ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία

Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

της

Βασιλικής Αγγελοπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Εξεταστές: Αναστασία Αλευριάδου, Καθηγήτρια
Ελένη Γρίβα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Σεπτέμβριος 2017

Δήλωση για πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Βασιλική Αγγελοπούλου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Υπεύθυνη δήλωση για λογοκλοπή

Ονοματεπώνυμο: Βασιλική Αγγελοπούλου

Α.Ε.Μ.: 502

Ηλεκτρονική διεύθυνση: aggelopoulou_b@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2015-16

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 10 - 9 - 2017 Η δηλούσα

Πίνακας Περιεχομένων

Κατάλογος εικόνων....6
Περίληψη....8
Λέξεις κλειδιά....8
Abstract....9
Keywords....9
Εισαγωγή....10
Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο....11
Κεφάλαιο 1: Αναπηρία και Μοντέλα Θεώρησης Αναπηρίας....11
1.1 Ιατρικό μοντέλο....12
1.2 Κοινωνικό μοντέλο....12
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικές Προσεγγίσεις....16
2.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου....16
2.2 Γραμματική του Οπτικού Κειμένου....21
Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό μέρος....23
Κεφάλαιο 3: Σχολικά εγχειρίδια....23
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία....26
4.1 Σκοπός της έρευνας....26
4.2 Καθορισμός του υπό εξέταση υλικού....26
4.3 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης....31
Κεφάλαιο 5: Ανάλυση του υλικού των σχολικών εγχειριδίων....34
5.1 Χαρτογράφηση πεδίου....34
5.2 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού....37
5.2.1 Α΄ Δημοτικού....37
5.2.2 Β΄ Δημοτικού....37
5.2.2.1 Βιβλίο Μαθητή – Α΄ τεύχος....37
5.2.2.2 Βιβλίο Μαθητή – Β΄ τεύχος....42
5.2.2.3 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος....46
5.2.2.4 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος....47
5.2.2.5 Το υλικό των βιβλίων της Β΄ Δημοτικού....48
5.2.3 Γ΄ Δημοτικού....63
5.2.3.1 Βιβλίο Μαθητή – Α΄ τεύχος....63
5.2.3.2 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος....65
5.2.3.3 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος....66
5.2.3.4 Το υλικό των βιβλίων της Γ΄ Δημοτικού....70
5.2.4 Δ΄ Δημοτικού....78
5.2.4.1 Βιβλίο Μαθητή – Β΄ τεύχος....78
5.2.4.2 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος....79
5.2.4.3 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος....82
5.2.4.4 Τετράδιο Εργασιών – Β΄ τεύχος....83
5.2.4.5 Το υλικό των βιβλίων της Δ΄ Δημοτικού....87
5.2.5 Ε΄ Δημοτικού....100
5.2.5.1 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος....100
5.2.5.2 Τετράδιο Εργασιών – Β΄ τεύχος....100
5.2.5.3 Το υλικό των βιβλίων της Ε΄ Δημοτικού....101
5.2.6 ΣΤ΄ Δημοτικού....103
5.2.6.1 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος....103
5.2.6.2 Το υλικό των βιβλίων της ΣΤ΄ Δημοτικού....106
5.3 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου....111
5.3.1 Α΄ Γυμνασίου....111

5.3.1.1 Βιβλίο Μαθητή....111
5.3.1.2 Το υλικό των βιβλίων της Α΄ Γυμνασίου....112
5.3.2 Β΄ Γυμνασίου....114
5.3.2.1 Βιβλίο Μαθητή....114
5.3.2.2 Τετράδιο Εργασιών....115
5.3.2.3 Το υλικό των βιβλίων της Β΄ Γυμνασίου....117
5.3.3 Γ' Γυμνασίου....124
5.3.3.1 Βιβλίο Μαθητή....124
5.3.3.2 Τετράδιο Εργασιών....127
5.3.3.3 Το υλικό των βιβλίων της Γ΄ Γυμνασίου....128
5.4 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Λυκείου....133
5.4.1 Α΄ Λυκείου....133
5.4.2 Β΄ Λυκείου....133
5.4.2.1 Έκφραση – Έκθεση, Τεύχος Β΄....133
5.4.2.2 Το υλικό του βιβλίου της Β΄ Λυκείου....138
5.4.3 Γ' Λυκείου....149
5.4.3.1 Έκφραση – Έκθεση, Τεύχος Γ΄....149
5.4.3.2 Το υλικό του βιβλίου της Γ΄ Λυκείου....151
5.4.4 Λύκειο – Γλωσσικές Ασκήσεις....154
5.4.4.1 Το υλικό του βιβλίου των Γλωσσικών Ασκήσεων....155
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα....157
6.1 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας....165
6.2 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση....165
Βιβλιογραφικές Αναφορές....167

Κατάλογος εικόνων

Εικόνα 1: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Σελίδα 6: Γνωριμία με τη Γαλήνη.....48
Εικόνα 2: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 1, Σελίδα 10: Γαλήνη, διασταύρωση….49
Εικόνα 3: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 41: Γαλήνη, κατάστημα.....50
Εικόνα 4: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 42: Γαλήνη, διάλογος στο κατάστημα.....51
Εικόνα 5: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 8, Σελίδα 70: Γαλήνη, εκδρομή.....52
Εικόνα 6: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 8, Σελίδα 76: Γαλήνη, Χωχαρούπα.....53
Εικόνα 7: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 16: Γαλήνη, ανακοίνωση….54
Εικόνα 8: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 12, Σελίδα 38: Γαλήνη, χριστουγεννιάτικη αγορά.....55
Εικόνα 9: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 48: Γαλήνη, Μουσείο.....56
Εικόνα 10: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 61: Παγκόσμια Ημέρα για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες.....57
Εικόνα 11: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 63: Το τραγούδι της Μάτας 58
Εικόνα 12: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 64: Γαλήνη, πάρτυ.....59
Εικόνα 13: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ' Τεύχος, Ενότητα 18, Σελίδα 18: Γαλήνη, Ελλάδα.....60
Εικόνα 14: Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 60: Άσκηση.....61
Εικόνα 15: Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 12, Σελίδα 73: Γαλήνη, βιτρίνα….62
Εικόνα 16: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 27: Αργυρώ με παρέα.....70
Εικόνα 17: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 32: Αργυρώ.....71
Εικόνα 18: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 33: Αργυρώ.....72
Εικόνα 19: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 34: Αργυρώ, άσκηση.....73
Εικόνα 20: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 50: Προβλήματα όρασης…74
Εικόνα 21: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 22: Αργυρώ.....75
Εικόνα 22: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 23: Αργυρώ.....76
Εικόνα 23: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 31: Αργυρώ.....77
Εικόνα 24: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 9, Σελίδα 80: Αναφορά σε βιβλίο.....87
Εικόνα 25: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 89: Νοηματική.....88
Εικόνα 26: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 90: Νοηματική.....89
Εικόνα 27: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 43: Δικαιώματα των παιδιών 90
Εικόνα 28: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 44: Δικαιώματα των παιδιών 91
Εικόνα 29: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 45: Δικαιώματα των παιδιών 92
Εικόνα 30: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 53: Κωφή μητέρα του A. G. Bell.....93
Εικόνα 31: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 54: Κωφή μητέρα του A. G. Bell.....94
Εικόνα 32: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 51: Πινακίδα για στάθμευση αναπήρων.....95
Εικόνα 33: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 25: Νοηματική.....96
Εικόνα 34: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 27: Μπράιγ.....97
Εικόνα 35: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 29: Νοηματική.....98
Εικόνα 36: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 47: Τυφλή μαθήτρια…99
Εικόνα 37: Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 49: Εκπομπή για αθλητισμό ατόμων με αναπηρία.....101
Εικόνα 38: Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 58: Παραολυμπιακοί Αγώνες.....102
Εικόνα 39: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 38: Νέμο.....106
Εικόνα 40: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 40: Σταχτοποντικούλα...107
Εικόνα 41: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 63: Μουσείο Αφής.....108

Εικόνα 42: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 64: Μουσείο Αφής.....109
Εικόνα 43: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 65: Μουσείο Αφής.....110
Εικόνα 44: Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 1, Σελίδα 16: Νοηματική.....112
Εικόνα 45: Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 9, Σελίδα 140: Νοηματική.....113
Εικόνα 46: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 76: Προβλήματα όρασης.....117
Εικόνα 47: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 77: Προβλήματα όρασης.....118
Εικόνα 48: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 84: Δραστηριότητα για Στέλιο.....119
Εικόνα 49: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 85: Προοπτικές ΑμεΑ.....120
Εικόνα 50: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 6, Σελίδα 94: Νέμο.....121
Εικόνα 51: Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Ενότητα 7, Σελίδα 57: Ράμπα.....122
Εικόνα 52: Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Ενότητα 7, Σελίδα 59: Η Ελλάδα ...πληγώνει.....123
Εικόνα 53: Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 47: Στη θέση του άλλου.....128
Εικόνα 54: Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 60: Αφίσα.....129
Εικόνα 55: Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 61: Αφίσα Δραστηριότητα.....130
Εικόνα 56: Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο εργασιών, Ενότητα 3, Σελίδα 58: Ανάδοχος.....131
Εικόνα 57: Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο εργασιών, Ενότητα 3, Σελίδα 59: Ανάδοχος.....132
Εικόνα 58: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 15: Τεχνητό πόδι.....138
Εικόνα 59: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 16: Τεχνητό πόδι.....139
Εικόνα 60: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 17: Ποδοσφαιριστής με ένα χέρι.....140
Εικόνα 61: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 32: Τυφλός βούτηξε στη θάλασσα για να σώσει συμμαθητή του.....141
Εικόνα 62: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 35: Ανάλυση του άρθρου για τον ηρωισμό του τυφλού 142
Εικόνα 63: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 36: Ανάλυση του άρθρου για τον ηρωισμό του τυφλού 143
Εικόνα 64: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 41: Λογισμικό ESOPOS.....144
Εικόνα 65: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 42: Λογισμικό ESOPOS.....145
Εικόνα 66: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 101: ΟΑΕΔ.....146
Εικόνα 67: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 179: Χρήση όρου "ανάπηρος" από Σεφέρη.....147
Εικόνα 68: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 208: Ντοκιμαντέρ «Νυχτολούλουδο».....148
Εικόνα 69: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 28: Ψυχολογία Νεοελλήνων.....151
Εικόνα 70: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 94: Stephen Hawking.....152
Εικόνα 71: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 95: Stephen Hawking.....153
Εικόνα 72: Λύκειο: Γλωσσικές Ασκήσεις: Ουμπέρτο Έκο.....155

Περίληψη

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι η ανίχνευση, η καταγραφή και η ανάδειξη των σχετικών με την αναπηρία ιδεολογικών μηνυμάτων, που περιέχονται στα γλωσσικά και οπτικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εντοπίζονται όλες οι αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας και στη συνέχεια, αναλύονται οι διάφοροι γλωσσικοί και οπτικοί πόροι, μέσω της εφαρμογής των μεθόδων της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Γραμματικής Οπτικού Κειμένου.

Λέξεις κλειδιά

Κριτική Ανάλυση Λόγου, Γραμματική Οπτικού Κειμένου, γλωσσικά κείμενα, οπτικά κείμενα, πολυτροπικά κείμενα, εικόνες, Κοινωνική Σημειωτική, λόγος, γλώσσα, γλωσσική διδασκαλία, σχολικά εγχειρίδια, σχολικά βιβλία, αναπηρία, κοινωνικό μοντέλο, ιατρικό μοντέλο

Abstract

The objective of this thesis is to detect, record and highlight the disability-related ideological messages contained in the language and visual texts of the school textbooks of language teaching in primary and secondary education. We identify all the disability representations in the official school books that support the teaching of the Greek language, and then we analyze the various linguistic and visual resources, through the application of Critical Discourse Analysis and Grammar of Visual Design.

Keywords

Critical Discourse Analysis, Grammar of Visual Design, language texts, visual texts, multimodal texts, images, Social Semiotics, discourse, language, language teaching, school textbooks, school books, disability, social model of disability, medical model of disability

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς της κοινωνίας και τους πιο θεμελιώδεις φορείς αγωγής των νέων. Βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν τα σχολικά εγχειρίδια, το καθημερινό εργαλείο εκπαιδευτικών και μαθητών. Η συνεχής τριβή των μαθητών με τα βιβλία αυτά, τα καθιστά ισχυρό μηχανισμό διαμόρφωσης των προσωπικών ιδεών και αντιλήψεων των νέων. Έτσι, τα μηνύματα που μεταδίδουν τα σχολικά εγχειρίδια χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης.

Ο καταλυτικός, λειτουργικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων, μας οδήγησε στην απόφαση να διερευνήσουμε τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε αυτά. Για την έρευνα επιλέχθηκε το μάθημα της Γλώσσας, καθώς διδάσκεται σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διδασκαλία του καταλαμβάνει πολύ χρόνο από το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και επειδή περιέχει ποικιλομορφία ως προς το γλωσσικό και οπτικό υλικό.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας. Στο κεφάλαιο 1 γίνεται μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας και εν συνεχεία περιγράφονται το Ιατρικό και το Κοινωνικό Μοντέλο της αναπηρίας, που αποτελούν τις δύο κυρίαρχες τάσεις προσέγγισης του όρου. Στο κεφάλαιο 2 αναπτύσσονται οι σχετικές με την ερευνητική μας προσπάθεια θεωρητικές προσεγγίσεις· η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιέχει την έρευνά μας. Αρχικά, στο κεφάλαιο 3 εξηγείται ο πρωταρχικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων και αναλύονται οι λόγοι που αυτά αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας. Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Η διεξοδική ανάλυση, και ο σχολιασμός όλων των αναφορών στην αναπηρία ανά τάξη, βρίσκονται στο κεφάλαιο 5, και στο κεφάλαιο 6 καταγράφουμε τα συμπεράσματα της ανάλυσής μας, αλλά και τους περιορισμούς της έρευνας, ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή με κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Αναπηρία και Μοντέλα Θεώρησης Αναπηρίας

Η προσπάθεια ακριβούς και πλήρους προσδιορισμού της έννοιας της αναπηρίας αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διεργασία, καθώς το περιεχόμενό της παρουσιάζει ένα πολυδύναμο, ποικιλόμορφο και διαφοροποιημένο χαρακτήρα με πολλαπλές προεκτάσεις και ερμηνείες.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν αναπτυχθεί και διατυπωθεί κατά καιρούς μια πληθώρα ορισμών, που άλλοτε παρουσιάζουν συγκλίνουσες και συνδεόμενες και άλλοτε αποκλίνουσες απόψεις, πλευρές αλλά και διαστάσεις της θεώρησης της αναπηρίας.

Έτσι λοιπόν, η προσέγγιση του όρου της αναπηρίας, όπως διαφάνηκε μέσα από τη μελέτη της παλαιότερης, αλλά κυρίως της πιο σύγχρονης, ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας, καθορίζεται από την ανάδειξη δύο κυρίαρχων τάσεων και μοντέλων. Το ένα είναι αυτό που προσδιορίζεται ως ιατρικό μοντέλο (medical model of disability) και το άλλο, ως το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (social model of disability).

Τα μοντέλα αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και χρήζουν ανάλυσης, γιατί πέρα από το γεγονός ότι περιγράφουν και προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο την αναπηρία και κατ' επέκταση αντικατοπτρίζουν διαφορετικές οπτικές, παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών αλλά και στη χάραξη και στον καθορισμό σύγχρονων πολιτικών για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών. Απώτερος στόχος όλων των παραπάνω, αποτελεί η ομαλότερη ένταξη και προσαρμογή των ατόμων με αναπηρία στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Επομένως, η υιοθέτηση ή αντίθετα η απόρριψη συγκεκριμένων αντιλήψεων για την αναπηρία, καλλιεργούν και τροφοδοτούν την υιοθέτηση ή την απόρριψη αντίστοιχα, συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών στρατηγικών, που αφενός μπορούν να οδηγήσουν σε ουσιαστικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις, που θα βελτιώνουν τη ζωή των ατόμων αυτών και αφετέρου θα συμβάλλουν καθοριστικά στον περιορισμό

του στιγματισμού, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων καθώς και της κοινωνικής παραμέλησής τους (Γκούφα κ.α., 2014).

1.1 Ιατρικό μοντέλο

Με βάση το ιατρικό μοντέλο, η αναπηρία προσδιορίζεται ως ένα πρόβλημα του ατόμου που νοείται ως «απώλεια», «ελάττωμα» ή «έλλειμμα» σε σχέση με αυτό που θεωρείται ως «φυσιολογικό» (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Ερμηνεύει, δηλαδή, την αναπηρία καθαρά ως βιολογική ανισότητα αγνοώντας ή εκτοπίζοντας άλλες παραμέτρους και τοποθετώντας την, έτσι, σε ένα πολύ αυστηρά ατομικό πλαίσιο. Η αντιμετώπιση ανάλογα με την υπάρχουσα μορφή μειονεξίας και η θεραπεία του προβλήματος από καθαρά ιατρική σκοπιά αποτελεί σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, πρωταρχικό μέλημα. Χαρακτηριστικά ο Olivier (1996, όπως αναφέρεται σε Ζώνιου Σιδέρη, 2011) περιγράφει το συγκεκριμένο μοντέλο ως ιατρικοποίηση της αναπηρίας. Το οξύμωρο, ωστόσο, είναι ότι στο πλαίσιο αυτό της θεραπείας δε συγκαταλέγεται και δεν προβλέπεται η αποκατάσταση και των επιμέρους λειτουργικών περιορισμών και των ειδικών προβλημάτων που μπορεί να υπάρχουν στο περιβάλλον των ατόμων με αναπηρία. (Barnet & Mercer, 2010 όπως αναφέρεται σε Ζώνιου Σιδέρη, 2011).

Ουσιαστικά, το μοντέλο εστιάζει στην ιατρική παρέμβαση και στη θεραπευτική αντιμετώπιση των ανεπαρκειών του κάθε ατόμου προκειμένου να ενταχθεί στην «καθ' όλα» υγιή και επαρκή γι' αυτόν κοινωνία. Το περιβάλλον, κατ' επέκταση, είναι ένα ήδη διαμορφωμένο και σταθερό πλαίσιο, στο οποίο τα άτομα με αναπηρία καλούνται να προσαρμοστούν προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν, όσο γίνεται πιο ενεργά (Γκούφα κ.α., 2014). Αντιλαμβανόμαστε ότι στο πλαίσιο αυτό, τονίζεται το τι πρέπει να κάνει το ίδιο το άτομο και όχι το τι πρέπει να κάνει η κοινωνία, όχι μόνο ως προς την ιατρική αντιμετώπιση του προβλήματος, αλλά και στη δραστηριοποίησή της και σε άλλους τομείς, έτσι ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για να διασφαλίσει την ικανοποίηση όσο το δυνατόν περισσοτέρων αναγκών των ατόμων αυτών.

1.2 Κοινωνικό μοντέλο

Μια διαφορετική προσέγγιση, ως απάντηση στη μονοδιάστατη φύση του ιατρικού

μοντέλου της αναπηρίας, αποτελεί το κοινωνικό μοντέλο, η διαδρομή του οποίου ξεκινά από τη συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Phisically Impaired Against Segregetion – UPIAS) (Ελευθερίου, 2009).

Η Ένωση αυτή, το 1976 στη Μεγάλη Βρετανία, στο επίσημο κείμενό της (μανιφέστο): «Οι θεμελιώδεις αρχές της Αναπηρίας» (The Fundamental Principles of Disability), διαχωρίζει την έννοια της «βλάβης», της «δυσλειτουργίας» (impairment) από την έννοια της «αναπηρίας» (disability). Συγκεκριμένα ορίζει:

- βλάβη είναι η μερική ή ολική έλλειψη ενός μέλους, ή η ελαττωματική λειτουργία ενός άκρου ή ενός οργάνου ή ενός μηχανισμού του ανθρωπίνου σώματος, και

- αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός, που είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνίας, η οποία δε λαμβάνει υπόψιν ή σκέφτεται ελάχιστα τους ανθρώπους με σωματικές βλάβες, περιορίζοντάς τους, έτσι, από τις κοινωνικές δραστηριότητες (Oliver, 2009 όπως αναφέρεται σε Ζώνιου Σιδέρη, 2011, και Anastasiou & Kaufman, 2011).

Ο ορισμός που έδωσε το συγκεκριμένο κίνημα για την αναπηρία εμπεριέχει την αντίληψη ότι πρόκειται για ένα μειονέκτημα ή περιορισμό που προκύπτει από τις πολλαπλές ανεπάρκειες του κοινωνικού συστήματος να βοηθήσει τα άτομα με αναπηρία και να τους παράσχει επαρκείς, ίσες και κατάλληλες ευκαιρίες, αντίστοιχες των άλλων πολιτών (Ζώνιου Σιδέρη, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται το κατάλληλο έδαφος για να γεννηθούν, να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν διακρίσεις, αρνητικές κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές (Lang, 2001).

Η κοινωνική διάσταση της αναπηρίας μετατοπίζει τον προσδιορισμό της στο κοινωνικό πλαίσιο και στα προβλήματα που προκαλεί καθώς και στα εμπόδια που αυτό τοποθετεί στα άτομα με αναπηρία (Γκούφα κ.α., 2014). Επομένως, το κοινωνικό περιβάλλον ευθύνεται, γιατί δεν υπάρχουν σε αυτό οι κατάλληλες συνθήκες και υποδομές που συμβάλλουν στην άρση των αποκλεισμών και διασφαλίζουν την ισότιμη πρόσβαση και την ανεμπόδιστη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στους

διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ενώ συγχρόνως βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους.

Η αναπηρία, επομένως, στο μοντέλο αυτό, παύει να είναι καθαρά ένα προσωπικό πρόβλημα, βιολογικά καθορισμένο και συνδέεται με ένα πλέγμα κοινωνικών χαρακτηριστικών και μεταβλητών. Δεν εξηγείται μόνο ως ιατρικό και βιολογικό δόμημα, αλλά τοποθετείται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που επηρεάζεται από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές προεκτάσεις ή παραμέτρους (Lang, 2001).

Ο τρόπος λειτουργίας των υπαρχόντων θεσμών, το ελλιπές, σε κάποιες περιπτώσεις, νομοθετικό πλαίσιο προστασίας των ατόμων με αναπηρία ή ακόμα και η αναποτελεσματική εφαρμογή των ισχυόντων νόμων, είναι παράμετροι που μπορούν να δημιουργήσουν δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης αλλά και γενικότερα, δυσκολίες προσβασιμότητας σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής τους (Γκούφα κ.α., 2014).

Έντονος, δυστυχώς, πολλές φορές είναι και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος βοηθά ή οδηγεί κατ' επέκταση στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης και πρόσβασης στη μόρφωση, ενώ αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα όλων των ατόμων, με ή δίχως αναπηρία, δεν επιτυγχάνεται σε όλες τις περιπτώσεις κατά τον ίδιο τρόπο· υπάρχουν διαφοροποιήσεις και διακρίσεις για πολλούς ανθρώπους και εν προκειμένω, για τα άτομα με αναπηρία.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η αναπηρία στο προαναφερθέν πλαίσιο, εκλαμβάνεται ως προϊόν της κοινωνίας και των δομών της, ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη, και αυτό «*γιατί οι ανάπηροι καθίστανται ανάπηροι από το κοινωνικό σύστημα, το οποίο θέτει περιορισμούς στη συμμετοχή τους*» (Καραγιάννη & Σιδέρη-Ζώνιου, 2006, όπως αναφέρεται στο Ελευθερίου, 2009).

Επομένως, η κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας απαιτεί τον προσδιορισμό και την ανάλυση των πολυδιάστατων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων και στρατηγικών, που θα επιτρέψουν τη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος, που θα λαμβάνει υπόψιν και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων

ανεξαιρέτως των ανθρώπων (Γκούφα κ.α., 2014).

Αναδιαμορφώνοντας τα παραπάνω μια σύγχρονη κοινωνία, θα μπορέσει να περιορίσει και τη δημιουργία αρνητικών αναπαραστάσεων ή και να ενισχύσει τον μετασχηματισμό και τον καθορισμό πληρέστερων εικόνων για τα άτομα με αναπηρία και τη θέση τους στο κοινωνικό σύνολο, χωρίς να συνοδεύονται από προκαταλήψεις, στερεότυπα σχήματα και ρατσιστικές συμπεριφορές και αναφορές σε αυτά.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Για να προσεγγίσουμε συστηματικά τις αναπαραστάσεις κάποιας έννοιας ή κατάστασης μέσα σε ένα σώμα γλωσσικών και οπτικών πόρων, αλλά και για να τις συσχετίσουμε με το πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνίας η οποία παράγει, καταναλώνει και αναπαραγάγει το υλικό αυτό, θα πρέπει να καταφύγουμε και να αξιοποιήσουμε προσεγγίσεις της Κοινωνικής Σημειωτικής.

Σύμφωνα με τον Ferdinand de Saussure η Κοινωνική Σημειωτική συνιστά μία επιστήμη που «*μελετά την ύπαρξη των σημείων στην κοινωνία*» (Kress & Van Leeuwen, 2010). Στο πλαίσιο της σύγχρονης γλωσσολογίας, ως σημείο ή σημειωτικός πόρος ορίζεται η αντιστοίχιση μίας μορφής (σημαίνον) και ενός νοήματος (σημαινόμενο). Η Κοινωνική Σημειωτική προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για την οικοδόμηση θεωριών και προσεγγίσεων που βοηθούν στην εξέταση, στην ανάλυση και στην ερμηνεία των σημείων/πόρων.

Επειδή, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, καλούμαστε να αναλύσουμε το υλικό γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων, το οποίο είναι εξορισμού πολυτροπικό, θα πρέπει να υιοθετήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικές μεθοδολογίες: μία για την ανάλυση του λεκτικού περιεχομένου και μία για την ερμηνεία των εικόνων. Για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τους σημειωτικούς πόρους, επιλέξαμε την Κριτική Ανάλυση Λόγου, για την ανάλυση των γλωσσικών κειμένων, και τη Γραμματική του Οπτικού Κειμένου, για την ανάλυση του εικονιστικού υλικού.

