βιώνοντας και Επικοινωνώντας στο Ρυθμό και το Χορό του Οριεντάλ)

Kivelis' Dance Group

Natalie Tsoura, *Oriental Dance Specialist*

Belly dance is the oldest women's dance still surviving today. It derives from an era when fertility rites were carried out. The role of fertility was very important in the ancient world, incarnated in the face of the Great Goddess, who held different names from place to place: for example, Isis, Parvati, Osiris, Cybele, Rhea, Aphrodite and Astarte.



The goddess was responsible for the functioning of Earth, the harvest, the production of crops, the seasons of the year and she cared for the perpetuation of mankind. In the Temples of the Great Goddess there were priestesses who looked after the temple and adopted the ways and behaviors of the Holy Goddess. In the rituals honouring the Goddess, the priestesses always included a sacred dance, focused at the area of the belly, which was considered the source of divine fertility. This dance was the duty of every priestess, concerning only the women and

forbidden to be watched by men. The musical instruments accompanying this dance, were mostly drums and cymbals. The cymbals, used throughout the ages, are small metallic plates, worn through the first and the third finger and played by the dancers themselves. Some of these instruments date back to the times of the



ancient Greeks – 3000 BC. In Arabia, and East Africa women danced around a woman giving birth. In Egypt today, there is a custom of having a dancer in wedding and it is considered to be good luck if the bride and groom touch the dancer's belly. The Belly Dance is especially designed for the female body. It settles the right flow of energy and most importantly it makes a woman love herself and appreciate her part in life and creation.

Ο χορός της κοιλιάς είναι ένας από τους αρχαιότερους χορούς που επιβιώνει και αναβιώνει στις μέρες μας. Προέρχεται από πανάρχαιες λατρείες της γονιμότητας, όπου ο ρόλος της γονιμότητας ενσαρκωνόταν στο πρόσωπο της Μεγάλης Θεάς. Μιας Θεάς που είχε πολλά ονόματα όπως, Ίσις, Παρβάτι, Όσιρις (Ινδία, Μεσοποταμία), Κυβέλη (Φρυγία), Ρέα, Βριτόμαρτυς (Μινωική Κρήτη) Αφροδίτη (κλασσική Ελλάδα) κ.ά. Η θεά ήταν υπεύθυνη για την σωστή λειτουργία της γης, για την συγκομιδή, την παραγωγή, ρύθμιζε της εποχές του χρόνου και φρόντιζε για την διαιώνιση του ανθρώπου. Στους ναούς της Μεγάλης Θεάς υπήρχαν ιέρειες οι οποίες φρόντιζαν το ναό και εκπροσωπούσαν την θεά, υιοθετώντας τους τρόπους και τη «συμπεριφορά» της. Μέσα στις τελετές προς τιμήν της συμπεριλαμβανόταν ένας ιερός χορός που έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην περιοχή της κοιλιάς, όπου ήταν και η πηγή της θεϊκής γονιμότητας. Για αυτό και η ονομασία που ταιριάζει είναι χορός της γονιμότητας αλλά δεν συνηθίζεται και έτσι ίσως θα μπορούσαμε να πούμε ότι η γενική έννοια ανατολίτικος χορός (oriental) εκφράζει καλύτερα το είδος αν και χοροί γονιμότητας που στηρίζονται περίπου στην ίδια τεχνική, αλλάζοντας μόνο το είδος της μουσικής και του ρυθμού, συναντιούνται σε όλο τον κόσμο. Τα όργανα που συνήθως χρησιμοποιούνται στους χορούς αυτούς είναι κυρίως τύμπανα και κύμβαλα. Τα κύμβαλα είναι από τα αρχαιότερα όργανα των αρχαίων Ελλήνων και πιο συγκεκριμένα πρωτοβρέθηκαν στη Μινωική Κρήτη (3000 π.Χ.). Είναι ένα ζευγάρι μεταλλικά μικρά πιάτα, περασμένα στο 1ο και 3ο δάχτυλο του χεριού, που κρούονται μεταξύ τους και παίζονται από της ίδιες τις χορεύτριες. Υπάρχει μια παραλλαγή του μύθου που λέει ότι όταν η θεά Ρέα έκρυψε τον γιο της τον Δία, στο Ιδαίον Άντρον, για να μην τον βρει ο πατέρας του ο Κρόνος και τον φάει, έβαλε έξω από την σπηλιά τους συνοδούς της, τους Κουρήτες και ιέρειες/χορεύτριες να παίζουν κύμβαλα και τύμπανα ώστε να μην ακούγεται το κλάμα του μωρού... Ίσως να είναι και ο ίδιος εκείνος ο χορός που χόρευαν γυναίκες προς τιμήν του θεού Διόνυσου/Ζαγρέα, θεού της βλάστησης, της πνευματικής έκστασης και του Θεϊκού έρωτα. Σε πολλά αρχαία σχέδια σε αγγεία (όπως επί παραδείγματι σ' ένα δαχτυλίδι που βρέθηκε στον

Κάτω Ζάκρο της Κρήτης από την Μινωική εποχή, απεικονίζονται τρεις χορεύτριες) και σε αρκετά ανάγλυφα διαφαίνονται σχετικές κινήσεις και χορευτικά σχήματα του είδους. Όμως έχουμε αναφορές και από αρχαίους συγγραφείς, όπως ο Αθηναίος και ο Πολυδεύκης (1ος –3ος μ.Χ. αι.).

SESSION XXVII

METAPHOR, MULTIMODALITY AND COMMUNICATION AND EXPERIENTIAL LEARNING IN THE CONTEXT OF EDUCATION

98. Βιωματική Μάθηση και Μεταφορά: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Επιστημολογίας της Ψυχολογίας (Experiential Learning and Metaphor: An Alternative Approach in Teaching Epistemology of Psychology)

Theano Michelaraki
University of Crete, Greece

This presentation suggests an alternative method of organizing the teaching process by using metaphor in the subject of epistemology in Psychology. This method describes how a group of psychology students made an attempt to conceptualize and form in pictures their scientific knowledge by creating a fairy tale, in a collective, participatory and dialogical way. This particular teaching approach criticizes the mechanical reproduction of information and suggests the comprehensive and critical confrontation of knowledge through the activation of imagination and creativity. The presentation underlines the limits and the perspective of formalistic experiential learning respectively, as well as metaphor during the construction of personal epistemology in the educational context of psychology students.

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μια εναλλακτική μορφή οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της χρησιμοποίησης της μεταφοράς στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος *Επιστημολογία της Ψυχολογίας* στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το παράδειγμα της δημιουργίας ενός παραμυθιού στο πλαίσιο μιας ομάδας φοιτητών, που επιχειρούν να συνδέσουν τις επιστημονικές γνώσεις τους με συγκεκριμένα αισθητηριακά απεικασματα (εικόνες και πλοκή του παραμυθιού) σε ένα συλλογικό, συμμετοχικό, διαλογικό πλαίσιο. Η εν λόγω διδακτική προσέγγιση εδράζεται στην παραδοχή ότι το ζητούμενο της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι η μηχανική απομνημόνευση και αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά η κατανόηση, η κριτική αντιμετώπιση της παρεχόμενης γνώσης, η ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων.

Στην εισήγηση τίθεται το ζήτημα των δυνατοτήτων και των ορίων χρησιμοποίησης της βιωματικής μάθησης και της μεταφοράς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της συμβολής της εν λόγω μορφής μάθησης στο μετασχηματισμό της προσωπικής επιστημολογίας των μελών μιας ομάδας. Τίθενται,

επίσης, ερωτήματα σχετικά με τις διαδικασίες διαμόρφωσης επιστημονικών εννοιών, τις δυνατότητες διαμόρφωσης δημιουργικής μετασχηματιστικής μάθησης, αλλά και τους περιορισμούς της φορμαλιστικής μάθησης. Επίσης, εγείρονται τα ερωτήματα σχετικά με τη σημασία αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης και της μεταφοράς στο πλαίσιο της εκπαίδευση των φοιτητών των Τμημάτων Ψυχολογίας.

99. Έμπρακτος Λόγος και Ενεργητική Μάθηση: Πολυτροπικότητα και Προσανατολισμένη στην Πράξη Παιδαγωγική (Concrete Reason and Active Learning: Multimodality and Praxis-Oriented Education)

Panos Polichronopoulos & Vassilis Samaras

University of Patras, Greece

Studying, for years now, the way the Greek Educational System functions, we have concluded that the study of the applied reason (activated or reason in action) is neglected, in contrast to the theoretical (inactivated or reason in passivity), which is overvalued. Language is taught in an abstract manner without regard to concrete applications and its manifestations in the material world. In this study we shall seek out the pedagogically proper ways of teaching and learning both the abstract and the concrete, the immaterial and the material reason, or logos in Greek, the connection between the multimodality and praxis-oriented education, in pre-school and in the primary grades.

Στην σύνθετη αυτή μελέτη και εμπειρική έρευνα διερευνούμε τις μορφωτικές δραστηριότητες της ενεργητικής μάθησης, η οποία είναι διαφορετική από την παθητική. Σκοπός της χρησιμοποίησης των πολυτροπικών, ήτοι διανοητικών, βιωματικών και πραξιακών τρόπων μάθησης είναι να καταστεί σαφές πώς, διά φαινομενικώς απλών κατασκευών ή συνδυαστικών πράξεων, είναι δυνατόν να «διδασχθούν», ήτοι να αποκτηθούν πολλές γνώσεις και να καλλιεργηθούν πολλές ικανότητες, διά της αυτενέργειας των παιδιών.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι να καταδείξουμε ότι το κατασκευάζειν έλλογα αντικείμενα είναι μία πολυτροπική μάθηση, ένας τρόπος ενεργητικής μάθησης, ο οποίος βοηθά τα παιδιά: (α) να αυξήσουν τις γνώσεις τους περί ορισμένων λογικο-μαθηματικών σχέσεων και περί συγκεκριμένων φυσικών φαινομένων, (β) να ασκήσουν τον νου τους στην χρήση της αυστηρής λογικής πορείας, ακολουθίας και συνεπαγωγής, (γ) να χρησιμοποιήσουν και να τροποποιήσουν ή να επενεργήσουν επί υλικών, και (δ) να χειρισθούν εργαλεία και να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους για να ποιήσουν, να επι-δράσουν επί της υλικής υφής και της μορφής της πραγματικότητας, και συνεπώς, να την μεταβάλλουν επωφελώς γι' αυτούς. Ως υλικό χρησιμοποιούμε μακροχρόνιες μελέτες και έρευνες - εμπειρικές, βιωματικές και συμμετοχικές - οι οποίες άρχισαν περί το 1995, περί του εμπράκτου λόγου, της ενεργητικής μάθησης και της πολυτροπικότητας μιας προτεινόμενης πραξιο-κεντρικής παιδαγωγικής. Για την μελέτη των ερωτημάτων αυτής της μελέτης κάναμε χρήση πολλών μεθόδων. Χρησιμοποιήσαμε την ιστορική μέθοδο, την μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, την μέθοδο της θεωρητικής

έρευνας, την διαλογιστική μέθοδο, διάφορες εμπειρικές μεθόδους. Δεν αρκεστήκαμε μόνον σε αμετοχικούς τρόπους μελέτης. Συμμετείχαμε οι ίδιοι στην κατασκευή αντικειμένων μαζί με τους φοιτητές μας, συνεργαζόμενοι και αλληλοπαρατηρώντας τις εργασίες μας. Χρησιμοποιήσαμε, τέλος, και την μέθοδο της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης, προκειμένου να οδηγήσουμε τους φοιτητές μας σε γνωστικό αδιέξοδο και να διαπιστώσουμε τις αντιδράσεις τους, μετά την υπόδειξη του σωστού τρόπου. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής είναι: (1) Είναι δυνατόν να διδαχθεί/προαχθεί ένας συνολικός τρόπος σκέψης και δράσης, τον οποίο ονομάζουμε «ενεργό» ή «επιχειρησιακό». (2) Η σπουδή των παραχθέντων αντικειμένων, δίνει την δυνατότητα να μελετήσουμε την ποιότητα του λογισμού στην «αντικειμενοποιημένη» μορφή της: μελετώντας τον «ορατό», «εξωτερικευμένο», εμπραγματωμένο λόγο, κατανοούμε/γνωρίζουμε καλύτερα τον «αόρατο», «εσωτερικό» λόγο. (3) Επισημαίνοντας τα λάθη, όπως αυτά εμφανίζονται στο τεχνούργημα, τον «εξωτερικό» λόγο, είμεθα σε θέση να τροποποιήσουμε το απείκασμα, τον «εσωτερικό λόγο», και να τον διορθώσουμε. (4) Η αμφίδρομη πορεία από το νοεόν εις το ποιείν, και από το ποιείν εις το νοεόν είναι διαρκής και αδιατάρακτη, ενώνουσα λειτουργικώς την βουλευτική, την διανοητική και την διαπραξιακή πλευρά της υπόστασης του ανθρώπου.

100. Προσεγγίζοντας Πολυτροπικά και Μεταφορικά τις Διαδικασίες Ηθικής Μάθησης και Ανάπτυξης: Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής (Approaching Multimodally and Metaphorically Moral Learning and Development Processes: An Application of Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy)

Marios Pourkos

University of Crete, Greece

This paper presents an example of the alternative multimodal perspective of the Experiential, Heuristic and Dialogic/Communicative Psychopedagogy in relation to adolescents and university students' moral learning and development. The process described here shows how moral learning and development can be achieved in an alternative way through metaphors, narratives and scenarios based on persons' motivation, interests and inclination, difficulties and every day dilemmas. The main 'tools' for this approach are the dialogue, the narration and moral dilemma scenarios of real life. These dilemmas are discussed and analyzed in the group, thus, offering group members the ability and the means to work on them in various ways (multimodally) using several 'performance' techniques (body, movement, drama, voice, music). The paper also includes the epistemological/psychological theoretical background of this application, as well as presentation of research data and methodology.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της εναλλακτικής προοπτικής της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής σε σχέση με την ηθική μάθηση και ανάπτυξη των εφήβων και

φοιτητών. Στην αρχή, σε κριτική αντιπαράθεση προς τις προσεγγίσεις ηθικής ανάπτυξης του Piaget, του Kohlberg και της Gilligan, παρουσιάζεται η εναλλακτική προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε σ' ένα πρόγραμμα ηθικής μάθησης και ανάπτυξης των εφήβων και φοιτητών στο πνεύμα της πολυτροπικής προσέγγισης της Βιωματικής, Ευρετικής και Διαλογικής/Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το πώς με τη χρήση μεταφορών, αφηγήσεων και σεναρίων με δομή (πλοκή) που αντλείται από τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δυσκολίες και κυρίως από τις πραγματικές σκηνές ή καταστάσεις της καθημερινότητας των ατόμων μπορεί να δουλέψει κανείς εναλλακτικά τις διαδικασίες ηθικής μάθησης και ανάπτυξης. Βασικά εργαλεία της προσέγγισης είναι ο διάλογος, η αφήγηση και η κατασκευή σεναρίων στη βάση πραγματικών ηθικών διλημάτων των ατόμων. Τα διλήμματα αυτά συζητούνται και επεξεργάζονται ομαδικά, δίνοντας συγχρόνως στα άτομα τη δυνατότητα και τα μέσα να τα δουλέψουν με διάφορους τρόπους (πολυτροπικά), κάνοντας χρήση διάφορων αναπαραστατικών τεχνικών (σωματικών, κινητικών, μουσικών, εικαστικών, φωνητικών, δραματικών κ.ά.). Στην παρουσίαση του θέματος γίνεται αναφορά τόσο στην επιστημολογική/ψυχολογική θεμελίωση της προσέγγισης όσο και η παρουσίαση συγκεκριμένου υλικού από τον τρόπο εργασίας. Από την παρουσίαση ευαισθητοποιείται κανείς για το πώς οι πολυτροπικές προσεγγίσεις με την κατάλληλη επιστημολογική και ψυχοπαιδαγωγική τους πλαισίωση βοηθούν στην ενεργοποίηση των διάφορων ψυχολογικών διαδικασιών του ατόμου (προσοχή, φαντασία, μνήμη κ.λπ.) και ιδιαίτερα της υποκειμενικότητας και των συλλογικών δημιουργικών του δυνατοτήτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη (διεύρυνση ή εκλέπτυνση) της κοινωνικο-ηθικής του δεκτικότητας.

101. Ορίζοντας την Επικοινωνιακή Διάσταση του Λαϊκού Παραμυθιού: Από την Διαλογική Προσέγγιση και την Εσωτερική Συνομιλία του Παραμυθά στην Πολυτροπική, Μεταφορική και Βιωματική Αφήγηση της Ιστορίας (Determining the Communicative Dimension of Folktale: From Dialogic Approach and Inner Conversation of Fairy Teller to Multimodal, Metaphorical and Experiential Narration of History)

Dimitris Prousalis
Primary School, Greece

With this introduction is attempted the reference of the modern storyteller's way to pass from the dialogical polyphony approach of the folktale to the multimodality access of his object. Also how, by using his multiple intelligence, the storyteller activates and is based on his living experience and metaphorical access in order to appropriate the tale. In this way the narrative-storytelling event as a performance takes the form of a multimodal cultural artifact related to ecological, dialogical, inter-subjective, psychological and communicative processes.

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται να γίνει αναφορά του τρόπου με τον οποίο ένας σύγχρονος αφηγητής-παραμυθάς περνάει μέσα από τη διαλογικότητα της συνειδητούς σχέσης επιλογής και την πολυφωνική συνομιλία με το σώμα της

ιστορίας του λαϊκού παραμυθιού στην πολυτροπική προσέγγιση του αντικειμένου του. Πώς με οδηγό την ανάπτυξη κι αξιοποίηση της πολλαπλούς νοημοσύνης του ενεργοποιεί διαφορετικά αντιληπτικά συστήματα και στηρίζεται σε βιωματικές και μεταφορικές διαδικασίες οικειοποίησης της ιστορίας που αναδεικνύεται μέσα από τη συμβιωτική σχέση της αφήγησης σε πολιτισμικό γεγονός ανάγκης με διυποκειμενικές, οικο-σωματικές, ψυχολογικές και επικοινωνιακές διαστάσεις.

SESSION XXVIII

LIVED EXPERIENCE, METAPHOR, MULTIMODALITY AND LEARNING PROCESSES – VIRTUAL EXPERIENCE VS LIVED EXPERIENCE

102. Πολυτροπικές Προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο: «Ανάγνωση» και Δημιουργία Αφίσας (Multimodal Approaches in Preschool: ‘Reading’ and Creation of a Poster)

Rachil Martidou & Efi Goti

School Advisor, Greece

For many years, the spoken language was the only way of transferring the meaning of the texts. In the last years the development of technology has set a new situation: the information is a result of many modes. The text is becoming multimodal. According to the theory of multimodality, every text is a multiple system of modes. That development has also influenced the preschool setting. The aim of this study was to produce and assess a multimodal text. More specifically, we wanted: (a) to find out whether the multimodality is essential and (b) to study the quality of such a ‘reading’ approach. In our announcement we will present the ‘reading’ of a poster.

Για πολλά χρόνια η γλώσσα αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο μετάδοσης του νοήματος ενός κειμένου, όμως την τελευταία δεκαπενταετία η ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει διαμορφώσει μια νέα κατάσταση στο σχολικό σκηνικό όσον αφορά τα κείμενα. Η μετάδοση της πληροφορίας και του νοήματος στην σημερινή κοινωνία δεν είναι πλέον αποτέλεσμα ενός σημειωτικού τρόπου. Η πληροφορία αντλείται από κείμενα τα οποία χρησιμοποιούν εκτός από τα γλωσσικά στοιχεία και άλλους σημειωτικούς τρόπους (modes). Το κείμενο τείνει να γίνει πολυτροπικό, καθώς όλο και περισσότερες τροπικότητες συνεργάζονται σε μια επικοινωνία που καθίσταται πολυμεσική (Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) και σύμφωνα με τη θεωρία της πολυτροπικότητας κάθε κείμενο αποτελεί ένα πολλαπλό σύστημα σημειωτικών τρόπων. Στα πολυτροπικά κείμενα δεν χρησιμοποιείται ένας μόνο κώδικας για να μεταδώσει τα σημαινόμενα αλλά πολλοί (μορφοποίηση χαρακτήρων, χρώματα, ήχος, βίντεο, υπερδεσμοί κ.ά.). Η εξέλιξη αυτή δεν ήταν δυνατόν να αγνοηθεί από το χώρο του νηπιαγωγείου. Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η παραγωγή πολυτροπικού κειμένου και η αξιολόγησή του. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε να εξακριβωθεί εάν η πολυτροπικότητα είναι ουσιαστική, και

όταν γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας να μελετηθεί η ποιότητα της αναγνωστικής προσέγγισης από παιδιά νηπιαγωγείου καθώς και της παραγωγής παρόμοιων κειμένων. Θα παρουσιαστούν οι τρόποι «ανάγνωσης» αρίστας ενός ημερολογίου του εμπορίου και η παραγωγή επίσης ημερολογίου (χρώμα, σχήμα σύμβολα, γραπτός λόγος) από τα ίδια τα παιδιά. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες και η επιτυχημένη υλοποίησή του ανέδειξε την ανάγκη εξοικείωσης των παιδιών με πολυτροπικά κείμενα προκειμένου να λειτουργήσουν στο περιβάλλον.

103. Δυνητικά Βιώματα στις Δυνητικές Κοινότητες: Βιώματα στο facebook vs. Βιώματα στο Φυσικό Κόσμο (Virtual Lived Experience in Virtual Communities: Facebook Lived Experience vs. Face-to-Face Lived Experience)

Alexis Brailas
High School, Greece

Virtual communities are today a dynamic emerging reality in cyberspace. Social networking environments like myspace, facebook and youtube, have created a virtual space, where social interactions are taking place mediated by the new communication technology with great success. Regulatory structures, company practices, technological parameters, implicit and explicit behavior control mechanisms are constantly defining and negotiating the ways of interaction between individuals in cyberspace. At face-to-face communication, lived experience cannot exist without the act, the interaction or the active reaction of the human body and the involvement of the human sensory systems responding to environmental agents. As a result of technology mediation there is a reduction in of sensory information communicated in a virtual interaction. Older virtual environments offered communication only via text. Due to technological improvements today more sensory information is transmitted easily, like pictures, sounds, video of lower or higher quality. However interactions requiring direct body contact are missing (hugs, kisses, smell, flavours). On the other hand, a facebook user may feels that is entering a space full of meanings and reasons. A space full of actually lived experiences. Is it possible to have a real lived experience in a virtual community like facebook? Is there any real difference between the lived experience in a face-to-face world and in a virtual environment? Are there different qualities in the virtual lived experience?

Οι δυνητικές κοινότητες (virtual communities) αποτελούν σήμερα μια δυναμικά αναδυόμενη πραγματικότητα στον κυβερνοχώρο. Τα περιβάλλοντα κοινωνικής διαδίκτυωσης (social networking), όπως το myspace, το facebook και το youtube, δημιουργούν ένα δυνητικό χώρο για την πραγματοποίηση κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας, γνωρίζοντας τεράστια επιτυχία. Κανονιστικές δομές, εταιρικές πρακτικές, τεχνολογικές παράμετροι, ρητοί και άρρητοι μηχανισμοί ελέγχου της συμπεριφοράς καθορίζουν και διαπραγματεύονται συνεχώς τους τρόπους επαφής και αλληλεπίδρασης των ατόμων στον κυβερνοχώρο. Στον φυσικό κόσμο το βίωμα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την

επενέργεια και αλληλεπίδραση ή την ενεργητική αντίδραση του ανθρώπινου σώματος και των αντιληπτικών συστημάτων ενός ατόμου με τα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντός του. Ένα αποτέλεσμα της τεχνολογικής διαμεσολάβησης είναι ο περιορισμός των αισθητηριακών πληροφοριών στην επικοινωνία μέσω του διαδικτύου. Παλαιότερα πολλά ιδεατά περιβάλλοντα προσέφεραν τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης μόνο μέσω κειμένου. Λόγω της βελτίωσης της τεχνολογίας, σήμερα μπορούν να προσφερθούν όλο και περισσότερες αισθητηριακές πληροφορίες, όπως εικόνα, ήχος και βίντεο χαμηλής ή υψηλής ποιότητας. Ακόμα, απουσιάζουν αλληλεπιδράσεις άμεσης επαφής, όπως αγκαλιές, φιλιά, μυρωδιές και γεύσεις. Ωστόσο, ένας χρήστης του facebook μπορεί να αισθάνεται ότι μπαίνει σε έναν χώρο που είναι γεμάτος με νοήματα και σκοπούς. Έναν χώρο γεμάτο βιώματα, εμπειρίες, συναισθήματα και ουσιαστική επικοινωνία με άλλα άτομα. Μπορεί να υπάρξει πραγματικό βίωμα σε μια δυνητική κοινότητα, όπως το facebook; Διαχωρίζεται ουσιαστικά η υποκειμενική εμπειρία του ατόμου στο κυβερνοχώρο από την εμπειρία του στον φυσικό κόσμο; Είναι ποιοτικά διαφορετικό το δυνητικό βίωμα και σε ποιες διαστάσεις;

104. Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια ως Πρακτική Ψηφιακού Γραμματισμού: Η Αρχή Μάθησης της «Μεταφοράς» Μέσα από τις Κειμενικές Πραγματώσεις και τις Εγγράμματος Ταυτότητες των Παιδιών (Video Games as Digital Literacy Practice: The Transfer Learning Principle Through Children's Textual Realizations and Literate Identities)

Nikolaos Sazaklidis

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

As video games is considered one of the most attractive literacy practices of today's children, this paper aims at dealing with one of the learning principles as Gee pointed out: the transfer learning principle which the video games producers incorporate in their texts, in order to keep video gamers engaged. My paper aims at situate what exactly happens with this principle, taking for granted four case studies deriving from the Muslim community of the city of Xanthi–Greece. The research consists of two parts: the subjects are recorded while taking part in digital events with video games, when, at the same, an ethnographic research on their personal background is being run.

Τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσεται ένας έντονος προβληματισμός, γύρω από το ρόλο και την αποτελεσματικότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, γιατί έχειδειχθεί ότι τα τελευταία έχουν εξελιχθεί σε μία από τις πιο δημοφιλείς ασχολίες των νεαρών παιδιών και εφήβων και, ταυτόχρονα, σε μια εξαιρετικά αξιόλογη κοινωνική πρακτική γραμματισμού. Ειδικότερα, για την αποκρυπτογράφηση της λειτουργίας αυτών των συμβάντων γραμματισμού, θα πρέπει κανείς να δει τα λογισμικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως πολυτροπικά «κείμενα», τα οποία ενσωματώνουν ένα σύνολο αρχών, που οι κατασκευαστές λαμβάνουν υπόψη, ώστε το προϊόν τους να αποτελέσει ένα ανάρπαστο περιβάλλον εργασίας. Μία απ' αυτές είναι η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»: οι κατασκευαστές των ηλεκτρονι-

κών παιχνιδιών επινοούν και αναθέτουν στους παίκτες δοκιμασίες, με σκοπό την απόκτηση συγκεκριμένου τύπου γνώσεων και δεξιοτήτων, η επέκταση και η εφαρμογή των οποίων είναι απαραίτητη σε παρόμοια περιβάλλοντα του ίδιου ή παραπλήσιου λογισμικού ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Τα συμβάντα με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, όχι μόνο δεν εξαντλούνται στα όρια της οθόνης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των τηλεχειριστηρίων, αλλά αποτελούν τη μία πλευρά της πρακτικής γραμματισμού. Η εμπλοκή των παιδιών με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ενισχύεται με τη συμμετοχή τους σε σχετικούς χώρους συνάφειας (affinity spaces) ή και με τη «μεταφορά» γνώσεων και δεξιοτήτων από άλλες καθημερινές πρακτικές.

Στόχος της έρευνας είναι να εντοπιστεί η αρχή μάθησης της «μεταφοράς» μέσα στις πρακτικές με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια τεσσάρων μελετών περιπτώσεων που προέρχονται από μια ιδιαίτερη τοπική κοινωνία της μειονοτικής μειονότητας του νομού Ξάνθης στην Ελλάδα. Τα ερωτήματα που πραγματεύεται η έρευνα είναι τα εξής: (1) Σε ποια σημεία των λογισμικών των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, ως κειμενικών δομών, φαίνεται να έχει ισχύ η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»; (2) Με ποια στοιχεία των εγγράμμάτων ταυτοτήτων που πραγματώνουν τα υποκείμενα κατά τη συμμετοχή τους σε συμβάντα με ηλεκτρονικά παιχνίδια «τέμνεται» η αρχή μάθησης της «μεταφοράς»; (3) Σε ποια σημεία, γενικότερα, των καθημερινών κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων σε σχέση και με τη πρακτική της εμπλοκής με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (εκτός οθόνης) φαίνεται να εφαρμόζεται η αρχή της «μεταφοράς»; (4) Πώς θα μπορούσαν τα πορίσματα της έρευνας να συνεισφέρουν στο γενικότερο σύγχρονο παιδαγωγικό και διδακτικό προβληματισμό;

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων περιλαμβάνει δύο μέρη: (α) καταγραφή συμβάντων ενασχόλησης παιδιών με ηλεκτρονικά παιχνίδια και ανάλυσή τους με τη βοήθεια εργαλείου για ηλεκτρονικά παιχνίδια που προτείνουν οι Consalvo και Dutton και (β) καταγραφή εθνογραφικού υλικού, γύρω από τις καθημερινές κοινωνικές πρακτικές, που συνάπτουν σχέση με τις κειμενικές πραγματώσεις των μελετών περιπτώσεων με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Η ανάλυση των δεδομένων αυτών πραγματοποιείται με εργαλείο τις «ταυτότητες» (identities) από τη θεωρία του Gee.

105. Διδασκαλία και Μάθηση Γεωγραφικών Όρων Μέσω Απτικοποιημένων Παραστάσεων και του Παιχνιδιού προς τους Μαθητές με Προβλήματα Μερικής ή Ολικής Απώλειας Όρασης (Instructing Visually Impaired Students in Geographical Terms Using Tactile Representations and Play)

Venetia Bali

Primary School (Special Educational Needs), Greece

In the everyday educational process experienced by visually impaired students it is of major importance that teachers think of effective learning approaches such as the use of knowledge based on hand personal experience and tactile representations. A cross curriculum approach has been approved for teaching the geographical term 'mountain' to visually impaired students so that best learning

results are achieved. Instruction focused on the mountain Olympos. By organizing cross curriculum activities we intended to reveal the importance of hand personal experience, tactile representations and play as effective learning tools in educational settings for visually impaired students. While seeing children conceptualise the world through images and imitation, visually impaired children learn by touching (functional touch). Consequently, tactile representations and play is required when educating visually impaired children. In this way they realize the world around, utilize the rest of their senses, develop imagination, critical thinking and team work skills. Verbalism is far from being an effective way of teaching visually impaired students.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με προβλήματα όρασης, να επινοούμε τρόπους προσέγγισης, όπως η βιωματική προσέγγιση αλλά και η απτικοποίηση παραστάσεων, ως καταλυτικά εργαλεία αποτελεσματικής μάθησης. Η προσέγγιση ως προς την διδασκαλία και μάθηση των γεωγραφικών όρων βουνό, με εστίαση στον Όλυμπο είναι διαθεματική, ώστε οι μαθητές με προβλήματα όρασης να έχουν την δυνατότητα να μάθουν διά μέσω ουσιαστικής και δημιουργικής προσέγγισης. Μέσω της διαθεματικότητας επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της βιωματικής εμπειρίας διά μέσω απτικοποιημένων παραστάσεων, αλλά και του παιχνιδιού σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου φοιτούν μαθητές με μερική ή ολική απώλεια όρασης. Σε καμία περίπτωση ο βερμπαλιστικός τρόπος προσέγγισης δεν είναι αποτελεσματικός, είτε οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα όρασης, είτε όχι. Για την ανάπτυξη της νόησης και των άλλων ψυχικών λειτουργιών αποκτά κομβική σημασία η αξιοποίηση της βιωματικής εμπειρίας τους (hand personal experience). Πολλές έννοιες που κατανοεί το παιδί που έχει όραση μέσα από την εικόνα και την μιμητική ικανότητα, το παιδί με προβλήματα όρασης είναι παιδαγωγικά απαραίτητο να μαθαίνει μέσω της απτικής λειτουργίας (λειτουργική αφή), αλλά και δια μέσω του παιχνιδιού και απτικοποιημένων παραστάσεων. Για να γνωρίσουν τους γεωγραφικούς όρους που έχουν σχέση με τα βουνά, χρησιμοποιήσαμε μακέτες κατασκευασμένες από απτικά υλικά, παιχνίδια βιωματικά ή παιχνίδια ρόλων, εκπαιδευτικά παιχνίδια και το δραματοποιημένο παιχνίδι. Διά μέσω αυτής της διαδικασίας το παιδί με προβλήματα όρασης γνωρίζει τον κόσμο, μαθαίνει να αξιοποιεί τις υπόλοιπες αισθήσεις του, αναπτύσσει δημιουργική φαντασία, κριτική σκέψη και συνειδητοποιεί με τον καλύτερο τρόπο την έννοια της ομάδας. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίον απτικά και βιωματικά διδάχτηκαν οι μαθητές με προβλήματα όρασης στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο του KEAT για τα βουνά, τις πλαγιές, τις χαράδρες, τις κορφές, τα βράχια και ούτω καθεξής. Η διαθεματική προσέγγιση που υλοποιήσαμε διδακτικά είναι η εξής: (1) Απτική μακέτα παρουσίασης συνολικά του βουνού απτικοποιημένου, ως όγκο ολόκληρο. (2) Απτική μακέτα η οποία περιλαμβάνει τους παρακάτω γεωγραφικούς όρους τον καθένα ξεχωριστά με απτικό τρόπο: καταρράκτης, πηγή, χαράδρα, ποτάμι., νησί, λίμνη, θάλασσα, δώρυγα και παραπόταμος. (3) Η πανίδα του Ολύμπου. (4) Η Χλωρίδα του Ολύμπου. (5) Παίζοντας μαθαίνουμε τον Όλυμπο. (6) Κλιματικές ζώνες, καιρός στον Όλυμπο. (7) Ιστορική προσέγγιση. (8) Τα τραγούδια του βουνού, μουσική προσέγγιση. (9) Καθημερινή ζωή

στο βουνό. (10) Κατασκευές με λευκό πυλό από τους μαθητές. (11) Λογοτεχνία του βουνού, λογοτεχνική προσέγγιση. (12) Μακέτα με ισοϋψείς γραμμές, μαθηματική προσέγγιση. (13) Αξιολόγηση-συμπεράσματα της διαθεματικής προσέγγισης των βουνών. (14) Η σημασία της αλληλεπίδρασης διδασκόντων και διδασκόμενων κατά την διάρκεια του διαθεματικού. Οι πολλαπλές δραστηριότητες με τους μαθητές κατά την διάρκεια του διαθεματικού για τα βουνά βιντεοσκοπήθηκαν για καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή δια μέσω των βίντεο κατά την παρουσίαση, υπάρχει η δυνατότητα να έχουν άμεση αντίληψη οι ενδιαφερόμενοι της όλης διαδικασίας δια μέσω της απτικής προσέγγισης, αλλά και των απτικοποιημένων παραστάσεων.

