

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Διπλωματική εργασία

Οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας στα σχολικά εγχειρίδια της
Γλώσσας της Β' Δημοτικού (1934-2007)

Τσιομπάνου Αναστασία



Τριμελής επιτροπή:

Μπέτσας Ιωάννης, επίκουρος καθηγητής (επόπτης)

Αυγητίδου Σοφία, καθηγήτρια

Ντίνας Κωνσταντίνος, καθηγητής

Φλώρινα 2016

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη.....	4
Abstract.....	6
A. Θεωρητικό πλαίσιο	8
1. Η παιδική ηλικία	8
1.1. Ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας.....	8
1.2. Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης	13
1.3. Οι λόγοι για την παιδική ηλικία	15
1.3.1. Οι προ- κοινωνιολογικοί λόγοι για την παιδική ηλικία.....	16
1.3.2. Οι κοινωνιολογικοί λόγοι για την παιδική ηλικία.....	17
1.4. Οι θέσεις της Νέας Κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία.....	18
1.5. Η παιδική ηλικία στον 20ο αιώνα	20
2. Το σχολικό εγχειρίδιο	23
2.1. Η ιστορική διαδρομή του σχολικού εγχειριδίου στην Ελλάδα.....	23
2.2. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων	29
2.2.1. Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου.....	30
2.2.2. Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας γνωστικού περιεχομένου.....	32
2.2.3. Η εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια	33
B. Ερευνητικό μέρος	34
3. Ο σκοπός, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας	34
3.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας.....	34
3.1.1. Ο σκοπός της έρευνας.....	34
3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα	34
3.2. Η μεθοδολογία της έρευνας	35
3.2.1. Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου	35
3.3. Παρουσίαση των υπό μελέτη σχολικών εγχειριδίων	38
3.3.1. Τα Κρινόλουλουδα (1934).....	38
3.3.2. Εργασία και χαρά (1949)	40
3.3.3. Αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού (1962).....	41
3.3.4. Αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού (1982).....	42

3.3.5. Η Γλώσσα μου (1985).....	43
3.3.6. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας (2007)	45
4. Οι άξονες ανάλυσης	46
4.1. Η παρουσία της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια	46
4.1.1. Ο Θεός ως τιμωρός.....	47
4.1.2. Ο Θεός ως πρότυπο αγάπης	48
4.1.3. Η στάση των παιδιών απέναντι στο Θεό	50
4.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια.....	52
4.2.1. Η σχέση παιδιού – μητέρας.....	52
4.2.2. Η σχέση παιδιού – πατέρα.....	57
4.2.3. Η σχέση των παιδιών με τα αδέρφια τους	61
4.2.4. Η σχέση των παιδιών με τα ηλικιωμένα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.....	64
4.2.5. Η σχέση παιδιών – συνομηλίκων	66
4.2.6. Η σχέση των παιδιών με το δάσκαλο/-α.....	69
4.2.6.1. Η μαθητική ιδιότητα των παιδιών	72
4.3. Η παιδική ηλικία και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος	74
4.3.1. Η σημασία της καθαριότητας.....	75
4.3.1.1. Η προσωπική υγιεινή.....	76
4.3.2. Η φιλανθρωπία και η ελεημοσύνη.....	79
4.3.3. Η φιλοπατρία	81
4.4. Το περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών	85
4.4.1. Η ζωή στο χωριό	85
4.4.1.1. Η επαφή με τα ζώα.....	88
4.4.1.2. Η επαφή με τη φύση – ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης	90
4.4.2. Η ζωή στο νησί	92
4.4.3. Η ζωή στην πόλη	93
5. Σύνοψη ερευνητικών δεδομένων	96
6. Συμπεράσματα.....	103
Βιβλιογραφία	108

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο και πριν απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, κ. Γιάννη Μπέτσα για την πολύτιμη βοήθειά του και την καθοδήγησή του, καθώς και τους κ.κ. Σοφία Αυγητίδου και Κωνσταντίνο Ντίνα για τις παρατηρήσεις τους.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις αναπαραστάσεις της παιδικότητας, έτσι όπως παρουσιάζονται στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας σε χρονολογικό εύρος από το 1934 έως σήμερα.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, αρχικά, πραγματοποιείται μια ανασκόπηση της παιδικής ηλικίας ανά τους αιώνες με σκοπό να παρουσιαστεί η θέση του παιδιού σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές και συγκυρίες. Το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης αντλείται κατά βάση από τις θεωρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης, καθώς και από τους λόγους για την παιδική ηλικία, μέσω των οποίων επιχειρείται να αποδοθούν ορισμένα χαρακτηριστικά στη φύση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Σημαντική όμως, είναι η επίδραση των θέσεων της Νέας Κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία. Αυτές στρέφουν το ενδιαφέρον στην κοινωνική υπόσταση της παιδικής ηλικίας δίνοντας στο παιδί «προνόμια» και την ευκαιρία να καθορίζει τα πλαίσια μέσα στα οποία ζει.

Καθώς η μελέτη αφορά και στηρίζεται στα σχολικά εγχειρίδια, αρχικά επιχειρείται μία ιστορική ανασκόπηση της διαδρομής του σχολικού βιβλίου στην Ελλάδα και παρουσιάζεται αυτό στη βάση των δύο βασικών λειτουργιών του: ως φορέας ιδεολογικού και γνωστικού περιεχομένου.

Περνώντας στο ερευνητικό μέρος, σε πρώτο στάδιο παρουσιάζονται ο σκοπός και τα ερωτήματα της μελέτης, τα οποία προσπαθούν να διαφωτίσουν την κατασκευή της παιδικότητας μέσα στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, τα κύρια γνωρίσματά της, αλλά και τις αντιλήψεις που κυριαρχούν σχετικά με αυτή. Επιπλέον, ένα ερώτημα είναι εάν και κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην παιδική ηλικία στο πέρασμα των χρόνων.

Σε δεύτερο στάδιο, περιγράφεται η ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου και αναφέρονται τα βήματα που ακολουθήθηκαν για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζονται οι άξονες ανάλυσης του περιεχομένου: 1. Η παρουσία

της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια, 2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια, 3. Η παιδική ηλικία και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος και 4. Το περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών.

Στη συνέχεια του ερευνητικού μέρους παρουσιάζονται τα υπό μελέτη σχολικά εγχειρίδια και επιχειρείται η ανάλυση κατά θεματική κατηγορία. Όπως προστάζει και η μέθοδος που ακολουθήθηκε, τα σχόλια που γίνονται είναι μετά από ενδελεχή μελέτη του περιεχομένου και των κειμένων, ενώ παρουσιάζονται προς υποστήριξή τους και αντίστοιχα πεδία από τα εγχειρίδια καθώς και εικόνες οι οποίες λειτουργούν υποβοηθητικά.

Τέλος, στα συμπεράσματα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερωτήματα σε μία βιβλιογραφική βάση. Παρατηρείται, πως κάποια χαρακτηριστικά, όπως η ευγένεια, ο σεβασμός και η υπακοή απέναντι στους ενήλικες, αποδίδονται στην παιδική ηλικία στο μεγαλύτερο μέρος των εγχειριδίων, ενώ δεν απουσιάζουν και οι διαφοροποιήσεις στο πέρασμα των χρόνων, αφού η έννοια παιδί και ό,τι την περιβάλλει και σχετίζεται με αυτή μεταβαλλόταν και εξακολουθεί να μεταβάλλεται.

Abstract

This paper deals with the representations of childhood, as presented in the texts of Language schoolbooks in a chronological range from 1934 to date.

In the theoretical part of the work initially it is performed a review of childhood through the ages in order to present the position of the child in different historical moments and circumstances. The theoretical background of the study is basically drawn from socialization and learning theories, and from the reasons for childhood, through which attempts are made to attribute certain characteristics in the nature and behavior of children. Important, however, is the effect of the New Sociology positions of childhood. These turn their interest to the social reality of childhood by giving children "privileges" and an opportunity to determine the contexts in which they live.

As the study concerns and is based on textbooks, initially it is attempted a historical overview of the route of the textbook in Greece and it is being presented on the basis of its two main functions: as an operator of ideological and knowledge content.

Passing into the research part, initially the purpose and questions of the study are presented, which are trying to enlighten the construction of childhood in the texts of textbooks, the main traits but also the perceptions that prevail on this issue. Moreover, one question is whether and to what extent there are variations in childhood through the years.

In a second phase, the qualitative content analysis method and the steps followed to carry out the investigation are described. Then, the analysis axes of the content are presented: 1. The presence of religion in textbooks, 2. The interpersonal

relationships of children in textbooks, 3. Childhood and the broader social environment and 4. The living environment of children.

Then textbooks are presented and analysis by subject category is being attempted. As the method used commands, comments are made after a thorough study of the content and texts and for their support the corresponding fields of the textbooks and images that function aids are being presented.

Finally, the conclusions make an attempt to answer the questions in a bibliographic database. It is observed that some features, such as courtesy, respect and obedience towards adults are attributed to childhood in most of the textbooks, while distinctions over the years are not absent , as the sense “child” and what surrounds it has changed and continues to change .

A. Θεωρητικό πλαίσιο

1. Η παιδική ηλικία

1.1. Ιστορική ανασκόπηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας

Όλοι οι ερευνητές συμφωνούν πως μέχρι αρκετά πρόσφατα στην ιστοριογραφία, το παιδί ως έννοια και ως πρόσωπο δεν νοείται ως αυτόνομο και αυθύπαρκτο, αλλά η ύπαρξή του νοηματοδοτείται αναφορικά με τον ενήλικο. Σύμφωνα με την Handman (1973: 85 όπ. αναφ. στο James&Prout, 1997, Εισαγωγή:7) τόσο οι γυναίκες όσο και τα παιδιά θεωρούνται στην ιστοριογραφία ως «σιωπηλές ομάδες» (“muted groups”), δεδομένης της μη ενασχόλησης των μελετητών με τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, αλλά και της παραμέλησής τους από την υπόλοιπη κοινωνία. Είναι ενδεικτικό, πως η ετυμολογία της λέξης «παιδί», προέρχεται από ινδοευρωπαϊκή ρίζα και σημαίνει το μικρό, το ασήμαντο (Golden, 1993: 12 όπ. αναφ. στο Αυδίκος, 1996: 44).

Για αρκετούς αιώνες το παιδί θεωρούνταν ένας κοινωνικά και βιολογικά ατελής ενήλικος, ενώ του αποδίδονταν σωρεία αρνητικών γνωρισμάτων, όπως απειρία, παρορμητισμός, σωματική ατέλεια και περιορισμένες νοητικές ικανότητες, στοιχεία που μεγαλώνοντας ατονούν και φτάνοντας στην ενηλικίωση εκλείπουν. (Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή:11).

Δεδομένης της στάσης αυτής απέναντι στα παιδιά, είναι εύλογο το γεγονός ότι και η παιδική ηλικία αγνοούνταν σαν πεδίο έρευνας μέχρι αρκετά πρόσφατα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την διεξαγωγή, μόλις το 1970, του πρώτου Συνεδρίου με θέμα «Η Παιδική Ηλικία και η Νεότητα διαμέσου της Ιστορίας» (Μακρυνιώτη, 1986:21, Demos, 1971: 315).

Οι πηγές από τις οποίες μπορεί κάποιος να αντλήσει στοιχεία για την παιδική ηλικία σε παλαιότερες κοινωνίες περιορίζονται σε ημερολόγια, αυτοβιογραφίες και γράμματα, στα οποία, ωστόσο, κυριαρχεί το «προσωπικό στοιχείο» και, ως

εκ τούτου, οποιαδήποτε γενίκευση είναι επισφαλής. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Demos (1971 όπ. αναφ. στο Μακρυγιώτη, 1986:22) μέσω αυτών των ιστορικών πηγών, αλλά και άλλων, όπως οι νομοθετικές ρυθμίσεις για τα δικαιώματα των παιδιών, διαφαίνεται μόνο η στάση των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά, ενώ απουσιάζει παντελώς η δική τους εμπειρία. Ο Demos (1971) υποστηρίζοντας αυτή του τη θέση, προσπαθεί να κάνει κάτι καινοτόμο: εστιάζοντας στις εμπειρίες των παιδιών σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο και πολιτισμό, εξετάζει πώς αυτές συνέβαλαν στη διαμόρφωση της μετέπειτα προσωπικότητάς τους.

Ένας από τους σημαντικότερους μελετητές της παιδικής ηλικίας είναι ο Φιλίπ Αριές. Η συμβολή του Αριές θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική όσον αφορά στην έρευνα της παιδικής ηλικίας, και ένας από τους λόγους είναι το γεγονός πως ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε την εικονογραφία στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τα ιστορικά γεγονότα (Αριές, 1990: 11).

Μέσα από τη μελέτη της διάστασης της παιδικής ηλικίας στη γαλλική κοινωνία του Μεσαίωνα προβάλλει ως βασική του θέση την ιδέα πως η παιδική ηλικία ως έννοια και ως χαρακτηριστική φάση της ανθρώπινης ζωής είναι επινόηση των νεότερων χρόνων. Σε αυτό συνέβαλαν οι αλλαγές στη δυτική Ευρώπη και ένα νέο ενδιαφέρον που προέκυψε για την εκπαίδευση των παιδιών, που είχε σαν αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από την κοινωνία των ενηλίκων (Αριές, 1990: 11).

Αντίθετα, σύμφωνα με άλλες προσεγγίσεις, το ενδιαφέρον για τα παιδιά χρονολογείται αιώνες πριν τον Μεσαίωνα, στην περίπτωση της αρχαίας Ελλάδας. Όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από κείμενα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, τα παιδιά κατέχουν τη δική τους ξεχωριστή θέση στην κοινωνία. Φαίνεται πως αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητά τους και γι' αυτό υπάρχουν σαφείς οδηγίες για την ανατροφή τους από τη γέννηση έως και τη συμπλήρωση του έκτου χρόνου της ζωής τους (Κυπριανός, 2007: 41-42). Αυτή η μεταχείριση

ανατρέπεται στον δυτικό κόσμο και στα νεότερα χρόνια, όπως θα δούμε παρακάτω, αφού τα παιδιά είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας των ενηλίκων.

Στις παραδοσιακές κοινωνίες του Μεσαίωνα, η έννοια της παιδικής ηλικίας ήταν άμεσα συνυφασμένη με την ιδέα της εξάρτησης, αφού οριζόταν ως η ηλικιακή φάση, κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο δεν μπορούσε να αυτοεξυπηρετηθεί (Αριές, 1990: 59). Η οικογένεια περιοριζόταν στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών των νεότερων μελών της, μη επιτελώντας κάποια συναισθηματική λειτουργία (Αριές, 1990: 16-17). Το αίσθημα της παιδικής ηλικίας φαίνεται να εκλείπει, δεδομένου ότι όλοι οι θεσμοί συμβάλλουν στην ενοποίηση παιδιών και ενηλίκων και όχι στην απομόνωση των πρώτων, μη προάγοντας έτσι τη διαφορετική αντιμετώπισή τους (Μακρυνιώτη, 1986, Εισαγωγή: 21).

Ο Αριές δικαιολογεί τη μη ύπαρξη αισθήματος της παιδικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, ορμώμενος από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της εποχής. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει, πως εξαιτίας της μεγάλης παιδικής θνησιμότητας, οι γονείς φέρονταν σκληρά, μη επιτρέποντας στον εαυτό τους να δεθεί με το παιδί, εξαιτίας της πιθανής επερχόμενης απώλειας (Αριές, 1990: 76-77).

Με την άποψη της μη ύπαρξης αντίληψης της παιδικής ηλικίας πριν τον 17^ο αιώνα, που εκφράζει ο Αριές, συμφωνεί και ένας άλλος μελετητής της παιδικής ηλικίας ο Lloyd deMause. Ωστόσο, οι θέσεις τους αντικρούονται, όταν η ανάλυσή τους επικεντρώνεται στη συναισθηματική σχέση της οικογένειας με το παιδί. Ο Αριές, ερχόμενος σε αντίφαση με ό,τι παραπάνω αναφέρθηκε, υποστηρίζει πως, παρά την απουσία της αντίληψης για την παιδική ηλικία, υπήρχε αγάπη και φροντίδα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο deMause, από την άλλη, θεωρεί τον Μεσαίωνα μια «σκοτεινή περίοδο», κατά τη διάρκεια της οποίας επικρατούσαν διάφορων ειδών δεισιδαιμονίες με αποδέκτες τα

παιδιά, με αποτέλεσμα την κακομεταχείρισή τους από τους γονείς και γενικά τους ενήλικες του περιβάλλοντός τους (Αυδίκος, 1996: 27-28).

Η έλευση του 18^{ου} αιώνα συνδέθηκε με μία τομή, η οποία έμελλε να σημαδέψει την έννοια της παιδικής ηλικίας: τη Βιομηχανική Επανάσταση. Τότε, αρχίζει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα παιδιά, πιο συγκεκριμένα στη μελλοντική συνεισφορά τους στην κοινωνία, καθώς θεωρούνται ο κινητήριος μοχλός για κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Μάλιστα, από τον 18^ο αι. αρχίζει να θεωρείται κυρίαρχη η καλή και αθώα φύση του παιδιού, και ως εκ τούτου η ανάγκη αφενός για τρυφερότητα από την οικογένεια και αφετέρου για προστασία από τον κοινωνικό περίγυρο αρχίζει να προβάλλει ως επιτακτική (Μακρυνιώτη, 1986, Εισαγωγή: 27). Την περίοδο εκείνη ο θεσμός της εκπαίδευσης και το σχολείο ειδικότερα αρχίζουν να έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση και τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών, ενώ η οικογένεια αρχίζει να παίρνει τη γνώριμη μορφή της, ως ένα περιβάλλον στοργής και φροντίδας (Αριές, 1990: 18-19). Μάλιστα από τον 18^ο αιώνα αρχίζει να παρατηρείται μείωση των γεννήσεων, φαινόμενο που ο Αριές (1990: 17) αποδίδει στην επιθυμία των γονιών για αφιέρωση περισσότερου ποιοτικού χρόνου στα παιδιά τους.

Ενώ λοιπόν, επικρατεί η παραδοχή πως έως τον 18^ο αιώνα η κοινωνία δεν διαχώριζε τα παιδιά από τους ενήλικες, υπάρχει και μία άλλη άποψη, αυτή της Pollock (1983, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 1986, Εισαγωγή: 23), η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη του αισθήματος της παιδικής ηλικίας και πριν τον 18^ο αιώνα, τόσο εντός του οικογενειακού, όσο και εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτή της την άποψη τη στηρίζει στο γεγονός πως και πριν απ' αυτό το χρονικό σημείο οι γονείς αγαπούσαν τα παιδιά τους και τα προστάτευαν. Κριτική στην άποψη αυτή άσκησαν άλλοι μελετητές, οι οποίοι υποστήριξαν πως η αγάπη των γονιών προς τα παιδιά τους δεν αρκεί για να θεωρηθεί η παιδική ηλικία διακριτή κατηγορία μέσα στο κοινωνικό σύνολο και

πως οι θεσμικές μεταβολές υπέρ αυτής, που έλαβαν χώρα μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση, είναι αυτό που τη διακρίνει ως κοινωνική ομάδα (Μακρυνιώτη, 1986, Εισαγωγή: 24).

Αναμφισβήτητα, η παιδική ηλικία αρχίζει να χαίρει εύνοιας τον 19^ο αιώνα (Αριές, 1990: 67). Από τότε, μπορούμε να πούμε, ότι ο διαχωρισμός του κόσμου των ενηλίκων από αυτόν των παιδιών ξεκινά και προχωρά με πολύ γοργούς ρυθμούς. Από τη μία η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης και από την άλλη οι θεσμικές μεταβολές υπέρ των παιδιών που ολοένα αυξάνονται, αρχίζουν να καθιστούν την παιδική ηλικία ως μία φάση της ζωής, η οποία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και φροντίδας (Μακρυνιώτη, 1986, Εισαγωγή: 30). Επιπλέον, από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα κυκλοφορούν συγγράμματα γιατρών, τα οποία περιέχουν συμβουλές προς τους γονείς σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, τη διαπαιδαγώγησή τους, αλλά και τη φαρμακευτική τους αγωγή σε περίπτωση ασθένειας (Donzelot, 1977, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997: 416). Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την κυκλοφορία άλλων συγγραμμάτων με στόχο την «απελευθέρωση του παιδιού από τους καταναγκασμούς που αποτελούν τροχοπέδη στην προσωπική του ανάπτυξη» (Donzelot, 1977, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, 1997: 417), αποτελεί σημαντική αλλαγή στάσης προς την παιδική ηλικία.

Η αλλαγή αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστη και τη χώρα μας. Σύμφωνα με τον Βασιλειάδη (1872, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997: 413-414), ιδρύεται το 1872 η Σχολή Απόρων Παιδιών, στην ανακοίνωση ίδρυσης της οποίας αφενός γίνεται αναφορά στη μέριμνα της κοινωνίας για τα άπορα και εγκαταλελειμμένα παιδιά, αφετέρου εξάιρεται η σημασία της φροντίδας και της μόρφωσής τους, με στόχο την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (1986, Εισαγωγή: 31), αυτή η ιδιαίτερη αντιμετώπιση απέναντι στα παιδιά, οφείλεται στην προοπτική τους ως μελλοντικών ενηλίκων και όχι στην παροντική ζωή και εμπειρία τους. Ωστόσο

είναι προφανές, πως ακόμα και υπό αυτό το πρίσμα, γίνονται σημαντικά βήματα προς μία νέα αντιμετώπιση της παιδικής ηλικίας.

1.2. Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης

Με το πέρασμα των χρόνων πολύς λόγος άρχισε να γίνεται για την παιδική ηλικία και τα θεωρητικά μοντέλα και σχήματα που αναφέρονται σ' αυτή ολοένα πληθαίνουν. Ξεχωριστή θέση στη βιβλιογραφία κατέχουν οι θεωρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής μάθησης. Οι θεωρίες αυτές, σε πρώτο στάδιο, προσπαθούν να οριοθετήσουν την έννοια «παιδί» και ό,τι αυτή συνεπάγεται, και μετέπειτα, αφού καταλήγουν η καθεμία στα δικά της συμπεράσματα σχετικά με τα στοιχεία που συνθέτουν τη φύση του παιδιού, πρεσβεύουν πως μέσω της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μάθησης θα μπορέσει το παιδί να αποκτήσει τα κοινώς αποδεκτά χαρακτηριστικά και να ενταχθεί στην κοινωνία.

Σύμφωνα με κάποιες ακραίες θεωρίες το παιδί συγκαταλέγεται στα φυσικά όντα και δεν έχει καμία κοινωνική υπόσταση. Οι θεωρίες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως τη φύση του παιδιού συνθέτουν κάποια αρνητικά γνωρίσματα, όπως ο παρορμητισμός, η απειρία και οι περιορισμένες νοητικές ικανότητες (Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 11). Εκλαμβάνεται ως ένα ατελώς κοινωνικοποιημένο ον και εξαιτίας αυτού πολλές φορές ταυτίζεται με τον πρωτόγονο και τον βάρβαρο (Parsons, 1951, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 14-15). Οι θεωρίες αυτές, λοιπόν, όπως μαρτυρά και το όνομά τους, υποστηρίζουν πως μόνο μέσω της κοινωνικοποίησης και της μάθησης η ύπαρξη του παιδιού θα καταφέρει να αποκτήσει κοινωνική διάσταση. Επομένως, η παιδική ηλικία ορίζεται ως μία ομοιογενής κατηγορία και ως τέτοια εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό και τους λοιπούς θεσμούς, καθώς και από τις πρακτικές των ενηλίκων (Τσίγκρα, 2006: 13, όπ. αναφ. στο Μιχαήλ, 2008: 151).

Πιο συγκεκριμένα, ο Γάλλος κοινωνιολόγος Emile Durkheim, εκπρόσωπος της λειτουργιστικής προσέγγισης, είναι αυτός που πρώτος εισήγαγε την έννοια της κοινωνικοποίησης με σκοπό τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας «εκκοινωνισμού» του ατόμου και της επίδρασής της στην προσωπικότητά του. Ο Durkheim υποστηρίζει πως το παιδί χαρακτηρίζεται από κάποια γνωρίσματα, όπως η έλλειψη κανονικότητας των ψυχικών εκδηλώσεων, οι μεταπτώσεις της διάθεσης και η κυριαρχία των φυσικών ορμών, αντί των κοινωνικών κανόνων. Όλα αυτά το καθιστούν εκτός του κοινωνικού πλαισίου και ο μόνος τρόπος για να ενταχθεί σε αυτό είναι η επιβολή της πειθαρχίας (Μακρυγιάννη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 16).

Η πειθαρχία αυτή εκλαμβάνεται, αρχικά, ως η επιβολή κανόνων από τους ενήλικες με στόχο τη συμμόρφωση των παιδιών προς τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς και σε μεταγενέστερο στάδιο, εφόσον επέλθει η εσωτερίκευση όλων αυτών των κανόνων, νοείται ως αυτοπειθαρχία. Σε γενικές γραμμές όλη η διαδικασία που ορίζεται μέσα από τις θεωρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης, δεν προϋποθέτει την ενεργό στάση του παιδιού, αλλά το καθιστά παθητικό αποδέκτη του ορθού, ενήλικου λόγου (Μακρυγιάννη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 12).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η δομολειτουργική προσέγγιση. Η θεωρία αυτή με βασικό εκπρόσωπο τον Parsons υποστηρίζει πως η ένταξη στην κοινωνία πραγματοποιείται μέσα από την εκμάθηση ρόλων, στους οποίους συμπυκνώνονται και συγκεκριμενοποιούνται οι κοινωνικές προσδοκίες των κοινωνικών ομάδων απέναντι στο υποκείμενο που δρα. Κοινωνικοποίηση είναι λοιπόν η εσωτερίκευση από την πλευρά του ατόμου των αποδεκτών κοινωνικών αξιών και κανόνων (Δημακόπουλος, 2008: 46-47).

Υπάρχουν, ωστόσο και θεωρίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής μάθησης στις οποίες ναί μεν η εσωτερίκευση κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς εξακολουθεί να κυριαρχεί, εντούτοις το παιδί δεν διακρίνεται από παθητικότητα

προς τις υποδείξεις των ενηλίκων και την ακολούθηση των αποδεκτών νομών συμπεριφοράς. Μία από αυτές τις θεωρίες είναι η ερμηνευτική προσέγγιση, με εκπροσώπους τους Burger και Luckmann, η οποία υποστηρίζει την διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο υποκείμενο και την κοινωνική πραγματικότητα (Μακρυγιάννη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 17).

Σημαντική θέση στις θεωρίες αυτές κατέχει η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του ψυχολόγου Albert Bandura (Bandura, 1971). Σύμφωνα με τον ίδιο, η διαδικασία της κοινωνικής μάθησης δεν συντελείται με κυρίαρχη την επίδραση του περιβάλλοντος πάνω στο άτομο, χαρακτηριστικό της εξαρτημένης μάθησης, αλλά η έμφαση δίνεται στο ίδιο το άτομο. Η θεωρία κοινωνικής μάθησης που προτείνει ο Bandura θεωρεί καταλυτική τη συμβολή του ατόμου στη διαμόρφωση της εμπειρίας του και της γνωστικής του ανάπτυξης και απορρίπτει, όπως και η ερμηνευτική προσέγγιση που αναφέρθηκε παραπάνω, την παθητική εσωτερίκευση κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς, προβάλλοντας ως επιχείρημα την ενεργητικότητά του ως προς τη δημιουργία αυτοενισχύσεων, αλλά και την αυτονομία του όσον αφορά τον τρόπο που χειρίζεται τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα με απώτερο σκοπό τη μάθηση (Νασσιάκου, 2003: 169-170).

1.3. Οι λόγοι για την παιδική ηλικία

Σύμφωνα με τον Foucault ο λόγος αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα κανόνων και συμβάσεων, με βάση το οποίο παράγεται το νόημα. Επιπλέον, μέσω του λόγου παράγονται τα υποκείμενα, αλλά και συγκροτούνται οι «ταυτότητες» (Foucault, 1972: 49, όπ. αναφ. στο Λυκομήτρου, 2009: 37).

Ως εκ τούτου οι προ – κοινωνιολογικοί και οι κοινωνιολογικοί λόγοι που αναφέρονται παρακάτω, βοηθούν στη διαμόρφωση του ορισμού του παιδιού, αλλά και του προσδιορισμού του ως υποκειμένου στο κοινωνικό συγκείμενο.