2.1 Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (Critical Discourse Analysis) (Fairclough, 1995, Fairclough & Wodak 1997, Van Dijk, 1993) αποτελεί μία σύγχρονη κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, που μελετά τη γλώσσα και τη σχέση που αναπτύσσει με την κοινωνία, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει μεταξύ τους μία διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006).

Έχοντας ως αφετηρία την άποψη για τη γλωσσική χρήση ως «λόγο» (discourse),

δηλαδή ως μορφή κοινωνικής πρακτικής, η Κριτική Ανάλυση Λόγου εξετάζει πώς το γλωσσικό μήνυμα των κειμένων και της ομιλίας αποτελεί πηγή δόμησης ποικίλων νοημάτων, που αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα, αφού άλλωστε δημιουργούνται και αποκτούν ισχύ μέσα από τις διάφορες κοινωνικές διαδικασίες (Αρχάκης & Κονδύλη, 2004). Οι αναπαραστάσεις αυτές, μπορούν με τη σειρά τους να παράγουν, να τροφοδοτήσουν ή ακόμα και να τροποποιήσουν διάφορες σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας, καθώς και άνισες σχέσεις εξουσίας (Στάμου, 2014).

Ο λόγος ως μία κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία και ως μέσο διαμόρφωσης της συνεχούς μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας έχει καταλυτικό ρόλο επομένως και ως προς την ιδεολογική του δράση (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Νοήματα που οικοδομούνται στον λόγο, παρουσιάζονται ως αυτονόητα και επιβάλλονται στους ανθρώπους, χωρίς αυτό να γίνεται με εμφανή τρόπο (Fairclough, 1989 όπως αναφέρεται σε Στάμου, 2014).

Έτσι, φυσικοποιούνται στην ομιλία με τρόπο μη αντιληπτό και παρουσιάζονται ως αποδεκτές, ιδεολογίες και εκδοχές της πραγματικότητας, που συντηρούν και νομιμοποιούν σχέσεις κοινωνικών ανισοτήτων. Στόχος της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, είναι να ανιχνεύσει αυτό το ρόλο επηρεασμού του λόγου και συγχρόνως να εντοπίσει και να αναλύσει όλες αυτές τις αόρατες και ορατές σχέσεις κυριαρχίας, διακρίσεων, εξουσίας, ελέγχου και καταπίεσης (Wodak 1995:204 όπως αναφέρεται σε Στάμου, 2014). Η αποφυσικοποίηση αυτών των ιδεολογιών τίθεται επίσης στο επίκεντρο της συγκεκριμένης προσέγγισης (Μπονίδης, 2004).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Κριτική Ανάλυση Λόγου, η γλώσσα και η κοινωνία βρίσκονται σε μία διαλεκτική σχέση και αλληλόδραση. Ο λόγος διαμορφώνει και επηρεάζει και ταυτόχρονα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από την κοινωνική πραγματικότητα (Στάμου & Χρονάκη, 2007). Το κείμενο, το βασικό συστατικό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, επιτελεί, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ιδεολογικές λειτουργίες και συγκεκριμένες κοινωνικές πράξεις, διαμορφώνει και ενεργοποιεί σχέσεις μεταξύ των συγγραφέων και των αναγνωστών, μεταξύ των ομιλητών και των ακροατών γενικότερα (Ανδρουλάκης & Ξυδόπουλος, 2008). Αντίστοιχα, τα διάφορα κειμενικά είδη που περιέχονται στα εγχειρίδια της γλώσσας, μεταφέρουν ιδεολογικά

μηνύματα βοηθώντας στη διάδοση συγκεκριμένων ιδεών και αντιλήψεων και αναπαράγοντας απόψεις της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας για διάφορα θέματα, όπως εν προκειμένω και για τα θέματα αναπηρίας που αποτελούν αντικείμενο μελέτης της παρούσης εργασίας.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου μελετώντας τη χρήση της γλώσσας, αναλύει τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο (μικρο-επίπεδο ανάλυσης) συνδέεται με τις κοινωνικές δομές (μακρο-επίπεδο ανάλυσης) και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσω των πρακτικών λόγου (Στάμου & Χρονάκη, 2007). Αυτό αναδεικνύεται από τα τρία επίπεδα ανάπτυξης, εξέτασης και ανάλυσης του λόγου, της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του Fairclough α) ως κειμένου (περιγραφική ανάλυση), β) ως πρακτικών λόγου (ερμηνευτική ανάλυση) και γ) ως κοινωνικών πρακτικών (επεξηγηματική ανάλυση) (Fairclough 1992, 2003, όπως αναφέρεται σε Στάμου, 2014, και σε Σωτηρίου, Ντίνας, Στάμου & Γρίβα, 2014).

Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε και αξιοποιούμε την κειμενική ανάλυση, η οποία αντλεί από τη Συστημική-Λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Michael Halliday (1994, όπως αναφέρεται σε Στάμου, 2014). Η συγκεκριμένη θεωρία εκλαμβάνει τη γλώσσα ως δίκτυο πόρων νοημάτων και ως ένα σύστημα σημασιών, οι οποίες βασίζονται σε διάφορες επιλογές, ιδεολογικά καθορισμένες, προκειμένου να προβληθούν διαφορετικοί τρόποι κατασκευής και θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2014, Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2006, Λύκου, 2000). Έτσι, το νόημα καθορίζεται από τις γλωσσικές επιλογές, που κάνει ή αποφεύγει να κάνει ο χρήστης της γλώσσας, ανάλογα με τους σκοπούς και τις προθέσεις του (Στάμου & Χρονάκη, 2007).

Στο πλαίσιο της παραπάνω προσέγγισης, ο M.A.K. Halliday ανέπτυξε το μοντέλο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής (ΣΛΓ). Σύμφωνα με αυτό, κατά τη γλωσσική χρήση διακρίνουμε τρεις λειτουργίες που επιτελούνται ταυτόχρονα: α) την αναπαραστατική ή ιδεοποιητική, β) τη διαπροσωπική και γ) την κειμενική. Η αναπαραστατική είναι η λειτουργία, μέσω της οποίας κατασκευάζονται αναπαραστάσεις του κόσμου. Η διαπροσωπική είναι η λειτουργία, μέσω της οποίας προσδιορίζονται, δομούνται και διαμορφώνονται οι σχέσεις και οι κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένου του ομιλητή. Τέλος, η κειμενική είναι η λειτουργία, μέσω της οποίας οι πληροφορίες οργανώνονται με συγκεκριμένο τρόπο, έτσι ώστε να έχουν συνοχική δομή (Στάμου, 2014, Ανδρουλάκης & Ξυδόπουλος, 2008).

Η αναπαραστατική λειτουργία επιτελείται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας, η διαπροσωπική μέσω του συστήματος διάθεσης και η κειμενική μέσω του συστήματος θέματος-ρήματος.

Η μεταβιβαστικότητα, στο πλαίσιο της αναπαραστατικής λειτουργίας, είναι το σύστημα εκείνο, που βοηθά τους χρήστες να ερμηνεύσουν την πραγματικότητα βάσει κριτηρίων αιτιότητας. Η αιτιότητα προσδιορίζεται μέσω α) των διαδικασιών, δηλαδή των πράξεων, β) των συμμετεχόντων, δηλαδή των οντοτήτων και των αντικειμένων που συνδέονται με τις διαδικασίες, και γ) των περιστάσεων, δηλαδή των συνθηκών, στις οποίες πραγματώνονται οι διαδικασίες. Οι διαδικασίες εκφράζονται με ρήματα ή και ουσιαστικοποιήσεις. Οι συμμετέχοντες με ουσιαστικά. Οι περιστάσεις με προθετικές φράσεις ή επιρρηματικά σύνολα (Στάμου, 2014).

Σύμφωνα με τον Halliday, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων οδηγούν στον εξής διαχωρισμό των διαδικασιών:

- *υλικές* («του κάνω»), οι οποίες αφορούν δράσεις και πράξεις που αλλάζουν τον κόσμο. Στις υλικές συμμετέχων είναι ο δράστης, αυτός δηλαδή που επιτελεί ή υφίσταται την πράξη, και ο στόχος, που είναι ο αποδέκτης της διαδικασίας (Στάμου, 2014).
- *νοητικές* («του αισθάνομαι»), που διακρίνονται σε τρία είδη: *γνωστικές* ή *γνωσιακές*, *αντιληπτικές*, και *συναισθηματικές*. Συμμετέχων σε αυτές τις διαδικασίες είναι ο αισθανόμενος, αυτός, δηλαδή, που σκέφτεται, αντιλαμβάνεται ή νιώθει. Το φαινόμενο είναι το περιεχόμενο της διαδικασίας (Στάμου, 2014).
- *συσχετιστικές* («του είμαι»), που διακρίνονται σε: *κατηγορικές* ή *διαδικασίες απόδοσης χαρακτηριστικών* και *ταυτοποιητικές* ή *αναγνωριστικές*. Στις κατηγορικές μετέχων είναι ο φορέας στον οποίο αποδίδεται ένα

χαρακτηριστικό. Στις ταυτοποιητικές ξεχωρίζουμε το δείγμα, στο οποίο αποδίδεται μία αξία (Στάμου, 2014).

- *λεκτικές* («του λέγειν»), που είναι οι διαδικασίες που σχετίζονται με ρήματα που έχουν λεκτική σημασία. Μετέχων είναι ο λέγων, που είναι ο πομπός του λεκτικού μηνύματος, και το λεγόμενο, που είναι αυτό το οποίο λέγεται (Κονδύλη & Μανιού, 2007).
- *συμπεριφορικές*, που αναφέρονται σε ρήματα που περιγράφουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Συμμετέχοντες είναι ο συμπεριφερόμενος και το φαινόμενο, δηλαδή το αντικείμενο της δραστηριότητας (Κονδύλη & Μανιού, 2007).
- *υπαρκτικές*, που φανερώνουν την ύπαρξη ενός μετέχοντα (Κονδύλη & Μανιού, 2007).

Το σύστημα διάθεσης, στο πλαίσιο της διαπροσωπικής λειτουργίας, απαρτίζεται από τις γλωσσικές πράξεις, την τροπικότητα και την προσωπική δείξη (Στάμου, 2014).

Οι γλωσσικές πράξεις, κατά τον Searle (1979, όπως αναφέρεται σε Φιλιππάκη-Warburton, 1992) διακρίνονται σε πέντε είδη:

- *βεβαιωτικές ή αποφαντικές ή δηλωτικές.* Ο ομιλητής διατυπώνει μία θέση, της οποίας την αλήθεια βεβαιώνει.
- *δεσμευτικές.* Ο ομιλητής αναλαμβάνει την ευθύνη να υλοποιήσει ο ίδιος κάτι.
- *κατευθυντικές.* Ο ομιλητής ζητά κάτι ή υποδεικνύει ή προσπαθεί να πείσει τον ακροατή να δράσει.
- *διακηρυκτικές.* Ο ομιλητής δηλώνει μία πράξη, η οποία επιφέρει αλλαγή στον κόσμο.
- *εκφραστικές.* Δηλώνεται η στάση και τα συναισθήματα του ομιλητή για κάτι.

Επίσης, το σύστημα διάθεσης περιλαμβάνει την προσωπική δείξη, η οποία επιτελείται μέσω της επιλογής προσώπου των αντωνυμιών και της κλιτικής μορφολογίας της ρηματικής κατάληξης (Μπέλλα, 2014). Το κείμενο, ανάλογα με τη

χρήση των δεικτικών στοιχείων προσώπου, γίνεται περισσότερο ή λιγότερο διεπιδραστικό και προσωπικό (Στάμου, 2014).

Υπό το πρίσμα της διαπροσωπικής λειτουργίας, σημαντική είναι η παρουσία ή μη, γλωσσικών αξιολογικών στοιχείων που φανερώνουν την προσωπική εμπλοκή του συγγραφέα στο εκφώνημα που παράγει. Τα μέσα που πραγματώνουν την αξιολόγηση είναι η χρήση επιθέτων, επιρρημάτων ή επιρρηματικών φράσεων, καθώς και το λεξιλόγιο με θετικές ή αρνητικές συνδηλώσεις (Στάμου & Παρασκευόπουλος, 2007).

2.2 Γραμματική του Οπτικού Κειμένου

Η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου αναπτύχθηκε από τους Gunther Kress και Theo van Leeuwen, οι οποίοι στηρίζονται στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική και υιοθετούν την έννοια της *μεταλειτουργίας*, που είχε εισαγάγει πρώτος ο Michael Halliday για την αναλυτική προσέγγιση του γραπτού λόγου. Οι μεταλειτουργίες είναι τριών τύπων:

- *Αναπαραστατική* μεταλειτουργία. Αναφέρεται στη σχέση που δομούν τα αναπαριστώμενα πρόσωπα και αντικείμενα μεταξύ τους. Ανάλογα με τη δυναμική της σχέσης, μπορούμε να διαχωρίσουμε τις οπτικές αναπαραστάσεις σε δύο βασικές κατηγορίες (Kress & Van Leeuwen, 2010):
    - Τις *αφηγηματικές* εικόνες, οι οποίες εκφράζουν δράση, κίνηση, αλλαγή κατάστασης, μέσω εκτυλισσόμενων πράξεων των συμμετεχόντων στις διαδικασίες.
    - Τις *εννοιολογικές*, που είναι στατικές εικόνες, οι οποίες αναπαριστούν δομές, κατατάξεις και ταξινομημένες πληροφορίες. Διαχωρίζονται περαιτέρω σε *ταξινομικές*, *αναλυτικές* και *συμβολικές*. Στις ταξινομικές, οι συμμετέχοντες αναπαρίστανται ως μέλη της ίδιας ομάδας ή κατηγορίας. Οι συμμετέχοντες στις αναλυτικές εικόνες, παρουσιάζονται βάσει της οργανωτικής τους δομής (σχέση μέρους-όλου). Τέλος, οι συμβολικές εικόνες μεταφέρουν μηνύματα σχετικά με ένα συγκεκριμένο νόημα ή συγκεκριμένη ιδέα.

- *Διαπροσωπική* μεταλειτουργία. Προσεγγίζει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων στην εικόνα και των θεατών. Η σχέση αυτή προσδιορίζεται από τα διαδραστικά στοιχεία της εικόνας:
    - Την επαφή των συμμετεχόντων με το θεατή, που εκφράζεται μέσω του βλέμματος. Ανάλογα με το αν υπάρχει άμεση οπτική επαφή των συμμετεχόντων με το θεατή, μπορούμε να κατατάξουμε την εικόνα σε «εικόνα (απ)αίτηση», όταν το βλέμμα του συμμετέχοντα απαιτεί να συνάψει κάποιου είδους σχέση με το θεατή, και σε «εικόνα παροχή» ή «εικόνα προσφορά», όταν προσφέρεται μόνο για στοχασμό και παρατήρηση (Kress & Van Leeuwen, 2010).
    - Την κοινωνική απόσταση ανάμεσα στους αναπαριστώμενους και το θεατή, η οποία καθορίζεται από την εγγύτητα του πλάνου (κοντινό πλάνο: οικείο ύφος, μέσο πλάνο: ουδέτερο ύφος, μακρινό πλάνο: αποστασιοποιημένο ύφος) (Παγκουρέλια, 2006).
- *Κειμενική* μεταλειτουργία. Αναφέρεται στη χωροθέτηση της εικόνας στη σελίδα, αλλά και των εσωτερικών, επιμέρους στοιχείων της εικόνας. Για παράδειγμα, οτιδήποτε εμφανίζεται κεντρικά, αποτελεί το βασικό πυρήνα της πληροφορίας, και όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο, η βαρύτητα των στοιχείων μειώνεται (Μπονίδης, 2004).

Βλέπουμε έτσι, πως η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου αποτελεί ένα πολύπλευρο, μεθοδολογικό εργαλείο για την κριτική προσέγγιση των πόρων της οπτικής επικοινωνίας.

Μέρος Δεύτερο: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 3: Σχολικά εγχειρίδια

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση των λόγων που μας οδήγησαν να ασχοληθούμε με τις αναπαραστάσεις της αναπηρίας στα σχολικά βιβλία της γλώσσας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και μόνο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας οι όροι: «σχολικά εγχειρίδια» και «σχολικά βιβλία» αναφέρονται είτε στα Βιβλία των Μαθητών (ΒΜ) είτε στα βιβλία των Τετραδίων Εργασιών (ΤΕ) όλων των τάξεων του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο σχολείο τους και από τα οποία αντλήθηκε το υπό εξέταση υλικό.

Η αποσαφήνιση αυτή καθίσταται αναγκαία, αφού στην βιβλιογραφία σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005, όπως αναφέρεται σε Κουνέλη, 2017) πολλές φορές συναντάται ο όρος σχολικό ή διδακτικό βιβλίο και περιλαμβάνει:

- το σχολικό ή διδακτικό εγχειρίδιο.
- το βιβλίο εργασίας του/της μαθητή-τριας.
- το βιβλίο εκπαιδευτικού (δασκάλου ή καθηγητή).
- το σχολικό ή διδακτικό βοήθημα.

Οι λόγοι που το ερευνητικό μας ενδιαφέρον στράφηκε προς τα σχολικά βιβλία, και συγκεκριμένα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας, είναι άμεσα συνυφασμένοι μεταξύ τους και αποτελούν κρίκους της ίδιας αλυσίδας, που σχετίζεται με την σημαντικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αυτά αποτελούν το μέσο υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία, κατ΄ επέκταση, αντικατοπτρίζουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και συγχρόνως αντανακλούν αντιλήψεις και αξίες (κοινωνικές, πολιτικές) της εκάστοτε κοινωνίας και χώρας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Τα σχολικά εγχειρίδια, λοιπόν, έχουν πρωταρχικό ρόλο στη μαθησιακή

διαδικασία, αφού αποτελούν τα διδακτικά μέσα, τα οποία χρησιμοποιεί και αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, ανάλογα βέβαια με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών, προκειμένου να διδάξει την ύλη του γνωστικού αντικειμένου, όπως αυτή καθορίζεται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, για μία συγκεκριμένη τάξη ή σχολική βαθμίδα (Συρίου, Κατσαντώνη & Λουκέρη, 2015, και Φραγκουδάκη, 1997, όπως αναφέρεται σε Παπαοικονόμου, 2014). Είναι αυτά που προσδιορίζουν τις περισσότερες φορές το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και το υποστηρικτικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα, με τι είδους δραστηριότητες και ασκήσεις θα ασχοληθεί ο μαθητής, προκειμένου να οδηγηθεί στην κατανόηση, στην εμπέδωση και στην αξιολόγηση των διδασκόμενων εννοιών ή της διδαχθείσης ύλης. Είναι τα λειτουργικά εκείνα εργαλεία που χρησιμοποιούνται, όχι μόνο για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την εξοικείωση των μαθητών με έννοιες ακαδημαϊκές και επιστημονικές, αλλά επιτελούν και ένα διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή (Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2011). Παρατηρούμε, μάλιστα, ότι μολονότι σήμερα τα ερεθίσματα και οι πηγές γνώσεις είναι ποικίλες και προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, για πολλά παιδιά τα σχολικά βιβλία αποτελούν τη μία και μοναδική πηγή συστηματικής γνώσης και μάθησης (Φραγκουδάκη, 1997, όπως αναφέρεται σε Παπαοικονόμου, 2014).

Η σπουδαιότητα της χρήσης τους, πέρα από την καθημερινή διδακτική πράξη, ενισχύεται από το γεγονός ότι τα βιβλία λειτουργούν ως φορείς μηνυμάτων, καλλιεργούν συναισθήματα και αξίες και διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές. Τα παιδιά ερχόμενα καθημερινά σε επαφή με αυτά, δομούν σταδιακά εικόνες και αποκτούν κατανόηση για διάφορα θέματα του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Επομένως, το σχολικό βιβλίο δεν συνιστά μόνο μέσο μετάδοσης της γνώσης, αλλά και μέσο αγωγής των μαθητών, αφού στόχος γενικότερα της εκπαίδευσης, προσφέροντας τα διάφορα μοντέλα γραμματισμού, τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, αποτελεί η δημιουργία ενεργών πολιτών, οι οποίοι θα μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα και θα μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στον καθορισμό αυτής (Giroux, 2004).

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα κοινωνικό προϊόν, αφού κατά την ανάπτυξη και τη συγγραφή του, λαμβάνεται υπόψιν όλη η περιρρέουσα κοινωνική κατάσταση και πραγματικότητα, αντανακλώντας και μεταβιβάζοντας αντιλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Έτσι, και τα κείμενα που εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, εν προκειμένω της Γλώσσας, δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά κατασκευάζουν και παρουσιάζουν αναπαραστάσεις του κόσμου με ένα συγκεκριμένο τρόπο και φωτίζουν συγχρόνως συγκεκριμένες πλευρές τους (Μπονίδης, 2004).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Γενικός σκοπός της παρούσης ερευνητικής προσπάθειας είναι η ανίχνευση, η καταγραφή και η ανάδειξη των αναπαραστάσεων της αναπηρίας, όπως προκύπτουν μέσα από τη μελέτη των ποικίλων και διαφορετικών γλωσσικών και οπτικών κειμένων, που υπάρχουν στα εν χρήσει βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η προσέγγισή τους και η αξιοποίησή τους φανερώνει νοήματα, «λόγους» και ιδεολογικές σημασιοδοτήσεις για την αναπηρία. Άλλωστε, τα πολυτροπικά κείμενα και πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα αλλά και η εικόνα λειτουργούν ως φορείς μηνυμάτων και διατυπώνουν «λόγους» ως ιδεολογικές θέσεις, οι οποίες, άλλοτε αναδύονται με εμφανή τρόπο και άλλοτε θα πρέπει να εντοπιστούν πίσω από το κρυφό μήνυμα των λέξεων, μέσα από μία ενδελεχέστερη προσέγγιση και ανάλυση (Kress & Van Leeuwen, 2010).

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη εργασία αποπειράται να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς απεικονίζεται/αναπαρίσταται η αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία;
- Με ποιο μοντέλο συνδέονται οι αναπαραστάσεις της αναπηρίας; Οδηγούν προς την παραδοσιακή αντίληψη ή προς μία πιο προοδευτική προσέγγιση;
- Ποια είδη αναπηρίας επιλέγονται να περιγραφούν κατά κύριο λόγο στα σχολικά εγχειρίδια;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στις αναπαραστάσεις των σχολικών βιβλίων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

4.2 Καθορισμός του υπό εξέταση υλικού

Στην παρούσα εργασία, στο πρώτο στάδιο της εργασίας συλλέχθηκαν και επιλέχθηκαν όλα τα επιμέρους γλωσσικά κείμενα των διδακτικών εκείνων ενοτήτων

καθώς και οι συνοδευτικές τους ασκήσεις, που έχουν αναφορά στην αναπηρία και στα άτομα με αναπηρία. Επίσης, συγκεντρώθηκαν και οι συσχετιζόμενες με το υπό εξέταση θέμα εικόνες.

Το συνολικό δείγμα όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντλήθηκε από όλα τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα βιβλία των μαθητών (ΒΜ), καθώς και τα τετράδια εργασιών (ΤΕ) όλων των τάξεων.

Αναλυτικότερα το υλικό που μελετήθηκε για το Δημοτικό ήταν:

Α΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (2 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Α΄ τεύχος, Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη, Θεοδώρα Τσιαγκάνη
- «Γλώσσα: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Β΄ τεύχος, Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη, Θεοδώρα Τσιαγκάνη
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Α΄ τεύχος, Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη, Θεοδώρα Τσιαγκάνη
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες», Β΄ τεύχος, Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη, Θεοδώρα Τσιαγκάνη

Β΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Α΄ τεύχος, Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ
- «Γλώσσα: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Β΄ τεύχος, Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ
- «Γλώσσα: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Γ΄ τεύχος, Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ

- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Α΄ τεύχος, Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας», Β΄ τεύχος, Ζωή Γαβριηλίδου, Μαρία Σφυρόερα, Λουκία Μπεζέ

Γ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Τα απίθανα μολύβια», Α΄ τεύχος, Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου
- «Γλώσσα: Τα απίθανα μολύβια», Β΄ τεύχος, Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου
- «Γλώσσα: Τα απίθανα μολύβια», Γ΄ τεύχος, Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Τα απίθανα μολύβια», Α΄ τεύχος, Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Τα απίθανα μολύβια», Β΄ τεύχος, Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Αικατερίνη Τικτοπούλου

Δ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Πετώντας με τις λέξεις», Α΄ τεύχος, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν
- «Γλώσσα: Πετώντας με τις λέξεις», Β΄ τεύχος, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν
- «Γλώσσα: Πετώντας με τις λέξεις», Γ΄ τεύχος, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Πετώντας με τις λέξεις», Α΄ τεύχος, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος,

Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν

- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Πετώντας με τις λέξεις», Β΄ τεύχος, Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν

Ε΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Α΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς
- «Γλώσσα: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Β΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς
- «Γλώσσα: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Γ΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Α΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι», Β΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς

ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού: Βιβλίο Μαθητή (3 τεύχη) Τετράδιο εργασιών (2 τεύχη)

- «Γλώσσα: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Α΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου
- «Γλώσσα: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Β΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου

- «Γλώσσα: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Γ΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Α΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου
- «Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών: Λέξεις... φράσεις... κείμενα», Β΄ τεύχος, Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου

Αντίστοιχα, για το Γυμνάσιο, το κειμενικό και εικονιστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για ανάλυση, αναζητήθηκε και προέκυψε από όλα τα βιβλία του μαθητή (ΒΜ) και τα τετράδια των εργασιών (ΤΕ). Συγκεκριμένα μελετήθηκαν:

Α΄ τάξη Γυμνασίου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος) Τετράδιο εργασιών (1 τεύχος)

- «Νεοελληνική Γλώσσα», Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Ελένη Κατσαρού, Αναστασία Μαγγανά
- «Νεοελληνική Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών», Κωνσταντίνος Αγγελάκος, Ελένη Κατσαρού, Αναστασία Μαγγανά

Β΄ τάξη Γυμνασίου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος) Τετράδιο εργασιών (1 τεύχος)

- «Νεοελληνική Γλώσσα», Μαρία Γαβριηλίδου, Παναγιώτης Εμμανουηλίδης, Έλλη Πετρίδου – Εμμανουηλίδου
- «Νεοελληνική Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών», Μαρία Γαβριηλίδου, Παναγιώτης Εμμανουηλίδης, Έλλη Πετρίδου – Εμμανουηλίδου

Γ΄ τάξη Γυμνασίου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος) Τετράδιο εργασιών (1 τεύχος)

- «Νεοελληνική Γλώσσα», Ελένη Κατσαρού, Αναστασία Μαγγανά, Αικατερίνη Σκιά, Βασιλική Τσέλιου
- «Νεοελληνική Γλώσσα: Τετράδιο Εργασιών», Ελένη Κατσαρού, Αναστασία

Μαγγανά, Αικατερίνη Σκιά, Βασιλική Τσέλιου

Για το Λύκειο επιλέχθηκαν γλωσσικά κείμενα και εικόνες που παρατίθενται στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας:

Α΄ τάξη Λυκείου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος)

- «Έκφραση – Έκθεση», τεύχος Α΄, Χρίστος Λ. Τσολάκης, Κυριακή Αδαλόγλου, Άβρα Αυδή, Ελένη Λόππα, Διονύσης Τάνης

Β΄ τάξη Λυκείου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος)

- «Έκφραση – Έκθεση», τεύχος Β΄, Χρίστος Λ. Τσολάκης, Κυριακή Αδαλόγλου, Άβρα Αυδή, Ελένη Λόππα, Διονύσης Τάνης

Γ΄ τάξη Λυκείου: Βιβλίο Μαθητή (1 τεύχος)

- «Έκφραση – Έκθεση», τεύχος Γ΄, Χρίστος Λ. Τσολάκης, Κυριακή Αδαλόγλου, Άβρα Αυδή, Νίκος Γρηγοριάδης, Ανθούλα Δανιήλ, Ιωάννα Ζερβού, Ελένη Λόππα, Διονύσης Τάνης

Επίσης, για τις ανάγκες της έρευνας σε ένα πρώτο επίπεδο για τον εντοπισμό του υλικού μελετήθηκαν και τα βιβλία των Θεματικών Κύκλων και των Γλωσσικών Ασκήσεων του Ενιαίου Λυκείου. Ωστόσο, το βιβλίο των Θεματικών Κύκλων δεν περιείχε σχετικές αναφορές με το υπό εξέταση θέμα, με αποτέλεσμα να μην αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω μελέτης.

