



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Διπλωματική Εργασία:*

**ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ:  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ  
ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**Ευγενία Δ. Παγκουρέλια**

Επιβλέπουσες καθηγήτριες: κα. Μ. Παπαδοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια  
κα. Τ. Τσιλιμένη, Επίκουρη καθηγήτρια

Βόλος, 2006



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 5088/1  
Ημερ. Εισ.: 07-06-2007  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
371.3  
ΠΑΓ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Διπλωματική Εργασία:*

**ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ:  
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ  
ΤΗΣ Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.**

**Ευγενία Δ. Παγκουρέλια**

**Επιβλέπουσες καθηγήτριες: κα. Μ. Παπαδοπούλου, Επίκουρη καθηγήτρια  
κα. Τ. Τσιλιμένη, Επίκουρη καθηγήτρια**

**Βόλος, 2006**

Ευχαριστώ θερμά την Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ **κα. Μαρία Παπαδοπούλου** για τη πολύτιμη καθοδήγηση και τις χρήσιμες υποδείξεις της καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς και την **κα Τασούλα Τσιλιμένη**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ, για τη συμμετοχή της. Ευχαριστώ, επίσης, τους γονείς μου, που με στήριξαν με καρτερικότητα, και τον πολυαγαπημένο μου αδερφό Στάθη, που δεν έλειψε στιγμή από το πλευρό μου.

Ε.Δ.Π.

*Σε όσους αναζητούν την Αλήθεια...*

## Περιεχόμενα.

Εισαγωγή.....	1
---------------	---

## Θεωρητικό πλαίσιο .

### Ιδεολογία.

Ιδεολογία, μια πρώτη προσέγγιση .....	2
Η κοινωνιολογική προσέγγιση της ιδεολογίας.....	2
Η ψυχολογική – κοινωνική προσέγγιση .....	3
Ορισμός Ιδεολογίας .....	4
Συστατικά στοιχεία της ιδεολογίας .....	4
Ιδεολογίες και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους.....	5
Η εκπαίδευση ως ιδεολογικός μηχανισμός.....	5
Πώς και πού δρουν οι ιδεολογίες .....	6
Σχολικά βιβλία, οι φορείς της ιδεολογίας .....	7
Ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου σήμερα .....	8
Ιδεολογικοί στόχοι του εκπαιδευτικού μηχανισμού .....	8

## Λόγος .

### Γλώσσα και ιδεολογία.

Τι είναι η γλώσσα .....	9
Γλώσσα και παραγωγή «κειμένων».....	9
«Ιδεολογική γλώσσα».....	10
Γλώσσα και ιδεολογία.....	11
Γλωσσική χρήση και ταυτότητα.....	11

### Γραμματισμός και εκπαίδευση.

Τι είναι «Γραμματισμός».....	12
Ο Γραμματισμός εντός κοινωνικών συμφραζομένων.....	13
Γραμματισμός και κοινωνικοί οργανισμοί.....	13
Ο Γραμματισμός στην εκπαίδευση.....	14
Η ανάγνωση κειμένων εντός του Γραμματισμού.....	15

## Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα.

Η εμφάνιση της έννοιας της πολυτροπικότητας.....	16
Τι είναι η πολυτροπικότητα.....	16
Ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον.....	17

## **Οπτικό σημειωτικό σύστημα: εικόνες .**

Τι είναι η εικόνα.....	18
Η εικόνα στο χθες και το σήμερα.....	18
Η επικράτηση της εικόνας στην επικοινωνία.....	19
Ο ρόλος της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα.....	19
<b>«Γραμματική» του οπτικού κειμένου .....</b>	<b>20</b>
Η αναπαραστατική μεταλειτουργία.....	20
Η διαπροσωπική μεταλειτουργία.....	21
Η κειμενική μεταλειτουργία.....	22
Πρόσθετα στοιχεία ανάλυσης εικόνων.....	23

## **Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

### **Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.**

Τα αίτια της εκπαιδευτικής αλλαγής στην Ευρώπη.....	24
Ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός προσανατολισμός.....	24

### **Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική .**

Γενικοί στόχοι της Ελληνικής εκπαίδευσης .....	25
Εκπαιδευτικές αλλαγές σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα.....	25
Στόχοι αλλαγής ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	26
Αρχές διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού υλικού.....	26
α) Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής αλλαγής.....	27
β) Οδηγίες για το περιεχόμενο.....	27
γ) Οδηγίες προς τους συγγραφείς.....	27
δ) Οι κύριοι άξονες της εκπαιδευτικής αλλαγής. ....	28
Σχολικό εγχειρίδιο: μοναδική επίσημη πηγή της σχολικής γνώσης....	28

### **Περιορισμοί ερευνητικής προσπάθειας.....**

### **Συντεταγμένες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος .**

Η σημασία της εκμάθησης της σχολικής γλώσσας.....	30
Η γλωσσική διδασκαλία μέχρι τις μέρες μας.....	30
Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα.....	31
α) Γενικός σκοπός γλωσσικού μαθήματος.....	31
β) Ειδικοί σκοποί γλωσσικού μαθήματος.....	32

γ) Η αναγκαιότητα του «κειμενικού πλουραλισμού» στο γλωσσικό μάθημα.....	32
δ) Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.....	33

## Λογοτεχνία.

<b>Λογοτεχνία: μια ερμηνεία του κόσμου.....</b>	<b>34</b>
<b>Πολυγλωσσισμός της Λογοτεχνικής γλώσσας και Πολυφωνία.....</b>	<b>35</b>
α) Η γλωσσική θεωρία του Μπαχτίν.....	35
β) Ο ρόλος των γλωσσικών διαλέκτων στη Λογοτεχνία.....	36
<b>Πολυφωνία.</b>	
α) Πολυφωνικά κείμενα.....	37
β) Ανίχνευση των όρων της πολυφωνικότητας.....	37

## Σκοπός μελέτης – ερευνητικά ερωτήματα.

<b>Προβληματισμοί σχετικά με τη φύση του υπό έρευνα υλικού.....</b>	<b>38</b>
<b>Ανακεφαλαίωση θεωρητικών παραδοχών έρευνας.....</b>	<b>39</b>
<b>Ερευνητικά ερωτήματα.....</b>	<b>40</b>
<b>Λειτουργικός ορισμός ερευνητικών μεταβλητών.....</b>	<b>41</b>

## Ερευνητική μέθοδος.

<b>A) Διερεύνηση εργασιών με συναφές ερευνητικό αντικείμενο.....</b>	<b>42</b>
<b>B) Προβληματισμοί σχετικά με την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου...42</b>	
<b>Γ) Ερευνητικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων.</b>	
<b>1)Ανάλυση Περιεχομένου.</b>	
α) Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου.....	43
Χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.....	43
<b>β) Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ).</b>	
i) Η ανάπτυξη της Ποιοτικής ΑΠ.....	44
ii) Πώς δημιουργήθηκε η ΠΑΠ.....	44
iii) Ορισμός και ερευνητικά στάδια της ΠΑΠ.....	44
<b>2) Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ).</b>	
i) Τί είναι η ΚΑΛ.....	45

ii) Στόχοι της ΚΑΛ.....	46
iii) Τρόπος διεξαγωγής της ΚΑΛ.....	46
iv) Η θέαση της γλώσσας στο πλαίσιο της ΚΑΛ.....	46
v) Η αντιμετώπιση των «κειμένων» εντός της ΚΑΛ.....	48
<b>Δ) Καθορισμός και επιλογή της ερευνητική μεθόδου.....</b>	<b>48</b>
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΠΑΠ.....	48
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΚΑΛ.....	49
Καθορισμός ερευνητικής μεθόδου: συνδυασμός ΠΑΠ και ΚΑΛ.....	49
Η ερευνητική μέθοδος της ανάλυση της εικονογράφησης.....	50
<b>Διεξαγωγή έρευνας .</b>	
Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού.....	51
Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό..	52
Τυπικά χαρακτηριστικά των βιβλίων.....	52
Κατεύθυνση της ανάλυσης.....	53
Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης των κειμένων .....	53
<b>Ανάλυση κειμένων.</b>	
<b>1 Κοινωνία.</b>	
<b>1Α Οικογένεια.</b>	
α. Είδος - χαρακτήρας οικογένειας.....	56
β. Ρόλος μητέρας.....	58
γ. Ρόλος πατέρα.....	60
δ. Ρόλος παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας .....	61
ε. Διατήρηση δεσμών με παππούδες.....	62
<b>1Β . Δύο φύλα</b>	
<b>1Β1 Ισότητα δύο φύλων.</b>	
α. Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους.....	63
β. Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους.....	65
γ. Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων.....	66
δ. Ισότητα δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους.....	66
<b>1Β2 Σεξισμός .</b>	
α. Ο άνδρας σε παραδοσιακούς / στερεότυπους ρόλους.....	67
β. Η γυναίκα σε παραδοσιακούς/ στερεότυπους ρόλους.....	69



γ. Σεξιστικό παιχνίδι / δράση των παιδιών.....	71
δ. Σεξιστική χρήση της γλώσσας / γλωσσικός «σεξισμός».....	73
1B3. Εκφορά λόγου γυναικών και ανδρών.	
α. Εκφορά λόγου γυναικών.....	74
β. Εκφορά λόγου ανδρών.....	77
1B4 Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών και ανδρών.	
α. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών.....	78
β. Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών.....	81
1B5 . Γυναίκες και άντρες συγγραφείς .....	82
1Γ. Άτομα με ιδιαιτερότητες .	
1Γ1. ΑΜΕΑ ( Άτομα με Ειδικές Ανάγκες).....	82
1Γ2 . Ετερότητα.....	84
<b>2. Πατρίδα .</b>	
<b>2Α Ο Εθνικός «εαυτός»</b>	
α. Εθνικά σύμβολα.....	87
β. Εθνικές επέτειοι και πατριωτικές εκδηλώσεις.....	87
γ. Παρουσίαση ιστορικών γεγονότων.....	89
δ. ταυτότητα των Ελλήνων.....	90
ε. Αρχαία Ελλάδα.....	91
στ. Κυπριακό ζήτημα.....	92
2B. Οι Εθνικοί «άλλοι».....	92
<b>3. Θρησκεία.</b>	
<b>3Α. Χριστιανική θρησκεία.</b>	
α. Χριστιανικές γιορτές.....	95
β. Έθιμα και στοιχεία Χριστιανικής θρησκείας.....	96
γ. Εκδηλώσεις χριστιανικής πίστης.....	98
δ. Ονομαστικές αναφορές.....	98
3B . Αρχαία θρησκεία.....	99
3Γ. Αναφορά σε άλλες θρησκείες.....	99
<b>Γενικά συμπεράσματα ανάλυσης των κειμένων.....</b>	<b>100</b>

## Ανάλυση εικονογράφησης .

Τυπικά χαρακτηριστικά των εικόνων.....	105
Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης.....	106

### 1 Κοινωνία .

#### 1 Α. Οικογένεια.

Είδος – χαρακτήρας οικογένειας.....	108
Μορφή μητέρας.....	111
Σχέση με τους παππούδες.....	111

#### 1Β Δύο φύλα .

##### 1Β1. Ισότητα δύο φύλων..... 112

Άντρες σε μη στερεότυπο / γυναικείο ρόλο.....	115
---	-----

##### 1Β2 Σεξισμός.

1Β2. α. Σεξισμός ανδρών.....	116
1Β2. β. Σεξισμός γυναικών.....	120
1Β2. γ. Σεξισμός παιδιών.....	123
1Β2. δ. Σεξισμός αγοριών.....	127
1Β2. ε. Σεξισμός κοριτσιών.....	130

#### 1Γ. Άτομα με ιδιαιτερότητες .

1Γ1.ΑΜΕΑ.....	134
---------------	-----

1Γ2. Ετερότητα.....	136
---------------------	-----

## 2 . Πατρίδα .

#### 2Α. Εθνικός εαυτός.

2Α1. Εθνικά σύμβολα.....	137
2Α2. Εικόνες που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα.....	138
2Α3. Εικόνες του εθνικού εαυτού.....	142
2Α4. Κύπρος.....	143

#### 2Β. Εθνικοί άλλοι ..... 144

<b>3. Θρησκεία .</b>	
<b>3Α. Θρησκευτικά σύμβολα.....</b>	<b>145</b>
<b>3Β. Θρησκευτικοί λειτουργοί, τελετουργικά μέσα.....</b>	<b>147</b>
<b>3Γ. Τόποι λατρείας.....</b>	<b>148</b>
<b>Γενικά συμπεράσματα ανάλυσης εικόνων.....</b>	<b>148</b>
<b>Τελικά συμπεράσματα.....</b>	<b>151</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>155</b>

## **Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα: η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Δημοτικού.**

### **Εισαγωγή.**

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τη διερευνητική προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων που θα εισαχθούν στην ελληνική εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2006 – 2007 για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νέας Ελληνικής γλώσσας στην Γ΄ τάξη Δημοτικού. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο πως παρουσιάζεται η επίσημη – κρατική εθνική, θρησκευτική και κοινωνική ιδεολογία μέσα από την επιλογή ή συγγραφή λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία προβάλλουν συγκεκριμένες οπτικές της ιδέας της κοινωνίας, της πατρίδας και της θρησκείας.

Στόχος, λοιπόν, είναι να διερευνηθούν κριτικά οι ποικίλες αυτές οπτικές προκειμένου να προσδιοριστούν οι προβαλλόμενες εκφάνσεις της κοινωνικής, εθνικής και θρησκευτικής ιδεολογίας και να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις του ευρύτερου εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένου είδους προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων κινητοποιήθηκε αφενός από το γεγονός ότι το ερώτημα του ανήκω ή δεν ανήκω κάπου ( ή πού ανήκω ; ) απασχολούσε ανέκαθεν τον άνθρωπο (πολύ περισσότερο ίσως σήμερα υπό την επίδραση αντίρροπων τάσεων ομογενοποίησης / παγκοσμιοποίησης και άμυνας / υπεράσπισης της ετερότητας και ιδιαιτερότητας), αφετέρου από την πληθώρα των συζητήσεων που αναπτύσσονται κατά τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα του προσανατολισμού και του χαρακτήρα της σχολικής εκπαίδευσης.

Ένα από τα κύρια ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθεί είναι τι είδους πολίτες διαμορφώνονται και κατά πόσο αυτοί είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν επαρκώς στις εθνικές και διεθνείς πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συγκυρίες.

## Θεωρητικό πλαίσιο .

### Ιδεολογία.

#### Ιδεολογία, μια πρώτη προσέγγιση.

Ψάχνοντας την ερμηνεία του όρου ιδεολογία αρχικά σε ένα ερμηνευτικό λεξικό διαπιστώνουμε πως ορίζεται ως: «το σύνολο των πεποιθήσεων ενός ατόμου, οι αρχές στις οποίες αυτό πιστεύει» (Τεγόπουλος –Φυτράκης, 1995), ενώ σε ένα εννοιολογικό λεξικό αναφέρεται ως :«το σύνολο των αρχών, αξιών και στάσεων που ενστερνίζεται και ακολουθεί με αφοσίωση και χωρίς ιδιοτέλεια ένα άτομο και οι οποίες διαμορφώνονται σύμφωνα με την ψυχосύνθεση, τη μόρφωση, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει» (Χατζηθωμάς, 1991).

Αυτές, λοιπόν, οι αρχές και οι στάσεις που συνιστούν την ιδεολογική ταυτότητα ενός ατόμου δεν γεννούνται εκ του μηδενός, αλλά διαμορφώνονται σύμφωνα με τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ερεθίσματά του. Με την αποδοχή, όμως, αυτής της ερμηνείας βρισκόμαστε μακριά από τις επιστημολογικές προσεγγίσεις του τέλους του 18<sup>ου</sup> αιώνα, που ήθελαν την ιδεολογία να στηρίζεται στη γνωστική θεωρία των αισθήσεων και να αφορμάται από αισθητηριακά δεδομένα και ερχόμαστε πιο κοντά στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, καθώς και τις ψυχολογικές – κοινωνικές.

#### Η κοινωνιολογική προσέγγιση της ιδεολογίας.

Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις των Μαρξ και Ένγκελς, η ιδεολογία είναι εμπρόθετες κατασκευές ανυπόστατων πεποιθήσεων διαμορφωμένων από την κυρίαρχη τάξη με στόχο τον έλεγχο και τη χειραγώγηση των μαζών και την επιβολή των κανόνων της σε αυτές. Οι κοινωνιολόγοι απέδωσαν αρνητική χροιά στον όρο θεωρώντας κάθε ιδεολογική θέση συνειδητή ή ασυνείδητη διαστρέβλωση των γεγονότων με απώτερο σκοπό την εδραίωση της κυρίαρχης τάξης. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η θεωρία του Mannheim, γνωστή ως κοινωνιολογία της

γνώσης, προσανατολισμένη στον πολιτικό τομέα, που απέβλεπε επιπλέον στο «ξεσκέπασμα» των προκαταλήψεων της σκέψης.

Σύμφωνα με τις θέσεις άλλων κοινωνιολόγων από το χώρο της Ευρώπης, όπως οι Mosca και Pareto (Αρόν, 1984), βασικό στοιχείο της κοινωνικής υπόστασης των ανθρώπινων κοινωνιών όλων των εποχών είναι η διάκριση - διάσταση μεταξύ μιας μειοψηφίας που κυβερνά και μιας πλειοψηφίας που κυβερνάται. Όλες οι κοινωνικές εκφάνσεις (τέχνη, πολιτισμός, θρησκεία, κλπ.) καθορίζονται από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη που δρα μέσω του μύθου, του συνόλου δηλαδή των συμβόλων και των πεποιθήσεων που έχουν τη δύναμη να προκαλέσουν ανάλογα συναισθήματα και να οδηγήσουν τα άτομα στη δράση. Με τον τρόπο αυτό κατά τους Parsons και Bell (Craib, 2000), προωθείται η συλλογικότητα, επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή και νομιμοποιείται η προέλευση των αξιών.

Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την ιδεολογία ως ένα σύστημα κοινωνικά καθορισμένων θέσεων, με μεγάλη δυνατότητα επίτευξης κοινωνικής συνοχής, καθώς και κοινωνικού ελέγχου και χειραγώγησης. Επιπλέον, οι ιδεολογίες χρησιμεύουν στην εδραίωση ή απόρριψη συγκεκριμένων στόχων και αξιών και στη νομιμοποίηση της εκάστοτε εξουσίας.

## **Η ψυχολογική – κοινωνική προσέγγιση.**

Σύμφωνα με τις ψυχολογικές – κοινωνικές προσεγγίσεις η ιδεολογία είναι ένα πολιτισμικό – συμβολικό σύστημα, ένα πολιτισμικό και διανοητικό κατασκεύασμα, που ενσωματώνει κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία. Υπό την έννοια αυτή συνιστά ένα σύνολο από νόρμες και αξίες που είναι ταυτόχρονα αντικειμενικές (πολιτισμός) και υποκειμενικές (πνεύμα). Συνδέεται με σύμβολα και συμβολική δράση και στοχεύει να δείξει πως αυτά λειτουργούν στη μεταβίβαση νοημάτων και στη διαμόρφωση καθολικών – συλλογικών συνειδητήσεων.

## Ορισμός Ιδεολογίας.

Συνοψίζοντας και θέλοντας να εντοπίσουμε τα κοινά στοιχεία των τάσεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο διάφορων θεωριών και προσεγγίσεων, θα λέγαμε ότι η ιδεολογία είναι ένα σύνολο πεπαιθώσεων, αξιών και στάσεων για τον άνθρωπο, την κοινωνία και την εξουσία, λειτουργεί μέσω «μύθων» και συμβόλων και χαρακτηρίζεται από υψηλή δυνατότητα κινητοποίησης, χειραγώγησης και ελέγχου των μαζών. ([www.Dictionary of the History of Ideas.htm](http://www.Dictionary of the History of Ideas.htm), 2006).

## Συστατικά στοιχεία της ιδεολογίας.

Στο σημείο αυτό θα ήταν ενδεχομένως χρήσιμο να επιχειρήσουμε μία διευκρίνιση σε ό,τι αφορά την ιδεολογία και συγκεκριμένα ορισμένα μορφοποιά της στοιχεία, όπως είναι η στάση, η προκατάληψη και τα στερεότυπα. Η καλλιέργεια στάσεων και η αποδοχή προκαταλήψεων και στερεοτύπων μπορεί να επηρεάσει την ιδεολογική ταυτότητα ενός ατόμου και συνακόλουθα τη συμπεριφορά του.

Συγκεκριμένα, η στάση, μία ιδέα φορτισμένη με συναίσθημα, αποτελεί κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων και γι' αυτό μπορεί να κατευθύνει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Όταν με βάση μεμονωμένα στοιχεία κάνουμε κατηγοριοποιήσεις για ολόκληρες κοινωνικές ομάδες, τότε υιοθετούμε στερεότυπα και οδηγούμαστε σε υπεραπλουστευμένες ή εσφαλμένες εντυπώσεις. Όταν πάλι οι στάσεις είναι αρνητικές και αφορούν ομάδες ανθρώπων, τότε γίνονται προκαταλήψεις και αφορούν κοινωνικά φαινόμενα στο σύνολό τους (Καψάλης, 1995).

Η αποφυγή διαμόρφωσης και υιοθέτησης στερεοτύπων είναι μάλλον αδύνατη στο πλαίσιο μιας οργανωμένης κοινωνίας, από τη στιγμή μάλιστα που τα στερεότυπα αποτελούν έναν από τους βασικούς τρόπους δόμησης της γνώσης για τον περιβάλλοντα κόσμο. Τα προβλήματα αρχίζουν από την πρόθεση και τη δυνατότητα ορισμένων να εκμεταλλεύονται τα στερεότυπα για τη δημιουργία προκαταλήψεων. Πρόσφορο έδαφος για μία τέτοια διαδικασία είναι κάθε είδους επικοινωνία, πολύ περισσότερο όμως εκείνη στην οποία γίνεται επιλεκτική χρήση πληροφοριών και γνώσεων.

## Ιδεολογίες και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους.

Η προσεκτική διερεύνηση όλων των «ιδεολογιών» που κατόρθωσαν να επιβιώσουν σε βάθος χρόνου και μάλιστα απέναντι σε κάποιο «αντίπαλο δέος», οδηγεί σε ένα ουσιώδες συμπέρασμα: οι ιδεολογίες επιβιώνουν όταν έχουν διαμορφωμένους τους μηχανισμούς εκείνους που εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή των όρων της παραγωγής, δηλαδή όλα εκείνα τα μέσα που φροντίζουν ώστε να επανατροφοδοτούνται, να ενδυναμώνονται και να κληροδοτούνται οι ιδεολογικές αρχές, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο ένα είδος ατελείωτης αλυσίδας ιδεολογικής παραγωγής και διασφάλισης της παραγωγής. Η διαδικασία αυτή τις περισσότερες φορές δεν πραγματοποιείται μέσα στην ίδια την παραγωγή, αλλά έξω από αυτή, με διάφορους θεσμούς και μηχανισμούς, ένας από τους οποίους μπορεί να είναι και το σχολείο (Αλτουσέρ, 1983: 73).

Σύμφωνα με τις θεωρίες των μαρξιστών, σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό υπάρχει ανάδραση της «υπερδομής» (νομικό – πολιτικό πλαίσιο και ιδεολογία) προς την «υποδομή» (οικονομική βάση), με άλλα λόγια αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Η κυρίαρχη ιδεολογία πραγματοποιείται, διαμορφώνεται και διαδίδεται μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους (σχολείο, στρατός, εκκλησίες, κόμματα, εφημερίδες, κλπ.), οι οποίοι λειτουργούν με πρωταρχικό στοιχείο την ιδεολογία, ενοποποιούνται υπό την ιδεολογία των κυρίαρχων τάξεων, από την οποία και είναι διαβρωμένοι, και είναι αυτοί που εξασφαλίζουν την αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής (Αλτουσέρ, 1983: 88κεξ).

## Η εκπαίδευση ως ιδεολογικός μηχανισμός.

Σε όλες τις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες ο ιδεολογικός μηχανισμός που κυριαρχεί είναι ο σχολικός: παίρνοντας τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων από το νηπιαγωγείο κατορθώνει να τους αποτυπώσει, ακριβώς στα χρόνια που είναι περισσότερο «τρωτά», παγιδευμένα όπως είναι ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, διάφορες αρχές και τρόπους συμπεριφοράς, ντυμένους με την κυρίαρχη ιδεολογία. Παράλληλα ενισχύει την ιδεολογική του οργάνωση και λειτουργία χρησιμοποιώντας ειδικές μεθόδους επιλογής και



κυρώσεων, όχι μόνο για τους λειτουργούς, αλλά και για τους απλούς κοινωνούς (Αλτουσέρ, 1983: 85)

Με την εκμάθηση, όμως, αυτών των αρχών και τρόπων συμπεριφοράς, και μάλιστα στο σχολείο που θεωρείται έδαφος ουδέτερο, χωρίς επίσημη ιδεολογία, αφού η βάση του είναι λαϊκή, επιτυγχάνεται η μαζική αποτύπωση της κυρίαρχης ιδεολογίας και η αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα άτομα εντάσσονται σε μορφές πρακτικής που διέπονται από το τυπικό των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους και ακόμη και στις περιπτώσεις που ο σχολικός θεσμός καλλιεργεί ή υποθάλλει την αμφισβήτηση, δεν παύει και σε αυτές τις περιπτώσεις να υπηρετεί το σύστημα. (Apple, 1993: 41).

Η συνειδητοποίηση της τεράστιας μορφοπλαστικής δύναμης της εκπαίδευσης, λοιπόν, κινητοποίησε σε όλες τις περιόδους της ιστορίας τις κρατικές δυνάμεις προς την κατεύθυνση του ελέγχου και της «χειραγώγησης» των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιήθηκαν συχνά και χρησιμοποιούνται ακόμη ως μέσο εξυπηρέτησης κάθε είδους ιδεολογίας και πρωτίστως της κρατικής, με στόχο να διαμορφώσουν πολίτες που θα υπακούν, θα υπηρετούν και θα αναπαράγουν το σύστημα και την ιδεολογία του (Ackerman, 1997).

### **Πώς και πού δρουν οι ιδεολογίες .**

Οι ιδεολογίες και οι ιδεολογικές πρακτικές δρουν συχνά συγκεκαλυμμένα, μέσω του λόγου, οποιασδήποτε δηλαδή γραπτής ή προφορικής μορφής της γλώσσας (ή και της εικόνας) ως κοινωνικής πρακτικής, καθώς οι απόψεις διάφορων προσώπων εμφανίζονται να ανάγονται περισσότερο στη φύση των πραγμάτων παρά στις ομάδες αυτών που εκφράζουν τις συγκεκριμένες απόψεις. Οι ιδεολογίες με άλλα λόγια «φυσικοποιούνται». Αυτές οι «φυσικοποιημένες» ιδεολογίες και πρακτικές μπορούν να δράσουν σε βάρος της γνώσης οδηγώντας σε εδραίωση και μεταβίβαση ενός ισχύοντος συστήματος αξιών και γνώσεων από γενιά σε γενιά.

Ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για αυτή τη διαδικασία είναι και ο σχολικός χώρος, όπου, επειδή η παρεχόμενη γνώση μπορεί να ελέγχεται στο

σύνολό της - και στη μορφή και στο περιεχόμενο - από ορισμένους φορείς, έχει τη δύναμη να καλλιεργεί συγκεκριμένες καθολικές στάσεις, οι οποίες δεν αποκλείεται να είναι αρνητικές. Αυτού του είδους η πρόθεση ενδέχεται να είναι εμφανής στο γνωστικό περιεχόμενο ή να εκδηλώνεται συγκεκαλυμμένα μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η πρόσβαση, συνεπώς, στους μηχανισμούς ελέγχου της κοινής γνώμης, μεταξύ των οποίων είναι και ο σχολικός θεσμός και τα εκπαιδευτικά κείμενα, συνιστά ένα από τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν την επικράτηση της ιδεολογικής βάσης της κυρίαρχης ομάδας. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η πρόσβαση στο λόγο είναι μία από τις πρωταρχικές συνθήκες για την κατασκευή της συναίνεσης και συνεπώς ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την άσκηση της δύναμης και της κυριαρχίας. (Μπονίδης, 2004: 152)

### **Σχολικά βιβλία, οι φορείς της ιδεολογίας.**

Τα σχολικά βιβλία ως μέσα κοινωνικοποίησης και ως φορείς του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι δυνατό να περιέχουν ιδεολογικά μηνύματα, τα οποία δηλώνονται άμεσα ή έμμεσα, και έχουν ως στόχο να κοινωνικοποιήσουν αναλόγως τους αποδέκτες (Apple, 1986 και 1993). Υπάρχει, συνεπώς, πρόθεση ακόμη και μέσω της ανθολόγησης λογοτεχνικών ή ψευδεπίγραφων λογοτεχνικών κειμένων να προωθηθεί και να προβληθεί μία συγκεκριμένη ιδεολογία που υπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο ορατούς.

Υπό την έννοια αυτή, συχνά τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα μπορούν να εξετάζονται υπό το ευρύτερο πρίσμα διαφόρων οπτικών, όπως της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής, της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, της Παιδαγωγικής της ισότητας των φύλων, των εθνικών και κρατικών ιδεολογικών μηνυμάτων, κλπ. (Μπονίδης, 1998). Συχνά, όμως, διαπιστώνεται πως είτε πρόκειται για διδασκαλία ιστορίας, γλώσσας, γεωγραφίας είτε άλλων αντικειμένων, από τη στιγμή που προωθούνται και καλλιεργούνται ιδεολογίες που εμπίπτουν στο πλαίσιο της έννοιας της πατρίδας, της θρησκείας και της κοινωνίας, στόχος είναι μαζί με τη μετάδοση γνώσεων να αναπαραχθεί η εθνική ταυτότητα, η επίσημη εθνική, θρησκευτική και κοινωνική ιδεολογία και

ιδιαίτερα σε περιπτώσεις κρατών που δεν υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ πολιτικής και θρησκευτικής αγωγής (Ackerman, 1997).

### **Ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου σήμερα.**

Το σχολείο παρουσιάζεται ως ο κύριος θεσμός μέσα από τον οποίο διαμορφώνονται συλλογικές ταυτότητες και στάσεις και καλλιεργείται και αναπαράγεται η ταυτότητα της κάθε χώρας. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η διαδικασία αυτή σχετίζεται και επηρεάζεται από τις αντίρροπες τάσεις της ευρωπαϊκής συνδιαμόρφωσης και της εθνοκεντρικής θωράκισης. (Jackson & Steele, 2004). Ως συνέπεια αυτής της κατάστασης προκύπτει το ψηφιδωτό της κάθε εθνικής ταυτότητας, όπως διαμορφώνεται υπό την επίδραση ή αλληλεπίδραση του εθνικού «εαυτού» και των διάφορων «εθνικών άλλων».

### **Ιδεολογικοί στόχοι του εκπαιδευτικού μηχανισμού.**

Ο χαρακτήρας που έχει σήμερα το σχολείο συνδέεται με την ιστορική διαμόρφωση των εθνών - κρατών τα τελευταία διακόσια χρόνια : η υποχρεωτική εκπαίδευση καθιερώθηκε σταδιακά ως βασικός μηχανισμός για την εδραίωση και αναπαραγωγή τους (Φραγκουδάκη, 1997). Ο σχολικός μηχανισμός, κεντρικά σχεδιασμένος, αποκτά από τότε μία ενοποιητική λειτουργία, η οποία στοχεύει ταυτόχρονα στη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας. Το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να προβάλλει στις τοπικές, πολιτισμικές, έμφυλες και ταξικές διαφοροποιήσεις του πληθυσμού μιας χώρας δύο συμπληρωματικούς μεταξύ τους τύπους κοινωνικής ενσωμάτωσης: την εγγραμματοσύνη - που επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα, γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών - και την εθνική υπαγωγή, δηλαδή την αρχή στη βάση της οποίας συγκροτήθηκαν ιστορικά τα σύγχρονα κράτη.

Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση των πολιτικών και των πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους. Το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί εκείνα ακριβώς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της

εθνικής ιδιαιτερότητας : προκρίνει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τις κοινές ιστορικές μνήμες και τους κοινούς μύθους καταγωγής. Διαμορφώνει με άλλα λόγια συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης. (Φραγκουδάκη, 1997).

Το σχολείο, ο μαζικότερος και αποτελεσματικότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, υπηρετεί και αναπαράγει το σύστημα, ακόμη κι όταν το αμφισβητεί , αφού μάλιστα χαρακτηριστικό της ιδεολογίας εν γένει είναι ότι επιβάλλει τα αυτονόητα. Όχημα αυτής της διαδικασίας δεν είναι παρά τα σχολικά βιβλία, όπου ο λόγος αρθρώνεται με δύο κυρίως σημειωτικούς τρόπους: το λόγο και την εικόνα.

## **Λόγος .**

### **Γλώσσα και ιδεολογία.**

#### **Τι είναι η γλώσσα.**

Η γλώσσα συνιστά το τελειότερο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Πρόκειται για φαινόμενο κοινωνικό (Φραγκουδάκη, 1987), με σπουδαιότερη λειτουργία την επικοινωνιακή και κύριο χαρακτηριστικό, αλλά και βασική προϋπόθεση ύπαρξης του την «πολιτικότητα», την ύπαρξη δηλαδή και αλληλεπίδραση πομπού και δέκτη.

Η λέξη, συστατικό στοιχείο κάθε γλωσσικού μηνύματος, συνιστά ένα νόμισμα με δύο όψεις: από τη μία όψη βρίσκεται η μορφή και από την άλλη το περιεχόμενο. Αυτά τα δύο στοιχεία υπάγονται σε σχέσεις διάδρασης και αλληλοκαθορισμού και, σε συνάρτηση πάντα με τις επικοινωνιακές συνθήκες, η μορφή μπορεί να επηρεάζει το περιεχόμενο -ή αντίστροφα το περιεχόμενο τη μορφή- και κατά συνέπεια το αποτέλεσμα της γλωσσικής επικοινωνίας.

### **Γλώσσα και παραγωγή «κειμένων».**

Η παραγωγή «κειμένων» [κείμενο κατά τον Halliday είναι ό,τι λέγεται ή γράφεται σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, αναπαριστώντας τις ανάγκες των

ανθρώπων και έχοντας τρεις μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική (Halliday, 1994: xiii)] ολοκληρωμένων προφορικών και γραπτών γλωσσικών πράξεων, προκύπτει από το συνδυασμό διάφορων γλωσσικών μονάδων και συνεπάγεται ταυτόχρονη μεταφορά μηνυμάτων. Κάθε γλωσσικό μήνυμα λειτουργεί νοηματικά σε δύο επίπεδα. Το ένα είναι το επίπεδο της δήλωσης (denotation), που διαμορφώνεται από το συνδυασμό σημαίνοντος (μορφής) και σημαινόμενου (σημασίας της λέξης), ανήκει στη γλώσσα και μεταφέρει ένα κυριολεκτικό μήνυμα και το άλλο είναι η παραδήλωση (connotation), δηλαδή το συμβολικό σημαινόμενο του μηνύματος, που κινείται σε μεταγλωσσικό επίπεδο (Saussure, 1959). Η επέμβαση, συνεπώς, σε αυτά τα δύο επίπεδα μέσα από την μεταβολή – αλλοίωση των σημείων του γλωσσικού κώδικα, παράγει ένα μήνυμα διαφορετικό, που επηρεάζει ανάλογα την γλωσσική επικοινωνία.

### «Ιδεολογική γλώσσα».

Η γλωσσική επικοινωνία μπορεί να επηρεαστεί μέσω της λεγόμενης «ιδεολογικής γλώσσας», που είναι η μορφή εκείνη της γλώσσας η οποία παραβιάζει τη θεμελιακή λειτουργία του λόγου, την επικοινωνιακή, και επιβάλλει τη σιωπή στο δέκτη (Φραγκουδάκη, 1987). Η παρουσία μεγαλύτερου αριθμού λέξεων από τις απαραίτητες για τη δημιουργία νοήματος, η επιλογή σπάνιων λέξεων και η γραμματική ή συντακτική επιτήδευση (πληθωρικός λόγος), η επιλογή γραμματικών και συντακτικών τύπων που έχουν τη μορφή αδιαμφισβήτητης αλήθειας και αξιολόγησης και όχι πληροφορίας (αξιολογικός λόγος), η πρόκληση νοηματικής ασάφειας μέσα από γλωσσικά μείγματα που εμποδίζουν τον έλεγχο της ακρίβειας και ορθότητας (συμφυρματικός λόγος), η μετάθεση, η μετωνυμία και το υπονοούμενο (ευφημιστικός λόγος), η διχοτομική ιδιότητα καλό – κακό, σωστό – λάθος (διχοτομικός λόγος) και η καταφυγή σε πηγές νομιμότητας / εγκυρότητας (αυταπόδεικτος λόγος) (Φραγκουδάκη, 1987: 156- 179) είναι μερικές από τις εκδηλώσεις της ιδεολογικής γλώσσας, όπως διαμορφώνονται σε διάφορες χρήσεις του λόγου.

## Γλώσσα και ιδεολογία.

Η γλώσσα αποτελεί συγκεκριμένη εκδήλωση ιδεολογίας, αλλά ταυτόχρονα χώρο αναθεώρησης και ανατροπής της (Culler, 1998: 82). Η κοινωνική ιεραρχία αποτυπώνεται στη γλώσσα (Φραγκουδάκη, 1987) και συνεπώς οι ομάδες που χειρίζονται τις κυρίαρχες μορφές λόγου ασκούν εξουσία ιδεολογική, καθώς πολυάριθμες πληροφορίες κοινωνικές και ιδεολογικά μηνύματα περιέχονται σε λέξεις και φράσεις, στο χειρισμό των λέξεων και της σύνταξης και τις γραμματικές επιλογές (Bernstein, 1989). Η «νόμιμη» χρήση της γλώσσας και η υπεράσπιση της στασιμότητάς της ή αντίθετα η αμφισβήτησή της μπορεί να σημαίνει είτε αποδοχή της δεδομένης ιεραρχίας και των κοινωνικών αξιών είτε άρνηση σεβασμού και κριτική.

Αφού, λοιπόν, η γλώσσα δεν μπορεί να είναι «αθώα» (Barthes, 1959), αλλά το ιδεολογικό φορτίο είναι αναφαίρετο κομμάτι της, σε κάθε περίπτωση γλωσσικής επικοινωνίας προσλαμβάνονται και μεταδίδονται συγκεκριμένες ιδεολογικές θέσεις. Το ερώτημα, όμως, που προκύπτει είναι αν αρκεί η τεχνική γνώση του γλωσσικού κώδικα για τη δημιουργία και την πρόσληψη νοήματος κατά την επικοινωνία και σε τι βαθμό είναι ικανοί οι επαρκείς ομιλητές μίας γλώσσας να αποκωδικοποιήσουν τα λανθάνοντα σημαίνόμενα των γλωσσικών μηνυμάτων καθώς και τι θα τους βοηθούσε περισσότερο σε αυτή τη διαδικασία.

Αυτό που διαπιστώνεται όλο και περισσότερο είναι πως το νόημα στη γλώσσα δεν το δίνουν ούτε η γραμματική ούτε η κυριολεξία, όσο η γνώση των εξωγλωσσικών κοινωνικών παραγόντων (Φραγκουδάκη, 1987). Κατά συνέπεια, για να θεωρείται η επικοινωνία επιτυχής και πλήρης, θα πρέπει να γίνονται αντιληπτοί οι κοινωνικοί κανόνες που ρυθμίζουν την επικοινωνία και δίνουν συνεμφατικά νοήματα στα γλωσσικά μηνύματα.

## Γλωσσική χρήση και ταυτότητα.

Όπως έγινε εμφανές, η σχέση γλώσσας και ιδεολογίας είναι αμφίδρομη. Κάτι τέτοιο, όμως, θέτει ζητήματα ταυτότητας. Δηλαδή, η απόκτηση νέων γλωσσικών συμβάσεων, ιδιαίτερα αυτών που είναι κοινωνικά ισχυρές, μπορεί να ενεργοποιεί προβληματισμούς του τύπου ανήκω ή δεν

ανήκω ή πού ανήκω; Τα άτομα παραμένουν ίδια ή αλλάζουν με την απόκτηση ορισμένων γλωσσικών συμβάσεων; Και αν αλλάζουν, αλλάζουν εξαιτίας των συμβάσεων αυτών καθ' αυτών ή εξαιτίας του ιδεολογικού φορτίου τους, αφού οι γλωσσικές συμβάσεις κατασκευάζονται και σημασιοδοτούνται κοινωνικά; Παίζει ρόλο το κειμενικό είδος στη διαμόρφωση της ιδεολογικής ταυτότητας ενός ανθρώπου και αν ναι πώς μπορεί να ανιχνευτεί η επίδραση αυτή;

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η φύση των προηγούμενων ερωτημάτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί καθαρά ρητορική. Αρκεί μια ματιά στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, για να καταλάβουμε πως η ένταξη ενός ατόμου σε μία επαγγελματική ή πολιτική φατρία συνοδεύεται από την υιοθέτηση της αντίστοιχης γλωσσικής νόρμας, που αντιπροσωπεύει τη φατρία και την ιδεολογία της. Τις περισσότερες φορές, οι ιδέες από τις οποίες εμφορείται ένας πολιτικός ή ο χώρος από τον οποίο προέρχεται φαίνονται πολύ περισσότερο από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί και τον τρόπο που τη χειρίζεται, παρά από το χρώμα της σημαίας του κόμματος κάτω από την οποία στέκεται.

Το δεδομένο είναι πως η γλώσσα μεταφέρει μηνύματα, η αποκωδικοποίηση των οποίων ξεκινά από την ίδια τη γλώσσα και καθίσταται πλήρως εφικτή με την ένταξη και ερμηνεία των «κειμένων» στο κοινωνικό τους πλαίσιο.

## Γραμματισμός και εκπαίδευση.

### Τι είναι «Γραμματισμός».

(Ο γραμματισμός μπορεί να οριστεί ως οι χρήσεις της ανάγνωσης και της γραφής που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη κοινωνικών στόχων σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης. Ο γραμματισμός μπορεί να είναι είτε λειτουργικός, με σκοπό την επίτευξη κοινωνικών στόχων, είτε κριτικός, οπότε και θέτει σε αμφισβήτηση τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους (Baynham, 2002: 12).)

(«Ο γραμματισμός, γλωσσικός και οπτικός, είναι, λοιπόν, ένα κοινωνικό – πολιτικό κατασκεύασμα που αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή

νοήματος». (Baynham, 2002:11). Υπό την έννοια αυτή μπορεί και πρέπει να γίνεται αντιληπτός και να διερευνάται κριτικά (όχι ανεξάρτητα από κοινωνικά συμφραζόμενα). Αυτό είναι απαραίτητο αφού ο γραμματισμός είναι ιδεολογικός, όπως άλλωστε όλες οι χρήσεις της γλώσσας, κάτι που σημαίνει ότι διαμορφώνει και διαμορφώνεται από βαθιά εδραιωμένες, ρητές ή υπόρρητες, ιδεολογικές θέσεις κοινωνικής ισχύος. Το πιο σωστό, λοιπόν, στην προκειμένη περίπτωση είναι να μιλάμε για κριτικό γραμματισμό.)

### **Ο Γραμματισμός εντός κοινωνικών συμφραζομένων.**

Η απόκτηση και η χρήση του γραμματισμού συντελείται εντός κοινωνικών συμφραζομένων όπου είναι φυσικό να αναπτύσσεται ένα τεράστιο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, σύμφωνων μεταξύ τους ή αντικρουόμενων. Αυτό το γεγονός καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν τα κοινωνικά συμφραζόμενα στις πρακτικές γραμματισμού, αφού μάλιστα ο τελευταίος μπορεί να εμφανιστεί όχι μόνο ως πρακτική ελευθερίας, αλλά και στο πλαίσιο άσκησης της κρατικής εξουσίας. (Baynham, 2002).

Η κρατική εξουσία καθώς και οι θεσμοί και οι οργανισμοί που την εκπροσωπούν ή την αντιπροσωπεύουν διατηρούνται και αναπαράγονται μέσω της γλώσσας, αλλά και μέσω αυτής λειτουργούν οι κυρίαρχοι λόγοι και οι ιδεολογίες (Fairclough, 1995). Η δεδομένη κατάσταση γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή στο χώρο του σχολείου, που εμφανίζεται ως ο κατεξοχήν κοινωνικός χώρος όπου ποικίλες πρακτικές γραμματισμού χρησιμοποιούνται σύμφωνα με ορισμένη ιδεολογική βάση. Η παραδοχή αυτή γεννά ερωτήματα αναφορικά με τους στόχους που υπηρετεί μία τέτοια πρακτική, καθώς και με την προέλευσή της.

### **Γραμματισμός και κοινωνικοί οργανισμοί.**

Κάθε κοινωνικός οργανισμός αποτελεί μία γλωσσική κοινότητα με τα δικά της γλωσσικά συμβάντα, το δικό της πλαίσιο λειτουργίας, τους δικούς της συμμετέχοντες και τις δικές της νόρμες. Συνεπώς, ένας κοινωνικός οργανισμός διευκολύνει και καθορίζει την κοινωνική δράση και λεκτική



διάδραση των μελών του εξασφαλίζοντας ένα πλαίσιο ενεργοποίησης που περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδεολογικών αναπαραστάσεων. Έτσι οι οργανισμοί διαπλάθουν ιδεολογικά και γλωσσικά τα υποκείμενά τους, υπό την έννοια του ότι μπορούν να επιβάλλουν σε αυτά ιδεολογικούς και γλωσσικούς περιορισμούς σαν προϋπόθεση της αναγνώρισης τους από τον οργανισμό. (Fairclough, 1995, Αλτουσέρ, 1983).

Οι κοινωνικοί οργανισμοί μπορούν να διαφοροποιούνται ως προς τις λεκτικές και ιδεολογικές τους νόρμες, ανάλογα με την εποχή και τον τόπο, την κοινωνική μορφοποίηση και το βαθμό κατά τον οποίο ενσωματώνονται ή αυτονομούνται από την κοινωνία. Παράλληλα, ένας οργανισμός ενδέχεται να «φιλοξενεί» δύο ή περισσότερες διακριτές ιδεολογικές θέσεις ως επακόλουθο της πάλης διαφορετικών δυνάμεων μέσα σ' αυτόν. Η σχέση, όμως, μεταξύ γλωσσικών μορφημάτων και ιδεολογικών μορφημάτων είναι ένα προς ένα, με αποτέλεσμα η πάλη αυτή μέσα σε ένα οργανισμό να εκδηλώνεται ως προσπάθεια διατήρησης μιας κυρίαρχης ιδεολογικής γλωσσικής φόρμας ή εξασθένησής της ώστε να αντικατασταθεί (Fairclough, 1995). Συνεπώς, οι αλλαγές που ενδέχεται να εμφανιστούν σε ένα οργανισμό μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνική αλλαγή, όπως βέβαια μπορεί να συμβεί και το αντίθετο.

### **Ο Γραμματισμός στην εκπαίδευση.**

Ο Γραμματισμός στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά ιδεολογικοποιημένος, κάπως περισσότερο ίσως σε ό,τι αφορά τον γραπτό λόγο που είναι οργανωμένος σε ολοκληρωμένες γραμματικές προτάσεις που εκφράζουν ολοκληρωμένες ιδέες. Το συγκεκριμένο επιχείρημα γίνεται ενδεχομένως περισσότερο αντιληπτό, αν λάβουμε υπόψη ότι συχνά δεν είναι ανάγκη να έχουμε ένα «ολοκληρωμένο» ή «σωστό» γλωσσικά μήνυμα για να βγάλουμε νόημα, αλλά πολλές φορές αρκεί ακόμη και η γνώση μη γλωσσικών παραγόντων για να ... «πιάσουμε» το νόημα. Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσαν να αναφερθούν τα διαφημιστικά μηνύματα, τα οποία χρησιμοποιώντας «έξυπνα» λεκτικά παίγνια καταφέρνουν να συσχετίσουν ένα προϊόν της παραγωγικής διαδικασίας με ένα στόχο (την απόκτησή του) και μερικές φορές να το ανάγουν ακόμη και ως ιδεολόγημα. Έτσι για παράδειγμα,

η φράση: «άλλο φρούτο...» συντακτικά και γραμματικά δεν είναι ολοκληρωμένη, καταφέρνει, όμως, στα χείλη των νέων, πέρα από οποιαδήποτε σύνδεση με χυμούς φρούτων, να υποδηλώνει τη διαφορετικότητα, κάτι που ίσως ήταν ο απώτερος – απόκρυφος στόχος του ίδιου του διαφημιστή. Η «πληρότητα» ή η «ορθότητα», συνεπώς των σχολικών κειμένων απλοποιεί την πρόσληψη των ιδεολογικών μηνυμάτων, ειδικά από τα παιδιά, τα οποία, μη έχοντας αποκτήσει ακόμη πλήρη ευχέρεια με τις γλωσσικές επικοινωνιακές συμβάσεις, εμφανίζονται περισσότερο εξαρτημένα από την γραμματική και συντακτική ορθότητα των σχολικών κειμένων.

Τα κείμενα, άλλωστε, που επιλέγονται δεν είναι απλώς τοποθετημένα, αλλά αυτο – τοποθετούνται με βάση το είδος της πρότερης γνώσης που προϋποτίθεται ότι έχει ο αναγνώστης ώστε να επεξεργαστεί και να αναπαραγάγει αναγνώσεις (Baynham, 2002). Σύμφωνα άλλωστε με την «κριτική της αναγνωστικής απόκρισης» το νόημα του κειμένου δεν είναι άλλο από την εμπειρία του αναγνώστη και ερμηνεύω ένα κείμενο σημαίνει παρουσιάζω την ιστορία μίας ανάγνωσης (Culler, 1998: 86).

## Η ανάγνωση κειμένων εντός του Γραμματισμού.

( Η ανάγνωση δεν είναι απλώς μία διαδικασία αποκωδικοποίησης, αλλά έχει να κάνει και με την κατανόηση και με την ερμηνεία του κειμένου. Συνίσταται στη δόμηση σημασίας με αφετηρία το συμβολικό σύστημα του γραπτού λόγου και στοχεύει στην παραγωγή νοήματος. (Smith, 1986: 12,13). Κάθε άνθρωπος που χρησιμοποιεί τη γλώσσα αναπαράγει την πραγματικότητα όπως αυτός τη βιώνει. Παράγοντας ή προσλαμβάνοντας λόγο αναπαριστά γεγονότα, καταστάσεις ή ιδέες, όπως αυτός τα αντιλαμβάνεται ως μέλος μίας κοινωνίας και μίας εποχής. )

( Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι μπορεί να παραχθούν διαφορετικές αναγνώσεις για το ίδιο αναγνωστικό συμβάν, καθώς κάθε φορά διεπιδρά η γλωσσική και κοινωνική γνώση στην ερμηνεία των κειμένων. Με άλλα λόγια, η ανάγνωση αποτελεί κοινωνική πρακτική, αφού είναι συνάρτηση γλωσσικών γνώσεων, γνωσιακού υποβάθρου και ερμηνευτικών προσπαθειών και, παράλληλα με το ενδεχόμενο μιας κριτικής και όχι απλά προσαρμοστικής τοποθέτησης στα

δεδομένα και τις θέσεις του κειμένου, συντελείται με την επίδραση της κοινωνικά παραγόμενης γνώσης και ιδεολογίας.)

## Πολυτροπικότητα, λόγος και εικόνα.

### Η εμφάνιση της έννοιας της πολυτροπικότητας.

(Η γλώσσα, είτε ως προφορικός είτε ως γραπτός λόγος, είναι ένας μόνο από τους διαθέσιμους τρόπους αναπαράστασης των «πραγμάτων» και ειδικά σήμερα ενδιαφέρον για τη γλώσσα, σημαίνει πια ενδιαφέρον για το πολυτροπικό σύνολο που είναι ένα κείμενο (Kress, [www.komvos.edu.gr/periodiko2nd](http://www.komvos.edu.gr/periodiko2nd), 2000), αφού μάλιστα κείμενο, σύμφωνα με τη γλωσσολογία, τις θεωρίες της λογοτεχνίας και της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας, θεωρείται μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων : γραπτά κείμενα και αφίσες, video clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις και δρώμενα, κλπ. (Χοντολίδου, 2006).)

(Η έννοια της πολυτροπικότητας ως ιδέα και ως θεωρητική σύλληψη άρχισε να κάνει την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία παράλληλα με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών. Οι σχετικές με το αντικείμενο σπουδές, στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν και να οριοθετήσουν τα διάφορα πολιτισμικά προϊόντα που περιείχαν εκτός από λόγο και άλλους σημειωτικούς τρόπους (εικόνα, μουσική, κλπ), διαπίστωσαν ότι δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν πλέον τα θεωρητικά εργαλεία του παρελθόντος.)

### Τι είναι η πολυτροπικότητα.

(Ο όρος πολυτροπικότητα αναφέρεται σε εκείνη τη μορφή παρουσίασης ενός πολιτισμικού προϊόντος, στο οποίο περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από ένας σημειωτικοί τρόποι. Οι ανθρώπινες κοινωνίες χρησιμοποιούν μια ποικιλία αναπαραστατικών τρόπων, ο καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικές αναπαραστατικές δυνατότητες, συγκεκριμένη κοινωνική αξία σε ορισμένα κοινωνικά συμφραζόμενα και διαφορετικές

δυνατότητες δημιουργίας νοήματος. Κάθε αναπαραστατικός τρόπος έχει μια διαρκώς εξελισσόμενη ιστορία του οποίου οι σημασιολογικές προεκτάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τη χρήση του (Kress, 1996 :39/40).

(Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν είναι σύνθεση επιμέρους σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι από μόνοι τους μπορεί να είναι μονοτροπικοί (Χατζησαββίδης, 2006), αλλά επιπλέον επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους. Οι τρόποι που μπορούν να συνδυαστούν σε ένα κείμενο είναι ο γραπτός και προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, τα χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες. Τα στοιχεία που πηγάζουν από αυτήν την επίδραση και τη διαπλοκή είναι αυτά που συνθέτουν την πολυτροπικότητα.)

### **Ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον.**

Η δυνατότητα μείξης των διάφορων σημειωτικών τρόπων για την παραγωγή ενός πολιτισμικού προϊόντος δημιουργεί, όπως είναι προφανές, ένα νέο σε σχέση με τα μονοτροπικά προϊόντα σημειολογικό περιβάλλον που χρήζει ανάλογης προσέγγισης. Αυτό το σημειολογικό περιβάλλον είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προϋποθέσεων που επικρατούν σε μία κοινωνία. Η διαλεκτικότητα, που ούτως ή άλλως ενέχουν τα σημειωτικά συστήματα, επηρεάζει και τις κοινωνικές και τις ψυχολογικές δομές τόσο σε επίπεδο ομαδικό όσο και σε επίπεδο ατομικό, αφού αυτά τα ίδια «αποτελούν μέρος της ιδεολογικής υπερδομής μιας κοινωνίας» (Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος, 1980). Η πολυτροπικότητα αναπόφευκτα αποτελεί μέρος του σημειολογικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ζουν τα υποκείμενα και δρουν είτε ως κοινωνικά είτε ως ψυχολογικά όντα. Ως επιλογή, ωστόσο, ενταγμένη στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής λειτουργίας, είναι μια σημειωτική πράξη, η οποία παράγει και αναπαράγει νοήματα (Στάμου et. al, 2006).

Τόσο, λοιπόν (η γλωσσική όσο και η οπτική σημειολογία εκφράζουν μηνύματα που ανήκουν και κατασκευάζονται στο πλαίσιο μιας κοινωνίας και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ομοιότητας ανάμεσα στις δύο μορφές επικοινωνίας (Kress & Van Leeuwen, 1996). Παράλληλα, όμως, κάθε μέσο έχει τις δικές του δυνατότητες και τους δικούς

του περιορισμούς, καθώς ό,τι γίνεται αντιληπτό μέσω της γλώσσας δεν μπορεί να γίνεται πάντα, εξίσου αντιληπτό και μέσω της εικόνας, κάτι βέβαια, που ισχύει και αντίστροφα. Στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος που εξετάζουμε, η έννοια της πολυτροπικότητας εμπλέκει δύο σημειωτικούς τρόπους, το γλωσσικό και τον οπτικό / εικονιστικό, η σχέση των οποίων «δεν είναι ποτέ αθώα» (Simons, 2003). Για τη γλώσσα και τη γλωσσική ισχύ έχει ήδη γίνει εκτεταμένη αναφορά. Ωστόσο, και τα διάφορα οπτικά σημειωτικά συστήματα μπορεί να έχουν ποικίλες επιδράσεις στους αποδέκτες τους.)

## Οπτικό σημειωτικό σύστημα: εικόνες .

### Τι είναι η εικόνα.

( Η εικόνα μπορεί να είναι ένα είδωλο, μία ζωγραφιά, μια αναπαράσταση ή ένα σύμβολο που αντικαθιστά ένα αντικείμενο προσδιορίζοντάς ή αναπαριστώντας το. Είναι συνήθως ευρέως αναγνωρίσιμο, εγκλείει ορισμένες ποιότητες - αξίες (Wikipedia, 2006) και συνιστά το βασικό, αν όχι αποκλειστικό, μέσο μετάδοσης νοημάτων και αξιών του οπτικού πολιτισμού.)

### Η εικόνα στο χθες και το σήμερα.

Η παρουσία της εικόνας / οπτικής αναπαράστασης στην ανθρώπινη ζωή έκανε την εμφάνισή της αρκετά νωρίς. Ήδη οι πρωτόγονοι άνθρωποι ζωγράφιζαν στο εσωτερικό των σπηλαίων εικόνες που για τους ίδιους εξυπηρετούσαν σκοπούς μαγικούς – θρησκευτικούς, καθώς τους επέτρεπαν να δώσουν μορφή, να λατρέψουν και έτσι να «δαμάσουν» δυνάμεις ακατανόητες όπως η φύση ή πρακτικούς – ιστορικούς, επιτρέποντας στους νεότερους να μαθαίνουν μέσω των αναπαραστάσεων ό,τι είχαν να τους κληροδοτήσουν οι παλαιότεροι.

Η εικόνα, όμως, συνέχισε να ασκεί την ιδιότυπη γοητεία της μέσα στο πέρασμα των χρόνων και εξακολουθεί να την ασκεί ακόμη και σήμερα. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς σε πόσες περιπτώσεις ένα εικονικό σύμβολο ξεσήκωσε λαούς και τους γέμισε αυτοπεποίθηση και ελπίδα για την υπεράσπιση ενός

έθνους ή γέμισε με αλαζονεία κάποιους και τους έκανε να πιστέψουν ότι αξίζουν να υποτάξουν τους υπολοίπους. Στις θρησκευτικές εικόνες «υλοποιείται» η χριστιανική πίστη, ενώ σε άλλες θρησκείες η εικονιστική αναπαράσταση απαγορεύεται ως βλάσφημη ενέργεια που προσβάλλει το θείο. Μέσα από αφίσες και φωτογραφίες λατρεύουν πολλοί νέοι τα «είδωλά» τους, ενώ αρκεί η εμφάνιση ενός συμβόλου για να πειστούμε για την αξία ή την αυθεντία αυτού που το φέρει.

### **Η επικράτηση της εικόνας στην επικοινωνία.**

Η οπτική διάσταση ενός πολιτισμού συνίσταται στα μηνύματα και τις αξίες που κατασκευάζονται και διαδίδονται μέσω της «σιωπηλής» έκθεσης των οπτικών παραστάσεων (Walsh, 2003). Σήμερα η εικόνα τείνει να υποκαταστήσει το λόγο ως ένα κοινότοπο μέσο δυναμικής έκφρασης ιδεών και προώθησης αξιών και στερεοτύπων. Αυτές οι αλλαγές στο επικοινωνιακό τοπίο οφείλονται σε αλλαγές κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα. Εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας υπάρχει μια τάση επικράτησης των επικοινωνιακών τρόπων που είναι κατανοητοί από ευρύτερες πολιτισμικές ομάδες και παραγκωνισμού εκείνων που είναι κατανοητές αποκλειστικά στο πλαίσιο μιας πολιτισμικής ομάδας. Η νέα κατάσταση οδήγησε σε υποσκελισμό της γλώσσας από τον οπτικό σημειωτικό τρόπο (Kress, 2000:165). Οι άνθρωποι συνεχίζουν να επικοινωνούν με το λόγο, ωστόσο συχνά προκειμένου να επιτύχουν ισχυρότερο αποτέλεσμα επιλέγουν και προτιμούν, σύμφωνα με το πνεύμα της νέας εποχής, να αντικαταστήσουν ή να ενισχύσουν το λόγο τους με εικόνες (Silvers, 2004).

### **Ο ρόλος της εικόνας στα πολυτροπικά κείμενα.**

Σε αρκετά από τα σύγχρονα πολυτροπικά κείμενα οι εικόνες μετατρέπονται σε βασικό μέσο πληροφορίας, ενώ ο ρόλος της γλώσσας αλλάζει σε αυτόν του σχολιασμού (Kress, 1996). Η υποκειμενικότητα του «αναγνώστη» διαμορφώνεται μέσα από ένα μείγμα σημειωτικών τρόπων, από τους οποίους ο οπτικός είναι ο κυρίαρχος. Ακριβώς αυτή η

υποκειμενικότητα είναι που πηγάζει περισσότερο από την εικόνα παρά από το λόγο, γεγονός που ενισχύεται από το ότι οι εικόνες απευθύνονται κυρίως στο συναίσθημα (Καψάλης, 1995) ή από το ό,τι δεν υπάρχει ένας, αποκλειστικός τρόπος «ανάγνωσης» των οπτικών σημειωτικών συστημάτων. Άλλωστε το οπτικό περιεχόμενο ενός κειμένου οργανώνεται και δομείται ανεξάρτητα από το γλωσσικό κείμενο, συνδεδεμένο μαζί του, αλλά όχι εξαρτώμενο από αυτό, σε μία συνάρτηση που μπορεί να παρουσιάζει ποικίλες διακυμάνσεις συσχέτισης και συνάφειας.

Οι οπτικές δομές δεν αναπαράγουν απλώς τις δομές της «πραγματικότητας». Αντίθετα παράγουν είδωλα της πραγματικότητας που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα των κοινωνικών οργανισμών στο πλαίσιο των οποίων παράγονται, ανακυκλώνονται και αναγιγνώσκονται. Είναι συνεπώς αναπαραστάσεις ιδεολογικές. )

### **«Γραμματική» του οπτικού κειμένου.**

Η «γραμματική» του οπτικού κειμένου, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους αρθρώνεται και τοποθετείται σε ένα «κείμενο» μία οπτική παράσταση, χρησιμοποιείται στην ανάλυση της εικόνας, καθώς και στην εξέταση της σχέσης εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας. Κατ' αναλογία με τη θεωρία του γλωσσολόγου M. Halliday, η γραμματική του οπτικού κειμένου πραγματοποιεί τρεις «μεταλειτουργίες» : α) την αναπαραστατική μεταλειτουργία (ideational metafunction), β) τη διαπροσωπική (interpersonal) και γ) την κειμενική μεταλειτουργία (textual metafunction) (Kress & Van Leeuwen, 1996: 119 -158). Αναλυτικότερα οι μεταλειτουργίες αυτές, όπως αναλύονται κατά τους G. Kress και T. Van Leeuwen, παρουσιάζονται αμέσως παρακάτω.

### **Η αναπαραστατική μεταλειτουργία.**

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να μπορεί να αναπαριστά, υπό αναφορική ή ψευδοαναφορική έννοια, πτυχές του εμπειρικού κόσμου, δηλαδή τα διάφορα αντικείμενα, καθώς και τις σχέσεις τους με τον κόσμο ανεξάρτητα από το σύστημα της αναπαράστασης. Οι εικόνες δεν δομούν μόνο τη σχέση

ανάμεσα στο θεατή και στα αναπαριστώμενα, αλλά, μέσω της αφηγηματικής αναπαράστασης, δομούν και τις σχέσεις μεταξύ των αναπαριστάμενων προσώπων ως εξής:

α) Ενεργητικοί και παθητικοί ρόλοι: οι ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι διαφορετικοί και διαμορφώνουν τις ενέργειες που αναπαριστάνονται στις εικόνες. Έτσι, είναι δυνατό να υπάρχουν ενέργειες «αμετάβατες», που δεν έχουν αποδέκτη ή εμπλέκουν ένα μόνο πρόσωπο και ενέργειες «μεταβατικές», όπου υπάρχει ένας αποδέκτης, πρόσωπο ή πράγμα, που είναι το αντικείμενο της ενέργειας.

β) Παραστατικές και εννοιολογικές εικόνες: αυτές «ορίζουν» ή «αναλύουν» έννοιες, δηλαδή μπορεί να είναι αναλυτικές, με παρουσίαση της συγκρότησης σε επιμέρους τμήματα, ταξινόμησης, με συμμετρική παράθεση διαφορετικών εικόνων για δήλωση ομοιοταξίας ή δενδροειδούς δομής.

### **Η διαπροσωπική μεταλειτουργία.**

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ του «παραγωγού» του σημείου και του αποδέκτη / «αναπαραγωγού» του. Πρόκειται για εικόνες που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ειδικές σχέσεις ανάμεσα στο θεατή κι τους ανθρώπους, τους τόπους και τα πράγματα που παρουσιάζονται σε αυτές και να υποδείξουν τη στάση που οφείλει να κρατήσει αυτός προς τα αναπαριστώμενα. Κύριες παράμετροι στη διαμόρφωση αυτών των στάσεων είναι η επαφή, η κοινωνική απόσταση και η προοπτική.

α) επαφή: εξετάζεται αν υπάρχει άμεση οπτική επαφή με τα αναπαριστώμενα πρόσωπα. Η άμεση οπτική επαφή αναπαριστώμενου και θεατή δημιουργεί σε φαντασιακό επίπεδο επαφή και υποδεικνύει, ανάλογα με το ύφος του προσώπου (επιτιμητικό, ικετευτικό, ευχάριστο, κλπ) τη θέση και τη στάση που πρέπει να τηρήσουν απέναντι σε αυτούς,

β) κοινωνική απόσταση: για τον καθορισμό της λαμβάνεται υπόψη το είδος του πλάνου που χρησιμοποιείται, δηλαδή κοντινό που δηλώνει οικειότητα, μέσο, που μπορεί να δηλώνει ουδέτερη σχέση και μακρινό που δηλώνει απόσταση και αποξένωση με τα αναπαριστώμενα και



γ) προοπτική : οι εικόνες με προοπτική υπαγορεύουν την οριζόντια ή κάθετη γωνία από την οποία γίνεται η θέαση των απεικονιζόμενων προσώπων, τόπων και πραγμάτων. Οι γωνίες καταδεικνύουν και στην περίπτωση αυτή τη στάση που αναμένεται να εκδηλώσει ο θεατής. Έτσι, i) η οριζόντια γωνία δημιουργεί μία αίσθηση εμπλοκής, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η οξεία γωνία, τόσο εκτός δράσης και μη εμπλεκόμενος καθίσταται ο θεατής ii) κάθετη γωνία σε υψηλότερη θέση από τα αναπαριστώμενα, ώστε να βλέπει τα αναπαριστώμενα από θέση φαντασιακής δύναμης, στο ίδιο επίπεδο με αυτά, δηλαδή από θέση ισότητας ή σε χαμηλότερο επίπεδο, σαν να ασκείται εξουσία και συμβολική δύναμη πάνω του, ώστε να μιμηθεί αυτό που βλέπει.

### **Η κειμενική μεταλειτουργία.**

Κάθε σημειωτικό σύστημα πρέπει να μπορεί να διαμορφώσει κείμενα, συμπλέγματα σημείων που συνδέονται τόσο εσωτερικά όσο και με τα συμφραζόμενα μέσα στα οποία και για τα οποία δημιουργήθηκαν. Η χωροθέτηση των εικόνων στη σελίδα, δηλαδή ο τρόπος σύνθεσής τους, επηρεάζει το νόημά τους. Από αυτές οι σημαντικότερες είναι η οριζόντια δομή (αριστερά – δεξιά), η κάθετη δομή (πάνω –κάτω) και στο κέντρο. Τα στοιχεία των εικόνων ή των σχεδίων που βρίσκονται αριστερά του κέντρου παρουσιάζονται ως το Δεδομένο, ενώ τα στοιχεία που βρίσκονται στα δεξιά ως το Νέο. Στη σύνθεση μιας εικόνα ή σελίδας τα στοιχεία που λαμβάνουν χώρα στο υψηλότερο σημείο παρουσιάζονται ως το ιδεώδες, ενώ ό,τι απεικονίζεται στη βάση της εικόνας ή της σελίδας ως το πραγματικό. Τέλος, τα στοιχεία που αναπαρίστανται στο κέντρο της εικόνας ή της σελίδας συνιστούν τον πυρήνα της πληροφορίας (Kress & Van Leeuwen, 1996: 206 ).

Η σχέση Δεδομένου – Νέου και Ιδεώδους – Πραγματικού δομεί όχι μόνο τη σύνθεση των εικόνων, αλλά και τη διάταξη των σελίδων και τη σχέση του κειμένου με τις εικόνες. Σε ό,τι αφορά τη σχέση κειμένου – εικόνας, το γραπτό κείμενο είναι δυνατό να αποτελεί την πληροφορία «νέο» και η εικονογράφηση την πληροφορία «δεδομένο» ή το κείμενο να καταλαμβάνει το κάτω τμήμα της σελίδας, παίζοντας έναν υποβοηθητικό ρόλο, ενώ η εικονογράφηση το κάτω τμήμα, αναλαμβάνοντας ιδεολογικά τον κύριο ρόλο και αντίστροφα (Μπονίδης, 2004).

## Πρόσθετα στοιχεία ανάλυσης εικόνων.

Στον τομέα της ανάλυσης των εικόνων, εκτός από την αδιαμφισβήτητη προσφορά των Kress & Van Leeuwen, αξιόλογη είναι και η συμβολή των Baldry & Thibault, οι οποίοι, στηριζόμενοι στους δύο προηγούμενους αναλυτές, εισήγαγαν κάποιες ιδιαίτερα χρήσιμες έννοιες.

Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το λειτουργικό ρόλο των συμμετεχόντων σε μια απεικόνιση ( αντίστοιχα με την αναπαραστατική μεταλειτουργία των Kress & Van Leeuwen) οι Baldry & Thibault κάνουν λόγο για δράστη (actor) και στόχο (goal). Δράστης είναι το πρόσωπο που κατευθύνει μια ενέργεια σε ένα αντικείμενο ή σε ένα άλλο πρόσωπο (το οποίο είναι ο στόχος) και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει «δράση». Όταν απεικονίζεται και ο δράστης και ο στόχος, η εικονική δομή είναι μεταβατική (transactional). Σε ορισμένες μεταβατικές εικόνες η ενέργεια μπορεί να είναι αμφίδρομη, δηλαδή ο δράστης να είναι ταυτόχρονα και στόχος και αντίστροφα (π.χ. δύο άτομα που αγκαλιάζονται).

Ως «αντίδραση» χαρακτηρίζεται εκείνη η απεικόνιση όπου η ενέργεια καθορίζεται από το βλέμμα των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, αν σε μια απεικόνιση το εικονιζόμενο πρόσωπο κατευθύνει το βλέμμα του σε ένα αντικείμενο, το πρόσωπο χαρακτηρίζεται ως αντί – δράστης (reactor) και το αντικείμενο στο οποίο κατευθύνεται το βλέμμα ως φαινόμενο (phenomenon). Στην περίπτωση πάλι που το βλέμμα του αντί –δράστη κατευθύνεται σε κάτι που δεν εικονίζεται και συνεπώς δεν το βλέπουν οι παρατηρητές, τότε η εικονιστική δομή είναι μη μεταβατική (non transactional) (Baldry & Thibault, 2006: 73 – 78).

Σχετικά με τα διαδραστικά μηνύματα των εικόνων (interactive meanings) - αντίστοιχα με τη διαπροσωπική λειτουργία – σημειώνεται πως, όταν ένα εικονιζόμενο πρόσωπο κατευθύνει το βλέμμα του απευθείας στους θεατές, αυτό συνιστά «αίτημα» (demand) για προσοχή και διαμορφώνει μαζί τους διαπροσωπική σχέση σε φαντασιακό επίπεδο. Αντίθετα, όταν το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, η εικόνα συνιστά «προσφορά» (offer), γιατί «προσφέρεται» απρόσωπα σ' αυτούς (Baldry & Thibault, 2006: 94 – 97).

Η πολυτροπικότητα των νέων σχολικών εγχειριδίων, όπως προκύπτει μέσα από το συνδυασμό λόγου και εικόνας, καθιστά επιτακτική την απόδοση

της δέουσας προσοχής στους δύο κατεξοχήν σημειωτικούς τρόπους, προκειμένου να ανιχνευτούν οι τρόποι με τους οποίους υπηρετείται και ενσαρκώνεται η επίσημη κρατική ιδεολογία και μάλιστα σε ένα διδακτικό αντικείμενο τόσο ιδιότυπο και σημαντικό, όπως είναι αυτό της Νέας Ελληνικής γλώσσας.

## **Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.**

### **Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.**

#### **α) Τα αίτια της εκπαιδευτικής αλλαγής στην Ευρώπη.**

Οι αλλαγές που δρομολογήθηκαν τα τελευταία χρόνια σε κοινωνικό επίπεδο με τη διαρκώς αυξανόμενη εισροή αλλοεθνών (με διαφορετικούς πολιτισμούς, γλώσσες και θρησκείες) σε όλες τις «ευνομούμενες» ευρωπαϊκές χώρες, δε θα μπορούσαν παρά να επηρεάσουν το νευραλγικό χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένου του ότι η σχέση κοινωνίας – εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη. Ως συνέπεια των κοινωνικών αλλαγών και ανακατατάξεων που προέκυψαν προέβλεπε επιτακτική η ανάγκη της αναπροσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων και του επαναπροσδιορισμού του προσανατολισμού τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης γνώσης – σύμφωνα πάντα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας- καθώς και να διασφαλιστεί μία αρμονική συνύπαρξη στο πλαίσιο των εθνικών κρατών και να επιτευχθεί η άρση των διακρίσεων και των αποκλεισμών προς κάθε κατεύθυνση.)

#### **β) Ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός προσανατολισμός.**

Ο επίσημος προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση στοχεύει και προβάλλει την διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε

ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες. Αυτός ο σκοπός αποτελεί κοινή επιδίωξη για την ανάπτυξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των επιμέρους ευρωπαϊκών χωρών (Γενικό μέρος οδηγιών προς τους συγγραφείς των νέων σχολικών βιβλίων, ΠΙ, 2006).

## **Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική .**

### **Γενικοί στόχοι της Ελληνικής εκπαίδευσης .**

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του ελληνικού Συντάγματος: «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16, &2), ενώ ως σκοπός της Πρωτοβάθμιας (και Δευτεροβάθμιας) εκπαίδευσης ορίζεται η συμβολή στην «ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών. ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Ν1566/85, άρθρο 1 &1). Ο σκοπός αυτός εξειδικεύεται περαιτέρω με επιμέρους στόχους που αναφέρονται στην εθνική ταυτότητα, τη θρησκευτική συνείδηση, την αγάπη για την ελευθερία και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας και δημιουργικότητας. Παράλληλα, η ένταξη στις χώρες μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση επιβάλλει συμμόρφωση με τον επίσημο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό προσανατολισμό, που μεταξύ άλλων ορίζει την καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας.

### **Εκπαιδευτικές αλλαγές σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα.**

Στο πλαίσιο των τροποποιήσεων που εισηγείται για την εκπαίδευση η Ευρωπαϊκή Ένωση εντάσσεται και η αναθεώρηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που φαίνεται να είναι η ριζικότερη από το 1981, καθώς για πρώτη φορά από τότε δεν ισχύουν αλλαγές μόνο στα Αναλυτικά

Προγράμματα (ΑΠΣ), αλλά αντικαθίστανται και τα σχολικά εγχειρίδια των περισσότερων τάξεων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία «σοβαρή αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πράξης, που βρίσκεται σε αρμονία και με τους στόχους του Συμβουλίου Υπουργών της Ευρωπαϊκής ένωσης για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και αντανάκλα μία συγκεκριμένη πρόταση προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες της χώρας μας» (Εισαγωγικό Σημείωμα οδηγιών Προέδρου ΠΙ, 2006: 2).

### **Στόχοι αλλαγής ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.**

Η αναγνώριση της κοινωνικής ρευστότητας, της αυξανόμενης τάσης παγκοσμιοποίησης, της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και του ισχυρού ανταγωνιστικού πνεύματος προβάλλονται ως οι γενεσιουργές αιτίες αυτής της αναγκαιότητας. Επίσημως, ως στόχοι και κατευθυντήριες γραμμές των νέων σχολικών εγχειριδίων προβάλλουν η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, η παράλληλη καλλιέργεια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, η διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τα δύο φύλα, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες (ΑΜΕΑ), για ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά (Εισαγωγικό Σημείωμα οδηγιών Προέδρου ΠΙ, 2006: 1).

Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρεται πως θα πρέπει να συμβάλλουν στην ελαχιστοποίηση του ενδεχόμενου επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, αλλά και στην άμβλυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Η διεθνοποίηση του πολιτισμού και η δημιουργία ενός κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών είναι το νέο κλίμα στο οποίο η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί (Γενικό Μέρος Οδηγιών ΔΕΠΠΣ).

### **Αρχές διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού υλικού.**

Για τη διασφάλιση της καλύτερης εφαρμογής της νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση ενός αυστηρού

κατευθυντήριου πλαισίου, σύμφωνου με τις αναμορφωμένες προτεραιότητες της εκπαίδευσης, που όριζε τις γενικές και ειδικές προδιαγραφές, καθώς και τα κριτήρια και τους στόχους που έπρεπε να ληφθούν υπόψη κατά την παραγωγή των νέων σχολικών εγχειριδίων.

#### α) Η φιλοσοφία της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Στο «Γενικό μέρος των οδηγιών», όπου δίνεται η «φιλοσοφία της εσωτερικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης», σημειώνεται μεταξύ άλλων πως με τα νέα εγχειρίδια «θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, η διαμόρφωση προσωπικοτήτων υπεύθυνων, δημοκρατικών και ελεύθερων, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας, η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας.»

#### β) Οδηγίες για το περιεχόμενο.

Στο Παράρτημα του Γ' τόμου των γενικών προδιαγραφών, σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο των νέων συγγραμμάτων, τονίζεται ότι «το περιεχόμενο πρέπει να είναι σε αρμονία με το πολιτισμικό πλαίσιο της παιδείας μας. Ιδιαίτερα πρέπει *εμφατικά* να αποφεύγονται : μεροληπτικές ή μη τεκμηριωμένες απόψεις για γεγονότα και καταστάσεις που αφορούν στις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, η επιλεκτική ή άνιση παρουσίαση πληροφοριακών στοιχείων» (Παράρτημα, Τόμος Γ', τεύχος γ', 2006: 4).

#### γ) Οδηγίες προς τους συγγραφείς.

Στον ίδιο τόμο οδηγιών, στο γενικό μέρος προς τους συγγραφείς σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, υπό τον τίτλο: «Γενικές αρχές της εκπαίδευσης» σημειώνεται ότι : «η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και

αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον».)

#### **δ) Οι κύριοι άξονες της εκπαιδευτικής αλλαγής.**

(Κύριοι άξονες αυτής της προσπάθειας θα πρέπει να είναι (και): η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές – ιδιαίτερα γι' αυτούς που ανήκουν σε «μειονότητες», καθώς και για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να αμβλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός- η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας – ως μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να προωθούμε την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους λαούς, ώστε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες της πολιτισμικής ποικιλότητας και αποδοχής της ετερότητας των συμπολιτών μας, επιτυγχάνοντας αρχικά ενδοκοινωνική συνεργασία μεταξύ διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων - η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, με στόχο το σχολείο να αποτελέσει χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερίας σκέψης και έκφρασης.)

#### **Σχολικό εγχειρίδιο: μοναδική επίσημη πηγή της σχολικής γνώσης.**

(Οι αλλαγές, λοιπόν, που θα εισαχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες της διατήρησης της εθνικής ταυτότητας και πολιτιστικής μας κληρονομιάς, στην καλλιέργεια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη και στην ισότητα παρεχόμενων ευκαιριών στα δύο φύλα, τα ΑΜΕΑ και σε ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Μέσο για την υλοποίηση όλων των αλλαγών και στόχων που

προαναφέρθηκαν δεν είναι παρά τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία παρουσιάζουν την ιδιαιτερότητα του ότι έχουν την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ΑΠ τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διδακτέα ύλη, στηρίζουν περίπου το 70% των δραστηριοτήτων της τάξης, παρουσιάζουν τη γνώση συστηματικά και οργανωμένα, ασκώντας όλες τις γνωστικές λειτουργίες του σχολείου διαμεσολαβώντας στην παρουσίαση της «πραγματικότητας» στο μαθητή. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι φορείς ιδεολογίας με βάση τους οποίους επιδιώκεται η μεταβίβαση της «επίσημης» γνώσης στους μαθητές (Καψάλης, 1995).

Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι και στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική «μεταρρύθμιση» η υλοποίηση των αρχών που αναλύονται στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, άρα και η μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, πραγματοποιείται (για ακόμη μια φορά) και μέσα από τη μονοκρατορία του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Έτσι, αν και οι κατευθύνσεις που δίνονται προς τους συγγραφείς των νέων βιβλίων προσπαθούν να εναρμονιστούν με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και αρχές όπως αυτές της πολυφωνικότητας και του πλουραλισμού επιδιώκονται, ωστόσο, και πάλι το μοναδικό «αναγνωρισμένο» σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τη βάση μάθησης και γνώσης. Είναι άραγε αποκλειστικά οικονομικοί οι λόγοι που «απαγορεύουν» τις περισσότερες από μια εναλλακτικές λύσεις για τα σχολικά εγχειρίδια του κάθε μαθήματος; Ή μήπως, αν και οι αρχές συγγραφής τείνουν να αλλάξουν, η «παλιά καλή αρχή» τείνει να ισχύει; Δηλαδή, ότι η μετάδοση της επίσημης ιδεολογίας – δόγματος εξυπηρετείται αποκλειστικά από τη «δικτατορία» του ενός εγχειριδίου, που κάτω από την αναγνώριση της επίσημης Πολιτείας παραγκωνίζει οποιαδήποτε ευκαιρία προβολής αντίλογου και επιλογής στη μάθηση;

### **Περιορισμοί ερευνητικής προσπάθειας.**

Κλείνοντας, θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι η επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής αλλαγής θα μπορούσε να διαπιστωθεί μέσα από τη θεώρηση του συνόλου των αλλαγών που πραγματοποιούνται με τα νέα σχολικά εγχειρίδια και μέσα από την προσέγγιση όλων των γνωστικών αντικειμένων. Κάτι τέτοιο, όμως, θα ήταν αδύνατο να υλοποιηθεί στο πλαίσιο



μίας τόσο περιορισμένης εργασίας και για το λόγο αυτό θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε πως ενσαρκώνεται η επίσημη κρατική ιδεολογία και οι νέες κατευθύνσεις (εθνική ταυτότητα, ευρωπαϊκή ταυτότητα, ισότητα ευκαιριών) μόνο μέσα από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

## **Συντεταγμένες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος .**

### **Η σημασία της εκμάθησης της σχολικής γλώσσας.**

Από την εμφάνιση των εθνικών κρατών και τη συνακόλουθη σταδιακή μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, το σχολείο κατέστη ο κατεξοχήν χώρος διδασκαλίας της στάνταρτ γλώσσας, της ποικιλίας δηλαδή της «μητρικής» γλώσσας που μέσα από σύνθετες κοινωνικό – πολιτικές διαδικασίες αναγορεύτηκε σε «εθνική γλώσσα, γλώσσα της διοίκησης και φυσικά της εκπαίδευσης. (Φραγκουδάκη, 1997). Η εκμάθηση και πληρέστερη κατοχή του γλωσσικού αυτού κώδικα εξασφαλίζει την πολυπόθητη σχολική επιτυχία – αφού η γλώσσα συνιστά φορέα της εκπαίδευσης γενικά και μέσο υλοποίησης των υπόλοιπων διδακτικών αντικειμένων (ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό), τα οποία στο σύνολό τους ακολουθούν τις εκφραστικές, λεξιλογικές και ευρύτερες επιταγές και νόρμες του γλωσσικού μαθήματος - και δίνει τη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, όμως, η κατοχή του κώδικα συνεπάγεται, ασυνείδητα ή συνειδητά, αποδοχή μιας ορισμένης κοσμοθεωρίας, της επίσημης ιδεολογικής τοποθέτησης και στοχοθεσίας του κράτους που, προσφέροντας το δέλεαρ της μορφωτικής και πνευματικής ανέλιξης, στοχεύει στην παγίωση και συντήρηση συγκεκριμένων αρχών, αξιών και θεσμών.)

### **Η γλωσσική διδασκαλία μέχρι τις μέρες μας.**

Για πολλά χρόνια και μέχρι τη μεταπολίτευση βασικές συνιστώσες του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο ήταν η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραμματική και η έκθεση. Για τη διδασκαλία της ζωντανής μητρικής γλώσσας

χρησιμοποιούνταν οι αρχές εκμάθησης των νεκρών γλωσσών και συγκεκριμένα της Αρχαίας Ελληνικής. Ακολουθούνταν μάλιστα ευθύγραμμα η σειρά εγχειριδίων γραμματικής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να διδάσκονται ξεκομμένα μέρη λόγου, να αποστηθίζουν όρους, ορισμούς και κανόνες, χωρίς να επιχειρείται καμία σύνδεση αναφορικά με το ρόλο τους στη δομή και λειτουργία των κειμένων, πολύ περισσότερο χωρίς καμία εξοικείωση με τις λειτουργίες των κειμένων (Μήτσης, 1996).

Από το 1980 περίπου και μετά αρχίζει να εγκαταλείπεται η άποψη ότι η ρητή και γραμμική μελέτη της δομής της γλώσσας μπορεί να βελτιώσει τον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών και υιοθετείται η επονομαζόμενη «επικοινωνιακή» προσέγγιση που δίνει έμφαση στην κατάκτηση της γλώσσας ως δεξιότητας. Παρόλα αυτά η επικοινωνιακή προσέγγιση δεν υλοποιήθηκε στα εγχειρίδια του 1981 – 82, αλλά έμεινε σε επίπεδο διακηρύξεων.)

## Η γλωσσική διδασκαλία σήμερα.

( Σύμφωνα και με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Δημοτικό, γενικός σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι « η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία τους» (και Παπαρίζος, 1989: 9-13). Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως «μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης ανθρώπων, ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας».)

### α) Γενικός σκοπός γλωσσικού μαθήματος.

Στο πλαίσιο του γενικού σκοπού του γλωσσικού μαθήματος εντάσσεται η συνειδητοποίηση από μέρους του μαθητή της ικανότητάς του να επηρεάζει με τα λόγια του την εξωγλωσσική πραγματικότητα ανάλογα με την καταλληλότητα των μέσων που χρησιμοποιεί, καθώς και η δυνατότητά του να κατανοεί ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με

το οποίο έρχεται σε επαφή. Στο πρόγραμμα λαμβάνεται υπόψη η συγχρονική και διαχρονική διάσταση της Ελληνικής γλώσσας με στόχο τη γνώση της γλωσσικής παράδοσης και της θέσης της γλώσσας στον πολιτισμό, εφόσον μάλιστα η τελευταία θεωρείται στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και διάυλος επικοινωνίας με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ: 14 - 39).

### **β) Ειδικοί σκοποί γλωσσικού μαθήματος.**

Στους ειδικούς σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος ανήκει η απόκτηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, που επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση των μηνυμάτων, η ικανότητα χρήσης διαφόρων ειδών λόγου προσαρμοσμένων στους σκοπούς και τους δέκτες, η αναγνώριση και ερμηνεία των μηνυμάτων ανάλογα με τις γλωσσικές επιλογές του πομπού (εκφραστικά μέσα, μορφή και οργάνωση περιεχομένου). Τέλος, ειδικά για τους αλλοδαπούς μαθητές, σημειώνεται ότι στόχος του διδακτικού αντικειμένου της νεοελληνικής γλώσσας είναι η «αβίαστη εσωτερίκευση των δομών της Ελληνικής και βίωση μέσω αυτής του ελληνικού πολιτισμού και υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντί του» (ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ: 14 - 39).

### **γ) Η αναγκαιότητα του «κειμενικού πλουραλισμού» στο γλωσσικό μάθημα.**

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της κριτικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας έμφαση πρέπει να δίνεται στην κατάκτηση της δεξιότητας αναγνώρισης των μηνυμάτων των ποικίλων γλωσσικών πράξεων. Οι διάφορες γλωσσικές πράξεις πραγματώνονται μέσα από ένα ευρύτατο φάσμα κειμενικών τύπων, γεγονός που με τη σειρά του καθιστά επιτακτική την ανάγκη επεξεργασίας διάφορων ειδών λόγου στο σχολείο, τέτοιων που να καλύπτουν κατά το δυνατό τη γλωσσική ποικιλία και τα διάφορα επίπεδα λόγου, από την απλή οδηγία χρήσης ως το λογοτέχνημα. Έτσι τα παιδιά, ερχόμενα σε επαφή με τα χαρακτηριστικά διαφόρων κειμενικών ειδών που χρησιμοποιούνται με διαφορετικές επικοινωνιακές προθέσεις, διδάσκονται «να κάνουν πιο αποτελεσματικά τις δουλειές τους, να εκτελούν αποτελεσματικά γλωσσικές πράξεις, πείθοντας τους γλωσσικούς δέκτες τους να σκέφτονται και άρα να ενεργούν διαφορετικά από πριν» (ΑΠΣ: 12).

Η οργάνωση του υλικού του γλωσσικού μαθήματος, όπως πρέπει να υφίσταται στα νέα σχολικά εγχειρίδια σύμφωνα με τις αρχές των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, επιτρέπει τη γνωριμία με διάφορα είδη λόγου. Κάθε είδος λόγου, όμως, χρειάζεται ειδική διδασκαλία, ανάλογα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τους εξωκειμενικούς περιορισμούς του. Στα κειμενικά χαρακτηριστικά ανήκει η τυπική οργάνωση κάθε κειμενικού είδους, οι φράσεις, οι συντακτικές δομές και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται συνήθως. Από τους πιο καθοριστικούς εξωκειμενικούς περιορισμούς είναι ο στόχος του κειμένου, οι συνθήκες της ανάγνωσης ή ακρόασης, οι γνώσεις του αναγνώστη/ ακροατή για το θέμα. Περαιτέρω, κάθε επιμέρους είδος λόγου (αφήγηση, περιγραφή, προτροπή, παράκληση) διακρίνεται από ορισμένες κανονικότητες, χωρίς τη μελέτη των οποίων δεν μπορεί να διδαχθεί συστηματικά η κατανόηση και η παραγωγή των κειμένων. Για παράδειγμα, κάθε αφήγηση μπορεί να δηλώνεται μέσω ορισμένων λέξεων ή φράσεων από έναν ή περισσότερους αφηγητές και από μία ή περισσότερες οπτικές γωνίες (ΔΕΠΠΣ: 31).

#### **δ) Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος.**

Κάτι που αξίζει να επισημανθεί ειδικά για τη λογοτεχνία είναι ότι επιχειρείται πλέον σκόπιμα η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ΔΕΠΠΣ: 44), καθώς πιστεύεται ότι πέρα από την αισθητική καλλιέργεια του ατόμου συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό του απέναντι σε προβλήματα της ζωής και ποικίλα άλλα θέματα. Τα επιχειρήματα για την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό δε εντοπίζονται σε γλωσσικό επίπεδο, αλλά σε επίπεδο περιεχομένου και, παρότι η γνώση εκφράζεται με τη γλώσσα, είναι σαφές ότι δεν προκύπτει από συντακτικά ορθούς συνδυασμούς γλωσσικών στοιχείων (Γκότοβος, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko1st>, 1999).

Τα πάγια νομιμοποιητικά πλαίσια για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών υπήρξαν σε όλες τις εποχές δύο : α) η λογοτεχνία ως εργαλείο συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και β) η λογοτεχνία ως διαβατήριο για την ένταξη στην ομάδα των «πεπαιδευμένων» (Γκότοβος, <http://www.komvos.edu.gr/periodiko1st>, 1999). Η επιλογή των

λογοτεχνικών κειμένων για τα νέα σχολικά βιβλία, φαίνεται να εμπίπτει στην πρώτη κατηγορία, αφού αυτά έχουν επιλεγεί με κοινό παρονομαστή έννοιες και αξίες, όπως το εθνικό αυτοσυναισθημα, η οικογένεια, η γλώσσα, η ορθοδοξία, η ετερότητα, η παγκοσμιότητα και η διάρκεια του ελληνισμού και οι σημερινές του δυνατότητες. Τα κείμενα προέρχονται από την αρχαία ελληνική μυθολογία, τα ομηρικά έπη, άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, δημοτικά τραγούδια, από κείμενα Ελλήνων της διασποράς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών. Περισσότερο, όμως, προβάλλεται η νεότερη και σύγχρονη ελληνική δημιουργία (ΑΠΣ.)

Τι συνεπάγονται όλα αυτά, όμως, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος; Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σε ορισμένες λογοτεχνικές παραμέτρους.

## Λογοτεχνία.

### Λογοτεχνία: μια ερμηνεία του κόσμου.

Τα λογοτεχνικά κείμενα, καλλιτεχνικές συνθέσεις ιδιαίτερων γλωσσικών επιλογών με αισθητικούς κατεξοχήν στόχους, δεν μένουν ανεπηρέαστα από τα αποτυπώματα που αφήνει ο δημιουργός τους. Στοιχεία της ταυτότητάς του και του συστήματος αξιών του εγκιβωτίζονται στις διάφορες οπτικές και ερμηνείες του κόσμου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 177). Ανεξάρτητα από την τεχνοτροπία που ακολουθεί ο / η δημιουργός και όσο εικονική κι αν είναι η λογοτεχνική πραγματικότητα, όποια κι αν είναι η λογοτεχνική σύμβαση, το λογοτεχνικό κείμενο δεν εκφράζει μόνο συναισθηματικές καταστάσεις και εμπειρίες του συγγραφέα, αλλά και ιδέες (αξίες, παραδοχές, αυτονόητα, «αλήθειες»). Συχνά, πολλές από αυτές τις ιδέες αφορούν κοινωνικά φαινόμενα, ψυχολογικές καταστάσεις, ανθρώπινες σχέσεις. Πολύ συχνά επίσης, ορισμένες από τις ιδέες αυτές δε διαφέρουν από «αλήθειες» που βλέπει κανείς σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα εκτός λογοτεχνικών συμβάσεων. Από αυτή την άποψη η λογοτεχνία, κατά τον Bernstein, συνιστά μία αντίληψη περί των πραγμάτων διατυπωμένη σε έναν «επεξεργασμένο» κώδικα, ενισχυμένο με το αισθητικό στοιχείο (Γκότοβος,

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko1st>, 1999). Ωστόσο, αυτή η αντίληψη περί των πραγμάτων είναι μόνο μία ή, αν είναι περισσότερες, πως ενσωματώνονται στο λογοτεχνικό λόγο;

### **Πολυγλωσσισμός της Λογοτεχνικής γλώσσας και Πολυφωνία.**

Όπως οποιαδήποτε εθνική γλώσσα διαστρωματώνεται και πολυγλωσσοποιείται από την κοινωνική ζωή και το ιστορικό γίνεσθαι που δημιουργούν στο εσωτερικό της πλήθος συγκεκριμένων κόσμων, λογοτεχνικών, ιδεολογικών και κοινωνικών προοπτικών ( Μπαχτίν, 1980: 146), κάνοντας ποικίλα συστατικά της γλώσσας να αποκτούν διαφορετική σημασία και αξιολογικές συνδηλώσεις, έτσι και η λογοτεχνική γλώσσα διαστρωματώνεται και πολυγλωσσοποιείται. Αυτή η τοποθέτηση σχετικά με τη λογοτεχνία ξεκινά από τη θεωρία του γλωσσολόγου Μπαχτίν για τη διαλογικότητα της γλώσσας.

#### **α) Η γλωσσική θεωρία του Μπαχτίν.**

Σύμφωνα με τον Μπαχτίν, η γλώσσα είναι ένα οικοσύστημα που, παρόλη τη φαινομενική, επιφανειακή ομοιομορφία του, στο εσωτερικό του περιλαμβάνει διαφορετικά στοιχεία, συνδυάζει διάφορα επίπεδα και στρώματα (Τζιόβας, 1993). Η λέξη είναι ένας κοινός χώρος για τον πομπό και το δέκτη, για τον «ομιλητή» και τον «ακροατή», το εκφώνημα, ωστόσο, που συνιστά τη συντακτική μονάδα της επικοινωνίας, έχει δύο πλευρές : η μία προέρχεται από τη γλώσσα και μπορεί να επαναλαμβάνεται συνεχώς, ενώ η άλλη προέρχεται από τα συμφραζόμενα της εκφώνησης και είναι μοναδική. «Το εκφώνημα εντέλει το σημείο όπου συμφύρονται ζωή και λόγος αντιπροσωπεύοντας ταυτόχρονα ό,τι όντως λέγεται και ό,τι υπονοείται αλλά δε λέγεται» (Τζιόβας,1993:120). Η κατανόηση ενός εκφωνήματος προϋποθέτει αφενός την ένταξή του στα συμφραζόμενα, αφετέρου την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ πομπού, δέκτη και αντικειμένου αναφοράς. «Επικοινωνία και εκφώνημα προϋποθέτουν επαφή, συμφραζόμενα και την παρουσία ενός άλλου προσώπου, εν ολίγοις δηλαδή διάλογο μέσα σε ένα κοινωνικό περίγυρο. Και έτσι φτάνουμε στην καρδιά της

γλωσσικής θεωρία του Μπαχτίν: την αρχή της διαλογικότητας» (Τζιόβας, 1993).

Η γλώσσα, όμως, σε κάθε δεδομένη στιγμή της ιστορικής της ύπαρξης διαφοροποιείται τελείως: είναι η ενσαρκωμένη συνύπαρξη των κοινωνικο – ιδεολογικών αντιφάσεων στο παρόν και το παρελθόν, ανάμεσα σε διάφορες εποχές του παρελθόντος, διάφορες κοινωνικο - ιδεολογικές ομάδες του παρόντος, ανάμεσα σε ρεύματα, σχολές, κύκλους, κλπ. Οι «διάλεκτοι» αυτές του πολυγλωσσισμού διασταυρώνονται μεταξύ τους κατά ποικίλους τρόπους διαμορφώνοντας καινούριες «λαλίες», κοινωνικά τυπικές (Μπαχτίν, 1980). Όλες αυτές οι γλώσσες του πολυγλωσσισμού μπορούν να βρουν τη θέση τους στο λογοτεχνικό επίπεδο, καθώς συνιστούν ξεχωριστές και ιδιαίτερες θεάσεις του κόσμου, με τις δικές του ερμηνείες, αξιολογικές κρίσεις και ιδεολογικές τοποθετήσεις (Αλεξίου, 2002). Αποτέλεσμα αυτής της διαστρωμάτωσης είναι η γλώσσα να μη διατηρεί πλέον μορφές και λέξεις ουδέτερες, αλλά να είναι «διάσπαρτη, υποκινούμενη από προθέσεις, τονισμένη από άκρη σε άκρη» (Μπαχτίν, 1980).

### **β) Ο ρόλος των γλωσσικών διαλέκτων στη Λογοτεχνία.**

Όπως εισηγείται ο Μπαχτίν, οι διάλεκτοι όταν εισέρχονται στη λογοτεχνία και μετέχουν στη γλώσσα της, χάνουν την ιδιότητάς τους ως κλειστών κοινωνικο – γλωσσικών συστημάτων, παραμορφώνονται και παύουν να είναι αυτό που ήταν ως διάλεκτοι. Από την άλλη, όμως, διατηρώντας τη διαλεκτολογική τους ελαστικότητα παραμορφώνουν τη λογοτεχνική γλώσσα στην οποία εισέδυσαν, με αποτέλεσμα η ενότητα της λογοτεχνικής γλώσσας να είναι μία πολύ ιδιότυπη ενότητα «γλωσσών» που ήρθαν σε επαφή και αναγνώρισαν η μία την άλλη.

Όταν ο λογοτέχνης δεν αποκαθαίρει το λόγο του από τον ιδιότυπο «διαλεκτικό» λόγο των ηρώων του «δε σκοτώνει τα έμβρυα του κοινωνικού πολυγλωσσισμού, δεν αποδιώχνει τα γλωσσολογικά σχήματα και τα εν δυνάμει πρόσωπα αφηγητών που διαφαίνονται πίσω από τις λέξεις και τις μορφές της γλώσσας του (Μπαχτίν, 1980). Υπό την έννοια αυτή ο λογοτέχνης αποστασιοποιείται από τη γλώσσα του αφήνοντάς την κατά το ήμισυ ξένη και επιτρέποντας να ακουστεί ο «άλλος» λόγος, καταφέρνοντας ωστόσο, και με τους δύο τρόπους να υπηρετήσει τις προθέσεις του. Η πολυφωνικότητα και ο

πολυγλωσσισμός συνθέτουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των λογοτεχνημάτων που, κάτω από τη φαινομενική αρμονία και ομοιογένεια της γλωσσικής μορφής, κρύβουν πολλές διαφορετικές «φωνές» που περιμένουν να ανακαλυφθούν.

## Πολυφωνία.

### α) Πολυφωνικά κείμενα.

Γενικεύοντας τώρα και περνώντας από το χώρο τη γλωσσολογίας και της λογοτεχνίας σε αυτόν την κοινωνιογλωσσολογίας και της ανθρωπολογίας της γλώσσας, ως πολυφωνικά χαρακτηρίζονται τα τμήματα του λόγου όπου, εκτός από τη φωνή του ομιλητή / γράφοντος «ακούγονται» συγχρόνως και άλλες φωνές τις οποίες επέλεξε να χρησιμοποιήσει ο ομιλητής / γράφων για διάφορους λόγους (Κουτσουσίμου – Τσίνογλου, 2000). Οι άλλες αυτές φωνές, δηλαδή τα τμήματα λόγου που αποκόπτονται από την αρχική τους εκφορά για να ενταχθούν σε μία άλλη, κουβαλούν μαζί τους στοιχεία από την ιστορία και την ιδεολογία των παλαιότερων εκφορών τους, που δε συμπίπτουν πάντα με την προσανατολισμό της νέας εκφοράς. Για το λόγο αυτό, ο ομιλητής/ γράφων που τις εντάσσει στο λόγο του, συχνά, ενώ τις χρησιμοποιεί, τις αποστασιοποιεί από «το σημασιοδοτικό πυρήνα του έργου του, από το κέντρο των προσωπικών του προθέσεων» (Μπαχτίν, 1980) ή δηλώνει με ποικίλες στρατηγικές τη στάση του προς αυτές (Τσιτσιπής, 1995).

### β) Ανίχνευση των όρων της πολυφωνικότητας.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της πολυφωνικότητας πρέπει να διευκρινιστεί ότι ο όρος ομιλητής χρησιμοποιείται αντί του όρου υποκείμενο εκφοράς που παραπέμπει σ' αυτόν που έχει ευθύνη για μία διατύπωση. Αυτός μπορεί συγχρόνως να είναι ομιλητής ή συντάκτης ενός κειμένου ή όχι και δεν πρέπει να συγχέεται με το υποκείμενο του ρήματος με το οποίο μπορεί να ταυτίζεται ή και όχι.

Η προσέγγιση της πολυφωνικότητας γίνεται κυρίως μέσα από την εξέταση φαινομένων που σχετίζονται με το μεταφερόμενο (ευθύ ή πλάγιο) λόγο, όπως είναι τα διάφορα ρήματα εισαγωγής, λεκτικά στοιχεία που



δηλώνουν τη στάση αυτού που μεταφέρει το λόγο ή τυπογραφικά στοιχεία. (Κουτσουσίμου –Τσίνογλου, 2000). Στο σημείο, βέβαια, αυτό δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι η «πολυφωνία» δεν επιτυγχάνεται ή επιδιώκεται αποκλειστικά σε επίπεδο λόγου, αλλά μπορεί εξίσου καλά να επιτευχθεί και με το συνδυασμό άλλων μέσων, ένα από τα οποία – ίσως το πιο αποτελεσματικό – είναι ο συνδυασμός κειμένου (λόγου) και εικόνας, οπότε και οδηγούμαστε πάλι στην έννοια της πολυτροπικότητας.

## **Σκοπός μελέτης – ερευνητικά ερωτήματα.**

### **Προβληματισμοί σχετικά με τη φύση του υπό έρευνα υλικού.**

Το πλαίσιο των υπό εξέταση θεμάτων θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερος ευρύ, αν λάβουμε υπόψη τις τεράστιες προεκτάσεις που μπορούν να έχουν η ανάλυση του λόγου, της εικόνας και ακόμη περισσότερο ένας συνδυασμός των δύο σημειωτικών τρόπων.

Η ιδιότυπη «γοητεία» του γλωσσικού μαθήματος συνίσταται ακριβώς στο ότι δεχόμαστε πως η γλώσσα δεν μπορεί να είναι ποτέ «αθώα», πολύ περισσότερο από τη στιγμή που η επιλογή του κάθε κειμένου, όπως ξεκάθαρα δηλώνεται στις οδηγίες σύνθεσης των σχολικών εγχειριδίων, στοχεύει στην καλλιέργεια και υιοθέτηση από την πλευρά των μαθητών συγκεκριμένων στάσεων και αξιών. Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη όταν αναλογιστούμε το ρόλο που μπορεί να παίξει στο γλωσσικό μάθημα η λογοτεχνία δίνοντας διέξοδο σε ποικίλες φωνές και δημιουργώντας ενδεχομένως σύγχυση για το ποια από αυτές τελικά προβάλλεται και κυριαρχεί.

Αντίστοιχα, τα ιδεολογικά μηνύματα του οπτικού κειμένου μπορούν να δρουν συμπληρωματικά ή αυτόνομα σε σχέση με τα γλωσσικά κείμενα και να επηρεάζουν ανάλογα τους αποδέκτες, προκαλώντας και αυτά προβληματισμό αναφορικά με το ποιο είναι το σημειωτικό μέσο που επικρατεί και ποια είναι η προβαλλόμενη θέση στις περιπτώσεις που λόγος και εικόνα λειτουργούν αυτόνομα.

