



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΠΑΓΩΓΩΝ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
ΣΤΙΣ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Κατεύθυνση

«Σημειωτική και Επικοινωνία-Semiotics and Communication»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σημειωτική Ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της
Γ΄ Γυμνασίου

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΣΤΟΪΜΕΝΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ

Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΠΟΠΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΙΟΥΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

Καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΦΛΩΡΙΝΑ 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Λέξεις Κλειδιά:.....	3
Ευχαριστίες.....	4
Εισαγωγή.....	5
Μέρος Α΄: Θεωρητική Επισκόπηση.....	8
1. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα και Νεοελληνική Γλώσσα.....	8
2. Εικόνα και κείμενο.....	11
3. Σημειωτική.....	18
4. Το σχολικό εγχειρίδιο.....	25
5. Νεοελληνική Γλώσσα.....	31
6. Σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου.....	37
Μέρος Β΄: Εμπειρική προσέγγιση.....	43
1. Περιγραφή του υπό εξέταση εγχειριδίου.....	43
2. Μεθοδολογία.....	51
3. Ανάλυση κειμένων διδακτικής ενότητας.....	57
4. Περιγραφή και ανάλυση εικόνων.....	72
5. Διαπιστώσεις.....	90
6. Σχέση εικόνων-τίτλων διδακτικής ενότητας.....	92
7. Σχέση των κειμένων και των εικόνων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.....	94
8. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	97
Παράρτημα.....	108

Περίληψη

Η συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας με τίτλο «*Σημειωτική ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου*» έλαβε χώρα στο πλαίσιο της φοίτησης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής *Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία*, του τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας. Στο παρόν πόνημα αναλύονται τα κειμενικά και εικονικά μέρη μιας διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, με αξιοποίηση σημειωτικών εργαλείων ανάλυσης.

Στόχος της ερευνητριας είναι μελετήσει τα κειμενικά και τα εικονικά μέρη της υπό εξέταση διδακτικής ενότητας, να ερευνήσει τη μεταξύ τους σχέση και να διερευνήσει κατά πόσο υπάρχει συνάφεια του ανωτέρω υλικού με τους προσδοκώμενους στόχους, όπως τους ορίζει το Υπουργείο Παιδείας μέσω του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Πρόθεση της ερευνητριας είναι να καταδείξει, μέσω της ανάδειξης του τρόπου που προβάλλονται τα κείμενα και οι εικόνες στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας, τον υποστηρικτικό και ενισχυτικό τους ρόλο στη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και τη συμβολή τους στην προαγωγή του κοινωνικού ρόλου του σύγχρονου σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, θα εξεταστούν οι έννοιες «πόλεμος» και «ειρήνη», μέσα από το γλωσσικό και οπτικό υλικό της ενότητας, αφού ωριότερα στοιχειοθετηθεί η έρευνα με τα βασικά στοιχεία της θεωρίας και της μεθοδολογίας.

Για την υλοποίηση της έρευνας, αξιοποιήθηκαν το μοντέλο Greimas (1996) και τα μεθοδολογικά εργαλεία σημειωτικής ανάλυσης, όπως παρουσιάζει η Χριστοδούλου (2013). Από τα αποτελέσματα της έρευνας εξάγεται ότι υπάρχει μια συσχέτιση κειμένων-εικόνων και κωδίκων, που σχετίζονται με την κοινωνία, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, τον χρόνο κ.ά., και πλαισιώνουν νοηματικά τις βασικές έννοιες «πόλεμος» και «ειρήνη». Σε κάθε περίπτωση, τόσο το κειμενικό υλικό όσο και το εικονικό της ενότητας, σχετίζονται με το θεωρητικό πλαίσιο του μαθησιακού αντικειμένου, αποτελούν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, και προάγουν την κριτική σκέψη, την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης και την ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά ζητήματα όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά: Νεοελληνικό Γλώσσα, Σχολικό Εγχειρίδιο, Σημειωτική Ανάλυση, Κείμενο-Εικόνα, Εκπαιδευτικό Σύστημα

Abstract

The present essay analyzes the textual and virtual parts of a Greek Language school book teaching module of the Middle School third grade, using the semiotics analysis tools. The aim of the researcher is to examine the relevance between them and the correlation of that material with the expected and predetermined goals, as defined by the curriculum. To achieve these objectives, the researcher intent to demonstrate and highlight the way the textual and visual parts of the school module of Greek Language book work.

Their supportive and reinforcing role in the teaching and learning process, as well as their contribution to the promotion of the social role of modern school, are shown through the research process, which is implemented. In this context, the concepts of “war” and “peace” will be examined through the linguistic and visual material of the module, after the theoretical review on the basic theory and methodology.

The basic research tool used is the Greimas model (1996) and the ones of semiotic analysis as they have been presented by Christodoulou (2013). From the results of the research it is deduced that there is a correlation of texts and codes, which are related to society, culture, education, etc., Moreover it is found that they conceptually frame the basic notions of "war" and "peace".

In any case, both the textual and the virtual material of the module are related to the theoretical framework of the third grade of the Middle School lesson of Greek Language itself. In the same time, they are a useful tool for the teacher and the pupils, as they promote the critical thinking, the cultivation of social consciousness and the sensitization on social issues of all those involved in the teaching process.

Key Words: Greek Language, School Book, Semiotic Analysis, Textual Part, Virtual Part, Educational System

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στις Επιστήμες της Αγωγής Πολιτισμικές Σπουδές: Σημειωτική και Επικοινωνία της Παιδαγωγικής Σχολής, του Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια ήταν η κυρία Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και μέλη της επιτροπής ήταν η κυρία Χριστοδούλου Αναστασία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και ο κύριος Κωνσταντίνος Τσιούμης, Καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια μου, κυρία Βαμβακίδου για την εμπιστοσύνη που επέδειξε προς το πρόσωπό μου και για τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές μου στα μαθήματα του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών και ιδιαίτερα την Κυρία Αναστασία Χριστοδούλου, για τις ποικίλες γνώσεις που μου πρόσφεραν, αλλά και που επιβεβαίωσαν με τον καλύτερο τρόπο την ορθότητα της επιλογής μου να ασχοληθώ με τον ενδιαφέροντα κόσμο της σημειωτικής επιστήμης.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου, την αδερφή μου και τον σύζυγό μου, που συνέβαλαν με κάθε τρόπο σ' αυτή την προσπάθεια και κυρίως, τα τρία μου παιδιά, τον Χρήστο, την Έλενα και τον Δημήτρη για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν.

Εισαγωγή

Το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, συνιστά τον ένα από τους δύο πυλώνες και έναν από τους δύο βασικούς άξονες του επίσημου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλες τις βαθμίδες και τις τάξεις. Δεν λείπει από καμία τάξη τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση, υποχρεωτική και μη. Στο παρόν πόνημα, σκοπός και πρόθεση της ερευνήτριας δεν είναι να εξετάσει τη σημαντικότητα του ρόλου του εν λόγω μαθήματος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά είναι να αναλύσει τα κείμενα και τις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου, για την Γ' τάξη του Γυμνασίου, αναφορικά με τα σημειωτικά του στοιχεία. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκε μια ενότητα του σχολικού βιβλίου, τα σημειωτικά εργαλεία ανάλυσης και η κατάλληλη μεθοδολογία, και εξετάστηκε η συνάφεια των κειμένων και των εικόνων, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους στόχους του μαθήματος, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ως προς το τελευταίο, λήφθηκε υπόψη η ιδιαιτερότητα του χαρακτήρα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου οι κατεξοχήν προσδοκώμενοι στόχοι σχετίζονται με τα γραμματικά, τα συντακτικά και τα λεξιλογικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, με τα οποία πρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/τριες, ανάλογα με τη διανοητική τους ωρίμανση. Υπό αυτό το πρίσμα, εξετάστηκε η συνάφεια των κειμένων και των εικόνων, με τους προσδοκώμενους στόχους του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας, οι οποίοι είναι κοινωνικά, πολιτιστικά και επικοινωνιακά προσανατολισμένοι.

Στο παρόν πόνημα, ερευνάται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα κείμενα και οι εικόνες στο υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο και ο τρόπος που αναδεικνύεται ο ενισχυτικός τους ρόλος στη διδακτική διαδικασία, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα δημιουργικό κλίμα μάθησης, διάδρασης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Κατά την ερευνητική διαδικασία, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας δεν επικεντρώθηκε στα λανθάνοντα, τα υπόρρητα ή σιωπηρά μέρη των γλωσσικών και των εικονικών μερών του σχολικού εγχειριδίου, αλλά έγινε προσπάθεια συνδυασμού τους με τα εμφανή σημεία, ώστε να ανά-παραχθούν όλα τα ασυνείδητα και συνειδητά νοήματά τους. Η σημασία της προσπάθειας εξέτασης του ρόλου των κειμένων και των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου, έγκειται στη διερεύνηση ή την επιβεβαίωση ότι ο ρόλος τους είναι πράγματι ενισχυτικός και ότι τα οφέλη που αποκομίζει τόσο ο διδάσκων όσο και ο διδασκόμενος/η είναι αναντίρρητα πολλά. Για τον λόγο αυτό, επιχειρείται και η

εξέταση της συνάφειάς τους με τη σκοποθεσία και τη στοχοθέτηση του ΑΠΣ για το μάθημα.

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέχθηκε το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Γ΄ Γυμνασίου του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με συγγραφείς τους Ε. Κατσαρού, Α. Μαγγανά, Α. Σκιά και Β. Τσέλιου, και συγκεκριμένα η 5^η ενότητα με τίτλο *Ειρήνη-Πόλεμος*. Όσον αφορά στη μεθοδολογία και τα σημειωτικά εργαλεία για την ανάλυση, επιλέχθηκε το μοντέλο Greimas (1996) όπως εφαρμόστηκαν από τη Χριστοδούλου (2013).

Η εργασία, ως προς τη δομή της, χωρίζεται σε θεωρητικό και πρακτικό μέρος. Το πρώτο, ολοκληρώνεται σε έξι (6) ενότητες, όπου εξετάζονται οι έννοιες της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος, προσεγγίζεται ο ρόλος του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε αυτό, και συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Βαθμίδα, παρατίθενται τα βασικά στοιχεία που αφορούν στη σχέση εικόνας-κειμένου στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη και στο σύγχρονο σχολείο, παρουσιάζεται συνοπτικά η επιστήμη της σημειωτικής, αναλύονται οι σημαντικές πτυχές του σχολικού εγχειριδίου ως εργαλείο μάθησης και υποστήριξης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, διερευνάται ο χαρακτήρας και η φυσιογνωμία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση και τέλος, εξετάζονται τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, λαμβάνει χώρα η έρευνα, δηλαδή η σημειωτική ανάλυση των κειμένων και των εικόνων μιας διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Αρχικά, γίνεται λεπτομερής περιγραφή του υπό εξέταση εγχειριδίου και της υπό εξέταση ενότητας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που επιλέχθηκε να υιοθετηθεί από την ερευνήτρια και στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση των κειμένων και των εικόνων της διδακτικής ενότητας. Έπεται η ενότητα των διαπιστώσεων και εκείνη όπου επισημαίνεται η σχέση των εικόνων και των τίτλων των «υποενοτήτων», όπως αυτές προκύπτουν από τα επιμέρους κειμενικά μέρη. Τέλος, εξετάζεται η συνάφεια των κειμένων και των εικόνων του εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η εργασία ολοκληρώνεται με την ενότητα των συμπερασμάτων και της συζήτησης.

Στο τέλος της εργασίας παρατίθεται κατάλογος των βιβλιογραφικών παραπομπών και παράρτημα.

Μέρος Α΄: Θεωρητική Επισκόπηση

1. Εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα και Νεοελληνική Γλώσσα

Οι έννοιες «εκπαίδευση» και «εκπαιδευτικό σύστημα» διαφέρουν ετυμολογικά και δεν πρέπει ούτε να συγχέονται, αλλά ούτε και να αξιοποιούνται για να περιγράψουν ένα και το αυτό πράγμα. Με τον όρο «εκπαίδευση» εννοούνται όλες οι δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάζονται, οργανώνονται και υλοποιούνται με απώτερη σκοποθεσία να επηρεάσουν θετικά τον χαρακτήρα, τον τρόπο σκέψης και τη σωματική κατάσταση του ατόμου. Οι εν λόγω δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα με την ενεργοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών ή μεθόδων, όπως είναι η ενασχόληση με ορισμένο ασκησιολόγιο, η ανάθεση ομαδικών ή ατομικών εργασιών, η θεωρητική ή πρακτική διδασκαλία κ.ά., σε ειδικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα, σε ορισμένο χρόνο και με ακριβή και προκαθορισμένη στοχοθέτηση. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες οργανώνονται από μεγαλύτερους σε ηλικία, εμπειρότερους και πιο καταρτισμένους, και προορίζονται για νεαρότερους σε ηλικία, απειρότερους και περισσότερο ανώριμους διανοητικά και ψυχοσυναισθηματικά, έτσι, ώστε οι τελευταίοι να κατακτήσουν εφόδια για τη μελλοντική τους ζωή (Durkheim, 1973:41-68).

Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ο άνθρωπος κοινωνικοποιείται, και κατακτά, διαχειρίζεται και επι-κοινωνεί γνώσεις, σκέψεις και εμπειρίες (Eccles, 2007:665-667; Πολυζώη, 2010:1). Στις εν λόγω θέσεις, συνοψίζονται και οι βασικοί της σκοποί, οι οποίοι, στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και τεχνολογικά αναπτυγμένο περιβάλλον, δεν μένουν στάσιμοι ή αναλλοίωτοι, αλλά εξελίσσονται, εκσυγχρονίζονται και προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών/τριών κάθε κοινωνίας. Σήμερα, η εκπαίδευση αφορά στη διανοητική ανάπτυξη του ατόμου, στη διάπλαση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του, στην καλλιέργεια και την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, στην ανάπτυξη της προσαρμοστικότητάς του στις νέες συνθήκες ως ατομική δεξιότητα, στην κατάκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων, που θα τους φανούν εξαιρετικά ωφέλιμες στη μελλοντική τους κοινωνική και οικονομική ζωή, καθώς, επίσης, στην εξασφάλιση της συλλογικής ευημερίας (Marples, 2002:37-54).

Από την άλλη, ο όρος «εκπαιδευτικό σύστημα» αφορά στον τρόπο που κάθε κεντρική πολιτική ηγεσία ανά τον κόσμο, σχεδιάζει στρατηγικές πολιτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε εθνικό επίπεδο, προκειμένου να υλοποιήσει στην πράξη με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα διαχειρίζονται την εκπαίδευση ανάλογα με τα πολιτιστικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά κάθε κράτους, και έτσι, εμφανίζουν μεταξύ τους πολλαπλές αποκλίσεις. Οι κυριότερες διαφορές τους έγκεινται στον τρόπο που εξασφαλίζουν τους οικονομικούς τους πόρους, που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία τους, στους σκοπούς και τους στόχους που θέτουν, στον τρόπο που διαμορφώνουν το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, καθώς και στη μέθοδο διεξαγωγής των προαγωγικών και των εισαγωγικών στο Πανεπιστήμιο εξετάσεων, στο τρόπο που συντάσσουν και αξιολογούν τα σχολικά εγχειρίδια των μαθησιακών αντικειμένων κ.ά. Μικρές είναι οι διαφοροποιήσεις ως προς τα βασικά μαθήματα που διδάσκονται, καθώς στον κεντρικό άξονα παραμένουν σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα τα μαθηματικά και η γλώσσα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:25-32).

Το επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περιλαμβάνεται το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο. Αμφότερων η φοίτηση είναι υποχρεωτική βάσει των Ν.3518/2006, άρθρο 73 και Ν.1566/1985. Στη Δευτεροβάθμια, εντάσσονται το Γυμνάσιο και το Λύκειο, από τα οποία στο πρώτο, η φοίτηση είναι υποχρεωτική βάσει του Ν.309/1976, άρθρο 26 παράγραφος 2α, ενώ στο δεύτερο προαιρετική. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι εννεαετής. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, λειτουργούν τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) (Πυργιωτάκης, 2010:61-62).

Μετά από το 2002 και παράλληλα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), εισήχθη στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Ουσιαστικά τα δύο αυτά συνιστούν το βασικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, βάσει του οποίου καθορίζονται οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι κάθε μαθησιακού αντικειμένου, οι θεματικές του ενότητες, οι ενδεικτικές δραστηριότητες και τα διαθεματικά σχέδια εργασίας. Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002) ορίζονται οι βασικές αρχές, προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να παρέχει

σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνοτικών, φυλετικών, έμφυλων, πολιτιστικών και προσωπικών χαρακτηριστικών, ίσες ευκαιρίες μάθησης, έτσι, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά, σωματικά και ψυχοσυναισθηματικά, και να καταστούν υπεύθυνοι αυριανοί πολίτες για το καλό του κοινωνικού συνόλου.

Με γνώμονα την ανωτέρω γενική αρχή της εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας και το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) έχουν ορίσει τους βασικούς άξονες. Συγκεκριμένα, το επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει γενική παιδεία, καλλιεργεί τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, ενισχύει και προάγει τα ενδιαφέροντά τους, εξασφαλίζει ίσες δυνατότητες και ευκαιρίες μάθησης για όλους, καλλιεργεί και ενδυναμώνει τη γλωσσική και τη πολιτισμική τους ταυτότητα στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας, συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας προστασίας του περιβάλλοντος, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών για την ανάληψη δράσης για την προστασία της φύσης, προωθεί καλά πρότυπα συμπεριφοράς, εισάγει τους μαθητές/τριες στις νέες τεχνολογίες και τα νέα υπολογιστικά μέσα, αποσκοπεί στην κοινωνική, την ψυχική και τη φυσική τους ανάπτυξη, και τέλος τους ευαισθητοποιεί σε ζητήματα που σχετίζονται με τα πανανθρώπινα δικαιώματα και ιδανικά, με την παγκόσμια ειρήνη, καθώς και με την προάσπιση της αξιοπρέπειας όλων των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003¹ ΦΕΚ/303/13-03-2003:3734-3737).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα, το μάθημα της Γλώσσας, συνιστά τον έναν από τους δύο κεντρικούς άξονες, μαζί με τα Μαθηματικά, σε όλες τις βαθμίδες, ακόμα και στο Λύκειο. Για το σχολικό έτος 2018-2019, στις τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ των Ημερήσιων Γυμνασίων, εφαρμόζεται το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο προβλέπεται από την υπ' αριθμ.93381/Δ2/07-06-2016 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1640/Β/09-06-2016), όπως αυτή τροποποιήθηκε με την υπ' αριθμ.121072/Δ2/22-07-2016 Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 2449/Β/09-08-2016). Συγκεκριμένα, το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ή αλλιώς της Γλωσσικής Διδασκαλίας, το οποίο μαζί με τη

¹ Αριθ.21072^α/Γ2 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού και Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος, Β) ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορία, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος (ΦΕΚ 303/Β/13/03/2003). Ανακτήθηκε στις 03/03/2019 από: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Νεοελληνική Λογοτεχνία αποτελούν το μαθησιακό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, διδάσκεται τρεις (3) ώρες συνολικά στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου, δύο (2) ώρες στην Β΄ και δύο (2) στη Γ΄. Στο Εσπερινό Γυμνάσιο, η διδασκαλία της Γλώσσας διαφοροποιείται μόνο στη Β΄ τάξη, όπου οι ώρες διδασκαλίας είναι τρεις (3) αντί για δύο (2) (ΥΑ 103540/Δ2/24-06-2016 ΦΕΚ 2078/Β/06-07-2016).

2. Εικόνα και κείμενο

Η διδασκαλία αποτελεί μια δυναμική επικοινωνιακή διαδικασία, όπου κατασκευάζονται, μεταβιβάζονται και ερμηνεύονται μηνύματα, με την ενεργητική εμπλοκή ενός ή πολλών πομπών και δεκτών. Όταν γίνεται λόγος για «μηνύματα» δεν εννοούνται μόνο απλές και κατανοητές λεκτικές προτάσεις σε γραπτό ή προφορικό λόγο, αλλά κάθε τι που μπορεί να ενέχει πληροφορίες, οι οποίες καθίστανται χρήσιμες ή κατανοητές από μια μικρή ή και μεγάλη μερίδα ανθρώπων. Αν και για πολλές δεκαετίες η επικοινωνία ήταν συνυφασμένη με τη χρήση γλωσσικών μέσων, σύντομα συνειδητοποιήθηκε ότι υπάρχουν πολλαπλοί, ποικίλοι και εναλλακτικοί τρόποι για να μεταφέρει ένας πομπός το μήνυμά του σε έναν δέκτη. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η επικοινωνία λαμβάνει χώρα μέσω της συνδυαστικής αξιοποίησης σημειωτικών συστημάτων εντός των κοινωνικών περιβαλλόντων, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και αυτό του σχολείου. Η ανωτέρω, αποτελεί τη βασική θέση των εκπροσώπων της κοινωνικής σημειωτικής (Λαγόπουλος, 2005:161-162).

Η ανάδειξη της σημειωτικής διάστασης της επικοινωνίας, έναντι της γλωσσικής, οδήγησε στην επικράτηση της αρχής της πολυτροπικότητας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, βάσει της οποίας, κάθε επικοινωνιακή περίπτωση λαμβάνει χώρα με τον συνδυασμό πολλαπλών σημειωτικών πρακτικών, μέσων και εργαλείων, χωρίς να ξεχωρίζει κάποιο από αυτά, κατά τη διαδικασία της νοηματόδοτης των μηνυμάτων της. Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen, (2001:1-27) η αρχή της πολυτροπικότητας βρήκε έμπρακτη εφαρμογή σε όλα τα κειμενικά είδη, διαφοροποιώντας τον τρόπο που προσεγγίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία, η οποία μετασχηματίστηκε από μονοτροπική/ γλωσσοκεντρική, σε πολυτροπική, όπου τα

οπτικά ερεθίσματα μεταφέρουν πληροφορίες, η παράβλεψη των οποίων μπορεί να αλλοιώνει την ουσία της διαδικασίας.

Κάθε εικόνα έχει πολλαπλές σημασίες, ανάλογα με την οπτική που θα την προσεγγίσει κανείς, γεγονός που συνεπάγεται ότι αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει μόνο εκείνα τα σημαίνοντα που μπορεί να κατανοήσει. Η αντίληψη των υπολανθανόντων σημειωμένων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ηλικιακά χαρακτηριστικά, από το μορφωτικό και διανοητικό επίπεδο, από το πολιτιστικό και ιστορικό υπόβαθρο του δέκτη, ο οποίος τα σημασιοδοτεί ανάλογα με τα προσωπικά του βιώματα. Η εικόνα, αν και διαχρονικά κυριαρχεί στη ζωή των ανθρώπων, μέχρι πρότινος βρισκόνταν στην αφάνεια, πίσω από τη δυναμική των γραπτών κυρίως, και των προφορικών γλωσσικών μηνυμάτων. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι η εικόνα έχει αντικαταστήσει το γραπτό μήνυμα, αλλά αντίθετα ότι οι μέχρι πρότινος μονοτροπικές επικοινωνίες, συνδυάζονται, ώστε να εδραιώσουν τη σύγχρονη πολυτροπική επικοινωνία (Kress & van Leeuwen, 2001:1; Barthes, 2007:38, 46-47). Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2007:24) η εικόνα και το κείμενο συνυπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να εκφράσουν τους εκπαιδευτικούς, τους ιδεολογικούς, τους πολιτικούς και τους κοινωνικούς στόχους. Η εικόνα και το κείμενο βρίσκονται στον πυρήνα του εικονικού και του λεκτικού συστήματος, αλληλοεπηρεάζονται, αλληλοαναιρούνται και αλληλοσυμπληρώνονται.

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα από κύρια σχολικά εργαλεία, για αυτό και είναι πολύ σημαντικό να προσαρμόζεται στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, σε κάθε ηλικία που βρίσκονται. Υπάρχουν πολλές οπτικές από τις οποίες μπορεί να αξιολογηθεί ένα σχολικό βιβλίο. Η σημειωτική στην απεικόνιση αποτελεί ένα σημαίνον συστατικό στοιχείο, λόγω του ότι ασκεί μεγάλη επίδραση στην οπτική αντίληψη των παιδιών. Η οπτική αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, διαφέρει από εκείνη των ενηλίκων, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, που διαφέρει και εκείνη των εφήβων από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Η εν λόγω διαφορά τους έγκειται στην αντιληπτική τους ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία «βλέπουν» και ερμηνεύουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Η Markman ισχυρίζεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι διαθέτουν και χρησιμοποιούν έναν τελείως διαφορετικό τρόπο κατηγοριοποίησης των αντικειμένων από ότι οι ενήλικες (Yu, 2007).

Κατά διαστήματα, στην πορεία της ιστορίας της εκπαίδευσης, οι μαθητές/τριες καλούνταν από τους διδάσκοντες να συμπεριλάβουν εικόνες στις γραπτές δραστηριότητές τους, τις οποίες ερμήνευαν κατά τον ίδιο τρόπο με το γραπτό κείμενο, χωρίς φυσικά να λείπουν οι δυσκολίες, καθώς οι εικόνες φαινομενικά δεν έχουν κοινά στοιχεία με τα κείμενα. Η επεξήγηση ή η σχεδίαση εικόνων αποτελούν προσωπικές εκφράσεις των μαθητών/τριών, και εκλαμβάνονται ως ενέργειες αυθόρμητες, που είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξεταστούν. Για τον λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια στα σχολικά εγχειρίδια, οι εικόνες αξιοποιούνται πιο αυστηρά και χωρίς μεγάλα περιθώρια αυτονομίας, για παράδειγμα με παράθεση χαρτών, φωτογραφιών, σκίτσων, κόμικς, σχεδιαγραμμάτων κ.ά. (Kress & van Leeuwen, 2006:16).

Η κατηγοριοποίηση εξαρτάται και καθορίζεται με την επίδραση ποικίλων και πολλαπλών παραγόντων. Ένας από τους κυριότερους είναι ο πολιτισμός, ενώ το ηθικό υπόβαθρο και η ηλικία αποτελούν εξίσου σημαντικούς παράγοντες στη σημειωτική αντίληψη (Turkan, 2013). Η σημειωτική είναι μια επιστήμη για τα σύμβολα και τους κώδικες (Semiotics, 2013) και επίσης, συνεπάγεται τη δυνατότητα ανάγνωσης, κατανόησης, εκτίμησης και ερμηνείας των συμβόλων αυτών. Σε εικονογραφήσεις είναι δυνατό να μεταβιβαστούν και να εντοπιστούν πολλά σύμβολα, αλλά πολλές φορές οι παρατηρητές των εικόνων αυτών δεν συνειδητοποιούν ότι είναι σύμβολα, καθώς τα ερμηνεύουν σχεδόν ταυτόχρονα με την πρώτη οπτική επαφή. Ο άνθρωπος, ανεξάρτητα από την ηλικία, έχει ανάγκη για συμβολική έκφραση και ακόμη μεγαλύτερη επιθυμία να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολα.

Τα παιδιά και οι έφηβοι «διαβάζουν» τέχνη, μέσω της απεικόνισης των συμβόλων της. Αυτά τα σύμβολα μπορούν εύκολα να ανακαλυφθούν από τους νέους, οι οποίοι με τη σειρά τους δύνανται να αποτυπώσουν στο χαρτί, παραστατικά. Οι επιστήμονες, επεξεργάζονται τα σχέδιά τους, και τα αξιολογούν ως δείκτη της διανοητικής τους ανάπτυξης και ως τρόπο έκφρασης του σύνθετου εσωτερικού τους κόσμου, τον οποίο προσπαθούν να οργανώσουν (Karlavaris, 1984). Είναι συναρπαστικό, όταν κανείς συνειδητοποιεί ότι οι σημειωτικές πτυχές της πραγματικότητας αναπτύσσονται ανάλογα με την ηλικία και το διανοητικό επίπεδο των νέων, καθώς και όταν βιώνει τη δημιουργική εμπειρία αξιοποίησής τους ως πηγή πληροφοριών (Yu, 2007).

Υπάρχει ένα σημειωτικό σχήμα για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα σύμβολα. Η ηλικία κατά την οποία ένα παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει τα κωδικοποιημένα σύμβολα είναι γύρω στα δέκα (10) και φτάνει στο ανώτατο σημείο της στην ηλικία των δώδεκα (12). Υπό αυτό το πρίσμα, στο παρόν πόνημα, το υπό ανάλυση εγχειρίδιο της Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, απευθύνεται σε μαθητές/τριες που έχουν περάσει το όριο της ηλικίας που προαναφέρθηκε, και έτσι, λαμβάνεται υπόψη ότι μπορούν αναμφίβολα να αναγνωρίσουν τα σύμβολα που είναι κωδικοποιημένα πίσω από τις εικόνες του εγχειριδίου. Πρέπει, ακόμη, να σημειωθεί ότι η τέχνη που παράγεται από τα παιδιά και τους εφήβους, είναι λίγο πιο πίσω από την αντίληψη που έχουν, για να ερμηνεύσουν τις εικόνες και την τέχνη (Karlavaris, 1984). Με άλλα λόγια, είναι πολύ πιθανό, ένας νέος να αναγνωρίσει σύμβολα, αλλά να μην μπορεί να τα αποτυπώσει ο ίδιος.

Η αναγνώριση των συμβόλων και των κωδίκων, δεν σημαίνει μόνο την ενθάρρυνση της αναγνώρισης της διαδικασίας, αλλά οδηγεί σε υψηλότερες ψυχικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Αυτές, όντας συσχετισμένες με τα γράμματα και τις λέξεις, ενθαρρύνουν τον αναγνώστη και τον οδηγούν στην αφηρημένη σκέψη (Karlavaris, 1984). Με πολλούς τρόπους, τα παιδιά και οι έφηβοι αποδεικνύουν ότι ομαδοποιούν τα πράγματα μαζί, όχι επειδή είναι παρόμοια, αλλά γιατί, έτσι, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ή ότι λειτουργούν ήδη. Αυτό που είναι, επίσης, σημαντικό, είναι οι περισσότεροι νέοι, βρίσκουν ευχαρίστηση να εντοπίζουν αντικείμενα, να εξηγούν έννοιες και να αναπαριστούν ιστορίες (Yu, 2007).

Οι εικόνες άλλωστε είναι τόσο αληθινές, στο βαθμό που είναι φορείς ενός οποιουδήποτε μηνύματος, το οποίο μπορεί να «διαβαστεί», να αποδοθεί λεκτικά ή μη λεκτικά και να επι-κοινωνηθεί. Εικόνες, τόσο κινούμενες όσο και ακίνητες, περιέχουν «συνθήματα», τα οποία ο θεατής, ο αναγνώστης, ο παρατηρητής καλείται να ερμηνεύσει. Αν κάποιος είναι εξοικειωμένος με τα σύμβολα της εικόνας, μπορεί να τα συλλάβει άμεσα και χωρίς πολλή σκέψη. Ο τρόπος που ο δέκτης ερμηνεύει τα απεικονιστικά σύμβολα, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική κατάσταση του, από την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση και από τους δεσμούς που διατηρεί με το περιβάλλον και τους ανθρώπου γύρω του (Yu, 2007).

Μετά την ηλικία των 11 ετών, τα παιδιά και οι έφηβοι είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν σύμβολα στο περιβάλλον τους. Όταν γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτός ο τρόπος που ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει τα σύμβολα, η αρχή της συλλογιστικής εστιάζει στο ότι αναπτύσσει σκέψεις βάσει των όσων βλέπει. Ωστόσο, η θέση αυτή δεν είναι στην πληρότητά της αληθής, καθώς τυπικά σκέφτεται και αντιλαμβάνεται το αντικείμενο της θέασης στον βαθμό, που το αντιληπτικό του σύστημα, του «ζωντανεύει» τα σχήματα, τα σύμβολα, τις εικόνες και τις επιφάνειες στο μυαλό του. Ο ψυχολόγος John Kennedy (2009), κατέδειξε ερευνητικά πού έγκειται η ανακρίβεια της ανωτέρω άποψης και παραδοχής. Όταν το άτομο βλέπει κάτι, γνωρίζει περισσότερο ή λιγότερο ποια είναι η αίσθηση που το αγγίζει. Παρ' όλα αυτά, η αφή και η όραση είναι δύο διαφορετικές αισθήσεις, οι οποίες όμως «συνεργούν» με κάποιους τρόπους. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να καταστεί σαφές και κατανοητό, ότι οι νέοι, και κυρίως τα παιδιά, μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν σύμβολα όχι μόνο με τη βοήθεια της όρασης.

Ο Kennedy (2009) έδειξε ότι οι τυφλοί τραβούν γραμμές, με τις οποίες αποτυπώνουν την κίνηση στο χαρτί. Υπό αυτό το πρίσμα, ακόμα και όσοι στερούνται της όρασης, δύνανται να κατανοούν τις οπτικές μεταφορές και τα σχήματα, όπως, επίσης, να ερμηνεύουν τα αφηρημένα σχήματα ως παρατηρητές. Κάθε μέρα ο άνθρωπος περιβάλλεται από εικόνες, που υποδηλώνουν σιωπηρές κινήσεις, ενέργειες και σκέψεις. Αυτές οι εικόνες αξιοποιούν την καλή αντίληψη του ανθρώπου, προκειμένου αυτός να τις καταγράψει είτε στο μυαλό του είτε στο χαρτί του, αφιερώνοντας στην ερμηνεία των εικόνων ολόκληρη την προσοχή του. Οι θεατές και οι παρατηρητές δεν συνειδητοποιούν την επιδραστική αυτή επιρροή των εικόνων πάνω τους, καθώς όλη η διαδικασία λαμβάνει χώρα υποσυνείδητα (Bregant, 2013). Η αντίληψη της κίνησης αναπτύσσεται σε πρώιμη βρεφική ηλικία και οι Kaufmann (1986) επιβεβαίωσαν ότι η ευαισθησία του βρέφους στην κίνηση φαίνεται ότι είναι σε επίπεδο συγκρίσιμο με αυτή που έχουν οι ενήλικες, σύντομα μετά τη γέννησή τους.

Οι λόγοι για την πρώιμη σημειωτική αντίληψη, μπορούν να βρεθούν στην ψυχολογία και την ανθρωπολογία (Kaufmann et al., 1986). Δύο από αυτές τις εξηγήσεις αξίζουν προσοχής στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος. Η ανθρωπολογία υποστηρίζει ότι η αντίληψη της ανθρώπινης κίνησης αναπτύσσεται πολύ νωρίς, επειδή είναι μια ικανότητα που εξαρτάται από τη ζωή. Ο εγκέφαλος του ανθρώπου έχει αναπτύξει την ικανότητα να συγκεντρώνει αυτόματα, πρώτα όσα κινούνται και μόνο τότε εστιάζει

σε όλα τα άλλα, ικανότητα που έχει διατηρηθεί ως και σήμερα (Kompore et al., 2001). Η ψυχολογία υποστηρίζει ότι η κίνηση είναι ευκολότερο να αναγνωρισθεί, επειδή περιλαμβάνει μοτίβα κίνησης που δρουν ως πρόσθετο μήνυμα/σύνθημα στην ταυτότητα. Η Kourtzi (2002) απέδειξε ότι οι άνθρωποι έχουν δύο μηχανισμούς για την ερμηνεία των κινούμενων και των στατικών αντικειμένων. Όχι μόνο έχουν διαφορετικούς μηχανισμούς εκπροσώπησης, αλλά ο εγκέφαλος, είτε λιγότερο είτε περισσότερο, ενεργοποιείται κατά την παρατήρηση κινητών ή στατικών αντικειμένων. Όταν κάποιος βλέπει ένα κινούμενο αντικείμενο, ο φλοιός του εγκέφαλου του είναι πλήρως ενεργοποιημένος. Αντίθετα, όταν παρατηρεί ένα μη κινούμενο ή στατικό αντικείμενο, παραμένει μόνο εν μέρει ενεργοποιημένος. Καθένας μπορεί να υποστηρίξει ότι είναι ένα πράγμα να βλέπει μια κίνηση στην πραγματικότητα και άλλο πράγμα να παρατηρεί μια εικόνα όπου τίποτα στην πράξη δεν κινείται.

Οι Kanwisher και Kourtzi (2000, 2002) έχουν καταδείξει ερευνητικά ότι οι εικονογραφήσεις, οι αναπαραστάσεις, οι φωτογραφίες, ακόμα και τα κείμενα, που ενέχουν την αίσθηση της κίνησης, ενεργοποιούν περισσότερες περιοχές του εγκέφαλου από ό,τι εκείνες που αποτυπώνονται χωρίς σιωπηρή κίνηση. Με οδηγό το παράδειγμα της κίνησης, καθίσταται κατανοητό ότι η παρατήρηση ή η θέαση μιας οπτικής παράστασης έχει σημαντική επίδραση στο μυαλό, όχι μόνο των νέων και των εφήβων, αλλά και των ενηλίκων, απλώς σε διαφορετικό βαθμό. Όπως ακριβώς η σιωπηρή κίνηση γίνεται περισσότερο αισθητή υποσυνείδητα και ασκεί έντονη επίδραση στον εγκέφαλο και στον τρόπο σκέψης του ανθρώπου, έτσι, και κάθε σιωπηρό μήνυμα που επι-κοινωνείται μέσω των εικόνων και των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, επιδρά καταλυτικά στον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο μαθητής/τριας στην πορεία της ζωής του.

Η ανάγνωση του κειμένου και της εικόνας απαιτεί διαφορετικού βαθμού αποκωδικοποίηση, καθώς το πρώτο αφορά σε ένα ρητό πολιτιστικό και κοινωνικό δημιούργημα, σε αντίθεση με τη δεύτερη που είναι ένα άρρητο ή σιωπηρό κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία, η εξήγηση και η κατανόηση του κειμένου φαντάζουν ευκολότερες από εκείνες της εικόνας, για τις οποίες απαιτείται μάλλον η ύπαρξη ενός «κλειδιού» με το οποίο θα αποκωδικοποιηθούν τα σύμβολα. Στα πολυτροπικά κείμενα, όπως είναι και τα σχολικά, τα κείμενα συνυπάρχουν με τις εικόνες, και για τη συνδυαστικής τους

ανάγνωση απαιτείται η αξιοποίηση του διπλού κώδικα, μόνο μέσω του οποίου αποκρυπτογραφούνται τα μηνύματα σε όλη τους την ευρύτητα. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα, αν ο δέκτης σήμερα έχει να αποκωδικοποιήσει και να σημασιοδοτήσει τα σύμβολα ενός αφηγηματικού κειμένου, μιας εικόνας ή του συνδυασμού τους, καλείται να δράσει ως ενεργητικός αναγνώστης (Τσατσούλης, 2000:25).