SESSION XXIX

MULTIMODAL TEXTS IN THE CONTEXT OF EDUCATION

106. Προτάσεις Επεξεργασίας Παραγόμενου, Μαθητικού Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο (Proposals for Collaborative Revision of Student's Multimodal Discourse at Primary School)

Nikolaos Grekos
School Advisor, Greece

Today's students are not being prepared for the new fields of communication, in which traditional forms are translated into varied multi-media manners of expression. Within the limits of the functional use of language at school, we have been using a variety of different types of multimodal texts that combine written text, image, sound or motion in real time communication. The children wrote their multimodal texts and revised them collaboratively in a double process including the detection of textual characteristics (general model, grammatical pointers and stylistic features) and the improvement of the effectiveness of multimodal meaning.

Σκοπός: Η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα έχει πολυμεσικό επικοινωνιακό χαρακτήρα. Στους όρους και στα δεδομένα της κατάστασης αυτής καλείται να αντεπεξέλθει το σύγχρονο σχολείο διασυνδέοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία πολλούς σημειωτικούς τρόπους μεταξύ τους (εικόνα, ήχο, κίνηση, γραπτό ή προφορικό λόγο) και αναπτύσσοντας νέες πρακτικές κριτικού γραμματισμού και επεξεργασίας του πολυτροπικού λόγου. Στόχος της εισήγησης είναι να προτείνει τρόπους επεξεργασίας των παραγόμενων, μαθητικών πολυτροπικών κειμένων, σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας.

Μέθοδος: Με βάση πρακτικά παραδείγματα αντλημένα από την εφαρμογή της λειτουργικής διδασκαλίας της γλώσσας σε ποικίλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, παρουσιάζεται η μέθοδος παραγωγής πολυτροπικών μαθητικών κειμένων, σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας και προτείνονται τρόποι επεξεργασίας τους, με βάση την παρακάτω διαδικασία: (1) Αξιοποίηση των διαθέσιμων μαθητικών πολυτροπικών λόγων (τοποθετημένη πρακτική) και συζήτηση για τον επικοινωνιακό στόχο των κειμένων. (2) Συζήτηση για το

κειμενικό είδος και το επίπεδο ύφους (συγκειμενικό πλαίσιο): περιεχόμενο, συνομιλιακοί ρόλοι, τρόπος. Σύγκριση με άλλα κειμενικά είδη. Αρχική αναγνώριση πολυτροπικών στοιχείων συνοχής. (3) Συζήτηση για εναλλακτικούς τρόπους ανταπόκρισης στους κειμενικούς στόχους χωρίς ν' αλλάζει η συνοχή. Διακειμενικές διασυνδέσεις. (4) Παραγωγή πολυτροπικών κειμένων για συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο (άρθρο στην εφημερίδα, ρεπορτάζ, αφίσα κ.λπ.). (5) «Διπλή» επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων. Συζήτηση για την ανταπόκρισή τους στον επικοινωνιακό στόχο, με βάση: (α) τη γραμματοσυντακτική και οργανωτική τους συνοχή και (β) την πολυτροπική τους αποτελεσματικότητα. Εξέταση της συνοχής γραπτού κειμένου και εικόνας ή ήχου και συζήτηση για πιθανές αλλαγές στην πολυτροπική μορφή.

Αποτελέσματα/Συμπεράσματα: Με βάση την ανάλυση πολλών παραδειγμάτων παραγωγής και επεξεργασίας μαθητικού πολυτροπικού λόγου συμπεραίνουμε ότι η συστηματική και τακτικά επαναλαμβανόμενη διαδικασία επεξεργασίας του μαθητικού πολυτροπικού λόγου εξελίσσεται σε συνεχές πολυτροπικού γραμματισμού και μεταγνωστική πρακτική αυτοδιόρθωσης επικοινωνιακών λαθών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παραγωγή των πολυτροπικών κειμένων να προκύπτει από συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις, με βάση την εκμετάλλευση της διαισθητικής γνώσης των παιδιών και της ενεργοποίηση των κριτικών τους ικανοτήτων.

107. Πολυτροπικά Κείμενα στο Νηπιαγωγείο: Η Περίπτωση των Χαρτών (Multimodal Texts in Kindergarten: The Case of Maps)

Sofia Gorla & Maria Papadopoulou

University of Thessaly, Greece

Different representative modes are composed for the creation of meaning in maps. The information conveyed by maps is derived from its linguistic content but also from the contribution of other semiotic resources. The article deals with preschoolers' efficiency in reading visual information on maps. Preschoolers' previous cartographic knowledge was gathered through personal interviews based on semi-structured questionnaire and discourse analysis was conducted. The results indicate that multimodal texts like maps should be incorporated into the early childhood curriculum and that preschool children are capable of reading and producing maps provided that they have been adequately trained in their use.

Η αύξηση των μέσων επικοινωνίας και η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στις σύγχρονες κοινωνίες οδηγούν σε διαφοροποιημένους τρόπους κατασκευής νοήματος και επιβάλλουν αλλαγές των διδακτικών προτάσεων για τη γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Απαιτείται επομένως συνολική αναδιάρθρωση των τρόπων κατάκτησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των προτεραιοτήτων όσων αφορά στις δεξιότητες που θα πρέπει να καλλιεργηθούν, ούτως ώστε οι «εν δυνάμει» αναγνώστες να γίνουν ικανοί αναγνώστες και κατασκευαστές κειμένων. Οι χάρτες συνιστούν κείμενα όπου το νόημα κατασκευάζεται με

ποικίλους τρόπους. Συνεπώς, η αναγνωστική προσέγγιση των χαρτών αποτελεί σύνθετο φαινόμενο που απαιτεί δεξιότητες χαρτογραφικού γραμματισμού αλλά και συγκεκριμένο δεξιότητων, αντιληπτικών δεδομένων, πολιτισμικών και γνωστικών προϋποθέσεων, φιλτραρισμένων μέσα από διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και αισθητικής απόδοσης, βιώματα και αναγωγές σε πλαίσια και προϋπάρχουσες γνώσεις. Η παρούσα εργασία διερευνά αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ικανοί χρήστες των ποικίλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης της πληροφορίας που αξιοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα και συγκεκριμένα οι χάρτες με σκοπό την επικοινωνία. Για την ανάδειξη της προηγούμενης χαρτογραφικής γνώσης των παιδιών σχεδιάστηκε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τρία νηπιαγωγεία της ορεινής Μαγνησίας και συμμετείχαν 24 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών. Ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η παραγωγή σχεδίου. Στα παιδιά δόθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο και ένα τελικό ερωτηματολόγιο, που για μεθοδολογικούς λόγους ήταν όμοιο με το αρχικό. Για την ανάδειξη των αναπαραστάσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λόγου στα δεδομένα της ηλεκτρονικής καταγραφής και η μελέτη των σχεδίων τους. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση διάρκειας ενός τετραμήνου με τη χρήση ηλεκτρονικών και έντυπων χαρτών. Εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση με τη συμπλήρωση ειδικά σχεδιασμένων φύλλων παρατήρησης. Στις ομάδες δόθηκαν για συμπλήρωση φύλλα δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η έκθεση και επαφή των μαθητών/τριών του δείγματος-με μερική προηγούμενη έκθεση σε χάρτες- με ποικίλο και αυθεντικό υλικό και η άσκηση τους με χάρτες συντέινει στην οικοδόμηση της χαρτογραφικής γνώσης, βοήθησε στην κατάκτηση των κανόνων και της δομής της χαρτογραφικής σύνταξης την οποία υιοθέτησαν στις μετέπειτα παραγωγές χαρτών και κατόρθωσαν επιτυχώς να αποκωδικοποιήσουν την εικονική πληροφορία σ' αυτούς. Επίσης, επιβεβαιώθηκε πως η χρήση πολυτροπικών κειμένων ως μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης -όπως είναι οι χάρτες- δεν είναι απαγορευτική για το νηπιαγωγείο και ταυτόχρονα, διευκολύνει τη μετάβαση από την κειμενοκεντρική εκπαιδευτική πρακτική στην πολυτροπική και στον εμπλουτισμό της με άφθονα και δυναμικά οπτικά στοιχεία.

108. Διαβάζοντας και Γράφοντας Πολυτροπικά Κείμενα στην Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Μια Πρόταση για την Ανάπτυξη του Οπτικού Γραμματισμού (Reading and Writing Multimodal Text in 1st Grade of Primary Education: A Proposal for the Visual Literacy Development)

Anastasia Fakidou
University of Thessaly, Greece

Our concern is the skills that visual literate students in 1st grade of primary education should have in order to read and write multimodal printed texts. We claim that the students can achieve this aim by using picturebooks and graphic

organizers. In picturebook the story is communicated through both words and pictures and the comprehension is got up by visual and verbal forms. The graphic organizers are visual texts. They are combined from shapes or images, grids, lines or vectors and words. We test our proposal at the picturebook 'My best friend' by Christos Boulotis, illustrated by Vasilis Papageorgiou.

Η εργασία αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού (ανάγνωσης και γραφής) οι οποίες αποτελούν κρίσιμη δεξιότητα σε κάθε πεδίο της σύγχρονης δημόσιας επικοινωνίας. Ειδικότερα αποβλέπουμε στην κατάθεση μιας πρότασης αξιοποίησης πολυτροπικών έντυπων κειμένων για τη διδασκαλία της Γλώσσας στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Η ανακοίνωση εστιάζεται στις εικονογραφημένες ιστορίες και τους γραφικούς οργανωτές και ειδικότερα του εννοιολογικού χάρτη. Συγκεκριμένα, αναλύεται η εικονογραφημένη ιστορία του Χ. Μπουλώτη «Ο καλύτερός μου φίλος», σε εικονογράφηση Β. Παπαγεωργίου και προτείνονται τρόποι παραδειγματικής αξιοποίησής της στην τάξη. Στις εικονογραφημένες ιστορίες το νόημα συντίθεται από τη συμμετοχή των εικόνων και του λεκτικού κειμένου. Οι γραφικοί οργανωτές χαρακτηρίζονται ως οπτικά κείμενα· συντίθενται από σχήματα ή εικόνες, γραμμές, πλέγματα ή βέλη και λέξεις. Μέσω των εικονογραφημένων ιστοριών οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης, ανάγνωσης και ερμηνείας πολυτροπικών έντυπων κειμένων και αντιλαμβάνονται τη συνεισφορά των δυο κωδίκων του λεκτικού και του οπτικού στην οικοδόμηση του νοήματος. Παράλληλα υλοποιούνται οι στόχοι που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για τη Γλώσσα της Α' Τάξης καθώς οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο τόσο τον αναφορικό (περιγραφή των εικόνων, αφήγηση της ιστορίας) όσο και τον επιχειρηματικό λόγο (δικαιολόγηση των απόψεων τους για τις εικόνες και το κείμενο), μελετούν καταξιωμένα από άποψη αισθητικής κείμενα της λογοτεχνίας και εξοικειώνονται με το εξωσχολικό βιβλίο. Μέσω των γραφικών οργανωτών οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικής και κριτικής σκέψης δηλαδή δεξιότητες οργάνωσης, σχεδιασμού και παρουσίασης δεδομένων δια οπτικών κειμένων, αλλά και ανασύνθεσης πληροφοριών με σύντομο και αποτελεσματικό τρόπο όπως η ανάδειξη της δομής, των βασικών σημείων ενός θέματος και των σχέσεων που συνδέουν τα σημεία ή τις έννοιες μεταξύ τους. Παράλληλα, υλοποιούνται οι στόχοι που προβλέπει το Α.Π.Σ. καθώς οι μαθητές/ριες χρησιμοποιούν γραπτά τις νέες έννοιες που μαθαίνουν, ώστε να διευρύνεται τόσο το παθητικό όσο και το ενεργητικό τους λεξιλόγιο ενώ ταυτόχρονα αποκτούν δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών (αναζήτηση πληροφοριών, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση οπτικών σημάτων). Δια της χρήσεως του εννοιολογικού χάρτη επιτυγχάνεται ένας ακόμη στόχος του Α.Π.Σ., η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής (Υ Ρ Α) και της λειτουργίας της γλώσσας.

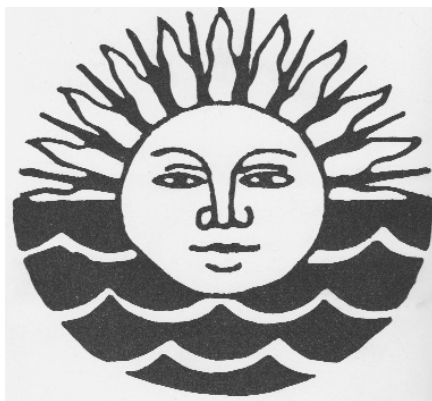
Τέλος, οι γραφικοί οργανωτές προσφέρονται για την αξιολόγηση των μαθητών διότι λόγω της ανασύνθεσης πληροφοριών από ένα είδος κειμένου σε άλλο στην οποία προβαίνουν, αποδεικνύεται η κατανόηση εννοιών ή του περιεχομένου του κειμένου που οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν.

**109. Τα ΜΜΕ ως Αντικείμενο Διδασκαλίας στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού
Σχολείου: Εκπαιδευτικό Υλικό και Πολυτροπικότητα (The Mass Media
Communication as a Subject of Instruction in First Grade Primary School:
Educational Material and Multimodality)**

Maria Keramida & Argiris Kiridis

West University of Macedonia, Greece

Η έρευνα έχει κύριο σκοπό να εξακριβώσει εάν προωθείται ο βιωματικός τρόπος διδασκαλίας των ΜΜΕ στο δημοτικό σχολείο, και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα που εντοπίζουμε στο βιβλίο και στο τετράδιο εργασιών για τη Μελέτη Περιβάλλοντος της Α΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Το δείγμα αποτελείται από επτά σελίδες, που αποτελούν το κεφάλαιο «Επικοινωνία-ενημέρωση-Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης» του σχολικού εγχειριδίου και του αντίστοιχου τετραδίου εργασιών και περιλαμβάνουν κείμενα, φωτογραφίες και σκίτσα. Η διερεύνηση στο δείγμα που επιλέγουμε προϋποθέτει ορισμένα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στη δυνατότητα να ερευνούν την πολυτροπικότητα. Επιλέξαμε για την ανάλυσή μας την Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis), έτσι όπως έχει διαμορφωθεί και οριοθετηθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία (Maingueneau, 1987, 1996) και ιδίως σύμφωνα με το πλαίσιο ανάλυσης που προτείνεται από τους Fairclough (1989, 1992), Kress (1988) και Hodge και Kress (1993). Παράλληλα γίνεται ανάλυση των εικόνων του εγχειριδίου με τη χρήση της σημειωτικής μεθόδου, η οποία θεωρείται κατάλληλη για την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων. Παρατηρούμε ότι η προσέγγιση των ΜΜΕ στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται κυρίως μέσα από δραστηριότητες που προωθούν τη συζήτηση και το διάλογο μεταξύ των μαθητών/τριών. Εντοπίζουμε ακόμη δραστηριότητες αντιστοίχισης, δραματοποίησης, ζωγραφικής και γλωσσικές. Ωστόσο μέσα από το εγχειρίδιο δεν προωθείται το άμεσο βίωμα, όπως η παρακολούθηση οπτικών κειμένων από τα ΜΜΕ και η ανάλυσή τους, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή η παραπομπή στο διαδίκτυο. Έτσι η πολυτροπικότητα του κειμένου περιορίζεται στη χρήση στατικών εικόνων, οι οποίες άλλες φορές λειτουργούν συμπληρωματικά και σε άλλες περιπτώσεις αποτελούν το υλικό προς επεξεργασία.



PLENARY SESSION XXX

110. Αλλαγές στις Εκδοτικές Πρακτικές των Σχολικών Βιβλίων: Το Παράδειγμα του Βιβλίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού «Στα Νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια» (Changes in the Publishing Practices of the School Textbook: The Case of the Greek Primary-School History Textbook, 'In the Modern and Contemporary Times')

Eleni Hodolidou

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Using as a case study the publication of primary-school history textbook under the title *In the Modern and Contemporary Times*, a purely multimodal text, unique among the Greek school textbooks, I attempt an examination of the ways in which Greek teachers have dealt with issues of multimodality. The historical narrative is not exclusively bound to images, but history can also be read equally in text (all genres), as well as in the images and various illustrations of the book, such as maps, reproductions of manuscripts and other visual material. What remains to be seen though, is whether school teachers used the text in a productive way, to its full potential. Apart from discussions with the four writers, research was conducted through interviews of a small, albeit representative sample of teachers who taught the course during the academic year 2006-2007, the first and only academic year that the book was ever used in the classroom.

Με αφορμή την έκδοση του σχολικού βιβλίου ιστορίας της Στ' Δημοτικού *Στα νεότερα και Σύγχρονα Χρόνια*, βιβλίο καθαρά πολυτροπικό και πολύ διαφορετικό από άλλα σχολικά βιβλία, επιχειρώ μία εξέταση του τρόπου με τον οποίον οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν αυτήν την πολυτροπικότητα. Μετά την βίαιη απόσυρση του βιβλίου από την κυκλοφορία με υπουργική απόφαση, που ακολούθησε ένα χρόνο έντονης επιχειρηματολογίας και πολυπληθών δημοσιεύσεων περί έθνους, εθνικισμού, ταυτότητας, ιστορίας ως επιστημονικού και σχολικού αντικειμένου και πολλά άλλα, συζητήσεις που καθόλου δεν αφορούσαν στην παιδαγωγική ουσία του βιβλίου είναι καιρός να συζητήσουμε την καινοτομία που αυτό επεχείρησε με νηφαλιότητα και όρους επιστημονικούς. Οι σελίδες του βιβλίου είναι σχεδόν σαν σελίδες υπολογιστή, οι εικόνες είναι αδιάσπαστο κομμάτι του ενιαίου και σύνθετου πολυτροπικού κειμένου και δεν το συνοδεύουν απλώς. Το βιβλίο αυτό δεν ιστορείται από εικόνες αλλά λέει την ιστορία των νεότερων και σύγχρονων χρόνων και μέσω εικόνων και φωτογραφιών, όπως και μέσω χαρτών, φωτοτυπιών χειρογράφων, και κάθε μορφής (genre) κειμενικού είδους. Μένει να δούμε πώς οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τις αναγνωστικές πρακτικές των μαθητών και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τους έκαναν πράγματι σωστή και πλήρη χρήση αυτού του πολυτροπικού κειμένου. Η έρευνα έγινε με συνεντεύξεις σε μικρό ενδεικτικό δείγμα των εκπαιδευτικών που δίδαξαν το βιβλίο τη χρονιά 2006-2007, τη μοναδική χρονιά διδασκαλίας του στο σχολείο και πλαισιώθηκε από συνεντεύξεις με τους τέσσερις συγγραφείς του.

SESSION XXXI
LIVED EXPERIENCE, METAPHOR,
MULTIMODALITY AND RECEPTION PROCESSES

111. Πολυτροπικά Παλίμψηστα και Στρατηγικές Πρόσληψης Λόγου
(Multimodal Palimpsests and Discourse Strategies)

Vasiliki Koutsousimou-Tsinoglou, *Aritotle University of Thessalonika, Greece*
Maria Papadopoulou, *University of Thessaly, Greece*

The aim of this communication is to reveal the importance of multimodal palimpsests for the elaboration of strategies and the development of skills and knowledge concerning the reception and production of texts, as they are described in the 'Common European Framework for Languages'. The term multimodal palimpsest has been created to indicate a multimodal text, which contains indexes from more than one contextualization, engraved on the text during a constant process of re-construction. Thus, indexes and norms that refer to more than one genre can be traced on the final text. Having introduced the issue theoretically, examples of analysis of multimodal palimpsests followed by pedagogical propositions for use are presented.

Στόχος αυτής της ανακοίνωσης είναι να δείξει το ενδιαφέρον των πολυτροπικών παλίμψηστων για την εκπαίδευση στις στρατηγικές πρόσληψης λόγου, όπως αυτές περιγράφονται στο Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης. Με τον όρο πολυτροπικά παλίμψηστα εννοούμε πολυτροπικά κείμενα, με δείκτες από περισσότερες από μία πλαισιώσεις. Ο όρος παραπέμπει στα λεκτικά παλίμψηστα που εισήγαγε στη διδακτική των γλωσσών ο R. Galisson το 1993 αλλά διαφοροποιείται σαφώς από αυτόν. Ο Galisson ονόμασε λεκτικά παλίμψηστα διατυπώσεις που δημιουργούνται σβήνοντας σε μια πολύ γνωστή, στη γλωσσική-πολιτισμική κοινότητα, έκφραση ένα μέρος της και αντικαθιστώντας το με ένα νέο. Με τον τρόπο αυτό ο αποδέκτης του λεκτικού παλίμψηστου προσλαμβάνει τη νέα έκφραση συγχρόνως με την υπόμνηση της παλιάς. Στα πολυτροπικά παλίμψηστα, υπερβαίνοντας τα όρια της απλής λεκτικής διατύπωσης, απαλείφονται κάποιοι δείκτες που επιλέγονται από το σύνολο των λεκτικών ή/και μη-λεκτικών δεικτών που χαρακτηρίζουν ένα κειμενικό είδος και στη θέση τους εγγράφονται δείκτες που παραπέμπουν σε ένα άλλο κειμενικό είδος. Με τον τρόπο αυτό, το τελικό κείμενο φέρει εσκεμμένα ίχνη από περισσότερα από ένα κειμενικά είδη. Αν τα λεκτικά παλίμψηστα λειτουργούν ως ένα κλείσιμο ματιού στον αποδέκτη, υπενθυμίζοντάς του κοινούς πολιτισμικούς πόρους σε επίπεδο ρητών, τίτλων, διάσημων ρήσεων, κ.λπ., τα πολυτροπικά παλίμψηστα, λειτουργούν όμοια αποκαλύπτοντας κοινούς πολιτισμικούς πόρους μιας κοινότητας σε επίπεδο συμβάσεων κειμενικών ειδών. Η οριοθέτηση κάθε είδους και η επιλογή του κυρίαρχου στο πολυτροπικό παλίμψηστο, προϋποθέτουν καλή γνώση των συμβάσεων και των δεικτών που τείνουν να έχουν διάφορα κειμενικά είδη και για αυτό το λόγο παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την κατασκευή σημασίας τόσο στην παραγωγή όσο και στην πρόσληψη λόγου. Ειδικά στην πρόσληψη

γραφτών ή/και προφορικών πολυτροπικών κειμένων, στην οποία εκτίθενται ολοένα και περισσότεροι αποδέκτες, ο εντοπισμός αντιφατικών δεικτών για το κειμενικό είδος, οδηγεί τον αποδέκτη, σε μια σειρά αξιολογήσεων των αρχικών του υποθέσεων ή προσδοκιών και σε μια σειρά αναπλαισιώσεων που επιβάλλουν ενεργοποίηση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους πολυπολιτισμικούς και πολυγλωσσικούς του πόρους. Η αποσαφήνιση, λοιπόν, και η αιτιολόγηση των επιλογών του αναγνώστη ή/και ακροατή, κατά την προσέγγιση ενός πολυτροπικού παλίμψηστου, και στα τέσσερα στάδια της διαδικασίας πρόσληψης (σχεδιασμός, εκτέλεση, αξιολόγηση, αναθεώρηση) και στους ενδεχόμενους ανασχεδιασμούς και αναπλαισιώσεις, δημιουργούν νέες προοπτικές για όσους εμπλέκονται στη διδασκαλία/εκμάθηση γλωσσών σε διάφορα επίπεδα (εκπαιδευτές εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικούς, δημιουργούς εκπαιδευτικών υλικών και εργαλείων αξιολόγησης, μαθητές κ.λπ.). Μετά από μια σύντομη θεωρητική οριοθέτηση, παρουσιάζονται παραδείγματα ανάλυσης πολυτροπικών παλίμψηστων που συνοδεύονται από προτάσεις για διδακτική αξιοποίησή τους.

112. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Πρόσληψη και Κατανόηση του Κειμένου από τους Μαθητές (The Role of Metaphor and the Use of Multimodal Texts From Primary School Students)

Anthi Karaggeli, Marita Paparousi & Triantafillos Triantafillidis
University of Thessaly, Greece

Purpose of this paper is to focus on whether primary school students vary in their approach to monomodal and multimodal texts, present such differences, how these may affect grasp, the manipulation of such texts, degree of readiness, reading approach quality, and ability to produce such multimodal texts. The research was based on verbal and non-verbal activities, which the students faced creatively, leading them to discourse production. The discourse quality and quantity was checked, leading to an understanding as to why image appears dominant over text, for it does not seem to limit student thought and imagination. There were also differences in grasping the two text types.

Παρά το γεγονός ότι σήμερα γνωρίζουμε πως η επικοινωνία μας δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσω του προφορικού ή γραπτού λόγου, στο σχολείο αντικείμενο μελέτης αποτελεί κατά κύριο λόγο, το γλωσσικό σημειωτικό σύστημα. Αυτό που φαίνεται να έχει πρωτεύοντα ρόλο στα σχολικά εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων αλλά και στον τρόπο της διδασκαλίας είναι ο γραπτός λόγος. Ο τρόπος όμως που παρουσιάζεται ένα κείμενο δεν είναι ασήμαντος. Πολύ μεγάλη σημασία πλέον έχουν οι κώδικες της μη γλωσσικής επικοινωνίας. Μέσα στο πλαίσιο ευρύτερης μελέτης για τον ρόλο της μεταφοράς στην σκέψη των παιδιών στην παρουσίαση μας θα εστιάσουμε στο εάν, και κατά πόσο, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο κείμενα μονοτροπικά και πολυτροπικά, ώστε να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε τις ενδεχόμενες διαφορές κατά την επεξεργασία και πρόσληψη του νοήματος των κειμένων αυτών

από τα παιδιά. Επιπλέον, επιδιώκεται να διερευνηθεί αν υφίσταται διαφορά στον τρόπο κατανόησης και αντιμετώπισης ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους κειμένων, καθώς και ο βαθμός ετοιμότητας και η ποιότητα της αναγνωστικής προσέγγισης αλλά και παραγωγής πολυτροπικών κειμένων από τα ίδια τα παιδιά. Υπόβαθρο της μελέτης αποτέλεσε παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου Ν. Ιωνίας, Βόλου, στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και στηρίζεται σε μια εναλλακτική, βιωματική και επικοινωνιακή, προσέγγιση κειμένων και ποιημάτων, από το σχολικό εγχειρίδιο «Στο σκολεϊό του κόσμου», στα οποία είναι κυρίαρχος ο μεταφορικός λόγος στη βάση ποικίλων δραστηριοτήτων λεκτικής έκφρασης και εξωλεκτικής δημιουργίας (προσέγγιση με οπτικά, ηχητικά και μουσικά ερεθίσματα). Με τον τρόπο αυτό τα υποκείμενα μαθητές στάθηκαν απέναντι στο κείμενο δημιουργικά και οδηγήθηκαν σε παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού. Σε εμάς δόθηκε η δυνατότητα να ελέγξουμε την ποσότητα αλλά και την ποιότητα του παραγόμενου λόγου από την ανάγνωση του ίδιου κειμένου με διαφορετικό τρόπο, μονοτροπικό και πολυτροπικό, και να κατανοήσουμε τους λόγους για τους οποίους η εικόνα παρουσιάζεται να είναι κυρίαρχη στις συνειδήσεις των παιδιών καθώς το κείμενο φαίνεται να περιορίζει εν μέρει τη διαμόρφωση της σκέψης και τη φαντασία των παιδιών ενώ παράλληλα οι διαφορές στην πρόσληψη των δύο μορφών κειμένων από τα παιδιά φαίνεται να είναι σημαντικές.

113. Τίτλοι Εφημερίδων: Πολυτροπικά Υπονοήματα (Newspaper Titles: Multimodal Implicatures)

Maria Gianoudaki

University of Crete, Greece

In this paper we will focus on newspaper titles that somehow ‘invalidate’ the traditional distinction between conventional and conversational implicatures. Given that a newspaper is a multimodal text, we will argue that there is a kind of titles that are multimodal as well. Conventional implicatures are tied to what is coded, on the one hand and conversational to what is meant on the other. According to Horn (2001: 146) implicatures are not classified simply as conventional or conversational but also as conventional and non conventional. Non conventional implicatures can be conversational or non conversational. The case of implicatures that are non conventional and non conversational for us is not language. We will argue that under this class fall some of the ‘strategies’ that are used to form titles, like punctuation marks, the size of the characters which color, figure prominently in the page layout and are rich of implicatures that could only be coded/ written and not said. These parameters define what we call multimodal implicatures which cancel the traditional distinction between conventional and conversational implicatures and redefine a new enriched category combining properties of both.

Ο τίτλος κατέχει μία ξεχωριστή θέση, σε σχέση με το κείμενο που συνοδεύει: πάντα προηγείται αυτού, συνήθως οι χαρακτήρες του είναι πιο τονισμένοι ή ακόμα και τυπωμένοι με έντονα ή και άλλου χρώματος γράμματα, προκειμένου να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη. Η πολυτροπικότητα της εφημερίδας, θα υποστηρίξουμε, δεν είναι αποτέλεσμα μόνο του όλου στησίματός (layout) της, δηλαδή της εναλλαγής των γραμματοσειρών και του μεγέθους τους, ανάλογα με το κείμενο και τη λειτουργία που έχει, ή εξαιτίας των εικόνων, φωτογραφιών και σχεδιαγραμμάτων που απαρτίζουν την ύλη της. Σε αυτό που θα επικεντρωθούμε είναι στην πολυτροπικότητα των τίτλων της, με έμφαση στους τίτλους εκείνους που καταργούν κατά κάποιο τρόπο τον «παραδοσιακό» διαχωρισμό συμβατικών και διαλογικών υπονοημάτων. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της πραγματολογίας η σημασία ενός εκφωνηματικού νοήματος (utterance) διακρίνεται αφενός στο τι ειπώθηκε (what is said) και αφετέρου στο τι υπονοήθηκε (what is implicated). Το αποτέλεσμα είναι για την πρώτη περίπτωση ένα ρήτημα (explicature) και για την δεύτερη ένα υπονόημα (implicature). Η έννοια των υπονοημάτων, που θα μας απασχολήσει, περιγράφει την ιδιότητα των εκφωνημάτων να σημαίνουν περισσότερα από αυτά που έχουν λεχθεί (Horn, 2004· Levinson, 1989). Είναι, δηλαδή, η πρόθεση του ομιλητή να υπονοήσει **q**, όπου **q** είναι το υπονόημα, εκφωνώντας **p**, όπου **p** η έκφραση του ομιλητή, σε ένα προτασικό περιβάλλον **C** (context). Τα υπονοήματα διακρίνονται στα *συμβατικά* (conventional) και τα *συνομιλιακά /διαλογικά /συζητησιακά* (conversational), με διαφορετικές ιδιότητες το καθένα. Τα συμβατικά υπονοήματα (βλ. [1]) βρίσκονται πιο κοντά στον κώδικα, είναι δηλαδή άμεσα συνδεδεμένα με τη λεξική έννοια (what is coded):

- (1) *Ακόμα και η Μαρία ξέρει ότι αυτός ο άνθρωπος είναι επικίνδυνος.*

Τα διαλογικά υπονοήματα, από την άλλη, διακρίνονται στα *εξειδικευμένα* (particularized) (βλ. [2]) και τα *γενικευμένα* (generalized) (βλ. [3]). Για τα πρώτα, χρειάζεται γνώση της περίπτωσης, ενώ για τα δεύτερα όχι.

- (2) A: Θέλεις να πάμε σινεμά το απόγευμα;
B: Θα έρθει ο Πέτρος

- (3) Είδα μία γυναίκα σήμερα στο γραφείο μου.
(γυναίκα άλλη από τη μητέρα, σύζυγο, φίλη...) (Levinson, 2000: 17)

Σύμφωνα με τον Horn (2001: 146) τα υπονοήματα δεν διακρίνονται απλά σε συμβατικά και διαλογικά αλλά σε συμβατικά και μη συμβατικά, τα οποία (μη συμβατικά) είναι είτε διαλογικά είτε μη διαλογικά. Μέχρι αυτό το σημείο, θεωρούσαμε ότι μη διαλογικά ή συνομιλιακά ή συζητησιακά είναι τα συμβατικά και μη συμβατικά τα διαλογικά. Η περίπτωση των υπονοημάτων που είναι και μη συμβατικά αλλά και μη διαλογικά σημαίνει για εμάς ότι δεν είναι γλώσσα. Θα υποστηρίξουμε ότι σε αυτή την κατηγορία υπονοημάτων (μη συμβατικά και μη διαλογικά ταυτόχρονα) ανήκουν κάποια από τα σχήματα που χρησιμοποιούν στους τίτλους, όπως τα διάφορα *λογοπαίγνια* και τα *σημεία στίξης* (... , ! , ;), το μέγε-

θος των στοιχείων, τα οποία χρωματίζουν, δίνουν παραστατικότητα αλλά και είναι πλούσια υπαινιγμών που δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν παρά μόνο γραπτά:

(4) ...ΜΗ ΓΕΛΑΣ αυτή είναι η ΕΛ.ΑΣ.