1.3.1. Οι προ- κοινωνιολογικοί λόγοι για την παιδική ηλικία

Οι προ – κοινωνιολογικοί λόγοι για την παιδική ηλικία αποτελούν ένα σύστημα μοντέλων, το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς ρίχνει φως και βοηθά στη διαμόρφωση και κατανόηση των καθημερινών πρακτικών απέναντι στα παιδιά. Η αναφορά σε αυτούς θα είναι σύντομη και έχει ως σκοπό την κατανόηση των σύγχρονων κοινωνιολογικών λόγων, οι οποίοι θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Ο πρώτος προ – κοινωνιολογικός λόγος είναι αυτός του «κακού» παιδιού (evil child), μέσω του οποίου το παιδί εκλαμβάνεται ως φορέας αρνητικών γνωρισμάτων, ακόμα και δαιμονικών δυνάμεων, στοιχεία τα οποία χρειάζονται την παρέμβαση των ενηλίκων για να εξλειφθούν. Ο δεύτερος προ – κοινωνιολογικός λόγος, εκ διαμέτρου αντίθετος με τον πρώτο, αφορά στο «αθώο» παιδί (innocent child) και παρουσιάζει το παιδί ως καλό, αγνό και αδιάφθορο. Σειρά έχει το «έμφυτο» παιδί, το οποίο εκφράζεται μέσα από τις απόψεις των Locke και ο Rousseau. Ως «έμφυτο» (immanent) χαρακτηρίζεται το παιδί που έχει ορισμένα εγγενή χαρακτηριστικά, όπως η λογική, η νόηση και η αντίληψη, και ανάγκες, τα οποία θα πρέπει να αναπτυχθούν στο κατάλληλα διαμορφωμένο από τους ενήλικες περιβάλλον. Ο τέταρτος προ – κοινωνιολογικός λόγος είναι αυτός του «φυσικά αναπτυσσόμενου» παιδιού (naturally developing child), ο οποίος αφορμάται από τις αντιλήψεις της αναπτυξιακής ψυχολογίας και του Piaget. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν, το παιδί είναι ένα βιολογικό ον, το οποίο έχει δυνατότητες να εξελιχθεί. Ο τελευταίος προ – κοινωνιολογικός λόγος, αυτός του «ασυνείδητου» παιδιού (unconscious child), εκκινεί από την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud και εκλαμβάνει την παιδική ηλικία ως μία φάση της ζωής από την οποία μπορούμε να αντλήσουμε στοιχεία για την συμπεριφορά του παιδιού ως ενηλίκου πλέον (James, Jenks&Prout, 1998).

1.3.2. Οι κοινωνιολογικοί λόγοι για την παιδική ηλικία

Η μετάβαση από τους προ – κοινωνιολογικούς στους κοινωνιολογικούς λόγους για την παιδική ηλικία, σηματοδοτεί και το πέρασμα από τη θεώρηση του παιδιού ως φυσικού όντος στην θεώρησή του πια ως κοινωνικού υποκειμένου. Πλέον, τα παιδιά εκλαμβάνονται ως δρώντα υποκείμενα, τα οποία είναι σε θέση να διαμορφώνουν και να καθορίζουν πτυχές της ζωής τους μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν. Παρ' όλα αυτά σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων της παιδικής ηλικίας διαδραμάτισαν οι προ – κοινωνιολογικοί λόγοι, οι επιδράσεις των οποίων είναι εμφανείς.

Ο πρώτος κοινωνιολογικός λόγος είναι το «κοινωνικά δομημένο» παιδί (social structural child), σύμφωνα με τον οποίο η παιδική ηλικία αποτελεί μία γενική και ομογενοποιημένη κατηγορία, και τα μέλη της, τα παιδιά, ορίζονται ως μονάδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, είναι επομένως «ανοιχτά» στη σύγκριση με τα μέλη άλλων κοινωνικών κατηγοριών. Ο δεύτερος κοινωνιολογικός λόγος αποτελείται από το «μειονεκτικό» παιδί (minority child). Και σ' αυτή την περίπτωση τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής κατηγορίας είναι καθολικά και ενιαία, μόνο που στο μοντέλο αυτό η παιδική ηλικία εκλαμβάνεται ως μία κατηγορία που υπολείπεται αυτής των ενηλίκων, με αποτέλεσμα η φροντίδα και η προστασία των ενηλίκων απέναντι στα άπειρα, διανοητικά και σωματικά ανώριμα παιδιά, να κρίνεται αναγκαία. Η τρίτη κοινωνιολογική προσέγγιση περιλαμβάνει το «φυλετικό» παιδί (tribal child). Στην κατηγορία αυτή η παιδική ηλικία είναι μία κατηγορία που προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ίδιων των παιδιών. Τα «φυλετικά» παιδιά δεν αποτελούν μια ενιαία κατηγορία, όπως οι δύο προαναφερθείσες, αλλά ανάλογα με τον τόπο και τον χρόνο στον οποίο βρίσκονται τα χαρακτηριστικά τους ποικίλλουν. Ο τέταρτος και τελευταίος κοινωνιολογικός λόγος είναι αυτός του «κοινωνικά κατασκευασμένου» παιδιού (socially constructed child). Σύμφωνα με αυτόν, η παιδική ηλικία δεν είναι ομογενοποιημένη και καθολική, αλλά

κατασκευάζεται ανάλογα με τον χρόνο και το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο που λαμβάνει χώρα (James, Jenks&Prout, 1998).

1.4.Οι θέσεις της Νέας Κοινωνιολογίας για την παιδική ηλικία

Είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, πως οι κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης και μάθησης αποδέχονται την καθολικότητα της παιδικής ηλικίας και υποστηρίζουν πως το παιδί υφίσταται μόνο ως φυσικό ον. Μεταγενέστερες είναι οι θέσεις της νέας κοινωνιολογίας, οι οποίες εκκινούν από την αμφισβήτηση αυτών των θεωριών.

Η νέα κοινωνιολογία μετατοπίζει το ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία από τη φυσική στην κοινωνική της θεώρηση και υπόσταση. Σύμφωνα με αυτήν απορρίπτεται η ενιαία και καθολική φύση της παιδικής ηλικίας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η ποικιλομορφία της, δεδομένου πως κατασκευάζεται σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά συγκείμενα, καθώς και σε διαφορετικό χρόνο και τόπο (Avgitidou&Stamou, 2011: 1). Μπορούμε, επομένως, να κάνουμε λόγο για πολλές και διαφορετικές «παιδικές ηλικίες», μιας και η κατασκευή λαμβάνει χώρα σε διαφορετική κάθε φορά κοινωνία και από διαφορετική κοινωνική ομάδα. Με τον όρο «κοινωνική κατασκευή» εννοείται ότι ο χρόνος και ο χώρος που αφορούν την παιδική ηλικία καθορίζονται μέσα από επιστημονικούς και μη λόγους και από καθημερινές πρακτικές, οι οποίες πραγματοποιούνται από ενήλικες, φορείς και θεσμούς (Λυκομήτρου, 2009: 20).

Υπό αυτή την έννοια η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας είναι σχετικά πρόσφατη επινόηση και απόρροια των σύγχρονων κοινωνιών. Σε αυτή τη διαπίστωση εξέχουσα συμβολή έχει το γεγονός, πως στα τέλη του 19^{ου} και ιδιαίτερα τον 20^ο αιώνα αρχίζουν να τίθενται τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στην παιδική ηλικία και στους ενήλικους. Τα όρια αυτά προσδιορίζονται από θεσμικές μεταβολές υπέρ της παιδικής ηλικίας, τη θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης, αλλά και της εμφάνισης μιας σειράς επαγγελματών και ειδικοτήτων

σχετικά με την παιδική ηλικία. Την ίδια θέση στηρίζει και ο Aries, ο οποίος θεωρεί ότι η παιδική ηλικία είναι κατασκεύασμα των σύγχρονων κοινωνιών. Ο ίδιος υποστηρίζει τη δημιουργία της παιδικής ηλικίας υπό κοινωνικούς όρους, καταργεί οποιαδήποτε αντίληψη περί ομοιογένειας, αντίθετα τάσσεται υπέρ της πληθώρας παιδικών ηλικιών (Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997, Εισαγωγή: 29-30).

Ένα άλλο στοιχείο που φέρνει στο προσκήνιο η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας είναι το γεγονός, πως τα ίδια τα παιδιά είναι «πρωταγωνιστές» στη ζωή τους και παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην κατασκευή του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο πρόκειται να ζήσουν. Τα παιδιά δεν αποτελούν πλέον παθητικούς δέκτες των αποδεκτών κοινωνικών συμβάσεων, αλλά καθίστανται ικανά για συλλογική δράση και διαμόρφωση του κόσμου τους. Για τη θεωρία της νέας κοινωνιολογίας τα παιδιά είναι δρώντα υποκείμενα, τα οποία δυναμικά καθορίζουν το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Η άποψη αυτή, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2014), συναντάται και στο άρθρο 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο οποίο γίνεται λόγος για συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Εκτενέστερος λόγος για το περιεχόμενο της Σύμβασης θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές έχουν καταδείξει τη σημασία της διερεύνησης του ρόλου των παιδιών μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο που διαβιών. Η Λυκομήτρου (2009: 21) αναφέρει χαρακτηριστικά δύο παραδείγματα: αφενός τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του Speier (1976), ο οποίος κάνει λόγο για την ύπαρξη μίας κουλτούρας μεταξύ των παιδιών, η οποία χαρακτηρίζεται από μία σειρά δράσεων, που δεν γίνονται αντιληπτές από τους ενήλικους, αφετέρου την ανάγκη διερεύνησης της έννοιας της παιδικής ηλικίας, καθώς και της σημασίας να ακουστεί η «φωνή» των παιδιών, θέματα που φέρνει στο προσκήνιο η Waksler (1986).

Ωστόσο, υπάρχει και η πεποίθηση πως, «ακόμα και όταν τονίζεται η κοινωνική διάσταση της ηλικίας, θεωρείται πως αυτή είναι δευτερεύουσας σημασίας,

καθώς ο ρόλος της περιορίζεται σε κάποια όρια τα οποία προδιαγράφονται από τη βιολογική ηλικία» (Μπακαλάκη, 1998: 143). Μάλιστα, και η επιστήμη της Ανθρωπολογίας ξεκινά από την παραδοχή της αντίληψης, πως η ηλικία αποτελεί μια οικουμενική διάσταση, η οποία βασίζεται σε αντικειμενικά βιολογικά δεδομένα. Αυτή η αντίληψη απηχεί τη γενικότερη θεώρηση του σύγχρονου δυτικού κόσμου, που θέλει τη φύση ως την αδιαμφισβήτητη, πρωταρχική αντικειμενική πραγματικότητα, ενώ ο πολιτισμός αποτελεί ένα σύνολο συμβάσεων που στοχεύουν στον έλεγχο αυτής (Μπακαλάκη, 1998: 142).

1.5. Η παιδική ηλικία στον 20ο αιώνα

Η παιδική ηλικία είναι μία φάση της ζωής η οποία πέρασε «δια πυρός και σιδήρου» μέχρι να αναγνωριστεί κοινωνικά και να αποκτήσει το δικό της νόημα και αίσθημα. Έπρεπε να περάσουν αιώνες, ώστε να επέλθει η κοινωνική ωρίμανση, που θα έδινε στην παιδική ηλικία και στα μέλη της την αρμόζουσα σημασία και προσοχή.

Όπως αναφέρθηκε, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ παιδικής ηλικίας και ενηλικίωσης τέθηκαν τον 19^ο αιώνα. Έναν αιώνα μετά, η παιδική ηλικία φαίνεται να είναι πλήρως διαχωρισμένη από την κοινωνία των ενηλίκων. Ο διαχωρισμός αυτός σηματοδοτείται και επίσημα. Με πρωτοβουλία της πολωνικής κυβέρνησης και της UNICEF συντάσσεται ένα κείμενο αποτελούμενο από 54 άρθρα, που γνωστοποιεί στην παγκόσμια κοινότητα τα δικαιώματα των παιδιών. Το κείμενο αυτό αποτελεί την Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και είναι η πρώτη νομικά κατοχυρωμένη προσπάθεια διαφύλαξης των δικαιωμάτων που πρέπει όλα τα παιδιά να απολαμβάνουν. Στις 20 Νοεμβρίου 1989 η Σύμβαση υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ και τέθηκε σε ισχύ το 1990. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από σχεδόν όλα τα κράτη, ενώ στην Ελλάδα η επικύρωσή της έγινε το 1992 (ΦΕΚ 192/2.12.92) (<http://www.unicef.gr/convention>).

Το περιεχόμενο της Σύμβασης θέτει ως στόχο «την εξασφάλιση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν» (Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013: 56). Αλλά το πλαίσιο το οποίο θέτει η Σύμβαση ως προς την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών δεν αφορά μόνο το κοινωνικό σύνολο και τις υποχρεώσεις του απέναντι στα παιδιά, αλλά εμπερικλείει και τον οικογενειακό περίγυρο. Σαφώς, ο 20^{ος} αιώνας είναι αυτός κατά τη διάρκεια του οποίου η σχέση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά αλλάζει αισθητά. Η αλλαγή αυτή, όπως υπογραμμίζεται από τη Σύμβαση, σημαίνει την προστασία των παιδιών ακόμα και από τους ίδιους τους γονείς τους, σε περίπτωση παραβίασης των συμφερόντων τους, αλλά και την από κοινού ευθύνη οικογένειας – κράτους για την προστασία των παιδιών (Landsdown, 1994, όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013: 68).

Ωστόσο, παρά το θετικό βήμα που έγινε με τη σύνταξη και την επικύρωση της Σύμβασης, καθώς τίθεται πλέον ένα νομικά κατοχυρωμένο πλαίσιο προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών, υπάρχει ένα λανθάνον μήνυμα μέσα σε αυτήν: τα παιδιά παρουσιάζονται ως μία ελλειμματική κατηγορία, η οποία χρειάζεται την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων. Οι ενήλικες επωμίζονται την ευθύνη λήψης των αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά, ενώ τα ίδια μένουν παθητικοί δέκτες σε ό,τι τα αφορά. Επιπλέον, μέσα στα άρθρα της Σύμβασης παρουσιάζεται μια ομογενοποιημένη παιδική ηλικία η οποία δεν διαφοροποιείται τοπικά και χρονικά, όπως ορίζουν οι θέσεις της Νέας Κοινωνιολογίας (Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013: 64). Τέλος, σύμφωνα με τις Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου (2013: 68), παρά το γεγονός ότι η Σύμβαση αποτελεί ένα κείμενο που αφορά τα παιδιά, δεν λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των παιδιών για τη συγγραφή του.

Σε γενικές γραμμές έπειτα από τη διατύπωση των θέσεων της Νέας Κοινωνιολογίας, επικρατεί μια αντίληψη, η οποία παρουσιάζει την παιδική ηλικία

στον 19^ο και 20^ο αιώνα αρκετά εξωραϊσμένη, η πραγματικότητα όμως είναι πολύ διαφορετική. Οι συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής μεγάλου μέρους των παιδιών ανά τον κόσμο όχι μόνο απομυθοποιούν την παιδική ηλικία, αλλά τονίζουν το γεγονός ότι τόσο οι ανάγκες όσο και τα δικαιώματα ενός μεγάλου αριθμού παιδιών δεν ικανοποιούνται ούτε γίνονται σεβαστά, παρά την ύπαρξη της Σύμβασης για τα δικαιώματα των παιδιών. Στη θεώρηση λοιπόν της παιδικής ηλικίας προστίθεται και η διάσταση του κοινωνικού προβλήματος (Πεχτελίδης, 2007: 12-13 όπ. αναφ. στο Λεοντάκη, 2008: 47) και πλέον είναι σαφές πως δεν αρκεί μόνο η ύπαρξη ενός κειμένου, ακόμα και επίσημου, για τη λύση του προβλήματος, αλλά είναι απαραίτητη η ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων ατόμων και φορέων (Αυγητίδου, Γεωργοπούλου & Μουταφίδου, 2013: 69).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η Ellen Kay, η οποία αποκαλεί τον 20^ο αιώνα «αιώνα του παιδιού». Αναφερόμενη, ωστόσο, στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών, κάνει λόγο για μία «κονσερβοποιημένη» εκπαίδευση, η οποία ενθαρρύνει την ομοιομορφία και την ομοιογένεια σε βάρος της ατομικότητας και της προσωπικής ανάπτυξης κάθε παιδιού. Η Kay κάνει λόγο και για τη σωματική τιμωρία που λαμβάνει χώρα στα σχολεία ως τρόπος συμμόρφωσης, καταδεικνύοντας τις σημαντικές επιδράσεις που αυτή έχει στη μετέπειτα ζωή του παιδιού ως ενήλικα και καταλήγει στη διαπίστωση, πως εφόσον το σχολείο είναι χώρος καταπίεσης, οποιαδήποτε παραβατική συμπεριφορά εκ μέρους των παιδιών είναι απόλυτα δικαιολογημένη (Kay, 1909, όπ. αναφ. στο Μακρυνιώτη, επιμέλεια, 1997: 529-533).

Κανείς μπορεί εύκολα να καταλήξει στο συμπέρασμα πως, ενώ με το πέρασμα των αιώνων τα παιδιά έφτασαν να απολαμβάνουν δικαιώματα και αγαθά, τα οποία απορρέουν από πλήθος νομοθετικών ρυθμίσεων, ωστόσο, πολλά από αυτά υφίστανται ακόμα μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, όπως στην περίπτωση του τότε ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος, για το οποίο κάνει λόγο η Ellen Kay, και το οποίο δεν διαφέρει

κατά πολύ από το σημερινό, θα λέγαμε ότι τα βήματα που έγιναν προς τα εμπρός δεν εξυπηρετούν τελικά ούτε τις ανάγκες, αλλά ούτε και τα δικαιώματα των παιδιών. Επομένως, υπάρχει ακόμα πολύς δρόμος να διανυθεί ακόμα ώστε να απομακρυνθούν όλα τα «αγκάθια» γύρω από την έννοια της παιδικής ηλικίας.

2. Το σχολικό εγχειρίδιο

2.1. Η ιστορική διαδρομή του σχολικού εγχειριδίου στην Ελλάδα

Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα η διδακτική πράξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολικό εγχειρίδιο. Το σχολικό εγχειρίδιο έφτασε να αποτελεί αντικείμενο απαραίτητο για τη διδακτική και μαθησιακή πορεία και όλοι συμφωνούν στο ότι είναι το πιο χρήσιμο εργαλείο, το «δεξί χέρι» του εκπαιδευτικού, αφού χωρίς την παρουσία του δεν είναι –για τους περισσότερους– δυνατή η πραγματοποίηση του μαθήματος. Ήταν όμως πάντοτε έτσι τα πράγματα;

Στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια του αγώνα για την απελευθέρωση από τον οθωμανικό ζυγό, εκφράστηκε παράλληλα με την ιδέα ανασύστασης του ελληνικού κράτους και το ζήτημα της αναδιάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το γεγονός αυτό έφερε στο προσκήνιο την αναγκαιότητα της ύπαρξης των σχολικών εγχειριδίων (Βεντούρα, 1992: 92). Πρώτος ο Ι. Καποδίστριας, το 1829, συγκροτεί επιτροπές επιφορτισμένες με την αρμοδιότητα της μετάφρασης ξένων βιβλίων κατάλληλων για τη διδακτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, το Εθνικό Τυπογραφείο προχωρά στην έκδοση βιβλίων, ενώ παράλληλα πολλές είναι οι δωρεές βιβλίων που πραγματοποιούνται από ομογενείς ή φιλέλληνες. Όταν το 1834 θεσμοθετείται επί Όθωνος, η δημοτική

εκπαίδευση, τίθενται πια και οι προϋποθέσεις της ύπαρξης των σχολικών εγχειριδίων στη σχολική ζωή. Έτσι, για πρώτη φορά υιοθετείται στην Ελλάδα η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, πράγμα που σήμαινε την έκδοση βιβλίων από το βασιλικό τυπογραφείο. Ορισμένες επαγγελματικές ομάδες, ωστόσο, νιώθοντας θιγμένες από την πράξη αυτή, διαμαρτυρήθηκαν έντονα και πέτυχαν τελικά την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου τέσσερα χρόνια μετά, το 1838.

Την κατάργηση του κρατικού μονοπωλίου ακολούθησε το ίδιο έτος η θέσπιση της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού. Σύμφωνα με αυτή την πολιτική οι επαγγελματικές ομάδες μπορούσαν να συγγράψουν ελεύθερα σχολικά εγχειρίδια, επιλέγοντας οι ίδιες το περιεχόμενό τους, τα οποία σε επόμενο στάδιο θα υποβάλλονταν για έγκριση από τις επιτροπές κρίσης του Υπουργείου Παιδείας. Αφού πραγματοποιούνταν η έγκριση κάποιων βιβλίων και η απόρριψη κάποιων άλλων, το Υπουργείο θα απέστειλε στα σχολεία τον κατάλογο με τα εγκεκριμένα βιβλία, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν αυτό που θεωρούσαν κατάλληλο για τη διδακτική διαδικασία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 4-13).

Μολαταύτα, η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού είχε αναμφισβήτητα και αρνητικές πτυχές, καθώς «το σχολικό βιβλίο αναδεικνύεται σε πρόσφορο πεδίο έντονης οικονομικής δραστηριότητας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 14). Από την παραγωγή του έως την εισαγωγή του στη σχολική τάξη παρατηρούνται οι διαστρεβλωτικές προθέσεις κάποιων επιτήδειων, που μέλημά τους δεν είναι η καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, αλλά πως θα βγάλουν το μέγιστο δυνατό κέρδος από αυτά. Ακόμα και περιπτώσεις χρηματισμού δασκάλων βγήκαν στο προσκήνιο, με σκοπό να επιλέξουν συγκεκριμένα βιβλία, για τους οποίους, καθώς και γι' αυτούς που επέλεγαν μη εγκεκριμένο ή κλεψίτυπο βιβλίο, τα νομοσχέδια του Γ. Βακαλόπουλου, το 1870, προέβλεπαν σκληρές ποινές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 24).

Τη θέση της ομολογουμένως αποτυχημένης πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού πήρε το 1882 η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού, μία πολιτική που εισήχθη από τον Χ. Τρικούπη, με σκοπό την αξιοκρατική μεταχείριση του σχολικού εγχειριδίου και τον περιορισμό του εμπορικού ενδιαφέροντος γύρω από αυτό. Η πολιτική αυτή που θεσπίστηκε με το Ν. ΑΒΜ'/1882, προέβλεπε την ύπαρξη ενός και μόνο εγχειριδίου, του εγκεκριμένου από τις επιτροπές του Υπουργείου. Οι αντιδράσεις από την πλευρά των επαγγελματικών ομάδων που είδαν και πάλι τα συμφέροντά τους να θίγονται ήταν πολλές και αυτή τη φορά στο πλευρό τους στάθηκε και ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος, ο οποίος με τη σειρά του τον ανακήρυξε «άδικο» και «επιβλαβή», αφενός γιατί θεώρησαν πως υπάρχουν περισσότερα του ενός αξιόλογα βιβλία και, αφετέρου διότι με αυτόν τον τρόπο αποθαρρύνονται οι συγγραφείς και επέρχεται η στείρωση των σχολικών εγχειριδίων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 29-33).

Τα «κακώς κείμενα» του Ν. ΑΒΜ'/1882, ήρθε να διορθώσει αμέσως μετά την κατάργησή του το 1895, η κυβέρνηση του Θ. Δηλιγιάννη θεσπίζοντας ένα νέο νόμος (Ν. ΒΤΓ'/1895), ο οποίος ουσιαστικά επανέφερε τον ελεύθερο ανταγωνισμό. Γρήγορα όμως συνειδητοποιήθηκε η ακαταλληλότητά του, λόγω της ανεξέλεγκτης εισόδου βιβλίων στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και οι σκέψεις για την εκ νέου θέσπιση νόμου που θα επανέφερε το κρατικό μονοπώλιο ήταν γεγονός (Βεντούρα, 1992: 92).

Οι συνεχείς αλλαγές στο πολιτικό πεδίο και η εναλλαγή προσώπων στο Υπουργείο Παιδείας, φυσικά, δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Το 1907, λοιπόν, ο τότε πολιτικός προϊστάμενος Α. Στεφανόπουλος επαναφέρει διά νόμου ουσιαστικά τον ρυθμιστικό κρατικό παρεμβατισμό (Ν. ΓΣΑ'/1907), καθώς προβλέπεται η ενίσχυση του ρόλου του κράτους, αλλά και η καθιέρωση του Αναγνωστικού ως του μοναδικού βιβλίου για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια

εφαρμογής του νόμου εκδόθηκαν τα πρώτα αλφαβητάρια και Αναγνωστικά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 60). Κάποιες διατάξεις του νόμου αυτού αναστέλλονται με το νομοθετικό διάταγμα του 1916 «περί αναστολής διατάξεων τινών του νόμου ΓΣΑ' περί διδακτικών βιβλίων».

Η περίοδος που ακολουθεί χαρακτηρίζεται από την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα σχολικά βιβλία των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης Βενιζέλου (Μπέτσας, Αμαραντίδου, 2012). Αξίζει να σημειωθεί, πως μέσα στο νομοθετικό πλαίσιο της χρονικής αυτής περιόδου, εμφανίζονται και ιδιαίτερα ριζοσπαστικοί νόμοι. Συγκεκριμένα ο νόμος 5045, έργο του Μ. Κουντουρά, εισάγει στην ελληνική νομοθεσία τις αρχές της «νέας αγωγής» και θέτει τις βάσεις για μια νέα αντιμετώπιση της γνώσης από μαθητές και δασκάλους. Σύμφωνα με τον παρόντα νόμο καθιερώνεται η χρήση αναγνωσμάτων στη δημοτική γλώσσα σε όλο το φάσμα των τάξεων του δημοτικού σχολείου και τα σχολικά βιβλία, ανάλογα με το σκοπό και τη χρήση τους, διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες: α) στα διδακτικά βιβλία, β) στα βοηθήματα και γ) στα ελεύθερα αναγνώσματα. Ο Μ. Κουντουράς, ως φιλελεύθερος δημοτικιστής, ήταν ένθερμος υποστηρικτής της ιδέας, πως μαθητές και εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποδεσμευτούν από την παθητικότητα που μέχρι τώρα τους διέκρινε και να καλλιεργήσουν μια κριτική στάση απέναντι σε ό,τι παρουσιάζεται στα σχολικά εγχειρίδια. Φυσικά συνειδητοποιεί πως η ελληνική κοινωνία δεν είναι ακόμα έτοιμη να υποστηρίξει μια τόσο ριζοσπαστική αλλαγή (Βεντούρα, 1992: 100 - 106).

Τον Αύγουστο του 1936 έρχεται η δικτατορία του Ι. Μεταξά, η οποία αποβλέπει, όπως όλα τα ολοκληρωτικά καθεστώτα, στη δημιουργία μηχανισμών ελέγχου της ελληνικής κοινωνίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 105). Ο Μεταξάς θέτοντας σαν βασικό του στόχο την πάταξη της εμπορευματοποίησης της παιδείας μέσω των σχολικών εγχειριδίων, ουσιαστικά, όπως θα γίνει φανερό αργότερα, στοχεύει στον έλεγχο του ιδεολογικού προσανατολισμού τους. Τα

σχολικά βιβλία κατέληξαν να εξυπηρετούν αποκάλυπτα τους προπαγανδιστικούς σκοπούς του καθεστώτος (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 111).

Με τον Ν. 952/1937 ιδρύεται ο ΟΕΣΒ, ο οργανισμός για την έκδοση σχολικών βιβλίων, ο οποίος αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου, που τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Κατά την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας επαναφέρεται, όπως είναι φυσικό, η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, αφού μόνον έτσι θα ήταν επιτυχής η οποιαδήποτε παρέμβαση ιδεολογικού, και όχι μόνο, περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 108). Από το 1937 και μέχρι σήμερα παρατηρείται συγκεντρωτισμός όσον αφορά την συγγραφή και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, καθώς επιφορτισμένα με αυτή την αρμοδιότητα είναι το κράτος και η εκάστοτε κυβέρνηση (Koulouri&Ventouras, 1994).

Μετά την κατάρρευση του μεταξικού καθεστώτος, η ΕΔΑ, ως το νόμιμο κόμμα της αριστεράς της μετεμφυλιακής περιόδου, πρεσβεύει θέσεις για το σχολικό εγχειρίδιο, οι οποίες κινούνται γύρω από την απομάκρυνση με κάθε τρόπο από τα κατάλοιπα της μεταξικής δικτατορίας. Οραματίζεται ένα κράτος που θα διαχέεται από κοινωνική πρόνοια και προτείνει τη δωρεάν διανομή βιβλίων σε άπορους μαθητές. Το 1962, με το νομοθετικό διάταγμα 4320/1962, ο ΟΕΣΒ μετονομάζεται σε ΟΕΔΒ και η αλλαγή αυτή αποβλέπει στην ομαλότερη λειτουργία του οργανισμού, κάνοντας για ακόμα μια φορά εμφανείς τις προθέσεις απομάκρυνσης από καθετί που θύμιζε την παρελθούσα περίοδο. Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους ο υπουργός Παιδείας Χ. Στράτος, αποφασίζει τη δωρεάν διανομή Αναγνωστικών και Γραμματικής σε όλους τους μαθητές, πράξη που θέτει τις βάσεις για την καθιέρωση της δωρεάν εκπαίδευσης, η οποία θεσμοθετήθηκε επίσημα από την Ένωση Κέντρου έναν χρόνο αργότερα. Επιπλέον, θεσπίζεται η ανάθεση για τη συγγραφή των Αναγνωστικών και, τέλος,

ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ν. 4379/1964) (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 126-130).

Η επόμενη περίοδος (1967-1974) χαρακτηρίζεται από την επιβολή της στρατιωτικής δικτατορίας, κατά τη διάρκεια της οποίας καταργείται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη θέση του παίρνει το Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαίδευσης. Αυτή την περίοδο ψηφίζεται νομοθετικό διάταγμα (749/1970) «περί διδακτικών βιβλίων», σύμφωνα με το οποίο επικροτείται η πολιτική του πολλαπλού βιβλίου και βραβεύονται πέντε βιβλία από το κάθε είδος. Μετά την πτώση του καθεστώτος, όπως είναι αναμενόμενο, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές που αφορούσαν στην κατάργηση του Ανώτατου Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης και την αντικατάστασή του από το Κ.Ε.Μ.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως) (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 140-146).