## Ανακεφαλαίωση θεωρητικών παραδοχών έρευνας.

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη ότι :

1. Η γλώσσα είναι φαινόμενο κοινωνικό με κύριο χαρακτηριστικό την πολικότητα, την ύπαρξη και αλληλεπίδραση πομπού και δέκτη
  2. Κάθε γλωσσικό μήνυμα κινείται σε δύο επίπεδα:δήλωσης – κυριολεκτικό και παραδήλωσης – συμβολικό
  3. Η μορφή και το περιεχόμενο της γλώσσας αλληλοκαθορίζονται => η γλωσσική μορφή αλλάζει ανάλογα με το μήνυμα και με βάση τη γλωσσική μορφή μπορούμε να οδηγηθούμε στο μήνυμα
  4. Η γνώση των εξωγλωσσικών κοινωνικών παραγόντων είναι απαραίτητη στην κατάκτηση του γλωσσικού νοήματος
  5. Η γλώσσα μεταφέρει μηνύματα η αποκωδικοποίηση των οποίων ξεκινά από την ίδια τη γλώσσα και καθίσταται πλήρως εφικτή με την ένταξη και ερμηνεία των κειμένων στο κοινωνικό τους πλαίσιο
  6. Ο Γραμματισμός στην εκπαίδευση είναι εξαιρετικά ιδεολογικοποιημένος : στο σχολείο χρησιμοποιούνται ποικίλες πρακτικές σύμφωνα με ορισμένη ιδεολογική βάση
  7. Η οπτική επικοινωνία είναι προϊόν κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, παραγόμενη και χρησιμοποιούμενη από παράγοντες που εντοπίζονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές δομές εξουσίας
  8. Το οπτικό κείμενο είναι ένα πλήρως ανεπτυγμένο μέσο επικοινωνίας με τους κανόνες του και τη γραμματική του
  9. Η εικονογράφηση λειτουργεί συμπληρωματικά ή ανταγωνιστικά σε σχέση με το γλωσσικό κείμενο και μπορεί να έχει ποικίλες συναισθηματικές επιδράσεις στους αποδέκτες,
- και θέλοντας να προσεγγίσουμε διερευνητικά με βάση τα παραπάνω το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας, καλούμαστε να απαντήσουμε σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, κινούμενοι στο πλαίσιο τριών παραμέτρων, δηλαδή της ιδέας της πατρίδας, της θρησκείας και της κοινωνίας (οικογένεια, δύο φύλα, άτομα με ιδιαιτερότητες).

## Ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία θα κινηθεί το ερευνητικό μας ενδιαφέρον είναι τα ακόλουθα:

1 ) Ποιος είναι ο χαρακτήρας της εθνικής, θρησκευτικής και κοινωνικής ιδεολογίας από τον οποίο εμφορούνται τα νέα εγχειρίδια «Τα απίθανα μολύβια» για την Γ΄ Δημοτικού που εισάγει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Παλαιότερες ιδεολογικές τοποθετήσεις για τη σύνδεση του εθνικού – θρησκευτικού – κοινωνικού στοιχείου (πατρίδα – θρησκεία – οικογένεια ) υφίστανται στα νέα βιβλία και αν όχι ποιο «δόγμα» τείνει να τις υποκαταστήσει;

2 ) Υπάρχει ισόρροπη ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας με τις νέες τάσεις της Ευρωπαϊκής αφομοίωσης και της Διεθνοποίησης; Ποια τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη που καλλιεργείται; Η ισορροπία αυτή, αν υπάρχει, επεκτείνεται και στους χώρους της αναγνώρισης της θρησκευτικής ετερότητας και της κοινωνικής εξίσωσης ;

3 ) Αναγνωρίζουν τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια νέες κοινωνικές δομές ή ισορροπίες που υπαγορεύονται στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμού; Υπάρχουν αναφορές και αν ναι σε τι βαθμό για αλλοεθνείς, αλλόθρησκους, αλλόγλωσσους, για το φαινόμενο της μετανάστευσης, για σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα (μονογονεϊκή οικογένεια, διαζευγμένοι γονείς); Ποια εικόνα των δύο φύλλων προβάλλεται; Πως αντιμετωπίζονται άτομα με ιδιαιτερότητες; Δίνεται έμφαση και σε τι βαθμό στην ανάπτυξη σεβασμού και στην εγκαθίδρυση των αρχών που απορρέουν από τη χάρτα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων; (καταπολέμηση ξενοφοβίας –ρατσισμού, περιθωριοποίησης);

4 ) Η ιδεολογία που διαπνέει τα γραπτά κείμενα είναι σύμφωνη με τα ιδεολογικά μηνύματα των συνοδευτικών εικόνων; Δίνονται πρόσθετα ή αντικρουόμενα στοιχεία στην εικονογράφηση ; Όταν υπάρχει ιδεολογική διάσταση μεταξύ κειμένου και εικόνας, σε ποια στοιχεία της εικονογράφησης δίνεται έμφαση, σε αυτά που συμφωνούν με το κείμενο ή στα πρόσθετα συμπληρωματικά / αντικρουόμενα χαρακτηριστικά ;

### Λειτουργικός ορισμός ερευνητικών μεταβλητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπάρξει και ένας λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών που θα διερευνηθούν. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να ανιχνευτεί η ιδέα της πατρίδας : αναφορές σε εθνικές επετείους, σε ιστορικά πρόσωπα, σε ιστορικά γεγονότα, στο ιδανικό / έννοια της πατρίδας, σε εθνικά σύμβολα, σε οποιαδήποτε περίοδο της ελληνικής ιστορίας, σε θρησκεία ή θρησκευτικές γιορτές συνδεδεμένες με την έννοια του πατρίδας και του έθνους, στην ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη και αναφορές σε άλλους λαούς (εθνικούς «άλλους»).

Όσον αφορά τη θρησκεία, εξετάζονται στην κατηγορία πατρίδα μόνο οι θρησκευτικές αντιλήψεις που συνδέονται με την έννοια της πατρίδας, ενώ η θρησκεία ως ανθρώπινο δικαίωμα θα εξεταστεί χωριστά στην παράμετρο θρησκεία, στην οποία εντάσσονται ονομαστικές αναφορές σε θρησκευτικές έννοιες ή πρόσωπα, σε σύμβολα και αντικείμενα θρησκευτικής πίστης και λατρείας, σε θρησκευτικές γιορτές, στην έκφραση συναισθημάτων και ιδεών για τη θρησκεία, στη θρησκευτική πίστη και τις θρησκευτικές συνήθειες, σε μεταθανάτιες θρησκευτικές αντιλήψεις και σε αναφορές σε άλλα θρησκευόμενα.

Μία χωριστή κατηγορία θα αποτελέσει η ιδέα της κοινωνίας στην οποία υπάγονται αναφορές δύο τύπων : α) στη δομή και τη φύση της οικογένειας, σε ρόλους και πρότυπα συμπεριφοράς των δύο φύλων (τύπος οικογένειας : παραδοσιακή, μονογονεϊκή, χωρισμένοι γονείς // σεξιστικό παιχνίδι των δύο φύλων, επαγγελματική υπόσταση, άνδρες ή γυναίκες σε παραδοσιακά γυναικείους και αντρικούς ρόλους αντίστοιχα), β) στη λειτουργία της κοινωνίας και τα πρότυπα συμπεριφοράς που προβάλλονται για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι σε άτομα με κάθε είδους ιδιαιτερότητες : ΑΜΕΑ, άτομα με διαφορετική εθνική καταγωγή, θρησκευτική πίστη και γλώσσα.

## Ερευνητική μέθοδος.

### Α) Διερεύνηση εργασιών με συναφές ερευνητικό αντικείμενο.

Για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας κρίθηκε σκόπιμη η διερεύνηση άλλων εργασιών με αντικείμενο έρευνας σχολικά βιβλία, με στόχο αφενός να διαπιστωθεί το ακριβές αντικείμενο μελέτης και το θεματικό εύρος που καλυπτόταν, αφετέρου η μέθοδος που προτιμήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στις εργασίες, λοιπόν, αυτές ( πρβ. σημείωση στο τέλος της σελίδας) διερευνούνταν η εθνική ταυτότητα – ετερότητα, η θρησκευτική ταυτότητα, η παιδική ηλικία, ο ρόλος της γυναίκας –στερεότυπα των δύο φύλων. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, η μέθοδος που κρίθηκε πιο πρόσφορη από τους ερευνητές ήταν η Ανάλυση Περιεχομένου (ΑΠ) και μάλιστα στην ποσοτική της μορφή. Επειδή δηλαδή, το εξεταζόμενο υλικό ήταν αρκετά εκτενές (π.χ. βιβλία όλων των τάξεων του Δημοτικού) και η προς διερεύνηση έννοια μία ή το πολύ δύο, η Ποσοτική ΑΠ προσφερόταν γιατί εξασφάλιζε ποσοτικοποίηση των πολυάριθμων δεδομένων και κατηγοριοποίηση των εννοιών. Η Ποσοτική ΑΠ, ωστόσο, προσφέρεται και στο δικό μας ερευνητικό πλαίσιο;

[Σημείωση: Μ. Γεωργίου- Νίλσεν (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του δημοτικού*. Αθήνα: Κέδρος, Ν.Χ. Αχλής (1983) *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Δ. Μακρυνιώτη (1986) *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834 -1919*. Αθήνα: Δωδώνη, Ευαγ. Κανταρτζή (1992) *Η εικόνα της γυναίκας στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού: διαχρονική έρευνα από το 1954 μέχρι σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Μ.Γ. Δημάση (1996). *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Ξωχέλης et al. (2000) *Η εικόνα του «άλλου» / γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών. Πρακτικά διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη, 16 – 18 Οκτωβρίου 1998*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος, Η. Μήλλας (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, Ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.]

### Β) Προβληματισμοί σχετικά με την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου.

Ενώ, λοιπόν, η Ποσοτική ΑΠ εμφανίζεται σε παλαιότερες εργασίες ως η «δημοφιλέστερη» μέθοδος στην ερευνητική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων, προβληματισμούς προκαλεί αφενός η σκληρή κριτική που ασκήθηκε στη μέθοδο για επιφανειακή αντιμετώπιση των δεδομένων (εξαιτίας της απλής καταμέτρησης λέξεων ή αναφορών και του σχολιασμού της ποσοστιαίας υπεροχής μιας διερευνούμενης έννοιας σε σύγκριση με άλλες), αφετέρου η κατεξοχήν αξιοποίηση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) στην

ανίχνευση της ιδεολογίας, δηλαδή στον τομέα ακριβώς που εντοπίζεται η καρδιά της έρευνάς μας. Για να γίνουν, συνεπώς, πλήρως αντιληπτοί οι λόγοι για τους όποιους επιλέχθηκε ένας συνδυασμός των δύο μεθόδων για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να γίνει μια διεξοδική αναφορά στα σημαντικότερα σημεία των δύο αυτών ερευνητικών μεθόδων.

## **Γ) Ερευνητικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων.**

### **1) Ανάλυση Περιεχομένου.**

#### **α) Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου.**

Η ΑΠ περνώντας κατά την εξέλιξή της από διάφορα στάδια (προδρομική φάση με διαφορετικές προσεγγίσεις ερμηνευτικών κειμένων, φάση επικοινωνιακής θεωρητικής θεμελίωσης με ανάπτυξη ποσοτικών τεχνικών, φάση διεπιστημονικής διερεύνησης και διαφοροποίησης σε τομείς όπως η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ιστορία, κλπ)(Mayring, 2000) κατέληξε στη φάση της ποιοτικής κριτικής, ως απάντηση στις ενστάσεις και τη σκληρή κριτική που ασκήθηκαν εναντίον της Ποσοτικής ΑΠ κατά τον 20<sup>ο</sup> αι.

Η κλασική ΑΠ ήταν, λοιπόν, μέθοδος ποσοτική με βασικό της εργαλείο το σύστημα κατηγοριών και απλούστερο σύστημα αξιολόγησης την καταμέτρηση αναφορών ανά κατηγορία, καθώς βασιζόταν στη σχέση μεταξύ συχνότητας αναφορών και περιεχομένου. Έτσι, η σκληρή κριτική που της ασκήθηκε οφειλόταν (όπως προαναφέρθηκε), κατά τους επικριτές, στην επιφανειακή αντιμετώπιση των δεδομένων που στηριζόταν, όπως αναφέρθηκε, απλώς στην καταμέτρηση λέξεων ή αναφορών και στο σχολιασμό της ποσοστιαίας υπεροχής μιας διερευνούμενης έννοιας σε σύγκριση με άλλες.

#### **Χαρακτηριστικά των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων.**

Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι, γενικά, συνεπάγονται έμφαση σε ποιότητες και διαδικασίες νοημάτων που δεν μπορούν να εξεταστούν ή να μετρηθούν πειραματικά, δηλαδή με όρους ποσότητας, έντασης ή συχνότητας. Οι μέθοδοι αυτές αναδύονται από φαινομενολογικά και ερμηνευτικά

παραδείγματα όπου δεν υφίσταται σαφής αντικειμενικότητα ή αλήθεια και συχνά χρησιμοποιούνται όταν ένα ερευνητικό πεδίο δεν έχει γίνει καλά κατανοητό ή είναι άγνωστο και στόχος είναι η ανάπτυξη υποθέσεων και θεωριών. Επιπλέον, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, στοχεύοντας στο να δημιουργήσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν φαινόμενα.

## **β) Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ).**

### **i) Η ανάπτυξη της Ποιοτικής ΑΠ.**

Η κριτική στην ποσοτική ΑΠ, που δεν ήταν εντελώς αβάσιμη, οδήγησε στην ανάπτυξη μιας άλλης ερευνητικής μεθόδου που, διατηρώντας τα θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας, έδωσε μεγαλύτερη βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού. Πρόκειται για την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ) (Kohlbacher, 2006). Η ΠΑΠ, με εισηγητή τον Philipp Mayring, αποτελείται από ένα σύνολο τεχνικών για συστηματική ανάλυση των κειμένων, με βασικό χαρακτηριστικό τη διατήρηση των πλεονεκτημάτων της ποσοτικής ανάλυσης και την περαιτέρω ποιοτική – ερμηνευτική αξιοποίησή τους (Mayring, 2000).

### **ii) Πώς δημιουργήθηκε η ΠΑΠ.**

Ο Ph. Mayring οδηγήθηκε στο μεθοδολογικό παράδειγμα της ΠΑΠ αφορμώμενος αφενός από τη διαπίστωση ότι από τα βιβλία μεθοδολογίας των κοινωνικών επιστημών απουσίαζε ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού βάσει σαφών ερμηνευτικών κανόνων και, αφετέρου, από την άποψη ότι οι εν χρήσει μέθοδοι ήταν ελλιπείς: η ερμηνευτική ασαφής και ασυστηματοποίητη, η γλωσσολογική ανάλυση κειμένου μονομερής και η ανάλυση περιεχομένου μόνον ποσοτική.

### **iii) Ορισμός και ερευνητικά στάδια της ΠΑΠ.**

Όπως ορίζει ο ίδιος ο Ph. Mayring τη μέθοδό του, πρόκειται για «μία εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα

επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (Kohlbacher, 2006). Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας περνά από τα ακόλουθα στάδια : 1) καθορισμός του υπό έρευνα υλικού 2) ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό 3) τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού 4) κατεύθυνση της ανάλυσης 5) ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου 6) καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα 7) σύστημα κατηγοριών και αποδελτίωση 8) ανάλυση βάσει συστήματος κατηγοριών (συγκεφαλαίωση, εξήγηση, δόμηση) 9) επανεξέταση συστήματος κατηγοριών και 10) ερμηνεία δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων (Μπονίδης, 2004: 100).

Με άλλα λόγια, στην ΠΑΠ ξεκινώντας από το ίδιο το υλικό, για το οποίο αρχικά συλλέγονται όλες τις διαθέσιμες πληροφορίες, δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών, που προέρχονται από το κείμενο και στη συνέχεια αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, είναι αρκετό για την ανίχνευση των ιδεολογικών μηνυμάτων ενός κειμένου; Σίγουρα στόχος της ΠΑΠ είναι και το λανθάνον περιεχόμενο, αλλά πρέπει να ερμηνευτούν μόνο όσα λέγονται ή μήπως και όσα δεν λέγονται και αποσιωπούνται;

## **2 )Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ).**

### **i) Τί είναι η ΚΑΛ.**

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται κατεξοχήν για την ανίχνευση της ιδεολογίας, δηλαδή όχι μόνο αυτών που λέγονται σε ένα κείμενο αλλά και αυτών που έχουν ήδη ειπωθεί αλλού και θεωρούνται δεδομένα (Fairclough, 1995), είναι, όπως ήδη τονίστηκε, η Κριτική Ανάλυση Λόγου. Η ΚΑΛ είναι ένα σύγχρονο ρεύμα της κοινωνιογλωσσολογίας, που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία τριάντα χρόνια. Βασική της θέση είναι ότι η γλώσσα δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνία, αλλά ότι αυτές οι δύο βρίσκονται σε μία συνεχή διαλεκτική σχέση, δηλαδή *δεν υπάρχει χρήση της γλώσσας που δεν εμπεριέχεται στην κοινωνία, όπως και δεν υπάρχουν σχέσεις μεταξύ γλώσσας και κοινωνίας που δεν συνειδητοποιούνται μέσω λεκτικής αλληλεπίδρασης* (Stubbs, 1983: 8).



## ii) Στόχοι της ΚΑΛ.

Η ΚΑΛ είναι μία προσέγγιση της Ανάλυσης Λόγου που εξετάζει τη γλώσσα ως ένα τύπο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1989: 20) και προσπαθεί να ξεδιπλώσει τα ιδεολογικά στηρίγματα της ομιλίας τα οποία έχουν γίνει τόσο φυσικά με το πέρασμα του χρόνου, ώστε αρχίζουν να θεωρούνται κοινά, αποδεκτά και φυσικά χαρακτηριστικά της ομιλίας μας (Τεο, 2000: 11). Ουσιαστικά στόχος της ΚΑΛ είναι η «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών με την υιοθέτηση κριτικών στόχων και αυτό που κάνει είναι να αναλύει τη γλωσσική επικοινωνία με στόχο να ανακαλύψει τις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που οικοδομούνται σ' αυτήν, δηλαδή εξετάζει πως ο λόγος ως διαλεκτική γλώσσας – κοινωνίας, συμβάλλει στη διαιώνιση και στην αλλαγή της κοινωνίας (Fairclough, 1995). Παράλληλα, η ΚΑΛ εξετάζει τις ιδεολογίες που αναπτύσσονται μέσα από τη χρήση της γλώσσας, την πραγματικότητα που δημιουργείται και διαιωνίζεται μέσα από τη συγκεκριμένη γλωσσική χρήση.

Επιπλέον, η ΚΑΛ επιδιώκει να ενοποιήσει και να καθορίσει τη σχέση ανάμεσα σε τρία επίπεδα ανάλυσης: α) το κείμενο αυτό καθ' αυτό, β) τις πρακτικές επικοινωνίας, δηλαδή τις διαδικασίες που προκύπτουν κατά την παραγωγή, την ομιλία, την ανάγνωση και την ακοή και γ) το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που στηρίζεται στο κείμενο και στις επικοινωνιακές πρακτικές (Fairclough, 2000).

## iii) Τρόπος διεξαγωγής της ΚΑΛ.

Σε ό,τι αφορά τη μέθοδο, η ΚΑΛ μπορεί να περιγραφεί γενικότερα ως «υπεργλωσσική» ή «μεταγλωσσική», αφού οι ερευνητές που τη χρησιμοποιούν ασχολούνται με το μεγαλύτερο μέρος των συμφραζομένων του λόγου ή τη σημασία που κρύβεται πίσω από τη γραμματική και συντακτική δομή. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ακόμη και τη διερεύνηση του πολιτικού ή και του οικονομικού πλαισίου της γλωσσικής χρήσης και της γλωσσικής παραγωγής (Wikipedia, 2006).

## iv) Η θέαση της γλώσσας στο πλαίσιο της ΚΑΛ.

Η γλώσσα στο πλαίσιο της ΚΑΛ αντιμετωπίζεται σαν κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978) που στοχεύει στην καταγραφή σχέσεων

μεταξύ γλώσσας - κειμένων και κοινωνικών σχέσεων και δομών. Ορίζεται ως η ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών – πολιτισμικών συμφραζομένων (Fairclough, 1995) και της μελέτης της οργάνωσης της γλώσσας πάνω και πέρα από την πρόταση (Stubbs, 1983). Βασική αρχή της ΚΑΛ είναι ότι η ανάλυση των κειμένων δεν πρέπει να απομονώνεται από την ανάλυση των πρακτικών των οργανισμών ή των πρακτικών λόγων που ανήκουν. Μία τέτοια ανάλυση απαιτεί προσοχή στη μορφή και την οργάνωση του κειμένου σε όλα τα επίπεδα: φωνολογικό, γραμματικό, λεξιλογικό και σε υψηλότερα επίπεδα κειμενικής οργάνωσης (δομή, επιχειρηματολογία, κλπ). *Κι αυτό γιατί κοινωνικά και πολιτιστικά φαινόμενα ανιχνεύονται στις κειμενικές δομές, έτσι που γίνονται δείκτες της κοινωνικής – πολιτισμικής διαδικασίας, σχέσης και αλλαγής* (Fairclough, 1995: 4).

Το γεγονός ότι η ΚΑΛ ορίζεται ως η ανάλυση της γλώσσας πέρα από την πρόταση, συνιστά την ουσιαστική διαφορά της από άλλους τρόπους ανάλυσης που χρησιμοποιεί π.χ. η γλωσσολογία, καθώς, ενώ οι γλωσσολόγοι ασχολούνται κυρίως με τη μελέτη μικρότερων μερών της γλώσσας, όπως τα φωνήματα, τα μορφήματα, οι λέξεις και η σύνταξη τους, η Ανάλυση Λόγου μελετά μέρη της γλώσσας, όπως αυτά ρέουν μαζί (Tannen, 2006).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Kress, η ΚΑΛ αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα τύπο κοινωνικής πρακτικής ανάμεσα σε πολλούς, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για αναπαράσταση και σημασιοδότηση (συμπεριλαμβανομένων και οπτικών εικόνων, μουσικής, χειρονομιών, κλπ) (Kress, 1990). Αφού τα κείμενα παράγονται από «κοινωνικά τοποθετημένους γράφοντες και ομιλητές», οι σχέσεις των συμμετεχόντων στην παραγωγή κειμένων δεν είναι πάντα ίσες, καθώς μπορούν να κυμαίνονται από την απόλυτη αλληλεγγύη ως την απόλυτη ανισότητα. Τα μηνύματα βγαίνουν μέσα από την επικοινωνία ανάμεσα σε πομπούς και δέκτες και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά παράγονται ως αποτέλεσμα κοινωνικών διαδικασιών, που ποτέ δεν είναι αυθαίρετες. Στις περισσότερες επικοινωνίες οι χρήστες της γλώσσας φέρνουν μαζί τους διαφορετικές στάσεις απέναντι στη γλώσσα, που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική τους θέση (Dellinger, 1995).

### **ν) Η αντιμετώπιση των «κειμένων» εντός της ΚΑΛ.**

Ένα κείμενο είναι η καταγραφή ενός γεγονότος όπου υπήρξε επικοινωνία και περιλαμβάνει την παρουσίαση δεδομένων και «πιστεύω» (συχνά ιδεολογικών), τη δόμηση ταυτοτήτων των συμμετεχόντων στη συζήτηση, καθώς και στρατηγικές πλαισίωσης του μηνύματος. Η πρακτική λόγου αναφέρεται σε κανόνες, νόρμες και νοητικά μοντέλα της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένους ρόλους ή σχέσεις, που παράγουν, αποδέχονται και μεταφράζουν το μήνυμα. Είναι οι γραπτοί και άγραφοι κανόνες που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν να σκέφτονται, να πράττουν και να μιλούν σε όλες τις κοινωνικές θέσεις τις οποίες κατέχουν στη ζωή τους (Alverman et al. 1997). Ο Gee ξεκαθαρίζει ότι οι επικοινωνιακές πρακτικές περιλαμβάνουν τρόπους ύπαρξης στον κόσμο που σηματοδοτούν συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες κοινωνικές ταυτότητες (Gee, 1990).

Τέλος, το κοινωνικό πλαίσιο περιλαμβάνει σαφή περιβάλλοντα όπου υπάρχει λόγος (αγορά, σχολική τάξη, παιδότοπος, εκκλησία, συνεδριάσεις), το καθένα μαζί με ένα σύνολο συμβάσεων που καθορίζουν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Με άλλα λόγια, το κείμενα δεν είναι απλά λέξεις σε χαρτί, αλλά συγκεκριμένες τοποθετήσεις (ιδεολογικές) εντός κοινωνικών πλαισίων (Huckin, 2006).

### **Δ) Καθορισμός και επιλογή της ερευνητική μεθόδου.**

Επανερχόμενοι στο αρχικό δίλημμα ως προς την επιλογή της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας θα πρέπει να σταθμίσουμε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και της ΠΑΠ και της ΚΑΛ.

### **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΠΑΠ.**

Συγκεκριμένα, η ΠΑΠ παρέχει στον ερευνητή ένα συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, με σαφή βήματα και το πλεονέκτημα της δυνατότητας ποσοτικοποίησης των ευρημάτων. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα «φιλική» στο χρήστη, καθώς η κατηγοριοποίηση είναι μία διαδικασία που εφαρμόζεται σε καθημερινή βάση από όλους τους ανθρώπους και κινείται πολύ κοντά σε αυτό

που ονομάζουμε «κοινή αίσθηση». Από την άλλη, όμως, η ΠΑΠ περιγράφει το φανερό περιεχόμενο, ενώ αδυνατεί να προσδιορίσει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα κατασκευάζει, μεταμορφώνει και αναπαράγει την εμπειρία μέσω των λειτουργιών της εξουσίας και της γνώσης και συνεπώς τα ευρήματά της εντάσσονται σε περιγραφικό περισσότερο πλαίσιο, χωρίς αφορμή για ερμηνευτική κριτική, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο ή η πολυπλοκότητα του υλικού να παραμένει κρυφή (Wilbraham, 1995).

### **Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ΚΑΛ.**

Η ΚΑΛ από τη δική της πλευρά, ξεκινώντας από την ίδια τη γλώσσα, προχωρεί στην εις βάθος μελέτη του υλικού, χωρίς να περιορίζεται σε αυτό που λέγεται ή είναι φανερό. Αντίθετα επιδιώκει να ανακαλύψει και το λανθάνον περιεχόμενο ή αυτό που εννοείται χωρίς να αναφέρεται ρητά, ενώ επιπλέον επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη σύνδεση του λόγου με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, που είναι ίσως και το σημαντικότερο στοιχείο της. Το βασικό της μειονέκτημα, όμως, είναι ότι δεν παρέχει ένα σαφές και ξεκάθαρο μεθοδολογικό εργαλείο, αλλά αφήνει τεράστια περιθώρια κινήσεων που μπορούν να εκτρέψουν από την πορεία του έναν μη έμπειρο ερευνητή.

### **Καθορισμός ερευνητικής μεθόδου: συνδυασμός ΠΑΠ και ΚΑΛ.**

Οι δύο αυτές ερευνητικές μέθοδοι, ωστόσο, έχουν ένα κοινό πλεονέκτημα. Είναι μέθοδοι ευέλικτες που μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά - συμπληρωματικά σε άλλα είδη ανάλυσης. Η χρήση της ΠΑΠ μπορεί να είναι λειτουργική υπό την έννοια του ότι δε βάζει τελεία ή δεν βάζει την τελευταία λέξη. Αντίθετα, οδηγεί σε συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα εξασφαλίζοντας ένα στατικό, εξαντλητικό περιγραφικό φάσμα θεμάτων που διευκολύνει εις βάθος αναλύσεις συγκεκριμένων κειμένων. Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί ένα υλικό που μπορεί να εξυπηρετεί την κριτική ή την ενίσχυση της ιδεολογίας σε κοινωνικό και υποκειμενικό επίπεδο. Μάλιστα, η ΚΑΛ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τα είδη της ΠΑΠ (Wilbraham, 1995). Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο σημαντικότερος εισηγητής της ΚΑΛ, Fairclough, «η ΚΑΛ δεν μπορεί από μόνη της να κρίνει την αλήθεια μιας πρότασης, αλλά είναι απλώς μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ευρύτερα κριτικά πρότζεκτ» (Fairclough, 1995: 18). Αυτό που χρειάζεται στην ΠΑΠ είναι

μία οξεία, κριτική επιχειρηματολογία και η σύνδεση των ευρημάτων με το κοινωνικό πλαίσιο που τα παρήγαγε. Η ΠΑΠ μπορεί να ενισχυθεί με κριτική σύγκριση από την ΚΑΛ (Wilbraham, 1995).

Έχοντας ως δεδομένη την ιδιαιτερότητα του προς εξέταση υλικού [μικρού σχετικά σε έκταση και εκπαιδευτικής φύσης με αυθεντικά, αλλά και λογοτεχνικά κείμενα], καθώς και το είδος των ερευνητικών μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και στην ανίχνευση της ιδεολογίας των κειμένων, κρίναμε προσφορότερη μία ερευνητική μέθοδο που συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της ΠΑΠ και της ΚΑΛ, καθώς η πρώτη είναι σε θέση να εξασφαλίσει ένα σαφές ερευνητικό εργαλείο με σαφή βήματα και η δεύτερη την εις βάθος ανάλυση, που είναι απαραίτητη για την ανίχνευση των ιδεολογικών μηνυμάτων. Ξεκινώντας, δηλαδή από την ανάλυση της ίδιας της γλώσσας και διαμορφώνοντας ένα σύστημα θεματικών κατηγοριών που προκύπτει από το περιεχόμενο των κειμένων, προχωρούμε στην ανίχνευση της λανθάνουσας ιδεολογίας και στη σύνδεση των ιδεολογικών μηνυμάτων με τους κοινωνικούς παράγοντες που τα διαμόρφωσαν.

### **Η ερευνητική μέθοδος της ανάλυση της εικονογράφησης.**

Αντίστοιχα, για την ανάλυση της εικονογράφησης θα ακολουθηθεί μία ανάλογη με τα γραπτά κείμενα ερευνητική μέθοδος που θα αποτελεί σύνθεση στοιχείων της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της κριτικής ανάλυσης της εικόνας (Μπονίδης, 2004: 169). Στόχος είναι να περιγραφεί το σύνολο της εικονογράφησης του υπό έρευνα υλικού με περιεχόμενο σχετικό με τη θεματική της έρευνας, σύμφωνα με τις αρχές της «γραμματικής του οπτικού κειμένου» των Kress και Van Leeuwen όπως παρουσιάστηκαν νωρίτερα, και να καταταγεί βάσει ενός επαγωγικού συστήματος κατηγοριών. Παράλληλα, θα εξεταστούν παράμετροι όπως η κατεύθυνση της προσοχής των αποδεκτών στο κείμενο εν γένει ή σε συγκεκριμένα σημεία του κειμένου (και ποια), η ύπαρξη ή απουσία στοιχείων του κειμένου στην εικονογράφηση, η αυτονομία της εικόνας ή η αντίθεσή της σε σχέση με τη λεκτική πληροφορία, η ενσωμάτωση πρόσθετων πληροφοριών στην εικονογράφηση που δεν συναντώνται στο κείμενο.

## Διεξαγωγή έρευνας .

### Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού.

Για την εξέταση των ιδεολογικών μηνυμάτων στο λόγο και την εικόνα επιλέχθηκαν τα καινούργια σχολικά εγχειρίδια, «Τα απίθανα μολύβια» (τόμοι α', β', γ'), για τη Γ' τάξη Δημοτικού, που θα εισαχθούν στην ελληνική εκπαίδευση για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής γλώσσας κατά το σχολικό έτος 2006 -2007.

Η προτίμηση των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας αντί άλλων σχολικών εγχειριδίων για την ανίχνευση των ιδεολογικών μηνυμάτων προέκυψε εξαιτίας του χαρακτηρισμού του γλωσσικού μαθήματος ως «φρονηματιστικού». Η Διεθνής έρευνα σχολικών βιβλίων έδειξε ότι είναι δυνατό μέσα από τα περιεχόμενα μάθησης του γλωσσικού μαθήματος να καλλιεργούνται στους μαθητές στάσεις, στερεότυπα καθώς και προκαταλήψεις και εικόνες τόσο για τον «εαυτό» όσο και για τον «άλλο» (Μπονιδής, 2004).

Η γλώσσα, όντας ένα από τα κατεξοχήν μαθήματα του σχολικού προγράμματος που προωθούν την πολιτισμική ομοιογένεια του εθνικού σώματος, μπορεί να βοηθήσει στην σκιαγράφηση των αναπαραστάσεων του εθνικού και θρησκευτικού μας «εαυτού» όπως αυτές συγκροτούνται σε αντιδιαστολή με τις αναπαραστάσεις των εθνικών και θρησκευτικών «άλλων». (Φραγκουδάκη, 1997). Επιπλέον, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το μάθημα αυτό καλύπτει στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μεγαλύτερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας.

Η επιλογή των βιβλίων της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας προέκυψε όχι από την άποψη ότι τα σχολικά βιβλία των προηγούμενων βαθμίδων δεν εμπίπτουν – θεωρητικά τουλάχιστον – στο ευρύτερο πλαίσιο της νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, αλλά από το γεγονός ότι στην Γ' τάξη Δημοτικού έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό πλέον βαθμό η κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα, έτσι ώστε τα ίδια τα παιδιά να αρχίσουν να δίνουν περισσότερη έμφαση στο «τι τους λέει» το κείμενο και όχι «τι λέει».

Το υλικό, λοιπόν, που ερευνήθηκε είναι το ακόλουθο :

Ιντζίδης Ευ., Παπαδόπουλος Αθ., Σιούτης Αρ., Τικτοπούλου Αικ. Δήμος Χρ. (εικονογράφηση) (2006), Τα απίθανα μολύβια, Γλώσσα Γ΄ Δημοτικού, Τεύχος πρώτο, δεύτερο και τρίτο. Αθήνα : ΟΕΔΒ.

### **Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό.**

Οι συνθήκες - κριτήρια που επέδρασαν στη διαμόρφωση του υλικού αναφέρθηκαν εκτεταμένα στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας (πρβ. σσ. 26 – 28). Στο σημείο αυτό θα επαναλάβουμε απλώς ότι σύμφωνα με τη φιλοσοφία των νέων σχολικών βιβλίων στόχος είναι η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, η παράλληλη καλλιέργεια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, η διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τα δύο φύλα, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες (ΑΜΕΑ), για ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, καθώς και η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών, η διαμόρφωση προσωπικοτήτων υπεύθυνων, δημοκρατικών και ελεύθερων, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

### **Τυπικά χαρακτηριστικά των βιβλίων.**

Τα βιβλία που ερευνώνται περιλαμβάνουν κείμενα λογοτεχνικά, πεζά (με μορφή αποσπασμάτων κυρίως) και ποιητικά, Ελλήνων και ξένων συγγραφέων, αυθεντικές μαρτυρίες προσώπων διαφόρων ηλικιών, ποικίλων εποχών και τόπων, καθώς και πηγές που προέρχονται από τη συγγραφική ομάδα, εφημερίδες ή το Διαδίκτυο. Τα κείμενα συνοδεύονται από ασκήσεις γλωσσικού τύπου και από εικονογράφηση.

Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν μας απασχολούν στην προκειμένη ερευνητική προσπάθεια από αισθητική ή κάθε άλλου είδους λογοτεχνική προσέγγιση, αλλά εξετάζονται ως μέρος του γλωσσικού μαθήματος, η επιλογή των οποίων, καθώς και το περιεχόμενό τους ενέχουν ιδεολογικά μηνύματα που πρέπει να εντοπιστούν ή να ανιχνευτούν. Παράλληλα, οι γλωσσικές ασκήσεις δεν ελέγχονται ως προς την παιδαγωγική τους καταλληλότητα ή διδακτική / μαθησιακή τους αποτελεσματικότητα, αλλά μόνο

από άποψη μηνυμάτων και στο βαθμό που συνδέονται με τις παραμέτρους που εξετάζουμε, δηλαδή την κοινωνία, την πατρίδα και τη θρησκεία.

### **Κατεύθυνση της ανάλυσης.**

Κατά την ανάλυση των σχολικών βιβλίων «Τα απίθανα μολύβια» ως κατευθύνσεις ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν και η ομάδα αποδοχής. Ως πομπός εκλαμβάνονται οι συντάκτες των βιβλίων εφόσον αυτοί ανθολόγησαν ή συνέγραψαν τα κείμενα στα ερευνώμενα βιβλία, βάσει ενδοϋποκειμενικών και εξω-υποκειμενικών κριτηρίων και ως κοινωνικό πλαίσιο το σύγχρονο κοινωνικό – οικονομικό – πολιτιστικό περιβάλλον της Ελλάδας, αφού τα κείμενα αυτά ξεκομμένα από το πραγματικό τους περιβάλλον και λειτουργώντας στο σύγχρονο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, αποκτούν διαφορετική σημειολογία και παράγουν διαφορετικά σημαινόμενα μέσα σε έναν ιδεολογικό σχηματισμό.

### **Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης των κειμένων.**

Ως μονάδα καταγραφής ορίζεται το «θέμα», η έκταση του οποίου μπορεί να κυμαίνεται από μία λέξη έως και αρκετές περιόδους. Αυτή η διακύμανση οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις για την ανάλυση και ένταξη ενός «λόγου» σε μία θεματική κατηγορία χρειάζεται μεγαλύτερο μέρος κειμένου, ώστε να γίνει εμφανές το ιδεολογικό του μήνυμα. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις ένα ίδιο θέμα μπορεί να εντάσσεται σε διαφορετικές κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει μόνο στο βαθμό που κάθε φορά σχολιάζεται διαφορετικό μέρος ή διαφορετική πτυχή του θέματος και για λόγους κατανόησης του κειμένου δεν το κατακερματίζουμε (ώστε σε κάθε κατηγορία να εντάσσουμε ένα μικρό μέρος λόγου χωρίς νόημα).



Η διαμόρφωση των κατηγοριών προκύπτει από το ίδιο το ερευνώμενο υλικό και έχει ως εξής :

## **1. Κοινωνία**

### **1A. Οικογένεια**

*α. Είδος - χαρακτήρας οικογένειας* : εξετάζεται αν γίνεται αναφορά σε παραδοσιακή, τυπική οικογένεια με την ύπαρξη και των δύο γονέων ή σε μονογονεϊκή οικογένεια.

*β. Ρόλος μητέρας* : ερευνάται τι είδους δράση αναλαμβάνει η μητέρα ως προς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και όχι ως γυναίκα. Ενδιαφέρει μόνο ο μητρικός ρόλος εντός της οικογένειας και καταγράφονται τα χωρία όπου αυτός ο διακριτός ρόλος γίνεται εμφανής.

*γ. Ρόλος πατέρα* : ερευνάται η δράση του πατέρα και οι υποχρεώσεις που αναλαμβάνει ως προς τα μέλη της οικογένειάς του.

*δ. Ρόλος παιδιών* : ερευνάται η θέση των παιδιών μέσα στην οικογένεια, δηλαδή ποια στάση τηρούν προς τους γονείς, αν συμμορφώνονται ή όχι με τις γονεϊκές υποδείξεις, τι τους εξασφαλίζουν οι γονείς

*ε. Διατήρηση δεσμών με παππούδες* : ερευνάται αν οι οικογένειες, γονείς και παιδιά διατηρούν σχέσεις με τους παππούδες και τι είδους σχέσεις είναι αυτές.

### **1B . Δύο φύλα**

#### **1B1 Ισότητα δύο φύλων.**

*α.* Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους

*β.* Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους

*γ.* Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων.

*δ.* Ισότιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους.

#### **1B2 Σεξισμός .**

Στην κατηγορία αυτή εξετάζονται χωρία στα οποία παρουσιάζονται διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, κοινωνική ανισότητα που ανάγεται στο φύλο, στερεότυποι ρόλοι του φύλου και δήλωση μόνο του αρσενικού γένους.

*α.* Ο άνδρας σε παραδοσιακούς / στερεότυπους ρόλους

*β.* Η γυναίκα σε παραδοσιακούς/ στερεότυπους ρόλους

*γ.* Σεξιστικό παιχνίδι / δράση των παιδιών.

**δ. Σεξιστική χρήση της γλώσσας / γλωσσικός «σεξισμός»**

Ο όρος «γλωσσικός σεξισμός» περιγράφει τη χρήση της γλώσσας με τρόπο που φαίνεται να δικαιώνει και να νομιμοποιεί την εξουσία των αντρών εις βάρος των γυναικών. Η γλώσσα είναι σεξιστική όταν αγνοεί τις γυναίκες και τις επιδόσεις τους, όταν περιγράφει τις γυναίκες σε σχέση και υπό την κυριαρχία των αντρών (Μπουρντιέ, 1996).

**1B3. Εκφορά λόγου γυναικών και ανδρών.**

α. Εκφορά λόγου γυναικών.

β. Εκφορά λόγου ανδρών

**1B4 Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών και ανδρών.**

α. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών .

β. Χαρακτήρας ανδρών.

Στην κατηγορία αυτή μελετώνται χωρία που προσδίδουν ιδιότητες, στοιχεία ψυχοσύνθεσης ή πτυχές προσωπικότητας που αποδίδονται στο ένα ή το άλλο φύλο.

**1B5 . Γυναίκες και άντρες συγγραφείς .**

**1Γ. Άτομα με ιδιαιτερότητες .**

1Γ1. ΑΜΕΑ ( Άτομα με Ειδικές Ανάγκες).

1Γ2 . Ετερότητα : προσπάθεια ανίχνευση κειμένων που αναφέρονται στη γνωριμία με το «διαφορετικό», οτιδήποτε δηλαδή ξεφεύγει από τη «νόρμα» των κοινωνικά αποδεκτών προτύπων.

**2. Πατρίδα .**

**2.A Ο Εθνικός «εαυτός»**

α. Εθνικά σύμβολα .

β. Εθνικές επέτειοι και πατριωτικές εκδηλώσεις

γ. Παρουσίαση ιστορικών γεγονότων

δ. ταυτότητα των Ελλήνων

ε. Αρχαία Ελλάδα

στ. Κυπριακό ζήτημα

**2B. Οι Εθνικοί «άλλοι».**

### 3 . Θρησκεία

#### 3Α. Χριστιανική θρησκεία.

- α. Χριστιανικές γιορτές.
- β. Έθιμα και στοιχεία Χριστιανικής θρησκείας
- γ. Εκδηλώσεις χριστιανικής πίστης
- δ. Ονομαστικές αναφορές

#### 3Β . Αρχαία θρησκεία

**3Γ. Αναφορά σε άλλες θρησκείες :** σε οποιοδήποτε στοιχείο που εμπεριέχεται στην ιδέα της θρησκείας.

Τέλος, η αναφορά / παραπομπή στα ερευνώμενα χωρία θα γίνεται με τη χρήση αλφαριθμητικού προτύπου το οποίο θα περιλαμβάνει το τεύχος (αποδιδόμενο με κεφαλαίο γράμμα) και τον αριθμό της σελίδας στην οποία αυτά απαντώνται. Στο τέλος κάθε ενότητας θα γίνονται τα πλέον απαραίτητα σχόλια, ενώ η συνολική θεώρηση των ερευνητικών ευρημάτων και τα γενικά συμπεράσματα θα αποτελέσουν χωριστό κεφάλαιο.

## 1 Κοινωνία.

### 1Α Οικογένεια.

#### 1Αα) Είδος – χαρακτήρας οικογένειας.

Σε ό,τι αφορά τη δομή της οικογένειας, έτσι όπως παρουσιάζεται στα σχολικά βιβλία, η οικογένεια χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη και των δύο **γονέων** («*Τ' αγοράζανε τα παιδιά τα βιβλία, αλλά εμένα δε μου παίρναν οι γονείς μου*», **A16**, « - Τι είναι αυτό; Τη ρώτησε **σαν πήγε κοντά της** (η μητέρα της).- *Θάλασσα, δεν τη βλέπεις; Έγινε λίγο σκούρα, γι' αυτό δεν την γνώρισες. Τι να γίνει! Χύθηκε μέσα πετρέλαιο. Πολύ πετρέλαιο, από ένα καράβι που ναυάγησε. Γι' αυτό έχει τέτοιο χρώμα, Τα ψάρια πέθαναν όλα, δεν έμεινε τίποτα ζωντανό. Είναι μια νεκρή θάλασσα , **έτσι την είπε ο μπαμπάς** », **A72**, « *Η μαμά έκλεγε, ο μπαμπάς ήταν καταστεναχωρημένος κι εμείς οι τρεις αδερφές καθόμασταν χωρίς μιλιά*», **A79**, « - *Θέλω να κάνω μία μεγάλη γιορτή για τα γενέθλιά μου, Κάντε μου το χατίρι. Μία φορά γίνεσαι εννιά χρονών! Θα καλέσουμε κι ενισχύσεις, τη γιαγιά Μερόπη. Δε θα μου αρνηθεί. Είμαι η αδυναμία της! - Οι γονείς της κοιτάχτηκαν στα μάτια με νόημα και ζέσπασαν σε γέλια*», **B34/35**, « *Το Σάββατο ήμουν με πυρετό στο κρεβάτι [... ] Σήμερα ούτε πονοκέφαλος, ούτε πυρετός. Η μαμά ανακουφίστηκε. Ο πατέρας έγραψε σημείωμα για να καθίσω μέσα στα διαλείμματα αύριο* », **B46**), που συχνά μάλιστα φροντίζουν να*

διατηρούν δεσμούς με τους παππούδες («Και άλλες φορές ο Θανάσης πηγαίνει με τη μαμά και τον μπαμπά του επίσκεψη στη γιαγιά του», A28). Οι οικογένειες είναι τυπικές, παραδοσιακές και η ύπαρξη και των δύο μελών είναι εμφανής ακόμη και όταν δεν υπάρχουν παιδιά («Το σπίτι στον Άγιο Δημήτριο θεωρήθηκε μικρό για την εξαμελή μας οικογένεια [...]. Στο μεγαλύτερο από τα τρία σπίτια έμεναν οι ιδιοκτήτες. Ο κύριος Σταμάτης με τη γυναίκα του, την κυρία Ειρήνη, και το γιο τους, τον Παρασκευά. [...] Στο τρίτο, το μικρότερο σπίτι, έμενε ο κυρ Φάνης, ο κουρέας, με τη γυναίκα του, την κυρία Οδύσσεια», A40).

Εκτός, όμως, από την παραδοσιακή διγονεϊκή οικογένεια υπάρχουν και αναφορές που αφορούν σε μονογονεϊκές οικογένειες. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται είτε σε συμβολικό, μεταφορικό επίπεδο - ενδεχομένως για να είναι πιο ανώδυνο για παιδιά που βιώνουν μια τέτοια κατάσταση - είτε σε κυριολεκτικό επίπεδο με δικαιολόγηση της απουσίας του πατέρα εξαιτίας ειδικών περιστάσεων: ο πατέρας ή πολεμά ή έχει χαθεί στον πόλεμο («Φύγαμε με τη μητέρα μου νύχτα από το χωριό, γιατί η ζωή μας κινδύνευε. Μένουμε μαζί με άλλους πρόσφυγες σε ένα παλιό σπίτι», Γ55). Στην πρώτη από τις δύο περιπτώσεις είναι βασικό πως δεν πρόκειται για ανθρώπινη οικογένεια, αλλά για οικογένεια ζώων. Παρουσιάζεται, λοιπόν, η οικογένεια ενός γάτου, οικογένεια μη τυπική, με ύπαρξη μόνο της μητέρας. («Γάτος από σπίτι ζητά νέα οικογένεια. Είμαι ένας κατοικίδιος γάτος έξι μηνών . Η μαμά μου με φωνάζει «Μιάαρ», αλλά η ταυτότητα στο λαιμό μου γράφει «Μάρκος». Έχω τρεις αδερφούλες και ζω προς το παρόν σε ένα μικρό σπίτι με κήπο. Η μαμά λέει ότι ανήκουμε στην ίδια οικογένεια με άλλες μεγάλες γάτες, όπως οι τίγρεις, τα λιοντάρια και οι λεοπαρδάλεις, αλλά εγώ δεν την πολυπιστεύω. [...] Μεγάλωσα όμως και είναι πια καιρός να αποχωριστώ τους δικούς μου. Ποιος από σας θα ήθελε για παρέα ένα χαριτωμένο γάτο με καλούς τρόπους;», A50). Ο πατέρας απουσιάζει. Αυτό συνδέεται πιθανότατα με το γεγονός ότι στις περιπτώσεις των διαζευγμένων ζευγαριών η μητέρα είναι αυτή που κρατάει τα παιδιά. Ακόμη πάντως κι αν το θέμα της απουσίας του πατέρα διαφύγει της προσοχής των παιδιών, ενδιαφέρον είναι ότι εμφανίζεται κατευθυνόμενα μέσα από την πρώτη συνοδευτική ερώτηση του κειμένου: «Ο Μάρκος συστήνει την οικογένειά του. Τι γνωρίζεις γι' αυτή; ».

Από τις εννιά, λοιπόν, αναφορές που γίνονται σε οικογένειες, στις 7 (ποσοστό 78%), υπάρχουν και οι δύο γονείς. Από τις δύο που είναι μονογονεϊκές, ή μία δεν είναι ανθρώπινη οικογένεια, ενώ στη δεύτερη

περίπτωση η απουσία του πατέρα δικαιολογείται λόγω της διεξαγωγής του πολέμου και εκλαμβάνεται ως απουσία προσωρινή και αναπόφευκτη.

### 1Αβ) Ρόλος μητέρας.

Η μητέρα, όπως σκιαγραφείται μέσα από τα διάφορα κείμενα, δε φαίνεται να ξεφεύγει από την παραδοσιακή θέση – ρόλο της μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας. Η μητέρα είναι αυτή που έχει την ευθύνη για τη μελέτη και τις σχολικές δραστηριότητες και γενικότερα τον έλεγχο των παιδιών στο σπίτι. («*Δε μου βγαίνει από το μυαλό αυτό που έπαθα σήμερα! Αφού παιδεύτηκα να λύσω τα προβλήματα της Αριθμητικής, ετοιμάστηκα για να βγω να παίξω. Τότε ήρθε η μητέρα μου και μου είπε να τα ξαναγράψω, γιατί δεν έβγαιναν τα γράμματα! Μα είναι δυνατόν; Βγήκα από τα ρούχα μου. Αριθμητική έγγραφα, όχι Αντιγραφή! Έχω άδικο;*», **A31**, «*-Μας μένει μόνο μία εβδομάδα!, λέει στη μητέρα της που ετοιμάζει για βραδινό μια λαχανόσουπα. - Μα πόσους θέλεις να καλέσεις; [...] Τέλειωνε με τα μαθήματά σου*», **B34**). Επιβλέπει τις ασχολίες τους, ανακαλύπτει τις «ατέλειες», γκρινιάζει και επιβάλλει τις ανάλογες κυρώσεις. Επεμβαίνει θέτοντας ερωτήματα και κάνοντας προτάσεις. Υπάρχει ουσιαστική ενασχόληση και ενδιαφέρον για τη βελτίωση των επιδόσεων, ακόμη και σε δραστηριότητες που γίνονται για ευχαρίστηση. («*Τι είναι αυτό; τη ρώτησε σαν πήγε κοντά της. - Θάλασσα δεν την βλέπεις; Έγινε λίγο σκούρα, γι' αυτό δεν την γνώρισες. Τι να γίνει! Χύθηκε μέσα πετρέλαιο. Πολύ πετρέλαιο, από ένα καράβι που ναυάγησε. Γι' αυτό έχει τέτοιο χρώμα, Τα ψάρια πέθαναν όλα, δεν έμεινε τίποτα ζωντανό. Είναι μια νεκρή θάλασσα, έτσι την είπε ο μπαμπάς. - Κι αυτό το κόκκινο τι είναι; Ξαναρώτησε η μαμά της. - Βαρκούλα. - Δεν ξεχωρίζει και τόσο. Γιατί δεν βάζεις κι έναν άνθρωπο μέσα; Τι ζωγράφος θα γίνεις; - Άνθρωπος μέσα σ' αυτή τη βάρκα, τι να κάνει; Ούτε να ψαρέψει μπορεί ούτε να κολυπήσει σε τέτοια νερά. - Να πάει περίπατο. - Δεν του κάνει όρεξη σου λέω. Δεν θέλει να κάνει βόλτα στη νεκρή θάλασσα, είπε θυμωμένη η Καιτούλα. - Τότε να πάρει τη βάρκα του και να πάει σ' άλλη θάλασσα, καθαρότερη. - Εύκολο σου φαίνεται να φύγει; Εδώ έχει τους δικούς του, το σπίτι του και τη δουλειά του. Τον αγαπάει τον τόπο του, καταλαβαίνεις; Πώς να τ' αφήσει όλα αυτά; Κάθεται μόνος του στην παραλία και κλαίει. - Πού είναι; Εγώ δεν τον βλέπω πουθενά, είπε η μαμά της. - Να τος, της απάντησε, και στο λεπτό τον ζωγράφισε. Κάθεται μαζεμένος και δεν φαίνεται καλά. Θυμάται τη θάλασσα όπως ήταν πριν και λυπάται που τη βλέπει τώρα έτσι.*», **A72 /73**).