Όλες οι τάξεις του Λυκείου

- «Γλωσσικές Ασκήσεις», Γλυκερία Κανδήρου, Δημήτριος Πασχαλίδης, Σπύρος Ρίζου. Συντονιστής: Χρίστος Λ. Τσολάκης
- «Έκφραση Έκθεση: Θεματικοί Κύκλοι», Γεώργιος Μανωλίδης, Θωμάς Μπεχλιβάνης, Φωτεινή Φλωρού. Συντονιστής: Χρίστος Λ. Τσολάκης

4.3 Επιλογή μεθοδολογικής προσέγγισης

Για να είναι εφικτή η τοποθέτηση, η ερμηνεία και η κατανόηση των σημειωτικών

πόρων αναφορικά με την αναπηρία στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε συνδυασμό με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνονται, επιλέχθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου για την ανάλυση των γλωσσικών κειμένων, η οποία είναι μία μέθοδος που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, και η Γραμματική του Οπτικού Κειμένου, για την ανάλυση των εικόνων, η οποία αποτελεί ένα ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο για την κριτική ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων (Μπονίδης, 2004).

Συγκεκριμένα, για την επεξεργασία του υπό εξέταση γλωσσικού υλικού αξιοποιήθηκαν τα εργαλεία της μεταβιβαστικότητας, στο πλαίσιο της αναπαραστατικής λειτουργίας, δίδοντας έμφαση στις διαδικασίες και τους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν και προσδιορίστηκαν κατά περίπτωση οι γλωσσικές πράξεις και η προσωπική δείξη του συστήματος διάθεσης της διαπροσωπικής λειτουργίας. Στην ανάλυση των αναπαραστάσεων της αναπηρίας εξετάστηκαν και τα γλωσσικά αξιολογικά στοιχεία, καθώς και η λεξικοποίηση των εννοιών που σχετίζονται με την αναπηρία.

Τα σχετικά με την αναπηρία οπτικά κείμενα αναλύθηκαν λαμβάνοντας υπόψιν συγκεκριμένες παραμέτρους από τους τρεις άξονες της Γραμματικής του Οπτικού Κειμένου: αναπαραστατική μεταλειτουργία (διάκριση σε αφηγηματικές – εννοιολογικές δομές), διαπροσωπική μεταλειτουργία (βλέμμα, κοινωνική απόσταση) και κειμενική μεταλειτουργία (πληροφοριακή αξία – χωροθέτηση εικόνων).

Αφού μελετήθηκε ενδελεχώς όλο το υλικό, έγινε καταγραφή όλων των αναφορών στην αναπηρία, είτε αυτών που βρίσκονταν σε κάποιο γλωσσικό κείμενο, είτε σε κάποιο οπτικό. Δεν εφαρμόστηκε κάποιος κανόνας για το τι είναι αναφορά· συμπεριελήφθησαν όλες εκείνες, που κατέστη δυνατό να εντοπιστούν, ακόμα και αυτές που είναι λανθάνουσες ή έμμεσες.

Έπειτα εφαρμόστηκαν οι δύο διαφορετικές τεχνικές ποιοτικής προσέγγισης. Η ανάλυση υλοποιήθηκε και τα αποτελέσματά της παρουσιάζονται ανά σχολική τάξη για δύο λόγους. Καταρχάς, σε μερικές τάξεις υπάρχει συνέχεια και διασύνδεση των σχετικών με την αναπηρία κειμένων, π.χ. εμφανίζεται ο ίδιος χαρακτήρας ή το ίδιο

θέμα σε πολλαπλά γλωσσικά και οπτικά κείμενα. Επιπρόσθετα, επιδιώκεται να χαρτογραφηθεί η εξέλιξη της προσέγγισης της αναπηρίας ανά τάξη, και να διαφανεί πως αυτή παρουσιάζεται σταδιακά, όπως μεγαλώνουν οι αναγνώστες-μαθητές. Η ανάλυσή μας ανά τάξη ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση του υλικού των σχολικών εγχειριδίων

5.1 Χαρτογράφηση πεδίου

Μελετώντας το υπό έρευνα υλικό, διαπιστώθηκε ότι στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας προβάλλονται διάφορα είδη αναπηρίας. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι μορφές της αναπηρίας που απεικονίζονται κυρίως, σχετίζονται κατά κύριο λόγο με κινητικές αναπηρίες ή αισθητηριακές ανεπάρκειες, με περισσότερες αναφορές στην τύφλωση ή στα προβλήματα ακοής. Προβάλλονται, δηλαδή, τα είδη της αναπηρίας που απαιτούν εξωτερικά βοηθήματα, ειδικό εξοπλισμό, όπως για παράδειγμα αναπηρικό αμαξίδιο ή λευκό μπαστούνι. Νοητικές αναπηρίες καθώς και τα ελλείμματα που εμφανίζονται εξαιτίας τους και που σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες ενός ατόμου, δεν αναφέρονται επαρκώς στα βιβλία. Μια πιθανή εξήγηση ίσως είναι το γεγονός ότι οι αναπηρίες αυτές δεν οπτικοποιούνται εύκολα και τα παιδιά δεν μπορούν να τις αντιληφθούν και να τις κατανοήσουν (Στάμου, Αλευριάδου & Πιπίνη). Στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή προηγείται η κατανόηση από τα παιδιά, των σωματικών και αισθητηριακών αναπηριών, οδηγήθηκαν και οι Magiati, Dockrell & Logotheti (2002).

Ακολουθεί ένας πίνακας με τους τύπους των αναπηριών που εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια:

Τάξη	**Αναπηρία**	**Περιγραφή**
Α΄ Δημοτικού	*Καμία αναφορά*	
Β΄ Δημοτικού	Κινητική	Πολλαπλές αναφορές με τη Γαλήνη, μία από τις κεντρικές ηρωίδες του βιβλίου.
	Αισθητηριακή (κώφωση)	Ένα κείμενο, με τη Μάτα.
Γ΄ Δημοτικού	Κινητική	Πολλαπλές αναφορές με την Αργυρώ, μία από τις κεντρικές ηρωίδες του βιβλίου.
	Αισθητηριακή (τύφλωση)	Ένα κείμενο, με τη Σάφια.

Δ΄ Δημοτικού	Αισθητηριακή (κώφωση)	Δύο κείμενα, με την Ευγενία, καθώς και άλλες αναφορές.
	Κινητική	Ένα κείμενο, με το Μπίλι.
	Αισθητηριακή (τύφλωση)	Ένα κείμενο, με τη Μυρτώ, καθώς και άλλες αναφορές στον Κώδικα Μπράιγ.
Ε΄ Δημοτικού	*Ελάχιστες αναφορές.*	Δύο απλές αναφορές στον αθλητισμό των ατόμων με αναπηρία.
ΣΤ΄ Δημοτικού	Αισθητηριακή (τύφλωση)	Ένα άρθρο με φωτογραφίες για το Μουσείο Αφής. Μία αναφορά σε ταινία με τυφλή ηρωίδα.
	Κινητική	Μία αναφορά σε ταινία με πρωταγωνιστή με κινητικό πρόβλημα.
Α΄ Γυμνασίου	Αισθητηριακή (κώφωση)	Κάποιες αναφορές στη Νοηματική Γλώσσα.
Β΄ Γυμνασίου	Αισθητηριακή (τύφλωση)	Ένα άρθρο, για το Στέλιο.
	Κινητική	Ένα άρθρο, καθώς και άλλες μικρές αναφορές.
Γ΄ Γυμνασίου	Αισθητηριακή (τύφλωση και κώφωση)	Ένα άρθρο.
	Γενικά	Μία αφίσα.
Α΄ Λυκείου	*Καμία αναφορά*	
Β΄ Λυκείου	Κινητική	2 αποσπάσματα ειδήσεων.
	Αισθητηριακή (τύφλωση)	Τρία άρθρα.
	Γενικά	Δύο αναφορές.
Γ΄ Λυκείου	Γενικά	Μία απλή αναφορά.
	Κινητική	Ένα άρθρο.

Στη Β΄ Δημοτικού παρουσιάζεται κυρίως η κινητική αναπηρία, καθώς μία από τις ηρωίδες του βιβλίου είναι η Γαλήνη, μία μικρή μαθήτρια, η οποία χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Επίσης, υπάρχει και η αισθητηριακή αναπηρία, καθώς ο αναγνώστης γνωρίζεται και με τη Μάτα, ένα κωφό κοριτσάκι.

Ανάλογο μοτίβο ακολουθείται και στη Γ΄ Δημοτικού, όπου μία πρωταγωνίστρια είναι η Αργυρώ, ένα κοριτσάκι που και αυτό, όπως και η Γαλήνη, έχει κινητική αναπηρία και χρησιμοποιεί αναπηρικό καροτσάκι. Το βιβλίο, επίσης, μας παρουσιάζει

και τη Σάφια, μία μικρή μαθήτρια από το Νίγηρα, η οποία έχει προβλήματα όρασης.

Στα βιβλία της Δ΄ Δημοτικού δεν υπάρχουν κεντρικοί ήρωες που να εμφανίζονται σε όλα τα βιβλία, αλλά η επαφή με την αναπηρία επιτυγχάνεται, κυρίως, μέσω χαρακτήρων. Παρουσιάζονται η Ευγενία, ένα κωφό κοριτσάκι, ο Μπίλι, με κινητική αναπηρία, και η Μυρτώ, η οποία έχει προβλήματα όρασης. Επίσης, υπάρχουν σποραδικές αναφορές γενικά στην αναπηρία, αλλά και πιο συγκεκριμένα στην απώλεια της ακοής.

Στην Ε΄ Δημοτικού δεν εμφανίζονται χαρακτήρες με αναπηρία, αλλά και γενικά οι αναφορές είναι σπάνιες. Γίνονται μόνο σε σχέση με τον αθλητισμό των ατόμων με αναπηρία και τους Παραολυμπιακούς Αγώνες.

Στη ΣΤ΄ Δημοτικού υπάρχουν κάποιες έμμεσες αναφορές σε αναπηρία, αλλά και ένα πλήρες άρθρο που σχετίζεται με τα προβλήματα όρασης, για το Μουσείο Αφής.

Στα βιβλία της Α΄ Γυμνασίου οι αναφορές περιορίζονται στην παρουσίαση της Νοηματικής Γλώσσας.

Εκτός από κάποιες γενικές αναφορές σε αναπηρία, στα βιβλία της Β΄ Γυμνασίου παρουσιάζεται ο Στέλιος, ένας νέος άνδρας με πρόβλημα όρασης. Μέσω της ιστορίας για το Στέλιο, περιγράφονται αναλυτικά οι σχετικές με τη συγκεκριμένη αναπηρία υποστηρικτικές τεχνολογίες. Επίσης, στο τετράδιο εργασιών υπάρχει και μία έρευνα για την προσβασιμότητα των ατόμων με κινητικά προβλήματα.

Τα βιβλία της Γ΄ Γυμνασίου αναφέρονται σε διάφορα είδη αναπηρίας, χωρίς να εστιάζουν σε κάποιο είδος συγκεκριμένα.

Στη Β΄ Λυκείου παρουσιάζεται η κινητική αναπηρία, μέσω ειδήσεων για άτομα με ένα πόδι ή με ένα χέρι. Επίσης, υπάρχουν αναφορές και στα προβλήματα όρασης, μέσω άρθρων για την αυτοθυσία ενός τυφλού ατόμου, για μία υποστηρικτική τεχνολογία, αλλά και για την παρουσίαση ενός ντοκιμαντέρ. Γενική αναφορά στην αναπηρία, αποτελεί ένα σύνθημα του ΟΑΕΔ.

Στη Γ΄ Λυκείου υπάρχουν έμμεσες αναφορές στην αναπηρία, καθώς παρουσιάζεται μία συζήτηση με θέμα την κοινωνική αγωγή των Ελλήνων προς τις

ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία. Επίσης, παρατίθεται και ένα απόσπασμα από ένα βιβλίο του φυσικού Στίβεν Χόκινγκ, ενός από τα πλέον αναγνωρίσιμα άτομα με αναπηρία του πλανήτη.

Μία μικρή αναφορά στην αναπηρία γίνεται και στο βιβλίο «Γλωσσικές Ασκήσεις», που χρησιμοποιείται σε όλες τις τάξεις του Λυκείου. Πρόκειται για ένα απόσπασμα της κριτικής του Ουμπέρτο Έκο για τους χρήστες των κινητών τηλεφώνων.

Τέλος, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως συνολικά οι αναφορές στην αναπηρία παρέχονται από ποικίλες πηγές και από ένα ευρύ φάσμα πολυτροπικών ειδών (σελίδες ημερολογίου, ανακοινώσεις, συνθήματα, αγγελίες, αφίσες, πρόγραμμα τηλεόρασης, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, λογοτεχνικά κείμενα: διασκευασμένα παραμύθια, εικονογραφικό υλικό: σκίτσα, φωτογραφίες, πίνακες).

5.2 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού

5.2.1 Α΄ Δημοτικού

Στα βιβλία της Α΄ Δημοτικού δεν εντοπίσαμε κάποια αναφορά σε αναπηρία.

5.2.2 Β΄ Δημοτικού

5.2.2.1 Βιβλίο Μαθητή – Α΄ τεύχος

Στη σελίδα 6, του Α΄ τεύχους, της Β΄ Δημοτικού γίνεται μέσω της εικόνας και του λεκτικού υλικού (σε συννεφάκια κειμένου), η πρώτη γνωριμία των ηρώων του βιβλίου με τους μαθητές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά της παρέας αποτελούν: ο Λουκάς, η Χαρά, η Γαλήνη και ο Αρμπέν (εικόνα 1). Και οι τέσσερις συμμετέχοντες παρουσιάζονται στο κέντρο της εικόνας, αφού άλλωστε αποτελούν τους πρωταγωνιστές και είναι ανά δυάδες πάνω σε ποδήλατα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι ενώ η Γαλήνη είναι ένα κοριτσάκι με κινητική αναπηρία, όπως μαθαίνουμε στις επόμενες σελίδες του σχολικού βιβλίου, σε αυτή την πρώτη παρουσίαση των μελών της ομάδας, η αναπηρία της δεν είναι έκδηλη.

Η συγκεκριμένη εικόνα είναι το μόνο θέμα της σελίδας και καταλαμβάνει το

μεγαλύτερο μέρος της, αφού είναι σημαντικό να γνωρίσει ο αναγνώστης την ομάδα των παιδιών, που θα τον συντροφεύει σε όλο το βιβλίο. Τα παιδιά (απεικονιζόμενα πρόσωπα) κοιτάζουν κατευθείαν στα μάτια τον αναγνώστη και τον χαιρετούν, προσκαλώντας τον να τα ακολουθήσει και να συμμετέχει στο ταξίδι τους. Η παρουσία αυτή του βλέμματος και των χειρονομιών, καθώς και το πρώτο πλάνο στο οποίο βρίσκονται οι ήρωες, δημιουργούν στο πλαίσιο της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας μία πιο άμεση και στενή σχέση με τον αναγνώστη-θεατή. Όλα τα παιδιά παρουσιάζονται στο ίδιο επίπεδο, χωρίς κάποιο να ξεχωρίζει, δηλώνοντας έτσι την ισότιμη σχέση τους. Η επιλογή του ποδηλάτου από το δημιουργό εξυπηρετεί διπλό σκοπό: το ότι ξεκινούν ένα ταξίδι, μία πορεία, μαζί με τον αναγνώστη, και ταυτόχρονα είναι και ένα μέσο που βοηθάει στην απόκρυψη, σε αυτή τη φάση, της κινητικής αναπηρίας της Γαλήνης. Πρόκειται για μία στατική, ταξινομική εικόνα στο πλαίσιο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, που δεν αφηγείται ουσιαστικά ένα ταξίδι με ποδήλατο, αλλά μας παρουσιάζει τους χαρακτήρες του βιβλίου.

Η φωτογραφία της 1ης ενότητας: «Στο δρόμο για το σχολείο», στη σελίδα 10, του Α΄ τεύχους, της Β΄ Δημοτικού, που λειτουργεί ως προοργανωτής της ενότητας, προϊδεάζει τους μαθητές για το περιεχόμενο και τη θεματολογία της (εικόνα 2). Συγκεκριμένα, απεικονίζεται η Γαλήνη με τους υπόλοιπους φίλους της να περιμένουν στη διάβαση μιας κεντρικής διασταύρωσης.

Εδώ, παρουσιάζεται μια συνήθη διαδικασία όλων των παιδιών που σχετίζεται με την καθημερινή τους διαδρομή προς και από το σχολείο. Οι μαθητές έρχονται μέσω της εικόνας, πρώτη φορά σ' αυτό το βιβλίο, σε επαφή με την κινητική αναπηρία της Γαλήνης, αφού την βλέπουν να κινείται με το αναπηρικό αμαξίδιο. Πρόκειται για μία αφηγηματική οπτική δομή, η οποία παρουσιάζει ένα στιγμιότυπο της καθημερινότητας σε μια μεγάλη πόλη, με τους ήρωες να μην είναι σε πρώτο πλάνο και να μην έχουν άμεση οπτική επαφή με το θεατή. Ο παρατηρητής διατηρεί μία απρόσωπη σχέση με τη Γαλήνη και τους φίλους της, και ως εκ τούτου η αναπηρία της Γαλήνης παρουσιάζεται για πρώτη φορά, χωρίς όμως να τονίζεται, καθώς η ομάδα των παιδιών δεν είναι στο κέντρο και είναι μία μόνο από τις πολυάριθμες επιμέρους σκηνές που διαδραματίζονται στην εικόνα, η οποία καταλαμβάνει ολόκληρη τη

σελίδα. Αξίζει να σημειωθεί, πως δεν παρουσιάζεται καμία άλλη αναπηρία, ενώ υπάρχουν πολλοί άλλοι χαρακτήρες στην εικόνα.

Στην εικόνα 3, η Γαλήνη μαζί με τους φίλους της βρίσκονται σε ένα σούπερ μάρκετ και ψωνίζουν. Η Γαλήνη κρατά μία λίστα με τα ψώνια που χρειάζεται να κάνουν. Το σχέδιο αυτό βρίσκεται στην αρχή της 5ης ενότητας: «Πάμε για ψώνια», στη σελίδα 41, του Α΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού και αποτελεί τον προοργανωτή της ενότητας, προσδιορίζοντας τη θεματική της, που σχετίζεται με θέματα αγωγής του καταναλωτή και θέματα υγείας.

Η εικόνα συνοδεύεται από ερώτημα, η απάντηση του οποίου δεν αφορά στην ομάδα των ηρώων μας, αλλά ένα τρίτο πρόσωπο, έναν ενήλικα, η πράξη του οποίου είναι το κεντρικό θέμα της εικόνας, κυριαρχώντας με ένα μεγάλο σύννεφο, όπου φαίνεται πως ελέγχει την ημερομηνία λήξης του προϊόντος. Ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία, το σκίτσο μπορεί να διαχωριστεί σε δύο δράσεις: η μία του ενήλικα, που είναι και η απάντηση στο ερώτημα-άσκηση, και μία των ηρώων μας, οι οποίοι ψωνίζουν δίπλα του. Κανένα από τα απεικονιζόμενα πρόσωπα δεν κοιτούν τον αναγνώστη. Οι μαθητές βλέποντας τη Γαλήνη να πηγαίνει και αυτή για ψώνια, μαθαίνουν πως και τα άτομα με κινητικά προβλήματα, μπορούν να έχουν ένα φυσιολογικό τρόπο ζωής και να εμπλέκονται σε καθημερινές καταστάσεις και συνήθειες.

Εν συνεχεία, στη σελίδα 42, ακολουθεί το κείμενο με το διάλογο των παιδιών μέσα στο σούπερ μάρκετ (εικόνα 4). Στο διάλογο «Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας» συμμετέχουν και τα τέσσερα παιδιά. Οι διαδικασίες που πραγματώνονται εδώ, στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, είναι υλικές («για να αγοράσουν», «να πάρουμε», «αν παίρναμε», «βάλεις»), με δράστες όλα τα μέλη της παρέας. Επιτελούνται και λεκτικές, καθώς και νοητικές διαδικασίες («θα λέγατε», «δες») με λέγοντες και αισθανόμενους και πάλι τα παιδιά. Τέλος, χρησιμοποιούνται συσχετιστικές – κατηγορικές («περιέχουν», «είναι»). Δεν υπάρχει κάποια άμεση αναφορά στην αναπηρία, όμως αν συγκρίνουμε τα λόγια της Γαλήνης σε σχέση με τα άλλα παιδιά, θα δούμε πως χρησιμοποιεί πιο πλούσιο λεξιλόγιο (π.χ. «περιέχουν», «υγεινά»), και οι απαντήσεις/προτάσεις της είναι περισσότερο πλήρεις και εκτενείς. Μπορούμε να

διακρίνουμε μια προσπάθεια να τονιστεί η πνευματική επάρκεια και η ωριμότητα της Γαλήνης. Βρίσκονται στο σούπερ μάρκετ και κάνουν τα ψώνια τους, χωρίς την επίβλεψη ενήλικα, που δε θα ήταν πιθανό να συμβεί στην πραγματικότητα, και το ρόλο του ενήλικα παίρνει η Γαλήνη· έχει τη λίστα με τα ψώνια, τα απαριθμεί, και κάνει μία ώριμη εναλλακτική πρόταση αντί για την αγορά σοκολάτας. Η συγγραφική ομάδα δεν επικεντρώνεται στην αναπηρία και στα πιθανά εμπόδια, π.χ. στο χειρισμό του αμαξιδίου ή στον τρόπο τοποθέτησης των προϊόντων στα ράφια που ίσως δυσκολεύει τα άτομα με κινητική αναπηρία.

Το κείμενο της σελίδας 70, που έχει τίτλο «Η αρχή του ταξιδιού» και βρίσκεται στην 8η ενότητα: «Το ταξίδι στη Χωχαρούπα», του Α΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού (εικόνα 5), είναι ένας διάλογος, στον οποίο συνομιλούν οι τέσσερις φίλοι καθώς και ένας πολίτης της παράξενης χώρας με την περίεργη ομιλία.

Αρχικά, υπάρχει ένα εισαγωγικό, περιγραφικό κείμενο, στο οποίο κυριαρχούν οι υλικές διαδικασίες και αναφέρει πως οι ήρωες – δράστες περπάτησαν τρεις ημέρες και τρεις νύχτες. Το λεξιλόγιο παρουσιάζει ενδιαφέρον, ιδιαίτερα η επιλογή του ρήματος «περπατώ», καθώς η αναπηρία της Γαλήνης είναι κινητική και δε μπορεί να περπατήσει, με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Έτσι, τονίζεται πως είναι ισότιμο μέλος της ομάδας, αφού και αυτή «περπάτησε», δηλώνοντας ταυτόχρονα ότι δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης με τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

Στον ίδιο το διάλογο, ο οποίος δεν έχει θέμα την αναπηρία, ούτε αναφέρονται σε αυτήν, μπορούμε και πάλι να παρατηρήσουμε τις ώριμες, σχεδόν ενήλικες, φράσεις της Γαλήνης, που τονίζει στο Λουκά πως όλοι τους είναι κουρασμένοι, αναλαμβάνει την παρουσίαση της ομάδας στον ξένο, και θέτει με τρόπο σαφή και κατανοητό το ερώτημά τους, πώς θα πάνε στη Χωχαρούπα. Μπορούμε να βεβαιώσουμε μία διάθεση του συγγραφέα να ισοσκελίζεται η αναπηρία της Γαλήνης με την περισσότερο κοινωνική και δυναμική συμπεριφορά της. Αυτό ενισχύεται από το γεγονός πως και πάλι δε γίνεται καμία αναφορά σε πιθανές δυσκολίες του ταξιδιού, λόγω του κινητικού προβλήματος.