Η έλευση στην εξουσία ενός νέου κόμματος, του ΠΑ.ΣΟ.Κ, επιφέρει αλλαγές στο πολιτικό αλλά και το εκπαιδευτικό σκηνικό. Με το Ν. 1566/1985, αφενός καταργείται το Κ.Ε.Μ.Ε και επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αφετέρου όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια, παρατηρείται μια πιο προοδευτική τάση στο περιεχόμενο αυτών, με κυρίαρχα πάντα τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς.

Σε γενικές γραμμές, την περίοδο από την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας (1974) έως και την απομάκρυνση από την εξουσία της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ (1989) είναι μεν κυρίαρχη η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου στην επιλογή των εκάστοτε σχολικών εγχειριδίων, γεγονός που συνεπάγεται και την ιδεολογική τους μεταχείριση, ωστόσο παρατηρούνται προσπάθειες εκσυγχρονισμού του περιεχομένου τους. Αισθητή είναι η απομάκρυνση από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σχετικά με τις εικόνες του «εχθρού», αλλά και η βελτίωση της εικονογράφησης και της συνολικότερης αισθητικής τους.

Η μόνη κυβέρνηση που διαφοροποιήθηκε τα τελευταία χρόνια και υποστήριξε την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού ήταν αυτή της Νέας Δημοκρατίας το 1989. Ωστόσο το 1992 ο υπουργός Γ. Σουφλιάς αποστασιοποιήθηκε από τη γενική γραμμή και τάχθηκε υπέρ της πολιτικής του «πολλαπλού βιβλίου», θεωρώντας πως αυτό θα φέρει την πραγματική αλλαγή που χρειάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνία εν γένει (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 151 - 156).

Ωστόσο, παρά το γεγονός της ύπαρξης πολιτικής βούλησης και ευρωπαϊκών προγραμμάτων που τάχθηκαν υπέρ του «πολλαπλού βιβλίου», η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου συνεχίζει να υφίσταται έως τις μέρες μας. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια την αλλαγή της πολιτικής αυτής έχει εισηγηθεί και το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ανατρέχοντας στο νόμο 2525/1997 «περί πολλαπλού βιβλίου» και προτείνοντας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να επιλέγει μέσα από μία λίστα εγκεκριμένων εγχειριδίων (Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία, 2009: 6).

Κλείνοντας αυτή τη μακρά παρουσίαση και έχοντας εξετάσει τα «υπέρ» και τα «κατά» και των δύο πολιτικών σχετικών με τα σχολικά εγχειρίδια, αυτής του ελεύθερου ανταγωνισμού και αυτής του κρατικού μονοπωλίου, θα λέγαμε, ότι καμία από τις δύο δεν αποτελεί πανάκεια, ωστόσο, σίγουρα με την εφαρμοζόμενη πολιτική της ύπαρξης του ενός βιβλίου, οριοθετημένου από το κράτος, δεν επιτυγχάνεται ο εκδημοκρατισμός, ο πλουραλισμός και η όξυνση της κριτικής σκέψης που επιδιώκει το εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα να εμφυσήσει στους μαθητές, ως αυριανούς πολίτες.

2.2. Το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων

Αναμφισβήτητα, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το αντικείμενο που παίζει καθοριστικό ρόλο στην διδακτική πορεία και διαδικασία. Αποτελεί το

διαχρονικότερο και το κατεξοχήν μέσο διδασκαλίας, καθώς σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων εντός της τάξης σχεδιάζονται σύμφωνα με αυτό. Επιπλέον, είναι το μοναδικό βιβλίο, το οποίο ανταποκρίνεται πλήρως στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 199-200).

Τα σχολικά εγχειρίδια εκπληρώνουν δύο στόχους: αφενός την γνωστική κατάρτιση των αποδεκτών τους, αφετέρου την ιδεολογική τους διαμόρφωση, μέσω της παρουσίασης πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών (Βεντούρα, 1992: 91).

2.2.1. Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας ιδεολογικού περιεχομένου

Το σχολικό βιβλίο με τη μορφή που είχε όταν εμφανίστηκε για πρώτη φορά, είχε σαν βασικό στόχο την προβολή προτύπων συμπεριφοράς και την επακόλουθη αποδοχή τους από τους μαθητές. Το περιεχόμενο των Αναγνωστικών περιοριζόταν σε κείμενα – ιστορίες σε μορφή διήγησης, οι οποίες μέσα από ένα ευρύ φάσμα καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων, με πρωταγωνιστές ως επί το πλείστον παιδιά, υποδείκνυαν τον αποδεκτό τρόπο συμπεριφοράς, προς τον οποίο τελικά τα παιδιά συμμορφώνονταν (Μακρυγιώτη, 1986, σ: 100).

Τα Αναγνωστικά, ειδικά, είχαν μεγάλη ιδεολογική σημασία, καθώς ενσωματωνόταν σ' αυτά μέρος της θεματολογίας άλλων μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα περιελάμβαναν αξίες και κανόνες ηθικής συμπεριφοράς (Μακρυγιώτη, 1986: 55).

Εντούτοις, συναντάμε και αρκετά «μελανά σημεία» στα σχολικά εγχειρίδια. Αρχικά το γεγονός και μόνο της ύπαρξης του ενός σχολικού εγχειριδίου,

ρύθμιση που έλαβε χώρα το 1907¹ αποκλείει την πολυφωνία, καθιστά αναμφισβήτητα τα μηνύματα που αυτό μεταφέρει και δημιουργεί έναν ασφυκτικό κλοιό για τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ο τρόπος επιλογής του ενός βιβλίου και η ταυτόχρονη απόρριψη όλων των άλλων προτάσεων, γεννά ερωτηματικά σχετικά με τα συμφέροντα τα οποία πιθανόν εξυπηρετεί και το βαθμό καθοδήγησης στον οποίο υπόκειται (Μακρυγιώτη 1986: 55).

Το ίδιο μοτίβο, ωστόσο, παρατηρείται και στα νέα εγχειρίδια, στα οποία ναι μεν υπάρχουν προσθήκες ασκήσεων, γραμματικών φαινομένων κ.λπ, ωστόσο βασικός στόχος σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (Εισαγωγή, σ: 2) είναι « η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. (...) το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή ».

Στις μέρες μας, βέβαια, η μύηση στις αξίες και τους κανόνες ηθικής συμπεριφοράς δεν γίνεται τόσο αποκάλυπτα, όσο στα παλαιότερα εγχειρίδια, και ίσως έγκειται στην προσωπική βούληση του εκάστοτε δασκάλου να τα εμφυσήσει στους μαθητές του. Εντούτοις το περιεχόμενο είναι εξαιρετικά πρόσφορο για γενικεύσεις ηθικού χαρακτήρα. Είναι φανερό, πως παρά το πέρασμα των χρόνων, το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να υφίσταται σε μεγάλο βαθμό και ως φορέας ιδεολογικών μηνυμάτων.

¹Σύμφωνα με το νόμο ΓΣΑ'/1907, στο Δημοτικό επιτρέπεται η χρήση αποκλειστικά και μόνο Αναγνωστικών, ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες γίνεται χρήση ενός διδακτικού βιβλίου για κάθε μάθημα και τάξη.

2.2.2. Το σχολικό εγχειρίδιο ως φορέας γνωστικού περιεχομένου

Από την αρχή της κυκλοφορίας τους, αλλά πολύ περισσότερο από την «εγκατάλειψη» των Αναγνωστικών έως και σήμερα, τα σχολικά βιβλία θέτουν έναν κύριο στόχο, ο οποίος δεν είναι άλλος από την κατανόηση από πλευράς των μαθητών του γνωστικού τους περιεχομένου. Εξάλλου, τα μαθήματα ονομάζονται «γνωστικά αντικείμενα» και βασικοί στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος για κάθε γνωστικό αντικείμενο είναι αρχικά γνωστικοί και « αναφέρονται στην απόκτηση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων, που είναι αναγκαίες για την επεξεργασία των πληροφοριακών δεδομένων. Αναλυτικότερα, οι ικανότητες αυτές αναφέρονται στην αναζήτηση και την αναγνώριση δεδομένων, την ταξινόμησή τους, τη διατύπωση υποθέσεων, την ανάλυση, την ερμηνεία, την εξαγωγή συμπερασμάτων κ.λπ. » (ΔΕΠΠΣ, εισαγωγή, σ: 9).

Τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν, ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρονται, επιστημονική γνώση, η οποία μετασχηματίζεται σε διδακτέα ύλη, με σκοπό να γίνει ευκολότερα αντιληπτή και κατανοητή από τα παιδιά (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 218-219). Τα σημερινά βιβλία είναι δομημένα όχι μόνο με κείμενα, αλλά και με πλήθος παραδειγμάτων και ασκήσεων, έτσι ώστε να εισάγουν τον μαθητή στο αντίστοιχο επιστημονικό πεδίο και να τον εξοικειώσουν με αυτό.

Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά δεν μαθαίνουν μόνο μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά από πολλές πτυχές της καθημερινής τους ζωής (τηλεόραση κτλ.), το σχολικό βιβλίο όμως αποτελεί τον «σκελετό» πάνω στον οποίο οικοδομείται η γνώση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 220).

2.2.3. Η εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια

Στην εποχή που διανύουμε η εικόνα αποτελεί βασικό στοιχείο του σχολικού βιβλίου, τόσο ώστε δεν νοείται σχολικό βιβλίο δίχως εικόνες. Είναι ευρέως γνωστή η αντίληψη, πως οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου δεν ασκούνται μόνο με τα κείμενα, αλλά και με ολόκληρο το εποπτικό υλικό που τα συνοδεύει (εικόνες, φωτογραφίες, σκίτσα, σχεδιαγράμματα κ.ά), οδηγώντας σε μία ραγδαία αύξηση του αριθμού του στα σχολικά βιβλία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 251). Παρ' όλα αυτά, παλαιότερα, στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η εικονογράφηση ήταν προαιρετική σε αναγνωστικά και αλφαβητάρια. Κατά γενική ομολογία, η εστίαση γινόταν στα κείμενα, τα οποία είχαν φρονηματιστικό περιεχόμενο και αυστηρό λόγο, ενώ η αισθητική είχε δευτερεύουσα σημασία (Μπερεδήμας, 2008: 5-6).

Από τις αρχές του 20^{ου} αι. αρχίζει να δίνεται σημασία στην εικονογράφηση και στη γενικότερη αισθητική των εγχειριδίων από τους εκδοτικούς οίκους που αναλαμβάνουν την έκδοσή τους. Ενώ παλαιότερα, η ποιότητα της εικονογράφησης εξαρτιόταν από την καλλιτεχνική κατάρτιση και ευφυΐα του εικονογράφου, πλέον καθορίζεται από την οικονομική ευχέρεια και διάθεση των εκδοτών (Κεφαλάς, 2015: 10). Μάλιστα, από το 1917 κι έπειτα, αρχίζει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην εικονογράφηση και οι εικόνες φαίνεται να έχουν στενή σύνδεση με το κείμενο (Κεφαλάς, 2015: 12). Πλέον κυριαρχεί η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, σύμφωνα με την οποία «οι πληροφορίες προσλαμβάνονται και κωδικοποιούνται αποτελεσματικότερα και ανακαλούνται ευκολότερα, όταν χρησιμοποιούνται παράλληλα τόσο ο λεκτικός, όσο και ο εικονικός κώδικας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 251). Η θεωρία αυτή γίνεται δεκτή και υλοποιείται στα εγχειρίδια που εξετάζονται, καθώς η εικόνα αποτελεί την οπτική αναπαράσταση του κειμένου και μέσω αυτής υποβοηθείται η μεταφορά των μηνυμάτων που τα κείμενα φέρουν και θέλουν να μεταδώσουν.

B. Ερευνητικό μέρος

3. Ο σκοπός, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

3.1.1. Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας, με δεδομένα που προκύπτουν από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' Δημοτικού τη χρονική περίοδο από το 1934 έως το 2007. Το υλικό αντλείται κατά κύριο λόγο από τα κείμενα των εγχειριδίων και τα μηνύματα που αυτά μεταφέρουν, ενώ η αναφορά και η παρουσίαση της εικονογράφησης είναι απλώς βοηθητική και συνοδευτική των κειμένων και η έρευνα δεν υπεισέρχεται στην ανάλυσή της.

Η επιλογή της τάξης ήταν τυχαία, ενώ από την πληθώρα των σχολικών εγχειριδίων επιλέχθηκαν τα Αναγνωστικά και τα μεταγενέστερα εγχειρίδια της Γλώσσας, καθώς θεωρήθηκε πως εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό της έρευνας, δεδομένης της ύπαρξης πολλών και με ποικίλα νοήματα κειμένων.

3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία και την ανάλυση του υλικού είναι τα εξής:

1. Πώς κατασκευάζεται η παιδικότητα μέσα από το λόγο των εξεταζόμενων κειμένων; Ποια κυρίαρχα γνωρίσματα συμβάλλουν σε αυτή την κατασκευή;
2. Ποιες αντιλήψεις κατασκευάζονται από τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια αναφορικά με τις σχέσεις των παιδιών με το ανθρώπινο και το κοινωνικό τους περιβάλλον;

3. Ποιες είναι οι διαφοροποιήσεις στην κατασκευή της παιδικότητας διαχρονικά και ποιες αναπαραστάσεις κυριαρχούν στις διαφορετικές περιόδους συγγραφής και έκδοσης των σχολικών εγχειριδίων;

3.2. Η μεθοδολογία της έρευνας

3.2.1. Η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου συνιστά μία συνήθη και αποτελεσματική μέθοδο για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Οι συνιστώσες της είναι δύο: η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δημιουργήθηκε με σκοπό να καλύψει τα κενά της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου και η εφαρμογή της έγινε πρωταρχικά στην έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων, με σκοπό να εντοπιστούν προκαταλήψεις και στερεότυπα ανάμεσα στα έθνη (Κοτοπούλου, 2009: 45). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την ποιοτική μέθοδο μελετώντας τις κοινωνικές διαδικασίες, προσπαθούν να εισέλθουν στην κατανόηση της κατασκευής εννοιών και αναπαραστάσεων και των επιπτώσεών τους στην κοινωνική ζωή (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ανάλυσης περιεχομένου, διότι αποτελεί μία μέθοδο η οποία χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν στην ανάλυση ποιοτικού υλικού, όπως το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Ο Holsti (1969 στο Μπονίδης, 2004: 81) καθιστά σαφές, πως στην επεξεργασία κειμένων είναι απαραίτητο το «διάβασμα ανάμεσα στις γραμμές» και απαιτείται εκ μέρους του ερευνητή φαντασία και διαίσθηση, προκειμένου να καταλήξει σε συμπεράσματα.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου έχει, θα λέγαμε, ασαφή όρια με την ερμηνευτική μέθοδο. Συγκεκριμένα, η ερμηνευτική μέθοδος αποτελεί ένα σύνθετο σύστημα και ο εκάστοτε ερευνητής ακολουθεί διαφορετικές μεθοδολογικές διεργασίες, προκειμένου να φτάσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η

ερμηνευτική μέθοδος, όπως προδίδει και το επίθετο (ερμηνευτική), είναι η μέθοδος μέσω της οποίας καταβάλλεται προσπάθεια για ερμηνεία, για κατανόηση. Έτσι, μέσω της διαδικασίας της κατανόησης, ξεκινώντας από τα εξωτερικά στοιχεία ενός πράγματος, φτάνουμε να γνωρίζουμε το εσωτερικό του νόημα, τη σημασία του (Μπονίδης, 2004: 84-85).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία σχετικά ρευστή, όχι αυστηρά δομημένη διαδικασία, η οποία παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα διεξόδου στο κείμενο και της ενασχόλησης περισσότερο με την κατανόηση και την ερμηνεία των δεδομένων, παρά με την ακολούθηση τυποποιημένων σταδίων. Ωστόσο, οι Taylor-Powell&Renner (2003) προτείνουν πέντε στάδια εργασίας των ερευνητών, που χρησιμοποιούν την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ως μεθοδολογικό εργαλείο. Αυτά είναι:

1. Γνωριμία με τα δεδομένα (Get to know your data)
2. Εστίαση της ανάλυσης (Focus the analysis)
3. Κατηγοριοποίηση των πληροφοριών (Categorize information)
4. Αναγνώριση συνδέσεων μέσα και ανάμεσα στις κατηγορίες (Identify patterns and connections within and between categories)
5. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Interpretation – Bringing it all together)

Η πορεία της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας έγινε σύμφωνα με τα βήματα που προτείνει ο Μπονίδης (2004: 100-140) :

1. **Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού.** Σε πρώτο στάδιο καθορίζονται τα προς μελέτη σχολικά βιβλία και παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής του. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διαδικασία αναζήτησης και ανεύρεσης και καταγράφονται όλα τα στοιχεία τους.
2. **Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου.** Στο σημείο αυτό η έρευνα εντάσσεται σε ένα γενικό θεωρητικό πλαίσιο, βάσει του οποίου θα γίνει η ερμηνεία των δεδομένων και ενδεχομένως η αναθεώρηση των ερευνητικών υποθέσεων.

3. **Προσδιορισμός των θεματικών κατηγοριών.** Αφού έχει προηγηθεί η μελέτη του υλικού, σειρά έχει ο χωρισμός του σε άξονες – θεματικές κατηγορίες. Με τον διαχωρισμό σε κατηγορίες, επιτυγχάνεται καλύτερα η διαπραγμάτευση του υλικού και η εστίαση στα δεδομένα.

Οι θεματικές κατηγορίες – άξονες που προέκυψαν με σκοπό την ανάλυση του υλικού είναι οι εξής:

1. Η παρουσία της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια
 - 1.1. Ο Θεός ως «τιμωρός»
 - 1.2. Ο Θεός ως πρότυπο αγάπης
 - 1.3. Η στάση των παιδιών απέναντι στο Θεό
2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια
 - 2.1. Η σχέση παιδιού – μητέρας
 - 2.2. Η σχέση παιδιού – πατέρα
 - 2.3. Η σχέση των παιδιών με τα αδέρφια τους
 - 2.4. Η σχέση των παιδιών με τα ηλικιωμένα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος
 - 2.5. Η σχέση παιδιών – συνομηλίκων
 - 2.6. Η σχέση των παιδιών με το δάσκαλο/-α
 - 2.6.1. Η μαθητική ιδιότητα των παιδιών
3. Η παιδική ηλικία και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος
 - 3.1. Η σημασία της καθαριότητας
 - 3.1.1. Η προσωπική υγιεινή
 - 3.2. Η φιλανθρωπία και η ελεημοσύνη
 - 3.3. Η φιλοπατρία
4. Το περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών
 - 4.1. Η ζωή στο χωριό
 - 4.1.1. Η επαφή με τα ζώα
 - 4.1.2. Η επαφή με τη φύση – Ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης
 - 4.2. Η ζωή στο νησί
 - 4.3. Η ζωή στην πόλη

4. **Επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης.** Στο βήμα αυτό ο ερευνητής καλείται να επιλέξει ανάμεσα στη συγκεφαλαίωση, την εξήγηση και τη δόμηση. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η **συγκεφαλαίωση**,

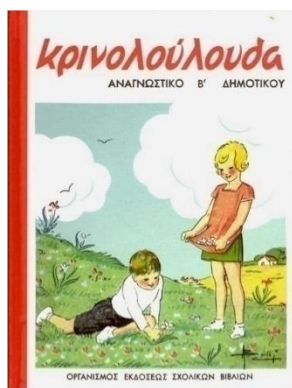
μέσω της οποίας επιχειρείται η ανεύρεση ουσιαστικών μηνυμάτων του περιεχομένου και η παραγωγή ενός προϊόντος, το οποίο θα παρέχει μια γενική εικόνα του υλικού.

5. **Ερμηνεία των δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων.** Στο τελικό στάδιο επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων βάσει των αρχικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

3.3. Παρουσίαση των υπό μελέτη σχολικών εγχειριδίων

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια παρουσίαση των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία μελετώνται στην παρούσα εργασία. Αποτελούν όλα εγχειρίδια Γλώσσας για τη Β' Δημοτικού και επιλέχθηκαν ως τα πιο αντιπροσωπευτικά της περιόδου που εξετάζεται. Η επιλογή του γλωσσικού μαθήματος έγινε βάσει της ευρέως διαδεδομένης πεποίθησης, πως αποτελεί ένα από τα λεγόμενα «φρονηματιστικά» μαθήματα, ενώ επιπλέον τους αποδίδονται στοιχεία διαμόρφωσης αξιών και τρόπου σκέψης.

3.3.1. Τα Κρινολούλουδα (1934)

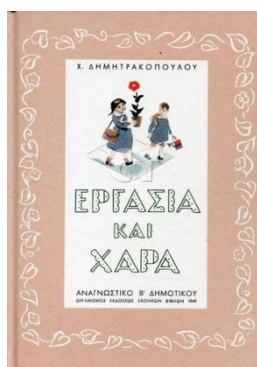


Τα Κρινολούλουδα είναι για πολλούς ένα από τα πιο ενδιαφέροντα αναγνωστικά της εποχής του. Εκδόθηκε το 1934 και αποτέλεσε ένα από τα δέκα εγκεκριμένα αναγνωστικά της χρονιάς εκείνης για τη Β' δημοτικού. Το τότε ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από μια στροφή στον συντηρητισμό, γεγονός που εκδηλώνεται με τη θέσπιση του εκπαιδευτικού νόμου 5911 το 1933. Ήταν επιδίωξη της κυβέρνησης Τσαλδάρη και του τότε υπουργού Παιδείας Θεόδωρου Τουρκοβασίλη να αναχαιτίσει την

εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ελευθέριου Βενιζέλου με κάθε μέσο. Θεσπίζοντας, επομένως, αυτόν τον άκρως αντιμεταρρυθμιστικό νόμο, σκοπός του οποίου ήταν τα σχολικά εγχειρίδια να υπηρετούν «τη γλωσσική, καλαισθητική μόρφωση, καθώς και την εθνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και την ηθική διάπλαση των μαθητών» (Ν. 5911/1933 στο ΦΕΚ 357), η νέα αντιβενιζελική κυβέρνηση επιδιώκει την σύγκρουσή της με τον βενιζελικό εκπαιδευτικό νόμο 5045, ο οποίος προέβλεπε μέσω των σχολικών εγχειριδίων την «προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή και την παροχή των απαραίτητων γνώσεων ώστε να γίνουν χρηστοί πολίτες» (Ν. 5045/1931).

Τα Κρινολούλουδα, αν και συντάχθηκαν σύμφωνα με το νόμο 5911, ξεφεύγουν από το συντηρητικό του πνεύμα. Με συγγραφείς την βραβευμένη ποιήτρια Θεώνη Δρακοπούλου, γνωστή και ως Μυρτιώτισσα, και τη δημοτικίστρια Αρσινόη Ταμπακοπούλου, και σε εικονογράφηση του γελοιογράφου Αντώνη Βώττη, αποτελούν ένα εγχειρίδιο γραμμένο στη δημοτική με διάχυτο το σύγχρονο για την εποχή στοιχείο. Το γεγονός ότι αποφεύγει τις ηθικολογίες και τον στείρο διδακτισμό, παρέχοντας παράλληλα ρεαλιστικές ιστορίες από την καθημερινή ζωή, προσφέρει στα παιδιά ένα εφελήριο για την καλλιέργεια του κριτικού τους πνεύματος και την ηθική τους διαπαιδαγώγηση. Όλα αυτά έκαναν τα Κρινολούλουδα να ξεχωρίζουν διδασκόμενα επί δεκαπέντε χρόνια και να λάβουν το πρώτο βραβείο της Επιτροπής Βράβευσης Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου (Κουζέλη, 2013).

3.3.2. Εργασία και χαρά (1949)



Το αναγνωστικό Εργασία και χαρά κυκλοφόρησε σε μία παραγμένη για τη χώρα χρονική στιγμή. Η Ελλάδα είχε μόλις βγει από τον Εμφύλιο (1946-1949), αφήνοντας πίσω της νωπές τις μνήμες του διχασμού. Το 1949 ήταν για τα εκπαιδευτικά πράγματα μια κρίσιμη χρονιά.

Το εν λόγω αναγνωστικό από τον τίτλο και μόνο δίνει ηχηρά το σύνθημα για την απαραίτητη ανοικοδόμηση της ρημαγμένης από τον πόλεμο χώρας. Η κυβέρνηση Συνασπισμού που ανέλαβε μετά τη λήξη του Εμφυλίου, με πρωθυπουργό τον Αλέξανδρο Διομήδη, ανέθεσε στον παιδαγωγό Ευάγγελο Παπανούτσο τη σύνταξη μιας πρότασης για την ανασυγκρότηση της παιδείας. Αυτός με τη σειρά του συνέταξε ένα κείμενο στο οποίο συνυπάρχουν αρμονικά οι πολιτισμικές κατευθύνσεις της Γενιάς του '30, που υποστηρίζουν το άνοιγμα του έθνους στη διεθνή κοινότητα, αλλά και οι παιδαγωγικές αρχές του δημοτικισμού. Σύμφωνα με το κείμενο αυτό γράφτηκε το «Εργασία και χαρά», από τη Χαρά Δημητρακοπούλου σε εικονογράφηση της Λουίζας Μοντεσάντου. Γραμμένο λοιπόν στη δημοτική και διανθισμένο με πάμπολλες εικόνες, το αναγνωστικό αυτό αποτελεί ένα «κόσμημα» από αισθητικής άποψης, αλλά έχει και ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς το περιεχόμενο, αφού επιχειρεί αφενός την τόνωση του θρησκευτικού αισθήματος, αφετέρου την ενίσχυση του εθνικού φρονήματος (Κεχαγιόγλου, 2013).

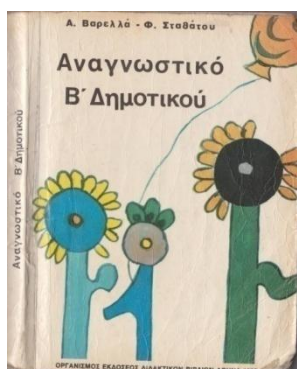
3.3.3. Αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού (1962)



Το έτος 1956 σηματοδοτείται από το θάνατο του Αλέξανδρου Παπάγου και τη διαδοχή του στην πρωθυπουργία από τον Κωνσταντίνο Καραμανλή. Αντιπολίτευση τότε ασκούσε στην Ε.Ρ.Ε (Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση) ο Γεώργιος Παπανδρέου, ο οποίος και πρότεινε τη σύσταση διακομματικής επιτροπής για τη μελέτη μειζόνων εκπαιδευτικών θεμάτων. Το 1957 ο Κωνσταντίνος Καραμανλής συγκροτεί μια επιτροπή αποτελούμενη από εκπαιδευτικούς λειτουργούς με σκοπό τη «μελέτη των προβλημάτων της παιδείας και των συναφών προς αυτή θεμάτων» και τον αμέσως επόμενο χρόνο η Επιτροπή αυτή καταθέτει την εισήγησή της, βασικά σημεία της οποίας αποτελούν: α) η αναγνώριση της ανάγκης για απόλυτη προτεραιότητα στην εκπαίδευση, β) η υλοποίηση του ανώτατου σκοπού της εκπαίδευσης: ο ανθρωπισμός, ο οποίος θα απορρέει από το ελληνικό και χριστιανικό πνεύμα και γ) η ανάγκη μέσω του σχολείου να γίνει κατανοητή στους μαθητές η ενότητα του ελληνικού έθνους καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας του (Κυπριανός, 2004: 242).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και υπό αυτές τις αρχές συγγράφεται και διανέμεται, τέσσερα χρόνια μετά, το 1962, το αναγνωστικό του Βασίλη Οικονομίδη σε εικονογράφηση του Γεώργιου Μανουσάκη. Είναι ένα εγχειρίδιο στο οποίο εμπεριέχεται πλήθος κειμένων με ηθικοπλαστικό περιεχόμενο, καθώς και κείμενα με στιγμές της καθημερινής ζωής των παιδιών, διανθισμένα με έγχρωμες εικόνες.

3.3.4. Αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού (1982)



Με την έλευση της δεκαετίας του 1980 τα ηνία διακυβέρνησης της χώρας παίρνει ο Ανδρέας Παπανδρέου, αφού στις 18 Οκτωβρίου 1981 κερδίζει τη μάχη των εκλογών. Το ΠΑ.ΣΟ.Κ θα κυβερνήσει μέχρι το 1985, καλούμενο να υλοποιήσει ένα ριζοσπαστικό πρόγραμμα με προεκλογικό σύνθημα την «Αλλαγή».

