



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

### **ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στα  
σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού»**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:** Δημητροπούλου  
Ζαχαρένια

**1<sup>ος</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** Ιωάννης Πεχτελίδης

**2<sup>ος</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** Κωνσταντίνος Μάγος

ΒΟΛΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2014



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 12281/1  
Ημερ. Εισ.: 31-01-2014  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2014  
ΔΗΜ

*Η παρούσα μελέτη αφιερώνεται στους γονείς μου,  
Μαρίνο και Ρίτσα, για την αγάπη, την στήριξη και την συμπαράστασή τους  
καθόλη την διάρκεια της ζωής μου.*

*Επίσης, την αφιερώνω και στην αδερφή μου, Ελεάνα,  
χάρη στην οποία συνειδητοποίησα πόσο πολύ αγαπώ το επάγγελμα της νηπιαγωγού,  
καθώς επίσης και για την στήριξη και την αγάπη της όλα αυτά τα χρόνια...*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 5
---------------------

### Α' ΜΕΡΟΣ

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

A) Παιδική Ηλικία	
A1) Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας – Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....σελ. 8	
A2) Κυρίαρχοι λόγοι για την παιδική ηλικία.....σελ. 9	
B) Θεωρία του Λόγου.....σελ. 13	
Γ) Μεθοδολογία Ανάλυσης.....σελ. 18	

### Β' ΜΕΡΟΣ

#### ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ

Περίληψη.....σελ. 24	
A) Άξονας Αντικειμένων.....σελ. 29	
B) Άξονας Εκφοράς Λόγου	
B1) Εξωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου.....σελ. 46	
B2) Εσωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου.....σελ. 63	
Γ) Άξονας Εννοιών.....σελ. 82	
Δ) Άξονας Θεματικών.....σελ. 101	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....σελ. 128

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 130

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα μελέτη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και πρώτο επιβλέποντα κ. Γιάννη Πεχτελίδη για την βοήθεια και καθοδήγησή του, από την επιλογή του θέματος της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας μέχρι και την αξιολόγησή της. Επίσης, θα ήθελα να τον ευχαριστήσω για όλα όσα μου δίδαξε καθόλη την διάρκεια των ακαδημαϊκών μου χρόνων, καθώς και για το γεγονός ότι μου εμφύσησε την αγάπη για την επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή της παρούσας πτυχιακής εργασίας κ. Κωνσταντίνο Μάγο, για τις ευκαιρίες που μου έχει δώσει καθώς και για όλα όσα μου έχει διδάξει τα τέσσερα αυτά χρόνια της φοίτησής μου στο Τμήμα. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς και τους δύο επιβλέποντες καθηγητές μου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν καθώς και για την υποστήριξή τους όλα αυτά τα τέσσερα χρόνια των σπουδών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τα αγαπημένα μου πρόσωπα, Βάγια Καλλιόπη-Παναγιώτα, Γουργουλή Ευαγγελία-Ιωάννα, Τσέλα Λορίντα-Θεοφανία και Πλατή Σταύρο, για την ηθική αλλά και συναισθηματική τους υποστήριξη, καθώς και για την συμπαράστασή τους όλον αυτόν τον καιρό.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην μελέτη αυτή, με ενδιαφέρει να δω πώς αναπαρίσταται η παιδική ηλικία σε σχολικά βιβλία που αφηγούνται την ιστορία. Το ενδιαφέρον αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι οι αναγνώστες είναι παιδιά, και επομένως θέλω να ερευνήσω πώς συμβάλλει αυτός ο λόγος στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών. Οι εικόνες για τα παιδιά δεν είναι πολλές, παρόλα αυτά όμως έχει ενδιαφέρον να δούμε τι λέει η σχολική αφήγηση της ιστορίας για την παιδική ηλικία. Η σχολική ιστορία, συγκροτεί ένα καθεστώς λόγων, το οποίο συμμετέχει στην κατασκευή όχι μόνο του «έθνους» και της «φυλής», αλλά και της παιδικής ηλικίας.<sup>1</sup>

Στόχος μου είναι να μελετήσω την θέση που κατέχουν τα παιδιά μέσα στην ιστορική αφήγηση, ενώ παράλληλα να ερευνήσω και το πώς συναρθρώνεται ο λόγος για την παιδική ηλικία με τον λόγο περί σχολικής ιστορίας. Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός, όπως αναφέρει και ο Πεχτελίδης Γ., ότι έχει εξεταστεί ελάχιστα η θέση του αφηγήματος της σχολικής ιστορίας στην ιστορία της κατασκευής της παιδικής ηλικίας.<sup>2</sup>

Αυτό που πρέπει να επισημάνω, είναι ότι η ανάλυση αυτή δεν βασίζεται στην πεποίθηση ότι η σχολική ιστορία αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα όπως έχει. Ο λόγος που επέλεξα να αναλύσω τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια αφορά την θέση ότι ο λόγος της σχολικής ιστορίας -που ανακύπτει από την ιδεολογία του δημιουργού της, δηλαδή του κράτους και των φορέων του (παλιό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και τωρινό Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων)- παράγει, επικαλείται ή και προβάλλει σύμβολα, μύθους και αξίες.

<sup>1</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 22.

<sup>2</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 7.

Συνεπώς μπορεί και να αποκαλύψει τις κυρίαρχες εικόνες και πρότυπα που έχουμε για τον κόσμο ή για μία επιμέρους διάσταση του κόσμου, όπως είναι αυτή της παιδικής ηλικίας.<sup>3</sup> Με ενδιαφέρει επομένως να εξετάσω πώς κατασκευάζεται κοινωνικο-πολιτικά ο συγκεκριμένος λόγος, και η ιδεολογία που παράγει, μέσω των αναπαραστάσεων, για την παιδική ηλικία, την ενηλικιότητα και τις σχέσεις μεταξύ τους. Δηλαδή με ενδιαφέρει να δω πώς παρουσιάζει τα παιδιά ο λόγος της σχολικής ιστορίας, τι χαρακτηριστικά τους αποδίδει κλπ.

Τα σχολικά εγχειρίδια που θα αναλυθούν είναι τέσσερα και είναι αυτά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου με τους εξής τίτλους: 1. «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*»<sup>4</sup>, 2. «*Στα αρχαία χρόνια*»<sup>5</sup>, 3. «*Στα βυζαντινά χρόνια*»<sup>6</sup> και 4. «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*»<sup>7</sup>. Τα προαναφερθέντα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας δημιουργήθηκαν από συγγραφικές ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και από ιστορικούς, στους οποίους το κράτος ανέθεσε την συγγραφή τους προκειμένου να διανεμηθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες των δημοτικών σχολείων της Ελλάδας και της Κύπρου για την εκμάθηση του μαθήματος της ιστορίας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος υπάρχει το θεωρητικό κεφάλαιο στο οποίο και παρουσιάζονται Α). η Παιδική Ηλικία, Β). η Θεωρία του Λόγου και Γ). η Μεθοδολογία Ανάλυσης. Σκοπός του συγκεκριμένου

---

<sup>3</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 19.

<sup>4</sup> Μαϊστρέλλης Σ., Καλύβη Ε. & Μιχαήλ Μ. (2009). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία – Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Δ'.

<sup>5</sup> Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ. & Κατσάρου Χ. (2007). *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Β'.

<sup>6</sup> Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ. (2011). *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση ΣΤ'.

<sup>7</sup> Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης Α. & Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου – Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.



κεφαλαίου είναι να εισάγει τους αναγνώστες στην θεωρία πάνω στην οποία δομείται αυτή η ανάλυση λόγου.

Στο δεύτερο μέρος, γίνεται η ανάλυση των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας του Δημοτικού σχολείου που προαναφέραμε. Η μεθοδολογία ανάλυσης στηρίζεται στις θεωρητικές θέσεις του Foucault, όπως αναλύονται στο έργο του «*Η αρχαιολογία της Γνώσης*», ωστόσο με τον τρόπο που τις συστηματοποιεί ο Δοξιάδης.<sup>8</sup> Στην αρχή του ερευνητικού κεφαλαίου, υπάρχει μία περίληψη στην οποία παρουσιάζονται τα σχολικά εγχειρίδια που πρόκειται να αναλυθούν και έπειτα ακολουθεί η ανάλυσή τους στους εξής τέσσερις άξονες: Α). Άξονας Αντικειμένων, Β). Άξονας Εκφοράς Λόγου, Γ). Άξονας Εννοιών και Δ). Άξονας Θεματικών. Τους άξονες αυτούς τους αναλύω εκτενέστερα στην μεθοδολογία ανάλυσης που περιλαμβάνεται στο πρώτο μέρος της εργασίας.

Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας όπου και καταλήγουμε στο τι ιδεολογία/«αλήθεια» παράγει ο λόγος της σχολικής ιστορίας για την παιδική ηλικία.

---

<sup>8</sup> Δοξιάδης Κ. (2008). *Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

## Α' ΜΕΡΟΣ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

#### Α). Παιδική Ηλικία

##### Α1). Η Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας - Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Η παιδική ηλικία ως άμεσο και αυτόνομο αντικείμενο μελέτης συγκεντρώνει τις τελευταίες δεκαετίες (από το 1980 και ύστερα) το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων. Σύμφωνα με έρευνες που έγιναν σχετικά με την ιστορία και την προέλευση της έννοιας της «παιδικής ηλικίας», διαπιστώθηκε ότι η παιδική ηλικία είναι μία κοινωνική κατασκευή του 19<sup>ου</sup> αιώνα.<sup>9</sup>

Το έργο που αποτέλεσε την αφορμή για την μελέτη της παιδικής ηλικίας ήταν αυτό του Phillip Aries «*Αιώνας της Παιδικής Ηλικίας*», το οποίο συνιστά και μία θεωρητική πρωτοτυπία, που σημασιοδοτεί τόσο την έννοια της παιδικής ηλικίας όσο και τις απαρχές της. Σύμφωνα με την μελέτη του, ο Aries ισχυριζόταν ότι η παιδική ηλικία απουσιάζει από την εποχή του Μεσαίωνα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι κοινωνίες της συγκεκριμένης εποχής αδιαφορούσαν για τα παιδιά.<sup>10</sup> Αυτό που εννοούσε ο Aries με τον παραπάνω ισχυρισμό του, είναι ότι δεν υπήρχε σαφώς προσδιορισμένο ηλικιακό φάσμα της παιδικής ηλικίας που διακρινόταν από την

---

<sup>9</sup> Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

<sup>10</sup> Qvortrup J. (2003) *Παιδική Ηλικία και κοινωνικές μακροδομές*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος.

υπόλοιπη κλίμακα με ένα σύνολο ειδικών θεσμών. Αυτό γινόταν κυρίως επειδή οι άνθρωποι στον Μεσαίωνα δεν έβλεπαν τα παιδιά ως μία ξεχωριστή κατηγορία με ιδιαίτερες ανάγκες.<sup>11</sup> Επίσης, σύμφωνα με την μελέτη του, ο Aries κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι σε εκείνη την περίοδο δεν είχαν επίγνωση της παιδικής ηλικίας ή ότι δεν υπήρχε λόγος σχετικά με αυτήν.<sup>12</sup> Επιπλέον, λόγω των σημαδιών αυτονομίας που έδειχναν τα παιδιά, δημιουργούταν η εντύπωση ότι τα παιδιά συμπεριφέρονται ως ενήλικες, υποδηλώνοντας αυτόματα ότι είναι και έτοιμα να αναλάβουν τους ρόλους των ενηλίκων («Ενήλικες σε μικρογραφία»).

Σε αντίθεση με τον Aries που πίστευε ότι ο όρος «παιδική ηλικία» εμφανίστηκε μετά την Βιομηχανική Επανάσταση, η Pollock υποστήριξε ότι ως έννοια υπήρχε και στις προβιομηχανικές κοινωνίες, απλώς αναδείχθηκε μετά την Βιομηχανική Επανάσταση.<sup>13</sup>

## **A2). Κυρίαρχοι λόγοι για την παιδική ηλικία**

Η σχολική ιστορία με επικέντρωση στους παιδικούς χαρακτήρες, συγκροτεί ένα καθεστώς λόγων, το οποίο αποτελεί μέρος της κοινωνικής κατασκευής της παιδικής ηλικίας. Στους λόγους αυτούς κυριαρχούν ρητορικά σχήματα, όπως αυτά της «παιδικής αθωότητας» και της θεώρησης της παιδικής ηλικίας ως «χρυσή εποχή του

---

<sup>11</sup> Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

<sup>12</sup> Qvortrup J. (2003). *Παιδική Ηλικία και κοινωνικές μακροδομές*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος.

<sup>13</sup> Μακρυνιώτη Δ. (1987). *Η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας: τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις*. Σύγχρονα Θέματα, τχ. 31. Στο Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

ανθρώπου». Επιπλέον, προκειμένου να κατανοήσουμε την έννοια της παιδικής ηλικίας, θα αναφερθούμε σε δύο παλαιούς μύθους, οι οποίοι έχουν υποστηριχθεί κατά καιρούς μέσα από επιστημονικές θεωρίες, μυθοπλασίες, κλπ. και έχουν επικρατήσει.<sup>14</sup>

Συγκεκριμένα, ο ένας μύθος αναπτύσσεται γύρω από την εικόνα του εγγενώς κακού, διεφθαρμένου, ηδονοθηρικού, ατίθασου και απείθαρχου παιδιού. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά έρχονται στον κόσμο ως μία πεισματάρικη υλική δύναμη που μπορεί να προξενήσει το κακό και που μόνο μέσα από την πειθαρχία των ενηλίκων μπορεί να τιθασεύσει τις ακόρεστες επιθυμίες του. Ως μορφές φυσικής πειθαρχίας και καθοδήγησης του ατίθασου παιδιού, εκλαμβάνονται η εκγύμναση και η τιμωρία.<sup>15</sup>

Ο άλλος παράλληλος μύθος, αναπτύσσεται γύρω από την εικόνα ενός παιδιού που σύμφωνα με τον Ρουσώ είναι από την φύση του καλό και αθώο σαν τους αγγέλους. Υποστηρίζεται μέσα από τον συγκεκριμένο μύθο, ότι το παιδί προσεγγίζει τον κόσμο με ένα καθαρό και αμόλυντο βλέμμα καθώς και το γεγονός ότι το παιδί εκφράζει ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η ανθρωπότητα. Τέλος, εξιδανικεύεται το παιδί, καθώς αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού για το παιχνίδι, τον αυθορμητισμό και το χαμόγελό του.<sup>16</sup>

Η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, έρχεται να αμφισβητήσει τα κυρίαρχα στερεότυπα για την παιδική ηλικία, καθώς διατείνεται ότι η παιδική ηλικία δεν είναι ένα ενιαίο, καθολικό και βιολογικά δεδομένο φαινόμενο. Αντιθέτως, -όπως υποστηρίζει- η ανάπτυξη των παιδιών συσχετίζεται με τον πολιτισμικό και κοινωνικό

---

<sup>14</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 33.

<sup>15</sup> Στο ίδιο. Σελ 34.

<sup>16</sup> Στο ίδιο. Σελ. 36-37.

περίγυρο μέσα στον οποίο πραγματοποιείται. Δίνει έμφαση στο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Κατά συνέπεια, η αναπτυξιακή πορεία κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής διαμεσολαβείται από τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες και συνιστώσες όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο και η εθνότητα. Τέλος, η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας εξετάζει την παιδική ηλικία ως κοινωνική κατασκευή, θεωρώντας τα παιδιά ως δρώντα κοινωνικά υποκείμενα.<sup>17</sup>

Όπως θα διαπιστώσουμε στην ανάλυση που ακολουθεί, μέσα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, προβάλλονται οι δύο κυρίαρχοι λόγοι για τα παιδιά, ο ένας περισσότερο και ο άλλος λιγότερο. Αναλυτικότερα, στον λόγο της σχολικής ιστορίας, τα παιδιά παρουσιάζονται κατά κόρον ως «αθώα», «ευάλωτα» και «εξαρτώμενα», να χρίζουν άμεσης προστασίας και φροντίδας από τους ενήλικους. Ακόμη, τα παιδιά παρουσιάζονται ανυπεράσπιστα, θύματα των συνθηκών των ενηλίκων, με αποκορύφωμα της θυματοποίησής τους με την ασύμβατη με την παιδική ηλικία εργασία και στρατολόγηση. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγει το στερεότυπο του «αθώου» παιδιού.

Ενίοτε, τα παιδιά παρουσιάζονται μέσα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, ως «μικροί βάρβαροι» που έχουν την δυνατότητα εκπολιτισμού μέσω της διαπαιδαγώγησης. Επομένως, σε αυτήν την περίπτωση, διαπιστώνουμε ότι η σχολική ιστορία αναπαράγει και το στερεότυπο του «άγριου», «ατίθασου» παιδιού, ωστόσο σε μικρότερο βαθμό.

Παρόλα αυτά, στον λόγο της σχολικής ιστορίας ξεπροβάλλουν και εναλλακτικές απεικονίσεις της παιδικής ηλικίας, που παρουσιάζουν τα παιδιά -όπως υποστηρίζει και η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας- ως δρώντα και ενεργητικά

---

<sup>17</sup> Σο ίδιο. Σελ. 9-10.

υποκείμενα. Οι εναλλακτικοί αυτοί λόγοι μιλούν για τα παιδιά που κατέχουν την γνώση και μπορούν να την μεταδώσουν. Ωστόσο, οι εναλλακτικές αυτές απεικονίσεις είναι μεμονωμένες, με αποτέλεσμα να συμπεραίνουμε με βεβαιότητα ότι στον σχολικό λόγο δεσπόζουν κυρίως συντηρητικοί λόγοι, αφού κυριαρχούν οι δύο μύθοι περί «αθώου» και «ατίθασου» παιδιού.

Έτσι, ο λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγει μία συγκεκριμένη πρόσληψη της πραγματικότητας, προβάλλοντας την παιδική ηλικία ως μία, ενιαία, ομοιογενή και αδιαφοροποίητη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αποδυνάμωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών.

## **B). Θεωρία του Λόγου**

Προτού ξεκινήσω την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, οφείλω να διευκρινίσω το γεγονός ότι αντλώ από την μεταδομιστική ανάλυση του λόγου.<sup>18</sup> Συνεπώς, στο σημείο αυτό θεωρώ απαραίτητο να αποσαφηνιστούν αρχικά ορισμένες έννοιες, που συνδέονται άμεσα με την μεταδομιστική ανάλυση του λόγου. Αυτές οι έννοιες είναι οι εξής: η έννοια του λόγου και η χρήση της ανάλυσης λόγου, η έννοια της ιδεολογίας, καθώς και η έννοια της υποστασιοποίησης. Τέλος, κρίνω απαραίτητο να αναφέρω και το πώς συμμετέχει ο λόγος της σχολικής ιστορίας στο καθεστώς αλήθειας της κοινωνίας.

Αρχικά, δεν μπορούμε να δώσουμε έναν ακριβή ορισμό του όρου λόγος, αφού δεν μπορεί να σημασιοδοτηθεί με σαφήνεια. Οι Phillips και Jorgensen, πρότειναν έναν προκαταρκτικό ορισμό του λόγου στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν την συγκεκριμένη έννοια. Οι ίδιοι είπαν πως ο λόγος συνιστά «έναν ιδιαίτερο τρόπο να μιλάει κάποιος για τον κόσμο (ή για μία διάσταση του κόσμου) και να κατανοεί τον κόσμο (ή μία διάστασή του)».<sup>19</sup> Επίσης, ως λόγος θα μπορούσε να οριστεί ένας ιδιαίτερος τρόπος να μιλάμε για ένα θέμα που όμως δεν αντανακλά ουδέτερα τον κόσμο, τις ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις αλλά συμβάλλει ενεργά στην δημιουργία και την αλλαγή τους. Σε έναν πιο ειδικό ορισμό, ο λόγος αναφέρεται σε ένα σύνολο προτάσεων το οποίο κατασκευάζει αντικείμενα και μία σειρά θέσεων υποκειμένου. Οι λόγοι δεν περιγράφουν απλώς τον κοινωνικό κόσμο, αλλά τον χωρίζουν σε κατηγορίες, φωτίζουν συγκεκριμένες πτυχές του, ενώ συγχρόνως

---

<sup>18</sup> Phillips L. & Jorgensen M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση. Σελ. 27.

<sup>19</sup> Στο ίδιο. Σελ 18.

αποσιωπούν άλλες, και έτσι ρυθμίζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να μιλήσουμε για ένα θέμα και να δράσουμε σε σχέση με αυτό.<sup>20</sup>

Σύμφωνα με την μεταδομιστική εκδοχή της θεωρίας του λόγου, ο λόγος κατασκευάζει τον κόσμο δια του νοήματος. Και εξαιτίας της θεμελιώδους αμφισημίας της γλώσσας, το νόημα δεν μπορεί να παγιωθεί απόλυτα. Διότι υπάρχει μία διαρκής πάλη, ένας ανταγωνισμός για την ηγεμονία, δηλαδή την επικράτηση μίας ορισμένης κριτικής.<sup>21</sup>

Η ανάλυση λόγου χρησιμοποιείται στις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες και στόχος της είναι η κριτική προσέγγιση «κειμένων» (με την ευρεία έννοια), προκειμένου να «αποκαλυφθούν» οι υποστασιοποιημένες ιδέες, δηλαδή οι ιδέες εκείνες οι οποίες υπάρχουν στο εσωτερικό ενός λόγου και παρουσιάζονται ως αντικειμενικές. Αυτό που κάνει ένας αναλυτής λόγου είναι να εξετάζει μία ποικιλία κειμένων (λογοτεχνικά αποσπάσματα, ταινίες, άρθρα εφημερίδων, κόμιξ, βίντεο, σχολικά εγχειρίδια, κλπ.) ως προς την ιδεολογία που παράγουν προβάλλοντας ορισμένες ιδέες ως πραγματικές, αμετάβλητες και αδιαμφισβήτητες. Δηλαδή εξετάζεται το πώς τα κείμενα -τα οποία συνθέτουν και συνυφαίνουν ποικίλες σχέσεις εξουσίας- ρυθμίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τα θέματα που αναφέρονται ως διακυβεύματα μέσα από την εκάστοτε αφήγηση, και καθιερώνουν μέσα από τον λόγο τους κάποιες απόψεις ως «αληθείς».<sup>22</sup>

Πρακτικά, η επιδίωξη της ανάλυσης λόγου είναι να επανεξετάσει κανείς το πώς «διαβάζει» και κατ' επέκταση πώς βλέπει τον κόσμο. Ουσιαστικά, μάς μαθαίνει να αντιμετωπίσουμε με «καχυποψία» ό,τι μάς έχουν συνηθίσει να θεωρούμε ως «κοινούς

---

<sup>20</sup> Στο ίδιο.

<sup>21</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 58.

<sup>22</sup> Στο ίδιο. Σελ 4.



τόπους» και μάς διδάσκει να μην αποδεχόμαστε άκριτα όσα μας παρουσιάζονται ως δεδομένα και αληθή από τους φορείς εξουσίας. Έτσι, μέσα από μία τέτοια προσέγγιση επιχειρείται η κριτική διατύπωση ερωτημάτων γύρω από τις έννοιες που συνιστούν πεδία άσκησης εξουσίας, όπως είναι η παιδική ηλικία, το φύλο, η εθνική ταυτότητα κ.λπ. Μέσα από την ανάλυση λόγου τίθεται υπό αμφισβήτηση η εξουσία εκείνων οι οποίοι μέχρι τώρα αναλάμβαναν να μιλούν εκ μέρους όλων χωρίς την παρουσία τους, και αρθρώνονται εναλλακτικοί λόγοι γύρω από τα προαναφερθέντα πεδία άσκησης εξουσίας (όπως την παιδική ηλικία, το φύλο κ.λπ.).<sup>23</sup>

Σύμφωνα με τον Foucault οι τέσσερις θεμελιώδεις ιδιότητες του λόγου είναι η αναφορικότητα, η υποκειμενικότητα, η γνώση (έννοιες) και η ιδεολογία (ερμηνείες). Σύμφωνα με την αναφορικότητα, κάθε λόγος αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη αντικειμενική πραγματικότητα. Η υποκειμενικότητα αφορά το ποιος μιλάει και πού, από ποια θέση. Σε κάθε λόγο υπάρχουν υποκείμενα που εκφέρουν τον λόγο (συγγραφέας, σκηνοθέτης, χαρακτήρες της αφήγησης κ.λπ.). Κάθε λόγος παράγει γνώση γύρω από ένα θέμα. Η γνώση αναφέρεται στους κανόνες που ρυθμίζουν την παραγωγή εννοιών σε σχέση με τα αναφερόμενά τους. Και τέλος, η ιδεολογία αναφέρεται στις ερμηνείες επιμέρους θεματικών που συνδέονται με το βασικό θέμα του λόγου.<sup>24</sup>

Σύμφωνα με την θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, η έννοια της ιδεολογίας αναφέρεται «στην υπόσχεση ενός λόγου ή μίας ταυτότητας οριστικής ολοκλήρωσης, αυτοτέλειας και ταύτισης με την “Αλήθεια”». <sup>25</sup> Οι ίδιοι απορρίπτουν την κυρίαρχη ιδεολογία όπως την πρότεινε ο Althusser. Πιο συγκεκριμένα,

---

<sup>23</sup> Στο ίδιο. Σελ. 4.

<sup>24</sup> Howarth D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον. Σελ. 80-84.

<sup>25</sup> Phillips L. & Jorgensen M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση. Σελ. 61.

υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται μία ιδεολογία η οποία κυριαρχεί και εξουσιάζει τα υποκείμενα, αντιθέτως τα υποκείμενα του λόγου είναι ικανά να αντιστέκονται στις ιδεολογικές εγκλήσεις και να αναπτύσσουν μηχανισμούς αντίδρασης και κριτικής σκέψης.<sup>26</sup>

Προκειμένου να δούμε τι είδους ιδεολογική εξουσία ασκείται όσον αφορά την παιδική ηλικία, αναφερόμαστε στην υποστασιοποίηση. Όταν μιλάμε για ιδεολογία, αναφερόμαστε σε αναπαραστάσεις. Η ιδεολογική εξουσία ασκείται διαμέσου της υποστασιοποίησης. Η υποστασιοποίηση είναι, το να θεωρείται το υποκείμενο ως υπόσταση, το να έχει δηλαδή το υποκείμενο αμετάβλητα χαρακτηριστικά. Η έννοια της υποστασιοποίησης είναι διφασική. Σε ένα πρώτο επίπεδο η υποστασιοποίηση αφορά την εξιδανίκευση μίας αντικειμενικής – υλικής πραγματικότητας και σε ένα δεύτερο επίπεδο αφορά την αναγωγή αυτού που έχουμε εξιδανικεύσει σε αντικειμενικά δεδομένο. Δηλαδή παρουσιάζουμε κάτι ως δεδομένο, καθώς θεωρείται ότι προέρχεται από την φύση και γενικά από μια υπερβατική αρχή (πχ. Ο Θεός, ο Ορθός Λόγος).

Μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας, μεταδίδεται η αντίληψη ότι η ιστορία αποτελεί μία αντικειμενική αλήθεια. Η αντίληψη αυτή κατασκευάζεται μέσα από την ιστορική αφήγηση μέσω των χρονολογιών και των υπόλοιπων στοιχείων και λεπτομερειών που παρατίθενται με ακρίβεια. Επιπλέον, η αντίληψη αυτή κατασκευάζεται και μέσα από τις ένθετες «πηγές» που συνοδεύουν την ιστορική αφήγηση. Οι «πηγές» αυτές δεν περιλαμβάνουν ούτε περιγραφές, αλλά ούτε και διαφορετική ερμηνεία από αυτή που κάνει η σημερινή ανάγνωση των ιστορικών

---

<sup>26</sup> Στο ίδιο. Σελ. 42.

γεγονότων, με αποτέλεσμα να τεκμηριώνουν με την σειρά τους την αντίληψη ότι η ιστορική αφήγηση αποτελεί μία αντικειμενική αλήθεια.<sup>27</sup>

Ο λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγει αναπαραστάσεις του εθνικού εαυτού, οι οποίες δίνουν περισσότερη έμφαση στο παρελθόν και την διατήρηση παρά στην δράση για αλλαγή και στο μέλλον.<sup>28</sup> Οι αναπαραστάσεις αυτές καθιερώνονται μέσα από την εθνική αφήγηση ως αυτονόητες Μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας, η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται ως δεδομένη, ενώ τα άτομα νοούνται ως «εθνικά υποκείμενα» με κοινή μοίρα.<sup>29</sup>

Συνεπώς, ο υπηρετικός λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγεται μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις της εθνικής ταυτότητας -χωρίς την ύπαρξη αμφισβητήσεων-, και εδραιώνεται μέσα από τα σχολεία λαμβάνοντας την μορφή της κοινά αποδεκτής ιστορικής «αλήθειας». Αλλά και γενικότερα, μέσω της συνεχής επίκλησης της «ιστορίας», ο λόγος της σχολικής ιστορίας συγκαλύπτει την απουσία της συγκατάθεσης ως προς τις στοιχειωδέστερες αρχές της κριτικής ιστορικής διερεύνησης. Έτσι λοιπόν, καλλιεργείται -μέσω του λόγου της σχολικής ιστορίας- η αντίληψη ότι η ιστορία αποτελείται από αφηγήσεις αντιπροσωπευτικές της «ιστορικής αλήθειας», καθώς και από μία υπερβολική σχετικότητα, αφού με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετούνται τα διάφορα «εθνικά συμφέροντα».<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 393-394.

<sup>28</sup> Αβδελά Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 62.

<sup>29</sup> Στο ίδιο. Σελ. 70.

<sup>30</sup> Στο ίδιο. Σελ. 71.

## Γ). Μεθοδολογία Ανάλυσης

Η μεθοδολογία που θα χρησιμοποιήσουμε στηρίζεται στις θεωρητικές θέσεις του Foucault, οι οποίες αναλύονται στο έργο του «*Η Αρχαιολογία της Γνώσης*», με τον τρόπο που συστηματοποιεί την μέθοδο αυτή ο Δοξιάδης.<sup>31</sup> Χρησιμοποιούμε την «αρχαιολογική μέθοδο» ούτως ώστε να εντοπίσουμε τους κανόνες σχηματισμού ενός συνόλου αποφάνσεων. Όπως υποστηρίζει και ο Foucault (1987), η αρχαιολογία «εκδηλώνει τον τρόπο που μία διαδοχή συμβάντων μπορεί, και μάλιστα μέσα στην τάξη στην οποία παρουσιάζεται, να καταστεί αντικείμενο λόγου, να καταγραφεί, να περιγραφεί, να εξηγηθεί, να δουλευτεί εννοιολογικά, και να προσφέρει την ευκαιρία μίας θεωρητικής επιλογής».<sup>32</sup>

Επομένως, αυτό που μας ενδιαφέρει πρωτίστως στην ανάλυση λόγου είναι οι κανόνες που αφορούν τον σχηματισμό ενός λόγου (discourse). Όπως αναφέρουν οι Πεχτελίδης Γ. και Κοσμά Υ., στην ανάλυση λόγου «μας απασχολεί το πώς επιλέχθηκαν να αναπαρασταθούν ορισμένα αντικείμενα και αποκλείστηκαν κάποια άλλα, με ποιο τρόπο έγινε η εκφορά των λεγομένων, πάνω σε ποιες έννοιες στηρίχθηκε η οργάνωση του λόγου και τέλος ποιες θεματικές επιλέχθηκαν ως τα ιδεολογικά/στρατηγικά σημεία αιχμής του.»<sup>33</sup> Για να γίνει η ανάλυση λόγου, χρησιμοποιούμε κάποιους άξονες, προκειμένου να κατακερματίσουμε τον λόγο. Οι

---

<sup>31</sup> Δοξιάδης Κ. (2008). *Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

<sup>32</sup> Foucault M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας. Σελ. 251.

<sup>33</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 53.

άξονες αυτοί στην βάση των οποίων θα γίνει και η ανάλυση είναι οι εξής: άξονας αντικειμένων, άξονας τρόπων εκφοράς, άξονας εννοιών και άξονας θεματικών.<sup>34</sup>

**Άξονας αντικειμένων:** Εδώ γίνεται αναφορά όλων των στοιχείων, που παρουσιάζονται στο κείμενο και υπάρχουν αντικειμενικά, δηλαδή (και) έξω από την αφήγηση.<sup>35</sup> Με άλλα λόγια, ο άξονας αντικειμένων αναφέρεται στην σχέση της αφήγησης ως «κλειστού» κειμένου με ό,τι βρίσκεται έξω από αυτήν, δηλαδή την υλική πραγματικότητα, το πολιτιστικό υπόβαθρο, άλλους λόγους κλπ. Έτσι, γίνεται προσπάθεια για τον εντοπισμό ορισμένων στοιχείων τα οποία περιγράφουν το κοινωνικό πλαίσιο και τις πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η αφήγηση. Συγκεκριμένα, ο άξονας των αντικειμένων περιλαμβάνει τον αναφορικό χώρο, τον αναφορικό χρόνο, τα γεωγραφικά, ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία που ενυπάρχουν στην αφήγηση. Είναι απαραίτητη η καταγραφή των στοιχείων αυτών που υπάρχουν τόσο μέσα όσο και έξω από την αφήγηση, καθώς μέσα από την αναφορά σε πράγματα που υπάρχουν αντικειμενικά, δημιουργείται μία αληθοφάνεια προκειμένου τα γεγονότα που διαδραματίζονται να γίνουν πιστευτά στους αναγνώστες.

**Άξονας τρόπων εκφοράς:** Σε αυτόν τον άξονα, ψάχνουμε να βρούμε στοιχεία που βρίσκονται μέσα και έξω από την αφήγηση, προκειμένου να δούμε πως κατασκευάζονται οι υποκειμενικότητες. Ο άξονας εκφοράς λόγου χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τις υλικές (εξωτερικές) συνθήκες εκφοράς του κειμένου, όπως για παράδειγμα χρονολογία και τόπος έκδοσης, κυκλοφορία αντιτύπων κ.ο.κ. Ακόμη, αν πρόκειται για άλλο μέσο, όπως τηλεόραση ή κινηματογράφος, τα αντίστοιχα: συνθήκες και συντελεστές παραγωγής, καθώς και το ιστορικοκοινωνικό

---

<sup>34</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 5.

<sup>35</sup> Στο ίδιο. Σελ. 5.