Η μητέρα, επίσης, αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών σε περίπτωση ασθένειας. («*Δε λέω, το να αρρωσταίνεις έχει και τα καλά του. Πάνε κι*

έρχονται στο κρεβάτι σου. Να τα διπλά μαξιλάρια. Να και οι πορτοκαλάδες. [...] Σήμερα ούτε πονοκέφαλος, ούτε πυρετός. Η μαμά ανακουφίστηκε», **B46**, « Η μητέρα μου έκανε μια ευχή για μένα και για την άλλη κοπέλα , την Κίγιο, όταν μας έβαλαν μαζί σ' αυτόν τον θάλαμο του νοσοκομείου», **Γ56**). Εκδηλώνει έντονη ανησυχία ( όπως φαίνεται από τη χρήση του ρήματος «ανακουφίστηκε», σαν αποτέλεσμα της αίσιας έκβασης της ασθένειας), σηκώνει όλο το βάρος των περιποιώσεων, δε λείπει λεπτό από το προσκεφάλι τους. Είναι ακόμη αυτή που ενδιαφέρεται για την επιστροφή των παιδιών στο σπίτι (« Μας φωνάζει η μαμά! Ερχόμαστε», **B20**), καθώς και για τις παρέες και τις συναναστροφές τους, εκδηλώνοντας ακόμη και επιθετικότητα προκειμένου να τα προστατεύσει από οτιδήποτε απειλητικό (« - Γι' αυτό σας λέω να την αφήσουμε να μείνει μαζί μας. Δεν πρόκειται να μας κάνει κανένα κακό. - Τι λες; έκανε θυμωμένα μια άλλη μαργαρίτα. Κι αν δίπλα σ' αυτή την παπαρούνα ξεφουτρώσει κι άλλη και κάνουν παπαρουνάκια, τότε θα γεμίσει το λιβάδι μας με παπαρουνοπαιδάκια. Δε θέλω τα μαργαριτάκια μου να παίζουν μαζί τους», **B 49**).

Στις μητρικές αρμοδιότητες υπάγεται και η συνετή διαχείριση των του οίκου με οικονομία (« Σκέψου ότι ένα μολύβι το έκοβε η μάνα μου στα τρία, για να πάρουμε οι τρεις αδερφές από ένα κομματάκι», **A16**), καθώς και η ανάληψη της ευθύνης του σπιτιού όταν ο πατέρας απουσιάζει (« Ένα παιδί θυμάται πώς αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το χωριό του, στις 20 Ιουλίου 1974, την ημέρα της τουρκικής εισβολής στην Κύπρο. [...] Πριν κλειδώσει η μητέρα έτρεξα να ρίξω μια ματιά στο σπίτι», **Γ58**). Επιπλέον, όταν ο σύζυγος απουσιάζει ή αποσιωπάται η ύπαρξή του, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ρόλο ενεργητικό που εκπλήσσουν. Νοιάζεται για το μέλλον των παιδιών και αποφασίζει γι' αυτά, φέροντας το πλήρες βάρος της ευθύνης τους (« Η μάνα μού ετοίμασε το μογολάκι μου και μ' έστειλε στην Πόλη, σ' ένα ράφτη σπουδαίο και τρανό. - Να πας να μάθεις την τέχνη, να γίνει ραφτόπουλο, να βγάζεις το ψωμί σου. Έτσι μου είπε. Πήγα, λοιπόν, κι εγώ στην Πόλη», **Γ8**). Και τα παιδιά υπακούουν στη μητρική συμβουλή.

Μια τελευταία αναφορά γίνεται στη μητέρα ως το πρόσωπο που τηρεί ρόλο συμβιβαστικό, κατασταλτικό και συμφιλίωτικό (« Δες τα παιδιά καθώς τις ζωγραφίζουν μ' ένα χοντρό καταγάλαζο κραγιόνι. Η γη κι η θάλασσα μητέρα ενώνουν τους ανθρώπους», **A56**). Όλοι οι άνθρωποι, σαν να μην έχουν τίποτα να χωρίσουν, παρουσιάζονται μονιασμένοι μεταξύ τους, όπως τα παιδιά την ώρα που ζωγραφίζουν. Κι όλα αυτά συμβαίνουν χάρη στη γη και τη θάλασσα, που χαρακτηρίζονται ως μητέρες. Η μητέρα συμφιλιώνει και μονιάζει τα παιδιά της,

που δεν έχουν τίποτα να χωρίσουν, και κατά παρόμοιο τρόπο η γη και η θάλασσα, σαν μανάδες, ενώνουν τους ανθρώπους.

Συγκεντρωτικά, συνεπώς, από τις 11 αναφορές στο ρόλο της μητέρας, οι 8 ( ποσοστό 73%) αφορούν ενασχόληση με τα του οίκου και συγκεκριμένα με τον έλεγχο, τις υποχρεώσεις και τις συναναστροφές των παιδιών. Αναλαμβάνει πρωτοβουλία όταν απουσιάζει ο πατέρας, είτε λόγω πολέμου (Γ' σελ. 58), είτε για λόγους που δεν αναφέρονται (Γ' σελ. 8). Εν συντομία, ο ρόλος της μητέρας που προβάλλεται, όπως άλλωστε προαναφέρθηκε, είναι ο καθαρά «παραδοσιακός».

### 1Αγ) Ρόλος πατέρα.

Ο πατρικός ρόλος δε φαίνεται να ξεφεύγει, όπως και ο μητρικός, από τα παραδοσιακά μοτίβα και κλισέ. Ο πατέρας είναι αυτός που αναλαμβάνει ό,τι απαιτεί σωματική δύναμη (« *Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει*», Α32) και ό,τι σχετίζεται με τη σιγουριά και την ασφάλεια, ακόμη και στο παιχνίδι των παιδιών (« *Στη μέση του δέσποζε με τη θεόρατη κορμостаσιά του το μεγαλύτερο πεύκο που έχετε δει. Τέσσερις φορές ψηλότερο από τη στέγη του σπιτιού, μ' απλωμένα τα χοντρά κλαδιά του σαν ομπρέλα. Ήταν το καμάρι της γειτονιάς. Αμέσως, στο μεγάλο πρώτο κλαδί του, κρέμασε με γερές αλυσίδες ο πατέρας μου την κούνια*», Α40). Η αντοχή και δύναμη εμφανίζονται σαν ιδιότητες που χαρακτηρίζουν τυπικά τον πατέρα ως στηρίγματος της οικογένειας. [αυτό άλλωστε δηλώνεται έμμεσα και από τη χρήση του επιθέτου «γερές»].

Οι πατεράδες στηρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών αναλαμβάνοντας ενεργό δράση. Δράση, βέβαια, εκτός σπιτιού (« *Η αλήθεια είναι πως το οικόπεδο άλλαξε όψη. Ο πατέρας ενός παιδιού της ΣΤ' τάξης ήρθε μ' ένα μηχάνημα και καθάρισε όλο το οικόπεδο από πέτρες και παλιοσίδερα, που ήταν εκεί χρόνια τώρα. Τα παιδιά της Ε' τάξης φτιάξαν μια ωραία πινακίδα, που ο πατέρας του Νίκου απ' την τάξη τους, που είναι ξυλουργός, την έστησε στη μέση του οικοπέδου πάνω σ' ένα στόλο, έτσι ώστε να τη βλέπουν όλοι*», Α64). Οι μητέρες απουσιάζουν εντελώς, κάτι που μπορεί να σημαίνει είτε ότι περιορίζονται στα του οίκου και δεν εμπλέκονται εφόσον πρόκειται για εξω – οικιακή δραστηριότητα είτε ότι δεν εγκρίνουν την πρωτοβουλία των παιδιών.

Ένα στοιχείο που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι πως ο λόγος του πατέρα εμφανίζεται να είναι πιο «έγκυρος» από το λόγο της μητέρας. Ενώ, δηλαδή, η μητέρα φαίνεται να έχει το βάρος της κατ' οίκον επίβλεψης των παιδιών, στις εξω – οικιακές υποχρεώσεις υποχωρεί μπροστά στην κυριαρχία του πατέρα, ο οποίος παρουσιάζεται να έχει την αρμοδιότητα της υπεύθυνης πιστοποίησης κάθε κατάστασης, ακόμη και μιας απλής ασθένειας (« *Ο πατέρας έγραψε σημείωμα για να καθίσω μέσα στα διαλείμματα αύριο*», B46).

Και στις τέσσερις αναφορές που υπάρχουν στον ρόλο του πατέρα (ποσοστό 100%) η ενεργοποίησή του γίνεται για χάρη των παιδιών σε υποχρεώσεις εξωτερικές - μη οικιακές.

### 1Αδ] Ρόλος παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας.

Τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας παρουσιάζουν μια συμπεριφορά που σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να χαρακτηριστεί υπάκουη και σύμφωνη με τις οικογενειακές επιταγές και ανάγκες. Ειδικότερα, τα παιδιά υπακούν τις υποδείξεις των γονέων τους (« *Μας φωνάζει η μαμά ! Ερχόμαστε*», B20, « *Η μάνα μου ετοίμασε το μπογαλάκι μου και μ' έστειλε στην Πόλη, σ' ένα ράφτη σπουδαίο και τρανό. - Να πας να μάθεις την τέχνη, να γίνει ραφτόπουλο, να βγάζεις το ψωμί σου. Έτσι μου είπε. Πήγα, λοιπόν. Κι εγώ στην Πόλη*», Γ8), συμμετέχουν στις γονεϊκές δραστηριότητες (« *Ανοίγω διάπλατα το παράθυρο. Φως, ήλιος, ο γαλανός ουρανός. Μαζί με τα παιδιά μου παρακολουθούμε με κατάνυξη θρησκευτική ένα σημείο απέναντι στην Ακρόπολη*», A81), ακολουθούν ακόμη και την οικογενειακή επαγγελματική παράδοση (« *Όλα φυσικά ήταν ευρωπαϊκά, από το εξωτερικό μιας κι ήταν, όπως οι περισσότερες από το Αργοστόλι, γυναίκα και μάνα καπετάνιου*», A36). Με τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν καταφέρνουν να κάνουν τους γονείς τους υπερήφανους («*Και οι δυο τους... Υποδειγματικοί μαθητές! Και πολύ προικισμένοι. Κάνουν τους γονείς τους περήφανους*», A22), αίσθημα που το καλλιεργούν επιπλέον με την ανοιχτή εκδήλωση της αγάπης τους στο πρόσωπό τους («*Και τα παιδιά, που 'ναι λουλούδια και πουλιά, φίλησαν τον πατέρα, τη μανούλα*», Γ32). Χαρακτηριστικό είναι πως η μητέρα αναφέρεται με το υποκοριστικό, που δηλώνει κάτι οικείο, κοντινό και αγαπημένο, ενώ ο πατέρας είναι πιο απόμακρος για τα παιδιά.



Από την άλλη, τα παιδιά απολαμβάνουν της γονεϊκής φροντίδας (« Το Σάββατο ήμουν με πυρετό στο κρεβάτι. Δε λέω, το να αρρωσταίνεις έχει και τα καλά του. Πάνε κι έρχονται στο κρεβάτι σου. Να τα διπλά μαξιλάρια. Να και οι πορτοκαλάδες», B46) και εύνοιας και παίρνουν αυτό που τελικά ζητούν («- Θέλω να κάνω μία μεγάλη γιορτή για τα γενέθλιά μου, Κάντε μου το χατίρι. Μία φορά γίνεσαι εννιά χρονών! Θα καλέσουμε κι ενισχύσεις, τη γιαγιά Μερόπη. Δε θα μου αρνηθεί. Είμαι η αδυναμία της! - Οι γονείς της κοιτάχτηκαν στα μάτια με νόημα και ξέσπασαν σε γέλια. - Άμα σου μπει κάτι στο μυαλό ... είπε ο πατέρας και τη φίλησε στο μάγουλο. - Τέλεια! Τρέχω να τηλεφωνήσω στον Κώστα, φώναξε ενθουσιασμένη, αφήνοντας το κουτάλι να πέσει στην σούπα της. Πλατς! » B35). Στην περίπτωση, όμως, που η οικογένεια αντιμετωπίζει δυσκολίες δεν μένουν αμέτοχα, αλλά συμμετέχουν ενεργά στον αγώνα της επιβίωσης («Είμαι από φτωχή οικογένεια και εργάζομαι από μικρή», Γ51, «Τα περισσότερα παιδιά της περιοχής δεν πηγαίνουν σχολείο επειδή αυτό βρίσκεται μακριά και γιατί εργάζονται στα χωράφια για να βοηθήσουν την οικογένειά τους», Γ54). Το παράδειγμα, βέβαια, αυτό προέρχεται από υπανάπτυκτες χώρες, κάτι που σίγουρα κάνει τους μικρούς αναγνώστες να αναλογιστούν πως βρίσκονται σε σαφώς πιο πλεονεκτική θέση.

Συγκεντρωτικά, το 40% των αποσπασμάτων αναφέρεται ξεκάθαρα στην υπακοή των παιδιών στις γονεϊκές υποδείξεις (A36, A81, B20, Γ8), το 20% δείχνει παιδιά που απολαμβάνουν της φροντίδας / εύνοιας των γονέων (B35, B46), ενώ υπάρχουν και αναφορές σε παιδιά που είναι αναγκασμένα να εργαστούν για να βοηθήσουν την οικογένειά τους – ωστόσο όχι στα ελληνικά δεδομένα (Γ51, Γ54), καθώς και σε άλλα που εκδηλώνουν ανοιχτά την αγάπη προς τους γονείς και τους κάνουν υπερήφανους με τις επιδόσεις τους.

### **1Αε) Αναφορά σε παππούδες και διατήρηση δεσμών.**

Οι οικογένειες εμφανίζονται να διατηρούν δεσμούς με τους παππούδες. Αυτοί οι δεσμοί εκδηλώνονται από την πλευρά των παιδιών με συχνές επισκέψεις (« Και άλλες φορές ο Θανάσης πηγαίνει με τη μαμά και τον μπαμπά του επίσκεψη στη γιαγιά του», A28) και από την πλευρά των παππούδων με την ανταπόκριση στα αιτήματα των εγγονιών («Θέλω να κάνω μία μεγάλη γιορτή για τα γενέθλιά μου, Κάντε μου το χατίρι. Μία φορά γίνεσαι εννιά χρονών! Θα καλέσουμε κι ενισχύσεις, τη γιαγιά Μερόπη. Δε θα μου αρνηθεί. Είμαι η αδυναμία της! », B34/ 35 – Η αναφορά, ωστόσο, γίνεται μόνο στο πρόσωπο της γιαγιάς είτε γιατί ο

παππούς δε ζει πλέον είτε γιατί στην περίπτωση των γενεθλίων θα μπορούσε να βοηθήσει μόνο η γιαγιά), με την αφήγηση παραμυθιών ( «Και τι δε μου έλεγε εμένα ο παππούλης μου όταν ήμουνα μικρός. Ώρες ολόκληρες έλεγε, έλεγε, κι εγώ δε χόρταινα να τον ακούω», Γ8) και την εμπιστοσύνη αντικειμένων μεγάλης συναισθηματικής αξίας ( « Σήμερα το τετράδιο αυτό – δώρο στα εγγόνια μου- βρίσκεται φυλαγμένο στο σπίτι της κόρης μου της Μαργαρίτας», Α37).

Οι δεσμοί εκδηλώνονται ακόμη με τη μετάδοση σοφίας, πολύτιμων γνώσεων και εμπειρίας από την πλευρά των παππούδων ( « Τι είναι αυτά που λέτε; είπε η γιαγιά μαργαρίτα, που τη φώναζαν Γιαγιά Μαργαριτένια και που όλες οι μαργαρίτες άκουγαν τη γνώμη της γιατί ήταν σοφή. Ο παππούς σας, που είχε πολλούς φίλους, μου έλεγε πως υπάρχουν κι αλλού λιβάδια που έχουν μαργαρίτες και παπαρούνες μαζί», Β49), ενώ τα παιδιά με τη σειρά τους επιτρέπουν τη διατήρηση της πρωτοκαθεδρίας από τον παππού, ο οποίος, μέσα σε μια ξεκάθαρα πατριαρχική μορφή οργάνωσης της οικογένειας, ως γεροντότερος έχει το αποκλειστικό δικαίωμα του να κόψει και να μοιράσει πρώτος το ψωμί σε παιδιά και εγγόνια και να διατηρεί τον πρώτο λόγο στο σπιτικό ( « Κι ω, μέθυσμα απ' τη μυρωδιά πρώτου ψωμιού που αχνίζει κομμένο από το γέροντα παππού χωρίς μαχαίρι, και μοιρασμένο στα παιδιά, στις νύφες και στ' αγρόνια», Γ37).

Και στις 6 αναφορές (ποσοστό 100%), λοιπόν, οι οικογένειες ή τα παιδιά διατηρούν τις σχέσεις με τους παππούδες, είτε πρόκειται μόνο για τις γιαγιάδες είτε μόνο για τους παππούδες. Οι δεσμοί εκδηλώνονται με επισκέψεις, εκδήλωση εύνοιας, παραδοχής της πείρας και παραχώρησης της πρωτοκαθεδρίας.

## **1B Δύο φύλα .**

### **1B1 Ισότητα δύο φύλων.**

#### **1B1α. Ο άνδρας σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους.**

Η απομάκρυνση του άντρα από τη στερεότυπη δράση του εκδηλώνεται μέσα από την ενασχόληση με οικιακές δουλειές ( « Ο πατέρας θα ποτίσει τα λουλούδια και θα καθαρίσει τα τζάμια», Β38), έστω κι αν αυτό γίνεται για χάρη των γενεθλίων της κόρης, και με τη μαγειρική ( « Μια μυρωδιά από κακάο άρπαξε τον Κώστα από τη μύτη και τον οδήγησε στην κουζίνα. Ένα μικρόσωμο πλασματάκι με σουβλερή

μύτη και μεγάλα αυτιά μπαινόβγαινε στα ντουλάπια. Φορούσε καφέ πιτσιλιστό κουστούμι και μια άσπρη ποδιά. – Τι με κοιτάς έτσι; Εμπρός, ανακάτενε το κακάο! Φώναζε και του έδωσε μια ζύλινη κουτάλα», **B39**, «Ο Κώστας ζύπνησε περίφημα εκείνο το κυριακάτικο πρωινό. Πήρε το βιβλίο συνταγών και γραμμή για το σπίτι της Μελίνας. Σκέφτηκε να της προτείνει να φτιάξουν τρουφομπαλίτσες για τη γιορτή της. Διάβασαν τα υλικά που θα χρειαστούν και τις οδηγίες εκτέλεσης», **B41**, «Αλέσανε το σάρι τους και, για να μην τα πολυλογούμε, γυρίσανε κατά το μεσημέρι στην καλύβα, πάλι ο βασιλιάς φορτωμένος τ' αλεύρι. «Έλα τώρα να ζυμώσουμε» του λέει ο γέρος. Ξεχώρισε ως δέκα λίρες αλεύρι, το 'ριξε στη σκάφη κι έβαλε το βασιλιά να ζυμώνει», **B32**). Αξιοσημείωτο, βέβαια, είναι πως σε μια μόνο περίπτωση ουσιαστικά ο άντρας αναλαμβάνει την πρωτοβουλία στη μαγειρική - και μάλιστα για την παρασκευή γλυκού - (B41), ενώ στις άλλες περιπτώσεις η μαγειρική δραστηριότητα είτε γίνεται αναγκαστικά και βάσει σχεδίου, και όχι για βοήθεια ή συμπαράσταση σε γυναίκα (B32) είτε εντάσσεται στο πλαίσιο της ονειροφαντασίας (B39). Έτσι, στην περίπτωση της μαγειρικής στο πλαίσιο του ονείρου η μαγειρική δράση του Κώστα δικαιολογείται (σαν θυσία ίσως;) για χάρη της φιλίας και της χαράς που θα προσφέρει: «Ρίχνω το κακάο, την ιδέα της φιλίας, μισό φλιτζάνι ζάχαρη, τα μπισκότα και, βέβαια, ένα τραγούδι με ιδέες χαράς». Αυτό είναι το κίνητρο του αγοριού και δεν παρουσιάζεται η μαγειρική σαν δραστηριότητα που πρέπει να ασκείται εξίσου από άνδρες και γυναίκες. Ωστόσο, επειδή μαγειρεύει στην κουζίνα, το εκλαμβάνουμε ως μη στερεότυπο ανδρικό ρόλο.

Η μετακίνηση των αντρών σε χώρους παραδοσιακά γυναικείους δηλώνεται και με την απόδοση στο πρόσωπό τους χαρακτηριστικών, όπως η υπομονή, που συνήθως αποδίδονται σε γυναίκες (« Όλοι εξαιρετικοί άνθρωποι, ιδιαίτερα ο κυρ Σταμάτης. Σοβαρός, καλόψυχος και υπομονετικός. Ποτέ δε μας μάλωσε. Πάντα μας συμβούλευε. Ήταν –ας πούμε- ο σοφός της γειτονιάς μας», **A 40**) ή με την έκφραση αιτημάτων που διαφοροποιούνται από τη συνήθη αντρική νοοτροπία, που θέλει τους άντρες να πρωταγωνιστούν στις πολεμικές επιχειρήσεις και να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά (« Όλοι οι στρατηγοί του κόσμου, δώσε, Θεέ μου, να 'χουν τώρα τα μουστάκια τους σκισάρει μ' ένα καρβουνάκι, και το σπαθί τους που τραβάνε στη μεγάλη τους τη φόρα, δώσε, Θεέ μου, να 'ναι μόνο από αθώο κοντραπλακέ», **Γ60**). Για παράδειγμα, το αίτημα για ειρήνη έρχεται από το στόμα ενός αγοριού που παίζει με στρατιωτάκια. Άρνηση και αμφισβήτηση του στερεότυπου αντρικού ρόλου.

Μία ακόμη ανατροπή των αντρικών στερεοτύπων και του ισχυρού αντρικού προφίλ σηματοδοτείται με την αποκάλυψη της περίπτωσης εκείνου του άντρα που, όντας ευάλωτος και ευαίσθητος μπροστά στις πραγματικές εμπειρίες της γυναίκας του, κάθεται σπίτι και την περιμένει να γυρίσει από τα ταξίδια της ( « Εκείνος όμως με έκοψε και μου είπε: - Άσ' τα αυτά! Πέρασες απ' τη χώρα που ψήνει ο ήλιος το ψωμί; Και είδες τους Σκυλοκέφαλους; - Όχι παππού δεν τους είδα [...] - Πέρασες τότε απ' της θάλασσας τον αφαλό, εκεί που το νερό γυρίζει γύρω-γύρω και καταπίνει τα καράβια; - Όχι παππού, δεν πέρασα. - Ωχ, ψυχή μου! Δεν είδες τίποτα λοιπόν! [...] - Να δεις, παππού, τι μεγάλη που είναι η Πόλη! Και τι πολλοί άνθρωποι που είναι εκεί και ... - Άσ' τα αυτά ! με διέκοψε ο παππούς. Είδες τον τόπο που είναι οι άνθρωποι οι μαρμαρωμένοι; - Όχι, παππού! Δεν τον είδα! - Αχ, ψυχή μου! Τίποτα δεν είδες στη ζωή σου, τίποτα! Εγώ τον άκουγα και στεναχωριόμουν που δεν ήθελε να με ακούσει κι όλο έλεγε και μου ξανάλεγε: «Άσ' τα αυτά, άσ' τα αυτά !» Όμως καμάρωνα κιόλας, που είχα έναν παππού τόσο ταξιδεμένο. - Πολλά ταξίδια θα έκανες στη ζωή σου παππού! του είπα. - Ποιος, εγώ; είπε ξαφνιασμένος ο παππούς, που δεν περίμενε τη ερώτηση. Εγώ όχι, ψυχή μου, συνέχισε μετά, η γιαγιά σου, η Χρυσή, αυτή έκανε τα ταξίδια!», Γ11/12).

Έτσι, από τις 7 αναφορές οι 4 (ποσοστό 57%) αφορούν ενασχόληση των αντρών με οικιακές δουλειές (B38, B39 , B41, B32), οι 2 (29%) αναφέρονται σε εκδήλωση συμπεριφοράς που συνάδει με γυναικεία νοοτροπία (A40, Γ60) και η μία στην παραμονή του άντρα στο σπίτι, ενώ απουσιάζει τη γυναίκα (Γ11/12).

### **1B1β. Γυναίκες σε σύγχρονους ρόλους ή μη στερεότυπα γυναικείους.**

Η ανάληψη σύγχρονων ή μη στερεοτύπων ρόλων από τις γυναίκες εμφανίζεται ιδιαίτερα περιορισμένη στα βιβλία, καθώς οι γυναίκες σε μια περίπτωση εμφανίζονται να κατέχουν θέση κοινωνικής ισχύος και γενικότερης αποδοχής ( «Επιτέλους! Τα απορριμματοφόρα του Δήμου βγήκαν για να μαζέψουν τα σκουπίδια. Η κατάσταση είχε γίνει ανυπόφορη. Οι κάδοι απορριμμάτων είχαν γεμίσει και η δήμαρχος καλούσε τους δημότες να μην κατεβάζουν τα σκουπίδια τους στους δρόμους», A67) και σε μία μόνο να απουσιάζουν από το σπίτι αφήνοντας πίσω τον άντρα να περιμένει (« - Πολλά ταξίδια θα έκανες στη ζωή σου παππού! του είπα. - Ποιος, εγώ; είπε ξαφνιασμένος ο παππούς, που δεν περίμενε τη ερώτηση. Εγώ όχι, ψυχή μου, συνέχισε μετά, η γιαγιά σου, η Χρυσή, αυτή έκανε τα ταξίδια!», Γ12).

**1B1γ. Συνεργασία/ αρμονική συνύπαρξη δύο φύλων.**

Η αρμονική συνεργασία των δύο φύλων στην περίπτωση των παιδιών γίνεται εμφανής μέσα από τη συμμετοχή σε κοινές παρέες ( « Η καινούρια παιδική μας ομάδα σε λίγες μέρες ήταν έτοιμη, Σχεδόν όλα τα παιδιά ήμασταν συνομήλικα. Μεταξύ μας υπήρχε διαφορά το πολύ δύο χρόνια πάνω ή κάτω από την ηλικία μου. Η Βαρβάρα, η Αργυρώ, ο Αντώνης, ο Αλέκος, ο Στέλιος, ο Παρασκευάς κι εγώ γίναμε επτά. Πότε πότε έμπαινε στην παρέα μας κι ο Βασιλάκης –ο αδερφός μου- και ο Γιάγκος –ο αδερφός του Στέλιου - που ήτανε λίγο μικρότεροι», A40), με το συλλογικό παιχνίδι («Θυμάσαι τη Μελίνα, ημερολόγιό μου; Αυτή που φώναζε γιατί της έριξα τη σοκολάτα, άθελά μου, όταν παίζαμε κυνηγητό στο διάλειμμα», B46), καθώς και με την από κοινού υλοποίηση προτάσεων και σχεδίων, ανεξαρτήτως από το ποιος κάνει την πρόταση ( « Την ιδέα την είχε η Σόνια και όλοι ενθουσιαστήκαμε. Βάλαμε κι ένα ωραίο κομμάτι στη εφημερίδα μας ανακοινώνοντας την υιοθεσία του οικοπέδου. Καλέσαμε όλες τις τάξεις να μας βοηθήσουν», A64, « Μαριάννα: Τι λέτε; Φτιάχνουμε ένα χιονάνθρωπο; Φανούλης: Ναι! Έναν όμορφο! Έναν κούκλο! Θανούλης : Έναν απίθανο χιονάνθρωπο! (Αρχίζουν να μαζεύουν χιόνι και φτιάχνουν ένα χιονάνθρωπο τραγουδώντας)», B35).

**1B1δ. Ισότιμη δήλωση αρσενικού και θηλυκού γένους .**

Στις περιπτώσεις που λαμβάνεται υπόψη η δήλωση του γραμματικού γένους και των δύο φύλων, θεωρείται πως αποτελεί δείγμα μη γλωσσικού σεξισμού. Στα νέα, λοιπόν, βιβλία διαπιστώθηκε πως αυτό ισχύει στο βαθμό που δηλώνεται το αρσενικό και θηλυκό γένος για τους εκπαιδευτικούς ( « Η δασκάλα ή ο δάσκαλος σας βοηθάει να χωριστείτε σε ομάδες», A11, «Παίξτε τη σκηνή αυτή σύμφωνα με τις οδηγίες που θα σας δώσει ο δάσκαλος ή η δασκάλα σας», Γ21), για τους μαθητές/ μαθήτριες ( «Βρες στο παραμύθι τις παρακάτω φράσεις. Συζήτησε με το διπλανό σου ή τη διπλανή σου τι σημαίνουν και εξηγήστε τες στην τάξη», Γ31,«Σε συνεργασία με το διπλανό ή τη διπλανή σου, βρες πόσες στροφές και πόσους στίχους έχει το ποίημα», A11), για τα διάφορα επαγγέλματα (γυμναστής – γυμνάστρια, δάσκαλος –δασκάλα, διευθυντής – διευθύντρια, A26, « Επαγγέλματα. Πως λέγεται αυτός που έχει : Ανθοπωλείο ο,η....., βιβλιοπωλείο ο,η ....., φαρμακείο ο,η ....., μαγειρείο ο,η ....., κομμωτήριο ο,η ....., Γ47), όπως και από το γεγονός ότι λαμβάνονται εξίσου υπόψη μαρτυρίες ανδρών και γυναικών (Γ50/51, έχουμε έξι μαρτυρίες παιδιών, οι τρεις είναι αγοριών και οι τρεις είναι κοριτσιών).

**1B2 Σεξισμός .****1B2α. Ο άνδρας σε παραδοσιακούς ρόλους.**

Η διατήρηση των παραδοσιακών αντρικών «οχυρών» δηλώνεται με στοιχεία που σχετίζονται με το επάγγελμα και τη δραστηριοποίηση των αντρών εκτός οικίας. Συγκεκριμένα οι άντρες παρουσιάζονται να ασχολούνται με επαγγέλματα και εργασίες χειρωνακτικές που απαιτούν σωματική δύναμη, όπως είναι του χειριστή μηχανημάτων, του ξυλουργού, του μηχανικού, του σιδηρουργού, του αγρότη, του φούρναρη, του ναυτικού, ή τεχνική δεξιότητα, όπως του καπετάνιου και του ράφτη. ( «Ο πατέρας ενός παιδιού της ΣΤ΄ τάξης ήρθε μ' ένα **μηχάνημα** και καθάρισε όλο το οικοπέδο από πέτρες και παλιοσίδερα, που ήταν εκεί χρόνια τώρα. Τα παιδιά της Ε΄ τάξης φτιάζανε μια ωραία πινακίδα, που ο πατέρας του Νίκου απ' την τάξη τους, που είναι **ξυλουργός**, την έστησε στη μέση του οικοπέδου πάνω σ' ένα στύλο, έτσι ώστε να τη βλέπουν όλοι. [...] μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς το οικοπέδο από σκουπιδότοπος έγινε λουλουδότοπος», **A64/65**, «Πριν από πολλά χρόνια ζούσε ένας **βασιλιάς**, που ήθελε να φτιάξει έναν άνθρωπο. Φώναζε, λοιπόν, τον **αρχηγό των σιδηρουργών** και τον πρόσταξε να του φτιάξει ένα σιδερένιο άνθρωπο», **B56**, «Φαντάσου ότι είσαι ένας **μηχανικός** και δίνεις οδηγίες σε μια ομάδα βοηθών σου για να κατασκευάσετε ένα ρομπότ. [...] Εσείς δόκτορα Γρανάζη [...] ο δόκτορας Τανάλιας [...] ο δόκτορας Συνδετήρας », **B62**, «Θέλω να γίνω ειδικός και τέλειος **μηχανικός** αυτοκίνητα να φτιάχνω βλάβες και ζημιές να ψάχνω. (Νικηφόρης Γκούμας)», **B76**, « - Να πας να μάθεις την τέχνη, να γίνεις **ραφτόπουλο**, να βγάζεις το ψωμί σου. Έτσι μου είπε. Πήγα , λοιπόν, κι εγώ στην Πόλη ...», **G8**, «Για **πλήρωμα** πήρα νέους διαλεχτούς, στην ηλικία μου, και **καπετάνιο** βρήκα τον καλύτερο, αφού, δίχως να κάνω τσιγκουνιές, του έταξα το μισθό που μου ζήτησε», **G15** «**Ε**ημερώνοντας, έδωκε ο γέροντας στο βασιλιά ένα δρεπάνι και του λέει:«**Ε**λα να **θερίσουμε!**»**Ε**πιασε ο βασιλιάς και **θ**έριζε μες στο λιοπύρι ολάκερη μέρα. **Ε**καμε καμιά σαρανταριά δεμάτια στάχνα. [...] Την άλλη μέρα πρωί –πρωί, **ξ**ύπνησε ο γέροντας το βασιλιά και του λέει:«**Σ**ήκω τώρα να πάρουμε όλ' αυτά τα δεμάτια, να πάμε στ' αλώνι να τα' **α**λωνίσουμε!»**Κ**ουβάλησε στην πλάτη του ο βασιλιάς περισσότερο' από τα μισά, κι ύστερα όλη μέρα, **γ**καπ γκουπ, **τα**κοπάνιζε με το δάρτη, **ώ**σπου κάμανε το στάρι σωρό, τα' **α**νεμίσανε και το **β**άλανε στο σακί.[...] Την τρίτη μέρα, το **χ**άραμα, ο γέροντας **σ**ήκωσε το βασιλιά:«**Ε**ύπνα» του λέει «**τ**ώρα, να πάμε το στάρι μας στο μύλο να τα' **α**λέσουμε!», **G32**, «**Β**οηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι», **G50/51**).

Οι άντρες, επίσης, είναι εκείνοι που κατέχουν θέσεις κοινωνικής ισχύος και ευρύτερης αποδοχής. Αυτό ισχύει είτε πρόκειται για σύγχρονους ρόλους, όπως αυτός του δημάρχου και του γιατρού, είτε για παλαιότερους, όπως του βασιλιά. ( «Σαν ανθίσανε τα πρώτα λουλούδια ήρθε και ο **Δήμαρχος** και μας ευχαρίστησε που φροντίζουμε τη γειτονιά, κι υποσχέθηκε να ποτίζει ο Δήμος τα λουλούδια και το χορτάρι το καλοκαίρι που θα είμαστε διακοπές», **A64/65**, « Εμάς ήρθε ο **γιατρός** Καρακάτσος να μας σώσει», **A79**, « Πρόσκληση. Κύριε **Δήμαρχε**, σας προσκαλούμε να παρακολουθήσετε τη θεατρική μας παράσταση «Ανέβα στη στέγη να φάμε το σύννεφο» ...» **B44**, «Πριν από πολλά χρόνια ζούσε ένας **βασιλιάς**, που ήθελε να φτιάξει έναν άνθρωπο. Φώναζε, λοιπόν, τον **αρχηγό των σιδηρουργών** και τον πρόσταξε να του φτιάξει ένα σιδερένιο άνθρωπο», **B56**, «Επειδή είχα βαρεθεί όλο τα ίδια και τα ίδια, ναύλωσα μια μέρα ένα καλό καράβι και βγήκα στο πέλαγο να γνωρίσω τον κόσμο. Για **πλήρωμα** πήρα νέους διαλεχτούς, στην ηλικία μου, και **καπετάνιο** βρήκα τον καλύτερο, αφού, δίχως να κάνω τσιγκουνιές, του έταξα το μισθό που μου ζήτησε», **Γ15**, « Κάποτε ήταν ένας πλούσιος **βασιλιάς**, πολύ πλούσιος, που ό,τι επιθυμούσε η καρδιά του το είχε. Όλα τα είχε και τον έλεγαν εντυχισμένο, ώσπου έπαθε μια παράξενη ανορεξία και δεν είχε όρεξη να βάλει τίποτα στο στόμα του. [...] Πολλοί **γιατροί** επήγαιναν και τον έβλεπαν, μα τα γιατρικά τους τίποτα δεν μπορούσαν να του κάμουν. [...] Από την ίδια μέρα ο βασιλιάς έδωσε εντολή στους **φουρναραίους** του παλατιού να ζυμώνουν και να του ψήσουν «το πιο γλυκό ψωμί του κόσμου!», **Γ28**, « Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω **γιατρός**. Αμπντουλάχ», **Γ51**).

Ένα ακόμη στοιχείο που μαρτυρεί τη στερεότυπη δράση των αντρών είναι το γεγονός πως έχουν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να φύγουν από το σπίτι, είτε αυτό γίνεται για λόγους βιοποριστικούς ( «Γεια σου χαρά σου Βενετιά, πήρα τους δρόμους του νοτιά, κι απ' το κατάρτι το ψηλό, τον άνεμο παρακαλώ. [...] Γεια σου χαρά σου Βενετιά, βγήκα σε θάλασσα πλατιά και τραγουδώ στην κουπαστή σ' όλο τον κόσμο ν' ακουστεί. Φύσα αεράκι φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε να δω στην Κρήτη μια κορφή πόχω μανούλα κι αδερφή. Από ποια μέρη περνά ο **ναυτικός**; », **Γ23**) είτε για λόγους πολεμικούς ( «Την επόμενη μέρα κινήσαμε και πάλι για το πολύπαθο ταξίδι μας. [...] ο Αίολος μας φιλοξένησε κοντά του έναν ολόκληρο μήνα, μ' όλες τις τιμές. Όλο αυτό τον καιρό το παλάτι του αντιχούσε από τραγούδια, γέλια και χορούς. Και εγώ για ατελείωτες νύχτες του ιστορούσα τις περιπέτειες που είχαμε περάσει στον πόλεμο της Τροίας και μετά», **Γ19**) είτε για προσωπική ευχαρίστηση («Και τι δε μου έλεγε εμένα ο παππούλης μου όταν ήμουν μικρός. Ωρες ολόκληρες έλεγε, έλεγε, κι εγώ δε χόρταινα να τον ακούω. Για χώρες μακρινές, για μέρη άγνωστα κι αλαργινά, που δεν τα βάνει ο νους του ανθρώπου. Για της θάλασσας τον αφαλό, που καταπίνει τα καράβια, και για τη χώρα των Σκυλοκέφαλων, κι ακόμα για τη Γοργόνα, την αδελφή του Μεγαλέξαντρου, και γι' άλλα τέτοια φοβερά και τρομερά που κρύβει

τούτη η πλάση», Γ8, «Επειδή είχα βαρεθεί όλο τα ίδια και τα ίδια, ναύλωσα μια μέρα ένα καλό καράβι και βγήκα στο πέλαγο να γνωρίσω τον κόσμο. Για πλήρωμα πήρα νέους διαλεχτούς, στην ηλικία μου, και καπετάνιο βρήκα τον καλύτερο, αφού, δίχως να κάνω τσιγκουνιές, του έταξα το μισθό που μου ζήτησε», Γ15). Διαμορφώνεται έτσι το προφίλ του άντρα που είναι πολυταξιδεμένος, που ζει τη ζωή του, που είναι ανοιχτός στις προκλήσεις και τις περιπέτειες, που διψά να γνωρίσει τον κόσμο, που τολμά και κατακτά. Οι άντρες παρουσιάζονται ακόμη σαν υπερασπιστές και προστάτες, γενναίοι πολεμιστές, αφού στερεότυπα αυτοί έχουν τη δύναμη, την τόλμη, την ανδρεία. Φεύγουν από το σπίτι, πηγαίνουν στον πόλεμο και γεμίζουν εμπειρίες, γλεντούν και ζουν έντονα τη ζωή. Και φυσικά, η αναφορά στον πόλεμο της Τροίας θα κάνει σίγουρα αναπόφευκτη την αναφορά στην (πραγματική ή μυθική) αιτία του: ο πόλεμος έγινε για χάρη μιας πανέμορφης γυναίκας και κατά συνέπεια οι γυναίκες είναι αυτές που βάζουν σε περιπέτειες τους άνδρες και γίνονται πρόξενοι συμφορών!

### 1B2β. Η γυναίκα σε παραδοσιακούς ρόλους.

Αρκετές είναι οι αναφορές στα τρία βιβλία που παρουσιάζουν τη γυναίκα να μην ξεφεύγει από ρόλους στους οποίους παραδοσιακά την έχουμε συνηθίσει. Η γυναίκα, δηλαδή, εμφανίζεται να δραστηριοποιείται εντός της οικίας, αναλαμβάνονται ό,τι σχετίζεται με την ετοιμασία του σπιτιού. («Και η μαμά της έβρισκε την ευκαιρία να κάνει του κόσμου της δουλειές», Α72, «- Μας μένει μόνο μια εβδομάδα!, λέει στη μητέρα της που ετοιμάζει για βραδινό μια λαχανόσουπα.- Μα πόσους θέλεις να καλέσεις; Εσύ χρειάζεσαι πλατεία και όχι σπίτι! Πότε θα προλάβω να κάνω τόσες ετοιμασίες; », Β34, «Η Μελίνα θα ξεσκονίσει τα έπιπλα. Η μητέρα θα σκουπίσει και θα σφουγγαρίσει το σπίτι», Β38, « Η γιαγιά Μερόπη αγόρασε ντομάτες, σπανάκι, μελιτζάνες, πατάτες, τυρί και κοτόπουλο. Τι σαλάτες και τι πίτες μπορεί να φτιάξει με αυτά τα υλικά; », Β42, «- Κολλητήρη, δώσε μου γρήγορα τη σκούφια. - Την έχει η μαμά και γεννάει η κότα», Γ44, « Η γιαγιά είχε φροντίσει να ποτίσει τα δέντρα και τα λουλούδια πρωί πρωί», Γ58). Βασικό «προσόν», λοιπόν, της γυναίκας είναι η ικανότητα να περιποιείται το σπίτι και να κάνει όλες τις δουλειές: να καθαρίζει, να μαγειρεύει, αλλά και να ζυμώνει, να γνέθει, να πλέκει. («Ζυμώνουν τ' ανασκουμπωτά της πρωτονόφης χέρια και πλάθουν τα πρωτόπλαστα ψωμιά μες τις παλάμες μες στην καλοπελεκητή πινακωτή προικιά της. Το φούρνο καίει τεχνίτισσα στο φούρνο η γριά κυρούλα, ξανανιωμένη, αφήνοντας τη συντροφιά της ρόκας», Γ37). Ακόμη πιο βασικό «προσόν», βέβαια, είναι η προίκα,



που δίνεται σαν εφόδιο στη γυναίκα για να της χρησιμεύσει στην καινούρια, έγγαμη ζωή της. Για παράδειγμα, η καλοπελεκημένη πινακωτή, προικιο της γυναίκας, καθορίζει το ρόλο της στο σπιτικό: να ασχολείται με τα του οίκου και μάλιστα να είναι καλή νοικοκυρά (εξ ου και καλοπελεκητή η πινακωτή, για να βγαίνει και καλό το ψωμί). Η προίκα, απαραίτητο «προσόν» μιας καλής νύφης, δημιουργεί μια νοοτροπία δούνα και λαβείν, που φέρει τους άντρες να χρειάζονται μια «ανταμοιβή» για το «βαρύ φορτίο» που αναλαμβάνουν όταν ανοίγουν σπιτικό. Ενδιαφέρον, πάντως είναι πως και οι 8 αναφορές (ποσοστό 100%) που υπάρχουν σχετικά με τη δράση της γυναίκας όταν βρίσκεται στο σπίτι (A36, A72, B34, B38, B42, Γ37, Γ44, Γ58), σχετίζονται με οικιακές δουλειές.

Ο σεξισμός στις γυναίκες εκφράζεται και μέσα από αναφορές που έχουν να κάνουν με τη νοοτροπία, το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των γυναικών. Οι γυναικείες μορφές παρουσιάζονται στις σχέσεις τους με τους άντρες να τηρούν παθητική στάση. Περιμένουν την πρωτοβουλία των αντρών αρκούμενες στο να ασχολούνται με την εξωτερική τους εμφάνιση, ώστε να είναι όμορφες, πάντα να είναι περιποιημένες και ελκυστικές, χωρίς οι ίδιες να αναλαμβάνουν δράση (*« Βασιλοπούλες όμορφες περίμεναν μέσα σε πλουμιστά παλάτια το ραφτόπουλό τους»*, Γ8). Παρουσιάζονται ακόμη πιστές και υπομονετικές, περιμένοντας στο σπίτι την επιστροφή του άντρα είτε πρόκειται για σύζυγο είτε για αδερφό (*«Φύσα αεράκι φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε να δω στην Κρήτη μια κορφή πόχω μανούλα κι αδερφή»*, Γ23). Αυτή η στάση εκφράζεται ακόμη και μέσα από την επιλογή των γυναικείων ονομάτων, όπως φαίνεται και από την αρχή του πρώτου τόμου, όπου παρουσιάζονται τα «απίθανα μολύβια», η σήμανση δηλαδή που χρησιμοποιείται στα βιβλία για το είδος των εργασιών με τις οποίες θα ασχοληθούν τα παιδιά. (*«Η Πηνελόπη περιμένει να δει τι έχουμε καταφέρει στο μάθημα»*, A8). Η επιλογή του ονόματος, Πηνελόπη, παραπέμπει ακριβώς σε αυτή την παραδοσιακή γυναικεία θέση: η γυναίκα είναι πιστή και περιμένει υπομονετικά στο σπίτι τον πολυαγαπημένο της άντρα, έτοιμη να τον δεχτεί πίσω ανεξάρτητα από τις «ατασθαλίες» του όταν ήταν μακριά της.

Υπάρχει ακόμη η τυπική εικόνα της οικοδέσποινας με την πολύ προσεγμένη και αρκετά θηλυκή εμφάνιση - επίσημο φόρεμα και μαλλιά χτενισμένα σε κότσο - τις άψογες περιποιήσεις και την εξαιρετική συμπεριφορά. Είναι η μορφή της γυναίκας που εμπνέει το σεβασμό. (*« Κάποιο απόγευμα, καθώς παίζαμε στην πλατεία του Μέτελα, πλάι στο γιαλό, μια κυρία μάς φώναζε απ'*

το παράθυρο του σπιτιού της και μας κάλεσε ν' ανεβούμε να μας κεράσει τσάι με βουτήματα. [...] Τη θυμάμαι ακόμη, καθώς είχε τα άσπρα της μαλλιά χτενισμένα προσεκτικά προς τα πίσω σε κότσο, με πρόσχαρο, ευγενικό πρόσωπο. Εκείνο που με εντυπωσίασε ήταν το επίσημο φόρεμά της και οι ευγενικοί της τρόποι. [...] Μας έβαλε να καθίσουμε γύρω γύρω από ένα μεγάλο καρυδένιο τραπέζι και σε λίγο έφτασε με τα σερβίτσια, το τσάι, τα βούτυρα, τις μαρμελάδες και τα βουτήματα. Όλα, φυσικά, ήταν ευρωπαϊκά από το εξωτερικό, μιας κι ήταν, όπως οι περισσότερες στο Αργοςτόλι, γυναίκα και μάνα καπετάνιου. Μας περιποιόταν με μεγάλη στοργή ...», Α36). Σε ό,τι αφορά, βέβαια, τη σχέση της με τους άντρες, είναι αυτή που μένει στο σπίτι και τους περιμένει, απολαμβάνοντας τον πλούτο που της εξασφαλίζει ο άντρας, που έχει την επιλογή να ταξιδεύει.

Ασφαλώς, μια γυναίκα που έχει μεγαλώσει σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν μπορεί παρά να της αρέσει αποκλειστικά ο χορός και το τραγούδι («Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω», Γ50/51) και επαγγελματικά να φιλοδοξεί το πολύ να γίνει δασκάλα («Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα. Σάφια // Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω δασκάλα. Αϊσά», Γ.50).

### 1B2γ. Σεξιστικό παιχνίδι / δράση των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά τη δράση των αγοριών διαπιστώνουμε πως αυτή συνδέεται με εξωτερικές δραστηριότητες και εξωτερικό παιχνίδι. (Από τις 6 αναφορές που γίνονται στο παιχνίδι των αγοριών (Α21/22, Α28, Α36, Α59, Β46, Γ60), και οι 6 (100%) σχετίζονται με εξωτερικό παιχνίδι).

Βλέπουμε, λοιπόν, τα αγόρια να κάνουν μακρινές εκδρομές («Εντυχισμένοι σε τούτο το θέαμα οι μικροί ταξιδιώτες, κοίταζαν προς τις κορυφές. Ένας τους φώναζε: «Γεια σας ψηλά βουνά!», Α59 – η χρήση του ένας μαρτυρεί ότι πρόκειται για αγόρια) και να παίζουν εκτός σπιτιού - σε αντίθεση με τα κορίτσια που μένουν μέσα - και μάλιστα να θεωρούν ότι το παιχνίδι όταν εμπλέκει το άλλο φύλο δεν προσφέρει την ίδια ευχαρίστηση («Σήμερα βρέχει και δεν μπορώ να βγω να παίξω με τους φίλους μου. Όταν είμαι στο σπίτι παίζω συνήθως με την αδελφή μου, αλλά δεν είναι το ίδιο. [...] Στις διακοπές, όμως, βγαίνω έξω κάθε μέρα. Γνωρίζω καινούργιους φίλους και είμαστε μια αγαπημένη παρέα», Α28). Παρακολουθούμε ακόμη τα αγόρια να ανταποκρίνονται σε προ(σ)κλήσεις άγνωστων ατόμων χωρίς πολλή σκέψη και ενδιασμούς, φανερώνοντας μια συμπεριφορά γεμάτη τόλμη, ρίσκο και αποφασιστικότητα (« Κάποιο απόγευμα, καθώς παίζαμε στην πλατεία του Μέτελα, πλάι στο

γιαλό, μια κυρία μάς φώναζε απ' το παράθυρο του σπιτιού της και μας κάλεσε ν' ανεβούμε να μας κεράσει τσάι με βουτήματα. Όλη η παρέα, θα 'μαστε τέσσερις πέντε, ανεβήκαμε γρήγορα γρήγορα τις σκάλες που οδηγούσαν στο διαμέρισμα της μυστηριώδους κυρίας», **A36** - Το ότι πρόκειται για παρέα αγοριών φαίνεται από τη χρήση του αρσενικού γένους της αντωνυμίας στην περίοδο: «Κάθε φορά που θα έρχεστε, θα σας κάνω δώρο από δέκα γραμματόσημα στον καθένα»). Γενικά τα αγόρια, όπως προαναφέρθηκε, δραστηριοποιούνται εκτός οικίας.

Τα παιχνίδια που παίζουν δεν είναι ασφαλώς απαλλαγμένα από σεξιστικά στοιχεία. Τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο ( «*Το Σάββατο ήμουν με πυρετό στο κρεβάτι! Βρήκα τη μέρα! Ξέρεις τι είναι να έχεις πυρετό και να ακούς από το παράθυρο τις αγριοφωνάρες του Αντώνη και του Ιβάν;«Γκοολ!»*Κι εγώ να ιδρώνω και να ξεϊδρώνω. Όχι βέβαια από το παιχνίδι. Από τον πυρετό! Κι όσο οι φίλοι μου έβαζαν γκολ τόσο κουδούνιζε το κεφάλι μου», **B46**) και με στρατιωτάκια ( «*Μ' ένα ξύλινο σπαθάκι και δυο ψεύτικα μουστάκι παίρνω φόρα και στη μάχη τους στρατιώτες μου οδηγώ. Τους στρατιώτες ... μια ντουζίνα μολυβένια στρατιωτάκια κι έτσι τώρα παριστάνω το μεγάλο στρατηγό!*», **Γ60**) μιμούμενα μάλιστα το ρόλο του στρατηγού.

Τέλος, βλέπουμε τα αγόρια να παρουσιάζονται σε ρόλο αταξίας, να τολμούν, και μάλιστα με επιτυχία, να ξεγελάσουν τους μεγάλους, χωρίς να φοβούνται μήπως ξεσκεπαστούν («*Οι δίδυμοι Φουσκάλες συμπληρώνουν θαυμάσια ο ένας τον άλλο. Ο Ντε λατρεύει τη Γυμναστική και Τα Μαθηματικά. Ο Μπε προτιμάει τα Γαλλικά και τη Γεωγραφία. Όταν έρχεται η ώρα για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή των Μαθηματικών για τον Μπε και των Γαλλικών ή της Γεωγραφίας για τον Ντε, οι δίδυμοι απλώς αλλάζουν τμήμα. [...] Μόλις χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα, ο Μπε και ο Ντε τρέχουν στις τουαλέτες. Γρήγορα γρήγορα γδύνονται και φοράνε ο ένας το ρούχα του άλλου. [...] Στο τέλος του διαλείμματος σαν να μην συμβαίνει τίποτα, μπαίνει ο ένας στην τάξη του άλλου. [...] Οι δίδυμοι βέβαια ξέρουν γιατί έχουν πάντα επιτυχίες σε όλα τα μαθήματα. Δεν έχουν σκοπό όμως να βγουν να το διαλαλήσουν σε όλο τον κόσμο. Δεν είναι τρελοί οι δίδυμοι!*», **A21/22**).