Το κείμενο συνοδεύεται και από μία εικόνα (σελ. 70) που αποτελεί οπτικοποίησή του και στην οποία παρουσιάζονται οι τέσσερις ήρωες να ζητούν πληροφορίες από

έναν περαστικό για τη Χωχαρούπα, τη Χώρα των Χαρούμενων Παιδιών. Και εδώ, βλέπουμε να απεικονίζεται η Γαλήνη χωρίς διαφοροποίηση από τους φίλους της, ως ένα ισότιμο μέλος της παρέας. Περιμένουν όλοι στα αριστερά και βλέπουμε το ταξίδι που έχουν μπροστά τους, καθώς κοιτάμε την εικόνα από αριστερά προς τα δεξιά. Παρόλο που συνοδεύει το διάλογο, θα μπορούσαμε να πούμε στο πλαίσιο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, πως δεν πρόκειται για μία αφηγηματική εικόνα, αλλά για μία εννοιολογική, αφού είναι σαν ένας χάρτης, ένας προπομπός του ταξιδιού που έπεται και ο διάλογος εκτυλίσσεται μόνο σε ένα μικρό μέρος, αριστερά στην εικόνα και ο πολίτης της χώρας δείχνει το δρόμο που θα ακολουθήσουν τα παιδιά, ο οποίος δρόμος είναι στρωτός και δεν έχει προφανή εμπόδια για το αναπηρικό καροτσάκι.

Η επόμενη αναφορά αναπηρίας στο βιβλίο γίνεται στο εισαγωγικό κείμενο, που έχει πληροφοριακό χαρακτήρα, καθώς και στο διάλογο που ακολουθεί και έχει τίτλο «Στη Χωχαρούπα» και το οποίο βρίσκεται στη σελίδα 76, της 8ης ενότητας «Το ταξίδι στη Χωχαρούπα», του Α΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, όπου η Γαλήνη με τους φίλους της φτάνει στη Χωχαρούπα (εικόνα 6).

Χαρακτηριστικό είναι ότι βλέπουμε στο κείμενο αυτό να χρησιμοποιείται, όπως στο κείμενο της σελίδας 70 (εικόνα 5), η ίδια έκφραση που χρησιμοποιούν και τα άτομα χωρίς κινητικό πρόβλημα: «...περπάτησαν ώσπου να λιώσουν ο καθένας δύο ζευγάρια παπούτσια». Αυτό έχει ως στόχο την καλύτερη ενσωμάτωση της Γαλήνης στη ομάδα. Η έκφραση αυτή, παρόλο που δεν αφορά κυριολεκτικά τη Γαλήνη, την συμπεριλαμβάνει και την εξισώνει με την υπόλοιπη ομάδα. Δομείται, έτσι, μέσω των συγκεκριμένων λεξιλογικών επιλογών η αντίληψη ότι η Γαλήνη δεν αντιμετωπίζει κάποια εμπόδια αναφορικά με τη μετακίνησή της.

Στο διάλογο, ως προς την μεταβιβαστικότητα, οι διαδικασίες είναι συσχετιστικές («παιδιά μαύρα και λευκά», «παιδιά από την Ευρώπη και την Ασία»). Το λεξιλόγιο της Γαλήνης, και πάλι, είναι το πιο πλούσιο, όταν περιγράφει τα παιδιά της χώρας, και αναλαμβάνει άλλη μια φορά να παρουσιάσει την ομάδα. Τονίζεται, έτσι, η ώριμη και προχωρημένη για την ηλικία της αντίληψη, τοποθετώντας την σε διαφορετικό επίπεδο από τα άλλα παιδιά.

Όταν περιγράφει τη χώρα, χρησιμοποιεί το επιφώνημα «Ποπό!», που δείχνει τον ενθουσιασμό της, πριν αναφέρει μερικά γενικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών ανθρώπινων φυλών που ανήκουν τα παιδιά της Χωχαρούπας. Όμως, δεν περιγράφει κανένα χαρακτηριστικό που να σχετίζεται με κάποια αναπηρία. Στο κείμενο τονίζονται οι όροι «ΙΣΟΙ» και «ΕΙΡΗΝΗ», και είναι το βεβιασμένο μήνυμα που προσπαθεί να περάσει στους μαθητές-αναγνώστες, αλλά αποτυγχάνει, καθώς φαίνεται πως η ισότητα αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, και όχι τη γεφύρωση των πολιτισμικών, κοινωνικών ή οικονομικών διαφορών.

Στη φωτογραφία που συνοδεύει το κείμενο δεν υπάρχουν παιδάκια άλλου χρώματος από τους τέσσερις ήρωες, και ο «διαφορετικός» ρουχισμός είναι αόριστα δυτικού τύπου. Κανένα άλλο παιδάκι δεν εμφανίζει αναπηρία, εκτός από τη Γαλήνη, που παρουσιάζεται ως μέλος της ευρύτερης ομάδας παιδιών. Η οπτική δομή αναπαράστασης είναι αφηγηματική και δείχνει όλα τα παιδιά μαζί, μετά τον αρχικό τους διάλογο. Το σχέδιο είναι πολύ μικρό για να παρουσιάσει ιδιαίτερη σύνδεση με τον αναγνώστη, ο οποίος μάλλον θα το προσπεράσει σύντομα.

5.2.2.2 Βιβλίο Μαθητή – Β΄ τεύχος

Στη σελίδα 16, της 10ης ενότητας: «ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, η Γαλήνη φαίνεται στην εικόνα να διαβάζει μόνης της την ανακοίνωση, που είναι αναρτημένη στον πίνακα, που βρίσκεται σε κάποιον χώρο του σχολείου (εικόνα 7).

Η Γαλήνη φαίνεται κεντρικά στη σελίδα, ολόσωμη, σε αρκετά κοντινή απόσταση έτσι ώστε να φανεί η αντίδρασή της στην ανακοίνωση, δημιουργώντας μία πιο στενή επαφή με τον αναγνώστη-θεατή, ακόμα και αν το βλέμμα της είναι στραμμένο προς τον πίνακα, εξυπηρετώντας τους σκοπούς της εικόνας. Ταυτόχρονα, το πλάνο είναι αρκετά μακρινό για να μπορούμε να δούμε πως η Γαλήνη είναι μόνη της, χωρίς την άμεση βοήθεια κάποιου τρίτου.

Το κείμενο της ανακοίνωσης, που προηγείται της εικόνας και έχει πληροφοριακό χαρακτήρα, αναφέρεται στην πραγματοποίηση μιας επίσκεψης στο λαογραφικό μουσείο της πόλης.

Διαπιστώνουμε ότι η κεντρική ηρωίδα, θέλοντας να τονιστεί ο αυτόνομος τρόπος ζωής της, παρουσιάζεται να βρίσκεται μόνη της στον προαύλιο χώρο του σχολείου, χωρίς τους άλλους τρεις φίλους της. Ταυτόχρονα, αποτελεί αφορμή για προβληματισμό όλων, το γεγονός ότι βλέπουμε ένα άτομο με αναπηρία να έχει θετική στάση συμμετοχής σε πολιτισμικές δραστηριότητες. Αυτό αποτελώντας ισχυρό παράδειγμα, κινητοποιεί και ενθαρρύνει όλα τα παιδιά, θρυμματίζοντας συγχρόνως στερεότυπες αντιλήψεις για την απομόνωση των ατόμων με αναπηρία.

Στη σελίδα 38 της 12ης ενότητας: «Ποπό! Κόσμος που περνά!», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, η εικόνα (8) που αποτελεί προκαταβολικό οργανωτή, παρουσιάζει ένα στολισμένο, χριστουγεννιάτικο, εμπορικό δρόμο στον οποίο κινούνται πολλοί άνθρωποι. Ανάμεσά τους, βλέπουμε και τη Γαλήνη, η οποία συνοδεύεται από τη μητέρα της, να κοιτά τις χριστουγεννιάτικες βιτρίνες. Υποθέτουμε πως είναι η μητέρα της, καθώς είναι ενήλικη και έχει τα ίδια μαλλιά, αλλά θα μπορούσε να είναι οποιαδήποτε άλλη κυρία, συγγενής ή μη. Η ίδια εικόνα υπάρχει και στο τετράδιο εργασιών, στη σελίδα 73 του Α΄ τεύχους, μόνο που είναι χωρισμένη σε μικρότερα κομμάτια (εικόνα 15).

Η Γαλήνη δεν είναι το κύριο θέμα, αλλά ένας από τους πολλούς και ισότιμους χαρακτήρες της εικόνας, η οποία αποτελεί ξεκάθαρα αφηγηματική οπτική δομή και καταλαμβάνει ολόκληρη σχεδόν τη σελίδα. Μία χαρακτηριστική διαφοροποίηση με τις προηγούμενες αναφορές στην αναπηρία της Γαλήνης, αποτελεί ο μεγαλύτερος βαθμός ρεαλισμού του σκίτσου, καθώς το αναπηρικό καροτσάκι το σπρώχνει ένας ενήλικας (η «μητέρα» της). Παρουσιάζεται κι εδώ η Γαλήνη να συμμετέχει και να απολαμβάνει κοινές συνήθειες και δραστηριότητες, δείχνοντας ότι η αναπηρία δεν αποτελεί φραγμό.

Στην εικόνα που βρίσκεται στη σελίδα 48, της 13ης ενότητας: «Μες στο μουσείο», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, βλέπουμε τη Γαλήνη με τους φίλους της να έχουν επισκεφτεί ένα λαογραφικό μουσείο και συγκεκριμένα να βρίσκονται στο χώρο του πατητηριού (εικόνα 9).

Πρόκειται για ένα κολάζ, αφού πάνω σε μία πραγματική φωτογραφία λαογραφικού μουσείου, έχουν τοποθετηθεί τα σκίτσα των τεσσάρων ηρώων μας. Η

φωτογραφία είναι σε μικρό μέγεθος, πάνω δεξιά στη σελίδα, με τα παιδιά να φαίνονται σε μεγάλη απόσταση και με βλέμμα μακρυά από τον αναγνώστη. Η οπτική δομή είναι αφηγηματική, αφού τα αναπαριστώμενα πρόσωπα επισκέπτονται το μουσείο.

Η Γαλήνη για ακόμα μία φορά συμμετέχει με όλη την υπόλοιπη παρέα της στις εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιεί το σχολείο της, διαλύοντας έτσι την εικόνα του απομονωμένου ατόμου. Μάλιστα, συμμετέχει στην επίσκεψη για την οποία διάβαζε μόνη της σε προηγούμενη εικόνα του βιβλίου.

Στη σελίδα 61, της 14ης ενότητας: «Με προσκαλούν και προσκαλώ», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, παρουσιάζεται ένα ημερολόγιο με κάποιες από τις παγκόσμιες ημέρες (Π.Η.). Ανάμεσά τους, βλέπουμε να συμπεριλαμβάνεται η παγκόσμια ημέρα για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες (εικόνα 10). Βλέπουμε να χρησιμοποιείται ο παλαιότερος όρος «Άτομα με Ειδικές Ανάγκες», αντί του πιο συνήθους και ορθού όρου «Παγκόσμια Ημέρα για τα Άτομα με Αναπηρία». Η λεξιλογική επιλογή υποδηλώνει μία παλαιότερη αντίληψη για την αναπηρία.

Το κείμενο της σελίδας 63, της 14ης ενότητας: «Με προσκαλούν και προσκαλώ» του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, είναι ένα απόσπασμα από το παραμύθι της Ειρήνης Μάρρα, «Το μυστικό τραγούδι της Μάτας» (εικόνα 11).

Η κεντρική ηρωίδα του παραμυθιού, η Μάτα, είναι ένα κοριτσάκι το οποίο είναι κωφό και δεν έχει αναπτύξει ομιλούμενη γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο, όταν στα γενέθλιά της, της δίνουν ευχές, αυτή απαντά γνέφοντας.

Οι συμμετέχοντες είναι η Μάτα, ο πατέρας της, η μητέρα της, και, στο τέλος του κειμένου, όλοι οι προσκεκλημένοι. Υπάρχει μια αλληλουχία από υλικές διαδικασίες (περπάτημα, ομιλία, ευχές, κλείσιμο πόρτας, άνοιγμα δώρων, τραγούδι), όμως όλες αυτές υπηρετούν έναν σκοπό: να τονίσουν τα συναισθήματα της Μάτας, την ευτυχία που νιώθει για τα υπέροχα γενέθλιά της.

Αξίζει να παρατηρήσουμε πως ενώ η Μάτα «γνέφει», και έτσι ξέρουμε πως είναι κωφή, το υπόλοιπο κείμενο αποκρύπτει τα προβλήματα που θα αντιμετώπιζε ένας κωφός. Οι γονείς θα έπρεπε και αυτοί να γνέφουν, ή να γράφουν, αν δεν ξέρουν

νοηματική, τα τακούνια της μαμάς δε θα ακούγονταν («τσακ τσακ»), το κλείσιμο της πόρτας *πίσω* από τη Μάτα δε θα ήταν άμεσα προφανές, και το τραγουδάκι των γενεθλίων δεν το ακούει. Το κείμενο προσπερνά τα θέματα αυτά, χωρίς να τους δίνει βαρύτητα. Μεταδίδεται και σε αυτό το σημείο του βιβλίου, η στάση πως η αναπηρία δε σημαίνει μειωμένη απόλαυση της ζωής, όμως αποκρύπτονται τα αντικειμενικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν.

Επιπλέον, οι λεξιλογικές επιλογές δεν ακολουθούν τον παραδοσιακό λόγο για την αναπηρία, αφού χρησιμοποιούνται λέξεις («καληνύχτα», «να τα εκατοστήσεις»), που φανερώνουν μια απολύτως φυσιολογική συνομιλία μεταξύ της Μάτας και των υπολοίπων, αποδίδοντας έτσι μία θετική διάσταση στην αναπηρία.

Το μήνυμα ότι το κοριτσάκι είναι κωφό δεν είναι τόσο ευδιάκριτο. Καθίσταται πιο σαφές, μέσα από την ερώτηση κατανόησης που ακολουθεί το κείμενο και στην οποία οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν τον τρόπο και το λόγο που η Μάτα απαντά έτσι. Ενδεχομένως, επειδή επιδιώκεται μία πρώτη επαφή των παιδιών στη Β΄ τάξη, με αισθητηριακή αναπηρία, η προσέγγιση ακολουθεί ένα πιο παραμυθικό τρόπο, έτσι ώστε να γίνεται και ευκολότερα και με πιο γλυκό τρόπο αντιληπτή.

Το γλωσσικό κείμενο με τίτλο: «Τα γενέθλια της Χαράς» καθώς και η εικόνα που το συνοδεύει και βρίσκονται στη σελίδα 64, της 14ης ενότητας: «Με προσκαλούν και προσκαλώ» του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, περιγράφει και αναπαριστά αντίστοιχα, τα γενέθλια της Χαράς, στα οποία παρευρίσκεται και η Γαλήνη (εικόνα 12). Τα πάρτυ γενεθλίων είναι μια συνήθης κοινωνική εκδήλωση, στην οποία τα περισσότερα παιδιά χαίρονται να λαμβάνουν μέρος. Ομοίως, βλέπουμε και τη Γαλήνη να είναι παρούσα στα γενέθλια της φίλης της.

Η εικόνα είναι μικρή, πάνω δεξιά στη σελίδα, με αποτέλεσμα να της αποδίδεται μικρή σημασία. Τα παιδιά απεικονίζονται αρκετά μακρυά, έτσι ώστε να χωρούν όλα. Αυτό δημιουργεί, ως προς την κοινωνική απόσταση, μια μέτρια διαπροσωπική σχέση με τον αναγνώστη-θεατή. Η εικόνα είναι αφηγηματική και διαφαίνονται οι διαφορετικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στο πάρτυ γενεθλίων. Το σκίτσο αφηγείται τη στιγμή που τα παιδιά κόβουν την τούρτα. Στο κέντρο αναπαρίσταται η Χαρά, αφού άλλωστε αυτή αποτελεί, εν προκειμένω, το βασικό

πυρήνα της πληροφορίας. Η Γαλήνη μπορεί να βρίσκεται στην αριστερή άκρη, όπου με βάσει τις διαστάσεις του οπτικού χώρου παρουσιάζεται κάτι γνωστό και οικείο, αλλά δεν είναι απομονωμένη, καθώς έχει πάρει κομμάτι τούρτα από τους πρώτους και γελάει με τα άλλα παιδιά. Τέρμα δεξιά βρίσκεται άλλο ένα παιδί, το οποίο στέκεται, ίσως και για να τονιστεί πως οι δύο ακριανές θέσεις στο σκίτσο δε διαχωρίζονται από την υπόλοιπη ομάδα.

Εδώ προβάλλεται η σπουδαιότητα του κοινωνικού δικτύου και πλαισίου στη ζωή όλων των ανθρώπων, ιδιαίτερα των ατόμων με αναπηρία, γιατί βοηθά στην κοινωνική ένταξη και την κοινωνικοποίησή τους.

5.2.2.3 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος

Στο κείμενο με τίτλο: «Γράφουμε για την Ελλάδα» που βρίσκεται στη σελίδα 18, στην ενότητα 18, του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Δημοτικού, είναι ένας διάλογος, στον οποίο οι τέσσερις φίλοι συζητούν για τα άρθρα, τα οποία θα βάλουν στην εφημερίδα που θα εκδώσουν (εικόνα 13). Συγχρόνως, γίνεται αναφορά και στην εθνική επέτειο της 25ης Μαρτίου.

Η συγκεκριμένη συζήτηση αποκαλύπτει, στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, διαδικασίες κυρίως υλικές («θα βάλουν», «θα κάνουμε», «θα ταξιδέψουμε», «θα πάω», «θα ετοιμάσω»), όπου δράστες είναι τα παιδιά και τα οποία εκφράζουν και διατυπώνουν ιδέες και απόψεις για την εφημερίδα τους. Οι συμμετέχοντες φαίνονται να μην έχουν τον ίδιο ενεργό ρόλο. Η Γαλήνη λαμβάνει ηγετική θέση, που φανερώνεται μέσω των εκφωνημάτων, που χρησιμοποιεί για να δώσει οδηγίες και να ρωτήσει («Πρέπει να ταξιδέψουμε», «Να δούμε τι μπορεί να γράψει καθένας», «Να το συζητήσουμε»). Έτσι, επιβεβαιώνεται ο δυναμικός χαρακτήρας της.

Στη συνοδευτική εικόνα υπενθυμίζεται η αναπηρία της, καθώς απεικονίζεται σε μία αφηγηματική οπτική δομή, να κινείται με τους φίλους της σε έναν στολισμένο με την εθνική μας σημαία δρόμο, και πάλι χωρίς καμία προφανή βοήθεια/μέριμνα από κάποιον. Τα βλέμματα των παιδιών, το πλαίσιο της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας είναι στραμμένα προς τις σημαίες και φαίνεται να απολαμβάνουν την εορταστική ατμόσφαιρα, χωρίς ωστόσο να δημιουργείται οπτική επαφή με τα μάτια των

αναγνωστών-μαθητών.

5.2.2.4 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος

Εκτός από τις επαναλήψεις κάποιων σκίτσων από το Βιβλίο του Μαθητή, υπάρχει και μία έμμεση, πολυτροπική αναφορά στη Γαλήνη. Συγκεκριμένα, στην άσκηση 3, της σελίδας 60, της 10ης ενότητας με τίτλο «ΠΡΟΣΟΧΗ! Τι λέει εκεί;» του Α΄ τεύχους, του Τετραδίου Εργασιών (εικόνα 14), οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν κάποιες πινακίδες με την κατάλληλη ενέργεια που πρέπει να ακολουθήσουν η Γαλήνη και ο Λουκάς. Η προεπιλεγμένη αντιστοίχιση είναι της πινακίδας «Ασανσέρ εκτός λειτουργίας» με την ενέργεια «Ας ανεβούμε από τις σκάλες!», της οποίας το ρήμα φανερώνει μία υλική διαδικασία, με δράστες τους δύο ήρωες. Εδώ αποκρύπτεται πλήρως η κινητική αναπηρία της Γαλήνης, αφού δε μπορεί να χρησιμοποιήσει τις σκάλες (εκτός και αν υπάρχει και άλλο μέσο πρόσβασης) και στο συνοδευτικό σκίτσο απεικονίζεται μόνο το πρόσωπό της να κοιτάζει τις πινακίδες.

5.2.2.5 Το υλικό των βιβλίων της Β΄ Δημοτικού

Εικόνα 1: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Σελίδα 6: Γνωριμία με τη Γαλήνη

Εικόνα 2: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 1, Σελίδα 10: Γαλήνη, διασταύρωση

Πάμε για ψώνια;

ΕΝΟΤΗΤΑ 5

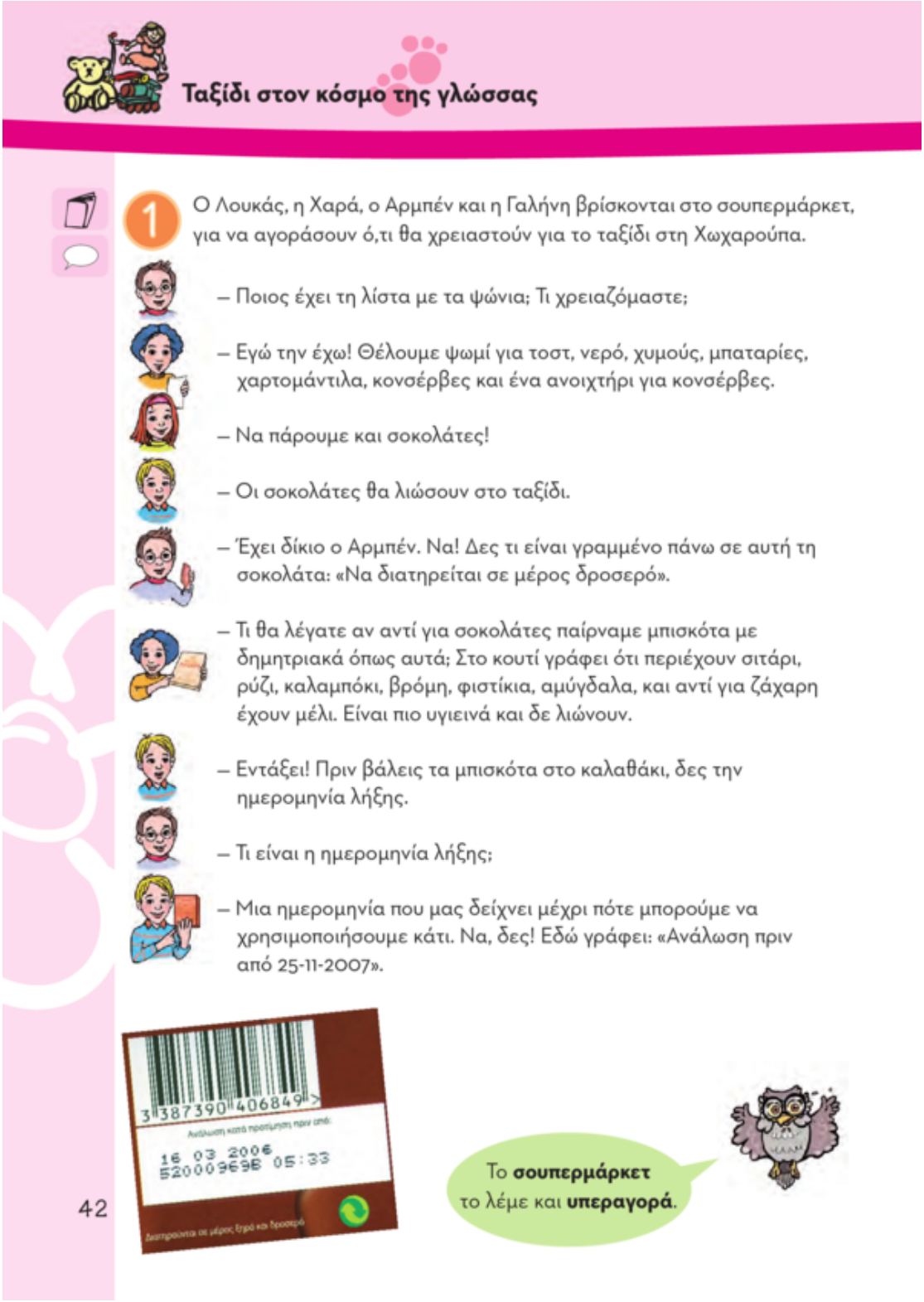
Στην ενότητα αυτή θα μάθεις:

- ✓ Να βρίσκεις πληροφορίες σε ετικέτες προϊόντων.
- ✓ Να φτιάχνεις τις δικές σου ετικέτες.
- ✓ Να λες και να γράφεις σωστά τις μέρες της εβδομάδας.
- ✓ Να λες και να γράφεις σωστά τους μήνες του χρόνου.
- ✓ Να διαβάζεις το **αυ** και το **ευ**.
- ✓ Να χωρίζεις μια λέξη στα δύο, όταν δε χωρά ολόκληρη στο τέλος της σειράς.

Τι κοιτάζει με προσοχή ο κύριος στην εικόνα;

41

Εικόνα 3: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 41: Γαλήνη, κατάστημα



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

1 Ο Λουκάς, η Χαρά, ο Αρμπέν και η Γαλήνη βρίσκονται στο σουπερμάρκετ, για να αγοράσουν ό,τι θα χρειαστούν για το ταξίδι στη Χωχαρούπα.

– Ποιος έχει τη λίστα με τα ψώνια; Τι χρειαζόμαστε;

– Εγώ την έχω! Θέλουμε ψωμί για τοστ, νερό, χυμούς, μπαταρίες, χαρτομάντιλα, κονσέρβες και ένα ανοιχτήρι για κονσέρβες.

– Να πάρουμε και σοκολάτες!

– Οι σοκολάτες θα λιώσουν στο ταξίδι.

– Έχει δίκιο ο Αρμπέν. Να! Δες τι είναι γραμμένο πάνω σε αυτή τη σοκολάτα: «Να διατηρείται σε μέρος δροσερό».

– Τι θα λέγατε αν αντί για σοκολάτες παίρναμε μπισκότα με δημητριακά όπως αυτά; Στο κουτί γράφει ότι περιέχουν σιτάρι, ρύζι, καλαμπόκι, βρόμη, φιστίκια, αμύγδαλα, και αντί για ζάχαρη έχουν μέλι. Είναι πιο υγιεινά και δε λιώνουν.

– Εντάξει! Πριν βάλεις τα μπισκότα στο καλαθάκι, δες την ημερομηνία λήξης.

