

Χριστίνα Κωνσταντινίδου
Τμήμα Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Το ζήτημα της αγωγής στα μέσα επικοινωνίας σε ιστορική
προοπτική. Από τον παθητικό αποδέκτη στον κριτικό αναγνώστη,
τον ενεργό πολίτη και ευφυή συνομιλητή¹**

Είναι κοινός τόπος ότι τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ), αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής παιδιών και ενηλίκων. Σήμερα μάλιστα, με τη ραγδαία ανάπτυξη των νέων μέσων, τη σύγκλιση της τεχνολογίας της πληροφορικής και των μέσων επικοινωνίας, τα διαδραστικά ηλεκτρονικά παιχνίδια και το διαδίκτυο, ο τρόπος και η ίδια η έννοια της ενημέρωσης και της ψυχαγωγίας και της χρήσης/ κατανάλωσης των μέσων τείνουν ν' αλλάξουν (Livingstone and Bovill, 2001). Όσο οι νέες τεχνολογίες επικοινωνίας διεισδύουν σε ολοένα και περισσότερες πτυχές της καθημερινότητας πυκνώνουν τα ερωτήματα γύρω από το ρόλο των κλασικών και νέων μέσων, ενώ αυξάνει ο προβληματισμός ή η 'ανησυχία' γονιών, παιδαγωγών και επιστημόνων σχετικά με τις συνέπειες τους για τα παιδιά και τους νέους.

Αυτού του είδους οι 'ανησυχίες' τροφοδοτούν συνήθως ένα πλήθος παραδοχές σε σχέση με τη δύναμη των οπτικοακουστικών μέσων αλλά και κυρίως της τηλεόρασης, όπως:

- να ναρκώνουν τα παιδιά και να επηρεάζουν τις γνωστικές ικανότητες και την πνευματική τους δραστηριότητα,
- να καταστρέφουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα (Winn, 1986),
- να αυξάνουν την επιθετικότητα, τη βία και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Bandura, 1987, 1986),
- να οδηγούν στην παθητικοποίηση και να ενθαρρύνουν τον υπερκαταναλωτισμό (Adorno & Horkheimer, 1986),
- να απονομιμοποιούν την οικογένεια και το σχολείο ως θεσμών κοινωνικοποίησης (Dufour, 2002),
- να ενισχύουν τα στερεότυπα και τις κάθε είδους προκαταλήψεις σε σχέση με το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα κλπ (Gerbner et al. 1976),

¹ Η εισήγηση αυτή αποτελεί, συνοπτική εκδοχή άρθρου που έχει δημοσιευτεί στα *Ζητήματα Επικοινωνίας* (βλ. Κωνσταντινίδου, 2006).

- να απομακρύνουν τους νέους από τη σοβαρή μόρφωση, την τέχνη και την υψηλή λογοτεχνία και να οδηγούν στην κατασπατάληση του ελεύθερου χρόνου που θα έπρεπε να αφιερώνεται στο διάβασμα, στην εκπαίδευση ή σε δημιουργικές δραστηριότητες (Popper & Condry, 1995).

Ο προβληματισμός αυτός τροφοδοτεί ακατάπαυστα τη δημόσια συζήτηση και συνδέεται άρρηκτα με τις ευρύτερες κοινωνικο - οικονομικές μεταβολές και τον επιστημονικό προβληματισμό γύρω από τα μέσα ή τον λεγόμενο πολιτισμό της εικόνας.

Στα πλαίσια αυτής της συζήτησης αναπτύσσεται σταδιακά μια αυτοτελής σχεδόν περιοχή, που στις δυτικές, κυρίως, χώρες παίρνει τη διττή μορφή ενός 'επιστημονικού πεδίου' (media literacy studies) και ενός κοινωνικού κινήματος, γνωστό σήμερα ως «κίνημα της αγωγής στα μέσα» (media literacy movement). Αν και ιστορικά, το πρώτο βιβλίο που θα μπορούσε να καταταχτεί σ' αυτό το πεδίο εκδόθηκε τη δεκαετία του 1930, πρέπει να περιμένουμε μέχρι τις δεκαετίες του '50 και του '60 και την εμφάνιση και κυριαρχία της τηλεόρασης, ώστε να πυκνώσουν οι δράσεις, οι αναλύσεις, και η δημόσια συζήτηση, σχετικά με την ανάγκη ελέγχου των μέσων ή/και αγωγής στη χρήση των μέσων (Prokop, 1997). Μετά τη δεκαετία του '70 οι φορείς που δραστηριοποιούνται σ' αυτό το χώρο συγκροτούνται σε κίνημα, το οποίο, μέσα από αλληπάλληλους μετασχηματισμούς, σήμερα συνδέεται τόσο με τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και τις μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και με κρατικούς φορείς που σχεδιάζουν και υλοποιούν τις κοινωνικές πολιτικές σ' ό,τι αφορά τη σχέση νέων και μέσων.

Αντικείμενο, λοιπόν, της εισήγησης μου είναι η κατανόηση της έννοιας της «αγωγής στα μέσα» από μακρο-κοινωνιολογική και ιστορική σκοπιά. Για το σκοπό αυτό, μέσα από την παρουσίαση των βασικών τύπων αγωγής στα μέσα όπως έχουν προταθεί και αναπτυχθεί από τη δεκαετία του '50 μέχρι σήμερα, θα επιχειρήσω μια κριτική παρουσίαση των βασικών θεωρητικών και πολιτικών ερωτημάτων που θέτουν οι δράσεις, οι πρακτικές και ο κοινωνικός λόγος του πεδίου της αγωγής στα μέσα.