Τόσο η ανάγνωση του κειμένου όσο και της εικόνας μπορεί να γίνει μεμονωμένα ή συνδυαστικά, δηλαδή μέσω της εξέτασης και της μελέτης των στοιχείων τους αυτών καθαυτών, καθώς και μέσω της συσχέτισης κειμένου-εικόνας (Barthes, 2007:41-59). Υπό αυτό το πρίσμα, αν και η εικόνα και το κείμενο διαθέτουν διαφορετικές δομές, δηλαδή το κείμενο αποτελείται από λέξεις, ενώ η εικόνα από γραμμές, επιφάνειες και χρώματα, υπόκεινται σε κοινές πολιτιστικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συμβάσεις, και έτσι, μπορούν να συνεξετάζονται ως επικοινωνούντα σημασιολογικά συστήματα. Η Χριστοδούλου (2003:20-21) αναγνωρίζει ότι τα βασικά στοιχεία της εικόνας είναι 1. ο χωροχρόνος στον οποίο παραπέμπει η εικόνα, 2. το είδος της εικόνας, δηλαδή, αν είναι φωτογραφία, σκίτσο, κόμικ, σχεδιάγραμμα κ.ά., 3. το περιεχόμενό της, 4. τα εικονογράμματά της, δηλαδή τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, η δομή και η στάση τους, 5. τα τεχνικά χαρακτηριστικά της, όπως είναι το φως, τα χρώματα, η προοπτική κ.ά., και 6. τα πληροφοριακά δεδομένα της λεζάντας, για την καλύτερη δυνατή κατανόηση του μηνύματος/των μηνυμάτων που φέρει.

Σε σχέση με το κείμενο, η λειτουργία μιας ή πολλών εικόνων ποικίλει και μεταβάλλεται. Η Χριστοδούλου (2003:21) υποστηρίζει ότι μια εικόνα μπορεί να είναι: 1. Διακοσμητική, όταν δεν προσφέρει κάτι σημαντικό ή επιπλέον στον δέκτη/θεατή/αναγνώστη, προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα το μήνυμα ή τα μηνύματα του κειμένου, 2. Παράλληλη, όταν μεταβιβάζει και επικοινωνεί περισσότερα πληροφοριακά δεδομένα από ότι το κείμενο αυτό καθαυτό, 3. Αντιθετική, όταν οι πληροφορίες της εικόνας ούτε ταυτίζονται, ούτε συμβαδίζουν, ούτε επιβεβαιώνουν εκείνες του κειμένου, 4. Εμφαντική ή συμπληρωματική, όταν οι πληροφορίες που παρέχονται από την εικόνα συμπληρώνουν και ενισχύουν την αξία εκείνων που δίδονται από το κείμενο. Σε κάθε περίπτωση, η αποκωδικοποίηση των λεκτικών, των μη λεκτικών και των απεικονιστικών συμβόλων των κειμένων και των εικόνων, λαμβάνει χώρα σε συνδυασμό με την ερμηνεία των επικρατουσών κοινωνικών, πολιτιστικών και ιδεολογικών απόψεων, θέσεων και πεποιθήσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, η σημειωτική ερμηνεία του περιεχομένου των κειμένων και των

εικόνων μπορεί να πραγματωθεί εντός ενός κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως είναι αυτό της σχολικής μονάδας (Τοκατλίδου, 1996:222-227).

3. Σημειωτική

Η Moriarty (1995) εξηγεί πως η σημειωτική είναι μια φιλοσοφική προσέγγιση που αποσκοπεί στην ερμηνεία των οπτικών μηνυμάτων με βάση τα σημεία και τα πρότυπα του συμβολισμού. Σύμφωνα με τον Kress (2003:41), η σημειωτική είναι η επιστήμη του σημείου, μια ένωση ή σύνδεση μορφής/ σημαίνοντος και νοήματος/ σημαινόμενου. Η Irving (2005) αναφέρει ότι σημειωτική είναι όλα τα συμβολικά συστήματα, όπως είναι η γραφή, η εικόνα και οι χειρονομίες, σε μια λειτουργία πολιτισμού, όπως είναι η γλώσσα ή ένα κείμενο. Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2002:19) η σημειωτική είναι η επιστήμη, στην οποία, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εντοπίζονται τα συστήματα σημασίας, καθώς, επίσης, και μια μέθοδος ανάλυσης των πολλαπλών σημασιολογικών φαινομένων. Η σημειολογία μελετά τα πολιτιστικά στοιχεία που διέπουν τις σύγχρονες και τις παλαιότερες κοινωνίες, υπό το πρίσμα ότι αποτελούν συστήματα σημείων. Βασική λειτουργία της είναι να εντοπίσει τα διαβιβαζόμενα μηνύματα, να τα αναλύσει στις επιμέρους ιδεολογικές τους αξίες, και έτσι, να αποκαλύψει την πραγματική σημασία τους.

Η σημειολογία ή σημειωτική πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν το κίνημα της νεωτερικότητας διαφοροποίησε σημαντικά τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και οδήγησε στην ανάπτυξη των τεχνών. Παράλληλα, λοιπόν, με τη δημιουργία υψηλής αισθητικής αξίας καλλιτεχνημάτων στις εικαστικές και τις παραστατικές τέχνες, στη μουσική και τη λογοτεχνία, μεγάλη ήταν η απήχηση στους κύκλους των διανοούμενων των ψυχαναλυτικών θεωριών του Freud και των επιστημονικών θεωρημάτων του Frege και Einstein. Σε αυτό το κλίμα δημιουργίας και άνθισης, ο γλωσσολόγος Saussure έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της σημειολογίας, στην οποία συγκαταλέγει εκείνη της γλωσσολογίας. Στον πυρήνα της εν λόγω επιστήμης, εντοπίζεται η αντίληψη ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων από τα πολλά που υπάρχουν γύρω, και ότι αυτό διέπεται από τις νομοτέλειες της σημειολογίας, στη γενική τους μορφή (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 1983:5).

Σύγχρονος του Saussure ήταν ο Pierce, ο οποίος εισήγαγε τη σημειολογία στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στο Ηνωμένο Βασίλειο και όλες τις αγγλοσαξονικές χώρες. Η πρωτοτυπία των προσεγγίσεων του Pierce ήταν ότι συσχέτισε τη σημειωτική επιστήμη με συναφείς έννοιες και θεωρίες της φιλοσοφίας της σημασίας. Το παράδειγμα του Pierce ακολούθησε και ο Morris (Eco, 1976), ενώ οι θέσεις του Saussure για τη σημειολογία, αξιοποιήθηκαν σε πρώτο επίπεδο και τη δεκαετία 1920-1930 από τους εκπροσώπους της *Σχολής της Πράγας*, και κυρίως από τον Jakobson, ενώ λίγο μετά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, οι βασικές αρχές της σημειωτικής άρχισαν να βρίσκουν έμπρακτη εφαρμογή στις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες ήταν σαφώς επηρεασμένες από τη θεωρία του δομισμού.

Μετά από την εν λόγω στροφή της σημειωτικής προς τις κοινωνικές επιστήμες και αντιστρόφως, συνειδητοποιήθηκε το εύρος της δυναμικής της και η εφαρμογής της επεκτάθηκε στο πεδίο της ανθρωπολογίας με τον Levi-Strauss, ενώ «απογειώθηκε» με το έργο του Barthes. Αυτός είναι που εισήγαγε την επιστήμη της σημειωτικής σε κάθε πτυχή της καθημερινής, της επιστημονικής και της καλλιτεχνικής δράσης του ανθρώπου, όπως στον κινηματογράφο, στην επιστημολογία, στη μόδα, στη λογοτεχνία, στις καλές τέχνες κ.ά. Ο Barthes (1981) με το έργο του σήμανε την ενδελεχή μελέτη της σημειολογίας και της εφαρμοσμένης μορφής της σε όλες της εκφάνσεις της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, εστίασε στη δυναμική και τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον λόγο, καθώς και σε εκείνη που δημιουργείται ανάμεσα στον αναγνώστη/ παρατηρητή και στα σιωπηρά μηνύματα που τον περιστοιχίζουν. Για τον Barthes (1981) η συνάφεια μεταξύ εικόνας και κειμένου είναι κατά κύριο λόγο ηθελημένη, προκειμένου ο συντάκτης να καταφέρει να καταστήσει τα νοήματα που σιωπηρά ή φανερά επι-κοινωνεί, όσο το δυνατό πιο σαφή. Στο εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο, ο Γάλλος διανοούμενος προτείνει ένα γλωσσολογικό μοντέλο, το οποίο διακρίνεται στο συνειρμικό και το κυριολεκτικό επίπεδο ανάλυσης. Εκτός από τον Barthes, σημαίνουσα ήταν η συνεισφορά του Greimas στην εξέλιξη της γαλλικής σημειωτικής σχολής, καθώς πρότεινε ένα μοντέλο ανάλυσης κειμένων, βάσει των εννοιών της ανάλυσης συνιστωσών και του σημασιολογικού πεδίου. Σύμφωνα με το εν λόγω σημειωτικό μοντέλο ο Greimas ομαδοποιεί τις μονάδες του λόγου, όπως είναι οι φράσεις και οι λέξεις, οι οποίες αποτελούν τις σημασιολογικές ισοτοπίες, ανάλογα πάντα με το περιεχόμενό τους, δηλαδή τη σημασία τους. Από την κατηγοριοποίηση/ ομαδοποίηση/ ταξινόμηση

αυτή, προκύπτουν σημασιολογικά σύνολα, πλήρως δομημένα, που ονομάζονται κώδικες.

Από τη γαλλική σημειολογική σχολή ανέκυψαν, επίσης, η αφηγηματολογία, ως συστατικό μέρος του φορμαλισμού, καθώς και η ριζοσπαστική συνάντηση του μαρξισμού-ψυχανάλυσης-σημειωτική, με κύριους εκπροσώπους τον Derrida, τον Foucault, τον Lacan, την Kristeva κ.ά.. Στις ΗΠΑ και την «αγγλοσαξονική» Γερμανία προτιμήθηκε το μοντέλο της κριτικής αποδόμησης και της φορμαλιστικής σημειωτικής του Morris και κυρίως του Peirce, ενώ στη Ρωσία/ΕΣΣΔ κυριάρχησε η σημειολογία του πολιτισμού, δηλαδή η ιστορική σκοπιά της σημειωτικής υπό ιστορικό πρίσμα. Στις χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Μεσογειακής Ευρώπης, κυρίως η Ελλάδα και η Ιταλία, εντονότερη υπήρξε η τάση της μαρξιστικής προσέγγισης της σημειωτικής επιστήμης. Στην Ελλάδα, η σημειωτική δεν φαίνεται να προσελκύει ιδιαίτερα το επιστημονικό και το ερευνητικό ενδιαφέρον, και για τον λόγο αυτό, εντοπίζεται ένα σημαντικό κενό στην εγχώρια βιβλιογραφία. Η πρώτη επαφή του Έλληνα φοιτητή, σπουδαστή ή ερευνητή με την επιστήμη της σημειολογίας είναι ως επί το πλείστον επιφανειακή και περιορίζεται σε εισαγωγικές και επιφανειακές ετυμολογικές ερμηνείες.

Αν τεθεί στο περιθώριο το επιστημονικό δεδομένο ότι είναι αρχαιοελληνικές οι ρίζες και η πρόμη παράδοση της σημειωτικής επιστήμης, και επισημανθεί η εκτεταμένη και ευρεία εφαρμογή της σε πολλαπλούς και ποικίλους, επιστημονικούς και μη κλάδους, καθίσταται σαφές ότι η ενασχόληση με τη σημειωτική είναι σκόπιμη και ωφέλιμη. Σήμερα, έχουν αναπτυχθεί κλάδοι της σημειολογίας που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις ατομικές, τις κοινωνικές και τις καλλιτεχνικές ανάγκες και δράσεις του ανθρώπου, όπως είναι η σημειωτική του χώρου, της μουσικής, των παραστατικών τεχνών, η οπτική σημειωτική, η βιοσημειωτική κ.ά. Η σημειωτική σήμερα μελετά τη συμπεριφορά, τα μηνύματα που κοινωνούνται, τον τρόπο ένδυσης, τις χειρονομίες, τη λεκτική επικοινωνία, τις δομές της λογοτεχνίας και της ποίησης, την αρχιτεκτονική, τη μουσική, τις εικαστικές και τις παραστατικές τέχνες, τον τρόπο λειτουργίας των μέσων ενημέρωσης, τη διαφήμιση, την πολιτική κ.ά. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η σημειολογία διασταυρώνεται με την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, τις τέχνες, τις πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες, την ανθρωπολογία, τη λαογραφία, την αρχαιολογία, την επικοινωνία, τη δημοσιογραφία, την ψυχολογία, τη φιλοσοφία, τη γλωσσολογία, την πολεοδομία, την

αρχιτεκτονική και την λογοτεχνία μέσω της κριτικής της. Αυτό σημαίνει ότι η σημειωτική είναι παντού, σε όλες τις πτυχές και τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, και συναντάται από τα πιο απλά στα πιο πολύπλοκα νοήματα της καθημερινότητας, της επιστήμης και της τέχνης.

Κεντρικό στοιχείο της σημειωτικής αποτελεί το «σημείο», που είναι η μονάδα σημασίας που λαμβάνει μορφή εικόνων, λέξεων, ήχων, αντικείμενων, ενεργειών κ.ά. Το σημείο μετασχηματίζεται σε μονάδα σημασίας μόνο, όταν κάποιος ή κάποιοι το νοηματοδοτήσει/ουν. Η σημασία του έγκειται σε δύο είδη: 1. στην άμεση σημασία, δηλαδή τη δηλωτική και κυριολεκτική, και 2. στην έμμεση σημασία, δηλαδή τη συνδηλωτική και συνειρμική. Κάθε εικόνα, λέξη, ήχος, αντικείμενο ή ενέργεια, καθίσταται σημείο μόνο, όταν αναφέρεται σε κάτι διαφορετικό από τον εαυτό του και όταν αναγνωρίζεται από τους χρήστες του σημειολογικού συστήματος ως αναφορά (Graeme Turner).

Σύμφωνα με τον Saussure, το σημείο βρίσκεται στον πυρήνα της γλώσσας ως σημειωτικό σύστημα και περιλαμβάνει το σημαίνον και το σημαινόμενο, δηλαδή τη μορφή που λαμβάνει και την έννοια που φέρει, αναπαριστά, αναφέρεται αντίστοιχα. Σε αυτό το θεωρητικό πρίσμα, το σημαίνον είναι φορέας του νοήματος και μπορεί να είναι ο συνδυασμός γραπτών σχημάτων/ λέξεων/ γραμμάτων και ήχων, ενώ το σημαινόμενο είναι το νόημα, η σημασία και το περιεχόμενο που φέρει ο εν λόγω φορέας. Η σύνδεσή τους αυτή είναι σε κάθε περίπτωση αυθαίρετη, συνεπώς, το γλωσσικό σημείο είναι εξίσου αυθαίρετο. Το νοηματοδοτημένο σημαινόμενο αντιστοιχεί στο αντικείμενο αυτό καθαυτό, το οποίο είναι η αντίληψη του ανθρώπου για αυτό και όχι αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Συνεπώς, το σημείο αναφέρεται στο πραγματικό αντικείμενο. Από την άλλη, το σημαίνον μορφοποιεί την αναφορά και προσδίδει σε αυτή το από/υλικό υπόβαθρό της, που περιγράφει και το σημαινόμενο, του οποίου το περιεχόμενο δομείται βάσει των ατομικών και κοινωνικών εμπειριών των ανθρώπων που το σημασιοδοτούν (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 1980:10-11). Το σημαίνον καθορίζεται από την ύλη, στον βαθμό που όχι μόνο το μορφοποιεί, αλλά το μεταβάλλει κάθε φορά που αλλοιώνεται, αλλάζει και διαφοροποιείται. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, αν θεωρηθεί ότι ένα σημαίνον λαμβάνει μια συγκεκριμένη μορφή λόγω των αναγκών της επικοινωνιακής περίπτωσης, τότε το σημαινόμενο εξαρτάται από τις μορφές, τη θέση και τη χρήση των άλλων μορφών (Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 1980).

Όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα ενότητα, ο Barthes (2007) διέκρινε το συνειρμικό και το κυριολεκτικό επίπεδο σημειωτικής ανάλυσης, που βρίσκουν έμπρακτη εφαρμογή στα λεκτικά και τα απεικονιστικά σχήματα. Στο δηλωτικό/κυριολεκτικό επίπεδο, το σημείο μετατρέπεται σε σημαίνον και από εκεί σε ιδεολογία, δηλαδή σε ένα νέο σημαϊνόμενο, αφού νωρίτερα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Στο συνειρμικό επίπεδο, το σημαϊνόμενο καθορίζεται από τις δομές που διαμορφώνονται βάσει των κοινωνικών και των ιδεολογικών νορμών, που επικρατούν στο περιβάλλον που διαβιεί και δραστηριοποιείται τόσο ο πομπός όσο και ο δέκτης. Αυτό σημαίνει ότι τα σημεία αξιοποιούνται στο κείμενο ως εργαλεία μετάδοσής τους, το οποίο με τη σειρά του λειτουργεί και αξιοποιείται ως μηχανισμός ή μέσο διατύπωσης των εν λόγω νορμών. Οι δομές που σχηματοποιούνται σε συνειρμικό επίπεδο, ασκούν σημαντική επιρροή σε εκείνες του κυριολεκτικού επιπέδου, από τις οποίες καθορίζεται ο τρόπος που οργανώνονται τα γλωσσικά σημαίνοντα. Αυτό σημαίνει ότι τα δύο επίπεδα του Barthes συμπληρώνουν το ένα το άλλο, εφόσον η κυριολεκτικότητα δομεί τη συνειρμικότητα ή αλλιώς λαμβάνει χώρα η μετάβαση από το ένα στο άλλο μέσω του περάσματος του συγκεκριμένου αντικειμένου στις κοινωνικές και ιδεολογικές νόρμες από το οποίο προέκυψε (Χριστοδούλου, 2003:21).

Τα γλωσσικά και τα απεικονιστικά σχήματα, σε κάθε περίπτωση, αναπαράγουν, όχι μόνο τις αντιλήψεις αυτές καθαυτές του ατόμου για το αντικείμενο, αλλά τόσο τις συνθήκες και τις περιστάσεις, όσο και τη χρονική συγκυρία, που επηρεάζουν τον πομπό και τον δέκτη. Συγκεκριμένα, τα απεικονιστικά σημεία, επιλέγονται πάντα σύμφωνα με προκαθορισμένους κώδικες αναγνώρισης, σημειώνονται βάση γραφικών συμβάσεων και εν τέλει αναπαράγουν τις νόρμες ή κάποιες από τις νόρμες που καθορίζουν τον τρόπο αντίληψης του αντικειμένου, που βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Τα απεικονιστικά αυτά σχήματα, δεν αποτελούν αόριστες οπτικές αποδόσεις του αντικειμένου, αλλά αποτυπώνουν τη μορφή του με τέτοιο τρόπο, ώστε να παραπέμπουν άμεσα σε αυτό (Χριστοδούλου, 2003:23). Διαχρονικά οι εικόνες αξιοποιούνται στην πορεία της ιστορίας, για να αντικαταστήσουν την αφήγηση ή για να μεταδώσουν ευκολότερα μηνύματα παντός είδους, ενώ ήδη από τον 19^ο αιώνα, στη Δυτική Ευρώπη, άρχισαν να πλαισιώνουν τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Στην Ελλάδα, κάτι ανάλογο έλαβε χώρα με έναν αιώνα περίπου καθυστέρηση (Χριστοδούλου, 2003:23).

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης ενός εικονικού συστήματος, προσεγγίζεται εξεταστικά η δηλούμενη εικόνα/ αντικείμενο, τοποθετημένη συνειρμικά στο ιδεολογικό της πλαίσιο, δεδομένου ότι η εικόνα ποτέ δεν είναι μόνο αυτό που φαίνεται. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η εικόνα ως σημείο εμπλέκεται με τις κοινωνικές και τις ιδεολογικές δομές, δηλαδή το σημαίνον αποκτά ένα νέο σημαινόμοιο, και ουσιαστικά εισάγει το συνειρμικό ως νέο τρόπο ανάγνωσης του αντικειμένου. Τα σημαινόμοια δηλώνονται ταυτόχρονα, στον κοινό τόπο της ιδεολογίας, ο οποίος αποτελεί το σημείο σύνδεσής τους σε επίπεδο συνειρμικότητας. Δεδομένου ότι η ιδεολογία είναι κοινή σε μια κοινωνία, ανά ιστορική περίοδο, το συνειρμικό της σημείο διακρίνεται στη ρητορική (σημαίνον) και την ιδεολογία αυτή καθαυτή (σημαινόμοιο). Σε κάθε περίπτωση, τα συνειρμικά σημαινόμοια δεν διαχωρίζονται από την πραγματικότητα και τα μηνύματά της (Χριστοδούλου, 2003:24).

Η σημειωτική της εικόνας εμφανίστηκε μετά το 1960, όταν συνειδητοποιήθηκε ότι η σημειολογική ανάλυση μπορεί να λάβει χώρα και στην περίπτωση της προσέγγισης, της ερμηνείας και της εξήγησης της εικόνας. Την ίδια εποχή έγινε και μια πρώτη προσπάθεια θεωρητικής στοιχειοθέτησης της εικόνας, ενώ νωρίτερα, το ενδιαφέρον των ερευνητών ήταν αποκλειστικά εστιασμένο στη δομική γλωσσολογία. Άλλωστε για τους θεωρητικούς της γλωσσολογίας και της σημειωτικής η ομιλούμενη και οπτική γλώσσα διέφεραν στη βάση της διάκρισης του ασυνεχούς της γλώσσας, ως ψηφιακός κώδικας, και εκείνου της εικόνας, ως αναλογικός κώδικας (Κοζάτη, 2010:4). Για παράδειγμα, ο Barthes στα μεταγενέστερα έργα του μελέτησε την *ρητορική της εικόνας* και ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό αποδέχθηκε ότι η εικόνα περιλαμβάνει τα σημεία εκείνα, που συνιστούν ένα ολοκληρωμένο σύστημα. Σταδιακά, οι προσεγγίσεις της σημειωτικής της εικόνας επικεντρώθηκαν στη δομική ανάλυση, δηλαδή στην ανάλυση της εικόνας αυτής καθαυτής, καθώς και στον τρόπο που αυτή νοηματοδοτείται και εν τέλει προσλαμβάνεται από τον αναγνώστη, προκειμένου να την κατανοήσει και να την ερμηνεύσει. Η τελευταία, αφορά όχι μόνο στο γνωσιακό επίπεδο, αλλά τόσο στο ψυχοσυναισθηματικό όσο και στο κανονιστικό (Χριστοδούλου, 2007:5).

Στη σημερινή τεχνολογική εποχή, ο ρόλος της εικόνας είναι σημαίνων, γεγονός που επιτάσσει τη στροφή της γλωσσολογικής έρευνας στη σημειωτική και την παιδαγωγική της εικόνας. Η δομή, η σύνταξη, η σημασιολογία και η ρητορική της εικόνας κρίνεται σήμερα, περισσότερο από ποτέ, σκόπιμο να διερευνηθούν

συστηματικά και μεθοδευμένα, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα πορίσματα για τους κώδικες που ουσιαστικά προσανατολίζουν τους δέκτες προς μια αντίληψη της πραγματικότητας (Χριστοδούλου, 2007:5). Μέσω της σημειωτικής ανάλυσης των εικόνων, ο εκάστοτε ερευνητής δύναται να τις προσεγγίσει και να τις μελετήσει τόσο θεωρητικά όσο και αναλυτικά, ανεξάρτητα της ποικιλίας των τεχνοτροπιών των παραγόμενων εικόνων ή της πολλαπλότητας των ειδών τους. Ως προς το τελευταίο, μια εικόνα μπορεί να είναι κινούμενη ή στατική, οπτική ή οπτικοακουστική, με ή χωρίς λεκτικές αναφορές (Eugeni, 1995:5-6).

Από πολλούς ερευνητές σήμερα επισημαίνεται η αναγκαιότητα της σημειολογικής ανάλυσης των εικόνων, των μη λεκτικών σχημάτων και της μη γλωσσικής επικοινωνίας, καθώς μόνο, έτσι, μπορεί να υπερκεραστούν οι περιορισμοί ή τα στενά όρια της μελέτης των αφηγήσεων, να αναδειχθούν οι ουσιώδεις σχέσεις, η βαθειά κατανόηση της εικόνας μέσω της ίδιας της δομής, η συνάφεια των απεικονιστικών αποδόσεων με τις ιστορικές, τις κοινωνικές και τις ανθρωπολογικές συνθήκες από τις οποίες προέρχονται. Παράλληλα, θεωρείται ότι η ανεύρεση και η αξιοποίηση εργαλείων και μέσων ανάλυσης και ερμηνείας της εικόνας, μπορούν να συμβάλλουν στην απόκτηση της γνωσιολογικής αυτάρκειας από πλευράς ανθρωπολογικών επιστημών (Ιωαννίδης, 1986; Τσατσούλης, 2003; Vulli, 2005). Σύμφωνα με τη Χριστοδούλου (2007:6), η οποία φαίνεται να ασπάζεται τη γνώμη του Λαγόπουλου, η σημειολογία, παρ' ότι υπέστη διάχυση προς όλους τους επιστημονικούς προσανατολισμούς και έφτασε να εκφράζει ποικίλες τάσεις και παραλλαγές σε μεθοδολογικό και θεωρητικό επίπεδο, παρουσιάζει σήμερα την εικόνα ως πεδίο κοινών επιδιώξεων, αντιλήψεων και ενδιαφερόντων. Μέσω του μεταμοντερνισμού ή αλλιώς μεταδομισμού, η εικόνα έπαυε να εκλαμβάνεται ως συνεκτικό σύνολο, καθώς εισήχθησαν νέες ιδέες που αποπροσανατόλισαν την έρευνα από τα παραδεδομένα μονοπάτια της. Υπό αυτό το πλαίσιο, η εικόνα σήμερα αποτελεί ένα πεδίο ερμηνείας και σημασιοδότησης της πραγματικότητας, μέσω του συνδυασμού των βασικών στοιχείων του πολιτισμού και των κυρίαρχων ιδεολογιών με την επιστημονική θεωρία (Χριστοδούλου, 2007:6).

Όπως προαναφέρθηκε στη σύγχρονη τεχνολογική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, ο ρόλος της εικόνας είναι δεσπόζων, ως στοιχείο νοηματοδότησης της πραγματικότητας, των κυρίαρχων ιδεολογιών και του πολιτισμού. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η σημειωτική δεν θα μπορούσε να αφήσει εκτός του ερευνητικού

της πεδίου την εικόνα, σταδιακά όλο και περισσότερο. Σημειωτική και εικόνα βρίσκονται σήμερα σε μια αμφίδρομη αλληλεπιδραστική σχέση, καθώς μέσα από τις νέες προοπτικές και προσεγγίσεις της δεύτερης, εξελίσσεται η πρώτη, και μέσα από την πρόοδο της πρώτης, η μελέτη της δεύτερης αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη δυναμική. Στην εποχή της κυριαρχίας της εικόνας, η σημειωτική φαίνεται να την έχει εντάξει πλήρως στα βασικά πεδία του ερευνητικού της ενδιαφέροντος και να εφαρμόζει τις μεθόδους και τις θεωρίες της (Κοζάτη, 2010:67). Εξάλλου, τόσο ο Barthes όσο και ο Eco, αναγνώρισαν από πολύ νωρίς την εικόνα ως σύστημα σημείων, μέσω του οποίου ανα-παράγονται οι ιδιότητες του αναπαριστάμενου αντικειμένου, που επιθυμεί να επι-κοινωνήσει ο πομπός και να κατανοήσει ο δέκτης.

Το πραγματικό γίνεσθαι καθίσταται ανθρώπινο μέσα από τα πράγματα που σημαίνουν. Στη θεωρητική αυτή θέση κατέληξε ο Greimas και την προήγαγε μέσω της θεωρητικής στοιχειοθέτησης ότι η ανθρώπινη δράση ενέχει νοηματοδοτική λειτουργία σε όλα της τα επίπεδα. Η θεωρία αυτή ονομάστηκε *Δομική Σημαντική*, η οποία λειτουργεί ως αυτόνομο σύστημα που διέπεται από συγκεκριμένη δομή, οργάνωση, έννοιες, εσωτερική ακολουθία και ενότητα (Χριστοδούλου, 2003:57).

4. Το σχολικό εγχειρίδιο

Το σχολικό εγχειρίδιο σήμερα, το οποίο περιλαμβάνει ένα πακέτο βιβλίων, όπως το κυρίως σχολικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του δασκάλου, το τετράδιο εργασιών του μαθητή, το βιβλίο αναφοράς, συνδυαστικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα εκπαιδευτικά υπολογιστικά συστήματα αποτελεί σήμερα τις επίσημες εκπαιδευτικές Προδιαγραφές της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας. Το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά τη γέφυρα ανάμεσα στην κρατικά επικυρωμένη και υιοθετημένη πολιτιστική γνώση και σε αυτή του εκπαιδευόμενου (Bar-Tal., 1998:23). Το σχολικό εγχειρίδιο μορφολογικά είναι ένα βιβλίο που αξιοποιείται από τους μαθητές/τριες μιας σχολικής μονάδας, αφού προηγουμένως περάσει από μια διαδικασία έγκρισης από τον υπεύθυνο κρατικό φορέα, που στην Ελλάδα είναι το Υπουργείο Παιδείας. Η διαφορά του σχολικού εγχειριδίου, συγκριτικά με κάθε άλλο τύπο βιβλίου, εντοπίζεται στο γεγονός ότι εξυπηρετεί τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος αναφορικά με τη διδακτέα ύλη ενός μαθησιακού αντικειμένου που διδάσκεται σε μια

συγκεκριμένη τάξη μιας ορισμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Μαδεμλής, 2008:65). Παράλληλα, το σχολικό εγχειρίδιο διαφοροποιείται και ως προς τον σκοπό του, καθώς είναι ειδικά συνταγμένο, προκειμένου να λειτουργεί συνεπικουρικά στον εκπαιδευτικό κατά τη διδακτική διαδικασία και στους μαθητές/τριες τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:199). Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, κάθε σχολικό εγχειρίδιο αποσκοπεί στη μετάδοση στους μαθητές/τριες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού και στη καθοδήγησή τους σε ένα ορισμένο ιδεολογικό πλαίσιο (Johnsen, 1993:272; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:199).

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από πιο παλιά διδακτικά και μαθησιακά μέσα και εργαλεία, και ενώ στη σύγχρονη εποχή της τεχνολογίας υφίσταται έντονες πιέσεις και η χρήση του τείνει να περιορίζεται σημαντικά (Μπονίδης κ.ά. 2012:1), εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να εκτιμάται ως πολύ σημαντικό. Η εν λόγω σημαντικότητά του αποτυπώνεται κυρίως στην ιδεολογική ταύτιση των εννοιών «μόρφωση» και «σχολικό εγχειρίδιο», στην οποία προβαίνουν οι άνθρωποι, αλλά και στην αδυναμία τους να κατανοήσουν ή να αποδεχθούν μια σχολική εργασία ή μια διδασκαλία χωρίς σχολικά εγχειρίδια. Μάλιστα, θεωρούν ότι η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία χωρίς σχολικά εγχειρίδια ισοδυναμεί με διδασκαλία χωρίς εκπαιδευτικό (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:201-203). Τη σημασία του σχολικού εγχειριδίου, ενισχύει η κοινή παραδοχή ότι καταλαμβάνει τον ρόλο της αυθεντίας, όχι μόνο κατά τη διδασκαλία, αλλά σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη δόμηση του σχολικού εγχειριδίου στο θεωρητικό πλαίσιο της *επιστημονικής συναίνεσης*, δημιουργείται η εντύπωση ότι αυτό που παρέχει συνιστά τη μοναδική και αποδεκτή αναμφισβήτητη αλήθεια από το σύνολο των επιστημόνων, ενώ ταυτόχρονα με τη διανομή του από την κεντρική πολιτική εξουσία διαμορφώνεται στη συνείδηση των πολιτών η αντίληψη ότι η σύνταξή του δεν υπακούει ούτε εξυπηρετεί συμφέροντα, αλλά λαμβάνει χώρα βάσει κριτηρίων επιστημονικών και παιδαγωγικών.

Δεδομένης της θέσης του, το σχολικό εγχειρίδιο, κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, πρέπει να ασκεί ορισμένες λειτουργίες, ώστε να αποσκοπεί σε ορισμένες επιδιώξεις. Αναφορικά με τις λειτουργίες, αυτές σχετίζονται με τις προγραμματισμένες και προκαθορισμένες μορφές αξιοποίησης των δυνατοτήτων που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο κατά την πορεία της διδασκαλία, οι οποίες μεταβάλλονται και προσδιορίζονται άμεσα από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές

συνθήκες, από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, από τις διδακτικές μεθόδους, από το γνωστικό και μαθησιακό αντικείμενο, καθώς και από τους μαθητές/τριες στους οποίους απευθύνεται (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:213). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι κυριότερες λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι (Μπονίδης, 2004:1-2, Ξωχέλλης, 2005:32; Κατσαρού, 2008:105-107; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:214-235):

1. Προσφέρει στους μαθητές/τριες πληροφορίες για ένα επιστημονικό πεδίο. Το σχολικό εγχειρίδιο μεταδίδει στους εκπαιδευόμενους/ες την ακαδημαϊκή γνώση, η οποία έχει νωρίτερα μετασχηματιστεί σε σχολική και υποστεί αναπλαισίωση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 1996:71; Παπααργηγόριου, 2005:154; Ματσαγγούρας, 2006:135). Η μετασχηματισμένη και αναπλαισιωμένη αυτή ακαδημαϊκή γνώση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να την ερμηνεύσουν σύμφωνα πάντα με το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης. Ανάλογα με τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται και αποδίδεται στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι δυνατό να επηρεάσει σημαντικά τη στάση των μαθητών/τριων απέναντι στο επιστημονικό πεδίο.
2. Κατευθύνει και καθοδηγεί την πορεία της διδασκαλίας. Το σχολικό εγχειρίδιο προσανατολίζει τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας του, καθώς και στον μακροπρόθεσμο και μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό των παιδαγωγικών και διδακτικών δραστηριοτήτων του. Κι αυτό γιατί, η διάρθρωση του σχολικού εγχειριδίου γίνεται με βάση, όχι μόνο την εξασφάλιση μιας αλληλουχίας διδακτικών αντικειμένων, αλλά τον εντοπισμό των κύριων δομών ενός επιστημονικού πεδίου, που παρέχουν υποδείγματα ερμηνείας και κατανόησης των επιστημονικών φαινομένων, άρα διευκολύνει τη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων (Κουλουμπαρίτση, 2003:31).
3. Ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης. Το σχολικό εγχειρίδιο, μέσω του περιεχομένου του, αποτελεί έναυσμα για την ενίσχυση των εσωτερικών μαθησιακών κινήτρων στους μαθητές/τριες και μπορεί να λειτουργήσει παρωθητικά στο να εντείνει το ενδιαφέρον τους να προβούν σε περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση, εκτός του παρεχόμενου υλικού από το σχολείο, προκειμένου να φέρουν σε πέρας τις σχολικές εργασίες τους. Επιπρόσθετα, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί καθοδηγητικά, καθώς στρέφει τους μαθητές/τριες στην αυτόνομη μάθηση. Με τη χρήση του, ως μέσο και

εργαλείο εργασίας, οι μαθητές/τριες καλλιεργούν ή κατακτούν δεξιότητες, τις οποίες πρόκειται να αξιοποιήσουν στη μετέπειτα επαγγελματική, αλλά και προσωπική τους ζωή (Καψάλης, & Χαραλάμπους, 2008:228).

4. Εξατομικεύει και διαφοροποιεί τη σχολική εργασία. Το σχολικό εγχειρίδιο, με τη δομή και τη μορφή του, είναι δυνατό να προτείνει είτε έμμεσα είτε άμεσα, εναλλακτικές μεθόδους, μορφές και πρακτικές διδασκαλίας, όπως επίσης να προσφέρει υλικό, πολλαπλού βαθμού δυσκολίας, και ασκησιολόγιο για μαθητές/τριες διαφορετικού γνωσιακού και μαθησιακού επιπέδου. Σε κάθε περίπτωση, η εξατομίκευση και διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, αποτελούν βασικά στοιχεία μιας επιτυχημένης μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας.
5. Συμβάλλει στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Το σχολικό εγχειρίδιο εμπλουτίζεται από τις εργασίες εμπέδωσης και τις ασκήσεις επανάληψης, που αποσκοπούν στην αφομοίωση και την ανακεφαλαίωση των γνώσεων που κατέκτησαν οι μαθητές/τριες κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, καθώς και στην αξιολόγηση του επιπέδου πρόσκτησης των εν λόγω δεξιοτήτων και γνώσεων (Woodward, 1987:517). Στα σχολικά εγχειρίδια, υπάρχουν τα περιθώρια να αξιοποιηθούν εργασίες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει ανατροφοδοτικά και ενισχυτικά για τους μαθητές/τριες, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και άμεσα στη διαδικασία.
6. Κοινωνικοποιεί τους μαθητές/τριες. Το σχολικό εγχειρίδιο, εκλαμβάνόμενο ως ιδεολογικός φορέας, συνιστά, όχι μόνο μέσο διάδοσης του πολιτισμού, των αξιών, της κουλτούρας και των κοινωνικών στάσεων, αλλά μέσο και εργαλείο εσωτερίκευσης τους, καθώς και κατανόησης των κοινωνικών ρόλων. Η συμβολή του σχολικού εγχειριδίου στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων είναι αποτελεσματική, εφόσον το περιεχόμενό του συμβαδίζει με το πνεύμα, τις αξίες και τις αντιλήψεις της εποχής (Κατσαρού, 2008:107). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, το σχολικό εγχειρίδιο ως συνάρτηση των κυρίαρχων ιδεολογιών, των πολιτικών και πολιτιστικών αντιλήψεων κάθε εποχής, και του ιδεώδους της αγωγής, αποσκοπεί στη βελτίωση, στη συντήρηση ή την οπισθοδρόμηση του κοινωνικού συστήματος, μέσω πάντα της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών (Μπονίδης, 2004:195). Στο σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό σκηνικό, ο ρόλος που επιτελεί το σχολικό

εγχειρίδιο σχετίζεται με τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου, της προαγωγής της αξίας της διαφορετικότητας, και την άρση των προκαταλήψεων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων.