πλαίσιο συγκρότησης της συγκεκριμένης αφήγησης κ.λπ. Το δεύτερο μέρος έχει να κάνει με τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς, τον τρόπο αφήγησης, δηλαδή «ποιος μιλάει».<sup>36</sup> Μας απασχολεί, συνεπώς, ποια είναι η σχέση του γενικού υποκειμένου της αφήγησης (του εγώ του αφηγητή) και των χαρακτήρων της ιστορίας (του αυτός/ή των χαρακτήρων), μεταξύ δηλαδή του λόγου και της ιστορίας. Τέλος, σε αυτόν τον άξονα εμπεριέχεται και ο χρόνος της αφήγησης καθώς και η γλώσσα που χρησιμοποιείται.

Προκειμένου να μιλήσουμε για το «πώς μιλάει» κανείς, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε μία τυπολογία. Για αυτόν τον σκοπό θα αντλήσουμε από την τυπολογία που προτείνει ο Todorov στην αφηγηματική θεωρία του. Σύμφωνα με την ταξινόμηση που κάνει ο Todorov αφορά αναφορικά με την «αφηγηματική σκοπιά», διακρίνουμε τρεις τύπους αφήγησης: τον παντογνωστικό, τον αντικειμενικό και τον υποκειμενικό τύπο αφήγησης τους οποίους και θα αναλύσουμε.<sup>37</sup>

Στον παντογνωστικό τύπο αφήγησης, «το εγώ του αφηγητή εμφανίζεται σταθερά μέσω του αυτός του ήρωα». Βρισκόμενος σε αυτήν την θέση, ο αφηγητής γνωρίζει τα πάντα για τους χαρακτήρες της αφήγησης, όπως λόγου χάρη τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται ή το πώς αισθάνονται την κάθε στιγμή. Επομένως, σε αυτήν την περίπτωση «ο λόγος υποσκελίζει την ιστορία».<sup>38</sup>

Στον αντικειμενικό τύπο αφήγησης, παρατηρούμε ότι «το εγώ του αφηγητή εξαλείφεται από το αυτός του ήρωα». Αυτό σημαίνει, ότι ο αφηγητής δεν γνωρίζει τίποτα για τον ήρωά του, αλλά παρακολουθεί απλώς και περιγράφει τα λόγια, τις

---

<sup>36</sup> Στο ίδιο. Σελ. 5.

<sup>37</sup> Todorov T. (1977). *The poetics of Prose*, Νέα Υόρκη: Cornell University Press.

<sup>38</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 70.

κινήσεις και τις χειρονομίες του ήρωα. Στην συγκεκριμένη περίπτωση «η ιστορία υποσκελίζει τον λόγο».<sup>39</sup>

Στον υποκειμενικό τύπο αφήγησης ο αφηγητής παρακολουθεί τα τεκταινόμενα της πλοκής μέσα από την σκοπιά του χαρακτήρα της αφήγησης στον οποίο έχει προσκολληθεί. «Καθώς, λοιπόν, και οι δύο πληροφορούνται κατά τον ίδιο τρόπο για την εξέλιξη της δράσης, μπορούμε να πούμε ότι υφίσταται μία σχέση ισότητας, τρόπον τινά, ανάμεσα στο εγώ του αφηγητή και στο αυτός του ήρωα.»<sup>40</sup>

**Άξονας εννοιών:** Ο άξονας αυτός αφορά αυτές τις θεμελιώδεις έννοιες στην βάση των οποίων αναπτύσσεται ο λόγος, καθώς επίσης και την χρήση ρητορικών τεχνασμάτων και υφολογικών στοιχείων.<sup>41</sup>

Ο άξονας των εννοιών περιγράφει την σχέση του λόγου της αφήγησης με άλλους λόγους. Με άλλα λόγια, το πεδίο του εκάστοτε λόγου συνέχεται από την ύπαρξη συγκεκριμένων κομβικών εννοιών, γύρω από τις οποίες συναρθρώνονται οι διάφοροι λόγοι. Στόχος του συγκεκριμένου άξονα είναι, λοιπόν, να δούμε πώς οι έννοιες αυτές ενσωματώνονται και εννοιολογούνται μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας, αναπαράγοντας μία συγκεκριμένη πρόσληψη της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο λόγος της σχολικής ιστορίας παρέχει συγκεκριμένες ερμηνείες για το περιεχόμενο εννοιών όπως η παιδική ηλικία, το φύλο, η ταξικότητα, το έθνος, κλπ.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Στο ίδιο. Σελ. 70.

<sup>40</sup> Στο ίδιο. Σελ. 70-71.

<sup>41</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Σελ. 5.

<sup>42</sup> Στο ίδιο. Σελ 4.

**Άξονας Θεματικών:** Τέλος, ο άξονας θεματικών είναι ο πιο άμεσα ιδεολογικός άξονας, υπό την έννοια ότι σ' αυτόν εντάσσονται τα διάφορα ζητήματα προβληματισμού που θέτει το υπό μελέτη κείμενο.<sup>43</sup> Ωστόσο, αντικείμενο της ανάλυσης δεν είναι η προσωπική τοποθέτηση του δημιουργού γύρω από αυτά τα ζητήματα, αλλά το πώς μέσα από κάθε αφήγηση αρθρώνεται ένα σύνθετο πλέγμα λόγων, διαμέσου των οποίων προβάλλονται συγκεκριμένες αναπαραστάσεις για την κοινωνική πραγματικότητα και συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου.

Υπ' αυτή την έννοια ο άξονας θεματικών είναι ο πιο άμεσα ιδεολογικός, καθώς σε αυτόν εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα αφηγηματικά κείμενα, ως πεδίο συγκρότησης και διαπλοκής ποικίλων σχέσεων εξουσίας, διαχειρίζονται τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τα θέματα που προκύπτουν ως διακυβεύματα μέσα από την αφήγηση και επιβάλλουν μέσα από το λόγο τους κάποιες απόψεις ως «αληθείς».<sup>44</sup> Ως εκ τούτου, η αφήγηση δεν απεικονίζει απλώς μία κοινωνική πραγματικότητα. Ως πολιτισμικό προϊόν συμμετέχει στην κατασκευή κοινωνικών αντιλήψεων και πρακτικών, τις οποίες υποτίθεται ότι αναπαράγει. Ωστόσο, οι εικόνες αυτές, ενώ αποκαλύπτουν ιδέες και πεποιθήσεις που προβάλλονται στο πλαίσιο του εκάστοτε κυρίαρχου ηγεμονικού λόγου, ταυτόχρονα μπορεί να παρέχουν και το υλικό ή τα μέσα αντίστασης και άρθρωσης εναλλακτικών λόγων. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγει τις κανονιστικές προσλήψεις της πραγματικότητας, το πώς αναμένεται κοινωνικά να είναι τα πράγματα, ταυτόχρονα όμως, περιλαμβάνει και τους εναλλακτικούς λόγους που αναδύονται κοινωνικά, αντικατοπτρίζοντας τις κοινωνικές αλλαγές στην αναπαραστασιακή διαδικασία. Επομένως, στο επίπεδο της

---

<sup>43</sup> Στο ίδιο. Σελ. 5.

<sup>44</sup> Στο ίδιο. Σελ. 4.



εκάστοτε αφήγησης συγκρούονται διάφορες ιδέες, στάσεις και νοοτροπίες, ούτως ώστε, μέσα από αυτήν να αναδυθεί η ιδεολογική τοποθέτηση του κάθε κειμένου.<sup>45</sup>

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι θεωρία και μεθοδολογία συνοδεύουν μαζί την ανάλυση λόγου, ενώ οι παραπάνω άξονες προσδίδουν μία αληθοφάνεια σε όλα αυτά που περιγράφονται παρακάτω.

---

<sup>45</sup> Στο ίδιο. Σελ. 5.

## Β' ΜΕΡΟΣ

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας για το δημοτικό, θα αναφερθούμε συνοπτικά στα περιεχόμενα του κάθε βιβλίου ξεχωριστά, προκειμένου να δοθεί μία ολοκληρωμένη εικόνα για τα θέματα που διαπραγματεύεται το κάθε εγχειρίδιο.

Αρχικά, το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Δημοτικού με τίτλο «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*», χωρίζεται σε δύο μέρη: α). στον χώρο της μυθολογίας και β). στον χώρο της προϊστορίας. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος αναφέρονται διάφοροι μύθοι σχετικά με την δημιουργία του κόσμου, μέσα από την παρουσίαση των θεών του Ολύμπου, την Τιτανομαχία, καθώς και τον μύθο του Προμηθέα για την κατασκευή των εργαλείων. Στην συνέχεια, παρουσιάζεται η ζωή του Ηρακλή -του μεγαλύτερου ήρωα της ελληνικής μυθολογίας -μέσα από την γέννησή του, τους άθλους του και το τέλος του. Επίσης, στο βιβλίο παρουσιάζεται ένας ακόμη ήρωας της ελληνικής μυθολογίας, ο Θησέας, μέσα από αναφορές στην ζωή και τα κατορθώματά του. Ακόμη, το «ταξίδι της μυθολογίας» συνεχίζεται με το χρυσόμαλλο δέρασ, τον Ιάσωνα και την Αργοναυτική Εκστρατεία με σκοπό την απόκτηση του χρυσόμαλλου δέρατος. Στην πορεία, παρουσιάζεται ο Τρωικός Πόλεμος (η αφορμή, οι δυσκολίες της πορείας προς την Τροία και τέλος οι ήρωες και τα διάφορα περιστατικά του πολέμου). Με το τέλος του Τρωικού Πολέμου, γίνεται η μετάβαση στον Οδυσσέα -ήρωα που συμμετείχε στον Τρωικό Πόλεμο- και τις περιπέτειές του μέχρι να φτάσει στην ιδιαίτερη πατρίδα του, την Ιθάκη. Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου αυτού, μπορεί κανείς να μάθει για τους πρώτους ανθρώπους που ζήσανε,

εργαστήκανε και δημιουργήσανε στην ελληνική γη. Συγκεκριμένα, γίνονται αναφορές στις τρεις εποχές της προϊστορίας: α). την παλαιολιθική εποχή, β). τη νεολιθική εποχή και γ). την εποχή του χαλκού. Τέλος, παρουσιάζονται και οι τρεις μεγάλοι πολιτισμοί που γεννήθηκαν και άκμασαν την εποχή του χαλκού, οι οποίοι είναι οι εξής: ο Κυκλαδικός, ο Μινωικός και ο Μυκηναϊκός. Η παρουσίαση των τριών αυτών πολιτισμών γίνεται μέσα από αναφορές στην καθημερινή τους ζωή, καθώς και σε στοιχεία που αφορούν τις τέχνες, την αρχιτεκτονική, την θρησκεία και την γραφή τους.

Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ' Δημοτικού με τίτλο «*Στα αρχαία χρόνια*», το βιβλίο αυτό διαπραγματεύεται την ζωή των προγόνων μας από τα γεωμετρικά έως τα ελληνιστικά χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας από τα γεωμετρικά χρόνια, αναφέρονται ζητήματα όπως οι μετακινήσεις των πληθυσμών, η κάθοδος των Δωριέων, η δημιουργία αποικιών από τους Έλληνες, καθώς επίσης και διάφορα στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό των Ελλήνων την εποχή αυτή (στοιχεία όπως η ποίηση, η θρησκεία, η τέχνη και η γραφή). Μεταβαίνοντας στα αρχαϊκά χρόνια, μέσα από το συγκεκριμένο βιβλίο μπορεί κανείς να μάθει για τις νέες αποικίες των Ελλήνων, για τα πολιτεύματα που επικρατούσαν την συγκεκριμένη εποχή, τις δραστηριότητες που ισχυροποιούσαν τους δεσμούς των Ελλήνων (π.χ. μαντεία, Ολυμπιακοί Αγώνες κλπ.), καθώς επίσης και για στοιχεία πολιτισμού όπως η τέχνη και η γραφή στα χρόνια αυτά. Επίσης, αναλύονται εκτενέστερα δύο συγκεκριμένες πόλεις -η Σπάρτη και η Αθήνα- μέσα από την παρουσίαση των κοινωνιών τους, της καθημερινής ζωής των πολιτών τους, καθώς και των πολιτευμάτων που επικρατούσαν στην καθεμία. Περνώντας στα κλασικά χρόνια, μπορεί κανείς να μάθει για τους Περσικούς πολέμους μέσα από διάφορες μάχες (πχ. μάχη των Θερμοπυλών, ναυμαχία της Σαλαμίνας, κλπ.), για τον λεγόμενο «χρυσό

αιώνα» της Αθήνας, για τον Πελοποννησιακό Πόλεμο και την ηγεμονία της Σπάρτης, για την Θήβα, καθώς επίσης και για την Μακεδονία και την δράση του Μ. Αλεξάνδρου. Τέλος, ακολουθούν τα ελληνιστικά χρόνια με τον διαχωρισμό των τεσσάρων κρατών μετά τον θάνατο του Μ. Αλεξάνδρου (Μακεδονία, Συρία, Αίγυπτος και αργότερα Πέργαμος), όπου γίνονται παράλληλα και αναφορές στις τέχνες, τα γράμματα αλλά και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στα χρόνια αυτά. Επιπλέον, παρουσιάζεται το ρωμαϊκό κράτος, η σύγκρουση των Ρωμαίων με τους Καρχηδόνιους και τέλος η υποταγή του ελληνικού κράτους στην Ρώμη.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε' Δημοτικού με τίτλο «*Στα βυζαντινά χρόνια*», παρουσιάζεται η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ρώμη, η σχέση των Ελλήνων με τους Ρωμαίους, καθώς και «μεταμόρφωση» της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας σε υπερδύναμη εξαιτίας της ελληνικής κατάκτησης (η Κωνσταντινούπολη γίνεται η νέα πρωτεύουσα, επικρατεί ο χριστιανισμός, κλπ). Στην συνέχεια, αναφέρονται οι γειτονικοί λαοί του βυζαντινού κράτους, καθώς και οι σχέσεις -φιλικές και εχθρικές- που ανέπτυξαν οι βυζαντινοί μαζί τους. Στην πορεία του βιβλίου, υπάρχουν εκτενείς αναφορές στην ολοένα αυξανόμενη δύναμη του Βυζαντίου και στην περίοδο ακμής του, μέσα από τον εκσυγχρονισμό της νομοθεσίας και της διοίκησης, την ανάπτυξη των γραμμάτων, καθώς και τον διχασμό που προέκυψε από την κρίση της εικονομαχίας. Ωστόσο, την περίοδο ακμής του βυζαντινού κράτους ακολουθεί η παρακμή του καθώς και η υποταγή του σε κατακτητές. Συγκεκριμένα -όπως διδάσκεται στο βιβλίο- διάφορα σημαντικά εσωτερικά προβλήματα που αντιμετώπιζε το βυζάντιο, έδωσαν την δυνατότητα να εμφανιστούν νέοι εχθροί και να αποσπάσουν διάφορα εδάφη της αυτοκρατορίας. Έτσι, η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Φράγκους δεν άργησε. Παρόλο που η Κωνσταντινούπολη ανακτήθηκε και η Θεσσαλονίκη γνώρισε μεγάλη ακμή, ωστόσο οι προσπάθειες του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου να σώσει την

πρωτεύουσα από τους Οθωμανούς Τούρκους αποβήκαν άκαρπες, καθώς οι Τούρκοι πολιορκήσαν την Πόλη, με αποτέλεσμα την άλωσή της όπως αναφέρει το βιβλίο. Στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου αυτού, παρατίθενται διάφορα θέματα από την βυζαντινή ιστορία, όπως η βυζαντινή Κύπρος, η διπλωματία των Βυζαντινών, καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους. Έτσι, αναφέρονται στοιχεία όπως η γλώσσα των Βυζαντινών, η τέχνη και η παιδεία τους, καθώς επίσης και η θέση της γυναίκας στην βυζαντινή κοινωνία.

Στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, αρχικά παρουσιάζονται οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους νεότερους χρόνους, με συγκεκριμένη αναφορά στην Αναγέννηση, τον Διαφωτισμό, την Αμερικανική και την Γαλλική Επανάσταση. Επίσης, το βιβλίο αναφέρεται και στον ελληνισμό κάτω από την οθωμανική και την λατινική κυριαρχία. Πιο ειδικά, θίγονται οι συνθήκες ζωής των υποδούλων, η οικονομική τους ζωή, η θρησκευτική και πολιτική τους οργάνωση, καθώς επίσης και τα κυριότερα επαναστατικά κινήματα αλλά και τα πρόσωπα που διαδραμάτισαν σπουδαίο ρόλο την εποχή αυτή. Στην συνέχεια, ακολουθεί το κεφάλαιο της Μεγάλης Επανάστασης, με την εξιστόρηση των επαναστάσεων, των αγώνων και των εκστρατειών που πραγματοποιήθηκαν, την αναφορά στην Φιλική Εταιρεία, τις Εθνοσυνελεύσεις που ακολούθησαν, αλλά και την παρουσίαση του Καποδίστρια και του έργου του, αποσκοπώντας στην λήξη της ελληνικής επανάστασης και την απόκτηση ανεξαρτησίας. Έπειτα, το επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζει την Ελλάδα στον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Έτσι λοιπόν, γίνονται αναφορές στην βασιλεία του Όθωνα και την παραχώρηση Συντάγματος, στην προώθηση της «Μεγάλης Ιδέας», στην περίοδο πρωθυπουργίας του Χαρίλαου Τρικούπη και την χρεοκοπία στην οποία οδηγήθηκε η χώρα, καθώς και στην κρίση που επικράτησε στα Βαλκάνια. Το βιβλίο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της Ελλάδας στον 20<sup>ο</sup>

αιώνα μέσα από διάφορα σημαντικά γεγονότα. Συγκεκριμένα, περιγράφονται ο Μακεδονικός Αγώνας, το κίνημα στο Γουδί και η κυβέρνηση Βενιζέλου, οι Βαλκανικοί πόλεμοι, καθώς και η Ελλάδα στον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ακόμη, αναλύονται η Μικρασιατική καταστροφή, η περίοδος του Μεσοπολέμου, το Αλβανικό έπος, ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος με την γερμανική επίθεση, αλλά και η μεταπολεμική ανασυγκρότηση της Ελλάδας και το Κυπριακό ζήτημα. Το τελευταίο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' τάξης του δημοτικού, κλείνει με την πορεία προς την ένωση των κρατών-μελών της Ευρώπης σε Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία ξεκίνησε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

## **ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ**

Στο μέρος αυτό της παρούσας μελέτης, περιλαμβάνεται η ανάλυση λόγου των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας το περιεχόμενο των οποίων περιγράψαμε παραπάνω. Εδώ περιέχονται οι αναπαραστάσεις για την παιδική ηλικία, τις οποίες και εντοπίσαμε στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Σε αυτό το μέρος της εργασίας, μελετούμε την θέση που κατέχουν τα παιδιά μέσα σε αυτήν την ιστορική αφήγηση, ενώ παράλληλα ερευνούμε και το πώς συναρθρώνεται ο λόγος για την παιδική ηλικία με τον λόγο περί σχολικής ιστορίας.

### **Α). ΑΞΟΝΑΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ**

Πρώτος στους άξονες στην βάση των οποίων θα κάνουμε την ανάλυση είναι ο άξονας των αντικειμένων. Εδώ γίνεται επιλεκτική αναπαραγωγή – αναπαράσταση της υλικής αντικειμενικής πραγματικότητας που υπάρχει ανεξάρτητα και έξω από την αφήγηση. Εξετάζοντας αυτά τα στοιχεία συνθέτουμε το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία, όπως αναπαρίσταται στα 4 βιβλία. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο και προσδίδεται αληθοφάνεια στο περιεχόμενο του βιβλίου, προκειμένου τα γεγονότα που διαδραματίζονται να γίνουν πιστευτά από τους αναγνώστες.

## A1). Αναφορικός Χώρος:

Η ιστορία εκτυλίσσεται σε δύο χωρικά επίπεδα, τον φανταστικό-μυθοπλαστικό (μυθολογία) και τον πραγματικό.

Αναφορικά με τον φανταστικό-μυθοπλαστικό κόσμο, ένα μέρος της ιστορίας εκτυλίσσεται στον Όλυμπο, όπου οι άνθρωποι φαντάζονταν πως εκεί κατοικούσαν οι θεοί μέσα σε ένα λαμπρό παλάτι. Συγκεκριμένα, αναφέρεται από τους συγγραφείς του βιβλίου το εξής:

*«Ψηλά στον Όλυμπο κατοικούσαν οι δώδεκα αθάνατοι θεοί σ' ένα λαμπρό παλάτι. Επιναν νέκταρ κι έτρωγαν αμβροσία. Από εκεί ψηλά κυβερνούσαν τους ανθρώπους».*  
Ιστορία Γ' Δημοτικού, *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, σελ. 11.

Επίσης, η ιστορία εκτυλίσσεται και σε χώρους στους οποίους γεννήθηκε, έζησε και έδρασε ο μεγαλύτερος ήρωας της ελληνικής μυθολογίας, ο Ηρακλής. Συγκεκριμένα, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Δημοτικού, *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, στην ενότητα 2 (σελίδες 21-40), αναφέρεται ότι ο Ηρακλής πέρασε από την Θήβα, την Πελοπόννησο (με αναφορά στις λίμνες Λέρνη και Στύγα, στον ποταμό Αλφειό, καθώς και το βουνό Ερύμανθος), την Κρήτη, την Θράκη, τον Εύξεινο Πόντο, τον Καύκασο και την Αίγυπτο. Ακόμη, στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, στην ενότητα 3 (σελίδες 41-48), αναφέρονται τα μέρη στα οποία έζησε και έδρασε ένας άλλος ήρωας της ελληνικής μυθολογίας, ο Θησέας. Ειδικότερα, ο Θησέας πέρασε από την Πελοπόννησο, την Αθήνα, την Κρήτη, τη Νάξο και την Σκύρο. Επιπλέον, αναφέρονται ο Ορχομενός της Βοιωτίας και η Κολχίδα, ως σημεία αφετηρίας και τέρματος της πορείας του χρυσόμαλλου δέρατος. Επιπροσθέτως, άλλοι



αναφορικοί χώροι είναι η Τροία, η Κέρκυρα (ως «νησί των Φαιάκων» που φιλοξένησε τον Οδυσσέα), αλλά και η Ιθάκη, ως ιδιαίτερη πατρίδα του ήρωα αυτού. Οι συγκεκριμένοι αναφορικοί χώροι αναφέρονται επίσης στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Δημοτικού, «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*», στις ενότητες 4, 5 και 6 αντίστοιχα (σελίδες 49-95).

Αναφορικά με τον πραγματικό χώρο, η ιστορία εκτυλίσσεται αρχικά στο Σέσκλο και το Διμήνι της Θεσσαλίας, καθώς και στην Χοιροκοιτία της Κύπρου, τα οποία αποτελούν τους πιο σπουδαίους οικισμούς στην Ελλάδα κατά τη Νεολιθική εποχή, και βρίσκονται στο ίδιο βιβλίο, στην σελίδα 104. Έπειτα, στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, αναφέρονται μέρη όπως οι Κυκλάδες (βλ. ενότητα 8, σελίδες 107-114), η Κρήτη (βλ. ενότητα 9, σελίδες 115-130) και η Πελοπόννησος (βλ. ενότητα 10, σελίδες 131-146), στα οποία δημιουργήθηκαν και άκμασαν ο Κυκλαδικός, ο Μινωικός και ο Μυκηναϊκός πολιτισμός αντίστοιχα.

Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», η ιστορία συνεχίζει να εκτυλίσσεται στην Ελλάδα και μάλιστα σε δύο συγκεκριμένες πόλεις, την Σπάρτη και την Αθήνα, με αναφορές στον ποταμό Ευρώτα (βλ. σελίδα 33) και τον λόφο της Πνύκας αντίστοιχα (βλ. σελίδα 66). Η αφήγηση συνεχίζεται στο ίδιο εγχειρίδιο, με τον Περσικό πόλεμο και την προσπάθεια των Περσών να κατακτήσουν ελληνικά εδάφη. Έτσι, αρχίζουν οι πολεμικές συγκρούσεις οι οποίες λαμβάνουν χώρα στις Θερμοπύλες (βλ. σελίδα 53), στην Σαλαμίνα (βλ. σελίδα 56), τις Πλαταιές και την Μυκάλη (βλ. σελίδα 59). Συνεχίζοντας την αφήγηση στο ίδιο βιβλίο Ιστορίας, βλέπουμε πως τα γεγονότα λαμβάνουν χώρα στην Θήβα (βλ. σελίδα 88) και την Μακεδονία (βλ. σελίδα 95), δύο πόλεις που απέκτησαν δύναμη μετά την Πελοποννησιακή συμμαχία. Έπειτα, παραμένοντας στο ίδιο βιβλίο, παρατηρούμε τις κατακτήσεις του Μ. Αλεξάνδρου, περνώντας μαζί του μέσα από την

αφήγηση στην Μ. Ασία (βλ. σελίδα 98), την Αίγυπτο (βλ. σελίδα 98) και την Ινδία με αναφορά στον Ύφαση -από όπου και πέρασε ο Μ. Αλέξανδρος- ο οποίος και αποτελεί παραπόταμο του Ινδού ποταμού (βλ. σελίδα 101). Ταυτόχρονα όμως με την Μακεδονία, ακμάζει και η Ήπειρος, όπου παρατηρούμε διάφορα γεγονότα να λαμβάνουν κι εκεί χώρα (βλ. σχολικό εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού, σελίδα 110).

Στην συνέχεια, η ιστορία συνεχίζεται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «*Στα βυζαντινά χρόνια*», στην Ρώμη με αναφορές στον ποταμό Τίβερη (βλ. σελίδα 17), την αρχαία Εγνατία Οδό (βλ. σελίδα 15) και τον λόφο Παλατίνο (βλ. σελίδα 17), και έπειτα στο Βυζάντιο και συγκεκριμένα στην Κωνσταντινούπολη (βλ. σελίδα 23), καθώς και στην Βυζαντινή Κύπρο (βλ. σελίδα 115).

Ακόμη, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», έρχονται η Αναγέννηση (βλ. σελίδα 12) και ο Διαφωτισμός (βλ. σελίδα 16) που συμβαίνουν στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται ο ποταμός Δούναβης στην Ευρώπη (βλ. σελίδα 75) και ο ποταμός Προύθος στην Ανατολική Ευρώπη (βλ. σελίδα 79), ενώ ακολουθούν δύο επαναστάσεις, η μία στην Γαλλία και η άλλη στην Αμερική (βλ. σελίδες 20-21). Συνεχίζοντας την αφήγηση στο ίδιο βιβλίο, παρατηρούμε τις επαναστατικές ενέργειες μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων (με σκοπό την απελευθέρωση της Ελλάδας από την Οθωμανική κυριαρχία) που λαμβάνουν χώρα σε περιοχές της Ελλάδας, όπως στο Σούλι με αποκορύφωμα την αναφορά στον λόφο Κούγκι (βλ. σελίδα 67), την Μάνη (βλ. σελίδα 41), την Πελοπόννησο (βλ. σελίδα 82), την Στερεά Ελλάδα (βλ. σελίδα 86), τα νησιά του Αιγαίου (βλ. σελίδα 90), την Ήπειρο (βλ. σελίδα 94-95), την Θεσσαλία (βλ. σελίδα 94-95), την Μακεδονία (βλ. σελίδα 94-95), την Κρήτη (βλ. σελίδα 159) και το Μεσολόγγι (βλ. σελίδες 118-119). Τέλος, ακόμη ένας αναφορικός

χώρος μέσα στην αφήγηση του ίδιου σχολικού εγχειριδίου, είναι η Μικρά Ασία και συγκεκριμένα η Σμύρνη (την περίοδο της λεγόμενης Μικρασιατικής Καταστροφής). Συγκεκριμένα, η συγγραφική ομάδα του βιβλίου περιγράφει το εξής:

*«Η Σμύρνη καίγεται, οι χριστιανοί κάτοικοί της απεγνωσμένα προσπαθούν να σωθούν, ενώ οι ναύτες των συμμαχικών δυνάμεων παρακολουθούν αμέτοχοι». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 194.*

Τέλος, στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας, γίνονται και συγκεκριμένες αναφορές στον ποταμό Σαγγάριο και στην Αλμυρά έρημο της Κεντρικής Μ. Ασίας (βλ. σελίδα 195).

Όπως γίνεται αντιληπτό, μέσα από τον αναφορικό χώρο επιδιώκεται η κατασκευή της εικόνας μίας εθνικής επικράτειας, και συγκεκριμένα της ελληνικής εδαφικής επικράτειας. Έτσι λοιπόν, διαμορφώνεται στους μικρούς αναγνώστες μία εθνική συνείδηση.

## **A2). Αναφορικός Χρόνος:**

Ο αναφορικός χρόνος κινείται και αυτός σε δύο επίπεδα, στο μυθοπλαστικό επίπεδο και στο πραγματικό επίπεδο.

Όσον αφορά το μυθοπλαστικό επίπεδο, ο χρόνος μέσα στον οποίο εκτυλίσσεται η αφήγηση είναι τα πολύ παλιά χρόνια, όταν ζούσαν οι θεοί του Ολύμπου και διάφοροι ήρωες (π.χ. Ηρακλής, Θησέας, Ιάσωνας, Οδυσσέας, κλπ.), καθώς και τα

χρόνια της Αργοναυτικής Εκστρατείας και του Τρωικού Πολέμου, τα χρόνια του Όμηρου και του Ησίοδου.

π.χ. «Ο Ηρακλής γεννήθηκε στη φαντασία των ανθρώπων σε μια πολύ παλιά εποχή».

Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», σελ. 21.

Αναφορικά με το πραγματικό επίπεδο, τα γεγονότα της αφήγησης εξελίσσονται πάνω σε μία χρονολογική βάση που ξεκινάει από την εποχή της προϊστορίας και φτάνει μέχρι τον 21<sup>ο</sup> αιώνα.

Αρχικά, στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», ο αναφορικός χρόνος περιλαμβάνει την παλαιολιθική και τη νεολιθική εποχή καθώς επίσης και την εποχή του χαλκού. Έπειτα, περνάμε μέσα από το βιβλίο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», στα «γεωμετρικά χρόνια» (11<sup>ο</sup><sup>ς</sup>-8<sup>ο</sup><sup>ς</sup> αι. π. Χ.), τα «αρχαϊκά» (8<sup>ο</sup><sup>ς</sup>-5<sup>ο</sup><sup>ς</sup> αι. π. Χ.), τα «κλασικά» (5<sup>ο</sup><sup>ς</sup>-4<sup>ο</sup><sup>ς</sup> αι. π. Χ.) καθώς και στα «ελληνιστικά χρόνια» (4<sup>ο</sup><sup>ς</sup>-1<sup>ο</sup><sup>ς</sup> αι. π. Χ.). Η αφήγηση συνεχίζεται στο βιβλίο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», όπου εξιστορούνται γεγονότα κατά την περίοδο των «βυζαντινών χρόνων» (146 π. Χ. - 1453 μ.Χ.). Στην συνέχεια, στο βιβλίο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», περιγράφονται οι εξελίξεις των Νεότερων Χρόνων (μέσα 15<sup>ο</sup><sup>υ</sup>-αρχές 19<sup>ο</sup><sup>υ</sup> αι.), καθώς επίσης περιγράφονται και γεγονότα κατά την Οθωμανική και την Λατινική κυριαρχία (1453-1821). Τέλος, αναφορικοί χρόνοι αποτελούν η περίοδος της Ελληνικής Επανάστασης (1821-1830), καθώς επίσης η Ελλάδα του 19<sup>ο</sup><sup>υ</sup>, του 20ού και του 21<sup>ο</sup><sup>υ</sup> αιώνα (συγκεκριμένα μέχρι το 2004). Στην σελίδα 231 του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», αναφέρεται το εξής:

*«Σήμερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετέχουν 27 κράτη-μέλη. Ζητήματα όπως η ενίσχυση των δημοκρατικών ελευθεριών, η καταπολέμηση της ανεργίας και των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, η βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και ο σεβασμός στο περιβάλλον αποτελούν τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους Ευρωπαίους στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα».*

Ο αναφορικός χρόνος δηλώνεται ρητά στην αρχή κάθε κεφαλαίου με την ύπαρξη ιστορικής γραμμής, καθώς επίσης και στα διάφορα κείμενα, τις ιστορικές πηγές αλλά και τις εικόνες που συνοδεύουν κάθε κεφάλαιο.

Μέσα από τον αναφορικό χρόνο κατασκευάζεται κατά αυτόν τον τρόπο η αίσθηση της συνέχειας του ελληνικού έθνους. Όπως αναφέρει και ο Κόκκινος Γ., αυτό γίνεται κυρίως εξαιτίας της επικράτησης του ιδεολογήματος της ενιαίας, αδιάκοπης και αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνισμού, που εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της ελληνικής πολιτισμικής κουλτούρας.<sup>46</sup>

### **A3). Ιστορικά Στοιχεία:**

Δεδομένου ότι αναλύουμε βιβλία ιστορίας, αναφέρονται αντικειμενικά ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα σε σχέση κυρίως με την Ελλάδα. Ωστόσο όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι αποτυπώνεται αντικειμενικά η ιστορία, διότι πρόκειται για μία επιλεκτική χρήση αντικειμενικών γεγονότων και ως εκ τούτου συνιστά μία κοινωνική και πολιτική κατασκευή με συγκεκριμένες ιδεολογικές συνέπειες για τους μικρούς αναγνώστες/παιδιά.

---

<sup>46</sup> Κόκκινος Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 339.

#### **A4). Πολιτισμικά Στοιχεία:**

Τα πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζουμε στο κείμενο είναι πολλά, τόσο στο φανταστικό-μυθοπλαστικό επίπεδο όσο και στο πραγματικό επίπεδο.

Στο μυθοπλαστικό επίπεδο, παρατηρούμε διάφορα πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία αναφέρονται στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*». Αναλυτικότερα, παρατηρούμε πολιτισμικά στοιχεία όπως την λατρεία και την πίστη στο δωδεκάθεο, καθώς και την απόδειξη της λατρείας προς τους θεούς με διάφορες θυσίες (π.χ. η προσφορά βοδιών στους θεούς, όπως αναφέρεται στην σελίδα 51, στο παράθεμα 3, «*Οι αρχαίοι λάτρευαν τους θεούς με θυσίες*»). Ακόμη ένα πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί η σύνδεση του μαύρου και του άσπρου χρώματος με κακά και καλά συμβάντα αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, η επιστροφή από κάποιο ταξίδι με άσπρα πανιά στα καράβια, σηματοδοτούσε την καλή έκβαση κάποιας μάχης, εκστρατείας κλπ. και πως οι ήρωες γύρισαν ζωντανοί, ενώ τα μαύρα πανιά σηματοδοτούσαν άσχημα νέα και θάνατο.