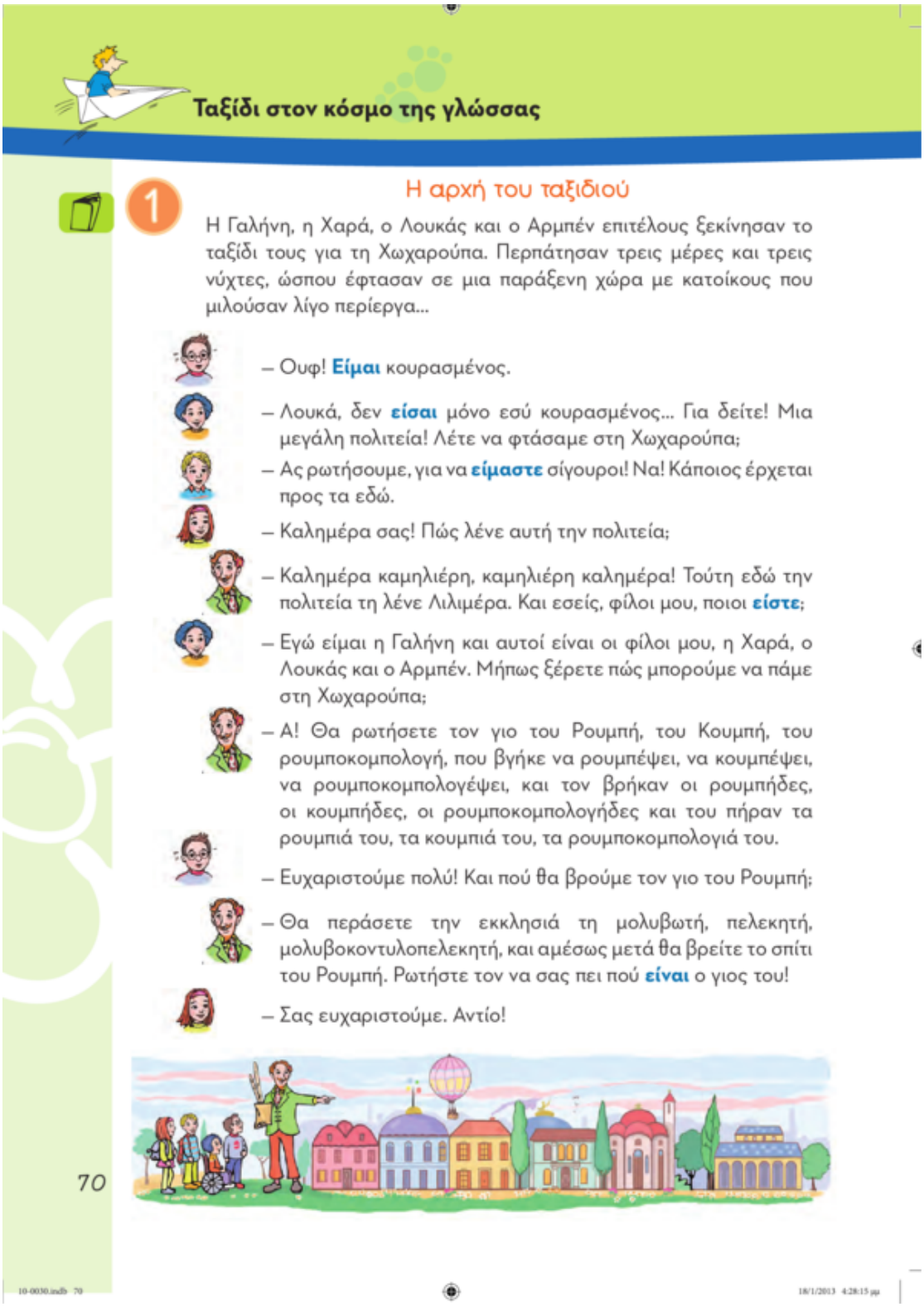
– Τι είναι η ημερομηνία λήξης;

– Μια ημερομηνία που μας δείχνει μέχρι πότε μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε κάτι. Να, δες! Εδώ γράφει: «Ανάλωση πριν από 25-11-2007».

Το **σουπερμάρκετ** το λέμε και **υπεραγορά**.

42

Εικόνα 4: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 42: Γαλήνη, διάλογος στο κατάστημα



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

1 Η αρχή του ταξιδιού

Η Γαλήνη, η Χαρά, ο Λουκάς και ο Αρμπέν επιτέλους ξεκίνησαν το ταξίδι τους για τη Χωχαρούπα. Περπάτησαν τρεις μέρες και τρεις νύχτες, ώσπου έφτασαν σε μια παράξενη χώρα με κατοίκους που μιλούσαν λίγο περίεργα...

– Ουφ! **Είμαι** κουρασμένος.

– Λουκά, δεν **είσαι** μόνο εσύ κουρασμένος... Για δείτε! Μια μεγάλη πολιτεία! Λέτε να φτάσαμε στη Χωχαρούπα;

– Ας ρωτήσουμε, για να **είμαστε** σίγουροι! Να! Κάποιος έρχεται προς τα εδώ.

– Καλημέρα σας! Πώς λένε αυτή την πολιτεία;

– Καλημέρα καμηλιέρη, καμηλιέρη καλημέρα! Τούτη εδώ την πολιτεία τη λένε Λιλιμέρα. Και εσείς, φίλοι μου, ποιοι **είστε**;

– Εγώ είμαι η Γαλήνη και αυτοί είναι οι φίλοι μου, η Χαρά, ο Λουκάς και ο Αρμπέν. Μήπως ξέρετε πώς μπορούμε να πάμε στη Χωχαρούπα;

– Α! Θα ρωτήσετε τον γιο του Ρουμπή, του Κουμπή, του ρουμποκομπολογή, που βγήκε να ρουμπέψει, να κουμπέψει, να ρουμποκομπολογέψει, και τον βρήκαν οι ρουμπήδες, οι κουμπήδες, οι ρουμποκομπολογήδες και του πήραν τα ρουμπιά του, τα κουμπιά του, τα ρουμποκομπολογιά του.

– Ευχαριστούμε πολύ! Και πού θα βρούμε τον γιο του Ρουμπή;

– Θα περάσετε την εκκλησιά τη μολυβωτή, πελεκητή, μολυβοκοντυλοπελεκητή, και αμέσως μετά θα βρείτε το σπίτι του Ρουμπή. Ρωτήστε τον να σας πει πού **είναι** ο γιος του!

– Σας ευχαριστούμε. Αντίο!

70

Εικόνα 5: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 8, Σελίδα 70: Γαλήνη, εκδρομή

Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

6

Στη Χωχαρούπα

Οι τέσσερις φίλοι σε ευχαριστούν που τους βοήθησες να λύσουν τα αινίγματα. Ξεκίνησαν μόλις βγήκε το φεγγάρι, ακολούθησαν τα χελιδόνια και περπάτησαν ώσπου να λιώσουν ο καθένας δύο ζευγάρια παπούτσια. Όταν έλιωσε και το δεύτερο, έφτασαν σε μια ονειρεμένη χώρα με όμορφα χαμηλά σπίτια από ζάχαρη, μεγάλα πάρκα γεμάτα τεράστια δέντρα, με περίεργα λουλούδια και παιδιά ευτυχισμένα, που μιλούσαν με στιχάκια και διάβαζαν ποιήματα.

Ήταν η Χωχαρούπα!

– Επιτέλους, φτάσαμε!

– Ποπό! Δες πόσα παιδιά! Παιδιά μαύρα και λευκά, παιδιά με μαλλιά ξανθά και καστανά, παιδιά με μάτια σκιστά ή αμυγδαλωτά.

– Πάμε να παίξουμε μαζί τους!

– Γεια σας, φίλοι μας! Είμαστε η Χαρά, ο Λουκάς, ο Αρμπέν και η Γαλήνη. Ήρθαμε από πολύ μακριά, από την Ελλάδα, για να σας συναντήσουμε.

– Καλώς τους φίλους απ' την Ελλάδα, που 'χει την Κρήτη και τη Λευκάδα, κι ο κόσμος τρώει τη φασολάδα και πάει βαρκάδα στη φεγγαράδα.

– Αλήθεια, τι σημαίνει Χωχαρούπα;

– Χωχαρούπα είναι η **Χώ**ρα των **Χαρού**μενων **Παι**διών, της αγάπης, της ειρήνης, των γλυκών ζαχαρωτών.

– Από πού έχουν έρθει όλα αυτά τα παιδιά;

– Απ' την Ευρώπη και την Ασία, την Αυστραλία, την Αφρική, τη μακρινή Αμερική.

– Και τι κάνετε εδώ όλη μέρα;

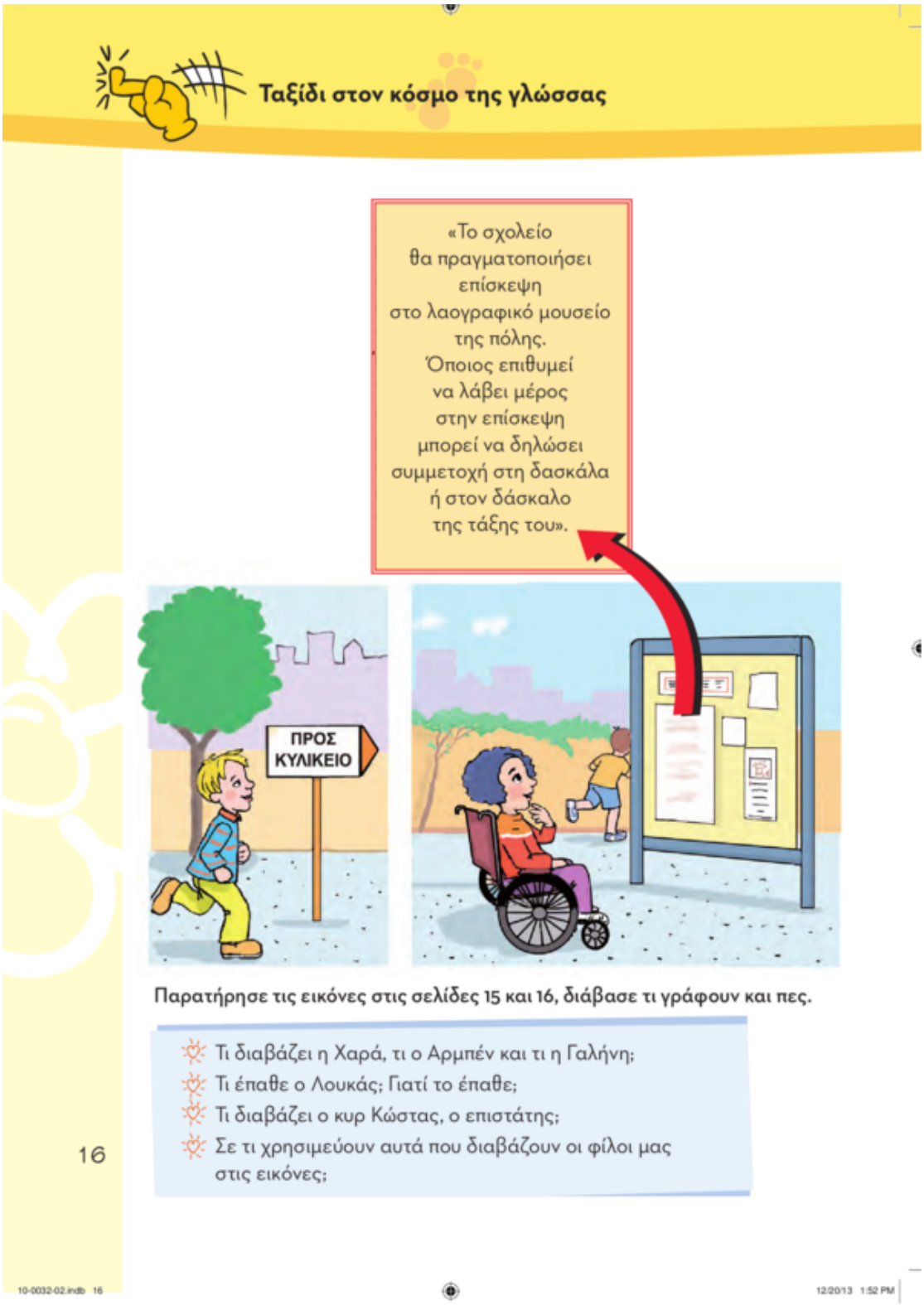
– Παίζουμε και τραγουδάμε όλη μέρα και γελάμε, όλα τα παιδιά βοηθάμε κι όλοι ΙΣΟΙ προχωράμε.

– Μπορούμε να μείνουμε λίγες μέρες μαζί σας;

– Όσο θέλετε μπορείτε δίπλα μας να μοιραστείτε τη χαρά και τη γαλήνη, αν δεχτείτε την ΕΙΡΗΝΗ!

76

Εικόνα 6: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 8, Σελίδα 76: Γαλήνη, Χωχαρούπα



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

«Το σχολείο
θα πραγματοποιήσει
επίσκεψη
στο λαογραφικό μουσείο
της πόλης.
Όποιος επιθυμεί
να λάβει μέρος
στην επίσκεψη
μπορεί να δηλώσει
συμμετοχή στη δασκάλα
ή στον δάσκαλο
της τάξης του».

Παρατήρησε τις εικόνες στις σελίδες 15 και 16, διάβασε τι γράφουν και πες.

- Τι διαβάζει η Χαρά, τι ο Αρμπέν και τι η Γαλήνη;
- Τι έπαθε ο Λουκάς; Γιατί το έπαθε;
- Τι διαβάζει ο κυρ Κώστας, ο επιστάτης;
- Σε τι χρησιμεύουν αυτά που διαβάζουν οι φίλοι μας στις εικόνες;

16

10-0032-02.indb 16 12/20/13 1:52 PM

Εικόνα 7: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 16: Γαλήνη, ανακοίνωση

Πάει ο παλιός ο χρόνος...

Πάει ο παλιός ο χρόνος
ας γιορτάσουμε, παιδιά,
και του χωρισμού ο πόνος
ας κοιμάται στην καρδιά.

Καλή χρονιά, χρόνια πολλά
χαρούμενη, χρυσή Πρωτοχρονιά.

Γέρε χρόνε φύγε τώρα,
πάει η δική σου η σειρά,
ήρθε ο νέος με τα δώρα,
με τραγούδια, με χαρά.

Καλή χρονιά, χρόνια πολλά
χαρούμενη, χρυσή Πρωτοχρονιά.

Μα κι αν φεύγεις μακριά μας,
στην καρδιά μας πάντα ζει
κάθε λύπη και χαρά μας
που περάσαμε μαζί.

Καλή χρονιά, χρόνια πολλά
χαρούμενη, χρυσή Πρωτοχρονιά.

Εικόνα 8: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 12, Σελίδα 38: Γαλήνη, χριστουγεννιάτικη αγορά

Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

1 Στο λαογραφικό μουσείο οι τέσσερις φίλοι είδαν αυτό τον χώρο. Η δασκάλα τους τους διάβασε μια καρτέλα που εξηγούσε τι είναι.

Πατητήρι. Ο χώρος του πατητηριού είναι και αποθήκη, άλλοτε και υπνοδωμάτιο. Είναι άσπρος, γιατί είναι χτισμένος με ασβέστη και πορσελάνη. Είναι ο μοναδικός χώρος του σπιτιού όπου δεν μπορούν να φτιάξουν φωλιές τα ποντίκια. **Εδώ φυλάσσονται εργαλεία, σκεύη και τρόφιμα.** Εδώ κοιμούνται όμως και τα παιδιά, σε ένα ξύλινο πατάρι, το «ταβλωτό». Το δωμάτιο χρησιμοποιείται πολύ κατά τον τρύγο. Τότε καθαρίζουν τα βαρέλια και ασβεστώνουν το πατητήρι και το δοχείο όπου θα πέσει ο χυμός των σταφυλιών, ο μούστος. Το πάτημα αναλαμβάνει ο «πατητής», οι κινήσεις του είναι σαν να χορεύει. Από τον πρώτο μούστο φτιάχνονται γλυκίσματα, μουσταλευριά και πετιμέζι.

- Έχεις επισκεφτεί ποτέ κάποιο λαογραφικό μουσείο;
- Τι υπάρχει σε ένα λαογραφικό μουσείο; Γιατί;
- Έχεις επισκεφτεί κάποιο άλλο μουσείο;

- Με τι είναι χτισμένο το πατητήρι;
- Τι χρώμα έχει;
- Τι έχει μέσα;
- Τι κάνουν μέσα στο πατητήρι;

Ψάξε στο λεξικό τις λέξεις **πατητήρι, πορσελάνη, μούστος** και **πετιμέζι**.

48 **Μάθε να γράφεις σωστά την πρόταση με τα έντονα γράμματα.**

10-0032-02.indb 48 12/20/13 1:52 PM

Εικόνα 9: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 48: Γαλήνη, Μουσείο

14. Με προσκαλούν και προσκαλώ

5 Η τάξη σας αποφάσισε να οργανώσει μια έκθεση ζωγραφικής. Χωριστείτε σε ομάδες και φτιάξτε μια πρόσκληση, για να καλέσετε παιδιά από άλλα σχολεία ή άλλες πόλεις.
Μην ξεχάσετε να γράψετε στην πρόσκληση όλες τις αναγκαίες πληροφορίες και να τη στολίσετε με ζωγραφιές.

6 Την επόμενη μέρα ο Αρμπέν έφερε στο σχολείο κάποια από τα ημερολόγια που μαζεύει, για να αποφασίσουν όλοι μαζί πότε θα ξαναπάνε σε μουσείο.
Παρατήρησε τα ημερολόγια. Είναι όλα ίδια; Τι γράφουν;

Παγκόσμιες Ημέρες (Π.Η.)

21/2	Π.Η. Μητρικής Γλώσσας
22/3	Π.Η. για το Νερό
27/3	Π.Η. Θεάτρου
2/4	Π.Η. του Παιδικού Βιβλίου
7/4	Π.Η. Υγείας
18/5	Π.Η. των Μουσείων
31/5	Π.Η. κατά του Καπνίσματος
5/6	Π.Η. Περιβάλλοντος
21/6	Π.Η. της Μουσικής
21/9	Π.Η. Ειρήνης
5/10	Π.Η. για τους Δασκάλους
3/12	Π.Η. για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες
10/12	Π.Η. Ανθρώπινων Δικαιωμάτων
11/12	Π.Η. του Παιδιού
18/12	Π.Η. για τους Μετανάστες

Στον Αρμπέν αρέσει να παίζει με τα ημερολόγια.
Παίξε και εσύ με αυτά στο Τετράδιο Εργασιών, στις ασκήσεις 4 και 5 στις σελίδες 14 και 15.

61

10-0032-02.indb 61 12/20/13 1:52 PM

Εικόνα 10: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 61: Παγκόσμια Ημέρα για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες

14. Με προσκαλούν και προσκαλώ

8 Διάβασε τώρα το παρακάτω κείμενο.

Το μυστικό τραγούδι της Μάτας

Έτριψε βιαστικά τα δόντια της με την οδοντόβουρτσα κι έτρεξε στο κρεβάτι της. Σ' ένα λεπτό μπήκε κι ο μπαμπάς.

– Καληνύχτα κοριτσάκι, είπε, και... φυσικά να τα εκατοστίσεις.

«Καληνύχτα» έγνεψε η Μάτα και κρυφογέλασε. Όλο «φυσικά» και «φυσικά» έλεγε ο μπαμπάς: φυσικομπαμπάς σκέτος.

Αμέσως μετά, «τσακ τσακ» τα τακουνάκια της μαμάς.

– Καληνύχτα, Μάτα μου, να τα εκατοστίσεις, χιλιόχρονη, είπε.

«Καληνύχτα, μαμά» έγνεψε η Μάτα κι έκλεισε τα μάτια της.

Μόλις έκλεισε πίσω της η πόρτα, η Μάτα πετάχτηκε σαν ελατήριο. Έτρεξε και κλείδωσε και βιαστικά τράβηξε στο κρεβάτι της όλα της τα δώρα: πακέτα με παπούτσια και κούκλες, σακούλες με μπουφάν και χρυσές κορδελίτσες, καινούριο σκουφί και κασκόλ... και φυσικά, τα απαραίτητα βιβλία της νονάς. Αχ! Αυτή η νονά! Κοντεύει να της γεμίσει τα ράφια.

Όμορφα που ήταν απόψε, κι η τούρτα τεράστια, ολόασπρη σαν χιονισμένο βουνό γεμάτη σαντιγί και ανανάδες και πάνω να γράφει: «Να τα εκατοστίσεις», και εννέα κεράκια που τα έσβησε μεμιάς! Κι όλοι τραγούδησαν το τραγούδι, κι όταν τελείωσαν η Μάτα έγνεψε σε όλους «ευχαριστώ».

Ειρήνη Μάρρα, «Το μυστικό τραγούδι της Μάτας», εκδ. Κέδρος, εικονογράφηση Βάσω Ψαράκη

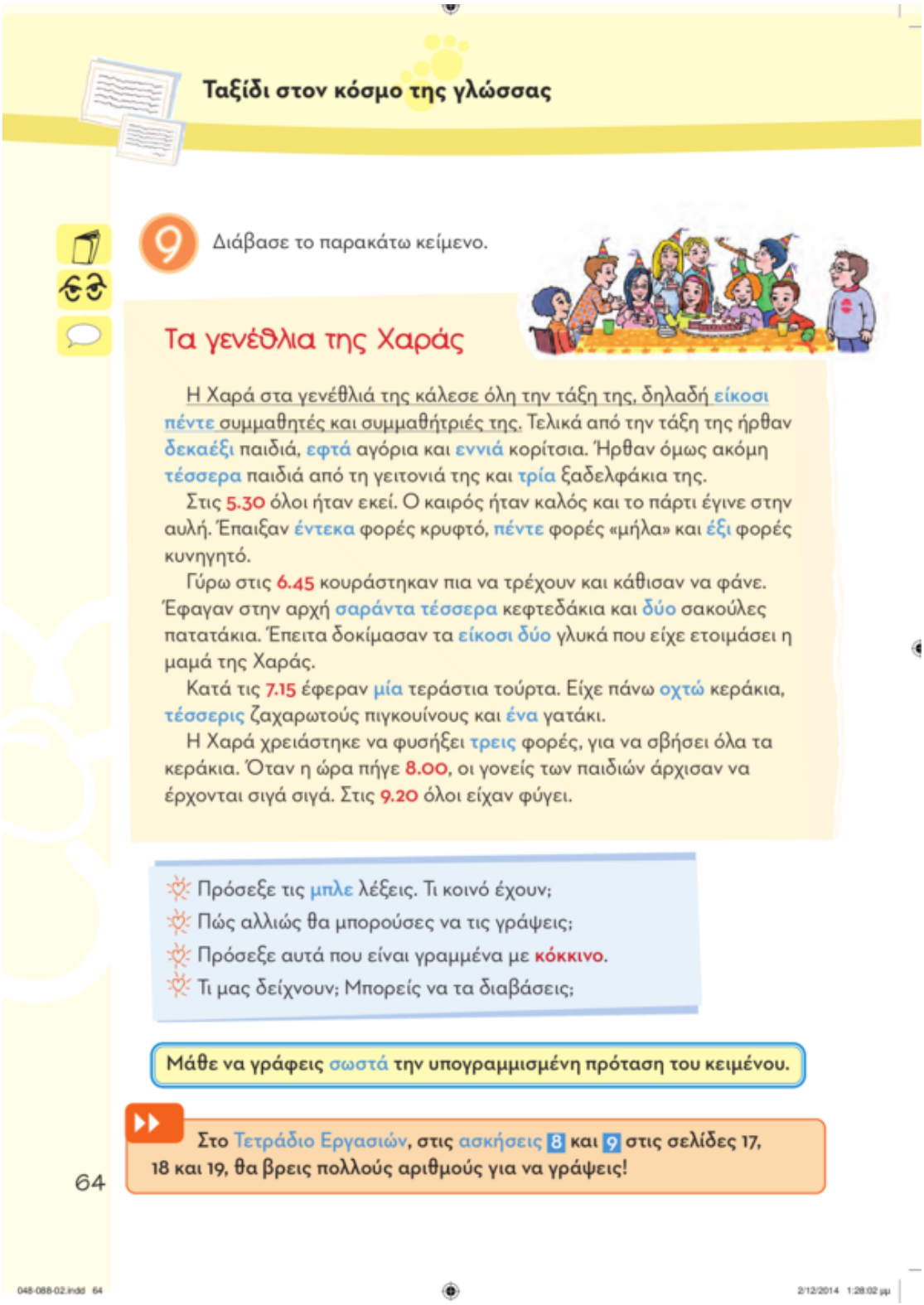
- Πόσες ευχές βρίσκεις μέσα στο κείμενο;
- Ποιος εύχεται κάθε φορά; Σε ποιον;
- Πώς απαντά η Μάτα στις ευχές; Γιατί;

Μάθε να γράφεις σωστά τη φράση με τα έντονα γράμματα.

Σκέψου και εσύ μια δική σου ευχή για τη Μάτα και γράψε τη στο τετράδιό σου. Μην ξεχάσεις να την υπογράψεις.

63

Εικόνα 11: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 63: Το τραγούδι της Μάτας



Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

9 Διάβασε το παρακάτω κείμενο.

Τα γενέθλια της Χαράς

Η Χαρά στα γενέθλιά της κάλεσε όλη την τάξη της, δηλαδή **είκοσι πέντε** συμμαθητές και συμμαθήτριές της. Τελικά από την τάξη της ήρθαν **δεκαέξι** παιδιά, **εφτά** αγόρια και **εννιά** κορίτσια. Ήρθαν όμως ακόμη **τέσσερα** παιδιά από τη γειτονιά της και **τρία** ξαδελφάκια της.

Στις **5.30** όλοι ήταν εκεί. Ο καιρός ήταν καλός και το πάρτι έγινε στην αυλή. Έπαιξαν **έντεκα** φορές κρυφτό, **πέντε** φορές «μήλα» και **έξι** φορές κυνηγητό.

Γύρω στις **6.45** κουράστηκαν πια να τρέχουν και κάθισαν να φάνε. Έφαγαν στην αρχή **σαράντα τέσσερα** κεφτεδάκια και **δύο** σακούλες πατατάκια. Έπειτα δοκίμασαν τα **είκοσι δύο** γλυκά που είχε ετοιμάσει η μαμά της Χαράς.