Το καινοτόμο πρόγραμμα του κόμματος εφαρμόζεται και στην παιδεία, αφού το 1982 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Προεδρικό Διάταγμα με θέμα το «Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», το οποίο προσυπογράφεται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, Κωνσταντίνο Καραμανλή και τον υφυπουργό Παιδείας, Πέτρο Μώραλη. Σε αυτό το διάταγμα αναφέρεται ως γενικός σκοπός του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού σχολείου η «βαθμιαία εξοικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτικές και αισθητικές αξίες» σε ατμόσφαιρα «ελευθερίας και προβληματισμού» και η μετέπειτα αποδοχή και χρήση τους ως κανόνων συμπεριφοράς και δραστηριότητας από μέρος των μαθητών. Η προοδευτικότητα της νέας κυβέρνησης επεκτείνεται και στο ρόλο του δασκάλου και συνοψίζεται στη διέγερση του προβληματισμού, στην καθοδήγηση των μαθητών και στην εξασφάλιση των όρων για την αποτελεσματική τους δραστηριοποίηση, ενώ ταυτόχρονα εξαιρείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το διάταγμα αυτό ορίζει ως γενικές ενότητες περιεχομένου για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού:

- Ο άνθρωπος μέσα στους συνανθρώπους του.
- Ο άνθρωπος στο γεωφυσικό του περιβάλλον.
- Πώς επικοινωνούν μεταξύ τους οι άνθρωποι.
- Ο άνθρωπος και τα φυτά.
- Ο άνθρωπος και τα ζώα.
- Πώς ικανοποιεί ο άνθρωπος τις ανάγκες του.
- Ο άνθρωπος και οι μηχανές.
- Ο άνθρωπος και ο χρόνος.

Πρόκειται για ένα ευρύ φάσμα ενοτήτων, μέσω της διαπραγμάτευσης του οποίου αναμενόταν να αποκτήσουν οι μαθητές μια ολόπλευρη εικόνα του κόσμου που τους περιβάλλει.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες συγγράφεται και διανέμεται στα σχολεία της χώρας το Αναγνωστικό της Αγγελικής Βαρελά σε εικονογράφηση της Φράνσης Σταθάτου. Αποτελεί ένα εγχειρίδιο με πληθώρα κειμένων, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις κατευθυντήριες γραμμές του εν λόγω διατάγματος (Π.Δ. 1982 στο Φ.Ε.Κ 107).

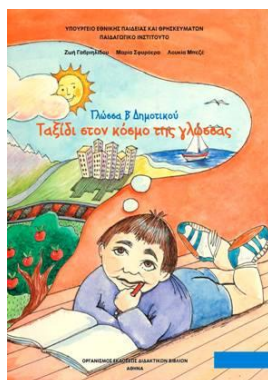
3.3.5. Η Γλώσσα μου (1985)



Στις βουλευτικές εκλογές που πραγματοποιήθηκαν στις 2 Ιουνίου 1985, το κόμμα του Ανδρέα Παπανδρέου επανεκλέγεται με συντριπτική πλειοψηφία και συνεχίζει τη διακυβέρνηση της χώρας. Το ίδιο έτος ψηφίζεται ο νόμος 1566 (στο Φ.Ε.Κ. 167) για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Στην αιτιολογική έκθεση του νόμου αυτού γίνεται ρητή αναφορά στην σημασία της παιδείας και της μόρφωσης, η οποία πρέπει να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως (Κυπριανός, 2004: 355). Με βάση λοιπόν τον συγκεκριμένο νόμο, σκοπός του Δημοτικού Σχολείου ορίζεται «η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών», ενώ κρίνεται αναγκαία η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή. Επιπλέον βάσει του άρθρου 60, ορίζεται ο τρόπος συγγραφής και διάθεσης των διδακτικών βιβλίων, ενώ για πρώτη φορά παρατηρείται μια ευελιξία στον τρόπο διδασκαλίας, αφού στα διδακτικά μέσα, συμπεριλαμβάνονται έντυπα και τεχνικά μέσα, τα οποία υποβοηθούν τη διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985 κρίνεται αναγκαία η εκπόνηση νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων σύμφωνα με τις αρχές τους. Σε αυτό το πλαίσιο συγγράφηκαν τα τέσσερα τεύχη της σειράς «Η Γλώσσα μου» για τη Β' Δημοτικού. Τη συγγραφή και των τεσσάρων εγχειριδίων ανέλαβε η συγγραφική ομάδα αποτελούμενη από τους Α. Βελαλίδη, Α. Βουγιούκα, Ν. Καπλανίδα και Ν. Κανάκη, ενώ την εικονογράφηση του πρώτου τεύχους επιμελήθηκε η Βάσω Ψαράκη, του δεύτερου η Τζένη Δρόσου, του τρίτου η Λυδία Σαρρή και του τέταρτου η Σοφία Ζαραμπούκα. Πρόκειται για μία σειρά βιβλίων που ξεφεύγει από τις παλαιότερες αντιλήψεις περί σχολικών εγχειριδίων, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την εικονογράφηση. Για πρώτη φορά τα κείμενα συνοδεύονται από ασκήσεις γραμματικής και ορθογραφίας, ενώ το περιεχόμενό τους πλέον δεν συνάδει με την ηθικολογία και τον διδακτισμό των προηγούμενων ετών, προσπαθώντας περισσότερο να απεικονίσει με μικρές δόσεις χιούμορ καθημερινές στιγμές της ζωής των παιδιών.

3.3.6. Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας (2007)



Το 2007 προκηρύσσονται βουλευτικές εκλογές στη χώρα και στις 16 Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας τις κερδίζει, συνεχίζοντας να κυβερνά για δεύτερη τετραετία. Πρωθυπουργός της χώρας είναι ο πρόεδρος του κόμματος, Κωνσταντίνος Καραμανλής και υπουργός Παιδείας της νέας κυβέρνησης ορίζεται ο Άρης Σπηλιωτόπουλος.

Τον ίδιο χρόνο διανέμονται από τον ΟΕΔΒ τα νέα εγχειρίδια της Γλώσσας. Το έργο αυτό υλοποιήθηκε σύμφωνα με την πράξη «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο» και χρηματοδοτήθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος του από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στα πλαίσια μιας γενικότερης αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών (Γ' Κ.Π.Σ./ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ). Η ανάθεση συγγραφής έγινε σε τρεις πανεπιστημιακούς, την Ζ. Γαβριηλίδου, τη Μ. Σφυρόρα και τη Λ. Μπεζέ, ενώ την εικονογράφηση επιμελήθηκε η εικονογράφος – σκιτσογράφος Α. Γανώση.

4. Οι άξονες ανάλυσης

4.1. Η παρουσία της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια

Στον ελληνικό χώρο η θρησκεία αποτελούσε ανέκαθεν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των Ελλήνων. Η ορθοδοξία, συγκεκριμένα, ήταν πάντοτε άρρηκτα συνδεδεμένη με το ελληνικό έθνος, σε σημείο να θεωρούνται έννοιες ταυτόσημες, και η εκκλησία ήταν παρούσα σε κρίσιμες στιγμές του, όπως η Επανάσταση του 1821.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, είναι αναμενόμενη και αδιαπραγμάτευτη η σύνδεση της παιδείας με αυτή. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη θρησκευτικών ιδεών και αυτόματα γίνεται φορέας θρησκευτικής αγωγής, καθώς «η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν αρχίζει σε μικρή ηλικία, οπότε δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα η κριτική ικανότητα του ανθρώπου» (Παυλίδης, 2001). Όπως γίνεται φανερό και από την πληθώρα αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια και ιδιαίτερα στα Αναγνωστικά της περιόδου 1934 - 1982, η παρουσία της θρησκείας είναι εντονότατη, γεγονός εύλογο, αν λάβουμε υπόψη ότι το περιεχόμενό τους αποτελούσε ένα συνονθύλευμα γνωστικών αντικειμένων, ένα από τα σημαντικότερα το μάθημα των Θρησκευτικών. Ωστόσο, κάτι ανάλογο θα αναμέναμε να συμβαίνει και στα μετέπειτα σχολικά εγχειρίδια (1985 - 2007), αφού, αφενός το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ξεχωριστό πλέον, αφετέρου απουσιάζει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β' τάξης, τα σχολικά εγχειρίδια της οποίας εξετάζουμε. Παρ' όλα αυτά αντίστοιχη θρησκευτική θεματολογία στα νεότερα εγχειρίδια φαίνεται να εκλείπει.

Στη συγκεκριμένη εργασία από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν για την παρουσία της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια, γίνεται τριμερής διαχωρισμός και αφορά α) στην παρουσίαση του Θεού ως «τιμωρού», β) στην θέασή του ως προτύπου αγάπης και γ) στην στάση των παιδιών απέναντι στο Θεό και τη θρησκεία γενικότερα.

4.1.1. Ο Θεός ως τιμωρός

Σύμφωνα με τον Παυλίδη (2001), η θρησκεία προβαίνοντας σε μία απαξίωση του ανθρώπινου κόσμου και της αυτενέργειας του ανθρώπου, προτείνει τον ετεροκαθορισμό του από τη θεία πρόνοια. Κάθε πράξη, προκειμένου να θεωρηθεί ηθική, πρέπει να συνάδει με τις αρχές της θρησκείας και απορρέει από την πίστη στο Θεό. Έτσι, αυτός ως τηρητής της ηθικής τάξης, άλλοτε επιβραβεύει και άλλοτε τιμωρεί.

Η εικόνα του Θεού ως «τιμωρού» είναι παρούσα σε αρκετές από τις σελίδες των Αναγνωστικών, ιδιαίτερα των Κρινολούλουδων (1934). Φυσικά, η έννοια της τιμωρίας δεν είναι άμεση και δεν συνεπάγεται την σωματική τιμωρία, αλλά την παρεκτροπή από τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Ο Θεός σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (1986: 102) έχει δύο χαρακτηριστικά γνωρίσματα: α) είναι πανταχού παρών και β) παντογνώστης, χαρακτηριστικά που του δίνουν τη δυνατότητα να «ελέγχει» τα πάντα. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα, σύμφωνα με το οποίο, όταν η Κατινίτσα αρνείται να κάνει την προσευχή της, μετά από προτροπές της γιαγιάς και της μητέρας της, αυτόματα ο Θεός παίρνει το ρόλο του «τιμωρού» και τη μετατρέπει σε ζωηρό και ανυπάκουο παιδί:

«Την άλλη μέρα η Κατινίτσα δεν είναι καθόλου καλό κορίτσι. Κάνει αταξίες. Η μαμά τη μαλώνει και στο τραπέζι δεν της δίνουν φρούτο. Φυσικά! Δεν έκαμε την προσευχή της, δεν παρακάλεσε την Παναγίτσα να τη βοηθήση! Πώς μπορεί λοιπόν να είναι φρόνιμο κορίτσι;»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η προσευχή της Κατινίτσας*)

Όπως είναι αναμενόμενο, πάντοτε τα παιδιά συμμορφώνονται, προς τις υποδείξεις της σωστής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους κανόνες της θρησκείας, ωστόσο γίνεται φανερό, τουλάχιστον έμμεσα, πως τελικά η ηθική συμπεριφορά είναι απόρροια του επίκτητου φόβου προς το Θεό. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα μιας προσευχής του ίδιου αναγνωστικού:

*«Και σ' όλη Σου την πλάση
κι όπου καλό παιδί
στείλε να το σκεπάση
τη στοργική Σου ευχή.»*

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Βραδινή προσευχή*)

στο οποίο, φαίνεται πως ο Θεός είναι προστάτης και φύλακας των παιδιών υπό την προϋπόθεση αυτά να είναι «καλά», δηλαδή να επιδεικνύουν καλή και φρόνιμη συμπεριφορά. Γίνεται έτσι κατανοητό στα παιδιά, πως σε αντίθετη περίπτωση – μη αποδεκτής συμπεριφοράς -, θα χάσουν την εύνοια και την προστασία του. Επομένως, η συμμόρφωση προς τις επιταγές της θρησκείας αποτελεί μονόδρομο.

4.1.2. Ο Θεός ως πρότυπο αγάπης

Στο μεγαλύτερο μέρος τους τα Αναγνωστικά προβάλλουν το Θεό με χαρακτηριστικά καλοσύνης και φιλευσπλαχνίας απέναντι στα μικρά παιδιά. Ο Θεός παρουσιάζεται ως προστάτης και φύλακας και αυτό γίνεται φανερό από τις προσευχές που του απευθύνουν. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του παρακάτω ποιήματος:

*«Γιατί, γιατί να φοβηθώ,
σαν έμεινα μονάχο;
Σύντροφε' ο Πλάστης αγαθό
δεν μου 'δωσε για να 'χω
τον φύλακ' άγγελό μου;»*

(Αναγνωστικό 1962, *Παιδική αφοβία*)

Ωστόσο, ακόμα και τότε η προστασία του Θεού προσφέρεται υπό μία προϋπόθεση: το παιδί να είναι καλό και η συμπεριφορά του να είναι σύμφωνη με τις θρησκευτικές αρχές, μια αρχή που έχουν ενστερνιστεί τα παιδιά:

*«Και σ' όλη σου την πλάση κι όπου καλό παιδί,
στείλε να το σκεπάσει η στοργική σου ευχή.»*

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Βραδινή προσευχή*)

Η πλειονότητα των παιδιών, πάντως, φαίνεται να αντιμετωπίζει το Θεό ως μία ιδιαίτερα θετική παρουσία. Στα παιδικά τους μάτια παρουσιάζεται ως πατέρας και σωτήρας και ως αυτός που σε κάθε δύσκολη στιγμή θα σταθεί δίπλα τους με αγάπη:

*«Η μητέρα είχε πει πως από κει πάνω ευλογεί όλο τον κόσμο και τους φαινόταν των παιδιών σαν ζωντανός. Μάλιστα ο Μίμης κάποτε είπε, πως είδε το χέρι του να σαλεύη.
Κι η Ελενίτσα, πως της χαμογέλασε με αγάπη, κουνώντας το κεφάλι του.»*

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η Κυριακή*)

Η αγάπη του απέναντί τους φανερώνεται σε ακόμα ένα κείμενο:

*«Ο Χριστός που πάντοτε αγαπά τα παιδάκια, πόση ευχαρίστηση θα εδοκίμαζε τώρα,
που τα έβλεπε να του προσφέρουν λουλούδια.»*

(Αναγνωστικό, 1962, *Ο Επιτάφιος*)

Ωστόσο, διαφαίνεται ξεκάθαρα, πως η αγάπη αυτή ισχύει υπό την προϋπόθεση της προσφοράς προς το πρόσωπό του.

Πολλές φορές τα παιδιά προσεύχονται στο Θεό κι εκείνος εισακούει τις προσευχές τους, όπως στην περίπτωση του Κωστάκη, του οποίου η αδερφούλα είναι άρρωστη. Όταν, λοιπόν, αυτός καταφεύγει στην προσευχή και η αδερφούλα του γίνεται καλά, γίνεται για ακόμη μία φορά φανερό το φιλεύσπλαχνο πρόσωπο του Θεού (Εργασία και χαρά, 1949, *Η αδερφούλα άρρωστη*).

4.1.3. Η στάση των παιδιών απέναντι στο Θεό

Ανεξαιρέτα, η στάση των παιδιών απέναντι στη θρησκεία φαίνεται να είναι απόλυτα θετική. Τα παιδιά που εμφανίζονται στα Αναγνωστικά πληρούν όλες τις προδιαγραφές ενός σωστού χριστιανού και ενστερνίζονται κάθε χριστιανική αρχή. Παίρνουν μέρος με χαρά σε όλες τις θρησκευτικές εορτές και αυτό επιβεβαιώνεται από πληθώρα κειμένων (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934: *Η Κυριακή*, Εργασία και χαρά, 1949: *Η μεγάλη εβδομάδα*, Αναγνωστικό, 1962: *Ο Επιτάφιος, Η Ανάστασις*, Αναγνωστικό, 1982: *Σαν ξυπνάς Κυριακή...*). Μάλιστα, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να παρακολουθούν τις θρησκευτικές λειτουργίες και ιστορίες με μεγάλη κατάνυξη, η οποία ενδεχομένως να φαίνεται υπερβολική για την ηλικία τους. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«Λυτούνται πολύ τα παιδάκια, που κακοί άνθρωποι εβασάνισαν τόσο πολύ το Χριστό μας. Δακρύζουν τη στιγμή, που τους διηγείται ο δάσκαλος, πώς εσταύρωσαν τον Κύριο, και φαίνονται πολύ θυμωμένα. (...) Μαθαίνουν στο σχολείο να ψάλλουν.»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Η μεγάλη εβδομάδα*)

Τα παιδιά των Αναγνωστικών πολύ συχνά νιώθουν την ανάγκη να απευθύνουν προσευχές στο Θεό, ώστε να προστατεύει τα ίδια, αλλά και τις οικογένειές τους, αλλά και για να τον ευχαριστήσουν που βρίσκεται κοντά τους κάθε στιγμή της ημέρας (βλ. Εργασία και χαρά, 1949: *Τα παιδιά γυρίζουν στο σχολείο*, Αναγνωστικό, 1962: *Ένα καθαρό παιδάκι*, Τα Κρινολούλουδα, 1934: *Πρωινή προσευχή*).



(*Πρωινή προσευχή*, Τα Κρινολούλουδα (αριστερά), Εργασία και χαρά (δεξιά). Η ταπεινότητα με την οποία τα παιδιά προσεύχονται είναι παραπάνω από εμφανής.)

Σε γενικές γραμμές η στάση τους απέναντι στη θρησκεία χαρακτηρίζεται από σεβασμό και ευλάβεια. Ωστόσο στο πρόσωπο του Χριστού βλέπουν ένα οικείο πρόσωπο, στο οποίο πολλές φορές εκδηλώνουν αισθήματα συμπόνιας και στοργής:

«Έλα, κι η γωνίτσα μας καρτερεί να 'ρθης.

Σου 'στρωσα, Χριστούλη μου, για να κοιμηθείς.»

(Αναγνωστικό, 1962, *Χριστούγεννα*)

Ιδιαίτερα στα πιο πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια, τα παιδιά εμφανίζουν μια παιγνιώδη, θα λέγαμε, διάθεση απέναντι στην εικόνα του Θεού και του Χριστού, χωρίς φυσικά να λείπει η πίστη προς το πρόσωπό του. Στο κείμενο «*Στείλε μου, Θεέ μου...*» από το Αναγνωστικό του 1982, το παιδί προσευχόμενο, ζητά ένα αγγελάκι από το Θεό, για να έχει συντροφιά στο παιχνίδι, κάνοντας έτσι αισθητή τη διαφορά προς τα προγενέστερα Αναγνωστικά, στα οποία τα αιτήματα των προσευχών των παιδιών περιορίζονταν σε ευχαριστίες και στην προστασία από τους κινδύνους. Τέλος, στο δ' τεύχος των σχολικών εγχειριδίων «*Η Γλώσσα μου*» (1985) γίνεται εμφανής η παιδική αντιμετώπιση του Χριστού από το παιδί, που πηγαίνει στην εκκλησία. Έτσι, σκύβοντας να φιλήσει την εικόνα:

«Τον ρωτάω: «Τι αγαπάς;»

Μου 'πε: «Φεύγοντας ο παπάς,

θα βγω απ' το περιβόλι απ' έξω

μ' όλα τα παιδιά να παίξω.»

(*Ο μικρός Χριστός*)

Τέλος, η παράθεση μιας προσευχής στο γ' τεύχος του εγχειριδίου «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» (2007), μας γυρνά πίσω στην εποχή των Αναγνωστικών.

Με το ποίημα του Ζ. Παπαντωνίου «Προσευχή του μικρού κοριτσιού» γίνεται παράκληση στο Θεό να του δώσει όλα αυτά που του λείπουν.

4.2. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια

Διαμέσου των υπό μελέτη σχολικών εγχειριδίων γίνεται ευκρινής η σύνδεση της παιδικής ηλικίας με το κοινωνικό περιβάλλον. Η προσπάθεια από τους εκάστοτε συγγραφείς μιας παρουσίασης των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με τους ανθρώπους που βρίσκονται στο οικείο ή μη περιβάλλον τους, αποσκοπεί στην καλύτερη και πιο εμπειστατωμένη σκιαγράφηση της παιδικής ηλικίας.

Ξεκινώντας από την πρωταρχική κοινωνική ομάδα στην οποία εισέρχεται κάθε παιδί με τη γέννησή του, την οικογένεια, φαίνεται πως οι αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της είναι καθημερινές και γεμάτες συναισθηματική ένταση. Στην παρούσα έρευνα οι διαπροσωπικές σχέσεις που εξετάζονται σε οικογενειακό πλαίσιο είναι του παιδιού με τη μητέρα, τον πατέρα, τα αδέρφια και άλλους συγγενείς, όπως τα ηλικιωμένα πρόσωπα της οικογένειας.

Εντούτοις, τα παιδιά είναι ανοιχτά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και οι αναφορές σε διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, τους δασκάλους τους, αλλά και άλλα άτομα του κοινωνικού τους περιγύρου είναι εξίσου σημαντικές και βοηθούν στην «αποκωδικοποίηση» της παιδικής ηλικίας των χρόνων που εξετάζονται.

4.2.1. Η σχέση παιδιού – μητέρας

Η μητρική φιγούρα και η αλληλεπίδραση της μητέρας με το παιδί κάνουν έντονη την παρουσία τους σε πληθώρα κειμένων από τα εγχειρίδια που εξετάζονται.

Η σχέση της μητέρας με το παιδί φαίνεται να είναι ιδιαίτερα στενή και να διακατέχεται από αμοιβαία αισθήματα αγάπης και φροντίδας. Η μητέρα είναι το κυρίαρχο πρόσωπο στη ζωή των παιδιών και αυτή που τα περιβάλλει πάντα με

αγάπη. Αυτό γίνεται φανερό από την καθημερινή φροντίδα προς το πρόσωπό τους και η ισχύς του είναι καθολική:

«Η μητέρα πάντα μας ξυπνά, μας ετοιμάζει για το σχολείο. Αυτή μας φροντίζει και μας παραστέκει στην αρρώστια μας. Σε όλα η μητέρα και παντού η μητέρα.»

(Αναγνωστικό, 1962, *Η μητέρα*)

Ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο απευθύνεται στα παιδιά της και οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί βρίθουν τρυφερότητας:

«Η μαμά σαν μ' αγκαλιάζει, τι γλυκόλογα αραδιάζει! Λέει: «καμάρι μου» και «φως μου» «ήλιε μου ακριβέ του κόσμου» »

(Αναγνωστικό, 1982, *Το φως*)



(Αριστερά: *Με τη μητέρα στο σχολείο*, Αναγνωστικό, 1962, Δεξιά: *Η μάνα*, Τα Κρινολούλουδα)

Στις φροντίδες της μητέρας περιλαμβάνεται η καθημερινή ανάληψη καθηκόντων, όπως το ξύπνημα, το τάισμα και το ντύσιμο των παιδιών της, γεγονός που χαροποιεί ιδιαίτερα και τις δύο πλευρές. Η μητέρα φαίνεται «ταγμένη» στην οικογένειά της και ιδιαίτερα στη φροντίδα των παιδιών της, ενώ τα παιδιά από

την πλευρά τους απολαμβάνουν αυτή την προσοχή. Σε πολλές περιπτώσεις γίνεται λεπτομερής αναφορά, καθώς η όλη διαδικασία αποτελεί μια μορφή ιεροτελεστίας (βλ. Αναγνωστικό, 1962, *Η μητέρα*). Η παρουσία της δίπλα τους δημιουργεί, επιπλέον, αισθήματα ασφάλειας και σιγουριάς, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρότερης ηλικίας παιδιά, καθώς υπάρχει η πεποίθηση πως είναι ικανή να τα προστατέψει από κάθε κίνδυνο (βλ. *Η Γλώσσα μου*, 1985, α' τεύχος, *Μόνος στο δωμάτιο*). Συνεπώς, η μητρική παρουσία αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, καθώς αφενός διασφαλίζει την επιβίωσή του και αφετέρου την συναισθηματική του ισορροπία (Μακρυγιάννη, 1986: 129)



(*Μόνος στο δωμάτιο*, *Η Γλώσσα μου*, α' τεύχος)

Η καθημερινή στενή επαφή με τη μητέρα είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των παιδιών. Η ίδια αποτελεί πρότυπο για τα κορίτσια, καθώς η συμπεριφορά της γίνεται πολλές φορές αντικείμενο μίμησης:

*«Η Νίτσα έπλενε το φλιτζανάκι της δικής της, για να της δώσει να πει το γάλα της,
όπως έκανε η μαμά της γι' αυτήν.»*

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η μάνα*)

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην τήρηση των κανόνων σωματικής υγιεινής, μιας και η μητέρα φροντίζει για την καθαριότητα των παιδιών της σε καθημερινή βάση. Αυτό, τις περισσότερες φορές, γίνεται αποδεκτό με χαρά και ικανοποίηση

από αυτά, καθώς δείχνουν να απολαμβάνουν τις φροντίδες της μητέρας τους, αλλά και να πασχίζουν να την κάνουν χαρούμενη και περήφανε:

«– Πήγαινε, Γιαννιέ μου, να γίνεις πρώτα όμορφο παιδάκι και έπειτα έρχεσαι. – Να'μαι τώρα όμορφο παιδάκι, λέει ο Γιαννιός σε λίγο στη μητερίτσα του.»

(Αναγνωστικό, 1962, *Ένα καθαρό παιδάκι*)

Άλλες πάλι φορές δυσανασχετούν και δεν είναι υπάκουα, όπως στην περίπτωση του Αλέκου (Αναγνωστικό, 1962, *Ο ακάθαρτος Αλέκος*) και της Μαρίκας:

«Αν δεν ήταν η μητέρα της για να την πλύνει και να τη συγυρίσει, η Μαρίκα θα έβγαινε από το σπίτι της χωρίς να βρέξει ούτε τα δάχτυλά της στο νερό. Όλοι όμως οι κόποι της μητέρας της πάνε χαμένοι»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Το παράπονο της Μαρίκας*)

Σε περιπτώσεις ανυπακοής ή μη πρόχειρης συμπεριφοράς η μητέρα στενοχωριέται και επιπλήττει το παιδί (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η προσευχή της Κατινίτσας*), το οποίο τελικά παραδέχεται το λάθος του και ακολουθεί τη συμμόρφωση. Η αυστηρότητα της μητέρας είναι εμφανής και στα νεότερα εγχειρίδια. Στο α' τεύχος των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» (1985), στο μάθημα «Το ραδιόφωνο», η μητέρα φωνάζει που το παιδί μιλάει πολύ:

«Η μαμά λέει πως έχει πονοκέφαλο απ' την πολλή μου φλυαρία και τα ουρλιαχτά του ραδιοφώνου (...) Στρίψε επιτέλους το κουμπί στο στόμα σου!»

Ωστόσο, παρά την περιστασιακή ανυπακοή των παιδιών προς το πρόσωπο της μητέρας, η αγάπη προς αυτήν είναι δεδομένη και εκφράζεται ποικιλοτρόπως από τα παιδιά, είτε με λόγια:

«- Όχι, τίποτα δεν είναι σαν αυτή! Πόσο την αγαπώ τη μανούλα μου!»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Τα χελιδόνια γυρίζουν στην πατρίδα*)

είτε με πράξεις, όπως στην περίπτωση του Γιάννη, ο οποίος στη γιορτή της μητέρας, αποφάσισε να γράψει ένα ποίημα αφιερωμένο στη μητέρα του (βλ. Αναγνωστικό, 1982, *Το ποίημα του Γιάννη*).

Ένα ποίημα που φανερώνει την αγάπη και την ευγνωμοσύνη του παιδιού προς τη μητέρα είναι το «*Η μητέρα*» Γεώργιου Βιζυηνού (Αναγνωστικό, 1962). Χαρακτηριστική είναι η πρώτη στροφή:

*«Πώς να πειράξω τη μητέρα,
να κάμω εγώ να λυπηθεί,
που όλη νύχτα κι όλη μέρα
για το καλό μου προσπαθεί;»*

Δείγμα της μεγάλης αγάπης των παιδιών προς το πρόσωπό της αποτελεί η στάση τους όταν αυτή αρρωσταίνει, καθώς σκέφτονται ακόμα και να πουλήσουν τα παιχνίδια τους, προκειμένου να συγκεντρώσουν χρήματα για να γίνει καλά (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η μάνα*). Σε γενικές γραμμές, ο φόβος της απώλειας της μητέρας είναι εμφανής στα αναγνωστικά, γι' αυτό και η υγεία της, αλλά και η παρουσία της είναι αντικείμενο αναφοράς σε πολλές προσευχές τους (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η προσευχή της Καπνίτσας*).

Στα καθήκοντα της μητέρας, πέρα από τη φροντίδα για το σώμα των παιδιών, περιλαμβάνεται και η φροντίδα για το νου. Η μητέρα ως μεγαλύτερη και εμπειρότερη, πολλές φορές μεταφέρει τις γνώσεις της στα παιδιά, εξηγώντας τους διάφορα πράγματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους (βλ. Η Γλώσσα μου, 1985, *Ο μουσικός του μουσείου*). Άλλοτε πάλι αντιλαμβάνεται ως χρέος της την ηθική τους διαπαιδαγώγηση, άλλοτε καταδεικνύοντας και άλλοτε επιβραβεύοντας τη σωστή συμπεριφορά, όπως στην περίπτωση της Ελενίτσας:

«Η Ελενίτσα παιδιά έκανε κάτι πολύ ωραίο και πολύ καλό. Είπατε πρωτύτερα πως μπορούσε να αγοράσει κουλούρι και να δώσει και χρήματα στο φτωχό παιδάκι. Ναι, μα

εκείνη αισθάνθηκε την ανάγκη να κάμει κάτι καλύτερο. Να στερηθεί αυτή τη μικρή ευχαρίστηση για να δώσει μια μεγαλύτερη ακόμη στο φτωχό.»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η Κυριακή*)

Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση ακολουθήσης των κανόνων αποδεκτής συμπεριφοράς, όπως η καλή επίδοση στο σχολείο, είναι έκδηλη η περηφάνια της μητέρας προς τα παιδιά της. Γίνεται έτσι εμφανής η προσπάθεια καθοδήγησης της συμπεριφοράς των παιδιών βάσει των αποδεκτών μοντέλων.