Εισαγωγή: Η έννοια της «αγωγής στα μέσα»

Ο όρος «αγωγή στα μέσα» συχνά αναφέρεται και ως «επικοινωνιακή εκπαίδευση» (Κούρτη, 2004· Χαραμής, 2001) ή «αλφαριθμητισμός στα μέσα» (Ντάβου, 2001:35). Εγώ αντίθετα, θεωρώ ότι η έννοια της ‘αγωγής’, όπως ακριβώς επισημαίνει ο Foucault (1991:92), εξαιτίας της πολυσημίας της μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των προταγμάτων και των αιτημάτων του σχετικού επιστημονικού πεδίου και του αντίστοιχου κινήματος. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της αγωγής είναι τριπλή:

- η πρώτη αφορά την *οδήγηση*, δηλαδή τη χειραγώγηση (αγωγή δια των χειρών), την κυριολεκτική ή μεταφορική καθοδήγηση, την ποιμαντική, τη διαφώτιση, την υπόδειξη, τη χαλιναγώγηση (αγωγή δια του χαλινού) κ.ά.
- η δεύτερη, συνδέεται άρρηκτα με την *εκπαίδευση* και την *παιδεία*, την κατάρτιση, την απόκτηση γνώσεων, τη διαπαιδαγώγηση, τη γαλούχηση, την πνευματική ανάπτυξη, την καλλιέργεια, κ.ά.
- η τρίτη αφορά την έννοια της *ανατροφής*, δηλαδή την καλή αγωγή, την καλή συμπεριφορά, την ευγένεια, ευπρέπεια, κ.ά. (βλ. αντιλεξικό Βοστταντζόγλου, λήμμα *αγωγή*).

Η τριπλή σημασία του όρου αγωγή, ουσιαστικά, εξυπονοεί βαθύτερες θέσεις ως προς τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο των πρακτικών και των προταγμάτων της *αγωγής στα μέσα* (Hobbs, 1998). Παρακάτω θα υποστηρίξω ότι η συνεχής αναδιατύπωση του νοήματος της *αγωγής στα μέσα* δεν συνιστά μια αξιολογικά ουδέτερη εξελικτική διαδικασία ‘προσαρμογής’ στα εκάστοτε επικοινωνιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, πέρα από τη βασική παραδοχή ότι τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες, πρέπει, δια μέσου ενός συστήματος *αλφαριθμητισμού* στη γλώσσα και τη γραμματική των πάσης φύσης μέσων και των προϊόντων τους να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, με τη γενικότερη σημασία του όρου, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν ενεργητικά τη σχέση τους με τα μέσα, από κει και πέρα η αγωγή, όπως και κάθε είδους εκπαίδευση, αποτελεί μια μείζονα στρατηγική συγκρότησης των υποκειμένων και κατασκευής ταυτοτήτων, καθώς επίσης και ένα ‘όχημα’ κοινωνικής κατασκευής νοημάτων, προτύπων, αξιών, τρόπων σκέψης και αντίληψης.

Όπως θα δούμε παρακάτω, ιστορικά, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μεγάλες χρονικές περιόδους αντιμετώπισης του ζητήματος σε στενή συνάρτηση με τους ευρύτερους κοινωνικο-οικονομικούς μετασχηματισμούς και τα θεωρητικά ζητήματα που εγείρουν οι κυρίαρχες παραδοχές του πεδίου (Buckingham, 1998, 2003· Masterman, 1985). Να επισημάνω εξ αρχής ότι η διάκριση αυτή είναι σχετικά σχηματική και εξυπηρετεί καθαρά αναλυτικούς στόχους γιατί, στην πραγματικότητα, δεν πρόκειται για μια γραμμική και διαδοχική σειρά ευδιάκριτων σταδίων. Αντίθετα, υπάρχει συνεχής διάλογος και επαναδιαπραγμάτευση των ζητημάτων και των πρακτικών που κυριαρχούν σε κάθε χρονική περίοδο με συνέπεια το πρότυπο αγωγής στα μέσα που κυριαρχεί κάθε φορά να ξαναεμφανίζεται ‘αναδιατυπωμένο’ στο επόμενο.

Πρώτη περίοδος: Η ηθική καταδίκη των μέσων και η προστασία του παθητικού αποδέκτη

Στην πρώτη περίοδο, η οποία πολύ αδρά θα μπορούσε να τοποθετεί από τις αρχές του εικοστού αιώνα αλλά κυρίως από τη δεκαετία του ‘30 έως και τις αρχές της δεκαετίας του ‘60, το μοντέλο αγωγής στα μέσα στηρίζεται κυρίως στην ηθική καταδίκη των «ευτελών» προϊόντων των μέσων και την προσπάθεια προστασίας των νέων αλλά και των λαϊκών στρωμάτων από το περιεχόμενο τους μέσα από την οικογενειακή εποπτεία και μια συνολική θεσμική παρέμβαση ρύθμισης, ελέγχου και λογοκρισίας (Prokop, 1997). Την εποχή εκείνη η αγωγή στα μέσα είναι αρνητική (Masterman, 1997), δηλαδή στηρίζεται στην παραδοχή ότι π.χ. ο κινηματογράφος, τα κόμικς και αργότερα η τηλεόραση κλπ είναι ‘κακά’ και πρέπει να τα απορρίψουμε «μπολιάζοντας» (inoculate) τους νέους μέσα από την εκπαίδευση, το διάβασμα και τη γενική μόρφωση (Buckingham, 1998:34). Για παράδειγμα, για τους Leavis & Thompson, (1933), τα μέσα διαφθείρουν το κοινό παρέχοντας επιφανειακές απολαύσεις στη θέση των αυθεντικών αξιών της υψηλής τέχνης και λογοτεχνίας. Ο στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, του κράτους και της οικογένειας σ’ αυτό το πλαίσιο είναι η διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς, της εθνικής γλώσσας και των εθνικών αξιών. Τα παιδιά και οι νέοι πρέπει, λοιπόν, να είναι σε θέση να διακρίνουν τα ευτελή προϊόντα των μέσων αναγνωρίζοντας την αξία της υψηλής κουλτούρας και να αντισταθούν μέσω της εκπαίδευσής τους στην εμπορική χειραγώγησή τους (Buckingham, 2003:7).

Θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη μιας τόσο αρνητικής αντίληψης για τα μέσα και μιας προστατευτικής λογικής σ' ό,τι αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης των επιδράσεων των μηνυμάτων, υπήρξε:

- η αντιπαράθεση μεταξύ υψηλής και μαζικής κουλτούρας.
- η έννοια της πολιτιστικής βιομηχανίας που αναπτύσσουν οι στοχαστές της Σχολής της Φραγκφούρτης
- Επιπλέον, οι παραδοχές των κλασικών προσεγγίσεων των επιδράσεων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια απλή πίστη στην άμεση επίδραση των μέσων στα άτομα.

Σ' αυτά τα θεωρητικά συμφραζόμενα, οι ανησυχίες και οι φόβοι, οι οποίοι παίρνουν συχνά τη μορφή «ηθικών πανικών» σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις των μέσων μετουσιώνονται σε δύο βασικές παραδοχές:

- 1) ότι τα μέσα είναι παντοδύναμα και ότι έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν καταλυτική επίδραση στις συμπεριφορές, τις αντιλήψεις, τις συνήθειες της ζωής κλπ καθώς το κοινό στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες έχει μεταμορφωθεί σε μαζικό και παθητικό (προσέγγιση της υποδερμικής βελόνας).
- 2) ότι μπορούμε να αναγνωρίσουμε και να απομονώσουμε την επίδραση που ασκούν τα μέσα και κυρίως η τηλεόραση από τις επιδράσεις όλων των άλλων κοινωνικών –ατομικών και πολιτισμικών φαινομένων, να την καταγράψουμε εμπειρικά και να τη μετρήσουμε στατιστικά.

Έτσι, κυριαρχεί ένα *προστατευτικό μοντέλο αγωγής στα μέσα* το οποίο προτάσσει ως κύριο καθήκον την καθοδήγηση και την επιτήρηση. Αυτό συνεπάγεται την άσκηση ελέγχου, αλλά πρόκειται για έναν έλεγχο που αποσκοπεί στην ηθική προστασία από ορισμένα είδη ή ιδέες που θεωρούνται επιβλαβή.

Οι φορείς που ενεργοποιούνται στο κίνημα της αγωγής στα μέσα, αλλά και οι διανοούμενοι, πολιτικοί, γονείς κλπ διατυπώνουν, λοιπόν, μια σειρά από «απαιτήσεις» προς τους μείζονες κοινωνικοποιητικούς φορείς (οικογένεια, σχολείο, μέσα) και το κράτος που αφορούν την ανάγκη ύπαρξης:

- ενός αυστηρά προσδιορισμένου νομικού πλαισίου και μια στρατηγική πίεσης προς εδραίωση, ενίσχυση ή βελτίωση της υφιστάμενης νομοθεσίας κυρίως σ' ό,τι αφορά την προληπτική λογοκρισία
- εποπτικών μηχανισμών με στόχο την απαίτηση προς τις επιχειρήσεις των μέσων να σέβονται το προστατευτικό νομικό πλαίσιο
- θέσπιση κανόνων δεοντολογίας και συστήματος αυτοδέσμευσης και αυτοελέγχου των μέσων
- οικογενειακής εποπτείας (ποσοτικός και ποιοτικός έλεγχος και ρύθμιση της κατανάλωσης των διάφορων προϊόντων και κυρίως της τηλεόρασης)
- καθοδήγησης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών από το σχολείο.

Ειδικά σ' ό,τι αφορά την οικογένεια, στο βαθμό που η μεγαλύτερη κατανάλωση των μέσων γίνεται μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, προτάσσεται ως στόχος ο έλεγχος των αναγνωσμάτων και η ανάγκη κατάρτισης οικογενειακού προγράμματος τηλεθέασης σε συνεργασία με τα παιδιά. Ιδιαίτερα στις πολύ μικρές ηλικίες που θεωρείται ότι οι επιλογές καθοδηγούνται με βάση τις προτιμήσεις των γονέων, τονίζεται ότι η ευθύνη βαρύνει τους γονείς καθώς αυτοί είναι μια ισχυρότατη πηγή υποδειγμάτων και αρχικής έκθεσης στην τηλεόραση και τα υπόλοιπα μέσα.

Δεύτερη περίοδος: Το ενημερωμένο κοινό και ο κριτικός αναγνώστης

Στη δεύτερη περίοδο, που αφορά κυρίως τις δεκαετίες του '70 και του '80, όπου τα μέσα παρουσιάζουν τάσεις τεράστιας συγκέντρωσης, δύναμης και επηρεασμού της πολιτικής, πολιτισμικής και οικονομικής ζωής, εισέρχονται εκπαιδευτικοί και ερευνητές στο πεδίο της αγωγής στα μέσα με περισσότερο παιδαγωγικά κριτήρια και θεωρητικά τεκμηριωμένες απόψεις για το ρόλο των μέσων. Σ' αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, αρχίζει να κυριαρχεί μια πολιτικοποιημένη κριτική θεώρηση των μέσων και να δίνεται έμφαση στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές πλευρές της επίδρασης των μέσων στην κοινωνία και γενικότερα στην επίδραση που ασκούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και

τον κόσμο που μας περιβάλλει μέσω της κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας.

Καταρχάς, οι αντιλήψεις για την παντοδυναμία των μέσων, τη μαζικότητα και παθητικότητα του κοινού, ανασκευάζονται ριζικά από τις προσεγγίσεις του ριζοσπαστικού χώρου. Τονίζεται λοιπόν, ότι το γεγονός της κυριαρχίας της τηλεόρασης στην καθημερινή ζωή των ενηλίκων και των παιδιών δεν μας δίνει σαφείς πληροφορίες για τη φύση της επιρροής και τις διεργασίες μέσω των οποίων αυτή ασκείται. Χωρίς να ανατρέπονται ολοκληρωτικά οι «ανησυχίες» και οι παραδοχές που κυριαρχούσαν στην πρώτη περίοδο σχετικά με την άμεση αρνητική επίδραση των μέσων στις στάσεις και συμπεριφορές των ατόμων, υποστηρίζεται ότι η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη και πιο σύνθετη και επομένως πολύ πιο δύσκολο να προσδιοριστεί και να μετρηθεί απ' ό,τι συχνά εικάζεται.