Κατά τις **7.15** έφεραν **μία** τεράστια τούρτα. Είχε πάνω **οχτώ** κεράκια, **τέσσερις** ζαχαρωτούς πιγκουίνους και **ένα** γατάκι.

Η Χαρά χρειάστηκε να φυσήξει **τρεις** φορές, για να σβήσει όλα τα κεράκια. Όταν η ώρα πήγε **8.00**, οι γονείς των παιδιών άρχισαν να έρχονται σιγά σιγά. Στις **9.20** όλοι είχαν φύγει.

- Πρόσεξε τις **μπλε** λέξεις. Τι κοινό έχουν;
- Πώς αλλιώς θα μπορούσες να τις γράψεις;
- Πρόσεξε αυτά που είναι γραμμένα με **κόκκινο**.
- Τι μας δείχνουν; Μπορείς να τα διαβάσεις;

Μάθε να γράφεις σωστά την υπογραμμισμένη πρόταση του κειμένου.

Στο Τετράδιο Εργασιών, στις ασκήσεις 8 και 9 στις σελίδες 17, 18 και 19, θα βρεις πολλούς αριθμούς για να γράψεις!

64

Εικόνα 12: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 64: Γαλήνη, πάρτυ

Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

Γράφουμε για την Ελλάδα

1 Η Χαρά, ο Λουκάς, η Γαλήνη και ο Αρμπέν, πηγαίνοντας στο σχολείο, συζητούν για τα κείμενα που θα βάλουν στην εφημερίδα τους.

– Να βάλουμε και πληροφορίες για διάφορα μέρη της Ελλάδας.

– Πώς θα το κάνουμε αυτό; Πρέπει πρώτα να ταξιδέψουμε σε αυτά τα μέρη.

– Έχω μια ιδέα! Κάποιοι από εμάς θα πάνε εκδρομή τώρα που είναι αργία...

– Σωστά! Εγώ μεθαύριο θα πάω με τους γονείς μου στα Καλάβρυτα. Θα παρακολουθήσω τις εκδηλώσεις για την 25η Μαρτίου. Θα σας γράψω τις εντυπώσεις μου!

– Να πάρεις και τη φωτογραφική σου μηχανή. Να βάλουμε και φωτογραφίες στην εφημερίδα!

– Εγώ δε θα πάω πουθενά. Έχω όμως πολλά βιβλία και τουριστικούς οδηγούς. Να γράψω κάτι για ένα μέρος της Ελλάδας που θα διαλέξω; Θα ετοιμάσω έναν μικρό οδηγό.

– Να δούμε τι μπορεί να γράψει καθένας από εμάς. Να το συζητήσουμε στην τάξη μετά τις τελευταίες πρόβες για τη γιορτή της 25ης Μαρτίου. Μάθατε απέξω τα ποιήματά σας;

- Τι αποφάσισαν να βάλουν οι τέσσερις φίλοι στην εφημερίδα τους;
- Τι θα γράψει η Χαρά στην εφημερίδα της τάξης;
- Τι γιορτάζουμε στις 25 Μαρτίου;
- Ποιους ήρωες της Επανάστασης του 1821 ξέρεις;

Στρατηγός Ιωάννης Μακρυγιάννης · Μαντώ Μαυρογένους · Γεώργιος Καραϊσκάκης

(Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, Αθήνα)

18

10-0034-001-047.indd 18 2/12/2014 3:11:15 μμ

Εικόνα 13: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ' Τεύχος, Ενότητα 18, Σελίδα 18: Γαλήνη, Ελλάδα

Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας

Άσκηση 2

Πάρε μια λευκή κόλλα χαρτί και φτιάξε μια αφίσα με βάση το παρακάτω κείμενο. Αν θέλεις, μπορείς να προσθέσεις ζωγραφιές, για να γίνει ένα ωραίο πόστερ.

Το Σάββατο 29 Απριλίου στις 7 το απόγευμα η χορευτική ομάδα του 5ου δημοτικού σχολείου Ηρακλείου δίνει παράσταση στο δημοτικό θέατρο. Η τιμή του εισιτηρίου είναι 5 ευρώ. Τα χρήματα θα διατεθούν για την αγορά βιβλίων για τη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Οι λέξεις **αφίσα** και **πόστερ** είναι συνώνυμες.

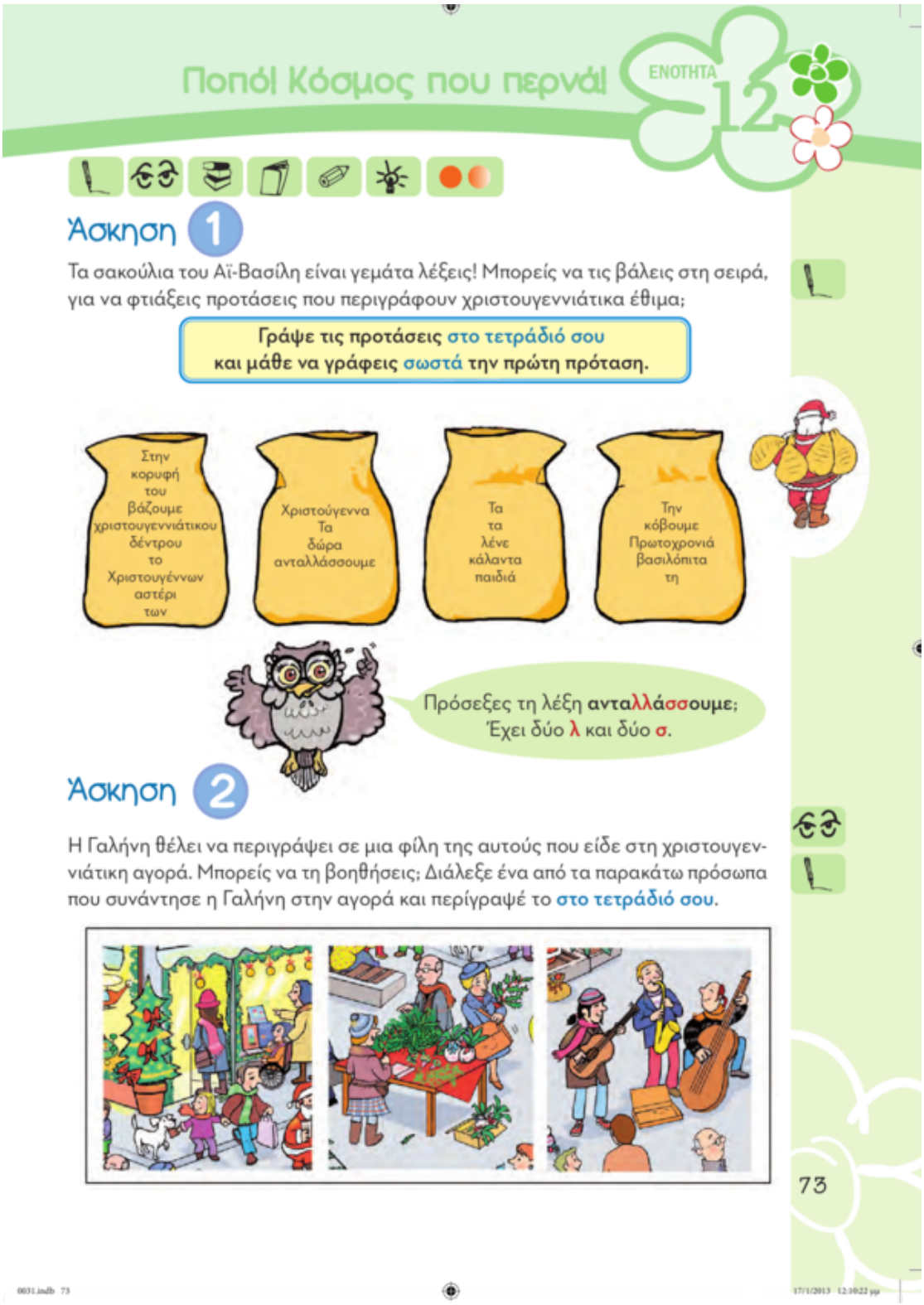
Οι λέξεις **επιγραφή, ταμπέλα** και **πινακίδα** είναι συνώνυμες.

Άσκηση 3

Οι πινακίδες σού δίνουν διάφορες πληροφορίες. Ένωσε την κάθε πινακίδα με αυτό που αποφασίζουν να κάνουν η Γαλήνη και ο Λουκάς, μόλις τη διαβάσουν.

ΜΗΝ ΠΑΤΑΤΕ ΤΟ ΓΡΑΣΙΔΙ	Ας κολλήσουμε την αφίσα μας αλλού!
ΑΠΑΓΟΡΕΥΕΤΑΙ Η ΤΟΙΧΟΚΟΛΛΗΣΗ	Ας μην ακουμπήσουμε στον τοίχο!
ΑΣΑΝΣΕΡ ΕΚΤΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	Ας δούμε το γλυπτό από μακριά!
ΜΗΝ ΑΓΓΙΖΕΤΕ	Ας πάμε από το μονοπάτι!
ΠΡΟΣΟΧΗ ΦΡΕΣΚΟΒΑΜΜΕΝΟΣ	Ας ανεβούμε από τις σκάλες!

Εικόνα 14: Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 60: Άσκηση



Ποπό! Κόσμος που περνά!

ΕΝΟΤΗΤΑ 12

Άσκηση 1

Τα σακούλια του Αϊ-Βασίλη είναι γεμάτα λέξεις! Μπορείς να τις βάλεις στη σειρά, για να φτιάξεις προτάσεις που περιγράφουν χριστουγεννιάτικα έθιμα;

Γράψε τις προτάσεις στο τετράδιό σου και μάθε να γράφεις σωστά την πρώτη πρόταση.

Στην κορυφή του βάζουμε χριστουγεννιάτικου δέντρου το Χριστουγέννων αστέρι των

Χριστούγεννα Τα δώρα ανταλλάσσουμε

Τα τα λένε κάλαντα παιδιά

Την κόβουμε Πρωτοχρονιά βασιλόπιτα τη

Πρόσεξες τη λέξη **ανταλλάσσουμε**; Έχει δύο **λ** και δύο **σ**.

Άσκηση 2

Η Γαλήνη θέλει να περιγράψει σε μια φίλη της αυτούς που είδε στη χριστουγεννιάτικη αγορά. Μπορείς να τη βοηθήσεις; Διάλεξε ένα από τα παρακάτω πρόσωπα που συνάντησε η Γαλήνη στην αγορά και περίγραψέ το στο τετράδιό σου.

73

Εικόνα 15: Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 12, Σελίδα 73: Γαλήνη, βιτρίνα

5.2.3 Γ΄ Δημοτικού

5.2.3.1 Βιβλίο Μαθητή – Α΄ τεύχος

Στην εικόνα της σελίδας 27, της 2ης ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Δημοτικού, που λειτουργεί ως προοργανωτής της ενότητας και αποτελεί μία εννοιολογική οπτική δομή, στο επίπεδο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, απεικονίζεται η Αργυρώ πάνω σε αναπηρικό αμαξίδιο, μαζί με τους φίλους της (εικόνα 16). Είναι η πρώτη οπτική γνωριμία των μαθητών με την Αργυρώ και την υπόλοιπη παρέα της.

Το σκίτσο καλύπτει σχεδόν τη μισή σελίδα και θυμίζει τη λήψη μίας φωτογραφίας. Η κινητική αναπηρία της Αργυρώς είναι προφανής, καθώς είναι μπροστά από τους υπόλοιπους μαθητές-φίλους της και η ίδια με το αναπηρικό αμαξίδιο καταλαμβάνουν αρκετά μεγάλο μέρος του σκίτσου. Δημιουργείται μία μέτριας ισχύος διαπροσωπική μεταλειτουργία, ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη φωτογραφία και το θεατή, αφού το πλάνο είναι σε μεσαία απόσταση, τα σώματα φαίνονται ολόκληρα, και από τους πέντε χαρακτήρες, οι δύο φαίνεται να έχουν το βλέμμα τους στραμμένο στον αναγνώστη-μαθητή. Χαρακτηριστικό, βέβαια, είναι ότι η Αργυρώ είναι το ένα από τα δύο κοριτσάκια που κοιτούν τον αναγνώστη-θεατή, απευθύνοντάς του το αίτημα να συνάψει μαζί της μια πιο κοντινή σχέση.

Αξίζει να σημειωθεί πως ένας από τους φίλους-συμμαθητές της Αργυρώς κρατάει τη λαβή του αμαξιδίου. Αυτή η χειρονομία-στάση δείχνει πως η Αργυρώ δεν είναι εντελώς ανεξάρτητη, αλλά μερικές φορές χρειάζεται και την αρωγή τρίτων προσώπων, δηλώνοντας έτσι την εξάρτηση των ατόμων με αναπηρία από την υπόλοιπη κοινωνία μας.

Στο Α΄ τεύχος, του σχολικού βιβλίου του Μαθητή (ΒΜ) της Γλώσσας, της Γ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα το ποίημα «Η φίλη μας η Αργυρώ» του Τζιν Γουίλλις, στις σελίδες 32-33, αναφέρεται σε ένα κοριτσάκι, την Αργυρώ, που είναι μάλιστα και μία από τις ηρωίδες του βιβλίου της Γ΄ τάξης, το οποίο έχει κινητικά προβλήματα (εικόνες 17 και 18). Την Αργυρώ τη γνωρίσαμε μόνο οπτικά από το σχέδιο στην εισαγωγή της ενότητας.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι το γεγονός ότι δεν δηλώνεται πουθενά ρητά στο εν λόγω ποίημα η αναπηρία της ηρωίδας, αλλά γίνεται αντιληπτή μέσω των εικόνων που συνοδεύουν το ποίημα.

Στο πλαίσιο μιας αρχικής ανάγνωσης εντοπίζουμε ότι γίνεται αναφορά μόνο στα κοινά σημεία που έχει η Αργυρώ με τα υπόλοιπα παιδιά. Στόχος είναι η καλλιέργεια θετικών στάσεων των υπόλοιπων παιδιών απέναντι στα άτομα με αναπηρία και η δημιουργία κλίματος αποδοχής και ενθάρρυνσης.

Το ποίημα παρουσιάζει δραστηριότητες που κάνουν όλα τα παιδιά. Οι διαδικασίες, υπό το πρίσμα της μεταβιβαστικότητας, καλύπτουν όλο το φάσμα, αλλά η συμμετέχουσα είναι πάντα η ίδια (η Αργυρώ), είτε ως δράστρια, είτε ως αισθανόμενη, είτε ως συμπεριφερόμενη. Επιτελούνται υλικές διαδικασίες (π.χ. «χορεύει», «πετάει», «πάει βόλτα», «λύνει»), νοητικές (π.χ. «νιώθει»), συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικών (π.χ. «είναι άγρια», «είναι περήφανη») και συμπεριφορικές (π.χ. «χαμογελάει»).

Η Αργυρώ εμφανίζεται και στις δύο σελίδες 32-33, σε εικόνες που την παρουσιάζουν, όπως αντίστοιχα και το ποίημα, σε διάφορες δραστηριότητες και σε διαφορετικές στιγμές της καθημερινής της ζωής. Χαρακτηριστικό είναι ότι στις περισσότερες από αυτές, δε διαφαίνεται ότι πρόκειται για ένα παιδάκι με αναπηρία. Αναλυτικότερα, στη μία φωτογραφία κάνει κούνια, σε άλλη ασχολείται με την ιππασία και σε μία άλλη εικόνα, τραγουδά χαρούμενη με την οικογένειά της. Σε δύο μόνο εικόνες (σελίδες 32-33) φαίνεται το αναπηρικό αμαξίδιο, δηλώνοντας έτσι ότι η Αργυρώ, είναι ένα κοριτσάκι με κινητικά προβλήματα. Σε καμία δραστηριότητα δε φαίνεται να δέχεται κάποιου είδους βοήθεια ή να ξεπερνάει κάποιο εμπόδιο που σχετίζεται με την αναπηρία της, τονίζοντας τη θέση του ποιήματος, πως η Αργυρώ είναι «*σαν εμένα, σαν εσένα*», αλλά και αποδίδοντας μία θετική διάσταση στην αναπηρία.

Στο τελευταίο από τα σκίτσα, κάτω αριστερά στη σελίδα 33 (εικόνα 18), η Αργυρώ έχει το βλέμμα της στραμμένο άμεσα στον αναγνώστη, δηλώνοντας έτσι το αίτημα για προσοχή, και του χαμογελάει με αυτοπεποίθηση. Η άμεση αυτή οπτική επαφή δημιουργεί ανάμεσα στην Αργυρώ και το θεατή μια σχέση κοινωνικής

συμπάθειας. Παρατηρούμε ότι φαίνεται όλο το σώμα και το αναπηρικό αμαξίδιο, σε ένα μακρινό πλάνο, δημιουργώντας μία μεσαίας κλίμακας σχέση με το μαθητή-θεατή, ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία.

Το ίδιο ποίημα είναι το αντικείμενο των δραστηριοτήτων της 34ης σελίδας, της 2ης ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄ τεύχους, της Γ΄ Δημοτικού, του βιβλίου του μαθητή. Μία εξ αυτών, ζητά από το μαθητή να προσδιορίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές που πιστεύει ότι έχει σε σχέση με την Αργυρώ, ενώ μία άλλη, να καταγράψει τα συναισθήματα της μικρής ηρωίδας μας (εικόνα 19).

Επίσης, στην 4η άσκηση ο μαθητής μέσα από τη διδασκαλία της κλίσης του ενεστώτα, οδηγείται στη δημιουργία της εικόνας ότι η Αργυρώ παρά το κινητικό της πρόβλημα, δε διαφοροποιείται από τα άλλα παιδιά. Είναι ένα κοριτσάκι που γελάει, τραγουδάει, χορεύει, ιππεύει, κρύβεται, φανερώνεται. Πρόκειται για ρήματα που προσδιορίζουν υλικές και συμπεριφορικές διαδικασίες, και ίσως να έχουν επιλεχθεί, γιατί προκαλούν μεγαλύτερη ταύτιση με την Αργυρώ.

5.2.3.2 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος

Στη σελίδα 50, της 13ης ενότητας: «Όλοι μια αγκαλιά», του Γ΄τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Δημοτικού, μέσα από το κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά» που έχει τη μορφή μαρτυρίας, ένα παιδάκι, η Σάφια από το Νίγηρα, αναφέρεται στο πρόβλημα όρασης που αντιμετωπίζει (εικόνα 20). Αυτό βέβαια, δεν την εμποδίζει να πηγαίνει σχολείο και μάλιστα να είναι καλή στα μαθήματά της.

Στη φωτογραφία που συνοδεύει το γλωσσικό κείμενο, βλέπουμε τη Σάφια να χαμογελάει, ενώ έχει το βλέμμα της στραμμένο προς εμάς, δημιουργώντας έτσι μια οπτική μορφή που μας απευθύνεται άμεσα. Ως προς την κοινωνική απόσταση, το πλάνο είναι κοντινό στο πρόσωπό της, και δημιουργεί ισχυρή, φιλική, διαπροσωπική σχέση με το μαθητή-αναγνώστη. Το πρόβλημά της δεν είναι εμφανές στη φωτογραφία, όμως το αναλύει άμεσα στο κείμενο («σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης», «δε μπορώ να δω»), χωρίς όμως να δίνεται βαρύτητα, αφού ακολουθούν οι νοητικές – γνωστικές διαδικασίες («ξέρω», «μαθαίνω»), αλλά και οι υλικές διαδικασίες («τραγουδάω», «χορεύω»), όπου συμμετέχουσα είναι η ίδια η

Σάφια. Ενώ παρουσιάζεται η αναπηρία, δεν αναλύονται τα πιθανά προβλήματα, αλλά προβάλλονται και τονίζονται οι ικανότητες της Σάφια, και τα όνειρά της. Με τη χρήση του αξιολογικού επιθέτου «περήφανοι», ισχυροποιείται η εικόνα της ηρωίδας, αποδίδοντας γενικότερα στα άτομα με αναπηρία ένα πιο δυναμικό χαρακτήρα, γεμάτο αυτοπεποίθηση, που απομακρύνεται από τον παραδοσιακό λόγο του ανασφαλούς ατόμου.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με μία αισθητηριακή αναπηρία και έχουν τη δυνατότητα να μάθουν την ύπαρξη συγκεκριμένων δομών για τα άτομα με αναπηρία, των ειδικών σχολείων. Επίσης, ενημερώνονται για το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Μπράιγ (Braille), που χρησιμοποιούν τα άτομα με προβλήματα όρασης. Με αφορμή τη Σάφια η συγκεκριμένη αναπηρία παρουσιάζεται κατά τέτοιο τρόπο, που αντανακλά το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο γίνεται προσπάθεια να περιοριστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία με κάθε τρόπο, όπως για παράδειγμα, με τη δημιουργία των κατάλληλων υποστηρικτικών δομών.

5.2.3.3 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος

Στις δύο εικόνες, της σελίδας 22, της ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Γ΄ Δημοτικού, η Αργυρώ εμφανίζεται χαρούμενη, να κρύβει στη μία το τετράδιό της πίσω από την πλάτη της και στην άλλη να κρύβεται πίσω από την κουρτίνα (εικόνα 21). Με φυσικό τρόπο οι εικόνες αυτές καταφέρνουν να παρουσιάσουν την Αργυρώ ως ένα παιχνιδιάρικο κοριτσάκι, που δεν ξεχωρίζει από τους συνομήλικούς της.

Και στα δύο σκίτσα η Αργυρώ είναι το κεντρικό θέμα, με το πλάνο να είναι σε μεσαία απόσταση και το βλέμμα της να μην είναι στραμμένο προς τον αναγνώστη-θεατή. Και στις δύο εικόνες το αναπηρικό αμαξίδιο φαίνεται ελάχιστα, μόνο για να υπενθυμίσει την αναπηρία της, χωρίς να την φέρνει σε πρώτο πλάνο, επιδιώκοντας για άλλη μια φορά να δείξει στον αναγνώστη-μαθητή πως η Αργυρώ δε διαφοροποιείται. Το ρήμα της άσκησης, και των σκίτσων, είναι το «κρύβω» σε ενεργητική και παθητική φωνή, που είναι υλική διαδικασία, και λεξιλογικά σχετίζεται

έντονα με την κίνηση, τονίζοντας πως το κινητικό πρόβλημα της Αργυρώς δεν αποτελεί ουσιαστικό εμπόδιο στην καθημερινή της ζωή.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, της ίδιας σελίδας, οι μαθητές μέσω της αντιστοίχισης, μαθαίνουν και εξοικειώνονται με τα σύμβολα σήμανσης που χρησιμοποιούνται διεθνώς για τα άτομα με αναπηρία.

Στην τρίτη δραστηριότητα της σελίδας 23, της ίδιας θεματικής ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Γ΄ Δημοτικού, τα παιδιά μαθαίνουν τις σκέψεις της Αργυρώς, μέσα από τη σελίδα του ημερολογίου της (εικόνα 22), ενός είδους κειμένου με χαρακτήρα πιο προσωπικό και εξομολογητικό. Πληροφορούνται για τα παιχνίδια που κάνει μαζί με τους φίλους της και για τις συνήθειές τους.

Εν συνεχεία, κατά την καταγραφή των σκέψεών της, αναφέρεται και στο θέμα που την απασχολεί και σχετίζεται με τη μετακίνησή της. Αφού πρώτα χρησιμοποιεί πρώτο πληθυντικό πρόσωπο και ενσωματώνει έτσι όλους τους φίλους της στο κοινό πρόβλημά τους («το πρόβλημά μας είναι...», «δε μπορούμε...»), μεταβαίνει στο πρώτο ενικό και δηλώνει με τρόπο διαυγή και σαφή, αυτό που την ταλαιπωρεί («Εγώ δεν εμποδίζω κανέναν. Εμποδίζομαι όμως...»). Με τη διπλή επανάληψη του ρήματος «εμποδίζω», που προσδίδει ένταση στα λεγόμενά της και τη χρήση αποφαντικών πράξεων ομιλίας, που στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας αποτελούν υλικές διαδικασίες, εκφράζει την επιθυμία της να αρθούν ή έστω να περιοριστούν τα κάθε είδους εμπόδια. Αυτό ισχυροποιείται και μέσα από την αξιοποίηση της εναλλαγής ενεργητικής/παθητικής φωνής, όπου ο δράστης διαφοροποιείται, ενώ το υποκείμενο, συντακτικά, παραμένει το ίδιο. Με ύφος φυσικό («σκέφτηκα»), αλλά και παραινετικό («εσύ τι λες;»), που στόχο έχει την κινητοποίηση όλων μας, ξεδιπλώνει τη σκέψη της για ανάληψη της ατομικής της πρωτοβουλίας που πραγματώνεται μέσω νοητικών διαδικασιών («να γράψω») να αποστείλει ένα γράμμα στο Δήμαρχο. Η δυναμικότητα της Αργυρώς δημιουργεί μια εικόνα των ατόμων με αντίστοιχα προβλήματα που έχουν ενεργό ρόλο οι ίδιοι στην υπερπήδηση των εμποδίων τους, αλλά και προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν και το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον τους. Τονίζεται έτσι, από τη μία πλευρά, η συλλογική διάσταση του προβλήματός τους, εν

προκειμένω του θέματος της προσβασιμότητας, και από την άλλη, ο καταλυτικός ρόλος της συνδρομής του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στη βελτίωση της καθημερινότητάς τους.

Συγχρόνως, το κείμενο, που αποτελεί την πρώτη αναφορά στα καθημερινά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρία, προσφέρει κατάλληλη αφόρμηση για συζήτηση μέσα στη σχολική τάξη των καθημερινών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα άτομο με αναπηρία στις πόλεις, όσον αφορά την ασφαλή και ανεμπόδιστη μετακίνησή τους.

Στην τέταρτη δραστηριότητα της σελίδας 23, της ίδιας θεματικής ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Γ΄ Δημοτικού, οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τα εμπόδια που θα μπορούσε να συναντήσει η Αργυρώ στη μετακίνησή της, αν ερχόταν στο σχολείο τους. Μάλιστα, θέλοντας να τονιστεί ότι η προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία είναι μέλημα όλων μας, ζητείται από τους μαθητές να προτείνουν λύσεις στα παραπάνω πιθανά προβλήματα.