π.χ. «*Κι όταν μια μέρα φάνηκε το πλοίο στον ορίζοντα με πανιά μαύρα, απ' τη μεγάλη του λύπη έπεσε από το βράχο στη θάλασσα και πνίγηκε*». Σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γ' Δημοτικού, «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*», σελίδα 47.

Επιπλέον, ο αποχαιρετισμός αγαπημένων προσώπων πριν την έκβαση μιας μάχης (όπως για παράδειγμα ο αποχαιρετισμός του Έκτορα από την Ανδρομάχη, που αναφέρεται στην σελίδα 73), καθώς επίσης και η προσφορά δώρων στους άρχοντες ως μέρος της ικεσίας προκειμένου οι άρχοντες να ανταποδώσουν χάρη στους ικέτες (όπως για παράδειγμα η ικεσία του Χρύση στον Αγαμέμνονα, στην σελίδα 67, του

βιβλίου Ιστορίας της Γ' Δημοτικού), αποτελούν πολιτισμικά στοιχεία της εποχής εκείνης. Ακόμη, η ύπαρξη ταφικών εθίμων παραπέμπει στον τρόπο που οι άνθρωποι πενθούσαν και τιμούσαν τους νεκρούς τους κατά την εποχή του Ομήρου (π.χ. Πλύσιμο και στόλισμα του νεκρού, τοποθέτηση των αγαπημένων αντικειμένων του νεκρού πλάι του, κάψιμο νεκρού κλπ. Στο βιβλίο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, σελίδα 77, παράθεμα 3, «*Ταφικά έθιμα*»). Στην μυθολογία, ακόμη ένα πολιτισμικό στοιχείο είναι η ανθρωποφαγία στα πλαίσια μιας κοινωνίας απολίτιστων πλασμάτων (π.χ. Στην ενότητα 6 του βιβλίου Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, όπου εξιστορούνται οι περιπέτειες του Οδυσσέα, αναφέρεται στην σελίδα 82 ότι ο Πολύφημος -ένας απολίτιστος Κύκλωπας- άρπαξε και έφαγε συντρόφους του Οδυσσέα). Παραμένοντας στην ενότητα που περιγράφονται οι φανταστικές περιπέτειες του Οδυσσέα, παρατηρούμε κι άλλο πολιτισμικό στοιχείο, το οποίο δεν είναι άλλο από την ύπαρξη υπηρετών στα παλάτια καθώς και την προσφορά των υπηρεσιών τους στους άρχοντές τους καθώς και στους φιλοξενούμενούς τους (Πιο συγκεκριμένα, στην σελίδα 92 αναφέρονται οι περιποιήσεις του υπηρέτριας Ευρύκλειας στον φιλοξενούμενο του παλατιού).

Στην ιστορική αφήγηση, στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, εντοπίζουμε πολιτισμικά στοιχεία που αφορούν την αρχιτεκτονική των σπιτιών κατά τη νεολιθική εποχή. Συγκεκριμένα, στην σελίδα 105, στο παράθεμα 2, «*Το χωριό μου, το Διμήνι*», αναφέρεται ότι οι τοίχοι ήταν από πέτρα και πλίνθες και η σκεπή από καλάμια, ενώ παράλληλα αναφέρονται και οι ασχολίες των κατοίκων (οι γυναίκες δούλευαν στα χωράφια και οι άντρες πήγαιναν για κυνήγι).

Περνώντας στην εποχή του χαλκού, εντοπίζουμε στοιχεία που αφορούν την καθημερινή ζωή των Μινωιτών. Ειδικότερα, μαθαίνουμε για την ενδυμασία των αντρών και γυναικών Μινωιτών. Οι άντρες ντύνονταν απλά, ενώ οι γυναίκες

ντύνονταν με κομψότητα και πολυτέλεια, βάφονταν, χτενίζονταν και φορούσαν κοσμήματα όπως και οι σημερινές γυναίκες. Ακόμη, παίρνουμε και στοιχεία για τα παιχνίδια που έπαιζαν εκείνη την εποχή τα παιδιά των Μινωιτών, τα οποία δεν είναι άλλα από το κυνηγητό, την πάλη, καθώς και επιτραπέζια παιχνίδια όπως το ζατρίκιο (το σημερινό σκάκι), τους πεσσούς και τους αστραγάλους (βλ. σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, ενότητα 9, σελίδα 120).

Ξεφυλλίζοντας απλώς το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», παρατηρούμε πως στην αρχή κάθε κεφαλαίου υπάρχουν εικόνες παιδιών τα οποία παρουσιάζονται φορώντας μανδύες. Αυτή και μόνο η οπτική αναπαράσταση, αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο που παραπέμπει στην ενδυμασία των ανθρώπων κατά τα αρχαία χρόνια. Πολιτισμικά στοιχεία αποτελούν επίσης η ύπαρξη μαντείων (όπως το Μαντείο των Δελφών, που αναφέρεται στην σελίδα 18), στα οποία οι Έλληνες κατέφευγαν προκειμένου να μάθουν τα μελλούμενα, καθώς επίσης και στοιχεία που αφορούν τους Ολυμπιακούς αγώνες που διεξάγονταν εκείνη την εποχή (Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι προσέφεραν στεφάνι ελιάς στους αθλητές των Ολυμπιακών αγώνων, καθώς και η απαγόρευση της εισόδου στις γυναίκες στο στάδιο της Ολυμπίας, όπως αναφέρεται στις σελίδες 24 και 25 του ίδιου βιβλίου αντίστοιχα).

Παραμένοντας στο ίδιο βιβλίο, αξίζει να αναφέρουμε και πολιτισμικά στοιχεία που αφορούν την ζωή και τις συνήθειες της Σπαρτιάτικης κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, προτού οι Σπαρτιάτες αρχίσουν την μάχη, ο βασιλιάς των Σπαρτιατών θυσίαζε μια κατσίκα και έδινε εντολή σε όλους τους στρατιώτες να φορέσουν στεφάνια, ενώ ο ίδιος τραγουδούσε ένα πολεμικό τραγούδι. Η διαδικασία αυτή βοηθούσε τους Σπαρτιάτες να πηγαίνουν στην μάχη με θάρρος, ελπίδα και ηρεμία (βλ. σελίδα 33, παράθεμα 2, «*Οι Σπαρτιάτες στον πόλεμο*»). Άλλα στοιχεία για την Σπαρτιατική κοινωνία είναι η προτίμηση της λιτότητας και η απέχθεια απέναντι σε



κάθε μορφή πολυτέλειας, για αυτό και προετοίμαζαν τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία να ζούνε μία απλή και λιτή ζωή (βλ. σελίδα 35). Επίσης, στο κείμενο έχουμε στοιχεία και για το εκπαιδευτικό σύστημα της Σπάρτης, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά έμεναν με τους γονείς τους μέχρι την ηλικία των επτά χρόνων και έπειτα η πόλη αναλάμβανε την εκπαίδευση και την μόρφωσή τους. Τα μαθήματα που διδάσκονταν τα παιδιά στην Σπάρτη ήταν η γραφή, η ανάγνωση, η μουσική και ο χορός, ενώ διδάσκονταν και την πολεμική τέχνη. Ακόμη, έμεναν σε σκηνές και έτρωγαν όλοι μαζί, προκειμένου να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και η σπαρτιατική τους φάλαγγα να είναι ανίκητη. Με τον ίδιο τρόπο μορφώνονταν και τα κορίτσια στην Σπάρτη, καθώς θεωρούσαν ότι η καθημερινή άσκηση στα γυμναστήρια θα τα βοηθούσε να πλάσουν γερό σώμα και να γίνουν αργότερα άξιες μητέρες (βλ. σελίδες 35-36). Τέλος, τα χρήματα που κυκλοφορούσαν στην Σπάρτη ήταν σιδερένια και ήταν μικρής αξίας, καθώς δεν δινόταν σημασία στην πολυτελή ζωή (βλ. σελίδα 36).

Αλλά και στην κοινωνία της Αθήνας, εντοπίζουμε αρκετά πολιτισμικά στοιχεία, όπως τους λεγόμενους «δρακόντειους νόμους». Συγκεκριμένα, ο Δράκοντας θέσπισε τους νόμους αυτούς, ορίζοντας για κάθε αδίκημα μία τιμωρία, τον θάνατο (είτε η κατηγορία ήταν η τεμπελιά, είτε η κλοπή, είτε η δολοφονία κ.ο.κ.). Αυτό το έκανε ο Δράκοντας προκειμένου οι Αθηναίοι να μην διαπράξουν κανέναν αδίκημα, ούτε μικρό, ούτε μεγάλο (βλ. Βιβλίο Ιστορίας της Δ' Δημοτικού, σελίδα 39, παράθεμα 2, «Οι δρακόντειοι νόμοι»). Σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο της Αθηναϊκής κοινωνίας, το οποίο μάς παραπέμπει στην εποχή του Κλεισθένη είναι ο οστρακισμός. Σύμφωνα με το μέτρο αυτό, κάθε Αθηναίος πολίτης έγραφε σε ένα κομμάτι κεραμίδι το όνομα ενός πολίτη που θεωρούσε ότι έπρεπε να φύγει από την πόλη. Με το μέτρο αυτό ο λαός είχε ένα δικαίωμα ψήφου, προκειμένου να εκφράσει την γνώμη του για ένα

σοβαρό ζήτημα της κοινωνίας, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού πολιτεύματος. Συγκεκριμένα, στην σελίδα 43 του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», αναφέρεται το εξής:

*«Κάθε Αθηναίος που ψήφιζε έπαιρνε ένα κομμάτι κεραμίδι. Πάνω σ' αυτό έγραφε το όνομα του πολίτη εκείνου που έπρεπε κατά τη γνώμη του να φύγει από την πόλη. Μετά το έριχνε σε ένα σημείο της Αγοράς που ήταν γύρω φραγμένο με κάγκελα. Οι άρχοντες στην αρχή μετρούσαν όλα τα κεραμίδια για να δουν πόσα είναι. Έπρεπε να μην είναι λιγότερα από 6.000. Αν ήταν λιγότερα, δε γινόταν ο οστρακισμός...».*

Ακόμη, η αρχιτεκτονική των αθηναϊκών σπιτιών, η καθημερινή ζωή των Αθηναίων αντρών και γυναικών αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών τους, αποτελούν πολιτισμικά στοιχεία της Αθηναϊκής κοινωνίας. Πιο ειδικά, τα σπίτια τους ήταν χαμηλά και απλά, χωρίς παράθυρα στον δρόμο, και τα δωμάτια είχαν λίγα έπιπλα. Τις ελεύθερες ώρες τους οι Αθηναίοι τις περνούσαν στα γυμναστήρια ή στην Αγορά, καθώς και σε διασκεδάσεις και γιορτές. Ωστόσο, οι γυναίκες έμεναν στο σπίτι για να κάνουν διάφορες οικοκυρικές δουλειές (ζύμωμα, μαγείρεμα, κλπ.) και σπάνια έβγαιναν έξω, κυρίως στην διάρκεια κάποιας επίσημης γιορτής. Ωστόσο, κάποιες Αθηναίες (οι πιο ευκατάστατες) είχαν και υπηρετικό προσωπικό και δεν ασχολούνταν οι ίδιες με τις δουλειές του σπιτιού (βλ. σελίδες 69-70). Σύμφωνα με το σχολικό εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού, το εκπαιδευτικό σύστημα της Αθήνας τον 5<sup>ο</sup> αιώνα είχε την εξής μορφή: Στην Αθήνα δεν υπήρχαν δημόσια σχολεία, για αυτό και τα αγόρια έμεναν σπίτι μέχρι τα επτά τους χρόνια παίζοντας διάφορα παιχνίδια. Μόλις έκλειναν τα επτά, οι γονείς τα έστελναν με την συνοδεία του παιδαγωγού στον γραμματιστή, ο οποίος δίδασκε γραφή, ανάγνωση και μαθηματικά, ενώ ο κιθαριστής μάθαινε κιθάρα και λύρα. Δεν υπήρχε ανώτατη εκπαίδευση στην Αθήνα. Ωστόσο, οι νέοι

μορφώνονταν στην Αγορά, όπου μορφωμένοι άνθρωποι συζητούσαν διάφορα θέματα (βλ. σελίδα 70). Δεν υπάρχει καμία αναφορά για την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Αθήνα, προφανώς γιατί τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι με τις μητέρες τους. Τέλος, μαθαίνουμε και για τα κυριότερα παιχνίδια των παιδιών της αρχαίας Ελλάδας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της αρχαίας Αθήνας αλλά και όλης της Ελλάδας έπαιζαν με την σφαίρα και την μπάλα, με το στεφάνι, με την σβούρα, το κουτσό, με βόλους κ.ά. (βλ. σελίδα 71, παράθεμα 2, «*Τα κυριότερα παιχνίδια των παιδιών της αρχαίας Ελλάδας*»).

Στο Περσικό κράτος, κύριο πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί η αγωγή των παιδιών των Περσών. Η αγωγή τους περιοριζόταν στο να μάθουν να υπακούνε τους άρχοντες, να μάθουν δικαιοσύνη και αυτοσυγκράτηση, καθώς και να χειρίζονται το τόξο και το ακόντιο, και όχι να μάθουν ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά κλπ. Επομένως, σε αντίθεση με τους Έλληνες που έδιναν βάση στην μόρφωση και την εκπαίδευση των παιδιών, φαίνεται ότι οι Πέρσες παρουσιάζονται ως απολίτιστοι. (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 49, παράθεμα 3, «*Τι μαθαίνουν τα παιδιά των Περσών*»).

Στα ελληνιστικά χρόνια, πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί η χρήση της περγαμηνής για γραφή, εξαιτίας της έλλειψης παπύρου<sup>47</sup> (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 109, παράθεμα 3, «*Η Πέργαμος και η περγαμηνή*»), καθώς επίσης και οι ασχολίες των κατοίκων και ο τρόπος που γιόρταζαν τα σημαντικά γεγονότα την περίοδο αυτή. Οι άνθρωποι στα ελληνιστικά χρόνια σύχναζαν σε γυμναστήρια, ιππόδρομους, συμπόσια, βιβλιοθήκες και θέατρα, ενώ λάτρευαν εκτός από τους θεούς του Ολύμπου, και θεούς της Ανατολής όπως τον Σάραπη και την Ίσιδα (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 113). Τα σημαντικότερα γεγονότα (όπως για παράδειγμα την γέννηση ενός παιδιού, τα

---

<sup>47</sup> Οι κάτοικοι της Πέργαμου χρησιμοποιούσαν για γραφή κατεργασμένο λεπτό δέρμα ζώου, την περγαμηνή. Έπαιρναν το δέρμα του ζώου, το καθάριζαν από τις τρίχες και μετά το έκαναν λείο. Οι περγαμηνές χρησιμοποιήθηκαν το 2<sup>ο</sup> αιώνα π. Χ., επειδή υπήρχε έλλειψη παπύρου (είδος φυτικού χαρτιού), που εισαγόταν από την Αίγυπτο.

γενέθλια, τις επιτυχίες στις εξετάσεις, κλπ.) οι άνθρωποι τα γιόρταζαν με απαγγελίες ποιημάτων, με δώρα και γιορταστικό γεύμα. Η πιο επίσημη γιορτή ήταν αυτή του γάμου και των εθίμων που την συνόδευαν. Στο βιβλίο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, στην σελίδα 114, στο παράθεμα «Γιορτές και πανηγύρια», γράφονται τα εξής για το έθιμο του γάμου:

*«Στη νύφη πετούσαν μικρά νομίσματα, καρύδια, σόκα ή χουρμάδες. Σε μερικές πόλεις η νύφη ήταν πάνω σ' ένα κάρο, που το έσερνε μουλάρι».*

Μπαίνοντας στο κεφάλαιο των «βυζαντινών χρόνων» όπως αυτό περιγράφεται στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», εντοπίζουμε πολιτισμικά στοιχεία, όπως η αναφορά στο δόγμα του χριστιανισμού (βλ. σελίδα 29) και του σταυρού ως σύμβολο αυτής της θρησκείας (βλ. σελίδα 29, εικόνα 1), καθώς επίσης και για το πως λειτουργούσαν οι ταχυδρομικές υπηρεσίες στην ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Η μεταφορά της αλληλογραφίας (από και προς την Ρώμη) γινόταν με έφιππους αγγελιοφόρους, οι οποίοι ταξίδευαν μέχρι να συναντήσουν τον επόμενο αγγελιοφόρο και να του παραδώσουν την αλληλογραφία (βλ. Βιβλίο Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, σελίδα 16, παράθεμα 6, «Οι αγγελιοφόροι-σκυταλοδρόμοι»). Επίσης, έχουμε στοιχεία που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα στο Βυζάντιο. Τα σχολεία στο Βυζάντιο διακρίνονταν σε ιδιωτικά και εκκλησιαστικά. Στα ιδιωτικά σχολεία, τα παιδιά μάθαιναν γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, ορθογραφία και γραμματική. Στα εκκλησιαστικά σχολεία φοιτούσαν εκτός από τα παιδιά της πόλης, και ορφανά παιδιά (συνήθως δωρεάν), τα οποία διακρίνονταν για την φιλομάθειά τους. Τέλος, τα παιδιά που οι γονείς τους δεν είχαν λεφτά για να τα στείλουν σε σχολεία, έμεναν σπίτι. Τα κορίτσια βοηθούσαν τις μητέρες στις δουλειές

του σπιτιού, ενώ τα αγόρια μαθήτευαν (χωρίς μισθό) κοντά σε ειδικούς τεχνίτες (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδες 38-39). Πολιτισμικά στοιχεία αποτελούν επίσης οι τιμωρίες των μαθητών με βέργες και ράβδους προς συμμόρφωσή τους, καθώς επίσης και ο σεβασμός που επιδείκνυαν οι μαθητευόμενοι προς τα αφεντικά τους (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 40).

Επιπροσθέτως, η αναφορά στη νομαδική τρόπο ζωής των Αράβων καθώς και στο δόγμα του ισλαμισμού και του Κορανίου, αποτελούν σημαντικά πολιτισμικά στοιχεία για το αραβικό κράτος (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 54, παράθεμα 3, «*Λίγα λόγια για τους γείτονες του Βυζαντίου*», δ. «*Οι Άραβες και ο Μωάμεθ*»).

Την εποχή της Αναγέννησης, εντοπίζουμε στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», αρκετά πολιτισμικά στοιχεία που αφορούν την θρησκεία. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην Θρησκευτική Μεταρρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει δύο θρησκευτικά δόγματα: α). τον Προτεσταντισμό και β). τον Καθολικισμό (βλ. σελίδα 13).

Έπειτα, παρατηρούμε πολιτισμικά στοιχεία στην Ευρώπη που παραπέμπουν στην περίοδο της Αναγέννησης. Η χρήση του καπνού και του καφέ αποτελεί μια καινούργια συνήθεια για τους Ευρωπαίους την εποχή αυτή (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 17). Ακόμη, παρατηρούμε και την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών, με την μελέτη του φαινομένου του ηλεκτρισμού (με την εφεύρεση του αλεξικέραυνου), την κατασκευή της πρώτης μπαταρίας (από τον Βόλτα), καθώς με την χρήση του εμβολιασμού στην Ιατρική με σκοπό την αντιμετώπιση μεταδοτικών ασθενειών όπως η ευλογιά (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 17). Τέλος, παρατηρούμε και στοιχεία που αφορούν την λογοτεχνία και την μουσική εκείνη την εποχή. Στον χώρο της λογοτεχνίας παρατηρήθηκε άνθιση με την συγγραφή κλασικών μυθιστορημάτων, όπως ο «Ροβινσώνας Κρούσος» και τα «Ταξίδια του Γκιούλιβερ». Ενώ στον χώρο

της μουσικής έχουμε φημισμένα έργα του Μπαχ και του Μότσαρτ (βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 17).

Πολιτισμικά στοιχεία που παραπέμπουν στην εποχή της Ελληνικής Επανάστασης και συγκεκριμένα στην περίοδο που Κυβερνήτης της Ελλάδας ήταν ο Καποδίστριας, είναι τα εξής: ιδρύθηκε Εθνική Τράπεζα, κόπηκε νόμισμα (φοίνικας) που αντικατέστησε τα τούρκικα γρόσια, ιδρύθηκε Γεωργική Σχολή στην Τίρυνθα για την εκπαίδευση των Ελλήνων αγροτών, εισήχθη η καλλιέργεια της πατάτας και στηρίχθηκε η παραγωγή μεταξιού (βλ. σελίδα 139).

Περνώντας στην Βιομηχανική Επανάσταση, εντοπίζουμε στο κείμενο τα ακόλουθα πολιτισμικά στοιχεία: τα τεχνικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, οι ατμομηχανές, η επέκταση του σιδηροδρομικού δικτύου, η χρήση του πλαστικού, του πετρελαίου και του ηλεκτρισμού, καθώς και η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας (βλ. σελίδα 156, Ματιά στο παρελθόν, «*Η Βιομηχανική Επανάσταση*»).

Το εκπαιδευτικό σύστημα των Ελλήνων της Θράκης, της Μ. Ασίας και του Πόντου τον 19<sup>ο</sup> αιώνα είναι πολιτισμικό στοιχεία που παραπέμπει στην εποχή αυτή. Η εκπαίδευση των παιδιών τότε προϋπόθετε την ίδρυση και λειτουργία δύο διαφορετικών τύπων σχολείων, ένα για τα αγόρια -Αρρεναγωγεία- και ένα για τα κορίτσια -Παρθεναγωγεία- (βλ. σελίδα 167).

Την περίοδο που πραγματοποιήθηκε το κίνημα στο Γουδί, ιδρύθηκε το κόμμα του Βενιζέλου οι «Φιλελεύθεροι», το οποίο αφού κέρδισε την πλειοψηφία, ξεκίνησε το μεταρρυθμιστικό του έργο. Σημαντικότερο πολιτισμικό γεγονός την περίοδο αυτή αποτέλεσε η διάταξη που προέβλεπε την υποχρεωτική και δωρεάν φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο (βλ. σελίδα 183).

Μελετώντας το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, περνάμε στον 20<sup>ο</sup> και 21<sup>ο</sup> αιώνα. Πολιτισμικά στοιχεία που εντοπίζουμε στο κείμενο

και αφορούν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα είναι η απονομή βραβείου Νόμπελ Λογοτεχνίας στους ποιητές Γιώργο Σεφέρη (1963) και Οδυσσέα Ελύτη (1979), καθώς και ο σχηματισμός της Ε.Ο.Κ. το 1981 και η μετεξέλιξή της σε Ε. Ε. (Ευρωπαϊκή Ένωση) το 1993 μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ. Στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο αποτελεί η συμμετοχή αρκετών χωρών στην Ε. Ε. -ανάμεσα στις οποίες είναι και η Ελλάδα- καθώς και η υιοθέτηση μιας κοινής νομισματικής μονάδας (ευρώ), με σκοπό την διευκόλυνση των οικονομικών συναλλαγών των μελών-κρατών που συμμετέχουν στην Ε. Ε. Συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρεται το εξής:

*«Το ευρώ μπήκε στην ζωή πολλών Ευρωπαίων πολιτών, διευκολύνοντας τις μεταξύ τους οικονομικές συναλλαγές. Η Ελλάδα υιοθέτησε το κοινό νόμισμα το 2001». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 231.*

Από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της αφήγησης που επιλέξαμε να αναφέρουμε παραπάνω, σχηματίσαμε μία εικόνα για το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον όπως αυτό κατασκευάζεται και αναπαρίσταται στα 4 αναλυόμενα βιβλία. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον, να ελέγξει κανείς την ακρίβεια αυτών των ιστορικών πληροφοριών. Επομένως, το επόμενο σημαντικό βήμα είναι να μιλήσουμε σχετικά με το ποιος εκφέρει τον λόγο.

## **B) ΑΞΟΝΑΣ ΕΚΦΟΡΑΣ ΛΟΓΟΥ**

Ακολουθεί ο άξονας εκφοράς του λόγου όπου εξετάζεται το ποιος μιλάει στην αφήγηση και πώς κατασκευάζονται οι υποκειμενικότητες. Ειδικότερα, αφορά α). τις υλικές (εξωτερικές) συνθήκες εκφοράς του κειμένου και β). τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς, δηλαδή τον τρόπο αφήγησης.

### **B1). Εξωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου**

Στις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς περιγράφονται οι υλικές συνθήκες δημιουργίας του κειμένου, δηλαδή στοιχεία που αφορούν τις εκδόσεις και τους φορείς έκδοσης, τους συγγραφείς, τις εικονογράφους, την ημερομηνία και τον τόπο έκδοσης, τα αντίτυπα, τις επανεκδόσεις και άλλα στοιχεία.

Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού με τίτλους *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, *«Στα αρχαία χρόνια»* και *«Στα βυζαντινά χρόνια»* αντίστοιχα, κυκλοφορούν σε Ελλάδα και Κύπρο από τον Ο.Ε.Δ.Β. (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων) με φορείς το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (στα 3 αυτά βιβλία αναγράφεται ακόμα η παλαιότερη ονομασία του Υπουργείου) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού με τίτλο *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, κυκλοφορεί σε Ελλάδα και Κύπρο από τον Ι.Τ.Υ.Ε. (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος»), με φορέα το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (στο συγκεκριμένο βιβλίο αναγράφεται η αλλαγή της ονομασίας του Υπουργείου). Στην συνέχεια, παραθέτουμε ορισμένες



πληροφορίες για τον Ο.Ε.Δ.Β. και τον Ι.Τ.Υ.Ε., για μία πληρέστερη εικόνα των εξωτερικών συνθηκών εκφοράς του κειμένου.

Ο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.) (1937-2012) ήταν εταιρεία του δημόσιου τομέα, η οποία ήταν υπεύθυνη για την έκδοση όλων των διδακτικών βιβλίων δημοτικού, γυμνασίου αλλά και διαφόρων σχολών. Σήμα των βιβλίων του Ο.Ε.Δ.Β. ήταν η κουκουβάγια. Ιδρύθηκε το 1937 με το Α.Ν.952/37-ΦΕΚ 469 Α΄ με το όνομα Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.). Έδρα του ήταν η Αθήνα και αποτελούσε Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου. Μετονομάστηκε σε Ο.Ε.Δ.Β. στην δεκαετία του 1960 και εποπτευόταν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σκοπό είχε την έκδοση και δωρεάν διάθεση διδακτικών βιβλίων δημοτικού και γυμνασίου στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας, της Κύπρου καθώς και στα ελληνικά σχολεία του εξωτερικού. Επίσης, εξέδιδε δωρεάν και κάποια από τα συγγράμματα των ΑΕΙ μετά το 1985. Το 2012 καταργήθηκε, μετά από νομοσχέδιο που είχε ψηφιστεί τον Μάιο του 2011 (Νόμος 3966/2011), με σκοπό τον *«ορθολογικό εκσυγχρονισμό των επιστημονικών οργάνων που υποστηρίζουν το υπουργείο Παιδείας στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής»*. Σήμερα, τον ρόλο του Ο.Ε.Δ.Β. τον έχει αναλάβει το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (ΙΤΥΕ - Διόφαντος), η Διεύθυνση Εκδόσεων του οποίου ιδρύθηκε το καλοκαίρι του 2011 σε συνέχεια του νόμου 3966/2011. Μέχρι την Άνοιξη του 2012, ο Ο.Ε.Δ.Β. διατηρούσε ψηφιακή βιβλιοθήκη με όλα τα βιβλία που είχε εκδώσει στο παρελθόν. Μετά τον Ιούνιο 2012, η ψηφιακή βιβλιοθήκη σταμάτησε να λειτουργεί.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup>[http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82\\_%CE%95%CE%BA%CE%B4%CF%8C%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82\\_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD\\_%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CF%89%CE%BD](http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%95%CE%BA%CE%B4%CF%8C%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%92%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CF%89%CE%BD)

Ο Ι.Τ.Υ.Ε. αποτελεί ερευνητικό φορέα με σκοπό την έρευνα και την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης, με την ανάπτυξη και εφαρμογή των συμβατικών και ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση, την έκδοση έντυπου και ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, την διοίκηση και διαχείριση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, καθώς επίσης και την υποστήριξη της οργάνωσης και λειτουργίας των ηλεκτρονικών υποδομών του «Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού & Αθλητισμού» και όλων των εκπαιδευτικών μονάδων.<sup>49</sup>

Ειδικότερα, κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει ένα επιτελείο, το οποίο απαρτίζεται από την συγγραφική ομάδα, τους κριτές-αξιολογητές, την ομάδα της φιλολογικής επιμέλειας, τους υπεύθυνους του υποέργου κλπ.

Για το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Δημοτικού «*Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*», δίνονται τα εξής στοιχεία:

**Συγγραφείς:** Στρατής Μαϊστρέλλης (*Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*), Ελένη Καλύβη (*Εκπαιδευτικός Π. Ε.*), Μαρίνα Μιχαήλ (*Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*)

**Κριτές-Αξιολογητές:** Ευστάθιος Πελαγίδης (*Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*), Απόστολος Καραπαπιάς (*τ. Σχολικός Σύμβουλος*), Ελένη Οικονομοπούλου (*Εκπαιδευτικός*)

**Φιλολογική Επιμέλεια:** Γεωργία Ρογάρη (*Φιλολόγος*)

---

<sup>49</sup> <http://www.cti.gr/>

**Υπεύθυνος του μαθήματος κατά τη συγγραφή:** Γιάννης Παπαρηγορίου  
(*Σύμβουλος Π.Ι.*)

**Υπεύθυνος του υποέργου:** Αναστασία Παμουκτσόγλου (*Πάρεδρος Ε.Θ. Π.Ι.*)

**Προεκτυπωτικές Εργασίες:** «Ελληνικά Γράμματα – Multimedia A.E.»

Επιπλέον, είναι η τέταρτη έκδοση (Έκδοση Δ), με ημερομηνία έκδοσης το 2009. Τα αντίτυπα που εκδόθηκαν ανήλθαν στα 138.000.

Για το σχολικό εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού «*Στα αρχαία χρόνια*», δίνονται τα εξής στοιχεία:

**Συγγραφείς:** Θεόδωρος Κατσουλάκος (*Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*), Χριστίνα Κατσάρου (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*), Μαρία Λένα (*Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*), Ιφιγένεια Καρυώτη (*Εκπαιδευτικός Π. Ε.*)

**Κριτές-Αξιολογητές:** Δημήτριος Ανωγιάτης-Πελέ (*Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου*), Στέφανος Παπαστεργιόπουλος (*Σχολικός Σύμβουλος*), Σαράντης Χέλμης (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*)

**Εικονογράφηση:** Βικτώρια Γιουλβανίδου

**Φιλολογική Επιμέλεια:** Θεόδωρος Τάσιος (*Φιλολόγος*)

**Υπεύθυνος του μαθήματος κατά τη συγγραφή:** Γιάννης Παπαρηγορίου  
(*Σύμβουλος Π.Ι.*)

**Υπεύθυνος του υποέργου:** Δήμητρα Καυκά (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*)

**Εξώφυλλο:** Δημοσθένης Κοκκινίδης (*Εικαστικός Καλλιτέχνης*)

**Προεκτυπωτικές Εργασίες:** «Ελληνικά Γράμματα – Multimedia A.E.»

Πρόκειται για την δεύτερη έκδοση (Έκδοση Β), με ημερομηνία έκδοσης το 2007, και ο αριθμός των αντιτύπων που εκδόθηκαν ανήλθαν στα 165.000.

Για το σχολικό εγχειρίδιο της Ε' Δημοτικού «*Στα βυζαντινά χρόνια*», δίνονται τα εξής στοιχεία:

**Συγγραφείς:** Στέφανος Γλεντής (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*), Ελευθέριος Μαραγκουδάκης (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*), Νίκος Νικολόπουλος (*Επίτ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.*), Μαρία Νικολοπούλου (*Εκπαιδευτικός Δ.Ε.*)

**Κριτές-Αξιολογητές:** Απόστολος Παπαϊωάννου (*Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*), Αντώνιος Παυλίδης (*Σχολικός Σύμβουλος*), Μαρία Παναγιωτοπούλου (*Εκπαιδευτικός Π.Ε.*)

**Εικονογράφηση-Χαρτογράφηση:** Φώτιος Τσίτσος (*Σκιτσογράφος-Εικονογράφος*)

**Φιλολογική Επιμέλεια:** Γεωργία Ρογάρη (*Φιλολόγος*)

**Υπεύθυνος του μαθήματος κατά τη συγγραφή:** Γιάννης Παπαρηγορίου (*Σύμβουλος Π.Ι.*)

**Υπεύθυνος του υποέργου:** Γιάννης Παπαρηγορίου (*Σύμβουλος Π.Ι.*)

**Εξώφυλλο:** Τέτα (ή Σεβαστιανή) Μακρή (*Εικαστικός Καλλιτέχνης*)

**Προεκτυπωτικές Εργασίες:** «Ελληνικά Γράμματα – Multimedia A.E.»

Πρόκειται για την έκτη έκδοση του συγκεκριμένου βιβλίου (Έκδοση ΣΤ'), με πρόσφατη ημερομηνία έκδοσης το 2011, και με αριθμό αντιτύπων που φτάνουν τα 117.000.

Για το σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», δίνονται τα εξής στοιχεία:

**Συγγραφείς:** Ιωάννης Κολιόπουλος (*Ομότιμος Καθηγητής*), Ιάκωβος Μιχαηλίδης (*Επίκουρος Καθηγητής, Α.Π.Θ.*), Αθανάσιος Καλλιανιώτης (*Σχολικός Σύμβουλος, Δρ Νεότερης Ιστορίας*)

**Κριτές-Αξιολογητές:** Ελένη Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη (*Καθηγήτρια, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*), Ιωάννης Κάππος (*Σχολικός Σύμβουλος*), Αντώνης Σμυρναίος (*Σχολικός Σύμβουλος*)

**Φιλολογική Επιμέλεια:** Βασίλης Δημητριάδης (*Φιλολόγος*)

**Υπεύθυνος για τη συγγραφή στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου:** Γεώργιος Σκαλιάπας (*Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*), Ιωάννης Παπαρηγορίου (*Πρώην Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*)

**Προεκτυπωτικές Εργασίες:** University Studio Press, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων & Περιοδικών<sup>50</sup>

Πρόκειται για την έκδοση με ημερομηνία το έτος 2012, και με αριθμό αντιτύπων που ανέρχονται στα 136.000.

---

<sup>50</sup> Συμμετείχε στο πρώτο μέρος του διδακτικού πακέτου.