Οι ανωτέρω λειτουργίες λαμβάνουν χώρα μέσα από τα κειμενικά είδη των σχολικών εγχειριδίων, που συνιστούν και τον κορμό τους και τα βασικά εργαλεία μετάδοσης και επικοινωνίας των μηνυμάτων του. Ωστόσο, λόγω της πολυτροπικότητας των σύγχρονων σχολικών εγχειριδίων, οι εικόνες προβάλλουν εναλλακτικά και εποπτικά τα ίδια μηνύματα, γεγονός που ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνει την κατανόηση της ύλης από πλευράς μαθητών/τριών. Ευρείας απήχησης είναι η αντίληψη ότι οι εικόνες ασκούν μεγαλύτερη επίδραση, διαδραματίζουν καθοριστικό παιδαγωγικό ρόλο και συμβάλλουν στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων στα παιδιά κυρίως, και στους εφήβους (Κανταρτζή, 1992:61; Καψάλης, 2009:94). Οι εικόνες, είτε διαθέτουν οργανικότητα όσον αφορά στα περικειμενικά στοιχεία, είτε επιτελούν διακοσμητικό ρόλο, διευκολύνουν τη μεταβίβαση πληροφοριών και γνώσεων, καθιστούν ελκυστικότερα τα σχολικά εγχειρίδια, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, κινητοποιούν τη μάθηση, ενδυναμώνουν και καλλιεργούν τις γλωσσικές και τις νοητικές ικανότητες, καλλιεργούν την αισθητική παιδεία και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη, τη συλλογιστική και την αφαιρετική ικανότητα των μαθητών/τριών (Σιγάλας, 2002:89; Σφυρόερα, 2003:31-41; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 251-260; Μαραγκουδάκης, 2009:287; Πάσχου, 2009:137). Στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, οι εικόνες δεν αξιοποιούνται αυτοτελώς, αλλά συνδυαστικά με ένα ή περισσότερα κείμενα. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εικόνες λειτουργούν συνεπικουρικά στην κατανόηση και την ερμηνεία των αφηγηματικών μερών (Κανταρτζή, 1992:56; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:253).

Η αναγκαιότητα της διαρκούς μελέτης, ανάλυσης και αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου έγκειται στον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις λειτουργίες που επιτελεί μέσω των εικόνων και των κειμενικών του μερών, καθώς και στην επίδραση που ασκεί στους μαθητές/τριες ως αυθεντία, τόσο σε επίπεδο λειτουργίας όσο και παραγωγής. Επιβεβλημένη και σκόπιμη κρίνεται μια προσπάθεια συνεχούς συστηματικής διαδικασίας διαμόρφωσης και αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου, η οποία εκκινεί με τη συγγραφή του. Η εν λόγω προσπάθεια αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση, την αναθεώρηση, ακόμα και την κατάργησή του (Παπαρηγορίου, 2005:156-157; Μπονίδης, 2005:108-116; Ξωχέλλης, 2005:34-36;

Βέικου κ.ά., 2008:102; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008:351-370). Η διαδικασία αναθεώρησης, εμπλουτισμού, αξιολόγησης, κατάργησης ή αντικατάστασης του σχολικού εγχειριδίου, συντελεί στην εκ νέου παραγωγή εγχειριδίων, εγκυρότερων επιστημονικά, πολυπολιτισμικών, διεπιστημονικών και διαθεματικών, όπου θα είναι ενσωματωμένα τα νέα τεχνολογικά μέσα. Σε κάθε περίπτωση, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, θα πρέπει να αντιτίθενται τις βασικές αρχές και θέσεις της θεωρίας της επιστημονικής συναίνεσης, και να παρωθούν τους μαθητές/τριες και τους διδάσκοντες να διαφοροποιούν και να εξατομικεύουν τη σχολική εργασία, να προστρέχουν στην ερευνητική μάθηση, να αυτενεργούν και να στοχεύουν στον απόκτηση του κριτικού γραμματισμού, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας της πληροφορίας και της τεχνολογίας (Μπονίδης, 2003:37).

5. Νεοελληνική Γλώσσα

Από το 2000, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), που σήμερα έχει μετονομαστεί σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), ξεκίνησε τον σχεδιασμό του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2003, με τη δημοσίευσή του, και αποτέλεσμά της υπήρξε η συγκρότηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) ως συνακόλουθα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για κάθε μαθησιακό αντικείμενο. Σύμφωνα με τα ανωτέρω, που ίσχυαν και ισχύουν για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, βασική σκοποθεσία της γλωσσικής διδασκαλίας αποτελεί η κατάκτηση από πλευράς μαθητών/τριών, του βασικού εργαλείου και μέσου επικοινωνίας της γλωσσικής κοινότητας στην οποία ανήκουν, έτσι, ώστε να αναπτυχθούν ψυχοσυναισθηματικά και διανοητικά, καθώς και να αποκτήσουν δημιουργική σκέψη, αυτοπεποίθηση και αυθύπαρκτη προσωπικότητα, στοιχεία που θα συμβάλλουν στην προσωπική τους εξέλιξη.

Μέσω της διδασκαλίας του διδακτικού αντικείμενου της Νεοελληνικής Γλώσσας, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη σημαίνουσα σημασία του προφορικού και του γραπτού λόγου, που όχι μόνο διευκολύνει, αλλά καθορίζει, την ποιότητα και τον βαθμό της συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή. Αυτό συνεπάγεται ότι συμμετέχουν στην πραγματικότητα που τους περιβάλλει, σε κάθε της έκφανση, ως δημοκρατικοί και ελεύθεροι πολίτες που συνδιαλέγονται και αλληλεπιδρούν ως πομποί και δέκτες μηνυμάτων και πληροφοριών, διατηρώντας μια εποικοδομητική κριτική στάση απέναντι σε θέματα που αφορούν το κοινωνικό, κι όχι μόνο, γίγνεσθαι. Στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, οι μαθητές/τριες επιδιώκεται να εκτιμήσουν τη μητρική τους γλώσσα ως βασικό συστατικό στοιχείο και φορέα της εθνικής τους ταυτότητας και της πολιτιστικής τους κληρονομιάς, καθώς, επίσης, και ως φορέα πολιτισμού και έκφρασης κάθε λαού. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες θα έρθουν σε επαφή με τη μακρά ιστορική πορεία της ελληνικής γλώσσας και θα συνειδητοποιήσουν τον τρόπο που οι γλώσσες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αποτυπώνουν αυτή ακριβώς την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των λαών (Αργυροπούλου, 2002:150).

Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας περιλαμβάνει τους κεντρικούς άξονες και τους γενικούς στόχους, όπως είναι οι αξίες, οι στάσεις, οι δεξιότητες και οι γνώσεις, καθώς και ενδεικτικές προσεγγίσεις διαθεματικής διδασκαλίας θεμελιωδών εννοιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι ανάμεσα στις εν λόγω σημαίνουσες σημασίας διαθεματικές έννοιες, συμπεριλαμβάνονται όροι, όπως «πολιτισμός», «επικοινωνία», «αλληλεπίδραση», «ομοιότητα», «μεταβολή», «διαφορά», «χωροχρόνος» κ.ά., οι οποίες μπορούν να προσεγγιστούν πολυπρισματικά (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002:61-63). Βασική στοχοθέτηση του μαθήματος είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες και τη δομή της γλώσσας τους, να καταστούν ικανοί/ές να αναγνωρίζουν τα δομικά και τα γραμματικά της στοιχεία, να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν το επίπεδο λόγου και το ύφος που αρμόζει, αναλογεί και κρίνεται κατάλληλο για κάθε περίπτωση επικοινωνίας, να το αξιοποιούν σε όλο το εύρος της δυναμικής του, να το εφαρμόζουν με επιτυχία, να κάνουν χρήση, αφού νωρίτερα αναγνωρίσουν τις ποικίλες κειμενικές μορφές, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και να ξεχωρίζουν τα παραγλωσσικά στοιχεία της γλώσσας.

Στο ΑΠΣ ορίζονται οι θεματικές ενότητες των μαθημάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας, το σύνολο των διδακτικών ωρών για κάθε ενότητα και για κάθε τάξη, τα διαθεματικά σχέδια εργασίας, οι ενδεικτικές ασκήσεις και δραστηριότητες, όπως και οι στόχοι για κάθε μια από τις ενότητες που προαναφέρθηκαν. Άλλωστε οι στόχοι, σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσοπαιδαγωγικές αξίες που διέπουν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, βρίσκονται στον πυρήνα του, καθώς αυτό αντιμετωπίζεται ως στοχοκεντρικό. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάσκουν το μάθημα, όχι ως άθροισμα διδακτικών ενοτήτων, αλλά ως ένα ενιαίο σύνολο στόχων ενίσχυσης της επικοινωνιακής και της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ανάπτυξης και της ενδυνάμωσης των τεσσάρων γλωσσικών μακρο-δεξιοτήτων, δηλαδή της κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, καθώς επίσης της καλλιέργειας και της όξυνσης της κριτικής τους σκέψης.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δράσεις για την καλλιέργεια στους μαθητές/τριες, εκτός από τις ανωτέρω γενικού τύπου δεξιότητες, και ειδικές, όπως είναι η αναγνώριση των κειμενικών ειδών, των επικοινωνιακών κειμένων και των συνθηκών, την κατανόηση, την εξοικείωση και την

κατάκτηση της δομής της ελληνικής γλώσσας, καθώς και της λειτουργίας των συντακτικών και των γραμματικών κειμενικών δομών, μέσα από την επεξεργασία και τη διαχείριση πολλαπλών και ποικίλων κειμενικών ειδών, προερχόμενων όχι μόνο από το παρεχόμενο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και από εξωτερικές πηγές (ψηφιακές ή μη). Οι ανωτέρω κατευθύνσεις συμπεριλαμβάνονται στην προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία, η οποία είναι σχεδιασμένη, έτσι, ώστε να τηρεί τις αρχές της διαθεματικότητας, της κειμενολογίας και της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας.

Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι οργανώνονται, εμπλουτίζονται, αξιοποιούνται και καθίστανται σεβαστά τα γλωσσικά και μη βιώματα των μαθητών/τριών, προκειμένου να αξιοποιηθούν δημιουργικά. Επιπρόσθετα, προβλέπεται η ενεργοποίηση των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, με τις οποίες το άτομο συνειδητοποιεί τον τρόπο λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, προκειμένου να παράγουν λόγο, αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε περίπτωση, μέσω ποικίλων ασκήσεων και κειμένων, που δομούνται προς μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή και κειμενογλωσσολογική κατεύθυνση. Οι εργασίες και το ασκησιολόγιο εξατομικευμένης διδασκαλίας, αυτό-αξιολόγησης και επανάληψης για την εκμάθηση και τη βελτίωση παραγωγής γραπτού λόγου, όχι μόνο προτείνεται, αλλά προβάλλεται ως επιβεβλημένο. Μια από τις βασικές στοχοθετήσεις αποτελεί η ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών, που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης του τρόπου λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος της ελληνικής, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, οι δραστηριότητες είναι χωρισμένες σε διαφορετικά επίπεδα, προκειμένου να καλυφθούν όλες οι ανάγκες, ως προς την επικοινωνιακή χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002:78-79). Οι συντάκτες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προκρίνουν ως αποτελεσματικές πρακτικές αξιολόγησης, εκείνες που βασίζονται στις κοινές διδακτικές αρχές, που δρουν συμπληρωματικά ως προς τη διδακτική διαδικασία, που προάγει τη συνεργασία και τη συνέργεια όλων των εμπλεκόμενων μερών, που αποσκοπούν στην αυτό-αξιολόγηση και διαρκή βελτίωση της γλωσσικής-επικοινωνιακής έκφρασης των μαθητών/τριών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002:79-81).

Εκτός από την επιτυχή εφαρμογή και την κατανόηση των δομών της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές/τριες προβλέπεται να κατακτήσουν ή να καλλιεργήσουν περαιτέρω βασικές δεξιότητες, που αποδεικνύονται εξαιρετικά ωφέλιμες για την

κοινωνική ανέλιξη και εξέλιξη του ατόμου. Μια από αυτές, αφορά στην ικανότητα του ατόμου να συνδιαλέγεται, να συμμετέχει ενεργά στο διάλογο, να αντιμετωπίζει με κριτική τρόπο το πραγματικό γίνεσθαι που τον περιβάλλει, να σέβεται τις διαφορετικές από τις δικές του απόψεις, να αποδέχεται το δικαίωμα του καθενός να διαφοροποιεί τη στάση του ως προς τις δικές του πεποιθήσεις κ.ά. Με την κατάκτηση των ανωτέρω δεξιοτήτων, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να διαμορφώσουν μια αυτόνομη και δημοκρατική προσωπικότητα και να αποκτήσουν ένα έντονο πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας, τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής ζωής. Παράλληλα, όμως, με αυτές, μέσα από την ενασχόληση με το προτεινόμενο ασκησιολόγιο και τις δραστηριότητες που είναι εμπνευσμένες από τη σύγχρονη παιδαγωγική, οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τα νέα μέσα και τα νέα τεχνολογικά εργαλεία, προκειμένου να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις τους, να αναζητούν, να εντοπίζουν, να συλλέγουν, να διαχειρίζονται και να επεξεργάζονται πληροφοριακά δεδομένα προκειμένου να τα μετασχηματίσουν σε γνώσεις, ιδεολογίες, αντιλήψεις και στάσεις ζωής, βάσει των οποίων θα πορευτούν στο μέλλον. Οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι που καθορίζονται από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, διαφοροποιούνται σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, καθώς προσαρμόζονται στα ηλικιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και στις ιδιαιτερότητες της σχολικής βαθμίδας.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τους γενικούς στόχους που ορίζει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να:

- Αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στα είδη του προφορικού λόγου και να αντιλαμβάνονται τις προθέσεις των συνομιλητών τους.
- Εντοπίζουν τα κύρια σημεία στον προφορικό λόγο των συνομιλητών τους.
- Αξιολογούν τα πληροφοριακά δεδομένα εκτιμώντας τα παραγωγικά, τα εξωγλωσσικά και τα γλωσσικά στοιχεία του λόγου τους.
- Θέτουν σε κριτικό έλεγχο τα προσωπικά τους επιχειρήματα.
- Αναγνωρίζουν τις λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές επιλογές που κάνουν οι συνομιλητές τους ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.
- Αναγνωρίζουν τον βαθμό σαφήνειας και τον τρόπο οργάνωσης του εκφερόμενου λόγου.

- Αναπτύσσουν τη δεξιότητα πρόσληψης του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων των ομιλούντων, ανάλογα με τις σημασιακές και πραγματολογικές αποχρώσεις του λόγου τους (π.χ. υπαινιγμός, ειρωνεία, χιούμορ, μεταφορά, κυριολεξία κ.ά.).
- Αξιοποιούν κώδικες προφορικής επικοινωνίας, εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία λόγου για διάφορους σκοπούς.
- Εκφράζονται προφορικά σε προσωπικό ύφος και προσεγμένο λόγο, προσαρμόζουν τον λόγο τους στο πλαίσιο επικοινωνίας, με χρήση λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών δεδομένων.
- Εμπλουτίζουν τον λόγο τους με σημασιακές και πραγματολογικές αποχρώσεις (υπαινιγμός, ειρωνεία, χιούμορ, μεταφορά, κυριολεξία κ.ά.).
- Αναγνωρίζουν με ευκολία τα μηνύματα των γραπτών κωδίκων και τα επικοινωνιακά σήματα, εντοπίζοντας τις επιδιώξεις του πομπού.
- Αναγνωρίζουν τις διαφορές των κειμενικών ειδών, εντοπίζουν το ύφος τους και τον τρόπο οργάνωσής τους, αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους.
- Εντοπίζουν τις λεξιλογικές και τις μορφοσυντακτικές επιλογές του γράφοντος και εκτιμούν την καταλληλότητά τους, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση.
- Αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμενικών μερών, ανάλογα με τις σημασιακές και πραγματολογικές αποχρώσεις τους (υπαινιγμός, ειρωνεία, χιούμορ, μεταφορά, κυριολεξία κ.ά.).
- Συντάσσουν ποικίλα κειμενικά είδη, ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, τον σκοπό και τον αποδέκτη.
- Εκφράζονται γραπτώς σε δοκιμακό λόγο και με το προσωπικό τους ύφος, προσαρμόζουν στον λόγο τους ποικίλα κειμενικά είδη, μέσω της χρήσης των αντίστοιχων ή κατάλληλων λεξιλογικών και μορφοσυντακτικών δεδομένων.
- Εμπλουτίζουν τα γραπτά τους κείμενα με σημασιολογικές και πραγματολογικές αποχρώσεις (υπαινιγμός, ειρωνεία, χιούμορ, μεταφορά, κυριολεξία κ.ά.).

Συνοπτικά, σύμφωνα με τους γενικούς στόχους που ορίζει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να:

- Συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου στην ενεργή, υπεύθυνη και κριτική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Κατακτήσουν τη γλώσσα για να αποκτήσουν δημιουργική σκέψη, αυτοπεποίθηση και ολοκληρωμένη προσωπικότητα.
- Εκτιμήσουν την αξία της γλώσσας ως βασικό φορέα, όχι μόνο έκφρασης, αλλά και πολιτισμού.
- Επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες και τη δομή της εθνικής τους γλώσσας.
- Εκτιμήσουν την πολιτιστική παράδοση της πατρίδας τους, της οποίας βασικός φορέας και στοιχείο είναι η γλώσσα.
- Κατανοήσουν ότι ο τρόπος που αλληλεπιδρούν οι λαοί αποτυπώνεται στις γλώσσες τους.
- Σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως στοιχείο του πολιτισμού τους.

Για την υπό εξέταση 5^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ ορίζει τους στόχους, τις θεματικές ενότητες και τις ενδεικτικές δραστηριότητες ως εξής:

5 ^η Ενότητα: Ειρήνη-Πόλεμος		
Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις, Ομόνομα, Παρόνομα, Ανάλυση Κειμένου		
Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές δραστηριότητες
Να εξοικειωθεί με την αναγνώριση των τελικών προτάσεων στον υποταγμένο λόγο.	Τελικές προτάσεις	Επισημαίνει, μελετώντας κατάλληλα κείμενα, τις τελικές προτάσεις ανιχνεύοντας τους τελικούς συνδέσμους για να, να, με τους οποίους εισάγονται. Συντάσσει δικό του κείμενο υποταγμένου λόγου, εντάσσοντας και τελικές προτάσεις
Να διακρίνει τους αιτιολογικούς συνδέσμους και τις άλλες λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται ως αιτιολογικοί σύνδεσμοι και με τις οποίες εισάγονται οι αιτιολογικές προτάσεις.	Αιτιολογικές προτάσεις	Αναγνωρίζει σε επιλεγμένα κείμενα τις προτάσεις που δηλώνουν αιτία και τις μετασηματίζει, χρησιμοποιώντας εναλλακτικές λέξεις ή φράσεις με τις οποίες εισάγονται οι προτάσεις αυτού του είδους, παρατηρώντας κάθε φορά τη νοηματική απόχρωση. Αντιλαμβάνεται το ρόλο των αιτιολογικών συνδέσμων και προτάσεων στην ανάπτυξη επιχειρημάτων Συντάσσει κείμενα με επιχειρηματολογία χρησιμοποιώντας δευτερεύουσες προτάσεις διαφόρων

		ειδών.
Να αφομοιώσει το φαινόμενο των ομώνυμων/ομόηχων και παρώνυμων λέξεων.	Ομώνυμα και παρώνυμα	Μελετώντας ένα κατάλογο λέξεων ανιχνεύει άλλες που είναι ομώνυμες /ομόηχες ή παρώνυμες σε σχέση με αυτές. Συντάσσει γραπτά ή προφορικά δικά του προτάσεις χρησιμοποιώντας ομώνυμες / ομόηχες και παρώνυμες λέξεις.
Να συνειδητοποιήσει με παραγωγικό συλλογισμό ότι το κείμενο μπορεί να αναλυθεί σε επιμέρους ενότητες με φθίνουσα/κατιούσα πορεία.	Ανάλυση κειμένου με παραγωγική μέθοδο.	Αναλύει επιλεγμένα κείμενα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ακολουθώντας την πορεία από το σύνολο (κείμενο) προς το μέρος (λέξη).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας
για το Γυμνάσιο (2003), 59

6. Σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Γλώσσας Γυμνασίου

Η διδακτέα ύλη, η οποία όπως προαναφέρθηκε διακρίνεται σε ξεχωριστές διδακτικές ενότητες, περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Κατά το σχολικό έτος 2006-2007 συντάχθηκαν και διανεμήθηκαν τα νέα σχολικά βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σύμφωνα πάντα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του μαθήματος. Και τα «νέα» σχολικά εγχειρίδια είναι προσανατολισμένα στο να λειτουργούν διευκολυντικά στην κατάκτηση της γλώσσας από τους μαθητές/τριες, καθώς και να τους καλλιεργούν και να τους μεταφέρουν τις επικρατούσες αξίες, στάσεις και ιδεολογίες, προκειμένου από τη μια να κατακτήσουν την επικοινωνιακή ικανότητα και από την άλλη να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους. Για τη μεταβίβαση των κυρίαρχων αντιλήψεων, αξιοποιούνται τόσο τα αφηγηματικά και τα απεικονιστικά μέρη των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία υπόκεινται σε διαχείριση κατά τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και τα μεταγλωσσικά στοιχεία των ασκήσεων και των δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, καθίσταται σαφές και κατανοητό ότι και τα «νέα» σχολικά εγχειρίδια, έχουν συνταχθεί βάσει των διαχρονικών χαρακτηριστικών των βιβλίων, που εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους/ες κατά τη

διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Παρ' όλα αυτά, δεν θα μπορούσαν να λείπουν ορισμένα καινοτόμα στοιχεία. Όπως και στα παλαιότερα εγχειρίδια, ο στόχος διδασκαλίας είναι η ανάπτυξη της δεξιότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας και η γλωσσική επάρκεια, ιδωμένες αμφότερες από κοινωνική σκοπιά. Υπό αυτό το πρίσμα, η διδασκαλία της γλώσσας δεν αποτελεί μια τυποποιημένη και μηχανική διαδικασία, αλλά συνιστά μια ενεργητική διεργασία που πετυχαίνεται «φυσιολογικά», δηλαδή μέσω της αυθόρμητης και έμφυτης γλωσσικής πράξης και παραγωγής λόγου, ο οποίος είναι κάθε φορά προσαρμοσμένος στις επικοινωνιακές συνθήκες και περιστάσεις (Μήτσης, 2003:1545).

Οι θεματικές ενότητες της διδακτέας ύλης, που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι επικεντρωμένες σε θεματικές που σε μεγάλο βαθμό προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους παρακινούν να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αντιλήψεις και θέσεις για αυτές. Βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία των σχολικών εγχειριδίων της γλώσσας αποτελούν η δυσκολία και η βαθύτητα των εν λόγω θεματικών που αυξάνει κλιμακωτά από την Α' στη Γ' Γυμνασίου, ανάλογα με τη διανοητική ωρίμανση των μαθητών/τριών, η διαθεματική οπτική, η κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, η τήρηση των βασικών αρχών της βιωματικής και της ενεργητικής μάθησης (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:52; Αργυροπούλου, 2006:22; Αγγελάκος, 2006:28; Φαρμάκης, 2007:24). Ως προς τα εν λόγω χαρακτηριστικά, στα «νέα» εγχειρίδια της γλώσσας, παρατηρείται μια σαφέστερη κειμενοκεντρική στροφή, η οποία οδήγησε και στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς οι μαθησιακές και οι διδακτικές δραστηριότητες, είναι πια δομημένες βάσει των αφηγηματικών μερών της εκάστοτε ενότητας, και αποσκοπούν στη μελέτη και την ανάλυση των ζητημάτων μακροδομής και μικροδομής της ελληνικής γλώσσας (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:52-53).

Κάθε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής γλώσσας, εισάγει τους μαθητές/τριες στον πυρήνα της θεματικής της, μέσω της παράθεσης κειμένων, των οποίων η χρήση αποσκοπεί στην παροχή των πολλαπλών και ποικίλων πληροφοριακών δεδομένων. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή των εν λόγω κειμένων είναι να πρεσβεύουν διαφορετικές αντιλήψεις, να εκφράζουν ποικίλες απόψεις και να παρουσιάζουν τη θεματική από πολλαπλές και μη θεωρημένες οπτικές. Τότε μόνο τα κειμενικά μέρη των ενοτήτων μπορούν να προκαλέσουν το

ενδιαφέρον όλων των μαθητών/τριών, να εγείρουν προβληματισμούς και να παρωθήσουν τη διενέργεια ενός ευρύ και εποικοδομητικού διαλόγου, σε ένα κλίμα «καταιγισμού ιδεών». Οι πηγές για την επιλογή των κειμένων αυτών είναι ποικίλες, ικανοποιούν την ανάγκη των συντακτών των σχολικών εγχειριδίων για τη διασφάλιση της αυθεντικότητάς τους, ενώ δεν εξυπηρετούν αποκλειστικά ένα κειμενικό είδος, αλλά πολλαπλά. Η εστίαση στην ποικιλία και τη διαφορετικότητα των πηγών, άρα και των κειμενικών ειδών, έγκειται στην παραδεδομένη επιδίωξη, τα σχολικά εγχειρίδια να αποτελέσουν το έναυσμα για την εξωτερίκευση των προσωπικών γνώμων και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:55).

Από τα κειμενικά μέρη των θεματικών ενοτήτων του βιβλίου της Γλώσσας, εξαρτάται και ο τρόπος διδασκαλίας των λεξιλογικών και των συντακτικών ή γραμματικών φαινομένων της ελληνικής γλώσσας, καθώς απουσιάζουν πλήρως τα ξεπερασμένα αποπλαισιωμένα, αποσπασμένα ή τυπικά κατασκευασμένα κειμενικά παραδείγματα, στα οποία εξασκούσαν οι μαθητές/τριες. Στα «νέα» σχολικά εγχειρίδια, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή, εξοικειώνονται και κατανοούν τα διδασκόμενα λεξιλογικά και γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα στην ρεαλιστική τους πρακτική βάση και σε όλο το εύρος των επικοινωνιακών τους συντεταγμένων, δηλαδή μέσα σε ένα πραγματικό κείμενο που εξυπηρετεί συγκεκριμένους διδακτικούς, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς σκοπούς (Αγγελάκος, 2006:26; Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:57).

Η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται ακολουθεί την επαγωγική πορεία σκέψης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες 1. εντοπίζουν το εξεταζόμενο λεξιλογικό και γραμματικό ή συντακτικό φαινόμενο, 2. το συζητούν προκειμένου να γνωρίσουν ή να βρουν τα κοινά σημεία του με εκείνα που ήδη γνωρίζουν ή ανακαλούν στη μνήμη τους όσα γνωρίζουν ήδη για αυτό καθαυτό, και 3. επιχειρούν να διατυπώσουν οι ίδιοι τους κανόνες. Από τη στιγμή που η εκμάθηση των κανόνων αποτελεί μια προσωπική διαδικασία ανακάλυψης των μαθητών, κρίνεται σημαντικό και σκόπιμο να διέπεται από οικονομία και απλότητα. Όσο πιο απλή είναι η διαδικασία ανακάλυψης, δόμησης και διατύπωσης της θεωρίας, τόσο πιο εύκολο είναι για τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν το φαινόμενο και να το καταστήσουν «κτήμα» τους, χωρίς να αναλώνονται σε αποστηθίσεις ορολογιών. Δια μέσου της εν λόγω διαδικασίας, οι

μαθητές/τριες κατανοούν την απόκτηση της γνώσης ως προσωπική κατάκτηση (Σακκαδάκη & Χατζηαστερίου, 2007:21).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στις ασκήσεις του λεξιλογίου, στα «νέα» εγχειρίδια έχουν εγκαταλειφθεί, επιπλέον, οι εκτενείς πίνακες των παλαιότερων βιβλίων, όπου ο/η μαθητής/τρια ήταν αναγκασμένος να απομνημονεύει μηχανικά λέξεις, εκτός του περικειμενικού τους πλαισίου. Αυτό ακριβώς το κενό καλύπτει σήμερα το σχολικό εγχειρίδιο, που διευκολύνει την εκμάθηση ενός πλούσιου λεξιλογίου στο πλαίσιο του διδασκόμενου κειμένου. Υπό αυτό το πρίσμα, ο/η μαθητής/τρια εντοπίζει τις λέξεις στο κείμενο, τις εξετάζει με βάση τα συμφραζόμενα, δεν τις αποκόπτει και δεν τις θέτει εκτός του σώματος του ή ενός κειμένου. Όλες οι λεξιλογικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εντός του κειμενικού πλαισίου, και ποτέ έξω από αυτό, καθώς στόχος είναι να κατανοήσει ο/η μαθητής/τρια το νόημα και τη χρήση των λέξεων μέσα σε μια επικοινωνιακή κατάσταση, που μπορεί ή συναντά στην πραγματική του ζωή. Άλλωστε, επιδίωξη των σχεδιαστών του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, ενταγμένου κάθε φορά, σε μια ορισμένη επικοινωνιακή περίσταση. Αυτό προϋποθέτει την κατανόηση και την αξιοποίηση των κατάλληλων λέξεων, την κατανόηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και τη συνειδητοποίηση του τρόπου που όλα αυτά συνδυάζονται στην πράξη (Αργυροπούλου, 2006:21).

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί σε άλλο σημείο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, όχι μόνο του Γυμνασίου αλλά όλων των βαθμίδων, είναι πολυτροπικά. Αυτό σημαίνει ότι μεγάλο μέρος των θεματικών των διδακτικών τους ενοτήτων, όχι μόνο εμπλουτίζεται, αλλά μεταδίδεται μέσω εικόνων, οι οποίες δεν αξιοποιούνται συμπληρωματικά των αφηγηματικών μερών, αλλά αποτελούν κι αυτές καθαυτές πολυτροπικό υλικό επικοινωνίας πληροφοριών, αντιλήψεων και μηνυμάτων. Μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να παρωθήσει τους μαθητές/τριες να τις «προσέξουν», δηλαδή να τις παρατηρήσουν σε βάθος, να εντοπίσουν τα ουσιώδη σημεία τους, να τις ερμηνεύσουν, να τις αποκωδικοποιήσουν και να τις μετασχηματίσουν σε γνώση, παράγοντας ταυτόχρονα προφορικό και γραπτό λόγο (Αργυροπούλου, 2006:22; Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:63).

Οι γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές/τριες, σύμφωνα με τα «νέα» εγχειρίδια και το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, βρίσκονται σε πλήρη συνάφεια με αξιακές διαδικασίες, οι οποίες επιδρούν παρωθητικά και παρακινητικά. Σε αυτό έγκειται η ουσία της διαθεματικότητας και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της, οι οποίες πραγματεύονται σύγχρονες θεματικές, που ενδιαφέρουν ή αναμένεται να προκαλέσουν στο μέλλον το ενδιαφέρον του μαθητικού πληθυσμού. Την ίδια στιγμή προάγονται οι αρχές της ενεργητικής και της βιωματικής μάθησης, καθώς οι μαθητές/τριες προτρέπονται να αναζητήσουν σε εναλλακτικές πηγές πληροφοριακά δεδομένα, τα οποία θα διαχειριστούν για να παράξουν επαρκείς γνώσεις, που θα αξιοποιήσουν στην κοινωνική τους ζωή. Πολλές δραστηριότητες διαθεματικότητας με τη μορφή project, δηλαδή σχεδίων δράσης, απαιτούν τη σύναψη συνεργασιών μεταξύ των μαθητών/τριών, οι οποίοι συγκροτούν ομάδες και δρουν από κοινού προκειμένου να πετύχουν τους προσδοκώμενους στόχους και να φέρουν σε πέρας την εργασία τους (Κατσαρού & Τσέλιου, 2006:65).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε, κατέστη σαφές ότι οι νέοι θεωρητικοί και πρακτικοί σκοποί και στόχοι που τέθηκαν από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σε συνδυασμό με τις αλλαγές στο περιεχόμενο των «νέων» σχολικών εγχειριδίων, δημιούργησαν νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πρακτική της γλωσσικής διδασκαλίας. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο, δεν κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί κατά πόσο εύκολα ή δύσκολα βρήκαν οι εν λόγω καινοτόμες προτάσεις εφαρμογή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το σίγουρο είναι ότι, ακόμα και αν οι φιλόλογοι δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν να απαγκιστρωθούν από το παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, έγινε μια νέα αρχή, στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, της πολυτροπικότητας και της διαθεματικότητας, βάσει των οποίων θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και τα «νέα» σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας (Θεοδωρίδου, 2009:171).

Παράλληλα, με τη δυσκολία ενσωμάτωσης των ανωτέρω αλλαγών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και συγκεκριμένα για το μάθημα της Γλώσσας, αξιολογήθηκε ως αναποτελεσματική η προτεινόμενη επικοινωνιακή προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας, μέσω των ασκήσεων ορισμού, ετυμολογίας και εμπέδωσης των ασκήσεων όσον αφορά στο λεξιλόγιο και τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Το «νέο» επικοινωνιακό πλαίσιο, χαρακτηρίστηκε ως ακυρωτικό της τάσης προσέγγισης, ακόμα και στις περιπτώσεις που το περιεχόμενο προκαλεί το ενδιαφέρον του μαθητικού πληθυσμού ή εκφράζει την επικαιρότητα μέσω των επιλεγόμενων

κειμενικών του μερών. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι, παρά τον πολυτροπικό χαρακτήρα τους, τα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορούν εύκολα να γίνουν αντιληπτά από όλους τους μαθητές/τριες, λόγω της δεδομένης διαφοροποίησής τους, τόσο γνωσιακά και ψυχοσυναισθηματικά, όσο και πολιτιστικά (Χατζησαββίδης, 2011:89). Εκτός από δυσκολονόητο, το εκπαιδευτικό υλικό, όπως προσφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια, είναι και δύσκολο στη χρήση του, καθώς υποχρεώνει τους μαθητές/τριες να αλλάζουν συνέχεια σελίδες μπρος ή πίσω, για να ανατρέχουν σε πληροφορίες και να διεκπεραιώνουν τις εργασίες τους (Χασάπη-Χριστοδούλου, 2010:503; Βεκρής, 2011:53).

Η Θεοδωρίδου (2009:171), η Χασάπη-Χριστοδούλου (2010:503) και ο Βεκρής (2011:53), μεταξύ αρκετών ακόμα θεωρητικών, διατύπωσαν ότι το δεύτερο μισό των διδακτικών ενοτήτων των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας, που αφορά στη μελέτη των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων είναι ιδιαίτερος εκτεταμένο και χωρίς ενδιαφέρον, οι θεωρητικές αναλύσεις του είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό επιφανειακές, δεν εισδύουν στην ουσία των φαινομένων, γεγονός που δεν διευκολύνει τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη συνθετότητα της ελληνικής γλώσσας, ενώ οι λεξιλογικές δραστηριότητες μοιάζουν ατελέσφορες και χρονοβόρες, καθώς εξαντλούνται σε ένα βασικό μόνο κορμό λέξεων σχετικών με τη θεματική ενότητα.