Χαρακτηριστική είναι η αφηγηματική εικόνα στο επίπεδο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, που βρίσκεται δίπλα από την τέταρτη δραστηριότητα (σελίδα 23) και δείχνει για πρώτη φορά προβληματισμένη την Αργυρώ, αφού βρίσκεται σε αδιέξοδο και δεν μπορεί να μετακινηθεί λόγω έλλειψης ράμπας στο σχολείο (εικόνα 22). Το πλάνο είναι σε μεσαία απόσταση και το βλέμμα της είναι προς τα σκαλιά, που δε μπορεί να χρησιμοποιήσει. Τα απεικονιζόμενα αντικείμενα προσφέρονται μόνο για παρατήρηση και στοχασμό. Χαρακτηριστική, επίσης, είναι και η χειρονομία της, που δείχνει το αδιέξοδό της. Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας δημιουργείται μεσαίας ισχύος σχέση με το θεατή.

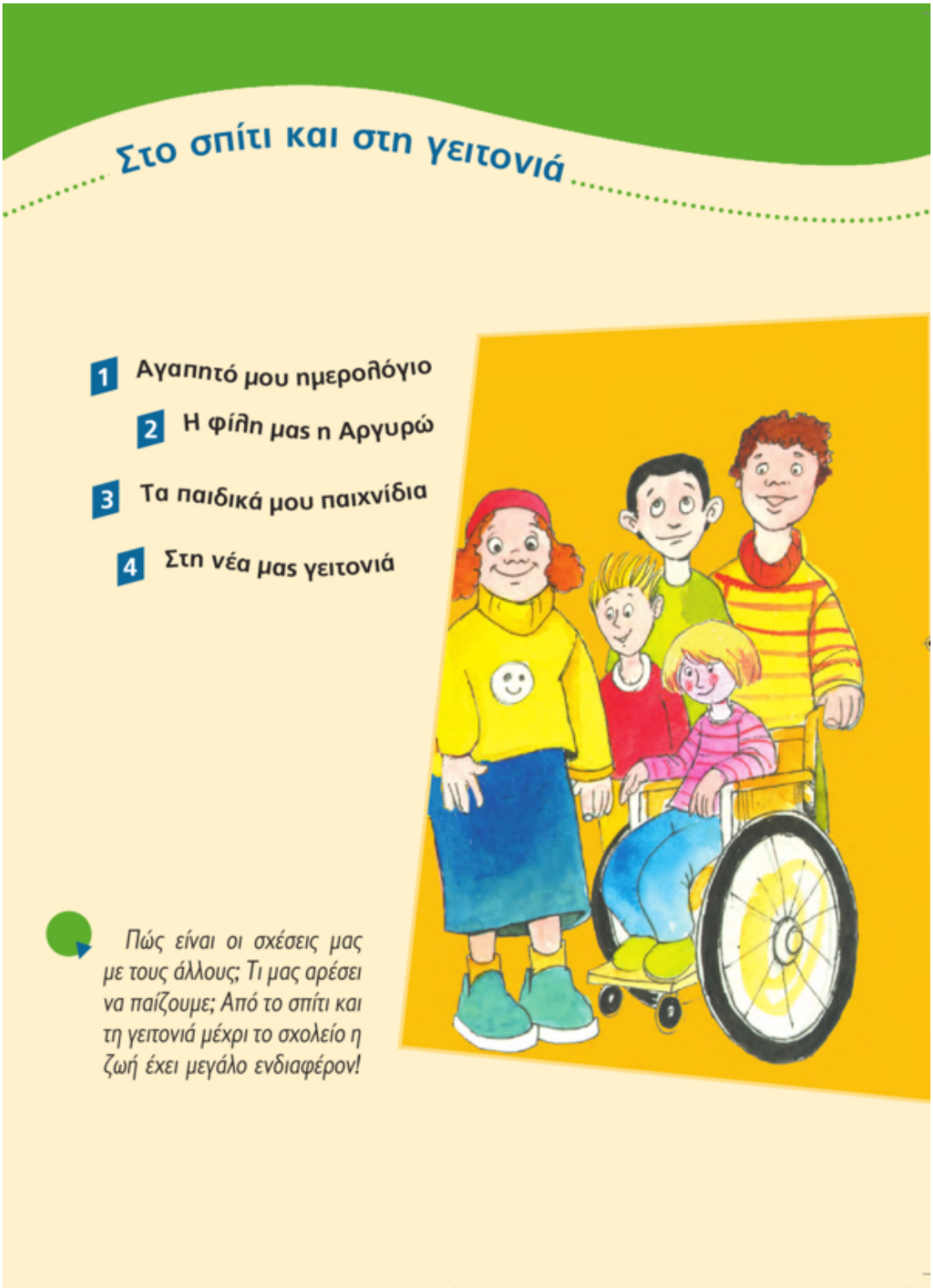
Στη σελίδα 31, στο πλαίσιο της ίδιας θεματικής ενότητας: «Στο σπίτι και στη γειτονιά», του Α΄τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Γ΄ Δημοτικού, η πρώτη δραστηριότητα ζητά από τους μαθητές να αναγνωρίσουν μέσω ενός γρίφου, ποιο είναι το παιδάκι που απεικονίζεται στη φωτογραφία που βρίσκεται στην ίδια σελίδα (εικόνα 23).

Πρόκειται για επέκταση του σκίτσου της εικόνας 16, που αναλύσαμε στην

παράγραφο 5.2.3.1, όπου μας συστήθηκε η Αργυρώ πρώτη φορά. Εδώ, έχουν προστεθεί ακόμα δύο παιδιά στα αριστερά της εικόνας, παρουσιάζοντας όλη την παρέα, με την Αργυρώ να μην κατέχει κεντρική θέση, αλλά είναι σχεδιασμένη δεξιά.

Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα για την Αργυρώ δεν αναφέρεται το αναπηρικό αμαξίδιο, το οποίο μάλιστα είναι και εύκολα αντιληπτό, αλλά το χρώμα των μαλλιών της. Η πρόθεση για ισότιμη στάση των συγγραφέων του βιβλίου προς όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία, αλλά και η καλλιέργεια της αντίστοιχης αντίληψης στα παιδιά που διαβάζουν τα βιβλία αυτά, είναι εμφανής και επιβεβαιώνεται και από την συγκεκριμένη τους επιλογή, αφού αναφέρονται σε άλλα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το χρώμα των μαλλιών ή το ύψος των παιδιών. Στο επίπεδο της μεταβιβαστικότητας, οι διαδικασίες που αναπτύσσονται είναι συσχετιστικές – κατηγορικές («είναι»), στις οποίες φορείς είναι τα παιδιά της παρέας.

5.2.3.4 Το υλικό των βιβλίων της Γ΄ Δημοτικού



Εικόνα 16: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 27: Αργυρώ με παρέα

2NEO027-044_MATHITIG'.2.(1ο) 20,5 27/2/2013 4:40 μμ Page 32

32

Η φίλη μας η Αργυρώ

Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει.
Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει,
η Αργυρώ κάνει κούνια και χαμογελάει.
Η Αργυρώ είναι καλή, η Αργυρώ είναι πονηρή,
η Αργυρώ είναι χαρούμενη, η Αργυρώ είναι λυπημένη.
Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει.
Η Αργυρώ στη θάλασσα κοίτα πώς κολυμπάει,
η Αργυρώ στα βράχια κρύβεται και μας γελάει.
Η Αργυρώ κρύβεται, η πονηρή!
Η Αργυρώ φανερώνεται με δυνατή φωνή.
Η Αργυρώ είναι άγρια και θυμωμένη,
η Αργυρώ είναι περήφανη κι ευχαριστημένη.
Η Αργυρώ τσαλαβουτάει, η Αργυρώ στριφογυρνάει.
Η Αργυρώ από το αυτοκίνητο μας χαιρετάει.
Η Αργυρώ μες στο μουσείο βόλτα πάει.

Εικόνα 17: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 32: Αργυρώ

2NEO027-044_MATHITIG'.2.(1ο) 20,5 27/2/2013 4:40 μμ Page 33

Η Αργυρώ λύνει σωστά την άσκηση,
η Αργυρώ τη λύνει λάθος.
Η Αργυρώ νιώθει αδύναμη και κλαίει,
η Αργυρώ νιώθει δυνατή και τίποτα δε λέει. [...]
Η Αργυρώ με πινέλα χαίρεται να ζωγραφίζει
κι ύστερα τις ζωγραφιές πετά ή τις χαρίζει.
Η Αργυρώ το σκοτάδι νιώθει γύρω της και το φοβάται,
αγκαλιές θέλει για να ζεσταθεί
και παραμύθια για να κοιμηθεί.

Αυτή είναι η Αργυρώ:
ένα παιδάκι σαν εμένα,
ένα παιδάκι σαν κι εσένα.

Τζιν Γουίλλις, *Η Αργυρώ γελάει*,
απόδοση Φίλιππος Μανδηλαράς, εκδ. Πατάκη

Εικόνα 18: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 33: Αργυρώ

34

Ξεκλειδώνω το κείμενο

1 Διάβασε την τελευταία πρόταση του κειμένου. Ποιος μιλά για την Αργυρώ;

2 Χρωμάτισε τις λέξεις και τις φράσεις του κειμένου που φανερώνουν πώς νιώθει η Αργυρώ.

3 Σε τι μοιάζεις με την Αργυρώ και σε τι διαφέρεις;

Παρατηρώ και μαθαίνω

Η Αργυρώ γελάει, η Αργυρώ τραγουδάει.
Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει.
Η Αργυρώ κρύβεται, η πονηρή!
Η Αργυρώ φανερώνεται με δυνατή φωνή.

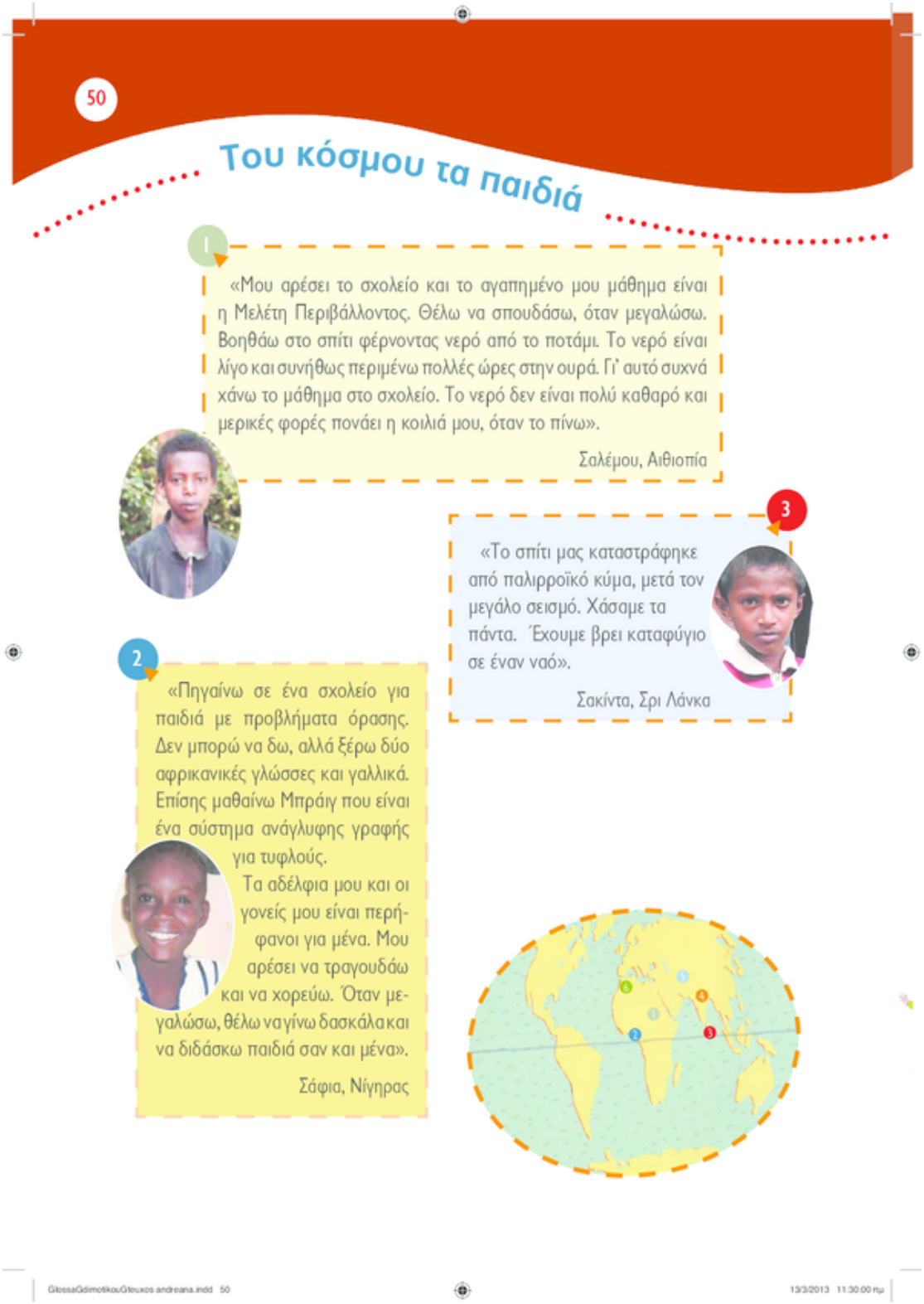
Τα ρήματα αυτά μας δείχνουν **τι κάνει συνήθως** η Αργυρώ. Είναι σε χρόνο **Ενεστώτα**.

4 Τώρα μας μιλά η Αργυρώ και λέει η ίδια τι κάνει. Ξαναγράψε τα ρήματα.

Γελάω, τρ....., χ....., ι....., κρύβομαι, φ.....

Τα ρήματα που έγραψες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Αυτά που τελειώνουν σε **-ω** και αυτά που τελειώνουν σε **-μαι**.

Εικόνα 19: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 34: Αργυρώ, άσκηση



50

Του κόσμου τα παιδιά

1

«Μου αρέσει το σχολείο και το αγαπημένο μου μάθημα είναι η Μελέτη Περιβάλλοντος. Θέλω να σπουδάσω, όταν μεγαλώσω. Βοηθάω στο σπίτι φέρνοντας νερό από το ποτάμι. Το νερό είναι λίγο και συνήθως περιμένω πολλές ώρες στην ουρά. Γι' αυτό συχνά χάνω το μάθημα στο σχολείο. Το νερό δεν είναι πολύ καθαρό και μερικές φορές πονάει η κοιλιά μου, όταν το πίνω».

Σαλέμου, Αιθιοπία

3

«Το σπίτι μας καταστράφηκε από παλιρροϊκό κύμα, μετά τον μεγάλο σεισμό. Χάσαμε τα πάντα. Έχουμε βρει καταφύγιο σε έναν ναό».

Σακίντα, Σρι Λάνκα

2

«Πηγαίνω σε ένα σχολείο για παιδιά με προβλήματα όρασης. Δεν μπορώ να δω, αλλά ξέρω δύο αφρικανικές γλώσσες και γαλλικά. Επίσης μαθαίνω Μπράιγ που είναι ένα σύστημα ανάγλυφης γραφής για τυφλούς.

Τα αδέλφια μου και οι γονείς μου είναι περήφανοι για μένα. Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω. Όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω δασκάλα και να διδάσκω παιδιά σαν και μένα».

Σάφια, Νίγηρας

GlossaGdimotikouGteuxos andreana.indd 50 13/3/2013 11:30:00 πμ

Εικόνα 20: Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 50: Προβλήματα όρασης

22

Η φίλη μας η Αργυρώ

1 Γράψε ένα σχόλιο για κάθε εικόνα.

-ω	
εγώ	κρύβ-ω
εσύ	κρύβ-εις
αυτός, -ή, -ό	κρύβ-ει
εμείς	κρύβ-ουμε
εσείς	κρύβ-ετε
αυτοί, -ές, -ά	κρύβ-ουν(ε)

Τι κάνει η Αργυρώ;.....

-μαι	
εγώ	κρύβ-ομαι
εσύ	κρύβ-εσαι
αυτός, -ή, -ό	κρύβ-εται
εμείς	κρυβ-όμαστε
εσείς	κρύβ-εστε / κρυβ-όσαστε
αυτοί, -ές, -ά	κρύβ-ονται

Τι κάνει η Αργυρώ;.....

2 Έχεις προσέξει τα παρακάτω σύμβολα σε πινακίδες ή στον δρόμο; Αντιστοίχισέ τα με τη σημασία τους.

- τουαλέτα για άτομα με ειδικές ανάγκες
- πρόσβαση για άτομα με ειδικές ανάγκες
- χώρος στάθμευσης για άτομα με ειδικές ανάγκες

Εικόνα 21: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 22: Αργυρώ

✓ 3 Συμβουλέψου τους πίνακες της διπλανής σελίδας και συμπλήρωσε τις καταλήξεις των ρημάτων από το ημερολόγιο της Αργυρώ.

Βάζω έψιλον (-ε) στις καταλήξεις των ρημάτων μόνο στο εμείς και το εσείς.

Χαίρομαι να έρχοντ___ φίλοι μου στο σπίτι για παιχνίδι.
Ο Γιάννης κάν___ τις πιο πολλές σκανταλιές. Πότε μας κρύβ___ τα παιχνίδια και πότε κρύβετ___ ο ίδιος. Με τη Μελίνα παίζουμ___ τις κομμώτριες. Πότε χενίζουμ___ τις κούκλες μας και πότε χτενιζόμαστ___ μπροστά στον καθρέφτη.
Άλλες φορές πηγαίνουμ___ στο απέναντι παρκάκι. Οι γονείς μας φοβούντ___, επειδή διαβαίζουμ___ τη λεωφόρο μόνοι μας. Όμως εμείς είμαστ___ πολύ προσεχτικοί και περνάμ___ πάντα από τη διάβαση, όταν ο φωτεινός σηματοδότης για τους πεζούς ανάβει πράσινο.
Το πρόβλημά μας είναι ότι συχνά δεν μπορούμ___ να κινηθούμ___ άνετα στο πεζοδρόμιο. Εγώ δεν εμποδίζ___ κανέναν. Εμποδίζομ___ όμως από τα παρκαρισμένα αυτοκίνητα και τα σκουπίδια.
Σκέφτηκα να γράψουμ___ ένα γράμμα στον Δήμαρχο για αυτό.
Εσύ τι λες, αγαπητό μου ημερολόγιο;

Η Αργυρώ στο σχολείο μας

4 Αν η Αργυρώ ερχόταν στο σχολείο σας, θα μπορούσε με το αμαξίδιό της να κινηθεί με σχετική άνεση ή θα συναντούσε δυσκολίες (στην είσοδο, στο προαύλιο, στις αίθουσες, στις τουαλέτες);

- Συζητήστε τα πιο σημαντικά εμπόδια που η Αργυρώ θα συναντήσει και σκεφτείτε τρόπους για να τη βοηθήσετε.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Εικόνα 22: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 23: Αργυρώ

Στο σπίτι και στη γειτονιά • ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ 31

Στη νέα μας γειτονιά

1 Η Ελένη έστειλε στην ξαδέρφη της μια φωτογραφία με τους καινούριους της φίλους και τους συστήνει με έναν γρίφο.

Ο Αντώνης είναι ο ψηλότερος της παρέας κι ο Αλέκος ο πιο κοντός. Η Αργυρώ είναι το πιο ξανθό παιδί κι ο Στέλιος το πιο μελαχρινό. Η Βαρβάρα είναι πιο αδύνατη από μένα και ο Παρασκευάς ο πιο μεγαλόσωμος από όλους.

• Βοήθησε την ξαδέρφη της Ελένης να λύσει τον γρίφο σημειώνοντας το σωστό όνομα για κάθε παιδί.

2 Παρατήρησε την παραπάνω εικόνα και συμπλήρωσε τις προτάσεις:

Η Βαρβάρα είναι ..... από την Ελένη.
Ο Παρασκευάς είναι ..... από την Αργυρώ.
Ο Αλέκος είναι ..... από τον Στέλιο.
Ο Αντώνης είναι ..... από όλους.

ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Εικόνα 23: Γ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 2, Σελίδα 31: Αργυρώ

5.2.4 Δ΄ Δημοτικού

5.2.4.1 Βιβλίο Μαθητή – Β΄ τεύχος

Στη σελίδα 80, της 9ης ενότητας: «Η παράσταση αρχίζει» του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Δ΄ Δημοτικού, η Ραλλού ανάμεσα στις άλλες προτάσεις βιβλίων για διάβασμα, προτείνει και ένα βιβλίο που σχετίζεται με τα άτομα με αναπηρία, με τίτλο «*Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες*» του Andy Kempe (εικόνα 24). Η συμπερίληψη ενός τέτοιου βιβλίου ως πρόταση ανάγνωσης δείχνει πως η αναπηρία είναι ένα θέμα που πρέπει να το λαμβάνουν υπόψιν και να το κατανοούν και τα ίδια τα παιδιά, ως μέλη μιας ευρύτερης κοινωνίας, που στόχο θα έχει τη βελτίωση της καθημερινότητας των ατόμων με αναπηρία.

Το κείμενο των σελίδων 89 και 90 με τίτλο: «Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους», της ενότητας 10, με τίτλο «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Δ΄ Δημοτικού, είναι ένα άρθρο και αναφέρεται στην Ευγενία, ένα κοριτσάκι κωφό, η οποία γνωρίζει την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα καθώς και χειλεανάγνωση, που χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους τα άτομα με πρόβλημα ακοής (εικόνες 25 και 26).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αναπηρία της δεν την εμπόδισε να συμμετάσχει σε μαθήματα χορού, ακόμα και σε παραστάσεις χορευτικές, τονίζοντας έτσι την ακλόνητη θέληση για προσπάθεια, αλλά και τη θετική οπτική με την οποία αντιμετωπίζει η Ευγενία την αναπηρία της. Επίσης, προβάλλεται στο άρθρο αυτό, η αλληλεπίδραση σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει η Ευγενία με άλλους ανθρώπους χωρίς προβλήματα ακοής, αφού η καλύτερή της φίλη, η Στεφανία, είναι ένα κοριτσάκι ακούον.

Οι μαθητές, μέσα από αυτό το άρθρο, μαθαίνουν για τη συγκεκριμένη αναπηρία και αποκτούν μια σχετικά πλήρη και σαφή εικόνα και για τον τρόπο επικοινωνίας των ατόμων με πρόβλημα ακοής. Το κείμενο συνοδεύεται και από μία ταξινομική εικόνα, που καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της σελίδας και στην οποία παρουσιάζεται με χειρομορφές το Αλφάβητο της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας.

Στην πρώτη παράγραφο του κειμένου, οι διαδικασίες είναι κυρίως συσχετιστικές

– κατηγορικές (το «είναι» εμφανίζεται πολλές φορές), αφού παρουσιάζει την Ευγενία και της αποδίδει κάποια χαρακτηριστικά («είναι ένα δεκάχρονο...», «είναι καλή χειλαναγνώστρια»). Άρα, βασική συμμετέχουσα, που αποτελεί και το φορέα των παραπάνω διαδικασιών, είναι η Ευγενία. Στην επόμενη παράγραφο, συμμετέχουσα των διαδικασιών, αλλά σε μικρότερο βαθμό, είναι και η Στεφανία, η φίλη της Ευγενίας. Εδώ, οι διαδικασίες είναι περισσότερο υλικές («κάνει», «πάει», «χορεύει», «πετάει»), αλλά και νοητικές – συναισθηματικές («νιώθω», «εντυπωσιάστηκε»). Επίσης, και σε αυτή την παράγραφο, αλλά και στις επόμενες υπάρχουν και λεκτικές διαδικασίες (το ρήμα «εξηγώ» εμφανίζεται τρεις φορές).

Το κείμενο είναι ιδιαίτερα δυναμικό, και το ίδιο παρουσιάζεται και η Ευγενία, και μάλιστα με έναν εντελώς ανθρώπινο τρόπο, αφού η θέλησή της δοκιμάζεται, και χρειάζεται τη δύναμη του πατέρα και της δασκάλας της για να συνεχίσει, τονίζοντας και εδώ τη μεγάλη σημασία του υποστηρικτικού, οικογενειακού και φιλικού πλαισίου στη ζωή των ατόμων με αναπηρία. Αποτελεί, μάλιστα μια εξαιρετική επιλογή αυθεντικού κειμένου αφού πρόκειται για ένα άρθρο από εφημερίδα, το οποίο έχει τροποποιηθεί. Ο δημοσιογραφικός λόγος του Γκαζμέντ Καπλάνι αποδίδει ρεαλιστικά την αναπηρία, στέλνοντας συγχρόνως αισιόδοξα μηνύματα που εμπνέουν κάθε μαθητή.

Χαρακτηριστική είναι και η δραστηριότητα 3, της σελίδας 90, στην οποία οι μαθητές αντλώντας πληροφορίες από την εικόνα με τις χειρομορφές του Αλφαβήτου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, καλούνται να αποκρυπτογραφήσουν τις λέξεις που σχηματίζουν οι χειρομορφές. Με αυτό τον τρόπο, οι ίδιοι οι μαθητές γίνονται χρήστες της Νοηματικής Γλώσσας, υιοθετώντας και ένα διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας.

5.2.4.2 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος

Το κείμενο των σελίδων 43-44, με τίτλο «Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών» της 13ης ενότητας: «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Δ΄ Δημοτικού, είναι διασκευασμένο απόσπασμα από το βιβλίο της Μαρίας Μηνιάδου, «Παιδιά στα χίλια χρώματα» (εικόνες 27 και 28).

Συγκεκριμένα, η 5η αρχή αναφέρεται στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο απόσπασμα αυτό, μέσα από τη φωνή του Μπίλι, του ήρωα της ιστορίας μας, προβάλλεται το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στη μάθηση. Αυτό βέβαια, όπως διαφαίνεται μέσα από τα λόγια του Μπίλι, προϋποθέτει την αρωγή και την υποστήριξη όλων των υπολοίπων ανθρώπων.

Αν και το θέμα ανήκει στη σφαίρα της φαντασίας (τα παιδιά *όλου* του κόσμου συνομιλούν χρησιμοποιώντας τη *γλώσσα της αγάπης*...), η θέση του Μπίλι είναι απόλυτα ρεαλιστική, και πλέον δηλώνει ξεκάθαρα πως τα παιδιά με αναπηρία χρειάζονται ειδική μεταχείριση, ανάλογα με την αναπηρία τους, για να μπορέσουν να «*ζήσουν ισότιμα με όλους στην κοινωνία*», ισχυροποιώντας τη δύναμη των λεγομένων του με τη φράση «*ισότιμα με όλους*».