(5) Συντονισμένα μαχαιρώΜΑΤα

[Ελευθεροτυπία, 04/02/2008]

(6) Με σχέδιο... ΕΛ.ΑΣ. διέλυσαν την Αθήνα

[Τα Νέα, 04/02/2008]

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για την πολυτροπική λειτουργία κάποιων λέξεων του τίτλου, στις περιπτώσεις ([4]-[6]) των ΕΛ.ΑΣ. μαχαιρώΜΑΤα, από τις οποίες η λέξη ΕΛ.ΑΣ υπονοεί την πολυσημία της ενώ η λέξη μαχαιρώΜΑΤα δημιουργεί ένα δεύτερο σημείο μέσα στο ήδη υπάρχον, το οποίο και θέλει ακριβώς να υπονοήσει. Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στη μορφολογική σύμπτωση της λέξης Ελλάς με τα αρχικά ΕΛ.ΑΣ (Ελληνική Αστυνομία) και στη δεύτερη στην έμφαση των τριών γραμμάτων ΜΑΤ της λέξης μαχαιρώματα που υπονοούν τη Μονάδα Αποκατάστασης Τάξης της Αστυνομίας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την *χειραγώγηση* (manipulation) του κώδικα και την παραμόρφωσή του. Σε αυτή την περίπτωση, υποστηρίζουμε ότι πρόκειται για ένα καθαρά συμβατικό υπονόημα, καθώς οφείλεται στο παιχνίδι με τον κώδικα και γίνεται αντιληπτό μόνο μέσα στα πλαίσια της γραπτής επικοινωνίας.

114. Η Πολυτροπικότητα στη Διαπολιτισμική Τάξη (Multimodality in Multicultural Classrooms)

Christos Parthenis

National and Kapodistrian University of Athens, Greece

The purpose of this research -taking into consideration that recently the phenomenon of emigrating and repatriation in Greece has changed dramatically the demographic synthesis of a lot of schools and regions and the increasing presence of immigrants in certain regions brings about new problems, difficult to solve –is to use the multicultural model in teaching in a multicultural class. Specifically, the ambition of this research is to indicate the application of the concept of multimodality in the multicultural class. So, according to this model, individuals create in an active way experiences and meanings which contribute to the formation of a world of personal construction. The results of the research show how important multimodality is in teaching multicultural classes, as students assimilate new elements which are added to the already existing cognitive structures.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας- λαμβάνοντας υπόψη ότι τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών και η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών σε ορισμένες περιοχές θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούρια δυσεπίλυτα προβλήματα- είναι να χρησιμοποιήσει το διαπολιτισμικό μοντέλο στη διδασκαλία μιας διαπολιτισμικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα η φιλοδοξία της παρούσας μελέτης είναι να καταδείξει την εφαρμογή της έννοιας της πολυτροπικότητας στη διαπολιτισμική τάξη. Η έρευνα αυτή βασίστηκε στη

θεωρία της πολυτροπικότητας και του βιώματος προκειμένου να προσεγγιστεί η γνώση μέσω πολλών τρόπων. Σήμερα, η διδασκαλία έχει, τις περισσότερες φορές, τη μορφή της μονομερούς παρουσίασης. Στο μάθημα μιλάει κυρίως ο καθηγητής και η παράδοση βασίζεται σε εγχειρίδια για τη δομή του μαθήματος. Γνωρίζουμε, όμως, ότι δεν επικοινωνούμε μόνο με τη γλώσσα: ότι η επικοινωνία συντελείται με πολλούς σημειωτικούς τρόπους (modes), ο καθένας από τους οποίους επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, δεν είναι δυνατόν να αποτιμήσουμε την επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριές του χωρίς να συνυπολογίσουμε, παράλληλα με τα λεγόμενά του/της, τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, το χαμόγελο και την ποιότητά του, το σφίξιμο των χειλιών του/της, κ.ο.κ. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτό το μοντέλο, τα άτομα δημιουργούν με ενεργό τρόπο εμπειρίες και νοήματα τα οποία συμβάλλουν στο να διαμορφωθεί ένας κόσμος προσωπικής κατασκευής. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν το πόσο σημαντική είναι η πολυτροπικότητα στη διδασκαλία διαπολιτισμικών τάξεων καθώς οι μαθητές αφομοιώνουν τα νέα στοιχεία και προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές δομές.

115. Η Γραμματική Μεταφορά σε Μαθητικά Γραπτά: Κοινωνιογλωσσική Διαφοροποίηση και Ονοματοποίηση (Grammatical Metaphor in Secondary Students Writings: Nominalization and Sociolinguistic Variation)

Liza Paizi, *National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

Marianna Kondili, *University of Patras, Greece*

Systemic Functional Linguistics' (SLF) concept of grammatical metaphor, and more specifically nominalization, has been used in analyzing some aspects of secondary school students' writings. Nominalization is considered to be a grammatical metaphor strongly related to the recontextualization of oral mode to written mode. But, according to the sociosemiotic approach of SLF, this recontextualization does imply the reconstruction of human experience and consciousness. In an attempt to account for nominalization as a crucial aspect of secondary school discourse, the analysis of a corpus of socially different students' writings has shown in a large extent the co-variation of this grammatical metaphor in respect of social positioning, therefore the lived experience of students.

Η ανακοίνωση εστιάζεται στα ευρήματα έρευνας γύρω από το γραπτό λόγο (εκθέσεις) ενός δείγματος κοινωνικά διαφοροποιημένων μαθητών και μαθητριών της Α΄ και Γ΄ Λυκείου αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Κρήτης. Τα εργαλεία ανάλυσης του γλωσσικού κόρπους στηρίζονται στην κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση, όπως αυτή αναπτύχθηκε στους κόλπους της λειτουργικής συστημικής γλωσσολογίας (ΣΛΓ). Η θεώρηση της γραμματικής ως θεωρίας για την ανθρώπινη εμπειρία καθιστά τη ΣΛΓ σημαντικό θεωρητικό εργαλείο για την ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στην καθημερινή κοινωνιογλωσσική εμπειρία των μαθητών/τριών και τη γλωσσική τους παραγωγή μέσα στο σχολείο. Κομβική για την έρευνα υπήρξε η έννοια της γραμματικής μεταφοράς, και ιδιαίτερα της ονο-

ματοποίησης (π.χ. Halliday, 2004). Σύμφωνα με τη ΣΛΓ η ονοματοποίηση αποτελεί θεμελιώδες χαρακτηριστικό του σχολικού και του επιστημονικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η ονοματοποίηση δεν είναι απλώς ένας «ουδέτερος» γλωσσικός μηχανισμός αλλά διαπλέκεται με τη νοηματική μεταφορά. Έτσι, ο «μεταφορικός» μετασχηματισμός του προτασιακού (προφορικού) τρόπου στον ονοματικό (γραφτό) τρόπο νοηματοδότησης αποτελεί τη βάση για τη μετάβαση από την καθημερινή- πλαισιωμένη χρήση της γλώσσας στη γλώσσα της συστηματικής, θεωρητικά οργανωμένης γνώσης (Painter, 1999). Η γραμματική μεταφορά συνιστά λοιπόν έναν εναλλακτικό προς αυτόν του προφορικού λόγου τρόπο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας και ερμηνείας του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Από την μελέτη των μαθητικών κειμένων του κόρπους της έρευνάς μας διαπιστώνεται ότι η γραμματική μεταφορά αποτελεί κομβικό χαρακτηριστικό της κοινωνιογλωσσικής διαφοροποίησης. Τα παιδιά που προέρχονται από γονείς οι οποίοι εργάζονται σε Επαγγέλματα Υψηλής Αυτονομίας (ΕΥΑ) (βλ. Hasan & Cloran, 1989· Williams, 1999) από την υλική βάση της εργασίας φαίνεται ότι είναι σε θέση να παράγουν πυκνότερα μεταφορικό ονοματοποιημένο- λόγο σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από γονείς οι οποίοι εργάζονται σε Επαγγέλματα Χαμηλής Αυτονομίας (ΕΧΑ). Ο εναλλακτικός τρόπος νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας, που σηματοδοτείται από την κατάλληλη για το σχολικό πλαίσιο χρήση της γραμματικής μεταφοράς, δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η κοινωνιογλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών/μαθητριών υπό το πρίσμα των διαφορετικών κοινωνιοσημειωτικών στρατηγικών που αναπτύσσονται στα κοινωνικά διαφοροποιημένα περιβάλλοντα μάθησης από τα οποία προέρχονται. Ο βαθμός μεταφορικότητας του λόγου είναι λοιπόν πιθανό ότι συνδέεται με τη μειωμένη οικειοποίηση της σχολικής γνώσης και πειθαρχίας από ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης, αναδεικνύεται ο ρόλος που διαδραματίζουν στο σχολικό γραμματισμό οι γλωσσικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

116. Πολυτροπικότητα και Έρευνα-Δράση: Η Εφαρμογή μιας Πρότασης Εκπαιδευτικής Παρέμβασης στο Δημοτικό Σχολείο (Multimodality and Action Research: The Implementation of an Educational Intervention Proposal in Primary School)

Katerina Dimitriadou & Athina Geladari
University of West Macedonia, Greece

This paper describes an instructional intervention implemented within the framework of action research, aiming at the development of an understanding for the grammar of visual design on the part of students of greek primary schools. A learning environment was created based on the formal elements and structures of design, so that the students could be familiarized with procedures through which people, places and things are combined into meaningful wholes. A content analysis of students' reports on the ways in which images communicate meaning leads to a fertile discussion about educational approaches contributing to the promotion of children's visual literacy.

Η μετατόπιση των λειτουργιών αναπαράστασης και επικοινωνίας, τα τελευταία χρόνια, από το γλωσσικό κείμενο στην εικόνα και από τη σελίδα στην οθόνη έχει σημαντικές προεκτάσεις σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικό, επιστημο-τεχνολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό. Δεδομένου ότι το σχολείο δεν θα πρέπει να μένει αδιάφορο σ' αυτές τις αλλαγές, είναι σκόπιμο να συμπεριλάβει στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει και έναν νέο προσανατολισμό: να αναπτύξει τις δεξιότητες των μαθητών αναφορικά με την πρόσληψη και επεξεργασία πολυτροπικών κειμένων, έτσι ώστε να βελτιωθούν οι αντιληπτικές, σημασιοδοτικές και ερμηνευτικές ικανότητές τους. Η εφαρμογή των πρακτικών αυτών, μάλιστα, θα πρέπει να ξεκινήσει από τη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου, όπου τα πολυτροπικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν πηγή μηνυμάτων αλλά και πεδίο έκφρασης για τα μικρά παιδιά. Η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, πιο συγκεκριμένα, δίνει αφορμές για ένα μεγάλο φάσμα διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη, που ξεκινούν από την αντίληψη των συστημάτων σημειοδότησης και επικοινωνίας και φτάνουν μέχρι την επίλυση προβλημάτων, λειτουργώντας μάλιστα σε ένα πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης. Προκειμένου να αποδώσει, από διδακτική και παιδαγωγική άποψη, μια τέτοια στρατηγική, θα πρέπει από νωρίς τα παιδιά να μυηθούν σε τρόπους αναπαράστασης και επικοινωνίας, καλλιεργώντας τον οπτικό γραμματισμό και εφαρμόζοντας ανάλογες δεξιότητες σε ειδικά σχεδιασμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, αντίστοιχα, θα πρέπει να υιοθετήσουν μια παιδοκεντρική αντίληψη για τη διδασκαλία, η οποία θα εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες ανάλυσης των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των πολυτροπικών κειμένων, ώστε να προκύπτουν νοήματα και ερμηνείες έξω από μιχρ-βιοριστικά πρότυπα. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθά η εφαρμογή της έρευνας-δράσης, που βελτιώνει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, αυξάνει την ευθύνη του για τις πρακτικές που εφαρμόζει και αναβαθμίζει το ρόλο του ως επιστήμονα, παιδαγωγού και επαγγελματία.

Στην παρούσα ανακοίνωση περιγράφεται μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης για το ελληνικό δημοτικό σχολείο, η οποία εφαρμόστηκε σε ένα πλαίσιο έρευνας-δράσης: Επιδιώκοντας τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών μέσα από τη βιωματική επαφή τους με πολυτροπικά κείμενα, σχεδιάστηκε ένα μαθησιακό περιβάλλον βασισμένο στη «γραμματική της εικόνας», το οποίο ήταν πλούσιο σε σημασιοδοτήσεις κοινωνικο-πολιτισμικού κυρίως περιεχομένου. Έχοντας εξοικειωθεί οι μαθητές με πρακτικές ανάγνωσης και νοηματοδότησης της εικόνας, κατέληξαν στη διατύπωση ερμηνευτικών κειμένων για εικόνες της εμπειρίας τους. Η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων αυτών σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο που τίθεται στην αρχή της ανακοίνωσης οδηγεί σε γόνιμη συζήτηση για την αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων στο σχολείο, κάτι που βελτιώνει τις λειτουργίες αισθητηριακής πρόσληψης και νοηματοδότησης των πολιτισμικών προϊόντων που κατακλύζουν σήμερα τα παιδιά στην καθημερινή τους εμπειρία.

SESSION XXXII
PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC DIMENSIONS
OF LIVED EXPERIENCE AND METAPHOR

117. Η Άμεση, Δια-τροπική Αντίληψη του Αριθμού σε Βρέφη και Νήπια
(The Immediate, Intermodal Perception of Number in Infants and
Preschoolers)

Vasiliki Tsourtou
University of Crete, Greece

In this announcement we will discuss the psychological and mathematical foundations of number in the context of amodal perception and E. Gibson's theory of learning through increasing differentiation. Recent researches show that infants can approximately estimate numerosity of small numerical sets. Relevant methodological paradigms will be discussed in the context of early inter-sensory perception of number. We will also try to show the developmental perspective of understanding the origins of number in human infants. Ecological studies on early number understanding show that preschoolers use perceptual cues in order to grasp the *meaning* of number, through interpersonal interactions and transactions with adults. It seems that development of mathematical thinking is built upon inter-perceptual and pragmatic elements, which assign a qualitative meaning to quantitative relations.

Στην παρούσα ανακοίνωση θα συζητηθούν τα ψυχολογικά και τα μαθηματικά θεμέλια του αριθμού, καθώς και η άμεση, ατροπική αντίληψη του αριθμού στα πλαίσια της θεωρίας της αυξανόμενης εξειδίκευσης και διαφοροποίησης, όπως προτάθηκε από την E. Gibson. Επίσης, θα συζητηθεί η αναπτυξιακή προοπτική της κατανόησης της καταγωγής του αριθμού στον άνθρωπο.

Ειδικότερα, οι έρευνες σχετικά με τη δια-αισθητηριακή αντίληψη του αριθμού υποδηλώνουν ότι το ανθρώπινο βρέφος δεν διαθέτει μία αναπαράσταση για τον αριθμό, εξαρτώμενη απόλυτα από το οπτικό ή ακουστικό αντιληπτικό σύστημα, αλλά μάλλον διαθέτει μία αφαιρετική, ατροπική αναπαράσταση για τον αριθμό. Σχετικά ευρήματα δείχνουν ότι τα βρέφη μπορούν να εκτιμήσουν μικρές αριθμητικές ποσότητες και να τις συγκρίνουν μεταξύ τους ή να ανιχνεύσουν αριθμητικές αντιστοιχίες μεταξύ ερεθισμάτων που προέρχονται από διαφορετικές αισθητηριακές οδούς. Τα παραπάνω ευρήματα θα συζητηθούν στο πλαίσιο της θεωρίας για την αναλογική, *κατά προσέγγιση* μέτρηση που στηρίζεται στην άμεση, ατροπική και επιμεριστική αντίληψη μικρών αριθμητικών συνόλων και προηγείται της ικανότητας για συμβολική, ακριβή μέτρηση.

Τα παιδιά έχουν μία διαισθητική ικανότητα να αντιλαμβάνονται τους αριθμούς ως αναλογικές ποσότητες, *ως σύμβολα που έχουν κάποιο νόημα*. Τα νηπιακά τραγούδια, τα νανουρίσματα, τα παιχνίδια είναι γεμάτα με αριθμητικά σύμβολα. Οι συναλλαγές των παιδιών με τους ενήλικες είναι γεμάτες με αριθμητικές δραστηριότητες. Οικολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα αντιληπτικά σήματα διευκολύνουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον αριθμό, για παράδειγμα ακουμπούν

ή μετακινούν τα αντικείμενα, σύρουν γραμμές για να τα συνδέουν κ.λπ.

Το παιδί διαθέτει έναν νοητικό μηχανισμό που υποστηρίζει τη μάθηση, διαθέτει δομημένα εργαλεία για να κατευθύνει την προσοχή του στην αριθμητική πληροφορία την οποία αποθηκεύει στη μνήμη. Αυτή η προδιάθεση του παιδιού αλληλεπιδρά με την *επιλεκτικότητα των άλλων σε σχέση με την πληροφορία* και με τον τρόπο που οι άλλοι δομούν τα συμβάντα. Ο τρόπος που ο ενήλικας αλληλεπιδρά με το παιδί (τρόπος που επηρεάζεται τόσο από την ατομική ιδιοσυγκρασία του ενήλικα για κοινωνικές συναλλαγές όσο και από τους περιορισμούς που επιβάλλει το πολιτισμικό πλαίσιο) διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ανάπτυξη της προδιάθεσης του παιδικού νου σε σχέση με την αντίληψη και κατανόηση του αριθμού.

Η διερεύνηση της μετάβασης από τη βρεφική εκτίμηση της ποσότητας στους συμβολικούς χειρισμούς του αριθμού κατά τα νηπιακά χρόνια είναι πολύ πιθανό να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την ψυχολογία της μαθηματικής σκέψης. Φαίνεται ότι η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης στηρίζεται σε δι-αντιληπτικά και πραγματολογικά στοιχεία που δίνουν ποιοτικό νόημα στις ποσοτικές σχέσεις.

118. Ο Ρόλος του Βιώματος, της Αλληλεπίδρασης και της Ηθελημένης Απομόνωσης του Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας στην Ανάπτυξη της Αυτονομίας του Παιδιού (The Role of Experience, Social Interaction and Voluntary Isolation in the Development and Autonomy of Kindergarten Children)

Anna Athanasopoulou

University Paris 8 Vincennes, France

The scope of this study is to present the role of experience, social interaction, communication and voluntary isolation in the development and autonomy of kindergarten children. Applying a participant observation in kindergarten classes in France and interviewing teachers, I have come to the conclusion that children of this age who communicate, interact and socialize with their peers tend to isolate voluntarily for several moments in the classroom doing specific activities: (a) working or thinking on an activity, (b) observing others and their work, getting used to other peers, (d) resting, (e) playing. Social and solitary behavior fulfill one another in an interactive relation that results in the development and the autonomy of the child.

Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιάσει την ανάπτυξη της αυτονομίας του παιδιού προσχολικής ηλικίας μέσω του βιώματος, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με το σχολικό περιβάλλον, αλλά και της στιγμιαίας ηθελημένης απομόνωσής του. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί βρίσκεται σε σχέση επικοινωνίας με το περιβάλλον από τη στιγμή της γέννησής του. Το σχολείο του προσφέρει ποικίλους τρόπους για να επικοινωνήσει, να ερμηνεύσει τον κόσμο, να αλληλεπιδράσει με αυτόν μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και να αναπτυχθεί. Το βίωμα αποτελεί κριτήριο ανάπτυξης του παιδιού σε όλους τους τομείς. Οι σχέσεις που συνάπτει

με τους γύρω του και ο τρόπος που τις επεξεργάζεται το ωθούν στη μάθηση και στην αυτονομία.

Εφαρμόζοντας συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς και συμμετοχική παρατήρηση διάρκειας τεσσάρων μηνών σε Νηπιαγωγεία στη Γαλλία (Παρίσι) σε παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ηλικίας από δύο έως πέντε ετών διαπιστώθηκε πως το παιδί κατά την ανάπτυξη του συνάπτει σχέσεις, αλληλεπιδρά, επικοινωνεί με διάφορους τρόπους με το περιβάλλον του, ενώ κάποια χρονικά διαστήματα απομονώνεται ηθελημένα από το κοινωνικό σύνολο για πολύ συγκεκριμένους λόγους: (α) για να εργαστεί ή να σκεφτεί πάνω σε μία δραστηριότητα, (β) για να παρατηρήσει τον περιβάλλοντα κόσμο, (γ) για να «συνηθίσει» την ύπαρξη του κοινωνικού συνόλου, (δ) για να ξεκουραστεί, (ε) για να παίζει.

Κάθε παιδί αυτής της ηλικίας αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με το περιβάλλον του με ποικίλους τρόπους (προφορικός και γραπτός λόγος, εικόνα, μουσική, αφή, κ.ά.), ενώ παράλληλα για κάποιες στιγμές επιλέγει να απομονωθεί μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η χρονική διάρκεια της συγκεκριμένης συμπεριφοράς κυμαίνεται από δέκα περίπου δευτερόλεπτα μέχρι και σαράντα πέντε λεπτά. Δεν παρατηρήθηκε μια μόνιμη «μοναχική» κατάσταση, παρά μία στιγμιαία και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της μέρας. Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού δεν παρατηρήθηκαν διαφορές. Η ηθελημένη απομόνωση του παιδιού προσχολικής ηλικίας από το περιβάλλον του για κάποιο χρόνο δε συνιστά ότι εκείνη τη δεδομένη στιγμή δεν αλληλεπιδρά καθόλου με τους γύρω του, εφόσον η συγκεκριμένη συμπεριφορά παρατηρείται σε έναν χώρο γεμάτο κοινωνικές επιρροές, στην σχολική τάξη. Ουσιαστικά, η αλληλεπίδραση, οι βιωματικές εμπειρίες, η επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο δεν διακόπτονται ποτέ, αφού αυτός αναπαρίσταται από τον χώρο, την τάξη. Το παιδί κατά την απομόνωσή του δεν βρίσκεται στο απόλυτο κενό. Αντίθετα, συνεχίζει να αλληλεπιδρά, ενώ μειώνεται η ένταση της σχέσης που διατηρεί με το κοινωνικό σύνολο (ομάδα συμμαθητών, δάσκαλος). Η οποιαδήποτε επικοινωνία είναι μη λεκτική κατά την απομόνωση. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, το παιδί στρέφεται στον εαυτό του, αφομοιώνει και νοσηματοδοτεί τις προηγούμενες εμπειρίες του, κατανοεί τις σχέσεις που διατηρεί με τους άλλους, δημιουργεί, επιλέγει, σκέφτεται, λειτουργεί με τους δικούς του ρυθμούς.

Συμπερασματικά, η στιγμιαία ηθελημένη απομόνωση του παιδιού όχι μόνο δεν προϋποθέτει την έλλειψη επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και επενέργειας με το περιβάλλον, αλλά οι δύο συμπεριφορές, «μοναχική» και «κοινωνική», συμπληρώνουν η μία την άλλη σε μία διαλεκτική σχέση μέσα στο χρόνο με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και την αυτονομία του παιδιού.

119. Μαθησιακές Διαταραχές και Μεταφορά: Γλωσσικά και Κλινικά Δεδομένα (Learning Disabilities (LD) and Metaphor: Clinical and Linguistic Data)

Grigoris Abatzoglou & Eleni Motsiou
Aristotle University of Thessalonika, Greece

The paper addresses the question whether there is a specific relationship between LD in children and the underdevelopment of the metaphorical/ creative

competence. We also discuss the probability of being too literally educated or, what kind of education the environment (family, school) expects from the child to have, which skills and abilities are encouraged and how this could be related to LD and metaphor. We will argue that there is a critical, 'transitional' period in child's early development that appears to be strongly connected to various metaphorical activities.

Το γεγονός ότι η μεταφορά αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σταυροδρόμια γλώσσας και ψυχισμού είναι αναμφισβήτητο. Η παρούσα ανακοίνωση εκθέτει προβληματισμούς για το αν το συγκεκριμένο σταυροδρόμι αποτελεί κομβικό σημείο στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού. Ειδικότερα, εξετάζεται η πιθανότητα της σύνδεσης των μαθησιακών διαταραχών με τη δυσκολία ανάπτυξης μεταφορικής σκέψης, γλώσσας, πράξης. Η δυσκολία αυτή μπορεί να συσχετισθεί σε ψυχικό επίπεδο με την συρρίκνωση ενός ενδιάμεσου/ μεταβατικού χώρου, ή χώρου παιχνιδιού, όπως τον ορίζει ο Winnicott. Οι παραπάνω υποθέσεις συνδέονται άμεσα και με το ρόλο του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (οικογένεια, εκπαίδευση) και την κυριολεκτικά «χρηστική» διαπαιδαγώγησή του: εξετάζεται δηλαδή αν ο προσανατολισμός που δίνεται από το περιβάλλον στοχεύει στην υπερανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων εις βάρος κάποιων άλλων και πώς μπορεί αυτό να σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τόσο τα κλινικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας όσο και τα γλωσσικά δεδομένα από παλαιότερες και νεότερες πειραματικές προσεγγίσεις -που αφορούν όψεις της αναπτυξιακής πορείας φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με δυσκολίες- αποδεικνύουν την ύπαρξη και τη σημασία μιας μεταβατικής-μεταφορικής περιόδου που φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο για την ομαλή ψυχο-κοινωνική εξέλιξη του παιδιού.

120. Ο Λακάν και η Μεταφορά (Lacan and Metaphor)

Nikos Papachristopoulos
Panteion University, Greece

The speech is the murder of the thing: lacanian utterance, which attributes the relation between language and the eternally lost object, the primal object of Oedipus' desire that exists, henceforth, speech only as metaphor, as symbolised object. The metaphor attributes the relation of language and wish: the wish remains permanently unsatisfied, because of the necessity to be transformed into language. What is the significance of metaphor in the lacanical context, what is her relation with the fundamental categories of *demand*, pleasure and wish/desire, how does it determine the place of unconscious transaction between the subject and the Other of language?

Ο λόγος είναι ο φόνος του πράγματος: λακανική ρήση, η οποία αποδίδει τη σχέση της γλώσσας με το αιωνίως χαμένο αντικείμενο, το πρωταρχικό αντικείμενο της οιδιπόδειας επιθυμίας, που εισέρχεται πλέον στον λόγο μονάχα ως μεταφορά, ως συμβολοποιημένο αντικείμενο. Η μεταφορά αποδίδει τη σχέση γλώσσας και επιθυμίας: η επιθυμία παραμένει διαρκώς ανικανοποίητη, εξ αιτίας της ανάγκης να μετατραπεί σε γλώσσα.

Ποια είναι η έννοια της μεταφοράς στο λακανικό συγκείμενο, ποια η σχέση της με τις θεμελιώδεις κατηγορίες του *αιτήματος*, της *απόλαυσης* και της *επιθυμίας*, πώς καθορίζει τον τόπο της ασυνείδητης συναλλαγής μεταξύ του υποκειμένου και του Άλλου της γλώσσας;

121. Αυτοβιογραφία και Πολυτροπικότητα: Ανάμεσα στη Γραφή και την Ψυχανάλυση (Autobiography and Multimodality: Between Writing and Psychoanalysis)

Kiriaki Samartzi
University of Angers, France

The autobiographic text constitutes one of the most particular types of literary writing. The writer, using all means offered in the fiction, attempts to narrate his personal fable via a psychoanalytic-like method, the search of driven back recollections, senses, pictures and sentiments. Through the autobiographic narration the writer attempts to redefine, if not to reconstitute/reconstruct, his personality, as we could claim it happens in psychoanalysis. However, the autobiography and the psychoanalysis are differentiated in many points, not only in the aim and the adopted means but also in the place of the subject that recounts his experience. The autobiography however ‘nourishes’ the psychoanalysis, as it happens in the famous case of chairman Schreber, and psychoanalysis ‘strengthens’ the writing of personal history of the subject, as it happened in the case of Michel Leiris. How can we read an autobiography beyond the fundamental meaning of narration, allowing this multimodal way of writing to emerge?

Το αυτοβιογραφικό κείμενο αποτελεί ένα από τα πιο ιδιαίτερα είδη της λογοτεχνικής γραφής. Ο συγγραφέας, χρησιμοποιώντας όλα τα μέσα που προσφέρονται στη μυθοπλασία, επιχειρεί την εξιστόρηση του προσωπικού του μύθου μέσω μιας συχνά προσομοιάζουσας της ψυχαναλυτικής μεθόδου διαδικασίας, την αναζήτηση των απωθημένων αναμνήσεων, αισθήσεων, εικόνων και συναισθημάτων. Μέσω της αυτοβιογραφικής αφήγησης ο συγγραφέας επιχειρεί έναν επαναπροσδιορισμό, εάν όχι μια επανασύσταση, της προσωπικότητάς του, όπως θα μπορούσαμε να ισχυρισθούμε ότι συμβαίνει και στην ψυχανάλυση. Ωστόσο, η αυτοβιογραφία και η ψυχανάλυση διαφοροποιούνται σε αρκετά σημεία, τόσο ως προς τον σκοπό και τα υιοθετούμενα μέσα όσο και ως προς τη θέση του υποκειμένου που εξιστορεί την εμπειρία του.

Η αυτοβιογραφία όμως «τρέφει» την ψυχανάλυση, όπως συμβαίνει στην περίφημη περίπτωση του προέδρου Σρέμπερ, και η ψυχανάλυση «ενισχύει» τη συγγραφή της προσωπικής ιστορίας του υποκειμένου, όπως συνέβη στην περίπτωση του Μισέλ Λειρίς. Πώς μπορούμε να αναγνώσουμε μια αυτοβιογραφία πέρα από το πρωταρχικό νόημα της αφήγησης, επιτρέποντας την ανάδειξη της πολυτροπικότητας αυτής της γραφής;

122. Ο Βιωματικός Χαρακτήρας της Θεραπευτικής Σχέσης στην Συμβουλευτική και την Ψυχοθεραπεία: Ο Ρόλος της Μεταφοράς – Μια Μελέτη Περίπτωσης (The Experiential Aspect of the Therapeutic Relationship in Counseling and Psychotherapy: The Role of Metaphor – A Case Study)

Stefanos Plexousakis & Maria Georgiadi
University of Crete, Greece

Our research attempt to study the issue of therapeutic relationship in coun-

seling and psychotherapy (Clarkson, 2003) and the role of metaphor in it. Our research hypothesis was focused on the right handling of crucial moments of the therapeutic procedure on behalf of the therapist which can create a more experiential relationship and ultimately achieve a better understanding and insight of the individual. We studied the case of a depressed person who participated in psychodynamic counseling during the period of October 2007-June 2008. Non structured psychodynamic interviews were used (Jacobs, 1996). Our research tried to study important aspects of the therapeutic relationship like the transference and counter-transference. Also we tried to analyze the main characteristics of metaphor as a symbolic language and its role towards a successful therapeutic outcome. Interviews were analyzed according to qualitative research method (McLeod, 2000). The analysis of crucial moments of the therapeutic procedure showed that the factors which are related with a more successful therapeutic outcome are: (1) The establishment of an experiential therapeutic relationship where acceptance is its main characteristic and that is the tool for the empowerment of individual's Ego, (2) The analysis of thoughts and feelings which can create a new experience for the individual and ultimately to achieve a new insight and (3) The effective use of metaphor as a symbolic language which can become a valuable tool to achieve a better understanding of the therapeutic relationship that finally transform it.

Η Έρευνα μας επιχειρεί να ερευνήσει το θέμα της θεραπευτικής σχέσης (Clarkson, 2003) στη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία και το ρόλο που σ' αυτήν διαδραματίζει η μεταφορά. Η υπόθεση της έρευνας μας εστιάζεται στο ότι ο κατάλληλος χειρισμός της γλώσσας και η ανάλυση κρίσιμων στιγμών της θεραπευτικής διαδικασίας μπορεί να επιφέρει μια καλύτερη συνειδητοποίηση και ενόραση των προβλημάτων του ατόμου με απώτερο στόχο την εγκαθίδρυση μιας βιωματικής θεραπευτικής σχέσης. Μελετήθηκε μια περίπτωση ατόμου με κατάθλιψη το οποίο συμμετείχε σε ψυχοδυναμική συμβουλευτική-ψυχοθεραπεία κατά την περίοδο Οκτωβρίου 2007-Ιουνίου 2008. Ως εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι μη δομημένες συνεντεύξεις ψυχοδυναμικού τύπου (Jacobs, 1996). Η έρευνα μας προσπάθησε να ερευνήσει θεμελιώδεις πλευρές της θεραπευτικής σχέσης, όπως η σχέση μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης θεραπευόμενου και θεραπευτή. Επίσης η έρευνα προσπάθησε να αναλύσει τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της μεταφοράς ως μιας βασικής επικοινωνιακής διάστασης για την επιτυχή έκβαση της θεραπείας. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης λόγου (McLeod, 2000). Με βάση την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων διακρίναμε κρίσιμες στιγμές και ερμηνείες που ήταν καθοριστικές για τον τρόπο που βίωσαν τη θεραπεία τόσο ο θεραπευόμενος όσο και ο ίδιος ο θεραπευτής. Η ανάλυση κρίσιμων στιγμών της θεραπευτικής διαδικασίας έδειξε ότι οι παράγοντες εκείνοι που συντελούν στην επιτυχή έκβαση της θεραπευτικής διαδικασίας σχετίζονται με: (1) τη δημιουργία μιας βιωματικής θεραπευτικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από αποδοχή και ασφάλεια, η οποία γίνεται το μέσο για την ενδυνάμωση του Εγώ του ατόμου, (2) την επίτευξη της ενόρασης η οποία βοήθησε στη δημιουργία ενός καινούργιου βιώματος που χαρακτηρίζεται από την ανάλυση σκέψεων και συναισθημάτων και (3) την επιτυχή χρήση της μεταφοράς ως ενός σημαντικού συμβολικού μέσου ή εργαλείου που

βοηθά στη δημιουργία, ανάπτυξη και κατανόηση της δυναμικής ψυχοθεραπευτικής αλληλεπίδρασης όσον αφορά τις βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα, έχοντας ως αποτέλεσμα την αλλαγή των σχέσεων του ατόμου με τα πράγματα και τους άλλους.