Για πρώτη φορά, το ζήτημα της επίδρασης των μέσων τίθεται με κοινωνιολογικούς όρους και εξετάζεται το κοινωνικό σύστημα, οι δομές στις οποίες εντάσσονται οι διάφορες κατηγορίες κοινού και ο τρόπος με τον οποίον αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και ερμηνεύουν τα μηνύματα. Οι αναλύσεις που κατατάσσονται σ' αυτό το πεδίο, διατυπώνουν την υπόθεση της έμμεσης, διάχυτης και μακροχρόνιας επίδρασης των μέσων, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλουν αποφασιστικά στη δημιουργία της κυρίαρχης κουλτούρας, των νοηματικών πλαισίων και των κανόνων που τα άτομα χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο και να προσανατολίσουν τη δράση τους μέσα σ' αυτόν (Σεραφετινίδου, 1987:372).

Εξάλλου, αμφισβητείται με πειστικό τρόπο η δυνατότητα απομόνωσης της επίδρασης της τηλεόρασης από άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Τονίζεται δηλαδή ότι όσο και αν επιχειρείται, μέσω όλο και πιο εκλεπτυσμένων στατιστικών μεθόδων, εργαστηριακών πειραμάτων ή ερευνών πεδίου, να επαληθευτεί εμπειρικά η άμεση αρνητική επίδραση των μέσων, θα παραμένει θεωρητικά και μεθοδολογικά ανέφικτη η προσπάθεια της απομόνωσης και ποσοτικοποίησης των επιδράσεων από ένα πλήθος άλλων παραγόντων (φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, διεύρυνση της ανισότητας, αστικοποίηση, εγκληματικότητα, νεανικές υποκουλτούρες κλπ) (Giroux, 1999).

Η σύζευξη αυτών των θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων στο ζήτημα των μέσων επηρεάζει άμεσα και το πεδίο της αγωγής στα μέσα. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο, μιας περισσότερο πολιτικοποιημένης αντίδρασης στα μέσα – μιας 'εξέγερσης' των πολιτών και καταναλωτών που αρνούνται τα προϊόντα

της βιομηχανίας των μέσων, αρχίζει να κυριαρχεί η άποψη της *ανάγκης δημιουργίας του κριτικού /υπεύθυνου πολίτη χρήστη*.

Παρ' όλο που δεν εγκαταλείπεται η προσπάθεια ελέγχου και εποπτείας της χρήσης των μέσων και κυρίως της τηλεόρασης μέσω νομικών και άλλων θεσμών, το αίτημα του ελέγχου της τηλεθέασης μέσω της προσφυγής στις παιδαγωγικές μεθόδους του περιορισμού και της λογοκρισίας αρχίζει να χάνει έδαφος ή επαναδιατυπώνεται με περισσότερο «προοδευτικούς» όρους. Κεντρικός στόχος της αγωγής στα μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι η μετάβαση σε μια εμπειρία εποικοδομητική και χρήσιμη μέσω της μεταστροφής, από την παθητική κατανάλωση της πληροφόρησης και της ψυχαγωγίας, στον εμπλουτισμό των γνωστικών διαδικασιών, την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, την κριτική ανάλυση των ειδήσεων, των προϊόντων ψυχαγωγίας κλπ (Masterman 1980, 1985).

Όλο και πιο συχνά εμφανίζεται η άποψη ότι το σχολείο πρέπει να πάψει να έχει μια σχέση αντιπαλότητας με τα μέσα και ότι, αντίθετα, οφείλει να τα περιλάβει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του λειτουργίας. Έτσι, σ' όλη τη δεκαετία του '70, εντείνονται οι προσπάθειες στις δυτικές, τουλάχιστον, χώρες να ενταχθεί η αγωγή στα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το 1973 στο Διεθνές Συμβούλιο του Κινηματογράφου και της Τηλεόρασης εμφανίζεται για πρώτη φορά η διάκριση μεταξύ «*Εκπαίδευσης με τα μέσα και εκπαίδευσης στα μέσα*». Εκεί διατυπώνεται ρητά το αίτημα για «τη μελέτη, τη διδασκαλία και την εκμάθηση των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας και έκφρασης, ως αυτόνομου τομέα γνώσης ανεξάρτητου από τη συνήθη τους χρήση ως εποπτικών μέσων σε άλλους τομείς». Έτσι, αρχίζει να τονίζεται επίσης η ανάγκη για την κατανόηση της φύσης και του τρόπου λειτουργίας των μέσων, των όρων και των προϋποθέσεων της οργάνωσης της τεράστιας αυτής βιομηχανίας, της γνώσης των επιχειρηματικών στόχων και των ορίων που θέτουν στην καθημερινή παραγωγή των συμβολικών τους προϊόντων, «προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργική και κριτική συμμετοχή στη χρήση των τεχνολογικών και παραδοσιακών μέσων έτσι ώστε η κοινότητα και τα άτομα να αναπτυχθούν και να απελευθερωθούν και να εκδημοκρατιστεί η κοινωνία» (ό.π.). Σταδιακά, πολλαπλασιάζονται τα μαθήματα, τα επιμορφωτικά σεμινάρια και εργαστήρια για γονείς και εκπαιδευτικούς, η έκδοση βιβλίων, εγχειριδίων, η επιδότηση πιλοτικών προγραμμάτων, κλπ και γίνονται συντονισμένες προσπάθειες από το σχολείο, το κράτος και την οικογένεια για τη συστηματική περιγραφή, ερμηνεία και αξιολόγηση του περιεχομένου των μέσων. Αντικείμενο των πρώτων εκπαιδευτικών

επικοινωνιακών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση στη γραμματική και το συντακτικό των τηλεοπτικών εκπομπών, η εκμάθηση των γραπτών, οπτικών, προφορικών, κωδίκων και των επαγγελματικών κωδίκων, που θεωρείται ότι θα επιτρέψουν στα παιδιά να ανακαλύψουν και να απομυθοποιήσουν όλους τους μηχανισμούς της τηλεοπτικής γλώσσας, της ηλεκτρονικής δημοσιογραφίας, της πολιτικής επικοινωνίας, της διαφήμισης, της παραγωγής ταινιών κλπ (Masterman, 1980, 1985). Απώτερος στόχος να καταδειχτεί με ποιους συγκεκριμένους τρόπους συγκροτείται η κοινωνική πραγματικότητα και η κυρίαρχη κουλτούρα μέσα από τις καθημερινές τεχνικές παραγωγής και τα ερμηνευτικά πλαίσια που υιοθετούνται. Παρ' όλο που αυτή η εξέλιξη θα γνωρίσει πισωγυρίσματα και αντιδράσεις τόσο από τις κυβερνήσεις όσο και από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί τελικά η πεποίθηση ότι τα μέσα αποτελούν 'παράλληλο σχολείο' και πρέπει να ενταχθούν δημιουργικά στην 'παιδεία' των παιδιών.