4.2.2. Η σχέση παιδιού – πατέρα

Όπως και η μητέρα, έτσι και ο πατέρας αποτελεί μία συχνή παρουσία στα σχολικά εγχειρίδια που εξετάστηκαν. Παρουσιάζεται ως ο άνθρωπος που δηλώνει έντονο παρόν στη ζωή και την καθημερινότητα των παιδιών του και περνά χρόνο μαζί τους, γεγονός που κάνει και τα ίδια να νιώθουν μεγάλη χαρά:

«Τι χαρά που δοκιμάζει σήμερα ο Θανασάκης! Πηγαίνει στο βιβλιοπωλείο μαζί με τον πατέρα του!»

(Αναγνωστικό, 1962, *Με τον πατέρα στο βιβλιοπωλείο*)



Ο πατέρας είναι πάντα παρών για να δώσει συμβουλές στα παιδιά του κι εκείνα, πρόθυμα, τον ακούν και τον βοηθούν στις εργασίες του:

*«Στο γειτονικό αμπέλι μερικά παιδιά τρυγούν απρόσεκτα. Ο πατέρας τα συμβουλεύει: -
Να παίρνετε τα κλήματα με τη σειρά. Να κόβετε όλα τα σταφύλια. Να καθαρίζετε τις
ρώγες τις σάπιες. Αλλιώς δεν θα γίνει καλό το κρασί μας, θα ξινίσει.»*

(Αναγνωστικό 1962, *Ο τρύγος*).



(*Χιλιάδες Ελληνάκια*, Η Γλώσσα μου, α' τεύχος)

Επιπλέον, ο πατέρας είναι αυτός που υποδεικνύει στα παιδιά του τον σωστό τρόπο συμπεριφοράς εξηγώντας τους τι είναι σωστό και τι όχι και αυτά πάντοτε ενστερνίζονται τα λόγια του (βλ. Η Γλώσσα μου, 1985, α' τεύχος, *Ο Δημητράκης θέλει να του εξηγούν*).

Στα εγχειρίδια, και ειδικότερα στα παλαιότερα αναγνωστικά, φαίνεται πως η σχέση πατέρα και γιου είναι στενότερη. Ενώ τα κορίτσια έχουν σαν πρότυπο τη μητέρα, όπως προαναφέρθηκε, τα αγόρια παίρνουν τα στοιχεία της συμπεριφοράς τους από τον πατέρα. Η στενή σχέση μεταξύ πατέρα και γιου φανερώνεται και από το γεγονός, πως καταδεικνύει στο γιο του την αποδεκτή για έναν άντρα συμπεριφορά:

«Τώρα θα φαίνεσαι σαν αληθινός στρατιώτης Δημητράκη μου και πρέπει να συμπεριφέρεσαι σαν άντρας.»

(Τα Κρिनολούλουδα, 1934, *Ο μικρός λοχαγός*)

Πολλές φορές, στα πιο σύγχρονα εγχειρίδια, φαίνεται και να αστειεύεται με τα παιδιά του, γεγονός που φανερώνει τη στενή τους σχέση:

«- Τι κάνετε μαστροχαλαστήδες μου; Τους είπε γελώντας. Με θέλετε κι εμένα βοηθό;»

(Η Γλώσσα μου, 1985, δ' τεύχος, *Ένα ρολόι για... τα σίδερα*)

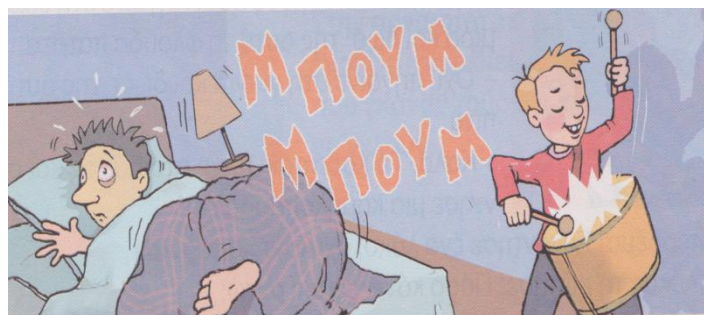
Δεν είναι λίγες οι φορές που και τα παιδιά αστειεύονται μαζί του, σε σημείο το παιδί να φαίνεται ανυπάκουο, τη στιγμή που το μόνο που θέλουν να πετύχουν οι συγγραφείς είναι η παρουσίαση μιας χιουμοριστικής διάθεσης. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω στιχομυθία:

«- Μπαμπά, αγόρασέ μου ένα τύμπανο να παίζω! παρακάλεσε ο Λάκης τον πατέρα του.

- Παιδί μου φοβάμαι ότι θα με ζαλίσεις με αυτό.

- Μην στεναχωριέσαι μπαμπά! Δεν θα σε ενοχλώ καθόλου. Θα παίζω μόνο όταν κοιμάσαι.»

(Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, 2007, γ' τεύχος, σελ. 59)



Γενικά, ο πατέρας, όπως φάνηκε και από όσα αναφέρθηκαν, είναι μία μορφή που προσφέρει αγάπη, στοργή και προστασία στα παιδιά. Είναι αυτός που εργάζεται για να μην τους λείψει τίποτα και τα παιδιά, αν και δυσανασχετούν εξαιτίας της πολύωρης απουσίας του από το σπίτι, αναγνωρίζουν τους κόπους του, όπως στην περίπτωση του Φάνη (βλ. Αναγνωστικό 1962, *Ο πατέρας του Φάνη*). Σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (1986: 129), η απουσία του πατέρα προέρχεται από το ρόλο του ως ενεργού οικονομικά μέσα στην οικογένεια, ωστόσο, αυτό δεν τον απομονώνει από τα υπόλοιπα μέλη, κάθε άλλο, γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, αγάπη και προσμονή:

*«Μύρισ' ο αέρας,
έφεξε το σπιτικό!
έρχεται ο πατέρας,
με χαμόγελο γλυκό!»*

(Εργασία και χαρά, 1949, *Έρχεται ο πατέρας*)

Η αγάπη τους προς το πρόσωπό του φαίνεται και όταν αυτός αρρωσταίνει, αφού τα παιδιά ανησυχούν και του συμπαραστέκονται, παρακαλώντας το Θεό να τον βοηθήσει να γίνει καλά (βλ. Εργασία και χαρά, *Ο πατέρας άρρωστος*).

Η αυστηρή του πλευρά συναντάται μόνο όταν τα παιδιά είναι άτακτα, όπως στην περίπτωση του Κωστάκη και της Λέλας, που έσπασαν ένα βάζο:

«- Απρόσεκτη, έσπασες το ανθοδοχείο και δε μιλάς κιόλας!»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Τα αγαπημένα αδερφάκια*),

αμέσως όμως αλλάζει στάση και γίνεται τρυφερός, όταν καταλαβαίνει τις πραγματικές προθέσεις και τα αισθήματα των παιδιών του.



(Αν και δεν φαίνεται η έκφραση του πατέρα, από τη στάση του και μόνο, μπορεί κανείς να καταλάβει την αυστηρότητά του)

Για όλα αυτά, ο πατέρας αποτελεί πρότυπο προς μίμηση για τα παιδιά του, ιδιαίτερα για τα αγόρια, τα οποία πολλές φορές ταυτίζονται με το πρόσωπό του (βλ. Εργασία και χαρά, 1949, *Ο Γιαννάκης θαλασσινός, Το γράμμα του πατέρα*).

Σε γενικές γραμμές οι γονείς είναι υπερήφανοι και χαρούμενοι όταν το παιδί δρα σύμφωνα με τις νόρμες, όπως όταν ο Στέργιος κερδίζοντας μια υποτροφία κάνει τους γονείς του να «δακρύζουν από χαρά» (Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, 1985, β' τεύχος, *Το παιδί με το ακορντεόν*), ενώ δυσανασχετούν και

προβληματίζονται όταν η συμπεριφορά του παρεκκλίνει από τις αποδεκτές. Μια τέτοια χαρακτηριστική περίπτωση είναι αυτή του Αντωνάκη (Αναγνωστικό, 1962, *Γιατί ο Αντωνάκης έγινε άτακτος*). Όταν ο Αντωνάκης είναι καλό παιδί, οι γονείς του είναι «ευχαριστημένοι» και «υπερήφανοι», όταν όμως η συμπεριφορά του αλλάζει, η στάση τους αλλάζει και όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «δεν ήξεραν πώς να εξηγήσουν αυτή την αλλαγή», κάνοντας φανερή την ανησυχία τους.

4.2.3. Η σχέση των παιδιών με τα αδέρφια τους

Η αδερφική σχέση είναι ιδιαίτερα έντονη μέσα στα σχολικά εγχειρίδια και γίνεται πολλές φορές αναφορά σε αυτή. Για τα παιδιά τα αδέρφια τους είναι η καθημερινή τους συντροφιά, μοιράζονται με αυτά μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου τους, παίζοντας παιχνίδια και εξερευνώντας μαζί τον κόσμο (βλ. Εργασία και χαρά, 1949: *Ένας σαλίγκαρος στον κήπο*, Η Γλώσσα μου, 1985, α' τεύχος: *Αιγαίο πέλαγος*, Η Γλώσσα μου, γ' τεύχος: *Η κολοκυθοσαλάτα*).

Η σχέση τους διακρίνεται από αμοιβαία αισθήματα αγάπης, συμπόνιας και αλληλεγγύης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Λέλας, η οποία δεν διστάζει να πάρει το φταίξιμο για κάτι που δεν έκανε, προκειμένου να μην τιμωρηθεί ο αδερφός της:

«Η Λέλα, καταλυπημένη για την απροσεξία του αδερφού της, έτρεξε να τον βοηθήσει. Έσκυψε κάτω και άρχισε να μαζεύει τα σπασμένα κομμάτια. Εκείνη τη στιγμή μπήκε ο πατέρας. Είδε τι έκανε η Λέλα και θυμωμένος φώναξε (...) Η Λέλα χαμήλωσε τα μάτια της και δεν απάντησε.»

Αλλά και η στάση του αδερφού της προς αυτή δηλώνει φανερά τα βαθιά του αισθήματα:

*«Ο Κωστάκης σαστισμένος κοίταξε μια φορά τη Λέλα, ύστερα τον πατέρα του και είπε:
- Όχι πατέρα η Λέλα! Εγώ θα μείνω στο σπίτι, γιατί εγώ έσπασα το ανθοδοχείο.»*

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Τα αγαπημένα αδερφάκια*)

Ανάλογου περιεχομένου είναι και το κείμενο «Έσπασε το βάζο» από το γ' τεύχος της Γλώσσας μου (1985).

Η μεγάλη αγάπη που τρέφουν το ένα για το άλλο φαίνεται από τη στενοχώρια που εκδηλώνεται σε περίπτωση ασθένειας:

«Εκείνος, όμως, που στενοχωριέται περισσότερο είναι ο Κωστάκης, ο αδερφός της. Δεν παίζει τώρα ο Κωστάκης. Δεν έχει όρεξη για τίποτε. Έπειτα από το σχολείο κάνει συντροφιά της αδερφούλας του.»

, αλλά και από τη χαρά, όταν αυτή ξεπερνιέται:

«Ευχαρίστησε το Θεό κι έκλαιγε από τη χαρά του.»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Η αδερφούλα άρρωστη*)

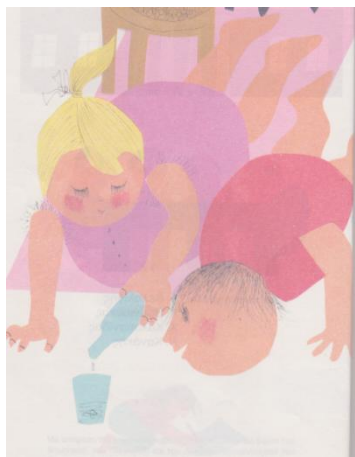
Αν και θα ήταν φυσικό να υπάρχουν εντάσεις και διαπληκτισμοί ανάμεσα στα αδέρφια, κάτι τέτοιο σπάνια παρατηρείται. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί το κείμενο «*Η μάνα*» (Τα Κρινολούλουδα, 1934). Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται απλά μια νευρικήτητα λόγω της βαριάς ασθένειας της μητέρας, η οποία, εντούτοις, ξεπερνιέται γρήγορα, καθώς ο κοινός σκοπός να βρεθεί μια λύση για την ταχεία ανάρρωσή της, ενώνει τα παιδιά.



(*Η μάνα*, Τα Κρινολούλουδα)

Διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στη συμπεριφορά των παιδιών προς τα αδέρφια τους, ανάλογα με την ηλικία τους. Η αγάπη εκατέρωθεν είναι δεδομένη, ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η στάση των μεγαλύτερων αδερφών προς τα μικρότερα. Παρατηρείται πως τα μεγάλα αδέρφια είναι ιδιαίτερα προστατευτικά

απέναντι στα μικρότερα, παίζουν μαζί τους και έχουν όλη τη διάθεση να τους λύνουν τις απορίες (βλ. Η Γλώσσα μου, 1985, δ' τεύχος, *Πειράματα με μια πορτοκαλάδα*).



(*Πειράματα με μια πορτοκαλάδα*, Η Γλώσσα μου, δ' τεύχος)

Πολλές φορές, το γεγονός ότι υπερτερούν ηλικιακά, τους δίνει τη δυνατότητα να διδάσκουν πράγματα στα μικρότερα αδέρφια τους:

«Ο Φώτης είναι οχτώ χρονών κι ο Χαράλαμπος πέντε. Στην αρχή λοιπόν ο Φώτης έκανε το δάσκαλο στον αδερφό του.»

(Η Γλώσσα μου, 1985, δ' τεύχος, *Ένα ρολόι για... τα σίδερα*)

Ωστόσο, αρκετές φορές, παρουσιάζονται να επιπλήττουν τα μικρότερα αδέρφια τους, παίρνοντας το ρόλο των γονιών:

«Θα χοντύνεις και δεν θα σε χωράνε οι πόρτες, τον μαλώνει ο Πάνος.»

(Αναγνωστικό, 1982, *Οι εκατό πάστες του Γιάννη*)

Αντίθετα, τα μικρότερα αδέρφια φαίνονται να θαυμάζουν τα μεγαλύτερα και παρατηρείται μια τάση μίμησης απέναντί τους, όπως στην περίπτωση του Γιάννη, ο οποίος όταν μεγαλώσει θέλει κι αυτός να πιάσει το σταυρό την ημέρα των Φώτων, όπως ο μεγαλύτερος αδερφός του (Αναγνωστικό, 1982, *Φώτα στο νησί*).

4.2.4. Η σχέση των παιδιών με τα ηλικιωμένα άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος

Οι αναφορές σε ηλικιωμένα άτομα στα προς εξέταση σχολικά εγχειρίδια περιορίζονται στον παππού και τη γιαγιά. Πολύ πιο έντονες στα Αναγνωστικά και λιγότερο στα πιο πρόσφατα βιβλία της Γλώσσας, φανερώνουν τη θέση του παππού και της γιαγιάς στα πλαίσια μιας εκτεταμένης οικογένειας, καθώς και τη στενή σχέση που αναπτύσσουν με το παιδί.

Όπως αναφέρθηκε, τις περισσότερες φορές μένουν μαζί με την υπόλοιπη οικογένεια και σαν αποτέλεσμα συμμετέχουν ενεργά στην ανατροφή του παιδιού, γεγονός που ενδυναμώνει τη σχέση τους μαζί του. Ορισμένες φορές οι παππούδες μαθαίνουν χρήσιμα πράγματα στα παιδιά (βλ. Εργασία και χαρά, 1949, *Πως περνούν οι ώρες*), ενώ κάποιες άλλες, ο παππούς εκτελεί και χρέη κηδεμόνα, καθώς τον καλεί ο δάσκαλος στο σχολείο, αντί για το γονιό (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Ο μικρός καπετάνιος*).

Είναι τα άτομα, που σαν πιο έμπειρα, δίνουν συμβουλές στα παιδιά, τις οποίες αυτά ενστερνίζονται. Συμβάλλουν έτσι και αυτοί στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, βοηθώντας τα να αποκτήσουν μία σωστή στάση προς τη ζωή:

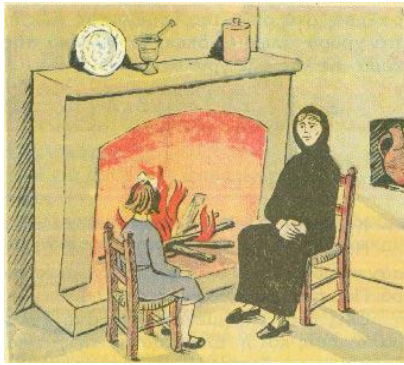
«Αν θέλεις να γίνεις καλός καπετάνιος, πρέπει να μάθεις να κυβερνάς πρώτα τον εαυτό σου»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Ο μικρός καπετάνιος*)

Μέσα στις ώρες που περνάνε μαζί παππούδες και εγγόνια κυρίαρχη είναι η αφήγηση παραμυθιών ή ιστοριών από τη ζωή τους, πράγμα το οποίο κάνουν με μεγάλη ευχαρίστηση και τα παιδιά το αποζητούν με λαχτάρα:

«Τα εγγονάκια πάντα ζητούσαν από τον παππού να τους λέει ιστορίες»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Από τις ιστορίες του παππού*)



(Για τη φωτιά, Αναγνωστικό 1962)

Μέσα από την αφήγηση ιστοριών, τα παιδιά νιώθουν έντονο θαυμασμό γι' αυτούς, καταλήγοντας σε μιμητικές τάσεις.

Σε γενικές γραμμές, οι παππούδες εκδηλώνουν μια ιδιαίτερα τρυφερή στάση απέναντι στα εγγόνια τους, και η αγάπη που τρέφουν γι' αυτά είναι κάτι παραπάνω από εμφανής, αγάπη την οποία τα παιδιά ανταποδίδουν. Επιπλέον, στα Αναγνωστικά, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τους παππούδες τους, ειδικότερα τον παππού τους, με σεβασμό, πράγμα που φανερώνεται με εκδηλώσεις, όπως το φίλημα του χεριού:

«Χρόνια πολλά παππού! εύχονται τα παιδιά τον παππού τους και του φιλούν το χέρι.»

(Αναγνωστικό 1962, *Ο καινούριος χρόνος*)

Στα μεταγενέστερα εγχειρίδια, η αγάπη των παιδιών για τους παππούδες του παραμένει αναλλοίωτη. Ένα χαρακτηριστικό κείμενο αποτελεί το «Ο παππούς έφυγε» από το β' τεύχος των εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» (1985):

«Η γωνιά του παππού είναι άδεια. Η κουνιστή πολυθρόνα του μένει ακίνητη. Τα εγγόνια του πηγαينوέρχονται από δωμάτιο σε δωμάτιο. Ανοιγοκλείνουν τις πόρτες. Ψάχνουν να τον βρουν από γωνιά σε γωνιά.»

Ωστόσο, κάνει την εμφάνισή της μια πιο παιχνιδιάρικη διάσταση. Στο Αναγνωστικό του 1982 ο παππούς αστειεύεται με τις εγγονές του στο κείμενο «Στο τσίρκο»:

«Στο τέλος, το πιο μεγάλο λιοντάρι άνοιξε διάπλατα το στόμα του και ο θηριοδαμαστής έχωσε μέσα το κεφάλι.»

- *Μα τι κοιτάζει εκεί μέσα; ρώτησαν η Μίνα και η Χριστίνα.*

- *Ξέρω κι εγώ; Φαίνεται πως το λιοντάρι του παραπονέθηκε για πονόδοντο! Είπε ο παππούς και γέλασε.»*

Επιπλέον, στο γ' τεύχος του εγχειριδίου «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» (2007), το κείμενο «*Λαθεύοντας ιστορίες*» (σελ. 60), παρουσιάζει ένα αστείο στιγμιότυπο μεταξύ παππού και εγγονής, ενώ στο β' τεύχος της Γλώσσας μου (1985) ο παππούς φαίνεται να διασκεδάει μαζί με τα εγγόνια του παίζοντας, στο κείμενο «*Μια τυφλόμυγα στην κουζίνα*».



4.2.5. Η σχέση παιδιών – συνομηλίκων

Το θέμα της σχέσης ανάμεσα σε συνομηλίκους παραμένει διαχρονικό και αναλλοίωτο σε όλο το φάσμα των σχολικών εγχειριδίων. Από τα αναγνωστικά έως και τα πιο πρόσφατα βιβλία της Γλώσσας η παιδική φιλία αποτελεί σημείο αναφοράς για τη ζωή του παιδιού και παρέχοντας την ευκαιρία για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, μέσα από τη σύνδεση με άτομα εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, περνά ένα ηχηρό μήνυμα για τη σημασία της στον καθορισμό της παιδικής ηλικίας (Μακρυγιώτη, 1986: 184).

Όπως αναφέρθηκε, αυτό που χαρακτηρίζει τη σχέση των παιδιών, είναι η φιλική διάθεση. Προεξέχον στις συναναστροφές τους είναι το ομαδικό παιχνίδι, μέσω του οποίου τα παιδιά αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους, διασκεδάζουν και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Πολλά είναι τα κείμενα τα οποία παρουσιάζουν τα παιδιά να παίζουν μεταξύ τους χαρούμενα και ανέμελα σε διάφορα μέρη, όπως η αυλή, το σπίτι, το σχολείο (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934:

Ο λύκος και τ' αρνάκι, Εργασία και χαρά, 1949: *Ξένοι στον κήπο*, Η Γλώσσα μου, 1985, δ' τεύχος: *Η κολοκυθιά*).



(Αριστερά: *Ο λύκος και τ' αρνάκι*, Τα Κρινολούλουδα, δεξιά: *Η αυλή της Λεμονιάς*, Η Γλώσσα μου, β' τεύχος)

Μάλιστα, στη σειρά των εγχειριδίων «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» (2007), υπάρχει μία ολόκληρη ενότητα αφιερωμένη στο παιχνίδι, με τίτλο «*Πώς γίνεται; Πώς παίζεται;*», στην οποία, εκτός από τους γραμματικούς κανόνες, τους οποίους καλούνται να κατακτήσουν τα παιδιά, υπάρχουν και κανόνες κοινωνικοί: «Να ακολουθείς τους κανόνες ενός παιχνιδιού».



(*Η μικρή Ελένη*, Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας)

Η αγάπη είναι το κυρίαρχο συναίσθημα κι αυτό φαίνεται σε όλες τις εκδηλώσεις τους. Αρχικά, ανησυχούν όταν ο φίλος τους έχει ένα ατύχημα εν ώρα παιχνιδιού:

«Ο Περικλής και ο Κωστάκης έτρεξαν να τον σηκώσουν. – Χτύπησες; τον ρώτησε φοβισμένα ο Κωστάκης»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Ο μικρός λοχαγός*)

και συμπαραστέκονται στην άρρωστη συμμαθήτριά τους:

«Σήμερα ήρθαν και τρία παιδιά του σχολείου να τη χαιρετήσουν από μέρους όλων των παιδιών. Έφεραν και λουλούδια από το σχολικό κήπο στην άρρωστη συμμαθήτριά τους.»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Η αδερφούλα άρρωστη*)

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση ανάμεσα στα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά προς τα μικρότερα, καθώς η στάση τους είναι ιδιαίτερα στοργική και προστατευτική:

«Εμείς, τα παιδιά της Δευτέρας και της Πρώτης, έλεγαν έπειτα ο Κωστάκης και η Ελενίτσα στον παππού, πηγαίναμε να κλάψουμε, γιατί θα μας έφευγαν οι μεγάλοι. Καθένας από την Έκτη τάξη είχε πάρει από την αρχή του χρόνου, ένα από μας, για μικρό του φίλο. Και μας πρόσεχαν πάντοτε. Μας βοηθούσαν στις εκδρομές μας, μας προστάτευαν σε κάθε ανάγκη.»

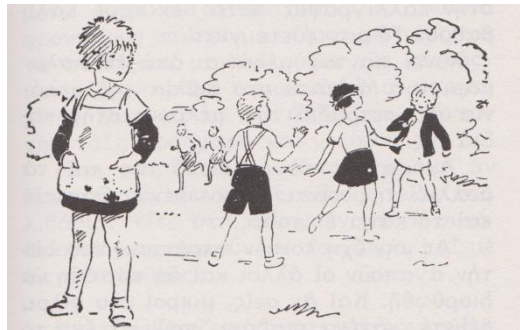
(Εργασία και χαρά, 1949, *Εξετάσεις*)

Σε όλα τα κείμενα με αναφορά στην σχέση ανάμεσα στα παιδιά φαίνεται να υπάρχει κλίμα αποδοχής. Αυτή είναι, άλλωστε, και η αποδεκτή συμπεριφορά ενός «καλού» παιδιού. Ελάχιστες περιπτώσεις σύγκρουσης ανάμεσα στα παιδιά αναφέρονται, χωρίς να υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος. Συνήθως, η περίπτωση στην οποία τα παιδιά φαίνεται να απομακρύνουν κάποιο άλλο παιδί, είναι όταν αυτό δεν τηρεί τους βασικούς κανόνες υγιεινής, όπως στην περίπτωση της Μαρίκας:

«Η Μαρίκα αγαπάει τα ξαδερφάκια της, τις συμμαθήτριάς της με όλη της την καρδιά. Εκείνα όμως δεν την αγαπούν. Το καταλαβαίνει η Μαρίκα γιατί στα παιχνίδια τους δεν

παίζουν μαζί της. Πως όμως να την αγαπήσουν; Η Μαρίκα, ενώ είναι τόσο καλή, έχει ένα πολύ μεγάλο ελάττωμα. Είναι πάντα ακάθαρτη.»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, Το παράπονο της Μαρίκας)



Ακόμα και τότε όμως, η στενοχώρια του παιδιού, που αποκλείεται από την παρέα των συνομηλίκων και το μεταξύ τους παιχνίδι, δείχνει πόσο αναγκαία είναι η παρουσία της φιλίας στη ζωή του, καθώς μέσα από αυτή καθορίζεται ως άτομο και λαμβάνει τους αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς.

4.2.6. Η σχέση των παιδιών με το δάσκαλο/-α

Ο δάσκαλος είναι μία μορφή ενηλίκου, η οποία ανέκαθεν αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών, επηρεάζοντάς τα σε μεγάλο βαθμό, καθώς η αλληλεπίδραση ανάμεσά τους ήταν και εξακολουθεί να είναι καθημερινή και αμφίδρομη. Ιδιαίτερα στα αναγνωστικά, η παρουσία του δασκάλου είναι εντονότατη, γεγονός που μας δίνει τη δυνατότητα να λάβουμε πολλές πληροφορίες για τη σχέση του με τα παιδιά, αλλά και για τη στάση που αυτά κρατούν απέναντι στο πρόσωπό του.

Οι αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς του παιδιού ως μαθητή προσδιορίζονται σε σχέση με την καθοριστική επιρροή και τα λόγια του δασκάλου. Βάσει αυτών, αναδεικνύονται τα πρότυπα τόσο του καλού και επιμελούς μαθητή, όσο και του φρόνιμου παιδιού. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του δασκάλου στο Αναγνωστικό του 1962 (*Με τη μητέρα στο σχολείο*):

«Πέρυσι έμεινα πολύ ευχαριστημένος. Κι εφέτος ελπίζω να είναι καλός μαθητής. Στις διακοπές τον έβλεπα. Δεν έκανε αταξίες. Ήταν φρόνιμος.»

Η γενική εικόνα του δασκάλου, είναι ιδιαίτερα θετική και ευχάριστη. Δεν αποτελεί μια παρουσία που προκαλεί φόβο, κάθε άλλο, είναι ο άνθρωπος που είναι κοντά στα παιδιά, και εκδηλώνει την αγάπη του, την τρυφερότητά του και το ενδιαφέρον του, άλλοτε δίνοντάς τους συμβουλές,

«Έλα εδώ παιδάκι μου! Έτσι κάνουν όταν ξεκινούν για το σχολείο; Παιίζουν ποτέ στη μέση του δρόμου με τους βόλους;»

(Αναγνωστικό 1962, *Φροντίδες για τους μικρούς*)

και άλλοτε αστειευόμενος μαζί τους:

«- Πωπώ! Ο Μανωλάκης πόσο εμαύρισε από τον ήλιο! Καλέ, εσύ έγινες σαν αραπάκι!»

(Αναγνωστικό 1962, *Εμαύρισε στην εξοχή*)

Κάποιες φορές, ο δάσκαλος είναι τόσο κοντά στα παιδιά, που εμφανίζεται να καταπιάνεται με τις ασχολίες τους εν ώρα διαλείμματος, να συμμερίζεται τη χαρά τους και να γίνεται ένα με τους μαθητές του, πράγμα που ικανοποιεί ιδιαίτερα τα παιδιά:

«Τα παιδιά της δευτέρας ενώθηκαν με τα παιδιά της πρώτης, για να παίξουν. Οι δασκάλες τους τους λένε: - Ακούστε παιδιά! Θα παίξω με το ίδιο παιχνίδι που παίζουν εκεί πέρα οι μέλισσες με τα λουλουδάκια! Θα τραγουδούμε και το ίδιο τραγούδι!»

(Εργασία και Χαρά, 1949, *Ξένοι στον κήπο*)

Σε καμία περίπτωση δεν παρατηρείται φόβος προς το πρόσωπό του. Οι λέξεις, που καλύτερα χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα και τη στάση των παιδιών απέναντί του, είναι η αγάπη και ο σεβασμός, γεγονός που αποτυπώνεται στο κλείσιμο του γράμματος του Μίμη:

«Τα σέβη μου στον αγαπημένο μας δάσκαλο.»