SESSION XXXIII

EXPERIENCE, METAPHOR AND MULTIMODALITY IN TEXTBOOKS

123. Η Πολυτροπικότητα στους Τίτλους των Σχολικών Εφημερίδων (Multimodality School Newspapers Headings)

Lina Valsamidou, Argiris Kiridis & Ifigenia Vamvakidou

University of West Macedonia, Greece

The significance of multimodality appeared the last decade with the growth of cultural studies. With this term is comprehended the form of presentation of cultural product, which includes more from one semiotic ways (modes). The school newspaper constitutes a multimodality communication product and aim of this statement is to contribute in the study of multimodality, researching into and underlining the degree and the characteristics of multimodality in a very widespread medium in the space of school, the school newspaper. We examine multimodality in the titles of school newspapers and we focus in the degree of multimodality, the type and the relation with the age of small pupils that have simultaneously the role of author and editor. We determine the basic tendencies that shape the school journalistic discourse and the school practices regarding subjects of multimodality.

Η έννοια της πολυτροπικότητας έκανε την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Με τον όρο αυτό νοείται η μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, η οποία περιλαμβάνει περισσότερους από έναν σημειωτικούς τρόπους (modes). Οι σημειωτικοί αυτοί τρόποι που περιέχονται και συνδυάζονται μέσα σε ένα κείμενο, είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός.

Η μαθητική (σχολική) εφημερίδα αποτελεί το μέσο μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας των παιδιών, στο οποίο δρουν ταυτόχρονα ως συντάκτες/κτρίες και ως αναγνώστες/στρίες. Τα παιδιά, για τις ανάγκες της εφημερίδας τους, γίνονται ρεπόρτερ, παρατηρητές της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Μέσα από την εφημερίδα, τα παιδιά χρησιμοποιούν αποτελεσματικά έναν επικοινωνιακό λόγο, που στόχο έχει να πείσει, να συγκινήσει, να τέρνει ή και όλα αυτά μαζί, ανάλογα με την περίπτωση. Παράλληλα, η συμμετοχή τους σε εκδοτικές δραστηριότητες αποτελεί μια ευκαιρία για την εκτίμηση της συνολικής ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών και μαθητριών αλλά παράλληλα αποκαλύπτει και τις στάσεις και πρακτικές τους σε σημαντικά ζητήματα και θέματα, καθώς επίσης και τον τρόπο τον οποίο επιλέγουν να δημοσιοποιήσουν τα θέματα αυτά.

Η σχολική εφημερίδα αποτελεί ένα πολυτροπικό επικοινωνιακό προϊόν και σκοπός της ανακοίνωσης αυτής είναι να συμβάλει στη μελέτη της πολυτροπικό-

τητας, διερευνώντας και υπογραμμίζοντας το βαθμό και τα χαρακτηριστικά της πολυτροπικότητας σε ένα πολύ διαδεδομένο μέσο στο χώρο του σχολείου, τη σχολική εφημερίδα. Εξετάζουμε την πολυτροπικότητα στους τίτλους των σχολικών εφημερίδων και εστιάζουμε στο βαθμό της πολυτροπικότητας, στο είδος της και στη σχέση της με την ηλικία των μικρών μαθητών και μαθητριών, που έχουν ταυτόχρονα το ρόλο του/της συντάκτη/κτριας και του/της εκδότη/τριας. Προσδιορίζουμε τις βασικές τάσεις που διαμορφώνουν το σχολικό δημοσιογραφικό λόγο και τις σχολικές πρακτικές σε ότι αφορά θέματα πολυτροπικότητας. Ειδικότερα, δείγμα μας αποτελούν 30 τίτλοι εφημερίδων απ' όλη την Ελλάδα, που εκδόθηκαν τα έτη 2004-2006. Η έρευνά μας αφορά στο βαθμό και στο είδος της πολυτροπικότητας και τα συμπεράσματά μας εστιάζουν στο βαθμό και το είδος της πολυτροπικότητας καθώς επίσης και στη σχέση ανάμεσα στην πολυτροπικότητα/ μονοτροπικότητα και στην ηλικία των συντακτών μαθητών και μαθητριών, θέλοντας να εκτιμήσουμε κατά πόσο η πολυτροπικότητα εισάγεται στις σχολικές εφημερίδες και στη σχολική δημοσιογραφική πρακτική.

**124. Γραμματική Μεταφορά και Πολυτροπικότητα στα Σχολικά
Εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος του Δημοτικού (Grammatical
Metaphor and Multimodality in Greek Primary Education's Textbooks
of Natural and Social Environment Studies)**

Eirini Maniou & Marianna Kondili
University of Patras, Greece

The sociosemiotic approach of Systemic Functional Linguistics (SLF) underlines the significance of grammatical metaphor and nominalization as a precondition for the reshaping of human experience and, therefore, as a crucial aspect of school discourse. On the other hand, multimodality can be a useful means for school textbooks to cope with the students' transition from common to uncommon knowledge. Our aim is to analyze the role of nominalization and multimodality in certain areas of *Natural and Social Environment Studies*' textbooks – both the current and the previous ones-, in accordance to the recontextualization of knowledge – from 1st to 4th grade of primary school.

Η ανακοίνωση έχει στόχο να αναδείξει την εμφάνιση και το ρόλο της πολυτροπικότητας και της γραμματικής μεταφοράς στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού.

Θεωρητική αφετηρία και εργαλείο ανάλυσης αποτελεί η κοινωνιοσημειωτική προσέγγιση στη γλώσσα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της Συστημικής Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Σ.Λ.Γ.). Η θεώρηση της γλώσσας ως πόρου νοηματοδότησης της κοινωνικής εμπειρίας αναδεικνύει τη σημασία της **γλώσσας του σχολείου**, καθώς προϋπόθεση για την κατάκτηση της σχολικής γνώσης και της συνεπαγόμενης αναμόρφωσης της εμπειρίας αποτελούν οι *ιδιαίτερες σημειωτικές διαδικασίες* (Hasan 1996). Η εισαγωγή στο σχολείο, με άλλα λόγια, συνεπάγεται τη μετάβαση από τον καθημερινό – προφορικό –

λόγο, στην ταξινομική γλώσσα της επιστήμης, με στόχο τη συστηματοποίηση και **αναμόρφωση** της κοινής **εμπειρίας** των μαθητών /τριών.

Σε αυτή την προβληματική, οι έννοιες της πολυτροπικότητας και της γραμματικής μεταφοράς κατέχουν εξ ορισμού κομβικό ρόλο στην εν λόγω ανακατασκευή της εμπειρίας, με διαφορετικό η καθεμία τρόπο.

Από τη μία, ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή των **αναπαραστατικών σημειωτικών πόρων** που επιλέγονται ως καταλληλότεροι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Δεδομένης δε της πολυτροπική φύσης της ανθρώπινης καθημερινής εμπειρίας, ο βαθμός επιλογής λιγότερο ή περισσότερο πολυτροπικών μέσων φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αναπλαισίωση της γνώσης στις διαφορετικές σχολικές τάξεις.

Από την άλλη, η **γραμματική μεταφορά** – και ιδιαίτερα η **ονοματοποίηση** (Halliday 2004· Painter 1999) – αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο του σχολικού και επιστημονικού λόγου και συνδέεται άρρηκτα με το σχολικό γραμματισμό.

Το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο μας επιτρέπει να αναλύσουμε με γλωσσολογικά εργαλεία συγκεκριμένες θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, από την Α΄ έως και την Δ΄ Δημοτικού. Στόχος είναι να αναδειχθεί η λειτουργία της πολυτροπικότητας και της ονοματοποίησης στα τρέχοντα αλλά και στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια, σε συνάρτηση με τη γνωστική αναπλαισίωση στις διαφορετικές σχολικές βαθμίδες.

125. Η Παραγωγή Πολυτροπικών Κειμένων στα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου (The Creation of Multimodal Texts in the New Primary School Language Textbooks)

Konstantinos Dinas & Arestoula Koukourikou
University of West Macedonia, Greece

Children are surrounded by a variety of multimodal texts in the house, in the school, in the street, in the market. Some are in print: illustrated stories, informative books, comics, magazines, newspapers. Other are screen-based: television, video, PC and various forms of multimedia communication. This means that children have experiences of a wide range of texts that combine words and pictures, sound, symbols and movement, which they bring in the classroom. The aim of the present work is to study in what degree the new books of linguistic teaching prepare the students in the needs of multimodal communication. More specifically, our interest is focused in the occasions that are given in the children to produce multimodal texts in the frames of linguistic course.

Ο γραπτός λόγος αποτέλεσε και αποτελεί σημαντικό και καθοριστικό σημείο της ανθρώπινης εξέλιξης και του ανθρώπινου πολιτισμού. Τα τελευταία χρόνια, καθώς οι κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές ανάγκες αλλάζουν, οι χρήσεις και οι μορφές του γραπτού λόγου υφίστανται βαθιές αλλαγές. Η νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τον πολυτροπικό της χαρακτήρα. Νέες

μορφές επικοινωνίας διαμορφώνονται, όπου η γλώσσα δεν αποτελεί το μόνο και βασικό μέσο. Τα κείμενα δομούνται πλέον τόσο με τη γλώσσα όσο και με άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως είναι η εικόνα, ο ήχος, τα διαγράμματα, τα σύμβολα κ.λπ.

Τι σημαίνουν, όμως, αυτές οι αλλαγές για την εκπαίδευση και το σχολείο; Τα παιδιά -και όχι μόνο αυτά- περιβάλλονται από διάφορους τύπους πολυτροπικών κειμένων στο σπίτι, στο σχολείο, στο δρόμο, στην αγορά. Κάποια από αυτά είναι σε έντυπη μορφή, όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, τα πληροφοριακά βιβλία, τα κόμικς, τα περιοδικά, οι εφημερίδες. Άλλα βασίζονται στην οθόνη: στην τηλεόραση, στο video, στον Η/Υ και σε άλλες μορφές πολυμεσικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά έχουν εμπειρίες από ένα εύρος κειμένων που συνδυάζουν τις λέξεις με εικόνες, ήχο, σύμβολα και κίνηση, εμπειρίες τις οποίες τις φέρνουν μέσα στην τάξη. Πώς, λοιπόν, καλλιεργούνται και αναπτύσσονται αυτές οι εμπειρίες στα πλαίσια της διδασκαλίας του γραπτού λόγου;

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει σε ποιο βαθμό τα νέα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες στις ανάγκες της πολυτροπικής επικοινωνίας. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να παράγουν πολυτροπικά κείμενα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Επιμέρους στόχοι της έρευνάς μας ήταν να καταγράψουμε: (α) την ύπαρξη δραστηριοτήτων παραγωγής πολυτροπικών κειμένων σε κάθε τάξη, (β) τη μορφή των δραστηριοτήτων αυτών (ελεύθερη / καθοδηγημένη ανάπτυξη), (γ) τα είδη πολυτροπικών κειμένων που καλούνται να παράγουν οι μαθητές/τριες σε κάθε τάξη, (δ) το μέσο επικοινωνίας που χρησιμοποιείται για την παραγωγή τέτοιων κειμένων, και (ε) τους διάφορους συνδυασμούς τρόπων (modes) που απαιτούνται για την παραγωγή αυτών των κειμένων.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν όλες οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που εμπεριέχονται στα Βιβλία του Μαθητή (BM) και στα Τετράδια Εργασιών (TE) της Γλώσσας, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, και αφορούν ειδικά στη δόμηση γραπτού κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες. Για την καταγραφή και ταξινόμηση λήφθηκαν υπόψη και οι οδηγίες που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι αν και γίνεται μία σημαντική προσπάθεια ώστε οι μαθητές/τριες να παράγουν διάφορα είδη πολυτροπικών κειμένων, ωστόσο τα μέσα και οι τρόποι που απαιτούνται είναι πολύ περιορισμένα.

126. Τα Πολυτροπικά Κείμενα και η Επεξεργασία τους στο Γλωσσικό Μάθημα του Δημοτικού Σχολείου (Working with Multimodal Texts in Language Teaching in the Elementary School)

Anna Fterniati & Mirto Markopoulou
University of Patras, Greece

The arrival of the digital age requires new approaches to understand the literacies used in making meanings from multimodal communications and a rethinking of the ways of utilising research in language teaching. The present work aims to study the degree in which the Language Arts textbooks attempt to develop students' multimodal communication skills through the elaboration of multimodal texts in the Language Arts classes.

Η ψηφιακή εποχή απαιτεί νέες προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του γραμματισμού που σχετίζεται με την επεξεργασία πολυτροπικών επικοινωνιακών μέσων, καθώς επίσης και μια επανατοποθέτηση σχετικά με τους τρόπους που τα ερευνητικά δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη για να υποστηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολυτροπικής επικοινωνίας. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά αναπτύσσουν εμπειρίες μιας μεγάλης πολιτισμικής ποικιλίας, καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα που συνδυάζουν λέξεις, σύμβολα, εικόνες, κίνηση, διαγράμματα και ήχο, και με νέες μορφές τυπογραφίας και ψηφιακής τεχνολογίας (π.χ. εφημερίδες, διαφημιστικά υλικά, εικονογραφημένα έντυπα, ταινίες, τηλεοπτικές και ραδιοφωνικές εκπομπές, σελίδες διαδικτύου κ.τ.λ.). Προκειμένου να ανταποκριθεί στις παραπάνω ανάγκες το σχολείο καλείται να χρησιμοποιήσει συστηματικά σχεδιασμένες παιδαγωγικές πρακτικές/στρατηγικές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ποικιλία τρόπων και μέσων επικοινωνίας για την επεξεργασία των πολυτροπικών κειμένων.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει σε ποιο βαθμό η πολυτροπικότητα γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού. Ειδικότερα γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί:

- Σε τι ποσοστό εμφανίζονται πολυτροπικά κείμενα για επεξεργασία,
- Τι είδους πολυτροπικά κείμενα είναι αυτά,
- Ποια λειτουργία εξυπηρετούν,
- Ποια είναι τα μέσα που χρησιμοποιούνται,
- Ποιοι είναι οι τρόποι που απαιτούνται,
- Τι είδους δραστηριότητες επεξεργασίας περιέχονται.

Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν όλα τα κείμενα προς επεξεργασία που περιέχονται στο διδακτικό υλικό για τη γλώσσα όλων των τάξεων του δημοτικού και οι κατευθύνσεις που δίνονται στα βιβλία του δασκάλου.

Τα αποτελέσματα παρέχουν ενδείξεις ότι έχει καταβληθεί μια αξιολογή προσπάθεια επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων από άποψη ποσοστού, είδους και λειτουργιών πολυτροπικών κειμένων. Ωστόσο υπάρχει μια δυσαναλογία ανάμεσα στα παραπάνω και στους τρόπους που απαιτούνται, καθώς επίσης και στα μέσα που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να δοθούν επαρκή εφόδια στους μαθητές για την ανάπτυξη πολυτροπικών εμπειριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

127. Η Αξιοποίηση της Εικόνας στα Διδακτικά Βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, στο Πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης της Γλώσσας (The Use of Images in Modern Greek Language in Secondary School within the Framework of Communicative Approach)

Eleftherios Vekris
University of Crete, Greece

The exploitation of images in the instructive books of the greek language in the secondary school, within the framework of communicative approach of language. Multimodality, as a dimension of teaching language in the obligatory education of our country, it is placed henceforth with explicit way as instructive objective. With the new instructive books on the course of Modern Greek Language

(2006), but also with the previous books (revised publication, 2001), an effort of instructive exploitation of images in combination with linguistic texts has been made. Within the framework of this statement, I will refer to the two proposals for the exploitation of images and multimodality that are recorded in the books of teacher, which were published in 2001 and in 2006, by the Pedagogic Institute. By using examples of multimodal texts from units of the instructive books, I will investigate how much the particular material can be developed within the framework of communication approach. Supported by the model of the four relative roles of reader, as it is formulated by Alan Luke and Peter Freebody, and by the elements that derived from ethnografic observations in school classes, I will conclude to certain observations that contribute to the most effective instructive exploitation of multimodal material in the communicative teaching of language.

Η πολυτροπικότητα, ως μία διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση της χώρας μας, τίθεται πλέον με ρητό τρόπο ως διδακτικός στόχος. Οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, που συνδυάζουν γλωσσικό κώδικα, εικόνες και ήχους. Με τα νέα διδακτικά βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (2006), αλλά και με τα αμέσως προηγούμενα (αναθεωρημένη έκδοση, του 2001), έγινε προσπάθεια διδακτικής αξιοποίησης της εικόνας σε συνδυασμό με γλωσσικά κείμενα.

Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης, θα αναφερθώ στις δύο προτάσεις για την αξιοποίηση της εικόνας και της πολυτροπικότητας που καταγράφονται ιστορικά στα βιβλία του εκπαιδευτικού που εκδόθηκαν το 2001 και το 2006, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στην πρώτη πρόταση (2001) γίνεται λόγος για τη σύνθεση «οπτικών αφηγημάτων» των οποίων ο στόχος είναι διττός, ερμηνευτικός και κριτικός. Ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη βοήθεια των εικόνων του βιβλίου αλλά και αυτών που ενδεχομένως φέρουν οι μαθητές, να προκαλέσει τους μαθητές σε ερμηνευτικές προσεγγίσεις, σχετικές με το θέμα της ενότητας. Από την άλλη, χρησιμοποιώντας «διαλεκτικές εικόνες», «εικόνες που συγκρούονται μεταξύ τους», καλεί τους μαθητές στη διερεύνηση αντιφάσεων, κοινωνικών παράδοξων, με απώτερο στόχο την κριτική σκέψη και την αμφισβήτηση.

Στη δεύτερη πρόταση (2006) αξιοποιούνται ως κείμενα, πολυτροπικό υλικό (φωτογραφίες, γελοιογραφίες, σκίτσα, αφίσες κ.λπ.). Το υλικό δεν έχει διακοσμητικό χαρακτήρα. Όπως και στην προηγούμενη προσπάθεια το οπτικό υλικό έχει λειτουργικό χαρακτήρα, μια και «η ικανότητα ανάγνωσης πολυτροπικών κειμένων στην εποχή της εικόνας ίσως αποδειχθεί πιο αναγκαία ακόμα και από την ικανότητα ανάγνωσης των μονοτροπικών (γλωσσικών) κειμένων».

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας παραδείγματα πολυτροπικών κειμένων από ενότητες των παραπάνω διδακτικών βιβλίων θα διερευνήσω κατά πόσο το συγκεκριμένο υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής προσέγγισης. Στηριζόμενος στο μοντέλο των τεσσάρων συγγενών ρόλων του αναγνώστη, όπως διατυπώνεται από τους Alan Luke και Peter Freebody, και σε στοιχεία από εθνογραφικές παρατηρήσεις μέσα σε σχολικές τάξεις, θα καταλήξω σε κάποιες παρατηρήσεις που συμβάλλουν στην πιο αποτελεσματική διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού στην επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας.

128. Μια Μουσειοσκευή για το Νεολιθικό Πολιτισμό: Πολυτροπικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Προσχολική Ηλικία (A Museum Kit for the Neolithic Period: A Multimodal Educational Material for Preschool Age)

Vasiliki Vemi & Evi Samsarelou

University of Thessaly, Greece

Prehistory and Neolithic Age in particular, provides an excellent example of man's interaction with his social and natural environment, suitable even for pre-school children. In order to support teachers and children in their attempt to learn about it, we designed a prototype of an educational material which is based on the principles of learning in museums and especially 'learning from objects'. This material, developed as a 'multimodal text', consists of multiple verbal and non-verbal semiotic codes, such a collection of objects, visual and auditive material, stories and proposed activities that may enhance the learning experience and enable each learner to actively construct meaning and knowledge for himself.

Η Προϊστορία και ιδιαίτερα ο νεολιθικός πολιτισμός, μπορεί να λειτουργήσει ως έξοχο παράδειγμα της σχέσης αλληλεξάρτησης του ανθρώπου με το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον, στην προσπάθειά του να βρει πόρους για επιβίωση, παράδειγμα προσιτό και ελκυστικό και για πολύ μικρές ηλικίες. Προκειμένου να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν τη Νεολιθική Εποχή μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων, που να παρέχουν πολλαπλά αισθητηριακά ερεθίσματα και να ευνοούν την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία κατάκτησης γνώσης και δεξιοτήτων, στον πειραματισμό και στην επίλυση προβλημάτων, προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μουσειοσκευής με τίτλο «Πέτρες και χώμα, ανθρώπινες ιστορίες με χρώμα». Πρόκειται για υλικό που σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής, με στόχο να είναι ανοικτό σε ερμηνείες και να απαντά στις «ερωτήσεις» κάθε συγκεκριμένης ομάδας (μαθητών-εκπαιδευτικού) με τις ιδιαίτερες εμπειρίες, προσδοκίες και στόχους της, επιτρέποντας την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών, την οικοδόμηση διαλόγου, την αναρώτηση και την ανακάλυψη ιδεών και προσφέροντας αφορμή για σφαιρική-διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Με τη χρήση του κάθε μαθητής, βιώνει ποικιλία εμπειριών, που είναι ταυτόχρονα κοινωνικές, σωματικές, διανοητικές και συναισθηματικές, ενεργοποιούνται οι αισθήσεις, η σκέψη και η φαντασία του, βρίσκει, επομένως, σημεία σύνδεσης με τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, τις διαφορετικές ανάγκες και τους λόγους που επιθυμεί να μάθει. Η μουσειοσκευή σχεδιάστηκε επίσης με βάση τις νοητικές δυνατότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, συνυπολογίζοντας τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο. Επιπλέον, ως συλλογή επιλεγμένων αντικειμένων, εμπνέεται από τα δεδομένα της Αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού. Επειδή αναπτύχθηκε ως ένα πολυτροπικό «κείμενο», προσφέρει πολλαπλά σημειωτικά μέσα, κυρίως αντικείμενα, εικόνες, ηχητικό υλικό και γενικά τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά ερεθίσματα, μαζί με προτάσεις για κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε να κεντρίσει πολλαπλά κανάλια πρόσληψης πληροφο-

ριών, επομένως ποικίλους δρόμους αντίληψης. Έτσι, η πραγματικότητα της Νεολιθικής Εποχής δεν παρουσιάζεται με αφηρημένα επιχειρήματα, αλλά αναδεικνύεται μέσα από τη συμπληρωματικότητα των αφηγηματικών τρόπων. Η ανακοίνωση θα παρουσιάσει την μέθοδο και τις αρχές σχεδιασμού της μουσειοσκευής, τις λύσεις σε επιμέρους ζητήματα της υλοποίησής της και το περιεχόμενό της (αντικείμενα και πρώτες ύλες, ανθολόγιο κειμένων, οπτικό δίσκο (CD) με ήχους, μουσική και ηχοϊστορίες, φωτογραφικό λεύκωμα και αφίσες, εκπαιδευτικά επιτραπέζια παιχνίδια και οδηγό για τον εκπαιδευτικό).

PLENARY SESSION XXXIV THEATRICAL HAPPENING 2

129. Μάριου Πλωρίτη, «Μπρεχτ & Χίτλερ» (διασκευή) [*'Brecht and Hitler'* (*An Improvisation on Marios Ploritis Play*)]

**Θεατρική Ομάδα Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Κρήτης (The
University of Crete Experimental High School Theatre Group)**

*Student Performance Under the Guidance of Teachers: Poli Papadopoulou,
Fotini Giannakoudaki, Stella Kiriaki & Pavlos Tomzas*

Το θέατρο, και ειδικά το σύγχρονο θέατρο, είναι ένα κατ'εξοχήν πολυτροπικό είδος θεάματος. Αν κάποιος, εκμεταλλευόμενος αυτήν του την ιδιότητα, το εμπλέξει στην παιδαγωγική διαδικασία, θα έχει στα χέρια του ένα εργαλείο μάθησης απολύτως αρεστό στους μαθητές, που αποδεικνύεται πολύτιμο, αν, στην προσπάθειά του αυτή, χρησιμοποιήσει



ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες στην προσπάθεια ερμηνείας και τελικά παράστασης του θεατρικού κειμένου.

Αυτό ακριβώς προσπαθήσαμε να επιτύχουμε στο Πειραματικό Γυμνάσιο, με την παράσταση του έργου «Μπρεχτ και Χίτλερ», μια θεατρική-ιστορική παραβολή που έγραψε ο Μάριος Πλωρίτης, συνθέτοντας γνήσια κείμενα του Μπ. Μπρεχτ και του Χίτλερ. Στόχος μας, μαζί με τους μαθητές, να ανακαλύψουμε, να αποκωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε τα μηνύματα του κειμένου, αλλά και να τα μεταφέρουμε στο σήμερα, να βρούμε δρόμους και κώδικες επικοινωνίας με το λόγο, τη μουσική, την κίνηση, το χορό, τη δημιουργία εικόνων. Στο ταξίδι αυτό οι μαθητές μας, ξεκινώντας από τη γνωριμία του ίδιου του εαυτού τους και των συμμαθητών τους, ήρθαν σε επαφή με γνήσια κείμενα του Μπρεχτ και του Χίτλερ, με τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, κατανόησαν το ρόλο του ανθρώπου στο ιστορικό γίνεσθαι, αλλά, κυρίως, διαμόρφωσαν άποψη και στάση σχετικά με το καλό και το κακό, τη Δημοκρατία και το Φασισμό.

Καιρό πολύ γύρευα την αλήθεια για το πώς ζουν οι άνθρωποι ΜΑΖΙ

Χρειάζονται πολλά, τον κόσμο για ν' αλλάξεις:
Οργή κι επιμονή.
Γνώση κι αγανάχτηση.
Γρήγορη απόφαση, στόχαση βαθιά.
Ψυχρή υπομονή κι ατέλειωτη καρτερία.
Κατανόηση της λεπτομέρειας και κατανόηση του συνόλου.
Μονάχα η πραγματικότητα μπορεί να μας μάθει
πώς την πραγματικότητα ν' αλλάζουμε.

Μπέρτολντ Μπρεχτ

Κείμενα: Μάριου Πλωρίτη-διασκευή

Σκηνοθεσία: Θεατρική Ομάδα

Σκηνικά –Κοστούμια: Θεατρική Ομάδα.

Κίνηση-Χορογραφία Αθανασία Κώστα

Μουσική: Γ. Κατσαρού, Κουρτ Βάιλ, Νικόλα Πιοβάνι, Θ. Μικρούτσικου, Τζ. Βέρντι.

Στίχοι τραγουδιών Πόλυ Παπαδοπούλου

Στην Ορχήστρα Ισκαντάρ Αλέξανδρος στο αρμόνιο, Παπαδάκης Στυλιανός στην ηλεκτρική κιθάρα, Χαλκιαδάκης Ελευθέριος στο βιολί

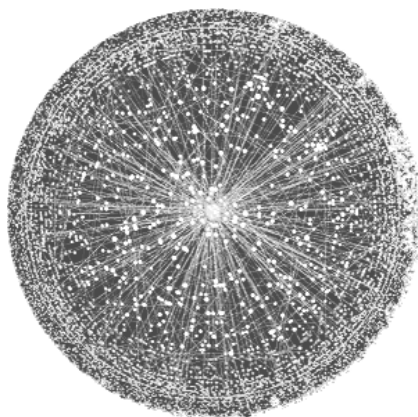
Υπεύθυνοι καθηγητές Γιαννακουδάκη Φωτεινή, Κυριάκη Στέλλα, Παπαδοπούλου Πολυτίμη, Τομζάς Παύλος

Συμμετέχουν με αλφαβητική σειρά οι μαθητές:

Α΄ τάξη Αναστασιάδη Έλλη, Δούσμανη Ρεβέκκα, Πρέντι Ντόρις, Σκεπετζάκη Κάλλια, Τζαγκαράκη Μαριλένα, Φραδέλλου Ματίνα, Χριστοδουλάκης Βαγγέλης

Β΄ τάξη Μεταξάκη Έλενα, Μπικάκης Γιώργος, Μυλωνάκη Άννα, Παναγιωτάκη Δέσποινα, Πετρογιαννάκη Μαρκέλλα, Πολιουδάκη Εύα, Σκορδαλού Γεωργία, Τουτουτζιδάκης Μάριος, Τσουρλάκης Στέλιος, Χαρκιανάκης Παντελής

Γ΄ τάξη Αγγελιδάκη Ειρήνη, Αλεξανδράκη Ελευθερία, Σταυρουλάκης Θανάσης



BIBLIOGRAPHY

Resources on Multiliteracy, Multimodality and Metaphor

Compiled by Marios A. Pourkos

- Ades, D. (1986). *Photomontage*. London: Thames and Hudson.
- Ahmed, M. (1999). Introduction: Literacy, Technology and Economic Development. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 317-322). Cresskill, NJ: Hampden.
- Allen, P & R. Pholsward (1988). The Development of a Diagnostic Reading Test for EAP Students of Economics. In M.L. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 58-73). Anthology Series 21, SEAMO Regional Language Centre, Singapore.
- Alias, S. (2004). A Semiotic Study of Singapore's Orchard Road and Marriott Hotel. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 55-79). London: Continuum.
- Amato, J. (1999). Family Values: Literacy, Technology, and Uncle Sam. In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 369-386). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Anning, A. (2003). Pathways to the Graphicacy Club: The Crossroad of Home and Preschool. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (1), 5-35.
- Anzalone, S. (1999). Assisting Literacy with Technology in Lesotho and Belize. In D.A. Wagner (Rev. Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 323-340). Cresskill, NJ: Hampden.
- Appleby, Y. & Hamilton, M. (2005). Literacy as Social Practice: Travelling Between the Everyday and Other Forms of Learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. London: Routledge.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1988). *The Power of the Centre: A Study of Composition in the Visual Arts*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arnheim, R. (1992). *To the Rescue of Art: Twenty-Six Essays*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Arno, R.F., et al., (Eds.) (1987). *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. Plenum.
- Asher, R.E. (Editor-in-chief) (1994). *The Encyclopaedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Avrich, J., Johnson, S., Koster, R. de Zengotita, T. & Wasik, B. (2006). Grand Theft Education: Literacy in the Age of Video Games. *Harper's*, September, 31-39.
- Backhouse, R. (1993). The Debate Over Milton Friedman's Theoretical Framework: an Economist's View. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Baldry, A.P. (2000a). *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age*. Campobasso: Palladino Editore.
- Baldry, A.P. (2000b). English in a Visual Society: Comparative and Historical Dimensions in Multimodality and Multimediality. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 41-90). Campobasso: Palladino Editore.
- Baldry, A.P. (2004). Phase and Transition, Type and Instance: Patterns in Media Texts as Seen Through a Multimodal Concordancer. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 83-108). London: Continuum.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2001). Towards Multimodal Corpora. In G. Aston & L. Burnard (Eds), *Corpora in the Description and Teaching of English* (pp. 87-102). Bologna: CLUEB.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2005). Multimodal Corpus Linguistics. In G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and Corpus. Exploring Connections* (pp. 164-183). London and New York: Equinox.
- Baldry, A.P. & Thibault, P.J. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

- Ball, A.F. & Lardner, T. (2005). *African American Literacies Unleashed: Vernacular English and the Composition Classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination* (M. Holquist, Eds., C. Emerson & M. Holquist Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Ed. & trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Eds., V. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Banks, A. (2001). *Visual Methods in Social Research*. London: Sage.
- Barker, P. (1985). *Using Metaphors in Psychotherapy*. London: Brunner-Routledge.
- Barnett, T. (2006). Politicizing the Personal: Frederick Douglass, Richard Wright, and Some Thoughts on the Limits of Critical Literacy. *College English*, 68, 4, March, 356-381.
- Baron, D. (2000). Literacy and Technology. In L.K. Shamon, R.M. Howard, S. Jamieson & R.A. Schwegler (Eds.), *Coming of Age: The Advanced Writing Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- Barry, P. (1995). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Barthes, R. (1964/67). *Elements of Semiology*. London: Cape.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. New York: The Noonday Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.
- Barton, E.L. (1997). Literacy in (Inter)Action. *College English*, 59, 4, April, 408-37.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2004). *Adult Learners' Lives Project: Setting the Scene*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. & Ivanič, R. (2006). *Relating Adults' Lives and Learning: Participation and Engagement in Different Settings*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2005). Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power And Social Context* (pp. 14-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies*. Routledge.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2006a). *Relating Lives and Learning: Adults' Engagement in Community Settings*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2006b). *Relating Language, Literacy and Numeracy Teaching to Adult Learners' Lives: A Social Perspective*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y., Hodge, R. & Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. London & New York: Routledge.
- Barton, D. & Papen, U. (Eds.) (2005). *Linking Literacy and Numeracy Programmes in Developing Countries and the UK*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Pitt, K. (2003). *Adult ESOL Pedagogy: A Review of Research, an Annotated Bibliography and Recommendations for Further Research*, Research Review. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Barton, D. & Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power And Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bassard, K. (1992). Gender and Genre: Black Women's Autobiography and the Ideology of Literacy. *African American Review*, 26, 119-129.
- Bateman, J., Delin, J. & Henschel, R. (2004). Multimodality and Empiricism: Preparing for a Corpus-Based Approach to the Study of Multimodal Meaning-Making. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 65-87). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bazerman, C. (1993). Money Talks: The Rhetorical Project of The Wealth of Nations. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Bazerman, C. (1994). *Constructing Experience*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Bazerman, C. (2000). A Rhetoric for Literate Society: The Tension between Expanding Practices and Restricted Theories. In M.D. Goggin (Ed.), *Inventing a Discipline: Rhetoric Scholarship in Honor of Richard E. Young* (pp. 5-28). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin.
- Beach, R., et al., (Eds.) (1990). *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*, Vol. 6, 2, 109-122.
- Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Studies in Higher Education*, Vol. 12, 3, 261-274.
- Beck, M. & Wingert, P. (1993). The Young and the Gifted. *Newsweek*, 28 June, 49-50.
- Belanoff, P. (1994). Portfolios and Literacy: Why? In L. Black, et al. (Eds.), *New Directions in Portfolio Assessment: Reflective Practice, Critical Theory, and Large-Scale Scoring* (pp. 13-24). Portsmouth, NYH: Boynton/Cook.
- Belanoff, P. (2001). Silence: Reflection, Literacy, Learning, and Teaching. *College Composition and Communication*, 52, 3, February, 399-428.
- Belcher, D.D. & Hirvela, A.R. (Eds.) (2001). *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Bennett, J.A.H. & Berry, J.W. (1999). The Future of Cree Syllabic Literacy in Northern Canada. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 271-290). Cresskill, NJ: Hampden.
- Benson, J. & Greaves, W. (1980). Field of Discourse: Theory and Application. *Applied Linguistics*, Vol. 11, 1, 45-55.
- Bereiter, C. (1997). Situated Cognition and How to Overcome It. In D. Kirshner & J.A. Whitson (Eds.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives* (pp. 281-300). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: Penguin Books.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research Critique*. 2nd edn. London: Taylor & Francis.
- Biedermann, H. (1992). *Dictionary of Symbolism: Cultural Icons and the Meanings Behind Them*. New York: Facts on File, Inc.
- Bleich, D. (1989). Reconceiving Literacy: Language Use and Social Relations. In C.M. Anson (Ed.), *Writing and Response: Theory, Practice, and Research* (pp. 15-36). Urbana, IL: NCTE.
- Bleich, D. (1988). *The Double Perspective: Language, Literacy, and Social Relations*. New York: Oxford UP.
- Bloor, M. & Bloor, T. (1993). How Economists Modify Propositions. In W. Henderson, T. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Bloor, T. & Pindi, M. (1990). Schematic Structure in Economics Forecasts. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 55-66). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Bogle, M.E. (1999). Introduction: Literacy Acquisition in Cultural Context. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 95-100). Cresskill, NJ: Hampden.