Μέρος Β΄: Εμπειρική προσέγγιση

1. Περιγραφή του υπό εξέταση εγχειριδίου

Το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου κυκλοφόρησε μετά την επανέκδοσή του το 2014 από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» (Ν.3966/2011), σε αντίτυπα που διανεμήθηκαν δωρεάν από τις Εκδόσεις Μεταίχμιο, τον ανάδοχο συγγραφέα, ως έργο συγχρηματοδοτούμενο από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο σε ποσοστό 75% και από εθνικούς πόρους σε ποσοστό 25%. Συγκεκριμένα, η επανέκδοση του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου εντάχθηκε στο πλαίσιο του Γ΄ Κ.Π.Σ./ ΕΠΑΕΑΕΚ ΙΙ/ Ενέργεια 2.2.1/ Κατηγορία Πράξεων 2.2.1.α: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων», ενώ υλοποιήθηκε μέσω ψηφιακής μακέτας που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΣΠΑ/ΕΠ «Εκπαίδευση & Διά Βίου Μάθηση/ Πράξη «Στηρίζω». Η πράξη έχει τίτλο «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ για το Γυμνάσιο», με επιστημονικό υπεύθυνο Έργου τον Α.Σ. Μπομπέτσι (σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) και αναπληρωτές επιστημονικούς υπεύθυνους έργου τους Γ.Κ. Παλή (σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) και Ι.Ε. Χατζηευστρατίου (μόνιμος Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Το υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο συντάχθηκε κατά την αρχική του έκδοση από τη συγγραφική ομάδα των Ε. Κατσαρού (Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), Α. Μαγγανά (Γλωσσολόγος), Α. Σκιά (Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) και Ε. Τσέλιου (Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), υπό την αιγίδα του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Τη φιλολογική επιμέλεια του εγχειριδίου ανέλαβε η Φ. Κουκούτση (Φιλολόγος), το εξώφυλλο ο Α. Δρούγκας (Ζωγράφος), ενώ υπεύθυνη του υποέργου και του μαθήματος κατά τη συγγραφή ήταν η Χ. Αργυροπούλου (Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). Τέλος, αξιολογητές-κριτές της αρχικής έκδοσης ήταν οι Ε. Θωμαδάκη (Επίκουρη Καθηγήτρια του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης), ο Α. Δουλαβέρας (Σχολικός Σύμβουλος) και η Β. Λέκκα (Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης). Οι διορθώσεις της επανέκδοσης του σχολικού

εγχειριδίου πραγματοποιήθηκαν ύστερα από έγκριση του Διοικητικού Συμβουλίου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Οι συνολικές σελίδες του εγχειριδίου είναι 154, όπου εμπεριέχονται μεταξύ άλλων, ο Πρόλογος, οι οκτώ (8) διδακτικές ενότητες, το Γλωσσάρι και το Ευρετήριο των Όρων. Συγκεκριμένα οι ενότητες είναι:

1^η Ενότητα: Η Ελλάδα στον κόσμο (σελ.9-28)

A. Εισαγωγικά κείμενα

B. Παρατακτική και υποτακτική σύνδεση των προτάσεων

B1. Οι διάφοροι τρόποι σύνδεσης των προτάσεων

B2. Οι επιλογές στις συνδέσεις των προτάσεων και οι συνέπειές τους στον λόγο

B3. Οι συνδέσεις των προτάσεων στον προφορικό λόγο

Γ. Σύνθεση ερευνητικών εργασιών

Δ. Λεξιλόγιο-Η επιλογή της λέξης

E. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

2^η Ενότητα: Γλώσσα-Γλώσσες και πολιτισμοί του κόσμου (σελ.29-44)

A. Εισαγωγικά κείμενα

B. Είδη δευτερευουσών προτάσεων

B1. Ονοματικές και επιρρηματικές προτάσεις

B2. Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις: Ειδικές

B3. Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις: Βουλευτικές

B4. Δευτερεύουσες ονοματικές προτάσεις: Ενδοιαστικές

Γ. Λεξιλόγιο-Πολυσημία της λέξης

Δ. Διατύπωση αιτιολογημένων κρίσεων

E. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

3^η Ενότητα: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διάφοροι (σελ.45-62)

- A. Εισαγωγικά κείμενα
 - B. Ερωτηματικές προτάσεις-Ευθύς και πλάγιος λόγος
 - B1. Ερωτηματικές προτάσεις
 - B2. Οι ερωτήσεις στον πλάγιο λόγο
 - B3. Από τον ευθύ στον πλάγιο λόγο και αντίστροφα
 - Γ. Λεξιλόγιο
 - Γ1. Ρήματα και εκφράσεις για τον πλάγιο λόγο
 - Γ2. Λέξεις για την ισότητα και τη διαφορά
 - Δ. Σχήματα λόγου. Κυριολεξία και μεταφορά
 - E. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου
- Διαθεματική εργασία
- Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

4^η Ενότητα: Ενωμένη Ευρώπη και Ευρωπαίοι πολίτες (σελ.63-86)

- A. Εισαγωγικά κείμενα
 - B. Αναφορικές προτάσεις
 - B1. Επιθετικές αναφορές προτάσεις
 - B2. Ελεύθερες αναφορικές προτάσεις
 - B3. Γένος, αριθμός και πτώση της αναφορικής αντωνυμίας ο οποίος
 - B4. Το που και οι προθετικές φράσεις
 - Γ. Ελληνικά σε ξένες γλώσσες
 - Δ. Συνώνυμα-Αντίθετα
 - E. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου
- Διαθεματική εργασία
- Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

5^η Ενότητα: Ειρήνη-Πόλεμος (σελ.87-104)

- A. Εισαγωγικά κείμενα
- B. Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις
 - B1. Τελικές προτάσεις

B2. Αιτιολογικές προτάσεις

Γ. Αναλύοντας το κείμενο στα συστατικά του

Δ. Λεξιλόγιο-Ομόηχες και παρώνυμες λέξεις

Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

6^η Ενότητα: Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών (σελ.105-120)

A. Εισαγωγική κείμενα

B. Χρονικές και υποθετικές προτάσεις

B1. Χρονικές προτάσεις

B2. Υποθετικές προτάσεις

Γ. Υπώνυμα-Ορισμός

Γ1. Υπώνυμα

Γ2. Ορισμός

Δ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

7^η Ενότητα: Τέχνη: Μια γλώσσα για όλους, σε όλες τις εποχές (σελ.121-132)

A. Εισαγωγικά κείμενα

B. Αποτελεσματικές και εναντιωματικές προτάσεις

B1. Αποτελεσματικές προτάσεις

B2. Εναντιωματικές προτάσεις

Γ. Μετωνυμία

Δ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

8^η Ενότητα: Μπροστά στο μέλλον (σελ.133-150)

A. Εισαγωγικά κείμενα

B. Μόρια

Γ. Στίξη

Δ. Σχήματα λόγου

Ε. Περίληψη

ΣΤ. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου

Διαθεματική εργασία

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας

Η δομή της 5^{ης} Ενότητας του εγχειριδίου, η οποία θα αναλυθεί σημειωτικά στο πλαίσιο του παρόντος πονήματος, έχει ως εξής:

A. Εισαγωγικά κείμενα (σελ.88)

B. Τελικές και αιτιολογικές προτάσεις (σελ.92)

B1. Τελικές προτάσεις (σελ.92)

B2. Αιτιολογικές προτάσεις (σελ.94)

Γ. Αναλύοντας το κείμενο στα συστατικά του (σελ.97)

Δ. Λεξιλόγιο-Ομόηχες και παρώνυμες λέξεις (100)

Ε. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σελ.102)

Διαθεματική εργασία (σελ.103)

Ανακεφαλαιωτικός πίνακας (σελ.105)

Στο εξώφυλλο του εγχειριδίου κυριαρχεί μια εικόνα μικτού τύπου, όπου συμπλέκονται κεφαλαία γράμματα της ελληνικής αλφαβήτου, με λευκές και γαλάζιες κορδέλες. Στο αριστερό πάνω και κάτω άκρο της εικόνας, καθώς και στο δεξί μέσο της εντοπίζονται δύο φύλλα και ένα μικρό κλαδί δάφνης, με χρήση αποκλειστικά συμβολική. Κατά πάσα πιθανότητα, ο ζωγράφος της εικόνας του εξώφυλλου, παραπέμπει τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν την ελληνική γλώσσα, ως βασικό συστατικό στοιχείο της παράδοσης και της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων, της ομόνοιας και της ειρήνης των λαών, της ευημερίας και την ανάπτυξης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς και της σοφίας των ανθρώπων.

Στο άνω μέρος του εξώφυλλου, υπάρχει αναγραμμένος ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός φορέας, δηλαδή το *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων* και το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, και ακριβώς από κάτω παρατίθενται τα ονόματα των τεσσάρων συγγραφέων του εγχειριδίου «*Ελένη Κατσαρού, Αναστασία Μαγγανά, Αικατερίνη Σκιά, Βασιλική Τσέλιου*». Στη συνέχεια και ακριβώς από κάτω από τα ονόματα και πάνω από την εικόνα, αναγράφεται με άσπρα γράμματα και μέσα στο κόκκινο πλαίσιο μια στενής λωρίδας που τέμνει το εξώφυλλο από άκρη σε άκρη, η τάξη του Γυμνασίου στην οποία αξιοποιείται το εν λόγω εγχειρίδιο «*Γ' Γυμνασίου*» και το όνομα του μαθήματος «*Νεοελληνική Γλώσσα*» με μεγάλα κόκκινα γράμματα. Στο κάτω μέρος του εξωφύλλου υπάρχει αναγραμμένο με μικρά κεφαλαία και μαύρα γράμματα ο οίκος έκδοσης του εγχειριδίου «*Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος*». Ως προς τις χρωματικές επιλογές, στο εξώφυλλο κυριαρχεί το χρώμα της ώχρας, εκτός από τα σημεία που καλύπτει η εικόνα και όπου η λεπτή κόκκινη γραμμή εκτείνεται από το δεξί άκρο του εξωφύλλου στο αριστερό.

Στο πρώτο εσώφυλλο εντοπίζονται καταγεγραμμένες και πάλι πληροφορίες που σχετίζονται με τον τίτλο του μαθησιακού αντικειμένου και την τάξη. Η πρώτη αναγράφεται με μπλε-μωβ χρώμα, σε χοντρά πεζά γράμματα «*Νεοελληνική Γλώσσα*», ενώ η δεύτερη με μαύρο χρώμα, σε λεπτά κεφαλαία γράμματα «*Γ' Γυμνασίου*». Στο δεύτερο εσώφυλλο, γίνεται λεπτομερής αναφοράς των στοιχείων σύνταξης (ονόματα συντακτικής ομάδας), έκδοσης (κριτές αξιολογητές, συντελεστές εικονογράφησης, επιμέλειας κ.ά.), εκτύπωσης (εκδοτικής οίκος), επανέκδοσης και χρηματοδότησης (ΕΣΠΑ, Γ' Κ.Π.Σ.), η οποία μάλιστα πλαισιώνεται από τα εικονίδια (σήματα) των εμπλεκόμενων φορέων (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα *Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση* κ.ά.). Στο τρίτο εσώφυλλο, επαναλαμβάνονται οι πληροφορίες του υπεύθυνου φορέα, της συγγραφικής ομάδας, του αναδόχου συγγραφής, τον τίτλο του μαθησιακού αντικειμένου, της τάξης, καθώς επισημαίνεται εκ νέου ότι «*η συγγραφή και η επιστημονική επιμέλεια του βιβλίου πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*».

Μετά το κενό τέταρτο εσώφυλλο, ακολουθούν τα περιεχόμενα των διδακτικών ενοτήτων και πριν την ένατη σελίδα, όπου αρχίζει και η πρώτη ενότητα, μεσολαβεί ο πρόλογος. Στην ουσία πρόκειται για μια επιστολή της συγγραφικής ομάδας προς τους μαθητές/τριες «*Αγαπητοί μας μαθητές και μαθήτριες, που αποσκοπεί να τους ενημερώσει συνοπτικά για τους σκοπούς του μαθήματος, όπως αυτοί θα*

πραγματοθούν μέσα από τη χρήση του εγχειριδίου, η οποία κλείνει «με θερμούς χαιρετισμούς και ευχές για καλή πρόοδο».

Κατά την ανάπτυξη των διδακτικών ενοτήτων, κάθε μια εκκινεί με μια εισαγωγική σελίδα, έντονα χρωματισμένη στην πληρότητά της, όπου παρατίθενται ο τίτλος της και οι βασικοί της στόχοι, δηλαδή το τι πρέπει να έχουν ολοκληρώσει οι μαθητές/τριες κατά το πέρας της. Εξέχουσα θέση στην εν λόγω σελίδα διατηρεί μια εικόνα, σχετική με την κεντρική θεματική της ενότητας. Για παράδειγμα, στην υπό εξέταση 5^η ενότητα «Ειρήνη-Πόλεμος» του εγχειριδίου, το κατεξοχήν χρώμα της πρώτης σελίδας είναι το έντονο μπλε, ενώ το πλαίσιο όπου αναφέρονται ο τίτλος και οι στόχοι της ενότητας είναι χρωματισμένο με πιο ανοικτή απόχρωση του μπλε. Οι ίδιες αυτές αποχρώσεις κυριαρχούν σε όλη την ενότητα, στο πάνω μέρος κάθε σελίδας, καλλιεργώντας έτσι, ένα αίσθημα ομοιογένειας, συνοχής και ενότητας. Στην ίδια σελίδα, αξιοποιούνται δύο εικόνες ζωγραφικών πινάκων του Ισπανού ζωγράφου Πάμπλο Πικάσο. Και στις δύο εικόνες, δίδονται πληροφορίες που βοηθούν τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τον ρόλο που διαδραματίζουν στο εγχειρίδιο που κρατούν. Ουσιαστικά πρόκειται για δύο ζωγραφικούς πίνακες που έχουν δημιουργηθεί στα μέσα του προηγούμενου αιώνα (1952) και ονομάζονται «Πόλεμος» και «Ειρήνη» αντίστοιχα. Μέσα από την προσεκτική μελέτη των χρωμάτων, των παραστάσεων και της κίνησης των αναπαριστάμενων σωμάτων, οι μαθητές/τριες θα είναι σε θέση να αντιληφθούν από τη μια τη δυστυχία του πολέμου και από την άλλη τη «φυσιολογικότητα» της ειρηνικής ζωής.

Αμέσως μετά την εισαγωγική σελίδα κάθε κεφαλαίου, συμπεριλαμβανομένου και του υπό εξέταση κεφαλαίου, ακολουθούν τα «Εισαγωγικά κείμενα» (τέσσερα στον αριθμό), τα οποία συνοδεύονται από ασκήσεις κατανόησης και από γραμματικοσυντακτική θεωρία, ενώ ακολουθούν και τα υπόλοιπα τέσσερα κείμενα της ενότητας, που στοιχειοθετούν την εν λόγω θεωρία και παρωθούν τους μαθητές/τριες, ώστε να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, μέσα από το οποίο θα ασκήσουν στην πράξη αυτά που μαθαίνουν. Αν θα μπορούσε να συνοψιστεί η δομή των διδακτικών ενοτήτων του εγχειριδίου της Γλώσσας θα ήταν:

1. Εισαγωγική σελίδα
2. Εισαγωγικά κείμενα

3. (B1, B2, B3 κ.ο.κ.) Δραστηριότητες για γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα
4. Σύνθεση ερευνητικών εργασιών
5. Δραστηριότητες λεξιλογίου
6. Δραστηριότητες παραγωγής λόγου
7. Διαθεματικές εργασίες
8. Πίνακας ανακεφαλαίωσης

Στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας υπάρχει το «Γλωσσάρι» και το «Ευρετήριο όρων», ενώ στο οπισθόφυλλο, ουσιαστικά συνεχίζεται το εικαστικό μέρος του εξωφύλλου, δηλαδή αποτυπώνεται η συνέχεια της ίδιας εικόνας, χρησιμοποιείται η ίδια χρωματική απόχρωση, συνεχίζεται η στενή κόκκινη ευθεία λωρίδα, με μοναδική διαφορά την αναγραφή στο κάτω μέρος του, του barcode, του κωδικού του βιβλίου, του αριθμού ISBN, και του συμβόλου του ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία γίνεται σημειωτική ανάλυση των κειμένων και των εικόνων, που τα συνοδεύουν, μιας διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Η επιλογή της ενότητας 5 *Ειρήνη-Πόλεμος* (σελ.87-104), έγινε σε μεγάλο βαθμό λόγω της διαχρονικότητας της θεματικής και της κοινής παραδοχής ότι η πρώτη πρέπει να επικρατήσει έναντι του δεύτερου, σε όλον τον κόσμο, καθώς μόνο έτσι, θα περιοριστεί η δυστυχία των ανθρώπων, θα μειωθούν οι μεταναστευτικές ροές και θα αποκατασταθεί η ισορροπία μεταξύ των λαών. Επιπλέον, επιλέχθηκε λόγω της καταλληλότητας της έκτασης και του αριθμού των κειμένων, καθώς και του αριθμού των εικόνων που την αποτελούν, που δεν είναι ούτε πολλά ούτε λίγα, ούτε πολύ μικρά ούτε πολύ μεγάλα. Συγκεκριμένα, τα υπό εξέταση κείμενα της διδακτικής ενότητας είναι:

1. Κείμενο 1: *Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]*
2. Κείμενο 2: *[Λερώνει]*
3. Κείμενο 3: *[Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου]*
4. Κείμενο 4: *[...Όσα φέρνει ο πόλεμος]*
5. Κείμενο 5: *[Γκουέρνικα]*
6. Κείμενο 6: *Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο...*
7. Κείμενο 7: *Η φρικτή πολιτεία*
8. Κείμενο 8: *Η πορεία προς το μέτωπο*

Στο πλαίσιο της ανάλυσης, θα λάβει χώρα η δήλωση των κειμένων και των εικόνων που τα συνοδεύουν, ο ορισμός, η καταγραφή και ο εντοπισμός των κωδίκων βάσει των αρχών της θεωρίας της σημειωτικής, το είδος ή η τεχνοτροπία των εικόνων, η αγκύρωση/σχέση τους με το κείμενο, καθώς και η διερεύνηση του συσχετισμού και της συνάφειας των κειμένων και των εικόνων με τους στόχους που τίθενται από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Το υλικό προς ανάλυση, όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζεται στην 5^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, με τίτλο *Ειρήνη-Πόλεμος*, και αφορά σε επτά (7) αφηγηματικά κείμενα και σε οκτώ (8) εικόνες. Από αυτές, οι επτά (7) συνοδεύουν τα κείμενα, ενώ η μια (1) αποτελεί από μόνη της το Κείμενο 2 [*Λερώνει...*]. Η δομή της ανάλυσης της διδακτικής ενότητας έχει ως εξής:

1. Παρουσίαση της ενότητας
2. Παρουσίαση των υποενοτήτων, περιγραφή των κειμένων και των εικόνων σε επίπεδο δήλωσης, ανάλυση κειμένων και εικόνων σε επίπεδο κωδίκων. Στο πλαίσιο της ανάλυσης περιλαμβάνεται η ανάδειξη του κυρίαρχου κώδικα των κειμένων και των εικόνων, των επιμέρους κωδίκων, το είδος/τεχνοτροπία των εικόνων, τη σχέση κειμένου-εικόνας-τίτλου. Πιο συγκεκριμένα, ο εντοπισμός και η ανάδειξη του κυρίαρχου κώδικα, δεν σημαίνει τον αποκλεισμό των επιμέρους κωδίκων, αλλά υπερτονίζει τη σημαντικότητά του έναντι των άλλων. Ως προς τα κείμενα, θα αναλυθούν σε επίπεδο σημασιολογικών κωδίκων. Ως προς τις εικόνες, θα αναλυθούν οι κώδικες των αντικειμένων, όπου καταγράφονται τα αναπαριστάμενα αντικείμενα, οι κώδικες της τυπολογίας του χώρου, όπου καταγράφεται ο χώρος που απεικονίζεται (γεωγραφικός/εξωτερικός/εσωτερικός κ.ά.), το είδος/η τεχνοτροπία της εικόνας, όπου καταγράφεται ο τύπος της (φωτογραφία, σκιτσογραφία, κόμικς κ.ά.), η ύπαρξη ή μη λεζάντας κάτω από την εικόνα, η συνάφεια μεταξύ εικόνας-τίτλου, όπου αξιολογείται ως έμμεση ή άμεση ή ανύπαρκτη.
3. Ανάλυση των τίτλων της ενότητας και ανίχνευση του βαθμού συσχέτισής τους με τους κώδικες.
4. Ποσοτική ανάλυση των εικόνων βάσει της τυπολογίας τους, της τεχνοτροπίας τους και της αξιοποίησης λεζαντών.
5. Εξέταση της συνάφειας εικόνας και τίτλου, σχετικά με το αν εντοπίζεται έμμεση, άμεση ή καθόλου αγκύρωση της πρώτης στον δεύτερο.
6. Λαμβάνοντας υπόψη τους σημασιολογικούς κώδικες των κειμένων και τη συγκεντρωτική ανάλυση των εικόνων, θα αναλυθεί η σύνδεσή τους, προκειμένου να διερευνηθεί η συνάφειά τους ή μη με τους σκοπούς του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Η υπόθεση βάσει της οποίας στοιχειοθετείται και υλοποιείται η παρούσα ανάλυση, είναι ότι εντός των υπό εξέταση κειμένων και εικόνων της διδακτικής ενότητας των σχολικών εγχειριδίων, εντοπίζονται και αναδεικνύονται κώδικες που φέρουν πολλαπλά και ποικίλα μηνύματα και πληροφοριακά δεδομένα. Σε κάθε περίπτωση εξυπηρετούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι, πρωτίστως των συγγραφέων και των δημιουργών των κειμένων και των εικόνων, και δευτερευόντως των συντακτών των σχολικών εγχειριδίων και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Στα κείμενα και τις εικόνες της διδακτικής ενότητας, τα οποία αμφότερα συνιστούν πεδία σημειωτική ερμηνείας, υπάρχουν πολλαπλοί και ποικίλοι κώδικες που είτε υπερισχύουν ποσοτικά, είτε αξιοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό, είτε φέρουν δευτερεύουσας σημασίας νόημα, είτε εμφανίζονται σε μεγαλύτερη συχνότητα, είτε κυριαρχούν νοηματικά, κυρίως λόγω της εννοιολογικής τους βαρύτητας. Μέλημα της ερευνήτριας είναι να τους εντοπίσει, να ξεχωρίσει τις καθοριστικότερες κατηγορίες σημασιολογικών κωδικών, και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλουν στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της ενότητας και του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Η ερευνήτρια, λαμβάνοντας υπόψη ότι έχει να πραγματευτεί εκτός από εικόνες και λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, επικεντρώθηκε με μεγάλη προσοχή στην επιλογή των μεθοδολογικών προσεγγίσεων για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αποφύγει τα εμπόδια που θα έθεταν σε κίνδυνο τις ιδιαιτερότητές τους. Υπό αυτό το πρίσμα, προτεραιότητα της ερευνήτριας ήταν η σημειωτική ανάγνωση των κειμένων πρωτίστως, και των εικόνων δευτερευόντως, βάσει των κοινωνικών και πολιτιστικών συμφραζομένων τους. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση, που θα προτιμούνταν μια αυστηρότερη μεθοδολογία, η ερευνήτρια είναι πιθανό να απομακρύνονταν από το ουσιαστικό νόημα των κειμένων και των εικόνων (Τοντόροφ, 2013:38). Για τον λόγο αυτό, για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας, προτιμήθηκε ένας συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, έτσι, ώστε και να εξαχθούν όσο το δυνατό ασφαλέστερα και πιο γενικεύσιμα συμπεράσματα (ποσοτική μέθοδος), αλλά και να κατανοηθεί στο μέτρο του δυνατού το βαθύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο του υπό εξέταση υλικού (ποιοτική μέθοδος) (Μπονίδης, 2004:47, 82). Υποστηρικτής της εν λόγω ενδιάμεσης μεθοδολογικής λύσης είναι ο Greimas (2005:21-22).

Όπως προαναφέρθηκε συνοπτικά και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, το μοντέλο της σημασιολογικής ανάλυσης κειμένων του Greimas έχει την αφετηρία

του στον διαισθητικό εντοπισμό των σημαντικών φράσεων ή λέξεων και τη μη συστηματική κατηγοριοποίησή τους σε ομάδες κοινού σημασιολογικού περιεχομένου, που ονομάζονται *ισοτοπίες*. Οι λέξεις, ανάλογα πάντα από την οπτική σκοπιά που ερμηνεύονται ή από το πολιτιστικό, ιδεολογικό ή κοινωνικό πλαίσιο που εξετάζονται, είναι δυνατό να ανήκουν σε περισσότερες της μιας ισοτοπίας. Αφού ολοκληρωθεί η ταξινόμηση των κυριότερων φράσεων ή λέξεων στις ισοτοπίες, ακολουθεί η μεταξύ τους συσχέτιση, έχοντας ως υπόβαθρο αποκλειστικά το κείμενο στο οποίο συναντώνται, κι όχι την πραγματικότητα, η οποία για κάθε αναγνώστη/παρατηρητή/χρήστη μπορεί να διαφέρει. Από τη συσχετιστική αυτή διαδικασία, οι ισοτοπίες μετασχηματίζονται σε κώδικες και έτσι, το κείμενο «ζωντανεύει» σημειωτικά, παράγοντας περισσότερο «αντικειμενικά» νοήματα που είναι πολύ πιθανό να αποκλίνουν από την υποκειμενική, δηλαδή την καθημερινή ή την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας (Karin-Boklund-Λαγοπούλου, 1982:148-154). Ο Greimas (2005:176-177) υποστηρίζει ότι στα κείμενα, κυρίως τα λογοτεχνικά, την ίδια στιγμή που οι κώδικες εμφανίζονται ως λανθάνοντες και αφανείς, διαμέσου της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης που θέτει σε λειτουργία ο αναγνώστης, αποκαλύπτονται και καθίστανται εμφανείς.

Η δομική σημασιολογία που προτείνει ο Greimas συνδυάζεται στην παρούσα έρευνα με τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου, δεδομένου ότι αμφότερες εκκινούν από την αντίληψη ότι τα υπό εξέταση κείμενα φέρουν κρυμμένα νοήματα, τα οποία ο αναγνώστης/ερευνητής θα πρέπει να αποκωδικοποιήσει, προκειμένου να τα κατανοήσει. Με την αξιοποίηση της ποσοτικής μεθόδου της ανάλυσης του περιεχομένου, η σημειωτική ανάλυση των κειμένων και των εικόνων της διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, υπερβαίνεται ο κίνδυνος των υποκειμενικών ερμηνειών της ερευνήτριας και προκύπτουν ποσοτικά δεδομένα, και έτσι, εξάγονται πιο επιστημονικά, ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα (Μπαχτίν, 1980:70; Μπονίδης, 2004:47-53). Για τη Χριστοδούλου (2003:61-62) η αποτελεσματικότητα του συνδυασμού της δομικής σημασιολογίας και της ανάλυσης περιεχομένου, έγκειται στο ότι η πρώτη αποκαλύπτει την εσωτερική σχέση των βασικών δομών του κειμένου και στο ότι η δεύτερη ερμηνεύει το κείμενο με την αξιοποίηση μετρήσιμων ποσοτικών μεθόδων.

Όσον αφορά στα στοιχεία της ανάλυσης του περιεχομένου, η ερευνήτρια υιοθέτησε τη δυνατότητα ανάλυσης εκτενών κειμένων, την ποσοτικοποίηση των δεδομένων, την

ερευνητική πορεία που περιλαμβάνει τη θεωρία-τις θεματικές κατηγορίες-τη συλλογή-την αξιοποίηση των ευρημάτων, καθώς και την αξιοποίηση των θεματικών κατηγοριών. Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης, κατηγοριοποιούνται όλα τα κειμενικά στοιχεία, ταξινομούνται δηλαδή σε ισοτοπίες, όχι όμως σε σημασιολογικούς σημειωτικούς κώδικες, αλλά σε θεματικές κατηγορίες, οι οποίες διευκολύνουν πολύ τους αναγνώστες, οι οποίοι κατόπιν συσχετίζονται μεταξύ τους. Αυτό που πρέπει να διασαφηνιστεί σε αυτό το σημείο είναι ότι οι εν λόγω κατηγορίες κωδίκων προκύπτουν από το ίδιο το κείμενο όπου εμπεριέχονται και αφορούν κυρίως σε μικρές φράσεις ή λέξεις. Μετά την ολοκλήρωση του εντοπισμού και της ανάδειξης των κωδίκων όλων των υπό εξέταση κειμένων, θα εξεταστεί η ποσοστιαία εμφάνιση τους συνολικά, ώστε να προκύψουν οι επικρατούσες σημασιολογικές δομές των κειμένων. Αυτές με τη σειρά τους, τίθενται σε μια συγκριτική διαδικασία, προκειμένου να αναδειχθούν οι κώδικες που είναι σημασιολογικά οι πιο βαρύνοντες και έτσι, να συσχετιστούν με τους σκοπούς του μαθήματος, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Χριστοδούλου, 2012).

Για την ανάλυση των εικόνων και τη μελέτη της συσχέτισής τους με τα κείμενα ή τους κειμενικούς τίτλους που συνοδεύουν, ακολουθήθηκε το μοντέλο του Barthes για το λεκτικό και το εικονικό μήνυμα. Σύμφωνα με αυτό, διερευνάται αν το εικονικό μήνυμα αγκυρώνει στο λεκτικό μήνυμα του κειμένου ή του τίτλου που συνοδεύει, δηλαδή, αν η εικόνα επιβεβαιώνει αυτό που διαβάζει ο αναγνώστης ή όχι, καθώς κι αν η εικόνα προσθέτει επιπρόσθετα στοιχεία, που λείπουν από το κείμενο ή όχι (Χαλαβελάκη, 2010:152). Η εν λόγω ανάλυση θα μπορούσε να λάβει χώρα και αντίστροφα, δηλαδή από το κείμενο στην εικόνα, ωστόσο, εφόσον τα υπό εξέταση αφηγηματικά μέρη της ενότητας αξιολογούνται ως αρκετά εκτενή, το ενδιαφέρον της ερευνήτριας θα επικεντρωθεί στην εξέταση της αγκύρωσης του εικονικού μηνύματος στο λεκτικό.

Για να «αναγνωστεί» μια εικόνα, σύμφωνα με τον Barthes (2007), θα πρέπει να αναλυθεί στο γλωσσικό της μήνυμα, καθώς και στο κωδικοποιημένο και το μη κωδικοποιημένο οπτικό μήνυμα που φέρει. Το πρώτο, δεν είναι πάντα παρόν σε μια εικόνα, καθώς η λεζάντα, που επι-κοινωνεί το γλωσσικό της μήνυμα, δεν συνοδεύει πολλές από τις εικόνες που εντοπίζονται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Ωστόσο, όταν υπάρχει, θα πρέπει να εξετάζεται κατά πόσο αγκυρώνει στο εικονικό μήνυμα, κατά πόσο αξιοποιείται συμπληρωματικά και κατά πόσο βοηθά των

θεατή/ερευνητή/παρατηρητή να το κατανοήσει και να το ερμηνεύσει. Για την περίπτωση των κωδικοποιημένων ή μη κωδικοποιημένων μηνυμάτων της εικόνας, ο Barthes υποστηρίζει ότι το δεύτερο φέρει την κυριολεκτική σημασία της εικόνας και συνιστά το υπόβαθρο, στο οποίο δομείται το πρώτο, που στην πραγματικότητα αποτελεί την συμβολική απόδοση της εν λόγω «κυριολεξίας». Υπό αυτό το πρίσμα, στα μη κωδικοποιημένα μηνύματα της εικόνας, εντοπίζεται η καταδηλούμενη αναπαράσταση ή αναπαραγωγή της πραγματικότητας (κατάσταση, γεγονός, αντικείμενο, πρόσωπο κ.ά.). Αντίθετα, το κωδικοποιημένο μήνυμα, αναφέρεται στις γνώσεις που έχει ο θεατής/χρήστης, τόσο για την εικόνα αυτή καθαυτή όσο και για το πράγμα που απεικονίζεται. Αυτό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι το ότι στο κωδικοποιημένο μήνυμα συμπεριλαμβάνονται αυτά που θέλει να εκφράσει ο δημιουργός, καθώς επίσης και όλες οι πιθανές εκδοχές της σημασίας της, στο αισθητικό, το πολιτιστικό και το εθνικό υπόβαθρο που αντιλαμβάνεται ο κάθε αναγνώστης (Barthes, 2007).

3. Ανάλυση κειμένων διδακτικής ενότητας

Το 5^ο Κεφάλαιο του σχολικού Εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου έχει τίτλο *Ειρήνη-Πόλεμος* και εμπεριέχει οκτώ (8) κείμενα και δέκα (10) εικόνες, συμπεριλαμβανομένων και των δύο της εισαγωγικής σελίδας (87-104). Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του γλωσσικού και εικονικού υπό εξέταση υλικού είναι η συνάφειά του με την κεντρική θεματική του κεφαλαίου, δηλαδή την ειρήνη και τον πόλεμο, και η ποικιλία των πηγών τους. Ως προς αυτό, αξιοποιούνται κείμενα από εφημερίδες, από λογοτεχνία (Ζέη, Ελύτης), από παιδικούς οδηγούς τέχνης, από αρχαία ιστορία, από γελοιογραφίες, με βασικό σκοπό την προσέγγιση της θεματικής ιδωμένης ως σύγχρονο πρόβλημα των ανθρώπων, των λαών και των κοινωνιών. Παρακάτω, ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των κειμένων και των κειμένων του εν λόγω κεφαλαίου.

Κείμενο 1 *Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]*

Το πρώτο κείμενο στη σελίδα 88 αποτελεί διδακτικό αντικείμενο, είναι 33 ανομοιομερών σειρών, από το περιοδικό «*Ερευνητές*» της εφημερίδας *Η Καθημερινή* από το 2003, με θέμα την καθημερινή οικοδόμηση της ειρήνης, με απλές ατομικές πράξεις και χειρονομίες των ανθρώπων στο κοινωνικό γίνεσθαι που ζουν και δραστηριοποιούνται. Στη φάση αυτή της ανάλυσης, που παρουσιάζεται με τη μορφή *Γλωσσικό κείμενο/ανάλυση-δεδομένα*, η ερευνήτρια διαβάζει με προσοχή το κείμενο, εντοπίζει και καταγράφει τις αναφορές, και στη συνέχεια τις ταξινομεί στην κατάλληλη θεματική κατηγορία.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
	Όνομα
«Σε πολλές χώρες της Ευρώπης» «Δεν γνώρισαν τον πόλεμο στον τόπο τους» «Σχολείο» «Σχολείο» «Κινηματογράφος» «Κατάστημα»	Τόπος
«Οι άνθρωποι που είναι κάτω των 50 ετών»	Χρόνος
«Ξένοι»	Εθνικότητα
	Κοινωνικές καταστάσεις/ πολέμου
1. «Μπαίνοντας κάποιος σε ένα κατάστημα λέει «καλημέρα», δε βροντάει την πόρτα όταν	Εκπαίδευση

<p>έρχεται ένας άλλος από πίσω του και όταν τον εξυπηρετήσουν λέει «ευχαριστώ». Είναι ένας ευγενικός κύριος. Αυτή η συμπεριφορά είναι έμφυτη; Όχι. Όταν ήταν παιδί, δεν ήταν ευγενικός από φυσικού του. τους κανόνες της ευγένειας τους έμαθε».</p> <p>2. «Στο σχολείο οι μεγάλοι μαθητές βασανίζουν τους μικρούς, τα πρωτάκια. Ένας μαθητής πηγαίνει στο διευθυντή και του ζητάει να σταματήσει αυτή την κατάσταση: ο μαθητής αυτός, που δεν αδιαφορεί για ό,τι γίνεται γύρω του, που αντιδρά και προσπαθεί να δώσει τέλος στα βάσανα των μικρών, δουλεύει για την ειρήνη. Ο διευθυντής βρίσκει αυτούς που δέρνουν τους μικρούς, τους τιμωρεί και τους εξηγεί γιατί τους τιμωρεί: Κι αυτός δουλεύει για την ειρήνη».</p> <p>3. «Στα σχολεία οι καθηγητές διδάσκουν την ιστορία. Προσπαθούν, μαζί με τους μαθητές, να καταλάβουν γιατί ξεσπάνε πόλεμο».</p>	
	Καταγωγή
«Σε μια εφημερίδα δημοσιεύεται ένα άρθρο που προτείνει ν' απαγορευτεί η είσοδος στους κινηματογράφους σ' αυτούς που είναι ξένοι».	Ελεύθερος χρόνος
	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πόλεμο
	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι σε πολλές χώρες της Ευρώπης (αναφορά στην κατηγορία «τόπος») οι άνθρωποι που είναι κάτω των 50 χρόνων (αναφορά στην κατηγορία «χρόνος») δεν γνώρισαν τον πόλεμο στον τόπο τους (αναφορά στην κατηγορία «τόπος»). Μπαίνοντας σε ένα κατάστημα (αναφορά στην κατηγορία «τόπος») λέει «καλημέρα», δε βροντάει την πόρτα όταν έρχεται ένας άλλος από πίσω του και όταν τον εξυπηρετήσουν, λέει «ευχαριστώ». Είναι ένας ευγενικός κύριος. Αυτή η συμπεριφορά του είναι έμφυτη; Όχι. Όταν ήταν παιδί, δεν ήταν ευγενικός από φυσικού του. Τους κανόνες της ευγένειας τους έμαθε (αναφορά στην κατηγορία «εκπαίδευση»). Σε μια εφημερίδα δημοσιεύεται ένα άρθρο που προτείνει ν' απαγορευτεί η είσοδος στους κινηματογράφους (αναφορά στην κατηγορία «τόπος») σ' αυτούς που είναι ξένοι (αναφορά στην κατηγορία «εθνικότητα» και «ελεύθερος χρόνος»). Στο σχολείο (αναφορά στην κατηγορία «τόπος») οι μεγάλοι μαθητές βασανίζουν τους μικρούς, τα πρωτάκια. Ένας μαθητής πηγαίνει στον διευθυντή και του ζητάει να σταματήσει αυτή την κατάσταση: Ο μαθητής αυτός, που δεν αδιαφορεί

για ό,τι γίνεται γύρω του, που αντιδρά και προσπαθεί να δώσει τέλος στα βάσανα των μικρών, δουλεύει για την ειρήνη. Ο διευθυντής βρίσκει αυτούς που δέρνουν τους μικρούς, τους τιμωρεί και τους εξηγεί γιατί τους τιμωρεί: Κι αυτός δουλεύει για την ειρήνη (αναφορά στην κατηγορία «εκπαίδευση»). Στα σχολεία (αναφορά στην κατηγορία «τόπος») οι καθηγητές διδάσκουν την ιστορία. Προσπαθούν, μαζί με τους μαθητές, να καταλάβουν γιατί ξεσπάνε πόλεμοι (αναφορά στην κατηγορία «εκπαίδευση»).

Βάσει της ανάλυσης του 1^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε πέντε και στο σύνολο τους είναι δώδεκα (12) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του κειμένου είναι «τόπος» (έξι αναφορές), «χρόνος» (μια αναφορά), «εθνικότητας» (μια αναφορά), «εκπαίδευση» (τρεις αναφορές), «ελεύθερος χρόνος» (μια αναφορά).