Τρίτη περίοδος: Ο ενεργός πολίτης και ευφυής συνομιλητής

Η τρίτη περίοδος, η οποία τοποθετείται από το τέλος της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από τέσσερις μείζονες αλληλο-τροφοδοτούμενες μεταβολές.

Η πρώτη αφορά την εμφάνιση και ραγδαία ανάπτυξη των νέων ηλεκτρονικών οπτικοακουστικών μέσων και τη σύγκλισή τους με τις τεχνολογίες της πληροφορικής.

Η δεύτερη αφορά τη λεγόμενη «απορρύθμιση» του, παγκοσμιοποιημένου πια, ραδιοτηλεοπτικού πεδίου με άμεση συνέπεια την αντιπαράθεση των στόχων 'δημόσιου συμφέροντος' - όπως η ελευθερία της έκφρασης, ο πλουραλισμός των μέσων ενημέρωσης, η πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία, η προστασία του καταναλωτή και των ανηλίκων - με τους επιχειρηματικούς στόχους των μέσων.

Η τρίτη μεταβολή, αφορά σε μια ενορχηστρωμένη 'οπισθοδρόμηση' των ιδεών και των αρχών για την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πολιτικές, εξαιτίας κυρίως της νεο-συντηρητικής ή νεο-φιλελεύθερης στροφής των δυτικών κυβερνήσεων, στο πλαίσιο του μετα-φορντικού υποδείγματος συσσώρευσης (Buckingham, 2004:1-2). Οι μεταβολές αυτές ασκούν καταλυτική επίδραση σε κάθε

είδους εκπαιδευτική καινοτομία και πειραματισμό και δραστική μείωση στις επιδοτήσεις προγραμμάτων αγωγής (Buckingham, 2004:2).

Η τέταρτη μεταβολή, αφορά σε μια σημαντική μεταστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, από την ανάλυση των μηχανισμών και τεχνικών κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας και αναπαραγωγής των ηγεμονικών λόγων, στο ζήτημα της παραγωγής των λαϊκών ταυτοτήτων και της κατασκευής των νοημάτων από τις διαφοροποιημένες κοινωνικές κατηγορίες κοινού. Το ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής του κοινού στη διαδικασία της επικοινωνίας που απασχολεί ήδη από τη δεκαετία του '70 ένα σημαντικό αριθμό μελετών, τώρα πια αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας εξαιρετικά «αισιόδοξης» εκδοχής, όπου τονίζεται η ικανότητα των κοινωνικών κατηγοριών κοινού να διαπραγματεύονται τα δικά τους νοήματα και, κυρίως, να *αντιστέκονται* στον ηγεμονικό λόγο των μέσων αποκομίζοντας απόλαυση από αυτήν τη διαδικασία (Fiske, 2000). Παρ' όλο που αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν και κάποια όρια σ' αυτήν τη διαδικασία, καθώς είναι γνωστές οι προθέσεις των μέσων να ελέγξουν και να εστιάσουν σε μια προτιμητέα μονοδιάστατη εκδοχή της πραγματικότητας, δημιουργείται μια σαφής ρήξη με τις κριτικές ριζοσπαστικές προσεγγίσεις της προηγούμενης περιόδου (Κωνσταντινίδου, 2002, 2003α).

Όλες αυτές οι μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα, το περιβάλλον των μέσων και τη ζωή των ανθρώπων αλλά και τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τις δημόσιες αφηγήσεις για την εκπαίδευση και τα μέσα έχουν καθοριστική επίδραση στην ίδια την έννοια και το περιεχόμενο της αγωγής στα μέσα. Στην πραγματικότητα, σ' αυτήν την περίοδο, χωρίς να εγκαταλείπονται ολοκληρωτικά το πρόταγμα της θεσμικής και οικογενειακής προστασίας και το αίτημα της συγκρότησης του κριτικού και υπεύθυνου αναγνώστη/τηλεθεατή, παρατηρείται μια μετατόπιση της έμφασης προς την ανάγκη της απόκτησης και της ενίσχυσης των τεχνικών και γνωστικών εκείνων δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στο παιδί ή στον ενήλικα να προσανατολιστεί στα νέα - δυνητικά ή πραγματικά - περιβάλλοντα που δημιουργεί η σύγκλιση των παραδοσιακών και των νέων οπτικοακουστικών μέσων με την πληροφορική.

Οι συντονισμένες προσπάθειες κράτους, κοινωνίας πολιτών, εκπαιδευτικών, επιστημόνων και οικογενειών προς την κατεύθυνση της ευρείας παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης καθώς και όλων των σύγχρονων

μορφών επικοινωνίας στην εκπαίδευση μέσω πρακτικών πολλαπλής κατεύθυνσης αποτελούν το βασικό αίτημα του κινήματος της αγωγής στα μέσα.