- Boiarsky, C.R. (Ed.) (2003). *Academic Literacy in the English Classroom: Helping Underprepared and Working Class Students Succeed in College*. Portsmouth, NY: Boynton/Cook.
- Bond, D. (2000). Negotiating a Pedagogy of Multiliteracies: The Communication Curriculum in a South African Management Development Programme. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 311-320). New York: Routledge.
- Borland, K. (1992). Spoken to Written Language: Thoughts on the Evolution of Consciousness. In M. Secor & D.C. Carbondale (Eds.), *Constructing Rhetorical Education* (pp. 43-62). Southern Illinois UP.
- Bourne, J. & Jewitt, C. (2003). Orchestrating Debate: A Multimodal Analysis of Classroom Interaction. *Reading: Literacy and Language*, July, 64-72.
- Bowcher, W. (1994). A Brief Overview of Systemic Functional Linguistics and an Analysis of Text. *Obirin Review of International Studies*, No. 6, 154-177.
- Bramki, D. & Williams, R. (1984). Lexical Familiarisation in Economics Text, and Its Pedagogical Implications in Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, Vol. 2, 1, 169-181.
- Brandt, A. (1981). Why Kids Can't Write. *Reader's Digest*, 118, April, 99-102.
- Brandt, D. (1989). The Message Is the Massage: Orality and Literacy Once More. *Written Communication*, 6, 31-44.
- Brandt, D. (1990). *Literacy as Involvement: The Acts of Writers, Readers, and Texts*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Brandt, D. (1995). Accumulating Literacy: Writing and Learning to Write in the Twentieth Century. *College English*, 57, 6, October, 649-668.
- Brandt, D. (1998). Sponsors of Literacy. *College Composition and Communication*, 49, 2, May, 165-185.
- Brandt, D. (2001). *Literacy in American Lives*. Cambridge UP.
- Brandt, D. (2004). Drafting U.S. Literacy. *College English*, 66, 5, May, 485-502.
- Brandt, D. (2005). Losing Literacy. *Research in the Teaching of English*, 39, 3, Feb..
- Brannon, L. & Knoblauch, C.H. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Brett, M. (1991). *How to Read the Financial Pages: A Simple Guide to the Way Money Works and the Jargon*. London: Century Business.
- Britton, J. (1982). *Prospect and Retrospect: Selected Essays of James Britton* (Ed. G.M. Pradl). Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Brodkey, L. (1996). *Writing Permitted in Designated Areas Only*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Brooke, G.C. (2000). Forgetting to Be (Post)Human: Media and Memory in a Kairotic Age. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 20, 4, Fall, 775-795.
- Brown, R.G. (1991). *Schools of Thought: How the Politics of Literacy Shape Thinking in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S.G. (2000). *Words in the Wilderness: Critical Literacy in the Borderlands*. Albany: State University of New York.
- Brown, V. (1993). Decanonising Discourses: Textual Analysis and the History of Economic Thought. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Bruce, H.E. (2003). *Literacies, Lies, and Silences: Girls Writing Lives in the Classroom*. New York: Peter Lang.
- Bruch, P. & Marback, R. (2002). Race, Literacy, and the Value of Rights Rhetoric in Composition Studies. *College Composition and Communication*, 53, 4, June, 651-674.
- Burn, A. & Parker, D. (2003a). Tiger's Big Plan: Multimodality and the Moving Image. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Burn, A. & Parker, D. (2003b). *Analysing Media Texts*. London: Continuum.
- Butt, D., Fahey, R., Spinks, S. & Yallop, C. (1995). *Using Functional Grammar: An Explorer's Guide*. Sydney: NCELTR, Macquarie University.
- Bóhrig, K. (2004). On the Multimodality of Interpreting in Medical Briefings for Informed Consent. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 227-241). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins

Publishing Company.

- Button, K. (1988). The Writing of Economics: A Review Article. *Economics*, Spring, 25-27.
- Caballero, R. (2006). *Re-Viewing Space: Figurative Language in Architects' Assessment of Built Space*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Caldwell, B. & Coats, A. (1984). Communications: The Rhetoric of Economics: A Comment on McCloskey. *Journal of Economic Literature*, Vol. 22, June, 575-578.
- Callaghan, J. & McDonald, E. (2002). Expression, Content and Meaning in Language and Music: An Integrated Semiotic Analysis. In P. McKeivitt, S. Σ'Nuallain & C. Mulvihill (Eds.), *Language, Vision and Music* (pp. 221-230). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Cardenas, D. (2004). Creating an Identity: Personal, Academic, and Civic Literacies. In M.H. Kells, V. Balester & V. Villanueva (Eds.), *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education* (pp. 114-125). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Carella, M.J. (1983). Philosophy as Literacy: Teaching College Students to Read Critically and Write Cogently. *College Composition and Communication*, 34, 57-61.
- Carpenter, J.S., & Castro, E.R. (2001). The Dool School Story. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 141-149). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Carson, J.G. (1992). Becoming Biliterate: First Language Influences. *Journal of Second Language Writing*, 1, 1, January, 37-60.
- Casanave, C.P. (2002). *Writing Games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cazden, C. (2000). Four Innovative Programmes: A Postscript from Alice Springs. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 321-332). New York: Routledge.
- Cazden, C. (2000). Taking Cultural Differences into Account. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 249-266). New York: Routledge.
- Chafe, W. & Tannen, D. (1987). The Relation Between Written and Spoken Language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407.
- Chall, J.S. (1999). Developing Literacy in Children and Adults. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. (pp. 73-94). Cresskill, NJ: Hampden.
- Chapelle, C. (1999). Theory and Research: Investigation of 'Authentic' Language Learning Tasks. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues* (pp. 101-115). Alexandria: TESOL.
- Chaplin, M.T. (1991). Teaching for Literacy in Socio-cultural and Political Contexts. In C.M. Hurlbert & M. Blitz (Eds.), *Composition and Resistance* (pp. 94-104). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Charteris-Black, J. (2004). *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. Basingstoke/New York: Palgrave-MacMillan.
- Chiew, A.K.K. (2004). Multisemiotic Mediation in Hypertext. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 131-159). London: Continuum.
- Chiseri-Strater, E. (1990). *Academic Literacies: The Public and Private Discourse of University Students*. Boynton/Cook.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Chun, D.M. (1994). Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence. *System*, 22, 1, 17-31.
- Chun, D.M. & Plass, J.L. (2000). Networked Multimedia Environments for Second Language Acquisition. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cirlot, J.E. (1971). *A Dictionary of Symbols*. London: Routledge.
- Clark, U. (2001). *War Words: Language, History and the Disciplining of English*. New York: Elsevier.
- Clarke, W.M. (1995). *How the City of London Works*. London: Sweet and Maxwell.
- Cloran, C. (1994). *Rhetorical Units and Decontextualisation: An Enquiry into Some*

- Relations of Context, Meaning and Grammar*. Monographs in Systemic Linguistics, No. 6. Nottingham: Department of English Studies, University of Nottingham.
- Coles, W.E., Jr. (1983). Literacy for the Eighties: An Alternative to Losing. In R.W. Bailey & R.M. Fosheim (Eds.), *Literacy for Life: The Demand for Reading and Writing* (pp. 248-262). New York: Modern Language Association.
- Collins, V.T. (1997). Personality and Reading Response Journals. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Comber, B., Cormack, P. & O'Brien, J. (2001). Schooling Disruptions: The Case of Critical Literacy. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 83-104). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Cook-Gumperz, J. (Ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. New York: Cambridge UP.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). The Power of Literacy and the Literacy of Power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 63-89). London: The Falmer Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.) (2000a). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000b). Multiliteracies: The Beginnings of an Idea. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000c). Designs for Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 203-234). New York: Routledge.
- Coulmas, F. (Ed.) (1984). *Linguistic Minorities and Literacy: Language Policy Issues in Developing Countries*. New York: Mouton de Gruyter.
- Courage, R. (1993). The Interaction of Public and Private Literacies. *College Composition and Communication*, 44, 4, December, 484-496.
- Covino, W.A. (1994). *Magic, Rhetoric, and Literacy: An Eccentric History of the Composing Imagination*. Albany: SUNY UP.
- Covino, W.A. (1991). Magic, Literacy, and the *National Enquirer*. In H. Patricia & J. Schilb (Eds.), *Contending with Words: Composition and Rhetoric in a Postmodern Age*. New York: MLA.
- Crawford, M.D. (2004). Variations on a Theme: Students' Language and Literacy. *Journal of Teaching Writing*, 21, 1-2, 139-160.
- Croft, W. & Cruse, D.A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, S. (2007a). *Libraries Serving New Immigrant Communities*. Libraries Unlimited.
- Cuban, S. (2007b). For Some Reason I'm Just Tired: The Persistence of Domestic Workers in Community-Based Programmes. *Journal for Continuing and Adult Education*, 13.
- Cuban, S. & Anderson, J. (2007). Where's the Justice in Service-Learning. *Equity & Excellence in Education*, 40.
- Cuban, S. & Cuban, L. (2007). *Partners in Literacy: Schools and Libraries Using Technology to Build Communities*. Teachers College Press.
- Culyer, A. (1985). What's Wrong with Economics Textbooks? *Economics*, Spring, 15-17.
- Cushman, E., Kintgen, E.R., Kroll, B.M. & Rose, M. (2001). *Literacy: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martins.
- Cushman, E. (1998). *The Struggle and the Tools: Oral and Literate Strategies in an Inner City Community*. Albany: State University of New York.
- Danesi, M. (1994). *Messages and Meanings: An Introduction to Semiotics*. Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Danesi, M. & Santeramo, D. (1992). *Introducing Semiotics: An Anthology of Readings*. Toronto: Canadian Scholar's Press Inc.
- Daniell, B. (1999). Envisioning Literacy: Establishing E-Mail in a First-Year Program. In D. George (Ed.), *Kitchen Cooks, Plate Twirlers and Troubadours: Writing Program Administrators Tell Their Stories* (pp. 150-161). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Daniell, B. (1988). Literacy, Politics, and Resistance: Moffett's Study of Censorship. *Journal of Teaching Writing*, 7, 237-246.

- Daniell, B. (1999). Narratives of Literacy: Connecting Composition to Culture. *College Composition and Communication*, 50, 3, February, 393-410.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge.
- Davis, D.D. (2001). Finitude's Clamor: Or, Notes Toward a Communitarian Literacy. *College Composition and Communication*, 53, 1, Sept., 119-145.
- Davis, K. (1988). Literacy in the Classroom: The Difference Between 'Writing' and 'Writing Down'. *Journal of Teaching Writing*, 7, 181-186.
- Debski, R. (1997). Support of Creativity and Collaboration in the Language Classroom: A New Role for Technology. In R. Debski, J. Gassin & M. Smith (Eds.), *Language Learning Through Social Computing* (pp. 39-65). Melbourne: University of Melbourne.
- Debski, R. & Levy, M. (1999). Introduction. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLD-CALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 8-10). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- De Escorcía, B. (1984). Team Teaching for Students of Economics: a Colombian Experience. In R. Williams, J. Swales & J. Kirkham (Eds.), *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies* (pp. 135-143). ELT Document Special, Oxford: Pergamon Press.
- de Saint-Georges, I. (2004). Materiality in Discourse: The Influence of Space and Layout in Making Meaning. In P. LeVine & R. Scollon (Eds.), *Discourse Analysis and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 71-87). Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Delin, J. & Bateman, J. (2002). Describing and Critiquing Multimodal Documents. *Document Design*, 3 (2), 140-155.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Papers 1, 2, 3, 4, 6). London: Institute of Education.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Paper 5). London: Institute of Education.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2001). *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project* (Technical Paper 7). London: Institute of Education.
- Department for Education and Skills (DfES) (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY)*. London: DfES.
- DeVoss, D. (2002). Computer Literacies and the Roles of the Writing Center. In P. Gillespie, A. Gillam, L.F. Brown & B. Stay (Eds.), *Writing Center Research: Extending the Conversation* (pp. 167-186). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dickstein, M. (1993). Damaged Literacy: The Decay of Reading. *Profession*, 93, 34-40.
- Djonov, E. (2007). Website Hierarchy and the Interaction Between Content Organization, Webpage and Navigation Design: A Systemic Functional Hypermedia Discourse Analysis Perspective. *Information Design Journal*, 15 (2), 144-162.
- Dobrin, S.I. (1997). *Constructing Knowledges: The Politics of Theory-Building and Pedagogy in Composition*. Albany: SUNY.
- Dondis, (1973). *A Primer of Visual Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Downing, D.B. (Ed.) (1994). *Changing Classroom Practices: Resources for Literary and Cultural Studies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Downing, J. (1999). Comparative Perspectives on World Literacy. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 29-54). Cresskill, NJ: Hampton.
- Downing, A. & Locke, P. (1992). *A University Course in English Grammar*. London: Prentice-Hall International.
- Dowst, K. (1982). Rev. of *The Psychology of Literacy* by Sylvia Scribner and Michael Cole. *College Composition and Communication*, 33, 332.
- Dubois, M. & Vial, I. (2000). Multimedia and Design: The Effects of Relating Multimodal

- Information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16 (2), 157-165.
- Dudley-Evans, A. (1987). Genre Analysis and ESP. *ELR Journal*, Vol. 1, The University of Birmingham, 1-9.
- Dudley-Evans, A. (1993). The Debate Over Milton Friedman's Theoretical Framework: An Applied Linguist's View. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Dudley-Evans, A. & Henderson, W. (1990a). *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse*. ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Dudley-Evans, A. & Henderson, W. (1990b). The Organisation of Article Introductions: Evidence of Change in Economics Writing. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 67-78). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Duffy, J. (2004). Letters from the Fair City: A Rhetorical Conception of Literacy. *College Composition and Communication*, 56, 2, Dec., 223-250.
- Dunn, P.A. (2001). *Talking Sketching Moving: Multiple Literacies in the Teaching of Writing*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Dyer, G. (1982). *Advertising as Communication*. London: Methuen.
- Eckkrammer, E.M. (2004). Drawing on Theories of Inter-Semiotic Layering to Analyse Multimodality in Medical Self-Counselling Texts and Hypertexts. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 211-226). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eco, U. (1976). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ehrman, M.E. (1997). Psychological Type and Extremes of Training Outcomes in Foreign Language Reading Proficiency. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Eggins, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Elbow, P. (2002). Vernacular Englishes in the Writing Classroom? Probing the Culture of Literacy. In Ch. Schroeder, H. Fox & P. Bizzell (Eds.), *Alt Dis: Alternatives Discourses and the Academy* (pp. 126-138). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Eldred, J.C. (1991). Narratives of Socialization: Literacy in the Short Story. *College English*, 53, 6, October, 686-700.
- Ellsworth, N.J., Hedley, C.N. & Baratta, A.N. (Eds.) (1994). *Literacy: A Redefinition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elsasser, N. & John-Steiner, V.P. (1977). An Interactionist Approach to Advancing Literacy. *Harvard Educational Review*, 47, 3, August, 355-369.
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the Visual*. London: Sage.
- Erben, T. (1999). Constructing Learning in a Virtual Immersion Bath: LOTE Teacher Education Through Audiographics. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 229-248). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Evans, R. (1995). 'Masks': Literacy, Ideology, and Hegemony in the Academy. *Rhetoric Review*, 14, 1, Fall, 88-105.
- Ezell, M. & K. O'Keefe (Eds.) (1994). *Cultural Artifacts and the Production of Meaning: The Page, the Image, and the Body*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ezzaki, A., Spratt, J.E. & Wagner, D.A. (1999). Childhood Literacy Acquisition in Rural Morocco: Effects of Language Differences and Quranic Preschooling. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 183-198). Cresskill, NJ: Hampden.
- Faigley, L. (1997). Literacy After the Revolution. *College Composition and Communication*, 48, 1, February, 30-43.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and Language: Orders of Discourse and

- Intertextuality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 162-181). New York: Routledge.
- Fan, L., Tong, L. & Song, J. (1999). The Characteristics of the Chinese Language and Children's Learning to Read and Write. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 101-110). Cresskill, NJ: Hampden.
- Fei, V.L. (2004). Developing an Integrative Multi-semiotic Model. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 220-246). London: Continuum.
- Feitelson, D. (1999). Reconsidering the Effects of School and Home for Literacy in a Multicultural Cross-Language Context: The Case of Israel. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 199-212). Cresskill, NJ: Hampden.
- Felix, U. (1998). Virtual Language Learning: Potential and Practice. *ReCall*, 10 (1), 53-58.
- Felix, U. (1999). Web-Based Language Learning: A Window to the Authentic World. In R. Debski & M. Levy (Eds.), *WORLDCALL: Global Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 85-98). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Filliettaz, L. (2004a). The Multimodal Negotiation of Service Encounters. In P. Le Vine & R. Scollon (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002: Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Washington (DC): Georgetown University Press.
- Finn, P.J. (1999). *Literacy with an Attitude: Educating Working-Class Children in Their Own Self Interest*. Albany: SUNY.
- Fisher, J. (1987). *Pedagogical Implications of Thematic Analysis of Economics Texts*. Unpublished MA dissertation, University of Birmingham.
- Fisher, J. (1990). Factors Influencing the Design of Syllabi and Support Materials for Non-native Speakers Studying Economics. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 84-93). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Fisher, R., Brooks, G. & Lewis, M. (Eds.) (2002). *Raising Standards in Literacy*. New York: Routledge.
- Fishman, J., Lunsford, A., McGregor, B. & Otuteye, M. (2005). Performing Writing, Performing Literacy. *College Composition and Communication*, 57, 2, Dec., 224-252.
- Fiske, J. (1982). *Introduction to Communication Studies*. London: Routledge.
- Flannery, K.T. (1995). *The Emperor's New Clothes: Literature, Literacy, and the Ideology of Style*. University of Pittsburgh.
- Fleischer, C. & Schaafsma, D. (Eds.) (1998). *Literacy and Democracy: Teacher Research and Composition Studies in Pursuit of Habitable Spaces*. Urbana, IL: NCTE.
- Flewitt, R. (2003). *Is Every Child's Voice Heard? Longitudinal Case Studies of 3-Year-Old Children's Communicative Strategies at Home and in a Preschool Playgroup*. Unpublished PhD thesis. School of Education: University of Southampton.
- Flower, L. (1996). Literate Action. In L.Z. Bloom, D.A. Daiker & E.M. White (Eds.), *Composition in the Twenty-First Century: Crisis and Change* (pp. 249-260). Carbondale: Southern Illinois UP.
- Forceville, Ch. (1988). The Case for Pictorial Metaphor: René Magritte and Other Surrealists. In A. Erjavec (Ed.), *Vestnik IX* (pp. 150-160). Institut za Marksistične Studije, Ljubljana.
- Forceville, Ch. (1994a). Towards a Delineation of Pictorial Simile. *Kodikas/Code*, 17, 1-4, 187-202.
- Forceville, Ch. (1994b). Pictorial Metaphor in Billboards: Relevance Theory Perspectives. In J.E. Möller (Ed.), *Towards a Pragmatics of the Audiovisual* vol. 1 (pp. 93-113). Münster: Nodus Publikationen.
- Forceville, Ch. (1994c). Pictorial Metaphor in Advertisements. *Metaphor and Symbolic Activity*, 9, 1, 1-29.
- Forceville, Ch. (1996a). (A)symmetry in Metaphor: The Importance of Extended Context. *Poetics Today*, 16, 4, 677-708.
- Forceville, Ch. (1996b). *Pictorial Metaphor in Advertising*. London/New York: Routledge.
- Forceville, Ch. (2000a). Metaphor. In P. Bouissac (Ed.), *Encyclopedia of Semiotics* (pp.

- 411-415). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Forceville, Ch. (2000b). Educating the Eye? Kress and Van Leeuwen's *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (1996). Review article, *Language and Literature*, 8, 2, 163-78.
- Forceville, Ch. (2000c). Compasses, Beauty Queens and Other PCs: Pictorial Metaphors in Computer Advertisements. *Hermes, Journal of Linguistics*, 24, 31-55.
- Forceville, Ch. (2002a). Further Thoughts on Delimiting Pictorial Metaphor. *Theoria et Historia Scientiarum*, 6, 1, 213-27.
- Forceville, Ch. (2002b). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1, 1-14.
- Forceville, Ch. (2004). The Role of Non-verbal Sound and Music in Multimodal Metaphor. In H. Aertsen, M. Hannay & R. Lyall (Eds.), *Words in Their Places: A Festschrift for J. Lachlan Mackenzie* (pp. 65-78). Amsterdam: Faculty of Arts, VU Amsterdam.
- Forceville, Ch. (2005a). Cognitive Linguistics and Multimodal Metaphor. In K. Sachs-Hombach (Ed.), *Bildwissenschaft: Zwischen Reflektion und Anwendung* (pp. 264-284). Cologne: Von Halem.
- Forceville, C. (2005b). Multimodal Metaphors in Commercials. Paper for the 9th International Pragmatics Association (IPrA) Conference (The pragmatics of multimodal representations panel), July 10-15, Riva del Garda, Italy.
- Forceville, Ch. (2006a). Review of Jonathan Charteris-Black, *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis* (MacMillan/Palgrave 2004). *Language and Literature*, 15, 402-405.
- Forceville, Ch. (2006b). Review of Zoltán Kövecses, *Metaphor in Culture: Universality and Variation* (Cambridge University Press 2005). *Journal of Pragmatics*, 38, 1528-1531.
- Forceville, Ch. (2006c). Non-verbal and Multimodal Metaphor in a Cognitivist Framework: Agendas for Research. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F.R. de Mendoza Ibáñez (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 379-402). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Forceville, Ch., Hekkert, P. & Tan, E. (2006). The Adaptive Value of Metaphors. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Eds.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Einladung zu Disziplinexternen Perspektiven auf Literatur* (pp. 85-109). Paderborn: Mentis.
- Forceville, Ch. (2007). Multimodal Metaphor in Ten Dutch TV Commercials. *The Public Journal of Semiotics*, 1, 1, 19-51.
- Forceville, C. & Eduardo Urios-Aparisi, (Eds.) (forthcoming). *Multimodal Metaphor*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fox, D.L. & Vogel, M. (1994). Dialects and Language Attitudes: Reclaiming Language and Literacy in the Writing Classroom. *Journal of Teaching Writing*, 13, 1-2, 55-74.
- Fox, R.F. (Ed.) (1994). *Images in Language, Media, and Mind*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fox, S.L. (1999). Inviting Students to Join the Literacy Conversation: Toward a Collaborative Pedagogy for Academic Literacy. In K.L. Weese, Fox, S.L. & Greene, S. (Eds.), *Teaching Academic Literacy: The Uses of Teacher-Research in Developing a Writing Program* (pp. 21-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Franks, A. & Jewitt, C. (2001). The Meaning of Action in Learning and Teaching. *British Educational Research Journal*, 27, (2), 201-218.
- Freire, P. (1970). Adult Literacy Processes as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 40, 205-225.
- Fries, P.H. (1995). Themes, Methods of Development and Texts. In R. Hasan & P. Fries (Eds.), *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective* (pp. 317-360). Amsterdam: Benjamins.
- Fuller, B., Edwards, J.H.Y. & Gorman, K. (1999). Does Rising Literacy Spark Economic Growth? Commercial Expansion in Mexico. In D.A. Wagner. (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 373-396). Cresskill, NJ: Hampden.
- Furstenberg, G. (1997). Teaching with Technology: What Is at Stake? *ADFL Bulletin*, 28, (3), 21-25.
- Gale, F. (1994). *Political Literacy: Rhetoric, Ideology, and the Possibility of Justice*. Albany: SUNY.

- Gale, X.-L. (1999). Speaking English in My Dream: A Tale of Literacy. In G. Haroian-Guerin (Ed.), *The Personal Narrative: Writing Ourselves as Teachers and Scholars*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Gamliel, A. (1985). *Educational Imperatives in Adult Literacy*. Wellesley Hills, MA: Windsor Press.
- Garrett, N. (1998). Where Do Research and Practice Meet? Developing a Discipline. *ReCall*, 10 (1), 7-12.
- Garrett, P. (1994). *Interview with Chief Editor of Graphic Design - The Economist Magazine*, London: 17th August.
- Gass, S. & Varonis, E. (1994). Input, Interaction, and Second Language Production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (3), 283-302.
- Gee, J.P. (1993). What Is Literacy?. In L.M. Cleary & M.D. Linn (Eds.), *Linguistics for Teachers* (pp. 257-264). New York: McGraw-Hill.
- Gee, J.P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Bristol, PA: Taylor and Francis.
- Gee, J.P. (2000a). The New Literacy Studies: From 'Socially Situated' to the Work of the Social. In David Barton, et al. (Eds.), *Situated Literacies*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2000b). New People in New Worlds: Networks, the New Capitalism and Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 43-68). New York: Routledge.
- Gee, J.P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41, 2, Nov.
- Gee, J.P., Hull, G. & Lankshear, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Westview.
- Geisler, C. (1994). *Academic Literacy and the Nature of Expertise*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Geisler, C. (1992). Exploring Academic Literacy: An Experiment in Composing. *College Composition and Communication*, 43, 1, February, 39-54.
- Geisler, C. (1994). Literacy and Expertise in the Academy. *Language and Learning Across the Disciplines*, 1, 1, January, 35-57.
- George, D. & Shoos, D. (1999). Dropping Bread Crumbs in the Intertextual Forest: Critical Literacy in a Postmodern Age. In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 115-128). Ed. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In C. Geertz *The Interpretation of Cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Gentner, D (1998) Metaphor as Structure Mapping: The Relational Shift. *Children Development*, Vol. 59, 47- 59.
- Gere, A.R. (1994). Literacy and Difference in 19th-Century Women's Clubs. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Gerrard, B. (1993). The Significance of Interpretation in Economics. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Gibbs, R.W. (1994). *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. (Ed.) (forthcoming). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. & Gerard J.S. (Eds.) (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. In R.E. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale, NJ and London: Lawrence Erlbaum.
- Gillen, J. (2003a). *The Language of Children*. London: Routledge.
- Gillen, J. (2003b). Engaged from Birth: Children Under Two Talking on Telephones. In A. Schorr, B. Campbell & M. Schenk (Eds.), *Communication Research and Media Science in Europe* (pp. 479-497). Berlin: DeGruyter.

- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.), *The Handbook of Early Childhood Literacy*. Thousand Oaks, CA/London: Sage Publications.
- Gillen, J. & Petersen, A. (2005). Discourse Analysis. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences*. Thousand Oaks, CA/London: Sage Publications.
- Gillette, A. (1999). The Experimental World Literacy Program: A Unique International Effort Revisited. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 353-372). Cresskill, NJ: Hampden.
- Gilyard, K. (2000). Literacy, Identity, Imagination, Flight. *College Composition and Communication*, 52, 2, December, 260-272.
- Gilyard, K. (1991). *Voices of the Self: A Study of Language Competence*. Detroit: Wayne State UP.
- Giroux, H.A. (1988). Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment. *Educational Theory*, 38, Winter, 61-75.
- Giroux, H.A. (1992). Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism. *Journal of Advanced Composition*, 12, 1, Winter, 15-26.
- Glenn, C. (1993). Medieval Literacy Outside the Academy: Popular Practice and Individual Technique. *College Composition and Communication*, 44, 4, December, 497-508.
- Glenn, C. (2001). Popular Literacy in the Middle Ages: *The Book of Margery Kempe*. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 56-73). University of Pittsburgh.
- Glenn, C. (2001). Social Place and Literacies in John Foxe's *Actes and Monuments*. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 94-106). University of Pittsburgh.
- Goffman, E. (1974a). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldblatt, E. (2005). Alinsky's Reveille: A Community Organizing Model for Neighborhood-Based Literacy Projects. *College English*, 67, 3, Jan., 274-295.
- Goldin-Meadow (2000). Beyond Words: The Importance of Gesture to Researchers and Learners. *Child Development*, 71, (1), 231-239
- Goldman, S.R. & Trueba, H.T. (Eds.) (1987). *Becoming Literate in English as a Second Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Goleman, J. (2002). Educating Literacy Instructors: Practice Versus Expression. In B. Pytlik & S. Liggett (Ed.), *Preparing College Teachers of Writing: Histories, Theories, Practices, and Programs* (pp. 86-96). Oxford UP.
- Gombrich, E. (1960). *Art and Illusion: A Study of the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Gombrich, E. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. London: Phaidon Press Ltd.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1995). Seeing in Depth. *Social Studies of Science*, 25, 237-274.
- Goodwin, C. (1996). Transparent Vision. In E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 489-522.
- Goody, J., & Watt, I. (1962-3). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5, 304-45.
- Goody, J. (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge UP.
- Gorzelsky, G. (2005). *The Language of Experience: Literate Practices and Social Change*. University of Pittsburgh.
- Grabill, J.T. (2001). *Community Literacy Programs and the Politics of Change*. Albany: SUNY.
- Graff, H.J. (1987). *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington: Indiana UP.
- Graff, H.J. (1991). *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Graff, H.J. (1995). *The Labyrinths of Literacy: Reflections on Literacy Past and Present*.

University of Pittsburgh.

- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. London: Sage.
- Green, A.C. (1997). Collaborative Grouping and Personality Theory. In A.S. Horning & Sudol, R.A. (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Greenbaum, A. (1998). 'Wat'cha Think? I Can't Spell?': Constructing Literacy in the Postcolonial Classroom. *Composition Forum*, 9, 1, Spring, 1-9.
- Greene, J.C. (1994). Misperceptions of Literacy: A Critique of an Anglocentric Bias in Histories of American Literacy. *Written Communication*, 11, 3, July, 251-269.
- Grimm, N.M. (1999). *Good Intentions: Writing Center Work for Postmodern Times*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- Gruber, S. (2002). Using the Web to Enhance Students' Critical Literacy Skills. In D. Roen, V. Pantoja, L. Yena, S.K. Miller & E. Waggoner (Eds.), *Strategies for Teaching First-Year Composition* (pp. 464-469). Urbana, IL: NCTE.
- Gudschinsky, S.C. (1982). *Literacy: The Growing Influence of Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter.
- Guerra, J.C. (2004). Emerging Representations, Situated Literacies, and the Practice of Transcultural Repositioning. In M.H. Kells, V. Balester & V. Villanueva (Eds.), *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education* (pp. 7-23), Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Guerra, J.C. (1997). The Place of Intercultural Literacy in the Writing Classroom. In C. Severino, J.C. Guerra & J.E. Butler (Eds.), *Writing in Multicultural Settings* (pp. 248-260). New York: MLA.
- Gumperz, J. (1982a). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guo, L. (2004). Multimodality in a Biology Textbook. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 196-219). London: Continuum.
- Gurak, L. (2001). *Cyberliteracy: Navigating the Internet with Awareness*. New Haven, CT: Yale UP.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in Literary Texts: A Study of Some Grammatical and Lexical Features of English Discourse*. The Hague: Mouton.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: Studies on the Materiality of Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. London: Heinemann.
- Haddad, W. (1999). What Next for World Literacy: An Afterword. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 397-398). Cresskill, NJ: Hampton.
- Hall, D.D. (1994). Literacy, Culture, and Authority. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, NY: Doubleday.
- Hall, J. (1994). *Illustrated Dictionary of Symbols in Eastern and Western Art*. London: John Murray.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1976). *System and Function in Language* (Ed. G.R. Kress). London: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1986). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. (1987). Language and the Order of Nature. In D. Attridge, A. Durant et.al. (Eds.), *The Linguistics of Writing* (pp. 135-154). Manchester: Manchester University Press.
- Halliday, M.A.K. (1991). The Notion of Context in Language Education. In Th. Lk & M. McCausland (Eds.), *Language Education: Interaction and Development. Proceedings of the International Conference, Vietnam, 30 March - 1 April 1991*

- (pp. 1-26). Launceston, Tasmania: University of Tasmania.
- Halliday, M.A.K. (1992). How Do You Mean? In M. Davies & L. Ravelli (Eds.), *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice* (pp. 20-35). London and New York: Pinter Publishers.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), 93-116.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M.I.M. (1999). *Constructing Experience through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. London: Cassell.
- Halpern, D.F. & Murphy, S.E. (Eds.) (2002). *From Work-Family Balance to Work-Family Interaction: Changing the Metaphor* (pp. 3-9). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hamilton, M. (1996). A History of Adult Basic Education. In R. Fieldhouse (Ed.), *A History of Modern Adult Education* (pp. 142-165). National Institute of Adult Continuing Education: Leicester.
- Hamilton, M. (2000). Exploring Literacy as Social Practice through Media Photographs. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies*. Routledge.
- Hamilton, M. (2000). Ethnography for the Classroom. In Special Issue of the *Journal of Curriculum Studies* (renamed *Pedagogy, Culture and Society*) on Literacy in the Curriculum, Vol 7, No. 3, 429-444.
- Hamilton, M. (2005). *Just Do It: Literacies, Everyday Learning and the Irrelevance of Pedagogy*. Key note paper presented at CRLI International Conference "What Difference a Pedagogy Makes", 24 – 25th June 2005.
- Hamilton, M. (2005). Understanding the Everyday: Adult Lives, Literacies and Informal Learning. In A. McKeough, L. Phillips, V. Timmons & J. Lupart (Eds.), *Understanding Literacy Development: A Global View*. Newark, NJ: Laurence Erlbaum.
- Hamilton, M. (2006). Practitioner Research: Just a Fling or a Long-term Relationship? *REFLECT*, Issue 6, 14-18. NRDC: London.
- Hamilton, M. (2007). Reflections on Agency and Change in the Policy Process. *Journal of Vocational Education & Training*, Vol 59, 2, June, 249-260.
- Hamilton, M. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey (IALS): What Does it Really Measure? In *The International Review of Education*, UNESCO.
- Hamilton, M., Barton, D. & Ivanic, R. (Eds.) (1994). *Worlds of Literacy. Multilingual Matters*, Clevedon.
- Hamilton, M. Davies, P. & James, K. (Eds.) (2007). *Practitioners Leading Research*. London: NRDC.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2005). Imagined Spaces. *Adults Learning*, 7 (1), 18-20.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2006). *The Changing Face of Adult Literacy, Language and Numeracy 1970-2000: A Critical History*. Trentham Books.
- Hamilton, M. & Hillier, Y. (2007). Deliberative Policy Analysis: Adult Literacy Assessment and the Politics of Change. *Journal of Educational Policy*, 22, 5, 573-594.
- Hamilton, M. & Moss, W. (1995). The Challenge of Linking Research and Practice: Ways of Learning in Adult Basic Education. In M. Hamilton & A. Withnall (Eds.), *Innovations in Continuing Education Provision, Teaching and Learning: Research Perspectives* (pp. 113-120). Lancaster University, Department of Continuing Education.
- Hamilton, M. & Stasinopoulos, M. (1987). *Literacy, Numeracy and Adults: Evidence from the National Child Development Survey*. Adult Literacy and Basic Skills Unit, London.
- Hamilton, M. & Wilson, A. (Eds.) (2005). *New Ways of Engaging New Learners: Insights from the First Round of the Practitioner-Led Research Initiative*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Hampel, R. & Baber, E. (2003). Using Internet-Based Audio-Graphic and Video

- Conferencing for Language Teaching and Learning. In U. Felix (Ed.), *Language Learning On-line: Towards Best Practice* (pp. 171-191). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Haroian-Guerin, G. (Ed.) (1999). *The Personal Narrative: Writing Ourselves as Teachers and Scholars*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Hartley, J. (1985). *Designing Instructional Text* (2nd ed.). London: Kogan Page Ltd.
- Hasan, R. (1981). What's Going On: A Dynamic View of Context in Language. In J.E. Copeland & P. W. Davis (Eds.), *The Seventh LACUS Forum* (pp. 106-121). Columbia SC: Hornbeam Press.
- Hasan, R. (1993). Context for Meaning. In J.E. Alatis (Ed.), *Language, Communication and Social Meaning: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992* (pp. 79-103). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hasan, R. (1995). The Conception of Context in Text. In P.H. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, Vol. 1 (pp. 183-296). Norwood New Jersey: Ablex Publishing Company.
- Hasan, R. (1996). *Ways of Saying, Ways of Meaning: Selected papers of Ruqaiya Hasan* (Eds. C. Cloran, D. Butt & G. Williams). London: Cassell.
- Hauck, M. & Haezwindt, B. (1999). Adding a New Perspective to Distance (Language) Learning and Teaching - The Tutor's Perspective. *ReCALL*, 11 (2), 46-54.
- Havelock, E. (1982). *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequences*. Princeton: Princeton UP.
- Havelock, E. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*. Yale UP.
- Hawisher, G.E., & Selfe, C.L. with Moraski, B. & Pearson, M. (2004). Becoming Literate in the Information Age: Cultural Ecologies and the Literacies of Technology. *College Composition and Communication*, 55, 4, June, 642-692.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (2000). *Global Literacies and the World-Wide Web*. New York: Routledge.
- Hawisher, G.E. & Soter, A.O. (Eds.) (1999). *On Literacy and Its Teaching: Issues in English Education*. Albany: SUNY UP.
- Hawisher, G.E. & Selfe, C.L. (Eds.) (1999). *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Heath, S.B. (1982). Protean Shapes in Literacy Events: Ever-shifting Oral and Literate Traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and Written Language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hecht, M.L., Collier, M.J. Ribeiro, S.A. (1993). *African American Communication: Ethnic Identity and Cultural Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henderson, W. (1986). Metaphor in Economics. In M. Coulthard (Ed.), *Talking About Text* (pp. 109-127). Discourse Analysis Monograph No.13, University of Birmingham: English Language Research.
- Henderson, W. (1993). The Problem of Edgeworth's Style. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Henderson, W. & Dudley-Evans, A. (Eds.) (1990). Introduction: The Analysis of Economics Discourse. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 2-15). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Henderson, W. & Hewings, A. (1987a). *Reading Economics: How Text Helps or Hinders*. British National Bibliography Research Fund Report 28, London: The British Library.
- Henderson, W. & Hewings, A. (1987b). The Language of Economics: The Problems of Terminology. *Economics*, Winter, 123-127.
- Henderson, W. & Hewings, M. (1990). A Language of Model Building? In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 43-54). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Hewings, A. (1990). Aspects of the Language of Economics Textbooks. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 29-42). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.

- Hewings, A. & Henderson, W. (1987). A Link Between Genre and Schemata: A Case Study of Economics Text. *ELR Journal*, 1, University of Birmingham, 156-175.
- Hillier, Y. & Hamilton, M. (2004). Changing Faces of Adult Literacy, Numeracy and ESOL, *Literacy Today*. London: National Literacy Trust.
- Hodge, R. (2003). *A Review of Recent Ethnographies of Literacy*. Lancaster Literacy Research Centre, Working Paper No. 1.
- Hodge, R. (2006). *Effective Practices in Family Literacy, Language and Numeracy Project: Inspiration and Aspiration: Exploring the Nature of Success of FLLN Provision in a Multilingual Context*. Lancaster Literacy Research Centre, Working Paper No 12.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Boston: George Allen and Unwin.
- Hofinger, A. & Ventola, E. (2004). Multimodality in Operation: Language and Picture in a Museum. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 193-209). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Holland, D., Skinner, D. & Cain, C. (2001). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Hollis, K. (2001). Plays of Heteroglossia: Labor Drama at the Bryn Mawr Summer School for Women Workers. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 151-174). University of Pittsburgh.
- Hollis, R. (1994). *Graphic Design: A Concise History*. London: Thames and Hudson.
- Holzman, M. (1991). Observations on Literacy: Gender, Race, and Class. In R. Bullock, J. Trimbur & C. Schuster (Eds.), *The Politics of Writing Instruction: Postsecondary* (pp. 297-306). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Horn, L.R. (2001). *A Natural History of Negation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Horn, L.R. (2004). Implicature. In L.R. Horn & G. Ward (Eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 3-28). Oxford: Blackwell.
- Horning, A.S. (1997). The Psycholinguistics of Revising. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Horning, A.S., & Sudol, R.A. (Eds.) (1997). *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Houghton, D. & King, P. (1990). What it Makes Sense to Ask: Students' and Lecturer's Questions in English for Development Economics. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 95-114). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Hourigan, M.M. (1994). *Literacy as Social Exchange: Intersections of Class, Gender, and Culture*. Albany: SUNY UP.
- Houston, R.A. (1988). *Literacy in Early Modern European Culture and Education 1500-1800*. London: Longman.
- Hull, G. (Ed.) (1997). *Changing Work, Changing Workers: Critical Perspectives on Language, Literacy, and Skills*. SUNY.
- Iedema, R. (2001). Resemiotization. *Semiotica*, 137, 1/4, 23-39.
- Iedema, R. (2003). Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice. *Visual Communication*, 2 (1), 29-57.
- Inman, J.A., Reed, C. & Sands, P. (Eds.) (2003). *Electronic Collaboration in the Humanities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Iredale, R. (1999). Literacy and the Perils of Economics. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 341-352). Cresskill, NJ: Hampden.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18, (3), 220-245.
- Ivanič, R. (2004). Intertextual Practices in the Construction of Multimodal Texts in Inquiry-based Learning. In N. Shuart-Faris & D. Bloome (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ivanič, R. (2005). The Discoursal Construction of Writer Identity. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy*

- Research. Revised Edition, Cresskill, NJ.: Hampton Press.
- Ivanič, R. Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. and Barton, D. (2006). *Linking Learning and Everyday Life: A Social Perspective on Adult Language, Literacy and Numeracy Classes*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Ivanič, R., Beck, D. Burgess, G., , Gilbert, K., Hodson, R., Hudson, R. & Woods, C. (2004). *Listening to Learners: Practitioner Research on the Adult Learners' Lives Project*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Ivanič, R. & Tseng, M.L. (2005). *Understanding the Relationships between Learning and Teaching: An Analysis of the Contribution of Applied Linguistics*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Jenks, C. (Ed.) (1995). *Visual Culture*. London: Routledge.
- Jennings, E.M. & Purves, A.C. (Eds.) (1991). *Literate Systems and Individual Lives: Perspectives on Literacy and Schooling*. Albany: SUNY.
- Jewitt, C. (1999). A Social Semiotic Analysis of Male Heterosexuality in Sexual Health Resources: The Case of Images. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 1 (4), 263-280.
- Jewitt, C. (2002). The Move from Page to Screen: The Multimodal Reshaping of School English. *Visual Communication*, 1 (2), 171-195.
- Jewitt, C. (2003). Re-thinking Assessment: Multimodality, Literacy and Computer Mediated Learning. *Assessment in Education*, 10 (1), 82-102.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London and New York: Routledge.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2002). More than Words: The Construction of Scientific Entities through Image, Gesture and Movement in the Science Classroom. In J. Koppen, I. Lunt & C. Wulf (Eds.), *Education in Europe, Culture, Values, Institutions in Transition* (pp. 225-245). Berlin: Waxmann.
- Jewitt, C. & Kress, G. (Eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2000). Learning as Sign Making: Materiality as an Aspect of Learning in the Science Classroom. *Zeitschrift für Erziehungs-Wissenschaft*, 2 (3), 267-284.
- Jewitt, C., Kress, G., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). Teaching and Learning Beyond Language. *Teaching Education*, 11 (3), 327-343.
- Jewitt, C. & Oyama, R. (2001). Visual Social Semiotics. In T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *A Handbook of Visual Analysis* (pp. 134-156). London: Sage.
- Kendon, A. (1990). *Conducting Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. (1980). Cohesion in Written Business Discourse: Some Contrasts. *The ESP Journal*, Vol. 1, 1, 37-43.
- Johns, A. (1986). The Language of Business. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 7, Cambridge University Press, 3-17.
- Johns, A.M. (1997). *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. New York: Cambridge UP.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Reason and Imagination*. Chicago: University of Chicago Press.
- De Joia, A. & Stenton, A. (1980). *Terms in Systemic Linguistics: A Guide to Halliday*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Jordan, R.R. (1978). Language Practice Materials for Economists. In A. Mountford & R. Mackay (Eds.), *English For Specific Purposes* (pp. 179-189). Longman.
- Jordan, R.R. (1984). Motivation in ESP: A Case Study of Methods and Materials for Economics. In G. James (Ed.), *The ESP Classroom -Methodology, Materials, Expectations* (pp. 82-88). Exeter Linguistic Series 7, University of Exeter.
- Jordan, R.R. (1990). He Said: Quote....Unquote. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 79-83). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Juzwik, M. (2004). Towards an Ethics of Answerability: Reconsidering Dialogism in Sociocultural Literacy Research. *College Composition and Communication*, 55, 3, February, 536-567.
- Kaindl, K. (2004). Multimodality in the Translation of Humour in Comics. In E. Ventola,

- C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 173-192). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). A Multiliteracies Pedagogy: A Pedagogical Supplement. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 239-248). New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000a). *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. London: Palmer Press.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000b). Changing the Role of Schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 121-148). New York: Routledge.
- Kaltenbacher, M. (2004). Multimodality in Language Teaching CD-ROMs. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 119-136). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kates, S. (2006). Literacy, Voting Rights, and the Citizenship Schools in the South, 1957-70. *College Composition and Communication*, 57, 3, Feb., 479-502.
- Keller-Cohen, D. (Ed.) (1994). *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Keller-Cohen, D. (1994). The Web of Literacy: Speaking, Reading, and Writing in 17th- and 18th-Century America. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Kells, M.H., Balester, V. & Villanueva, V. (Eds.) (2004). *Latino/a Discourses: On Language, Identity, and Literacy Education*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Kelm, O.R. (1998). The Use of Electronic Mail in Foreign Language Classes. In J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens (Eds.), *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom* (pp. 141-153). Austin/Texas: Labyrinth Publications.
- Kendon, A. (1992). The Negotiation of Context in Face-to-Face Interaction. In A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendrick, M. & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (1), 109-128.
- Kenner, C. (2003). Embodied Knowledge: Young Children's Engagement with the Act of Writing. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (chapter 6). New York: Peter Lang.
- Kenner, C. & Kress, G. (2003). The Multisemiotic Resources of Biliterate Children. *Journal of Early Childhood*, 3 (2), 179-202.
- Kern, R.G. (1995). Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-476.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and Practice of Network-Based Language Teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knoblauch, C.H. & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Koehnecke, D.S. (1997). Personality and Writing Process Preferences of Teachers Related to the Use of Computers. In A.S. Horning & Sudol, R.A. (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Kok, A. (2004). Multisemiotic Mediation in Hypertext. In K. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 131-159). London and New York: Continuum.
- Kopp, R. (1995). *Metaphor Therapy: Using Client-Generated Metaphors in Psychotherapy*. London: Routledge.
- Kozol, J. (1985). *Illiterate America*. New York: Anchor/Doubleday.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*. New York: Crown.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *Modern*

- Language Journal*, 70 (4), 366-372.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Kress, G. (1993a). Against Arbitrariness: The Social Production of the Sign as a Foundational Issue in Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4 (2), 169-191.
- Kress, G. (1993b). Genre as Social Process. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Power of Literacy: A Genre Approach to Writing*. London: Falmer Press.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. (1998). Visual and Verbal Modes of Representation in Electronically Mediated Communication: The Potentials of New Forms of Text. In I. Snyder (Ed.), *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 53-79). London: Routledge.
- Kress, G. (2000a). Design and Transformation: New Theories of Meaning. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 153-161). London: Routledge.
- Kress, G. (2000b). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 182-202). Australia: Macmillan Publishers.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge Falmer.
- Kress, G. & Hodge, R. (1979). *Language as Ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Institute of Education, University of London.
- Kress, G. & Jewitt, C. (2003). Introduction. In C. Jewitt & G. Kress (Eds.), *Multimodal Literacy* (pp. 1-18). New York: Peter Lang.
- Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., Reid, E. (2005). *English in Urban Classrooms: A Multimodal Perspective on Teaching and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Kress, G., Leite-Garcia, R. & van Leeuwen, T. (1997). Discourse Semiotics. In T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (pp. 257-287). London: Sage Publications.
- Kress, G., Ogborn, J. & Martins, I. (1998). A Satellite View of Language. *Language Awareness*, 2-3, 69-89.
- Kress, G. & Sidiropoulou, C. (2008) Klassrumdesign. In A. Rostavall & S. Selander (Eds.), *Design for Larande*. Norstedts Akademiska Forlag, Sweden.
- Kress, G & van Leeuwen, T. (1990). *Reading Images*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1998). Front Pages: The (Critical) Analysis of Newspaper Layout. In A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2002). Colour as a Semiotic Mode: Notes for a Grammar of Colour. *Visual Communication*, 1 (3), 343-368.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis. In J. Helm (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Laidlaw, L. (2005). *Reinventing Curriculum: A Complex Perspective on Literacy and Writing*. Mahwah: Erlbaum.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lancaster, L. (2001). Staring at the Page: The Functions of Gaze in a Young Child's Interpretation of Symbolic Forms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1 (2), August.
- Lanham, R.A. (1983). *Literacy and the Future of Humanism*. New Haven: Yale UP.
- Lankshear, C., Gee, J.P., Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Larsen, S.E. (1994). Semiotics. In R.E Asher (Ed.), *The Encyclopaedia of Language and Linguistics* (pp. 3821-3832). Oxford: Pergamon Press.
- Laseau, P. (1989). *Graphic Thinking for Architects and Designers*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawley, J.D. & Tompkins, P.L. (2000). *Metaphors in Mind: Transformation Through Symbolic Modeling*. Anglo American Book Company.
- Lecourt, D. (1999). The Ideological Consequences of Technology and Education: The Case for Critical Pedagogy. In M. Selinger & J. Pearson (Eds.), *Telematics in Education: Trends and Issues* (pp. 51-75). Amsterdam: Pergamon.
- Lee, C.D. & Smagorinsky, P. (Eds.) (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Leeds-Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lemke, J.L. (1983). Thematic Analysis: Systems, Structures and Strategies. *Semiotic Inquiry*, Vol. 3, 159-187.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, J.L. (1995). *Textual Publics: Discourse and Social Dynamics*. London: Taylor & Francis.
- Lemke, J.L. (1995). Intertextuality and Text Semantics. In P. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives* (pp. 85-114). Vol. L in the series *Advances in Discourse*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, J.L. (1998). Multiplying Meaning: Visual and Verbal Semiotics in Scientific Text. In J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse and Science* (pp. 87-113). London: Routledge.
- Lemke, J.L. (1999). Typological and Topological Meaning in Diagnostic Discourse. *Discourse Processes*, 27(2), 173-185.
- Lemke, J.L. (2000a). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (4), 273-290.
- Lemke, J.L. (2000b). Opening Up Closure: Semiotics Across Scales. In J. Chandler & G. van de Vijver (Eds.), *Closure: Emergent Organizations and their Dynamics* (pp. 100-111). New York: New York Academy of Sciences.
- Lemke, J. (2000c). Introduction: Language and Other Semiotic Systems in Education. *Linguistics and Education*, 10 (3), 307-334.
- Lemke, J.L. (2002a). Discursive Technologies and the Social Organization of Meaning. *Folia Linguistica*, 35 (1-2), 79 -96.
- Lemke, J.L. (2002b). Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, 1(3), 299-325.
- Lemke, J.L. (2003). The Role of Texts in the Technologies of Social Organization. In R. Wodak & G. Weiss (Eds.), *Theory and Interdisciplinarity in Critical Discourse Analysis* (pp. 130-149). London: Macmillan/Palgrave.
- Levine, K. (1987). *The Social Context of Literacy*.
- Levinson, S.C. (1989). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Levy, M. (1997). Project-based Learning for Language Teachers: Reflecting on the Process. In R. Debski, J. Gassin & M. Smith (Eds.), *Language Learning through Social Computing* (pp. 179-199). Melbourne: University of Melbourne.
- Levy, M. (1998). Two Conceptions of Learning and Their Implication for CALL at the Tertiary Level. *ReCall*, 10 (1), 86-94.

- Lewis, C. (2001). *Literary Practices as Social Acts: Power, Status, and Cultural Norms in the Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, C. (2006). What's Discourse Got to Do with It? A Meditation on Critical Discourse Analysis in Literacy Research. *Research in the Teaching of English*, 40, 3, Feb..
- Lim, F.V. (2004a). Developing an Integrative Multisemiotic Model. In K.L. O'Hallaron (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.
- Lim, F.V. (2004b). Problematising 'Semiotic Resource'. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 51-63). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Limber, S. & Flekkoy, M. (1995). The U.N. Convention on the Rights of the Child: Its Relevance for Social Scientists. *Social Policy for the Society for Research in Child Development*, 9 (2), 1-15
- Lo Bianco, J. (2000). Multiliteracies and Multilingualism. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 92-105). New York: Routledge.
- Lochman, D.T. (1989). 'A Dialogue of One': Orality and Literacy in the Writing Center. *The Writing Center Journal*, 10, Fall/Winter, 19-30.
- Lotto, E. (1989). Utterance and Text in Freshman English. *College English*, 51, 677-687.
- Loue, S. (2008). *The Transformative Power of Metaphor in Therapy*. U.S. Springer Publishing Co Inc.
- Lu, M.-Z. (1999). Redefining the Literate Self: The Politics of Critical Affirmation. *College Composition and Communication*, 51, 2, December, 172-194.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology: Postwar Literacy Instruction and the Mythology of Dick and Jane*. London: The Falmer Press.
- Luke, A. (1997a). Critical Approaches to Literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 2. (pp. 143-151). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Luke, A. (1997b). The Material Effects of the Word: Apologies, 'Stolen Children' and Public Discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 343-368.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). Critical Literacy and the Question of Normativity: An Introduction. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice* (pp. 1-18). Sydney, Australia: Allen and Unwin.
- Luke, A. (1998). Genres of Power? Literacy Education and the Production of Capital. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (pp. 308-338). New York: Longman
- Luke, A., McHoul, A. & Mey, J.L. (1990). On the Limits of Language Planning: Class, State and Power. In R.B. Baldauf, Jr., & A. Luke (Eds.), *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific* (pp. 25-44). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Luke, A. & Walton, C. (1994). Teaching and Assessing Critical Reading. In T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1194-1198). Oxford, UK: Pergamon.
- Luke, C. (2000). Cyber-Schooling and Technological Change: Multiliteracies for New Times. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 69-91). New York: Routledge.
- Lull, J. (1995). *Media, Communication, Culture: A Global Approach*. Cambridge: Polity.
- Lunsford, A., Moglen, A.H. & Slevin, J. (Eds.) (1990). *The Right to Literacy*. New York: MLA.
- Lutz, R. (1949). *Graphic Presentation Simplified: A Guide to the Use of Graphic Methods in Business*. New York: Funk and Wagnalls.
- Lynch, D.A. & Wysocki, A.F. (2003). From First-Year Composition to Second-Year Multiliteracies: Integrating Instruction in Oral, Written, and Visual Communication at a Technological University. *WPA: Writing Program Administration*, 26, 3, Spring, 149-170.
- Macedo, D. (1991). The Politics of an Emancipatory Literacy in Cape Verde. In C. Mitchell & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* (pp. 147-159). London: Bergen and Garvey.

- Mackey, M. (2003). Television and the Teenage Literate: Discourses of *Felicity*. *College English*, 65, 4, March, 389-410.
- Maki, U. (1993). Two Philosophies of the Rhetoric of Economics. In W. Henderson, A. Dudley-Evans & R. Backhouse (Eds.), *Economics and Language*. London: Routledge.
- Malcom, P., Murray, C. & Theilgaard, A. (1997). *Mutative Metaphors in Psychotherapy: The Aeolian Mode*. London: Kingsley Publishers.
- Maley, A., Duff, A. & Grellet, F. (1980). *The Mind's Eye: Using Pictures Creatively in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowitz, H. (1999). Textual Trouble in River City: Literacy, Rhetoric, and Consumerism in *The Music Man*. *College English*, 62, 1, September, 58-82.
- Malinowitz, H. (2003). The Uses of Literacy in a Globalized, Post-September 11 World. In L.Z. Bloom, D.A. Daiker & E.M. White (Eds.), *Composition Studies in the New Millennium: Rereading the Past, Rewriting the Future* (pp. 237-251). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. Ogden & I. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (pp. 296-336). London: Kegan Paul.
- Mangubhai, F. (1999). Literacy in the South Pacific: Some Multilingual and Multiethnic Issues. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 213-142). Cresskill, NJ: Hampden.
- Marback, R. (2001). Ebonics: Theorizing in Public Our Attitudes toward Literacy. *College Composition and Communication*, 53, 1, Sept., 11-32.
- Marchese, F.T. (Ed.) (1995). *Understanding Images: Finding Meaning in Digital Imagery*. Santa Clara, California: TELOS - The Electronic Library of Science, Springer-Verlag Publishers.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J.R. (2002). Fair Trade: Negotiating Meaning in Multimodal Texts. In P. Coppock (Ed.), *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing* (pp. 311-338). Turnhout: Brepols.
- Martin, J., Matthiessen, M. & Painter, C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.
- Martinez, R. (2000). Rhythm in Multimodal Texts. *Leonardo*, 33, 4, 289-297.
- Masiello, F. (1994). Literacy, Gender, and Transnational Meddling. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Mason, M. (1990). Dancing on Air: Analysis of a Passage from an Economics Textbook. In A. Dudley-Evans & W. Henderson (Eds.), *The Language of Economics: The Analysis of Economics Discourse* (pp. 16-28). ELT Documents 134, London: Modern English Publications and The British Council.
- Matthiessen C. (1993). Register in the Round: Diversity in a Unified Theory of Register Analysis. In M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (pp. 221-292). London and New York: Pinter Publishers.
- Matthiessen C. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Science Publishers.
- Mauranen, A. (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, Vol. 12, 1, 3-22.
- Maybury, M.T. (Ed.) (1993). *Intelligent Multimedia Interfaces*. London: AAAI Press/The MIT Press.
- Mayher, J.S. (1990). *Uncommon Sense: Theoretical Practice in Language Education*. Boynton/Cook. Rev. in *Composition Chronicle* September 1990.
- McCloskey, D. (1983). The Rhetoric of Economics. *Journal of Economic Literature*, Vol. 21, 481-517.
- McCloskey, D. (1984). Communications: Reply to Caldwell and Coats. *Journal of Economic Literature*, Vol. 22, 579-580.
- McCloskey, D. (1986). *The Rhetoric of Economics*. Brighton: Wheatsheaf Books.
- McCloskey, D. (1990). *If You're So Smart: The Narrative of Economic Expertise*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McConnell, C.R. (1982). Readability Formulas as Applied to College Economics Textbooks. *Journal of Reading*, Vol. 26, 1 October, 14-17.
- McCormick, K. & Jones, D.C. (2000). Developing a Professional and Technical Writing Major That Integrates Composition Theory, Literacy Theory, and Cultural Studies.

- In L.K. Shamon, R.M. Howard, S. Jamieson & R.A. Schwegler (Eds.), *Coming of Age: The Advanced Writing Curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook.
- McHenry, E. (1999). Rereading Literacy Legacy: New Considerations of the 19th-Century African-American Reader and Writer. *Callaloo*, 22, 2, 477-482.
- McHenry, E. & Heath, S.B. (1994). The Literate and the Literary: African-American Readers as Writers 1830-1940. *Written Communication*, 11, 4, October.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Signet Books.
- McLuhan, M. (1967). *The Medium is the Massege*. London: Penguin Press.
- McNeill, D. (1985). So You Think Gestures are Non-verbal? *Psychological Review*, 92, 350-371.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McTear, M. (1985). *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell
- Mead, R. & Lilley, A.D. (1975). The Use of Visual Materials in Teaching English to Economics Students. *English Language Teaching Journal*, Vol. 29, 2, 151-156.
- Mead, R. & Henderson, W. (1983). Conditional form and Meaning in Economics Text. *The ESP Journal*, Vol. 2, 2, 139-160.
- Meng, A.P.K. (2004). Making History in From Colony to Nation: A Multimodal Analysis of a Museum Exhibition in Singapore. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 28-54). London: Continuum.
- Meskill, C. (1999). Conclusion: 20 Minutes Into the Future. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues* (pp. 459-469). Alexandria: TESOL.
- Michaels, S. & Sohmer, R. (2000). Narratives and Inscriptions: Cultural Tools, Power and Powerful Sense-Making. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 267-288). New York: Routledge.
- Michalowski, P. (1994). Early Literacy Revisited. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Miller, K.D. (2004). Plymouth Rock Landed on Us: Malcolm X's Whiteness Theory as a Basis for Alternative Literacy. *College Composition and Communication*, 56, 2, Dec., 199-222.
- Minter, D.W., Gere, A.R. & Keller-Cohen, D. (1995). Learning Literacies. *College English*, 57, 6, October, 669-87.
- Mirowski, P. (1991). The When, the How and the Why of Mathematical Expression in the History of Economic Analysis. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 5, 1, Winter, 145-157.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Mitsikopoulou, B. & Koutsogiannis, D. (2007). The Iraq War as Curricular Knowledge: From the Political to the Pedagogic Divide. In L. Chouliaraki (Ed.), *The Soft Power of War* (pp. 85-107). London: John Benjamins.
- Morris, P. (2004). A Critical and Dynamic Literacy in the Computer Classroom: Bridging the Gap between School Literacy and Workplace Literacy. In J. Inman, Ch. Reed & P. Sands (Eds.), *Electronic Collaboration in the Humanities: Issues and Options*. (pp. 295-309). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montague, J. (1993). *Basic Perspective Drawing: A Visual Approach* (2nd Edition). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Morris, P.J. & Tchudi, S. (1998). *The New Literacy: Moving Beyond the 3Rs*. Herndon, VA: Calendar Islands.
- Mparutsa, C., Love, A. & Morrison, A. (1991). Bringing Concord to the ESL Classroom. *ELR Journal*, Vol.4, The University of Birmingham, 115-134.
- Muntigl, P. (2004). Modelling Multiple Semiotic Systems: The Case of Gesture and Speech. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 31-50). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Muspratt, S., Luke, A. & Freebody, P. (Eds.) (1997). *Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.

- Myers, G. (1989). The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles. *Applied Linguistics*, Vol. 10, 1-35.
- Myers, G. (1990). *Writing Biology: Texts in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Myers, G. (1996). Strategic Vagueness in Academic Writing. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Myers, M. (1996). *Changing Our Minds: Negotiating English and Literacy*. Urbana, IL: NCTE.
- Nadin, M. (1985). The Meaning of the Visual: On Defining the Field. *Semiotica*, 52, 3/4, 295-301.
- Nakata, M. (2000). History, Cultural Diversity and English Language Teaching. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 106-120). New York: Routledge.
- Nalon, E. (2000). Multimodal Meaning Making: Perfume Advertisements and the Human Body. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 213-225). Compobasso: Palladino.
- The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. *The Neglected 'R': The Need for a Revolution in Writing Instruction*. The College Board. April 2003. <<http://www.writingcommission.org/>>.
- Nelson, N.W. (1988). The Nature of Literacy. In *Later Language Development: Ages Nine Through Nineteen* (pp. 11-28). Boston: College Hill.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- New London Group (2000). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 9-37). New York: Routledge.
- Newfield, D. & Stein, P. (2000). The Multiliteracies Project: South African Teachers Respond. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 292-310). New York: Routledge.
- Norris, S. (2002a). *A Theoretical Framework for Multimodal Discourse Analysis Presented via the Analysis of Identity Construction of Two Women Living in Germany*. Ph.D. Dissertation, Georgetown University: UMI.
- Norris, S. (2002b). The Orchestration of Identities through Multiple Modes. Paper presented in the colloquium 'Modalities of Access' at the Sociolinguistic Symposium 14, Gent, Belgium, April 4-6.
- Norris, S. (2002c). The Implication of Visual Research for Discourse Analysis: Transcription Beyond Language. *Visual Communication*, 1, 1: Sage.
- Norris, S. (2004a). Multimodal Discourse Analysis: A Conceptual Framework. In P. Levine & R. Scollon (Eds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2002: Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 101-115). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Norris, S. (2004b). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London & New York: Routledge.
- Norris, S & Jones, R.H. (Eds.) (2005). *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. Routledge.
- Noveck, I.A. & Sperber, D. (Eds.) (2006). *Experimental Pragmatics (Palgrave Studies in Pragmatics, Languages and Cognition)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nøth, W. (1995). *Handbook of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nunes, T. (1999). Illiteracy in a Literate Society: Understanding Reading Failures in Brazil. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World*. (pp. 111-130). Cresskill, NJ: Hampden.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic Press.
- Ogborn, J. Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.
- O'Grady, H. (2000). Trafficking in Freeway Flyers: (Re)Viewing Literacy, Working Conditions, and Quality Instruction. In P.L. Stock & E.E. Schell (Eds.), *Moving a Mountain: Transforming the Role of Contingent Faculty in Composition Studies and Higher Education* (pp. 132-158). Urbana, IL: National Council of Teachers of

English.