Από την άλλη πλευρά τα κορίτσια εμφανίζονται σαφώς πιο ήσυχα, αφού ή ζωγραφίζουν ( «*Η Αργυρώ με πινέλα χαίρεται να ζωγραφίζει*», **A33**) ή στην καλύτερη περίπτωση αρκούνται στο πείραγμα των αγοριών («*Ονειρεύεται τη γιορτή των γενεθλίων της. Θα γεμίσει το σπίτι με δώρα και μπαλόνια. Κόκκινα, κίτρινα, πράσινα! Θα κεράσει γλυκά τα παιδιά. Θα σβήσει τα κεράκια στην τούρτα. Θα γελάσει με τις φίλες ης πειράζοντας τα αγόρια*», **B34**), κάτι που παραπέμπει σε εκείνη την παραδοσιακά σεξιστική θέση που θέλει αγόρια και κορίτσια στις μικρές ηλικίες να βρίσκονται σε σχέση ανταγωνισμού. Μια τέτοια θέση, ωστόσο, μπορεί να

υποκινήσει και να καλλιεργήσει την εριστικότητα των δύο φύλων. Στερεότυπες, τέλος, είναι και οι επιλογές που κάνουν τα κορίτσια ακόμη και ως προς τις επιλογές των χρωμάτων στα αντικείμενα που συνδέονται σε αυτά. («Είμαι πολύ χαρούμενος. Η συμμαθήτριά μου η Μελίνα με πλησίασε όλο χαρά και μου έδωσε μια κατακόκκινη κάρτα. Ήταν πρόσκληση για τα γενέθλιά της», B46).

### 1B2δ. Σεξιστική χρήση της γλώσσας.

Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου η χρήση του λόγου στα βιβλία μπορεί να χαρακτηριστεί σεξιστική. Αυτό συμβαίνει όταν χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος των ονομάτων και για τα δύο φύλα των εκπαιδευτικών («Ο καθένας παίζει το ρόλο του σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου», A48, «Σήμερα την ιστορία θα σας τη διαβάσει ο δάσκαλος», B27, «Σκέψου με την ομάδα σου μια συνέχεια της ιστορίας η οποία λύνει τα προβλήματα των παιδιών και του Γίγαντα και ανακοινώστε τη στην τάξη. Ο δάσκαλος έχει μια έκπληξη για σας αργότερα», B29, «Ο δάσκαλος σας διαβάζει το παραμύθι κι εσείς παρουσιάζετε με παντομίμα ό,τι κάνουνε οι δύο ήρωες», Γ34) ή των μαθητών / μαθητριών («Τηλεφωνείς σε ένα φίλο σου για να του πεις τα νέα που διάβασες στην εφημερίδα. Το ρόλο του φίλου σου μπορεί να παίζει ο διπλανός σου», A67, «Διάλεξε δυο από τις παραπάνω οδηγίες. Πώς θα τις έλεγες σε ένα φίλο ο οποίος πρόκειται να επισκεφτεί το Μετρό; (Σε ένα φίλο μας μιλάμε στο β' ενικό πρόσωπο του ενικού αριθμού)», B68, «Χωριστείτε σε ζευγάρια. Ο ένας σας θα υποδυθεί το βασιλιά κι ο άλλος το γέροντα», Γ34).

Σεξιστική είναι η χρήση της γλώσσας και όταν από την εκφώνηση ακόμη των εργασιών αποκλείονται τα κορίτσια και ενισχύεται η νοοτροπία της ανδροκρατίας («Είστε στο καράβι του Οδυσσέα. Ένας από σας είναι ο Οδυσσέας και οι υπόλοιποι είστε τα μέλη του πληρώματος», Γ21 – Υποθέτουμε ότι κατά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα κορίτσια της τάξης θα πρέπει να περιμένουν καρτερικά ως άλλες Πηνελόπες την επιστροφή των «γενναίων και πολυαγαπημένων τους ανδρών»), όταν προσφωνούνται πρώτα οι άντρες και έπειτα οι γυναίκες αντίθετα από ό,τι επιβάλλουν λόγοι ευγενείας («Αξιότιμοι κύριοι, κυρίες και παιδιά, η παράσταση μας θα είναι ο Καραγκιόζης φούρναρης», Γ44), όταν δηλώνεται μόνο το αντρικό καταγωγικό όνομα («Ο ναυτικός αν είχε γεννηθεί στην Κέρκυρα θα ήταν Κερκυραίος. Αν καταγόταν από τη Θεσσαλονίκη θα ήταν Θεσσαλονικιός. Αν πάλι κρατούσε από την Πάρο θα ήταν Παριανός κι αν ήταν από την Κύπρο θα ήταν Κύπριος.»),

Γ25) και τέλος όταν χρησιμοποιείται μόνο το αντρικό κτητικό για τα υλικά αγαθά(«Ωραία! Ο φούρνος άναψε. Έκαψε. Είναι έτοιμος να ρίξω μέσα τα πρωινά ψητά : του θείου μου το αρνί. Αυτό θα το φάω πρώτο. Αυτό είναι του Μορφοφιού το ψάρι. Τούτο είναι του Νόνιου που χύθηκαν οι κολοκυθοπατάτες που τις έλεγε κομιντόρα. Χα, χα, χα! Α, και του Σταύρακα οι ντομάτες. Να, κι άλλος έρχεται. Άλλος στον καλό το φούρναρη», Γ45). Ειδικά για την τελευταία περίπτωση, η χρήση του αντρικού ονόματος μπορεί να δικαιολογείται από την άποψη ότι παραδοσιακά οι άντρες εξασφαλίζουν τα προς το ζην και συνεπώς ακόμη και το φαγητό πρέπει να δηλώνεται στο όνομά τους ή πιο απλά αυτό συμβαίνει επειδή το ψήσιμο του φαγητού στο φούρνο είναι εξωτερική δουλειά και συνεπώς την αναλαμβάνουν οι άντρες. Πιθανότερο, βέβαια, φαντάζει το δεύτερο. Πάντως, είναι αρκετά ενδεικτικό το γεγονός ότι, επειδή οι άντρες μεταφέρουν το φαγητό, είναι και σαν να το ετοιμάζουν.

### 1B3. Εκφορά λόγου γυναικών και ανδρών.

#### 1B3α. Εκφορά λόγου γυναικών.

Η ανάγνωση αποσπασμάτων λόγου που εκφέρονται από γυναίκες αφήνει την εντύπωση πως κάποια υφολογικά χαρακτηριστικά επανέρχονται σταθερά σε όλα τα κείμενα. Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό είναι ο έντονος συναισθηματισμός. Ο λόγος των γυναικών είναι γεμάτος ευαισθησία, μελαγχολία και απογοήτευση, με άρνηση θέασης τυχόν θετικών πτυχών ή προοπτικών αλλαγής και βελτίωσης των καταστάσεων ( «- Τι είναι αυτό; τη ρώτησε σαν πήγε κοντά της. - Θάλασσα δεν την βλέπεις; Έγινε λίγο σκούρα, γι' αυτό δεν την γνώρισες. Τι να γίνει! Χύθηκε μέσα πετρέλαιο. Πολύ πετρέλαιο, από ένα καράβι που ναυάγησε. Γι' αυτό έχει τέτοιο χρώμα, Τα ψάρια πέθαναν όλα, δεν έμεινε τίποτα ζωντανό. Είναι μια νεκρή θάλασσα, έτσι την είπε ο μπαμπάς. - Κι αυτό το κόκκινο τι είναι; Ξαναρώτησε η μαμά της. - Βαρκούλα. - Δεν ξεχωρίζει και τόσο. Γιατί δεν βάζεις κι έναν άνθρωπο μέσα; Τι ζωγράφος θα γίνεις; - Άνθρωπος μέσα σ' αυτή τη βάρκα, τι να κάνει; Ούτε να ψαρέψει μπορεί ούτε να κολυπήσει σε τέτοια νερά. - Να πάει περίπατο. - Δεν του κάνει όρεξη σου λέω. Δεν θέλει να κάνει βόλτα στη νεκρή θάλασσα, είπε θυμωμένη η Καιτούλα. -Τότε να πάρει τη βάρκα του και να πάει σ' άλλη θάλασσα, καθαρότερη. - Εύκολο σου φαίνεται να φύγει; Εδώ έχει τους δικούς του, το σπίτι του και τη δουλειά του. Τον αγαπάει τον τόπο του, καταλαβαίνεις; Πώς να τ' αφήσει όλα αυτά; Κάθεται μόνος του στην παραλία και κλαίει. - Πού είναι; Εγώ δεν τον βλέπω πουθενά, είπε η μαμά της. - Να τος, της απάντησε, και στο λεπτό τον ζωγράφισε. Κάθεται

μαζεμένος και δεν φαίνεται καλά. Θυμάται τη θάλασσα όπως ήταν πριν και λυπάται που τη βλέπει τώρα έτσι.», Α72/3).

Αυτή η στάση που είναι γεμάτη συναίσθημα, συγκίνηση και μελαγχολία, μπορεί να οφείλεται σε έντονα βιώματα των γυναικών που αφορούν είτε το ευρύτερο σύνολο των συνανθρώπων τους ( «*Ανοιγω διάπλατα το παράθυρο. Φως, ήλιος, ο γαλανός ουρανός. Μαζί με τα παιδιά μου παρακολουθούμε με κατάνυξη θρησκευτική ένα σημείο απέναντι στην Ακρόπολη. Αυτό είναι ο κόσμος όλος. Και βλέπουμε τη γερμανική σημαία σιγά σιγά να υποστέλλεται, να εξαφανίζεται σαν να την κατάπιε ο Ιερός Βράχος. Και ν' αρχίζει ν' ανεβαίνει στον ιστό το αγαπημένο χρώμα του ουρανού μας. Τα θολωμένα μάτια μου δεν μπορούν πια να δουν. Όταν έχω στεγνώσει βιαστικά τα δάκρυα, η γαλανόλευκη ανεμίζει περήφανα. Η Ελλάδα είναι πάλι δική μας, δική μας. Ιωάννα Τσάτσου, Φύλλα Κατοχής, εκδ. Αρχηγείου Ενόπλων Δυνάμεων», Α81) είτε τις ίδιες προσωπικά («*Σ' ευχαριστώ που με επισκέφτηκες και μου έφερες αυτό το υπέροχο χαρτί. Μακάρι να μπορούσα να φτιάξω γρηγορότερα τους γερανούς, αλλά είμαι τόσο κουρασμένη αυτές τις μέρες που μου είναι πολύ δύσκολο να τους δώσω σχήμα. [...] Τώρα φτιάχνω τη δεύτερη σειρά από χίλιους γερανούς και εύχομαι να πραγματοποιηθεί η επιθυμία μου. Υπάρχει μια παράδοση στην Ιαπωνία: αν ένας άρρωστος τυλίξει χίλιους γερανούς και ευχηθεί να γίνει καλά, τότε θα πραγματοποιηθεί η ευχή του. Η μητέρα μου έκανε μια ευχή για μένα και για την άλλη κοπέλα, την Κίγιο, όταν μας έβαλαν μαζί σ' αυτόν το θάλαμο του νοσοκομείου. Ύστερα κάποια κορίτσια από το γυμνάσιο έστειλαν αμέτρητους γερανούς σε όσους από εμάς πάσχουμε από ασθένειες που προέρχονται από την ατονική βόμβα. Εγώ έλαβα μια σειρά, όχι όμως και η Κίγιο. Έτσι, αποφασίσαμε να φτιάξουμε χίλιους γερανούς μαζί, μήπως πραγματοποιηθεί η επιθυμία μας και γίνουμε καλά και οι δυο μας. Η ευχή της Κίγιο πραγματοποιείται, η δική μου όμως όχι –κι έτσι προσπαθώ ξανά. Έχω αντέξει περισσότερο απ' ό,τι θα περίμενε κανείς. Ίσως λοιπόν αυτή τη φορά ...Έχω φτιάξει πάνω από εξακόσιους μέχρι τώρα και για λίγο έγινα καλύτερα. Αλλά τώρα, δεν ξέρω... Σαντάκο Σασάκι, Χιροσίμα», Γ56). Έτσι δημιουργείται η εντύπωση στον αναγνώστη ότι οι γυναίκες μιλούν περισσότερο με την καρδιά παρά με το μυαλό.**

Αυτή ακριβώς η εντύπωση είναι διάχυτη ακόμη και μετά την ανάγνωση μιας κοριτσιίστικης κάρτας γενεθλίων. («*Αγαπητέ φίλε Κώστα, Σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω για τα γενέθλιά μου την Κυριακή στις 19 Οκτωβρίου και ώρα 6:30 το απόγευμα. Η διεύθυνση μου είναι: Σωκίων 98, Αλσούπολη και το τηλέφωνό μου: 2104234567. Θα περάσουμε φανταστικά! Η φίλη σου Βάσια*», «*Μελίνα, τα γενέθλιά μου πλησιάζουν. Το Σάββατο 7 Δεκεμβρίου γίνομαι 9 ετών και σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω στις 7μ. Έλα να διασκεδάσουμε τρελά. Το σπίτι μου είναι: Σίφνου 95, Αλσούπολη. Η φίλη σου, Μαργαρίτα*», Β43). Ο λόγος που χρησιμοποιείται στην

προκειμένη περίπτωση είναι περισσότερο άμεσος, ενθουσιώδης και αυθόρμητος( πρβ. και την αγορίστικη κάρτα γενεθλίων στην αμέσως επόμενη ενότητα: εκφορά λόγου αντρών), κάτι που γίνεται εμφανές από τους τύπους της προσφώνησης («*Αγαπητέ φίλε*»), της άμεσης πρόσκλησης («*σε περιμένω στη γιορτή μου*»), καθώς και της υπόσχεσης για φανταστική διασκέδαση: «*θα περάσουμε φανταστικά, έλα να διασκεδάσουμε τρελά*».

Δύο ακόμη χαρακτηριστικά εντοπίζονται στο λόγο των γυναικών, που μάλιστα είναι εκ διαμέτρου αντίθετα μεταξύ τους. Από τη μία πλευρά βλέπουμε, παρά τις όποιες προσωπικές δυσκολίες, να υψώνεται η θέληση, το πείσμα, ο ζήλος, η επιμονή, η δημιουργικότητα και η επιβίωση απέναντι στις προκλήσεις της μάθησης και της γνώσης ( «*Τ' αγοράζανε τα παιδιά τα βιβλία, αλλά εμένα δε μου παίρναν οι γονείς μου. Ήμουν πάντα αδιάβαστη. Ό,τι μάθαινα, το μάθαινα από το δάσκαλο. Σκέψου ότι ένα μολύβι το έκοβε η μάνα μου στα τρία, για να πάρουμε οι τρεις αδελφές από ένα κομματάκι, Ο δάσκαλος μου έμαθε την προπαίδεια κι ήμουν τόσο άσος στην αριθμητική που τα έβρισκα με δικό μου τρόπο τα προβλήματα. Και λέγανε αυτό το παιδί θα γίνει ευφυΐα. Άμα δεν έχεις βιβλία, να δεις τι ευφυΐα που γίνεσαι! Γράφτηκα στην Έκτη, αλλά κηρύχθηκε ο πόλεμος με τους Ιταλούς. Μελπομένη Σμπόρου, Βόλος», **A16**, «*Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνω Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς. Τα αδέρφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα. Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα. Σάφια.*», *Είμαι από φτωχή οικογένεια και εργάζομαι από μικρή, Δουλεύω μαζί με άλλα παιδιά σε ένα εργοστάσιο σίρτων. Θέλω να έχω περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και να πάω στο σχολείο. Παντιμί.*», «*Είμαι το πρώτο κορίτσι από την οικογένειά μου που πηγαίνει στο σχολείο. Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω δασκάλα. Αϊσά*», **Γ50/51**) και από την άλλη να υπάρχει η φυγή, ο συμβιβασμός και η υποχώρηση μπροστά στον αντικειμενικό κίνδυνο («*Είμαι προσφυγοπούλα από τη Γεωργία. Φύγαμε με τη μητέρα μου νύχτα από το χωριό γιατί η ζωή μας κινδύνευε. Μένουμε μαζί με άλλους πρόσφυγες σε ένα παλιό σπίτι. Η μητέρα μου δεν βρίσκει πουθενά δουλειά. Ευτυχώς μας βοηθούν οι ανθρωπιστικές οργανώσεις. Θέλω να τελειώσει ο πόλεμος και να γυρίσουμε όλοι στα σπίτια μας. Θέλω να είμαι ευτυχισμένη σαν και πρώτα. Νάντια*», **Γ55**).*

**1B3β. Εκφορά λόγου ανδρών .**

Αντίστοιχες εντυπώσεις ως προς την εμφάνιση πάγιων υφολογικών χαρακτηριστικών δημιουργεί και η ανάγνωση του λόγου των αντρών. Κύρια και κοινή ιδιότητα εδώ είναι ο συγκρατημένος λόγος.

Ειδικότερα, ο λόγος των αντρών παρουσιάζεται ιδιαίτερα συγκρατημένος και σοβαρός είτε πρόκειται για ζητήματα χαράς είτε για ζητήματα λύπης. Η επιλογή των λέξεων είναι απαλλαγμένη από το συναισθηματικό φορτίο (« *Προς το φίλο μου Κώστα. Θα χαρώ πολύ να σε δω στο πάρτι για την ονομαστική μου εορτή που θα γίνει την Παρασκευή στις 30 Νοεμβρίου και ώρα 7μμ. Μένω στην οδό Κύπρου 16, Αλσούπολη. Το τηλέφωνό μου είναι 2104235488. Σε περιμένω με χαρά! Ο φίλος σου, Αντρέας*», B43) και ακόμη και τα πιο σκληρά γεγονότα αναφέρονται κυνικά, στεγνά και αποστασιοποιημένα, χωρίς ίχνος συναισθηματισμού (« *Το σπίτι μας καταστράφηκε από παλιρροϊκό κύμα, μετά το μεγάλο σεισμό. Έχουμε βρει καταφύγιο σε ένα ναό. Σακίντα, Σρι Λάνκα*», «*Στη χώρα μου γίνεται πόλεμος. Φύγαμε, γιατί κινδύνευε η ζωή μας. Μένω σε ένα προσφυγικό στρατόπεδο. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω γιατρός. Αμπντουλάχ, Αφγανιστάν*», Γ50/51).

Επιπλέον, ο λόγος των αντρών εμφανίζεται γεμάτος περηφάνια και ενθουσιασμό (συγκρατημένο πάντα) ακόμη και για πράξεις στις οποίες δε συμμετείχε ο ομιλών, αλλά ήταν απλώς παρόν («*Το είδα με τα μάτια μου. Ένα γερμανικό αυτοκίνητο, φορτηγό, γεμάτο κουραμάνες (ψωμί) κατεβαίνει τη λεωφόρο Αθηνάς και στρίβει για να μπει Ερμού. Κόβει ταχύτητα [...] Στη στροφή του αυτοκινήτου ένα ελληνόπουλο αναρριχάται στο αμάξι και πετά στον πεινασμένο κόσμο κουραμάνες. Βέβαια, το παλικάρι έχει και την παρέα του. Θα έριξαν πάνω από 15 κουραμάνες και αθόρυβα πήδησαν κάτω στο δρόμο ή μάλλον στο πεζοδρόμιο. Γεμάτοι χαρά και ψυχραιμία! Αυτού του είδους το σαμποτάζ ξαναγένηκε πολλές φορές εναντίον των Ιταλών, που κουβαλούσαν κουραμάνες με ανοιχτά φορτηγά αμάξια. Περικλής Παπαχατζιδάκης*», A80). Με αυτό τον τρόπο, όμως, είναι σαν να μετατίθεται η ιδιότητα ενός ατόμου, όπως είναι η παλικαριά, σε όλα τα άτομα του ίδιου φύλου. Όλοι οι άντρες παρουσιάζονται σαν παλικάρια γιατί θα μπορούσαν κάλλιστα να έχουν κάνει την ίδια πράξη ή απλά γιατί είναι και οι ίδιοι άντρες.

Τέλος, στο λόγο των αντρών μπορούμε να εντοπίσουμε, όπως και στο γυναικείο λόγο, το ζήλο για μάθηση, μόνο που στην περίπτωση αυτή τα αγόρια εμφανίζονται να έχουν περισσότερες ευκαιρίες και δικαιώματα για



μάθηση και γνώση, ενώ τα κορίτσια πρέπει να τα διεκδικήσουν και να τα κερδίσουν (πρβ. Α16, Γ51 στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο) ( « Στο μοναδικό βιβλιοπωλείο του Κάστρου παραγγείλαμε και το Αναγνωστικό μου. Με πολλή ανυπομονησία περίμενα να το πάρω στα χέρια μου. Λαμπρή ήταν εκείνη η μέρα που το πήρα. Με θαυμασμό κοιτούσα τις ζωγραφιές του, τις εικόνες αυτές του έξω κόσμου. Ήταν ένα βιβλίο μαγικό. Χρόνια από τότε ψάχνω εκεί που πουλούν τα παλιά βιβλία, με την κρυφή ελπίδα μήπως το βρω. Ράλλης Κοψίδης», Α16).

#### **1B4 Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών και ανδρών.**

##### **1B4α. Χαρακτήρας / ιδιότητες γυναικών .**

Οι ιδιότητες που αποδίδονται στις γυναίκες θα μπορούσαμε να πούμε πως κινούνται μέσα σε καθιερωμένα και στερεότυπα πλαίσια. Οι γυναίκες διακρίνονται για τον αυθορμητισμό, την εκδηλωτικότητα και τη διατύπωση θέσεων που στηρίζονται στο συναίσθημα. Έτσι τις ιδέες εμφανίζονται να τις «ρίχνουν» τα κορίτσια, χωρίς να διστάζουν να πουν άμεσα και ανοιχτά τις σκέψεις τους (« Μαριάννα : Τι λέτε; Φτιάχνουμε χιονάνθρωπο; Φανούλης : Ναι! Έναν όμορφο! Έναν κούκλο!», Β20/21, «Την ιδέα την είχε η Σόνια και όλοι ενθουσιαστήκαμε», Α64), όπως και δε διστάζουν να εκδηλώσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους, είτε είναι συναισθήματα χαρά είτε λύπης ( «Στις 9 Απριλίου το βράδυ μπήκαν οι Γερμανοί στη Θεσσαλονίκη. Η μαμά έκλαιγε», Α79). Οι γυναίκες θέτουν ακόμη τις προτάσεις για βελτίωση και αλλαγή του κόσμου, καθώς και το θέμα της αγάπης των ζώων («Έχει δίκιο η δασκάλα! Μπορεί να μην μπορείς να φτιάξεις όλο τον κόσμο, αλλά το απέναντι οικόπεδο το κάναμε «παράδεισο», και μάλιστα – όπως είπε και η γυναίκα του διευθυντή μας, που είναι πολύ ζωόφιλη - «παράδεισο των πουλιών», Α65), στάσεις που βασίζονται στο συναίσθημα για μια αλλαγή ή για πράγματα που από κάποιους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ουτοπικά ή ακόμη και ανούσια.

Οι γυναίκες χαρακτηρίζονται, επίσης, για τον άκρατο συναισθηματισμό τους. Εμφανίζονται να λειτουργούν υπό το κράτος του ενθουσιασμού και της παρόρμησης, σε τέτοιο βαθμό που δίνεται η εντύπωση πως αγνοούν τη γύρω τους πραγματικότητα και πως κινούνται στο κόσμο της φαντασίας, εκεί όπου πρυτανεύει το συναίσθημα και όχι ο ρεαλισμός ή η λογική. Φέρουν ακόμη

αντικείμενα που συνδέονται με τη θηλυκή τους φύση και τον κόσμο του παραμυθιού, όπως είναι το δαχτυλίδι, ενώ παρουσιάζονται και σαν μυστηριώδεις υπάρξεις που μπορούν, ωστόσο, να φανερώσουν τα μυστικά τους σε εκείνους που εμπιστεύονται. Αυτού του είδους η συμπεριφορά γίνεται εμφανής από το κείμενο B20/21 (« *Μαριάννα : Τι λέτε; Φτιάχνουμε χιονάνθρωπο; Φανούλης : Ναι! Έναν όμορφο! Έναν κούκλο! Θανούλης: Έναν απίθανο χιονάνθρωπο! Θανούλης: Έτοιμος! Μαριάννα: Όμορφος που είναι! Φανούλης: Πώς να τον λέμε; Μαριάννα: Τουρτούρι! Τουρτούρι σε λένε! Θανούλης: Καλημέρα, Τουρτούρι! Φανούλης: Καλημέρα! [...] - Θανούλη, Φανούλη, Μαριάννα! Φανούλης : Μας φωνάζει η μαμά! Ερχόμαστε! Μαριάννα: Δε θέλεις να σ' αφήσουμε μόνο σου, ε; Πες μου κάτι! Σ' αρέσει που σε φτιάξαμε; Τουρτούρι: Αμέ! Μαριάννα: Θα μου κάνεις μια χάρη; Τουρτούρι: Τι χάρη; Μαριάννα: Να μη λιώσεις ποτέ! Να ζήσεις για πάντα! Τουρτούρι: Πόσο μεγάλο είναι ένα «πάντα»; Μαριάννα: Τόσοοοοο! Τουρτούρι: Ωραία, θα ζήσω για πάντα! Δε θα λιώσω ποτέ! Μαριάννα: Έτσι μπράβο! Θέλεις να σου χαρίσω κάτι; Τουρτούρι: Γιατί; έχω κιόλας τα γενέθλιά μου; Μαριάννα: Όχι ! Αλλά πάρε! Τουρτούρι: Τι ωραίο δαχτυλίδι! Μαριάννα: Έχει δυο ψεύτικες γαλάζιες πετρούλες! Τουρτούρι: Ναι! Γαλάζιες είναι!... Σαν τα μάτια σου! Ευχαριστώ! Μαριάννα: Έτσι μου 'ρχεται να σε φιλήσω! Θέλεις; Τουρτούρι: Θέλω λέει!... - Μαριάννα! Πού είσαι Μαριάννααααα; Μαριάννα: Πρέπει να φύγω! Αύριο θα ξανάρθω και θα σου πω όλα τα μυστικά μου ! Όλα ! Περίμενε εδώ ! Εντάξει; Τουρτούρι: Εντάξει!... »). Το μικρό κορίτσι δίνει την εντύπωση ότι έχει ερωτευτεί το χιονάνθρωπο. Το παράλογο αίτημα του να μη λιώσει ποτέ, ο διάλογος μαζί του, που δε θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί και που μάλιστα χαρακτηρίζεται από θετική ανταπόκριση του χιονάνθρωπου στην εκδηλωτικότητα του κοριτσιού, το φιλί που δίνει σε ένα άψυχο αντικείμενο, δείχνουν ότι κινείται στον κόσμο της ονειροφαντασίας, αίσθηση που ενισχύεται από τη χρήση του δαχτυλιδιού, τυπικού συμβόλου των παραμυθιών (σύμβολο αναγνωρισμού των ερωτευμένων και των ζευγαριών) ή συμβόλου της δέσμευσης (το δαχτυλίδι ως μαγικός κύκλος). Επιπλέον, η πρόθεση εκμυστήρευσης σημαίνει ότι τα κορίτσια κρατούν μυστικά και από την άλλη μπορούν να δείχνουν εμπιστοσύνη και να είναι ανοιχτά σ' αυτούς που θεωρούν δικούς τους ανθρώπους.*

Από τις άλλες ιδιότητες που αποδίδονται στο χαρακτήρα των γυναικών οι περισσότερες είναι αρνητικές και μία μόνο θετική. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονται να αντιδρούν νευρικά, παρορμητικά και σχεδόν υστερικά όταν διαταράσσεται η οικιακή ηρεμία και γαλήνη από εξωτερικά αίτια. Στην περίπτωση αυτή αξιοποιούν παραδοσιακά γυναικεία μέσα (σκουπόξυλο!) για

να επαναφέρουν την τάξη. (*«Το παιχνίδι είχε ανάψει για τα καλά, όταν ύστερα από μια δυνατή κλοτσιά η μπάλα προσγειώθηκε στο τζάμι του μοναδικού σπιτιού, που γειτόνευε με το οικόπεδο. Μια κυρία βγήκε από το γειτονικό σπίτι και άρχισε να μας κυνηγά με ένα σκουπόξυλο. Μέσα σε δευτερόλεπτα είχαμε όλοι σκορπίσει»*, A42). Με το γυναικείο χαρακτήρα συνδέεται ακόμη η ιδιότητα της μάγισσας. Μπορεί μια γυναίκα, μάγισσα, να σώζει το πλοίο και τους συνταξιδιώτες της, καταστρέφοντας ένα θεϊκό δημιούργημα, ωστόσο είναι αδύνατο να παραβλεφθεί η αρνητική χροιά που έχει η λέξη «μάγισσα» που, πέρα από τις μυστικιστικές και παραθρησκευτικές συνδηλώσεις του όρου, και στην καθημερινή πρακτική έχει συνδεθεί με την κακία, την εκδικητικότητα και γενικότερα τον κίνδυνο (*«Ο Ηφαιστος, ο θεός της φωτιάς και του σιδήρου, κατασκεύασε ένα χάλκινο γίγαντα για το βασιλιά Μίνωα. Ο γίγαντας Τάλως έπαιρνε την ενέργειά του από μια φλέβα μέσα από την οποία έτρεχε θεϊκό αίμα. Η φλέβα άρχιζε από το λαιμό και κατέληγε στα πόδια, όπου έκλεινε με ένα χάλκινο καρφί. Αποστολή του ήταν να προστατεύει την Κρήτη από κάθε επιδρομέα. Ωστόσο, η άφιξη των Αργοναυτών στο νησί σήμανε το τέλος του. Ο γίγαντας όταν είδε το πλοίο τους, την Αργώ, να πλησιάζει έριξε πέτρες για να τους απομακρύνει. Τότε η μάγισσα Μήδεια, η σύντροφος του Ιάσονα, τον εξόντωσε βγάζοντας το καρφί που κρατούσε τη φλέβα κλειστή»*, B57).

Μια άλλη «τυπική» και «χαρακτηριστική» ιδιότητα των γυναικών είναι η πονηριά. Ενδεικτικό γι' αυτό είναι η φράση: «*πονηρή σαν αλεπούς*», A62 όπου αποδίδεται σε ζώο γένους θηλυκού ιδιότητα που θεωρείται στερεότυπο γνώρισμα των γυναικών και το ποίημα A32 (*« Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει. Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει, Η Αργυρώ κάνει κούνια και χαμογελάει. Η Αργυρώ είναι καλή, η Αργυρώ είναι πονηρή, η Αργυρώ είναι χαρούμενη, η Αργυρώ είναι λυπημένη. Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει. Η Αργυρώ στη θάλασσα κοιτά πως κολυμπάει, Η Αργυρώ στα βράχια κρύβεται και μας γελάει. Η Αργυρώ κρύβεται, η πονηρή! Η Αργυρώ φανερώνεται με δυνατή φωνή. Η Αργυρώ είναι άγρια και θυμωμένη. Η Αργυρώ είναι περήφανη και ευχαριστημένη. Η Αργυρώ τσαλαβουτάει, η Αργυρώ στριφογυρνάει. Η Αργυρώ από το αυτοκίνητο μας χαιρετάει . Η Αργυρώ μες στο μουσείο βόλτα πάει ...»*). Στο ποίημα παρουσιάζεται η προσωπικότητα ενός κοριτσιού μέσα από ποικίλες δραστηριότητες (πχ. γελάει και τραγουδάει) και αντιθετικά ή συμπληρωματικά ζεύγη επιθέτων ( άγρια και θυμωμένη, περήφανη και ευχαριστημένη). Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι ότι το επίθετο πονηρή χρησιμοποιείται, σύμφωνα με τη δομή του ποιήματος, σαν αντίθετο του επιθέτου καλή, ενώ αυτό είναι και το μόνο επίθετο που εμφανίζεται στο ποίημα δύο φορές. Μήπως με αυτή την αναφορά καλλιεργείται η πάγια αντίληψη ότι οι γυναίκες

είναι (φύσει;) πονηρές; Επιπλέον, με την επιλογή ενός κοριτσιού σε θέση ατόμου με ειδικές ανάγκες, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια νοηματική σύναψη του είδους : το «ασθενές» φύλο σε «ασθενή» ρόλο – θέση.

Η μοναδική θετική ιδιότητα που αποδίδεται σε γυναικεία μορφή είναι αυτή της σοφίας (« - *Τι είναι αυτά που λέτε; είπε η γιαγιά μαργαρίτα, που τη φώναζαν Γιαγιά Μαργαριτένια και που όλες οι μαργαρίτες άκουγαν τη γνώμη της γιατί ήταν σοφή*», **B49/50**). Ενδεικτικό πάντως και σε αυτή την περίπτωση είναι πως η συγκεκριμένη ιδιότητα αποδίδεται στις γυναίκες μία μόνο φορά, ενώ σε άντρες τρεις (πρβ. χαρακτήρας / ιδιότητες αντρών).

### **1B4β. Χαρακτήρας / ιδιότητες ανδρών .**

Μια ιδιότητα που στερεότυπα αποδίδεται στους άντρες είναι η σωματική δύναμη ( «*δυνατός σαν ταύρος*», **A62**). Σαν συνέπεια του ότι συγκεκριμένη ιδιότητα αποδίδεται σε ζώο γένους αρσενικού, μπορεί να γενικευτεί σε όλα τα είδη που ανήκουν στο αρσενικό γένος. Αντιπαραβολή γίνεται με τη χρήση της φράσης «*πονηρή σαν αλεπού*» που χρησιμοποιείται για τις γυναίκες.

Ως προς τον χαρακτήρα τώρα, οι άντρες διακρίνονται για τον έλεγχο των συναισθημάτων τους ακόμη και όταν βιώνουν έντονες καταστάσεις ( «*Στις 9 Απριλίου το βράδυ μπήκαν οι Γερμανοί στη Θεσσαλονίκη. [...] Η μαμά έκλαιγε. Ο μπαμπάς ήταν καταστεναχωρημένος*», **A79**), καθώς και για τη σοβαρότητα – γνώρισμα εξέχουσας σημασίας - και τη σοφία τους ( «*Όλοι εξαιρετικοί άνθρωποι, ιδιαίτερα ο κυρ Σταμάτης. Σοβαρός, καλόψυχος και υπομονετικός. Ποτέ δε μας μάλωσε. Πάντα μας συμβούλευε. Ήταν -ας πούμε - ο σοφός της γειτονιάς μας*», **A40**, «*Μια μέρα, συνάντησε έναν παλιό του φίλο που ζούσε μόνος στην ερημιά. Ο αρχισιδηροργός είπε στο σοφό τα βιάσανά του κι αυτός του είπε τι να κάνει*», **B55**, «*Όπου κάποια μέρα έτυχε να περνάει από το παλάτι του ένας ασπρομάλλης γέροντας φτωχός, που ήτανε όμως σοφός κι ήξερε από γιατρικά*», **Γ48**). Οι άντρες, όμως, εμφανίζονται και ως πλεονέκτες («*Αμέσως οι σύντροφοί μου, που όλες αυτές τις μέρες τους κατάτρωγε η περιέργεια για το τι περιείχε το ασκί, νομίζοντας πως είχε χρυσάφι που θα το 'παιρνα μόνο εγώ, το έλυσαν γρήγορα γρήγορα και έσκυψαν πάνω του*», **Γ19**), αλλά και με τη γυναικεία ιδιότητα της περιέργειας ή του ενθουσιασμού («*Είμαι πολύ χαρούμενος. Η συμμαθήτριά μου η Μελίνα με πλησίασε όλο χαρά και μου έδωσε μια κατακόκκινη κάρτα. Ήταν πρόσκληση για τα γενέθλιά της*», **B46**).

## 1B5 . Γυναίκες και άντρες συγγραφείς.

Μία από τις παραμέτρους που εξετάζονται στα βιβλία αναφορικά με την ισότητα των δύο φύλων είναι το ποσοστό επιλογής κειμένων από άντρες και γυναίκες συγγραφείς. Στην περίπτωση των βιβλίων «Τα απίθανα μολύβια», στο πρώτο τεύχος, οι γυναίκες συγγραφείς είναι 7, οι άντρες 7 και από τη συγγραφική ομάδα/ άλλες πηγές υπάρχουν 2 κείμενα. Στο δεύτερο τεύχος, οι γυναίκες συγγραφείς είναι 2, οι άντρες 9 και της συγγραφικής ομάδας/ άλλων πηγών 8. Τέλος, στο τρίτο τεύχος, οι γυναίκες συγγραφείς είναι 3, οι άντρες 11 και κείμενα άλλων πηγών 2.

## 1Γ. Άτομα με ιδιαιτερότητες .

### 1Γ1. ΑΜΕΑ ( Άτομα με Ειδικές Ανάγκες).

Στα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι αφιερωμένα δύο κείμενα, το Α32/33 και το Γ50. Η ανάγνωση του ποιήματος Α32/33 ( «*Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει. Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει, Η Αργυρώ κάνει κούνια και χαμογελάει. Η Αργυρώ είναι καλή, η Αργυρώ είναι πονηρή, η Αργυρώ είναι χαρούμενη, η Αργυρώ είναι λυπημένη. Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει. Η Αργυρώ στη θάλασσα κοίτα πως κολυμπάει, Η Αργυρώ στα βράχια κρύβεται και μας γελάει. Η Αργυρώ κρύβεται, η πονηρή! Η Αργυρώ φανερώνεται με δυνατή φωνή. Η Αργυρώ είναι άγρια και θυμωμένη. Η Αργυρώ είναι περήφανη και ευχαριστημένη. Η Αργυρώ τσαλαβουτάει, η Αργυρώ στριφογυρνάει. Η Αργυρώ από το αυτοκίνητο μας χαιρετάει . Η Αργυρώ μες στο μουσείο βόλτα πάει. Η Αργυρώ λύνει σωστά την άσκηση, η Αργυρώ τη λύνει λάθος. Η Αργυρώ νιώθει αδύναμη και κλαίει, η Αργυρώ νιώθει δυνατή και τίποτα δε λέει, [...] Η Αργυρώ με πινέλα χαίρεται να ζωγραφίζει κι ύστερα τις ζωγραφιές πετά ή τις χαρίζει. Η Αργυρώ το σκοτάδι νιώθει γύρω της και το φοβάται, αγκαλιές θέλει για να ζεσταθεί και παραμύθια για να κοιμηθεί. Αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εσένα»))το μόνο που επιτρέπει στους αναγνώστες να συμπεράνουν για τη μικρή πρωταγωνίστρια του κειμένου είναι ότι πρόκειται για «ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εσένα». Το στοιχείο που δηλώνει ότι πρόκειται για άτομο με ειδικές ανάγκες είναι η συνοδευτική εικονογράφηση.*

Με την καταγιστική παράθεση των δραστηριοτήτων (γελάει, τραγουδάει, κάνει κούνια, χορεύει, ιππεύει, κολυμπάει, κρύβεται,

στριφογυρνάει, ζωγραφίζει), των στοιχείων του χαρακτήρα της (είναι καλή, πονηρή, χαρούμενη, λυπημένη, άγρια, θυμωμένη, περήφανη, ευχαριστημένη), των δυνατοτήτων και των αναγκών της (λύνει σωστά την άσκηση, τη λύνει λάθος, αγκαλιές θέλει για να ζεσταθεί και παραμύθια για να κοιμηθεί) και την καταφατική και αναντίρρητη θέση : *«Αυτή είναι η Αργυρώ: ένα παιδάκι σαν εμένα, ένα παιδάκι σαν κι εμένα»*, γίνεται προσπάθεια να υπερπροβληθούν και να υπερτονιστούν τα κοινά στοιχεία που έχουν παιδιά με και χωρίς ιδιαιτερότητες και έτσι επιδιώκεται να εξασφαλιστεί η προσέγγιση, η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση των δύο πλευρών.

Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι απουσιάζουν πλήρως τυχόν αναφορές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή σε κάποιες ιδιαιτερότητές τους, με αποτέλεσμα η εικόνα που διαμορφώνεται για αυτά να είναι ελλιπτική. Αναμφίβολα τα παιδιά πρέπει να ξεκινούν από τις ομοιότητες που έχουν μεταξύ τους, ωστόσο αυτό που πραγματικά πρέπει να αποδεχτούν και να σεβαστούν είναι οι διαφορές τους, κάτι που παραβλέπεται στο συγκεκριμένο κείμενο.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με το άλλο κείμενο. (*«Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνω Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς. Τα αδέρφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα. Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα. Σάφια.»*, Γ50). Η παραδοχή ενός μικρού κοριτσιού ότι είναι τυφλό γίνεται μέσα από μια πολύ σύντομη, αποφασιστικά διατυπωμένη πρόταση (*«δεν μπορώ να δω»*) και έρχεται αμέσως να αντισταθμιστεί με τις ικανότητες – γνώσεις που έχει. Ο αντιθετικός σύνδεσμος *«αλλά»* που αντιδιαστέλλει το φυσικό μειονέκτημα με τα πνευματικά προτερήματα μετακινεί το βάρος της προσοχής του αναγνώστη στα δεύτερα. Η επιχειρηματολογία της υπέρβασης των δυσκολιών συμπληρώνεται με την πρόταση που αναφέρεται στο σύστημα γραφής Μπράιγ (*«επίσης...»*). Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο του αποσπάσματος είναι: *«τα αδέρφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα»*. Αυτή η δήλωση αφήνει τους αναγνώστες να συμπεράνουν ότι μια αναπηρία δεν είναι αιτία για να ντρέπεται κανείς. Αντίθετα, μπορεί να είναι το ίδιο το άτομο και να κάνει και τους γύρω του περήφανους με τις δυνατότητες που έχει.

## 1Γ2 . Ετερότητα.

Η ετερότητα παρουσιάζεται σαν ένα ζήτημα που αφορά όλους μας και η προσέγγιση του θέματος γίνεται με τρόπο μεταφορικό, μέσα από μια ιστορία για τη συνύπαρξη των λουλουδιών ενός λιβαδιού.

Η ιστορία μας, λοιπόν, εκτυλίσσεται «λίγο πιο μακριά από μας», άρα κοντά μας, δίπλα μας και συνεπώς, όταν κάτι γίνεται δίπλα μας, μπορεί να συμβεί και σε 'μας, μάζ αφορά («Κάποτε, λίγο πιο μακριά από το μέρος που μένουμε, υπήρχε ένα λιβάδι», Β49/50). Πρόκειται για το ομορφότερο λιβάδι, όπως «έλεγαν», και ακριβώς η χρήση του Παρατατικού («έλεγαν, ήταν») δηλώνει το αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η ομορφιά του λιβαδιού οφειλόταν στην ομοιογένειά του, γεγονός που επιπλέον του εξασφάλιζε αρμονική και ήσυχη ζωή («Όλοι έλεγαν πως ήταν το ωραιότερο λιβάδι που είχαν δει ποτέ. Ήταν γεμάτο κατάσπρες μαργαρίτες. Οι μαργαρίτες ήταν πολύ αγαπημένες και περνούσαν όμορφα μαζί»). Η πρόταση του χρονικού συνδέσμου «ώσπου» στην αρχή της περιόδου δημιουργεί στον αναγνώστη το αίσθημα της ανατροπής της μέχρι τώρα κατάστασης και του προκαλεί την προσδοκία να μάθει για το απρόβλεπτο γεγονός που μεταβάλλει την κατάσταση, ενώ οι στάσεις που κράτησαν τα διάφορα λουλούδια ξυπνούν τη φαντασία για το τι μπορεί να ειπώθηκε, αίσθημα που ικανοποιείται αμέσως στη συνέχεια («Ωσπου μια μέρα μια παπαρούνα φύτρωσε δίπλα τους. Σε λιγάκι μαζεύτηκαν όλες οι μαργαρίτες γύρω από το καινούριο φυτό. Άλλες το κοίταζαν με περιέργεια, άλλες με θαυμασμό κι άλλες του γύριζαν την πλάτη, γιατί δεν το ήθελαν στο λιβάδι τους»).

Ο λόγος της αντίδρασης στον ερχομό του νέου εκφέρεται από μία «ψηλομούτα μαργαρίτα» («- Αυτή είναι κατακόκκινη κι εμείς ολόασπρες, είπε μια ψηλομούτα μαργαρίτα. Κοίτα πώς διαφέρει από εμάς!»). Ένας από τους λόγους για τους οποίους τονίζεται πως δε δεχόμαστε το διαφορετικό είναι ο εγωισμός και η μεγάλη ιδέα που έχουμε για τον εαυτό μας. Επιπλέον, τα χρώματα που επιλέγονται για τα λουλούδια δεν είναι τυχαία. Το άσπρο (και μάλιστα κατάσπρο) χρώμα είναι συνδεδεμένο, στο δικό μας πολιτισμικό σύστημα αξιών, με την αγνότητα, την καθαρότητα, δηλώνει το αψεγάδιαστο και την υπεροχή. Αντίθετα, το κόκκινο χρώμα, σε συμφραζόμενα που δε σχετίζονται βέβαια με την αγάπη και τη θέρμη των συναισθημάτων γενικότερα, είναι συνδεδεμένο με τον κίνδυνο και την απειλή. Η έννοια της απειλής ενισχύεται και από τη χρήση του επιθέτου «άγρια», ενώ και το κοτσάνι που είναι «όλο αγκάθια» παραπέμπει όχι απλά σε

κάτι άσχημο, αλλά σε κάτι επικίνδυνο («Κοίταξε τα φύλα της πόσο *άγρια* είναι! Και το κοτσάνι της είναι *όλο αγκάθια!* Μας χαλάει την ομορφιά του λιβαδιού. Αδύνατο να ανεχτώ εγώ, μια *άσπρη, κάτασπρη* μαργαρίτα, να μείνω μαζί της. Δε θέλω ένα τέτοιο λουλούδι δίπλα μου»).

Ο λόγος της λογικής εκφέρεται από ένα πρόσωπο κύρους, τη Γιαγιά Μαργαριτένια, που όλοι σέβονταν τη γνώμη της. Η χρήση του επιθέτου «σοφή» δεν δικαιολογείται μόνο από την πείρα που εξασφαλίζει η ηλικία, αλλά μας προδιαθέτει ότι η γνώμη της είναι η σωστή. Η γιαγιά μαργαρίτα, προκειμένου να πείσει για τη γνώμη της επικαλείται το λόγο του παππού, επικαλείται δηλαδή το λόγο της αυθεντίας (είναι γεροντότερος, είχε πολλές γνώσεις και γνωριμίες) (« - Τι είναι αυτά που λέτε; είτε η γιαγιά μαργαρίτα, που τη φώναζαν Γιαγιά Μαργαριτένια και που όλες οι μαργαρίτες άκουγαν τη γνώμη της γιατί ήταν σοφή. Ο παππούς σας, που είχε πολλούς φίλους, μου έλεγε πως υπάρχουν κι αλλού λιβάδια που έχουν μαργαρίτες και παπαρούνες μαζί.»). Η βασική της θέση είναι ότι δεν κινδυνεύουν από κάτι που είναι ό,τι και οι ίδιες, δηλαδή λουλούδι («Αυτός και οι φίλοι του περνούσαν πολύ ωραία εκεί, γιατί και οι παπαρούνες είναι λουλούδια σαν κι εμάς»). Κατά συνέπεια, σε μία συμβίωση το πρώτο στοιχείο που πρέπει να εντοπίζουμε είναι οι ομοιότητες που έχουμε και όχι οι διαφορές. Η γιαγιά Μαργαριτένια τελειώνει το λόγο της με μία αναντίρρητη θέση και διαβεβαίωση: Δεν πρόκειται να μας κάνει κανένα κακό (« Γι' αυτό σας λέω να την αφήσουμε να μείνει μαζί μας. Δεν πρόκειται να μας κάνει κανένα κακό»).

Ο λόγος της αντίδρασης συνεχίζεται. Το αντίθετο επιχείρημα εκφέρεται από μια μαμά μαργαρίτα που αισθάνεται την απειλή για τα παιδιά της, τα οποία κινδυνεύουν ακόμη κι αν παίξουν μαζί της. Το πρόβλημα της μη αποδοχής είναι οι διαφορές που βλέπουν, ενώ αγνοούν τις ομοιότητες (« - Τι λες; έκανε θυμωμένα μια άλλη μαργαρίτα. Κι αν δίπλα σ' αυτή την παπαρούνα ξεφουτρώσει κι άλλη και κάνουν παπαρουνάκια, τότε θα γεμίσει το λιβάδι μας με παπαρουνοπαιδάκια. Δε θέλω τα μαργαριτάκια μου να παίζουν μαζί τους. - Αυτή διαφέρει από εμάς. Πώς μπορούμε να ταιριάζουμε; »).

Η επιχειρηματολογία της υπεράσπισης της παπαρούνας συνεχίζεται από άλλη μαργαρίτα. Δεν μπορούμε να μιλούμε για ομοιότητα, όταν ακόμη κι σε αυτά που θεωρούμε όμοια υπάρχουν διαφορές ή αυτά που εμείς θεωρούμε όμοια είναι αποτέλεσμα σύμβασης και υποκειμενικών κριτηρίων («Κι εμείς οι μαργαρίτες διαφέρουμε μεταξύ μας κι όμως ταιριάζαμε, είτε η Μαργαρίτα –Ρίτα,



μια άλλη μαργαρίτα που από την αρχή κοίταζε με συμπάθεια την παπαρούνα»). Οι υπόλοιπες μαργαρίτες απορούν. Που βρίσκονται οι διαφορές αφού όλες είναι άσπρες; Αυτή, βέβαια, η απορία δεν είναι εντελώς αβάσιμη, αφού συχνά οι προκαταλήψεις στηρίζονται αποκλειστικά σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. (*«Πώς διαφέρουμε μεταξύ μας, αφού είμαστε όλες άσπρες; Απόρησαν οι υπόλοιπες μαργαρίτες»*).

Στο κείμενο τονίζεται πως η συνειδητοποίηση των διαφορών που έχουμε με όλους όσους θεωρούμε ομοίους μας, δηλαδή το να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας και τους γύρω μας, θα μπορούσε να μας βοηθήσει να γνωρίσουμε και να αποδεχτούμε τους άλλους. Δεν παραγνωρίζονται οι διαφορές – όπως άλλωστε δηλώνεται από την αντιθετική πρόταση: κι ας ήταν κόκκινη -, αλλά η αρμονική συμβίωση στηρίζεται στα κοινά χαρακτηριστικά (*«Κι άρχισαν να μετρούν τα φύλλα τους, τα κοτσάνια του και τις ρίζες τους. Κατάλαβαν ότι είχαν αρκετές διαφορές. Έτσι με τον καιρό, άρχισαν να γίνονται φίλες με την παπαρούνα. Περνούσαν πολύ καλά όλες παρέα. Η παπαρούνα είχε γίνει μέλος της ομάδας τους, κι ας ήταν κόκκινη»*). Το επιχείρημα είναι πως όλα είναι αρκετά για όλους, αρκεί να υπάρχει καλή διάθεση και δεκτικότητα (*«Κατάλαβαν πως ούτε το φαγητό τους τρώει ούτε τον ήλιο τους παίρνει. Έφταναν όλα για όλους»*). Το κείμενο κλείνει με ένα σχήμα κύκλου. *«Όλοι έλεγαν πως ήταν το ωραιότερο λιβάδι που είχαν δει ποτέ» και τώρα τα ίδια τα λουλούδια «είχαν ακούσει τους ανθρώπους να λένε πως τώρα τους άρεσε περισσότερο»*. Αντιπαραβολή του απρόσωπου ισχυρισμού της αρχής προς την άμεση, αυτήκοη εμπειρία των λουλουδιών (*«Είχαν ακούσει μάλιστα τους ανθρώπους να λένε πως, τώρα που το λιβάδι ήταν ασπροκόκκινο, τους άρεσε περισσότερο»*).

Κάτι που αξίζει να σημειωθεί για το συγκεκριμένο κείμενο είναι πως έχουμε εκφορά δύο αντίθετων λόγων: του λόγου της υποστήριξης του διαφορετικού, που εκφέρεται επώνυμα και επίσημα (Γιαγιά Μαργαριτένια, Μαργαρίτα – Ρίτα) και που είναι η άποψη που καλούνται να αναπαράγουν γραπτά τα παιδιά στις ασκήσεις των σσ. 51/52 και του λόγου της απόρριψης που εκφέρεται από ανώνυμες μαργαρίτες και με τον τρόπο αυτό μειώνεται η ισχύς και η βαρύτητά τους.

## 2. Πατρίδα .

### 2Α Ο Εθνικός «εαυτός»

#### 2Αα. Εθνικά σύμβολα .

Το κατεξοχήν σύμβολο που χρησιμοποιείται για την εκπροσώπηση ενός έθνους και ό,τι αυτό εκφράζει είναι η σημαία του («*Η σημαία. Ύμνος της σημαίας.*», Α78). Η σημαία στα κείμενα προβάλλεται σαν «ιερό πανί» - όρος μάλιστα που τον βρίσκουμε να επαναλαμβάνεται - και με αυτό τον τρόπο μετατίθεται η έννοια της ιερότητας της πατρίδας στο σύμβολο που την αναπαριστά («*Αυτό είναι το ιερό πανί το γαλανό και τ' άσπρο [...] Αυτό είναι το ιερό πανί, που, όταν περνάει μπροστά μας...*»). Η ιερότητα του συμβόλου της σημαίας δίνεται ως δεδομένη, χωρίς συνοδευτική αιτιολόγηση του λόγου για τον οποίο είναι ιερό ούτε του λόγου για τον οποίο δακρύζουμε ή αισθανόμαστε έντονη συγκίνηση όταν το αντικρίζουμε («*Αυτό είναι το ιερό πανί, που, όταν περνάει μπροστά μας, υγραίνονται τα βλέφαρα και σπαρταρά η καρδιά μας*»).