Σε γενικές γραμμές η διαμάχη για τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας των τεσσάρων τάξεων του δημοτικού είναι μεγάλη, ενώ οι κοινωνικές αντιδράσεις δεν είναι λίγες, καθώς το μεγαλύτερο μέρος του ευρέως κοινού τάσσεται κατά των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, ενώ υπάρχει και ένα μέρος -κυρίως από τον εκπαιδευτικό χώρο- το οποίο τάσσεται υπέρ των διδακτικών αυτών βιβλίων. Ας εξετάσουμε όμως εκτενέστερα τα προβληματικά εκείνα σημεία των σχολικών εγχειριδίων, στα οποία η επιστημονική κοινότητα άσκησε σφοδρή κριτική.<sup>51</sup>

Αρχικά, το διδακτικό εγχειρίδιο που είναι διαθέσιμο για το μάθημα της ιστορίας σε κάθε τάξη, είναι ένα και μοναδικό και παρέχεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όπως είναι φυσικό και επόμενο λοιπόν, μέσα στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αποτυπώνονται ξεκάθαρα οι ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας. Αυτό το γεγονός φανερώνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατεξοχήν συγκεντρωτικό. Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διαφαίνεται και από το γεγονός ότι το ίδιο -το εκπαιδευτικό σύστημα- προσδιορίζει τόσο το περιεχόμενο, την παραγωγή και τους όρους παραγωγής του κάθε σχολικού εγχειριδίου ιστορίας, ενώ ταυτόχρονα έχει και την ευθύνη για την έκδοσή του. Εξάλλου στην Ελλάδα, η συγγραφή και γενικότερα η παραγωγή του διδακτικού υλικού για ένα συγκεκριμένο μάθημα σε μία τάξη -και στην προκείμενη περίπτωση για το μάθημα της ιστορίας- γίνεται με ανάθεση του Υπουργού Παιδείας σε συγγραφείς, η επιλογή των οποίων δεν είναι τυχαία, αφού οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν στενή συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Έτσι λοιπόν, η ύλη των σχολικών εγχειριδίων

---

<sup>51</sup> Pechtelidis Y. (2009). School ethnocentric discourse and gendered bodies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, volume 4, p. 149.

προσδιορίζεται τόσο από το Υπουργείο Παιδείας όσο και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εξυπηρετώντας συγκεκριμένες σκοπιμότητες.<sup>52</sup>

Η διαμάχη για τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας εντείνεται, καθώς όπως επισημαίνει η επιστημονική κοινότητα, μέσα από τα περιεχόμενα των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων δημιουργούνται αυριανοί πολίτες οι οποίοι είναι έρμαια της μοίρας. Τα αισθήματα φιλοπατρίας που σκοπίμως επιχειρούν τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια να μεταδώσουν στους μικρούς αναγνώστες, εμποδίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν ευθύνη και να αναπτύξουν κοινωνική δράση αποσκοπώντας στην ριζική αλλαγή και βελτίωση της κοινωνίας. Ακόμη, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που αναλύουμε, καλλιεργούν στους μαθητές και τις μαθήτριες αισθήματα υποταγής στην εξουσία, αφού δεν τους αφήνεται κανένα περιθώριο για κριτική ικανότητα και ιστορική συνείδηση.<sup>53</sup> Σύμφωνα είναι και η κριτική των Γ. Στόγια, Α. Δημητρόπουλου και Ρ. Χόπλαρου, οι οποίοι εντόπισαν ότι από τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, απουσιάζουν πλήρως δραστηριότητες που να προάγουν την κριτική σκέψη, ενώ αντιθέτως οι υπάρχουσες δραστηριότητες προωθούν την αποστήθιση και τον δογματισμό.<sup>54</sup> Μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας παρατίθενται στους μαθητές και τις μαθήτριες στείρα ιστορικά γεγονότα και πολεμικές συγκρούσεις, χωρίς να γίνει η παραμικρή προσπάθεια σχολιασμού και ερμηνείας των συγκρούσεων εκείνων που θα μπορούσαν να αποφευχθούν ιστορικά,

---

<sup>52</sup> Αβδελά Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 39-41.

<sup>53</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 162, 195.

<sup>54</sup> <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>

αλλά και χωρίς να προβάλλονται εναλλακτικές μορφές πολιτικής πάλης.<sup>55</sup> Επομένως, οι μικροί αυτοί αναγνώστες δέχονται άκριτα ό,τι συμβαίνει και δεν αναπτύσσουν κριτική ικανότητα που θα τους χρησίμευε στο να αποφύγουν μοιραία λάθη ως αυριανοί πολίτες.

Ακόμη ένα προβληματικό σημείο που παρουσιάζουν τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, είναι ο τρόπος με τον οποίο παρατίθενται από την μία τα ιστορικά γεγονότα και από την άλλη οι μύθοι ο οποίος προκαλεί ιδιαίτερη σύγχυση στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού δεν τους διευκολύνει να ξεχωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα από τους μύθους.<sup>56</sup> Πιο συγκεκριμένα, οι Γ. Στόγιας, Α. Δημητρόπουλος και Ρ. Χόπλάρου, αναλύοντας το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, εντοπίζουν αρκετές ιστορικές ανακρίβειες, όπως για παράδειγμα την παρουσίαση του «Κρυφού Σχολείου» ως ιστορικού γεγονότος και όχι ως μύθου.<sup>57</sup> Επίσης, οι ίδιοι -Γ. Στόγιας, Α. Δημητρόπουλος και Ρ. Χόπλάρου- στην κριτική που ασκούν, αξιολογούν ότι και η γλώσσα που χρησιμοποιεί η συγγραφική ομάδα, είναι αρκετά δυσλειτουργική και εμποδίζει την κατανόηση των ιστορικών θεμάτων από τους μικρούς μαθητές.<sup>58</sup>

Επιπροσθέτως, δεν θα μπορούσε να μείνει ασχολίαστη και η ελάχιστη παρουσία του γυναικείου φύλου στην ιστορία. Οι γυναικείες αναπαραστάσεις στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι αρκετά περιορισμένες, και αυτή η αποσιώπηση της παρουσίας τους στην ιστορία συντελεί στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό τους στην κοινωνία. Αλλά και στις ελάχιστες περιπτώσεις που

---

<sup>55</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 363.

<sup>56</sup> Στο ίδιο. Σελ. 344.

<sup>57</sup> <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>

<sup>58</sup> Στο ίδιο.



αναφέρεται η παρουσία των γυναικών στην ιστορία, οι ίδιες παρουσιάζονται εντελώς παθητικές, αδύναμες και υπομονετικές, ενώ ο ρόλος τους περιορίζεται σε αυτόν της φροντίδας που συνοδεύει την μητρότητα. Στα παλιότερα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού που τώρα έχουν αποσυρθεί, οι αναφορές σε γυναικεία πρόσωπα ήταν σαφώς περισσότερες. Στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, οι μόνες γυναίκες που αναφέρονται είναι οι Σουλιώτισσες και οι γυναίκες της Πίνδου οι οποίες όπως προαναφέραμε παρουσιάζονται να υιοθετούν παθητική στάση, αλλά και οι Μπουμπουλίνα και Μαντώ Μαυρογένους οι οποίες ξεχώρισαν για την ηρωική και δυναμική στάση τους. Όπως είναι λογικό, μία τέτοια ιστορική προσέγγιση εις βάρος των γυναικών, είναι απολύτως λογικό να επηρεάσει την συμπεριφορά των μαθητριών. Οι μαθήτριες μαθαίνουν μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας ότι δεν πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες και φιλοδοξίες για μία επιτυχημένη εκπαίδευση και καριέρα, αφού οι ίδιες προορίζονται αποκλειστικά για να γίνουν καλές μητέρες και νοικοκυρές. Συνεπώς, οι μαθήτριες διδάσκονται μέσα από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ότι έχουν περιορισμένα δικαιώματα ως αυριανοί πολίτες σε σχέση με τους άρρενες μαθητές, ενώ ταυτόχρονα αποδέχονται σιωπηρά τον αποκλεισμό τους από την αγορά εργασίας και την πολιτική ζωή της χώρας.<sup>59</sup>

Επιπλέον, όπως παρατηρήσαμε από την ανάλυση των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, η ύλη τάσσεται υπέρ της εθνικής ιστορίας αφού οι περισσότερες σελίδες αναφέρονται σε αυτήν παρά στην ευρωπαϊκή ιστορία.<sup>60</sup> Το ίδιο επισημαίνουν και οι Γ. Στόγιας, Α. Δημητρόπουλος και Ρ. Χόπλάρου, οι οποίοι όπως επισημαίνουν στην κριτική τους, το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της ΣΤ'

---

<sup>59</sup> Pechtelidis Y. (2009). School ethnocentric discourse and gendered bodies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, volume 4, p. 155.

<sup>60</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 346.

Δημοτικού δεν ανταποκρίνεται στον τίτλο του («*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*»), αφού μόνο οι 15 σελίδες του αφορούν την ευρωπαϊκή ιστορία, ενώ οι υπόλοιπες 209 έχουν ως επίκεντρο την ελληνική ιστορία.<sup>61</sup> Το ίδιο επισημαίνει και ο Γ. Πεχτελίδης, ο οποίος όπως αναφέρει στο άρθρο του, το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού επικεντρώνεται κυρίως στην Ελληνική Επανάσταση του 1821 ενάντια στην Οθωμανική Αυτοκρατορία.<sup>62</sup>

Αλλά και στην περίπτωση που γίνονται αναφορές στην ιστορία των άλλων χωρών, η ιστορία τους παρουσιάζεται με συγκεχυμένο τρόπο μέσα από αποκομμένες μεταξύ τους μνείες καθώς και με σποραδικές αναφορές σε γεγονότα που αφορούν κυρίως την συμμετοχή των χωρών αυτών σε πολέμους αλλά και σε συνθήκες ειρήνης. Επομένως, η ευρωπαϊκή ιστορία μετατρέπεται μέσα από την συγκεκριμένη επιλογή της ύλης σε ένα είδος πάζλ, το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες μάταια προσπαθούν να συναρμολογήσουν, ενώ η σύγχυση δεν αργεί να επέλθει.<sup>63</sup>

Ακόμη ένα σημαντικό σημείο για το οποίο έχει ασκηθεί κριτική, είναι αυτό της εμφάνισης του εθνικού εαυτού -μέσα στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας- ως ενιαίου, συμπαγή και ομοιογενή στο πέρασμα των αιώνων. Πολλές φορές διαπιστώνουμε ότι στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, σκόπιμα αποσιωπούνται και παραλείπονται κρίσιμα στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την εικόνα της συνέχειας και της ομοιογένειας του ελληνικού έθνους. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η ιστορία που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο,

---

<sup>61</sup> <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>

<sup>62</sup> Pechtelidis Y. (2009). School ethnocentric discourse and gendered bodies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, volume 4, p. 149.

<sup>63</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «*Απόγονοι*» Ελλήνων «*από τη μυκηναϊκή εποχή*»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας*;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 385, 388.

«φιλτράρεται» μέσα από μία σκόπιμη επιλεκτική μνήμη.<sup>64</sup> Αυτή η έμφαση στην ομοιογένεια έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται η εθνική ταυτότητα ως «υπερχρονική και αναλλοίωτη ουσία», ενώ ταυτόχρονα θέτει στο περιθώριο τις όποιες άλλες κοινωνικές ταυτότητες. Έτσι, δίνεται προτεραιότητα στην εθνική ταυτότητα, ενώ παραγκωνίζεται η έμφυλη ταυτότητα καθώς και η ταυτότητα της κοινωνικής τάξης αποσιωπώντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας ανάμεσα στα φύλα και τις κοινωνικές τάξεις.<sup>65</sup>

Όπως προαναφέραμε, η έμφαση που δίνεται από τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας στην ομοιογένεια του εθνικού εαυτού, έχει ως αποτέλεσμα να διατηρείται η εικόνα της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους. Ωστόσο, η διατήρηση της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνικού έθνους, γίνεται ακόμη εντονότερη μέσα από την εξιδανίκευση του παρελθόντος η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τις ιστορικές αφηγήσεις των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας. Μέσα από τον μύθο της αδιάσπαστης συνέχειας του ελλητισμού, τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν την πατρίδα τους και να αξιολογούν την θετική τους ταυτότητα, ωστόσο για λόγους οι οποίοι δεν έχουν ουδεμία σχέση με την πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από την σχολική ιστορία, ότι η ιδιότητα του ελλητισμού είναι μία ιδιότητα χωρίς ιστορική διάσταση, ενώ διδάσκονται επίσης ότι το έθνος τους είναι μία υπερχρονική, θεϊκή αξία, δίχως αρχή και τέλος. Παρόλα αυτά, η εμμονή με την αρχαιότητα εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Μέσα από τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, η δυτική βιομηχανική Ευρώπη αξιολογείται ως «ανώτερη», κάτι που αυτόματα παράγει το παραπληρωματικό μήνυμα της

---

<sup>64</sup> Αβδελά Ε. (1997). *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 60.

<sup>65</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 152.

«κατωτερότητας» της Ελλάδας. Μέσα από τον μύθο της αδιάσπαστης συνέχειας του ελληνισμού όμως -ο οποίος ενυπάρχει στα σχολικά εγχειρίδια-, αφήνεται να εννοηθεί ότι τα ελληνικά χαρακτηριστικά διατηρούνται ίδια με το πέρασμα των αιώνων, ενώ παράγεται το μήνυμα ότι η εθνική ταυτότητα παραμένει αναλλοίωτη δίχως να έχει υποστεί επιρροές ή εξελίξεις.<sup>66</sup> Η εξιδανίκευση του παρελθόντος και η μίμηση της αρχαιότητας είναι επομένως προβληματική και καταδικαστέα, καθώς προκειμένου να εξασφαλιστεί το γεγονός ότι το ελληνικό έθνος είναι «ανώτερο», δημιουργείται μία απατηλή ταυτότητα, μία ναρκισσιστική αντίληψη, μία ψευδαίσθηση της δύναμης, της δόξας και του υψηλού κύρους του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.<sup>67</sup> Επιπλέον, αρχαιότητα, βυζάντιο και σύγχρονη περίοδος, παρουσιάζονται στα εγχειρίδια που αναλύουμε ως περίοδοι οι οποίες αποτελούν μία αδιάσπαστη πολιτισμική συνέχεια, χωρίς εντούτοις να διευκρινίζονται οι διαδικασίες μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο<sup>68</sup>, πράγμα το οποίο προκαλεί -όπως είναι φυσικό- σύγχυση στους μαθητές και τις μαθήτριες.

Τελευταίο σημείο που προκαλεί διαμάχη όσον αφορά την αποδοχή των υπό ανάλυση σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, είναι αυτό του εθνοκεντρισμού. Στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που αναλύουμε, ο εθνοκεντρισμός είναι ιδιαίτερα έντονος, καθώς ο εθνικός εαυτός παρουσιάζεται ομοιογενής και διαχωρίζεται σαφώς

---

<sup>66</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 398-399.

<sup>67</sup> Δραγώνα Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 88.

<sup>68</sup> Ασκούνη Ν. (1997). «Μια μακρά πορεία στο χρόνο...»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 485.

από τους εθνικούς «άλλους».<sup>69</sup> Η παρουσίαση των εθνικών «άλλων» μέσα από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι ιδιαίτερα αρνητική. Αρχικά, όσον αφορά τους Τούρκους, αναφέρεται κυρίως η ενασχόλησή τους με τις πολεμικές δραστηριότητες, ενώ αποσιωπάται πλήρως ο πολιτισμός τους. Αυτή η σκόπιμη αποσιώπηση του πολιτισμού, των γραμμάτων και των τεχνών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, σε αντιδιαστολή με τις συνεχείς αναφορές στον πολιτισμό, τις τέχνες και τα γράμματα των Ελλήνων παράγει το εξής μήνυμα: «Οι Τούρκοι είναι αγράμματοι και απολίτιστοι, ενώ οι Έλληνες μορφωμένοι και με σπουδαίο πολιτισμό!». <sup>70</sup> Αλλά και οι Γ. Στόγιας, Α. Δημητρόπουλος και Ρ. Χόπλαρου, όπως επισημαίνουν στην κριτική τους για το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, προάγεται ο εθνικισμός μέσα από την παρουσίαση των Ελλήνων ως ηρώων και την παρουσίαση των Τούρκων ως «άπιστου» και «απάνθρωπου» λαού.<sup>71</sup> Ωστόσο, και η γενίκευση που δημιουργείται μέσω της χρήσης των εθνικών επιθέτων «Γερμανοί» και «Ιταλοί», και όχι των πραγματικών πολιτικών υπευθύνων για την κατοχή και τον πόλεμο, δημιουργεί μία έντονη αρνητική εικόνα εις βάρος των δύο αυτών λαών και ιδίως του γερμανικού λαού. Έτσι, οι Έλληνες παρουσιάζονται σε κάθε περίπτωση γενναίοι ηρωικοί και με υψηλά ιδεώδη, σε αντίθεση με τους αντιπάλους τους οι οποίοι παρουσιάζονται άνανδροι.<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> Αβδελά Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 38.

<sup>70</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 398-399.

<sup>71</sup> <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>

<sup>72</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 380-381.

Επιπροσθέτως, ο εθνοκεντρισμός διαφαίνεται και από το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας καλλιεργούν για το ελληνικό έθνος την εικόνα ενός έθνους θυμάτων. Με άλλα λόγια, το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται πάντα να αμύνεται και να φυλάσσεται από κάποιον κίνδυνο, χωρίς το ίδιο να έχει βλάψει ποτέ κανέναν λαό. Επίσης, η εικόνα του ελληνικού έθνους-κράτους ως τραγικό θύμα εμφανίζεται σκόπιμα, προκειμένου να μην του αποδοθούν ευθύνες για τυχόν λάθη και λάθος υπολογισμούς. Για αυτό και στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, οι συγγραφείς προτιμούν να αποδώσουν την ήττα της Μικράς Ασίας στην αγριότητα των Οθωμανών και την αδιαφορία των συμμάχων, παρά στα λάθη του ελληνικού έθνους (το οποίο για παράδειγμα δεν επεδίωκε συμμαχίες). Αυτή η μοιρολατρία νομιμοποιείται από τους υπεύθυνους για την συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, και έτσι καλλιεργείται μέσω των διδακτικών αυτών βιβλίων -αλλά και γενικότερα του εκπαιδευτικού θεσμού- η φιλοπατρία και ο εθνοκεντρισμός στις νέες γενιές.<sup>73</sup>

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν την παρουσίαση του εθνικού εαυτού σε σχέση με τον εθνικό «άλλο», σε συνδυασμό με την απουσία από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας κάθε είδους διαπολιτισμικής και οικονομικής σχέσης ανάμεσα στην Ελλάδα και τις άλλες χώρες<sup>74</sup>, μαρτυρούν ότι καθόλου δεν προωθείται μέσα από τα διδακτικά αυτά βιβλία μία διαπολιτισμική προσέγγιση στους μικρούς αναγνώστες. Επίσης, μέσα από την παρουσίαση των εθνικών «άλλων» ως ανανδρων, άπιστων και απάνθρωπων, δημιουργούνται αρνητικές και εχθρικές εικόνες για τους γειτονικούς μας λαούς καθώς και στερεότυπα, που σε καμία περίπτωση δεν προωθούν την αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των εθνών. Όπως είναι φυσικό, όλο αυτό επιδρά

---

<sup>73</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 158, 159, 161.

<sup>74</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 367.

αρνητικά στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού η ιστορία που διδασκόμαστε σε αυτήν την ηλικία, μάς σημαδεύει για την υπόλοιπη ζωή μας.<sup>75</sup>

Κλείνοντας το ζήτημα της κριτικής, θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι αν και η επιστημονική κοινότητα άσκησε κριτική για τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και των τεσσάρων τάξεων του δημοτικού, ωστόσο η διαμάχη ήταν πολύ μεγαλύτερη για το βιβλίο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, με τίτλο *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*. Συγκεκριμένα, το βιβλίο που διαβάσαμε και προχωρήσαμε στην ανάλυσή του είναι εκείνο το οποίο αντικατέστησε το βιβλίο που είχε ως επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας την κυρία Μαρία Ρεπούση, καθώς το περιεχόμενό του κρίθηκε ακατάλληλο για τους μαθητές. Παρόλα αυτά, η αντικατάσταση του βιβλίου το 2012 με το βιβλίο του οποίου επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας είναι ο ιστορικός Κολιόπουλος, δεν άφησε ευχαριστημένο το κοινό που προέβη σε σχόλια εις βάρος του. Για αυτόν τον λόγο, θα ήταν αναγκαίο να παρατεθούν μερικά αποσπάσματα κριτικών που έχουν γίνει για το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, προκειμένου να δοθεί μία σαφέστερη και ακριβέστερη εικόνα για την αποδοχή του από το ευρύ κοινό. Οι κριτικές που ακολουθούν, τάσσονται κυρίως κατά του συγκεκριμένου εγχειριδίου ιστορίας, ωστόσο υπάρχει και μία κριτική ενός εκπαιδευτικού ο οποίος υποστηρίζει την καταλληλότητά του για τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ' Δημοτικού.

Αρχικά, στην ιστοσελίδα <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>, οι Γ. Στόγιας, Α. Δημητρόπουλος και Ρ. Χόπλάρου γράφουν τα εξής:

*«Το νέο εγχειρίδιο ιστορίας για την Στ' Δημοτικού που διανεμήθηκε φέτος στα σχολεία Ελλάδας και Κύπρου σηματοδοτεί ένα γιγάντιο άλμα προς τα πίσω, τόσο από πλευράς*

---

<sup>75</sup> Αβδελά Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 38.

*παιδαγωγικής μεθόδου όσο και από αυτής του περιεχομένου. Το έργο της συγγραφικής ομάδας (με επικεφαλής τον ιστορικό Ι. Κολιόπουλο), σε διάσταση και από την Ιστορία ως επιστήμη, και από την επιστήμη της Διδασκαλίας της Ιστορίας, αναπαράγει μια ιδέα της σχολικής ιστορίας ως μέσο εθνικού και ηθικού φρονηματισμού, με χειρότερο τρόπο από το προηγούμενο βιβλίο που ήρθε να αντικαταστήσει.»*

Ο Γρηγόρης Δελημάρης (μέλος της Πανελλαδικής Γραμματείας Εκπαιδευτικών του ΠΑΜΕ) έγραψε στο site <http://www.alfavita.gr/old/74483> τα εξής σχετικά με το βιβλίο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού:

*«Το νέο βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού έρχεται να αποδείξει, για άλλη μια φορά, την προώθηση της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Η όποια κοινωνικοταξική αναφορά απουσιάζει από τα κεφάλαια του βιβλίου που καλύπτουν μια περίοδο της νεότερης και σύγχρονης Ιστορίας, από τα μέσα του 15ου αιώνα έως και τον 20ό αιώνα. Η αλήθεια, βέβαια, είναι πως δεν περιμέναμε η ιστορική ύλη να αναδείξει ως κινητήριο μοχλό της Ιστορίας την πάλη των τάξεων, η οποία διεξάγεται στο πεδίο των μεταβολών της οικονομικής βάσης κάθε κοινωνίας. Άλλωστε, οι ιδεολογικοί εκφραστές του καπιταλιστικού συστήματος φροντίζουν να συσκοτίζουν κάθε γεγονός που αναδεικνύει εντονότερα τον εκμεταλλευτικό χαρακτήρα αυτού του συστήματος.»*

Τέλος, ο Σπύρος Εμμανουηλίδης (εκπαιδευτικός) τάσσεται υπέρ του συγκεκριμένου βιβλίου, υποστηρίζοντας ότι εξυπηρετεί τους σκοπούς για τους οποίους γράφτηκε χωρίς να εξυπηρετεί την ιδεολογία κανενός. Συγκεκριμένα, στο site [http://taxalia.blogspot.com/2012/10/blog-post\\_9265.html](http://taxalia.blogspot.com/2012/10/blog-post_9265.html) ο Σπύρος Εμμανουηλίδης έγραψε τα εξής σχετικά με το βιβλίο:



*«Το βιβλίο, απ' ό,τι διάβασα, είναι καλό και σίγουρα θα εκπληρώσει στο ακέραιο το σκοπό για τον οποίο εγράφη. Όταν ολοκληρωθεί η πρώτη χρονιά διδασκαλίας του, η επιστημονική και η εκπαιδευτική κοινότητα θα έχουν βγάλει τα ασφαλή συμπεράσματά τους.»*

## **B2). Εσωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου**

### **i. Περιγραφή των Χαρακτήρων**

Οι χαρακτήρες της αφήγησης αντανακλούν μία κοινωνική πραγματικότητα, καθώς αποτελούν τους φορείς ενός κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Εξάλλου, «για τον Μπαχτίν, τα λόγια του εκάστοτε χαρακτήρα της αφήγησης εκφράζουν μία συγκεκριμένη προοπτική του κόσμου και έτσι συνδέονται με έναν ορισμένο τρόπο θέασης της πραγματικότητας.»<sup>76</sup> Επομένως, μέσα από την σκιαγράφιση των χαρακτήρων της αφήγησης, μπορούμε να εντοπίσουμε τους λόγους που παράγονται για την παιδική ηλικία, την ιδεολογία του κάθε χαρακτήρα, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο έχει επιλέξει ο συγγραφέας να τοποθετήσει ιδεολογικά τους χαρακτήρες στην αφήγηση.

Στην δική μας ανάλυση, θα εστιάσουμε στην σκιαγράφιση παιδικών χαρακτήρων της αφήγησης και χαρακτήρων που σχετίζονται με παιδιά. Συνεπώς, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε εκείνα τα ηρωικά/αντιηρωικά πρόσωπα τα οποία πρωταγωνιστούν στην σχολική ιστορία.

---

<sup>76</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 69.

## Παιδικοί Χαρακτήρες

Συνολικά, οι παιδικοί χαρακτήρες της αφήγησης τους οποίους και θα σκιαγραφήσουμε, είναι ελάχιστοι. Στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, έχουμε κυρίως σύντομες αναφορές σε κάποια συγκεκριμένα περιστατικά παιδικών χαρακτήρων, και ελάχιστες είναι φορές όπου ένας παιδικός χαρακτήρας σκιαγραφείται εκτενέστερα. Αυτό δηλώνει την απουσία των παιδιών ή της παιδικής ηλικίας από την ιστορική αφήγηση. Τα παιδιά, όπως και οι γυναίκες, βρίσκονται στον φόντο των ιστορικών γεγονότων όπου πρωταγωνιστούν ενήλικες άντρες.

Σε επίπεδο μυθολογίας, οι παιδικοί χαρακτήρες που σκιαγραφούνται είναι ήρωες της ελληνικής μυθολογίας και συγκεκριμένα ο **Ηρακλής** και ο **Θησέας**. Όπως φαίνεται και μέσα από την αφήγηση, στην παιδική τους ηλικία αυτοί οι ήρωες ήταν θαρραλέοι, ατρόμητοι, με θεϊκές ή υπερφυσικές ιδιότητες και με μεγάλη δύναμη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των θεϊκών ιδιοτήτων του Ηρακλή, είναι το εξής:

*«Όταν τα δυο παιδιά έγιναν περίπου οκτώ μηνών, η Ήρα έστειλε μια νύχτα δυο φίδια να τα πνίξουν. Μόλις τα φίδια πλησίασαν την κούνια τους, ο Δίας έστειλε φως που έλουσε το δωμάτιο και τα παιδιά ζύπνησαν. Ο Ιφικλής τρομαγμένος έβαλε τα κλάματα. Ο Ηρακλής όμως, χωρίς κανένα φόβο, άρπαξε τα φίδια απ' το λαιμό και τα έπνιξε...».*  
Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», σελ. 23.

Άλλοι δύο παιδικοί χαρακτήρες που σκιαγραφούνται σε μυθολογικό επίπεδο, είναι η Περσεφόνη και η Ιφιγένεια.

Η **Περσεφόνη** ήταν κόρη της Θεάς Δήμητρας. Ήταν ένα κορίτσι με παιδική αθωότητα και με διάθεση για παιχνίδι. Είχε μία σχέση εξάρτησης με την μητέρα της, ενώ η ίδια αδυνατώντας να υπερασπιστεί τον εαυτό της, στηριζόταν στην βοήθεια της



μητέρας της (Όπως για παράδειγμα όταν η Δήμητρα κατάφερε να φέρει την Περσεφόνη πίσω από τον Άδη. Βλ. βιβλίο ιστορίας Γ' Δημοτικού, σελίδα 17, παράθεμα 9, «*Δήμητρα και Περσεφόνη*»).

Η **Ιφιγένεια** ήταν ένα αρκετά γενναίο κορίτσι, το οποίο δεν δίστασε να θυσιαστεί -όταν της ζητήθηκε- για την ίδια της την πατρίδα, παρά το νεαρό της ηλικίας της. Ωστόσο, η ίδια ήταν θύμα των συνθηκών των μεγάλων, αφού αυτοί είχαν ήδη προαποφασίσει την θυσία της (Για την θυσία της Ιφιγένειας, βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 62).

Σε ιστορικό επίπεδο, οι χαρακτήρες που σκιαγραφούνται είναι οι εξής: τα παιδιά των Σπαρτιατών, των Αθηναίων και των Περσών στα αρχαία χρόνια, τα παιδιά των Βυζαντινών και οι γενίτσαροι στα βυζαντινά χρόνια, και τα Σουλιωτόπουλα την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης. Μέσα από ορισμένα στοιχεία και περιγραφές, που υπάρχουν στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, προχωρήσαμε στην σκιαγράφηση των παιδικών αυτών χαρακτήρων.

Τα **παιδιά των Σπαρτιατών**, μεγάλωσαν με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να συνηθίσουν από μικρή ηλικία στον σπαρτιατικό τρόπο ζωής, ο οποίος ήταν λιτός. Διαπαιδαγωγούνταν με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να συνηθίσουν από μικρή ηλικία να ξεπερνούν τις δυσκολίες, καθώς και να είναι καλοί πολεμιστές, καθώς επίσης γενναίοι και δεμένοι μεταξύ τους κατά την διάρκεια της μάχης. Και τα κορίτσια λάμβαναν την ίδια διαπαιδαγώγηση, ενώ πήγαιναν στα γυμναστήρια -για να πλάσουν γερό σώμα-, καθώς θεωρούσαν ότι μεγαλώνοντας με αυτόν τον σκληρό τρόπο ζωής, θα γίνονταν άξιες και γενναίοψυχες μητέρες, οι οποίες θα παρακινούσαν τους γιους τους να δείχνουν ανδρεία στην μάχη για να φέρνουν πάντα νίκες στην Σπάρτη (Για τα παιδιά των Σπαρτιατών, βλ. σχολικό εγχειρίδιο Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», σελίδες 35-36).

Τα **παιδιά των Αθηναίων** διαπαιδαγωγούνταν διαφορετικά ανάλογα με το φύλο τους. Τα αγόρια έμεναν στο σπίτι μέχρι την ηλικία των επτά ετών κι έπειτα πήγαιναν σε έναν παιδαγωγό ο οποίος και αναλάμβανε την μόρφωσή τους. Αντίθετα, τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι και βοηθούσαν τις μητέρες τους με τις οικιακές εργασίες. Εκτός από την εκπαίδευσή τους, τα παιδιά των Αθηναίων ασχολούνταν και με διάφορα παιχνίδια της εποχής, όπως σφαίρα, κουτσό, κλπ. (Για τα παιδιά των Αθηναίων, βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδες 70-71).

Τα **παιδιά των Περσών**, πήγαιναν καθημερινά στο σχολείο με σκοπό να διδαχθούν την δικαιοσύνη και την αυτοσυγκράτηση, καθώς και να είναι σε θέση να τα εφαρμόζουν στην πράξη (για αυτό και μάθαιναν να αντέχουν στην πείνα και την δίψα). Επίσης, διδάσκονταν να υπακούνε τους άρχοντες, κάτι που θεωρούσαν οι Πέρσες απαραίτητο. Τέλος, μάθαιναν να χειρίζονται το τόξο και το ακόντιο, προκειμένου να γίνουν άξιοι και καλοί πολεμιστές όταν μεγαλώσουν (Για τα παιδιά των Περσών, βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 49, παράθεμα 3, «*Τι μαθαίνουν τα παιδιά των Περσών*»).

Τα **παιδιά των Βυζαντινών**, διαπαιδαγωγούνταν ανάλογα με το φύλο και τους οικονομικούς πόρους που κατείχαν οι γονείς τους. Τα αγόρια και τα κορίτσια των οποίων οι γονείς δεν είχαν χρήματα για να τα στείλουν σχολείο, έμεναν στο σπίτι και έπαιζαν στις αυλές και τους δρόμους, ενώ ταυτόχρονα μάθαιναν από τους παππούδες και τις γιαγιάδες τις παραδόσεις των Βυζαντινών. Τα κορίτσια μάθαιναν επίσης από μικρή ηλικία από τις μητέρες τους να κεντούν, να πλέκουν, να υφαίνουν, κλπ., ενώ τα αγόρια μαθήτευαν επίσης από μικρή ηλικία κοντά σε κάποιον ειδικό τεχνίτη. Τα ευπορότερα αγόρια, καθώς και τα ορφανά και τα φιλομαθή παιδιά, πήγαιναν σχολείο και διδάσκονταν αρχικά γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, κι έπειτα ορθογραφία και

γραμματική. (Για τα παιδιά των Βυζαντινών, βλ. σχολικό εγχειρίδιο Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελίδα 38).

Οι **γενίτσαροι**, ήταν ελληνόπουλα που στρατολογούσαν με την βία οι Οθωμανοί Τούρκοι, προκειμένου να καλύψουν τις στρατιωτικές τους ανάγκες. Τα παιδιά αυτά τα έπαιρναν οι Οθωμανοί Τούρκοι από μικρή ηλικία από τους γονείς τους και τα φανάτιζαν, κάνοντάς τους μουσουλμάνους και εκπαιδεύοντάς τους σε ειδικά στρατόπεδα στην τέχνη του πολέμου. Οι γενίτσαροι, διακρίνονταν για την μαχητικότητά τους αλλά και για την σκληρότητά τους κατά των αντιπάλων τους (Για τους γενίτσαρους, βλ. στο ίδιο βιβλίο, σελίδα 102, παράθεμα 2, «*Το παιδομάζωμα*»).