- O'Halloran, K.L. (1999a). Interdependence, Interaction and Metaphor in Multisemiotic Texts. *Social Semiotica*, 9 (3), 317-354.
- O'Halloran, K.L. (1999b). Towards a Systemic Functional Analysis of Multisemiotic Mathematics Texts. *Semiotica*, 124 (1/2), 1-29.
- O'Halloran, K.L. (2000). Classroom Discourse in Mathematics: A Multi Semiotic Analysis. *Linguistics and Education*, 10 (3), 359-388.
- O'Halloran, K.L. (2003a). Intersemiosis in Mathematics and Science: Grammatical Metaphor and Semiotic O'Halloran, K.L. (2000). Metaphor. In A.-M. Simon-Vandenberg, L. Ravelli & M. Taverniers (Eds.), *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics* (pp. 337-365). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- O'Halloran, K.L. (2003b). Educational Implications of Mathematics as a Multisemiotic Discourse. In M. Anderson, A. Saenz-Ludlow, S. Zellweger & V.V. Cifarelli (Eds.), *Educational Perspectives on Mathematics as Semiosis: From Thinking to Interpreting to Knowing* (pp. 185-214). Ottawa: Legas Publishing.
- O'Halloran, K.L. (2004a). *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.
- O'Halloran, K.L. (2004b). On the Effectiveness of Mathematics. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 92-117). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- O'Halloran, K.L. (2004c). Visual Semiosis in Film. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 109-130). London: Continuum.
- Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds.) (2001). *The Making of Literate Societies*. Malden, MA: Blackwell.
- Olson, D.R. (2006). Oral Discourse in a World of Literacy. *Research in the Teaching of English*, 41, 2, Nov.
- Olson, G.A. (1992). History, Praxis, and Change: Paulo Freire and the Politics of Literacy. *Journal of Advanced Composition*, 12, 1, Winter, 1-14.
- Olson, G.A. & Gale, I. (Eds.) (1991). *(Inter)views: Cross-Disciplinary Perspectives on Rhetoric and Literacy*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Olson, G. (1994). Bell Hooks and the Politics of Literacy: A Conversation. *Journal of Advanced Composition*, 14, 1, Winter, 1-20.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (New Accents Series). London: Methuen.
- Ormerod, F. & Ivanic, R. (2002). Materiality in Children's Meaning-Making Practices. *Visual Communication*, 1 (1), 65-91.
- Ortega, L. (1997). Processes and Outcomes in Networked Classroom Interaction: Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion. *Language Learning & Technology*, 1 (1), 82-93.
- O'Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art*. London: Leicester University Press.
- O'Toole, M. (1995). A Systemic-Functional Semiotics of Art. In P. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives* (pp. 159-179). Vol. L in the series *Advances in Discourse*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- O'Toole, M. (1999). *Engaging with Art. A New Way of Looking at Paintings*. Perth: Murdoch University.
- Oxford, R.L. (1997). Personality Type in the Foreign or Second Language Classroom: Theoretical and Empirical Perspectives. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill NJ: Hampton.
- Pahl, K. (1999). *Transformations: Meaning Making in Nursery Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pahl, K. (2002). Ephemeria, Mess and Miscellaneous Piles: Texts and Practices in Families. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2 (2), 145-166
- Pahl, K. (2003). Artefacts, Timescales and Kinetic Design: The Semiotic Affordances of Popular Culture in Children's Home Communicative Practices. *ESRC Research Seminar Series, Children's Literacy and Popular Culture*. University of Sheffield 2002-2004: November.

- Pahl, K., & Rowsell, J. (Eds.) (2005). *Travel Notes from the New Literacy Studies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Panofsky, E. (1982). *Meaning in the Visual Arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Papadopoulou, M. (2002). Multimodality as an Access to Writing for Pre-school Children. In Bill Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Cround. <http://LearningConference.Publisher-Site.com>.
- Papen, U. (2005a). *Adult Literacy as Social Practice – More than Skills*. London: Routledge.
- Papen, U. (2005b). Literacy and Development: What Works for Whom? Or, How Relevant is the Social Practices View of Literacy for Literacy Education in Developing Countries? *International Journal for Educational Development*, 25: 5-17.
- Papen, U. (2006). Local Literacy Practices in Namibia: Creativity and Constraint. In J. Maybin (Ed.), *The Art of English: Everyday Creativity*. Basingstoke: Pgrave Macmillan.
- Papen, U. (2007). *Literacy and Globalization - Reading and Writing in Times of Social and Cultural Change*. London: Routledge.
- Papen, U. & Tusting, K. (2006). Literacies, Collaboration and Context. In J. Maybin & J. Swann (Eds.), *The Art of English: Everyday Creativity*. Basingstoke: Pgrave Macmillan.
- Peck, W.C., Flower, L. & Higgins, L. (1995). Community Literacy. *Composition and Communication*, 46, 2, May, 199-222.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 59-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Perez, B. (Ed.) (2004). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Peshkin, A. (1988). In Search of Subjectivity - One's Own. *Educational Research*, October, No. 7, 17-22.
- Peterson, B. (2001). The Struggle for Fratney School. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 120-140). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Petruzzzi, A.P. (1998). Between Conventions and Critical Thinking: The Concept of 'Limit-Situations' in Critical Literacy and Pedagogy. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 18, 2, Spring, 309-332.
- Phelps, L.W. (1988). *Composition as a Human Science: Contributions to the Self-Understanding of a Discipline*. New York: Oxford UP.
- Pindi, M. (1988). *Schematic Structure and the Modulation of Propositions in Economics Forecasting Texts*. Unpublished Ph.D. thesis. Language Studies Unit, Aston University.
- Pindi, M. & Bloor, T. (1987). Playing Safe with Predictions: Hedging, Attribution and Conditions in Economic Forecasting. In T. Bloor & J. Norrish (Eds.), *Written Language* (pp. 55-69). CILT.
- Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.
- Pitt, K. (2005). *Debates in ESOL Teaching and Learning: Cultures, Communities and Classrooms*. London: Routledge.
- Poovey, M.L. (1990). Cultural Criticism: Past and Present. *College English*, 52, October, 615-625.
- Porter, T. & Greenstreet, B. (1980). *Manual of Graphic Techniques 1: For Architects, Graphic Designers and Artists*. London: Butterworth Architecture.
- Prendergast, C. (2003). *Literacy and Racial Justice: The Politics of Learning after Brown v. Board of Education*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Prince, M.B. (1989). Literacy and Genre: Towards a Pedagogy of Mediation. *College English*, 51, 730-49.
- Purcell-Gates, V. (1997). *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Harvard UP.
- Purves, A.C. (1999). Literacy, Culture and Community. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 251-270). Cresskill, NJ: Hampden.
- Purves, A.C. (Ed.) (1994). *Literacy Across Cultures*. Albany: SUNY UP.
- Rampton, B., Maybin, J. & Tusting, K. (Eds.) (2007). *Linguistic Ethnography: Links,*

- Problems and Possibilities. Special Issue of *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5).
- Reder, S.M. (1999). Comparative Aspects of Functional Literacy Development: Three Ethnic American Communities. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 291-316). Cresskill, NJ: Hampton.
- Reichelt, M. (2003). Defining 'Good Writing': A Cross-Cultural Perspective. *Composition Studies*, 31, 1, Spring, 99-126.
- Reinking, D., et al. (1998). *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rheindorf, M. (2004). The Multiple Modes of *Dirty Dancing*. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 137-152). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rice, J. (2006). Celebrity, Literacy, the Alter Ego. *JAC*, 26, 1-2, 103-128.
- Richardson, E. (2003). *African American Literacies*. New York: Routledge.
- Richardson, E. (2002). 'To Protect and Serve': African American Female Literacies. *College Composition and Communication*, 53, 4, June, 675-704.
- Rieber, R.W. & Voyat, G. (1981). An Overview of the Controversial Issues in the Psychology of Language and Thought. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 341-61.
- Robinson, J. (1990). *Conversations on the Written Word: Essays on Language and Literacy*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Robinson, J. (1985). Literacy in the Department of English. *College English*, 47, 482-98.
- Rodby, J. (1992). *Appropriating Literacy: Writing and Reading in English as a Second Language*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rodby, J. (2002). The Subject is Literacy: General Education and the Dialectics of Power and Resistance in the Writing Center. In P. Gillespie, A. Gillam, L.F. Brown & B. Stay (Eds.), *Writing Center Research: Extending the Conversation* (pp. 221-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rohan, L. (2002). Hostesses of Literacy: Librarians, Writing Teachers, Writing Centers, and a Historical Quest for Ethos. *Composition Studies*, 30, 2, Fall, 61-78.
- Rommetveit, R., et al. (Eds.) (1979). *Studies of Language, Thought and Verbal Communication*. London: Academic.
- Ronald, K. & Roskelly, H. (1990). *Farther Along: Transforming Dichotomies in Rhetoric and Composition*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rose, M. (1989). *Lives on the Boundary: The Struggles and Achievements of America's Underprepared*. New York: Free Press.
- Rose, N. (1989). *Governing the Soul*. London: Routledge.
- Rothem, R. (1988). Keynes and the Language of Probability and Uncertainty. *Journal of Post-Keynesian Economics*, Vol. 11, 1, Fall, 82-99.
- Rouse, J. & Katz, E. (2003). *Unexpected Voices: Theory, Practice, and Identity in the Writing Classroom*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Rouse, P.J. (2001). 'We Can Never Remain Silent': The Public Discourse of the Nineteenth-Century African-American Press. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 128-142). University of Pittsburgh.
- Royce, T. (1984). *The Language of Economics: A Language Development Program*. Unpublished MA in Applied Linguistics (TESOL) thesis. University of Sydney, Australia.
- Royce, T. (1992). Economics Discourse and Economists: A Working Paper on Recent Discussions. *ICU Language Research Bulletin*, Vol. 7, 43-56.
- Royce, T. (1993). Economics Language and Economics Content: An Overview. In N. Bird, J. Harris & M. Ingham (Eds.), *Language and Content* (pp. 288-303). Institute of Language in Education, Hong Kong Education Department.
- Royce, T. (1994). Reading Economics in English: Aspects of Course Development in a Japanese University. *RELIC Journal*, Vol. 25, 2, 26-55.
- Royce, T. (1998a). A Metafunctional View of Intersemiosis in *The Economist Magazine*: A Framework for Analysis. In T. D'Haen & C. Barfoot (Eds.), *Language and Beyond*. TEXTET, Amsterdam, The Netherlands: Editions Rodopi B.V.
- Royce, T. (1999a). *Visual-Verbal Intersemiotic Complementarity in The Economist Magazine*. Unpublished Ph.D. Dissertation. United Kingdom: University of Reading.

- Royce, T. (1999b). Synergy on the Page: Exploring Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text. In *JASFL Occasional Papers No.1* (pp. 25-49). Tokyo: Japan Association of Systemic Functional Linguistics (JASFL).
- Royce, T. (2002). Multimodality in the TESOL Classroom: Exploring Visual-Verbal Synergy. *TESOL Quarterly: Forum*, Vol. 36, No. 2 (Summer).
- Royce, T. (forthcoming). Unpacking Ideational Intersemiotic Complementarity in Page-Based Multimodal Text. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality*. John Benjamins.
- Royster, J.J. (2000). *Traces of a Stream: Literacy and Social Change Among African American Women*. University of Pittsburgh.
- Ryan, K.J. (2004). Memory, Literacy, and Invention: Reimagining the Canon of Memory for the Writing Classroom. *Composition Studies*, 32, 1, Spring, 35-48.
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1968/1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York: W.W. Norton and Company, Inc.
- Ruskin, J. (1991). *The Elements of Drawing*. London: The Herbert Press.
- Röschoff, B. & Ritter, M. (2001). Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom. *Computer Assisted Language Learning* (Special issue: Theory & Practice: The German Perspective), 14 (3-4), 219-232.
- Saks, A.L. (Ed.) (1995). *Viewpoints: A Symposium on the Usefulness of Literacy Research*. *Research in the Teaching of English*, 29, 3, October, 326-348.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Saint-Martin, F. (1987). *Semiotics of Visual Language*. Bloomington: Indiana University Press.
- Satchwell, C. (2006). Literacy Around the Clock: An Examination of the Clock Activity. *Proceedings of 3rd International Conference - What a Difference a Pedagogy Makes: Researching Lifelong Learning & Teaching Conference (2005)*, Centre for Research in Lifelong Learning.
- Satchwell, C. (2007). Creating Third Spaces: Helping Further Education Students with Course-Related Reading and Writing. *The Teacher Trainer*, Vol 21, no 2, 11 - 14.
- Satchwell, C. & Ivanič, R. (2007). The Textuality of Learning Contexts in UK Colleges. In *Pedagogy, Culture & Society*, Vol. 15, No. 3, 303-316. London: Routledge.
- Satchwell, C. & Miller, K. (2006). The Effect of Beliefs About Literacy on Teacher and Student Expectations: A Further Education Perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 2.
- Saussure, F. de. (1916/1966). *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill Paperbacks.
- Schaeffer, J.D. (1996). The Dialectic of Orality and Literacy: The Case of Book 4 of Augustine's *De Doctrina Christiana*. *PMLA*, 111, 5, October, 1133-1145.
- Schafer, R.M. (1977). *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Turning of the World*. Rochester, VT: Destiny Books.
- Schapiro, M. (1973). *Words and Pictures: On the Literal and the Symbolic in the Interpretation of a Text*. The Hague: Mouton.
- Schell, E. (2000). What's the Bottom-Line? Literacy and Quality Education in the Twenty-First Century. In P.L. Stock & E.E. Schell (Eds.), *Moving a Mountain: Transforming the Role of Contingent Faculty in Composition Studies and Higher Education* (pp. 324-340). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Schieffelin, B.B. (1999). Introduction: Literacy in Multiethnic and Multilingual Contexts. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 175-182). Cresskill, NJ: Hampden.
- Schiffrin, D. (1994). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirato, T. & Webb, J. (2003). Bourdieu's Concept of Reflexivity as Metaliteracy. *Cultural Studies*, 17, 3-4, May/July, 539-552.
- Schleppegrell, M. (1985). Economic Input: An ESP Program. *The ESP Journal*, Vol. 4, 111-119.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schon, D. (1993). Generative Metaphor: A Perspective on Problem-setting in Social Policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 137-163) (2nd ed.).

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraver, K.A. (1997). *Dynamics in Document Design: Creating Texts for Readers*. New York: John Wiley and Sons.
- Schroeder, Ch. (2001). Academic Literacies, Legitimacy Crises, and Electronic Cultures. *Journal of Literacy and Technology*, 1, 2, Spring. <<http://www.literacyandtechnology.org/v1n2/schroeder/schrfrm.html>>.
- Schroeder, Ch. (2001). *Reinventing the University: Literacies and Legitimacy in the Postmodern Academy*. Logan: Utah State University Press.
- Scollon, R. (1994). Cultural Aspects in Constructing the Author. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Scollon, R. (1997). Handbills, Tissues, and Condoms: A Site of Engagement for the Construction of Identity in Public Discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 1 (1), 39-61.
- Scollon, R. (1998). *Mediated Discourse as Social Interaction*. London: Longman.
- Scollon, R. (1999). Mediated Discourse and Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 1 & 2, 149-154.
- Scollon, R. (2001a). *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*. London: Routledge.
- Scollon, R. (2001b). Action and Text Toward an Integrated Understanding of the Place of Text in Social (Inter)Action. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 139-182). London: Sage.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2003). *Discourses in Place: Language in the Material World*. London: Routledge.
- Scollon, R. & Scollon, S. (2004). *Nexus Analysis: Discourse and the Emerging Internet*. London: Routledge.
- Scott, P. & Jewitt, C. (2003). Talk, Action and Visual Communication in Teaching and Learning Science. *School Science Review*, 84 (308), 117-124.
- Scribner, S. (1999). Introduction: Theoretical Perspectives on Comparative Literacy. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 23-28). Cresskill, NJ: Hampden.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Scollon, R. & Scollon, S.W. (1981). *Narrative, Literacy, and Face in Interethnic Communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sebeok, T.A. (1972). *Perspectives in Zoosemiotics*. The Hague: Mouton.
- Sebeok, T.A. (1989). *The Sign and its Masters*. Lanham: University Press of America.
- Sebeok, T.A. (1994). *An Introduction to Semiotics*. London: Pinter Publishers.
- Seitz, J.E. (1999). *Motives for Metaphor: Literacy, Curriculum Reform, and the Teaching of English*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Selber, S.A. (2004). *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Selber, S.A. (2004). Technological Dramas: A Meta-Discourse Heuristic for Critical Literacy. *Computers and Composition*, 21, 2, 171-196.
- Selfe, C.L. (1999). *Technology and Literacy in the Twenty-First Century: The Importance of Paying Attention*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Selfe, C.L. & Hilligoss, S. (Eds.) (1994). *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York: Modern Language Association.
- Selfe, C.L., Hawisher, G.E. & Ericsson, P. (2002). Stasis and Change: The Role of Independent Composition Programs and the Dynamic Nature of Literacy. In P. O'Neill, A. Crow & L.W. Burton (Eds.), *A Field of Dreams: Independent Writing Programs and the Future of Composition Studies*. Logan: Utah State UP.
- Selfe, C.L. (1999). Technology and Literacy: A Story about the Perils of Not Paying Attention. *College Composition and Communication*, 50, 3, February, 411-436.
- Selinger, M. & Pearson, J. (Eds.) (1999). *Telematics in Education: Trends and Issues*. Amsterdam: Pergamon.
- Severino, C. (1997). Two Approaches to 'Cultural Text': Toward Multicultural Literacy. In C. Severino, J.C. Guerra & J.E. Butler (Eds.), *New Writing in Multicultural Settings* (pp. 106-117). York: MLA.
- Shanahan, T. (Ed.) (1994). *Teachers Thinking, Teachers Knowing: Reflections on Literacy and Language Education*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Sharples, M. (1998). *How We Write: Writing as Creative Design*. London: Routledge.
- Sheridan, D.M. (2006). Words, Images, Sounds: Writing Centers as Multiliteracy Centers.

- In Ch. Murphy & B.L. Stay (Eds.), *The Writing Center Director's Resource Book* (pp. 339-350). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherman, C.R. (1995). *Imaging Aristotle: Verbal and Visual Representation in Fourteenth Century France*. Los Angeles: University of California Press.
- Shortis, T. & Jewitt, C. (2005). The Multimodal Ecology of Texts in A' Level Examination. *English in Education*, 39 (2), 76-95.
- Sidiropoulou, C. (2008). *Social Semiotics, Multimodality and Pedagogic Discourse: Developing a Framework to Investigate Classroom Literacy Practices*. Paper presented at the 5th International Basil Bernstein Symposium, 12-14 July, University of Cardiff.
- Siegelman, E. (1993). *Metaphor and Meaning in Psychotherapy*. London: Guilford Press.
- Sinclair, J. (1986). Fictional Worlds. In M. Coulthard (Ed.), *Talking About Text* (pp. 43-60). Discourse Monograph, 13, English Language Research, University of Birmingham.
- Simon, J. (1981). *Paradigms Lost: Reflections on Literacy and Its Decline*. New York: Penguin.
- Simonson, R. & Walker, S. (Eds.) (1988). *Multi-Cultural Literacy: Opening the American Mind*. The Greywolf Annual Five. St. Paul: Graywolf Press.
- Slattery, P.F. (1994). Teaching for Various Literacies. *Journal of Teaching Writing*, 13, 1-2, 15-32.
- Sledd, A. (1988). Readin' not Riotin': The Politics of Literacy. *College English*, 50, 495-508.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2002). Men, Sport, Spinal Cord Injury, and the Construction of Coherence: Narrative Practice in Action. *Qualitative Research*, 2 (2), 43-171.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2004). Men, Sport, and Spinal Cord Injury: An Analysis of Metaphors and Narrative Types. *Disability & Society*, 19(6), 509-612.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2005). Analyzing Talk in Qualitative Inquiry: Exploring Possibilities, Problems, and Tensions. *Quest*, 57(2), 213-242.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2008a). Changing Bodies, Changing Narratives and the Consequences of Tellability: A Case Study of Becoming Disabled Through Sport. *Sociology of Health & Illness*, 30 (2), 1-29.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2008b). Contrasting Perspectives on Narrating Self and Identities: An Invitation to Dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5-35).
- Smith, J.B. (1997). Personality Type and Revising by Student Writers. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Smith, P.H. (2001). Giving Voice to the Hands: The Articulation of Material Literacy in the Sixteenth Century. In J. Trimbur (Ed.), *Popular Literacy: Studies in Cultural Practices and Poetics* (pp. 74-93). University of Pittsburgh.
- Snyder, I. & Joyce, M. (Eds.) (1997). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. New York: Routledge.
- Soliday, M. (1994). Translating Self and Difference through Literacy Narratives. *College English*, 56, 511-526.
- Solsken, J.W. (1993). *Literacy, Gender, and Work in Families and Schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sonesson, G. (1993). Pictorial Semiotics, Gestalt Theory and the Ecology of Perception. *Semiotica*, 99 (3/4), 319-399.
- Sparkes, A. (2002). *Telling Tales in Sport & Physical Activity: A Qualitative Journey*. Champaign, IL: Human Kinetics Press.
- Sparkes, A. (2003). Review Essay: Transforming Qualitative Data into Art Forms. *Qualitative Research*, 3(3), 415-420.
- Sparkes, A. (2004). Bodies, Narratives, Selves and Autobiography: The Example of Lance Armstrong. *Journal of Sport & Social Issues*, 28(4), 397-428.
- Sparkes, A. (2005). Narrative Analysis: Exploring the Whats and the Hows of Personal Stories. In M. Holloway (Ed.), *Qualitative Research in Health Care* (pp. 91-209). Milton Keynes: Open University Press.
- Sparkes, A. (2008). Sport and Physical Education: Embracing New Forms of Representation. In J. Knowles & A. Cole (Eds), of *Arts in Qualitative Research* (pp. 653-664). London: Sage.
- Sparkes, A. C., Batey, J., & Brown, D. (2005). The Muscled Self and Its Aftermath: A Life

- History Study of an Elite, Black, Male Bodybuilder. *Auto/Biography*, 13, 131-160.
- Sparkes, A., & Douglas, K. (2007). Making the Case for Poetic Representations: An Example in Action. *The Sport Psychologist*, 21, 170-189.
- Sparkes, A., Nilges, L., Swan, P., & Dowling, F. (2003). Poetic Representations in Sport and Physical Education: Insider Perspectives. *Sport, Education & Society*, 8(2), 153-177.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2005a). When Metaphors Matter: Men, Sport, Spinal Cord Injury, Narrative Types, and the Reconstruction of Selves. In P. Hassmen & N. Hassmen (Eds.), *Svensk Idrottspsykologisk Forening: Arsbok 2004*. Sweden: Orebro Universitet Press.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2005b) When Narratives Matter: Men, Sport, and Spinal Cord Injury. *Journal of Medical Humanities*, 31, 81-88.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Stafford, B.M. (2001). *Visual Analogy: Consciousness as the Art of Connecting*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Stein, P. (2003). The Olifantsvlei Fresh Stories Project: Multimodality, Creativity and Fixing in the Semiotic Chain. In C. Jewitt & G. Kress (2003), *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang.
- Støpckl, H. (2004). In Between Modes: Language and Image in Printed Media. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 9-30). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Street, B.V. (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge UP.
- Street, B. (1995). *Social Literacies*. London: Longman.
- Street, B. (1998). New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education. *Linguistics and Education*, 10 (1), 1-24.
- Street, B.V. (2004). *Literacy: An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Street, B.V. (1999). Literacy and Social Change: The Significance of Social Context in the Development of Literacy Programmes. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 55-72). Cresskill, NJ: Hampden.
- Street, B.V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge UP.
- Street, B.V. (2005). Recent Applications of New Literacy Studies in Educational Contexts. *Research in the Teaching of English*, 39, 4, May.
- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. New York: Longman.
- Stevenson, H. (1999). Children's Problems in Learning to Read Chinese, Japanese, and English. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 151-174). Cresskill, NJ: Hampden.
- Stroupe, C. (2000). Visualizing English: Recognizing the Hybrid Literacy of Visual and Verbal Authorship on the Web. *College English*, 62, 5, May, 607-632.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stuckey, J.E. (1991). The Feminization of Literacy. In C.M. Hurlbert & M. Blitz (Eds.), *Composition and Resistance* (pp. 105-114). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Stuckey, J.E. (1991). *The Violence of Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook.
- Sudol, R.A. (1997). Self-Representation and Personality Type in 'Letter from Birmingham Jail'. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Sullivan, P.A. (1995). Social Constructionism and Literacy Studies. *College English*, 57, 8, December, 950-959.
- Sullivan, P.A. & Dautermann, J. (Eds.) (1996). *Electronic Literacies in the Workplace: Technologies of Writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley/Mass.: Newbury House.
- Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Monographs No.1, Aston University.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Swearingen, C.J. (2004). The New Literacy/Orality Debates: Ebonics and the Redefinition of Literacy in Multicultural Settings. In A.A. Lunsford & L. Ouzgane (Eds.), *Crossing Borderlands: Composition and Post-Colonial Studies* (pp. 238-254). University of Pittsburgh.
- Swearingen, C.J. (1991). *Rhetoric and Irony: Western Literacy and Western Lies*. New York: Oxford UP.
- Tadros, A. (1979). Linguistic Prediction in Economics Text. *ESPMENA Bulletin*, No. 14, 11-16.
- Tadros, A. (1981). *Linguistic Prediction in Economics Text*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Birmingham.
- Tadros, A. (1985). *Prediction in Text*. Discourse Analysis Monograph No.10, University of Birmingham: English Language Research.
- Tadros, A. (1989). Predictive Categories in University Textbooks. *English for Specific Purposes*, Vol. 8, 17-31.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
- Taylor, C. (2004). Multimodal Text Analysis and Subtitling. In E. Ventola, C. Charles & M. Kaltenbacher (Eds.), *Perspectives on Multimodality* (pp. 153-172). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Taylor, T.W. & Ward, I. (Eds.) (1998). *Literacy Theory in the Age of the Internet*. New York: Columbia UP.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (Eds.) (1986). *Emergent Literacy*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (1999). Literacy Acquisition in Early Childhood: The Roles of Access and Mediation in Storybook Reading. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 131-150). Cresskill, NJ: Hampton.
- Templeton, S. & Bear, D.R. (Eds.) (1992). *Development of Orthographic Knowledge and the Foundations of Literacy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tett, L., Hamilton, M. & Hillier, Y. (Eds.) (2006). *Adult Literacy, Language and Numeracy: Practice, Policy, Research*. Open University Press/McGraw Hill.
- Thibault, P. (1988-1989). *Grammar, Text and Discourse Genre: An Advanced Introduction to the Systemic-Functional Approach*. Department of Linguistics, University of Sydney: Mimeo.
- Thibault, P. (1989). Genres, Social Action and Pedagogy: Towards a Critical Social Semiotic Account. *Southern Review* (Australia), 22, 3, 338-362.
- Thibault, P. (1991). *Social Semiotics as Praxis*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thibault, P. (1997a). *Re-Reading Saussure: The Dynamics of Signs in Social Life*. London: Routledge.
- Thibault, P. (1997b). Contextualization and Social Meaning-Making Practices. *Discussing Communication Analysis*, 1, 31-47.
- Thibault, P. (1998). Multimodality. In P. Bouissac (Ed.), *The Encyclopedia of Semiotics* (pp. 427-429). New York and Oxford: Oxford University Press.
- Thibault, P. (2000). The Multimodal Transcription of a Television Advertisement: Theory and Practice. In A. Baldry (Ed.), *Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age* (pp. 311-384). Campobasso: Palladino Editore.
- Thibault, P. (2002). Interpersonal Meaning and the Discursive Construction of Action, Attitudes and Values: The Global Modal Program of One Text. In P. Fries, M. Cummings, D. Lockwood & W. Sprueill (Eds.), *Relations and Functions in Language and Discourse*. London: Continuum.
- Thibault, P. (2003). Contextualization and Social Meaning-Making Practices. In S. Eerdmans, C. Prevignano, P.J. Thibault (Eds.), *Discussing John J. Gumperz* (pp. 41-61). Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Thibault, P. (2004a). *Brain, Mind and the Signifying Body: An Ecosocial Semiotic Theory*. London and New York: Continuum.
- Thibault, P. (2004b). *Agency and Consciousness in Discourse: Self-Other Dynamics as a Complex System*. London and New York: Continuum.
- Thompson, D.J. (1994). Conquest and Literacy: The Case of Ptolemaic Egypt. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

- Thompson, T. (1997). Personality Preferences and the Concept of Audience. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Tizard, B. & Hughes, M. (1984). *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*. London: Fontana.
- Tobin, Y. (1990). *Semiotics and Linguistics*. London: Longman.
- Toon, T. (1994). The Uses of Literacy in Anglo-Saxon England. In D. Keller-Cohen (Ed.), *Literacy: Interdisciplinary Conversations*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Tremonte, C.M. (1995). Film, Classical Rhetoric, and Visual Literacy. *Journal of Teaching Writing*, 14, 1-2, 3-20.
- Trevarthen, C. (1995). The Child's Need to Learn a Culture. *Children and Society*, 9 (1), 5-19
- Tseng, M.L. & Ivaniθ, R. (2006). Recognizing Complexity in Adult Literacy Research and Practice. In S. Gieve & I. Miller (Eds.), *Understanding the Language Classroom*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tufte, E.R. (1983). *The Visual Display of Quantitative Information*. Cheshire, Connecticut: Graphics Press.
- Tusting, K. (2007). Ecologies of New Literacies: Implications for Education. In Creese, A. & Martin, P. (Eds.), *Language Ecologies*, vol.7 of the Encyclopedia of Language and Education. Dordrecht: Springer.
- Tusting, K. & Barton, D. (2003). *Models of Adult Learning: A Literature Review*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC).
- Tusting, K. & Barton, D. (2006). *Models of Adult Learning*. Leicester: NIACE.
- Tusting, K. & Barton, D. (2007). *Programmes for Unemployed People Since the 1970s: The Changing Place of Language, Literacy and Numeracy*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Tusting, K. & Maybin, J. (2007). Linguistic Ethnography and Interdisciplinarity: Opening the Discussion. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5).
- Unesco, (2007). *Literacy Initiative for Empowerment*. LIFE 2006-2015. Vision and Strategy Paper, 3rd edition. UNESCO: France.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the Curriculum: Changing Contexts of Text and Image in Classroom Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Uspensky, B. (1973). *A Poetics of Composition*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Valentine, K. (2006). Plagiarism as Literacy Practice: Recognizing and Rethinking Ethical Binaries. *College Composition and Communication*, 58, 1, Sept., 89-109.
- van Dijk, T.A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.
- van Dijk, T.A. (1994). Discourse and Cognition in Society. In D. Crowley & D. Mitchell (Eds.), *Communication Theory Today* (pp. 107-126). Cambridge: Polity.
- van Leeuwen, T. (1991). Conjunctive Structure in Documentary Film and Television. *Continuum*, 5(1), 76-115.
- van Leeuwen, T. (1992). Genre and Field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis. *Discourse and Society*, 4(2), 193-225.
- van Leeuwen, T. (1992). The Schoolbook as a Multimodal Text. *Internationale Schulbuchforschung*, 14 (1), 35-38.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, Music, Sound*. New York: St. Martin's Press.
- van Leeuwen, T. (2000). Some Notes on Visual Semiosis. *Semiotica*, 129 (1/4), 179-195.
- van Leeuwen, T. (2002). Ten Reasons Why Linguists Should not Ignore Visual Communication. *GURT 2002 Plenary Speech*. Georgetown University, U.S.A.
- van Leeuwen, T. (2004). Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication. In P. Levine & R. Scollon (Eds.), *Discourse and Technology: Multimodal Discourse Analysis* (pp. 7-20). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- van Leeuwen, T. & Kress, G. (1995). Critical Layout Analysis. *Internationale Schulbuchforschung*, 17, 25-43.
- Vandenberg, P., Hum, S. & Clary-Lemon, J. (Eds.) (2006). *Relations, Locations, Positions: Composition Theory for Writing Teachers*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Vandenberg, P. (1999). Taming Multiculturalism: The Will to Literacy in Composition

- Studies. *JAC: A Journal of Composition Theory*, 19, 4, 547-568.
- Vavra, E. (1990). Vygotsky and Grammar Instruction. *Composition Chronicle*, 3, February, 4-6.
- Ventola, E. (1987). *The Structure of Social Interaction: A Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters*. London: Pinter.
- Ventola, E. (1995). Generic and Register Qualities of Texts and Their Realisation. In P.H. Fries & M. Gregory (Eds.), *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives, Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday* (pp. 3-28) Vol. 50. In the series *Advances in Discourse Processes*, Norwood N.J.: Ablex.
- Ventola, E., Charles, C. & Kaltenbacher, M. (2004). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Vestergaard, T. & Schryder, K. (1985). *The Language of Advertising*. Oxford: Blackwell.
- Villanueva, V. Jr. (1993). *Bootstraps: From an American Academic of Color*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Villanueva, V. (2001). The Politics of Literacy Across the Curriculum. In S.H. McLeod, et al. (Eds.), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-Across-The-Curriculum-Programs* (pp. 165-178). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Villanueva, V. Jr. (1994). 'Rhetoric Is Politics,' Said the Ancient. 'How Much So,' I Wonder. In J. Clifford & J. Schilb (Eds.), *Writing Theory and Critical Theory* (pp. 327-334). New York: Modern Language Association.
- Volosinov, V. (1973). *Marxism and the Philosophy of Language* (trans. by L. Matejka & I.R. Titunik). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language* (Revised and edited by A. Kozulin). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Wagner, D.A. (Ed.) (1999). *The Future of Literacy in a Changing World*. Cresskill, NJ: Hampden.
- Wagner, D.A. (1999). Literacy Futures, Revisited: Five Common Problems from Industrialized and Developing Countries. In D.A. Wagner (Ed.), *The Future of Literacy in a Changing World* (pp. 3-22). Cresskill, NJ: Hampden.
- Walker, S. (2001). *Typography and Language in Everyday Life. Prescriptions and Practices*. London: Longman.
- Wann, J.W., et al. (2001). A Dual Language Program in Phoenix and How It Grew. In C. Dudley-Marling & C. Edelsky (Eds.), *The Fate of Progressive Language Policies and Practices* (pp. 150-165). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Ward, I. (1994). *Literacy, Ideology, and Dialogue: Towards a Dialogic Pedagogy*. Albany: SUNY UP.
- Warnick, B. (2001). *Critical Literacy in a Digital Era: Technology, Rhetoric, and the Public Interest*. Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (1996). Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom. *CALICO Journal*, 13, 2-3, 7-26.
- Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, 81 (4), 470-481.
- Warschauer, M. (1998). Online Learning in Sociocultural Contexts. *Anthropology & Education Quarterly*, 29 (1), 68-88.
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M. (2000). On-line Learning in Second Language Classrooms: An Ethnographic Study. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 41-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, E. (2006). Just Choose: Derivative Literacy as Economic Education. *JAC*, 26, 3-4, 585-600.
- Watson, J. & Hill, A. (1997). *A Dictionary of Communication and Media Studies*. London: Arnold.
- Webb, P.R. (1999). Telling Stories in/out of Class: Writing Narratives about Writing.