(Εργασία και Χαρά, 1949, *Ο μικρός μετανάστης*)

Η αμοιβαία αγάπη μαθητών – δασκάλων φαίνεται και μέσα από ακόμη ένα κείμενο:

«Ήταν μια παλιά συνήθεια στο σχολείο μας, τον Ιούνιο, τη μέρα που τελείωναν τα μαθήματα, να πηγαίνουμε ένα δώρο στο δάσκαλο ή τη δασκάλα μας. (...) Φέτος όμως, λίγες μέρες πριν κλείσει το σχολείο, μας έβγαλαν απ' αυτή την έννοια. Στη δική μας τάξη ήρθε η δασκάλα μας γλυκομίλητη και μας είπε: (...)

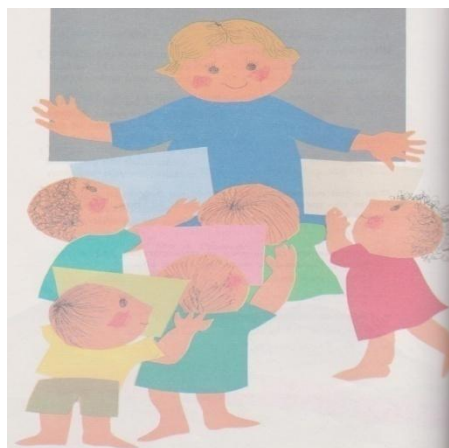
- Όλοι οι δάσκαλοι του σχολείου σκεφτήκαμε να σας ζητήσουμε να μη μας φέρετε δώρα. Μας φτάνει που μας αγαπάτε. (...)

- Μα δεν χρειάζεται, κυρία, να μας κάμετε κι εσείς, είπε ένας συμμαθητής μας. Τα δικά μας είναι για να μας θυμάστε.

- Εγώ θα σας θυμάμαι έτσι κι αλλιώς, είπε εκείνη γελώντας. Θα θυμάμαι τα αστεία και τις γκρίνιες μας, τις φωνές και τις διαβολιές σας, τις ζωγραφιές σας... Α, τώρα που είπα για ζωγραφιές, ζωγραφίστε μου λοιπόν εδώ κάτι να το πάρω μαζί μου.

Έτσι κι έγινε. Βάλαμε μάλιστα τα δυνατά μας, για να την ευχαριστήσουμε.»

(Η Γλώσσα μου, 1985, δ' τεύχος, *Μια παλιά συνήθεια*)



Η ευχάριστη παρουσία του δασκάλου δεν συναντιέται, μόνον, εφόσον προβάλλεται ο φρονηματισμός ως αναγκαιότητα. Τότε, το παιδί γίνεται αποδέκτης μιας αυστηρής συμπεριφοράς και του επιβάλλονται ποινές, τις οποίες

σχεδόν πάντα αποδέχεται και εν τέλει συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις του δασκάλου (βλ. Αναγνωστικό 1962, *Ο ακάθαρτος Αλέκος*).

4.2.6.1. Η μαθητική ιδιότητα των παιδιών

στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο παρουσιάζεται ιδιαίτερα θετική. Το σχολείο αποτελεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, στο οποίο τα παιδιά αναμένουν με μεγάλη προσμονή να βρεθούν και από το οποίο όταν τελειώνει η σχολική χρονιά δεν θέλουν να φύγουν (Αναγνωστικό 1982, *Σχολειό μου, έχε γεια!*). Χαρακτηριστικό παράδειγμα της μεγάλης αγάπης που τρέφουν τα παιδιά για το σχολείο και γενικά για τη μελέτη, αποτελούν δύο παιδιά, ο Φώτος και ο Βάιος, τα οποία διανύουν μεγάλες αποστάσεις καθημερινά για να φτάσουν στο σχολείο (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Ο μικρός Φώτος*, Η Γλώσσα μου, 1985, β' τεύχος, *Ο Βάιος και το ποτάμι*).

Τα παιδιά διακρίνονται από αγάπη για το διάβασμα, ενώ παράλληλα η μόρφωση αναγνωρίζεται ως αδιαμφισβήτητο αγαθό και απαραίτητο για τη ζωή εφόδιο. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο ποίημα από το Αναγνωστικό του 1962 (*Τι μ' αρέσει*):

*«Μα βέβαια απ' τα δύο
μ' αρέσει πιο πολύ
το όμορφο βιβλίο,
που τέρπει κι ωφελεί.*

*Γιατί το ξέρουν τόσοι,
πως το καλό παιδί
στολίδι έχει τη γνώση
και τέρψη τη σπουδή.»*

Υπάρχουν, βέβαια, και άλλα κείμενα, τα οποία παρουσιάζουν το βιβλίο ως την καλύτερη και πιο ευχάριστη συντροφιά για ένα παιδί (βλ. *Όπου κι αν πάτε πάρτε μαζί σας ένα βιβλίο, Για τα παιδιά όλου του κόσμου*, Αναγνωστικό, 1982).



(Όπου κι αν πάτε πάρτε μαζί σας ένα βιβλίο,

Αναγνωστικό 1982)

Δύο βασικά χαρακτηριστικά, που οφείλει να έχει ένα παιδί, προκειμένου να θεωρείται καλό και άξιο, είναι η επιμέλεια στα μαθητικά του καθήκοντα και επακόλουθα η καλή επίδοση. Η πειθαρχία φέρεται να παίζει σπουδαίο ρόλο στη μαθητική ζωή των παιδιών, ιδιαίτερα παλαιότερα, αλλά δεν είναι κάτι που εκλαμβάνεται αρνητικά από τα ίδια. Αντίθετα, στα σύγχρονα εγχειρίδια, αν και υπάρχουν αρκετοί διάλογοι ανάμεσα στα παιδιά και το δάσκαλο, η πειθαρχία στη σχολική ζωή των παιδιών είναι απύσχα.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της καθαριότητας, τόσο του ίδιου του παιδιού, όσο και των σχολικών του αντικειμένων. Η υγιεινή φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική πορεία κάθε παιδιού:

*«Πού πάει το μικρουλάκι,
Για πού τρέχει με χαρά;
με τη σάκα την καινούρια
την καθαρή ποδιά;*

*Ζωηρό και χτενισμένο,
χαριτωμένο, καθαρό,
τρέχει με χαρά μεγάλη
για του χωριού μας το σχολειό.»*

(Εργασία και χαρά, 1949, *Το παιδάκι στο σχολείο*)

Όταν δεν πληροί τους βασικούς κανόνες υγιεινής, απομονώνεται από τους συμμαθητές του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Μαρίκας (Κρινολούλουδα, 1934, *Το παράπονο της Μαρίκας*).

Τέλος, πέρα από τις βασικές τους υποχρεώσεις, οι μαθητές επωμίζονται την περιποίηση της τάξης τους και της σχολικής αυλής, φροντίζοντας για την καθαριότητά τους:

«Ταχτικά τα παιδιά της τάξεως ποτίζουν τις γλάστρες τους. Οι μεγάλες τάξεις έχουν κήπους και τους καλλιεργούν.»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Ξένοι στον κήπο*)



4.3. Η παιδική ηλικία και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος

Στα σχολικά εγχειρίδια το παιδί παρουσιάζεται ανοιχτό στην κοινωνία, αφού καλείται να συνυπάρξει πέρα από τα άτομα του οικογενειακού του περιβάλλοντος και με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Προκειμένου όμως να είναι ομαλή η συνύπαρξή του με αυτό, οφείλει να σέβεται και να ακολουθεί τις τρεις κοινά αποδεκτές αξίες: την καθαριότητα, την φιλανθρωπία και την φιλοπατρία.

4.3.1. Η σημασία της καθαριότητας

Η καθαριότητα είναι ένα στοιχείο, το οποίο προβάλλεται αρκετά έντονα στα σχολικά εγχειρίδια των παλαιότερων χρόνων και φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών.

Αρκετά είναι τα κείμενα, τα οποία προβάλλουν ως καθήκον των μαθητών την φροντίδα του σχολείου τους. Τα παιδιά, σαν μία ομάδα, φροντίζουν για τη διατήρηση της καθαριότητας του σχολείου τους, μια ενέργεια που συμβάλλει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας από μέρους τους (βλ. Αναγνωστικό 1962, *Το σχολείο λάμπει κατακάθαρο*).

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η καθαριότητα των προσωπικών αντικειμένων των παιδιών, όπως είναι τα παιχνίδια τους και τα σχολικά τους αντικείμενα, σε σημείο, η μη τήρηση των κανόνων υγιεινής να θεωρείται ελάττωμα. Η καθαριότητα των σχολικών αντικειμένων είναι μάλιστα συνυφασμένη με την επιμέλεια και συνακόλουθα με την καλή επίδοση. Το πιο χαρακτηριστικό κείμενο όσον αφορά το θέμα της καθαριότητας είναι *Το παράπονο της Μαρίκας* (Τα Κρινολούλουδα, 1934):

«Η κούκλα της, που ήταν τόσο ωραία, όταν της τη χάρισαν, τώρα είναι καταλερωμένη και το πρόσωπό της δε γνωρίζεται. Τα άλλα της παιχνιδάκια είναι στην ίδια και χειρότερη κατάσταση. Ακάθαρτα κι ελεεινά. Γι αυτό κανένα κοριτσάκι δεν θέλει να παίξει μαζί της. Όλοι την αποφεύγουν. Αν ρωτήσετε για τα βιβλία της και τα τετράδιά της, αλίμονο! Όλα είναι σχισμένα, ξηλωμένα και χωρίς εξώφυλλα. Τα φύλλα είναι τσακισμένα στις γωνιές, γεμάτα από μελανιές και από ψίχουλα.»

Είναι πρόδηλο, πως ο συγγραφέας – αφηγητής του κειμένου έχει ρόλο διδακτικό – αρκετά συχνό φαινόμενο στα αναγνωστικά- και προσπαθεί με τα λόγια του και το ύφος να νουθετήσει τους μικρούς αναγνώστες, ώστε το παράδειγμα της Μαρίκας να λειτουργήσει προς όφελός τους.

4.3.1.1. Η προσωπική υγιεινή

Άρρηκτα συνδεδεμένη με την καθαριότητα εν γένει φαίνεται πως είναι η προσωπική υγιεινή των παιδιών. Η τήρηση των κανόνων υγιεινής είναι ένα από τα βασικά θέματα στα παλαιότερα εγχειρίδια, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην καθημερινότητα των παιδιών και αποτελεί στοιχείο για τον χαρακτηρισμό τους ως συνετά, καλά και όμορφα.

Όταν ένα παιδί δεν ακολουθεί τους κανόνες υγιεινής, όπως η Μαρίκα (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Το παράπονο της Μαρίκας*), όχι μόνο θεωρείται ανυπάκουο προς τη μητέρα του, η οποία είναι υπεύθυνη για την τήρησή τους, αλλά θεωρείται και άσχημο, αφού η καθαριότητα στα Αναγνωστικά ταυτίζεται με την ομορφιά. Στο Αναγνωστικό του 1962 υπάρχουν δύο κείμενα, τα οποία δίνουν μια σαφή εικόνα της αντιπαραβολής μεταξύ του «καθαρού» και του «ακάθαρτου» παιδιού. Από τη μία μεριά λοιπόν, βρίσκεται ο Γιαννιός, ο οποίος τηρεί καθημερινά τους κανόνες υγιεινής και γι' αυτό θεωρείται καλό και όμορφο παιδί. Επιπλέον, κάνει περήφανη τη μητέρα του, η οποία τον επιβραβεύει γι' αυτή του τη στάση (Αναγνωστικό 1962, *Ένα καθαρό παιδάκι*).

Εκ διαμέτρου αντίθετη είναι η συμπεριφορά του Αλέκου, ο οποίος αρνείται να πλυθεί και κυκλοφορεί με λερωμένο πρόσωπο και ρούχα, με αποτέλεσμα να δέχεται τις επιπλήξεις του δασκάλου του. Όταν δε το σχολείο επισκέπτεται ο σχολίατρος, φαίνεται πως η μη τήρηση των κανόνων υγιεινής προσιδιάζει σε αρρώστια:

«Στη σχολική αίθουσα επήγε ο σχολίατρος να εξετάσει την καθαριότητα των παιδιών. Κρύος ιδρώτας έπιασε τότε τον Αλέκο. Κι όλο εκοίταζε τα χέρια του, τα νύχια του και ίσιαζε με τις παλάμες τα μαλλιά του. Απ' αυτό όμως, που εφοβόταν, δεν εγλίτωσε. Μαζί με άλλα τρία παιδιά, τον έβγαλε ο σχολίατρος ακάθαρτο. Του είπε μάλιστα και αυστηρά λόγια.»

(Αναγνωστικό, 1962, *Ο ακάθαρτος Αλέκος*)

Η προσωπική υγιεινή είναι τόσο σημαντική για τα παιδιά, ώστε η μη τήρησή της συνεπάγεται απομόνωση από τον κοινωνικό περίγυρο. Τρανό παράδειγμα αποτελεί η Μαρίκα, η οποία αποκλείεται αυτόματα από το παιχνίδι με τους φίλους της.



(Το παράπονο της Μαρίκας, Τα Κρινολούλουδα)

Η σημασία της προσωπικής υγιεινής φαίνεται και από τον τρόπο που το θέμα αυτό προβάλλεται στα Αναγνωστικά. Ο αφηγητής μιλάει αυστηρά και σκληρά και με άκρως διδακτικό τόνο προσπαθεί να συνετίσει τα υπόλοιπα παιδιά:

«Ας μην έχει λοιπόν παράπονο, που δεν την αγαπούν οι άλλοι και ας κοιτάξει να διορθωθεί. Και αν εσείς, μικροί μου φίλοι, ξέρετε κανένα παιδάκι που να έχει το ελάττωμα της Μαρίκας, να του δώσετε να διαβάσει αυτή την ιστορία. Θαρρώ, πως θα το ωφελήσετε.»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, Το παράπονο της Μαρίκας)

Προκειμένου να πειστούν τα παιδιά για την ανάγκη τήρησης των κανόνων υγιεινής, επιστρατεύεται κάθε μέσο, ακόμα και τα λουλούδια, τα οποία όντας όμορφα και καλαίσθητα, τα παραινούν να φροντίζουν το σώμα τους και να πλένονται καθημερινά (Τα Κρινολούλουδα, 1934, Το μάθημα που κάνουν τα λουλούδια).

Άλλες πάλι φορές, τα κείμενα των Αναγνωστικών, αποφεύγουν τον στείρο διδακτισμό και προσπαθούν να δώσουν μια διασκεδαστική διάσταση στη διαδικασία της προσωπικής καθαριότητας και του λουσίματος. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το παρακάτω ποίημα:

Μες του λουτρού μας το νερό

κολύμπι αρχίνησα γερό

Πλιτς πλατς!

Βουτάω εδώ, πετιέμαι εκεί

και τη φοβίζω την Κική

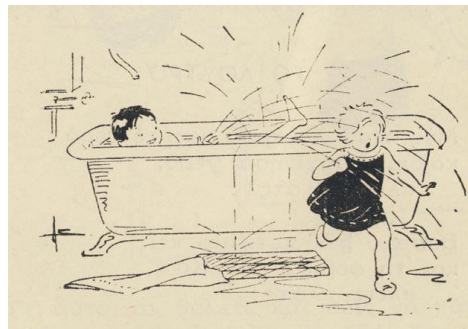
Πλιτς πλατς!

Είμ' ένα ψάρι τρομερό,

που ξεπροβάλλει απ' τον αφρό

Πλιτς πλατς!

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Το λουτρό*)



Γενικά, η στάση των αναγνωστικών απέναντι στην καθαριότητα και την προσωπική υγιεινή συνοψίζεται στο ρητό «Η καθαριότητα είναι η μισή αρχοντιά», το οποίο αποτελεί και τίτλο σε κείμενο του Αναγνωστικού του 1982. Στο κείμενο αυτό το παιδί – αφηγητής φαίνεται να είναι αρκετά συνειδητοποιημένο απέναντι στο θέμα αυτό και έμμεσα περνάει και στα υπόλοιπα παιδιά το μήνυμα του τίτλου:

«Πρέπει να ξεκινάει από μέσα μας και να προχωράει παραέξω. Στο δωμάτιό μας, στο σπίτι μας, στο χωριό μας, στην πόλη μας. (...) Γιατί λένε την καθαριότητα «μισή» αρχοντιά και δεν τη λένε «ολόκληρη»; »

4.3.2. Η φιλανθρωπία και η ελεημοσύνη

Η φιλανθρωπία είναι ένα ζήτημα που εμφανίζεται στα αναγνωστικά των παλαιότερων χρόνων. Είναι μία στάση, η οποία προκύπτει από την εκδήλωση του συναισθήματος της συμπόνιας προς τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη. Η φιλανθρωπία ως στάση και η εκδήλωσή της με την πράξη της ελεημοσύνης συνδέονται άμεσα με το θρησκευτικό πνεύμα του χριστιανισμού και η εκπλήρωσή τους αποτελεί ένδειξη ενός καλού χριστιανού και ανθρώπου.

Τα παιδιά μέσω των κειμένων των αναγνωστικών διδάσκονται ποια είναι η σωστή στάση που πρέπει να υιοθετούν σε περίπτωση που κάποιος έχει την ανάγκη τους. Χαρακτηριστικό είναι το ποίημα «*Το χέρι*» (Τα Κρινολούλουδα, 1934), το οποίο υπογραμμίζει ποια πρέπει να είναι η λειτουργία του χεριού:

*«Με χαρά θα δίνει
στα φτωχά παιδιά
κάτι απ' την τσεπούλα
που έχει στην ποδιά.
Πότε κουλουράκια
που έβαλε η μαμά
πότε δεκαρούλες
απ' τον κουμπαρά.»*

Τα παιδιά από μικρά μαθαίνουν πως πρέπει να βοηθούν τους άπορους με το να τους δίνουν είτε χρήματα όπως στην περίπτωση της Ελενίτσας (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η Κυριακή*), είτε προσωπικά τους αντικείμενα, όπως στην περίπτωση της μικρής Χριστίνας, η οποία χάρισε την καινούρια της κούκλα σε ένα φτωχό κοριτσάκι για να του προσφέρει χαρά (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η κούκλα της Πρωτοχρονιάς*). Η ελεημοσύνη, όμως, δεν έχει αποδέκτες μόνο συνανθρώπους μας, αλλά όποιο πλάσμα βρίσκεται σε ανάγκη. Έτσι, ο

Γιαννάκης (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η ελεημοσύνη του Γιαννάκη*) εφαρμόζει αυτή την πράξη στα παπάκια, δίνοντάς τους το ψωμί του. Είναι κάτι μάλιστα που δεν μετανιώνει, αφού το κείμενο καταλήγει:

«Ο Γιαννάκης κοιμήθηκε νηστικός. Μα τι μ' αυτό; Έκανε ευτυχισμένα τα πουλιά με το ψωμάκι του. Κι είναι τόσο ωραίο να δίνεις στους άλλους εκείνο που σου λείπει εσένα!»



(Από αριστερά: *Η Κυριακή*, *Η κούκλα της Πρωτοχρονιάς*, *Η ελεημοσύνη του Γιαννάκη*, Τα Κρινολούλουδα)

Η συμπόνια που νιώθουν τα μικρά παιδιά αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο στο ποίημα *«Καλέ Αγιε Βασίλη»* (Τα Κρινολούλουδα, 1934). Σε αυτό ένα παιδάκι γνωρίζοντας πως υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν οικογένεια και δεν θα χαρούν τις γιορτές, απευθυνόμενο στον άγιο που φέρνει τα δώρα την Πρωτοχρονιά, του ζητά να τα επισκεφτεί, προκειμένου να τους δώσει λίγες στιγμές χαράς.

Παρ' όλα αυτά η υλική βοήθεια δεν είναι ο μόνος τρόπος προσφοράς και ένδειξης της φιλανθρωπίας. Ο μικρός Φώτος (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Ο μικρός Φώτος*) δεν διστάζει να προσφέρει βοήθεια σε ένα τραυματισμένο κοριτσάκι που συνάντησε τυχαία και, όπως αναφέρει, εφόσον υπήρχε κάποιος σε ανάγκη, τον οποίο μπορούσε να βοηθήσει, δεν θα μπορούσε να μην προσφέρει απλόχερα τη βοήθειά του.



(Ο μικρός Φώτος, Τα Κρινολούλουδα)

Η ανταμοιβή από την προσφορά τη ελεημοσύνης δεν είναι υλική, αλλά ηθική γι' αυτόν που την δίνει. Στην περίπτωση της Ελενίτσας, η ίδια δέχεται την επιβράβευση από τη μητέρα της για την καλή της πράξη και γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τα αδέρφια της:

«Το πρόσωπό της έλαμπε από ομορφιά και ήταν απaráλλαχτη, σαν τ' αγγελούδια που είχαν δει στην εκκλησία, ζωγραφισμένα πάνω στα εικονίσματα»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, Η Κυριακή)

Τα παιδιά λαμβάνουν ηθική ικανοποίηση προσφέροντας από το υστέρημά τους ή δίνοντας βοήθεια σε κάποιον που τη χρειάζεται, και νιώθουν ότι κάνουν το καθήκον τους σύμφωνα με τις επιταγές της θρησκείας. Η χαρά της προσφοράς τονίζεται ιδιαίτερα στο ποίημα «Αληθινή χαρά» (Τα Κρινολούλουδα, 1934):

*«Γιατί, μαμά μου, τη στιγμή που κάνω ελεημοσύνη
νιώθω στα στήθη μου γλυκιά κι ατέλειωτη χαρά;
Κι όταν το χέρι μου κρυφά τον οβολό μου δίνει,
νιώθω να πετώ μ' αγγελικά φτερά;»*

4.3.3. Η φιλοπατρία

Μία άλλη αξία που αναδεικνύεται στα σχολικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν είναι η φιλοπατρία. Υπάρχει πλήθος κειμένων, τα οποία αναφέρονται ποικιλοτρόπως στην έννοια της πατρίδας και στοχεύουν στην πρόκληση συναισθημάτων υπερηφάνειας και αγάπης στα παιδιά.

Η αναβίωση των μεγάλων μαχών που έδωσαν οι Έλληνες στέκεται η αφορμή για την υπενθύμιση και ανάδειξη των συναισθημάτων που πρέπει να τρέφουν οι μικροί μαθητές για την πατρίδα τους. Τα παιδιά οργανώνουν τις σχολικές γιορτές της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου και νιώθουν μεγάλη περηφάνια για την καταγωγή τους (Εργασία και χαρά, 1949, *Ο Ευαγγελισμός και η μεγάλη εθνική γιορτή*, Αναγνωστικό 1962, *Η 25^η Μαρτίου*). Οι γιορτές αυτές πάντοτε λήγουν με την απαγγελία του Εθνικού ύμνου, η οποία αποτελεί και την κορύφωσή τους.

«Ο Βαγγέλης ένωσε για πρώτη φορά περηφάνια. Περηφάνια γιατί ήταν Έλληνας, περηφάνια για την πατρίδα του, περηφάνια ακόμα και για το πεύκο της αυλής του.»

(Αναγνωστικό 1982, *Η γιορτή στο σχολείο*)

Οι αναφορές στην Ελλάδα είναι πολλές στα εγχειρίδια και τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν την πατρίδα τους, τον τόπο που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν. Ο «Μικρός μετανάστης» (Εργασία και χαρά, 1949) αναφέρεται σε ένα παιδί, το Μίμη, το οποίο ήθελε να ταξιδέψει στο εξωτερικό, όπως ο θεός του. Μόλις, όμως, το όνειρό του πραγματοποιήθηκε, κατάλαβε πως κανένας τόπος δεν μπορεί να αντικαταστήσει την πατρίδα του. Στο γράμμα μάλιστα που αποστέλλει στους συμμαθητές του, υπάρχουν οι φράσεις: «*γλυκιά πατρίδα*» και «*όμορφη Ελλάδα*», ενισχύοντας τη νοσταλγία και κάνοντας ακόμα πιο έντονη την χαρά της επιστροφής στον τόπο του.

Ανάλογο περιεχομένου, είναι και το ποίημα «*Τι είναι η πατρίδα μας*» (Αναγνωστικό, 1962), αλλά και τα ποιήματα «*Πατρίδα*» και «*Ελλάδα*» από τα πιο πρόσφατα εγχειρίδια «*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας*» (γ' τεύχος, σελ. 19), τα οποία με αφορμή την εθνική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, περιγράφουν τις ομορφιές κι τις ιδιαιτερότητες του τόπου μας, κατακλύζοντας κάθε αναγνώστη και φυσικά τους μικρούς μαθητές με συναισθήματα αγάπης για την πατρίδα.

«Η γλυκιά μας η πατρίδα

*λάμπει σαν την ηλιαχτίδα,
έχει αμπέλια, ελαιώνες,
μαρμαρένιους Παρθενώνες,
μικρά μαύρα χελιδόνια
κι έναν Όλυμπο όλο χιόνια.»*

(Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, 2007, Ελλάδα)

Ιδιαίτερη μνεία στην πατρίδα γίνεται στο Αναγνωστικό «Εργασία και χαρά», αφού την χρονιά κυκλοφορίας του, ο Εμφύλιος αποτελεί πρόσφατο παρελθόν. Μέσα από αναφορές στον πόλεμο, λοιπόν, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί και να εξυψωθεί το πατριωτικό φρόνημα των μαθητών. Τα αγόρια σε πολλές περιπτώσεις αναφέρουν, πως είναι έτοιμα ακόμα και να θυσιάστουν για το καλό της πατρίδας, ακολουθώντας το παράδειγμα των πατέρων τους:

« - Κι εμείς κύριε, όταν θα γίνουμε στρατιώτες, θα πολεμήσουμε και θα μεγαλώσουμε την πατρίδα μας, όπως έκαμαν και οι γονείς μας.»

(Αναγνωστικό, 1962, 28^η Οκτωβρίου)

Το «Γράμμα του πατέρα» (Αναγνωστικό 1962) αποτελεί ένα ακόμα κείμενο, στο οποίο η φιλοπατρία αναδεικνύεται ως υπέρτατη αξία. Το παιδί κρατάει σαν φυλαχτό το γράμμα του πατέρα του από τον πόλεμο και τα λόγια του είναι παραπάνω από συγκινητικά:

«Αναπάψου πατερούλη, στον ίσκιο του Θεού και της Πατρίδας. Εγώ θ' ακούω τη Μητέρα, θα προστατεύω την Ελενίτσα και θ' αγαπώ την Πατρίδα.»

Μέσα από τα λόγια του παιδιού αναδεικνύεται και το τρίπτυχο των αξιών «Πατρίς, Θρησκεία, Οικογένεια».

Από τις αναφορές στην πατρίδα δεν θα μπορούσε να λείπει και το σύμβολο αυτής, η ελληνική σημαία. Είναι πολλά τα ποιήματα, τα οποία προσπαθώντας να εμφυσήσουν στα παιδιά την αγάπη για την πατρίδα μεταχειρίζονται την

σημαία (Αναγνωστικό, 1962, *Εορτάζει η σημαία μας*, Αναγνωστικό 1982, *Η σημαία*).

«Πάντα όπου σ' αντικρύζω

με λαχτάρα σταματώ

και περήφανα δακρύζω

ταπεινά σε χαιρετώ.

Σε θωρώ κι αναθαρρεύω

και τα χέρια μου χτυπώ,

σαν αγία σε λατρεύω,

σα μητέρα σ' αγαπώ!

Κι απ' τα στήθη μου ανεβαίνει

μια χαρούμενη φωνή:

«Να 'σαι πάντα δοξασμένη

Ω Σημαία γαλανή!»»

(Εργασία και χαρά, 1949, *Η Σημαία*)



(αριστερά: *Η 25^η Μαρτίου*, Αναγνωστικό 1962, δεξιά: *Η σημαία*, Αναγνωστικό 1982)



(Τι είναι η Πατρίδα μας, Αναγνωστικό 1962)

4.4. Το περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών

Ο τόπος που τα παιδιά διαβιούν, έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση και την εξέλιξή τους. Οι εικόνες και τα βιώματα που λαμβάνουν τα παιδιά, τα σημαδεύουν ανεξίτηλα και καθορίζουν την παιδική τους ηλικία, αλλά και τη ζωή τους στο μέλλον. Δεδομένου, λοιπόν, πως κάθε τόπος επιδρά διαφορετικά στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, επιλέχθηκε ο εξής διαχωρισμός ως προς το περιβάλλον διαβίωσης: α) η ζωή στο χωριό, β) η ζωή στο νησί και γ) η ζωή στην πόλη.

4.4.1. Η ζωή στο χωριό

Η ζωή των παιδιών στα σχολικά εγχειρίδια που μελετώνται φαίνεται να βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό στα χωριά της ελληνικής υπαίθρου. Τα περισσότερα κείμενα εξυμνούν τη ζωή στα χωριά, και δίνοντας στον αναγνώστη γλαφυρές περιγραφές της φύσης (βλ. Εργασία και χαρά, 1949, *Ανοιξιάτικη αυγή, Ένα εξοχικό κτήμα*), τα κάνουν ιδανικό τόπο κατοικίας για ένα παιδί. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

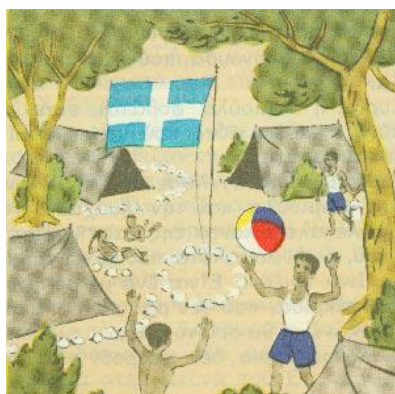
«Επέρασε πια ο βαρύς χειμώνας. Στις κορφές των βουνών έλιωσαν τα χιόνια. Τα λιβάδια άρχισαν να πρασινίζουν. Στις πλαγιές άνοιξαν οι ανεμώνες κι εφάνηκαν οι πρώτες μαργαρίτες. Τα χαμομήλια άρχισαν να μπουμπουκιάζουν. Στις ρεματιές τα γυμνά πλατάνια άρχισαν να ντύνονται με καινούρια φυλλωσιά. Και στους βάλτους επρασίνισαν τα καλάμια.»