Κείμενο 3: [Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου]

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο είναι το κείμενο 3, βρίσκεται στις σελίδες 89-90, εκτείνεται σε 38 ανισομερείς σειρές, και είναι απόσπασμα από το άρθρο της Νόρας Σκουτέρη-Διδασκάλου «Υπάρχει ένας τόπος οπού τα παιδιά βγαίνουνε τη νύχτα και κλαίνε», το οποίο δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ το 1993. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με την αναγκαιότητα εστίασης στην πραγματική εικόνα των πολέμων, η οποία διαφέρει κατά πολύ από τον κόσμο των τιμητικών παρελάσεων, και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι άνθρωποι όλων των ηλικιών μπορούν να συνειδητοποιήσουν το μέγεθος των δεινών που προκαλεί ο πόλεμος και να διακρίνουν την πραγματικότητα από το ψέμα.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
	Όνομα
	Τόπος
«Μεσαίωνα» «Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» «Μεγάλος Πόλεμος» «Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» «Πολέμους της Ινδοκίνας»	Χρόνος
«βιασμοί» «ψυχώσεις» «καταστροφές» «αναστατώσεις»	Κοινωνικές καταστάσεις/πόλεμου

<p>«μετακινήσεις» «ξεσπιτωμοί» «ανακατατάξεις» «αδικίες» «καταπιέσεις» «πείνα» «θλίψη» «απελπισία» «ένα παιδί πεθαίνει από την πείνα» «ένας “άνδρας” βιάζει όποιον αδύναμο πέσει στα χέρια του»</p>	
	Εθνικότητα
<p>1. «στην ιστορία του πολέμου οι αριθμοί και τα μεγέθη αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία». 2. «Στη διάρκεια του λεγόμενου Μεσαίωνα ένα 2% των εμπολέμων έναν τη ζωή τους, η αναλογία ανέβηκε κατακόρυφα λόγω χάρη κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου οι απώλειες σε εμπόλεμους έφτασαν το 40%». 3. «Μας χρειάζονται όμως κι άλλοι αριθμοί για να προσέξουμε: γιατί μόλις το ¼ από αυτούς που πέθαναν σ’ αυτόν το λεγόμενο Μεγάλο Πόλεμο ήταν πολίτες». 4. «Στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το ποσοστό των αμάχων νεκρών ανέβηκε στο 1/2 για να φτάσει στους πολέμους της Ινδοκίνας, τα ¾ των νεκρών να είναι άμαχος πληθυσμός» 5. «Ας μη μας ξεγελούν οι παρασημοφορήσεις και οι παρελάσεις, οι υποδοχές και οι παράτες». 6. «Στην πραγματικότητα του πολέμου προκύπτουν θύματα»</p>	Εκπαίδευση
<p>«Παγιδευμένοι (θύτες, θύματα και μαζί θεατές) σ’ αυτές τις σύγχρονες εκδοχές του πολέμου, αυτές που βλέπουμε από την τηλεόραση ή ακούμε ή διαβάζουμε».</p>	Ελεύθερος χρόνος
<p>«μαυραγορίτες» «βιαστές» «παλικάρια» «πρωταθλητές» «ηρωικοί υπερασπιστές» «μεσάζοντες όπλων» «μεσάζοντες συνθηκών» «μεσάζοντες πράξεων» «μεσάζοντες αποφάσεων» «μεσάζοντες ιδεών» «μεσάζοντες πληροφορίας»</p>	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου
<p>«θύτες» «θύματα» «θεατές»</p>	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
<p>«παρασημοφορήσεις» «έπαθλα» «υποδοχές» «παρελάσεις» «παράτες» «πάνδημοι θρίαμβοι»</p>	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV

	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα (αναφορά στην κατηγορία χρόνος), του Α΄ και του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου (αναφορές στην κατηγορία χρόνος) και του Πολέμου της Ινδοκίνας (αναφορά στην κατηγορία χρόνος), πολλαπλασιάστηκαν τα κρούσματα βιασμών, ψυχώσεων, καταστροφών, αναστατώσεων, μετακινήσεων, ξεσπιτωμών, ανακατατάξεων, αδικιών, καταπιέσεων, πείνας, θλίψης, απελπισίας στον άμεσο πληθυσμό, καθώς και περιστατικών που παιδιά πεθαίνουν από την πείνα ή που άνδρες βιάζουν όποιον αδύναμο πέσει στα χέρια τους (αναφορές στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου). Στην ιστορία του πολέμου οι αριθμοί και τα μεγέθη αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία. Στη διάρκεια του λεγόμενου Μεσαίωνα ένα 2% των εμπόλεμων έχαναν τη ζωή τους, η αναλογία ανέβηκε κατακόρυφα λόγω χάρη κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου οι απώλειες σε εμπόλεμους έφτασαν το 40%. Μας χρειάζονται όμως κι άλλοι αριθμοί για να προσέξουμε: γιατί μόλις το ¼ από αυτούς που πέθαναν σ' αυτόν τον λεγόμενο Μεγάλο Πόλεμο ήταν πολίτες. Στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το ποσοστό των αμάχων νεκρών ανέβηκε στο ½ για να φτάσει στους πολέμου της Ινδοκίνας τα ¾ των νεκρών να είναι άμαχος πληθυσμός (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις πολέμου). Ας μη μας ξεγελούν οι παρασημοφορήσεις και οι παρελάσεις, οι υποδοχές, οι παράτες έπαθλα και πάνδημοι θρίαμβοι (αναφορά στην κατηγορία γιορτές-τελετές). Στην πραγματικότητα του πολέμου προκύπτουν θύματα (αναφορά στην κατηγορία εκπαίδευση). Παγιδευμένοι σ' αυτές τις σύγχρονες εκδοχές του πολέμου, αυτές που βλέπουμε από την τηλεόραση ή ακούμε ή διαβάζουμε (αναφορά στην κατηγορία ελεύθερος χρόνος), θύτες, θύματα ή θεατές (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά»), παρακολουθούν τα παλικάρια, τους πρωταθλητές και τους ηρωικούς υπερασπιστές, που στην πραγματικότητα είναι μαυραγορίτες, βιαστές, μεσάζοντες όπλων, μεσάζοντες συνθηκών, μεσάζοντες πράξεων, μεσάζοντες αποφάσεων, μεσάζοντες ιδεών και μεσάζοντες πληροφορίας (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου).

Βάσει της ανάλυσης του 2^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε επτά (7) και στο σύνολο τους είναι σαράντα έξι (46) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές

κατηγορίες του κειμένου είναι «χρόνος» (πέντε αναφορές), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (είκοσι αναφορές), «ελεύθερος χρόνος» (μια αναφορά), «κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου» (έντεκα αναφορές), «κοινωνικά χαρακτηριστικά» (τρεις αναφορές) και «γιορτές-τελετή» (έξι αναφορές).

Κείμενο 4: [...Όσα φέρνει ο πόλεμος]

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο, είναι το κείμενο 4, βρίσκεται στη σελίδα 91, εκτείνεται σε 29 ανισομερείς σειρές, και είναι απόσπασμα από την παράγραφο 82 του Γ' Βιβλίου της Ιστορίας του Θουκυδίδη, σε μετάφραση της Έλλης Λαμπρίδη και του Ιωάννη Κακριδή, που εκδόθηκε το 1962 από τις Εκδόσεις Γκοβόστη. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με την αλλοίωση που προκαλεί ο πόλεμος στην κοινωνική ηθική, τη φθορά των κοινωνικών και των ατομικών χαρακτηριστικών των ανθρώπων, στην επικράτηση του κακού έναντι του καλού και του ανήθικου έναντι του ηθικού.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
	Όνομα
	Τόπος
«Σε καιρούς ειρήνης κι όταν υπάρχει σχετική ευημερία»	Χρόνος
1. «ο πόλεμος όμως, που παίρνει ύπουλα κάτω από τα πόδια των ανθρώπων την ευκολία να κερδίζουν το καθημερινό τους, τους διδάσκει την ωμότητα, και εντείνει την αγανάκτηση των πολλών ανάλογα με την κατάσταση που τους φέρνει» 2. «προχωρούσε μακρύτερα στις άκρες βιαιότητες, και ξάναβαν τα μυαλά των ανθρώπων προσπαθώντας να επινοήσουν κάτι χειρότερο και πιο περίτεχνο, και να επιβάλλουν πιο τερατώδικες αντεκδικήσεις». 3. «Και νόμισα ότι είχαν το δικαίωμα ν' αλλάξουν και τη συνηθισμένη ανταπόκριση των λέξεων προς τα πράγματα, για να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους»	Κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου
	Εθνικότητα
	Εκπαίδευση
	Ελεύθερος χρόνος
1 «Έτσι η αστόχαστη αποκοτιά θεωρήθηκε παλικάριά γι' αγάπη των συντρόφων» 2. «ο δισταγμός από πρόνοια για το μέλλον δειλία που προβάλλει ενάρετες δικαιολογίες» 3. «η γνωστική μετριοπάθεια ως πρόφαση ανανδρίας» 4. «η ικανότητα να βλέπει κανείς όλες τις πλευρές μια κατάστασης, ανικανότητα να	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου

δράσει από καμιά» 5. «την απότομη και βίαιη αντίδραση την πρόσθεσαν στα προτερήματα του ανδρός 6. «η αποχή από τις ραδιουργίες λογίστηκε φαινομενικά λογική πρόφαση για ν' αποφύγει κανείς τον κίνδυνο». 7. «τον αδιάκοπα έξαλλο κατήγορο τον θεωρούσαν πάντα αξιόπιστο, όποιον του αντιμιλούσε τον υποψιάζονταν για προδοσία»	
«οι πολιτείες και τα άτομα είναι καλοπροαίρετοι ο ένας για τον άλλο»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι σε καιρούς ειρήνης κι όταν υπάρχει σχετική ευημερία (αναφορά στην κατηγορία χρόνος) οι πολιτείες και τα άτομα είναι καλοπροαίρετοι ο ένας για τον άλλο (αναφοράς την κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά). Ο πόλεμος όμως, που παίρνει ύπουλα κάτω από τα πόδια των ανθρώπων την ευκολία να κερδίζουν το καθημερινό τους, τους διδάσκει την ωμότητα και εντείνει την αγανάκτηση των πολλών ανάλογα με την κατάσταση που τους φέρνει (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου). Τους ωθεί να προχωρούν μακρύτερα στις άκρες βιαιότητες και ξανάβουν τα μυαλά των ανθρώπων προσπαθώντας να επινοήσουν κάτι χειρότερο και πιο περίτεχνο, και να επιβάλλουν πιο τερατώδεις αντεκδικήσεις (αναφορά στην κατηγορία καταστάσεις/πολέμου). Έτσι, η αστόχαστη αποκοτιά θεωρήθηκε παλικαριά γι' αγάπη των συντρόφων, ο δισταγμός από πρόνοια για το μέλλον δειλία που προβάλλει ενάρετες δικαιολογίες, η γνωστική μετριοπάθεια ως πρόφαση ανανδρίας, η ικανότητα να βλέπει κανείς όλες τις πλευρές μιας κατάστασης, ανικανότητα να δράσει από καμιά, την απότομη και βίαιη αντίδραση την πρόσθεσαν στα προτερήματα του ανδρός, η αποχή από τις ραδιουργίες λογίστηκε φαινομενικά λογική πρόφαση για ν' αποφύγει κανείς τον κίνδυνο, τον αδιάκοπα έξαλλο κατήγορο τον θεωρούσαν πάντα αξιόπιστο, όποιον του αντιμιλούσε τον υποψιάζονταν για προδοσία (αναφορές στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου).

Βάσει της ανάλυσης του 3^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε τέσσερις (4) και στο σύνολο τους είναι δώδεκα (12) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του

κειμένου είναι «χρόνος» (μια αναφορά), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (τρεις αναφορές), «κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου» (επτά αναφορές) και «κοινωνικά χαρακτηριστικά» (μια αναφορά).

Κείμενο 5: [Γκουέρνικα]

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο, είναι το κείμενο 5, βρίσκεται στη σελίδα 93, εκτείνεται σε 4 ανισομερείς παραγράφους, που η κάθε μια τους έχει τον δικό της τίτλο. Συγκεκριμένα, ο τίτλος της πρώτης είναι *Μια πόλη που λέγεται Γκουέρνικα*, της δεύτερης *Άκουσε τους ήχους*, της τρίτης *Η διάθεση του ζωγράφου* και της τέταρτης *Μιλάει σε όλους*. Το κείμενο συμπεριλαμβάνεται στον παιδικό οδηγό για *Γνωριμία με τη ζωγραφική*, των Φράνσες Κένετ και Τέρυ Μήσαμ, που εκδόθηκε από τις εκδόσεις Διάγραμμα/Ντουντούμη στο 1982. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με το ζωγραφικό έργο *Γκουέρνικα* του Πικάσο και αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στον έντονα αντιπολεμικό χαρακτήρα του.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
«Γκουέρνικα» «Πάμπλο Πικάσο»	Όνομα
«Ισπανία» «μια πόλη που λέγεται Γκουέρνικα»	Τόπος
«1937» «αεροπορικός βομβαρδισμός της πόλης Γκουέρνικα»	Χρόνος
«Ρίχνει φως για να φανούν οι συμφορές του πολέμου»	Κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου
	Εθνικότητα
	Εκπαίδευση
«Ανθρωποι από όλο τον κόσμο τη βλέπουν και καταλαβαίνουν τι ήθελε να πει ο ζωγράφος»	Ελεύθερος χρόνος
1. «Ο ζωγράφος ήταν εξαιρετικά ταραγμένος από τον εμφύλιο πόλεμο» 2. «Ένωσε φρίκη» 3. «Είμαι θυμωμένος» 4. «Είμαι πληγωμένος»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου
	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
«Η Γκουέρνικα είναι ένας πολύ μεγάλος πίνακας, μεγαλύτερος από τον τοίχο ενός συνηθισμένου δωματίου»	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι το 1937 (αναφορά στην κατηγορία χρόνος) ο ζωγράφος Πάμπλο Πικάσο (αναφορά στην κατηγορία όνομα) ζωγράφισε το έργο του *Γκουέρνικα* (αναφορά στην κατηγορία όνομα). Κι αυτό γιατί ήταν εξαιρετικά τρομαγμένος, ένωσε φρίκη, ήταν θυμωμένος και πληγωμένος (αναφορές στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου) από τον βομβαρδισμό της πόλης

Γκουέρνικα (αναφορά στην κατηγορία όνομα, τόπος και χρόνος) στην πατρίδα του Ισπανία (αναφορά στην κατηγορία τόπος και όνομα). Η Γκουέρνικα είναι ένας πολύ μεγάλος πίνακας, μεγαλύτερος απ' τον τοίχο ενός συνηθισμένου δωματίου (αναφορά στην κατηγορία μουσείο-έκθεση) και οι άνθρωποι από όλο τον κόσμο τη βλέπουν και καταλαβαίνουν τι ήθελε να πει ο ζωγράφος (αναφορά στην κατηγορία ελεύθερος χρόνος). Με την Γκουέρνικά του, ο Πάμπλο Πικάσο ρίχνει φως για να φανούν οι συμφορές του πολέμου (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου).

Βάσει της ανάλυσης του 4^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε επτά (7) και στο σύνολο τους είναι δεκατέσσερις (14) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του κειμένου είναι «όνομα» (τρεις αναφορές), «τόπος» (δύο αναφορές), «χρόνος» (δύο αναφορές), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (μια αναφορά), «ελεύθερος χρόνος» (μια αναφορά), «κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου» (τέσσερις αναφορές) και «μουσείο-έκθεση» (μια αναφορά).

Κείμενο 6: *Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο... και*

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο, είναι το κείμενο 6, βρίσκεται στις σελίδες 95-96, εκτείνεται σε 24 ανισομερείς γραμμές και σε τρεις παραγράφους. Πρόκειται για ένα άρθρο ή απόσπασμα άρθρου με συντάκτη τον Πέτρο Παπακωνσταντίνου, που εκδόθηκε στο περιοδικό «Κ» της εφημερίδας *Η Καθημερινή* κατά το έτος 2003. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με το ζωγραφικό έργο *Γκουέρνικα* του Πικάσο και αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στον έντονα αντιπολεμικό χαρακτήρα του.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
1. «Γάζα» 2. «Παλαιστινιακή αρχή» 3. «Παλαιστίνη» 4. «Ισραήλ» 5. «Γκόλντα Μείρ» 6. «μάρτυρας» 7. «καμικάζι»	Όνομα
1. «ένας διακεκριμένος γιατρός από τη Γάζα» 2. «σε διεθνές συνέδριο που οργάνωσε η Παλαιστινιακή αρχή» 3. «Παλαιστίνη» 4. «Ισραήλ» 5. «σε όλο τον κόσμο»	Τόπος
1. «διεθνές συνέδριο που οργάνωσε η «Παλαιστινιακή αρχή»	Χρόνος

2. «μετά τη δεύτερη Ιντιφάντα»	
1. «υποσιτισμός» 2. «τραυματισμοί» 3. «χαμένες ώρες στο σχολείο» 4. «χαμένες ευκαιρίες στη ζωή»	Κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου
1. «Εβραίοι» 2. «Άραβες» 3. «Ισραηλινούς»	Εθνικότητα
	Εκπαίδευση
1. «τα παιδιά παίζουν «κλέφτες και αστυνόμους» 2. «τα παιδιά παίζουν «Εβραίους και Άραβες»	Ελεύθερος χρόνος
«Μεγαλώνει μια γενιά παιδιών που της έκλεψαν το χαμόγελο»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου
«κανένα παιδί δεν θέλει να 'χει θετικό ήρωα εκείνον που πάντα χάνει»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι ένας γιατρός από τη Γάζα (αναφορά στην κατηγορία τόπος) είχε πει σε διεθνές συνέδριο που οργάνωσε η Παλαιστινιακή αρχή (αναφορά στις κατηγορίες όνομα και χρόνος) ότι τραγικές επιπτώσεις στα παιδιά της Παλαιστίνης (αναφορά στις κατηγορίες όνομα και τόπος) δεν είναι ο υποσιτισμός, οι τραυματισμοί, οι χαμένες ώρες από το σχολείο ή οι χαμένες ευκαιρίες της ζωής (αναφορές στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου), αλλά το ότι μεγαλώνει μια γενιά παιδιών που της έκλεψαν το χαμόγελο (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου). Ενώ σε όλο τον κόσμο (αναφορά στην κατηγορία τόπος) τα παιδιά παίζουν «κλέφτες και αστυνόμους» (αναφορά στην κατηγορία ελεύθερος χρόνος), στην Παλαιστίνη (αναφορά στις κατηγορίες όνομα και τόπος) τα παιδιά παίζουν «Εβραίους και Άραβες» (αναφορά στις κατηγορίες εθνικότητα και ελεύθερος χρόνος). Κι αυτό γιατί κανένα παιδί δεν θέλει να 'χει θετικό ήρωα εκείνον που πάντα χάνει (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά). Μετά τη δεύτερη Ιντιφάντα (αναφορά στις κατηγορίες όνομα και χρόνος), η φιγούρα του «μάρτυρα» (αναφορά στην κατηγορία όνομα) και του «καμικάζι» (αναφορά στην κατηγορία όνομα) κυριαρχεί μεταξύ των παιδιών. Η πρώην πρωθυπουργός του Ισραήλ (αναφορά στην κατηγορία όνομα) Γκόλντα Μείρ (αναφορά στην κατηγορία όνομα) είχε πει ότι οργίζεται όχι γιατί οι εχθροί σκότωναν Ισραηλινούς (αναφορά στην κατηγορία

εθνικότητα), αλλά γιατί ανάγκαζαν τους Ισραηλινούς (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα) να σκοτώνουν.

Βάσει της ανάλυσης του 6^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε οκτώ (8) και στο σύνολο τους είναι είκοσι πέντε (25) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του κειμένου είναι «όνομα» (επτά αναφορές), «τόπος» (πέντε αναφορές), «χρόνος» (δύο αναφορές), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (τέσσερις αναφορές), «εθνικότητα» (τρεις αναφορές), «ελεύθερος χρόνος» (δύο αναφορές), «κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου» (μια αναφορά) και «κοινωνικά χαρακτηριστικά» (μια αναφορά).

Κείμενο 7: Η φρικτή πολιτεία

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο, είναι το κείμενο 7, βρίσκεται στη σελίδα 97, εκτείνεται σε 29 ανισομερείς γραμμές και σε δύο παραγράφους. Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το αντιπολεμικό πεζογράφημα της Άλκης Ζέη «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου», όπως εκδόθηκε και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Κέδρος το 1974. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με τις περιπέτειες του Πέτρου, ενός μικρού αγοριού που περπατάει μόνο του στους δρόμους της κατακτημένης από τους Ναζί Αθήνας και προσπαθεί να την αναγνωρίσει μέσα στο σκοτάδι, στον έντονο φόβο και την περιρρέουσα ανησυχία. Οι δρόμοι της πρωτεύουσας μοιάζουν «θλιμμένοι» και δεν θυμίζουν σε τίποτα αυτό που ήταν πριν από την επέλαση των κατακτητών.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
1. «Πέτρος» 2. «Αθήνα» 3. «Ζαχαροπλαστείον ο Κρίνος» 4. «Ομόνοια» 5. «ο Κρίνος»	Όνομα
1. «Αθήνα» 2. «Ομόνοια» 3. «ο Κρίνος» 4. «Αυτή δεν ήταν η Αθήνα»	Τόπος
1. «τις Κυριακές το απομεσήμερο» 2. «Πριν τον πόλεμο»	Χρόνος
1. «Ο Κρίνος δεν πουλάει πια γλυκά. Πάνω στο τζάμι της βιτρίνας είναι κολλημένο ένα χαρτί που γράφει με τεράστια γράμματα “αγοράζονται σιδηρικά και παλαιά νήματα”» 2. «ήταν μια ξένη πολιτεία με σκοτεινά και αλλόκοτα σπίτια.	Κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου

3. «κι αυτός ήταν ένα παράξενο ανθρωπάκι που πρέπει να μη φοβάται, να περπατάει στο μισοσκόταδο και να σφυρίζει».	
1. «Ιταλούς» 2. «Γερμανός» 3. «Γερμανοί» 4. «Γερμανοί»	Εθνικότητα
	Εκπαίδευση
«τον έφερνε ο μπαμπάς, πολλές φορές, τις Κυριακές το απομεσήμερο κι έτρωγε λουκουμάδες»	Ελεύθερος χρόνος
«τώρα χαλάνε τα δόντια. Μαυρίζουν ένα ένα και σαπίζουν»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου
«τα γλυκά χαλάνε τα δόντια»	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
«τις Κυριακές το απομεσήμερο κι έτρωγε λουκουμάδες»	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι η καρδιά του Πέτρου (αναφορά στην κατηγορία όνομα) κτυπάει σαν τα άρβυλα του Ιταλού (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα) στο πεζοδρόμιο. Κάτι γυναίκες λέγανε ότι ένας Γερμανός (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα) έσπασε το χέρι ενός αγοριού, αλλά όσο θηρία κι αν είναι οι Γερμανοί (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα) δεν μπορούνε στα καλά καθούμενα να σπάνε χέρια. Βράδυ είχε να βγει από πριν μπουν οι Γερμανοί (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα) στην Αθήνα (αναφορά στην κατηγορία τόπος) και (αναφορά στην κατηγορία χρόνος). Τώρα όμως αυτή δεν ήτανε η Αθήνα (αναφορά στις κατηγορίες όνομα και κοινωνικές καταστάσεις/πόλεμος). Ήταν μια ξένη πολιτεία, με σκοτεινά και αλλόκοτα σπίτια (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πόλεμος). Κι αυτός ήτανε ένα παράξενο ανθρωπάκι που πρέπει να μη φοβάται, να περπατάει στο μισοσκόταδο και να σφυρίζει (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πόλεμος). Γύρισε το κεφάλι του και κοίταξε την ταμπέλα του μαγαζιού «ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟΝ Ο ΚΡΙΝΟΣ» (αναφορά στην κατηγορία όνομα). Τότε ο Πέτρος (αναφορά στην κατηγορία όνομα) φοβήθηκε για καλά, γιατί κατάλαβε πως είχε πάρει δρόμο τελείως αντίθετο και βρέθηκε στην Ομόνοια (αναφορά στις κατηγορίες τόπος). Το ζαχαροπλαστείο «ο Κρίνος» (αναφορά στην κατηγορία όνομα) το 'ξερε απέξω κι ανακατωτά. Πριν τον πόλεμο (αναφορά στην κατηγορία χρόνος), τον έφερνε ο μπαμπάς, πολλές φορές, τις Κυριακές το απομεσήμερο (αναφορά στην

κατηγορία χρόνος) κι έτρωγε λουκουμάδες (αναφορά στις κατηγορίες ελεύθερος χρόνος και διατροφή). Τα γλυκά χαλάνε τα δόντια (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά). Τώρα χαλάνε τα δόντια. Μαυρίζουνε ένα ένα και σαπίζουν (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου). «Ο Κρίνος» (αναφορά στην κατηγορία όνομα) δεν πουλάει πια γλυκά. Πάνω στο τζάμι της βιτρίνας είναι κολλημένο ένα χαρτί, που γράφει ΑΓΟΡΑΖΟΝΤΑΙ ΣΙΔΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΛΑΙΑ ΝΗΜΑΤΑ (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου).

Βάσει της ανάλυσης του 7^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε εννιά (9) και στο σύνολο τους είναι είκοσι δύο (22) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του κειμένου είναι «όνομα» (πέντε αναφορές), «τόπος» (τέσσερις αναφορές), «χρόνος» (δύο αναφορές), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (τρεις αναφορές), «εθνικότητα» (τέσσερις αναφορές), «ελεύθερος χρόνος» (μια αναφορά), «κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου» (μια αναφορά), «κοινωνικά χαρακτηριστικά» (μια αναφορά) και «διατροφή» (μια αναφορά).

Κείμενο 8: Η πορεία προς το μέτωπο

Το επόμενο γλωσσικό κείμενο, είναι το κείμενο 8, βρίσκεται στη σελίδα 99, εκτείνεται σε 28 ανισομερείς γραμμές και σε δύο παραγράφους. Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το Πρώτο Ανάγνωσμα-Η πορεία προς το Μέτωπο- του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη «Άξιον εστί», όπως εκδόθηκε και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Ίκαρος το 1999. Το κεντρικό θέμα του κειμένου σχετίζεται με την πορεία στο μέτωπο μιας ομάδας στρατιωτών κατά τη διάρκεια του πολέμου στο Αλβανικό Μέτωπο και περιγράφει την αγωνία τους, όταν έρχονται σε επαφή με τους τραυματίες και τους νοσοκόμους των μαχών.

Γλωσσικό Κείμενο 1	Ανάλυση-Δεδομένα
	Όνομα
1. «Να κινήσουμε πάλι μπροστά, για τα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες» 2. «Τις γραμμές από Χειμάρρα ως Τεπελένι» 3. «Απ' την πρώτη μέρα» 4. «Σιμά πολύ στα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες» 5. «Πίσω από τα βουνά»	Τόπος

6. «Από το άλλο μέρος»	
1. «Ξημερώνοντας τ' Αγιαννιού»	Χρόνος
2. «Την αύριο των Φώτων»	
3. «Ως τότε»	
«Αργές συνοδείες με λαβωμένους»	Κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου
«Αρτινοί»	Εθνικότητα
	Εκπαίδευση
	Ελεύθερος χρόνος
	Κοινωνικά χαρακτηριστικά/πολέμου
	Κοινωνικά χαρακτηριστικά
	Γιορτές-Τελετή
	Μουσείο-έκθεση
	Μνημείο
	Μουσική
	Κινηματογράφος-TV
	Διατροφή
	Ντύσιμο

Το κείμενο αναφέρει ότι ξημερώνοντας τ' Αγιαννιού (αναφορά στην κατηγορία χρόνος), με την αύριο των Φώτων (αναφορά στην κατηγορία χρόνος), λάβαμε τη διαταγή να κινήσουμε πάλι μπροστά, για τα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες (αναφορά στην κατηγορία τόπος). Έπρεπε, λέει, να πιάσουμε τις γραμμές από Χειμάρρα ως Τεπελένι (αναφορά στην κατηγορία τόπος), που κρατούσαν ως τότε (αναφορά στην κατηγορία χρόνος) οι Αρτικοί (αναφορά στην κατηγορία εθνικότητα). Λόγω που εκείνοι πολεμούσαν απ' την πρώτη μέρα, συνέχεια (αναφορά στην κατηγορία χρόνος) κι είχαν μείνει σκεδόν οι μισοί και δεν αντέχανε άλλο. Κι ότι ήμασταν σιμά πολύ στα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες (αναφορά στην κατηγορία τόπος). Γιατί κι ο βρόντος πέρα, κάτι σαν καταιγίδα πίσω απ' τα βουνά (αναφορά στην κατηγορία τόπος), έρχονται οι αργές συνοδείες με τους λαβωμένους (αναφορά στην κατηγορία κοινωνικές καταστάσεις/πόλεμος).

Βάσει της ανάλυσης του 8^{ου} γλωσσικού κειμένου, παρατηρείται ότι οι θεματικές κατηγορίες που σχετίζονται με τον πολιτισμό, ταξινομούνται σε τέσσερις (4) και στο σύνολο τους είναι έντεκα (11) αναφορές. Συγκεκριμένα, οι θεματικές κατηγορίες του κειμένου είναι «τόπος» (έξι αναφορές), «χρόνος» (τρεις αναφορές), «κοινωνικές καταστάσεις/πολέμου» (μια αναφορά) και «εθνικότητα» (μια αναφορά).

4. Περιγραφή και ανάλυση εικόνων

Στην εισαγωγική σελίδα του 5^{ου} κεφαλαίου του εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, όπου κυριαρχεί το έντονο μπλε χρώμα, μέσα σε ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο γαλάζιο πλαίσιο αναγράφεται με μαύρο χρώμα και κεφαλαία γράμματα ο τίτλος του κεφαλαίου *Ειρήνη-Πόλεμος*, ενώ παρουσιάζονται δύο εικόνες. Ως προς το περιεχόμενο του κεφαλαίου, όπως καταδείχθηκε κατά την ανάλυση των κειμενικών μερών του, προβάλλονται οι αρνητικές συνέπειες του πολέμου και η επίδρασή τους τόσο στους ανθρώπους όσο και στις κοινωνίες, καθώς, επίσης, η αναγκαιότητα επικράτησης της ειρήνης σε κάθε επίπεδο. Οι τίτλοι των δύο εικόνων της εισαγωγικής σελίδας (σελ.87) είναι *Πόλεμος* και *Ειρήνη*, και πρόκειται για δύο ζωγραφικούς πίνακες του Πάμπλο Πικάσο. Ο πρώτος, ο *Πόλεμος*, όπως και ο δεύτερος, η *Ειρήνη*, φιλοτεχνήθηκαν το ίδιο έτος 1952, αλλά προέρχονται από δύο διαφορετικές πηγές. Ο *Πόλεμος* εντοπίζεται στο έργο του Τίμοθι Χίλτον, *Πικάσο*, σε μετάφραση του Ανδρέα Ρικάκη, το οποίο εκδόθηκε και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Υποδομή το 1982, ενώ η *Ειρήνη*, βρίσκεται στο έργο της Αντονίνας Βαλλαντέυ, *Πάμπλο Πικάσο*, σε μετάφραση Σ. Πρωτοπαπά, το οποίο εκδόθηκε και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Γκοβόστη το 1993. Συγκεκριμένα:

Ανάλυση εικόνας 1



Εικ.1

Η πρώτη εικόνα *Πόλεμος*, είναι έγχρωμη, αλλά ο ζωγράφος έχει προτιμήσει τη χρήση σκούρων και μουντών χρωματισμών. Περιγράφεται μια αφηρημένη σκηνή πολέμου, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται ένας αναβάτης μιας άμαξας, ο οποίος κρατάει ένα ματωμένο σπαθί. Στο φόντο, διακρίνονται σε μαύρο χρώμα ανθρώπινες φιγούρες που φαίνονται να πολεμούν, κρατώντας στα χέρια τους όπλα-δόρατα.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένας αναβάτης μόνιπτης άμαξας κρατάει ματωμένο σπαθί και δύο άνθρωποι στο πίσω φόντο πολεμούν μεταξύ τους
Αντικείμενα εικόνας	Όπλα, σπαθί, άμαξα με άλογο
Τεχνοτροπία εικόνας	Ζωγραφικός πίνακας
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό. Πεδίο της μάχης
Περιεχόμενο της εικόνας	Σκηνή μάχης
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Πόλεμος
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα έχει λεζάντα: Πάμπλο Πικάσο, Πόλεμος, 1952 (λεπτομέρεια) στο Τίμοθυ Χίλτον, Πικάσο, μτφρ. Ανδρέας Ρικάκης, εκδ. Υποδομή, 1982
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η πρώτη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα πανό με θέμα την απεικόνιση του σκοτεινού και φρικτού προσώπου του πολέμου. Λαμβάνει χώρα σε εξωτερικό χώρο. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: ένας αναβάτης, με μια αφηρημένη σχετικά μορφή και σε λευκό χρώμα, όπου το κεφάλι του βρίσκεται σε μια μη φυσική θέση με το σώμα του, είναι αναβάτης μιας μόνιπτης άμαξας και κραδαίνει ένα ματωμένο μαχαίρι. Αφηρημένα αποδίδεται και η μορφή του αλόγου. Στο πίσω μέρος της εικόνας, δύο άνδρες με τη μορφή μαύρων σκιών, κρατούν όπλα και φαίνεται να επιτίθενται ο ένας στον άλλον. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η φρίκη του

πολέμου, όπου κυριαρχεί το μαύρο, το μίσος και ο φόβος, και όπου οι άνθρωποι στρέφονται ο ένας ενάντια στον άλλο (κοινωνικός κώδικας, κώδικας πολέμου).

Ανάλυση εικόνας 2



Εικ.2

Η δεύτερη εικόνα *Ειρήνη*, παρατίθεται ακριβώς από κάτω από την πρώτη και είναι ίδιου μεγέθους. Η τοποθέτησή τους στον χώρο της σελίδας δεν είναι τυχαία, αφού ο θεατής έχει μπροστά του την απεικονιστική αντιδιαστολή του *Πολέμου* και της *Ειρήνης*, χωρίς να προϋδεάζεται θετικά ή αρνητικά από τις διαφορετικές διαστάσεις των εικόνων ή από τη διαφορά της θέσης τους στον χώρο. Και αυτή η εικόνα είναι έγχρωμη, αλλά αυτή τη φορά ο ζωγράφος έχει προτιμήσει τη χρήση ανοικτών χρωματισμών.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Μια μητέρα θηλάζει το παιδί της, ένας άνδρας προσπαθεί να ανάψει φωτιά, ένας άλλος κάθεται σκεπτικός και γράφει σε χαρτί, ένας ακόμα κάνει γεωργικές εργασίες. Όλοι βρίσκονται υπό το βλέμμα του ήλιου.
Αντικείμενα Εικόνας	Ανθρώπινα σώματα, μολύβι-χαρτί, ξύλα, αφηρημένο άροτρο, ήλιος

Τεχνοτροπία εικόνας	Ζωγραφικός πίνακας
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό. Στο ύπαιθρο, στη φύση.
Περιεχόμενο της εικόνας	Καθημερινές ασχολίες των ανθρώπων.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Ειρήνη, 3. Πολιτισμός
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα έχει λεζάντα: Πάμπλο Πικάσο, Ειρήνη, 1952 (λεπτομέρεια) στο Αντονίνα Βαλαντέν, Πάμπλο Πικάσο, μτφρ. Σ. Πρωτοπαπάς, εκδ. Γκοβόστη, 1993
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η δεύτερη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα πανό με θέμα την απεικόνιση του φωτεινού και ξέγνοιαστου προσώπου της ειρηνικής ζωής στο ύπαιθρο. Λαμβάνει χώρα σε εξωτερικό χώρο. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: μια μητέρα θηλάζει το παιδί της, ένας άνθρωπος κάθεται σκεπτικός και γράφει σε χαρτί, ένας άνδρας ανάβει φωτιά με ξύλα, ένας άλλος φαίνεται να κάνει γεωργικές εργασίες σε μια αφηρημένη σκηνή οργώματος. Κυρίαρχη θέση στη ζωγραφική απεικόνιση έχει ο λαμπερός και μεγάλος ήλιος, ο οποίος σαν ένα μεγάλο ανθρώπινο μάτι, δεσπόζει πάνω από τους ανθρώπους και στο κέντρο του σύμπαντός τους. Η απόδοση των προσώπων είναι αφηρημένη. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η χαρά και η ηρεμία της ειρηνικής ζωής του ανθρώπου, ο οποίος όχι μόνο απολαμβάνει τις καθημερινές του ασχολίες, αλλά βρίσκεται πολύ κοντά με τη φύση, την οποία απολαμβάνει ερχόμενος σε επαφή μαζί της. Στο ειρηνικό σκηνικό οι άνθρωποι συνυπάρχουν αρμονικά (κοινωνικός κώδικας, κώδικας ειρήνης, πολιτισμικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 3



Εικ.3

Η τρίτη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 88 του σχολικού εγχειριδίου και όπως μαρτυρά η επιλογή της θέσης της, φαίνεται ότι εντάσσεται νοηματικά στο πρώτο κείμενο του κεφαλαίου *Η ειρήνη δεν είναι φυσικά κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]*. Με μια πρώτη ματιά, ο αναγνώστης/θεατής αντιλαμβάνεται αμέσως τη σύνδεση της εικόνας με το κείμενο, καθώς στην οπτική απεικόνιση δεσπόζουσα είναι η λέξη «ειρήνη», η οποία κυριαρχεί και στη γλωσσική απόδοση του τίτλου του κειμένου. Στην εν λόγω εικόνα, κυριαρχεί το χρώμα και η θετική διάθεση, καθώς τα τρία από τα πέντε πρόσωπα που απεικονίζονται, φαίνεται ξεκάθαρα ότι χαμογελούν.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Πέντε παιδιά συνεργάζονται, για να γράψουν στον τοίχο τη λέξη «Ειρήνη» και για να ζωγραφίσουν ένα περιστέρι.
Αντικείμενα εικόνας	Κουτιά με μπογιές/χρώματα, πινέλα, σκάλα, τοίχος από τούβλα
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό. Μπροστά από έναν τοίχο.
Περιεχόμενο της εικόνας	Ομαδοσυνεργατική δουλειά για την προβολή της έννοιας της ειρήνης.