- Composition Forum*, 10, 1, Spring/Summer, 30-53.
- Weisman, D.L. (1968). *Language and Visual Form: The Personal Record of a Dual Creative Process*. Austin & London: University of Texas Press.
- Welch, K.E. (1999). *Electric Rhetoric: Classical Rhetoric, Oralism, and a New Literacy*. Cambridge, MA: MIT.
- Welch, N. (1996). Worlds in the Making: The Literacy Project as Potential Space. *JAC*, 16, 1, 61-80.
- Wells, G. (1981). *Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000). Models of Meaning in a Science Activity. *Linguistics and Education*, 10 (3), 307-334.
- Welty, E. (1984). *One Writer's Beginnings*. New York: Warner Books.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985a). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (Ed.) (1985b). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. New York, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. & Stone, C. A. (1985). The Concept of Internalization in Vygotsky's Account of the Genesis of Higher Mental Functions. In J. Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheale, N. (1999). *Writing and Society: Literacy, Print and Politics in Britain 1590-1660*. New York: Routledge.
- White, J.V. (1982a). *Designing for Magazines*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1982b). *Editing by Design*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1983). *Mastering Graphics*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1984). *Using Charts and Graphs*. New York: R.R. Bowker Company.
- White, J.V. (1988). *Graphic Design for the Electronic Age*. New York: Watson-Guptill Publications.
- White, J.V. (1990). *Graphic Idea Notebook*. Revised Ed. Rockport: Rockport Publishers.
- Williams, B.T. & Zenger, A. (2007). *Popular Culture and Representations of Literacy*. Routledge.
- Williams, J.D. (1992). Politicizing Literacy. *College English*, 54, 7, November, 833-842.
- Williamson, M.M. & Huot, B. (2000). Literacy, Equality, and Competence: Ethics in Writing Assessment. In M.A. Pemberton (Ed.), *The Ethics of Writing Instruction: Issues in Theory and Practice* (pp. 191-210). Norwood, NJ: Ablex.
- Winter, E.O. (1977). A Clause-Relational Approach to English Texts: A Study of Some Predictive Lexical Items in Written Discourse. *Instructional Science*, Vol. 6, 1-92.
- Winterowd, W.R. (1987). Literacy, Linguistics, and Rhetoric. In G. Tate (Ed.), *Teaching Composition: Twelve Bibliographical Essays* (pp. 265-290). Texas Christian UP.
- Wittgenstein, L. (1972/1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wooden, S.R. & Jensen, G.H. (1997). Finding a Way to Speak: Culture, Place and Self in Heath's *Ways with Words*. In A.S. Horning & R.A. Sudol (Eds.), *Understanding Literacy: Personality Preference in Rhetorical and Psycholinguistic Contexts*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Wright, A. (1989). *Pictures for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Wright, C. (1998). The Third Subject: Perspectives on Visual Anthropology. *Anthropology Today*, 14 (4).
- Wysocki, A.F. & Johnson-Eilola, J. (1999). Blinded by the Letter: Why Are We Using Literacy as a Metaphor for Everything Else? In G.E. Hawisher & C.L. Selfe (Eds.), *Passions, Pedagogies and 21st Century Technologies* (pp. 349-368). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Yagelski, R.P. (1999). *Literacy Matters: Writing and Reading the Social Self*. Teachers

College.

- Yannicopoulou, A. (2002). When the Word Meets the Picture: The Phenomenology of Written Text in Children's Picture Book. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2001*. Common Cround. <http://LearningConference.Publisher-Site.com>.
- Yannicopoulou, A. (2003). The Visual Meanings of the Written Texts: The Puns. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Learning for the Future. Proceedings of the Learning Conference 2002*.
- Young, M. (2001). The Anxiety and Nostalgia of Literacy: A Narrative about Race, Language, and a Teaching Life. In D.H. Holdstein & D. Bleich (Eds.), *Personal Effects: The Social Character of Scholarly Writing* (pp. 296-316). Logan: Utah State UP.
- Young, M. (2004). *Minor Re/Visions: Asian American Literacy Narratives as a Rhetoric of Citizenship*. Carbondale: Southern Illinois UP.
- Young, M. (2002). Standard English and Student Bodies: Institutionalizing Race and Literacy in Hawaii. *College English*, 64, 4, March, 405-431.
- Yu, N. (1998). *The Contemporary Theory of Metaphor: A Perspective from Chinese*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yuen, C.Y. (2004). The Construal of Ideational Meaning in Print Advertisements. In K.L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives* (pp. 163-195). London: Continuum.
- Zähner, C., Fauverge, A. & Wong, J. (2000). Task-based Language Learning via Audiovisual Networks: The LEVERAGE Project. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 186-203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zebroski, J. (1990). New Perspectives on the Social in Composition: Lev Vygotsky's Theory of Process. *Composition Chronicle*, 3, April, 4-6.
- Zevi, B. (1993). *Architecture as Space: How to Look at Architecture*. New York: Da Capo Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αντωνιάδης, Κ. (1999). *Λανθάνουσα Εικόνα*. Αθήνα: Πόντιξ.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2000). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο: Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Bakhtin, M. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Bakhtin, M. (1995). *Έπος και Μυθιστόρημα* (μτφρ., πρόλογος Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.
- Bakhtin, M. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (μτφρ. Α. Ιωαννίδου, επιμ. Β. Χατζηβασιλείου). Αθήνα: Πόλις.
- Bakhtin, M. (2007). Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι (μτφρ.-σημειώσεις, Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη). *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161ος, Τεύχος 1796, 20-49.
- Barthes, R. (1997). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Επιμ. Γ. Βέλτσος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (2003). *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (2004). *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Δύο Χρόνια Πειραματικής Λειτουργίας: Διδακτικές Καινοτομίες και Αναστοχασμός των Πρακτικών μας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Βελοῦδης, Γ. (2005). *Η Σημασία Πριν Κατά και Μετά τη Γλώσσα*. Αθήνα: Κριτική.
- Boklund-Λαγοπούλου, Κ. & Λαγόπουλος, Α.-Φ. (1980). Κοινωνικές Δομές και Σημειωτικά Συστήματα: Θεωρία, Μεθοδολογία, Μερικές Εφαρμογές και Συμπεράσματα. *Ελληνική Σημειωτική Εταιρία. Σημειωτική και Κοινωνία* (σσ. 23-37). Αθήνα: Οδυσσεάς,

- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J.S. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (μτφρ. Γ. Κουγιουμουτζάκης, Κ. Πολυδάκη & Β. Τσούρτου, Επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2002). Οπτικο-λεκτικά Παίγνια στην Εικόνα των Γραπτών Κειμένων. Εισήγηση στο Συνέδριο «Εικόνα και Παιδί». Θεσσαλονίκη, 26-29/ 9/ 2002.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α. & Παπαδοπούλου, Μ. (2002). *Η Εικόνα του Γραπτού Μηνύματος σε Κείμενα που Διαβάζουν τα Παιδιά: Παραδείγματα από Βιβλία, Εφημερίδες, Κόμικς, Περιβάλλοντα Γραπτό Λόγο*. Εισήγηση σε Συνέδριο. Πάτρα.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του L. Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Gibson, J.J. (2002). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Οπτική Αντίληψη* (Α. Γολέμη, Μ. Πουρκός, μτφρ., Μ. Πουρκός, Εισαγωγή-Επιμέλεια). Αθήνα: Gutenberg.
- Gibson, E. J. & Pick, A. D. (2005). *Μια Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη* (μτφρ., Α. Βακάκη, Εισαγωγή-Επιμέλεια, Μ. Πουρκός). Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.), «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Μάρτιος 1997, Θεσσαλονίκη). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 691-694.
- Kalantzis, M. & Cope, B. Πολυγραμματισμοί, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos/thema_e2/e_2_thema.htm
- Καλοκαιρινός, Α. (2004). *Γλωσσολογία και Ποιητική*. Αθήνα: Νήσος.
- Καντίσκι (1996). *Σημείο – Γραμμή – Επίπεδο: Συμβολή στην Ανάλυση των Ζωγραφικών Στοιχείων*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Καραντζόλα, Ε. & Ιντζίδης, Β. (2000). Πολυτροπισμοί – Πολυγραμματισμοί. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρατσινίδου, Χ. (2005). *Η Αναγέννηση του Νοήματος. Ο Μιχαήλ Μπαχτίν και η Σύγχρονη Πολιτισμική Θεωρία*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Κατή, Δ., Κονδύλη, Μ. & Νικηφορίδου, Κ. (1999). *Γλώσσα και Νόηση – Επιστημονικές και Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κιουρτσάκης, Γ. (1985). *Καρναβάλι και Καραγκιόζης: Οι Ρίζες και οι Μεταμορφώσεις του Λαϊκού Γέλιου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2002). Ελληνική Γλώσσα και Πληροφορική Τεχνολογία: Πρόταση για τη Διαμόρφωση Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34: 26-43.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004α). ΤΠΕ και Γλωσσική Διδασκαλία: Προς την Αναζήτηση Εναλλακτικής Κριτικής Προσέγγισης. Στο Δενδρινού, Β. & Μητσικοπούλου, Β. (Επιμ.), *Ευρωπαϊκό Συμπόσιο: Γλωσσικός Πλουραλισμός και Γλωσσική Πολιτική Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2004β). Η Διδακτική Αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Λεξικών για την Απόκτηση Γνώσεων για τη Γλώσσα. Στο Ι. Περυσινάκης & Α. Τσαγγαλίδης (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 149-166). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλολογίας.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Η Πολυτροπική Θεωρία της Επικοινωνίας ως Εργαλείο για την Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού. Στο Σέμογλου, Ουρανία (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 621-632). Θεσσαλονίκη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). Ο Μύθος του Νέου Γραμματισμού. Στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. & Τσελέφης, Β. (Επιμ.), *Γνώση Χρήσης και Νέες Τεχνολογίες* (σσ. 167-183). Αθήνα: Νήσος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2006). *Διδασκαλία της Ελληνικής Σήμερα: Δεδομένα και Ζητούμενα*. Πρακτικά της 26ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Αραποπούλου, Μ. (Επιμ) (υπό δημοσίευση). *Εκπαίδευση στο Γραμματισμό: Τοπικές Οπτικές σε μια Παγκοσμιοποιημένη Τάξη Πραγμάτων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (2001). Σχεδιασμός του Γλωσσικού Προγράμματος Σπουδών με Βάση το Μέλλον. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, σσ. 111-124,

Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Kress, G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνιοπολιτισμική Πρακτική*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κουτσουλέλου-Μίχου, Σ. (1997). *Η Γλώσσα της Διαφήμισης: Κειμενογλωσσική Προσέγγιση του Διαφημιστικού Κειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Lakoff G. & Johnson M. (2005). *Ο Μεταφορικός Λόγος. Ο Ρόλος της Μεταφοράς στην Καθημερινή μας Ζωή*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Layton, R. (2003). *Η Ανθρωπολογία της Τέχνης* (μτφρ. Φ. Τερζάκης, Επιμ. Μ. Φραγκόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Livi-Strauss, C. (1991). *Κοιτάζω, Ακούω, Διαβάζω*. Αθήνα: Γκοβόστη.

Lyons, J. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιντζίδης, Β. & Καραντζόλα, Ε. (2001). Πολυτροπικότητα Κειμένων: Γλώσσα και Εικόνα στα Σχολικά Εγχειρίδια. *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ιντζίδης, Ε. & Καραντζόλα, Ε. *Σχέση Κειμένου, Διαγράμματος, Φωτογραφίας: Μια Διδακτική Δοκιμή*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.ed.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_3/1.htm

Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί. Επανεξέταση του τι Εννοούμε ως Γραμματισμό και τι Διδάσκουμε ως Γραμματισμό στα Πλαίσια της Παγκόσμιας Πολιτισμικής Πολυμορφίας και των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας. Στο «Ισχυρές» και «Ασθενείς» Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Οψεις του Γλωσσικού Ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Καμαρούδης, Σ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (1996). *Σημειωτική & Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κουτσογιάννης, Δ. *Πληροφορική – Επικοινωνιακή Τεχνολογία και Γλωσσική Αγωγή στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.netschoolbook.gr/koutsoul.html*

Κουτσοσίμου-Τσινόγλου, Β. (2001). Πολυφωνικότητα και Πολυτροπικότητα: Δείκτες Στάσεων του Ομιλητή και Σχεδιασμός Ενός «Κοινού Γραπτού». *Γλωσσικός Υπολογιστής, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή*, Τόμος 2, Τεύχος 1-2, σσ. 207-222. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Makin, L. & Whitehead, M. (2004). *Πώς να Αναπτύξετε την Εγγραματοσύνη στην Πρώτη Παιδική Ηλικία* (μτφρ. Μ. Συνώδη). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Μπακάκου-Ορφανού, Α. (2005). Η Λέξη της Νέας Ελληνικής στο Γλωσσικό Σύστημα και στο Κείμενο. *Περιοδικό Παρουσία*, παράρτημα 65.

Μπλάκινγκ, Τ. (1981). *Η Έκφραση της Ανθρώπινης Μουσικότητας* (μτφρ. Μ. Γρηγορίου). Αθήνα: Νεφέλη.

Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων: Από την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε Ποιοτικές Μεθόδους Ανάλυσης - Το Παράδειγμα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 188-224). Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας.

Νέζη, Μ. & Σεφερλή Ν., *Γλωσσική διδασκαλία & ΤΠΕ*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.epyna.gr/modules.php?name=News&file=article&sid=1540

Ξενάκης, Ι. (2001). *Κείμενα Περί Μουσικής και Αρχιτεκτονικής* (μτφρ. Τ. Πλύτα, Επιμ. Μ Σολωμός). Αθήνα: Ψυχογίος.

Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραματοσύνη*. Ηράκλειο: Π.Ε.Κ.

Πανόπουλος, Π. (Επιμ.) (2005). *Από τη Μουσική στον Ήχο – Εθνογραφικές Μελέτες των S. Feld, M. Roseman & A. Seeger* (μτφρ., εισαγωγή, επίμετρο, Π. Πανόπουλος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Παπαδοπούλου, Μ. (2005). Τα Πολυτροπικά Κείμενα ως Μέσον Προσέγγισης της Γραφής από Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, τ. 6, 120-130.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Τάφα, Ε. (Επιμ.) (2004). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασχαλίδης, Γ. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2001). *Σημειωτική και Πολιτισμός, Τομ Ι: Κουλτούρα, Λογοτεχνία, Επικοινωνία, Τομ ΙΙ: Ιδεολογία, Επιστήμη, Τέχνη, Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Πεφάνης, Γ.Π. (1999). *Το Θέατρο και τα Σύμβολα – Οι Διαδικασίες Συμβόλισης του*

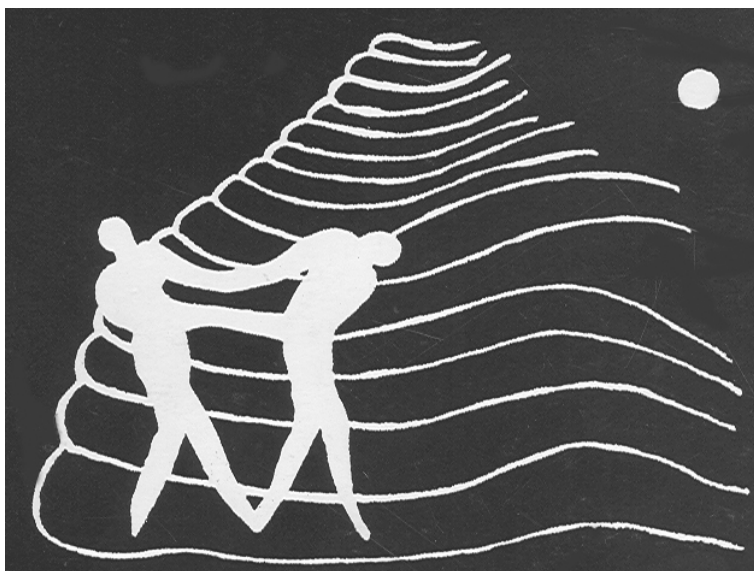
Δραματικού Λόγου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

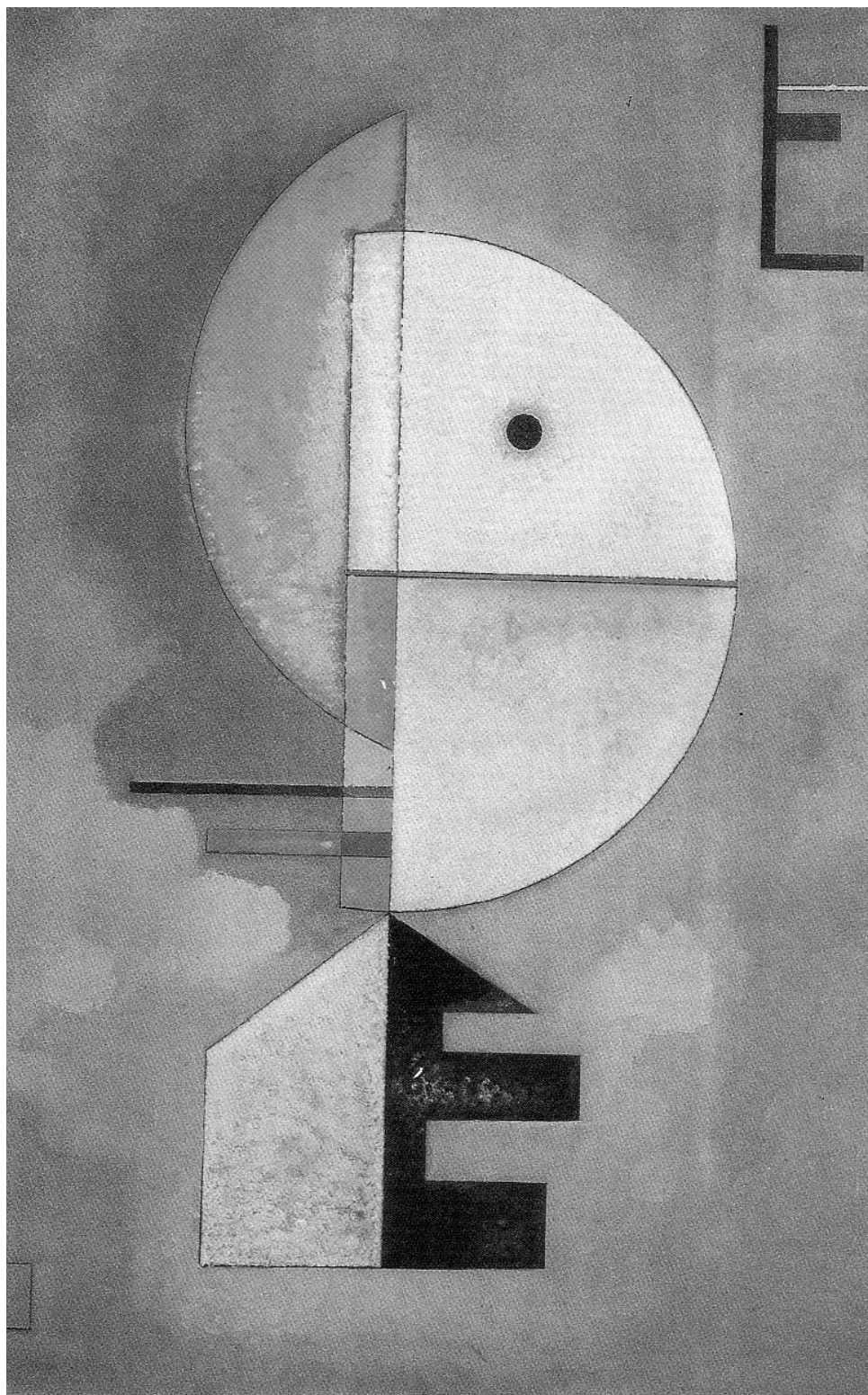
- Πλειός, Γ. (1993). *Κινοούμενη Εικόνα και Καλλιτεχνική Επικοινωνία*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Πλειός, Γ. (2001). *Ο Λόγος της Εικόνας: Ιδεολογία και Πολιτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (1997α). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (1997β). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2000α). Ηθική Δράση και Διαδικασίες Διαμόρφωσης των Ηθικών Προσανατολισμών των Δύο Φύλων: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση και μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ.Ι. Βάμβουκας & Α.Δ. Πεδιαδίτης (Επ.), *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφορές στη Σχολική Τάξη* (σσ. 104-140). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. (2000β). Η Κοινωνικά Κατασκευαζόμενη Ψυχολογική Γνώση. Στο Ι. Νέστορος, Β. Πεσμαζόγλου & Μ. Σαματάς (Επιμ.), *Σύγχρονα Ρεύματα στις Κοινωνικές Επιστήμες* (σσ. 411-435). Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2001). Ο Ρόλος της Μεταφοράς στη Γνωστική και την Μαθησιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Τόμος Β' (σσ. 594-611). Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που έγινε στις 6-8 Οκτωβρίου 2000 στο Ρέθυμνο. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2002α). Ο Πολιτισμός του Σκεπτόμενου Σώματος και ο Ρόλος των Χειρονομιών στην Σημειωτική-Επικοινωνιακή Διαδικασία: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Σύγχρονες Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Ελλάδα* (σσ. 87-137). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουρκός, Μ. (2002β). *Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος: Προς μια Εναλλακτική Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης που έγινε στις 18-20 Οκτωβρίου στο Ρέθυμνο με θέμα «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Τόμος Β', σσ. 965-975.
- Πουρκός, Μ. (2002γ). *Από την Ψυχοφυσική στην Οικολογική Ψυχολογία. Σταθμοί στη Ζωή και στο Επιστημονικό Έργο του J.J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2002δ). *Οπτική Αντίληψη και Εικόνες: Ο Ρόλος τους στην Αγωγή και την Ανάπτυξη των Παιδιών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης που έγινε στις 18-20 Οκτωβρίου στο Ρέθυμνο με θέμα «Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας», Τόμος Α', σσ. 258-268.
- Πουρκός, Μ. (2003). Αντίληψη και Γλώσσα: Αμοιβαίες Σχέσεις και ο Ρόλος τους στην Αγωγή και την Ανάπτυξη των Παιδιών. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου 22-23 Νοεμβρίου με θέμα *Γλώσσα και Μαθηματικά στην Προσχολική Ηλικία* (σσ. 258-271). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πουρκός, Μ. (2005). *Η Οικολογική Προσέγγιση στην Αντιληπτική Μάθηση και Ανάπτυξη. Η Οδύσσεια της Eleanor J. Gibson*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2006α). *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2006β). Η Διδασκαλία, η Μάθηση και η Ανάπτυξη ως Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμική Διαδικασία: Η Μεθοδολογική Προοπτική της Οικο-Σωματικο-βιωματικής Προσέγγισης. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Κοινωνικο-Ιστορικο-Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* (σσ. 378-426). Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2007α). *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2007β). Αντικείμενο και Προσεγγίσεις της Λογοτεχνικής Κριτικής: Η Περίπτωση των Ψυχολογικών Προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (2007γ). Η Αφήγηση στην Ψυχολογία: Προς μια Διαλογική Προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2008α). *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2008β). Προσεγγίσεις των Εννοιών και Κατηγοριών: Προς μια Οικο-Σωματικο-Βιωματική Προσέγγιση και Μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ενσώματος Νους, Πλαισιοθετημένη Γνώση και Εκπαίδευση: Προσεγγίζοντας την Ποιητική και τον Πολιτισμό του Σκεπτόμενου Σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη-Παιχνίδι-Αφήγηση: Ο Ψυχοπαιδαγωγικός και Ψυχοθεραπευτικός Ρόλος της Τέχνης, του Παιχνιδιού και της Αφήγησης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (2009). *Προοπτικές και Όρια στη Διαλογικότητα του Μιχαήλ Μπαχτίν: Εφαρμογές στην Ψυχολογία, την Εκπαίδευση, την Τέχνη και τον Πολιτισμό*. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000α). Συν-Δημιουργώντας μ' Ένα Αυτιστικό Παιδί τον Κοινωνικό Κόσμο. Μια Εφαρμογή της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα*. (σσ. 485-502). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. & Δασκαλάκη, Κ. (2000β). Προσεγγίζοντας Εναλλακτικά τα Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες (Δυνατότητες ή Προτερήματα): Η Προσέγγιση της Βιωματικής, Ευρετικής και Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και Προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη Σήμερα* (σσ. 861-879). Ρέθυμνο.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2009). *Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Ποιοτικών Μεθόδων Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα.
- Σιδηροπούλου, Φ., Κοντού, Ο. & Μποζιάρη, Α. (2006). *Προσεγγίζοντας Παιδαγωγικά την Επικαιρότητα. Το Παράδειγμα των Ολυμπιακών Μασκότ*, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμ. 3, τχ. 3, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/SideropoulouAndO.OlympicMascots.html>
- Σιδηροπούλου, Χ. (2007). *Παιδαγωγικός Λόγος: Μια Σημειωτική Πολυτροπική Προσέγγιση*. Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος, 'Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα', Θεσσαλονίκη 24-26 Νοεμβρίου 2006.
- Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ. & Χατζησαββίδης Σ. (2004). Η «Ανάγνωση» και η «Παραγωγή» Πολυτροπικότητας σε Μαθησιακό Περιβάλλον: Πρώτες Διαπιστώσεις από μια Διδακτική Εφαρμογή». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 24ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Α.Π.Θ.-Θεσσαλονίκη* (σσ. 666-672).
- Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η Συμβολική Σχέση με το Χώρο – Πώς οι Κοινωνικές Αξίες Διαμορφώνουν και Ερμηνεύουν τον Χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2005). *Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσατσούλης, Δ. (2000). *Η Γλώσσα της Εικόνας – Συμβολιστικά Παίγνια και Κοινωνιοσημειωτικές Αναγνώσεις με Αφορμή τη Φωτο-γραφία του Raoul Ubac*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλά, Κ., Χοντολίδου, Ε., Χριστοδούλου, Α. & Μιχαλίδης, Γ. (Επιμ.) (2004). *Σημειωτικά Συστήματα και Επικοινωνία: Πράξη, Διάδραση, Περίσταση και Αλλαγή*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Σημειωτική Εταιρεία-Παρατηρητής.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (Ιανουάριος 2007). Από τον Author στον Συγγραφέα (Επιλογικά στο «Προς μια Επανεπεξεργασία του Βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι». *Νέα Εστία*, Έτος 81ο, Τόμος 161 ος, Τεύχος 1796, 50-65.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. & Χοντολίδου, Ε. (Επιμ.) (2001). *Η Αξιολόγηση του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1986). *Ιδεολογικοπολιτικές Αναζητήσεις στο Χώρο των Τονικών*

- Συστημάτων. *Αντί*, 322, 47-84.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η Ρητορική των Τίτλων στον Ελληνικό Δημοσιογραφικό Λόγο. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (Πρακτικά της 16^{ης} ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ.) (σσ. 643-657). Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1998). *Δραστηριότητες Γλωσσικής Αγωγής στο Νηπιαγωγείο: Καλλιέργεια Επικοινωνιακών και Προγραφικών Δεξιοτήτων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Ελληνική Γλώσσα και Δημοσιογραφικός Λόγος: Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης, Σ. 2003. Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο Πλαίσιο των Πολυγραμματισμών (προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών), *Φιλολογός*, 113, 405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005α). Λόγος και Εικόνα στον Ημερήσιο Ελληνικό Τύπο: Διερεύνηση του Βαθμού και των Χαρακτηριστικών της Πολυτροπικότητας. *Πρακτικά Ημερίδας με θέμα Εικόνα και λόγος στα Μ.Μ.Ε.* (4/11/2005, Α.Π.Θ. Τμήμα Δημοσιογραφία και Μ.Μ.Ε.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005β). Από την Παιδαγωγική του Γραμματισμού στους Πολυγραμματισμούς: Νέες Τάσεις, Διαστάσεις και Προοπτικές στη Διδασκαλία της Γλώσσα. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 35-52). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο Γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές Συνιστώσες και Δεδομένα από τη Διδακτική Πράξη*. Στα Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ε. (2005). Πολυτροπικός και Μονοτροπικός/ Εικονικός Λόγος: Από την Πρόσληψη στην Κατασκευή του Παιδικού Υποκειμένου. Στο Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σσ. 25-36). Θεσσαλονίκη.
- Χοντολίδου, Ε. (1997). Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα. Στο Α. Χαράλαμποπούλου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας: Θεωρία και Πρακτική Εφαρμογή* (σσ. 237-244). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χοντολίδου, Ε. (1999α). Οι Μαθητές ως Νοηματοδότες Γεγονότων Εγγραμματοσύνης: Γραπτές Εντυπώσεις από μία Έκθεση Φωτογραφίας και από μία Έκθεση Ζωγραφικής. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα* (σσ. 137-148).
- Χοντολίδου, Ε. (1999β). Η Πορεία προς την Εγγραμματοσύνη: Η Επανατροφοδότηση των Μαθητών στα Γραπτά τους Κείμενα. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 600-610). *Πρακτικά της 20ης ετήσιας του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 23-25 Απριλίου*.
- Χοντολίδου, Ε. (1999γ). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), Δεκέμβριος, 115-118.
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Η Θεωρία του Basil Bernstein και ο Σχολικός Χώρος: Παράδειγμα Εφαρμογής από μία Έρευνα. Στο Κ. Τσουκαλά (Επιμ.), *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή* (σσ. 205-212). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Χοντολίδου, Ε. (2001). Ο Παιδαγωγικός Λόγος του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 22ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 27-29 Απριλίου 2001*, 147-157.
- Χοντολίδου, Ε. (2002). Διδασκαλία της Γλώσσας και Λογοτεχνία. *Πολίτης*, τ. 105, Νοέμβριος, 4-45.
- Χοντολίδου, Ε. (2003α). Η Έννοια του Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Α. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 35-40). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χοντολίδου, Ε. (2003β). Αναγνωστικές Ιστορίες Φοιτητών και Φοιτητριών: Πορεία προς τον Κριτικό Γραμματισμό. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σσ. 145-156). *Πρακτικά της 23ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ. 17-19 Μαΐου 2002, Α' τόμος*. Θεσσαλονίκη.

- Χοντολίδου, Ε. (2003γ). Η Ομάδα Ανάγνωσης ως Μοντέλο Προώθησης της Ανάγνωσης. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (σσ. 305-306). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χοντολίδου, Ε. (2004α). 'Διαβάζοντας' τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Πλαίσιο της Θεωρίας του Basil Bernstein. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα: 28-29 Ιουνίου 2003. Δύο Χρόνια Πειραματικής Λειτουργίας: Διδακτικές Καινοτομίες και Αναστοχασμός των Πρακτικών μας* (σσ. 69-81). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.
- Χοντολίδου, Ε. (2004β). *Διδασκαλία σε Ομάδες. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Χοντολίδου, Ε. (2004γ). *Διδασκαλία και Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών. Στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων (βλ. και www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Χοντολίδου, Ε. *Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: www.komvos.ed.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes.htm
- Χοντολίδου, Ε. & Δαγδιλέλη, Β. (2003). Η Απουσία της Ερμηνείας στις Ελληνικές Παιδαγωγικές Έρευνες και η Μονοκρατορία του Ποσοτικού Παραδείγματος: Ένα Ερώτημα Επιστημολογικής Νομιμότητας. Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 2000). Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμ. Β', 25-45.
- Χοντολίδου, Ε. & Μπαρτσιδή, Μ. (2002). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο Μύθος της Αποδυνάμωσης των Εθνικών Κρατών και ο Ρόλος τους στα Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα. *Θέσεις*, 80, 173-182.
- Voloshinov, V.N. (1998). *Μαρξισμός και Φιλοσοφία της Γλώσσας* (μτφρ., πρόλογος, Β. Αλεξίου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Μ. Αντζελίνα). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στη Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.





Αργοπεθαίνει...

Αργοπεθαίνει

όποιος γίνεται σκλάβος της συνήθειας, επαναλαμβάνοντας κάθε μέρα τις ίδιες διαδρομές,
όποιος δεν αλλάζει περπατησιά,
όποιος δεν διακινδυνεύει και δεν αλλάζει χρώμα στα ρούχα του,
όποιος δεν μιλεί σε όποιον δεν γνωρίζει.

Αργοπεθαίνει

όποιος αποφεύγει ένα πάθος,
όποιος προτιμά το μαύρο για το άσπρο και τα διαλυτικά σημεία στο "Ι"
αντί ενός συνόλου συγκινήσεων που κάνουν να λάμπουν τα μάτια,
που μετατρέπουν ένα χασιμουρητό σε ένα χαμόγελο,
που κάνουν την καρδιά να κτυπά στο λάθος και στα συναισθήματα.

Αργοπεθαίνει

όποιος δεν αναποδογυρίζει το τραπέζι,
όποιος δεν είναι ευτυχισμένος στη δουλειά του,
όποιος δεν διακινδυνεύει τη βεβαιότητα για την αβεβαιότητα για να κυνηγήσει ένα όνειρο,
όποιος δεν επιτρέπει στον εαυτό του τουλάχιστον μια φορά στη ζωή του
να αποφύγει τις εχέφρονες συμβουλές.

Αργοπεθαίνει

όποιος δεν ταξιδεύει,
όποιος δεν διαβάζει,
όποιος δεν ακούει μουσική,
όποιος δεν βρίσκει σαγήνη στον εαυτό του.

Αργοπεθαίνει

όποιος καταστρέφει τον έρωτά του,
όποιος δεν επιτρέπει να τον βοηθήσουν,
όποιος περνάει τις μέρες του παραπονούμενος για τη τύχη του
ή για την ασταμάτητη βροχή.

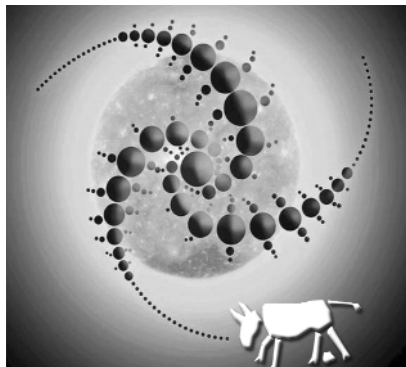
Αργοπεθαίνει

όποιος εγκαταλείπει μια ιδέα του πριν την αρχίσει,
όποιος δεν ρωτά για πράγματα που δεν γνωρίζει.

Αποφεύγουμε τον θάνατο σε μικρές δόσεις,
όταν θυμόμαστε πάντοτε ότι για να είσαι ζωντανός
χρειάζεται μια προσπάθεια πολύ μεγαλύτερη
από το απλό γεγονός της αναπνοής.

Μόνο η ένθερμη υπομονή θα οδηγήσει
στην επίτευξη μιας λαμπρής ευτυχίας.

Pablo Neruda



**ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΟΛΥΤΡΟΠΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ
ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΜΑΣ ΣΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ...**