(Εργασία και χαρά, 1949, Σχολική εκδρομή στο μύλο)

Με μεγάλη ευκολία θα χαρακτηρίζαμε τα παιδιά της υπαίθρου ως τα πιο ευτυχισμένα παιδιά των σχολικών εγχειριδίων. Κυρίαρχη θέση στη ζωή τους έχει το παιχνίδι και νιώθοντας απέραντη ελευθερία - μιας και οι κίνδυνοι στα χωριά εκμηδενίζονται - παίζουν με φόντο καταπράσινα λιβάδια και αυλές.

«Όταν αρχινά η ζέστη του καλοκαιριού, τα παιδιά μαζεύονται στην άκρη του χωριού, που περνά ένα αυλάκι. Εκεί παίζουν με το νεράκι. Λούζονται, ρίχνουν βαρκούλες, ψαρεύουν.»

(Αναγνωστικό 1962, *Παιχνίδια με το νερό*)



(Τα παιδιά στην κατασκήνωση, Αναγνωστικό 1962)

Στην ύπαιθρο ενεργοποιούνται όλες οι αισθήσεις των παιδιών και κυρίως η φαντασία τους, αφού η φύση ενδείκνυται για εξερεύνηση. Χαρακτηριστικό είναι το κείμενο *«Το Μεγάλο Κοτρόνι»* (Η Γλώσσα μου, 1985, γ' τεύχος), στο οποίο περιγράφονται τα παιχνίδια των παιδιών στο βράχο, που ονομάζουν *«Το Μεγάλο Κοτρόνι»*.

Τα παιδιά που ζουν στην ύπαιθρο δεν θα μπορούσαν να μην εμπλέκονται στις γεωργικές και κτηνοτροφικές ασχολίες των γονιών τους (βλ. Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Το πουκαμισάκι που φύτρωσε*, Αναγνωστικό 1962, *Ο τρύγος*). Η καθημερινότητά τους είναι στα χωράφια και στους αγρούς και αυτό είναι κάτι που τα γεμίζει ευχαρίστηση, αλλά συνάμα τα κάνει υπεύθυνα και ώριμα, καθώς σε πολλές περιπτώσεις συμμερίζονται τις αγωνίες των γονιών τους.

«Πολλές φορές επήγαν στ' αμπέλια και είδαν τον παππού να κλαδεύει τα κλήματα. Είδαν τους γονείς τους να σκάβουν το χώμα γύρω από το κλήμα και να το μαζεύουν σε

μικρούς σωρούς. Είδαν τον πατέρα να ραντίζει το αμπέλι με τη μηχανή στον ώμο. Είδαν τη μητέρα να σκαλίζει και να θειαφίζει.»

(Εργασία και χαρά, 1949, Ο τρύγος)



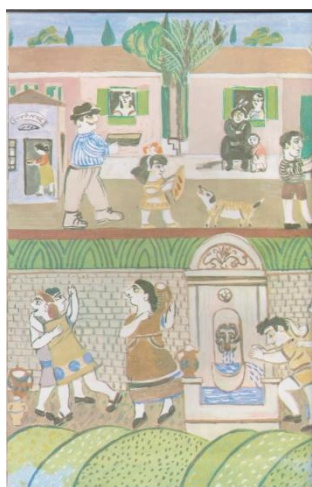
(αριστερά: Στο αμπέλι, Αναγνωστικό 1962, δεξιά: Χιλιάδες Ελληνάκια, Η Γλώσσα μου, α' τεύχος)

Η ωραιοποιημένη ζωή της υπαίθρου απουσιάζει, όταν παρουσιάζονται οι δυσκολίες που ενέχονται σ' αυτή. Δύο κείμενα των Κρινολούλουδων προβάλλουν τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά που ζουν σε χωριά. Στο πρώτο κείμενο, ο μικρός Φώτος, είναι ένα παιδί, το οποίο ζώντας σε χωριό που δεν έχει δημοτικό σχολείο, αναγκάζεται να περπατά αρκετή ώρα καθημερινά έως το κοντινότερο χωριό, για να μάθει γράμματα («Ο μικρός Φώτος»). Στο δεύτερο κείμενο («Φθινόπωρο»), πρωταγωνιστές είναι δύο αδερφάκια, τα οποία προκειμένου να βοηθήσουν τη μητέρα τους, πηγαίνουν στο δάσος για να μαζέψουν ξερά φύλλα που θα βάλουν στη σόμπα για να ζεσταθούν. Και στις δύο περιπτώσεις, τα παιδιά αυτά ζουν καταστάσεις, τις οποίες αντιμετωπίζουν αδιαμαρτύρητα και με σθένος, δίνοντας την εικόνα ώριμων και υπεύθυνων ανθρώπων.

Στη συντριπτική πλειοψηφία τους τα παιδιά αγαπούν την ύπαιθρο και την αποζητούν με λαχτάρα. Αυτά που μένουν σε χωριά δηλώνουν με κάθε ευκαιρία την αγάπη τους προς τον τόπο τους (βλ. Εργασία και χαρά, 1949, Το χωριό, Η Γλώσσα μου, 1985, β' τεύχος, Το δικό μου το χωριό). Χαρακτηριστικά είναι και τα λόγια των παιδιών, τα οποία περιγράφοντας το χωριό τους, καταλήγουν:

«Το χωριό μας φαίνεται πολύ όμορφο έτσι που είναι. Αν ήταν πόλη, ίσως να μην μας άρεσε τόσο.»

(Αναγνωστικό 1982, *Να ποιο είναι το χωριό μας!*)



(*Το δικό μου το χωριό*, Η Γλώσσα μου, β' τεύχος)

και αυτά που ζουν στην πόλη, περιμένουν πώς και πώς να βρεθούν στα χωριά τους, έστω για ολιγοήμερες διακοπές, για μερικές στιγμές ελευθερίας και ξεγνοιασιάς. Αντιπροσωπευτικό είναι το παράδειγμα του Θοδωράκη, ο οποίος με το μαγνητόφωνό του «αιχμαλωτίζει» όλους τους ήχους του χωριού:

«Όταν τελείωσαν οι διακοπές, ο Θοδωράκης πήρε μαζί του στην πόλη την κασέτα από το ποτάμι. Πολλά πρωινά, την ώρα που ξυπνάει, βάζει την κασέτα στο μαγνητόφωνο και το σπίτι γεμίζει φωνές της εξοχής. Οι γονείς του τον μαλώνουν:

- Πάλι τα ίδια, Θοδωράκη; Χαμήλωσέ το! Θα μας διώξουν απ' την πολυκατοικία.

- Μακάρι! λέει ο Θοδωράκης γελώντας. Μακάρι να μας διώξουν, να πάμε στο χωριό!...»

(Η Γλώσσα μου, 1985, β' τεύχος, *Το μαγνητόφωνο*)

4.4.1.1. Η επαφή με τα ζώα

Η ζωή στην ύπαιθρο συνεπάγεται και την συναναστροφή με τα ζώα. Οι περισσότερες οικογένειες των παιδιών που συναντούμε στα σχολικά εγχειρίδια, ασχολούνται με την κτηνοτροφία, με αποτέλεσμα τα ζώα να γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους. Στα «*Κλωσπούλια*» (Τα Κρινολούλουδα)

τα παιδιά βλέπουν από κοντά τη γέννηση των πουλιών και αυτό είναι ένα γεγονός που τα φέρνει ακόμα πιο κοντά στα ζώα.

Η αγάπη που τρέφουν τα παιδιά για τα ζώα φαίνεται από το ποίημα «*Τα ζώα*» (Αναγνωστικό 1962), απόσπασμα του οποίου παρατίθεται παρακάτω:

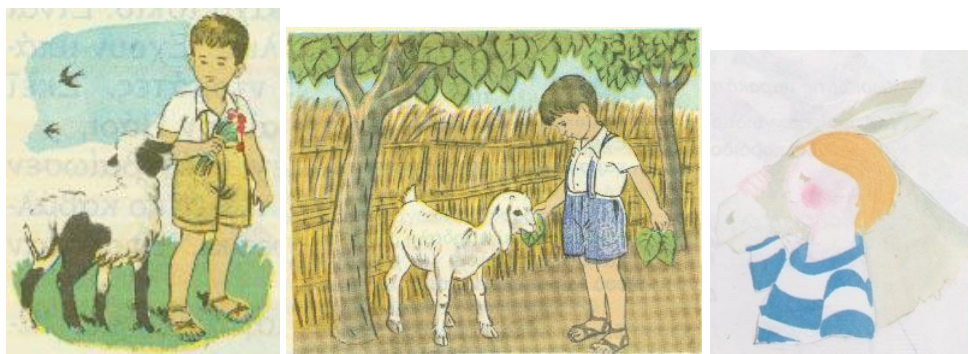
*«Ποτέ δεν θα πειράξω
τα ζώα τα καημένα
μη τάχα, σαν και μένα
Κι εκείνα δεν πονούν;
Θα τα χαϊδεύω πάντα,
προστάτης των θα γίνω,
ποτέ δεν θα τα' αφήνω
στους δρόμους να πεινούν.»*

Πολλά είναι τα κείμενα, είτε πεζά, είτε ποιήματα, τα οποία αναφέρονται σε ζώα, και σαν στόχο θέτουν την εξοικείωση των παιδιών με αυτά, αλλά και την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντί τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής: «*Ο πετεινός*», «*Πεταλούδες και σκουλήκια*» (Τα Κρινολούλουδα), «*Τσιριτρό*» (Εργασία και χαρά), «*Το κατσικάκι*», «*Το σκυλί*», «*Τα χηνόπουλα*» (Αναγνωστικό 1962), «*Λύκος και σκύλος*», «*Αλεπού και σκύλος*» (Η Γλώσσα μου, β' τεύχος), «*Η χελώνα καρέτα καρέτα*» (Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, γ' τεύχος, σελ. 37), «*Απελευθέρωση πουλιών*», (Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, γ' τεύχος, σελ. 28).

Τα παιδιά περνούν αρκετές ώρες της ημέρας με τα ζώα, είτε παίζοντας (βλ. Η Γλώσσα μου, 1985, α' τεύχος, *Ο Σταχτερής*), είτε φροντίζοντάς τα ως μέρος της εργασίας που έχουν αναλάβει, όπως ο Στέφανος:

*«Ο Στέφανος είναι παιδί υπάκουο, αγαπάει τη δουλειά. Τα βόδια τα προσέχει.
Βουκέντρα δεν μεταχειρίζεται. Δεν θέλει να κάμει τα ζώα του να πονούν.»*

(Αναγνωστικό 1962, Το όργωμα)



(από αριστερά: *Εμαύρισε στην εξοχή*, *Ο Ασπρούλης*, Αναγνωστικό 1962, *Ο Σταχτερός*, Η Γλώσσα μου, α' τεύχος)

Όπως είναι φυσικό και αναπόφευκτο, η τόσο στενή επαφή με τα ζώα, καλλιεργεί στα παιδιά και την ανάλογη ευαισθησία προς αυτά (βλ. *Εργασία και χαρά*, 1949, *Ο σπουργίτης το πουλάκι του τόπου μας*). Κάποιες φορές, μάλιστα, δένονται υπέρ το δέον μαζί τους και οι κινήσεις των παιδιών απέναντί τους είναι άξιες συγκίνησης. Πρώτο παράδειγμα είναι ένα κορίτσι, το οποίο λυπάται τα πουλιά που είναι κλεισμένα στο κλουβί και αποφασίζει να τα ελευθερώσει (*Τα Κρινολούλουδα*, 1934, *Οι μικροί φυλακισμένοι*). Και δεύτερος έρχεται ο Γιαννάκης, ο οποίος δίνει στα πεινασμένα παπάκια όλο το ψωμί του, αλλά δεν τον πειράζει, γιατί:

«Είναι τόσο ωραίο να δίνεις στους άλλους, εκείνο που σου λείπει εσένα!»

(*Τα Κρινολούλουδα*, 1934, *Η ελεημοσύνη του Γιαννάκη*)

4.4.1.2. Η επαφή με τη φύση – ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης

Όπως είναι αναμενόμενο, η διαμονή στην ύπαιθρο ευνοεί την επαφή των παιδιών με τη φύση. Τα παιδιά βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το φυσικό περιβάλλον και όλες τους οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Στο κείμενο *«Άνοιξαν τα τριαντάφυλλα»* (*Εργασία και χαρά*, 1949) τα παιδιά

υποδέχονται την άνοιξη και χαίρονται ιδιαίτερα με την αποτύπωσή της πάνω στη φύση.



(*Η Πρωτομαγιά, Εργασία και χαρά*)

Τα παιδιά βλέπουν τη φύση σαν το δεύτερο σπίτι τους, καταλαβαίνουν την προσφορά της στον άνθρωπο (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Τι διηγείται η ελιά*) και από πολύ νωρίς νιώθουν υποχρέωσή τους να την προστατεύουν, καλλιεργώντας οικολογική συνείδηση. Στο κείμενο «*Το δενδροφύτεμα*» (Αναγνωστικό 1962), αποτυπώνεται η ανάγκη και η προσπάθεια των παιδιών να βλέπουν το χωριό τους όμορφο, κι αυτό επιτυγχάνεται φυτεύοντας δέντρα και λουλούδια.

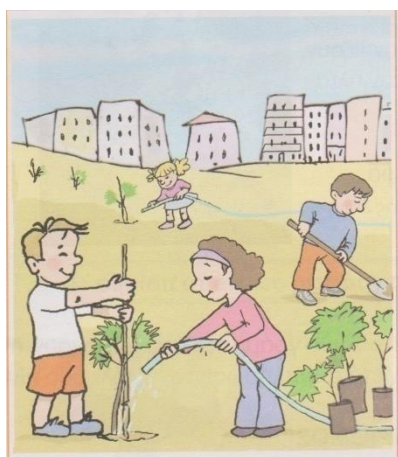
«Κι όλα αντάμα τα παιδάκια

Να φυτέψουμε δεντράκια,

Να ψηλώσουν, να φουντώσουν

Και λουλούδια να μας δώσουν.»

(Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Στον αγρό, απόσπασμα*)



(*Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, γ' τεύχος, σελ. 13*)

Οποιαδήποτε επέμβαση στη φύση θεωρείται ελάττωμα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Κατινούλας, η οποία έκοβε τα λουλούδια «μόνο για να τα κόβει και για κανέναν άλλο σκοπό», συνήθεια που εγκαταλείπει, όταν στο όνειρό της τα λουλούδια ζωντανεύουν και της λένε το παράπονό τους (Τα Κρινολούλουδα, 1934, *Η Κατινούλα και τα λουλούδια*).

4.4.2. Η ζωή στο νησί

Η ζωή στο νησί έχει αρκετά κοινά με τη ζωή στο χωριό, δεδομένου ότι και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά όντας μακριά από τη φασαρία των μεγαλουπόλεων, είναι ξέγνοιαστα και απολαμβάνουν τις χαρές που τους προσφέρει η επαφή με τη φύση. Η ευκρινής διαφορά είναι η επαφή με τη θάλασσα, την οποία αναζητούν οι νησιώτες κάθε στιγμή.

Πληροφορίες για τη ζωή των παιδιών στα νησιά παίρνουμε κατά κύριο λόγο από το Αναγνωστικό του 1982, ο πρωταγωνιστής του οποίου ζει σε ένα νησί. Εκεί, λοιπόν, το καλοκαίρι υπάρχουν παντού τουρίστες, ενώ όταν μπαίνει το φθινόπωρο και αυτοί επιστρέφουν στον τόπο τους, το νησί αδειάζει και η μελαγχολία είναι διάχυτη (*Αναγνωστικό 1982, Φθινόπωρο στο νησί*).

Πολλά είναι τα παιχνίδια που προσφέρονται στα νησιά την καλοκαιρινή περίοδο με βασικό στοιχείο, φυσικά, τη θάλασσα:

«Ο Γιάννης περπατά και στα βότσαλα. Βρίσκει κοχύλια λογής λογής που τα βγάζουν τα κύματα έξω (...) Στην αμμουδιά πάλι χτίζει κάστρα με άμμο υγρή (...) Όταν βαριέται τα παιχνίδια στην άμμο, πέφτει στη θάλασσα (...) Έπειτα βγαίνει στην ακρογιαλιά και στεγνώνει στον ήλιο. Α, δεν υπάρχει ωραιότερο πράγμα απ' το να νιώθεις τη ζεστασιά του ήλιου στην ακρογιαλιά! Και ν' αγναντεύεις τις βαρκούλες που αρμενίζουν στ' ανοιχτά!»

(Αναγνωστικό 1982, *Τα πρώτα μπάνια στη θάλασσα*)

Δεδομένης της αγάπης των παιδιών για τη θάλασσα, δεν θα μπορούσε και σε αυτή την περίπτωση να λείπει η οικολογική συνείδηση από μέρους τους. Στο

κείμενο «*Κάτι πρέπει να γίνει*» (Αναγνωστικό 1982), το παιδί προβληματίζεται έντονα και δυσαρεστείται από την έκταση που έχει πάρει το φαινόμενο της ρύπανσης των υδάτων.

«Ο Γιάννης έκανε ένα βήμα πίσω τρομαγμένος. Σκέφτηκε πως αυτά τα ψάρια θα μπορούσαν τώρα να κολυμπούν, να γεννούν άλλα ψαράκια και να γεμίζουν τη θάλασσα ζωντανία.»

Αναμφίβολα, η ζωή στο νησί για ένα παιδί αρχίζει να έχει ενδιαφέρον από την άνοιξη και κορυφώνεται το καλοκαίρι, αφού τότε μπορεί να εξερευνήσει τη θάλασσα και να γευτεί τις χαρές της. Ωστόσο, η αγάπη του για τον τόπο του είναι δεδομένη και αποτυπώνεται στους παρακάτω στίχους:

«Κι αν μπροστά μου απλώνονται

οι μεγάλες χώρες

με τα τόσα χρώματα,

εγώ στέκομαι ώρες,

να κοιτώ κατάματα

το μικρό νησί μου,

με μια αγάπη αλλιώτικη

μέσα στην ψυχή μου.»

(Αναγνωστικό 1982, *Το νησί μου*)

4.4.3. Η ζωή στην πόλη

Η δεκαετία του 1980 αποτελεί τη μεταβατική περίοδο, κατά την οποία οι άνθρωποι άρχισαν να εγκαταλείπουν την ύπαιθρο για να βρουν μια καλύτερη ζωή στις πόλεις. Η αστικοποίηση αποτελεί πλέον γεγονός και αυτό αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια της εποχής, δίνοντάς μας σαφή εικόνα του πώς βιώνουν αυτή την αλλαγή τα παιδιά.

Αναμφίβολα η πόλη, σε σχέση με το χωριό, παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για να ανοίξουν τους ορίζοντές τους. Ένα παράδειγμα είναι η εκδρομή στο αρχαίο θέατρο με το σχολείο (Αναγνωστικό 1982, *Εκδρομή με το σχολείο*) και οι επισκέψεις σε μουσεία, θέμα που καταλαμβάνει μία ολόκληρη ενότητα στο β' τεύχος των εγχειριδίων «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας».



(από αριστερά: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας, β' τεύχος, σελ. 15, 38)

Εντούτοις, τα παιδιά δεν φαίνονται ιδιαίτερα ευτυχημένα στις πόλεις. Φαίνεται πως τους λείπει η ανέμελη ζωή του χωριού και με κάθε ευκαιρία την αναπολούν (*Η Γλώσσα μου*, 1985, β' τεύχος, *Το μαγνητόφωνο*). Πολλά είναι τα κείμενα, στα οποία τα παιδιά ταυτίζουν το διαμέρισμα με φυλακή ή με κλουβί, ενώ αυτό που φαίνεται να μην τους αρέσει είναι οι διαρκείς παρατηρήσεις για τήρηση του ωραρίου κοινής ησυχίας:

«Το διαμέρισμα της θείας Άννας ήταν σαν κλουβί.»

(Αναγνωστικό 1982, *Η ζωή στο διαμέρισμα*)

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός παιδιού, το οποίο από το διαμέρισμα που ζούσε, δεν έβλεπε τον ουρανό. Όπως χαρακτηριστικά εξομολογείται:

«Ουρανός κατάλαβα τι είναι, όταν ήρθε η γιαγιά μου απ' το χωριό και με πήρε κοντά της για ένα μήνα.»

(Η Γλώσσα μου, 1985, τεύχος α', *Ο ουρανός*)

Στο ποίημα «*Πώς να χαρούμε;*» (Η Γλώσσα μου, α' τεύχος), αποτυπώνονται τα συναισθήματα και οι σκέψεις του παιδιού που ζει στο διαμέρισμα μιας μεγαλούπολης:

«Πώς να χαρούμε εμείς οι δυο;

Κι αχ, η άνοιξη κοντοζυγώνει.

Σ' ένα κλουβάκι εσύ. Κι εγώ

σ' ένα στενάχωρο μπαλκόνι.»

Σε αρκετές περιπτώσεις η ζωή στην πόλη αντιπαραβάλλεται προς αυτή της υπαίθρου. Αξίζει να δούμε πώς αντιλαμβάνεται την αλλαγή στον τόπο κατοικίας ο μικρός Γιάννης, ένας από τους ήρωες του Αναγνωστικού του 1982, ο οποίος ζει μόνιμα σε νησί και για λίγες μέρες επισκέπτεται την Αθήνα:

«Ο καημένος ο Γιάννης δεν μιλούσε καθόλου. Τον είχαν τρομάξει οι θόρυβοι, η μεγάλη κίνηση, τα κορναρίσματα των αυτοκινήτων και δεν έβγαζε άχνα. Τα 'χε χάσει από τη στιγμή που έφτασαν με το φέριμποτ στο λιμάνι του Πειραιά. Αυτό δεν ήταν λιμάνι! Ήταν λιμάνι-λιμάνι με Λ κεφαλαίο. Ούτε ένα βαρκάκι, ούτε μια ανεμότρατα, ούτε ένα ψαροκάικο. Όλο μεγάλα πλοία με φουγάρα και στρογγυλά φινιστρίνια στη σειρά, σαν αποσιωπητικά...»

«Εκείνο όμως που έκανε εντύπωση στο Γιάννη ήταν το ανσανσέρ. Όταν μπήκαν σ' εκείνο το κλουβάκι και πάτησαν το κουμπί, ο Γιάννης είχε μεγάλη αγωνία να δει τι θα γίνει. Βρέθηκαν στο πέμπτο πάτωμα ώσπου να πεις κίμινο. Ο Γιάννης ευχαριστήθηκε με την καρδιά του, αλλά φυσικά ένα ανσανσέρ δεν ήταν άξιο να τον κάνει ν' απαρνηθεί τα καλά του νησιού του.»

(Αναγνωστικό 1982, *Ένας νησιώτης στην Αθήνα*)

5. Σύνοψη ερευνητικών δεδομένων

Η πορεία των σχολικών εγχειριδίων είναι παράλληλη με τα πολιτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα της εποχής δημιουργίας και κυκλοφορίας τους. Περνούν μηνύματα, διαμορφώνουν συνειδήσεις και πρακτικές, ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην καλλιέργεια αποδεκτών νορμών συμπεριφοράς, διαδραματίζοντας με αυτόν τον τρόπο κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της παιδικής ηλικίας.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας είδαμε, πως η συγκρότηση της παιδικότητας ορίζεται και επηρεάζεται από ποικίλες παραμέτρους, οι οποίες, όπως είναι αναμενόμενο, δεν προβάλλονται ισομερώς σε όλα τα εγχειρίδια, αφού αυτό κρίνεται από το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο.

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι «τάσεις» που επικρατούν στην πάροδο του χρόνου, προκειμένου να εξαχθεί ένα συμπέρασμα για τις αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και τον τρόπο που διαμορφώνονται, μέσα από τα κείμενα και τις εικόνες των σχολικών εγχειριδίων.

Ο πρώτος άξονας της έρευνας αφορά στην παρουσία της θρησκείας στα σχολικά εγχειρίδια. Ιδιαίτερα στα Αναγνωστικά, παρατηρούνται πολλά κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου, μέσα στα οποία περιέχονται και προσευχές, τις οποίες απευθύνουν στο Θεό τα μικρά παιδιά. Η σχέση που κυρίαρχα αναδεικνύεται ανάμεσα στα παιδιά και το Θεό είναι μια σχέση αμοιβαίας αγάπης και προσφοράς και πρέπει να διαφυλαχθεί ακέραια με τη σωστή και φρόνιμη συμπεριφορά των παιδιών. Ο Θεός είναι προστάτης και φύλακας των παιδιών, είναι αυτός που τα περιβάλλει με αγάπη και τους συμπαραστέκεται σε κάθε δύσκολη στιγμή, αλλά και τα ίδια οφείλουν να μην παραβαίνουν τις χριστιανικές αρχές, όπως η καλοσύνη και ο σεβασμός στους μεγαλύτερους. Η στάση των παιδιών απέναντι στη θρησκεία φαίνεται και από τις εικόνες που συνοδεύουν τα αντίστοιχα κείμενα. Στις περισσότερες απεικονίζονται παιδιά να

προσεύχονται με ευλάβεια και σεβασμό, αλλά και να παίρνουν ενεργά και με χαρά μέρος σε θρησκευτικές τελετουργίες.

Όσο περνούν οι δεκαετίες, με το ξεκίνημα της κυκλοφορίας της σειράς εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» το 1985, το πρότυπο του βαθιά θρησκευόμενου παιδιού, το οποίο πριν από κάθε ενέργειά του αναλογίζεται τι είναι σωστό σύμφωνα με τα χριστιανικά ήθη, φαίνεται να απομακρύνεται. Φυσικά, οι αναφορές με θρησκευτικό περιεχόμενο δεν εκλείπουν, ωστόσο ξεπροβάλλει μια περισσότερο παιχνιδιάρικη διάθεση από την πλευρά των παιδιών. Η διακαής επιθυμία των παιδιών των Αναγνωστικών (1934 - 1982) για καλοσύνη και ευπρέπεια με αντάλλαγμα την αγάπη και την προστασία του Θεού, εγκαταλείπεται οριστικά.

Κυρίαρχο στοιχείο πλέον στα εγχειρίδια από το 1985 κι έπειτα αποτελούν οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, οι οποίες συγκροτούν τον δεύτερο άξονα της έρευνας. Οι σχέσεις των παιδιών με τα άτομα του στενού οικογενειακού, αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και συνακόλουθα στιγματίζουν την παιδική τους ηλικία. Στη χρονική περίοδο 1934-1972, όταν στα σχολεία διδάσκονταν τα Αναγνωστικά «Κρινολούλουδα», «Εργασία και χαρά» και το Αναγνωστικό του Οικονομίδη, είναι διάχυτες οι αναφορές στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Ιδιαίτερα στενή φαίνεται πως είναι η σχέση με τη μητέρα, αφού αυτή είναι το πρόσωπο που σχεδόν αποκλειστικά αναλαμβάνει την ανατροφή του παιδιού. Η αγάπη, ο σεβασμός και η ευγνωμοσύνη των παιδιών προς αυτή είναι παραπάνω από εμφανείς στη συγκεκριμένη περίοδο και εκφράζεται ποικιλοτρόπως, είτε με ποιήματα είτε έμπρακτα.

Σε αντίθεση προς το ρόλο της μητέρας, ο πατέρας παρουσιάζεται ως το πρόσωπο, το οποίο απουσιάζει αρκετές ώρες από το σπίτι λόγω εργασίας, προκειμένου να παρέχει στην οικογένειά του τα απαραίτητα αγαθά. Το γεγονός αυτό, αφενός τον απομακρύνει κατά κάποιον τρόπο από τα παιδιά του,

αφετέρου προκαλεί συναισθήματα ευγνωμοσύνης για όσα τους προσφέρει. Τα αγόρια θα λέγαμε πως απολαμβάνουν περισσότερο την παρουσία του πατέρα, αφού πολύ συχνά τον ακολουθούν στην εργασία του και μαθαίνουν πράγματα από εκείνον. Αγάπη, σεβασμός και ευγνωμοσύνη, λοιπόν, είναι τα τρία κυρίαρχα συναισθήματα από την πλευρά των παιδιών προς τους γονείς τους, γεγονός που αποτυπώνεται, όχι μόνο στα κείμενα, αλλά και στην εικονογράφηση.