Θέματα της εικόνας	1. Πολιτισμός, 2. Εκπαίδευση
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα, αλλά έχει ως εξέχον γλωσσικό στοιχείο τη λέξη «ΕΙΡΗΝΗ»
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η τρίτη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα σκίτσο με θέμα την απεικόνιση της ομαδοσυνεργατικής δουλειάς των παιδιών για την προβολή της έννοιας της «ειρήνης». Λαμβάνει χώρα σε εξωτερικό χώρο. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: πέντε παιδιά, τρία αγόρια και δύο κορίτσια, συνεργάζονται, για να γράψουν και να ζωγραφίσουν στον τοίχο τη λέξη «ειρήνη» και ένα περιστέρι, το οποίο παραπέμπει συμβολικά στην πρώτη. Κυρίαρχη θέση στη ζωγραφική απεικόνιση έχει η θετική στάση των σωμάτων και των προσώπων των παιδιών που συμμετέχουν στη δράση, καθώς φυσικά και αυτό που δημιουργού, δηλαδή η πολύχρωμη λέξει ΕΙΡΗΝΗ και το περιστέρι που τη συμβολίζει. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η αξία του αγαθού της ειρήνης, για το «κτίσιμο» της οποίας πρέπει να μάθουν όλοι ότι είναι αναγκαία η σύμπραξη και η συνέργια όλων, και μάλιστα των νέων γενιών (πολιτισμικός κώδικας, εκπαιδευτικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 4



Εικ.4

Η τέταρτη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 89 του σχολικού εγχειριδίου και ουσιαστικά αποτελεί το κείμενο 2 της ενότητας. Ο τίτλος του κειμένου, άρα της εικόνας είναι *[Λερώνει]*, ο οποίος συνοψίζει γλωσσικά το περιεχόμενό της. Πρόκειται για μια ασπρόμαυρη εικόνα με έντονα συμβολικό χαρακτήρα.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένα πουλί, λερωμένο από το πετρέλαιο των πετρελαιοπηγών που έχει πέσει στη θάλασσα, κάθεται σε ένα βράχο κρατώντας στο ράμφος του ένα, επίσης, λερωμένο κλαδί.
Αντικείμενα εικόνας	Πετρελαιοπηγές, πουλί, κλαδί, βράχος, πετρέλαιο
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο/Γελοιογραφία
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό. Στη μέση της θάλασσας.
Περιεχόμενο της εικόνας	Η δράση του ανθρώπου πλήττει όχι μόνο τη φύση, αλλά και την ειρήνη.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Οικολογία
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και ούτε κάποιο γλωσσικό στοιχείο.
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η τέταρτη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα σκίτσο/γελοιογραφία με θέμα την απεικόνιση της επιβάρυνσης του περιβάλλοντος και της ειρήνης από την ανθρώπινη δράση για τη διευκόλυνση της δικής του ζωής. Λαμβάνει χώρα σε εξωτερικό χώρο. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: Ένα πουλί λερωμένο από το πετρέλαιο, που έχει καλύψει τη θάλασσα, στέκεται σε έναν βράχο, έχοντας στο ράμφος του ένα κλαδί που συμβολίζει την ειρήνη. Στο πίσω φόντο της εικόνας απεικονίζονται τρεις πετρελαιοπηγές, οι οποίες ξεκάθαρα ευθύνονται για την οικολογική καταστροφή που βιώνει το πουλί. Αν θεωρηθεί ότι το εν λόγω πουλί είναι περιστέρι και ότι το κλαδί που έχει στο ράμφος του είναι ελιάς, εύκολα γίνεται κατανοητό ότι με τη δράση του ανθρώπου, παράλληλα με τη φύση

πλήττεται και η ειρήνη, μέσω του συμβόλου της (περιστέρι με κλαδί ελιάς στο ράμφος). Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η αξία του αγαθού της ειρήνης, το οποίο πλήττεται από την άλογη δράση του ανθρώπου, ο οποίος μεριμνά μόνο για την εξέλιξη του πολιτισμού του και για την απόκτηση ολοένα και περισσότερων πόρων (πολιτισμικός κώδικας, περιβαλλοντικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 5

Η πέμπτη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 90 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει νοηματικά το κείμενο 3 που εντοπίζεται στις σελίδες 89-90 με τίτλο [*Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου*], το οποίο αναφέρεται στη λανθασμένη εντύπωση για τον πόλεμο, που καλλιεργείται στις συνειδήσεις των ανθρώπων από τα μέσα επικοινωνίας. Και σε αυτή την περίπτωση, η εικόνα πρόκειται για έγχρωμο σκίτσο.



Εικ.5

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένας άνθρωπος στέκεται φοβισμένος πίσω από την πολυθρόνα του σπιτιού του, στην προσπάθειά του να αποφύγει την τηλεόραση ή τη ρουκέτα που προβάλλεται στην οθόνη της,

	η/οι οποία/ες έρχονται προς τα πάνω του με σκοπό να τον πλήξουν.
Αντικείμενα εικόνας	Τηλεόραση, ρουκέτα, πολυθρόνα, παντόφλες
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εσωτερικό. Στο καθιστικό του σπιτιού.
Περιεχόμενο της εικόνας	Το μέσο της τηλεόρασης και ό,τι προβάλλεται από αυτή πλήττει τον άνθρωπο/θεατή.
Θέματα της εικόνας	1. Πολιτισμός, 2. Ψυχαγωγία, 3. Πληροφόρηση
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και ούτε κάποιο γλωσσικό στοιχείο.
Σχέση εικόνας-τίτλου	Έμμεση

Η πέμπτη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα σκίτσο, με θέμα τον έμμεσο και μεταφορικό βομβαρδισμό του ανθρώπου από τα μέσα ενημέρωσης, τα οποία εδώ εκπροσωπούνται από την τηλεόραση. Λαμβάνει χώρα σε εσωτερικό χώρο. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: Ένας άνδρας, φορώντας τα άνετα ρούχα του σπιτιού και τις παντόφλες του, κάθεται έντρομος πίσω από την πολυθρόνα, παρακολουθώντας την τηλεόρασή του, η οποία απεικονίζει μια ρουκέτα, να εκσφενδονίζεται προς το μέρος του, με σκοπό να τον πλήξει. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η έντονη επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, τα οποία «βομβαρδίζουν» τους ανθρώπους με πληροφορίες που άλλοτε είναι ωφέλιμες και πραγματικές, και άλλοτε είναι ανώφελες και παραπλανητικές, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα τρίτων (πολιτισμικός κώδικας, κώδικας ψυχαγωγίας και πληροφόρησης).

Ανάλυση εικόνας 6



Εικ.6

Η έκτη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 91 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει νοηματικά το κείμενο 4 που εντοπίζεται στη σελίδα 91 και έχει τίτλο [*...Όσα φέρνει ο πόλεμος*], το οποίο αναφέρεται στην ηθική αλλοίωση που επιφέρει ο πόλεμος στις κοινωνίες και τους ανθρώπους, με αποτέλεσμα να παραποιείται η πραγματικότητα, το νόημα των λέξεων και των καταστάσεων. Η εικόνα είναι έγχρωμη και από την πρώτη οπτική επαφή, παραπέμπει σε πολεμική σκηνή του αρχαίου ελληνικού παρελθόντος, και συγκεκριμένα του πελοποννησιακού πολέμου. Υπό αυτό το πρίσμα, έρχεται σε πλήρη ταύτιση με το κείμενο που πλαισιώνει, τουλάχιστον όσον αφορά στην ιστορική περίοδο στην οποία παραπέμπει ευθέως.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Δύο αρχαίοι Έλληνες πολεμιστές, που κρατούν αμφότεροι ασπίδες και δόρατα, πολεμούν μεταξύ τους, υπό το βλέμμα ενός παρατηρητή, ο οποίος στέκει ξεκάθαρα εκτός μάχης και παρακολουθεί από μακριά (αναφορά σε χρόνο).
Αντικείμενα Εικόνας	Περικεφαλαίες, δόρατα, ασπίδες
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εσωτερικό. Μοιάζει με απεικόνιση της σκέψης του παρατηρητή (ο οποίος μπορεί να είναι ο συγγραφέας των γεγονότων του πολέμου)

Περιεχόμενο της εικόνας	Ο πόλεμος μέσα από τα μάτια ενός εξωτερικού παρατηρητή.
Θέματα της εικόνας	1. Πολιτισμός, 2. Εκπαίδευση, 3. Ιστορία
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και ούτε κάποιο γλωσσικό στοιχείο.
Σχέση εικόνας-τίτλου	Έμμεση

Η έκτη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα σκίτσο, με θέμα τον πόλεμο όπως αυτός γίνεται αντιληπτός και κατανοητός από τα μάτια τρίτων. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: Δύο άνδρες πολεμιστές της αρχαιοελληνικής περιόδου, εξοπλισμένοι με περικεφαλαία, δόρατα, ασπίδες και σπαθιά στη μέση, πολεμούν ο ένας τον άλλον, υπό το βλέμμα ενός τρίτου προσώπου που φαίνεται ότι είναι εκτός μάχης και εκτός του εν λόγω χωροχρόνου. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η παρακολούθηση των εμπόλεμων γεγονότων από μια εξωτερική σκοπιά και στην πορεία της ιστορίας (πολιτισμικός κώδικας, εκπαιδευτικός κώδικας, ιστορικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 7



Εικ.7

Η έβδομη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 93 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει το κείμενο 5 που εντοπίζεται στην ίδια σελίδα και έχει τίτλο *[Γκουέρνικα]*. Όπως το κείμενο, αναφέρεται στο ομώνυμο ζωγραφικό έργο του Πάμπλο Πικάσο, έτσι, και η εικόνα αποδίδει οπτικά το ίδιο το έργο του

Ισπανού ζωγράφου. Πρόκειται για φωτογραφία του ασπρόμαυρου ζωγραφικού καμβά, που αποτυπώνει την απόγνωση, τη βιαιότητα και την απανθρωπιά του πολέμου. Ο Πάμπλο Πικάσο εμπνεύστηκε το έργο, όταν στο πλαίσιο του εμφυλίου πολέμου στην Ισπανία, Γερμανοί πιλότοι βομβάρδισαν την κωμόπολη Γκουέρνικα της Χώρας των Βάσκων. Για τον βομβαρδισμό χρησιμοποιήθηκαν 32 τόνοι εκρηκτικής ύλης, με αποτέλεσμα να ισοπεδωθεί το 70% της κωμόπολης και να σκοτωθούν περισσότεροι από 1.650 άμαχοι.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Κυρίαρχες μορφές της αφηρημένης εικόνας/πίνακα είναι ένας ταύρος, ένα πληγωμένο άλογο, διαμελισμένα κορμιά και τέσσερις γυναίκες που ουρλιάζουν κρατώντας τα νεκρά μωρά τους.
Αντικείμενα εικόνας	
Τεχνοτροπία εικόνας	Ζωγραφικός πίνακας
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό. Ουσιαστικά αποτελεί εξωτερική και αφηρημένη απεικόνιση της πραγματικότητας του πολέμου, όπως την αντιλαμβάνεται εσωτερικά ο δημιουργός.
Περιεχόμενο της εικόνας	Η φρίκη του πολέμου.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Πόλεμος, 3. Ιστορία
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και ούτε κάποιο γλωσσικό στοιχείο.
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η έβδομη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα ζωγραφικός πίνακας σε υπερμεγέθη καμβά (3,54x7,82 μ.), με θέμα τον πόλεμο, όπως αυτός γίνεται αφηρημένα αντιληπτός από τον καλλιτέχνη δημιουργό. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: ένας ταύρος, ένα πληγωμένο άλογο, διαμελισμένα κορμιά ριγμένα από δω και εκεί, τέσσερις γυναίκες που ουρλιάζουν κρατώντας στα χέρια τα νεκρά τους παιδιά. Με βάση την εικονική ανάλυση

προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι η φρίκη που προκαλεί ο πόλεμος, η δυστυχία και απόγνωση. Η θεματική του πίνακα αποδίδεται με έντονο συμβολισμό (κοινωνικός κώδικας, κώδικας πολέμου και ιστορικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 8

Η όγδοη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 95 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει το κείμενο 6 που εντοπίζεται στις σελίδες 95-96 και έχει τίτλο *Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο...* Η εικόνα αφορά σε μια έγχρωμη ρεαλιστική φωτογραφία ενός κοριτσιού, που νοηματικά παραπέμπει στο κεντρικό νόημα του γλωσσικού της περιεχόμενου.



Εικ.8

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένα μικρό κορίτσι, ντυμένο στα μαύρα και φορώντας στο κεφάλι ένα καπέλο με ένα μήνυμα γραμμένο στην αραβική γλώσσα, κρατά ένα πολυβόλο όπλο. Η έκφραση του προσώπου της είναι σοβαρή και θλιμμένη.
Αντικείμενα εικόνας	Πολυβόλο όπλο
Τεχνοτροπία εικόνας	Ρεαλιστική φωτογραφία
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικός
Περιεχόμενο της εικόνας	Ένα οπλισμένο μικρό κορίτσι.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Πόλεμος, 3. Εκπαίδευση, 4. Πολιτισμός
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και ούτε κάποιο γλωσσικό στοιχείο.
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η όγδοη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι μια ρεαλιστική φωτογραφία, με θέμα ένα μικρό οπλισμένο κορίτσι. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: ένα μικρό μαυροφορεμένο κορίτσι, κρατά ένα μεγάλο πολυβόλο όπλο. Η στάση του σώματος της είναι επιθετική, καθώς βρίσκεται σε ετοιμότητα να πυροβολήσει, ενώ η έκφραση του προσώπου της είναι σοβαρή και ταυτόχρονα θλιμμένη. Η εικόνα δεν παραπέμπει σε παιχνίδι, όπως ρητά παραπέμπει το κείμενο που πλαισιώνει, αλλά περισσότερο είτε σε πραγματική σκηνή είτε σε σκηνή εκπαίδευσης. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι το σκληρό πρόσωπο του πολέμου, του μίσους και της αντιπαλότητας μεταξύ των λαών, που στερεί από τα παιδιά την παιδική τους ηλικία, τη ξεγνοιασιά που αυτή προϋποθέτει και τη δυνατότητα να μεγαλώσουν σε ένα περιβάλλον αγάπης, συνεργασίας και ειρήνης (κοινωνικός κώδικας, κώδικας πόλεμου, εκπαιδευτικός κώδικας, πολιτισμικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 9



Εικ.9

Η ένατη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 97 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει το κείμενο 7 που εντοπίζεται στην ίδια σελίδα και έχει τίτλο *Η φριχτή πολιτεία*. Η εικόνα αφορά σε ένα έγχρωμο σκίτσο και μέσα

από τα γλωσσικά της στοιχεία παραπέμπει άμεσα και ευθέως στο απόσπασμα του έργου της Ζέη που παρατίθεται.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένα αγόρι, μπροστά από μισάνοικτα «ρολά» καταστήματος, κοιτάζει προς τη βιτρίνα του Ζαχαροπλαστείου «Ο Κρίνος» και διαβάζει το χαρτί που είναι κολλημένο στη τζαμαρία, το οποίο γράφει με κεφαλαία γράμματα «ΑΓΟΡΑΖΟΝΤΑΙ ΣΙΔΗΡΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΛΑΙΑ ΝΗΜΑΤΑ»
Αντικείμενα. Εικόνας	Μεταλλικά «ρολά» καταστήματος, λουκέτο, σημείωμα, βιτρίνα καταστήματος
Τεχνοτροπία εικόνας	Σκίτσο
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό.
Περιεχόμενο της εικόνας	Ένα αγόρι αντιλαμβάνεται μπροστά στα μάτια του την αλλαγή χρήσης του καταστήματος, λόγω του ξεσπάσματος του πολέμου.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Πόλεμος, 3. Πολιτισμός
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα δεν έχει λεζάντα και έχει γλωσσικά στοιχεία «Ζαχαροπλαστείο ο Κρίνος» και «Αγοράζονται σιδερικά και παλαιά νήματα».
Σχέση εικόνας-τίτλου	Έμμεση

Η ένατη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι ένα σκίτσο, με θέμα ένα αγόρι που στέκεται με το βλέμμα στραμμένο στη βιτρίνα, έξω από ένα κατάστημα. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: ένα μικρό αγόρι, στέκεται ακίνητο έξω από ένα κατάστημα με το πρόσωπό του προς τη βιτρίνα. Στο πάνω μέρος της εικόνας αναγράφεται «Ζαχαροπλαστείο ο Κρίνος», χαμηλότερα εντοπίζεται ένα χαρτί κολλημένο στη τζαμαρία που γράφει «αγοράζονται σιδερικά και παλαιά νήματα». Από πίσω του, υπάρχουν μισοκατεβασμένα μεταλλικά ρολά καταστήματος με ανοιγμένο το λουκέτο να κρέμεται. Με βάση την εικονική ανάλυση

προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι οι αλλαγές που φέρνει στην καθημερινότητα των ανθρώπων ο πόλεμος, τις οποίες οι άνθρωποι καλούνται να διαχειριστούν και να αποδεχτούν. Συνήθως οι εν λόγω αλλαγές είναι προς το χειρότερο, όπως και στην περίπτωση της εικόνας όπου τα γλυκίσματα έδωσαν τη θέση τους στα σιδερικά και τα νήματα (κοινωνικός κώδικας, κώδικας πολέμου, πολιτισμικός κώδικας).

Ανάλυση εικόνας 10



Εικ.10

Η δέκατη εικόνα του κεφαλαίου, βρίσκεται στη σελίδα 99 του σχολικού εγχειριδίου και η θέση της μαρτυρά ότι πλαισιώνει το κείμενο 8 που εντοπίζεται στην ίδια σελίδα και έχει τίτλο *Η πορεία προς το μέτωπο*. Η εικόνα αφορά σε μια ρεαλιστική φωτογραφία ιστορικού αρχείου, όπως υπάρχει στο έργο της Έλενας Χουζούρη (εισαγωγή, επιμέλεια και επιλογή κειμένων) *Στρατός περνούσε... στη Νεοελληνική Λογοτεχνία*, το οποίο εκδόθηκε και κυκλοφόρησε από τις εκδόσεις Μεταίχμιο το 2003.

Εικόνα εισαγωγικής σελίδας κεφαλαίου	Περιγραφή Ανάλυση
Περιγραφή των εικόνων σε επίπεδο εικονογραμμάτων	Ένας Έλληνας στρατιώτης του 1940, κρατώντας το όπλο του, περπατάει σε απότομη και

	χιονισμένη πλαγιά βουνού.
Αντικείμενα. Εικόνας	Όπλα, στρατιωτικός εξοπλισμός, δέντρα
Τεχνοτροπία εικόνας	Ρεαλιστική φωτογραφία
Χώρος που παραπέμπει η εικόνα	Εξωτερικό.
Περιεχόμενο της εικόνας	Ένας στρατιώτης πηγαίνει ή αποχωρεί από το Αλβανικό μέτωπο, κρατώντας τον οπλισμό του και περπατώντας στις χιονισμένες πλαγιές της Πίνδου.
Θέματα της εικόνας	1. Κοινωνία, 2. Πόλεμος, 3. Γεωγραφία, 4. Ιστορία
Εικόνα με ή χωρίς λεζάντα	Η εικόνα έχει λεζάντα: Έλενα Χουζούρη (εισαγωγή, επιλογή κειμένων) Στρατός περνούσε... στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, εκδ. Μεταίχμιο, 2003
Σχέση εικόνας-τίτλου	Άμεση

Η ένατη εικόνα ως προς την τεχνοτροπία της είναι μια ρεαλιστική φωτογραφία, με θέμα έναν Έλληνα στρατιώτη που βαδίζει σε χιονισμένη πλαγιά προς ή από το μέτωπο του πολέμου, κρατώντας τον οπλισμό του. Ενώ η περιγραφή της εικόνας σε επίπεδο εικονογραμμάτων έχει ως εξής: Ένας στρατιώτης με βαρύ χειμωνιάτικο ρουχισμό, κρατώντας το όπλο του, περπατά σε μια απότομη χιονισμένη πλαγιά βουνού προς άγνωστη κατεύθυνση. Λόγω της περιβολής και του εξοπλισμού του, συνειδητοποιείται είτε ότι πηγαίνει προς το μέτωπο του πολέμου είτε επιστρέφει από αυτό. Στο πρόσωπό του φαίνεται καθαρά η προσπάθεια που καταβάλλει. Με βάση την εικονική ανάλυση προκύπτει ότι η κύρια θεματική κατηγορία της εικόνας είναι οι κακουχίες του πολέμου που διεξάγονταν στο Αλβανικό Μέτωπο, στη γραμμή Χειμάρρα-Τεπελένι, και η μεγάλη προσπάθεια των στρατιωτών να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες των μαχών σώμα με σώμα (κοινωνικός κώδικας, κώδικας πόλεμου, χωρικός κώδικας και ιστορικός κώδικας).

Πίνακας: Συνολική εμφάνιση κωδίκων εικόνων

Κώδικες	Συχνότητα εμφάνισης
Πολιτισμικός	7 (25%)
Κοινωνικός	6 (21,4%)
Πολέμου	5 (17,85)
Εκπαιδευτικός	3 (10,7%)
Ιστορικός	3 (10,7%)
Περιβαλλοντικός	1 (3,57%)
Ειρήνης	1 (3,57%)
Χωρικός	1 (3,57%)
Ψυχαγωγίας-πληροφόρησης	1 (3,57%)
	Σύνολο 28

5. Διαπιστώσεις

Το πέμπτο (5^ο) κεφάλαιο με τίτλο: *Ειρήνη-Πόλεμος* (σελ.87-104), εκτείνεται σε 18 σελίδες και αποτελείται από επτά (7) κείμενα, τα οποία πλαισιώνονται από ισάριθμες εικόνες. Η ιδιαιτερότητα του κεφαλαίου είναι ότι στην εισαγωγική σελίδα εντοπίζονται δύο εικόνες και ότι το κείμενο 2 ουσιαστικά αποτελείται από την τέταρτη εικόνα του κεφαλαίου. Βάσει της τυπολογίας τους, η συχνότητα των εικόνων του 5^{ου} κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου είναι:

Είδος	Αριθμός	Συχνότητα %
Σκίτσο	5	50%
Ζωγραφικός Πίνακας	3	30%
Φωτογραφία	2	20%

Από την ανωτέρω συχνότητα, διαπιστώνεται ότι στο υπό εξέταση κεφάλαιο, σε σύνολο δέκα (10) εικόνων, υπάρχουν κατά 50% σκίτσα, κατά 30% ζωγραφικοί πίνακες και κατά 20% ρεαλιστικές φωτογραφίες. Όσον αφορά στον κώδικα του χώρου, στον οποίο παραπέμπουν οι εικόνες, ως εξωτερικός είναι σε οκτώ (8) από τις δέκα (10) φωτογραφίες και συγκεκριμένα στις 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10. Αντίθετα, εσωτερικός είναι ο κώδικας του χώρου σε δύο (2) μόνο εικόνες, και συγκεκριμένα στις 5 και 6. Ως προς τις λεζάντες των εικόνων, εντοπίζονται μόλις στις τρεις (3) από τις δέκα (10) εικόνες και συγκεκριμένα στις 1, 2 και 10 (30%). Από τις εναπομείνουσες επτά (7), απουσιάζουν οι λεζάντες, αλλά στην εικόνα 9 και 3 (20%) εντοπίζονται και καταγράφονται γλωσσικά στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι οι εικόνες 4, 5, 6, 7, 8 (50%) δεν έχουν ούτε λεζάντα ούτε γλωσσικά στοιχεία.

Οι εικόνες του 5^{ου} κεφαλαίου, ως προς το περιεχόμενό τους αποτυπώνουν την κοινωνική πραγματικότητα του πολέμου πρωτίστως και της ειρήνης δευτερευόντως, με στοιχεία πολιτισμού, εκπαίδευσης, ιστορίας, γεωγραφίας, οικολογίας/περιβάλλοντος και πληροφόρησης. Στο σύνολο τους αποτυπώνουν την πράξη και την «ασχήμια» του πολέμου, καθώς, επίσης, την έντονη επίδρασή του στις κοινωνίες και τον άνθρωπο. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο είναι ότι, αν και μερικές από αυτές παραπέμπουν ευθέως σε σκηνές πολέμου, μάχης ή αντιπαράθεσης, όπως είναι οι 6, 8 και 10 (30%), οι υπόλοιπες γίνονται κατανοητές ως τέτοιες μόνο αν συνεξεταστούν με το κείμενο που πλαισιώνουν ή αν αναλυθεί το ιστορικό/καλλιτεχνικό τους υπόβαθρο ανεξάρτητα.

6. Σχέση εικόνων-τίτλων διδακτικής ενότητας

Η 5^η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου με τίτλο *Ειρήνη-Πόλεμος*, σχετίζεται κατεξοχήν με κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες. Αμφότεροι οι βασικοί όροι του τίτλου μπορούν εύκολα να αποτυπωθούν απεικονιστικά και μάλιστα υπό ποικίλες και πολλαπλές μορφές. Ελλείψει υποενοτήτων, θα υποθέσουμε ότι το πρώτο κείμενο *Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]* αποτελεί και την πρώτη «υποενότητα» της υπό εξέταση ενότητας και ούτω καθεξής. Συγκεκριμένα, η πρώτη σχετίζεται με πολιτισμικούς και κοινωνικούς κώδικες, και καθίσταται σαφές ότι αγκυρώνει εντός της τρίτης εικόνας, που έχει σχέση με τον εκπαιδευτικό κώδικα. Στην ίδια εικόνα, απεικονίζεται το φαινόμενο της εκπαίδευσης στην ειρήνη μέσω της συνεργασίας, παραπέμποντας έτσι, σε μια έκφανση της κοινωνίας και του πολιτισμού, που είναι η εκπαίδευση.

Στη δεύτερη «υποενότητα» [*Λερώνει*], εντοπίζεται μια εικόνα (4^η), η οποία σχετίζεται με τον κοινωνικό και τον πολιτιστικό κώδικα, καθώς απεικονίζει το «λερωμένο» από πετρέλαιο πουλί με το κλαδί (ή αλλιώς περιστέρι με το κλαδί), ελέω της ανθρώπινης αδιαφορίας για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και της ειρήνης. Υπό αυτό το πρίσμα, το νόημα της παρούσας «υποενότητας» αγκυρώνει εντός της τέταρτης εικόνας που σχετίζεται με την οικολογία, καθώς παραπέμπει έτσι, σε μια έκφανση της κοινωνίας και του πολιτισμού που είναι η οικολογία. Η επόμενη τρίτη «υποενότητα» [*Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου*], σχετίζεται, επίσης, με κώδικες πολιτισμικούς και κοινωνικούς. Συγκεκριμένα, ο τίτλος του τρίτου κειμένου, δεν αγκυρώνει στην πέμπτη εικόνα, που έχει σχέση με τον πληροφοριακό και ψυχαγωγικό κώδικα: και την απεικόνιση ενός σκίτσου, όπου απεικονίζεται η επίδραση των μέσων ενημέρωσης, χωρίς να παραπέμπει στις δύο εκφάνσεις της κοινωνίας και του πολιτισμού, που είναι η πληροφόρηση και η ψυχαγωγία.

Στην τέταρτη «υποενότητα» [*...Όσα φέρνει ο πόλεμος*], το κείμενο σχετίζεται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς κώδικες, και ο τίτλος του αγκυρώνει έμμεσα μάλλον στην έκτη εικόνα, η οποία σχετίζεται με τον ιστορικό κώδικα: στην εν λόγω εικόνα-σκίτσο, απεικονίζεται η πράξη του πολέμου σε ιστορικό πλαίσιο, παραπέμποντας έτσι

σε μια πτυχή της κοινωνίας και του ανθρώπινου πολιτισμού, που είναι η ιστορία. Στην πέμπτη υποενότητα [Γκουέρνικα], η έβδομη εικόνα σχετίζεται με τον πολιτιστικό, τον κοινωνικό, τον πολεμικό και ιστορικό κώδικα: με την απεικόνιση της Γκουέρνικα του Πικάσο, η εικόνα του κειμένου αγκυρώνει πλήρως και άμεσα στον τίτλο του. Στην έκτη «υποενότητα» *Μια γενιά που την έκλεψαν το χαμόγελα...*, υπάρχει η όγδοη εικόνα, που σχετίζεται με τον κοινωνικό, πολεμικό και εκπαιδευτικό κώδικα, παραπέμποντας έτσι, στη σημασία του κειμένου, αγκυρώνοντας ταυτόχρονα με τον τίτλο.

Στην έβδομη «υποενότητα» *Η φρικτή πολιτεία*, εντοπίζεται η ένατη εικόνα-σκίτσο, σχετίζεται με τον κοινωνικό και τον πολιτιστικό κώδικα, η οποία δεν φαίνεται να έχει αγκύρωση με τον τίτλο. Τέλος, στην όγδοη «υποενότητα» *Η πορεία προς το μέτωπο*, εντοπίζεται η δέκατη εικόνα, όπου επικρατεί ο κοινωνικός, ο πολεμικός, ο γεωγραφικός και ιστορικός κώδικας, παραπέμποντας σε διάφορες εκφάνσεις του πολέμου, αγκυρώνοντας άμεσα στον τίτλο της ενότητας.

Πριν επιχειρηθεί η σχηματική αποτύπωση των ανωτέρω στοιχείων στον πίνακα που ακολουθεί, κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί η αγκύρωση του τίτλου της διδακτικής ενότητας με τις δύο πρώτες εικόνες της. Στην εισαγωγική σελίδα της υπό εξέταση 5^η ενότητας, όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζονται δύο εικόνες (1^η και 2^η) που σχετίζονται με τον κοινωνικό κώδικα του τίτλου της ενότητας *Ειρήνη-Πόλεμος*, καθώς αμφότερες παραπέμπουν στη σημασία του Πολέμου και της Ειρήνης, αγκυρώνοντας έτσι, άμεσα με τον κεντρικό τίτλο.

Εικόνα	Υπο-ενότητα	Τίτλος	Κώδ. κειμένου	Τεχνοτροπία	Κωδ. χώρου	Αγκύρωση	Λεξάντα
1	Εισ. σελ.			Ζωγραφικός Πίνακας	Εξωτερικός	Άμεση	Ναι
2	Εισ. σελ.			Ζωγραφικός Πίνακας	Εξωτερικός	Άμεση	Ναι
3	1η	Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [οικοδομείται]	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Σκίτσο	Εξωτερικός	Άμεση	Όχι (γλωσσικά στοιχεία)

		παντού και κάθε στιγμή]					
4	2η	[Λερόνει]	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Σκίτσο	Εξωτερικός	Άμεση	Όχι
5	3η	[Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου]	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Σκίτσο	Εσωτερικός	Όχι	Όχι
6	4η	[...Όσα φέρνει ο πόλεμος]	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Σκίτσο	Εσωτερικός	Έμμεση	Όχι
7	5η	[Γκουέρνικα]	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Ζωγραφικός Πίνακας	Εξωτερικός	Άμεση	Όχι
8	6η	Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο...	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Ρεαλιστική Φωτογραφία	Εξωτερικός	Άμεση	Όχι
9	7η	Η φριχτή πολιτεία	Κώδικας κοινωνικός/ πολιτιστικός	Σκίτσο	Εξωτερικός	Όχι	Όχι (γλωσσικά στοιχεία)
10	8η	Η πορεία προς το μέτωπο	Κώδικας κοινωνικός/ Πολιτιστικός/	Ρεαλιστική Φωτογραφία	Εξωτερικός	Άμεση	Ναι

7. Σχέση των κειμένων και των εικόνων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Από την ανάλυση που προηγήθηκε όσον αφορά στα κειμενικά και εικονικά μέρη της 5^{ης} διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, κατέστη κατανοητό ότι ως προς το περιεχόμενο και τη λειτουργία τους

είναι προσανατολισμένα στην κεντρική θεματική, που είναι *Ειρήνη-Πόλεμος*. Ωστόσο, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα του μαθήματος, το οποίο εστιάζει και επικεντρώνεται σαφώς και πρωτίστως στα ποικίλα γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι δυνατό να γίνει σφαιρικός έλεγχος γύρω από το αν τα κείμενα και οι εικόνες που επιλέχθηκαν, για να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία, βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τους σκοπούς που ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Σαφώς η επιλογή των κειμένων πρωτίστως, γίνεται με γνώμονα την υλοποίηση των γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών στόχων που θέτει το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, αλλά δευτερευόντως γίνεται με κριτήριο τη συνάφεια του περιεχομένου τους με την κεντρική θεματική των εκάστοτε διδακτικών ενοτήτων. Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι εικόνες που αξιοποιούνται στο μάθημα της Γλώσσας και οι οποίες παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν διαδραματίζουν διακοσμητικό ρόλο, αλλά ούτε καλύπτουν τις συντακτικές, της γραμματικές και τις λεξιλογικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Αντίθετα, συμβάλλουν στην τελεσφόρηση των σκοπών του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας, οι οποίοι συσχετίζονται με τις υπό εξέταση θεματικές.

Συγκεκριμένα, στην υπό εξέταση διδακτική ενότητα 5 *Ειρήνη-Πόλεμος*, τόσο τα επτά (7) κείμενα που επιλέχθηκαν όσο και οι δέκα (10) εικόνες που τα πλαισιώνουν ή εμπλουτίζουν την ενότητα συνολικά, βοηθούν κατά τη διδασκαλία της κεντρικής θεματικής και πληρούν τον στόχο που τίθεται εκ των προτέρων και σχετίζεται με τη διενέργεια εποικοδομητικού διαλόγου για *την ειρήνη και τον πόλεμο, και την ανάπτυξη της συλλογιστικής γύρω από το πως και το πόσο ο καθένας μπορεί είτε μόνος του είτε μαζί με τους συνανθρώπους του, να αγωνιστεί για την αποτροπή του πολέμου και την επικράτηση της ειρήνης*. Από την ενασχόληση με τα κείμενα και τις εικόνες της παρούσας ενότητας, εκτός από την επίτευξη των επιμέρους σκοπών που δεν εξετάζονται, είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν οι ειδικοί στόχοι που καθορίζονται από το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες με τα κείμενα και τις εικόνες της παρούσας διδακτικής ενότητας είναι δυνατό να κατανοήσουν:

- Ότι μπορούν να αξιοποιούν και να αξιολογούν τις πληροφορίες τόσο στα γλωσσικά όσο και στα εξωγλωσσικά στοιχεία που εντοπίζονται γύρω τους.

- Ότι μπορούν να προσλαμβάνουν το αξιακό περιεχόμενο των μηνυμάτων των κειμένων και των εικόνων, ανάλογα με τα γλωσσικά, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία τους.
- Ότι μπορούν να χρησιμοποιούν κώδικες επικοινωνίας για την υλοποίηση ποικίλων σκοπών.
- Ότι μπορούν να αξιοποιούν τα γλωσσικά, τα παραγλωσσικά και τα εξωγλωσσικά στοιχεία του λόγου.
- Ότι μπορούν να εμπλουτίσουν την επικοινωνιακή τους δεξιότητα με σημασιολογικές και πραγματολογικές αποχρώσεις.
- Ότι μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα μηνύματα των γραπτών κωδίκων και των σημάτων επικοινωνίας, εντοπίζοντας τις πραγματικές προθέσεις του πομπού.
- Ότι μπορούν να αντιλαμβάνονται το αξιακό περιεχόμενο των κειμένων και των εικόνων.
- Ότι μπορούν να συγκεντρώνουν πληροφοριακά δεδομένα από ποικίλες και πολλαπλές πηγές (γραπτές, προφορικές ή εικονικές), να τις επεξεργάζονται και να συνθέτουν μια προσωπική εργασία ή προσωπικές απόψεις.
- Ότι μπορούν να συνεργάζονται, για να εξάγουν συμπεράσματα για τους κώδικες που ενυπάρχουν στα γλωσσικά, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία.
- Ότι μπορούν να αναγνωρίσουν την αξία του διαλόγου για την εμπέδωση ζητημάτων που αφορούν στα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα.

Συνοψίζοντας, μπορεί να διατυπωθεί ότι όλα κείμενα και οι εικόνες της παρούσας διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου, σχετίζονται άμεσα με τους ανωτέρω στόχους του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό, τον ρόλο του πολυσχιδούς αυτού μαθήματος.

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από την ανάλυση που προηγήθηκε διαπιστώθηκε ότι όλα τα κειμενικά και τα εικονικά μέρη της υπό εξέταση ενότητας βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν από τη μια τη σημασία της διασφάλισης και της προάσπισης της ειρήνης, και από την άλλη να αντιληφθούν την αναγκαιότητα δράσης για την αποτροπή των πολέμων. Μέσα από το εν λόγω διδακτικό υλικό, οι μαθητές/τριες έρχονται κυρίως αντιμέτωποι με τη φρίκη και την ασχήμια του πολέμου, με την αλλοίωση της ηθικής κοινωνικής και ατομικής ζωής που λαμβάνει χώρα σε καταστάσεις πολέμου, με τη στέρηση της παιδικής ηλικίας, με την εξωτερίκευση των πιο απάνθρωπων αισθημάτων κ.ά. Το σύνολο των κειμένων και των εικόνων, πλην μιας (της 2^{ης}), προβάλλουν το τραγικό πρόσωπο του πολέμου, μέσα από ποικίλες και πολλαπλές πηγές, και καθιστούν σαφές ότι οι συνέπειες του πολέμου είναι έντονες σε πολλές εκφάνσεις της κοινωνίας και του πολιτισμού.

Συγκεκριμένα, μέσω της ενασχόλησης των μαθητών/τριών με τα κειμενικά και εικονικά μέρη της 5^{ης} διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου κατανοούν ότι η καλλιέργεια της συνείδησης της ειρήνης δεν είναι κάτι έμφυτο, αλλά πετυχαίνεται μέσω της εκπαίδευσης, της αγωγής και της προσωπικής προσπάθειας, ότι η επικράτηση της ειρήνης και η αποτροπή του πολέμου είναι προσωπική υπόθεση του καθενός και ότι απαιτεί τη σύναψη συνεργασιών και συνεργειών ως προς αυτό, ότι η προσήλωση του ανθρώπου στο κέρδος και την τεχνολογική ανάπτυξη πλήττει το περιβάλλον και την ειρήνη, ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης παρουσιάζουν μια «ψεύτικη» εικόνα του πολέμου, προκειμένου να εξυπηρετήσουν συμφέροντα, ότι στον καιρό του πολέμου ηθικό γίνεται το ανήθικο, καλό γίνεται το κακό, σωστό γίνεται το λάθος, ενώ υπερισχύουν οι παράλογες φωνές ως λογικές. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται το μέγεθος της φρίκης του πολέμου, τόσο σε ανθρώπινες απώλειες όσο και σε απώλεια της χαράς, της ευτυχίας και της ξέγνοιαστης νιότης, συνειδητοποιούν ότι ο πόλεμος αλλάζει όχι μόνο τους ανθρώπους, αλλά τις κοινωνίες και τις πόλεις, οι οποίες γίνονται σκληρές, απάνθρωπες και αφιλόξενες.

Από τη σημειωτική ανάλυση των κειμένων, διαπιστώθηκε ότι οι κατεξοχήν κώδικες που εντοπίζονται είναι ο κοινωνικός και ο πολιτισμικός, οι οποίοι, όμως, διακρίνονται

σε επιμέρους κατηγορίες, που ισοδυναμούν με τις πολλαπλές εκφάνσεις τους. Υπό αυτό το πρίσμα, στα κειμενικά μέρη της ενότητας εντοπίζονται έννοιες, λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν σε κοινωνικούς κώδικες (κοινωνικές καταστάσεις πολέμου, κοινωνικά χαρακτηριστικά πολέμου, κοινωνικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση, τόπος, χρόνος, όνομα) και σε πολιτιστικούς κώδικες (εθνικότητα, ελεύθερος χρόνος, γιορτές-τελετή, μουσείο-έκθεση, μνημείο, μουσική, κινηματογράφος-τηλεόραση, διατροφή, ντύσιμο). Οι ανωτέρω κώδικες και οι ειδικές θεματικές κατηγορίες, λειτουργούν συμπληρωματικά στις κεντρικές έννοιες του πολέμου και της ειρήνης, και έτσι, οδηγούν σε περαιτέρω διερεύνηση των εν λόγω καταστάσεων στη ζωή των ανθρώπων διαχρονικά. Οι βασικές έννοιες που προβάλλονται μέσω της παρούσας ανάλυσης αφορούν στη σημαντικότητα της αποτροπής του πολέμου, ανεξαρτήτως της μορφής του, και σε εκείνη της εξασφάλισης και της προάσπισης του αγαθού της ειρήνης, κυρίως από τις νέες γενιές που μπορούν να εκπαιδευτούν ως προς αυτό. Οι έννοιες της «ειρήνης» και του «πολέμου» είναι κεφαλαιώδεις και η εξοικείωση μαζί τους εκκινεί από τον σεβασμό των άλλων.