Λόγος γίνεται ακόμη για το χρωματισμό της σημαίας. Η αιτιολόγηση της επιλογής της χρωματικής σήμανσης της σημαίας γίνεται με την αναφορά στο γαλάζιο του ουρανό ( για το γαλάζιο του ουρανό μας παινεύονταν οι αρχαίοι Έλληνες και έχουν γραφεί αμέτρητα ποιήματα μέχρι και τη σύγχρονη εποχή) και το λευκό του αφρού της θάλασσας, άλλου χαρακτηριστικού στοιχείου της ελληνικής γης («*κομμάτι από ανοιζιάτικο και ζάστερο ουρανό, που είναι λευκό σαν τον αφρό του κύματος που ανθίζει σε περιγιάλι ολόγλυκο, σε πέλαο μακρινό*» ).

Πρέπει να σημειώσουμε πως από την αρχή ακόμη του ποιήματος γίνεται προσπάθεια να συγκεντρωθεί όλη η προσοχή των αναγνωστών και η έμφαση στο σύμβολο για το οποίο γίνεται λόγος με σχήματα λόγου όπως είναι η πρόταση της δεικτικής αντωνυμίας «αυτό» και η επανάληψή της σε σχήμα κύκλου στον προτελευταίο στίχο. Επίσης, η χρήση των Οριστικών εγκλίσεων και του Ενεστώτα («είναι», «περνάει», «υγραίνονται», «σπαρταράει») δηλώνουν το βέβαιο, το αδιαμφισβήτητο γεγονός.

#### 2Αβ. Εθνικές επέτειοι και πατριωτικές εκδηλώσεις.

Οι εθνικές επέτειοι που περιλαμβάνονται στα νέα βιβλία συνδέονται με τα γεγονότα του Πολυτεχνείου και τις εκδηλώσεις μνήμης γι' αυτό. Κάτι που

αξίζει πάντως να σημειωθεί είναι πως στα κείμενα αυτά δε γίνεται καμία αναφορά στην πολιτική κατάσταση που επικρατούσε την περίοδο εκείνη. Δεν γίνεται τοποθέτηση του πολιτικού κλίματος του Πολυτεχνείου, των γεγονότων και της μαρτυρίας που κατατίθεται, με αποτέλεσμα να αποκτά πρωτεύουσα σημασία ο λόγος του / της εκπαιδευτικού και οι πληροφορίες που εκείνοι θα δώσουν.

Στο κείμενο A83 με τίτλο: « *Εικόνα χωρίς ήχο ...*» δίνεται η μαρτυρία ενός προσώπου που βίωσε τα γεγονότα εκ των έσω. Έτσι, τα όσα παρατίθενται αποκτούν ξεχωριστή βαρύτητα εξαιτίας της αμεσότητας και του αδιαμφισβήτητου της πηγής. Ο λόγος είναι έντονα φορτισμένος, όπως μπορούμε να καταλάβουμε από την παρήχηση του γράμματος «κ» σε όλη την πρώτη παράγραφο. Η περιγραφή των περιστατικών της εισβολής του τανκ στο χώρο του Πολυτεχνείου γίνεται ιδιαίτερα ζωντανή υπό το βάρος της προσωπικής μαρτυρίας. Το τυφλό χτύπημα δηλώνεται από τις φράσεις : πανικοβλημένο πλήθος και εξακολουθούν να έρχονται τραυματίες, καθώς και από την πολλαπλή επανάληψη της λέξης «τανκ». (*«Τις τελευταίες στιγμές τις είδα από το παράθυρο της Αρχιτεκτονικής. Μια θολή εικόνα του τανκ με τους εκτυφλωτικούς προβολείς ν' ανασηκώνεται και να πέφτει, τσακίζοντας κάτι στο πέρασμά του. Εικόνα χωρίς ήχο, εκτός από την υπόκωφη βοή του πανικοβλημένου πλήθους που δυνάμωνε συνέχεια. Ο χρόνος επιταχύνεται με τους χτύπους της καρδιάς μου. Εξακολουθούν να 'ρχονται **τραυματίες**. [...]*).

Οι λέξεις που μπαίνουν στο στόμα του φαντάρου («*Αποδώ, έξω!*») και ο τρόπος με τον οποίο τις λέει («*ήρεμα με το αυτόματο*») έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Πώς είναι δυνατό να διατάξεις κάτι – τουλάχιστον αυτό δηλώνεται από το θαυμαστικό – ήρεμα με ένα όπλο στο χέρι; Ο φαντάρος εμφανίζεται σαν εκτελεστικό όργανο μια υποχρέωσης που δεν μπορεί να κάνει τίποτα άλλο, παρά να τη δεχτεί. Είναι όργανο στα χέρια της τότε εξουσίας («*Βγαίνουν γρήγορα με τη Βαγγελιώ, παίρνοντας μαζί άλλη μια κοπέλα. Έχει περάσει ώρα πολλή μετά το τανκ και το τοπίο μεταξύ Αρχιτεκτονικής και πόρτας είναι εφιαλτικό και έρημο. Ο προβολέας του τανκ στραβώνει, κάπνα αναδίδεται από παντού. Ένας φαντάρος είναι στα σκαλιά, πέφτουμε σχεδόν στα τυφλά πάνω σ' άλλον ένα που ξεπροβάλλει από το σκοτάδι. *«Αποδώ, έξω!» λέει ήρεμα με το αυτόματο. Το τανκ στην πόρτα*»).*

Από την άλλη πλευρά, και οι εκδηλώσεις μνήμης που πραγματοποιούνται για το Πολυτεχνείο, προβάλλονται προκειμένου να

τονιστεί η σημασία της επετείου. Δεν είναι μια απλή γιορτή, αλλά, όπως σημειώνεται, «γιορτή της δημοκρατίας», ένα όνειρο που δεν πρέπει να ξεχαστεί από τις επερχόμενες γενιές, αλλά να διατηρηθεί με κάθε τρόπο, αρχής γενομένη από τον πιο απλό: τον εορτασμό της επετείου. (*« Στη γιορτή του Πολυτεχνείου. Γονείς με τα πιτσιρικά στους ώμους, ηλικιωμένοι αλλά και νέοι άνθρωποι δίνουν το παρόν στη γιορτή της δημοκρατίας, στο προαύλιο του Πολυτεχνείου. Το όνειρο για δημοκρατία δεν έχει χάσει το νόημά του. Πολλοί νέοι άνθρωποι, που δεν είχαν γεννηθεί το 1973, έχουν έρθει εδώ για να τιμήσουν τον αγώνα των φοιτητών του Πολυτεχνείου»*, Α84).

## 2Αγ. Παρουσίαση ιστορικών γεγονότων .

Τα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται σχετίζονται με το τέλος της γερμανικής Κατοχής και την καταστροφή του νησιού των Ψαρών κατά τη διάρκεια της Ελληνικής Επανάστασης.

Η έπαρση της ελληνικής σημαίας χρησιμοποιείται ως η πράξη εκείνη που δηλώνει το διώξιμο των ξένων, των Γερμανών, και την αποκατάσταση της ελευθερίας. Το φως, ο ήλιος και ο γαλανός ουρανός, στοιχεία της φυσικής ομορφιάς της Ελλάδας, γίνονται σύμβολα της αλλαγής της ιστορίας. Ακόμη και η ομορφιά της ημέρας αξιοποιείται για να δηλωθεί η σπουδαιότητα της στιγμής. Αλλά και το φως, ο ήλιος (Ελλάδα) σημαίνει πως διώχνουν το σκοτάδι (ξένη κατοχή) (*«Ανοίγω διάπλατα το παράθυρο. Φως, ήλιος, ο γαλανός ουρανός. Μαζί με τα παιδιά μου παρακολουθούμε με κατάνυξη θρησκευτική ένα σημείο απέναντι στην Ακρόπολη. Αυτό είναι ο κόσμος όλος. Και βλέπουμε τη γερμανική σημαία σιγά σιγά να υποστέλλεται, να εξαφανίζεται σαν να την κατάπιε ο Ιερός Βράχος. Και ν' αρχίζει ν' ανεβαίνει στον ιστό το αγαπημένο χρώμα του ουρανού μας. Τα θολωμένα μάτια μου δεν μπορούν πια να δουν. Όταν έχω στεγνώσει βιαστικά τα δάκρυα, η γαλανόλευκη ανεμίζει περήφανα. Η Ελλάδα είναι πάλι δική μας, δική μας»*, Α81).

Ο λόγος που έχει επιλεγεί είναι ιδιαίτερα φορτισμένος. Το σύμβολο της ξένης κυριαρχίας, η γερμανική σημαία υποστέλλεται. Η καθοδική κίνηση της εχθρικής σημαίας στιγματίζεται από την ιδιαίτερη βαρύτητα των ρημάτων «εξαφανίζεται» και «κατάπιε», που δηλώνουν ότι η σημαία και ό,τι αυτή εκπροσωπεί έλαβαν αυτό που τους άξιζε και μάλιστα στην Ακρόπολη, σε ένα χώρο σύμβολο του ελληνισμού. Η ελληνική σημαία, ανεβασμένη στον Ιερό

βράχο κυματίζει «περήφανα» : αποδίδεται σε ένα σύμβολο μια ιδιότητα που ανάγεται στο έθνος που εκπροσωπεί. Χαρακτηριστική ακόμη είναι η σύνδεση της πατρίδας με θρησκευτικούς όρους, όπως είναι τα «κατάνυξη θρησκευτική» και «Ιερός Βράχος». Η πατρίδα και ό,τι αυτή πρεσβεύει προκαλεί συγκίνηση.

Εκτός από τα σύμβολα, ιερός χαρακτηρίζεται και ο αγώνας που γίνεται για την πατρίδα, κάτι που ενισχύεται, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, από τις πολλές αναφορές που δείχνουν τη σύνδεση μεταξύ θρησκευτικού και εθνικού στοιχείου («ιερό», «θυσιάζονται», «βωμός»). Η αναφορά, λοιπόν, στον εθνικό αγώνα έχει θρησκευτικά χαρακτηριστικά (« Το 1824, κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, ο σουλτάνος απειλεί το **μικρό νησί των Ψαρών** επειδή ενισχύει σημαντικά τον **ιερό αγώνα**.[...] Οι περισσότεροι κάτοικοι **θυσιάζονται στο βωμό της ελευθερίας**...», B78). Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να γίνει εμφανής η αντιδιαστολή μεταξύ της μικρής δύναμης των Ελλήνων και της τεράστιας αυτοθυσίας τους. Έτσι, από την αρχή του κειμένου τονίζεται ότι το νησί των Ψαρών ήταν μικρό, για να γίνει σύγκριση προς την τεράστια θυσία του, που το κάνει «ηρωικό». Η νίκη των Τούρκων δηλώνεται με το ρήμα «υπερισχύουν», ενός ρήματος ήπιου σημασιολογικά και ενδεχομένως άγνωστου στα παιδιά αυτής της ηλικίας ( «Οι κάτοικοι αποφασίζουν να αμυνθούν στη στεριά παρά την αντίθετη γνώμη Ψαριανών, όπως ο πυρπολιτής Κανάρης, που ήθελε να δώσουν τη μάχη στη θάλασσα. Η αντίσταση στην πολιορκία είναι γενναία, αλλά οι τουρκικές δυνάμεις **υπερισχύουν**., και το **ηρωικό νησί** καταστρέφεται ολοκληρωτικά. Το ολοκαύτωμα των Ψαρών συγκλονίζει τον ελληνισμό», B78).

#### 2Αδ. ταυτότητα των Ελλήνων.

Οι Έλληνες ως λαός παρουσιάζονται γενναίοι, αποφασιστικοί, τολμηροί, ενεργητικοί, ασυμβίβαστοι με το κατεστημένο, αλληλέγγυοι. Ακόμη κι όταν αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες, κατορθώνουν να βρουν λύσεις χάρη στην παλικάριά τους (παλικάριά, στερεότυπο χαρακτηριστικό των Ελλήνων). Αναλαμβάνουν ενεργητική δράση, όχι για τον εαυτό τους ο καθένας, αλλά για να βοηθήσουν και τους συμπατριώτες τους («Το είδα με τα μάτια μου. Ένα γερμανικό αυτοκίνητο, φορτηγό, γεμάτο κουραμάνες (ψωμί) κατεβαίνει τη λεωφόρο Αθηνάς και στρίβει για να μπει Ερμού. Κόβει ταχύτητα [...] Στη στροφή του αυτοκινήτου ένα **ελληνόπουλο** αναρριχάται στο αμάξι και πετά στον πεινασμένο κόσμο

κουραμάνες. Βέβαια, το παλικάρι έχει και την παρέα του. Θα έριζαν πάνω από 15 κουραμάνες και αθόρυβα πήδησαν κάτω στο δρόμο ή μάλλον στο πεζοδρόμιο. Γεμάτοι χαρά και ψυχραιμία! Αυτού του είδους το σαμποτάζ ξαναγένηκε πολλές φορές εναντίον των Ιταλών, που κουβαλούσαν κουραμάνες με ανοιχτά φορτηγά αμάξια. Περικλής Παπαχατζιδάκης», Α80).

Είναι τα λαμπρά παλικάρια που θυσιάζονται γεμάτοι αυτοθυσία και αφοσίωση στην πατρίδα τους ( « Το 1824, κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, ο σουλτάνος απειλεί το μικρό νησί των Ψαρών επειδή ενισχύει σημαντικά τον ιερό αγώνα. Οι κάτοικοι αποφασίζουν να αμυνθούν στη στεριά παρά την αντίθετη γνώμη Ψαριανών, όπως ο πυρπολητής Κανάρης, που ήθελαν να δώσουν τη μάχη στη θάλασσα. Η αντίσταση στην πολιορκία είναι γενναία, αλλά οι τουρκικές δυνάμεις υπερισχύουν. Οι περισσότεροι κάτοικοι θυσιάζονται στο βωμό της ελευθερίας, και το ηρωικό νησί καταστρέφεται ολοκληρωτικά. Το ολοκαύτωμα των Ψαρών συγκλονίζει τον ελληνισμό», Β78, « Στων Ψαρών την ολόμαυρη ράχη περπατώντας η Δόξα μονάχη μελετά τα λαμπρά παλικάρια και στην κόμη στεφάνι φορεί γεναμένο από λίγα χορτάρια που είχαν μείνει στην έρημη γη», Β79).

Οι Έλληνες, όμως, εμφανίζονται σαν εκείνο το λαός που δεν ξεχνά τις δυσκολίες, τους πολέμους και τις δοκιμασίες που έχει αντιμετωπίσει και γι' αυτό σπεύδει γεμάτος ανθρωπιά και κατανόηση να βοηθήσει όλους όσους έχουν ανάγκη («Βοήθεια προς την Ελλάδα. Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο (1940 – 1945), η UNICEF προσέφερε σημαντική βοήθεια για να κάνει καλύτερη τη ζωή των παιδιών της κατεστραμμένης τότε χώρας μας. Βοήθεια από την Ελλάδα. Σήμερα χιλιάδες Έλληνες και πολλά σχολεία ενισχύουν το έργο της UNICEF», Γ53).

## 2Αε. Αρχαία Ελλάδα.

Αναφορά γίνεται στην Αρχαία Ελλάδα μέσω της ιστορία του Οδυσσέα, του προσώπου που χρησιμοποιείται συχνά ως σύμβολο των Ελλήνων για την ευρηματικότητα, τη θέληση και την εξυπνάδα. Η Ελλάδα, παρουσιάζεται ως μια χώρα με μακραίωνη ιστορία, γεμάτη περιπέτειες και δοκιμασίες ( «Την επόμενη μέρα κινήσαμε και πάλι για το πολύπαθο ταξίδι μας. [...] ο Αίολος μας φιλοξένησε κοντά του έναν ολόκληρο μήνα, μ' όλες τις τιμές. Όλο αυτό τον καιρό το παλάτι του αντηχούσε από τραγούδια, γέλια και χορούς. Και εγώ για ατελείωτες νύχτες του ιστορούσα τις περιπέτειες που είχαμε περάσει στον πόλεμο της Τροίας και μετά», Γ19).

## 2Αστ. Κυπριακό ζήτημα.

Άρρηκτα συνδεδεμένο με την ελληνική ιστορική πορεία είναι και το Κυπριακό ζήτημα. Εξιστορούνται τα επακόλουθα της τουρκικής εισβολής που ανάγκασαν τους Έλληνες της Κύπρου να εγκαταλείψουν τα σπιτικά τους, όπως και τις απλές καθημερινές χαρές (την ομορφιά του τόπου που μεγάλωσαν, το άρωμα της γης και των λουλουδιών), και να πάρουν το δρόμο της ξενιτιάς μέσα στην ίδια τους την πατρίδα. Η εικόνα της καταστροφής («ένα απειλητικό τοπίο όλο μαύρους καπνούς και φοβέρα») αντικατέστησε τις όμορφες μέρες του παρελθόντος. («Σιγά σιγά το χωριό άδειασε. Παντού έβλεπες φορτωμένα αυτοκίνητα, λεωφορεία, ακόμη και μοτοσικλέτες. Οι χωριανοί έφευγαν με ό,τι μέσο μπορούσαν να βρουν.[...] Πριν κλειδώσει η μητέρα, έτρεξα να ρίξω μια ματιά στο σπίτι [...] Πήγα στο μπαλκόνι και κοίταξα κάτω τον **κάμπο της Κερύνειας**. Αυτό όμως που είδα εκείνη την τελευταία ημέρα στο χωριό μου δεν ήταν ο κάμπος που ήξερα, που η ημεράδα του μας ομόρφαινε τη ζωή, την πλούτιζε και τη μεγάλωνε. Όχι, αυτό που έβλεπα ήταν **ένα απειλητικό τοπίο, όλο μαύρους καπνούς και φοβέρα**. [...] Διπλοσφράγισα την πόρτα του μπαλκονιού και βγήκα στην αυλή μας. Η γιαγιά είχε φροντίσει να ποτίσει τα δένδρα και τα λουλούδια πρωί πρωί, και το χώμα μύριζε δυνατά... το γιασεμί άσπριζε πάνω από το φράχτη μας φορτωμένο ανθάκια. Η μάνα μου δεν το 'χε σε καλό να κόβουμε τα λουλούδια, εκείνη τη μέρα όμως, θυμάμαι πώς χωρίς δισταγμό άπλωσα το χέρι μου και έκοψα κάμποσους κλώνους γιασεμί. - Αχ! Τι ωραία μυρίζουν, είπε η γιαγιά Αθηνά και έχωσε κάμποσα ανθάκια στον κόρφο της. Υστερα έκανε το σταυρό της και μπήκε στο λεωφορείο που ήταν γεμάτο χωριανούς, λογής λογής μπόγους και δέματα», Γ58).

## 2Β. Οι Εθνικοί «άλλοι».

Η εικόνα που σχηματίζεται για τους γειτονικούς εθνικούς «άλλους» προκύπτει μέσα από τις άμεσες μαρτυρίες των ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα της νεότερης ελληνικής ιστορίας. Οι προσωπικές μαρτυρίες αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη βαρύτητα για τους μικρούς αναγνώστες στις περιπτώσεις εκείνες που προέρχονται από παιδιά που βρίσκονται στην ίδια με αυτά ηλικία («Στο επόμενο κείμενο διαβάζουμε μαρτυρίες για τα δύσκολα χρόνια του πολέμου και της Κατοχής. Από το ημερολόγιο της Ροζίνας, μιας δεκάχρονης εβραιοπούλας από τη Θεσσαλονίκη», Α79).

Ο πόλεμος με τους Ιταλούς και τους Γερμανούς παρουσιάζεται να αναστατώνει την απλή ζωή των ανθρώπων και να τους στερεί από τα όνειρά τους ( «Ο δάσκαλος μου έμαθε την προπαίδεια κι ήμουν τόσο άσος στην αριθμητική που τα έβρισκα με δικό μου τρόπο τα προβλήματα. Και λέγανε αυτό το παιδί θα γίνει ευφυΐα. Αμα δεν έχεις βιβλία, να δεις τι ευφυΐα που γίνεσαι! Γράφτηκα στην Έκτη, αλλά κηρύχθηκε ο πόλεμος με τους Ιταλούς. Μελπομένη Σμπόρου, Βόλος», Α16). Το κακό χτυπά όλο τον κόσμο αρχικά με την απώλεια των οικογενειακών περιουσιών («Οκτώβριος 1940, Τη Δευτέρα 28 Οκτωβρίου 1940 δεν πήγαμε σχολείο. Είχε κηρυχτεί ο Ελληνοϊταλικός πόλεμος. Αναστατωμένα ήμασταν εμείς τα παιδιά. Οι Ιταλοί βομβάρδισαν τη Θεσσαλονίκη. Στο μαγαζί του πατέρα μου γίνηκαν πολλές καταστροφές», Α79) και στη συνέχεια με την εξάπλωση του φάσματος της πείνας, της δυστυχίας και τη ανέχειας («Απρίλιος 1941, Αφού χύθηκε αίμα πολύ στα σύνορα, είπαν ότι νικούσαμε. Τι χαρές, τι τραγούδια στους δρόμους. Μα δυστυχώς μας βγήκαν ζινά. Η Γερμανία κήρυξε πόλεμο στην Ελλάδα. Τρεις μέρες βασιάζαμε εμείς οι Έλληνες. Στις 9 Απριλίου το βράδυ μπήκαν οι Γερμανοί στη Θεσσαλονίκη. Η μαμά έκλεγε, ο μπαμπάς ήταν καταστεναχωρημένος κι εμείς οι τρεις αδερφές καθόμασταν χωρίς μιλιά. Δεν πέρασε πολύς καιρός κι άρχισε να θερίζει την Ελλάδα μια φοβερή πείνα. Δε βρίσκαμε πουθενά τροφή παρά μόνο σε μερικά χωριά», Α79). Χαρακτηριστική είναι η χρήση ρημάτων όπως του «θερίζει» που χρησιμοποιείται για να δηλωθεί το φάσμα της πείνας για το οποίο ευθύνονται οι Γερμανοί.

Το κακό, όμως, που προκάλεσαν οι Γερμανοί δεν περιορίζεται μόνο σ' αυτά. Αναφορά γίνεται και στην εφαρμογή του μέτρου της εξορίας που εφαρμοζόταν για όσους ήταν εβραίοι. Αυτό δεν μπορεί παρά να κάνει αναπόφευκτες τις αναφορές στα στρατόπεδα συγκεντρώσεως και τις εφιαλτικές μνήμες όσων επιβίωσαν από αυτά. Αγωνία όχι μόνο για τη φυγή, αλλά πρωτίστως για την τύχη που θα ακολουθήσει («Μάρτιος 1943, Έφτασε στα αυτιά μας μια κακή είδηση, ότι θα μας εξορίσουν. Ο κόσμος κοίταζε να σωθεί. Εμάς ήρθε ο γιατρός Καρακάτσος να μας σώσει. Κρυφτήκαμε στο διαμέρισμά του. Περνώ τον καιρό μου διαβάζοντας, γράφοντας ή παίζοντας με την αδερφούλα μου και το γιο του γιατρού», Α79). Οι μέρες της γερμανικής Κατοχής παρουσιάζονται ως εφιαλτικές. Αυτό άλλωστε, δηλώνει για παράδειγμα η απόδοση μικρότερης σημασίας στο γεγονός της απελευθέρωσης από τη μία και η αναφορά στον ακριβή αριθμό των ημερών της σκλαβιά από την άλλη. Ήταν «548 εφιαλτικές ημέρες»: δηλώνει ακριβώς την αίσθηση του «μετρώ τις μέρες μια προς μία» («Οκτώβριος 1944, Στις 26 Οκτωβρίου



1944 ελευθερώθηκε η Θεσσαλονίκη. Μείναμε κλεισμένοι στην κρυψώνα μας 18 ολόκληρους μήνες, 548 ατέλειωτες μέρες», A79).

Ανάλογη, βέβαια, είναι και η εικόνα που διαμορφώνεται για τους αιώνιους εχθρούς μας, τους Τούρκους. Ο εξ Ανατολών κίνδυνος χτυπά αλύπητα τους Έλληνες και δε διστάζει να καταστρέψει χωρίς κανένα ενδοιασμό ένα ολόκληρο νησί («Το 1824, κατά τη διάρκεια της ελληνικής επανάστασης, ο σουλτάνος απειλεί το μικρό νησί των Ψαρών επειδή ενισχύει σημαντικά τον ιερό αγώνα. Η αντίσταση στην πολιορκία είναι γενναία, αλλά οι τουρκικές δυνάμεις υπερισχύουν. Το ολοκαύτωμα των Ψαρών συγκλονίζει τον ελληνισμό», B78).

Οι γείτονές μας, όμως, οι Ιταλοί δεν παρουσιάζονται απλώς ως αδυσώπητοι πρόξενοι συμφορών, αλλά και ως ανόητοι και αδρανείς που, ενώ έχουν τυπικά τα υλικά μέσα, δεν μπορούν να τα βάλουν με την ευρηματικότητα και την αποφασιστικότητα των Ελλήνων. Αυτό φανερώνεται από την περιγραφή των επανειλημμένων σαμποτάζ που έκαναν οι Έλληνες κατά των Ιταλών, οι οποίοι είτε δεν τα αντιλήφθηκαν είτε δεν μπόρεσαν να κάνουν κάτι για να τα αντιμετωπίσουν («Το είδα με τα μάτια μου. Ένα γερμανικό αυτοκίνητο, φορτηγό, γεμάτο κουραμάνες (ψωμί) κατεβαίνει τη λεωφόρο Αθηνάς και στρίβει για να μπει Ερμού. Κόβει ταχύτητα [...] Στη στροφή του αυτοκινήτου ένα ελληνόπουλο αναρριχάται στο αμάξι και πετά στον πεйнаσμένο κόσμο κουραμάνες. Βέβαια, το παλικάρι έχει και την παρέα του. Θα έριζαν πάνω από 15 κουραμάνες και αθόρυβα πήδησαν κάτω στο δρόμο ή μάλλον στο πεζοδρόμιο. Γεμάτοι χαρά και ψυχραιμία! Αυτού του είδους το σαμποτάζ ξαναγένηκε πολλές φορές εναντίον των Ιταλών, που κουβαλούσαν κουραμάνες με ανοιχτά φορτηγά αμάξια. Περικλής Παπαχατζιδάκης», A80).

Υπάρχουν, τέλος, αναφορές σε μακρινούς εθνικούς «άλλους». Παρουσιάζεται η εικόνα ενός κόσμου που διαφέρει τελείως από την Ελληνική πραγματικότητα. Τα παιδιά ζουν σε αντίξοες συνθήκες πολέμου, καταστροφών και στερήσεων, έχουν χάσει το σπιτικό τους και αγωνίζονται για επιβίωση και μάθηση. Αυτή η εικόνα δημιουργεί στους μικρούς Έλληνες αναγνώστες μια αίσθηση του «είμαι σε καλύτερη μοίρα», υπερέχω σε σύγκριση με αυτά τα παιδιά, είμαι καλά («Του κόσμου τα παιδιά», Γ50/51).

### 3 . Θρησκεία

#### 3Α. Χριστιανική θρησκεία.

##### 3Αα. Χριστιανικές γιορτές.

Στα νέα σχολικά βιβλία υπάρχουν αναφορές στις τρεις σπουδαιότερες θρησκευτικές γιορτές του Χριστιανισμού: τη Γέννηση του Χριστού, τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου και την Ανάσταση του Κυρίου. Στα κείμενα αυτά εκφράζεται η έντονη επιθυμία επαφής με το Χριστό ακόμη και αν κάτι τέτοιο προϋπέθετε τη μεταμόρφωση σε ασήμαντα αντικείμενα, όπως είναι ένα άχυρο ή ένα φτωχό κομμάτι γης ( « *Να 'μουν του στάβλου έν' άχυρο. Να 'μουν του στάβλου έν' άχυρο, ένα φτωχό κομμάτι, την ώρα π' άνοιξε ο Χριστός στον ήλιο του το μάτι! Να ιδώ την πρώτη του ματιά και το χαμόγελό του, το σέμμα των ακτίνων του γύρω στο μέτωπό του*», **B74**). Υπάρχει ακόμη η αναφορά στην έννοια της χριστιανικής ταπείνωσης που περνάει και με τη μετάδοση της θεϊκής χάρης μέσω της προσέγγισης του Θεού ( « *Να λάμψω από τη λάμψη του κι εγώ σαν διαμαντάκι, Κι από τη θεία του πνοή να γίνω λουλουδάκι, Να μοσχοβοληθώ κι εγώ από την ευωδία, που άναψε στα πόδια του των Μάγων η λατρεία*», **B74**).

Σχετικά με τη γιορτή του Ευαγγελισμού, γίνεται μια έμμεση ετυμολογική προσέγγιση της λέξης Ευαγγελισμός: ευχάριστη είδηση. Και η είδηση αυτή είναι, βέβαια, ευχάριστη για τους Χριστιανούς, αφού ο ερχομός του Χριστού σημαίνει τη σωτηρία του κόσμου (εξ ου και Σωτήρας Χριστός) από την αμαρτία ( « *Ο Ευαγγελισμός της Θεοτόκου, Η γιορτή του Ευαγγελισμού, στις 25 Μαρτίου κάθε χρόνο, γίνεται σε ανάμνηση της ευχάριστης είδησης που έφερε ο αρχάγγελος Γαβριήλ στη Θεοτόκο. Με τη χάρη του Αγίου Πνεύματος θα φέρει στον κόσμο τον Υιό του Θεού, το Σωτήρα του κόσμου*», **B80**).

Με τη Χριστιανική γιορτή της Πασχαλιάς, τέλος, γίνεται αναφορά στο κορυφαίο γεγονός της Ανάστασης του Χριστού. Το νόημα της χριστιανικής αυτής γιορτής, πέρα από τη νίκη του αιώνιου θανάτου, που δηλώνεται με το «Χριστός Ανέστη», φέρνει και τη συμφιλίωση των ανθρώπων («*Εχθροί και φίλοι αγκαλιάστηκαν*») μέσα στη μεγάλη χαρά της γιορτής ( « *Πάσχα, Κυρίου Πάσχα! [...] Πάσχα, Κυρίου Πάσχα! Τα πουλιά απόψε ξαγρυπνήσανε. Ψιθύρισαν στο δέντρο που ήταν το σπίτι τους: Χριστός Ανέστη! Μια πεταλούδα, που 'χει ξεχαστεί στην αγκαλιά του απριλιάτικου τριαντάφυλλου, του είπε τρυφερά: Χριστός Ανέστη! Εχθροί και φίλοι αγκαλιάστηκαν: -*

*Χριστός Ανέστη! Και τα παιδιά, που 'ναι λουλούδια και πουλιά Μαζί, φίλησαν τον πατέρα, τη μανούλα: - Χριστός Ανέστη! -Πάσχα, Κυρίου Πάσχα! », Γ64).*

### **3Αβ. Έθιμα και στοιχεία Χριστιανικής θρησκείας .**

Στα κείμενα εντοπίστηκαν στοιχεία που σχετίζονται με τη Χριστιανική πίστη και τελετουργία.

Έχουμε, λοιπόν, έμμεση αναφορά στη χριστιανική αντίληψη περί μεταθανάτιας ζωής. Αναφέρεται πως η έμπρακτη μετάνοια για τις άσχημες (αμαρτωλές) πράξεις μας μπορεί να μας εξασφαλίσει την είσοδο στον Παράδεισο. Την ευκαιρία αυτή για επιστροφή των ανθρώπων στον Παράδεισο απ' όπου ξεκίνησαν την εξασφαλίζει η σταυρική θυσία του Χριστού («*Στα χέρια του παιδιού ήταν τα σημάδια από δυο καρφιά και στα μικρά ποδαράκια πάλι σημάδια από καρφιά*»), πράξη υπέρτατης αγάπης («*πληγές της Αγάπης*») προς τον άνθρωπο («*Ο Γίγαντας έτρεξε κάτω με απεριγράπτη χαρά και βγήκε στον κήπο. Διέσχισε βιαστικά το γρασίδι και πλησίασε το παιδί. Κι όταν έφτασε πολύ κοντά του, το πρόσωπό του φούντωσε από θυμό κι είπε: «Ποιος τόλμησε να σε πληγώσει;» Στα χέρια του παιδιού ήταν τα σημάδια από δυο καρφιά και στα μικρά ποδαράκια πάλι σημάδια από καρφιά*»). «*Ποιος τόλμησε να σε πληγώσει;*» φώναζε ο Γίγαντας. «*Πες μου, κι εγώ θα βγάλω το μεγάλο μου σπαθί και θα τον μακελέψω*». «*Όχι! Μη! Απάντησε το παιδί «αυτές είναι οι πληγές της Αγάπης*». «*Ποιος είσαι;*» είπε ο Γίγαντας, κι ένα αλλόκοτο δέος τον τύλιξε καθώς έπεφτε μπροστά στα πόδια του παιδιού. Το παιδί χαμογέλασε στο Γίγαντα και του είπε: «*Κάποτε μ' άφησες να παίζω στον κήπο σου, γι' αυτό και σήμερα θα 'ρθεις μαζί μου στο δικό μου κήπο, στον Παράδεισο*» , B86/87).

Παράλληλα, πρέπει να σημειωθεί πως η χρήση του λευκού χρώματος στη Χριστιανική σημειολογία είναι συνδεδεμένη με την αγνότητα. Τα λευκά λουλούδια που καλύπτουν το Γίγαντα είναι δείγμα αυτής της αγνότητας που τον έκανε δεκτό στον Παράδεισο. Επίσης, η χρήση του δέντρου φέρνει συνειρμικά στο μυαλό το δέντρο της γνώσης του καλού και του κακού, που ήταν η αιτία της αποπομπής των πρωτόπλαστων από το Θεό. («*Κοιτάζοντας έξω, ο Γίγαντας ένιωσε την καρδιά του να ραγίζει. «Τι εγωιστής που ήμουν!»είπε . «Τώρα καταλαβαίνω γιατί δεν ερχόταν η Άνοιξη εδώ. Θ' ανεβάσω τούτο το αγοράκι πάνω στο δέντρο κι ύστερα θα γκρεμίσω τον τοίχο, κι ο κήπος μου θα 'ναι για πάντα ο παιχνιδότοπος των παιδιών*». Στ' αλήθεια πολύ είχε στενοχωρηθεί για ό,τι είχε κάνει». « Ένα χειμωνιάτικο πρωινό, καθώς ντυνόταν κοίταξε έξω από το παράθυρό του. Τώρα πια δε μισούσε το Χειμώνα,

γιατί ήξερε πως ο Χειμώνας ήταν απλώς ο ύπνος της Άνοιξης και πως τα λουλούδια ξεκουράζονταν. Ξάφνου, έτριψε κατάπληκτος τα μάτια του και κοίταξε, μην μπορώντας να πιστέψει αυτό που έβλεπε. Ήταν στ' αλήθεια ένα υπέροχο θέαμα. Στην απομακρυσμένη γωνιά του κήπου ήταν ένα δέντρο φορτωμένο υπέροχα κατάλευκα λουλούδια. Τα κλαδιά του ήταν ολόχρυσα κι ασημένια φρούτα κρέμονταν ανάμεσά τους. Κι από πάνω στεκόταν το μικρό αγόρι που είχε τόσο αγαπήσει[...] Κι όταν τα παιδιά έτρεξαν το απόγευμα στον κήπο, βρήκαν κάτω από το δέντρο το Γίγαντα νεκρό, σκεπασμένο με **κατάλευκα** λουλούδια», **B86/87**).

Στοιχεία της Χριστιανικής πίστης και θεολογικές αρχές, όπως ότι ο Χριστός είναι υιός του Θεού, ενσωματώνονται στα κάλαντα. (B75 « Κάθε Χριστούγεννα, Πρωτοχρονιά και Φώτα τα παιδιά σ' όλη την Ελλάδα λένε τα κάλαντα σε συγγενείς, φίλους και γείτονες. Τραγουδούν για τις γιορτές που έρχονται και εύχονται να πάει καλά η χρονιά.

*Κάλαντα των Χριστουγέννων.  
Καλήν ημέρα άρχοντες  
Κι αν είναι ορισμός σας,  
Χριστού τη Θεία Γέννηση  
να πω στ' αρχοντικό σας.*

*Χριστός γεννάται σήμερα  
εν Βηθλεέμ τη πόλει,  
ο Βασιλεύς των ουρανών,  
και Ποιητής των όλων.*

*Εν τω σπηλαίω τίκτεται  
το Δόξα εν Υψίστοις  
[...]».*

*Κάλαντα των Φώτων  
Ήρθανε τα φώτα και οι φωτισμοί  
και χαρές μεγάλες και αγιασμοί.  
Κάτω στον Ιορδάνη τον ποταμό  
Κάθεται η Κυρά μας η Παναγιά.*

*Όργανο βαστάει, κερί κρατεί  
και τον Αϊ – Γιάννη παρακαλεί:  
Άγιε Γιάννη Αφέντη και Βαπτιστή  
έλα να βαπτίσεις Θεού παιδί.*

*Ν' αγιαστούν οι κάμποι και τα νερά  
ν' αγιαστεί κι ο αφέντης με την κυρά.*

Μέσα από τα κείμενα γίνεται ακόμη η γνωριμία των παιδιών με τη χριστιανική έννοια της Αποκριάς, που είναι ουσιαστικά προετοιμασία για τη νηστεία της Σαρακοστής. Η έννοια, βέβαια, αυτή είναι γνωστή και έχει νόημα μόνο για όσους ασπάζονται τη χριστιανική πίστη (και πάλι, όχι για όλους) («**Αποκριά σημαίνει μασκαρέματα, ξεφάντωμα, χορός και αστεία! Αποκριά σημαίνει ακόμη ότι καλωσορίζουμε την άνοιξη και προετοιμαζόμαστε για τη Σαρακοστή!**», **B77**).

Δε θα πρέπει, βέβαια, να παραλείψουμε τις αναφορές σε τελετουργικά μέσα, όπως είναι το πρόσφορο που χρησιμοποιείται στη Θεία Λειτουργία, και η αιτιολόγηση ορισμένων ενεργειών που συνδέονται με αυτό. Αναφέρεται, λοιπόν, πως το πρόσφορο που ζυμώνεται για τη Θεία Ευχαριστία είναι προσφορά, ευχαριστία των ανθρώπων («των ταπεινών», γιατί με ταπείνωση πρέπει να ενεργούν) προς την αγαθότητα και αγάπη του Θεού («**Θεία καλοσύνη**»). Από το πρόσφορο αυτό βγαίνει η «μερίδα», το σώμα της Θείας Κοινωνίας που θα ενωθεί με το κρασί (αίμα) στο άγιο δισκοπότηρο. Στο

τετράστιχο παρουσιάζεται η στάση που τηρούν (ή πρέπει να τηρούν) οι πιστοί Χριστιανοί, καθώς και στοιχεία της χριστιανικής μυσταγωγίας ( « *Και συ, θυσία των ταπεινών στη Θεία την καλοσύνη, σημαδεμένο ανάμεσα με του σταυρού τη βούλα, καλοπλασμένο πρόσφορο, της Εκκλησίας μεράδι, που θα κοπείς την Κυριακή μες στ' αργυρό αρτοφόρι και στ' άγιο δισκοπότηρο με το κρασί θα σμίξεις!* », Γ37). Με αυτά τα στοιχεία σχετίζεται και η σωστή αντιστοίχιση της άσκησης του Γ38 (« *Ταίριαζε τις λέξεις με τη σημασία τους: Αρτοφόρι, λειτουργιά (πρόσφορο), αρτοκλασία, άρτος, αντίδωρο // ο μικρός άρτος που προσφέρεται για το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας, το σκεύος όπου φυλάει ο ιερέας τον αγιασμένο άρτο, το μικρό κομμάτι άρτου που μοιράζει ο ιερέας μετά τη θεία λειτουργία, ειδική τελετή σε μεγάλες γιορτές, κατά την οποία ο ιερέας ευλογεί τους πέντε άρτους που προσφέρουν οι πιστοί, το ψωμί της αρτοκλασίας που κόβεται σε μεγάλα κομμάτια και μοιράζεται στους πιστούς*»), που δεν αποσκοπεί στην εκμάθηση κάποιου γλωσσικού φαινομένου και που θα ταίριαζε μάλλον στο μάθημα των Θρησκευτικών και όχι της Γλώσσας.

### 3Αγ. Εκδηλώσεις χριστιανικής πίστης .

Σε συνθήκες δύσκολες και σε μεγάλες δοκιμασίες οι άνθρωποι παρουσιάζονται να επικαλούνται τη θεία βοήθεια. Η βιαστική εγκατάλειψη του σπιτιού λόγω της τουρκικής εισβολής στο νησί, η φυγή για το άγνωστο δημιουργεί αίσθημα ανασφάλειας και φοβίας. Γι' αυτό η γιαγιά Αθηνά παίρνει δύναμη κάνοντας το σημείο του σταυρού και ετοιμάζεται έτσι να αντιμετωπίσει κάθε δυσκολία ( « *Αχ! τι ωραία που μυρίζουν, είπε η γιαγιά Αθηνά και έχωσε κάμποσα ανθάκια στον κόρφο της. Υστερα έκανε το σταυρό της και μπήκε στο λεωφορείο, που ήταν γεμάτο χωριανούς, λογής λογής μπόγους και δέματα*», Γ58).

### 3Αδ. Ονομαστικές αναφορές .

Στα τρία βιβλία εντοπίστηκαν ονομαστικές αναφορές για εκκλησίες και ονομαστικές επικλήσεις του Θεού. Στην πρώτη περίπτωση βλέπουμε πως επιθυμία του ναυτικού επιστρέφοντας στον τόπο του είναι, εκτός των άλλων, να αντικρίσει και μια εκκλησιά, και μάλιστα γαλάζια, σαν αυτές που μόνο στα νησιά υπάρχουν. Τα εκκλησιάκια που βρίσκονται διάσπαρτα στα νησιά δίνουν ένα ιδιαίτερο τόνο στοιχειοθετώντας το χαρακτήρα του τόπου μας. Η θέαση

μιας γαλάζιας εκκλησιάς θα σημάνει άφιξη στην Ελλάδα, στον τόπο του ναυτικού. («*Φύσα αεράκι φύσα με μη χαμηλώνεις ίσαμε να δω γαλάζια εκκλησιά Τσιρίγο και Μονεμβασιά*», Γ23).

Η επίκληση του Θεού γίνεται είτε για να επέμβει ως υπερκόσμια δύναμη για την εξασφάλιση της ειρήνης του κόσμου ( «*Όλοι οι στρατηγοί του κόσμου, δώσε, Θεέ μου, να 'χουν τώρα τα μουστάκια τους σκιτσάρι μ' ένα καρβουνάκι, και το σπαθί τους που τραβάνε στη μεγάλη τους τη φόρα, δώσε, Θεέ μου, να 'ναι μόνο από αθώο κοντραπλακέ*», Γ60 – επανάληψη σε σχήμα κύκλου) είτε ως έκφραση ευγνωμοσύνης για τις ομορφιές της φύσης που δημιουργήσε ( « *Ο κόσμος λάμπει σαν ένα αστέρι, βουνά και κάμποι, δέντρα, νερά, γιορτάζουν πάλι, καθώς προβάλλει το καλοκαίρι. Θεού χαρά!* », Γ68).

### 3B . Αρχαία θρησκεία .

Οι αναφορές στην αρχαία θρησκεία περιορίζονται στην ονομαστική αναφορά του θεού και της βασικής του ιδιότητας (« *Ο Ήφαιστος, ο θεός της φωτιάς και του σιδήρου, κατασκεύασε ένα χάλκινο γίγαντα για το βασιλιά Μίνωα*», B57, «*Την επόμενη μέρα κινήσαμε και πάλι για το πολύπαθο ταξίδι μας. Αυτή τη φορά στο δρόμο μας συναντήσαμε το νησί του Αιόλου. Σ' αυτόν είχαν αναθέσει οι θεοί να φυλά τους ανέμους*», Γ19).

### 3Γ. Αναφορά σε άλλες θρησκείες .

Στη σχετική έρευνα που διεξήχθη για τον εντοπισμό άλλων θρησκευτικών παραδόσεων πλην της Χριστιανικής, διαπιστώσαμε πως υπάρχουν δύο αναφορές σε άλλες θρησκείες, χωρίς ωστόσο να αναφέρεται σε ποιες ( «*Ο γερανός είναι ιερός στην πατρίδα μου και μεταφέρει τις επιθυμίες μας στο ουράνιο βασίλειο*», Γ56, «*Το άγαλμα δείχνει ένα κορίτσι που στέκεται πάνω σε μια γρανιτένια βάση που έχει το σχήμα ενός βουνού του παραδείσου*», Γ57).

Από την άλλη πλευρά, εντοπίστηκαν τάσεις ομογενοποίησης - παγκοσμιοποίησης των πραγμάτων και υπέρβασης των θρησκευτικών διακρίσεων και διαφορών. Καλλιεργείται η έννοια μιας πανανθρώπινης θρησκείας, της πίστης σε ένα υπέρτατο ον, χωρίς να προσδιορίζονται ζητήματα τελετουργίας και δόγματος. Ασφαλώς, αποσιωπούνται τόσο οι

εισηγητές αυτής της θέασης όσο και οι σκοπιμότητες που εξυπηρετεί μία τέτοια τοποθέτηση. Όλα τα παραπάνω υλοποιούνται μέσα από το τρίστιχο: *«Χαραγμένη εκεί είναι η επιθυμία που μοιράζονται όλα αυτά τα παιδιά: Αυτή είναι η φωνή μας, αυτή είναι η προσευχή μας, ειρήνη στον κόσμο» (Γ57).*

### **Γενικά συμπεράσματα ανάλυσης των κειμένων.**

Η συνολική θεώρηση των ερευνητικών ευρημάτων μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε μια πληρέστερη εικόνα της «πραγματικότητας» που προωθούν τα βιβλία της Γλώσσας σε ό,τι αφορά την κοινωνία, την πατρίδα και τη θρησκεία.

Σε κοινωνικό επίπεδο, και συγκεκριμένα στον τομέα της οικογένειας, με τη συντριπτική παρουσίαση διγονεικών οικογενειών (80% των αναφορών), υποτιμάται η σύγχρονη πραγματικότητα με την τεράστια αύξηση του αριθμού διαζυγίων, την αύξηση του αριθμού των γυναικών που παραμένουν άγαμες μητέρες και των εν διαστάσει συζύγων. Αντίθετα, προβάλλεται ως φυσιολογική και επικρατέστερη η εικόνα της παραδοσιακής οικογένειας, με τους δύο γονείς και την αρμονική οικογενειακή συμβίωση, από την οποία απουσιάζουν κάθε είδους προβλήματα, διαφωνίες και προστριβές. Βέβαια, το πρότυπο της διγονεικής οικογένειας δεν είναι αρνητικό (αντίθετα είναι το επιθυμητό - ιδανικό), ωστόσο και η παρουσία ενός διαφορετικού προτύπου οικογένειας, όπως της μονογονεικής, πιστεύουμε ότι θα έκανε παιδιά τέτοιων οικογενειών να μην αισθάνονται μειονεκτικά.

Παράλληλα, ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα δε φαίνεται να ξεφεύγουν από τα ήδη διαμορφωμένα παραδοσιακά πρότυπα. Η μητέρα, υποτάσσεται σε μια κουλτούρα που έχει τις ρίζες της σε παμπάλαιες δομές εξουσίας, στα προνόμια του ανδρικού φύλου στη δημόσια σφαίρα, στον «pater familias» ή αλλιώς στην «κεφαλή του οίκου» (Κραβαρίτου, 1996), αφού παρουσιάζεται αποκλειστικά να ασχολείται με θέματα όπως είναι η διαχείριση του οίκου, η επίβλεψη, η φροντίδα και γενικότερα η ανατροφή των παιδιών. Και πραγματικά αναρωτιέται κανείς, που είναι η εικόνα της σύγχρονης εργαζόμενης μητέρας που απουσιάζει αρκετές ώρες από το σπίτι, που γυρίζει από τη δουλειά ή που αναλαμβάνει δράση εκτός οικίας. Αντίστοιχα, ο ρόλος ενός σύγχρονου πατέρα περιορίζεται αποκλειστικά σε

δραστηριότητες εκτός σπιτιού, που μάλιστα συνοδεύονται από κοινωνική αναγνώριση. Στα νέα βιβλία ο σύζυγος και πατέρας εμφανίζεται να βοηθάει μόνο μια φορά στις οικιακές εργασίες, και αυτό για χάρη των γενεθλίων της κόρης του, ενώ δε συμμετέχει καθόλου στην ανατροφή και επίβλεψη των παιδιών, δεν μένει μόνος στο σπίτι όταν η σύζυγος λείπει σε εξωτερικές εργασίες.

Οι αναφορές που γίνονται στα παιδιά, αφορούν στην απόλυτη πλειοψηφία τους παιδιά υπάκουα, που είναι ομαλότατα ενταγμένα στο οικογενειακό περιβάλλον, που οι προθέσεις και οι επιδιώξεις τους δεν διαφέρουν από αυτές των γονέων τους, ενώ εμμέσως πλην σαφώς δίνονται ντιρεκτίβες για το ποια πρέπει να είναι η συμπεριφορά των παιδιών και πως αυτή πρέπει να ικανοποιεί τους γονείς. Μιλάμε με άλλα λόγια για συγκεκριμένο διδακτισμό. Και στην περίπτωση αυτή αναρωτιέται κανείς για το πως «εξαφανίστηκαν» οι περιπτώσεις της ανυπάκουης, παραβατικής και αντιδραστικής συμπεριφοράς των παιδιών, που μαλώνουν ή διαφωνούν μεταξύ τους, που έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους, που αντιδρούν με τον κόσμο γύρω τους. Η υγιής ψυχολογική ανάπτυξη ενός παιδιού δεν γίνεται χωρίς συγκρούσεις και η υιοθέτηση του «σωστού», του ορθού, μπορεί να γίνει και μέσα από την αποφυγή ενός αρνητικού προτύπου, όχι αναγκαστικά με την υιοθέτηση ενός θετικού.

Σε ό,τι αφορά την ισότητα των δύο φύλων, διαπιστώνουμε ότι οι αναφορές για τους άντρες σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους είναι 7, ενώ οι αναφορές σε στερεότυπους ρόλους είναι 11. Η αναλογία αυτή καθ' αυτή δεν είναι άσχημη. Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στους στερεότυπους ρόλους των γυναικών. Οι άντρες παρουσιάζονται να ασκούν το επάγγελμα του χειριστή μηχανημάτων, του ξυλουργού, του Δημάρχου, του γιατρού, του σιδηρουργού, του μηχανικού, του ναυτικού, του καπετάνιου, είναι βασιλείς ή πολεμιστές. Σε αυτούς αποδίδεται η σοβαρότητα, η δύναμη, η σοφία (3 φορές) και η γνώση. Αντίθετα, οι γυναίκες παρουσιάζονται σε σύγχρονους – μη στερεότυπους ρόλους μόνο 2 φορές και στη συντριπτική πλειοψηφία (12 αναφορές, τετραπλάσιο ποσοστό) μαγειρεύουν, καθαρίζουν, ζυμώνουν, ασχολούνται με τη ζωγραφική, το χορό, την εξωτερική τους εμφάνιση, δεν ξεφεύγουν δηλαδή από την πάγια, καθορισμένη και επί αιώνες ανακυκλούμενη θέση τους. Τα επαγγέλματα που παρουσιάζονται να ασκούν



είναι της Δημάρχου (1 αναφορά έναντι 2 των αντρών) και της δασκάλας. Στις γυναίκες αποδίδεται πονηριά, παρορμητικότητα, εκδηλωτικότητα στην έκφραση συναισθημάτων, αλλά και ευγένεια, διάθεση περιποίησης και φροντίδας, ενώ η ιδιότητα της σοφίας αποδίδεται σε αυτές μόνο μία φορά.

Σχετικά με το σεξισμό στη γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι οι περιπτώσεις που δηλώνονται ισότιμα τα δύο γένη είναι οι μισές από αυτές που ο λόγος χρησιμοποιείται σεξιστικά. Επιπλέον, η εικόνα αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι, ενώ στον πρώτο τόμο επιλέγονται κείμενα συγγραφέων και των δυο φύλων σε ίση αναλογία και η χρήση του λόγου είναι μη σεξιστική, καθώς λαμβάνονται υπόψη και τα δυο γένη, στους υπόλοιπους δύο τόμους η εικόνα αυτή ανατρέπεται τελείως και υπάρχει μια παραδοσιακή φαλλοκρατική θεώρηση, με την κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των κειμένων των ανδρών συγγραφέων σε βάρος των γυναικών. Δημιουργείται μία αίσθηση ότι οι συντάκτες των βιβλίων προσπάθησαν στην αρχή να τηρήσουν τις αναλογίες της ίσης αντιμετώπισης των δύο φύλων στον τομέα αυτό και στη συνέχεια, έχοντας ίσως κερδίσει τις εντυπώσεις, απλώς τις κατέλυσαν.