Οι στόχοι αυτοί, θεωρείται ότι μπορούν να υλοποιηθούν με δύο βασικούς τρόπους. Πρώτον, δίνεται και πάλι έμφαση στην *παροχή δεξιοτήτων για την παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων* (χρήση κάμερας, τυπογραφείου, ηχοληψίας, δημιουργία μη κερδοσκοπικών μικρών – τοπικών εναλλακτικών μέσων κλπ). Η πρακτική εφαρμογή των τεχνικών και η αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων που σχετίζονται άμεσα με τις μεθόδους και τεχνικές παραγωγής των συμβολικών προϊόντων, θεωρείται ότι θα συντελέσει στην πληρέστερη κατανόηση των μηνυμάτων των μέσων καθώς επίσης και στην απομυθοποίηση της τηλεοπτικής κυρίως παραγωγής, την αποπαθητικοποίηση των παιδιών ως χρηστών, τη σφυρηλάτηση της συνείδησης του ενεργού πολίτη και την ένταξη των μέσων δημιουργικά στην καθημερινή τους ζωή (Χαραμής, 2001:199-201).

Δεύτερον, επιδιώκεται η αξιοποίηση των *Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)* στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο με την μορφή εποπτικών μέσων, δηλαδή ως εργαλεία για εκπαιδευτικούς σκοπούς σ' όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανεξαρτήτως αντικειμένου (Θεωνά, κ.ά. 2001· Σαρηπανίδου, 2001), όσο κυρίως ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο ή ιδιαίτερο μάθημα επικοινωνιακής ή οπτικοακουστικής αγωγής. Σ' αυτό το πλαίσιο προωθείται μια ολόκληρη σειρά δραστηριοτήτων με στόχο την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών, τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, την ενεργοποίηση και την αξιοποίηση της δυνατότητας να αναζητούν και να ανακαλύπτουν τη γνώση μόνοι τους με τη βοήθεια του σύγχρονου οπτικοακουστικού πολιτισμού. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται η απόκτηση μιας σειράς νέων δεξιοτήτων μέσω της συνάρθρωσης παιχνιδιού, μάθησης και πληροφορικής που υπερβαίνουν το θέμα της απλής τεχνικής εκμάθησης της χρήσης των νέων μέσων (χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαντιδραστικά παιχνίδια, πολυμέσα, διαχείριση πληροφοριών, διαδίκτυο, κλπ) και συνδέονται με επαγγελματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά. Συνεπώς, από τον παθητικό αποδέκτη ή ενημερωμένο πολίτη περνάμε στον ενεργό πολίτη [επιτελεστή (performer)], ο οποίος συμμετέχει πια ως ευφυής συνομιλητής [«παίκτης»] στη διαδικασία της επικοινωνίας (Livingstone, 2002:231).

Συμπεράσματα: Το πολιτικό διακύβευμα της αγωγής στα Μέσα Επικοινωνίας

Η σύντομη αυτή επισκόπηση είχε στόχο να καταστήσει σαφές ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο της αγωγής στα μέσα και οι πρακτικές που την προσδιορίζουν μεταβάλλονται ιστορικά σε συνάρτηση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα. Επιπλέον, ότι κάθε μοντέλο αγωγής, όταν επικρατεί, δεν εισάγει μια απόλυτη καινοτομία αλλά συνιστά περισσότερο πεδίο διάλογου, επαναπροσδιορισμού και ανακωδικοποίησης των υποδειγμάτων του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, επιχείρησα να καταδείξω ότι, ιστορικά, η αγωγή στα μέσα έχει την τάση να απομακρύνεται από μια προσέγγιση θεμελιωμένη στην ηθική καταδίκη των μέσων και τον ‘αυταρχικό’ προστατευτισμό προς μια άλλη θεμελιωμένη σε μια πιο ενεργητική συμμετοχική ‘παιδοκεντρική’ παιδαγωγική, η οποία, χωρίς να πάψει να προσδιορίζεται ως *ηθική* ή/και *κριτική* αγωγή, θέτει πιο ‘εργαλειακούς’ στόχους και δίνει έμφαση στην κατάρτιση και τη γνώση. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη των νέων ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και της πληροφορικής πέρα από το πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου και της ψυχαγωγίας και αφορούν την εξοικείωση των νέων στις νέες τεχνολογίες μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν θέλουμε, ωστόσο, να υπερβούμε τις υπεραπλουστεύσεις που διέπουν πολύ συχνά τις προσεγγίσεις του φαινομένου της μαζικής επικοινωνίας, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η συνεχής αναδιατύπωση του νοήματος της αγωγής στα μέσα δεν συνιστά μια αξιολογικά ουδέτερη εξελικτική διαδικασία, αλλά ούτε και μια τελεολογία «σύμφωνα με την οποία οι κακές παλιές ιδέες του παρελθόντος απορρίφθηκαν προς όφελος των καλών νέων ιδεών του παρόντος» (Buckingham, 2003:17). Το πεδίο της αγωγής στα μέσα και οι πρακτικές του (τεχνικές, διαδικασίες, θεσμοί, λόγοι, επιστημονικές θεωρήσεις) φαίνεται ότι μετασχηματίζονται συγκροτώντας και αναπαράγοντας συγκεκριμένα ζητήματα ως ‘προβλήματα’ της σχέσης των ατόμων και κυρίως των παιδιών με τα μέσα, ενώ, ταυτόχρονα, αναλαμβάνουν να τα ρυθμίσουν, να τα διαχειριστούν και να τα ελέγξουν. Βλέποντας, λοιπόν, το θέμα από μια πιο ‘μακρο-κοινωνιολογική’ προοπτική, μας ενδιαφέρει το συνολικό *πολιτικό* εγχείρημα που τέμνει εγκάρσια τις συγκεκριμένες κάθε φορά μορφές της αγωγής στα μέσα.