Από τη ανάλυση των κειμένων και των εικόνων της διδακτικής ενότητας διαπιστώθηκε ότι αριθμητικά υπερτερούν οι αναφορές που ανήκουν στον πολιτισμικό και τον κοινωνικό κώδικα, γεγονός αναμενόμενο, αν ληφθεί υπόψη ότι εξυπηρετούν εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία *Ειρήνης-Πολέμου* και με την αναγκαιότητα να παρέχουν τα περισσότερα δυνατά ερεθίσματα στους μαθητές/τριες, για να εντυφώσουν στην εν λόγω θεματική. Από τους δύο αυτούς κώδικες, δεν μπορεί να διαχωριστεί ο κώδικας πολέμου, ο οποίος είναι κυρίαρχος και στα επτά κείμενα, καθώς προσεγγίζεται κοινωνικά και πολιτισμικά. Αυτό σημαίνει ότι και στα επτά υπό εξέταση κείμενα, τα οποία έχουν έντονα αντιπολεμικό περιεχόμενο ο κώδικας του πολέμου ιδωμένος κοινωνικά και πολιτισμικά είναι παρών. Πολύ λιγότερο εμφανίζονται αναφορές στην αξία της ειρήνης, οι οποίες μπορούν να εντοπιστούν μόνο στο πρώτο κείμενο. Σημαντικές αριθμητικά είναι και οι αναφορές χρονικού και τοπικού κώδικα, γεγονός που οφείλεται στον αφηγηματικό χαρακτήρα των περισσότερων κειμένων ή στις ιστορικές τους αναφορές. Για παράδειγμα στο κείμενο [*Γκουέρνικα*] υπάρχουν ιστορικές αναφορές, και για τον λόγο αυτό γίνεται χρήση κωδίκων χρόνου, τόπου και ονομάτων.

Ελάχιστες είναι οι αναφορές στον κώδικα εθνικότητας, γεγονός που αιτιολογείται από την γενική τάση των σχολικών εγχειριδίων να μην εστιάζουν σε φυλετικές και εθνοτικές διακρίσεις ή διαφοροποιήσεις, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικότητας. Οι μοναδικές αναφορές εντοπίζονται στα κείμενα που σχετίζονται με πραγματικά γεγονότα, ιστορικά και μη. Ο βιολογικός κώδικας απουσιάζει πλήρως, όπως, επίσης, και ο φυλετικός και ο θρησκευτικός. Μέσα από την προσεκτική ανάλυση των κειμένων, η ερευνήτρια προτίμησε να αποφύγει την κατηγοριοποίηση των θεματικών του περιεχομένου, καθώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος εντοπίζει το δίπολο ειρήνη-πόλεμος και τα πάντα στοιχειοθετούνται γύρω από αυτό. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εντοπισμός μιας αναφοράς που υπό άλλες περιπτώσεις θα καταγράφονταν ως συναισθηματικός κώδικας, στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης, ταξινομείται σε κοινωνικά χαρακτηριστικά που προκαλούνται στους ανθρώπους και τις κοινωνίες λόγω του ιδιαίτερου γεγονότος του πολέμου. Πολύ περιορισμένες είναι και οι αναφορές στον εκπαιδευτικό κώδικα, καθώς μόνο στο πρώτο κείμενο υπάρχουν σαφείς και ευθείες αναφορές, ενώ στο δεύτερο αξιολογούνται περισσότερο ως υπόρρητες και σιωπηλές.

Η ανάλυση των κωδίκων των κειμένων και των εικόνων της υπό εξέταση ενότητας *Ειρήνη-Πόλεμος*, δεν μπορεί να προσεγγιστεί μόνο ποσοτικά, καθώς φαίνεται ότι απουσιάζουν οι αναφορές των κωδίκων του πολέμου και της ειρήνης. Αυτό θα οδηγούσε αναμφίβολα σε λανθασμένα συμπεράσματα, καθώς τα επιλεγόμενα κείμενα και οι εικόνες που τα πλαισιώνουν θα αξιολογούνταν μάλλον ως ακατάλληλα για την προσέγγιση της εν λόγω θεματικής. Κι όμως, από την ενδελεχή μελέτη τους, διαπιστώνεται ότι τα το παρόν εικονικό και κειμενικό υλικό της διδακτικής ενότητας, παρέχει όλα εκείνα τα ερεθίσματα που μπορούν να εγείρουν τους προσωπικούς προβληματισμούς των μαθητών/τριών και να θέσουν τις βάσεις για τη διεξαγωγή μιας εποικοδομητικής συζήτησης επί των θεμάτων αυτών. Υπό αυτό το πρίσμα, ο τίτλος της ενότητας *Ειρήνη-Πόλεμος* εκτιμάται ως πλέον κατάλληλος, καθώς το προσφερόμενο υλικό καλύπτει νοηματικά πολλές πτυχές της εξεταζόμενης θεματικής. Όπως προαναφέρθηκε, στο παρόν πόνημα δεν εξετάζεται ο τρόπος και ο βαθμός υλοποίησης των προσδοκώμενων στόχων του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αναφορικά με τα γραμματικά, τα συντακτικά και τα λεξιλογικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, αλλά διερευνάται μόνο το πώς ικανοποιούνται εκείνοι που αφορούν τους

επικοινωνιακούς κώδικες στο πλαίσιο διαχείρισης των γλωσσικών, των παραγλωσσικών και των εξωγλωσσικών στοιχείων.

Όλα τα κείμενα και οι εικόνες της ενότητας φαίνεται ότι έχουν επιλεγεί με βασικό γνώμονα να προσεγγίζουν τις έννοιες του πολέμου πρωτίστως και της ειρήνης δευτερευόντως, όχι μέσα από σαφείς αναφορές κωδίκων πολέμου και ειρήνης, αλλά από αναφορές άλλων κωδίκων, όπως πολιτισμικούς, κοινωνικούς, χρονικούς, εκπαιδευτικούς κ.ά., προκειμένου να δομηθεί ορθά ο σημειολογικός μηχανισμός που οδηγεί στην παραγωγή νοήματος και σημασιών από τους μαθητές/τριες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι κώδικες που εντοπίζονται στα κείμενα και τις εικόνες, αν και φαινομενικά δεν έχουν άμεση συνάφεια με τις θεματικές του πολέμου ή της ειρήνης, στην πραγματικότητα αξιολογούνται ενισχυτικά ως προς αυτές, καθώς εμπλουτίζουν το περιεχόμενό τους και δίνουν μια διάσταση κοινωνική και πολιτισμική που είναι περισσότερο οικεία στους μαθητές/τριες. Βάσει του σημειολογικού μηχανισμού που έχουν δομηθεί τα κείμενα και οι εικόνες της εξεταζόμενης διδακτικής ενότητας, ο κώδικας ειρήνη και ο κώδικας πόλεμος, καθίστανται ισχυρότεροι ποιοτικά, ακόμα κι αν εντοπίζονται ελάχιστες ευθείες αναφορές τους εντός των κειμένων, καθώς φαίνεται ότι αγκυρώνουν γύρω από το δίπολό τους (πόλεμος-ειρήνη) πολλοί άλλοι κώδικες. Αυτό σημαίνει ότι η υπεροχή των κωδίκων του πολέμου και της ειρήνης δεν υπερέχουν ποσοτικά αλλά ποιοτικά, καθώς στο σύνολο των κειμένων αναδεικνύεται η αξία τους.

Οι εικόνες που αξιολογούνται στην 5^η ενότητα, σε κάθε περίπτωση, συσχετίζονται νοηματικά με το κείμενο που πλαισιώνουν, ακόμα και οι δύο που εντοπίζονται στην εισαγωγική σελίδα της διδακτικής ενότητας και θεωρητικά δεν συνοδεύονται ή δεν συνοδεύουν ένα κειμενικό μέρος. Αυτές, αποτελούν ίσως, μαζί με την εικόνα που πλαισιώνει το κείμενο [*Γκουέρνικα*], ως τις τέλεια αγκυρωμένες στο γλωσσικό μέρος υπό εξέταση εικόνες. Η θεματική τους συνάφεια μοιάζει απόλυτη. Από τις δέκα συνολικά εικόνες που περιλαμβάνονται στη διδακτική ενότητα, όλες, είτε λιγότερο είτε περισσότερο έχουν σημαντική θεματική συνάφεια με τα κειμενικά στοιχεία και έτσι, δύνανται να αξιολογούνται διδακτικά και μαθησιακά από τον διδάσκοντα. Άλλωστε, αυτό εξυπηρετεί η συμπερίληψη οπτικού υλικού στη διδακτέα ύλη, όπως αυτή παρέχεται από τα επίσημα σχολικά εγχειρίδια.

Στην περίπτωση της θεματικής *Ειρήνη-Πόλεμος* του εγχειρίδιου της Γλώσσας, όλες οι εικόνες προσφέρουν στους μαθητές/τριες οπτικά ερεθίσματα, ωφέλιμα για την καλύτερη και ευκολότερη κατανόηση των εννοιών της διδακτικής ενότητας, καθώς και τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας προάσπισης της παγκόσμιας ειρήνης, από όλους τους παράγοντες που την απειλούν. Αναμφίβολα, η αξία των εικόνων στη διδακτική διαδικασία, έγκειται στη διαθεματικότητά τους, δηλαδή στο γεγονός ότι στρέφει το βλέμμα και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, όχι μόνο στον πυρήνα της υπό συζήτηση θεματικής, ανεξαρτήτως μαθησιακού αντικειμένου, αλλά προς κάθε κατεύθυνση και κάθε επιστημονικό πεδίο. Για παράδειγμα, οι τρεις ζωγραφικοί πίνακες που αξιοποιούνται ως οπτικό υλικό στην παρούσα διδακτική ενότητα, είναι δυνατό να εγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την τέχνη, για τον ίδιο τον καλλιτέχνη και συγκεκριμένα για τις παραστατικές τέχνες. Η αξιοποίηση των ερεθισμάτων που προκαλούνται από την παρατήρηση της «Γκουέρνικα» είναι δυνατό να γίνει στο πλαίσιο της θεματικής συνάφειας με το κείμενο, στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής που δημιουργήθηκε από τον καλλιτέχνη, ακόμα και στη βάση των κρυμμένων νοημάτων και των σιωπηρών κωδίκων της, που εντοπίζονται στις αφηρημένες μορφές της. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των εικόνων του υπό εξέταση σχολικού εγχειρίδιου είναι ότι υπάρχει ισορροπία ως προς τις διαστάσεις τους, δηλαδή αποφεύγονται οι αυξομειώσεις των μεγεθών τους, γεγονός που θα προκαλούσε διαφορετική εντύπωση για τη σημασία τους ή την αξία τους στη διδακτική διαδικασία, και θα αντιμετώπιζονταν ποικιλοτρόπως, απαξιωτικά ή ενισχυτικά, από τους μαθητές/τριες.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε κατέστη σαφές ότι οι εικόνες της διδακτικής ενότητας, δεν διαδραματίζουν απλώς διακοσμητικό ρόλο στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά η χρήση τους είναι πολύ ωφέλιμη, για την κατανόηση και τον εμπλουτισμό της διαδικασίας παραγωγής νοημάτων, κατά την ενεργοποίηση των σημειωτικών μηχανισμών των κειμένων. Δεδομένου ότι τόσο το εποπτικό όσο και το κειμενικό υλικό της διδακτικής ενότητας επιτρέπουν μεγάλα περιθώρια νοηματοδότησης των παρεχόμενων επιμέρους και βασικών στοιχείων τους, η ευθύνη για την ανάδειξη, την προαγωγή και την αξιοποίησή τους επαφίεται στον διδάσκοντα, ο οποίος θα πρέπει να καταρτιστεί κατάλληλα, ώστε να τα μετατρέψει σε πολύτιμα εργαλεία της δουλειάς του. Η επεκτασιμότητα της έρευνας ενέχει πολλές δυνατότητες και είναι δυνατό να στραφεί προς πολλές κατευθύνσεις, τόσο στο επιστημονικό πεδίο της

διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας όσο και αλλού. Εξάλλου, η δυναμική της ερμηνείας των κειμένων και των εικόνων, καθώς και της ανάλυσή τους στα λανθάνοντα και σιωπηρά τους σύμβολα και κώδικες, επεκτείνουν τα όρια της επικοινωνιακής τους διάστασης, διευρύνουν τα όρια του συγκεκριμένου και αφηρημένου λόγου, και τον μετατρέπουν από εργαλείο αναπαραγωγής και λειτουργίας σε αντισταθμιστικό όργανο εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Bar-Tal., D. (1998). Societal Beliefs in Timews of Intractable Conflict: The Israeli Case. *International Journal of Conflict Management*, Vol.9, 22-50

Bregant, T. (2013). Learning and Brain Development. Sirikt 2013, Lecture Conducted from Ministry of Education and Sport, Kranjska Gora

Clyde, J. (2003). Stepping Inside the Story World: The Subtext Strategy—A Tool for Connecting and Comprehending. *The Reading Teacher*, 57, 150-160

Eco, U. (1976). *A theory of Semiotics*, Indiana University Press

Irving, M. (2005). Media theory and semiotics: Key terms and concepts.

Kaufmann-Hayoz, R. & Kaufmann, F. & Stucki, M. (1986). Kinetic Contours in Infants' Visual Perception, *Child Development*, Vol.57, (2), 292-299

Kennedy, J. (2009). Outline, mental states and drawings by a blind woman perception, *Perception*, Vol.38, 1481-1496

Kompare, A., Stražišar, M., & Vec, T. (2001). Psihology-Illumination and Dilemma. Ljubljana DZS.

Kourtzi, Z., & Kanwisher, N. (2000). Activation in Human Mt/mst by Static Images with Implied Motion. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 12, 48-55

- Kourtzi, Z., & Nakayama, K. (2002). Distinct Mechanisms for the Representation of Moving and Static Objects. *Visual Cognition*, 9, 248-264
- Kress, G. & van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal discourse-The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold.
- Kress, G., & van Leeuwen, Th. (2006). *Reading Images-The Grammar of Visual Design*, Second Edition, London and New York: Routledge
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge
- Moriarty, S. (1995). *Visual semiotics and the production of meaning in advertising*
- Woodward, A. (1987). Textbooks: Less than meets the eye, *Journal of Curriculum Studies*, 19, (6), 511-526
- Yu, X. Y. (2007). *Visual Perception in Relation to Levels of Meaning for Children*. Doctor Dissertation, Texas: University of North Texas.
- Αγγελάκος, Κ. (2006). Τα νέα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, *Νέα Παιδεία*, Τεύχ.117, 25-28
- Αργυροπούλου, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχ.7, 149-157
- Barthes, R. (1981). Στοιχεία σημειολογίας. Στο: Παπαγιώργης, Κ. (μτφρ, επιμ.), *Κείμενα σημειολογίας*, Αθήνα: Νεφέλη, 54-135
- Barthes, R. (2007). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο, Μετάφραση: Γ. Σπανός*, Αθήνα: Πλέθρον
- Βέικου, Χ. Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2008). *Παιδαγωγικό πλαίσιο: Περιεχόμενα Σπουδών και διδακτική πράξη*. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 89-196
- Βεκρής, Ε. (2011). *Αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα ασυνέχειας στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πρόταση για τη διαμόρφωση*

ενός συνεχούς από την κατανόηση των κειμένων μέχρι την παραγωγή γραπτού λόγου, *Νέα Παιδεία*, Τεύχ.140, 52-61

Έκο, Ου. (1994). Θεωρία Σημειωτικής, Γ΄ Έκδοση, Μετάφραση: Έφη Καλλιφατίδη, Αθήνα: Γνώση

Θεοδωρίδου, Ε. (2009). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Απόψεις φιλόλογων εκπαιδευτικών, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Greimas, Α. (2005). Δομική Σημασιολογία, Αναζήτηση μεθόδου, Μετάφραση: Γιάννης Παρίσης, Αθήνα: Πατάκη

Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για τον ρόλο των φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Τεύχ.62, 55-64

Κατσαρού, Ε. (2008). Το σχολικό εγχειρίδιο ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, *Επιστήμες της Αγωγής*, Τεύχ.4, 105-122

Κατσαρού, Ε. & Τσέλιου, Β. (2006). Στοιχεία καινοτομίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, *Νέα Παιδεία*, Τεύχ.118, 47-71

Καψάλης, Α. (2009). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια. Διαπιστώσεις και επισημάνσεις. Στο: Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολική Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*, Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Διάδραση, Τεύχ.Α΄, 89-97

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). Σχολικό βιβλίο: Προϊόν συστημικής συσχέτισης, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, Τεύχ.31, 31-32

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μαίρη (1996) «Θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων». Στο *Νέα Παιδεία* 79, 70-77

- Κοζάτη, Ο. (2010). Σημειολογία της εικόνας. Σύγχρονη φιλοσοφική προσέγγιση επί τη βάσει ειδικών πηγών, Μεταπτυχιακή εργασία, Ιστορία της φιλοσοφίας, Θεολογική Σχολή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Λαγόπουλος, Α. (2005). Επιστημολογίες του νοήματος, Δομισμός και Σημειωτική, Μετάφραση: Ρέα Βαλντέν, Αθήνα: Επίκεντρο
- Λαγόπουλος, Α.Φ. & Boklund - Λαγοπούλου, Κ. (2016). Θεωρία Σημειωτικής Η παράδοση του Ferdinand de Saussure. Αθήνα. Εκδόσεις Πατάκη
- Μαδεμλής, Η. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Μια πολιτική διακύβευση, *Επιστημονικό Βήμα*, Τεύχ.9, 65-71
- Μαραγκουδάκης, Ε. (2009). Η αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου κατά τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της ιστορίας στην Ε΄ Δημοτικού. Στο: Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*. Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Διάδραση, Τεύχ.Β΄, 286-293
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγησης γνωσιακής διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση, Τεύχ.7, 60-92
- Μήτσης, Ν. (2003). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη, Αθήνα: Gutenberg
- Μπόκλουντ – Λαγοπούλου, Κ. (1983). Τι είναι σημειωτική; Διαβάζω (αφιέρωμα στη Σημειολογία)
- Μπονίδης, Κ., Εμβαλωτής, Α., Μπουραντάς, Ο. & Κοντοβά, Μ. (2012). Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών, Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ)
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο: Βέικου, Χ. (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*, Αθήνα: Ζήτη, 106-119

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

Μπονίδης, Κυριάκος (2003). «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή, περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές». Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 131, 25-40

Ξωχέλλης, Π. (2005). Κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο: Βέικου, Χ. (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*, Αθήνα: Ζήτη, 32-54

Παπαρηγορίου, Γ. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Βέικου, Χ. (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*, Αθήνα: Ζήτη, 152-158

Πάσχου, Α. (2009). Κριτική Θεώρηση της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων στην εξέλιξη του χρόνου. Στο: Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ. & Μπάκας, Θ. (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία. Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*, Αθήνα: Διάδραση, Τεύχ.Β', 129-138

Σακκαδάκη, Κ. & Χατζηαστερίου, Α. (2007). Διδάσκοντας για πρώτη χρονιά το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου, *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί, Τεύχ.13*

Σιγάλας, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου: Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων, *Μέντορας*, Τεύχ.6, 88-104

Σφυρόερα, Μ. (2003). Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη, *Κλειδιά και αντικλειδιά*, Αθήνα: Υπουργείο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Θρησκευμάτων, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τοκατλίδου, Β. (1996). Η κωδικοποίηση του οπτικού μηνύματος στα σχολικά βιβλία, στο Άνθρωπος ο Σημαίνων, Τόμος ΙΙ, σ.σ. 222-228, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Τσατσούλης, Δ. (2000). Η Γλώσσα της εικόνας. Σουρρεαλιστικά παίγνια και κοινωνιοσημειωτικές αναγνώσεις με αφορμή τη φωτο-γραφία του Raul Ubas, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φαρμάκης, Δ. (2007). Τα νέα βιβλία της Ν. Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πρόσκληση για διάλογο, *Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί*, Τεύχ.13

Χασάπη-Χριστοδούλου, Ε. (2010). Από τα βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου στα βιβλία της Έκφρασης-Έκθεσης του Λυκείου. Παρατηρήσεις και επισημάνσεις, *Φιλολόγος*, Τεύχ.141, 498-520

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο, *Σεμινάριο*, Τεύχ.34, 80-90

Χριστοδούλου, Α. (2012). *Παιδεία, Εκπαίδευση, Αξίες: Σημειωτική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press

Χριστοδούλου, Α. (2013). *Παιδεία, εκπαίδευση, αξίες. Σημειωτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press

Χριστοδούλου, Α. (2013). *Σημείο -Κώδικας [Διδακτικές σημειώσεις]*. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Χριστοδούλου, Α. (2007). Σημειωτική και σχολικά εγχειρίδια, Οι έννοιες του χώρου και του χρόνου στα εγχειρίδια της Ιστορίας και των Θρησκευτικών Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χριστοδούλου, Α. (2003). Σημειωτική Ανάλυση και Πολιτισμός στην Ξένη Γλώσσα, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Χριστοδούλου Α. (2002). Σημειωτική ανάλυση ξενόγλωσσου μαθησιακού υλικού: η παρουσίαση πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε εγχειρίδια ιταλικής, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

5η ενότητα

ΕΙΡΗΝΗ – ΠΟΛΕΜΟΣ

Σ' αυτή την ενότητα:



Πάμπλο Πικάσο, Πόλεμος, 1937 (Αετιολογία), στο Ίνστιτούτο Σόλτον, Παρίσι, γιγφ. Ανδρέας Ραϊάκης, κ.δ. Υποδομή, 1982



Πάμπλο Πικάσο, Ειρήνη, 1937 (Αετιολογία), στο Αντωνίνα Βαλλιαντίνα, Πάμπλο Πικάσο, γιγφ. Σ. Πρωτοπαπάς, κ.δ. Γκαβόσση, 1993

- α μάθουμε τους τρόπους με τους οποίους εκφράζονται στη γλώσσα μας οι έννοιες του **σκοπού** και της **αιτίας**.
- α ασκηθούμε στη σωστή χρήση του υποταγμένου λόγου και ιδιαίτερα των δευτερευουσών **τελικών** και **αιτιολογικών** προτάσεων.
- α μελετήσουμε τη **δομή** των κειμένων για να κατανοήσουμε πώς αναλύονται τα κείμενα στα συστατικά τους (παραγράφους, προτάσεις, λέξεις).
- α επισημόνουμε **λέξεις** που έχουν την ίδια ή **παρόμοια προφορά** και **διαφορετική ορθογραφία**.
- α μιλήσουμε για την **ειρήνη** και τον **πόλεμο** και **θα σκεφτούμε** πώς μπορεί ο καθένας μας και όλοι μαζί **να αγωνιστούμε** για την αποτροπή του πολέμου και την επικράτηση της ειρήνης.



Κείμενο Ι Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οι άνθρωποι που είναι κάτω από 50 χρόνων δε γνώρισαν τον πόλεμο στον τόπο τους. Από την ώρα που γεννήθηκαν, κάθε πρωί, όταν ξυπνάνε, είναι ειρήνη. Τους φαίνεται φυσικό να ζουν μέσα στην ειρήνη. [-]

Για να διατηρείται η ειρήνη είναι σπουδαίο να ξέρουμε πως η ειρήνη δεν είναι κάτι εντελώς φυσικό. Όμως, οι άνθρωποι αυτό το θυμούνται δύσκολα. Μπαίνοντας κάποιος σ' ένα κατάστημα λέει «καλημέρα», δε βροντάει την πόρτα όταν έρχεται ένας άλλος από πίσω του και όταν τον εξυπηρετήσουν, λέει «ευχαριστώ». Είναι ένας ευγενικός κύριος. Αυτή η συμπεριφορά είναι έμφυτη; Όχι. Όταν ήτανε παιδί δεν ήτανε ευγενικός από φυσικού του. Τους κανόνες της ευγένειας τους έμαθε. [-]

Με την ειρήνη συμβαίνει το ίδιο. Είναι θέμα ανατροφής. Δεν είναι πάντα εύκολο, γιατί πρέπει να σεβασίστε τους κανόνες, να μάθουμε ν' ακολουθούμε το νόμο, να μάθουμε να μη χρησιμοποιούμε τη φυσική μας δύναμη. Οι άνθρωποι διαπιστώνουν μονάχα αργότερα πως έτσι είναι καλύτερα, γιατί όσο έχουν ειρήνη ζούνε πιο ευχάριστα παρά αν κάνανε πόλεμο. [-]

Πολλοί άνθρωποι έχουν ότι η ειρήνη δεν αποκαθίσταται μια και καλή και για πάντα. Γ' αυτό σκέφτονται όλα όσα πρέπει να γίνουν για να στεριώσει και να μην ξαναγυρίσει ο πόλεμος. Η ειρήνη μπορεί να οικοδομείται παντού και σε κάθε στιγμή. Όταν μελετούμε την ιστορία του κόσμου, όταν συζητάμε μ' αυτούς που έχουν διαφορετικές απόψεις, όταν αντιδράμε μπροστά στις αδικίες, χιζούμε την ειρήνη.

Στο σχολείο οι μεγάλοι μαθητές βασανίζουν τους μικρούς, τα πρωτάκια. Ένας μαθητής πηγαίνει στο διευθυντή και του ζητάει να σταματήσει αυτή την κατάσταση. Ο μαθητής αυτός, που δεν αδιαφορεί για άτι γίνεται γύρω του, που αντιδρά και προσπαθεί να δώσει τέλος στα βασανιστήρια των μικρών, δουλεύει για την ειρήνη. Ο διευθυντής βρίσκει αυτούς που δέρνουν τους μικρούς, τους τιμωρεί και τους εξηγεί γιατί τους τιμωρεί. Κι αυτός δουλεύει για την ειρήνη.

Σε μια εφημερίδα δημοσιεύεται ένα άρθρο που προτείνει ν' απαγορευτεί η είσοδος στους κινηματογράφους σ' αυτούς που είναι ξένοι. Χιλιάδες άνθρωποι αντιδρούν και γράφουν άρθρα για να εξηγήσουν ότι δε συμφωνούν μ' αυτή την πρόταση. Αυτοί βοηθούν να επικρατεί ειρήνη. [-]

Στα σχολεία οι καθηγητές διδάσκουν την ιστορία. Προσπαθούν, μαζί με τους μαθητές, να καταλάβουν γιατί ξεσπάνε πόλεμοι. Μα και όλους ο κόσμος αναρωτιέται: Τι πρέπει να κάνουν για να μην επαναληφθεί; Έτσι οικοδομούν την ειρήνη.

Πηρ. «Ερασιτέρας», εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2002



Ερωτήσεις κατανόησης

1. Γιατί η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση;
2. Ο συγγραφέας του άρθρου παραθέτει μερικές καθημερινές συμπεριφορές που θεωρεί ότι οικοδομούν την ειρήνη. Εσείς μπορείτε να σκεφτείτε άλλες συμπεριφορές από την καθημερινή ζωή που μπορεί να προετοιμάζουν τον πόλεμο;

**Κείμενο 2 [Λερώνει...]**

ΚΥΡ, εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 2003

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Ποια γνωστά σύμβολα αναγνωρίζετε στο σκίτσο;
2. Γιατί στο σκίτσο αυτό παρουσιάζονται αλλαωμένα;

**Κείμενο 3 [Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου]**

[...] **Α**ς μετρήσουμε λίγο – ναι, στην ιστορία του πολέμου οι αριθμοί και τα μεγέθη αποκτούν μια ιδιαίτερη σημασία. Αν, για παράδειγμα, στη διάρκεια του λεγόμενου Μεσαίωνα ένα 2% των εμπολέμων έχαναν (κατά μέσον όρο) τη ζωή τους, η αναλογία ανέβηκε κατακόρυφα λόγω χάρη κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όπου οι απώλειες σε εμπολέμους έφτασαν το 40%. Μας χρειάζονται όμως και άλλοι αριθμοί για να προσεγγίσουμε γιατί μόλις το 1/4 από αυτούς που πέθαναν σ' αυτόν το λεγόμενο Μεγάλο Πόλεμο ήταν πολίτες (δηλαδή άοπλος και άμαχος – ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνότητας ή θρησκείας – πληθυσμός) ενώ στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο το ποσοστό των άμαχων νεκρών ανέβηκε στο 1/2, για να φτάσει στους πολέμους της Ινδοκίνας τα 3/4 των νεκρών να είναι άμαχος πληθυσμός. Ας μετρήσουμε ακόμη λίγο: βιασμοί, ψυχώσεις, καταστροφές, εξαφανίσεις, αναστατώσεις, μετακινήσεις, ξεσπιτωμοί, ανακατατάξεις, αδικίες, καταπίεσεις και πείνα, θλίψη

και απελπισία. Ναι, οι νεκροί και οι ωσάν νεκροί είναι πάντα πολύ περισσότεροι από αυτούς που καταγράφουν ή υπολογίζουν οι στατιστικές. [...]

Όμως είναι λάθος [...] να αποδίδει κανείς την εξάπλωση και τη γεωμετρική πρόοδο των μετρήσιμων μεγεθών του πολέμου στην εξέλιξη της τεχνολογίας: περισσότεροι νεκροί επειδή τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς. Γιατί τότε πώς θα μπορούσε να εξηγήσει ορισμένες πολύ απλές πράξεις: ένα παιδί που πεθαίνει από την πείνα ή έναν «άντρα» που βιάζει όποιον αδύναμο πέσει στα χέρια του. Πώς θα εξηγήσει, επίσης, ότι στο λυκάφως του αιώνα της ηλεκτρονικής επανάστασης πολύ απλά κάποιοι μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους, γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους, η φάτσα τους, η ηλικία τους, η φωνή τους ή η εθνική, η θρησκευτική, η πολιτική, η κοινωνική ή η όποια άλλη ταυτότητά τους.

Γιατί εδώ παύει τη στιγμή που πρέπει η απορία να μετασχηματιστεί σε πράξη που να έχει κοινωνική σημασία, βρισκόμαστε όλοι παγιδευμένοι σ' έναν κόσμο ο οποίος όχι μόνο δημιούργησε ένα φάσμα πολεμικών πρακτικών, αλλά και καλλιεργεί ένα αντίστοιχο φάσμα πολεμικής ρητορικής. Παγιδευμένοι (θύτες, θύματα και μαζί θεατές) σ' αυτές τις σύγχρονες εκδοχές του πολέμου, αυτές που βλέπουμε από την τηλεόραση ή ακούμε ή διαβάζουμε (αυτές που άλλοι ζουν τη φρένη της πραγματικότητάς τους κι άλλοι εισπράττουν ανωδύτως τη φρίκη ή το μεγαλείο των παραστάσεων και των αναπαραστάσεών τους). Παγιδευμένοι σε πολέμους όπου δεν υπάρχουν πανοπλίες και λόγχες, μαγικά σπαθιά και φουσατά: όπου δεν υπάρχουν παλακάρικια και έπαθλα, πρωταθλητές και αγώνες, πρωκοί υπερασπιστές και πεινθήμιοι θρίαμβοι. Ας μη μας ξεγελούν οι παρασημοφορήσεις και οι παρελάσεις, οι υποδοχές και οι παράτες. Στους πραγματικούς πολέμους υπάρχουν μόνο μαυραγορίτες και βιαστές, στρατηγοί και μισθοφόροι και βέβαια υπάρχουν και οι μεσάζοντες κάθε είδους: οι μεσάζοντες των όπλων και οι μεσάζοντες των συνθηκών, οι μεσάζοντες των πράξεων και οι μεσάζοντες των αποφάσεων, οι μεσάζοντες των ιδεών και οι μεσάζοντες της πληροφορίας. Όμως στην πραγματικότητα του πολέμου [...] προκρίπτον θύματα.

Νόρα Σκαυτήρη-Δαλιάνη-Θαλασσιάνη «Υπάρχει ένας τύπος από τα παιδιά
βράνουνε τη νύχτα και κλαίνε...», σελ. 70 *ΕΠΙΜΕΛΕΤΕΣ*, 1992



Ερωτήσεις κατανόησης

1. Συνοψίστε σε δύο παραγράφους λόγω τη μεταβολή των αριθμών και των μεγεθών που αφορούν τον πόλεμο από τον Μεσαίωνα ως τις μέρες μας (πρώτη παράγραφος του κειμένου).
2. Εκτός από την εξέλιξη της τεχνολογίας των όπλων, τι άλλο νομίζετε ότι συνέβαλε στην αύξηση της αγριότητας του πολέμου;



Κείμενο 4

[...Όσα φέρνει ο πόλεμος]

[...] Σε καιρούς ειρήνης κι όταν υπάρχει σχετική ευημερία, τόσο οι πολιτείες όσο και τα άτομα είναι πιο καλοπροαίρετοι ο ένας για τον άλλον, επειδή δε φτάνουν σε απόγνωση από άκρα ανάγκη που δεν τους ήρθε με τη θέλησή τους· ο πόλεμος όμως, που παίρνει ύπουλα κάτω απ' τα πόδια των ανθρώπων την ευκολία να κερδίζουν το καθημερινό τους, τους διδάσκει την ωμότητα, κι εντείνει την αγανάκτηση των πολλών ανάλογα με την κατάσταση όπου τους φέρνει. Γίνονταν λοιπόν επαναστάσεις στις πολιτείες, κι αν τυχόν καμιά είχε καθυστερήσει μαθαίνοντας το τι είχε σταθεί αλλού πρωτύτερα, προχωρούσε μακρύτερα στις άκρες βιαιότητας, και ξέναβαν τα μυαλά των ανθρώπων προσπαθώντας να επινοήσουν κάτι χειρότερο και πιο περίτεχνα, και να επβάλουν πιο τερατώδεις αντεκδικήσεις. Και νόμισαν πως είχαν το δικαίωμα ν' αλλάξουν και τη συνηθισμένη ανταπόκριση των λέξεων προς τα πράγματα, για να δικαιολογήσουν τις πράξεις τους. Έτσι η αστόχαστη αποκοτιά θεωρήθηκε παλικαριά γι' αγάπη των συντρόφων, ο διαταγμός από πρόνοια για το μέλλον δειλία που προβάλλει ενάρετες δικαιολογίες, η γνωστική μετριοπάθεια ως πρόφαση ανανδρίας και η κανότητα να βλέπει κανείς όλες τις πλευρές μιας κατάστασης ανκανότητα να δράσει από καμιά την απότομη και βίαιη αντίδραση την πρόσθεσαν στα προτερήματα του αντρός και η αποχή από τις ραδιουργίες λογίστηκε φαινομενικά λογική πράφαση για ν' αποφύγει κανείς τον κίνδυνο. Τον αδιάκαπα ξεαλλο κατήγορο τον θεωρούσαν πάντα αξιόπιστο, όποιον όμως του αντιμιλούσε, τον υποψιάζονταν για προδοσία. Κι αν έκανε κανείς ραδιουργίες και πετύχαινε, τον είχαν για έξυπνο, κι όποιος υποψιαζόταν και ξεσκέπαζε έγκλημα τα σχέδια του άλλου ήταν ακόμα πιο καπάτσος. Όποιος όμως προνοούσε, ώστε να μη χρειαστούν αυτά καθόλου, έλεγαν πως διαλύει το κόμμα κι σφηνει να τον τρομοκρατήσουν οι αντίπαλα. Και μ' ένα λόγο, όποιος πρόφτανε να κάνει το κακό πριν από τον άλλον, άκουγε παινώματα, καθώς κι όποιος παρακινούσε στο κακό έναν άλλον που δεν το είχε πρωτύτερα βάλει στο νου του. [...]

Αιτία για όλ' αυτά είναι η όρεξη ν' αποκτήσουν δύναμη οι άνθρωποι από απληστία και φιλοδοξία· κι απ' αυτά πηγάζει η ορμή που τους σπρώχνει.



Θουκυδίδης, ο Αθηναίος, Ιστορίες, Βιβλίο Γ', παρ. 82, σελ. 156η Αθήνην, Ι. Καρρέας, εκδ. Γαβρίλης, 1962

Ερώτηση κατανόησης

■ Ποια φθορά προκαλεί ο πόλεμος, κατά τον Θουκυδίδη, στο ήθος και τον λόγο των ανθρώπων;

B1

Τελικές προτάσεις



Ακούω και μιλώ

- Για ποιο σκοπό γίνονται οι πόλεμοι σύμφωνα με το κείμενο 2; Συμπληρώστε τις παρακάτω πιθανές απαντήσεις:
 - Οι πόλεμοι γίνονται για
 - Οι πόλεμοι γίνονται για να
 - Οι πόλεμοι έχουν στόχο
 - Οι πόλεμοι γίνονται με σκοπό
- Ο Θουκυδίδης έζησε τον πόλεμο και διαπιστώνει (κείμενο 4) ότι οι άνθρωποι σε καρό πόλεμο συχνά διαστρέφουν το πραγματικό νόημα των λέξεων
 - προκειμένου να
 - για να
 - με σκοπό να

• Αφού συμπληρώσετε τις απαντήσεις, να συζητήσετε τι δηλώνουν οι φράσεις που προσθήσατε.
- Ποιες από τις παραπάνω συμπληρώσεις αποτελούν δευτερεύουσες προτάσεις;



Διαπιστώνω ότι

- Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να δηλώσουμε τον σκοπό που οδηγεί σε μια ενέργεια. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους **για να** και **να**.
- Οι προτάσεις αυτές λέγονται **τελικές** (τέλος στα αρχαία ελληνικά σημαίνει σκοπός) και είναι **επιρρηματικές**.



Διαβάζω και γράφω

- Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες προτάσεις των κειμένων 1 και 4 που εισάγονται με να και για να.
- Κατατάξτε τις προτάσεις που υπογραμμίσατε, σε έναν πίνακα με τη παρακάτω μορφή

Δευτερεύουσες ονομαστικές προτάσεις (απαντούν στην ερώτηση ποιος ποιος τι)	Δευτερεύουσες επιρρηματικές προτάσεις (απαντούν στην ερώτηση για ποιο σκοπό)
να ζουν μέσα στην ειρήνη	για να διατηρείται η ειρήνη

- Σε ποιο είδος δευτερευουσών προτάσεων ανήκουν οι προτάσεις της πρώτης στήλης και σε ποιο της δεύτερης; Απαντήστε, αφού λάβετε υπόψη σας όσα διδαχθήκατε για τις δευτερεύουσες ονομαστικές προτάσεις στη 2η ενότητα.