Ο σεξισμός δε λείπει ούτε από τη δράση των παιδιών. Οι περιπτώσεις σεξιστικής συμπεριφοράς είναι διπλάσιες από τις περιπτώσεις συνεργασίας των δύο φύλων. Τα αγόρια στερεότυπα παίζουν έξω από το σπίτι ομαδικά, παίζουν μπάλα ή με στρατιωτάκια. Τα κορίτσια ασχολούνται με πιο ήρεμες μορφές παιχνιδιού (π.χ. ζωγραφική) και παρουσιάζονται μόνο μια φορά να παίζουν εκτός σπιτιού. Οφείλουμε, βέβαια, να σημειώσουμε πως στις κοινές δραστηριότητες είναι τα κορίτσια εκείνα που ρίχνουν τις ιδέες και αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία.

Στη δεύτερη ενότητα της κατηγορίας κοινωνία που αφορά τα άτομα με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν μόνο δύο κείμενα. Το ερώτημα στην προκειμένη περίπτωση είναι αν και κατά πόσο δύο κείμενα είναι αρκετά για την καλλιέργεια του σεβασμού και την αποδοχή των ατόμων αυτών, τη στιγμή μάλιστα που απουσιάζουν από αυτά αναφορές στις δυσκολίες που πιθανόν να αντιμετωπίζουν και υπερτονίζονται αποκλειστικά οι δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παρόμοιοι είναι και οι προβληματισμοί που ανακύπτουν και από τη μία και μοναδική αναφορά στην ετερότητα. Αρκεί ένα μόνο κείμενο, που μάλιστα θα διδαχθεί στο μέσο περίπου της σχολικής χρονιάς (βρίσκεται στο δεύτερο τεύχος) για την

ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας μέσα σε μία κοινωνία που είναι πολυπολιτισμική όπως η ελληνική και που κατακλύζεται όλο και περισσότερο από κύματα μεταναστών; Θα πρέπει να υποστηρίξουμε στο σημείο αυτό ότι ένα κείμενο και μάλιστα στο τεύχος που βρίσκεται, μάλλον δεν είναι αρκετό, ώστε να εξασφαλίσει «πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας, μακριά από θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις».

( Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της ταυτότητας του εθνικού μας «εαυτού», τα νέα βιβλία παρουσιάζουν την εικόνα του Έλληνα : τονίζεται η έννοια της παλικαριάς, της τόλμης, της ανδρείας, της ευρηματικότητας και της εξυπνάδας, της αντοχής και της επιβίωσης. Πρόκειται ασφαλώς για στερεότυπα γνωρίσματα που αποδίδονται στους Έλληνες, εδώ και πολλούς αιώνες, ενώ και από εδώ απουσιάζουν μελανά χρώματα, έτσι όπως τα έχει καταγράψει η ιστορία. )

( Ένα σημείο, πάντως που προκαλεί ιδιαίτερη αίσθηση και σίγουρα πολλά ερωτηματικά είναι εκείνο που σχετίζεται με τις εθνικές επετείους. Ξεκάθαρα ως εθνική επέτειος παρουσιάζεται μόνο ο εορτασμός του Πολυτεχνείου, ενώ οι εθνικές γιορτές της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου δεν αναφέρονται. Υπάρχουν μόνο δύο κείμενα, το ένα από τα οποία αναφέρεται έμμεσα στο τέλος της Γερμανικής Κατοχής και το άλλο στον ηρωικό αγώνα των Ψαριανών εναντίον του Σουλτάνου. Πέρα από αυτό δεν υπάρχει καμία σύνδεση αυτών των γεγονότων με τις εθνικές γιορτές, τη στιγμή μάλιστα που ένα συντριπτικό ποσοστό των ελλήνων μαθητών αγνοεί ή «μπερδεύει» τι γιορτάζουμε σε κάθε εθνική μας επέτειο. )

( Η εικόνα των εθνικών «άλλων» που συνδιαμορφώνει την εικόνα του εθνικού «εαυτού» αποτελείται αποκλειστικά από αρνητικές εικόνες των Ιταλών, των Γερμανών και των Τούρκων. Όλοι τους παρουσιάζονται να προκαλούν καταστροφές και δυστυχία στους Έλληνες, ενώ κάποιοι διαφορετικοί εθνικοί μας «άλλοι», τα παιδιά από διάφορες υπανάπτυκτες χώρες, μάλλον θα αφήσουν τα παιδιά αδιάφορα, αφού δεν σχετίζονται άμεσα μαζί μας και συνεπώς δε μας αφορούν. Αλήθεια, που βρίσκονται τα πρότυπα της ανάπτυξης της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη; Παρά τη σχετική έρευνα δεν εντοπίστηκε κάτι σχετικό. Από αυτή την απουσία εικάζουμε πως θα πρέπει να διαμορφώσουμε τη στάση μας απέναντι στους σύγχρονους

Ευρωπαίους εταίρους μας σύμφωνα με την εικόνα που έχουμε διδαχτεί από την παλαιότερη ιστορία μας. Ας πάρουμε, λοιπόν, τα όπλα! )

Σε ό,τι αφορά τη θρησκεία, οι περισσότερες αναφορές γίνονται γύρω από τη χριστιανική θρησκεία, ίσως γιατί αυτό είναι, τυπικά τουλάχιστον, το θρήσκευμα των περισσότερων Ελλήνων. Μήπως, όμως, θα έπρεπε να υπάρχει τουλάχιστον κάποιο κείμενο στο οποίο να τίθεται καθαρά το θέμα της ανεξιθρησκίας και του σεβασμού της; Η πληθώρα των ξένων μεταναστών μπορεί να έχει το δικό της θρήσκευμα και αυτό που θα πρέπει να καλλιεργηθεί είναι ο σεβασμός και προς τις δύο πλευρές. Τέλος, θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι είδους συμφέροντα υπηρετούνται πίσω από την προβολή μιας παγκόσμιας, κοινής, πανανθρώπινης θρησκείας, χωρίς τελετουργίες και συγκεκριμένες δογματικές αρχές. Έστω ότι πίσω από την εισαγωγή του Χριστιανισμού στα βιβλία της γλώσσας κρύβονται ( ή μάλλον δεν κρύβονται) συγκεκριμένες αρχές, πίσω από τη θέση μια πανανθρώπινης θρησκείας ποιοι κρύβονται και τι επιδιώκουν να πετύχουν; Μήπως, όταν έχεις να αντιμετωπίσεις έναν «εχθρό», είναι καλύτερο να ξέρεις ποιος είναι;

## Ανάλυση εικονογράφησης .

### Τυπικά χαρακτηριστικά των εικόνων.

Τα βιβλία που ερευνώνται περιλαμβάνουν ασπρόμαυρες και έγχρωμες φωτογραφίες και σκίτσα. Από τις 182 εικόνες που περιλαμβάνονται συνολικά στα τρία τεύχη, αναλύονται οι 82, αυτές μόνο που υπάγονται στις τρεις κατηγορίες που εξετάζουμε (κοινωνία, πατρίδα, θρησκεία), ανεξάρτητα, όμως, από το αν εμφανίζονται μαζί με τα κείμενα που αναλύθηκαν ή όχι.

Από το σύνολο των 82 εικόνων που αναλύονται, τα 52 είναι σκίτσα, όλα έγχρωμα, και οι 30 φωτογραφίες, 16 ασπρόμαυρες ( A16, A79, A80, A81, A82, A83/1, A83/2, A84/1, A84/2, B75, Γ35 -5 φωτογραφίες-, Γ36) και 14 έγχρωμες (A50, A78, B66, B79/2, Γ38, Γ50/51 -6 φωτογραφίες-, Γ54, Γ55, Γ58). Τα σκίτσα συνοδεύουν πάντα κείμενα λογοτεχνικά ή ψευδεπίγραφα λογοτεχνικά και δεν υπάρχει ποτέ συνοδευτική λεζάντα.

Οι φωτογραφίες, που προέρχονται από μουσεία, προσωπικά αρχεία - βιβλία, το διαδίκτυο και τις εφημερίδες, χρησιμοποιούνται σαν ντοκουμέντα, όταν υπάρχει συσχέτιση με ιστορικά γεγονότα ή όταν κατατίθενται άμεσες μαρτυρίες προσώπων. Από τις φωτογραφίες που εξετάζονται, συνοδευτικές λεζάντες με επεξήγηση του τι εικονίζεται έχουν οι 13 (A16, A78, A80, A81, A82, A83/2, B66, Γ50/51), πηγή προέλευσης οι 11 (A50, A79, A83/1, A84/1, A84/2, B75, B79/2, Γ35, Γ38, Γ54, Γ55), ενώ η Γ36 είναι η μόνη φωτογραφία που δεν έχει κανένα συνοδευτικό στοιχείο. Κάτι που αξίζει να σημειωθεί είναι πως οι φωτογραφίες A84/1 και B79/2 είναι σαν να συνοδεύονται από επεξηγηματική λεζάντα, γιατί απαθανατίζεται σ' αυτές και κείμενο – λόγος, ενώ η Γ58 είναι η μόνη που συνδυάζει και επεξηγηματική λεζάντα και πηγή προέλευσης και κείμενο μέσα της.

Από τις 55 περιπτώσεις που υπάρχει σύνδεση κειμένου και εικόνων, σε συμφωνία με το κείμενο (αναπαράσταση στοιχείων του κειμένου, συμπληρωματική - επεξηγηματική λειτουργία) είναι οι 53 (A50, A79, B46, Γ11, B33, Γ41, Γ8, Γ19, Γ28, Γ33, Γ44, A36, B42, A64, A65, B43, A28, B11, B27, B75, Γ60, A35, A52, B49/1, A32/1, A32/2, A72, A35, A80, B20, A35/2, B49/2, B79/1, B78, B74, B80, Γ50/ 51 – 6 φωτογραφίες - Γ54, Γ55, Γ37, A78, A82/1, A83/1, A81, A83/2, A84/2, B79/2), ποσοστό 96%. Διαφοροποίηση έχουμε στην εικόνα A10 όπου παρουσιάζεται

ένα κορίτσι να διαβάζει στην παραλία, ενώ δεν αναφέρεται κάτι τέτοιο στο κείμενο, στην Α16, όπου έχουμε φωτογραφία σχολικής τάξης, επίσης χωρίς σύνδεση με το κείμενο και στο σκίτσο Α33/3, στο οποίο εμφανίζεται ένα κορίτσι με ειδικές ανάγκες. Κάτι πρόσθετο, πέρα από τις κειμενικές πληροφορίες, εμφανίζεται στις εικόνες Α84/1, όπου έχουμε το βασικό σύνθημα των φοιτητών του Πολυτεχνείου, στην Γ64, όπου εικονίζεται η Ανάσταση του Κυρίου, καθώς και στη φωτογραφία Β66 (εκκλησία πίσω από πινακίδα στάσης του μετρό).

Η θέση των εικόνων μέσα στη σελίδα ποικίλει και σχολιάζεται στις περιπτώσεις εκείνες που ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ζητούμε ή προσφέρει πρόσθετα στοιχεία σ' αυτά.

### **Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης.**

Ως μονάδα καταγραφής ορίζεται κάθε εικόνα (φωτογραφία ή σκίτσο) ανεξάρτητα από την έκταση που μπορεί να καταλαμβάνει στη σελίδα του σχολικού βιβλίου. Σε ορισμένες περιπτώσεις μια εικόνα μπορεί να σχολιαστεί σε δύο διαφορετικές κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει μόνο στο βαθμό που σχολιάζεται διαφορετική πτυχή του εικονιστικού θέματος και πρέπει να αποδοθεί σ' αυτό η δέουσα προσοχή.

Κατά την ανάλυση της εικονογράφησης οι εικόνες κατατάσσονται στις κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των κειμένων, όπου, βέβαια, αυτές υφίστανται, ενώ για την κωδικοποίηση χρησιμοποιείται το ίδιο αλφαριθμητικό πρότυπο (το τεύχος δηλώνεται με κεφαλαίο ελληνικό γράμμα και ακολουθεί ο αριθμός της σελίδας). Μία μικρή διαφοροποίηση προκύπτει αναγκαστικά, όταν σε μια σελίδα υπάρχουν περισσότερες της μίας εικόνες, οπότε εισάγεται ως διακριτικό σημείο η κάθετος και ένας αριθμός που δηλώνει τον αριθμό της εικόνας, αν μετρηθούν οι εικόνες από το πάνω μέρος της σελίδας προς τα κάτω. Για παράδειγμα, το Α84/1 δηλώνει την εικόνα που βρίσκεται πάνω πάνω στη σελίδα 84 του Α τεύχους.

Για την ανάλυση της εικονογράφησης χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις μεταλειτουργίες, η αναπαραστατική, η διαπροσωπική και η κειμενική, και οι έννοιες των Baldry & Thibault, όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο «Γραμματική του οπτικού κειμένου» (πρβ. σσ. 20 - 23). Οι κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται οι εικόνες των τριών τευχών είναι οι ακόλουθες:

## **1 Κοινωνία .**

### **1 Α. Οικογένεια.**

Είδος – χαρακτήρας οικογένειας .

Μορφή μητέρας

Σχέση με τους παππούδες.

### **1Β Δύο φύλα .**

#### **1Β1. Ισότητα δύο φύλων.**

Άντρες σε μη στερεότυπο / γυναικείο ρόλο.

#### **1Β2 Σεξισμός.**

1Β2α. Σεξισμός ανδρών .

1Β2β. Σεξισμός γυναικών .

1Β2γ. Σεξισμός παιδιών.

1Β2δ. Σεξισμός αγοριών .

1Β2ε. Σεξισμός κοριτσιών .

### **1Γ. Άτομα με ιδιαιτερότητες .**

1Γ1. ΑΜΕΑ

1Γ2. Ετερότητα .

## **2 . Πατρίδα .**

### **2Α. Εθνικός εαυτός.**

2Α1. Εθνικά σύμβολα .

2Α2. Εικόνες που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα.

2Α3. Εικόνες του εθνικού εαυτού .

2 Α4. Κύπρος .

### **2Β. Εθνικοί άλλοι .**

## **3. Θρησκεία .**

3Α. Θρησκευτικά σύμβολα .

3Β. Θρησκευτικοί λειτουργοί, τελετουργικά μέσα.

3Γ. Τόποι λατρείας .

## 1 Κοινωνία .

### 1 Α. Οικογένεια.

#### Είδος – χαρακτήρας οικογένειας .

Από τις πέντε εικονιστικές αποδόσεις που σχετίζονται με την έννοια της οικογένειας, οι δύο αφορούν μονογονεϊκές οικογένειες (A50, A79) και οι τρεις (ποσοστό 60%) παραδοσιακές, διγονεϊκές οικογένειες (B46, B47, Γ14).

Στη φωτογραφία A50 απεικονίζεται μια γάτα με το γατάκι της που κοιμούνται. Η γάτα αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο προς το γατάκι, αφού το αγκαλιάζει (δράστης), ενώ εκείνο φαίνεται να τηρεί παθητικό ρόλο, αποδεχόμενο τη μητρική στοργή (στόχος). Η εικόνα είναι μεταβατική. Το πλάνο είναι μέσο κοντινό (δείχνει τα γατάκια από τη μέση



A50

και πάνω), η κοινωνική απόσταση είναι κοντινή προσωπική. Αυτό σημαίνει πως αυτά που απεικονίζονται, η γάτα / μητέρα με το γατάκι / παιδί, είναι ή θα μπορούσαν να είναι μέρος του δικού μας κόσμου, της δικής μας ομάδας. Η μετωπική γωνία είναι οριζόντια και συνεπώς στοχεύει στην άμεση εμπλοκή των θεατών, ενώ η τοποθέτηση της φωτογραφίας στο κεντρικό τμήμα της σελίδας του βιβλίου, τη μετατρέπει σε πυρήνα της πληροφορίας, κάτι που συμφωνεί και με τα δεδομένα του κειμένου (παρουσία μόνο της μητέρας - έμφαση στο «πρωταγωνιστικό» πρόσωπο - το ένα από τα γατάκια - που είναι και το μόνο που εικονίζεται). Η γενική εντύπωση που δημιουργείται από την εικόνα είναι πως τα παιδιά απολαμβάνουν της μητρικής στοργής.

Στην ασπρόμαυρη φωτογραφία που ακολουθεί εικονίζεται μια μητέρα με τις δύο κόρες της. Τα πρόσωπα δίνονται με πλάνο μέσο κοντινό και η κοινωνική απόσταση είναι κοντινή προσωπική. Οι εικονιζόμενες κοιτάζουν

μέσα από την εικόνα απευθείας στα μάτια των θεατών δημιουργώντας σε φαντασιακό επίπεδο επαφή μαζί τους (αίτημα). Το βλέμμα είναι μάλλον ουδέτερο. Η μετωπική γωνία είναι οριζόντια και οι παρατηρητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, δηλαδή σε θέση ισότητας. Η φωτογραφία τοποθετείται στη δεξιά πλευρά της σελίδας, στο κέντρο, ανάμεσα σε δύο άλλες φωτογραφίες που εικονίζουν έγγραφα της εποχής, συνεπώς εμφανίζεται ως ο πυρήνας των πληροφοριών που δίνονται μέσω των εικόνων. Στη φωτογραφία δε συμπεριλαμβάνεται ο πατέρας, αν και στο κείμενο αναφέρεται ρητά η ύπαρξή του. Συνεπώς, υπάρχει απόκλιση πληροφοριών εικόνας και κειμένου.



A79

Στην επόμενη εικόνα έχουμε παρουσίαση μιας παραδοσιακής, διγονεϊκής οικογένειας, που δίνεται σε πλάνο μέσο κοντινό. Η κοινωνική απόσταση μεταξύ των εικονιζόμενων είναι κοντινή προσωπική. Το βλέμμα τους κατευθύνεται απευθείας στο θεατή, δημιουργώντας μια αίσθηση «αιτήματος» (demand) για συμμετοχή σ' αυτό που βιώνουν. Το αίσθημα αυτό επιτείνεται από το γεγονός ότι η μετωπική γωνία είναι οριζόντια και οι παρατηρητές βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο (θέση ισότητας). Η συμμετοχή αυτή αφορά μια ευχάριστη και ισόρροπη οικογενειακή κατάσταση, όπως αυτή εξασφαλίζεται από την ύπαρξη και των δύο γονιών και όπως δηλώνεται με το ευχάριστο χαμόγελο και το γελαστό βλέμμα. Η μορφή της διγονεϊκής οικογένειας εμφανίζεται ως



B46

κάτι δεδομένο με την τοποθέτηση του σκίτσου στην κάτω αριστερή πλευρά της σελίδας. Εντύπωση προκαλεί η εξωτερική / εμφανισιακή ομοιότητα πατέρα – γιου (αφεστώτα ώτα) και μητέρας – κόρης ( χτένισμα μαλλιών), που



μπορεί να υποδηλώνει κάποιου είδους διδακτισμό: τα αγοράκια πρέπει να μοιάζουν στον μπαμπά και τα κοριτσάκια στη μαμά. Τέλος, κάτι που προσελκύει την προσοχή είναι πως ο πατέρας κρατά το κορίτσι και η μητέρα το αγόρι και αυτό μας ανάγει στη στερεότυπη αντίληψη του ότι οι γονείς έχουν αδυναμία προς το παιδί του αντίθετου φύλου.

Εικόνα ταξινόμησης, στην οποία παρουσιάζεται ένα οικογενειακό δέντρο. Τα πρόσωπα είναι τοποθετημένα έτσι ώστε να δηλώνεται η ομοιοταξία τους. Το πλάνο είναι κοντινό (ώμοι και πάνω), η μετωπική γωνία οριζόντια και οι παρατηρητές τίθενται σε θέση ισότητας με τους εικονιζόμενους. Το βλέμμα των προσώπων και πάλι κατευθύνεται προς τους θεατές δημιουργώντας φαντασική σχέση «αιτήματος». Ως θεατές μετέχουμε σ' αυτό που βλέπουμε: ουσιαστικά εικονίζονται τέσσερις παραδοσιακές, διγονεϊκές οικογένειες, συνεπώς αυτή είναι η εικόνα που περνά ως φυσιολογική. Το σκίτσο δίνεται εμμέσως ως υπόδειγμα στους μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους οικογενειακό δέντρο, συνεπώς δεν θα είχε νόημα να σχολιαστεί η κειμενική μεταλειτουργία.



B47



Γ14

Παρουσίαση διγονεϊκής οικογένειας με ένα παιδί. Πλάνο κοντινό, σε οριζόντια μετωπική γωνία και σε θέση ισότητας προς τους παρατηρητές. Το βλέμμα κατευθύνεται προς τους θεατές διαμορφώνοντας φαντασική σχέση «πρόσκλησης» και συμμετοχής σ' αυτό που εικονίζεται (αίτημα). Το σκίτσο τοποθετείται αριστερά του κειμένου, συνεπώς παρουσιάζεται σαν κάτι δεδομένο.

### Μορφή μητέρας.

Παρουσίαση μητρική μορφής: κλειστό φόρεμα με γιακαδάκια, μαλλιά μαζεμένα σε κότσο, πρόσωπο που μαρτυρεί δοκιμασίες και στενοχώριες. Απεικόνιση πολύ συντηρητική. Η μητέρα δείχνει λυπημένη και σε παραίτηση, φαίνεται σαν να κλαίει. Το πλάνο κοντινό, σε οριζόντια μετωπική γωνία και θέση ισότητας προς τους παρατηρητές, ωστόσο το βλέμμα δεν κατευθύνεται σ' αυτούς και έτσι τους αφήνει αμέτοχους σ' αυτό που βλέπουν (προσφορά). Εικόνα μη μεταβατική, αφού δεν εικονίζεται το αντικείμενο του βλέμματος. Το σκίτσο συνοδεύει γλωσσική άσκηση και τοποθετείται αριστερά του κειμένου, άρα παρουσιάζεται σαν κάτι δεδομένο.



Γ10

### Σχέση με τους παππούδες.

Σχέση παππού με εγγονό: ο παππούς αγκαλιάζει ζεστά τον εγγονό, ο οποίος ανταποκρίνεται αναλόγως, συνεπώς μιλάμε για ταύτιση δράστη – στόχου (actor, goal) και προς τις δύο πλευρές (Baldry, 2006: 73). Μεταβατική εικόνα με αμφίδρομη ενέργεια.

Το πλάνο είναι μέσο (περίπου στα γόνατα), η κοινωνική απόσταση των



Γ11

πρωταγωνιστών κοντινή προσωπική. Ως προς το βλέμμα έχουμε μάλλον «αντίδραση» (reaction) και προσφορά (Baldry, 2006 :76) παρά δράση, εφόσον αυτό κατευθύνεται στα φαινόμενα που εικονίζονται (γοργόνα, βασιλοπούλα, κλπ) και σ' αυτά στρέφεται και η δική μας προσοχή. Ως παρατηρητές βρισκόμαστε σε θέση ισότητας με τους εικονιζόμενους. Η εικόνα τοποθετείται στο κάτω μέρος της σελίδας διαμορφώνοντας την εντύπωση πως πρόκειται για κάτι δεδομένο. Τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται στην εικονογράφηση αποτελούν τα κομβικότερα σημεία του κειμένου. Τίποτα πρόσθετο δε δίνεται σ' αυτή.

## 1B Δύο φύλα .

### 1B1. Ισότητα δύο φύλων.

Από τις πέντε εικόνες που υπάγονται στην κατηγορία της ισότητας των δύο φύλων, οι τρεις συνιστούν «προσφορά» (offer) ή «αντίδραση» (A7, A52, B33) και οι δύο «αίτημα» (demand) για συμμετοχή (A27, Γ41). Οι δύο πρώτες περιπτώσεις συνδέονται με «παραβατική» συμπεριφορά προς αποφυγή, ενώ οι τρεις τελευταίες συνιστούν παράδειγμα προς μίμηση, πράγμα, βέβαια, που σχετίζεται με το είδος της απεικόνισης που επιλέγεται, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

Ένα αγόρι κι ένα κορίτσι μέσα σε μια σχολική αίθουσα ζωγραφίζουν στον πίνακα. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό (ολόκληρο το σώμα) και οι παρατηρητές τοποθετούνται στο ίδιο επίπεδο με τους εικονιζόμενους. Η κοινωνική απόσταση είναι μακρινή προσωπική (αν απλώσουν τα χέρια τους θα αγγίξουν τα



A7

δάχτυλά τους) και έχουμε «αντίδραση» και προσφορά, εφόσον το βλέμμα κατευθύνεται στις ζωγραφιές που κάνουν τα παιδιά, όπου ελκύεται και η δική μας προσοχή. Η εικόνα είναι μεταβατική.



A52

Αγόρια και κορίτσια στο εσωτερικό σχολικής αίθουσας, απουσία του / της εκπαιδευτικού, συμμετέχουν εξίσου σε φασαρία και ζαβολιές. Το πλάνο είναι μέσο, η μετωπική γωνία ευθεία, η κοινωνική απόσταση

κοντινή προσωπική και η απεικόνιση γίνεται από θέση ισότητας. Το βλέμμα, ωστόσο, δεν κατευθύνεται στους παρατηρητές, αλλά σε εσωτερικά σημεία της αίθουσας, οπότε και μιλάμε για «αντίδραση» και «προσφορά». Η κειμενική μεταλειτουργία δεν έχει νόημα να σχολιαστεί, καθώς η τοποθέτηση της εικόνας στη σελίδα εξυπηρετεί τις ανάγκες γλωσσικής άσκησης αντιστοίχισης.

Αρμονική συνεργασία αγοριού και κοριτσιού που δίνεται με πλάνο μέσο κοντινό, ευθεία μετωπική γωνία και σε θέση ισότητας με τους παρατηρητές. Η κοινωνική απόσταση είναι κοντινή προσωπική. Η συνολική παρουσίαση των «δραστών» (χαμόγελο, χαρούμενο βλέμμα) μας «προσκαλεί» να συμμετέχουμε ως θεατές σ' αυτό που βλέπουμε, ενώ το βλέμμα τους κατευθύνεται στη δραστηριότητά τους, άρα έχουμε και πάλι «αντίδραση» και «προσφορά» και όχι «δράση». Η εικόνα τοποθετείται στη δεξιά πλευρά της σελίδας, κατά συνέπεια η αρμονική συνεργασία των δύο φύλων παρουσιάζεται ως κάτι νέο.



B33



A27

Παρουσίαση παιδικής συντροφιάς στην οποία μετέχουν εξίσου κορίτσια και αγόρια. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό και η μετωπική γωνία οριζόντια, η κοινωνική απόσταση κοντινή προσωπική και τα εικονιζόμενα πρόσωπα δίνονται σε θέση ισότητας. Το βλέμμα κατευθύνεται προς τους παρατηρητές και με αυτό τον τρόπο δημιουργείται «αίτημα» (demand) για συμμετοχή στα εικονιζόμενα: οι παιδικές παρέες πρέπει να έχουν και κορίτσια και αγόρια. Αυτό που βλέπουμε περνά ως αλήθεια της καθημερινότητάς μας. Σύμφωνα, όμως,

και με την κειμενική μεταλειτουργία προσφέρεται στον παρατηρητή ως «νέα αλήθεια», αφού η εικόνα τοποθετείται στη δεξιά πλευρά της σελίδας του σχολικού βιβλίου.

Το καλό παράδειγμα της σωστής διατροφής ακολουθούν εξίσου τα δύο φύλα. Το βλέμμα του αγοριού και του κοριτσιού που κατευθύνονται προς τους θεατές, καθώς και το χαμόγελο στο πρόσωπό τους συνιστούν «αίτημα» (demand) για συμμετοχή στο δικό τους σωστό παράδειγμα. Αυτή η αίσθηση ενισχύεται από τη χρήση ευθείας μετωπικής γωνίας και τη θέση ισότητας που επιλέγεται για την απεικόνιση. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό και η κοινωνική απόσταση κοντινή προσωπική. Το σκίτσο βρίσκεται στην κάτω δεξιά γωνία της σελίδας, συνεπώς παρουσιάζεται ως καινούρια πραγματικότητα.



Γ41

**Άντρες σε μη στερεότυπο / γυναικείο ρόλο .**

Γ8

Ένα αγόρι παρουσιάζεται να ράβει ένα τεράστιο πορτοκαλί ύφασμα. Η προσοχή και το βλέμμα του είναι επικεντρωμένο στη δραστηριότητα που συντελεί και γι' αυτό συνιστά για το θεατή «αντίδραση» και «προσφορά». Με άλλα λόγια δε μας κάνει να θεωρήσουμε αυτό που βλέπουμε σαν τμήμα του δικού μας κόσμου. Η λήψη, βέβαια, γίνεται από θέση ισότητας και η μετωπική γωνία είναι ευθεία και η εικόνα τοποθετείται στην κάτω αριστερή πλευρά της σελίδας (πραγματικό και δεδομένο). Η επιλογή πάλι του πορτοκαλί χρώματος για το ύφασμα (καθώς και του ροζ που βρίσκεται παράπλευρα) συμφωνεί με τις πληροφορίες του κειμένου, πως αυτό δηλαδή προορίζεται για τις βασιλοπούλες. Θα λέγαμε συνεπώς πως αφενός η απουσία επαφής μέσω βλέμματος μας αποστασιοποιεί ως θεατές, από την άλλη η χρωματική επιλογή των υφασμάτων μας υπενθυμίζει πως ένα αγόρι ράβει ουσιαστικά για γυναίκες. Αν τώρα ληφθεί υπόψη και το κείμενο, τότε η δραστηριότητα του αγοριού συνδέεται αποκλειστικά με το επάγγελμα του ραφτόπουλου και δε σχετίζεται με μη σεξιστικά πρότυπα συμπεριφοράς.

## 1B2 Σεξισμός.

### 1B2α. Σεξισμός ανδρών .

Η διατήρηση των αντρικών στερεοτύπων δηλώνεται μέσα από την απεικόνιση του άντρα ως τολμηρού ταξιδιώτη (Γ19), ως ανθρώπου με εξουσία (Γ28) και μέσα από τη σύνδεση του αντρικού φύλου με το επάγγελμα του αρτοποιού (Γ33, Γ36, Γ37, Γ44) και του αγρότη (Γ35).



Γ19

Παρουσίαση αντρικής μορφής (συγκεκριμένα του Οδυσσέα). Εντύπωση στη μορφή προκαλεί η απόδοση του γυμνασμένου σώματος και η πανοραμική προβολή του σπαθιού στη δεξιά πλευρά ( άρα ο ήρωας είναι αριστερόχειρας ή μήπως αυτό εξυπηρετεί απλά την προβολή του όπλου;). Το πλάνο είναι μακρινό ( η ανθρώπινη φιγούρα καταλαμβάνει το μισό ύψος του σχεδίου) και η μετωπική γωνία οξεία, άρα διαμορφώνεται αίσθημα απεμπλοκής και απόστασης προς τους θεατές. Ίσως, βέβαια, αυτός να είναι ο στόχος, αφού πρόκειται για μυθικό ήρωα. Άλλωστε, και το βλέμμα των δραστήων δεν εμπλέκει τον παρατηρητή. Η εικόνα βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας: αυτό που εικονίζεται παρουσιάζεται ως πραγματικό. Η εικονογράφηση δεν προσθέτει κάτι νέο σε σχέση με το κείμενο.



Γ28

Πρόκειται για απεικόνιση δύο αντρών, ενός βασιλιά και ενός απλοϊκού γέροντα. Η αντιδιαστολή ανάμεσα στον κόσμο των δύο προσώπων εκφράζεται με τα ρούχα που φορούν (φτωχικά, λιτά του γέροντα - πλουμιστά του

βασιλιά) και τα υλικά αγαθά που απεικονίζονται σε πρώτο πλάνο και που ανήκουν αποκλειστικά στο βασιλιά. Το πλάνο είναι κοντινό, η μετωπική γωνία ευθεία και η κοινωνική απόσταση μακρινή. Τα πρόσωπα εικονίζονται σε θέση ισότητας, ωστόσο η απουσία επαφής μέσω βλέμματος προκαλεί την απεμπλοκή των θεατών (αντίδραση και προσφορά). Η εικόνα αποδίδει βασικά στοιχεία του κειμένου, με ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι ο βασιλιάς είχε: «ό,τι επιθυμούσε η καρδιά του» (Γ28), κάτι που ενισχύεται από το γεγονός ότι το σκίτσο καταλαμβάνει το κάτω μέρος της σελίδας, άρα παρουσιάζεται ως κάτι πραγματικό.

Ένας άντρας στέκεται δίπλα σε ένα πέτρινο φούρνο κρατώντας στα χέρια του μια φραντζόλα ψωμί. Στην απεικόνιση χρησιμοποιείται πλάνο μέσο κοντινό και ευθεία μετωπική γωνία. Το βλέμμα που κατευθύνεται στους παρατηρητές, το ευχάριστο χαμόγελο, καθώς και η τοποθέτηση του δράστη σε



Γ33

θέση ισότητας προκαλεί αίσθημα οικειότητας και την εντύπωση πως το εικονιζόμενο πρόσωπο είναι γεμάτο ευχαρίστηση και ικανοποίηση σαν αποτέλεσμα της σκληρής δουλειάς που προηγήθηκε. Σ' αυτό το σημείο, λοιπόν, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να μιλήσουμε για κάποιου είδους



διδασκισμός: η σκληρή δουλειά εξασφαλίζει τα προς το ζην και φέρνει ικανοποίηση στον άνθρωπο. Η απεικόνιση, άλλωστε παρουσιάζεται ως κάτι νέο και ιδεώδες - ιδανικό, αφού τοποθετείται στην πάνω δεξιά γωνία της σελίδας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη απεικόνιση δημιουργεί νοερά σύνδεση με το επάγγελμα του φούρναρη και εκμηδενίζει την εικόνα του άντρα που ζυμώνει και που θα μπορούσε να αποδοθεί εικονιστικά εφόσον αναφέρεται στο κείμενο. Η επιλογή δηλώνει προτίμηση του να συνδεθεί η δραστηριότητα με ένα κατά κανόνα αντρικό επάγγελμα, αυτό του φούρναρη. Η σύνδεση αυτή ενισχύεται από το γεγονός του ότι τρεις ακόμη εικόνες αποδίδουν το επάγγελμα του αρτοποιού αποκλειστικά σε άντρα (Γ36, Γ37, Γ44).



Γ36



Γ37



Γ44

Σύνδεση του επαγγέλματος του αρτοποιού με το αντρικό φύλο. Και στις τρεις απεικονίσεις οι άντρες παρουσιάζονται τη στιγμή που φουρνίζουν ή ξεφουρνίζουν ψωμί και φαγητό. Στη Γ36 το πλάνο είναι μέσο κοντινό και η μετωπική γωνία ευθεία, ενώ στις άλλες δύο το πλάνο είναι μέσο μακρινό και η μετωπική γωνία οξεία. Και στις τρεις περιπτώσεις τα πρόσωπα δίνονται από θέση ισότητας. Στη φωτογραφία έχουμε «αίτημα» λόγω της οπτικής επαφής μέσω του βλέμματος, ενώ στις ζωγραφιές «προσφορά». Και στις τρεις περιπτώσεις οι εικόνες καταλαμβάνουν το κάτω μέρος της σελίδας, άρα προβάλλονται ως κάτι πραγματικό.



Γ35

Σκηνές της αγροτικής ζωής: σπορά, όργωμα, θερισμός, αλώνισμα. Παρουσιάζονται να εκτελούνται σε ποσοστό 80% από άντρες ( υπάρχει μόνο μια εικόνα στην οποία γυναίκες λιχνίζουν το σιτάρι, η υπ' αριθμόν 5). Το

πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία στις 1 και 2 ευθεία και στις 3 και 4 οξεία. Οι φωτογραφίες έχουν ληφθεί από θέση ισότητας. Δεν προκαλείται εμπλοκή των παρατηρητών σε καμία από τις φωτογραφίες, εξαιτίας της απουσίας επαφής μέσω του βλέμματος. Άλλωστε, επειδή πρόκειται για ασπρόμαυρες φωτογραφίες, γίνεται αντιληπτό πως πρόκειται για στοιχεία μιας άλλης εποχής, από την οποία, εμείς ως θεατές, πολύ απέχουμε, όπως, βέβαια, προκύπτει και από τον τρόπο του οργώματος, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, τα ρούχα των ανθρώπων. Οι εικόνες τοποθετούνται πάνω από κενές σειρές, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να γράψουν λεζάντες για τις φωτογραφίες, οπότε το κείμενο σε σχέση με τις εικόνες θα παίζει υποβοηθητικό ρόλο.

### 1B2β. Σεξισμός γυναικών .

Η διατήρηση και παρουσίαση των γυναικείων στερεοτύπων δηλώνεται μέσα από εικόνες που έχουν να κάνουν με την εξωτερική εμφάνιση των γυναικών (A8, A36) και την ενασχόληση με το μαγείρεμα (B42).



Πηνελόπη

A8



Σοφούλα

Οι γυναικείες μορφές των «απίθανων μολυβιών» εκτός του ότι είναι σαφώς λιγότερες από τις αντρικές ( 2 γυναικείες έναντι 6 αντρικών) είναι και εμφανώς πιο στερεότυπα «θηλυκές». Ειδικά η «Σοφούλα» με τη μακριά, στενή φούστα, την κλειστή

μπλούζα με το φουλάρι, τα ίσια μαλλιά και τα γυαλιά που

φοριούνται χαμηλά στο ύψος της μύτης, παρά το γλυκό χαμόγελο και το έξυπνο βλεμματάκι, δημιουργεί την εντύπωση μιας αυστηρής και απαιτητικής προσωπικότητας, μιας συντηρητικής παρουσίας. Από την άλλη, η Πηνελόπη συνιστά και αυτή ένα αρκετά στερεότυπο γυναικείο πρότυπο. Η κοντή

φουσιτίσα και το ανοιχτό μπλουζάκι με το κόκκινο στόλισμα στο λαιμό διαμορφώνει την εικόνα της γυναίκας που φροντίζει μόνο τον εαυτό της και δεν αναλαμβάνει άλλου είδους δράση. Αυτή η εντύπωση ενισχύεται και από την επιλογή του ονόματος «Πηνελόπη», μιας γυναίκας που δεν έκανε τίποτα άλλο από το να περιμένει καρτερικά και πιστά τον άντρα της. Οι αντρικές μορφές από την άλλη (οι μορφές παρατίθενται αμέσως παρακάτω), δεν παρουσιάζουν κάποιο ιδιαίτερο γνώρισμα που να παραπέμπει σε σεξιστικό χαρακτηριστικό. Το πλάνο στην παρουσίαση των μολυβιών είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η απεικόνιση γίνεται από θέση ισότητας, ενώ με το βλέμμα δημιουργείται οικειότητα με τους θεατές.



Σωκράτης



Εύρης



Δήμος και Τίμος



Σοφοκλής



Αρίστος

A8

Στο κεντρικό σημείο της ζωγραφιάς δεσπόζει μια τυπική, παραδοσιακή γυναικεία μορφή. Η στρουμπουλή κυριούλα, ντυμένη με ένα κατακόκκινο φόρεμα, στολισμένη με σκουλαρίκια και λευκό μαργαριταρένιο κολιέ, βαμμένη διακριτικά και χτενισμένη προσεκτικά σε κότσο, διαμορφώνει



A36

την εικόνα της «κυρίας», της γυναίκας εκείνης που είναι αξιοσέβαστη στα μάτια όλων. Το μέσο κοντινό πλάνο, η ευθεία μετωπική γωνία, η λήψη από θέση ισότητας και η άμεση οπτική επαφή μέσω του βλέμματος διαμορφώνει αίσθηση οικειότητας (η κυρία αυτή ανήκει στο δικό μας κόσμο), αντίληψη που ενισχύεται από την τοποθέτηση της εικόνας στο κάτω μέρος της σελίδας. Η εικονιστική απόδοση αναπαράγει πιστά τις πληροφορίες του κειμένου.



B42

Μια γυναίκα φορώντας λευκή, ολόσωμη ποδιά κουζίνας μαγειρεύει με επιμέλεια. Προκαλείται στους θεατές αίσθημα οικειότητας εξαιτίας του μέσου κοντινού πλάνου, της ευθείας μετωπικής γωνίας και τη λήψη από θέση ισότητας: αυτό που βλέπουμε είναι μια εικόνα οικεία και γνώριμη σε όλους μας. Η προσήλωση του βλέμματος στην ενασχόληση αποτελεί «προσφορά». Τέλος, η τοποθέτηση του σκίτσου κάτω από το κείμενο, στην αριστερή πλευρά, επιφορτίζει την εικονογράφηση με τον ιδεολογικά κύριο ρόλο.

**1B2γ. Σεξισμός παιδιών.**

Ο σεξισμός στα παιδιά εκφράζεται μέσα από την άνιση αριθμητική παρουσία σε κοινές δραστηριότητες, την ανάληψη ενεργητικού ρόλου από το ένα μόνο φύλο και την απόδοση σεξιστικών χαρακτηριστικών σε επιλογές και δραστηριότητές τους.



A6

Παρουσίαση σκηνής από την αυλή του σχολείου. Τα δύο αγόρια εμφανίζονται ως πρωταγωνιστές, καθώς καταλαμβάνουν τον μπροστινό φόντο της απεικόνισης και έχουν ενεργητικό ρόλο: παίζουν και μάλιστα παίζουν μπάσκετ. Αντίθετα, τα κορίτσια είναι τοποθετημένα στο βάθος και τηρούν παθητικό ρόλο παρατηρώντας τα αγόρια που παίζουν και τακτοποιώντας τη σχολική τσάντα. Τα πλάνα είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η κοινωνική απόσταση των εικονιζόμενων μακρινή προσωπική και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας. Παρόλο που η απουσία βλέμματος προς τους θεατές συνιστά «προσφορά» κι όχι «αίτημα», η συνολική παρουσίαση κάνει τους παρατηρητές να θεωρούν αυτό που βλέπουν μέρος του δικού τους κόσμου. Η εικόνα καταλαμβάνει σχεδόν ολόκληρη τη σελίδα, είναι η μοναδική πηγή πληροφοριών.

Συμμετοχή παιδιών σε παιχνίδι δράσης. Η αριθμητική παρουσία είναι άνιση, αφού συμμετέχουν τρία αγόρια και μόνο ένα κορίτσι, το οποίο μάλιστα είναι τελευταίο στο τρέξιμο, γεγονός που οδηγεί αβίαστα στο συμπέρασμα ότι τα κορίτσια υστερούν στις αθλητικές δραστηριότητες. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας. Η προτίμηση, ωστόσο, οξείας μετωπικής γωνίας και η απουσία επαφής μέσω βλέμματος προκαλούν την απεμπλοκή του παρατηρητή. Δεν μπορούμε να αναφερθούμε στην κειμενική μεταλειτουργία, γιατί το σκίτσο εντάσσεται σε σειρά εικόνων που στοχεύουν στη σύνθεση ιστορίας από τα παιδιά.



A25



A64



A65

Συμμετοχή των παιδιών σε εξωτερική δραστηριότητα καθαριότητας οικοπέδου. Και στην περίπτωση αυτή, όπως και προηγουμένως, έχουμε άνιση αριθμητική συμμετοχή, αφού η αναλογία είναι τρία αγόρια προς ένα κορίτσι. Τα αγόρια εμφανίζονται να κάνουν βαριές, χειρωνακτικές εργασίες, ενώ αντίθετα το μοναδικό κορίτσι στέκεται στην άκρη κρατώντας μια σκούπα. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η λήψη γίνεται από θέση ισότητας (στο ίδιο επίπεδο με τους παρατηρητές) και εξαιτίας της έλλειψης επαφής μέσω του βλέμματος, έχουμε «προσφορά». Η παρουσία του κοριτσιού συνδέεται, ενδεχομένως, με το γεγονός ότι η πρόταση αναμόρφωσης του οικοπέδου έγινε από κορίτσι, ωστόσο η μοναδική εκπροσώπηση του γυναικείου φύλου αφήνει ερωτηματικά για το κατά πόσο τελικά τα κορίτσια μετέχουν σε εξωτερικές δραστηριότητες. Οι εικόνες βρίσκονται στο κάτω μέρος των σελίδων: αυτό που βλέπουμε παρουσιάζεται ως πραγματικό.



Προς το φίλο μου Κώστα

Θα χαρώ πολύ να σε δω στο πάρτι για την ονομαστική μου εορτή που θα γίνει την Παρασκευή στις 30 Νοεμβρίου και ώρα 7 μ.μ. Μένω στην οδό Κύπρου 16, Αλσούπολη



Το τηλέφωνό μου είναι 210 423 5488.

Σε περιμένω με χαρά!  
Ο φίλος σου

Αντρέας

Αγαπητέ φίλε

Κώστα

Σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω για τα γενέθλιά μου την Κυριακή στις 19 Οκτωβρίου και ώρα 6:30 το απόγευμα.

Η διεύθυνσή μου είναι:  
Σωκίων 98, Αλσούπολη

και το τηλέφωνό μου:  
2104234567

Θα περάσουμε φανταστικά!

Η φίλη σου  
Βάγια

Μελίνα, τα γενέθλιά μου ελπιάζουν.

Το Σάββατο 7 Δεκεμβρίου γίνομαι 9 ετών και σε περιμένω στη γιορτή που θα κάνω στις 7 μ.μ. Έλα να διασκεδάσουμε τρελά.

Το σπίτι μου είναι: Σίφνου 95, Αλσούπολη.



Η φίλη σου Μαργαρίτα

B43

Οι διακοσμητικές επιλογές που γίνονται για τις κάρτες γενεθλίων παραπέμπουν σε σεξιστικά στερεότυπα. Στις κοριτσίστικες προσκλήσεις υπάρχει διάκοσμος από μπαλονάκια, καρδούλες και κοριτσάκια με μακριά, λιτά μαλλιά, ενώ στην αγορίστικη υπάρχει ένα λιονταράκι : βασιλιάς ζώων, σύμβολο δύναμης και εξουσίας. Τα σκίτσα καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της σελίδας αποτελώντας τη βασική πηγή των πληροφοριών, ενώ επειδή βρίσκονται κάτω από το συνοδευτικό κείμενο, ασκούν ιδεολογικά τον κύριο ρόλο.

### 1B2δ. Σεξισμός αγοριών .

Ο σεξισμός στα αγόρια δηλώνεται με την εικονιστική απόδοση των αγορίστικων παιχνιδιών (A28, B11, B27, B75, Γ60) και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών (A35, A52).



A28

Παρέα αγοριών που κρατάει μπάλα και σπαθί: παραδοσιακά αγορίστικα παιχνίδια. Το μέσο μακρινό πλάνο, η ευθεία μετωπική γωνία, η κοντινή προσωπική απόσταση και η λήψη από θέση ισότητας κάνουν τους παρατηρητές να θεωρούν αυτό που βλέπουν μέρος του δικού τους κόσμου. Αν και η απουσία επαφής μέσω βλέμματος καθιστά την εικόνα αντίδραση

και προσφορά, η τοποθέτησή της στο αριστερό κεντρικό τμήμα της την καθιστά πυρήνα της πληροφορίας - αντικρίζουμε μια δεδομένη κατάσταση.

Στις εικόνες B11 και B27 έχουμε παρουσίαση εξωτερικού παιχνιδιού παιδιών. Ενώ στο κείμενο αναφέρεται χωρίς



B27



B11

διευκρίνιση ο όρος «παιδιά», ο εικονογράφος επιλέγει να αποδώσει μόνο αγόρια. Πλάνο μέσο μακρινό,

ευθεία μετωπική γωνία, κοινωνική απόσταση μακρινή προσωπική. Λήψη στο ίδιο επίπεδο με τους παρατηρητές και «προσφορά» λόγω απουσίας οπτικής επαφής μέσω του βλέμματος. Η B11 τοποθετείται στη δεξιά πλευρά, στο ύψος του κέντρου (πυρήνας πληροφοριών κειμένου, κάτι νέο), ενώ η B27 κάτω αριστερά (παρουσιάζεται ως κάτι πραγματικό και δεδομένο).

Ασπρόμαυρη φωτογραφία αγοριών που κρατούν μουσικά όργανα και τραγουδούν τα κάλαντα (μεταβατική εικόνα). Η επιλογή μέσου πλάνου, ευθείας μετωπικής γωνίας, η ισότητα ως προς τη λήψη και η οπτική επαφή μέσω του βλέμματος



B75

δημιουργούν αίσθημα οικειότητας. Παρουσιάζονται σαν τμήμα του δικού μας κόσμου, ασχέτως αν τα κάλαντα στις μέρες μας τα τραγουδούν εξίσου κορίτσια και αγόρια. Αυτό, βέβαια, ίσως να αφήνεται να εννοηθεί από την επιλογή της ασπρόμαυρης φωτογραφίας: τί γινόταν παλιά και τί γίνεται σήμερα. Η τοποθέτηση της φωτογραφίας στην επάνω δεξιά γωνία, παρουσιάζει τα εικονιζόμενα ως κάτι ιδεατό (οι συνήθειες μιας άλλης εποχής).

Έχουμε σεξιστικό παιχνίδι αγοριού: γονατισμένο στα ασπρόμαυρα πλακάκια της αυλής, παίζει με στρατιωτάκια. Η εικόνα είναι μεταβατική. Η επιφάνεια της αυλής θυμίζει σκακιέρα: σκάκι, παιχνίδι στρατηγικής και ουσιαστικά αναπαράστασης μαχών. Η απεικόνιση προβάλλεται ως οικεία, καθώς γίνεται από θέση ισότητας. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία οξεία, ενώ, επειδή το βλέμμα εστιάζεται στα στρατιωτάκια, έχουμε «προσφορά» και



Γ60

«αντίδραση». Το σκίτσο βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας: αυτό που εικονίζεται προβάλλεται ως πραγματικό.

Στην άσκηση 6 της σελίδας 35 του πρώτου τεύχους τα παιδιά καλούνται να συνδέσουν τις ζωγραφιές με ένα ρήμα, σύνθετο του γελώ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ταιριάζει το ρήμα «χασκογελώ», το οποίο και αποδίδεται εικονιστικά με την παραπάνω εικόνα. Η απόδοση του συγκεκριμένου ρήματος – και της αντίστοιχης εικονιστικής απόδοσης- σε αγόρι, αποδεσμεύει τη συμπεριφορά των αγοριών από κοινωνικά καθορισμένα πρότυπα καθωσπρεπισμού και τους εξασφαλίζει μεγαλύτερη ελευθερία και άνεση. Η επιλογή, επίσης, κοντινού πλάνου, ευθείας μετωπικής γωνίας και η απεικόνιση στο ίδιο επίπεδο με τους παρατηρητές, διαμορφώνει αίσθημα οικειότητας με αυτό που αντικρίζουμε.



A35

Δύο αγόρια στέκονται αντιμέτωπα κρατώντας τα χέρια τους στη μέση και επιδεικνύοντας επιθετική στάση. Ένα τρίτο αγόρι σχολιάζει με τη φράση:



A52

«Πάλι τσακώνονται». Η χρήση του επιρρήματος «πάλι», καθώς και η πρόταση «τρώγονται σαν το σκύλο με τη γάτα», την οποία πρέπει να ενώσουν τα παιδιά με την εικόνα, παραπέμπουν στην ερειστικότητα ως αντρικό χαρακτηριστικό. Η απεικόνιση γίνεται από θέση ισότητας, με χρήση μέσου μακρινού και μέσου κοντινού πλάνου. Η

μετωπική γωνία των παιδιών που φιλονικούν είναι οξεία (συνεπώς δίνεται ως κάτι ανοίκειο), ενώ του παιδιού που σχολιάζει είναι ευθεία. Στις εικόνες A35 και A52 η κειμενική μεταλειτουργία δεν παίζει ρόλο, γιατί η τοποθέτηση των εικόνων εξυπηρετεί στόχους άσκησης αντιστοίχισης.

**1B2ε. Σεξισμός κοριτσιών .**

Ο σεξισμός στα κορίτσια δηλώνεται μέσα από την απεικόνιση των ενασχολήσεών τους, όπως είναι το διάβασμα, η ζωγραφική (A10, B49, Γ51, A32, A72) και την παρουσίαση στοιχείων της συμπεριφοράς τους, όπως η επιμέλεια (A16) ή η υποκρισία (A35).

**A10**

Κορίτσι που κάθεται στην παραλία και διαβάζει αντί να παίζει στην άμμο (τη στιγμή μάλιστα που υπάρχουν όλα τα διαθέσιμα «σύνεργα»: κουβαδάκι και φτυάρι) ή να κολυμπά. Παρουσιάζεται, λοιπόν, να απασχολείται με μια πιο ήρεμη δραστηριότητα. Εντύπωση προκαλεί η στερεότυπη επιλογή του κόκκινου χρώματος: το κοριτσάκι φορά κόκκινο μαγιό και κόκκινες παντόφλες, κάθεται σε κόκκινη φουσκωτή πολυθρόνα και φορά καπέλο με κόκκινη κορδέλα. Ενδιαφέρον είναι πως η πολυθρόνα δε θυμίζει σε τίποτα παραθαλάσσιο εξοπλισμό, αλλά σπιτικό κάθισμα. Η σκηνή, συνεπώς, μοιάζει αταίριαστη, σαν να μεταφέρθηκε το κοριτσάκι από το δωμάτιο στην παραλία όπως ήταν, επειδή δεν «ξεκολλούσε» από το διάβασμα! Το πλάνο είναι μακρινό, η γωνία οξεία, ωστόσο στο ίδιο επίπεδο με τους παρατηρητές, ενώ απουσιάζει και η επαφή μέσω του βλέμματος. Το σκίτσο καταλαμβάνει το αριστερό τμήμα της σελίδας, άρα παρουσιάζεται σαν κάτι δεδομένο.