Τέλος, τα **Σουλιωτόπουλα**, είναι τα παιδιά που προκειμένου να αποφύγουν την αιχμαλωσία τους από τους Τούρκους, αυτοκτονούσαν μαζί με τις μητέρες τους. Ωστόσο, τα παιδιά αυτά αν και θυσιάζονταν για την πατρίδα τους, φοβούνταν τον θάνατο και αγκάλιζαν σφιχτά τις μητέρες τους λίγο πριν πέσουν από τον γκρεμό (Για τα Σουλιωτόπουλα, βλ. σχολικό εγχειρίδιο ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», σελίδα 95 και σελίδα 97, εικόνα 3).

### **Ηρωικά/Αντιηρωικά Πρόσωπα**

Στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, εντοπίζουμε κάποιους χαρακτήρες οι οποίοι πρωταγωνιστούν στην σχολική ιστορία. Αυτοί δεν είναι άλλοι από τις διάφορες ηρωικές και αντιηρωικές μορφές, οι οποίες ξεχώρισαν για την δράση τους.

Πιο συγκεκριμένα, στα ηρωικά πρόσωπα δεν ανήκουν άλλοι από τους Έλληνες της Τουρκοκρατίας, οι οποίοι παρουσιάζονται γενναίοι και ανδρείοι, γεμάτοι θάρρος, αυτοθυσία, αυταπάρνηση και παλικαριά. Παρουσιάζονται να πολεμούν κυρίως για να αμυνθούν και να αντιμετωπίσουν τον «εχθρό» από τον οποίο απειλείται το ελληνικό

έθνος, ενώ ούτε εξαγοράζονται αλλά ούτε και διστάζουν να δώσουν ακόμη και την ίδια τους την ζωή για την πατρίδα τους και την ανεξαρτησία τους. Τέτοια ηρωικά πρόσωπα είναι ο Κωνσταντίνος Κανάρης, ο Μάρκος Μπότσαρης, ο Γεώργιος Καραϊσκάκης, κλπ. Οι ηρωικές αυτές μορφές, παρουσιάζονται να διατηρούν το ψυχικό τους σθένος και να αναπτύσσουν αμέσως αμυντική στάση, προκειμένου να απελευθερώσουν την πατρίδα τους και τους εαυτούς τους. Ο ηρωισμός τους γίνεται εντονότερος μέσα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, καθώς οι ίδιοι παρουσιάζονται να μάχονται υπέρ της πατρίδας τους ακόμη και όταν είναι βαριά άρρωστοι, παρόλο που φαίνεται πως έχουν επίγνωση του κινδύνου στον οποίο βρίσκονται, δηλαδή το να χάσουν την ζωή τους. Όπως αναφέρεται και στο σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 123:

*«Ο Καραϊσκάκης, που ήταν άρρωστος στη σκηνή του με πυρετό, όρμησε με το άλογό του στον τόπο της σύγκρουσης αλλά τραυματίστηκε θανάσιμα και ξεψύχησε την επόμενη μέρα».*

Επιπλέον, άλλος ένας ηρωικός χαρακτήρας που ενυπάρχει στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, είναι οι Σουλιώτες. Οι Σουλιώτες διακατέχονταν από ομαδικό πνεύμα και εξαιρετική τόλμη. Είχαν την φήμη των ανυπότακτων, των γενναίων και αδάμαστων πολεμιστών του έθνους, κάτι που φάνηκε και από την δυσκολία των Τούρκων να κατακτήσουν το Σούλι. Αγαπούσαν πολύ την πατρίδα τους και πολεμούσαν σκληρά για την ελευθερία τους, ενώ προτιμούσαν να πεθάνουν για αυτήν παρά να την παραδώσουν στους Τούρκους (ακόμη κι αν τους πρόσφεραν χρήματα).

*«Όθεν ματαίως κοπιάζεις, επειδή η ελευθερία μας δεν πωλείται, ούτ' αγοράζεται σχεδόν με όλους τους θησαυρούς της γης, παρά με το αίμα και θάνατον έως του τελευταίου Σουλιάτου».* Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, σελ. 68, παράθεμα 1 *«Επιστολή των κατοίκων του Σουλίου στον Αλή Πασά».*

Επιπλέον, οι Κλέφτες και οι Αρματολοί παρουσιάζονται και αυτοί ως ηρωικά πρόσωπα, αφού όπως αναφέρεται και τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, κινούνται για το καλό της πατρίδας<sup>77</sup>, καθώς επίσης αποτελούν σύμβολα αντίστασης των υπόδουλων Ελλήνων ενάντια στους κατακτητές.

Στα ηρωικά πρόσωπα ανήκουν επίσης και οι Δάσκαλος του Γένους, με εκτενέστερες αναφορές σε δύο πρόσωπα: τον Ρήγα Βελεστινλή και τον Αδαμάντιο Κοραή, οι οποίοι ξεχώρισαν για την προσωπικότητα και την επαναστατική τους δράση. Μέσα από τα ποιήματα και το εκδοτικό τους έργο, ενίσχυσαν την πίστη και το εθνικό φρόνημα των Ελλήνων κατά την διάρκεια του απελευθερωτικού τους αγώνα.

Συμπερασματικά, οι Έλληνες παρουσιάζονται ως ηρωικά πρόσωπα, μέσω των εξής αναφερόμενων προτερημάτων τους: αγάπη για την ελευθερία, φιλελεύθερο πνεύμα, ανδρεία, άρνηση υποταγής στον κατακτητή, επιλογή του θανάτου από την σκλαβιά, ακλόνητη πίστη σε μία ιδέα. Συνεπώς, οι Έλληνες -κυρίως την περίοδο της Τουρκοκρατίας- παρουσιάζονται ως ήρωες, οι οποίοι μετατρέπονται σε σύμβολα με διαχρονική επιρροή, παραδειγματίζοντας αλλά και καθοδηγώντας τους σύγχρονους Έλληνες προς αυτήν την ενδεδειγμένη μορφή δράσης. Οι ηρωικές αυτές μορφές μέσα από την παρουσίασή τους, έχουν ως στόχο να ενισχύσουν στους μικρούς αναγνώστες το εθνικό φρόνημα.<sup>78</sup>

---

<sup>77</sup> <http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>

<sup>78</sup> Μακρυνιώτη Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη. Σελ. 286.

Στον αντίποδα, τα λεγόμενα αντιηρωικά πρόσωπα, δεν είναι άλλα από τους αντιπάλους των Ελλήνων. Οι Πέρσες παρουσιάζονται να πολεμούν, προκειμένου να επεκταθούν εδαφικά, διακατεχόμενοι από αλαζονεία και αυταρέσκεια, ενώ ταυτόχρονα υποτιμούν τους αντιπάλους τους. Επιπλέον, παρουσιάζονται δειλοί, αφού προτιμούν να υποχωρήσουν μπροστά σε μία δύσκολη κατάσταση φοβούμενοι τον ενδεχόμενο θάνατό τους. Στο σχολικό εγχειρίδιο της Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», στην σελίδα 57, οι συγγραφείς αναφερόμενοι σε Έλληνες και Πέρσες, γράφουν τα εξής:

*«Τα πρώτα περσικά πλοία δεν άντεξαν την επίθεση και υποχώρησαν. Το ίδιο έκαναν και τα άλλα, καθώς δεν μπορούσαν να κινηθούν εύκολα στο στενό. Η ναυμαχία κράτησε ως τ' απόγευμα. Οι Πέρσες έφυγαν, ενώ η γύρω θάλασσα είχε γεμίσει από συντρίμια. Οι Έλληνες έδωσαν τη μάχη σε χώρο που ήξεραν και πολεμώντας γενναία νίκησαν. Αγωνίστηκαν ενωμένοι και κατάφεραν να σώσουν την πατρίδα τους».*

Ακόμη ένας αντιηρωικός χαρακτήρας της αφήγησης, είναι οι Οθωμανοί Τούρκοι. Οι Οθωμανοί παρουσιάζονται «απάνθρωποι», «άπιστοι», να μην κατέχουν υψηλά ιδανικά. Επίσης, παρουσιάζονται ως βάνανσοι, αφού συμπεριφέρονταν -όπως αναφέρεται στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας- με βιαιότητα απέναντι στους Χριστιανούς (μέσα από σφαγές, αιχμαλωσίες, με τον εξισλαμισμό, καθώς και με το παιδομάζωμα που επέβαλλαν με την βία).

*«...Μάθετε λοιπόν τον τρομερό δόλο που τους έκαμε ο μπέης και τον μαρτυρικό τους θάνατο. Το βράδυ διέταξε και τους έπιασαν έναν-έναν και τους αλυσόδεσαν και τους έβαλαν σε ένα σκοτεινό μπουντρούμι και εκεί με τα σπαθιά τους έσφαζαν όλους, και τους*



ογδόντα, χωρίς να λείπει κανένας...». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», σελ. 34, παράθεμα 2 «*Βιαιότητες σε βάρος Χριστιανών*».

Όπως φάνηκε και μέσα από την σκιαγράφηση των χαρακτήρων της αφήγησης, οι παιδικοί και οι γυναικείοι χαρακτήρες απουσιάζουν από τον λόγο της σχολικής ιστορίας.

Στην περίπτωση των παιδικών χαρακτήρων, υπάρχουν περιγραφές που αφορούν τα παιδιά σε σύνολο, όπως για παράδειγμα τα παιδιά των Σπαρτιατών, κλπ. Ενώ -όπως διαπιστώσαμε- λίγες είναι οι φορές που στην αφήγηση περιγράφεται κάποιος παιδικός χαρακτήρας (π.χ. Ιφιγένεια, κλπ.). Επιπροσθέτως, και η παρουσία γυναικείων χαρακτήρων στην ιστορία είναι ελάχιστη. Στις περιπτώσεις που εμφανίζονται στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας ελάχιστοι γυναικείοι χαρακτήρες, οι γυναίκες αυτές παρουσιάζονται κυρίως παθητικές, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των Σουλιωτισσών (γυναίκες που αυτοκτονούν αντί να πολεμήσουν και συνεπώς υιοθετούν μία παθητική στάση). Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η αναφορά δύο γυναικείων χαρακτήρων, οι οποίες ανέπτυξαν αντίσταση καθώς επίσης και δυναμική-ηρωική στάση. Πρόκειται για τις Μαντώ Μαυρογένους και Μπουμπουλίνα, οι οποίες αποτελούν δύο δυναμικές γυναίκες οι οποίες ξεχώρισαν στην Ελληνική Επανάσταση για την δράση τους (βλ. σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», σελίδα 92, Ματιά στο παρελθόν, «*Γυναίκες στον Αγώνα*»)<sup>79</sup>. Επομένως, οι γυναικείοι χαρακτήρες που σκιαγραφούνται στον λόγο της σχολικής ιστορίας είναι μεν ελάχιστοι, αλλά η παρουσία των γυναικών ως δρώντων και ενεργητικών υποκειμένων απουσιάζει πλήρως.

---

<sup>79</sup> Pechtelidis Y. (2009). School ethnocentric discourse and gendered bodies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, volume 4, page 153.

Συνοψίζοντας όλα όσα ειπώθηκαν παραπάνω, παρατηρούμε -μέσα από τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας- ότι τα παιδιά και οι γυναίκες ως κοινωνικές κατηγορίες απουσιάζουν από την ιστορία, τόσο την ελληνική όσο και την ευρωπαϊκή.<sup>80</sup>

Όπως είναι ευρέως γνωστό, το σχολικό σύμπαν είναι γένος Αρσενικού. Ο Άνθρωπος είναι επομένως ο ενήλικας άντρας. Το γεγονός ότι αυτή η ιδεολογία προβάλλεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας -τα οποία και αποτελούν σύμβολα της γνώσης- είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Μέσω της συγκεκριμένης ιδεολογίας, το σχολείο υποβάλλει και διαμορφώνει αφενός στους μικρούς μαθητές το συναίσθημα της παιδικής κατωτερότητας, και πιο συγκεκριμένα στις μαθήτριες το συναίσθημα της γυναικείας κατωτερότητας. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν ότι ως παιδιά συνολικά καταλαμβάνουν στην κοινωνία δευτερεύοντες ρόλους, ενώ οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι ως γυναίκες στο μέλλον θα έχουν τον ρόλο του βοηθού του άντρα.<sup>81</sup> Συνεπώς, αυτό που μαθαίνουν οι μικροί αναγνώστες μέσα από την απουσία παιδικών και γυναικείων χαρακτήρων από την σχολική ιστοριογραφία, είναι ότι τα παιδιά και οι γυναίκες είναι κοινωνικές κατηγορίες, οι οποίες ως υποδεέστερες οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική τους περιθωριοποίηση.

## ii. Ο Τρόπος Αφήγησης

Η αφηγηματική εκφορά του λόγου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι συγγραφείς των βιβλίων επιλέγουν να δώσουν πνοή στον λόγο τους και επομένως και

---

<sup>80</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 360.

<sup>81</sup> Φραγκουδάκη Α. (1979). Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και ιδεολογική βία. Αθήνα: Θεμέλιο. Σελ. 176.

στην πλοκή της ιστορίας. Από την αρχή του κάθε βιβλίου -που παρουσιάζεται η ύλη που θα διδαχθούν τα παιδιά- δηλώνεται ο αφηγητής της πλοκής της ιστορίας που δεν είναι άλλος από τους συγγραφείς των βιβλίων. Σύμφωνα με την τυπολογία την οποία προτείνει ο Todorov στην αφηγηματική του θεωρία<sup>82</sup>, ο τύπος ενός αφηγητή μπορεί να είναι παντογνωστικός ή αλλιώς τριτοπρόσωπη αφήγηση (όπου σε αυτήν την περίπτωση το εγώ του αφηγητή εμφανίζεται σταθερά μέσω του αυτός του ήρωα) ή μπορεί να είναι αντικειμενικός (όπου στην περίπτωση αυτή το εγώ του αφηγητή εξαλείφεται από το αυτός του ήρωα), καθώς επίσης μπορεί να είναι και υποκειμενικός ή αλλιώς πρωτοπρόσωπη αφήγηση, στην οποία ο αφηγητής ακολουθεί κάποιον από τους ήρωες και εξιστορεί τα γεγονότα της πλοκής μέσα από την δική του σκοπιά.<sup>83</sup> Επομένως, στην τελευταία περίπτωση, την αντικειμενικότητα διαδέχεται η υποκειμενικότητα.

Στο μεγαλύτερο μέρος των τεσσάρων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας για το δημοτικό, διακρίνουμε έναν παντογνωστικό τύπο αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένας «νοούμενος συγγραφέας»<sup>84</sup>, ένας Παντογνώστης, ο οποίος δεν είναι άλλος από την υποτιθέμενη επιστήμη της ιστορίας. Ο «νοούμενος αυτός συγγραφέας» φαίνεται να γνωρίζει με ακρίβεια όλα τα πρόσωπα και όλα τα τεκταινόμενα -και μάλιστα με την χρονική ακολουθία που αυτά συνέβησαν- τα οποία και μας εξιστορεί.

Η υποτιθέμενη επιστήμη της ιστορίας παρουσιάζεται στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ως απόλυτη και αντικειμενική, αποσιωπώντας ότι στην ιστοριογραφία υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες. Ωστόσο, δεν υπάρχει αντικειμενικότητα στην ιστορία, αφού κανένα ιστορικό γεγονός δεν μπορεί να είναι απόλυτα αντικειμενικό ή

---

<sup>82</sup> Todorov T. (1977). *The poetics of Prose*, Νέα Υόρκη: Cornell University Press.

<sup>83</sup> Στο ίδιο.

<sup>84</sup> Todorov T. (1989). Ποιητική. Αθήνα: Γνώση. Σελ. 78-81.

απόλυτα αληθές. Τα ιστορικά γεγονότα αποκτούν την ιδιότητά τους ως «ιστορικά», χάρη στην σημασία που ο ίδιος ο ιστορικός τους αποδίδει. Σύμφωνα και με τον Καρ, όταν μιλάμε για αντικειμενικότητα στην ιστορία, δεν αναφερόμαστε στην αντικειμενικότητα των γεγονότων, αλλά στην αντικειμενικότητα ανάμεσα στις σχέσεις ερμηνείας και γεγονότος, καθώς και ανάμεσα στις σχέσεις των τριών βαθμίδων του χρόνου: παρελθόν, παρόν και μέλλον.<sup>85</sup>

Η ιστορία αποτελείται από έναν σύνολο γεγονότων που έχουν εξακριβωθεί. Τα εξακριβωμένα αυτά γεγονότα βρίσκονται στην διάθεση του ιστορικού μέσω ντοκουμέντων, εγγράφων, επιγραφών και διάφορων άλλων στοιχείων.<sup>86</sup> Εν συνεχεία, αφού ο ιστορικός μελετήσει τα διάφορα αυτά στοιχεία, επιλέγει ποια γεγονότα θα φέρει στο προσκήνιο, ποια θα κρύψει, καθώς επίσης και με ποια σειρά και σε ποια συμφραζόμενα.<sup>87</sup>

Συνεπώς, η ιδιότητα των ιστορικών γεγονότων είναι ουσιαστικά ζήτημα ερμηνείας. Δεν υπάρχει ιστορικό γεγονός στο οποίο να μην υπεισέρχεται το στοιχείο της ερμηνείας.<sup>88</sup> Σύμφωνα με τον Καρ, το να πιστεύει κανείς ακράδαντα ότι τα ιστορικά γεγονότα είναι απόλυτα και αντικειμενικά και δεν εξαρτώνται από τις διάφορες ερμηνείες που ο κάθε ιστορικός δίνει, ισοδυναμεί με παράλογη πλάνη.<sup>89</sup>

Αυτό που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας όταν αναφερόμαστε σε ιστορικά γεγονότα, είναι ότι αυτά ποτέ δεν καταλήγουν σε εμάς στην «καθαρή τους μορφή». Αυτό συμβαίνει, αφού πάντοτε τα ιστορικά γεγονότα διαθλώνται στο μυαλό εκείνου

---

<sup>85</sup> Καρ Ε. Χ. (1999). *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα: «Γνώση». Σελ. 158.

<sup>86</sup> Στο ίδιο. Σελ. 18.

<sup>87</sup> Στο ίδιο. Σελ. 21.

<sup>88</sup> Στο ίδιο. Σελ. 22.

<sup>89</sup> Στο ίδιο. Σελ. 21.

που τα καταγράφει. Επομένως, κάθε ιστορικός δίνει στα γεγονότα αυτά την δική του ερμηνεία, ανάλογα με τις επιλογές που κάνει.<sup>90</sup>

Συνοψίζοντας, η υποτιθέμενη επιστήμη της ιστορίας παρουσιάζεται μέσα από τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας ως απόλυτη και αντικειμενική, αποκρύπτοντας την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών ανάλογα με τις επιλογές των γεγονότων που κάνει ο κάθε ιστορικός, καθώς και του τρόπου με τον οποίο τα παρουσιάζει στους αναγνώστες. Η αποσιώπηση των διαφορετικών ερμηνειών στην ιστοριογραφία δεν είναι τυχαία, αφού έχουμε το κράτος το οποίο επικαλείται την επιστήμη της ιστορίας, προκειμένου να ασκήσει μία εθνική διαπαιδαγώγηση, μία ιδεολογική επίδραση πάνω στα παιδιά.

Παραθέτουμε δύο παραδείγματα παντογνωστικού τύπου αφηγητή, στα οποία φαίνεται ο Παντογνώστης αφηγητής, δηλαδή η υποτιθέμενη επιστήμη της ιστορίας:

#### ***Παράδειγμα 1***

*«Οι Σπαρτιάτες, βλέποντας τον Επαμεινώνδα να ορμάει στην μάχη με γενναιότητα, του επιτέθηκαν όλοι μαζί. Τα βέλη έπεφταν βροχή πάνω του, αλλά εκείνος ξέφευγε με έξυπνες κινήσεις. Αφού αγωνίστηκε ηρωικά για τη νίκη, δέχτηκε ένα φοβερό χτύπημα στο στήθος. Το κοντάρι έσπασε και η σιδερένια μύτη του έμεινε στο σώμα του...»* Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 93, παράθεμα 2 «Ένας αληθινός ήρωας», κείμενο του Διόδωρου Σικελιώτη.

#### ***Παράδειγμα 2***

*«Οι γυναίκες είχαν την επιμέλεια του σπιτιού, των παιδιών, των τροφίμων και των φαγητών. Στις γεωργικές εργασίες έπαιρναν συνήθως μέρος μόνο στις περιόδους συγκομιδής των καρπών. Πολλές όμως εργάζονταν στο σπίτι υφαίνοντας και κεντώντας*

---

<sup>90</sup> Στο ίδιο. Σελ. 35.

και άλλες σε εργαστήρια και καταστήματα αρωμάτων και μεταξιδιού.» Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 80-81.

Ο παντογνώστης αφηγητής γνωρίζει τα πάντα, γνωρίζει την εξέλιξη της ιστορίας, των γεγονότων, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται οι ήρωες.

Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγες οι φορές που στον αφηγηματικό λόγο παρατηρούμε να εμβολίζεται και ένας υποκειμενικού τύπου αφηγητής. Ο υποκειμενικός τύπος αφήγησης εντοπίζεται κυρίως στα παραθέματα όπου παρατίθενται προσωπικές μαρτυρίες ιστορικών προσώπων και ηρώων, επιστολές, διαγγέλματα, αποσπάσματα από εφημερίδες, ποιήματα, διαμαρτυρίες, καθώς επίσης και αποσπάσματα ημερολογίων, αποσπάσματα λόγων, τραγούδια, κλπ. Με τον υποκειμενικό τύπο αφήγησης, οι συγγραφείς βοηθούν τους μικρούς αναγνώστες -δηλαδή τους μαθητές- να παρακολουθήσουν τα πρόσωπα της αφήγησης, καθώς επίσης και τα συναισθήματα και τους τρόπους σκέψης τους. Έτσι, μέσω του υποκειμενικού τρόπου αφήγησης, βλέπουμε τα πάντα μέσα από την σκοπιά των ίδιων των ηρώων, και με αυτόν τον τρόπο προσδίδεται ζωντάνια και αμεσότητα στην αφήγηση.<sup>91</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα του υποκειμενικού τρόπου αφήγησης αποτελεί το παρακάτω:

*«Στην οδό Ακαδημίας είδα μια χιτλερική σημαία και άκουσα να λένε ότι πέρασαν γερμανικές μοτοσυκλέτες. Λίγο ύστερα, από την οδό Λυκαβηττού, είδα από μακριά μοτοσυκλέτες που περνούσαν στην οδό Σταδίου. Ύστερα είδα τη χιτλερική σημαία που κυματίζει στην Ακρόπολη, ενώ ο ραδιοφωνικός σταθμός Αθηνών έπαιζε μελαγχολικά τον εθνικό Ύμνο και επαναλάμβανε κάθε τόσο τη διαταγή του στρατιωτικού διοικητή.»*

---

<sup>91</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 70-71.

Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», σελ. 210, παράθεμα 2 «*Οι Γερμανοί μπαίνουν στην Αθήνα*».

### **iii. Ο Χρόνος**

Πέρα όμως από τον τύπο της αφήγησης, καθώς και των στοιχείων που τον συνοδεύουν, είναι εξίσου σημαντικό να δούμε και τον χρόνο της αφήγησης. Ο χρόνος της αφήγησης βοηθάει τους μικρούς αναγνώστες να ακολουθήσουν με μία λογική χρονολογική ακολουθία τα γεγονότα, καθώς και να συνδέσουν μεταξύ τους τα διάφορα γεγονότα, πρόσωπα και καταστάσεις με τις αντίστοιχες χρονολογίες τους. Αυτή η σύνδεση των γεγονότων με τις χρονολογίες τους, διευκολύνεται από την ύπαρξη των ιστορικών γραμμών που υπάρχουν στην αρχή των ενοτήτων κάθε σχολικού εγχειριδίου ιστορίας και πάνω σε αυτές τοποθετούνται τα διάφορα ιστορικά γεγονότα. Στα τέσσερα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για το δημοτικά τα οποία και αναλύουμε, όλα τα γεγονότα εξιστορούνται μέσα από παρελθοντικούς χρόνους, με κυρίαρχο τον Αόριστο. Ωστόσο, υπάρχει και ευθύς λόγος μέσα από μονολόγους -κυρίως μαρτυρίες, ημερολόγια, τραγούδια, κλπ.- και σπανιότερα διαλόγους, σε χρόνο Ενεστώτα. Η χρήση του Ενεστώτα στον ευθύ λόγο, ξεκουράζει τους αναγνώστες από την τριτοπρόσωπη ροή της αφήγησης, ενώ παράλληλα προσδίδει ζωντάνια και αμεσότητα στα λόγια των προσώπων της αφήγησης.

Η συγκεκριμένη χρήση του χρόνου δεν είναι ούτε τυχαία ούτε ουδέτερη ιδεολογικά. Το παρελθόν και όχι το παρόν, αποκτά συχνά πρωταρχική σπουδαιότητα, αφού προβάλλεται ως ο κινητήριος μοχλός για το μέλλον, υπαγορεύοντας μία εξελικτική πορεία που επικεντρώνεται στην αποκατάσταση της εδαφικής συνέχειας.

Οι παρελθοντικοί χρόνοι χρησιμοποιούνται, προκειμένου να προβάλλουν την τωρινή συρρίκνωση των ελληνικών εδαφικών ορίων ως προσωρινή.<sup>92</sup>

Μέσω της χρήσης του συγκεκριμένου χρόνου, επιδιώκεται το να δημιουργηθεί η ψευδαίσθηση της γραμμικής και αδιάσπαστης συνέχειας της ιστορίας και του ελληνικού έθνους. Στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, θεωρείται αυτονόητη η αδιάσπαστη συνέχεια της ελληνικής ιστορίας από την δημιουργία του κόσμου. Η έννοια της συνέχειας κατασκευάζεται μέσα από τους χάρτες, τα διάφορα τοπωνύμια, καθώς και από την σύγκριση της ζωής των παλαιότερων ανθρώπων με τους σύγχρονους (όπως για παράδειγμα η σύγκριση του τρόπου ζωής των Μινωιτών και των σημερινών Κρητών).<sup>93</sup> Αλλά και μέσα από το σχήμα αρχαιότητα-Βυζάντιο-σύγχρονη περίοδος, ο ιστορικός χρόνος αντικαθίσταται από υποστασιοποιημένες «εποχές», οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη και έχουν ως σκοπό να αναδείξουν την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού έθνους.<sup>94</sup> Τέλος, μέσα από το σχήμα της συνέχειας, το οποίο δημιουργείται μέσα από την χρήση παρελθοντικών χρόνων και την κατάργηση του ιστορικού χρόνου, εγκαταλείπεται η έννοια της αλλαγής.<sup>95</sup>

Η χρήση των παρελθοντικών χρόνων και συγκεκριμένα του Αορίστου στην αφήγηση, καθώς και η χρήση του Ενεστώτα στην περίπτωση που υπάρχει ευθύς λόγος, φαίνεται στα εξής παραδείγματα:

*«Στην Αθήνα έζησαν σπουδαίοι άνθρωποι που ασχολήθηκαν με τα γράμματα. Η πόλη έμοιαζε με σχολείο. Έλληνες από κάθε περιοχή πήγαιναν στην Αθήνα να ακούσουν τους*

---

<sup>92</sup> Μακρυνιώτη Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη. Σελ. 267.

<sup>93</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 346.

<sup>94</sup> Στο ίδιο. Σελ. 130.

<sup>95</sup> Στο ίδιο. Σελ. 485.



σοφούς να μιλάνε για σοβαρά θέματα και να διδάσκουν τους νέους.» Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 75.

«...Ολόκληρο το χωριό **μυρίζει** πυρκαγιά και θάνατο. Κάποιες τέφρες **βγάζουν** ακόμα καπνούς. **Είναι** αδύνατο να γίνει ακριβής εκτίμηση του αριθμού των νεκρών. Εμείς τους **υπολογίζουμε** γύρω στους 300, ενώ οι χωρικοί **μιλούν** για 500-600.» Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 214, παράθεμα 3 «Μαρτυρία Γερμανού αξιωματικού για την καταστροφή του χωριού Χορτιάτης Θεσσαλονίκης από τους Γερμανούς».

#### iv. Η Γλώσσα

Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε την γλώσσα του κειμένου απλή και κατανοητή, καθώς επίσης και κατάλληλη για την ηλικία των παιδιών στα οποία αναφέρεται το κάθε σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας. Επίσης, παρατηρούμε ότι χρησιμοποιούνται κατά κόρον κοσμητικά επίθετα στις περιπτώσεις που παρουσιάζεται κάποιος ήρωας ή κάποιο ιστορικό πρόσωπο και γίνεται αναφορά στην ζωή του.

«Ο Ποσειδώνας ήταν ο θεός της θάλασσας. Είχε ένα **λαμπρό** παλάτι στο βυθό και ζούσε εκεί με τη γυναίκα του, την Αμφιτρίτη. Όταν θύμωνε, χτυπούσε με τη **φοβερή** του τρίαινα τη θάλασσα και σήκωνε κύματα **θεόρατα**.» Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», σελ. 11.

Επιπλέον, ακόμα και στις περιπτώσεις που η γλώσσα είναι πιο περίπλοκη -καθώς οι συγγραφείς χρησιμοποιούν μερικές φορές πιο δυσνόητες ή και άγνωστες για τα παιδιά του δημοτικού λέξεις- υπάρχουν πλαίσια ή αλλιώς «γλωσσάρια» όπου επεξηγούν τις συγκεκριμένες λέξεις, διευκολύνοντας την ανάγνωση.

*«Ορμητήριο: Τόπος από τον οποίο εξορμά κανείς.»* Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, σελ. 95, Γλωσσάρι.

Τέλος, σε αρκετά σημεία του κειμένου -κυρίως των σχολικών εγχειριδίων των δύο μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού- συναντούμε λέξεις, προτάσεις αλλά και ολόκληρες παραγράφους γραμμένες στην καθαρεύουσα. Αυτό γίνεται κυρίως γιατί τα κείμενα αυτά είναι αυτούσια αποσπάσματα από βιβλία και ημερολόγια, επιστολές, μαρτυρίες, κλπ. τα οποία ενσωμάτωσαν οι συγγραφείς στα βιβλία. Η επιλογή των συγγραφέων να ενσωματώσουν τα κείμενα αυτά που είναι γραμμένα στην καθαρεύουσα κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, δικαιολογείται από την ικανότητα των μικρών αναγνωστών για κατανόησή τους.

*«Τότε ο Ιγγλέζος, δακρύσας, εφώναζεν: Ευτυχής εγώ που είδον με τους οφθαλμούς μου, όσα ανεγίνωσκον και ήκουον από τους προγόνους μου και από την ιστορίαν. Μακάριος και συ, Υψηλάντα, είπεν εις τον πρίγκιπα. Σύ είσαι ο Λεωνίδας επί της κεφαλής των Σπαρτιατών και ο Θεμιστοκλής και Μιλτιάδης και Περικλής επάνω των Αθηναίων...».* Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, σελ. 100, παράθεμα 1 *«Άφιξη του Άγγλου Φιλέλληνα Τόμας Γκόρντον στο ελληνικό στρατόπεδο της Τριπολιτσάς (μέσα Αυγούστου 1821)»*.

Αναφορικά με το ύφος των αναλυόμενων βιβλίων Ιστορίας, αυτό είναι απλό, λυρικό και πολλές φορές συγκινησιακά φορτισμένο. Μέσα από πόνο, αίμα, δάκρυα, ηρωισμούς και θυσίες, τα σχολικά εγχειρίδια αναπαριστούν ένα έθνος που υπέφερε πολλά δεινά, πολλούς πολέμους και επαναστάσεις.<sup>96</sup> Το έντονα συναισθηματικά φορτισμένο ύφος των υπό ανάλυση σχολικών εγχειριδίων, επιτείνεται μέσα από την παρεμβολή εικόνων, ποιημάτων και μαρτυριών.<sup>97</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα του λυρικού και συγκινησιακά φορτισμένου ύφους των αναλυόμενων βιβλίων Ιστορίας, είναι το εξής:

*«...Μοιρολογούν οι εκκλησιές και κλαίν' τα μοναστήρια κι ο Αη-Γιάννης ο Χρυσόστομος κλαίει και δερνοκοπιέται...». Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 113, παράθεμα 7 «Θρήνος του Πόντου για την Άλωση της Πόλης».*

Στον άξονα εκφοράς του λόγου, εξετάσαμε ποιος μιλάει στην αφήγηση, καθώς και πώς κατασκευάζονται οι υποκειμενικότητες. Το αμέσως επόμενο βήμα της ανάλυσης αυτής, είναι η μελέτη των θεμελιωδών εννοιών στην βάση των οποίων αναπτύσσεται ο λόγος της σχολικής ιστορίας.

---

<sup>96</sup> Φραγκουδάκη Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «Τι είναι η πατρίδα μας;». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Σελ. 394.

<sup>97</sup> Στο ίδιο. Σελ. 345.

## Γ) ΑΞΟΝΑΣ ΕΝΝΟΙΩΝ

Στην συνέχεια, γίνεται η ανάλυση στην βάση του άξονα των εννοιών καθώς οι έννοιες συγκροτούν την βάση πάνω στις οποίες δομείται και αναπτύσσεται ο λόγος και παράγεται το νόημα. Λόγω του ότι η εργασία εστιάζει στην παιδική ηλικία, θα μιλήσουμε κυρίως γι αυτήν, αν και είναι περιθωριακή έννοια στο πλαίσιο του λόγου της σχολικής ιστορίας.

### ο Παιδική Ηλικία

Η έννοια στην οποία εστιάζει η συγκεκριμένη έρευνα, είναι αυτή της παιδικής ηλικίας. Επειδή όπως προαναφέραμε η αφήγηση των κειμένων των εγχειριδίων κινείται σε δύο επίπεδα, το μυθολογικό και το ιστορικό, θα αναλύσουμε την έννοια της παιδικής ηλικίας ξεχωριστά για καθένα από αυτά τα δύο επίπεδα.

Στο επίπεδο της μυθολογίας, τα παιδιά παρουσιάζονται ως αγνά, αθώα και πολλές φορές απειλούμενα λόγω της υποστασιοποιημένης τους ευαλωτότητας. Όπως φαίνεται και μέσα από τον αφηγηματικό λόγο, τα παιδιά χρήζουν άμεσης προστασίας και φροντίδας λόγω της ευαλωτότητας και του ατελούς της παιδικής ηλικίας.<sup>98</sup> Στα παιδιά αποδίδονται εγγενή χαρακτηριστικά, τα οποία τα σημασιοδοτούν ως αγνά και αθώα, και συνεπώς ευάλωτα και εξαρτώμενα. Έτσι, έχουμε αναφορά στον μύθο περί «αγνού» και «αθώου» παιδιού, το οποίο διαφαίνεται καθαρά και στο παρακάτω παράδειγμα, όπου η Περσεφόνη παρουσιάζεται αθώα, να ξεγελιέται από τον Άδη και να μην μπορεί να προστατέψει μόνη της τον εαυτό της, αφού επικαλείται την βοήθεια της μητέρας της Δήμητρας.