Κείμενο 5 [Γκουέρνικα]



Μια πόλη που λέγεται Γκουέρνικα

Ο πίνακας ζωγραφίστηκε από τον Πάμπλο Πικάσο το 1937. Ο ζωγράφος ήταν εξαιρετικά παραγμένος από τον εμφύλιο πόλεμο που σπάρει την πατρίδα του, την Ισπανία. Μαθαίνοντας το βάρβαρο αεροπορικό βομβαρδισμό της μικρής πόλης Γκουέρνικα, έδωσε φρένη. Ο Πικάσο ζωγράφισε αυτό τον πίνακα για να δείξει πόσο απαίσιος και καταστροφικός είναι ο πόλεμος, και του 'δωσε τ' όνομα της πόλης. Η Γκουέρνικα είναι ένας πολύ μεγάλος πίνακας, μεγαλύτερος απ' τον τοίχο ενός συνηθισμένου δωματίου.

Άκουσε τους ήχους

Αυτή η εικόνα δεν είναι πολύχρωμη. Έχει μόνο μαύρα, άσπρα και γκριζα. Ίσως ο ζωγράφος θεώρησε ότι η ομορφιά των χρωμάτων δεν ταίριαζε σ' ένα τόσο τραγικό θέμα. Δε σου φαίνεται πως ακούς τους φοβερούς ήχους Κραυγές, ουρλιαχτά, βογγητά. Μπορείς να δεις ότι τα περισσότερα ζώα και οι άνθρωποι έχουν ανοιχτό το στόμα σαν να βγάζουν κραυγές πόνου. Ο ζωγράφος τα 'κανε όλα να μοιάζουν κομματιασμένα, στραβωμένα κι άσχημα.

Τι αισθάνεσαι βλέποντας αυτές τις γραμμές και τα σχήματα αραδιασμένα το ένα πάνω σ' άλλο;

Η Διάθεση του ζωγράφου

«Είμαι θυμωμένος». «Είμαι πληγωμένος»: αυτές οι κουβίντες ίσως να λένε τα πιο έντονα συναισθήματα που εκφράζει η εικόνα. Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης μάς μεταδίδει αυτά του τα συναισθήματα; Άκουσε τους φοβερούς ήχους, είδες τα κοφτερά σχήματα, τη ζωγραφιά χωρίς χρώμα.

Καίταξε τα πρόσωπα. Είναι μεγάλα άσπρα σχήματα με μάτια τραμαγμένα και στόματα αναχτά σαν να οδύρονται. Φαίνονται και τα δύο μάτια σε κάθε πρόσωπο, όπως κι αν είναι γυρισμένο. Τα μάτια είναι ορθάνοιχτα και στηλωμένα με τρόμο, σαν μάτια πεθαμένου. Στο πάνω μέρος της εικόνας κρέμεται μια γυμνή λάμπα ηλεκτρικού. Ρίχνει φως για να φανούν οι σιμφορές του πολέμου. Οι ακτίνες σχηματίζουν μυτερά δόντια. Ο ζωγράφος τις έκανε έτσι κοφτερές για να μας αναστατώσει, να ερεθίσει τα νεύρα μας.

Μ' αυτές και άλλες λεπτομέρειες μπόρεσε ο Πικάσο να μας πει πως κάτι τρομερό έγινε σ' αυτή την πόλη.

Μιλάει σε όλους

Έχεις δει ποτέ στα επίκαιρα του σινεμά εικόνες από αληθινό πόλεμο; Έχεις σκεφτεί πώς σκοτώνονται άνθρωποι και ζώα στις μάχες; Παρόλο που ο Πικάσο έφτιαξε την εικόνα του με αφορμή τον πόλεμο στην Ισπανία, η Γκουέρνικα είναι μια εικόνα διαμαρτυρίας ενάντια σε κάθε πόλεμο. Κι αυτός είναι ο λόγος που έγινε διάσημη. Άνθρωποι απ' όλο τον κόσμο τη βλέπουν και καταλαβαίνουν τι ήθελε να πει ο ζωγράφος.

Παλιός οδηγός για Γνωρίζω με τη ζωγραφική, Φράνσις Κάνιες, Τζέρι Μήτσοφ/σπρι, 1989. Σελίδα Διαμαρτυρία από Διαγράμμα/Ιστοσελίδα 1982



Ακούω και μιλάω

- Εσείς πώς θα περιγράφατε την Γκουέρινκα σ' έναν φίλο σας που δεν έχει δει τον πίνακα; • Συνοδεύστε την περιγραφή σας με αναφορά στα συναισθήματα που σας δημιουργεί.
- Βρείτε τις δευτερεύουσες τελικές προτάσεις του κειμένου 5.



Διαβάζω και γράφω

- Επιλέξτε μία από τις τελικές προτάσεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα και αναδιατυπώστε την με τρεις τουλάχιστον διαφορετικούς τρόπους που να εκφράζουν πάλι τον σκοπό. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μερικές από τις λέξεις: *αποβλέπω σε, επιδιώκω να, προκειμένου να, με σκοπό να, με στόχο να, θέλοντας να.*
- Εντοπίστε την τελική πρόταση στο παρακάτω κόμικς. • Προσπαθήστε να εκφράσετε την έννοια του σκοπού με όσο το δυνατό περισσότερους τρόπους.



Κοίτα, Μπαρόνι, εκδ. Παρόπενι, 1991

Λεξιολογικές προτάσεις



Ακούω και μιλάω

- περισσότεροι νεκροί επειδή... πιο πολλούς. Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο 3. • Μελετήστε τις παρακάτω εκδοχές του:
 - Οι περισσότεροι νεκροί οφείλονται στο ότι τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
 - Υπάρχουν περισσότεροι νεκροί από τα σύγχρονα όπλα, που σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
 - Υπάρχουν περισσότεροι νεκροί, αφού τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς.
 - Εφόσον τα σύγχρονα όπλα σκοτώνουν πιο εύκολα πιο πολλούς υπάρχουν περισσότεροι νεκροί.
 - Το νόημα αλλάζει ή παραμένει το ίδιο;
- Όλες οι παραπάνω εκδοχές περιλαμβάνουν δύο στοιχεία:

περισσότεροι νεκροί

σύγχρονα όπλα

- Ποια σχέση συνδέει τα στοιχεία αυτά;



Διαβάζω και γράφω

- 1 «κάποια μπορούν να σκοτώνουν κάποιους άλλους, γιατί δεν τους αρέσει το χρώμα τους» Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο 3 και προσπαθήστε να το μετασχηματίσετε με διάφορους τρόπους, σαν και αυτούς της δραστηριότητας 1 του *Ακούω και μιλώ*. • Αν θέλετε, χρησιμοποιήστε τις λέξεις: *εξαιτίας, επειδή, από, αφού, μα και, καθώς*.



Διαπιστώνω ότι:

- ▶ Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να δηλώσουμε την αιτία μιας κατάστασης. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι οι δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους: **γιατί, διότι, επειδή, καθώς, εφόσον, αφού, μα και**. Μερικές φορές εισάγονται και με το **που** (πχ. *Λιπήθηκε που σκοτώθηκαν τόσο άνθρωποι*).
- ▶ Οι προτάσεις αυτές λέγονται **αιτιολογικές** και είναι **σπινθηριστικές**.

- 2 Στη δραστηριότητα 1 του *Ακούω και μιλώ* βρείτε σε ποια παραδείγματα η αιτιακή σχέση εκφράζεται με δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση.
- 3 «Πολλοί άνθρωποι ξέφυγαν... ο πόλεμος» (κείμενο 3). «η Γκούερνικα είναι μια εικόνα διαμαρτυρίας... έγινε διάσημη» (κείμενο 5): Μετασχηματίστε τα παραπάνω αποσπάσματα ενώνοντας τις δύο περιόδους του κάθε αποσπάσματος σε μία και χρησιμοποιώντας κάποιον από τους συνδέσμους που εισάγουν αιτιολογικές προτάσεις.



Κείμενο 6 Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο...

[...] Ένας διακεκριμένος γιατρός από τη Γάζα μας είχε πει σε διεθνές συνέδριο που οργάνωσε η Παλαιστινιακή Αρχή: «Ίσως το πιο τραγικό αποτέλεσμα της κατοχής για τα παιδιά της Παλαιστίνης να μην είναι ούτε ο υποσιτισμός ούτε οι τραυματισμοί ούτε οι χαμένες ώρες στο σχολείο ούτε οι χαμένες ευκαιρίες στη ζωή. Αλλά το γεγονός ότι κάτω από τα μάτια μας, μεγαλώνει μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο. [...]

Σ' όλο τον κόσμο, τα παιδιά παίζουν «λέφτες και αστυνόμους». Δε θα σας προκαλέσει έκπληξη, αν σας πω ότι στην Παλαιστίνη παίζουν «Εβραίους και Άραβες». Εκείνο που ίσως σας φανεί απίστευτο είναι ότι τα πιο πολλά από τα δεκά μας παιδιά προτιμούσαν να παίζουν τους... Εβραίους! Κι αυτό γιατί, στα μάτια τους, οι Εβραίοι είναι οι δυνατοί και οι Άραβες οι αδύναμοι, αυτοί που πάντα χάνουν. Κανένα παιδί δε θέλει να χεί θετικό ήρωα εκείνον που πάντα χάνει. Αλλά μετά τη δεύτερη Ιντιφάντα*, η εικόνα άλλαξε. Τώρα, όλοι θέλουν να παίζουν τους Άραβες και μόνο οι





πιο αδύναμοι της παρέας την πληρώνουν και αναγκάζονται να παίξουν τους Εβραίους. Δεν ξέρω αν αυτό είναι καλό ή κακό.

Μερικές φορές τρομάζω όταν βλέπω πόσο δημοφιλής είναι σ' αυτά τα παιδιά η φγούρα του «μάρτυρα», ειδικά εκείνου που είναι αποφασισμένος να αναταχτεί με εκρηκτικά. Στα μάτια τους, ο καμκάζ έχει την απόλυτη ισχύ πάνω στη ζωή και στο θάνατο, είναι η απόλυτη δύναμη που κανείς και τίποτα δεν μπορεί να σταματήσει. Η πρώην πρωθυπουργός του Ισραήλ, Γκόλντα Μείρ, είχε πει κάποτε ότι εξοργίζεται όχι τόσο γιατί οι εχθροί της σκότωναν Ισραηλινούς, όσο γιατί ανάγκαζαν τους Ισραηλινούς να σκοτώνουν. Τώρα είναι η δική μας σειρά να πούμε κάτι ανάλογο, από την ανάποδη. Πάντως, ένα είναι το σίγουρο: Ο φόβος, καιρό τώρα, έχει αλλάξει στρατόπεδο!

Πίτερς Παλαιστινιόπουλος, περ. «Κ», σφρη. Η ΚΑΘΗΜΕΡΗ, 2003

- **Ιντιφάντα** ονομάζεται η αντίσταση των Παλαιστινίων ενάντια στην κατοχή της πατρίδας τους από το Ισραήλ. Η δεύτερη Ιντιφάντα άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2000.



Ακούω και μιλώ

1. Το κείμενο θ είναι ρεπορτάζ. Από ποια στοιχεία του φαίνεται αυτό; • Ποιος είναι αυτός που μιλάει σε πρώτο πρόσωπο μέσα σ' αυτό το κείμενο;
2. Εξηγήστε γιατί τα παιδιά στα οποία αναφέρεται το κείμενο έχουν χάσει το χαμόγελό τους. • Χρησιμοποίηστε όσες περισσότερες δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις μπορείτε.
3. Βρείτε και υπογραμμίστε τις δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις του κειμένου θ. • Με ποιο σύνδεσμο εισάγονται; • Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε τον σύνδεσμο αυτό με άλλους συνδέσμους που εισάγουν αιτιολογικές προτάσεις.
4. Στις τρεις τελευταίες παραγράφους του κειμένου 1 βρείτε τις δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με **γιατί**. • Μπορείτε να αντικαταστήσετε τον σύνδεσμο **γιατί** με άλλον αιτιολογικό σύνδεσμο; • Αν όχι, σκεφτείτε γιατί συμβαίνει αυτό;
5. Τι είδους είναι οι προτάσεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα; (Για να βοηθηθείτε μπορείτε να ανατρέξετε στη θεωρία της 3ης ενότητας)



Διαβάζω και γράφω

Ο Παλαιστινίος γιατρός που μιλάει στο κείμενο θ πιστεύει ότι πιο τραγικό και από τον υποσιτισμό, τους τραυματισμούς ή τις χαμένες ευκαιρίες για μόρφωση είναι το γεγονός ότι τα παιδιά στα κατεχόμενα εδάφη της Παλαιστίνης χάνουν το χαμόγελό τους και είναι έτοιμα να υιοθετήσουν βίαια πρότυπα. Συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τη γνώμη του; • Διατυπώστε τη δική σας άποψη σε ένα κείμενο (έως δέκα γραμμές). • Χρησιμοποιήστε δευτερεύουσες προτάσεις, ιδιαίτερα αιτιολογικές, για να στηρίξετε την άποψή σας.



Κείμενο 7 Η φριχτή πολιτεία

Μόλις έμεινε μόνος του, ο Πέτρος κατάλαβε ξαφνικά πως δεν ήτανε και τόσο σίγουρος πως ξέρε το δρόμο. Τα γαλόζια λαμπόνια της συσκότισης πάνω στους στύλους φέγγανε μονάχα για να μην κουτουλήσεις. Οι δρόμοι όμως μένουνε το ίδιο σκοτεινοί και άγνωστοι. Ο Πέτρος δεν θέλει να φοβάται. ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ. Κι ως χτυπάει η καρδιά, ντουκ ντουκ, σαν τα άρβυλα του Ιταλού στο πεζοδρόμιο. Θα ναι γιατί περπατούσε γρήγορα και λαχάνιασε. Τα χέρια του είναι ξυλιασμένα και τα χάνει κάτω από το πουλάβερ του. Το ίδιο και τα γόνατά του. Κάθε τόσο βγάζει ένα χέρι και τρβει μια το ένα γόνατο, μα το άλλο. Όχι, δε φοβάται. Τι να φοβηθεί; Ποιος θα περάσει ένα κακόμοιρο αγόρι που έχασε το δρόμο... Στην ουρά που στεκότανε για το ψωμί, λέγανε κάτι γυναίκες πως ένας Γερμανός έσπασε το χέρι ενός αγοριού, γιατί είχε κλάψει ένα καρβέλι. Το 'πασε έτσι με τα δυο του χέρια, σαν να 'τανε σανίδα, το χτύπησε πάνω στο γόνατό του και, κρακ, το τσάκισε στα δυο... Ο Πέτρος δεν έχει κλάψει τίποτα. Όσο θηρία κι αν είναι οι Γερμανοί, δεν μπορούνε στα καλά καθούμενα να σπάνε χέρια... Έστραψε ένα δρόμο... δεύτερα... τρίτα. Βράδυ είχε να βγει από πριν να μπουν οι Γερμανοί στην Αθήνα. Τώρα όμως αυτή δεν ήτανε η Αθήνα. Ήτανε μια ξένη πολιτεία, με σκοτεινά κι αλλόκοτα σπιτά. Κι αυτός ήτανε ένα παράξενο ανθρωπάκι, που [...] ΠΡΕΠΕΙ να μη φοβάται, να περπατάει στο μεσοσκόταδο και να σφυρζει. Δοκίμασε, μα δε βγαίνει ήχος... Είναι γιατί κρυώνει [...]

Γύρισε απότομα το κεφάλι του και κοίταξε την ταμπέλα ενός μαγαζιού που μόλις και τη φώτιζε ένα μπλε λαμπιόνι. «ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΒΟΝ Ο ΚΡΙΝΟΣ». Τότε ο Πέτρος φαβήθηκε για καλά, γιατί κατάλαβε πως είχε πάρει τελείως αντίθετο δρόμο και βρέθηκε στην Ομόνοια. Το ζαχαροπλαστείο «Ο Κρίνος» το 'ξερε απέξω κι ανακατωτά. Πριν τον πόλεμο τον έφερνε ο μπαμπάς, πολλές φορές, τις Κυριακές το απομεισίμερο κι έτρωγε

λουκουμάδες. Ζεστούς με πολύ μέλι. Τα

γλυκά χαλάνε τα δόντια. Ποιος βλά-

κας το 'χει πει αυτά. Τώρα χαλάνε

τα δόντια. Μαυρίζουνε ένα ένα

και σαπίζουν. «Ο Κρίνος» δεν

πουλάει πια γλυκά. Πάνω στο

τζάμι της βιτρίνας είναι κολλη-

μένο ένα χαρτί που γράφει με

περσόσια γράμματα:

ΑΓΟΡΑΖΟΝΤΑΙ ΣΙΔΕΡΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑ-

ΛΑΙΑ ΝΗΜΑΤΑ.



Μην 26η, Ο μεγάλος παλιός
στο Πόλεμο από Κόλινς, 1974



Ακούω και μιλώ

1. Σε ποιο γενικό θέμα αναφέρεται το κείμενο 7;
2. Βρείτε έναν άλλο τίτλο για το κείμενο που να δίνει πιο συγκεκριμένα στοιχεία για το περιεχόμενό του.
3. Ποιο είναι το θέμα κάθε παραγράφου; • Προτείνετε έναν πλαγίοντιτλο για καθένα.
4. Εντοπίστε δυο τρεις περιόδους σε κάθε παράγραφο που ναμίζετε ότι έχουν πιο κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη του θέματος της παραγράφου. • Συζητήστε στην τάξη γιατί τις επιλέξατε.
5. Βρείτε στην πρώτη παράγραφο τις λέξεις που θεωρείτε ότι παίζουν τον πιο βασικό ρόλο στη δημιουργία της ατμόσφαιρας του αποσπάσματος.
6. Στη δεύτερη παράγραφο βρείτε τις λέξεις που δηλώνουν την αντίθεση μεταξύ ειρήνης και πολέμου. • Συγκρίνετε μεταξύ τους και τις δύο φράσεις που είναι γραμμένες με κεφαλαία γράμματα.



Μαθαίνω ότι

Κάθε κείμενο μπορεί να αναλυθεί από τα γενικά στοιχεία του στα ειδικότερα. Έτσι μπορούμε κάθε φορά να εντοπίζουμε:

- το **θεματικό πεδίο** στο οποίο ανήκει
- το **ειδικό θέμα** στο οποίο αναφέρεται
- το **επιμέρους ζήτημα** που αναπτύσσει η κάθε παράγραφος
- τις **προτάσεις** κύριες και δευτερεύουσες που δίνουν τις **λεπτομέρειες** της κάθε παραγράφου
- τις **λέξεις** με τις οποίες διατυπώνονται οι ιδέες του συγγραφέα.



Διαβάζω και γράφω

1. Βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του παιδιού που περιδιαβαίνει τη «φραχτή πολιτεία». • Συνεχίστε το κείμενο σε πρώτο πρόσωπο και προσθέστε δύο ακόμα παραγράφους. • Μιλήστε για τα πράγματα που συναντάτε και που συνθέτουν την εικόνα του πολέμου και αναπολήστε τις εικόνες της ειρήνης. (Διαλέξτε προσεκτικά τις λέξεις που θεωρείτε καταλληλότερες για να αποδώσετε την ατμόσφαιρα του πολέμου και της ειρήνης.)
2. Αναζητήστε στο σχολικό σας βιβλίο το Α στάσιο της Ελένης του Ευριπίδη. • Μελετήστε το κείμενο και βρείτε ποιο είναι το θέμα της κάθε στροφής και αντιστροφής. • Προσπαθήστε να δώσετε έναν τίτλο σε καθένα. • Στη β' αντιστροφή να βρείτε τις λεπτομέρειες από τις οποίες συντίθεται το σύνολο. • Τέλος, βρείτε και υπογραμμίστε τις λέξεις με τις οποίες ο ποιητής αποδίδει την έννοια του πολέμου.

**Κείμενο 8 Η πορεία προς το μέτωπο**

Ξημερώνοντας τ' Αγιαννιού, με την αύρα των Φώτων, λάβαμε τη διαταγή να κινήσουμε πάλι μπροστά, για τα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες. Έπρεπε, λέει, να πιάσουμε τις γραμμές που κρατούσαν ως τότε οι Αρτινοί από Χειμάρρα ως Τεπελέν. Λόγω που εκείνοι πολεμούσαν απ' την πρώτη μέρα, συνέχεια, κι είχαν μείνει σκεδόν οι μισοί και δεν αντέχανε άλλο. [...]

Κι ότι ήμασταν σιμά πολύ στα μέρη όπου δεν έχει καθημερινές και σκόλες, μήτε αρρώστους και γερούς, μήτε φτωχούς και πλούσιους, το καταλαβαίναμε. Γιατί κι ο βρόντος πέρα, κάτι σαν καταγιδα πίσω απ' τα βαυνά δυνάμωνε ολοένα, τόσο που καθαρά στο τέλος να διαβάζουμε το αργό και το βαρύ των κανονιών, το ξερό και το γρήγορο των πολυβόλων. Ύστερα και γιατί, ολοένα πιο συχνά, τύχαινε τώρα ν' απαντούμε, απ' τ' άλλο μέρος να 'ρχονται οι αργές οι συνοδείες με τους λαβωμένους. Όπου απιθώνανε χάμου τα φορεία οι νοσοκόμοι με τον κόκκινο σταυρό στο περιβραχιόνιο, φτύνοντας μέσα στις παλάμες και το μάτι τους άγριο για τσιγάρο. Κι όπου κατόπι σαν ακούγανε για πού τραβούσαμε, κουνούσαν το κεφάλι αρχινώντας ιστορίες για σημεία και τέρατα. Όμως εμείς το μόνο που προσέχαμε ήταν εκείνες οι φωνές μέσα στα σκοτεινά, που ανέβαιναν, καυτές ακόμη από την πίσσα του βυθού ή το θειάφι. «Όι ά, μάνα μου», «ά όι, μάνα μου», και κάποτε, πιο σπάνια, ένα πνιχτό μουσούλισμα, ίδιο ροχαλητά που 'λεγαν, όσοι ξέρανε, είναι αυτός ο ρόγχος του θανάτου. [...]



Έλενα Χαυζούρη (επιλογή κειμένων)
«Στρατός περναίει...» στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, εκδ. Μεταίχμιο, 2003

Οδυσσέας Ελύτης, *Άξιον εστί*. Ανόργανοι πρέτοι, εκδ. Ήλιος, 1999

**Ακούω και μιλάω**

1. Διηγηθείτε στην τάξη δικά σας βιώματα από τις γιορτές των Φώτων και του Αϊ-Γιαννιού. • Πόσο διαφέρει ο τρόπος που ζείτε εσείς τις γιορτές αυτές από αυτόν που παρουσιάζει ο παιητής στο κείμενό του;
2. Τι εξήγηση μπορείτε να δώσετε στο γεγονός ότι ο Οδυσσέας Ελύτης τοποθετεί χρονικά την αφήγησή του σε μια μέρα γιορτής;
3. Βρείτε και υπογραμμίστε τις λέξεις του κειμένου 8 που φέρνουν στο μυαλό σας τον πόλεμο. • Στη συνέχεια αντικαταστήστε τες με άλλες δικές σας ή προσθέστε λέξεις-κλειδιά για τον πόλεμο που θα σκεφτείτε εσείς.



Ομόηχες και παρώνυμες λέξεις



Ακούω και μιλώ

1. Στο κείμενο 6 βρείτε τις λέξεις *ίσως*, *γιατί*, *φαιεί*, *μάτια*, *χάνει*, *με*, *όπ*. • Μέσα σ' αυτό το κείμενο καθεμιά από τις λέξεις αυτές έχει μια συγκεκριμένη σημασία. • Αν ακούσετε τις λέξεις αυτές μόνες τους, έξω από κείμενο, τι άλλο μπορεί να σημαίνουν;
2. Στο κείμενο 8 βρείτε λέξεις:
 - που μπορεί να έχουν και κάποια άλλη σημασία εκτός από αυτήν που έχουν στο συγκεκριμένο κείμενο
 - που, αν τους αλλάξουμε την ορθογραφία, παίρνουν άλλη σημασία
 - που, αν τις τονίσουμε αλλιώς, παίρνουν άλλη σημασία.
3. Με τις λέξεις που βρήκατε στην προηγούμενη δραστηριότητα φτιάξτε δικές σας φράσεις, όπου να φαίνονται οι διαφορετικές σημασίες.



Διαπιστώνω ότι:

- Δύο λέξεις (με διαφορετική σημασία) μπορεί να έχουν την ίδια προφορά. Αυτές οι λέξεις λέγονται **ομόηχες** ή **ομώνυμες**.
ΠΡΟΣΟΧΗ: Συχνά οι λέξεις αυτές έχουν και διαφορετική ορθογραφία.
Πχ. Έχουμε στην τάξη 25 παιδιά. Μας χρειάζεται ίσο αριθμός βιβλίων ίσως αυτά που έχουμε στην αποθήκη να μη φτάνουν.
Ζήτησε τη χείρα της χήρας.
 - Υπάρχουν και λέξεις που μοιάζουν πολύ στην προφορά αλλά έχουν διαφορετικές σημασίες και συνήθως διαφορετική ορθογραφία. Αυτές τις λέξεις τις λέμε **παρώνυμες**.
Πχ. *αρήμα* - *αρίγγα* *φτηνός* - *φτηνός*.
 - Μερικές παρώνυμες λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς τον τόνο. Αυτές τις λέμε **τονικά παρώνυμα**.
Πχ. *ξέροι* *ξερό* (κείμενο 8).
- ΕΠΟΜΕΝΩΣ: Για να γράψω σωστά μια λέξη πρέπει να φέρω στον νου μου τη σημασία της.



Διαβάζω και γράφω

1. Τις λέξεις που σας δίνονται στη δραστηριότητα 1 του *Ακούω και μιλώ* γράψτε τις με διαφορετική ορθογραφία, όπου χρειάζεται. • Στη συνέχεια διαλέξτε τρεις από τις λέξεις αυτές και φτιάξτε δικές σας προτάσεις, στις οποίες να φαίνονται οι διαφορετικές σημασίες τους. Εργαστείτε ανά ζεύγη.
2. Στις φράσεις που ακολουθούν, συμπληρώστε τα κενά διαλέγοντας μία από τις ομόηχες ή ομώνυμες λέξεις που βρίσκονται στην πλαϊνή στήλη:



- Ξέχασα έχω βάλει το βιβλίο δανείστηκα από τη βιβλιοθήκη.	που - πού
- είναι το ψηλό βουνό της Ελλάδας.	πο - παιο
- Μια γυναίκα.	ψηλή - ψηλή
- Μια κλωστή.	
- Είναι ο καιρός να κλαδέψω το	κλίμα - κλήμα
- Η Ελλάδα έχει εύκρατο	
- το παράθυρο.	κλείνει - κλίνει
- Ο Γιώργος προς τα θεωρητικά μαθήματα.	
- Τα της πορτοκαλιάς.	φύλλα - φύλα
- Η ισότητα ανάμεσα στα δύο	
- μαλλιά.	λιτά - λυτά
- φαγητά.	

3. Κάντε το ίδιο με τα παρώνυμα που ακολουθούν. Πείτε ποια από αυτά είναι τονικά παρώνυμα.

- Ο Γιάννης και με κάθε πρωί για το σχολείο.	περνά - παφνει
- Μόλις αντίκρισα το τοπίο από την ομορφιά του.	μαγεύτηκε - μαγευτικά
- Τα βουνά της Ηπείρου είναι στ' αλήθεια	ονοματική - ονομαστική
- Θα γίνει ψηφοφορία για να εκλεγεί ο νέος πρόεδρος.	
- Στη γραμματική μιλήσαμε για την φράση.	σχόλιο - σχολείο
- Είναι μακρές ακόμα και δεν πάει	
- Δεν άκναν κανένα για τα αποτελέσματα των εκλογών.	Ολυμπία - Ολύμπια
- Τα ήταν οι αγώνες που γίνονταν στην	χώρο - χορό
- Ακόμη ψάχνουν να βρουν σε ποιο μπορούν να κάνουν τον ετήσιο της τάξης τους.	

4. Σκεφτείτε για τις λέξεις πόλεμος και ειρήνη παράγωγες και σύνθετες λέξεις και κατατάξτε τις σε έναν πίνακα σαν τον παρακάτω:

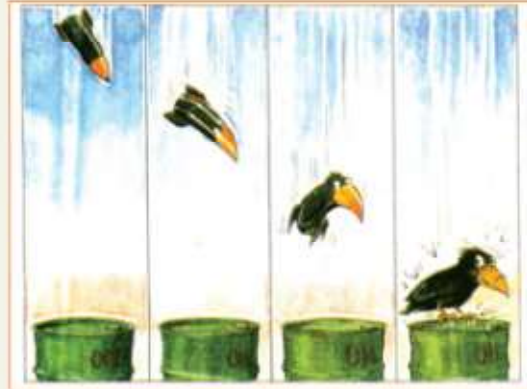
Πόλεμος		Ειρήνη	
Παράγωγα	Σύνθετα	Παράγωγα	Σύνθετα
πολεμακός	φιλοπόλεμος	εφηνιστής	εφηνιοποιός



Ακούω και μιλώ

1. Συζητήστε στην τάξη Τι βλέπετε στο ακίτσο; • Τι συμβολίζει καθετί που εικονίζεται σ' αυτά • Τι υπαινίσσεται ο ακίτσογράφος • Αξιολογήστε το ακίτσο αιτιολογώντας τη γνώμη σας.

Ιδώς Μπαράς
σχημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2004



2. Κάντε στην τάξη σας μια δίληπτη παρουσίαση ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού με πολεμικό περιεχόμενο. Στην παρουσίασή σας να περιλάβετε αναλυτική περιγραφή (σενάρια, γραφικά, κίνηση, ακοιός παιχνιδιού κ.λπ.) και σύντομες προσωπικές κρίσεις για την ποιότητα του παιχνιδιού.
3. Συχνά, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί ασκούν αυστηρή κριτική στα πολεμικά ηλεκτρονικά παιχνίδια, υποστηρίζοντας ότι εξακειώνουν τα παιδιά με τη βία και καλλιεργούν τις φιλοπόλεμες διαθέσεις. Από την άλλη, υπάρχουν πολλοί που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν την κανότητα να ξεχωρίζουν το παιχνίδι από την πραγματικότητα και χρησιμοποιούν τα παιχνίδια αυτά απλώς για ψυχαγωγία και εκτόνωση. • Οργανώστε στην τάξη σας έναν αγώνα λόγου πάνω σ' αυτό το θέμα.

Οι κανόνες του παιχνιδιού:

- Χωριστείτε σε τρεις ομάδες
- Η ομάδα Α θα υποστηρίξει την πρώτη θέση, η ομάδα Β τη δεύτερη και η ομάδα Γ θα παίξει τον ρόλο του ακροατηρίου και θα κρίνει τον νικητή. Πριν από την έναρξη της αναμέτρησης, οι ομάδες Α και Β έχουν το δικαίωμα να συσκεφτούν για πέντε λεπτά, για να ετοιμάσουν τα επιχειρήματά τους και να καταστρώσουν τη στρατηγική τους.
- Αρχίζει ο αμιλητής νούμερο 1 της ομάδας Α μιλώντας ένα λεπτό και ο αμιλητής νούμερο 1 της ομάδας Β αναλαμβάνει να του απαντήσει σε ίσο χρόνο. Στη συνέχεια παίρνει τον λόγο ο αμιλητής νούμερο 2 της ομάδας Β και του απαντά ο αμιλητής νούμερο 2 της ομάδας Α κ.κ.



- Τα μέλη της ομάδας Γ, αν χρειαστεί, μπορούν να διακόψουν τους αμιλητές, για να υποβάλουν ερωτήσεις (μία φορά το πολύ για τον κάθε αμιλητή). Τα μέλη των ομάδων Α και Β δεν επιτρέπεται να κάνουν καμιά διακοπή.
- Τα μέλη της ομάδας Γ σημειώνουν αναλυτικά τις βαθμολογίες που δίνουν σε κάθε αμιλητή και τα στοιχεία εκείνα που αιτιολογούν τη βαθμολογία του καθενός. Στο τέλος αθροίζουν όλες τις βαθμολογίες για την ομάδα Α και όλες τις βαθμολογίες για τη Β και ανακλύσσουν νικήτρια όποια ομάδα συγκέντρωσε συνολικά τη μεγαλύτερη βαθμολογία.



Διαβάζω και γράφω

- 1 Στο μάθημα της Ιστορίας έχετε διδαχτεί πολλούς πολέμους που έχουν γίνει από τα αρχαία χρόνια ως τις μέρες μας. Επιλέξτε έναν από τους πολέμους αυτούς και γράψτε μια ιστορική αφήγηση με έκταση περίπου μιας σελίδας, όπου θα αναφέρετε συνοπτικά τις αιτίες, τις αφορμές, τα κυριότερα γεγονότα και τις συνέπειες του πολέμου αυτού.
- 2 Αναζητήστε εικονογραφικό υλικό από εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, το Διαδίκτυο κ.λπ. που θεωρείτε κατάλληλο για να οπτικοποιήσετε τις έννοιες της ειρήνης και του πολέμου.
 - Γράψτε ένα σύνθημα (σλόγκαν) σχετικά.
 - Συνθέστε με αυτά μια σφίσα που να εκφράζει την προσωπική σας αντίληψη και στάση απέναντι στο θέμα ειρήνη - πόλεμος.
 - Παρουσιάστε τα έργα σας στην τάξη και κάντε μια συζήτηση κριτικής πάνω σε αυτά.
- 3 Υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην υπόθεση της ειρήνης.
 - Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους νομίζετε ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο;
 - Η εκπαίδευση, όπως τη γνωρίζετε, κάνει κάτι είναι δυνατό για να ενισχύσει το πνεύμα της ειρήνης;
 - Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει;
 - Γράψτε ένα κείμενο 250-300 λέξεων που να αποτελέσει αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση με τους καθηγητές και τους συμμαθητές σας.

Χρησιμοποιήστε, ατομικά ή χωρασμένοι σε ομάδες, τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης για να κρίνετε αν τα κείμενα που γράψατε οι ίδιοι ή και οι συμμαθητές σας

 - προβάλλουν συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις,
 - οι ιδέες και οι προτάσεις αιτιολογούνται,
 - αξιολογείται ο εκφραστικός πλούτος της γλώσσας στην απόδοση των σημασιών της αιτίας και του σκοπού,
 - αξιολογείται το λεξιλόγιο το σχετικά με την ειρήνη και τον πόλεμο.
- 4 Αν από τη συζήτηση που προκλήθηκε στην τάξη μέσα από τα κείμενα που γράψατε προκύπτουν κοινές, συγκεκριμένες και καινοτόμες προτάσεις, συντάξτε μια ανοιχτή επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας, καλώντας τον να τις μελετήσει και πιθανόν να τις εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.



Διαθεματική εργασία

- 1 Θα θέλατε να γνωρίζετε την ιστορία του όπλου; Διερευνήστε το θέμα: «Από το ακόντιο στα σύγχρονα όπλα μαζικής καταστροφής».
- Χωριστείτε σε ομάδες
- Η **πρώτη ομάδα** θα ψάξει στα βιβλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας ή σε άλλα που διδάσκεστε στο Γυμνάσιο (ιδιαίτερα στην *Ιλιάδα*) για περιγραφές όπλων στην ελληνική αρχαιότητα μέχρι τα κλασικά χρόνια.
 - Η **δεύτερη ομάδα** θα ψάξει σε βιβλία Ιστορίας για να βρει στοιχεία για τα όπλα από την προϊστορία ως και τον 19ο αιώνα. Χρήσιμη μπορεί να είναι η βοήθεια του καθηγητή Τεχνολογίας του σχολείου, που μπορεί να δώσει στοιχεία για τις τεχνικές κατασκευής των όπλων κάθε εποχής.
 - Η **τρίτη ομάδα** θα διερευνήσει την εξέλιξη των όπλων τον 20ό αιώνα και θα συλλέξει στοιχεία για τα όπλα που χρησιμοποιήθηκαν στους πολέμους που έγιναν κατά τη διάρκειά του. Στοιχεία μπορεί να αντλήσει η ομάδα αυτή από βιβλία Ιστορίας, Λογοτεχνίας, το Διαδίκτυο, το Πολιτικό Μουσείο της Αθήνας από τα αρχεία εφημερίδων και περιοδικών.

- ▶ Η τέταρτη ομάδα θα συνεργαστεί με τον καθηγητή της Χημείας ή της Βιολογίας και θα διερευνήσει τα σύγχρονα βιολογικά και βιοχημικά όπλα και τις συνέπειες της χρήσης τους για τον άνθρωπο και το φυσικό περιβάλλον.

Όταν κάθε ομάδα ολοκληρώσει την εργασία της, συνεργαστείτε όλοι μαζί και συνθέστε ένα φυλλάδιο-άλμπουμ που να αποδίδει με σύντομα κείμενα και πλούσιο εικονογραφικό υλικό την εξέλιξη του όπλου από την αρχαιότητα ως σήμερα.

Στο τέλος προσθέστε ένα κείμενο με τον προβληματισμό σας ως επίλογα.

ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ

2. Στην Αθήνα, όπως και σε άλλες πόλεις του κόσμου, υπάρχει ένα Πολεμικό Μουσείο. Φανταστείτε ποια θα μπορούσαν να είναι τα εκθέματα ενός «Αντιπολεμικού Μουσείου».

- ▶ Χωριστείτε σε ομάδες και συλλέξτε υλικά π.χ. φωτογραφίες, λογοτεχνικά κείμενα, τραγούδια, πίνακες ζωγραφικής ή άλλα έργα τέχνης κ.λπ. με αντιπολεμικά μηνύματα.
- ▶ Φτιάξτε το Μουσείο σας.



ΑΣ ΕΥΧΗΘΟΥΜΕ ΤΙ ΜΑΘΑΜΕ Σ' ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ

Δευτερεύουσες τελικές προτάσεις

- Ονοματικές
- Επιρρηματικές

Δευτερεύουσες αιτιολογικές προτάσεις

- Ονοματικές
- Επιρρηματικές

(βάλτε ένα ✓ στο σωστό)

▶ Δηλώνουν..... Δηλώνουν.....

▶ Εισάγονται με τους συνδέσμους..... Εισάγονται με τους συνδέσμους.....

▶ Κατανοούμε ένα κείμενο καλύτερα, αν το αναλύσουμε στα συστατικά του, δηλαδή αν βρούμε..... του κειμένου.

▶ Οι λέξεις πιο και ποιο λέγονται..... . Γιατί

▶ Οι λέξεις σχολίο και σχολείο λέγονται..... . Γιατί