Η πραγματική σημασία του εγχειρήματος αυτού μπορεί να καταστεί αντιληπτή μόνο αν στραφούμε στον ίδιο τον όρο «αγωγή» ή «δι-αγωγή» και τη θεωρία του Foucault (1991:92) για τη σχέση πειθαρχίας και γνώσης. Ο Foucault

θεωρεί, ότι η 'διαγωγή' είναι η πράξη τού να «άγεις», να «οδηγείς» τους άλλους (σύμφωνα με μηχανισμούς καταναγκασμού λίγο πολύ αυστηρούς) και συγχρόνως ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεσαι μέσα σ' ένα λίγο πολύ ανοιχτό πεδίο δυνατοτήτων. Για το συγγραφέα, κατά βάθος, η έννοια της δι-αγωγής παραπέμπει στην έννοια της *διακυβέρνησης* που καλύπτει «*τρόπους δράσης λίγο πολύ μελετημένους και υπολογισμένους, όλους προορισμένους να δρουν πάνω στις δυνατότητες δράσης των ατόμων*» (των παιδιών, των ψυχών, των κοινοτήτων, των οικογενειών, των αρρώστων κλπ). Ο Foucault, εισάγει ακριβώς την έννοια της «διακυβέρνησης» των ανθρώπων, με την πιο πλατιά έννοια αυτής της λέξης – για να συμπεριλάβει το στοιχείο της ελευθερίας. Μ' άλλα λόγια, στη φουκωϊκή θεωρία, η εξουσία ασκείται μόνο σε «ελεύθερα υποκείμενα», και στο βαθμό που είναι «ελευθέρα» - δηλαδή ατομικά ή συλλογικά υποκείμενα που έχουν μπροστά τους ένα πεδίο δυνατοτήτων όπου μπορούν να λάβουν χώρα πολλές αντιδράσεις και διάφοροι τρόποι συμπεριφοράς, η ελευθερία τείνει να εμφανιστεί ως συνθήκη ύπαρξης της εξουσίας.

Αν, λοιπόν, το εγχείρημα της αγωγής στα μέσα στις τρεις εκδοχές που παίρνει ιστορικά διαμορφώνεται μέσα από την πάγια στρατηγική διακυβέρνησης ελεύθερων ατόμων, θα πρέπει να εγκαταλειφθεί η αντίληψη ότι πρόκειται για μια «απλή» και «αθώα» διαδικασία «αλφαριθμητισμού» σε νέα περιεχόμενα (όπως είναι η εικόνα) ή νέες τεχνολογίες (πληροφορική κλπ) και απώτερο στόχο τη συγκρότηση 'κριτικών' αναγνώστων. Αντίθετα, η διαδικασία εκπαίδευσης στη γλώσσα και τη γραμματική των πάσης φύσης μέσων και των προϊόντων τους καθώς και η εκμάθηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων παραγωγής και χρήσης της πληροφορικής είναι στην πραγματικότητα άρρηκτα συνδεδεμένες με μείζονες μηχανισμούς και τεχνολογίες εξουσίας.

Συνεπώς, οι αλλαγές που παρατηρούνται στην αγωγή στα μέσα, ως όψεις του ευρύτερου μετασχηματισμού στα πρότυπα του κοινωνικού ελέγχου, αποτελούν μέρος μιας παιδαγωγικής στρατηγικής που, σύμφωνα με την ανάλυση των Robins & Webster (2002:248-280) απομακρύνεται από έναν εξουσιαστικό προστατευτισμό προς έναν περισσότερο εργαλειακό προοδευτισμό, δηλαδή προς μηχανισμούς που μπορούν να αποσπούν εθελοντική συμμετοχή και συνεργασία υιοθετώντας τη γλώσσα της προσωπικής αποτελεσματικότητας, της δημιουργικότητας, της ανάπτυξης των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων και των αρμοδιοτήτων, της προσαρμοστικότητας στα νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα, της ικανότητας της αυτενέργειας και της

αυτονομίας στην επίλυση προβλημάτων κλπ. Και παρ' όλο που η τεχνολογία της πληροφορικής δεν άλλαξε το πρότυπο του κοινωνικού ελέγχου, αλλά απλώς τον εντατικοποίησε, τον κατέστησε πιο καθημερινό, διεισδυτικό, επιθετικό, εγκόσμιο και αναπόφευκτο (ό.π., σ. 264) ο εργαλειακός προοδευτισμός που χαρακτηρίζει την τρίτη περίοδο, όντας μια εκδήλωση των νέων τεχνικών της πειθαρχημένης εξουσίας, συνδέεται πιο ξεκάθαρα παρά ποτέ με αυτό που ορίζει ο Basil Bernstein ως απαίτηση για τη μετάβαση από έναν πειθήνιο και άκαμπτο άνθρωπο στα τέλη του 19^{ου} αι. προς έναν υπάκουο αλλά ευέλικτο άνθρωπο στα τέλη του 20^{ου} αι. (ό.π., σ. 260). Αυτές οι πρακτικές, περισσότερο από το να καλύπτουν απλώς τις ανάγκες της ευέλικτης αγοράς εργασίας ή της βιομηχανίας, έχοντας ως κεντρικό στόχο τη «θετική» προσαρμογή των παιδιών στα νέα κοινωνικά, εργασιακά, πολιτιστικά κλπ, περιβάλλοντα, αποτελούν «μια μαζική κρατική παρέμβαση στην κοινωνικοποίηση», μια νέα «επιστήμη» της νεολαίας, στο πλαίσιο της οποίας οι έννοιες της εργασιακής προετοιμασίας και της διαχείρισης της «ζωής» είναι ενωμένες χάρη στην επέκταση αυτής της 'παιδαγωγικής' στην καθημερινή ζωή.

Η εμπειρική τεκμηρίωση αυτών των θέσεων, ειδικά σ' ό,τι αφορά την αγωγή στα μέσα, συνιστά ένα εξ ολοκλήρου νέο πρόγραμμα έρευνας και υπερβαίνει τα όρια της παρούσας εισήγησης. Σήμερα πιο ειδικά, αυτό που θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί είναι η αλληλεπίδραση του λόγου που παράγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί γύρω από την αναγκαιότητα εξορθολογισμού του έργου τους μέσω της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τις «απαιτήσεις» για ένα εργατικό δυναμικό που να αποδέχεται τη «νομοτέλεια» των ραγδαίων κοινωνικών μεταβολών στα πλαίσια της ευέλικτης μεταφορτικής αγοράς εργασίας ως «αποτέλεσμα», μεταξύ άλλων, της διάχυσης της νέας πληροφοριακής τεχνολογίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bandura, A. (1978). «Social Learning Theory of Aggression». *Communication*, τχ. 28: 12-29.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- Brown, J.A. (1991). *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J.A. (1998). «Media literacy perspectives». *Journal of Communication*, τχ. 48:44-57.