---

<sup>98</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 25.

*«Μια μέρα που η Περσεφόνη έπαιζε σ' ένα καταπράσινο λιβάδι, είδε έναν ανθισμένο νάρκισσο. Πήγε να τον μυρίσει κι αμέσως άνοιξε η γη, βγήκε από μέσα ο Πλούτωνας, με το κατάμαυρο άρμα του, την άρπαξε κι έφυγε για τον Άδη. Τις σπαραχτικές κραυγές της Περσεφόνης τις άκουσε η μητέρα της κι έτρεξε να τη βρει». Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», σελ. 17.*

Ακόμη, τα παιδιά παρουσιάζονται ως υποκείμενα αδύναμα να αναπτύξουν αντιστάσεις στην ακατανίκητη δύναμη και εξουσία των ενηλίκων.<sup>99</sup> Η ασυμμετρία που χαρακτηρίζει την σχέση παιδιού και ενήλικα σε θέματα εξουσίας, δικαιωμάτων, εξάρτησης, κλπ.<sup>100</sup>, φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Δημοτικού «Από τη μυθολογία στην Ιστορία», στην σελ. 8:

*«Μα κι ο Κρόνος φοβόταν πως κάποιο απ' τα παιδιά του θα έπαιρνε το θρόνο του. Γι' αυτό, όταν γεννιόνταν, τα κατάπινε».*

Το δίπολο δύναμη-αδυναμία που χαρακτηρίζει τους ενήλικες και τα παιδιά αντίστοιχα, φαίνεται ξεκάθαρα στο παραπάνω παράδειγμα, καθώς επίσης και η θέση του Ρουσώ ότι τα παιδιά είναι έρμαια της ενήλικης εξουσίας. Επιπροσθέτως, «το παιδί του Ρουσώ» παρουσιάζεται με αντιδράσεις που θεωρούνται εγγενείς και τονίζουν την ευαλωτότητα και την τρωτότητα της παιδικής ηλικίας. Τέτοιες αντιδράσεις είναι ο φόβος, το κλάμα κλπ., σε καθετί που φαντάζει τρομακτικό, όπως τα όπλα, επικίνδυνα ζώα, κλπ. Αυτή η άποψη φαίνεται να συμφωνεί με τον ρομαντικό

---

<sup>99</sup> Στο ίδιο. Σελ 27.

<sup>100</sup> Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

λόγο του Ρουσώ ότι τα παιδιά προσεγγίζουν τον κόσμο με ένα καθαρό και αμόλυντο βλέμμα.<sup>101</sup>

*«Όταν τα δυο παιδιά έγιναν περίπου οκτώ μηνών, η Ήρα έστειλε μια νύχτα δυο φίδια να τα πνίξουν. Μόλις τα φίδια πλησίασαν την κούνια τους, ο Δίας έστειλε φως που έλουσε το δωμάτιο και τα παιδιά ξύπνησαν. Ο Ιφικλής τρομαγμένος έβαλε τα κλάματα...».*  
Ιστορία Γ' Δημοτικού, *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, σελ. 23.

Ακόμη, μέσα από τον αφηγηματικό λόγο του υπό ανάλυση κειμένου εξιδανικεύεται το παιδί, αφού φαίνεται πως αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού για το παιχνίδι, τον αυθορμητισμό και το χαμόγελό του.<sup>102</sup>

*«Τον ξύπνησαν την άλλη μέρα κάποιες χαρούμενες φωνές. Ήταν η βασιλοπούλα Ναυσικά, που είχε πάει με τις φίλες της να πλύνουν κι, αφού τελείωσαν, έπαιζαν τόπι».*  
Ιστορία Γ' Δημοτικού, *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, σελ. 89.

Ωστόσο, όπως αναφέραμε και πρωτίτερα στην παρούσα μελέτη, η έμφαση που δίνεται στην φύση και το φυσικό του παιδιού συμπυκνώνει δύο αντιτιθέμενες μεταξύ τους απόψεις, την άποψη περί αθωότητας και την άποψη περί ενορμήσεων βίας.<sup>103</sup> Από τον αφηγηματικό λόγο του κειμένου δεν λείπουν και αναπαραστάσεις των παιδιών ως «άγρια», τα οποία επιδίδονται σε βίαιες πράξεις. Αυτές οι

---

<sup>101</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 36-37.

<sup>102</sup> Στο ίδιο. Σελ. 36-37.

<sup>103</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 27.

αναπαραστάσεις υποστασιοποιούν την παιδική ηλικία, αφού συμφωνούν με τον μύθο περί «εγγενώς κακού, ατίθασου και απείθαρχου παιδιού».<sup>104</sup>

*«Όταν ακόμα ήταν πολύ μικρός, ο Απόλλωνας πήγε στους Δελφούς, σκότωσε το φοβερό δράκοντα Πύθωνα και τον έθαψε στη γη». Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», στο ίδιο σελ. 12.*

Ακόμη ένας συντηρητικός λόγος είναι αυτός που παρουσιάζει ένα παιδί -και συγκεκριμένα ένα μικρό κορίτσι, την Ιφιγένεια- να θυσιάζεται για την πατρίδα της συλλογιζόμενη τα οφέλη της θυσίας της για το κοινό καλό. Παρόλο που στα λεγόμενά της φαίνεται ότι η ίδια με θάρρος και αυταπάρνηση αποφασίζει να θυσιαστεί για την πατρίδα της, η ενεργητική της συμμετοχή είναι αμφισβητούμενη καθώς η ίδια είναι θύμα των συνθηκών των μεγάλων οι οποίοι έχουν ήδη αποφασίσει την μοίρα της προτού μιλήσει η ίδια. Επομένως, παρατηρούμε ότι το παιδί κατασκευάζεται στην περίπτωση αυτή ως μάρτυρας του έθνους. Αυτό φαίνεται στο κείμενο, μέσα από τα λεγόμενα της Ιφιγένειας προς τον πατέρα της:

*«Πατέρα, ήρθα σ' εσένα. για την πατρίδα, για όλη την Ελλάδα με τη θέλησή μου δίνω το κορμί μου· στο βωμό της θεάς ας μ' οδηγήσουν, και, αφού ο χρησμός το ορίζει, ας με θυσιάσουν».* Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη Μυθολογία στην Ιστορία», σελ. 63.

Ωστόσο και στο ιστορικό επίπεδο τα παιδιά παρουσιάζονται ως αθώα, αγνά, ευάλωτα και εξαρτώμενα, να χρήζουν άμεσης προστασίας, φροντίδας και προσοχής

---

<sup>104</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 34.

από τους ενήλικες.<sup>105</sup> Δεν είναι λίγες οι φορές που μέσα στο κείμενο γίνονται άμεσα αναφορές για την εξάρτηση των παιδιών από τους ενήλικες καθώς και για την ανάγκη τους να αποσπάσουν την φροντίδα των ενηλίκων, ενώ πολλές φορές οι ίδιες οι εικόνες που υπάρχουν στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια υποδηλώνουν έμμεσα την εξάρτηση αυτή. Για παράδειγμα, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «*Στα βυζαντινά χρόνια*», στην σελίδα 116, υπάρχει μία εικόνα που αναπαριστά την Παναγία η οποία έχει στην αγκαλιά της τον μικρό Χριστό, υποδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο την εξάρτηση των παιδιών από τους ενήλικες καθώς και την ανάγκη που έχουν για φροντίδα και προστασία.

Παρόλα αυτά, στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, τα παιδιά δεν παρουσιάζονται μόνο αγνά και αθώα, εξαρτώμενα από την φροντίδα των ενηλίκων, αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζονται άγρια, ή αλλιώς ως «μικροί βάρβαροι». Χαρακτηριστικό παράδειγμα του στερεότυπου περί αγριότητας των παιδιών είναι αυτό που περιγράφει έναν γνωστό μύθο της Ρώμης. Όπως φαίνεται στον μύθο, τα παιδιά σώθηκαν από μία λύκαινα και έπειτα ανατράφηκαν από έναν ενήλικα, γεγονός που δείχνει μεν ότι τα παιδιά χρήζουν φροντίδας και προστασίας. Παρόλα αυτά, δεν αναφέρεται ότι τα παιδιά μεγάλωσαν με την λύκαινα αλλά ούτε ότι ανατράφηκαν από αυτήν -που δεν αποτελεί ένα ανθρώπινο ον-, αλλά με τον βοσκό ο οποίος ανέλαβε να τα αναθρέψει, μέχρι που μεγάλωσαν και έχτισαν την δική τους πόλη, κάτι που δεν θα γινόταν αν τα παιδιά ανατρέφονταν εξ' ολοκλήρου από την λύκαινα, καθώς η «άγρια» φύση τους και ο μη εκπολιτισμός τους από τους ενήλικες δεν θα το επέτρεπαν. Επομένως, στην περίπτωση που η ανατροφή των παιδιών γινόταν αποκλειστικά από την λύκαινα, θα μιλούσαμε για δύο παιδιά-αγρίμια, που θα περιφέρονταν γυμνά στην φύση, θα έβγαζαν κραυγές, θα περπατούσαν στα τέσσερα

---

<sup>105</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τομικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 25-27.



και θα είχαν μειωμένες πιθανότητες να εξανθρωπιστούν, όπως στην περίπτωση του Μόγλη, του άγριου παιδιού της Αβερών.<sup>106</sup>

*«Οι Ρωμαίοι έλεγαν ότι, μόλις γεννήθηκαν τα δυο αδέρφια, ο θεός τους θέλησε να τα εξαφανίσει, για να μην του πάρουν την εξουσία μεγαλώνοντας. Έτσι τα έβαλε σ' ένα καλάθι και τα έριξε στο ποτάμι Τίβερη. Το ποτάμι όμως είχε πλημμυρίσει, τα νερά του παρέσυραν το καλάθι και το έφεραν στους πρόποδες του Παλατινού λόφου. Εκεί βρήκε τα μωρά μια λύκαινα, τα θήλασε και τα έσωσε. Κατόπιν τα πήρε ένας βοσκός του θείου τους και τα μεγάλωσε μαζί με τη γυναίκα του. Τα παιδιά, όταν μεγάλωσαν, σκότωσαν τον κακό θείο τους και αποφάσισαν να χτίσουν δική τους πόλη...».* Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 120, παράθεμα 2 «Μύθοι για τους Ρωμαίους και τη Ρώμη».

Ακόμη, και στο ιστορικό επίπεδο συναντάμε την εξιδανίκευση του παιδιού για τον αυθορμητισμό του καθώς και την ενασχόλησή του με το παιχνίδι.<sup>107</sup> Έτσι, φυσικοποιείται το παιδικό παιχνίδι και εκλαμβάνεται ως εγγενής δραστηριότητα των παιδιών που προσιδιάζει στο ηλικιακό τους στάτους. Στα σχολικά εγχειρίδια που αναλύουμε, εντοπίζουμε μέσα στον αφηγηματικό λόγο αρκετές αναφορές στο παιχνίδι των παιδιών στα παλιότερα χρόνια.

*«Τα παιδιά της αρχαίας Αθήνας αλλά και όλης της Ελλάδας έπαιζαν με τη σφαίρα και την μπάλα, με το στεφάνι, με τη σβούρα, με τα κοκκαλάκια, το κουτσό, το παιχνίδι του αρνιού που πηδά, τον εφεδρισμό, παιχνίδι σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να παίρνεις επάνω στην πλάτη σου ένα φίλο σου...».* Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 71, παράθεμα 2 «Τα κυριότερα παιχνίδια των παιδιών της αρχαίας Ελλάδας».

---

<sup>106</sup> <http://users.sch.gr/kolovos/agrimi.html>

<sup>107</sup> Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Σελ. 36-37.

Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζονται να πηγαίνουν σχολείο καθώς και να διαπαιδαγωγούνται, πάντα κάτω από την επίβλεψη και επιτήρηση των ενηλίκων και όπως φαίνεται και μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας, τα παιδιά επιδέχονται εκπαίδευση από τους ενηλίκους, μπορούν να πειθαρχήσουν καθώς και να εκπολιτιστούν στο σχολείο μέσα από την τιμωρία. Ο E. Durkheim μέσα στα κείμενά του «*Η πειθαρχία και η ψυχολογία του παιδιού*» και «*Η σχολική πειθαρχία*», υπογραμμίζει τις απρόβλεπτες μεταπτώσεις του παιδιού από το ένα συναίσθημα στο άλλο, καθώς και την κυριαρχία των φυσικών τάσεων εις βάρος των κοινωνικών κανόνων. Έτσι, καθίστανται απαραίτητοι ο εκπολιτισμός του παιδιού και η παρέμβαση των ενηλίκων. Σύμφωνα λοιπόν με τον E. Durkheim, βασικές προδιαθέσεις του παιδιού είναι η αγάπη προς την συνήθεια και η επιδεκτικότητά του στην επιτακτική επιβολή. Επομένως, ο εκπολιτισμός και η συμμόρφωση του παιδιού, δηλαδή η εγκατάσταση σε αυτό ενός πνεύματος πειθαρχίας, ευνοούνται μέσα από τις βασικές αυτές προϋποθέσεις, καθώς και από το γεγονός ότι η φυσική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί είναι μία κατάσταση «ύπνωσης». Συνεπώς, η κατάσταση «ύπνωσης» στην οποία βρίσκεται το παιδί, εκμηδενίζει τις αντιστάσεις του και επιτρέπει στους ενήλικες να παρέμβουν εκμεταλλευόμενοι τις προδιαθέσεις του και έτσι να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τέλος, ο Durkheim διευκρινίζει ότι η θεώρηση αυτή της πειθαρχίας αναπτύσσεται στο σχολικό πλαίσιο, όπου η ηθική που κυριαρχεί δεν είναι συναισθηματική.<sup>108</sup> Σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κείμενα του Durkheim και στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, είναι η αποδοχή από αυτά –τα αναλυόμενα δηλαδή εγχειρίδια- της σωματικής τιμωρίας ως ορθού μέσου εκπολιτισμού και διαπαιδαγώγησης. Τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν πολλά μέσα για την

---

<sup>108</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2001). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 15-16.

διαπαιδαγώγηση των μαθητών, με συχνότερο αυτό την σωματικής τιμωρίας μέσω της χρήσης ράβδων και βεργών.

*«Οι τιμωρίες των μαθητών ήταν συνηθισμένο γεγονός στα βυζαντινά σχολεία. Το ραβδί και η βέργα ήταν απαραίτητα μέσα διδασκαλίας για την εποχή. Οι τιμωρίες αυτές, συνήθως, γίνονταν με την έγκριση ή την προτροπή των γονέων. Γονείς και δάσκαλοι πίστευαν ότι: Όποιος δε δαρθεί δε μαθαίνει γράμματα». Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 40, παράθεμα 7 «Ο μη δαρείς ου παιδεύεται».*

Επομένως, το βιβλίο τοποθετείται ιδεολογικά υπέρ της τιμωρίας, αφού με την χρήση του παραπάνω παραθέματος, αλλά και με το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιος αρνητικός σχολιασμός αναφορικά με την χρήση της σωματικής τιμωρίας, δέχεται στην ουσία το ότι μόνο μέσα από την τιμωρία και συγκεκριμένα μέσα από την χρήση της βέργας, τα παιδιά μπορούν να συμμορφωθούν και να μάθουν γράμματα, άρα επομένως και να εκπολιτιστούν.

Επιπλέον, όσον αφορά την φοίτηση των παιδιών στα σχολεία, η θέσπιση της υποχρεωτικότητάς της ενσωματώνει τις κυρίαρχες υποστασιοποιημένες αντιλήψεις γύρω από την κοινωνική θέση και υπόσταση της παιδικής ηλικίας, όπως είναι για παράδειγμα η εξάρτηση του παιδιού από τους ενήλικες -τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικούς- η απειρία, η μη κατοχή της γνώσης, καθώς και ο έλεγχος και η επιτήρηση της καθημερινότητάς του. Αν και υποστηρίζεται ότι η υποχρεωτική φοίτηση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, στην πραγματικότητα το δικαίωμα ή καλύτερα η άσκησή του παίρνει πειθαναγκαστικό χαρακτήρα και μετατρέπεται σε θεσμοθετημένη υποχρέωση των παιδιών προς το κοινωνικό

σύνολο.<sup>109</sup> Αυτό φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα, το οποίο και εντοπίσαμε στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 183:

*«Τον επόμενο χρόνο αναθεωρήθηκε το Σύνταγμα, με στόχο τη δημιουργία ενός κράτους πιο δίκαιου για τον πολίτη. Μία από τις νέες διατάξεις, μάλιστα, προέβλεπε την υποχρεωτική και δωρεάν φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο».*

Ο λόγος περί «απειλούμενου» παιδιού που έχει ανάγκη την προστασία και την φροντίδα του ενήλικα, γίνεται φανερός μέσα από τις περιπτώσεις που τα ίδια παρουσιάζονται ως θύματα πολέμου και προβάλλονται αποκλειστικά ως αντικείμενα προστασίας, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν επιχειρήματα σε πολιτικές διαμάχες. Η ευαλωτότητα της παιδικής ηλικίας καθώς και η ανάγκη προστασίας των παιδιών σε περιπτώσεις πολέμου, φαίνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω παράδειγμα:

*«Η έξοδος έγινε τη νύχτα της 10<sup>ης</sup> Απριλίου του 1826, ξημερώνοντας Κυριακή των Βαΐων. Χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, οι ένοπλοι θα **προστάτευαν** ανάμεσά τους τα **γυναικόπαιδα**, ενώ όσοι δεν μπορούσαν να ακολουθήσουν, θ' αντιστέκονταν μέσα στην πόλη ανατινάζοντας πυριτιδαποθήκες».* Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», σελ. 119.

Το γεγονός ότι τα «**γυναικόπαιδα**» χρήζουν άμεσης προστασίας, υποδηλώνει την πεποίθηση ότι το παιδί λόγω της παιδικής του ευαλωτότητας πρέπει να προστατεύεται και να φροντίζεται από κάποιον ενήλικα.

---

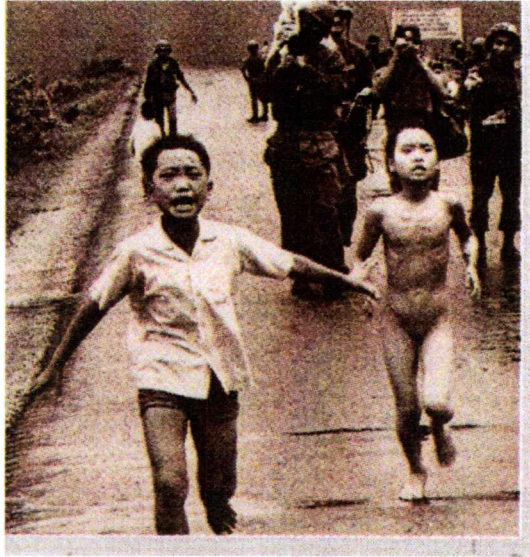
<sup>109</sup> Μακρυνιώτη Δ. «*Η υπό διαπραγμάτευση*». Σελ. 159-161. Στο Πεχτελίδης Γ. (Δεκέμβριος 2011). *Κυριαρχία και αντίσταση: Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές. Σελ. 152.

Όπως αναφέρει και η Μακρυνιώτη Δ. (2003) «η προβαλλόμενη εγγύτητα του παιδιού με την φύση ευνοεί την διατύπωση λόγων μέσα στους οποίους τα παιδιά εμφανίζονται έξω από την σφαίρα του πολιτικού, ως υποκείμενα ανέγγιχτα από την πολιτική αντιπαράθεση».<sup>110</sup> Μέσα στον αφηγηματικό λόγο των αναλυόμενων βιβλίων της Ιστορίας, τα παιδιά παρουσιάζονται ως ευάλωτα και αδύναμα να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες φτώχειας και γενικότερα τις διάφορες καταστάσεις του πολέμου, ενώ η επιβίωσή τους φαίνεται να εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την μέριμνα των ενηλίκων για τα ίδια. Τέλος, τα παιδιά εμφανίζονται μέσα στην αφήγηση ως τρομαγμένα και ανυπεράσπιστα θύματα του πολέμου (ο λεγόμενος «άμαχος πληθυσμός»), που υποσιτίζονται και τριγυρνούν γυμνά και πεινασμένα, καθώς επίσης και ανίκανα να αντέξουν τις κακουχίες του πολέμου (σε αντίθεση με τους ενήλικες που και τις κακουχίες μπορούν να αντέξουν, αλλά και για τα παιδιά μπορούν να μεριμνήσουν μέσα από την οργάνωση διάφορων συσσιτίων). Χαρακτηριστικό παράδειγμα που παρουσιάζει τα παιδιά ως αδύναμα, τρομαγμένα, γυμνά και πεινασμένα, ανυπεράσπιστα θύματα του πολέμου, είναι το εξής:

*«Και στον πόλεμο αυτό τα εγκλήματα σε βάρος των αμάχων υπήρξαν μεγάλα (φωτ. κάτω δεξιά)». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 221, Ματιά στο παρελθόν «Το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και η περίοδος του 'Ψυχρού Πολέμου'».*

---

<sup>110</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυνιώτη Δ. (επιμ.). *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 28.



Ακόμη ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που υποδηλώνει την ανάγκη προστασίας του παιδιού, αποτελεί η εικόνα 5 από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελ. 217, με την εξής λεζάντα:

«*Συσσίτιο για τα πεινασμένα παιδιά της Αθήνας το 1943, Αθήνα, φωτ. Ι. Ευαγγελίδη, ΕΛΙΑ*».



Τέλος, οι διάφορες εικόνες που υπάρχουν στο βιβλίο και στις οποίες τα παιδιά απεικονίζονται στις αγκαλιές των γονιών τους -και συγκεκριμένα στην μητρική

αγκαλιά- υποδηλώνουν την εξάρτηση αυτή του «απειλούμενου και χρίζοντος προστασίας παιδιού». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εικόνα 3 από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελ. 97, που απεικονίζει τα παιδιά από την περιοχή της Νάουσας, να βρίσκονται στην αγκαλιά της μητέρας τους την οποία και κρατούν σφιχτά φοβούμενα για τον επικείμενο θάνατό τους.



Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που αναλύουμε περιλαμβάνουν στο σύνολό τους κυρίαρχους λόγους για την παιδική ηλικία, ορίζοντάς την ως μία, ενιαία, ομοιογενή και αδιαφοροποίητη. Δεν υπάρχουν αναπαραστάσεις διαφορετικών μορφών της παιδικής ηλικίας που αποκλίνουν από το κυρίαρχο παιδικό πρότυπο μέσα στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια. Ακόμη και στις περιπτώσεις που αναφέρεται στα αναλυόμενα εγχειρίδια ότι τα παιδιά εργάζονται ή στρατολογούνται, ο λόγος που προβάλλεται εξακολουθεί να είναι συντηρητικός.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την παιδική εργασία, δεν πρόκειται για ένα καινούργιο ζήτημα. Στις προβιομηχανικές κοινωνίες, τα παιδιά εργάζονταν από πολύ μικρή ηλικία στο πλαίσιο της οικογενειακής οικονομίας και κάτω από την φροντίδα

των γονέων, κάνοντας διάφορα θελήματα.<sup>111</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παιδικής εργασίας στο πλαίσιο της οικογενειακής οικονομίας, αποτελεί το παρακάτω παράδειγμα που αναφέρεται στη νεολιθική εποχή. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί από το Διμήνι αναφερόμενο στην ζωή του χωριού του μάς διηγείται τα εξής:

*«Όταν ο ήλιος θα κρυφτεί πίσω από το βουνό, ο αδερφός μου θα γυρίσει απ' τη βοσκή με τα ζώα μας. Εγώ θα αρμέξω τις κατσίκες μας. Τότε οι πόρτες του τείχους γύρω απ' το χωριό μας θα κλείσουν...».* Ιστορία Γ' Δημοτικού, *«Από τη μυθολογία στην ιστορία»*, σελ. 105, παράθεμα 2 *«Το χωριό μου, το Διμήνι»*.

Ωστόσο, η παιδική εργασία στις βιομηχανικές κοινωνίες άλλαξε μορφή, αφού τα παιδιά εργάζονταν πλέον σε εργοστάσια κάτω από άθλιες συνθήκες εργασίας. Η δουλειά στα εργοστάσια ήταν σκληρή, μονότονη, ενώ η συστηματοποίηση της παιδικής εργασίας οδηγούσε στην εξαθλίωση, την εκμετάλλευση και την βαναυσότητα εις βάρος των παιδικών σωμάτων.<sup>112</sup> Οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, αναφερόμενοι στην παιδική εργασία την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, γράφουν τα εξής:

*«Όμως η Βιομηχανική Εποχή είχε και θλιβερές συνέπειες, όπως οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης στις μεγάλες πόλεις και η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας».* Σελ. 156, Ματιά στο παρελθόν, *«Η Βιομηχανική Επανάσταση»*.

---

<sup>111</sup> Thompson E. P. (2001). *Η παιδική εργασία*. Στο Μακρυνιώτη, *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 120.

<sup>112</sup> Στο ίδιο. Σελ. 124.



Στην περίπτωση όμως της παιδικής εργασίας κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, παρατηρούμε ότι αυτή -η εργασία των παιδιών- εξηγείται διαφορετικά από την παιδική εργασία στο πλαίσιο της οικογένειας. Στην προκείμενη περίπτωση, η αφήγηση θυματοποιεί τα παιδιά, αφού τα παρουσιάζει ως θύματα των συνθηκών των μεγάλων. Επομένως, συμπεραίνουμε ότι η αφήγηση αναπαράγει και σε αυτό το σημείο το μύθο περί ευαλωτότητας, αφού η εργασία παρουσιάζεται ως ασύμβατη με την παιδική ηλικία.

Η θυματοποίηση των παιδιών που συναντάμε στο πλαίσιο της παιδικής εργασίας, επεκτείνεται και στο πλαίσιο της παιδικής εκμετάλλευσης μέσω της αναγκαστικής στρατολόγησης των παιδιών. Αναφορικά με τα παιδιά στρατιώτες, στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που αναλύουμε εντοπίζουμε αναφορές για το «παιδομάζωμα» ή αλλιώς για τα παιδιά που είναι γνωστά ως «γενίτσαροι», τα οποία είναι τα ελληνόπουλα που στρατολογούσαν οι Οθωμανοί Τούρκοι. Πρόκειται για παιδιά όπου ο πόλεμος, ή μάλλον η εμπόλεμη κατάσταση αποτελούσε δεδομένο στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Τα παιδιά αυτά βιώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες όπως οι ενήλικοι, ωστόσο δεν καλούνται να συμμετάσχουν, ούτε και να πάρουν ενεργητική θέση μέσα σε αυτές.<sup>113</sup> Η διαφορά με τα παιδιά στρατιώτες μη δυτικών κοινωνιών, είναι ότι οι γενίτσαροι καλούνται να πολεμήσουν στο πλευρό των αντιπάλων τους και με τρόπο βίαιο και καταναγκαστικό, και μάλιστα εις βάρος της πατρίδας τους. Επομένως, η ιστορική αφήγηση εξηγεί την στρατολόγηση αυτή ως θυματοποίηση των παιδιών, αφού οι ενήλικοι -οι Οθωμανοί Τούρκοι- τα έπαιρναν από μικρή ηλικία από τους γονείς τους και τα στρατολογούσαν με την βία, πράγμα (η στρατολόγηση δηλαδή) ασύμβατο με την παιδική ηλικία.

---

<sup>113</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 43.

Συνεπώς μέσα από την αφήγηση προβάλλεται για ακόμη μία φορά ο μύθος περί ευαλωτότητας της παιδικής ηλικίας.

*«Στους κατακτημένους λαούς οι Οθωμανοί Τούρκοι επέβαλαν το παιδομάζωμα. Για να καλύψουν τις στρατιωτικές τους ανάγκες, καθώς έλεγαν, έπαιρναν, από μικρή ηλικία, τα δυνατά αρσενικά παιδιά των χριστιανών, τα έκαναν μουσουλμάνους, τα φανάτιζαν και τα εκπαίδευαν σε ειδικά στρατόπεδα στην τέχνη του πολέμου. Από αυτή τη βίαιη στρατολόγηση δημιουργούσαν τα τάγματα των γενιτσάρων, που φημίζονταν για τη μαχητικότητά τους αλλά και για τη σκληρότητά τους κατά των αντιπάλων τους». Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 102, παράθεμα 2 «Το παιδομάζωμα».*

Γενικότερα οι εικόνες που υπάρχουν στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και απεικονίζουν τα παιδιά να κρατούν όπλα και να πολεμούν, με σκοπό την ελευθέρωση της πατρίδας τους, υποδηλώνουν την ενεργητική θέση που τα ίδια κατέχουν στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί αποκτά συμβολική αξία στο μέλλον, αποκόπτεται από το παρόν, καθώς επίσης αναγνωρίζεται και η σημασία του ως φορέα προσδοκιών και επιθυμιών που εξαργυρώνονται μελλοντικά. Όλα τα παραπάνω συγκροτούν ιδεολογήματα που βρίσκονται σε πλήρη αναντιστοιχία όχι μόνο με τις συγκεκριμένες τοπικές συνθήκες, αλλά και με την θέση που καταλαμβάνει σε τοπικό επίπεδο η παιδική ηλικία στην παγκόσμια τάξη πραγμάτων.<sup>114</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εικόνα που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 144, που απεικονίζεται ένα έργο του Ευγένιου Ντελακρουά με τίτλο «*Η Ελευθερία οδηγεί το λαό*». Όπως φαίνεται και στην εικόνα, ένα παιδί με όπλα στα χέρια του, πολεμά και οδηγεί τον λαό στην απελευθέρωση. Επομένως,

---

<sup>114</sup> Στο ίδιο. Σελ. 43.

παρατηρούμε μέσα από τις συγκεκριμένες παραστάσεις ότι το παιδί αποτελεί το μέλλον του έθνους το οποίο και οφείλει να προστατέψει και να ελευθερώσει, ενώ ταυτόχρονα καθίσταται πολεμιστής, ήρωας και μάρτυρας του έθνους αυτού.

Ένας εναλλακτικός λόγος που προβάλλει μέσα από τον αφηγηματικό λόγο των αναλυόμενων βιβλίων, είναι αυτός της κατοχής της γνώσης καθώς και η ικανότητα μετάδοσής της σε άλλους από το παιδί. Η παιδική ηλικία ορίζεται αρνητικά με σημείο αναφοράς τους ενήλικους. Αποτέλεσμα αυτής της σύγκρισης είναι η απόδοση στην παιδική ηλικία γνωρισμάτων που δεν την διακρίνουν, όπως είναι η απειρία, η έλλειψη κρίσης, κλπ, σε αντίθεση με τον ενήλικο που συνδυάζει θετικά γνωρίσματα όπως είναι η πείρα, η λογική και η ορθολογική κρίση. Παρόλα αυτά, οι διαρκώς αυξανόμενες δυνατότητες πρόσβασης στην γνώση και στην πληροφορία -κυρίως για τα παιδιά των δυτικών κοινωνιών- μειώνει όλο και περισσότερο την διάκριση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, γεγονός που θίγει τις παραδοσιακές αντιλήψεις για την παιδική ηλικία καθώς αφαιρεί από τους ενήλικες το μέχρι πρότινος αδιαμφισβήτητο δικαίωμα να ελέγχουν την γνώση καθώς και τις διαδικασίες πρόσβασης και μεταβίβασης.<sup>115</sup> Ο παραπάνω εναλλακτικός λόγος γίνεται σε πολύ μικρό βαθμό αισθητός μέσα στα σχολικά εγχειρίδια που αναλύουμε, αφού έχουμε ορισμένες περιπτώσεις που υποδηλώνουν ότι τα παιδιά κατέχουν την γνώση και μπορούν να την μεταδώσουν και σε άλλους. Για παράδειγμα, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», στις σελίδες 137-142, ένα παιδί μάς παρουσιάζει τον τόπο του -και συγκεκριμένα την Κρήτη- δίνοντάς μας σχετικές πληροφορίες για αυτόν. Επομένως, αυτό υποδηλώνει ότι το παιδί κατέχει την γνώση όπως ακριβώς την κατέχει και ο ενήλικας, ενώ ταυτόχρονα έχει και την ικανότητα μετάδοσης αυτής της γνώσης. Τέλος, ακόμη ένα παράδειγμα που υποστηρίζει τον παραπάνω εναλλακτικό λόγο,

---

<sup>115</sup> Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

είναι αυτό που αναφέρεται στην δημιουργία και τον τρόπο λειτουργίας των γνωστών «αλληλοδιδασκτικών σχολείων». Σύμφωνα με το συγκεκριμένο παράδειγμα, τα παιδιά έχουν την ικανότητα να διδάξουν σε άλλα μικρότερα παιδιά, ωστόσο με την παράλληλη βοήθεια ενός ενήλικα, του δασκάλου. Στην σελίδα 139, του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», αναφέρεται το εξής:

*«Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη βασική εκπαίδευση των Ελλήνων. Αρμόδια Επιτροπή ανέλαβε τη σύνταξη βιβλίων και τη δημιουργία αλληλοδιδασκτικών σχολείων, στα οποία οι καλύτεροι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων μάθαιναν στους μικρότερους με τη βοήθεια του δασκάλου γραφή και ανάγνωση».*

Τέλος, στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, γίνονται νύξεις -μέσω των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας- για το πέρασμα από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Σε αντίθεση με τις κοινωνίες της αρχαιότητας όπου η κοινωνική ενηλικίωση έπαιρνε δημόσιο και επίσημο χαρακτήρα, παρατηρούμε ότι σε κοινωνίες παλιότερες από την δική μας, το παιδί περνούσε από την μία κατάσταση στην άλλη πολύ γρήγορα. Για τα κορίτσια η κρίσιμη καμπή ήταν συνήθως ένας πρόωρος γάμος, ενώ για τα αγόρια -ταπεινής κυρίως καταγωγής- η χωρίς καθυστέρηση είσοδος σε κάποιο «επάγγελμα», με συνηθέστερη μορφή την μαθητεία κοντά σε έναν τεχνίτη.<sup>116</sup> Όπως αναφέρεται και στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «*Στα βυζαντινά χρόνια*», στην σελίδα 121, «*η νόμιμη ηλικία του γάμου για τις γυναίκες άρχιζε στα δώδεκα χρόνια και για τους άνδρες στα δεκατέσσερα*». Συνεπώς, παρατηρούμε ότι υπάρχει μία σχετικότητα όσον αφορά την παιδική ηλικία, η οποία μεταβάλλεται ιστορικά και κοινωνικά. Όπως προαναφέρθηκε, στα βυζαντινά χρόνια,

---

<sup>116</sup> <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C109/67/540,1952/>

τα κορίτσια και τα αγόρια παντρεύονταν σε μικρή ηλικία και παράλληλα αναλάμβαναν από πολύ νωρίς υποχρεώσεις, οι οποίες τους ενέτασσαν στο ηλικιακό στάτους των ενηλίκων. Με την πάροδο του χρόνου όμως, πολλά δεδομένα μεταβλήθηκαν. Τα τελευταία χρόνια, ενήλικος θεωρείται ο πολίτης που έχει συμπληρώσει το σχετικό όριο ηλικίας σύμφωνα με τη νομοθεσία του οικείου κράτους. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση της δικής μας χώρας, και σύμφωνα με τον ελληνικό αστικό κώδικα (άρθρο 127) «ενήλικος είναι όποιος έχει συμπληρώσει το δέκατο όγδοο έτος της ηλικίας του και κατά συνέπεια είναι ικανός για κάθε δικαιοπραξία».<sup>117</sup> Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η παιδική ηλικία είναι σχετική, αφού ορίζεται κάθε φορά σύμφωνα με τα ισχύοντα δεδομένα της εκάστοτε κοινωνίας.