Απεικόνιση κοριτσιού που διαβάζει. Είναι μάλιστα τόσο αφοσιωμένη στο διάβασμά της που δε σταματά ούτε για να απολαύσει τη σοκολάτα της. Το πλάνο είναι μέσο κοντινό, η μετωπική γωνία ευθεία και η λήψη έχει γίνει από θέση ισότητας. Επειδή το βλέμμα εστιάζεται στο βιβλίο δεν έχουμε «δράση», αλλά «αντίδραση» και «προσφορά». Το σκίτσο βρίσκεται πάνω, αριστερά στη σελίδα, κατά συνέπεια εμφανίζεται ως κάτι δεδομένο και ιδεώδες.



B49/1



Γ51

Και πάλι φωτογραφία κοριτσιού που διαβάζει με αφοσίωση και επιμέλεια. Πλάνο μέσο κοντινό, σχεδόν ευθεία μετωπική γωνία και λήψη από θέση ισότητας. Η φωτογραφία τοποθετείται αριστερά του κειμένου, άρα και πάλι, για τρίτη φορά, η ενασχόληση με το διάβασμα προβάλλεται ως κάτι δεδομένο.



A32/1



A32/2

Ενασχόληση κοριτσιού με τυπικά στερεότυπες κοριτσιίστικες δραστηριότητες : κούνια και ζωγραφική. Για τη δήλωση μάλιστα της φοράς της κίνησης της κούνιας, εκτός από τις γραμμές απεικονίζονται και λουλουδάκια. Το πλάνο στην A32/1 είναι μακρινό και στις A32/2 και A72 είναι μέσο κοντινό, η μετωπική γωνία ευθεία. Η λήψη γίνεται από θέση ισότητας, στο ίδιο επίπεδο με τους



A72

παρατηρητές, ενώ η επαφή μέσω βλέματος στις δύο πρώτες εικόνες προκαλούν εμπλοκή του θεατή στο «αίτημα» για προσοχή του μικρού κοριτσιού. Στην A72 έχουμε προσφορά και αντίδραση, λόγω απουσίας οπτικής επαφής. Η A32/1 παρουσιάζει το παιχνίδι με την κούνια σαν κάτι δεδομένο, αφού βρίσκεται στην αριστερή πλευρά της σελίδας, και οι A32/2 και A72 (τοποθετούνται στο κάτω τμήμα της σελίδας) παρουσιάζουν τη ζωγραφική σαν κάτι πραγματικό.

Ασπρόμαυρη φωτογραφία σχολικής τάξης των χρόνων του πολέμου. Τα



A16

κορίτσια κάθονται στα μπροστινά θρανία και στη συντριπτική τους πλειοψηφία καταγίνονται με τις εργασίες τους με περισσή επιμέλεια, σε αντίθεση με τα αγόρια στον πίσω φόντο της φωτογραφίας που κοιτάζουν προς τη δεξιά πλευρά της τάξης. Τα κορίτσια παρουσιάζονται πιο επιμελή

και πειθήνια σε σύγκριση με τα αγόρια. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία σχεδόν ευθεία. Η κοινωνική απόσταση κοντινή προσωπική (αναγκαστικά και εκ των πραγμάτων), ενώ η λήψη έχει γίνει από ελαφρώς

χαμηλή γωνία. Η τοποθέτηση της φωτογραφίας στα αριστερά του κειμένου και στο πάνω μέρος της σελίδας, κάνει τα εικονιζόμενα να φαντάζουν σαν κάτι δεδομένο και ταυτόχρονα ιδεατό.

Απεικόνιση κοριτσιού που γελά κοιτάζοντας λοξά και τοποθετώντας το χέρι μπροστά από το στόμα. Η συγκεκριμένη εικονιστική απόδοση και η σύνδεση με το ρήμα «κρυφογελώ» που τα παιδιά πρέπει να γράψουν κάτω από την εικόνα στο πλαίσιο της γλωσσικής άσκησης, δηλώνει πονηριά και υποκρισία, χαρακτηριστικά που αποδίδονται στερεότυπα σε γυναίκες. Η κοντινή λήψη από θέση ισότητας και η ευθεία μετωπική γωνία διαμορφώνουν κλίμα οικειότητας. Τέλος, επειδή το βλέμμα δεν κατευθύνεται στους θεατές έχουμε «προσφορά». Η εικόνα είναι μη μεταβατική. Η κειμενική μεταλειτουργία δεν έχει ισχύ, γιατί το σκίτσο εντάσσεται σε άσκηση αντιστοίχισης.



A35

Στο χιονισμένο τοπίο ένα κορίτσι με προτεταμένο το χέρι προσφέρει ένα δαχτυλίδι σε ένα χιονάνθρωπο. Εντύπωση προκαλεί η κεντρική τοποθέτηση που κατέχει στην



B20

απεικόνιση το δαχτυλίδι, καθώς και οι ροδαλές παρειές του κοριτσιού, το κοκκίνισμα των οποίων ενδέχεται να έχει προκληθεί από το κρύο ή, αν λάβουμε υπόψη τα δεδομένα του κειμένου, λόγω των συναισθημάτων που τρέφει το κορίτσι για το χιονάνθρωπο. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η λήψη

γίνεται από θέση ισότητας και η απουσία βλέμματος προς τους παρατηρητές καθιστά την εικόνα «προσφορά». Αυτό που βλέπουμε το εκλαμβάνουμε ως πραγματικό, γιατί η εικόνα βρίσκεται στο κάτω μέρος της σελίδας.



### 1Γ1. Άτομα με ιδιαιτερότητες .

Χαρακτηριστικό είναι πως και στις δύο περιπτώσεις (ποσοστό 100%) τα ΑΜΕΑ εκπροσωπούνται από κορίτσια, χωρίς να μπορούμε να φανταστούμε αν η συγκεκριμένη επιλογή είναι εμπρόθετη ή εντελώς τυχαία.



A27



A32/2



A33/3

Δημιουργία γνωριμίας με τα ΑΜΕΑ μέσα από την παρουσίαση ενός κοριτσιού σε αναπηρικό αμαξίδιο. Στην απεικόνιση Α27 η τοποθέτηση αυτού του κοριτσιού γίνεται μπροστά από τα υπόλοιπα παιδιά και με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται η οπτική εντύπωση πως περιβάλλεται από αυτά και πως δεν είναι απλώς ένα ακόμη μέλος της παρέας. Στην Α32/2, με στόχο πιθανότατα την προβολή της φυσιολογικής και αυτονόητης δραστηριότητας της ζωγραφικής ή της σταδιακής εμφάνισης του προβλήματος της αναπηρίας, δίνεται απλώς μια υπόνοια της κατάστασης με την απεικόνιση του πάνω μέρους του αμαξιδίου. Τέλος, στην Α33/3 το κοριτσάκι παρουσιάζεται εντελώς μόνο του με ελαφρά κλίση του αναπηρικού καροτσιού, ώστε αυτό να φαίνεται με προοπτική. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί σε όλες τις απεικονίσεις το ζεστό χαμόγελο και το έξυπνο βλέμμα που κατευθύνεται με αρκετή ζωντάνια και παιγνιώδη διάθεση προς τον παρατηρητή. Το «αίτημα» για προσοχή και αποδοχή της εικόνας που προβάλλεται είναι έντονο. Το πλάνο που χρησιμοποιείται είναι μέσο μακρινό (Α27, Α33) και μέσο κοντινό (Α32), η μετωπική γωνία και στις τρεις περιπτώσεις ευθεία και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας. Η Α27 βρίσκεται στο δεξιό τμήμα της σελίδας, συνεπώς παρουσιάζεται σαν κάτι νέο, ενώ οι Α32/2 και Α33/3 προβάλλονται ως πραγματικές απεικονίσεις, εφόσον καταλαμβάνουν το κάτω μέρος της σελίδας. Γενικά υπάρχει αναλογία εικονιστικών αποδόσεων και κειμενικών πληροφοριών.



Γ50

Κορίτσι με προβλήματα όρασης από τη Νιγηρία. Χρησιμοποιείται πλάνο κοντινό, ευθεία μετωπική γωνία, λήψη στο ίδιο επίπεδο με τους παρατηρητές (θέση ισότητας) που προκαλούν αίσθηση εμπλοκής με την εικονιζόμενη (αίτημα για προσοχή). Η φωτογραφία βρίσκεται στα αριστερά του κειμένου, άρα το κείμενο προβάλλει κάτι νέο, που είναι οι δυνατότητες που έχει ένα άτομο με ειδικές ανάγκες.

## 1Γ2. Ετερότητα.

Η φυσική, εξωτερική ιδιαιτερότητα που διαφοροποιεί κάπως το παιδί στα αριστερά της εικόνας (αφεστώτα ώτα) προκαλεί το γέλιο και την κοροϊδία των άλλων. Ο εικονογράφος επιλέγει με αυτόν τον τρόπο να δηλώσει την ετερότητα του συγκεκριμένου παιδιού, αφήνοντας υπόνοιες για τον πραγματικό λόγο της περιθωριοποίησής του (τα πεταχτά αυτιά δηλώνουν ότι κάποιος είναι χαζός;) Η δεινή θέση στην οποία βρίσκεται το παιδί αυτό γίνεται εμφανής από το σκυθρωπό πρόσωπο και τη μαζεμένη στάση του σώματος.



A35/2

Το πλάνο είναι μέσο κοντινό, η μετωπική γωνία ευθεία και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας: αυτό που βλέπουμε μπορούμε να το θεωρήσουμε τμήμα της πραγματικότητάς μας. Η κειμενική μεταλειτουργία δεν μπορεί να ληφθεί υπόψη, γιατί το σκίτσο προέρχεται από άσκηση αντιστοίχισης.



B49/2

Προβολή της διαφορετικότητας σε συμφωνία με το κείμενο. Το έτερον, το διαφορετικό εκπροσωπείται από το κόκκινο λουλουδάκι με το μαύρο πρόσωπο και το «φυσιολογικό» από τις άσπρες μαργαρίτες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως η παπαρούνα αποδίδεται μικρότερη σχηματικά σε σύγκριση με

τα άλλα λουλούδια. Η συγκεκριμένη εικονιστική επιλογή λειτουργεί

ενδεχομένως διπλά: δηλώνει αφενός ότι η παπαρούνα δε συνιστά απειλή για τα άλλα λουλούδια, αφετέρου ότι είναι μαζεμένη γιατί η ίδια φοβάται ή εν τέλει απειλείται από αυτά. Η επιθετική διάθεση των άλλων λουλουδιών δηλώνεται από το μεγαλύτερο ύψος και την απειλητική κλίση το κορμού τους, καθώς και από το εχθρικό, βλοσυρό βλέμμα που κατευθύνεται στην παπαρούνα. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η κοινωνική απόσταση κοντινή προσωπική και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας. Το σκίτσο τοποθετείται στην κάτω δεξιά πλευρά της σελίδας, συνεπώς αυτό που παρατηρούμε είναι μια νέα, υπαρκτή πραγματικότητα.

## 2 . Πατρίδα .

### 2Α. Εθνικός εαυτός.

#### 2Α1. Εθνικά σύμβολα .



A78

Φωτογραφική απεικόνιση της Ελληνικής σημαίας. Και στις τρεις περιπτώσεις η σημαία βρίσκεται τοποθετημένη σε περίοπτη, κεντρική θέση. Όπου συμπεριλαμβάνονται και άνθρωποι, το πλάνο είναι μέσο μακρινό (A83) ή πολύ μακρινό (A82). Σημασία έχει πως αναλογικά το μέγεθος της σημαίας είναι εμφανώς μεγαλύτερο από αυτό των ανθρώπων. Η λήψη γίνεται από χαμηλή γωνία: ο θεατής τοποθετείται σε επίπεδο

χαμηλότερο από τη σημαία, η οποία με αυτόν τον τρόπο ασκεί πάνω του συμβολική δύναμη. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός πως και οι τρεις φωτογραφίες βρίσκονται τοποθετημένες στο επάνω αριστερό τμήμα των



A82/1



A83/1

σελίδων και υπ' αυτή την έννοια η σημαία προβάλλεται ως κάτι πραγματικό και ταυτόχρονα ιδεώδες.

## 2Α.2. Εικόνες που σχετίζονται με ιστορικά γεγονότα.



Η γέφυρα του Γοργοπόταμου μετά την ανατίναξή της, στις 25 Νοεμβρίου 1942. Θεωρείται η κορυφαία πράξη της Εθνικής Αντίστασης.

A81

Απεικόνιση του ανατιναγμένου τμήματος της γέφυρας του Γοργοποτάμου. Το γεγονός αυτό καθ' αυτό, στη συνείδηση των παιδιών, μπορεί μόνο έμμεσα να συνδεθεί με την εθνική επέτειο. Έμφαση δίνεται στην

πράξη με τη χρήση του επιθέτου «κορυφαία» καθώς και με τη λήψη από χαμηλή γωνία, που προκαλεί αίσθημα δέους στο θεατή. Στη συνοδευτική λεζάντα δε δικαιολογείται γιατί αυτή η πράξη θεωρείται κορυφαία, αλλά η συγκεκριμένη ιδιότητα προβάλλεται σαν αδιαμφισβήτητο γεγονός. Η τοποθέτηση, άλλωστε, της φωτογραφίας στο πάνω τμήμα της σελίδας παρουσιάζει την πράξη της Αντίστασης ως κάτι ιδεώδες.



A83/1



A84/1



A83/2



A84/2

Στιγμιότυπα από τα γεγονότα του Πολυτεχνείου. Η αντίδραση / αντίσταση των φοιτητών (A83/1, A84/1), η επέμβαση του καθεστώτος (A83/2), η μνήμη (A84/2). Στις φωτογραφίες που παρουσιάζεται η αντίδραση και η μνήμη χρησιμοποιείται η ευθεία μετωπική γωνία που προκαλεί την άμεση εμπλοκή των θεατών, ενώ αντίθετα στην A83/2 η γωνία είναι οξεία. Η λήψη, ωστόσο, σε όλες τις περιπτώσεις γίνεται από υψηλότερη θέση (χαμηλή γωνία) ασκώντας με αυτόν τον τρόπο συμβολική εξουσία στους παρατηρητές. Οι φωτογραφίες A83/1 και A84/1, που, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζουν την αντίδραση των φοιτητών, βρίσκονται τοποθετημένες αριστερά πάνω στη σελίδα, άρα η αντίσταση και το σύνθημά τους («*Ελευθερία – Ψωμί – Παιδεία*») συνιστούν κάτι πραγματικό – άλλωστε μιλάμε για ιστορικά συμβάντα – αλλά ανάγονται και σε κάτι ιδεώδες. Η A83/2 βρίσκεται κάτω από το κείμενο, συνεπώς αναλαμβάνει τον κύριο ιδεολογικά ρόλο και τέλος, η A84/2 βρίσκεται αριστερά του συνοδευτικού της κειμένου παρουσιάζοντας μια νέα κατάσταση, αυτό που ισχύει σήμερα.

Η προσωποποιημένη μορφή της Δόξας περιφέρεται στον τόπο της καταστροφής των Ψαρών. Η συγκεκριμένη επιλογή φαίνεται να συνδέει την ηρωική θυσία των Ψαριανών με την απόκτηση δόξας, ενώ η φτερωτή μορφή παραπέμπει σε Χριστιανικό άγγελο. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό. Η οξεία μετωπική γωνία και η απουσία επαφής μέσω βλέμματος (προσφορά και αντίδραση) αποστασιοποιούν το θεατή που ίσως αυτή την (από)στάση πρέπει να έχει προς μια τέτοια μεταφυσική, υπερκόσμια μορφή. Η εικόνα είναι τοποθετημένη στη σελίδα πάνω και αριστερά :



B79/1

την πατρίδα είναι κάτι πραγματικό και η απόκτηση δόξας και υστεροφημίας μέσα από αυτόν, είναι το ιδεώδες.

Φωτογραφία ελληνικού μνημείου αφιερωμένου στους κατοίκους των Ψαρών που θυσιάστηκαν στον Εθνικό Αγώνα του 1821. Η λήψη γίνεται από χαμηλή γωνία και έτσι είναι σαν να ασκείται στους παρατηρητές συμβολική εξουσία. Η λήψη επίσης, εξυπηρετεί την προβολή του μηνύματος της Ελληνικής Επανάστασης: «*Ελευθερία ή θάνατος*», ενώ τέλος με αυτό τον τρόπο φαίνεται ευδιάκριτα η ημέρα της θυσίας – Κυριακή – μιας μέρας που, για λόγους θρησκευτικούς, είναι ιερή για τους Έλληνες και που συχνά έχει προτιμηθεί από εχθρούς, και ειδικά τους Τούρκους, για επιθέσεις και εχθροπραξίες. Η φωτογραφία βρίσκεται κάτω από το συνοδευτικό ποίημα (Δ. Σολωμός, «*Η καταστροφή των Ψαρών*») κι έτσι αναλαμβάνει ιδεολογικά τον κύριο ρόλο.



B79/2



### 2Α3. Εικόνες του εθνικού εαυτού .



Δεκέμβριος 1941.  
Συσσίτιο για τα πεινασμένα  
παιδιά σε μια γειτονιά  
της Αθήνας, την περίοδο  
της γερμανικής κατοχής.

Φωτ.βλ. Β. Πασιζώνου, Μουσείο Μπενάκη

A80



Ν. Γύζης, Μετά την καταστροφή των Φαρών, από το βιβλίο της Ν. Μικριλή Γύζη, εκδ. Α54μ

B78

Εικόνες Ελλήνων από τις δύο σπουδαιότερες ιστορικές περιόδους της ιστορίας μας. Στην Α80 έχουμε παρουσίαση σκηνής από την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής: ομάδα παιδιών, μέσα σε συνθήκες απόλυτης

εξαθλίωσης, περιμένουν υπομονετικά σε παράταξη για φαγητό. Πρόσωπα ανέκφραστα ή θλιμμένα. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία, η κοινωνική απόσταση κοντινή προσωπική, ενώ η λήψη γίνεται από ελαφρώς χαμηλή γωνία. Η φωτογραφία βρίσκεται αριστερά του κειμένου, συνεπώς παρουσιάζει κάτι δεδομένο.

Στη Β78 μέσα από το ζωγραφικό πίνακα του Ν. Γύζη αποδίδεται το αποτέλεσμα της εχθρικής θηριωδίας. Γυμνωμένα κορμιά, σκορπισμένος θάνατος, αγριεμένη φύση. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας: αίσθημα συμμετοχής στο εικονιζόμενο θέαμα, το οποίο προβάλλεται ως πραγματικό, καθώς η εικόνα καταλαμβάνει το κάτω μέρος της σελίδας.

Και στις δύο περιπτώσεις επιλέγεται να αποδοθεί εικονιστικά ο εθνικός εαυτός, ενώ απουσιάζει έστω και η υπόνοια του εθνικού «άλλου» που προκάλεσε τη δεδομένη κατάσταση. Αυτή η άθλια κατάσταση των Ελλήνων αφήνει στη φαντασία του θεατή τη μορφή του εχθρού, που δεν μπορεί παρά να είναι αποτρόπαια.

#### 2Α4. Κύπρος .

Φωτογραφία από παραλία της Κύπρου. Ένα μικρό κορίτσι γράφει στην άμμο την έκφραση: «*Η Κύπρος είναι μία*», μια φράση που εκφράζει ένα «*όνειρο που ξαναγεννιέται*», όπως δηλώνεται και από τη συνοδευτική λεζάντα. Το πλάνο είναι μέσο κοντινό και η λήψη γίνεται από υψηλή γωνία, πιθανότατα για να είναι αναγνώσιμα τα γράμματα της φράσης. Η τοποθέτηση της εικόνας στα δεξιά του κειμένου, σηματοδοτεί το νέο που συνέβη, την επιστροφή των Κυπρίων στα «*μέρη που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν*».



Γ58

**2B. Εθνικοί άλλοι .**



**Γ50 / 51**



**Γ54**

Φωτογραφίες «μακρινών» εθνικών «άλλων»: κορίτσια και αγόρια από υπανάπτυκτες χώρες. Χρησιμοποιείται το κοντινό πλάνο, η ευθεία μετωπική γωνία και η λήψη από θέση ισότητας. Κατά κανόνα (5 στις 7 φωτογραφίες) υπάρχει οπτική επαφή μέσω του βλέμματος (αίτημα), που σε συνδυασμό με τα προηγούμενα οδηγεί σε άμεση εμπλοκή του παρατηρητή. Οι φωτογραφίες Γ50/51 είναι διάσπαρτες στις δύο σελίδες και η Γ54 βρίσκεται δεξιά του κειμένου, συνεπώς αναλαμβάνει να μας παρουσιάσει κάτι νέο για εμάς.

Φωτογραφία κοριτσιού από τη Γεωργία. Το πλάνο είναι μέσο κοντινό, η μετωπική γωνία ευθεία. Η λήψη, ωστόσο, γίνεται από υψηλή γωνία και συνεπώς το πρόσωπο παρουσιάζεται σαν να είναι σε υποδεέστερη θέση. Το συγκεκριμένο αίσθημα επιτείνεται από το βλέμμα του μικρού κοριτσιού που μοιάζει κάπως φοβισμένο ή ικετευτικό. Η φωτογραφία είναι τοποθετημένη στην κάτω δεξιά γωνία της σελίδας, κατά συνέπεια αυτό που εικονίζεται προβάλλεται ως μια νέα πραγματικότητα.



Γ55

### 3. Θρησκεία .

#### 3 Α. Θρησκευτικά σύμβολα .



B74



B80



Γ64

Βυζαντινές εικόνες της Γέννησης και του Ευαγγελισμού και ζωγραφικός πίνακας της Ανάστασης του Κυρίου. Η εικόνα B74 συνοδεύεται στο σχολικό βιβλίο από την ερώτηση: «Τι βλέπεις στη βυζαντινή εικόνα που συνοδεύει το ποίημα; Ποια άλλα πρόσωπα θα μπορούσαν να εικονίζονται σ' αυτήν;». Η απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση μπορεί να απευθυνθεί μόνο στα παιδιά που ασπάζονται τη Χριστιανική θρησκεία και γνωρίζουν τα θρησκευτικά πρόσωπα που συνδέονται με αυτή. Στο ίδιο κλίμα κινούνται και οι συνοδευτικές ερωτήσεις της εικόνας B80, που απαιτούν και αυτές γνώση της βυζαντινής εικονογραφίας και της Χριστιανικής πίστης: «Παρατήρησε πως παρουσιάζεται ο Ευαγγελισμός στη βυζαντινή εικόνα. Ποια πρόσωπα και αντικείμενα υπάρχουν στην εικόνα; Η Παναγία δέχεται με ταπεινότητα την ευχάριστη είδηση. Πώς προσπαθεί ο αιογράφος να το δείξει αυτό; » Την προσοχή μας προκαλεί επίσης η αναφορά στην έννοια της χριστιανικής ταπείνωσης (κάτι που το συναντήσαμε ξανά στην ανάλυση του κειμένου A74). Τέλος, στο ζωγραφικό πίνακα όπου παρουσιάζεται η Ανάσταση του Χριστού αξίζει να αναφερθούμε στη λήψη από χαμηλή γωνία που προκαλεί δέος στους θεατές και τους τοποθετεί στο επίπεδο ακριβώς

που πρέπει, εφόσον αντικρίζουν μια θεότητα και μάλιστα σε όλο της το μεγαλείο.

Η εικόνα B74 βρίσκεται στο αριστερό πάνω μέρος της σελίδας, άρα η Γέννηση παρουσιάζεται ως κάτι δεδομένο – γνωστό και ιδεατό, η B80 συνιστά τον πυρήνα της πληροφορίας, καθώς καταλαμβάνει το κεντρικό τμήμα, ενώ η Γ64 που είναι τοποθετημένη στο δεξιό τμήμα της σελίδας, παρουσιάζει την Ανάσταση ως το νέο γεγονός, αυτό που επιφέρει την αλλαγή.

### 3B. Θρησκευτικοί λειτουργοί, τελετουργικά μέσα.



Γ38

Στη φωτογραφία εικονίζεται Χριστιανός Ορθόδοξος ιερέας που φέρει ιερατικά άμφια και τελεί την ακολουθία της αρτοκλασίας. Η εικόνα θα ταίριαζε μάλλον σε βιβλίο θρησκευτικών και όχι γλώσσας, αν και μπορούμε εν μέρει να δικαιολογήσουμε την παρουσία της υπό την έννοια του ότι στη φωτογραφία το πλάνο εστιάζει περισσότερο στους άρτους – που είναι και το θέμα της διδακτικής ενότητας – και όχι τόσο στην ακολουθία ή τα πρόσωπα που είναι παρόντα. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ευθεία και η λήψη γίνεται από θέση ισότητας. Η φωτογραφία συνοδεύει

γλωσσική άσκηση και δεν είναι σκόπιμο σε αυτή την περίπτωση να σχολιαστεί η κειμενική μεταλειτουργία.

Απεικόνιση του προσφόρου που χρησιμοποιείται στη Θεία Λειτουργία. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό και η λήψη γίνεται από υψηλή γωνία έτσι ώστε να φαίνεται η σφραγίδα στο πάνω μέρος τους προσφόρου.



Γ37

### 3Γ. Τόποι λατρείας .



B66

Με αφορμή την παρουσίαση του Μετρό στην Αθήνα, δίνονται φωτογραφίες των στάσεων και των σταθμών. Στην φωτογραφία, λοιπόν, μιας στάσης του μετρό συμπεριλαμβάνεται και η εκκλησία που βρίσκεται ακριβώς στο φόντο, καταλαμβάνοντας μάλιστα τα δύο τρίτα της εικόνας. Το πλάνο είναι μέσο μακρινό, η μετωπική γωνία ελαφρώς οξεία και η λήψη γίνεται από ελαφρώς χαμηλή γωνία. Η εκκλησία προβάλλεται αρκετά σε σχέση με το θεατή. Η φωτογραφία, επειδή είναι τοποθετημένη στο πάνω αριστερό τμήμα της σελίδας, παρουσιάζει στους θεατές κάτι δεδομένο – γνωστό και ταυτόχρονα ιδεατό.

#### Γενικά συμπεράσματα ανάλυσης εικόνων.

Θεωρώντας συνολικά τα ερευνητικά ευρήματα, όπως αυτά διαμορφώνονται από την ανάλυση της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων, είμαστε σε θέση να έχουμε μια αρκετά καθαρή εικόνα – κυριολεκτικά και μεταφορικά - για τις κατηγορίες που εξετάζουμε, δηλαδή την κοινωνία, την πατρίδα και τη θρησκεία.

Σε κοινωνικό επίπεδο και ειδικότερα στον τομέα της οικογένειας, παρόλο που υπάρχουν εικόνες μονογονεϊκών οικογενειών, το μεγαλύτερο

ποσοστό (60%) αφορά παραδοσιακές, διγονεϊκές οικογένειες. Σχετικά με την παρουσίαση της μητέρας και του πατέρα, απουσιάζει εντελώς η μεμονωμένη εικονιστική απόδοση του πατέρα, ενώ η μοναδική απόδοση της μητέρας (Γ10) είναι ιδιαίτερα συντηρητική και σε πλήρη ασυμφωνία με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Τέλος, ως προς την παρουσίαση των σχέσεων με τους παππούδες, στα τρία τεύχη σε μία μόνο περίπτωση είναι ευδιάκριτη η σύνδεση παππού με εγγονό (Γ11), ενώ η σχέση της γιαγιάς με τα εγγόνια της εξαντλείται σε έναν παραδοσιακό γυναικείο ρόλο: το μαγείρεμα (B42).

Σε ό,τι αφορά την ισότητα των δύο φύλων και το σεξισμό, είναι αξιοπρόσεκτο πως οι εικόνες που υπάγονται στην κατηγορία σεξισμός είναι πενταπλάσιες (30 εικόνες) σε σύγκριση με αυτές της ισότητας (6 εικόνες). Ο σεξισμός στους άντρες συνδέεται κυρίως με το επάγγελμα, στις γυναίκες με την εξωτερική εμφάνιση και στα παιδιά με το παιχνίδι και στοιχεία του χαρακτήρα τους. Θετική πάντως πρέπει να θεωρήσουμε έστω και τη μοναδική απομυθοποίηση της κοριτσίστικης υπακοής με τη συμμετοχή των κοριτσιών στις σχολικές αταξίες (A52). Αυτό, βέβαια, δεν αναιρεί την εντύπωση που διαμορφώνεται από την πολλαπλά επαναλαμβανόμενη παρουσίαση των κοριτσιών ως ατόμων που ασχολούνται επιμελώς με το διάβασμα και τη ζωγραφική (A10, Γ51, A32/2, A72, A16).

Στη δεύτερη ενότητα της κατηγορίας κοινωνία που αφορά τα άτομα με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η εικονογράφηση, κατ' αναλογία προς τα συνοδευτικά κείμενα, αφορά μόνο γυναίκες. Έμφαση πάντως δίνεται στο να αποδοθούν πρωτίστως τα χαρακτηριστικά και οι δραστηριότητες που δε συνδέονται με την αναπηρία. Έτσι, τα άτομα αυτά παρουσιάζονται γελαστά και ευδιάθετα, ακριβώς σαν να μην επηρεάζεται καθόλου η ζωή τους από τα εμπόδια της αναπηρίας τους (A32/33, Γ50). Σε ό,τι αφορά την ετερότητα υπάρχει σύνδεση της έννοιας με εξωτερικά / εμφανισιακά και φυλετικά χαρακτηριστικά (B49). Εικονίζεται μάλιστα μόνο η αρνητική αντιμετώπιση των ατόμων που διαφέρουν (χλευασμός, επιθετικότητα), σαν να είναι αυτός ο συμπεριφορικός στόχος που πρέπει να κατακτηθεί από τα παιδιά (A35/2).

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης του εθνικού μας εαυτού, παρουσιάζονται εικόνες που σχετίζονται με εθνικά σύμβολα (A78, A82, A83), στιγμιότυπα από ιστορικά γεγονότα (A81, A83/1, A84/1, A83/2, A84/2, B79/1, A80,



B78) και ιστορικά μνημεία (B79/2). Απουσιάζουν πλήρως από την εικονογράφηση οι γειτονικοί εθνικοί «άλλοι», ακόμη κι εκείνοι που συνδέονται με την εθνική ιστορική πορεία. Απεικονίζονται μόνο μακρινοί εθνικοί «άλλοι» (Γ50/51), που μάλλον μόνο αδιάφορα μπορούν να αφήσουν τα παιδιά παρά να τα συγκινήσουν.

Τέλος, στην κατηγορία θρησκεία υπάγονται εικόνες που αφορούν αποκλειστικά το Χριστιανισμό. Δεν υπάρχει ούτε μια απεικόνιση που να σχετίζεται με άλλες θρησκείες ή τουλάχιστον το σεβασμό άλλων θρησκειών.

## Τελικά συμπεράσματα.

Έχοντας ολοκληρώσει την ερευνητική προσέγγιση των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας της Γ΄ Δημοτικού σε επίπεδο ανάλυσης λόγου και εικόνας, θα πρέπει να επιστρέψουμε στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διαμορφώθηκαν και διατυπώθηκαν μέσα στο πλέγμα της θεωρητικής τεκμηρίωσης, προκειμένου να δώσουμε μια κατά το δυνατό πλήρη και εναργή εικόνα των ιδεολογικών μηνυμάτων που περνούν μέσα από τα νέα βιβλία.

Καταρχάς, οφείλουμε να σημειώσουμε πως επειδή η αντιστοιχία – συμφωνία κειμένου και εικόνων είναι ιδιαίτερα υψηλή (ποσοστό 96%) και ουσιαστικά δεν υφίσταται διαφοροποίηση των ιδεολογικών μηνυμάτων στους δύο σημειωτικούς τρόπους, τα σχόλια που γίνονται στο εξής είναι καθολικά και αφορούν εξίσου το λόγο και την εικόνα.

Αυτό που μπορεί να ειπωθεί σε πολύ γενικές γραμμές είναι πως τα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι σε τελική ανάλυση και τόσο νέα, εφόσον δεν κατορθώνουν να απαλλαγούν ουσιαστικά από τα καθιερωμένα σχήματα του παρελθόντος και να φέρουν μια ουσιαστική τομή σε θέματα αιχμής, όπως είναι η φύση της σύγχρονης οικογένειας, ο νέος ρόλος των δύο φύλων, η ετερότητα, η εθνική και θρησκευτική ταυτότητα σε ένα κόσμο που παγκοσμιοποιείται. Αντίθετα, αυτό που διακρίνουμε στα βιβλία θυμίζει απλώς δειλά ανοίγματα που προκαλούν περιορισμένο προβληματισμό, χωρίς προοπτικές ανατροπών, ενώ υπάρχουν και θέματα που δε θίγονται καθόλου ή παραγκωνίζονται προκλητικά.

Έτσι, βλέπουμε την οικογένεια να εμφανίζεται στη συντριπτική πλειοψηφία ως διγονεϊκή, τη μητέρα να μην έχει επαγγελματική ζωή και αξιώσεις, αλλά να αρκείται στην φροντίδα των παιδιών και την περιποίηση του σπιτιού, τον πατέρα, αν και είναι παρών στην οικογένεια, να «απουσιάζει» από τις ενδοοικιακές υποχρεώσεις και να δραστηριοποιείται μόνο στις εξωτερικές, τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογένειας να είναι απολύτως υπάκουα και πειθήνια. Υποθέτουμε, συνεπώς, πως θα είναι δυσνόητο για το Γιωργάκη, ένα παιδί χωρισμένων γονιών, ή για την Αννούλα, παιδί μονογονεϊκής οικογένειας, να κατανοήσουν και να συμβιβαστούν με το κρυστάλλινο πρότυπο της διγονεϊκής οικογένειας, που, παρά τις τραγικές αλλαγές του σήμερα, συνεχίζει να αποτελεί το κατεξοχήν προβαλλόμενο πρότυπο.

Προσκολλημένη σε παραδοσιακά πρότυπα είναι και η παρουσίαση του ρόλου και της δράσης των γυναικών και των αντρών από την παιδική ακόμη ηλικία. Η εικόνα του κοριτσιού που ζωγραφίζει μέσα στο σπίτι ή διαβάζει και στην καλύτερη περίπτωση παίζει με το χιόνι ή κάνει κούνια, συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή: απόληξη αυτής της συμπεριφοράς είναι ασφαλώς η κουζίνα και με κάπως περισσότερη τύχη ή προσπάθεια η σχολική τάξη. Τα αγόρια αντίθετα που απολαμβάνουν τη χαρά και το ρίσκο του εξωτερικού παιχνιδιού συνεχίζουν ως ενήλικες να κατακτούν επαγγέλματα και θέσεις κοινωνικής αποδοχής. Και όλα αυτά, δεν είναι ανεξάρτητα από στοιχεία που στερεότυπα αποδίδονται στο χαρακτήρα αντρών και γυναικών. Οι άντρες είναι τολμηροί, αποφασιστικοί, σοβαροί, σοφοί, ενώ οι γυναίκες μελαγχολικές, συναισθηματικές, ευαίσθητες, ονειροπόλες.

Στο θέμα της ισότητας των ευκαιριών πρέπει να σημειωθεί πως κρίνεται θετική η συμμόρφωση με τις οδηγίες συγγραφής που έθεταν το θέμα της ισότιμης αντιμετώπισης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και των ατόμων με ιδιαιτερότητες. Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε πως οι δύο αναφορές στα ΑΜΕΑ (όπου τονίζονται μόνο οι δυνατότητες των ατόμων και εκμηδενίζονται – αποσιωπούνται οι δυσκολίες) και το μοναδικό κείμενο για την ετερότητα δεν αρκούν σε μια κοινωνία ανταγωνιστική και ελάχιστα ανεκτική που επιπλέον γίνεται διαρκώς πιο πολυπολιτισμική και πολυεθνική. Ειδικά το κείμενο για την ετερότητα, που λογικά θα διδαχθεί στο μέσο της σχολικής χρονιάς, πιστεύουμε πως δε θα βοηθήσει στην ανατροπή ενός ήδη αρνητικά διαμορφωμένου κλίματος που τυχόν έχει διαμορφωθεί σε μια σχολική τάξη, ώστε τα παιδιά αυτόματα και άμεσα να κοιτάξουν με άλλο μάτι τον Αλμπέρτο από την Αλβανία ή τη Σόνια από τη Γεωργία που ο δάσκαλος έβαλε να καθίσει στη δίπλανή τους θέση.

Και ενώ τα παιδιά ήδη βιώνουν μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα, είναι λογικό να αναζητούν στήριγμα και επανατροφοδότηση στη δική τους εθνική ταυτότητα, η οποία όμως στα νέα βιβλία μοιάζει με ανολοκλήρωτο παζλ. Εμείς οι Έλληνες είμαστε ένα λαός με ρίζες που φτάνουν στο μυθικό Οδυσσέα, ένα λαός που αντιμετώπισε με τόλμη, αυτοθυσία και ευστροφία Τούρκους, Γερμανούς και Ιταλούς και που έχει εθνική επέτειο τη γιορτή του Πολυτεχνείου - μόνο. Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» είναι γενική, ελλιπής και συγκεχυμένη, η εικόνα του γειτονικού εθνικού «άλλου» είναι σχεδόν

ανύπαρκτη. Περιθωριοποιούνται προκλητικά οι εθνικές επέτειοι της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου έναντι της επετείου του Πολυτεχνείου, αφήνοντας πληθώρα ερωτηματικών για τη συγκεκριμένη επιλογή.

Τη στιγμή, λοιπόν, που τα παιδιά ξέρουν περίπου ποιοι είναι, διαμορφώνουν επίσης την εντύπωση πως η Ελλάδα είναι μια χώρα πάνω στη γη μαζί με την Αιθιοπία, τη Σρι Λάνκα, το Νίγηρα, την Ινδία, το Μαρόκο και το Αφγανιστάν, αφού αυτές είναι οι μόνες χώρες που αναφέρονται πλην της δικής μας. Δεν υφίσταται, λοιπόν, καθόλου η ευρωπαϊκή τοποθέτηση, δεν μπορεί να ανιχνευτεί ούτε στο ελάχιστο η ευρωπαϊκή ταυτότητα, ενώ σε ό,τι αφορά τη διεθνοποίηση σχηματίζεται η εντύπωση πως κάπου πάνω στη γη υπάρχουν κάποιες χώρες από τις οποίες βρισκόμαστε σε σαφώς πιο πλεονεκτική θέση.

Κάπως μονόπλευρα διαμορφώνεται και η εικόνα της θρησκείας, καθώς οι αναφορές αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τη Χριστιανική θρησκεία. Αν και αυτό είναι το θρήσκευμα του μεγαλύτερου ποσοστού των Ελλήνων, πιστεύουμε πως θα ήταν προτιμότερη μια επίσημη και ξεκάθαρη τοποθέτηση υπέρ του σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας, που θα ανταποκρινόταν περισσότερο στις συνθήκες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, παρά μια συγκεκαλυμμένη αναφορά σε μια παγκόσμια θρησκεία, στην εύκολη δηλαδή λύση της ομογενοποίησης και της αποπροσωποποίησης των ανθρώπων.

Εν ολίγοις, στα νέα σχολικά εγχειρίδια η κοινωνική εξίσωση αναιρείται, η εθνική ταυτότητα παραμορφώνεται, η θρησκευτική ανοχή αποσιωπάται, ο σεβασμός του διαφορετικού αιωρείται ακαθόριστα. Η αλήθεια, βέβαια, είναι πως δεν μπορούμε να καταλογίσουμε ευθύνες σε ό,τι αφορά την ύπαρξη παραδοσιακών και στερεότυπων προτύπων, όπως είναι για παράδειγμα η διγονεϊκή οικογένεια. Δεν θα μπορούσαμε, άλλωστε, να περιμένουμε από τη συγγραφική ομάδα να καταστήσει μέσω των κειμενικών και εικονιστικών επιλογών τους μικρούς μαθητές της Γ΄ Δημοτικού κοινωνούς μια σκληρής κριτικής απέναντι στα σύγχρονα δεδομένα και φορείς αρχών μιας νεοτερικότητας που κατεδαφίζει αρχές εγνωσμένης αξίας. Για να υπάρξει κριτική και αμφισβήτηση μιας κατάστασης, πρέπει πρώτα να κατακτηθεί η γνώση της. Εδώ είναι που υστερούν τα νέα βιβλία, γιατί η εικόνα που προβάλλουν στο θέμα της οικογένειας, των δύο φύλων, της ετερότητας, της πατρίδας και της θρησκείας είναι είτε ανεπαρκής είτε πλασματική,

προσκολλημένη σε απαρχαιωμένα μοντέλα ή σε εσκεμμένα περιορισμένες επιλογές. Οι πολίτες, λοιπόν, που θα διαμορφωθούν, μάλλον δε θα διαφέρουν ουσιαστικά από αυτούς των προηγούμενων εκπαιδευτικών προσπαθειών, αφού τα ερεθίσματα που δέχονται αντανακλούν στερεότυπα του παρελθόντος ή ανολοκλήρωτους υπαινιγμούς των σύγχρονων προκλήσεων.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να τονιστεί ότι αν και η συγγραφική ομάδα των νέων εγχειριδίων της γλώσσας για την Γ΄ Δημοτικού επιχείρησε σε κάποιες περιπτώσεις την υπέρβαση από κάποιες παραδοσιακές μορφές (αυτό είναι κάτι ελάχιστο που ίσως πρέπει να αναγνωρίσουμε), παρόλα αυτά τα νέα βιβλία δεν ξεφεύγουν από παλαιότερες μορφές αντίστοιχων εγχειριδίων. Το σίγουρο είναι ότι με πολύ πιο ευέλικτο τρόπο, σύμφωνα πάντα με τα στοιχεία που απέδωσε η ποιοτική και ποσοτική έρευνά μας, οι συγγραφείς θα μπορούσαν να στηρίξουν παραδοσιακές αρχές και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας (που είναι, άλλωστε, απαραίτητες στην εθνική, θρησκευτική και κοινωνική συνοχή), συγχρόνως, όμως, να προωθήσουν και νεότερες ιδέες και καταστάσεις που αντικατοπτρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφερθούμε σε έναν καθοριστικό παράγοντα που έχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ανεξάρτητα από το πληροφοριακό φορτίο των κειμένων και τις ιδεολογικές τους κατευθύνσεις. Εννοούμε, ασφαλώς, τον εκπαιδευτικό που, φέροντας το μανδύα της αυθεντίας μπροστά στα μάτια των μικρών μαθητών και όντας ο ίδιος φορέας της δικής του ιδεολογίας, μπορεί να καθορίσει την ποιότητα της γνώσης και της αντίληψης του κόσμου που θα περάσει στους μαθητές. Δεν ισχυριζόμαστε σε καμία περίπτωση ότι μπορεί εξ ολοκλήρου να ανατρέψει την εικόνα που περνούν τα βιβλία, μπορεί ωστόσο να ασκήσει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα των ιδεών με τις οποίες τελικά τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή δίνοντας παράλληλα με το βιβλίο και τη δική του εκδοχή και ερμηνεία.

## Βιβλιογραφία .

### Ελληνόγλωσση.

**Αλεξίου, Β.** (2002). *Λόγος θεωρητικός και «πρακτικός» για τη Θεωρία της λογοτεχνίας*. Τόμος 3, τεύχος 1. Από το:

<http://www.auth.gr/virtualschool/3.1/TheoryResearch/AlexiouLiterature.html> .

**Αλτουσέρ, Λ.** (1983). *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. Θέσεις*. (σσ. 69 – 121). Αθήνα : Θεμέλιο.

**Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Δημοτικό .** Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).

**Apple, M.** (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

**Apple, M.** (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

**Αρόν, Ρ.** (1984). *Η εξέλιξη της κοινωνιολογικής σκέψης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Γνώση .

**Barthes, R.** (1964) *Le degre zero de l' ecriture* . Paris : Gonthier (Αναφέρεται στο Άννα Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία, Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, σελ. 23).

**Baynham, M.** (2002) *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

**Bernstein, B.** (1989). *Παιδαγωγικοί κανόνες και Κοινωνικός έλεγχος*. (σσ.109 – 158). Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

**Boklund-Λαγοπούλου & Λαγόπουλος.** (1980). *Κοινωνικές δομές και σημειωτικά συστήματα: θεωρία, μεθοδολογία, μερικές εφαρμογές και συμπεράσματα*. *Ελληνική Σημειωτική Εταιρία, Σημειωτική και κοινωνία*. (σσ. 23 -37 ). Αθήνα: Οδυσσέας.

**Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ.** (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα .

**Γκότοβος Α.** Από το: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko1st/articles/gotovos/7.htm>, προσπελάστηκε 10 / 6 / 06.

**Craib, I.** (2000). *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

**Culler, J.** (1998 ) *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο : Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

**Davis, E.G.** (1982). *Το πρώτο φύλο*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

**Εισαγωγικό Σημείωμα** του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αλαχιώτη Στ.) προς τους συγγραφείς των νέων βιβλίων. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.pi-schools.gr/prok\\_ekr\\_vlikou\\_03](http://www.pi-schools.gr/prok_ekr_vlikou_03). Προσπελάστηκε : 23/3/06.

**Καραντζόλα, Ε.** Γλωσσικό μάθημα και γραμματική στην εκπαίδευση . Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους ως τη μεταπολίτευση. Από το: [www.komvos.edu.gr/periodiko2nd/articles/karantzola/3.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko2nd/articles/karantzola/3.htm). Προσπελάστηκε : 10 /6/ 06.

**Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ.** (1995). *Σχολικά εγχειρίδια . Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα : Έκφραση .

**Κουτσουσίμου – Τσίνογλου, Β.** (2000) *Πολυφωνικότητα και Πολυτροπικότητα: Δείκτες στάσεων του /της ομιλητή / ομιλήτριας και σχεδιασμός ενός «κοινού γραπτού. Προπαιδαγωγική ανάλυση*. Τεύχος 2<sup>ο</sup>, από το: [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr), προσπελάστηκε 25 /5 /06 .

**Κραβαρίτου, Γ.** (1996). *Φύλο και δίκαιο*. Αθήνα : Παπαζήση.

**Kress, G.** (2000) [www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/5.htm](http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/kress/5.htm), Ένα νέο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών. Προσπελάστηκε : 19 /6 /06.

**Laqueur, Th.** (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο. Σώμα και κοινωνικό φύλο από τους αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόιντ*. Αθήνα: Πολύτροπον.

**Μήτσης, Ν.** (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

**Μπαχτίν, Μ.** (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής*. μτφ. Σπανός Γ. Αθήνα : Πλέθρον.

**Μπονίδης, Κ.** (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

**Μπουρντιέ, Π.** (1996). *Η ανδρική κυριαρχία*. μτφ. Π. Γεωργίου. Αθήνα : Δελφίνι.

**Παπαρίζος, Χρ.** (1989). *Το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο. Προέλευση και εφαρμογή βασικών αρχών των Αναλυτικών Προγραμμάτων 1928 -84*. Αθήνα : Νέα Παιδεία.

**Smith, FR.** (1986). *Devenir lecteur*, μτφ. από Αγγλικά, ed. Paris : Armand Colin. (Από τις πανεπιστημιακές σημειώσεις «Διδακτική ανάγνωσης και γραφής» , Παπαδοπούλου Μ. )

**Στάμου, Φλ., Τρανός, Τρ., Χατζησαββίδης, Σ.** Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia100.pdf>. Προσπελάστηκε : 2 / 7 /06.

**Σύνταγμα της Ελλάδος**, από το : [www.hri.org/docs/syntagma/indexgr.html](http://www.hri.org/docs/syntagma/indexgr.html), προσπελάστηκε : 10/ 6 / 06.



**Τεγόπουλος, Φυτράκης.** (1995) . Ελληνικό Λεξικό. Η' Έκδοση. Αθήνα : Αρμονία.

**Τζιόβας, Δ.** (1993). *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα.* Αθήνα : Οδυσσέας.

**Τσιτσιπής, Λ.** (1995). *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας.* Αθήνα : Gutenberg.

**ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. [Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο].** , Παράρτημα, Τόμος Γ', τεύχος Γ, *Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού.* Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.pi-schools.gr/prok\\_ekp\\_γλικου\\_03](http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_γλικου_03) . Προσπελάστηκε : 23/3 /06 .

**ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. [Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Γενικό Μέρος οδηγιών ΔΕΠΠΣ.** Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : [www.pi-schools.gr/prok\\_ekp\\_γλικου\\_03](http://www.pi-schools.gr/prok_ekp_γλικου_03). Προσπελάστηκε :23/ 5/ 06.

**Φραγκουδάκη, Α.** (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα : Οδυσσέας.

**Φραγκουδάκη, Α.** (1997) . *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα : Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

**Χατζηθωμάς, Φ.** (1991). *Σύγχρονο λεξικό εννοιών.* Θεσσαλονίκη : Φίλιππος.

**Χατζησαββίδης, Σ.** *Πολυτροπικός και μονοτροπικός εικονιστικός λόγος : από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου.* Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia107.pdf>. Προσπελάστηκε : 2/7/06.

**Χοντολίδου, Ε.** Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr) . Προσπελάστηκε : 21 / 6/ 06.

### Ξενόγλωσση.

**Ackerman, W.** (1997). Making Jews: An Enduring Challenge in Israeli Education. *Israel Studies*, vol.2, issue 2, pp. 1 - 20 .

**Alvermann, D., Commeyras, M., Young, J.P, Randall, S. & Hinson, D.** (1997). Interrupted gendered discursive practices in classroom talk about texts. *Journal of Literacy Research*, 29(1), pp. 73 - 104. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://www.nrconline.org/ilr/archive> . Προσπελάστηκε: 25 / 6 / 06.

**Baldry, A. & Thibault, P.** (2006). *Multymodal Transcription and Text Analysis*. London, Oakville: Equinox.

**Dellinger, Br.** (1995). Critical Discourse Analysis. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://users.utu.fi/bredelli/cda.html> . Προσπελάστηκε : 28 / 6 / 06

**Fairclough, N.** (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman

**Fairclough, N.** (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England : Pearson Education, Longman.

**Fairclough, N.** (2000) *Language and Power* (2<sup>nd</sup> ed.). New York : Longman. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html> . Προσπελάστηκε : 28 /6 /06.

**Gee, J. P.** (1990). *Social Linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.kon.org/archives/forum/15-1/mcgregorcda.html> . Προσπελάστηκε : 26/6/06.

**Halliday, M.** (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

**Halliday, M.** (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

**Huckin, T.N.** (1997). Critical Discourse Analysis . In Miller T. (Ed.). *Functional approaches to written text*. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://exchanges.state.gov/education> . Προσπελάστηκε: 27 /6 /06.

**Jackson, R., Steele, K.** (2004). Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe. Retrieved May ,11 ,2005 , from [http:// www. Trends in Citizenship Education in Europe. Htm](http://www.Trends in Citizenship Education in Europe. Htm)

**Kohlbacher, F.** (2006). The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Volume 7, No.1, Art. 21*.

**Kress, G.** (1990). Critical Discourse Analysis. In Kaplan R. (Ed.), *Annual Review of Applied Linguistics, II* . Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://www.univ-paris3.fr/recherche/sites/edll/activities/CALI-0405/Bibliografie.doc>. Προσπελάστηκε: 27 / 6 / 06.

**Kress, G. & Van Leeuwen, Th.** (1996). *Reading images - The Grammar of Visual Design*. New York : Routledge.

**Kress, G.** (2000). Multimodality by Kalantzis & Cope in: *Multiliteracies: The Design of Social Futures*. ( pp. 164 – 180). London: Palmer Press.

**Mayring, Ph.** (2000). Qualitative Content Analysis. *Volume 1, No.2*. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : [www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs/beirat/mayring-e.htm) .

**Saussure, F.** (1959). *Course in general linguistics*. New York: Philosophical Library.

**Silvers, A.** (2004). Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to teach Visual Culture? *Art Education and Visual Culture Studies*, Vol.106,1. pp.19 – 23.

**Simons, J.** (2003). Editor's Introduction. *Culture, Theory and Critique*. 44(1), 1 – 4.

**Stubbs, M.** (1983). *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

**Tannen, D.** *Discourse Analysis*. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.lsadc.org/info/ling-fields-discourse-cfm-12k.html>. Προσπελάστηκε : 26/6/06.

**Teo, P.** (2000). Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse and Society*. [ Sited in Talbot, Atkinson & Atkinson 2003, p.36]. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : [das.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/7](http://das.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/1/7). Προσπελάστηκε : 27 /6 /06.

**Walsh, M.** (2003). ' Reading' Pictures: what do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading* (37),3. pp. 123 – 130.

**Wikipedia, the free encyclopedia.** *Critical Discourse Analysis*. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://en.wikipedia.org/wiki/Critical\\_discourse\\_analysis](http://en.wikipedia.org/wiki/Critical_discourse_analysis) Προσπελάστηκε : 26 /6 /06.

**Wikipedia, the free encyclopedia.** *Icon*. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση : <http://en.wikipedia.org> . Προσπελάστηκε : 2 /7 /06.

**Wilbraham, L.** (1995). *Thematic Content Analysis: panacea for the ills of 'intentioned opacity' of discourse analysis ?* Presented at the 1<sup>st</sup> Annual Qualitative Methods Conference : " A spanner in the works of the factory of truth", 20 October 1995, University of the Witwatersrand, South Africa. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: [www.criticalmethods.org](http://www.criticalmethods.org), προσπελάστηκε : 4/5/2006.

[www.Dictionary of the History of Ideas.htm](http://www.DictionaryoftheHistoryofIdeas.htm) , προσπελάστηκε : 2 / 5 / 06 .



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000085178