- Buckingham, D. (1998). «Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism». *Journal of Communication*, τχ. 48:33-43.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (ed.) (2004). *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: New York Routledge.
- Corner, J. (2001). «Επανεκτίμηση της πρόσληψης: στόχοι, έννοιες και μέθοδοι», σ. 393-426. Στο J. Curran, M. Gurevitch (eds) *MME και Κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Dufour, D.-R. (2002). « Η κρίση στην Εκπαίδευση. Η κατασκευή του 'μεταμοντέρνου' παιδιού». *Ελευθεροτυπία, Le Monde Diplomatique*, 10 Φεβρ.
- Fiske, J. (2000). *Η Ανατομία του Τηλεοπτικού Λόγου*. Αθήνα: Δρομέας.
- Foucault, M. (1991). «Δύο δοκίμια το υποκείμενο και την εξουσία», σ. 75-100. Στο *Μικροφυσική της Εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Ζητήματα Επικοινωνίας* (2007) *Αφιέρωμα: Αγωγή και Εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας*, τευχ. 6.
- Giroux, H.-A. (1999). «Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy». HypeText document, <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux1.html>.
- Gerbner, G., Gross, L. (1976). «Living with television: The violence profile». *Journal of Communication*, τχ. 26(2): 172-199.
- Hobbs, R. (1998). «The seven great debates in the media literacy movement». *Journal of Communication*, τχ. 48: 16-32.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1986). *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Θεωνά, Ε. κ.ά. (2001). «Οπτικός αλφαριθμητισμός μέσα από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας», σ. 115-122. Στο Π. Χαραμής, (επιμ.) *Η Αξιοποίηση των MME στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Κομνηνού, Μ., Λυριντζής, Χ. (επιμ.) (1988). *Κοινωνία, Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Αθήνα. Εκδόσεις: Παπαζήση.
- Κορωναίου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Κούρτη, Ε., (2004). «Εκπαίδευση και τηλεόραση», σ. 113-133. Στο Δ. Λεβεντάκος (επιμ.) *Τηλεόραση και Ελληνική Κοινωνία*. Αθήνα: Εικόν.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (2002). «Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και η Παραγωγή Νοήματος. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές – α' μέρος». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 108-109: 139-188.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (2003α). «Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και η Παραγωγή Νοήματος. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές – β' μέρος». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 111-112: 193-265.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (2006). "Το Ζήτημα της Αγωγής στα MME σε Ιστορική Προοπτική. Από τον Παθητικό Καταναλωτή στον Ενεργό Επιτελεστή". *Ζητήματα Επικοινωνίας*, τχ. 4, σελ. 18-40.
- Leavis, F., Thompson, D. (1933). *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. London: Chatto & Windus.
- Λεοντσίνη, Μ. (επιμ.), (2000). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Lewis, J., Jhally, S. (1998). «The struggle over media literacy». *Journal of Communication*, τχ. 48: 109-120.
- Livingstone, S. (2001). « Για το ανεπίλυτο πρόβλημα των επιδράσεων των μέσων», σ. 427-455. Στο J. Curran, M. Gurevitch, *MME και Κοινωνία*, Αθήνα: Πατάκης.
- Livingstone, S., Bovill, M. (eds) (2001). *Children and their Changing Media Environment*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

- Livingstone, S. (2002). *Young People and the New Media*. London: Sage.
- Λυριντζής, Χ. (1988). «Θεωρητικές Προσεγγίσεις στα ΜΜΕ», στο Μ. Κομνηνού, Χ. Λυριντζής, *Κοινωνία, Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Masterman, L. (1980). *Teaching About Television*. London, N.Y.: MacMillan.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- Masterman, L. (1997). «A rationale for media education», σ. 89-134. Στο R. Kubey (ed.) *Media literacy in the information age: Current perspectives, Information and Behavior*, τχ. 6. New Brunswick: N.J.: Transaction.
- Messaris, P. (1998). «Visual aspects of media literacy». *Journal of Communication*, τχ. 48: 70-80.
- Meyrowitz, J. (1998). «Multiple media literacies». *Journal of Communication*, τχ. 48: 96-108.
- Ντάβου, Μπ. (2001). «Ο αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η σχέση δασκάλου – μαθητή», σ. 35-45. Στο Π. Χαραμής (επιμ.) *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο*. Αθήνα: Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Ντάβου, Μ. (2005). *Η Παιδική Ηλικία και τα ΜΜΕ. Μετατροπές της Παιδικής Κατάστασης*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Prokop, D. (1997). *Η Δύναμη των Μέσων και η Επίδραση τους στις Μάζες. Μια Ιστορική Ανασκόπηση*. Αθήνα: Νέα Σύνορα, εκδ. Οργανισμός Λιβάνη.
- Robins, K., Webster, F. (2002). *Η Εποχή του Τεχνοπολιτισμού. Από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Εικονική Ζωή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαρηπανίδου, Μ. (2001). «Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών μέσα από ένα τηλεοπτικό δελτίο ειδήσεων», σ. 101-114. Στο Π. Χαραμής, (επιμ.) *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Σεραφετινίδου, Μ. (1987). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας: ο Ρόλος των Μέσων στην Αναπαραγωγή του Σύγχρονου Καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO (2001). *Youth Media Education Survey. Final Report*. United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, Sector of Communication and Information. England: Institute of Education, London University.
- Χαραμής, Π. (2001). «Αλφαριθμητισμός και εκπαίδευση στα ΜΜΕ: Παιδαγωγικές διαστάσεις ενός σύγχρονου προβλήματος», σ. 195-205. Στο Π. Χαραμής (επιμ.), *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο. Δυνατότητες - Όρια - Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Χαραμής, Π., (επιμ.), (2001). *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο. Δυνατότητες - Όρια - Προοπτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.
- von Feilitzen, C., Bucht, C. (2001). *Outlooks on Children and Media*. Thessaloniki: IOM, NORDICOM.
- Winn, M. (1986). *Τηλεόραση. Ένας Ξένος στο Σπίτι*. Αθήνα: Ακρίτας.