Συμπερασματικά, στόχος αυτού του άξονα ανάλυσης ήταν να δούμε πως η έννοια της παιδικής ηλικίας νοηματοδοτείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για το Δημοτικό σχολείο. Όπως διαπιστώσαμε, οι εικόνες για τα παιδιά στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια δεν είναι πολλές. Παρόλα αυτά όμως, οι λίγες αυτές αναπαραστάσεις που εντοπίσαμε είναι πολύ σημαντικές, προκειμένου να ερευνήσουμε το πώς συμβάλλει ο λόγος της σχολικής ιστορίας στην ενίσχυση ή αποδυνάμωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών.

Έτσι λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά παρουσιάζονται κατά κόρον ως «αθώα», «ευάλωτα» και «εξαρτώμενα» τα οποία χρήζουν άμεσης προστασίας και φροντίδας από τους ενήλικους, και ενίοτε ως «μικροί βάρβαροι» που έχουν την δυνατότητα εκπολιτισμού μέσω της διαπαιδαγώγησης. Ακόμη, τα παιδιά παρουσιάζονται ανυπεράσπιστα, θύματα των συνθηκών των ενηλίκων, με αποκορύφωμα της θυματοποίησής τους με την ασύμβατη με την παιδική ηλικία εργασία και στρατολόγηση. Επομένως, μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας

---

<sup>117</sup><http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BD%CE%AE%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%82>

ξεπροβάλλουν κυρίως συντηρητικοί λόγοι για την παιδική ηλικία οι οποίοι παρουσιάζουν τα παιδιά ως αθώα. Επιπροσθέτως, η παρουσίαση των παιδιών να θυσιάζονται για χάρη της πατρίδας τους καθώς και να πολεμούν για να την προστατέψουν, καθιστούν τα ίδια ως μάρτυρες και αγωνιστές του έθνους. Παρόλα αυτά, στον λόγο της σχολικής ιστορίας προβάλλουν και εναλλακτικές απεικονίσεις της παιδικής ηλικίας, που παρουσιάζουν τα παιδιά ως δρώντα και ενεργητικά υποκείμενα. Οι εναλλακτικοί αυτοί λόγοι μιλούν για τα παιδιά που κατέχουν την γνώση και μπορούν να την μεταδώσουν. Ωστόσο, οι εναλλακτικοί λόγοι που προβάλλονται αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις στα σχολικά εγχειρίδια που αναλύουμε, με αποτέλεσμα να μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για το Δημοτικό, δεσπόζουν κυρίως συντηρητικοί λόγοι, ενώ παράλληλα κυριαρχούν οι δύο μύθοι περί «αθώου» και «ατίθασου» παιδιού. Έτσι, ο λόγος της σχολικής ιστορίας αναπαράγει μία συγκεκριμένη πρόσληψη της πραγματικότητας, προβάλλοντας την παιδική ηλικία ως μία, ενιαία, ομοιογενή και αδιαφοροποίητη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αποδυνάμωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών.

Συνεχίζοντας στον επόμενο άξονα, θα προβούμε στην ανάλυση ορισμένων θεματικών οι οποίοι συναρθρώνονται με την έννοια της παιδικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές αυτές είναι οι εξής: μητρότητα/πατρότητα, παιδική εργασία, παιδική ηλικία και πόλεμος, παιδική ηλικία και έθνος, καθώς και παιδική ηλικία και εκπαίδευση.

## Δ) ΑΞΟΝΑΣ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ

Στον συγκεκριμένο άξονα, θα περιγραφούν και θα αναλυθούν μία σειρά από θεματικές οι οποίες προκύπτουν από την αφήγηση και γύρω από τις οποίες υπάρχει μία αντιπαράθεση στην κοινωνία. Εφόσον, η παρούσα μελέτη εστιάζεται -όπως προανέφερα- στην παιδική ηλικία, οι θεματικές αυτές σχετίζονται με την συγκεκριμένη έννοια -της παιδικής ηλικίας- όπως αυτή αναφέρθηκε στον άξονα των εννοιών. Ο άξονας αυτός αναφέρεται σε διάφορα ζητήματα γύρω από τα οποία αναπτύσσονται ποικίλες ερμηνείες στην κοινωνία και για αυτόν τον λόγο αποτελεί τον πιο άμεσα ιδεολογικό άξονα μίας ανάλυσης λόγου.

### ○ Μητρότητα/Πατρότητα

Κεντρικό θέμα στον λόγο της σχολικής ιστορίας αποτελεί η μητρότητα καθώς και η σχέση παιδιού και μητέρας. Στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, παρατηρούμε πως εξιδανικεύεται η σχέση της μητέρας και του παιδιού, καθώς δίνεται έμφαση στην μητρική φροντίδα και αγάπη, η οποία υποτίθεται ότι πηγάζει αυθόρμητα, είναι συνεχής και άνευ όρων, και φυσικά και αιτιολογείται από το φυσικό γεγονός της γέννησης.<sup>118</sup> Η εξιδανίκευση της σχέσης μητέρας και παιδιού καθώς και η υποστασιοποίηση της μητρικής αγάπης, γίνεται ιδιαίτερα φανερή στο παρακάτω παράδειγμα που αναφέρεται στην θεά Δήμητρα και την κόρη της Περσεφόνη, όπου ο μεταξύ τους αποχωρισμός τούς προκάλεσε βαρύ θρήνο:

---

<sup>118</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 40-41.

*«Τις σπαραχτικές κραυγές της Περσεφόνης τις άκουσε η μητέρα της κι έτρεξε να τη βρει. Μα η Περσεφόνη ήταν άφαντη. Εννιά μερόνυχτα την έψαχνε κλαίγοντας η Δήμητρα, ώσπου ο ήλιος τη λυπήθηκε και της φανέρωσε αυτό που είχε γίνει. Η Δήμητρα ζήτησε από το Δία να φέρει πίσω την Περσεφόνη μα εκείνος δε δέχτηκε. Θυμωμένη τότε η Δήμητρα, έφυγε από τον Όλυμπο κι άρχισε να τριγυρνάει κλαίγοντας στη γη». Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη μυθολογία στην ιστορία», σελ. 17, παράθεμα 9 «Δήμητρα και Περσεφόνη».*

Ακόμη, η θεσμοποίηση της μητρότητας υποδηλώνει την εξάρτηση του παιδιού από την μητέρα η οποία όπως προαναφέραμε πηγάζει από το φυσικό γεγονός της γέννησης. Έτσι, στα σχολικά εγχειρίδια που αναλύουμε, παρατηρούμε εικόνες που αναπαριστούν κάποιο παιδί -συνήθως μικροσκοπικό και αδύναμο- να βρίσκεται στην αγκαλιά της μητέρας του, ή να είναι καθισμένο στα γόνατά της ή και να θηλάζει στο στήθος της.<sup>119</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα υποστασιοποίησης της εξάρτησης του παιδιού από την μητέρα του αποτελεί η εικόνα της Παναγίας που κρατάει στην αγκαλιά της τον μικρό Χριστό, η οποία βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», στην σελίδα 116.

---

<sup>119</sup> Ρίτς Α. (1983). *Γέννημα γυναίκας. Η μητρότητα σαν εμπειρία και θεσμός*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη & Σία Ε. Ε. «Νέα Σύνορα». Σελ. 126.





Τέλος, η εξάρτηση του παιδιού από την μητέρα φαίνεται ξεκάθαρα και από το γεγονός ότι το παιδί παρουσιάζεται στα αναλυόμενα εγχειρίδια, να βρίσκεται πάντα μαζί με την μητέρα του, από τις πιο απλές καθημερινές του δραστηριότητες έως και τις πιο ακραίες. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα είναι αυτή που αναλαμβάνει να συνοδεύσει το παιδί της στο σχολείο και όχι ο πατέρας, όπως φαίνεται και στην εικόνα 6, η οποία βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», στην σελίδα 40. Το γεγονός αυτό, φανερώνει την αντίληψη ότι η γυναίκα είναι εκείνη -και όχι ο άντρας- που έχει υποχρέωση και καθήκον να αναλάβει την φροντίδα και επιμέλεια του παιδιού, εντός και εκτός του οίκου.<sup>120</sup>



<sup>120</sup> Λεντάκης Α. (1986). *Είναι η γυναίκα κατώτερη από τον άντρα; Ή πως κατασκευάζεται η γυναίκα;* Αθήνα: Δωρικός, Σελ. 135.

Αυτός ο μη αποχωρισμός του παιδιού από την μητέρα του, υποδηλώνει την έντονη εξάρτησή του από αυτήν. Η εξάρτηση του παιδιού από την μητέρα του, είναι ιδιαίτερα αισθητή στις εικόνες των αναλυόμενων βιβλίων οι οποίες παρουσιάζουν τα παιδιά να μην αποχωρίζονται την μητέρα τους ούτε και στον θάνατο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η εικόνα 3 από το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελ. 97, που απεικονίζει τα παιδιά από την περιοχή της Νάουσας, να βρίσκονται στην αγκαλιά της μητέρας τους την οποία και κρατούν σφιχτά, την στιγμή που μητέρες και παιδιά θυσιάζονται μαζί.



Συμπερασματικά, παρατηρούμε πως η μητρότητα διαπερνά τον λόγο της σχολικής ιστορίας, μέσα από τις πολλαπλές υποστασιοποιήσεις της μητρικής αγάπης και της εξάρτησης του παιδιού από την μητέρα του.

Ωστόσο, αντιπαραβάλλοντας την περίπτωση της θεάς Αθηνάς η οποία ξεπήδησε από το κεφάλι του Δία και η οποία παρουσιάζεται να μην έχει μητέρα, μπορούμε να ασκήσουμε κριτική στην υποστασιοποίηση της σχέσης μητέρας και

παιδιού.<sup>121</sup> Φυσικά δεν μπορούμε να βασιστούμε στον παραπάνω μύθο, αλλά και ούτε μπορούμε να αναιρέσουμε το γεγονός ότι η γυναίκα είναι αυτή που εκ φύσεως γεννάει το παιδί. Ωστόσο, με το να θεσμοποιούμε την μητρότητα, αγνοούμε παντελώς τον αναπαραγωγικό ρόλο του άντρα, ότι δηλαδή η τεκνοποίηση δεν συνιστά τυχαίο έργο μονάχα της γυναίκας. Κυρίως, αγνοούμε τον κοινωνικό ρόλο των ανδρών στην ανατροφή και φροντίδα των παιδιών. Με άλλα λόγια, είναι σαν να λέμε ότι η ανατροφή και η φροντίδα είναι φυσικό καθήκον των γυναικών.<sup>122</sup> Επιπλέον, μία κριτική που θα μπορούσε να ασκηθεί σε αυτόν τον λόγο είναι η εξής: Θα μπορούσε να πει κανείς ότι υπάρχουν οικογένειες όπου τα παιδιά για οποιονδήποτε λόγο ζούνε με τον πατέρα τους, ο οποίος έχει αναλάβει πλήρως την επιμέλεια και την φροντίδα τους, ενώ η πατρική φροντίδα και αγάπη είναι εξίσου δυνατή με αυτήν της μητέρας.

Παρόλα αυτά, στα αναλυόμενα εγχειρίδια, παρατηρούμε –αν και σε ελάχιστο βαθμό– και εξιδανίκευση της σχέσης του πατέρα και του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η πατρική αγάπη και φροντίδα, εμφανίζεται να πηγάζει αυθόρμητα και πηγαία από τον πατέρα στο παιδί του. Σε αντίθεση με την μητρότητα, η πατρότητα δεν αποτελεί κεντρικό θέμα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, αφού εντοπίσαμε μόνο ένα παράδειγμα υποστασιοποίησης της πατρικής αγάπης. Το μοναδικό παράδειγμα υποστασιοποίησης της πατρικής φροντίδας, το εντοπίζουμε στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*», στο οποίο φαίνεται ξεκάθαρα η πατρική θυσία ως αποτέλεσμα της αγάπης του πατέρα για την κόρη του. Πιο συγκεκριμένα, στο παράθεμα αναφέρονται τα εξής:

---

<sup>121</sup> Ρίτζς Α. (1983). *Γέννημα γυναίκας. Η μητρότητα σαν εμπειρία και θεσμός*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη & Σία Ε. Ε. «Νέα Σύνορα». Σελ. 161.

<sup>122</sup> Λεντάκης Α. (1986). *Είναι η γυναίκα κατώτερη από τον άντρα; Ή πως κατασκευάζεται η γυναίκα*; Αθήνα: Δωρικός. Σελ. 135.

«...Τους χώρισαν αμέσως και ρώτησαν τον πρώτο αν ξέρει άλλο δρόμο. Αυτός, παρότι τον βασάνισαν, είπε ότι δε γνώριζε. Οι αρχηγοί έδωσαν εντολή να τον σκοτώσουν μπροστά στα μάτια του άλλου. Ο δεύτερος, μόλις είδε το κακό που βρήκε το φίλο του, αμέσως, τους έδειξε άλλο δρόμο, εύκολο και ασφαλή. Τον ρώτησαν τότε οι αρχηγοί: “Γιατί ο πρώτος δε θέλησε να κάμει το ίδιο;” Κι εκείνος απάντησε: “Φοβήθηκε για την κόρη του και την οικογένειά του που κατοικούν πιο πέρα στο δρόμο που βαδίζουμε τώρα”». Σελ. 85, παράθεμα 1 «Από αγάπη για την κόρη του».

Ωστόσο, μία κριτική που θα μπορούσε να ασκηθεί τόσο στην υποστασιοποίηση της μητρικής αγάπης και φροντίδας, όσο και σε αυτήν της πατρικής αγάπης και θυσίας, είναι η εξής: Η μητρική και η πατρική αγάπη δεν πηγάζουν πάντα πηγαία και αυθόρμητα, αφού υπάρχουν γονείς που είτε επιλέγουν να «σκοτώσουν» τα παιδιά τους πριν καν γεννηθούν (η λεγόμενη «έκτρωση»), είτε τα εγκαταλείπουν στα ορφανοτροφεία. Αυτή η πράξη επομένως, φανερώνει ότι μητέρες και πατέρες, δεν επιλέγουν πάντα να θυσιαστούν για τα παιδιά τους, αλλά αντιθέτως να θυσιάσουν τα ίδια.

#### ο Παιδική Εργασία

Άλλο κεντρικό θέμα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, είναι αυτό της παιδικής εργασίας. Αναφορικά με την παιδική εργασία, δεν πρόκειται για ένα καινούργιο ζήτημα. Στις προβιομηχανικές κοινωνίες, τα παιδιά εργάζονταν από πολύ μικρή ηλικία στο πλαίσιο της οικογενειακής οικονομίας και κάτω από την φροντίδα των

γονέων, κάνοντας διάφορα θελήματα.<sup>123</sup> Φυσικά, τα παιδιά που εργάζονταν μέσα στα πλαίσια της οικογένειας, ασχολούνταν με την γη, την αλιεία και την κτηνοτροφία, και σε πολύ ελάχιστες περιπτώσεις υπήρχε εκδήλωση βίας ή απάνθρωπης εκμετάλλευσης.<sup>124</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα της παιδικής εργασίας στο πλαίσιο της οικογενειακής οικονομίας, αποτελεί το παρακάτω παράδειγμα που αναφέρεται στη νεολιθική εποχή. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί από το Διμήνι αναφερόμενο στην ζωή του χωριού του μάς διηγείται τα εξής:

*«Όταν ο ήλιος θα κρυφτεί πίσω από το βουνό, ο αδερφός μου θα γυρίσει απ' τη βοσκή με τα ζώα μας. Εγώ θα αρμέξω τις κατσίκες μας. Τότε οι πόρτες του τείχους γύρω απ' το χωριό μας θα κλείσουν...».* Ιστορία Γ' Δημοτικού, «Από τη μυθολογία στην ιστορία», σελ. 105, παράθεμα 2 «Το χωριό μου, το Διμήνι».

Στην περίπτωση όμως της παιδικής εργασίας κατά την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, παρατηρούμε ότι αυτή -η εργασία των παιδιών- εξηγείται διαφορετικά από την παιδική εργασία στο πλαίσιο της οικογένειας. Στην προκείμενη περίπτωση, η αφήγηση θυματοποιεί τα παιδιά, αφού τα παρουσιάζει ως θύματα των συνθηκών των μεγάλων. Πιο συγκεκριμένα, η παιδική εργασία στις βιομηχανικές κοινωνίες άλλαξε μορφή, αφού τα παιδιά εργάζονταν πλέον σε εργοστάσια κάτω από άθλιες συνθήκες εργασίας. Η δουλειά στα εργοστάσια ήταν σκληρή, μονότονη, ενώ η συστηματοποίηση της παιδικής εργασίας οδηγούσε στην εξαθλίωση, την εκμετάλλευση και την βαναυσότητα εις βάρος των παιδικών

---

<sup>123</sup> Thompson E. P. (2001). *Η παιδική εργασία*. Στο Μακρυγιάννη, *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 120.

<sup>124</sup> <http://www.24grammata.com/?p=32796>

σωμάτων.<sup>125</sup> Η αναζήτηση ευπειθών και υπάκουων φθηνών εργατικών χεριών μπορούσε να πάρει σάρκα και οστά μόνο στο πρόσωπο ενός ανήλικου εργαζόμενου. Όσο πιο μικρός ήταν ο εργαζόμενος τόσο πιο φοβισμένος γινόταν και συγχρόνως τόσο πιο «συνεργάσιμος» με τον εκάστοτε εργοδότη του. Οι συνθήκες της ανήλικης εργασίας τις περισσότερες φορές ήταν ακατάλληλες για ενήλικες πόσο μάλλον για τα παιδιά. Δεν ήταν λίγες οι φορές, που πολλά ατυχήματα λάμβαναν χώρα σε βιοτεχνίες και βιομηχανίες, και είχαν θύματα παιδιά κάτω των 20 ετών. Τα περισσότερα από τα ατυχήματα συνέβαιναν συνήθως ύστερα από την καταστρατήγηση του ωραρίου των 10 ωρών που σε μερικές εργασίες έφτανε και τις 16 ώρες.<sup>126</sup> Οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, αναφερόμενοι στην παιδική εργασία την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης, γράφουν τα εξής:

*«Όμως η Βιομηχανική Εποχή είχε και θλιβερές συνέπειες, όπως οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης στις μεγάλες πόλεις και η εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας». Σελ. 156, Ματιά στο παρελθόν, «Η Βιομηχανική Επανάσταση».*

Επιπροσθέτως, πολλές οικογένειες λόγω της ανέχειας και της φτώχειας που τις ταλάνιζαν, δεν είχαν την δυνατότητα να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, προκειμένου να μορφωθούν. Έτσι, ωθούσαν τα παιδιά τους -κυρίως τα αγόρια- να μαθητεύσουν από μικρή ηλικία κοντά σε τεχνίτες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κάποια παιδιά να ωριμάζουν γρηγορότερα και να αποκτούν εμπειρίες ενήλικων συνδυσασμένες με υποχρεώσεις και υπευθυνότητα σε αντίθεση με κάποια άλλα παιδιά

---

<sup>125</sup> Thompson E. P. (2001). *Η παιδική εργασία*. Στο Μακρυνιώτη, *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 124.

<sup>126</sup> <http://www.24grammata.com/?p=32796>

-τα ευπορότερα- που χαίρονταν την ανεμελιά των παιδικών χρόνων τους σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά λοιπόν, ως μαθητευόμενοι προσέφεραν τις υπηρεσίες τους αμισθί ως αντάλλαγμα για τη μαθητεία τους. Αυτό εξουθένωνε ακόμα περισσότερο τα παιδιά, αφού δούλευαν πολύ, κακοποιούνταν επίσης πολύ με σωματική τιμωρία και δεν αμείβονταν. Σε αντίθεση με τα αφεντικά τους που κέρδιζαν σε βάρος τους. Επομένως, η φτώχεια ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που ανάγκαζε πολλά παιδιά στα βυζαντινά κυρίως χρόνια, να μην πηγαίνουν στο σχολείο και να μαθαίνουν από πολύ μικρή ηλικία διάφορες τέχνες, τις οποίες εξασκούσαν για δύο χρόνια άμισθα κοντά σε ειδικούς τεχνίτες. Ύστερα, αναζητούσαν αλλού εργασία ή εργάζονταν κοντά στους τεχνίτες στους οποίους είχαν πρωτύτερα μαθητεύσει, προκειμένου να συνεισφέρουν με την αμοιβή τους στο εισόδημα της οικογένειας.<sup>127</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα μαθητείας των παιδιών, αποτελεί η εικόνα 4, η οποία βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», στην σελίδα 39, και απεικονίζει παιδιά Βυζαντινών να μαθαίνουν και να εξασκούν οικοδομικές τέχνες.



4. Πολλά παιδιά των Βυζαντινών μάθαιναν οικοδομικές τέχνες. (μικρογραφία από χειρόγραφο, Ιστορικό Μουσείο Μόσχας)

<sup>127</sup> Στο ίδιο.

Συμπερασματικά, η παιδική εργασία είναι ένα φαινόμενο που στοιχειώνει τις διάφορες χώρες του κόσμου αλλά και την Ελλάδα κυρίως από τα χρόνια της Βιομηχανικής Επανάστασης. Τα παιδιά αναγκάζονται να ωριμάσουν γρηγορότερα, να ξεχάσουν την ξεγνοιασιά και το παιχνίδι -εάν τα είχαν ποτέ- και να εισέλθουν σε έναν κόσμο που είναι πολύ σκληρός ακόμα και για τους ενήλικες. Στον αντίποδα, υπάρχουν παιδιά -συνήθως τα ευπορότερα- τα οποία όχι μόνο δεν αναγκάζονται να εργαστούν κάτω από άθλιες συνθήκες, άλλα απολαμβάνουν τις χαρές της ζωής, το παιχνίδι, και έχουν την τύχη να μορφωθούν.

ο **Παιδική Ηλικία και Πόλεμος**

Εξίσου σημαντικό θέμα που θίγεται στον λόγο της σχολικής ιστορίας, είναι αυτό του πολέμου. Μέσα στα αναλυόμενα βιβλία, τα παιδιά παρουσιάζονται ως θύματα πολέμου και προβάλλονται αποκλειστικά ως αντικείμενα προστασίας, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν επιχειρήματα σε πολιτικές διαμάχες.<sup>128</sup> Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά παρουσιάζονται ως αιχμάλωτοι, ή και σκλάβοι, και είναι απαραίτητη η ικεσία τους, προκειμένου οι κατακτητές να τα λυπηθούν και να μην τα θανατώσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αναπαράστασης των παιδιών ως σκλάβων-ικετών, είναι το εξής:

*«...Αμέσως μετά προχωρούσαν τα παιδιά του βασιλιά, που τα έσερναν αιχμάλωτα μαζί με τους δασκάλους και τους παιδαγωγούς τους. Αυτοί με δάκρυα στα μάτια άπλωναν τα χέρια στους θεατές και συμβουλεύανε τα παιδιά να ικετεύσουν, για να τους δώσουν*

---

<sup>128</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 28.



*χάρη...». Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 126, παράθεμα 2 «Ο βασιλιάς της Μακεδονίας Περσέας στολίζει το ρωμαϊκό θρίαμβο».*

Παρόλα αυτά, δεν είναι λίγες οι φορές, που τα παιδιά-αιχμάλωτοι δεν γλιτώνουν από τα χέρια των κατακτητών. Έτσι, πολλές φορές τα παιδιά είναι τα μεγαλύτερα θύματα του πολέμου, αφού τον βιώνουν με τον χειρότερο τρόπο. Είτε τα παιδιά πουλιούνται ως σκλάβοι, είτε τραυματίζονται, πάντα βιώνουν τις συνέπειες του πολέμου, χωρίς να είναι λίγες οι φορές που τα ίδια οδηγούνται στον θάνατο.<sup>129</sup> Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα των άμεσων συνεπειών του πολέμου στα παιδιά είναι τα παρακάτω. Το πρώτο παράδειγμα δείχνει την σκλαβιά και την αιχμαλωσία των παιδιών, ενώ το δεύτερο την χειρότερη συνέπεια του πολέμου στα παιδιά, την θανάτωσή τους.

### ***Παράδειγμα 1***

*«...Καθώς όμως οι πολιορκητές επαγρυπνούσαν, μόνο ένα μέρος της φρουράς κατόρθωσε να διαφύγει, ενώ οι περισσότεροι άμαχοι επάνω στη σύγχυση οπισθοχώρησαν στο Μεσολόγγι, χάνοντας τη ζωή τους. Η πόλη κυριεύθηκε και καταστράφηκε ολοσχερώς. Τα γυναικόπαιδα που αιχμαλωτίστηκαν, πουλήθηκαν ως σκλάβοι...». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 119.*

---

<sup>129</sup> Rosenberg T. (2002). *Children, Eternal Victims of All Wars*. Page. 51. Στο Kate Chorti. (Supervision-corrections). *The Child : A victim of War and a Messenger of Peace*, proceedings. Athens: I. Sideris.

## Παράδειγμα 2

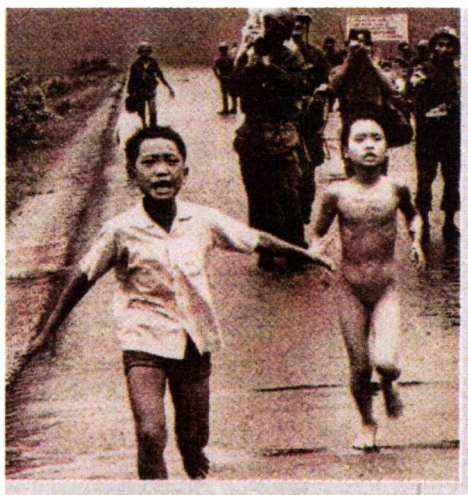
Στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 210, υπάρχει ένα κείμενο με τίτλο «*Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων*». Αυτό το κείμενο αναφέρει τον αφανισμό των Εβραίων από τους Ναζί, από τον οποίο -αφανισμό- δεν γλίτωσαν ούτε τα μικρά παιδιά, όπως φαίνεται και από την εικόνα που βρίσκεται αριστερά κάτω από το συγκεκριμένο κείμενο. Η εικόνα αυτή παρουσιάζει τα Εβραιόπουλα να βρίσκονται στα στρατόπεδα συγκέντρωσης του Άουσβιτς, «αναμένοντας» την εξόντωσή τους.



Αλλά και γενικότερα, μέσα στον αφηγηματικό λόγο των αναλυόμενων βιβλίων της Ιστορίας, τα παιδιά παρουσιάζονται ως ευάλωτα και αδύναμα να αντιμετωπίσουν τις συνθήκες φτώχειας και γενικότερα τις διάφορες καταστάσεις του πολέμου, ενώ η επιβίωσή τους είναι αμφισβητήσιμη και πολλές φορές εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την μέριμνα των ενηλίκων για τα ίδια. Επιπλέον, τα παιδιά εμφανίζονται

μέσα στην αφήγηση ως τρομαγμένα και ανυπεράσπιστα θύματα του πολέμου (ο λεγόμενος «άμαχος πληθυσμός»), που υποσιτίζονται και τριγυρνούν γυμνά και πεινασμένα, καθώς επίσης υποφέρουν και δεν μπορούν να αντέξουν τις κακουχίες του πολέμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των θλιβερών αυτών συνεπειών του πολέμου στα μικρά παιδιά, αποτελεί η παρακάτω εικόνα, η οποία παρουσιάζει τα παιδιά ως αδύναμα, τρομαγμένα, γυμνά και πεινασμένα, ανυπεράσπιστα θύματα του πολέμου, και έχει το εξής κείμενο:

*«Και στον πόλεμο αυτό τα εγκλήματα σε βάρος των αμάχων υπήρξαν μεγάλα (φωτ. κάτω δεξιά)». Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», σελ. 221, Ματιά στο παρελθόν «Το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και η περίοδος του 'Ψυχρού Πολέμου'».*



Η θυματοποίηση των παιδιών σε περιόδους πολέμου, γίνεται επίσης αισθητή μέσα από τον αφηγηματικό λόγο των αναλυόμενων βιβλίων Ιστορίας, μέσα από την αναγκαστική τους στρατολόγηση. Αναφορικά με τα παιδιά στρατιώτες, στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που αναλύουμε, εντοπίζουμε αναφορές για την επιβολή του «παιδομαζώματος» ή αλλιώς για τα παιδιά που είναι γνωστά ως «γενίτσαροι», τα

οποία είναι τα ελληγόπουλα που στρατολογούσαν με την βία οι Οθωμανοί Τούρκοι. Πρόκειται για παιδιά όπου ο πόλεμος, ή μάλλον η εμπόλεμη κατάσταση αποτελούσε δεδομένο στοιχείο της καθημερινότητάς τους. Τα παιδιά αυτά βιώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες όπως οι ενήλικοι, συμμετέχουν ενεργά, εξαναγκάστηκαν όμως.<sup>130</sup> Έχουμε δηλαδή μία παραβίαση του προτύπου της παιδικής ηλικίας περί αθωότητας, με την παρέμβαση των ενηλίκων. Η διαφορά με τα παιδιά στρατιώτες μη δυτικών κοινωνιών, είναι ότι οι γενίτσαροι καλούνται να πολεμήσουν στο πλευρό των αντιπάλων τους και με τρόπο βίαιο και καταναγκαστικό, και μάλιστα εις βάρος της πατρίδας τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της αναγκαστικής αυτής στρατολόγησης των παιδιών αυτών, είναι η εικόνα 2 στην σελίδα 35 του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου», με τίτλο «Παιδιά του παιδομαζώματος», και αναπαριστά δύο παιδιά-γενίτσαρους πάνω στα άλογά τους.



<sup>130</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 43.

ο **Παιδική Ηλικία και Έθνος**

Ένα βασικό θέμα στον λόγο της σχολική ιστορίας, είναι αυτό του έθνους. Αναλύοντας την θεματική του έθνους σε σχέση με την παιδική ηλικία, εντοπίζουμε μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αρχικά, παρατηρούμε ότι μέσα από τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, εξάιρεται ιδιαίτερα η φιλοπατρία από μέρους των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την αφήγηση διαφαίνεται η αγάπη των παιδιών προς την πατρίδα τους, καθώς και τα καθήκοντά τους προς αυτήν ως μελλοντικοί πολίτες. Συνεπώς, η παιδική ηλικία νοείται κατ' αυτόν τον τρόπο ως η μελλοντική γενιά των πολιτών και των στρατιωτών, η οποία οφείλει να διαφυλάξει τα εθνικά σύνορα, να διατηρήσει ζωντανές τις μνήμες του παρελθόντος, αλλά και να υλοποιήσει τα εθνικά ιδεώδη και οράματα.<sup>131</sup>

Η πιο τρανή μάλιστα απόδειξη της φιλοπατρίας, είναι ο θάνατος, η θυσία για την πατρίδα.<sup>132</sup> Στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, εντοπίζουμε αρκετές αναπαραστάσεις παιδιών, τα οποία θυσιάζονται για την ίδια τους την πατρίδα. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο μυθολογίας, συναντάμε ένα παιδί -και συγκεκριμένα ένα μικρό κορίτσι, την Ιφιγένεια- να θυσιάζεται για την πατρίδα της συλλογισμένη τα οφέλη της θυσίας της για το κοινό καλό. Αν και στα λεγόμενά της φαίνεται ότι η ίδια με θάρρος και αυταπάρνηση αποφασίζει να θυσιαστεί για την πατρίδα της, η ενεργητική της συμμετοχή είναι ωστόσο αμφισβητούμενη, καθώς η ίδια είναι θύμα των συνθηκών των μεγάλων οι οποίοι έχουν προαποφασίσει την μοίρα της. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι το παιδί κατασκευάζεται στην περίπτωση αυτή ως μάρτυρας του

---

<sup>131</sup> Μακρυγιάννη Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη. Σελ. 260-261.

<sup>132</sup> Στο ίδιο. Σελ. 272.

έθνους. Αυτό φαίνεται στο κείμενο, μέσα από τα λεγόμενα της ίδια της Ιφιγένειας προς τον πατέρα της:

*«Πατέρα, ήρθα σ' εσένα. για την πατρίδα, για όλη την Ελλάδα με τη θέλησή μου δίνω το κορμί μου· στο βωμό της θεάς ας μ' οδηγήσουν, και, αφού ο χρησμός το ορίζει, ας με θυσιάσουν».* Ιστορία Γ' Δημοτικού, *«Από τη Μυθολογία στην Ιστορία»*, σελ. 63.