Το σκηνικό αυτό δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα στο πέρασμα των χρόνων. Από το 1982 έως και σήμερα, η σχέση παιδιών-γονέων αναπαρίσταται να διακατέχεται από αμοιβαία αγάπη. Αυτό, όμως, που φαίνεται να αναδεικνύεται και να τη διαφοροποιεί είναι το χιούμορ και από τις δύο πλευρές. Παλαιότερα, η σχέση γονιού-παιδιού, αν και ιδιαίτερα στενή, δεν άφηνε περιθώρια για αστεϊσμούς. Πλέον, χωρίς να λείπει ο σεβασμός, η σχέση αυτή αρχίζει να αποκτά μια άλλη διάσταση. Πλέον τα παιδιά, απελευθερώνουν την παιδικότητά τους μέσω του χιούμορ που έχει αποδέκτες τους γονείς, αλλά και τα ηλικιωμένα άτομα της οικογένειας, όπως ο παππούς και η γιαγιά. Αυτοί, μάλιστα, φαίνεται να το απολαμβάνουν περισσότερο και να ανταποδίδουν τη συμπεριφορά αυτή δημιουργώντας μια πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα με παρόμοιες εκδηλώσεις οικειότητας, οι οποίες απουσιάζουν από τα παλαιότερα Αναγνωστικά (1934-1982), χωρίς ωστόσο να μειώνεται στο ελάχιστο η αγάπη εκατέρωθεν.

Στο ευρύ φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων σημαντικό κομμάτι αποτελούν οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους και τα αδέρφια τους. Κυρίαρχο στοιχείο στις σχέσεις αυτές και απαραίτητο για τη δόμηση της φιλίας είναι το παιχνίδι, το οποίο έχει διαχρονική διάσταση και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας. Μέσα από αυτό τα παιδιά όχι μόνο διασκεδάζουν, αλλά εξερευνούν τον κόσμο, ενώ ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν να συνυπάρχουν αρμονικά ακολουθώντας κανόνες. Πολλά είναι τα κείμενα στα οποία παρουσιάζονται τα παιχνίδια των παιδιών και συνοδεύονται από εικόνες που απεικονίζουν με γλαφυρότητα τη χαρά τους. Όσον αφορά στα είδη των

παιχνιδιών, παρατηρείται στα Αναγνωστικά μία τάση των κοριτσιών προς τις κούκλες και στα παιχνίδια που παραδοσιακά οι αναπαραστάσεις της παιδικότητας αποδίδουν στο γυναικείο φύλο, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια φέρονται να παίζουν με πιο «αγορίστικα» παιχνίδια, όπως τα στρατιωτάκια και τα αυτοκινητάκια. Ωστόσο, στα «παιχνίδια της αυλής» συμμετέχουν αγόρια και κορίτσια, χωρίς να παρατηρείται καμία έμφυλη διάκριση.

Η αλληλεγγύη ανάμεσα στα παιδιά είναι δεδομένη και δεν παρατηρούνται φαινόμενα βίας ή απρεπούς συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα προστατευτική φαίνεται πως είναι η στάση των μεγαλύτερων προς τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά, είτε αυτά είναι φίλοι τους είτε αδέρφια τους.

Το τελευταίο κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων αφορά στη σχέση δασκάλου-παιδιών, μια σχέση η οποία σε πολλές περιπτώσεις σημαδεύει ανεξίτηλα τους μικρούς μαθητές και στιγματίζει άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά την παιδική τους ηλικία. Σε όλο το φάσμα των Αναγνωστικών η αυστηρότητα του δασκάλου προβάλλεται ελάχιστες φορές και αυτό συμβαίνει μόνο προκειμένου τα παιδιά να φρονηματιστούν. Αντιθέτως, από τα Αναγνωστικά μέχρι και τα πιο πρόσφατα εγχειρίδια, ο δάσκαλος φαίνεται να είναι κοντά στα παιδιά, παίρνοντας αρκετά συχνά ενεργό μέρος στις ασχολίες τους, κάνοντας αστεία με αυτά και όντας προστατευτικός απέναντί τους. Η στάση αυτή ικανοποιεί ιδιαίτερα τα παιδιά και χτίζει ανάμεσά τους μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Η διαφορά ανάμεσα στα Αναγνωστικά της περιόδου 1934-1985 με τα νεότερα εγχειρίδια από το 1985 έως και σήμερα, είναι ότι στα πρώτα ο δάσκαλος συχνά παρουσιάζεται ως αυθεντία και παίρνει όλες τις αποφάσεις. Ως αποτέλεσμα οι μαθητές δεν έχουν λόγο και η γνώμη τους δεν ακούγεται σχεδόν ποτέ, ή όποτε την εκφράζουν, είναι σύμφωνη με αυτή του δασκάλου. Σε αυτά τα εγχειρίδια, επιπλέον, εξαιρείται ιδιαίτερα ο σεβασμός των μαθητών απέναντι στο πρόσωπο του δασκάλου, μία στάση που δεν τονίζεται από το 1985 κι έπειτα, χωρίς να

υπονοείται σε καμία περίπτωση ότι απουσιάζει. Αυτό που θα λέγαμε πως κάνει την εμφάνισή του, όπως και στις άλλες διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών είναι το χιούμορ και γενικότερα ο αυθορμητισμός από την πλευρά τους.

Ενδιαφέρον προκύπτει και από την ιδιότητα των παιδιών ως μαθητών. Τα παιδιά των Αναγνωστικών έχουν χρέος να τηρούν την καθαριότητα των σχολικών τους αντικειμένων και να είναι επιμελή στις μαθητικές τους υποχρεώσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά, ωστόσο, δεν τονίζονται στα νεότερα βιβλία (2007). Αυτό που κυριαρχεί, είναι η εντύπωση ότι η όλη μαθησιακή διαδικασία είναι ένα παιχνίδι, καθώς φαίνεται μέσα από τους διαλόγους πως μαθαίνουν με ιδιαίτερα διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο.

Ενδιαφέρον προκύπτει και από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Τα παιδιά μαθαίνουν να δρουν με βάση κάποιες αξίες, οι οποίες, ωστόσο, δεν παρατηρούνται στον ίδιο βαθμό σε όλες τις χρονικές περιόδους που εξετάζονται. Αρχής γενομένης από την καθαριότητα και την τήρηση της προσωπικής υγιεινής, θα λέγαμε ότι η τάση αυτή επικρατεί και έχει μία φθίνουσα πορεία από το 1934 έως το 1985, την περίοδο δηλαδή διδασκαλίας των Αναγνωστικών. Τα παιδιά παρακινούνται από το οικογενειακό, φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον να είναι τα ίδια καθαρά, αλλά και να διατηρούν καθαρά όλα τα προσωπικά τους αντικείμενα. Μαθαίνουν από νωρίς τη σημασία της τήρησης των κανόνων υγιεινής και τις συνέπειες που επιφέρει η μη τήρησή τους, όπως η απομόνωση από τον φιλικό κύκλο και οι επιπλήξεις δασκάλου και γονιών.

Μία άλλη αξία και στάση που αναδεικνύεται στα Αναγνωστικά, ιδιαίτερα της περιόδου διδασκαλίας των Κρινολούλουδων (1934-1949), είναι αυτή της φιλανθρωπίας. Όντας άρρηκτα συνδεδεμένη με τις χριστιανικές αρχές, συνοδεύεται από την πράξη της ελεημοσύνης, της προσφοράς δηλαδή βοήθειας στους ανθρώπους που στερούνται βασικών αγαθών. Τα παιδιά, λοιπόν, οφείλουν σαν καλοί χριστιανοί και άνθρωποι να συμπονοούν τους φτωχούς και

να τους βοηθούν με κάθε τρόπο, είτε δίνοντάς τους οικονομική βοήθεια είτε χαρίζοντάς τους προσωπικά τους αντικείμενα. Φυσικά οι πράξεις αυτές προσφοράς κάνουν τα παιδιά να νιώθουν ευχαρίστηση, αλλά λειτουργούν και ως παράδειγμα για τα υπόλοιπα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η ανάδειξη της φιλοπατρίας ως στάσης στη ζωή των παιδιών. Σε όλα τα εγχειρίδια φαίνεται η αγάπη των παιδιών για την πατρίδα και τον τόπο καταγωγής τους. Η πατρίδα και οι αναφορές σε αυτή μέσω επετειακών κειμένων είναι επίσης φαινόμενο που συναντάται σε όλα τα εγχειρίδια. Μολαταύτα, η δοκιμασία που πέρασε η χώρα αφενός λόγω του Β' Παγκοσμίου πολέμου (1939-1945), αφετέρου λόγω του Εμφυλίου πολέμου (1946-1949), δεν θα μπορούσε να μην αποτυπωθεί με τον ανάλογο τρόπο και στα Αναγνωστικά που ακολούθησαν.

Ιδιαίτερα ο Εμφύλιος φαίνεται πως επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μηνύματα του Αναγνωστικού «Εργασία και χαρά», καθώς το αναγνωστικό κυκλοφόρησε αμέσως μετά τη λήξη του. Έτσι, σε αυτό οι μαθητές παρουσιάζονται ως φιλοπάτριδες και υπερήφανοι για την πατρίδα τους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το επόμενο Αναγνωστικό του Οικονομίδη, στο οποίο μάλιστα τα παιδιά σε πολλές περιπτώσεις δηλώνουν με γενναιότητα πως θα έδιναν ακόμα και τη ζωή τους για την πατρίδα, μιμούμενοι τους πεσόντες στον πόλεμο. Είναι επομένως εμφανές πως, ενώ στα υπόλοιπα εγχειρίδια η αγάπη για την πατρίδα καλλιεργείται στα παιδιά μέσω κειμένων, που εξυμνούν τις ομορφιές της χώρας μας, στα δύο αυτά Αναγνωστικά, οι πρόσφατες αναμνήσεις του εμφυλίου ξυπνούν στα παιδιά την αγάπη για την πατρίδα μέσω της ανάγκης προστασίας της από τον εχθρό.

Οι εικόνες του περιβάλλοντος διαβίωσης των παιδιών αποτελεί ακόμα μία παράμετρο που επηρεάζει την παιδική τους ηλικία. Ανάλογα με τον τόπο κατοικίας τους τα παιδιά αποκτούν διαφορετικές παραστάσεις και βιώματα, διαμορφώνοντάς τα ως ανθρώπους. Σε όλη τη χρονική περίοδο που

αναφερόμαστε (1934-2007), το περιβάλλον διαβίωσης των παιδιών αλλάζει, η ζωή τους ακολουθεί τις επιταγές της κοινωνίας, ακολουθώντας την πορεία από την ζωή στην ύπαιθρο προς την αστικοποίηση και τη ζωή στην πόλη.

Κατά τη διάρκεια της περιόδου 1934-1982 τα Αναγνωστικά (Τα Κρινολούλουδα, Εργασία και χαρά, Αναγνωστικό του Οικονομίδη) παρουσιάζουν παιδιά, τα οποία ζουν στην ύπαιθρο, αποτυπώνοντας τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης της συντριπτικής πλειονότητας των παιδιών της χώρας. Έτσι, τα παιδιά μπορούν εύκολα να ταυτιστούν με τους ήρωες των εγχειριδίων. Η ζωή στο χωριό δίνει στα παιδιά την αίσθηση ελευθερίας και ξεγνοιασιάς που χρειάζονται, και άπλετο χρόνο και τόπο για παιχνίδι. Αυτό είναι κάτι, το οποίο τα παιδιά της επόμενης περιόδου (1985-2007) νοσταλγούν. Η αστικοποίηση οδήγησε πολλές οικογένειες να εγκαταλείψουν τα χωριά τους και να μετακομίσουν στις μεγάλες πόλεις. Ωστόσο, τα παιδιά συχνά αναπολούν το χωριό και τις ανέμελες στιγμές σε αυτό. Στα χωριά τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα καθημερινής επαφής με τη φύση και τα ζώα, κάτι που τα γεμίζει χαρά, αλλά και ευαισθησία.

Στις πόλεις, αντίθετα, η ζωή για ένα παιδί παίρνει άλλη διάσταση. Η ζωή στην πόλη αποτυπώνεται, αρχικά, στο Αναγνωστικό της Βαρελά (1982), όταν ένα παιδί αφήνει το νησί του και πάει για λίγο να ζήσει σε συγγενείς στην Αθήνα. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι το εν λόγω αναγνωστικό είναι το μοναδικό, το οποίο περιγράφει τη ζωή των παιδιών σε νησί, η οποία προσιδιάζει αρκετά με τη ζωή στο χωριό. Την περίοδο αυτή γίνεται η μετάβαση από την ύπαιθρο στην μεγαλούπολη, μια διαδικασία που ολοκληρώνεται το 1985 και αποτυπώνεται στη σειρά εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου». Η ζωή στην πόλη, λοιπόν, προκαλεί στα παιδιά ενδιαφέρον, αφού τους δίνεται η δυνατότητα να ασχοληθούν με πολλά πράγματα. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν πολλά μέρη, όπως αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία και να ψυχαγωγηθούν διαφορετικά, αφού ας μην ξεχνάμε, πως τα

παιδιά των Αναγνωστικών δεν είχαν τηλεοράσεις, αλλά η μόνη διασκέδασή τους ήταν το παιχνίδι.

Οι εποχές αλλάζουν, όπως και ο τρόπος ζωής, και τα εγχειρίδια προσαρμόζονται στα νέα, κάθε φορά, δεδομένα με σκοπό να καθίστανται ελκυστικά, αλλά και με νόημα για τους μαθητές. Τα σχολικά εγχειρίδια, εφόσον απευθύνονται σε παιδιά, οφείλουν να αποτυπώνουν τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσής τους, ώστε τα ίδια να μπορούν να ταυτιστούν με τους ήρωες. Επομένως, η εικόνα που έχουμε για τους ήρωες των σχολικών εγχειριδίων μάς δίνει στοιχεία για την παιδική ηλικία των παιδιών κάθε χρονικής περιόδου και τις αλλαγές στις οποίες υπόκειται.

6. Συμπεράσματα

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το μέσο με το οποίο τα παιδιά, με την κατάλληλη καθοδήγηση του δασκάλου, φτάνουν στη γνώση. Είναι, όμως, ικανά να μας δώσουν πληροφορίες και να οδηγήσουν τους αναγνώστες και τους ερευνητές στη γνώση σχετικά με την παιδική ηλικία στην οποία απευθύνονται. Στην παρούσα εργασία έχοντας μελετήσει σε πρώτη φάση Αναγνωστικά της Β' δημοτικού κι έπειτα τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της ίδιας τάξης, που ακολούθησαν χρονικά, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως το μεγαλύτερο μέρος των αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας στο πέρασμα των χρόνων διαφοροποιείται, δεδομένης της αλλαγής των κοινωνικών δεδομένων, αλλά και της θέσης του παιδιού μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και στην ανθρώπινη συνείδηση.

Τα σχολικά εγχειρίδια, ως γνωστόν, επιδιώκουν την διαμόρφωση του ιδεολογικού υπόβαθρου των μαθητών, διαμέσου των κειμένων τους τα οποία περιέχουν αξίες και κανόνες ηθικής συμπεριφοράς. Προσπαθούν να «πλάσουν» το παιδί, σύμφωνα με τις αποδεκτές νόρμες της εποχής και χρησιμοποιούν τον

διδασκισμό και το παράδειγμα ως μέσα για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Ιδιαίτερα τα κείμενα των παλαιότερων εγχειριδίων είναι άκρως διδακτικά, περιέχουν νουθεσίες και παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή μέσω των χαρακτήρων που προβάλλουν με τους οποίους μπορούν εύκολα να ταυτιστούν τα παιδιά. Η Λέλα, ο Κωστάκης, η Ελενίτσα, η Μαρίκα αποτελούν κάποιους από τους ήρωες των εγχειριδίων, οι οποίοι μέσα από την προβολή τους γίνονται οικείοι προς τα παιδιά και μέσα από τις εμπειρίες τους, άλλοτε έμμεσα και άλλοτε άμεσα διδάσκουν σε αυτά τον πρόποντα τρόπο συμπεριφοράς.

Ο διδασκισμός και ο παραδειγματισμός ως χαρακτηριστικά των κειμένων βασίζονται στην πεποίθηση που επικρατούσε παλαιότερα και πρέσβευε την ανωριμότητα, τον παρορμητισμό και τις περιορισμένες νοητικές ικανότητες των παιδιών ως βασικά γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας (Μακρυγιώτη, επιμέλεια, 1997, εισαγωγή: 11). Επομένως, η κατασκευή της παιδικής ηλικίας και η διαμόρφωση των κατάλληλων για την περίοδο εκείνη προδιαγραφών, έπρεπε να περάσει από τον δρόμο του διδασκισμού, προκειμένου να είναι αποτελεσματική.

Η Μακρυγιώτη (1986, Εισαγωγή: 30) αναφέρει, πως η παιδική ηλικία αρχίζει να αποκτά τα δικά της χαρακτηριστικά και να αναβαθμίζεται από τον 19^ο αιώνα κι έπειτα, οπότε κι έκαναν την εμφάνισή τους θεσμικές μεταβολές υπέρ των παιδιών, μία εκ των οποίων και η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης. Ωστόσο, παρατηρεί πως όλη αυτή η εύνοια απέναντι στα παιδιά οφείλεται στην θέασή τους ως μελλοντικών ενηλίκων και όχι στην παροντική τους ζωή και εμπειρία. Κάτι τέτοιο, γίνεται σαφές και στην παρούσα εργασία. Στα κείμενα των Αναγνωστικών, όπως προαναφέρθηκε, βλέπουμε πως η επικρατούσα τάση είναι η διάπλαση των παιδιών σύμφωνα με τις αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς, κάτι που τα κάνει να μπαίνουν στα στενά πλαίσια ενός κώδικα συμπεριφοράς που, κατά γενική ομολογία, ανήκει στους ενηλίκους. Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις και κατά κύριο λόγο στα νεότερα εγχειρίδια υπάρχουν και χαρακτηριστικά, τα οποία ανήκουν αποκλειστικά στην παιδική ηλικία. Τέτοια παραδείγματα

αποτελούν το παιχνίδι, ο αυθορμητισμός και η «αφέλεια» με την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν κάποιες καθημερινές καταστάσεις.

Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας από τα εκάστοτε σχολικά εγχειρίδια προσβλέπει στην υιοθέτηση και την προώθηση ορισμένων αντιλήψεων γι' αυτή. Στην εν λόγω έρευνα με σκοπό την καλύτερη ανάλυση των ευρημάτων, τα δεδομένα που προκύπτουν από τα κείμενα των εγχειριδίων και αφορούν στην κατασκευή των αντιλήψεων για την παιδικότητα, χωρίζονται σε δύο ευκρινείς κατηγορίες: τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και τις σχέσεις τους με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών μάς δίνουν στοιχεία, που αποκαλύπτουν πτυχές των αποδεκτών γι' αυτά συμπεριφορών. Από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που οφείλουν να διαθέτουν τα παιδιά είναι η υπακοή και η επίδειξη σεβασμού απέναντι στους ενήλικες με τους οποίους συναναστρέφονται στην καθημερινότητά τους (συγγενείς, δάσκαλος). Τα παιδιά είναι πάντα υπόλογα για οποιαδήποτε δράση ή συμπεριφορά τους σε κάποιον ενήλικο και βρίσκονται υπό διαρκή κρίση, είτε θετική είτε αρνητική. Αντιθέτως, οι ενήλικοι δεν φέρουν ποτέ καμία ευθύνη για οποιαδήποτε παρέκκλιση της συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο, στα νεότερα εγχειρίδια τέτοιου είδους αντιλήψεις και πρακτικές απουσιάζουν. Οι μαθητές είναι πιο αυθόρμητοι στις αντιδράσεις τους και προς τους συνομηλίκους τους, αλλά και προς τους μεγαλύτερους, χωρίς αυτό να θεωρείται μεμπτό. Ιδιαίτερη θέση στην κατασκευή της παιδικότητας φαίνεται να έχει η φιλία και συγκεκριμένα ο πιο συνηθισμένος τρόπος έκφρασής της, το παιχνίδι μέσα από το οποίο αναδεικνύεται με τον καλύτερο τρόπο η ξεγνοιασιά και η παιδική αθωότητα. Όπως αναφέρει και η Μακρυνιώτη (1986: 196), το παιχνίδι πλέον απενοχοποιείται, καθίσταται ως αναγκαιότητα της παιδικής ηλικίας και λαμβάνει χώρα σε όλα τα πιθανά μέρη, ακόμα και στο σχολείο, που μέχρι πρότινος ήταν ο κατ' εξοχήν χώρος συνδεδεμένος αποκλειστικά με τη διδακτική πράξη.

Από τον διαπροσωπικό τομέα γίνεται η μετάβαση στον κοινωνικό, οποίος περιλαμβάνει την υιοθέτηση συγκεκριμένης νοοτροπίας και στάσεων, όσον αφορά σε τρεις αναμφισβήτητες αξίες: τη φιλανθρωπία, την προσωπική υγιεινή και την φιλοπατρία. Η αποδεκτή δράση των παιδιών είναι προκαθορισμένη από την κοινωνία των ενηλίκων, ωστόσο δεν απουσιάζει η ιδιωτική πρωτοβουλία από πλευράς των παιδιών.

Τουλάχιστον στα Αναγνωστικά, έως δηλαδή και το 1985, προβάλλεται έντονα η εικόνα ενός εξιδανικευμένου, θα λέγαμε, παιδιού με ελάχιστες αποκλίσεις στη συμπεριφορά του. Η επιρροή των θεωριών κοινωνικής μάθησης είναι εμφανής μέσα στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα προσπαθούν να «διδάξουν» στα παιδιά την κατάλληλη στάση και συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, φαίνεται να επικρατεί η δομολειτουργική προσέγγιση, η οποία με βασικό εκπρόσωπο τον Parsons υποστηρίζει πως η ένταξη στην κοινωνία πραγματοποιείται μέσα από την εκμάθηση ρόλων, οι οποίοι υποδηλώνουν τις προσδοκίες απέναντι στο άτομο (δηλαδή τα παιδιά) με τελικό στόχο την εσωτερίκευση από την πλευρά του ατόμου των αποδεκτών κοινωνικών αξιών και κανόνων (Δημακόπουλος, 2008: 46-47).

Δεδομένου, όμως, του μεγάλου χρονικού φάσματος, το οποίο καλύπτει η παρούσα έρευνα, είναι αναμενόμενο οι αναπαραστάσεις που προκύπτουν για την παιδικότητα να παρουσιάζουν κάποιες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, στην περίοδο 1934- 1982, παρουσιάζεται μια εξιδανικευμένη εικόνα της παιδικότητας. Τα παιδιά οφείλουν να ανταποκρίνονται σε ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς και όταν αυτό δεν συμβαίνει, περιθωριοποιούνται και γίνονται παράδειγμα προς αποφυγή. Οι αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς αφορούν τον σεβασμό στους ενήλικες, την τήρηση των κανόνων προσωπικής υγιεινής, την επιμέλεια στα μαθητικά καθήκοντα και την ακολούθηση των θρησκευτικών παραδόσεων και αξιών. Παρουσιάζεται έτσι μια παιδική ηλικία, η οποία είναι επιφορτισμένη, θα λέγαμε, με «ενήλικα» καθήκοντα και υποχρεώσεις.

Από το 1982 μέχρι σήμερα, σταδιακά, αρχίζει να αναδεικνύεται η παιδικότητα μέσα από την προβολή στην πλειονότητα των κειμένων, του παιχνιδιού και της αθώας φύσης των παιδιών. Η παιδική ηλικία φαίνεται να αποκαθίσταται στα εγχειρίδια, καθώς τονίζεται περισσότερο η φιλία ανάμεσα στους συνομηλίκους, χωρίς αυτό να σημαίνει πως άλλες αξίες παραγκωνίζονται. Τα παιδιά εξακολουθούν να σέβονται τους γονείς και τους δασκάλους τους, ωστόσο, αυτό γίνεται ως αποτέλεσμα δικής τους πρωτοβουλίας και όχι υπό την πίεση του καθήκοντος και τον φόβο της τιμωρίας. Φτάνοντας στα πιο πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια (2007), γίνεται φανερό η επιρροή της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, αφού τα παιδιά πλέον απομακρύνονται από την παθητικότητα που τα κάνει δέσμια των κοινωνικών αποδεκτών συμβάσεων για τη συμπεριφορά τους και τα μετατρέπει σε δρώντα υποκείμενα του κόσμου στον οποίο ζουν.

Καταληκτικά, θα λέγαμε, ότι τα ευρήματα της εργασίας επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η ιστορική πορεία της παιδικής ηλικίας πέρασε μέσα από πολλές φάσεις, μέχρι να κατοχυρωθεί τελικά ως διακριτή φάση της ανθρώπινης ζωής και να της δοθεί η αρμόζουσα σημασία και προσοχή από τον κοινωνικό περίγυρο και τους κοινωνικούς θεσμούς.

Οι περιορισμοί της έρευνας έγκεινται στο σχετικά μικρό δείγμα των εξεταζόμενων εγχειριδίων, αλλά και στο στενό όριο της μίας τάξης. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει εγχειρίδια όλων των τάξεων του δημοτικού και να καλύπτει μεγαλύτερο χρονικό φάσμα, στοχεύοντας στην όσο περισσότερο πολύπλευρη κάλυψη του θέματος. Τέλος, η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι ποιοτική, άρα η ερμηνεία των δεδομένων εξαρτάται κατά πολύ από την προοπτική που υιοθετεί ο εκάστοτε ερευνητής. Επόμενες έρευνες θα μπορούσαν να συνδυάζουν ταυτόχρονα με το ποιοτικό και το ποσοτικό στοιχείο για τον περαιτέρω εμπλουτισμό των δεδομένων.

Βιβλιογραφία

- Aries, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Μετάφραση: Γιούλη Αναστοπούλου, Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Avgitidou, S. & Stamou, A. (2011). "Constructing Childhood: Discourses about School Violence in the Greek Daily Press", *Children and Society*, Vol. 27, pp. 174–183.
- Demos, J. (1971). Developmental Perspectives on the History of Childhood, *The Journal of Interdisciplinary History*, Vol. 2, No. 2, The History of the Family, pp. 315-327.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- James, A., Jenks, C & Prout, A. (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge: Polity Press.
- Αυγητίδου, Σ., Γεωργοπούλου, Α. Α., Μουταφίδου, Α. (2013). Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, *Pedagogy Theory & Praxis*, pp. 56-70.
- Αυδίκος, Ε. (1996). *Το παιδί στην παραδοσιακή και σύγχρονη κοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Δημακόπουλος, Γ. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα και η αποτελεσματικότητά της. Εμπειρική έρευνα με βάση τις απόψεις των επιμορφωτών, *Μεταπτυχιακή εργασία*, σ. 209, Πάτρα.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Μεταίχμιο.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές της έως τις μέρες μας*. Εκδόσεις Gutenberg. Τεκμήρια - Μελέτες ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Τ. 25
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Βιβλιόραμα.
- Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία (2009).
- Koulouri & Ventouras, (1994). Research on Greek textbooks: a survey of current trends, *Paradigm*, No.14.

- James, A. & Prout, A. (1997) (ed.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Λεοντάκη, Β. (2008). Παιδική ηλικία και ελεύθερος χρόνος στα καινούρια βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου, Μεταπτυχιακή εργασία, σ. 127, Θεσσαλονίκη.
- Λυκομήτρου, Σ. (2009). Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών, Μεταπτυχιακή εργασία, Φλώρινα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία για αναγνωστικά βιβλία 1834-1919*, Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα – Γιάννενα.
- Μακρυγιάννη, Δ. (επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία*, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα.
- Μιχαήλ, Μ. (2008). Η παιδική ηλικία στο σύγχρονο και περιοδικό τύπο, Επιστημονικό Βήμα, τ. 9, Μάιος 2008, σ σ. 150-158.
- <http://www.unicef.gr/convention>. τελευταία ανάκτηση: 30/12/2015
- Νασιάκου, Μ. (2003). «Προσωπικότητα», στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία. Κοινωνική Ψυχολογία, Κλινική Ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 125-188.
- Μπέτσας, Γ., Αμαραντίδου, Κ. (2012). «Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920. Μέθοδοι, προτεραιότητες και αποτελέσματα», στο: *1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*.
- Μπερεδήμας Μ. Π. (2008). Το Εικονογραφημένο Παιδικό Σχολικό Βιβλίο, ως αντικείμενο-έργο Τέχνης. Οι εικονογραφήσεις των πρώτων αλφαβηταρίων της Δημοτικής. Διδακτορική διατριβή. Μέρος 2^ο
- Πεχτελίδης, Γ. (2014). Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς, δημοσίευση στα Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Αναστοχασμοί στην Παιδική Ηλικία», 31 Οκτωβρίου και 1 Νοεμβρίου 2014, Θεσσαλονίκη.
- Κεφαλάς, Π. (2015). Καλλιτέχνες και εικονογραφήσεις αλφαβηταρίων και αναγνωστικών 1917-1949. Μεταπτυχιακή εργασία. Φλώρινα.
- Κοτοπούλου, Κ. (2009). Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη.

- Taylor – Powell, E. & Renner, M. (2003). *Analyzing Qualitative Data*.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βεντούρα, Λ. (1992). *Η Νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)*. σ.σ. 91-114.
- Παυλίδης, Π. (2001). *Θρησκεία και εκπαίδευση. Θέματα Παιδείας, αρ. τεύχους 4, σ.σ. 36-42*.
- Μπακαλάκη, Α.(1998). *Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της ηλικίας, δημοσίευση στα Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου «Οι χρόνοι της Ιστορίας. Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»*, Αθήνα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ).
- Κουζέλη, Λ. (2013) *επίμετρο στα Κρινολούλουδα, Αλφαβητάρια και Αναγνωστικά, ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*.
- Κεχαγιόγλου, Ε. (2013) *επίμετρο στο Εργασία και Χαρά, Αλφαβητάρια και Αναγνωστικά, ειδική έκδοση για την εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*.