Αλλά και σε επίπεδο ιστορίας, εντοπίζουμε αρκετές αναπαραστάσεις παιδιών τα οποία προσφέρουν την ζωή τους για την πατρίδα. Αυτά τα παιδιά δεν είναι άλλα από τα Σουλιωτόπουλα, τα οποία προκειμένου να μην αιχμαλωτιστούν από τον εχθρό, προτιμούν να θυσιαστούν για την πατρίδα τους. Σε αυτήν την περίπτωση, ο θάνατος των Σουλιωτόπουλων για την πατρίδα τους, συμβολίζει την πίστη σε ένα υψηλό ιδανικό, καθώς και την προτεραιότητα που δίνεται στο συλλογικό συμφέρον σε βάρος του ατομικού.<sup>133</sup> Βέβαια, και σε αυτό το σημείο τα παιδιά είναι θύματα των συνθηκών των μεγάλων, οι οποίοι έχουν προαποφασίσει την μοίρα τους. Συνεπώς, και σε αυτήν την περίπτωση, τα παιδιά κατασκευάζονται μέσω της θυσίας τους ως μάρτυρες του έθνους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θυσίας των Σουλιωτόπουλων και της κατασκευής τους ως μάρτυρες του έθνους, είναι το εξής:

*«...Οι Τούρκοι την κυρίευσαν τον Απρίλιο του 1822. Η πόλη καταστράφηκε και γυναίκες μαζί με τα παιδιά τους, για ν' αποφύγουν την αιχμαλωσία, έπεσαν στον γκρεμό της Αραπίτσας...».* Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού, *«Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου»*, σελ. 95.

---

<sup>133</sup> Στο ίδιο. Σελ. 272.

Ωστόσο, στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, υπάρχουν και εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν τα παιδιά να κρατούν όπλα και να πολεμούν με ανδρεία, με σκοπό την ελευθέρωση της πατρίδας τους. Οι εικόνες αυτές υποδηλώνουν την ενεργητική θέση που τα ίδια τα παιδιά κατέχουν στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες. Σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί αποκτά συμβολική αξία στο μέλλον, αποκόπτεται από το παρόν, καθώς επίσης αναγνωρίζεται και η σημασία του ως φορέα προσδοκιών και επιθυμιών που εξαργυρώνονται μελλοντικά.<sup>134</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εικόνα που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 144, που απεικονίζεται ένα έργο του Ευγένιου Ντελακρουά με τίτλο «*Η Ελευθερία οδηγεί το λαό*». Όπως δείχνει και η εικόνα, ένα παιδί με όπλα στα χέρια του, πολεμά με ανδρεία και οδηγεί τον λαό στην απελευθέρωση.



Ευγένιος Ντελακρουά, *Η Ελευθερία οδηγεί το λαό*, Παρίσι, Μουσείο Λούβρου

Επομένως, παρατηρούμε μέσα από τις συγκεκριμένες αναπαραστάσεις ότι το παιδί αποτελεί το μέλλον του έθνους το οποίο και οφείλει να προστατέψει και να ελευθερώσει, ενώ ταυτόχρονα καθίσταται πολεμιστής, ήρωας και μάρτυρας του έθνους αυτού.

<sup>134</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας*, τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 43.

Συμπερασματικά, παρατηρούμε ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις των παιδιών ως μάρτυρες, πολεμιστές και ήρωες του έθνους, εξάγονται η ανδρεία στο πεδίο της μάχης, καθώς και ο θάνατος για την πατρίδα. Τα παιδιά καθίστανται ως η μελλοντική γενιά των πολιτών και στρατιωτών, που οφείλει να υπερασπιστεί και να διαφυλάξει τα εδαφικά όρια και τα εθνικά ιδεώδη.<sup>135</sup>

ο **Παιδική Ηλικία και Εκπαίδευση**

Βασικό θέμα στον λόγο της σχολικής ιστορίας, είναι και αυτό της εκπαίδευσης. Στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, εντοπίζουμε πολλές αναφορές που φανερώνουν την ύπαρξη και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης από τα αρχαία χρόνια μέχρι τα νεότερα. Πιο συγκεκριμένα, στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, παρατηρούμε ότι η εκπαίδευση των παιδιών είναι απαραίτητη, είτε αυτή γινόταν μέσω δασκάλων και παιδαγωγών στο σπίτι, είτε μέσα στα σχολεία. Οι διαφορές στα εκπαιδευτικά συστήματα και στο τι διδάσκονταν τα παιδιά, είχε να κάνει κυρίως με τις αξίες που ήθελε να μεταδώσει στα παιδιά η εκάστοτε κοινωνία.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά στην Σπάρτη μάθαιναν γραφή, ανάγνωση, μουσική και χορό. Ωστόσο, διδάσκονταν παράλληλα και πολεμικές τέχνες, αφού η κοινωνία της Σπάρτης έδινε μεγάλη βάση στην πολιτική και πολεμική τέχνη, και κρινόταν απαραίτητο να διαπαιδαγωγηθούν τα παιδιά κατάλληλα, προκειμένου να γίνουν στο μέλλον καλοί και γενναίοι πολεμιστές.<sup>136</sup>

---

<sup>135</sup> Μακρυγιάννη Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη. Σελ. 282.

<sup>136</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών στην Σπάρτη, βλ. σχετικά στο Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ. & Κατσάρου Χ. (2007). *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Β'. Σελ. 35-36.



Ανάλογο ήταν και το εκπαιδευτικό σύστημα των Περσών, οι οποίοι έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο, προκειμένου να γίνουν γενναίοι πολεμιστές. Επιπλέον, οι Πέρσες έστελναν τα παιδιά τους καθημερινά στο σχολείο, ούτως ώστε να μάθουν τις εξής αξίες: δικαιοσύνη, αυτοσυγκράτηση και υπακοή στους άρχοντες.<sup>137</sup>

Αντιθέτως, τα παιδιά στην Αθήνα, τα έστελναν οι γονείς τους με την συνοδεία του παιδαγωγού στον γραμματιστή, όπου διδάσκονταν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική. Παράλληλα, όμως τα παιδιά στέλνονταν και στον κιθαριστή, έτσι ώστε να μάθουν να παίζουν κιθάρα και λύρα.<sup>138</sup>

Αλλά και οι Βυζαντινοί, όπως παρατηρούμε στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, είχαν το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα. Στο βυζαντινό εκπαιδευτικό σύστημα, το βασικό σχολείο είχε τέσσερις τάξεις. Στις δύο μικρότερες τάξεις, τα παιδιά διδάσκονταν γραφή, ανάγνωση και αριθμητική, ενώ στις δύο μεγαλύτερες, διδάσκονταν ορθογραφία, γραμματική και αριθμητική. Ακόμη, τα παιδιά στις μεγαλύτερες τάξεις του Βυζαντίου, μάθαιναν να αποστηθίζουν ιστορίες από τον Όμηρο, την Παλιά και την Καινή Διαθήκη, καθώς επίσης μάθαιναν να ψέλνουν και να τραγουδούν, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα στο Βυζάντιο έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην θρησκεία. Ακόμη μία ιδιοτυπία του βυζαντινού εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν η ίδρυση εκκλησιαστικών σχολών στα οποία τα παιδιά λάμβαναν θεολογική και

---

<sup>137</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών των Περσών, βλ. σχετικά στο Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ. & Κατσάρου Χ. (2007). *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Β'. Σελ. 49, παράθεμα 3 «Τι μαθαίνουν τα παιδιά των Περσών».

<sup>138</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών στην Αθήνα, βλ. σχετικά στο Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ. & Κατσάρου Χ. (2007). *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Β'. Σελ. 70.

κοινωνική μόρφωση, προκειμένου να γίνουν στο μέλλον άξια στελέχη της εκκλησίας.<sup>139</sup>

Αλλά και στην Επανάσταση του 1821, η εκπαίδευση θεωρήθηκε αναγκαία, γι' αυτό και δόθηκε βαρύτητα. Όπως αναφέρεται στα αναλύόμενα βιβλία Ιστορίας, επί Καποδίστρια ιδρύθηκαν τα «αλληλοδιδασκτικά» σχολεία, προκειμένου να μορφωθούν τα ελληνόπουλα. Μοναδική διαφορά είναι ότι στα σχολεία αυτά, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων δίδασκαν τους μικρότερους με την βοήθεια των δασκάλων.<sup>140</sup> Την περίοδο της Τουρκοκρατίας, όπως αναφέρεται και στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, η εκπαίδευση κρινόταν άκρως απαραίτητη, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν τα χριστιανικά ήθη και να τα διαφυλάξουν παρά τις επιρροές των Οθωμανών.

Επομένως, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι τα αναλύόμενα βιβλία Ιστορίας, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα και την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών, ανεξαρτήτως των διαφορών που παρουσιάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των εποχών. Είτε η εκπαίδευση είναι υποχρέωση της πόλης -όπως στην περίπτωση της Σπάρτης-, είτε των γονιών, είτε του κράτους, είτε γίνεται στο σπίτι, είτε στα σχολεία, αυτό που αναφέρεται στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, είναι ότι αυτή -η εκπαίδευση- είναι απαραίτητη και η επιλογή του εκπαιδευτικού συστήματος που θα ακολουθήσουν τα παιδιά, έγκειται στο τι είδους αξίες θέλει να μεταδώσει η εκάστοτε κοινωνία στους μικρούς μαθητές, τις οποίες τα παιδιά οφείλουν να διδαχθούν και να ακολουθήσουν, ούτως ώστε να προσαρμοστούν «σωστά» στην κοινωνία ως μελλοντικοί πολίτες.

---

<sup>139</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών στο Βυζάντιο, βλ. σχετικά στο Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ. (2011). *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση ΣΤ'. Σελ. 38, 125.

<sup>140</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών επί Καποδίστρια, βλ. σχετικά στο Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης Α. & Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου – Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ. Σελ. 139.

Επιπλέον, όσον αφορά την φοίτηση των παιδιών στα σχολεία, η θέσπιση της υποχρεωτικότητάς της ενσωματώνει τις κυρίαρχες υποστασιοποιημένες αντιλήψεις γύρω από την κοινωνική θέση και υπόσταση της παιδικής ηλικίας, όπως είναι για παράδειγμα η εξάρτηση του παιδιού από τους ενήλικες -τόσο γονείς όσο και εκπαιδευτικούς- η απειρία, η μη κατοχή της γνώσης, καθώς και ο έλεγχος και η επιτήρηση της καθημερινότητάς του. Αν και υποστηρίζεται ότι η υποχρεωτική φοίτηση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των παιδιών, στην πραγματικότητα το δικαίωμα ή καλύτερα η άσκησή του παίρνει πειθαναγκαστικό χαρακτήρα και μετατρέπεται σε θεσμοθετημένη υποχρέωση των παιδιών προς το κοινωνικό σύνολο.<sup>141</sup> Αυτό φαίνεται και στο παρακάτω παράδειγμα, το οποίο και εντοπίσαμε στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 183:

*«Τον επόμενο χρόνο αναθεωρήθηκε το Σύνταγμα, με στόχο τη δημιουργία ενός κράτους πιο δίκαιου για τον πολίτη. Μία από τις νέες διατάξεις, μάλιστα, προέβλεπε την υποχρεωτική και δωρεάν φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο».*

Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζονται να πηγαίνουν σχολείο καθώς και να διαπαιδαγωγούνται, πάντα όμως κάτω από την επίβλεψη και επιτήρηση των ενηλίκων. Όπως φαίνεται και μέσα από τον λόγο της σχολικής ιστορίας, τα παιδιά επιδέχονται εκπαίδευσης από τους ενηλίκους, μπορούν να πειθαρχήσουν καθώς και να εκπολιτιστούν στο σχολείο μέσα από την τιμωρία. Ο Ε. Durkheim μέσα στα κείμενά του «*Η πειθαρχία και η ψυχολογία του παιδιού*» και «*Η σχολική πειθαρχία*», υπογραμμίζει τις απρόβλεπτες μεταπτώσεις του παιδιού από το ένα συναίσθημα στο

---

<sup>141</sup> Μακρυγιώτη Δ. «*Η υπό διαπραγμάτευση*». Σελ. 159-161. Στο Πεχτελίδης Γ. (Δεκέμβριος 2011). *Κυριαρχία και αντίσταση: Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές. Σελ. 152.

άλλο, καθώς και την κυριαρχία των φυσικών τάσεων εις βάρος των κοινωνικών κανόνων. Έτσι, θεωρεί ότι είναι απαραίτητος ο εκπολιτισμός του παιδιού μέσα από την παρέμβαση των ενηλίκων.<sup>142</sup> Σημαντική διαφορά ανάμεσα στα κείμενα του Durkheim και στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, είναι η αποδοχή από αυτά –τα αναλυόμενα δηλαδή εγχειρίδια- της σωματικής τιμωρίας ως σωστού μέσου εκπολιτισμού και διαπαιδαγώγησης. Σε πολλά σημεία των αναλυόμενων σχολικών εγχειριδίων, αναφέρεται η χρήση μακριών ράβδων ή βεργών από τους παιδαγωγούς και τους παιδοτρίβες (γυμναστές), προκειμένου τα παιδιά να διαπαιδαγωγηθούν και να πειθαρχήσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επιλογής της σωματικής τιμωρίας ως μέσου διαπαιδαγώγησης, είναι το εξής:

*«...Επίσης έχουμε σκηνές από γυμναστήρια, όπου βλέπουμε τους παιδοτρίβες (γυμναστές) να κρατάνε μακριά ραβδιά ή βέργες, που καμιά φορά τις χρησιμοποιούν κιόλας...».*  
Ιστορία Δ' Δημοτικού, «Στα αρχαία χρόνια», σελ. 29, παράθεμα 2 «Τα παιδιά σε αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία».

Επιπροσθέτως, μέσα από τις αναπαραστάσεις των παιδιών σε σχέση με την εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, προωθούν την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν πολλές αναφορές στην εκπαίδευση που λάμβαναν τα κορίτσια η οποία ήταν διαφορετική από αυτήν των αγοριών. Πιο συγκεκριμένα, στο Βυζάντιο, αναφέρεται ότι τα κορίτσια δεν πήγαιναν σχολείο, αλλά αντίθετα έμεναν στο σπίτι και βοηθούσαν στις εργασίες του σπιτιού την μητέρα τους. Αναφέρεται επίσης, ότι η αγωγή των κοριτσιών περιλάμβανε κυρίως τα εξής: πλύσιμο, πλέξιμο, κέντημα, ύφανση, μαγειρική και επιμέλεια μικρότερων αδερφών. Τα κορίτσια που είχαν την τύχη να

---

<sup>142</sup> Μακρυνιώτη Δ. (2001). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος. Σελ. 15.

έχουν εγγράμματες μητέρες, μάθαιναν από τις ίδιες ανάγνωση, γραφή και μουσική. Όπως συμπεραίνουμε λοιπόν, τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, προάγουν την αντίληψη ότι σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των κοριτσιών έχει η διδασκαλία των «γυναικείων τεχνών», αφού για μεγάλο χρονικό διάστημα η γυναικεία εκπαίδευση γινόταν αντιληπτή σαν εκπαίδευση σε γυναικεία καθήκοντα, ή όπως λέγεται χαρακτηριστικά «εις τα του οίκου καθήκοντα».<sup>143</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανισότητας των φύλων ως προς την εκπαίδευση, αποτελεί το παρακάτω, στο οποίο παρουσιάζεται η εκπαίδευση των κοριτσιών στην κοινωνία του Βυζαντίου:

*«Όπως αναφέρθηκε και αλλού, τα κορίτσια δεν πήγαιναν στο σχολείο. Έμεναν κοντά στη μητέρα τους και βοηθούσαν στις εργασίες του σπιτιού. Πλάι της ασκούσαν στη μαγειρική και στη φροντίδα των μικρότερων αδελφών τους. Μάθαιναν ακόμη να υφαίνουν, να κεντούν και να πλέκουν. Οι μητέρες που ήξεραν γράμματα, μάθαιναν στις κόρες τους ανάγνωση, γραφή, τραγούδια του λαού και ψαλμούς της εκκλησίας.»* Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 120.

Το ίδιο συνέβαινε και με την εκπαίδευση των κοριτσιών στην Αθήνα, αφού και πάλι τα κορίτσια δεν πήγαιναν σχολείο αλλά έμεναν στο σπίτι βοηθώντας τις μητέρες τους στις οικιακές εργασίες. Παρόλα αυτά, στα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, παρατηρούμε μία και μοναδική περίπτωση κατά την οποία κορίτσια και αγόρια μορφώνονταν με τον ίδιο τρόπο χωρίς διακρίσεις. Πρόκειται για την περίπτωση της Σπάρτης, όπου θεωρούσαν απαραίτητη την μόρφωση των κοριτσιών προκειμένου να γίνουν άξιες μητέρες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί η περιγραφή του άνευ

---

<sup>143</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 9.

διακρίσεων εκπαιδευτικού συστήματος της Σπάρτης, στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Δ' Δημοτικού, «*Στα αρχαία χρόνια*»:

*«Με τον ίδιο τρόπο μορφώνονταν και τα κορίτσια, τα οποία, όπως και τα αγόρια, ασκούσαν στα γυμναστήρια. Φορούσαν κοντά φορέματα και έπαιρναν μέρος σ' όλες τις γιορτές και τις εκδηλώσεις. Με αυτό τον τρόπο θα έπλαθαν γερό σώμα και θα γίνονταν αργότερα άξιες μητέρες».* σελ. 36.

Ακόμη ένα σημείο, που υποδηλώνει διάκριση στην εκπαίδευση κοριτσιών και αγοριών είναι αυτό της ξεχωριστή τους εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, «*Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*», στην σελίδα 167, σε Παρθεναγωγεία και Αρρεναγωγεία αντίστοιχα. Περί τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup>, η εκπαίδευση των γυναικών πέρα από κατάρτιση στο να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες, αποκτάει και υποστηρικτές στο όνομα εθνικών στόχων. Έτσι λοιπόν, υποστηρίζεται, ότι είναι απαραίτητο να μορφωθούν οι γυναίκες, καθώς ως μητέρες έχουν να φέρουν εις πέρας μία εθνική «αποστολή». Για αυτό και διάφορες προοδευτικές φυσιογνωμίες, αποφάσισαν την ίδρυση Παρθεναγωγείων, αφού πίστευαν ότι οι γυναίκες έπρεπε να αποκτήσουν τον ρόλο της μητέρας ως Ελληνίδες. Η παιδεία των κοριτσιών θεωρήθηκε συνεπώς απαραίτητη, καθώς στο μέλλον οι γυναίκες αυτές θα προετοίμαζαν τους γιούς τους να γίνουν γενναίοι πολεμιστές και σωστοί πατριώτες.<sup>144</sup>

Τέλος, τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, προάγουν την αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι ανάλογη των οικονομικών πόρων της οικογένειας. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρουν τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια, στο Βυζάντιο οι γονείς πλήρωναν δίδακτρα σε χρήμα ή σε είδος, προκειμένου να στείλουν τα παιδιά τους

---

<sup>144</sup> Στο ίδιο. Σελ. 9.

(και συγκεκριμένα τα αγόρια) σχολείο. Για αυτόν τον λόγο ένας μεγάλος αριθμός αγοριών, καθώς και τα κορίτσια όπως προαναφέραμε, δεν πήγαιναν σχολείο, αφού οι γονείς τους δεν μπορούσαν να αντεπεξέλθουν στα δίδακτρα. Έμεναν λοιπόν στο σπίτι, έπαιζαν στις αυλές και τους δρόμους, ενώ την αγωγή τους την αναλάμβαναν μητέρες, παππούδες και γιαγιάδες, οι οποίοι τους μάθαιναν ιστορίες για την ζωή και τον τόπο τους, ενώ παράλληλα τα ασκούσαν να διατηρήσουν τα ήθη και τις παραδόσεις των Βυζαντινών.

Επίσης, τα αγόρια τα οποία δεν πήγαιναν σχολείο, μαθήτευαν από μικρή ηλικία κοντά σε ειδικούς τεχνίτες, ως άμισθοι μαθητευόμενοι για δύο χρόνια. Έπειτα, εργάζονταν κοντά στον τεχνίτη στον οποίο μαθήτευσαν ή αναζητούσαν αλλού εργασία, προκειμένου να συνεισφέρουν στα έξοδα της οικογένειας. Αντιθέτως, τα παιδιά των οποίων οι γονείς μπορούσαν να πληρώσουν τα δίδακτρα, πήγαιναν σχολείο και μάθαιναν γραφή, ανάγνωση, αριθμητική, ορθογραφία, μουσική, κλπ.<sup>145</sup>

Επομένως, μέσα από τα αναλυόμενα βιβλία, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι μόνο όσοι έχουν οικονομικούς πόρους έχουν ευκαιρίες στην εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι αποκλείονται. Αυτή η αντίληψη που προάγουν τα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, έρχεται σε αντίθεση με την θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία είναι απαραίτητο να παρέχονται σε όλα τα παιδιά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προκειμένου να μην χάνονται τα ταλέντα που έτυχε να γεννηθούν σε φτωχές οικογένειες.<sup>146</sup>

Παρόλα αυτά, στα βιβλία που αναλύουμε, παρατηρούμε και μία εξαίρεση όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών και την δυνατότητα πληρωμής των διδάκτρων.

---

<sup>145</sup> Για την εκπαίδευση των παιδιών στο Βυζάντιο ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους της οικογένειας, βλ. σχετικά στο Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ. (2011). *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση ΣΤ'. Σελ. 38.

<sup>146</sup> Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. Σελ. 12.

Αναλυτικότερα, αναφέρεται ότι πέρα από τα παιδιά της πόλης, στα εκκλησιαστικά σχολεία είχαν το δικαίωμα να φοιτήσουν δωρεάν και ορφανά παιδιά ή παιδιά που διακρίνονταν για την φιλομάθειά τους. Έτσι λοιπόν, η συγκεκριμένη αναφορά είναι σύμφωνη με την αντίληψη ότι καθίσταται απαραίτητη η προστασία των φτωχότερων οικογενειών με την παροχή υποτροφιών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η φοίτησής τους.<sup>147</sup> Χαρακτηριστικό παράδειγμα όσον αφορά την παροχή δωρεάν παιδείας και υποτροφιών, είναι το εξής:

*«Στα εκκλησιαστικά σχολεία, εκτός από τα παιδιά της πόλης, συχνά φοιτούσαν δωρεάν ορφανά παιδιά ή μαθητές από άλλες περιοχές της αυτοκρατορίας, που διακρίνονταν για την φιλομάθειά τους».* Ιστορία Ε' Δημοτικού, «Στα βυζαντινά χρόνια», σελ. 38.

Όπως προαναφέρθηκε, τα κορίτσια δεν είχαν το δικαίωμα να πάνε στο σχολείο και να μορφωθούν, αλλά αντιθέτως έμεναν στο σπίτι. Εξαίρεση αποτελούν τα κορίτσια των ευπορότερων οικογενειών, οι οποίες είχαν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα στο σπίτι, που γίνονταν από ιδιωτικούς δασκάλους για τις ίδιες και τους αδερφούς τους.<sup>148</sup>

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό σύστημα στο Βυζάντιο, όπως περιγράφεται στα υπό ανάλυση σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, δεν παρείχε συνολικά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές, αφού δεν ήταν δωρεάν και δημόσια, αλλά ιδιωτική. Τα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά οικογενειών, αποκλείονταν από την εκπαίδευση, ενώ μοναδική εξαίρεση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αποτελεί η παροχή δωρεάν παιδείας σε ορφανά και φιλομαθή παιδιά. Ωστόσο, τα βιβλία

---

<sup>147</sup> Στο ίδιο. Σελ 13.

<sup>148</sup> Για την εκπαίδευση των κοριτσιών στο Βυζάντιο ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους της οικογένειας, βλ. σχετικά στο Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ. (2011). *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση ΣΤ'. Σελ. 126.



αναφέρονται απλώς στο τι γινόταν στο Βυζάντιο, και δεν τοποθετούνται κριτικά απέναντι στην ανισότητα. Επομένως, παρατηρούμε ότι με αυτόν τον τρόπο τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας, τοποθετούνται ιδεολογικά υπέρ της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Όσον αφορά την θεματική της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να ασκήσουμε κριτική σε πολλά σημεία της. Αρχικά, όσον αφορά την θέσπιση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης και του δικαιώματος κάθε παιδιού σε αυτήν, θα λέγαμε ότι αυτό το ζήτημα είναι υπό αμφισβήτηση, αφού υπάρχουν πολλά παιδιά τα οποία είναι αναγκασμένα να εργαστούν και επομένως να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Αναφορικά με το ζήτημα της σωματικής τιμωρίας, κι εδώ θα μπορούμε να ασκήσουμε κριτική. Αν σκεφτούμε ότι υπάρχουν παιδιά που με την χρήση της σωματικής τιμωρίας, οδηγούνται στην παραβατικότητα, μάλλον θα λέγαμε ότι αυτή -η σωματική τιμωρία- δεν είναι το ορθότερο μέσο διαπαιδαγώγησης, όπως διατείνονται τα αναλυόμενα βιβλία Ιστορίας.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την ανισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, γνωρίζουμε πολύ καλά ότι ο ρόλος μίας γυναίκας δεν πρέπει να περιορίζεται στις οικιακές εργασίες. Επομένως, τα κορίτσια δεν πρέπει να αποκλείονται από την εκπαίδευση και να περιορίζονται στο σπίτι, αφού με αυτόν τον τρόπο θα αποκλειστούν και αργότερα από την κοινωνική και πολιτική ζωή της χώρας τους.

Τέλος, όσον αφορά την εκπαίδευση σε σχέση με τους οικονομικούς πόρους, θα πρέπει η πολιτεία να μεριμνεί ώστε αυτή να είναι δωρεάν και δημόσια, προκειμένου να μην αποκλείονται από την μόρφωση αλλά και από μετέπειτα διανοητικές θέσεις εργασίας, παιδιά που προέρχονται από φτωχότερες οικογένειες. Αλλά και γενικότερα, σε μία δημοκρατική και ίσων ευκαιριών κοινωνία, θα πρέπει να παρέχονται οι ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας την συγκεκριμένη μελέτη, μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι η ανάλυση λόγου σχολικών εγχειριδίων αλλά και βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά, είναι πάντοτε αποκαλυπτική.<sup>149</sup>

Έχοντας λοιπόν πραγματοποιήσει την παραπάνω ανάλυση λόγου, σύμφωνα με την αρχαιολογική μέθοδο του Foucault, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού, παράγουν κυρίως συντηρητικούς λόγους για την παιδική ηλικία. Έτσι, κυριαρχούν πολλά στερεότυπα και μύθοι γύρω από την παιδική ηλικία, ενώ παράλληλα προβάλλονται οι παγιωμένες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στους ενήλικους και τα παιδιά.

Αναλυτικότερα, και στα τέσσερα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού τα παιδιά εμφανίζονται κυρίως ως «αθώα», «ευάλωτα» και «εξαρτώμενα» τα οποία χρήζουν άμεσης προστασίας και φροντίδας από τους ενήλικους, και ενίοτε ως «μικροί βάρβαροι» που έχουν την δυνατότητα εκπολιτισμού μέσω της διαπαιδαγώγησης. Με άλλα λόγια, κυριαρχούν οι δύο δυτικοί μύθοι περί «αθώου» και «ατίθασου» παιδιού, θίγονται ζητήματα που ενισχύουν τα διαχωριστικά όρια μεταξύ αυτών των δύο ηλικιακών στάτους και των σχέσεων εξουσίας που αυτά παράγουν, ενώ προβάλλεται και η ύπαρξη πρακτικών ελέγχου, περιορισμών και επιτήρησης πάνω στα παιδιά από τους ενήλικες. Τα παιδιά παρουσιάζονται ανυπεράσπιστα, θύματα των συνθηκών των ενηλίκων, με αποκορύφωμα θυματοποίησής τους την ασύμβατη με την παιδική ηλικία εργασία και στρατολόγηση. Επιπροσθέτως, η παρουσίαση των παιδιών να θυσιάζονται για χάρη της πατρίδας τους καθώς και να πολεμούν για να την προστατέψουν, καθιστούν τα ίδια ως μάρτυρες και αγωνιστές του έθνους.

---

<sup>149</sup> Φραγκουδάκη Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και ιδεολογική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο. Σελ. 11.

Ωστόσο, στον λόγο της σχολικής ιστορίας προβάλλουν και ορισμένοι εναλλακτικοί λόγοι αναφορικά με την παιδική ηλικία, σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά παρουσιάζονται ως δρώντα και ενεργητικά υποκείμενα. Οι εναλλακτικοί αυτοί λόγοι μιλούν για παιδιά που κατέχουν την γνώση και μπορούν να την μεταδώσουν. Αυτοί οι εναλλακτικοί λόγοι αποδεικνύουν ότι τα παιδιά μπορούν να συμβάλλουν ενεργά στην διαμόρφωση του κοινωνικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Καθώς όμως οι εναλλακτικοί λόγοι που προβάλλονται αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις στα σχολικά εγχειρίδια που αναλύουμε, δεν μπορούμε να πούμε ότι ο λόγος της σχολικής ιστορίας δίνει στα παιδιά την δυνατότητα να εκφράσουν την δική τους οπτική. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο λόγος της σχολικής ιστορίας -και της μυθολογίας- αναπαράγει μία συγκεκριμένη πρόσληψη της πραγματικότητας, προβάλλοντας την παιδική ηλικία ως μία, ενιαία, ομοιογενή και αδιαφοροποίητη, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην αποδυνάμωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών.

Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση των θεματικών που θίγονται στον λόγο της σχολικής ιστορίας, διαπιστώσαμε ότι προβάλλονται στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας μέσα από διάφορες υποστασιοποιήσεις όπως της μητρικής φροντίδας, αγάπης και της εξάρτησης του παιδιού από την μητέρα του.

Συνοψίζοντας, η ιστορία και δη η σχολική, αποτελεί μία κατασκευή, αφού όπως διαπιστώσαμε από την ανάλυση λόγου της παρούσας μελέτης, υπάρχει μία μόνο οπτική, αυτή του κράτους. Συνεπώς υπάρχουν πολλά συμφέροντα, κενά και άγνοιες, αφού όλα τα ιστορικά γεγονότα φτάνουν σε εμάς μέσα από την επιλογή ή την αποσιώπησή τους και την ερμηνεία τους από τους διάφορους φορείς του κράτους (εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιστορικούς).<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> Καρ Ε. Χ. (1999). *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα: «Γνώση».

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά Ε. (1997). *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι»*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδελά Ε. (1997). *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη Ν. (1997). *«Μια μακρά πορεία στο χρόνο...»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ. (2011). *Στα βυζαντινά χρόνια – Ιστορία Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση ΣΤ'.

Δοξιάδης Κ. (2008). *Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση*. Αθήνα: Πλέθρον.

Δραγώνα Θ. (1997). *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*. Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Foucault M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Αθήνα: Εξάντας.

Howarth D. (2008). *Η έννοια του λόγου*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καρ Ε. Χ. (1999). *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα: «Γνώση».

Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ. & Κατσάρου Χ. (2007). *Στα αρχαία χρόνια – Ιστορία Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Β'.

Κόκκινος Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης Α. & Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου – Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ.

Λεντάκης Α. (1986). *Είναι η γυναίκα κατώτερη από τον άντρα; Η πως κατασκευάζεται η γυναίκα*; Αθήνα: Δωρικός.

Μαϊστρέλλης Σ., Καλύβη Ε. & Μιχαήλ Μ. (2009). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία – Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Έκδοση Δ'.

Μακρυνιώτη Δ. (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη.

Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Εισαγωγή*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, τοπικά δ'*. Αθήνα: Νήσος.

Μακρυνιώτη Δ. (2003). *Ζητήματα διαχείρισης της παιδικής ηλικίας*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, τοπικά δ'*. Αθήνα: Νήσος.

Μακρυνιώτη Δ. (2001). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. (2012). *Α(Γ)ΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ: Οριοθετήσεις της «παιδικής ηλικίας» στο λόγο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πεχτελίδης Γ. (2009-10). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Πεχτελίδης Γ. (2011-12). Φάκελος σημειώσεων του μαθήματος: *Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας: Υποκειμενικότητα και Εξουσία*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Πεχτελίδης Γ. (Δεκέμβριος 2011). *Κυριαρχία και αντίσταση: Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Pechtelidis Y. (2009). School ethnocentric discourse and gendered bodies. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, volume 4*.
- Phillips L. & Jorgensen M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Qvortrup J. (2003) *Παιδική Ηλικία και κοινωνικές μακροδομές*. Στο Μακρυνιώτη, *Κόσμοι της παιδικής ηλικίας, τοπικά δ'*. Αθήνα: Νήσος.
- Ρίτς Α. (1983). *Γέννημα γυναίκας. Η μητρότητα σαν εμπειρία και θεσμός*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη & Σία Ε. Ε. «Νέα Σύνορα».
- Rosenberg T. (2002). *Chlidren, Eternal Victims of All Wars*. Στο Kate Chorti. (Supervision-corrections). *The Child: A victim of War and a Messenger of Peace*, proceedings. Athens: I. Sideris.
- Thompson E. P. (2001). *Η παιδική εργασία*. Στο Μακρυνιώτη, *Παιδική Ηλικία*, Αθήνα, νήσος.
- Todorov T. (1977). *The poetics of Prose*. Νέα Υόρκη: Cornell University Press.
- Todorov T. (1989). *Ποιητική*. Αθήνα: Γνώση.

Φραγκουδάκη Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και ιδεολογική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους*. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη Α. (1997). «*Απόγονοι*» Ελλήνων «*από τη μυκηναϊκή εποχή*»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Φραγκουδάκη – Δραγώνα (επιμ.) «*Τι είναι η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

## ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ

*Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: ([http://el.wikipedia.org/wiki/Οργανισμός\\_Εκδόσεως\\_Διδακτικών\\_Βιβλίων](http://el.wikipedia.org/wiki/Οργανισμός_Εκδόσεως_Διδακτικών_Βιβλίων)) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*ITYE*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: (<http://www.cti.gr/>) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Blogspot feleki: Κριτική των Στόγια, Δημητρόπουλου & Χόπλαραν*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: (<http://www.lifo.gr/team/readersdigest/32877>) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Blogspot taxalia: Κριτική του Σπύρου Εμμανουηλίδη*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: ([http://taxalia.blogspot.com/2012/10/blog-post\\_9265.html](http://taxalia.blogspot.com/2012/10/blog-post_9265.html)) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Alfa Vita: Κριτική του Γρηγόρη Δελημάρη*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: (<http://www.alfavita.gr/old/74483>) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Το αγρίμι (L' enfant sauvage)*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: (<http://users.sch.gr/kolovos/agrimi.html>) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Ηλεκτρονικό βιβλίο Κοινωνιολογίας Γ' Λυκείου. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:*  
(<http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C109/67/540,1952/>) (ανάκτηση: 20/1/2014)

*Ενήλικος. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:* (<http://el.wikipedia.org/wiki/Ενήλικος>)  
(ανάκτηση: 20/1/2014)

*24 Γράμματα: Άρθρο Η Παιδική Εργασία στην Ελλάδα κατά το 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα.*  
Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: (<http://www.24grammata.com/?p=32796>)  
(ανάκτηση: 20/1/2014)





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000119165