Στην ερώτηση σχετικά με το γιατί πρέπει να τον φροντίζουν, να τον εκπαιδεύουν και να τον μεταχειρίζονται με ιδιαίτερο τρόπο, που του υποβάλλει ο Δημήτρης, ο Μπίλι απαντά: «Γιατί, γιατί γεννήθηκα, χωρίς να φταίω γι' αυτό, με κάποιες αδυναμίες...». Το έντονα συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο, αλλά και η χρήση συσχετιστικών κατηγορικών διαδικασιών («γεννήθηκα... με κάποιες αδυναμίες»), αποκαλύπτουν αρνητικές συνδηλώσεις της αναπηρίας και της δύσκολης κατάστασης που βιώνει. Συγκεκριμένα, η συσχετιστική κατηγορική φράση «χωρίς να φταίω εγώ...» αναδεικνύει την άποψή του για τη μηδενική προσωπική ενοχή και ευθύνη που φέρει αναφορικά με το πρόβλημά του.

Εν συνεχεία, οι υλικές και λεκτικές διαδικασίες που προκύπτουν όταν ο Μπίλι χρησιμοποιεί τα ρήματα «δεν πιάνουν», «δεν πατούν», «δε μπορώ», «να περπατήσω», «να μιλήσουν», με δράστη και λέγοντα τον ίδιο, δηλώνουν τους περιορισμούς που θέτει η αναπηρία και δημιουργούν μία ισχυρή αίσθηση στον αναγνώστη, στον οποίο γίνεται ξεκάθαρο πως ο Μπίλι αντιπροσωπεύει όλα τα παιδιά με αναπηρία. Η χρήση, μάλιστα, του αξιολογικού επιθέτου «άξια» και της υλικής διαδικασίας που επιτελείται μέσω της μετοχής «εκπροσωπώντας», δηλώνει τη δυναμική προσωπική στάση που τηρεί απέναντι τόσο στο ατομικό του πρόβλημα, όσο και των υπολοίπων παιδιών για τα δικαιώματα των οποίων εξίσου αγωνίζεται. Ως δράστης των υλικών διαδικασιών

«*για να συμπληρώσω*», αλλά και ως φορέας των συσχετιστικών κατηγορικών διαδικασιών «*...τις αδυναμίες που έχω*», περιγράφει στα υπόλοιπα παιδιά την κατάστασή του. Στις νοητικές – συναισθηματικές («δε ζηλεύετε»), στις οποίες αισθανόμενοι είναι τα παιδιά χωρίς αναπηρία, αλλά και τις νοητικές – γνωστικές διαδικασίες («πιστεύω»), όπου αισθανόμενος είναι ο ίδιος ο Μπίλι, αξίζει να παρατηρηθεί η λανθάνουσα ρητορική ερώτηση, ότι κανένα παιδάκι δε θα ήθελε να βρίσκεται στην αντίστοιχη θέση («Δε ζηλεύετε, πιστεύω...»). Η χρήση, μάλιστα, των αποσιωπητικών από τη συγγραφέα, ενισχύει τη βαθιά ψυχική κατάσταση του Μπίλι και συγχρόνως αφήνει στον κάθε ένα αναγνώστη-μαθητή, το περιθώριο να συναισθανθεί τον ήρωα. Επίσης, χρησιμοποιεί τον όρο «ιδιαιτερότητες», που είναι πολύ λιγότερο φορτισμένος από τον όρο «αναπηρία» με αποτέλεσμα να μειώνεται η ισχύς του λόγου του Μπίλι.

Ο λόγος του δυναμώνει ακόμα περισσότερο, υπό το πρίσμα της μεταβιβαστικότητας, όταν οι δράστες-συμμετέχοντες γινόμαστε όλοι εμείς, όπως υποδηλώνεται με το εν απουσία (in-absentia) υποκείμενο των ρημάτων «φροντίζουν», «αγαπούν», «αποδέχονται». Ενισχύεται, έτσι, ακόμα περισσότερο η διαπροσωπική σχέση με τον αναγνώστη, και τελικά πείθει και αυτόν για τη συμβολή του άλλου στην καθημερινότητά τους.

Το κείμενο συνοδεύεται και από ένα σχέδιο από ένα παιδικό εργαστήρι, το οποίο έχει πολύ όμορφα και έντονα χρώματα, όμως δεν έχει ευδιάκριτα περιγράμματα. Απεικονίζεται ένα άτομο πάνω σε αναπηρικό καροτσάκι, όμως το μικρό μέγεθος του σχεδίου, το μακρινό πλάνο και τα ασαφή περιγράμματα, μειώνουν τη διαπροσωπική σχέση με τον αναγνώστη- θεατή, ο οποίος μάλλον θα το παραβλέψει κατά τη διάρκεια της μελέτης του.

Οι δραστηριότητες 1, 2, 3 και 4 στις σελίδες 44-45 (εικόνες 28 και 29), παράλληλα με τους άλλους μαθησιακούς στόχους, βοηθούν τους μαθητές στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων που συναντούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ενισχύουν τη θετική στάση τους απέναντι στην αναπηρία (άσκηση 2, σελίδα 44).

Παρατηρούμε πως στις ασκήσεις αυτές αποφεύγεται ο όρος «αναπηρία» και

χρησιμοποιείται μόνο ο όρος «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ίσως επειδή το πλαίσιο με το οποίο σχετίζεται αφορά στην εκπαίδευση.

Το άρθρο των σελίδων 53-54, με τίτλο «Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!» της 14ης ενότητας: «Το ανθρώπινο θαύμα» του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Δ΄ Δημοτικού, είναι απόσπασμα από την παιδική εφημερίδα της Καθημερινής: «Οι Ερευνητές πάνε παντού» και αναφέρεται στην εφεύρεση του τηλεφώνου και του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (εικόνες 30 και 31).

Το συγκεκριμένο κείμενο μας ενδιαφέρει στην έρευνα αυτή, αφενός γιατί υπάρχει αναφορά σε μία αισθητηριακή αναπηρία (απώλεια ακοής), αλλά αφετέρου θα πρέπει να τονιστεί ότι ο Αλεξάντερ Γκράχαμ Μπελ εφηύρε το τηλέφωνο, στην προσπάθεια που έκανε, να φτιάξει μία συσκευή επικοινωνίας για τα άτομα με πρόβλημα στην ακοή, όπως ήταν και η μητέρα του.

Η φράση «*Ήθελε να βοηθήσει τους κωφούς ανθρώπους*» έχει ως αισθανόμενο και ως δράστη τον ίδιο τον εφευρέτη και παρουσιάζει μία νοητική – συναισθηματική διαδικασία («θέλω»), σε συνδυασμό με μία υλική («να βοηθήσω»). Η φράση έρχεται σε σύγκρουση με τη γενικότερη σύγχρονη αντίληψη για τους κωφούς, και το ότι δεν χρήζουν «βοηθείας», αλλά κυρίως προστασίας και διάδοσης της ιδιαίτερης γλώσσας και κουλτούρας τους. Η φράση αντιπροσωπεύει ορθά την άποψη της εποχής του Bell για τους κωφούς, όμως τοποθετείται χωρίς την απαραίτητη επεξήγηση, και αφήνει να εννοηθεί πως ακόμα και σήμερα θεωρούμε πως οι κωφοί χρειάζονται βοήθεια, το οποίο ίσως να συμβαίνει στο κομμάτι της κοινωνίας που δεν έχει επαφή ή ενημέρωση για το συγκεκριμένο θέμα.

5.2.4.3 Τετράδιο Εργασιών – Α΄ τεύχος

Στη δραστηριότητα της σελίδας 51, της 5ης ενότητας: «Ασφαλώς... κυκλοφορώ» του Α΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Δ΄ Δημοτικού, ανάμεσα στα άλλα σήματα της τροχαίας, που απεικονίζονται στις πινακίδες, υπάρχει και το σύμβολο για το χώρο στάθμευσης των ατόμων με αναπηρία (εικόνα 32).

Τονίζεται, λοιπόν, στο πλαίσιο της σωστής οδικής συμπεριφοράς και κυκλοφοριακής αγωγής, η μεγάλη σημασία που έχει ο σεβασμός σε όλα τα σήματα

του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, συμπεριλαμβανομένου και του διεθνούς συμβόλου στάθμευσης των ατόμων με αναπηρία.

5.2.4.4 Τετράδιο Εργασιών – Β΄ τεύχος

Στη δραστηριότητα 2, της σελίδας 25, της 10ης ενότητας με τίτλο «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα» του Β΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Δ΄ Δημοτικού, γίνεται αναφορά για ακόμα μία φορά στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και τη χειλεανάγνωση (εικόνα 33). Ταυτόχρονα, ο συγγραφέας τονίζει τη σημαντικότητα της συμμετοχής όλων μας, αλλά και ειδικότερα των ατόμων με αναπηρία σε συνθήκες και καταστάσεις που εκ των προτέρων, μπορεί να φαίνονται δύσκολες και ακατόρθωτες, αλλά εν συνεχεία μέσα από την επιμονή και την υπομονή, επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό επιβεβαιώνεται από την προσπάθεια της Ευγενίας, η οποία, χωρίς καν να ακούει, συμμετέχει σε χορευτικές δραστηριότητες και μάλιστα και σε χορευτικές παραστάσεις.

Στην πρώτη παράγραφο, κατά την περιγραφή της παράστασης, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μετοχές ρημάτων, που ανήκουν στις υλικές διαδικασίες ως επί το πλείστον («χορεύω», «παίζω», «χειροκροτώ», «δείχνω», «τρέχω»). Εδώ, οι συμμετέχοντες ως δράστες είναι τα ίδια τα παιδιά. Υπάρχει και συμπεριφορική διαδικασία που εκφέρεται με το ρήμα «χαμογελώ». Στη δεύτερη παράγραφο, οι διαδικασίες είναι λεκτικές («λέω»), όπου λέγων είναι ο δημοσιογράφος και αποδέκτης η Ευγενία. Επίσης, είναι και νοητικές («θέλω», «διαβάζω»), όπου οι συμμετέχοντες – αισθανόμενοι είναι ο δημοσιογράφος και η Ευγενία.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνοδεύεται και από μία αφηγηματική εικόνα, ως προς την αναπαραστατική μεταλειτουργία, η οποία παρουσιάζει κάποια παιδάκια να χειροκροτούν, ενώ το ένα από αυτά να σχηματίζει με τα χέρια του τη λέξη «Μπράβο», χρησιμοποιώντας τη Νοηματική Γλώσσα. Έτσι, η διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας, η Νοηματική Γλώσσα, οπτικοποιείται στα μάτια των μαθητών.

Το παιδάκι που χρησιμοποιεί τη Νοηματική είναι το τελευταίο δεξιά από πέντε παιδιά, ενώ τα πρόσωπα δε φαίνονται. Το πλάνο, επίσης, είναι μακρινό. Έτσι η διαπροσωπική σχέση με τον αναγνώστη είναι χαμηλής έντασης.

Η 3η δραστηριότητα, της σελίδας 27, της 10ης ενότητας: «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα» του Β΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Δ΄ Δημοτικού, συνοδεύεται από μία εννοιολογική – ταξινομική εικόνα στην οποία αναπαρίσταται η λέξη «πουλί» σε διάφορα συστήματα γραφής (εικόνα 34). Ένα από αυτά είναι και το ελληνικό σύστημα γραφής και ανάγνωσης Μπράιγ (Braille) που χρησιμοποιείται από τα άτομα με προβλήματα όρασης.

Εδώ, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το γραπτό κώδικα Μπράιγ, βοηθώντας τους, έτσι, να γνωρίσουν και να καταλάβουν ότι υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι κωδικοποίησης της πληροφορίας.

Η 4η δραστηριότητα, της σελίδας 29, της 10ης ενότητας με τίτλο «Λέξεις φτερουγίζουν πέρα, ταξιδεύουν στον αγέρα» του Β΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Δ΄ Δημοτικού, αναφέρεται και πάλι στη μικρή Ευγενία, που χρησιμοποιεί τη Νοηματική Γλώσσα για να διηγηθεί ένα παραμύθι (εικόνα 35). Το παράδειγμά της ακολουθεί και ο διστακτικός Αριστείδης, ενώ τα υπόλοιπα παιδάκια τους χειροκροτούν στη νοηματική.

Πρόκειται για άλλο ένα απόσπασμα από άρθρο του Γκαζμέτ Καπλάνι. Οι συμμετέχοντες – αισθανόμενοι είναι τα δύο κωφά παιδάκια, η Ευγενία και ο Αριστείδης, και οι διαδικασίες είναι κυρίως νοητικές («ακούει», «βλέπει», «μεταφράζει»), αλλά και λεκτικές («μιλάει», «διηγείται»). Μάλιστα ο Αριστείδης, ο οποίος ήταν «*διστακτικό παιδί μέχρι πριν λίγο καιρό*», ακολουθεί παρόμοια συμπεριφορά. Η φράση δεν έχει κάποια άλλη εξήγηση στο κείμενο, και αφήνει να εννοηθεί πως η στάση της Ευγενίας, αλλά και όλων των συμμαθητών τους, που τους χειροκροτούν στη νοηματική, έχει περιορίσει τους δισταγμούς του Αριστείδη και τον έχουν απελευθερώσει. Έτσι, προωθεί έντεχνα το μήνυμα-μάθημα, χωρίς να το αναφέρει άμεσα.

Στη δραστηριότητα 1 της σελίδας 47, της 13ης ενότητας με τίτλο «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι» του Β΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Δ΄ Δημοτικού, παρατίθεται ένα απόσπασμα, στο οποίο παρουσιάζεται να μιλά ένα κοριτσάκι με πρόβλημα όρασης, η Μυρτώ (εικόνα 36).

Η ίδια, μέσα από τη μαρτυρία της, εκφράζει τις σκέψεις της και τους προβληματισμούς της. Ταυτόχρονα, φανερώνει τα πλούσια ενδιαφέροντα που έχει, μέσω υλικών και νοητικών διαδικασιών («...κάνω γυμναστική...», «τρέχω στη ρεματιά...», «...μαθαίνω αγγλικά και πιάνο...»), υποδηλώνοντας έμμεσα, ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, δεν αποτελεί εμπόδιο. Κι εδώ, οι μαθητές πληροφορούνται για τον κώδικα Μπράιγ και μέσα από τα λόγια της Μυρτώς, αλλά και από την αφηγηματική εικόνα που βρίσκεται δίπλα από το απόσπασμα, στην οποία φαίνεται μόνο το χέρι του αναπαριστώμενου να διαβάζει τον κώδικα, ψηλαφώντας τις ανάγλυφες κουκκίδες. Εκτός όμως από αυτό, στο κείμενο οι μαθητές μαθαίνουν και για τους σκύλους-οδηγούς, που βοηθούν, αφού πρώτα εκπαιδευτούν κατάλληλα, τα άτομα με μερική ή ολική απώλεια όρασης.

Η συσχετιστική – κατηγορική διαδικασία που πραγματώνεται μέσω της φράσης «*είναι κούκλος*» για το σκύλο της, ενώ δε μπορεί να τον δει, φανερώνει την άνεση της Μυρτώς· πραγματικά δε νιώθει ότι της λείπει κάτι. Και αυτό το προσλαμβάνουν και οι αναγνώστες-μαθητές, υιοθετώντας, έτσι, θετική στάση απέναντι στην αναπηρία.

Πρόκειται για τρία αποσπάσματα, όπου οι δράστες είναι η Μυρτώ, η μητέρα της και ο πατέρας της αντίστοιχα. Καθένα από αυτά τα αποσπάσματα ξεκινάει με το δράστη και δείχνει πως όλοι έχουν αναλάβει κατάλληλους ρόλους σε σχέση με την αναπηρία της Μυρτώς. Μεταδίδεται, έτσι, το έμμεσο μήνυμα της 5ης Βασικής Αρχής των Δικαιωμάτων των Παιδιών, που είναι και το αντικείμενο της συγκεκριμένης ενότητας του τετραδίου εργασιών.

Εκτός από της Μυρτώς, υπάρχουν μαρτυρίες και άλλων παιδιών με αναπηρία, στις οποίες αναφέρονται στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η Κική, μέσω μίας νοητικής διαδικασίας («θέλω»), αλλά και υπαρκτικής («να υπάρχουν») εκφράζει την επιθυμία της να μην υπάρχουν παρκαρισμένα αυτοκίνητα, μηχανάκια και κάδοι απορριμμάτων πάνω στα πεζοδρόμια. Ο Κωνσταντίνος διατυπώνει, με μία λεκτική διαδικασία («να ανακοινώνουν») την άποψη πως τα μέσα συγκοινωνίας θα πρέπει να ανακοινώνουν τις στάσεις. Τέλος, ο Βασίλης μέσω μίας υπαρκτικής και υλικής διαδικασίας («υπάρχουν», «κατεβάζουν»), προτείνει στους ιδιοκτήτες των καταστημάτων να μην κατεβάζουν χαμηλά τις τέντες, αλλά και να υπάρχουν ηχητικά

φανάρια στις διασταυρώσεις.

Στο πλαίσιο της δραστηριότητας (σελίδα 47) και της παραγωγής αυθόρμητου δημιουργικού λόγου, γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών, προκειμένου να εντοπίσουν και να καταγράψουν σε μία επιστολή προς το δήμαρχο, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αυτοί και συγχρόνως να προτείνουν και τρόπους αντιμετώπισης.

Επιπρόσθετα, μέσα από μία σχεδόν βιωματική εμπειρία, ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν στα μέρη, τα οποία πηγαίνουν σχεδόν καθημερινά, τα εμπόδια που είναι πιθανόν να παρακωλύουν την προσβασιμότητα των ατόμων με αναπηρία. Μέσω, δηλαδή της άμεσης διερευνητικής παρατήρησης, οι μαθητές προτείνουν λύσεις για τη βελτίωση και την αναβάθμιση των διαφόρων χώρων υποδομής, καθώς αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί μία κοινωνία έχει αντίκτυπο και στον τρόπο ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Όλη αυτή η διαδικασία, κινητοποιεί τη σκέψη των μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα και βοηθά στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι η αναπηρία δεν είναι ένα ατομικό πρόβλημα, αλλά ένα πρόβλημα που αφορά όλους, αντανακλώντας θέσεις που αφορούν στην κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας.

5.2.4.5 Το υλικό των βιβλίων της Δ΄ Δημοτικού

Πίνακας Αυτοαξιολόγησης

Για να δω τι έμαθα...

Σημειώνω ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι

Σ' αυτή την ενότητα έμαθα:	**Χρειάζομαι ακόμα βοήθεια**	**Μπορώ μόνος μου**	**Μπορώ να βοηθήσω τον συμμαθητή μου**
Να ξεχωρίζω ένα θεατρικό κείμενο από άλλα είδη κειμένων.			
Να χρησιμοποιώ και να γράφω σωστά λέξεις που έχουν σχέση με το θέατρο.			
Να χρησιμοποιώ τον παρακείμενο και τον υπερσυντέλικο της ενεργητικής και της παθητικής φωνής.			
Να μετατρέπω τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και το αντίστροφο.			
Να δίνω οδηγίες με διαφορετικό τρόπο.			
Να χρησιμοποιώ τα χρονικά επιρρήματα.			
Να χρησιμοποιώ σωστά τις ερωτηματικές αντωνυμίες.			

Η Ραλλού σάς προτείνει

Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*, εκδ. Άλκηστις, Αθήνα, 1984.

Αποστολίδης Τάσος, *Οι κωμωδίες του Αριστοφάνη σε κόμικ*, εκδ. γράμματα, Αθήνα, 1999.

Γουόλτερ Γκισέλα, *Τα παιδιά παίζουν θέατρο*, εκδ. Βασιλείου, Αθήνα, 1998.

Έιβι Τζων, *Ρωμαίος και Ιουλιέττα, μαζί και ζωντανοί επιτέλους*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2000.

Έλενα Ελένη - Τριανταφυλλοπούλου Κατερίνα, *Το εκπαιδευτικό θέατρο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2004.

Ζέη Άλκη, *Η μοβ ομπρέλα*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα, 2000.

Ιακώβου Άννα, *Η Μαργαρίτα των χελιδονιών*, εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2006.

Kempe Andy, *Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικές ανάγκες*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2005.

Παπαγιάννη Μαρία, *Μια περιπέτεια για το Ρωμαίο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2003.

Ροντάρι Τζιάνι, *Η γραμματική της φαντασίας*, εκδ. Τεκμήριο, Αθήνα, 1985.

Τσιτσλσπέργκερ Χέλγκα, *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 1999.

Ανθολόγιο: Γιώργος Μ. Μαρίνος, *Το τραγούδι του κλόουν*

80

Εικόνα 24: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 9, Σελίδα 80: Αναφορά σε βιβλίο

10-0084_D2TEUXOS_GLOSSA_B TEUXOS 1/9/13 4:43 PM Page 89

Λέξεις φτερουγίζουν πέρα,
ταξιδεύουν στον αγέρα

Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους

Η Ευγενία είναι ένα δεκάχρονο πολύ έξυπνο κοριτσάκι, το οποίο δεν κληρονόμησε το «προνόμιο» να ακούει τους ήχους... Είναι με λίγα λόγια μέλος της κοινότητας των κωφών. Διαθέτει εκπληκτική εκφραστικότητα, κατέχει την «επίσημη γλώσσα» των κωφών, τη νοηματική γλώσσα, και είναι πολύ καλή χειλεαναγνώστρια*. Τη γνώρισα τυχαία σε ένα πάρτι κωφών.

Η μικρή Ευγενία κάνει παρέα με κωφά και ακούοντα παιδιά και η πιο στενή της φίλη είναι ένα ακούον κοριτσάκι από την Κρήτη, η Στεφανία. Από την παρέα με την Ευγενία, η Στεφανία κατάφερε να μάθει αρκετά τη νοηματική γλώσσα, επομένως τίποτε δεν εμποδίζει την επικοινωνία τους. Το προηγούμενο καλοκαίρι, όταν είχε πάει στην Κρήτη για να περάσουν μαζί τις διακοπές, η Ευγενία εντυπωσιάστηκε πολύ από τα παπούτσια του μπαλέτου της Στεφανίας. Η Στεφανία της εξηγούσε πως χορεύοντας νιώθει σαν να πετάει. Είδαν μαζί και τη βιντεοκασέτα από τις πρόβες της Στεφανίας στο μπαλέτο. «Θέλω και εγώ να νιώθω σαν να πετάω, όπως εσύ», είπε η Ευγενία στη φίλη της.

Το αλφάβητό μου

Το αλφάβητο προέρχεται από το έργο ΣΕΠΠΕ του Π.Ι.: «Νόημα στην Εκπαίδευση».

Έπειτα από λίγο καιρό, όταν γύρισε στην Αθήνα, η Ευγενία γράφτηκε κανονικά στη σχολή μπαλέτου. Η δασκάλα του μπαλέτου τη δέχθηκε με χαρά και εξήγησε στα άλλα παιδιά πως η Ευγενία δεν ακούει τους ήχους, όπως τους ακούν εκείνοι, αλλά πως ο χορός είναι πάνω από όλα «η γλώσσα του σώματος».

Η αρχή δεν ήταν εύκολη. Ο πρώτος ενθουσιασμός της Ευγενίας άρχισε να υποχωρεί. Φοβόταν μήπως δεν τα καταφέρνει. Σημαντικό ρόλο για να επιμείνει έπαιξαν ο πατέρας και η δασκάλα της. «Τίποτε δε μας χαρίζεται στη ζωή. Ούτε στους κωφούς ούτε στους ακούοντες. Τα πάντα κατακτούνται με θάρρος και προσπάθεια», της είπε ο πατέρας της.

* χειλεαναγνώστης, -τρια: αυτός που, χωρίς να ακούει, καταλαβαίνει τα λόγια κάποιου διαβάζοντας τις κινήσεις των χειλιών του

89

Εικόνα 25: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 89: Νοηματική

10-0084_D2TEUXOS_GLOSSA_B TEUXOS 1/9/13 4:43 PM Page 90

10 ΕΝΟΤΗΤΑ

Έπειτα από έναν χρόνο και προπαντός χάρη στο πάθος της για τον χορό, η Ευγενία έχει ενταχθεί με πλήρη επιτυχία στην ομάδα μπαλέτου. Θα αναρωτηθείτε «μα πώς ακολουθεί τον ρυθμό, αφού δεν ακούει τους ήχους;». Την ίδια ερώτηση έκανα και εγώ. «Τη μουσική τη νιώθω από τις δονήσεις, αφού υπάρχει ξύλινο πάτωμα στην αίθουσα», μου εξηγεί η Ευγενία.

Την ημέρα που τη γνώρισα ήταν κάπως αγχωμένη, διότι ετοιμαζόταν για την πρώτη της παράσταση. Στο θέατρο θα υπάρχει και διερμηνέας για τους κωφούς θεατές...

Φεύγοντας από το πάρτι ευχήθηκα στην Ευγενία «καλή επιτυχία». Στη Νοηματική Γλώσσα βέβαια.

Γκαζμέντ Καπλάνι, εφημερίδα *Τα Νέα*, 23/06/2003 (διασκευή)

1. Αν βάλετε τις παρακάτω προτάσεις στη σωστή τους σειρά, θα περιγράψετε την Ευγενία και την προσπάθειά της να μάθει χορό, όπως παρουσιάζονται στο άρθρο.

Αποφάσισε να μάθει χορό.	
Η γλώσσα της είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα.	1
Μαθαίνει για το μπαλέτο από τη φίλη της τη Στεφανία.	
Ετοιμάζεται για την πρώτη της παράσταση χορού.	
Έχει φίλους κωφά και ακούοντα παιδιά.	
Με αρκετή προσπάθεια κατάφερε να χορεύει.	
Στην αρχή φοβόταν μήπως δεν τα καταφέρει.	

2. Η δασκάλα του μπαλέτου είπε στα παιδιά ότι: «ο χορός είναι πάνω από όλα η γλώσσα του σώματος». Πώς καταλαβαίνετε τα λόγια της δασκάλας; Πώς μπορούν οι χορευτές να «μιλήσουν» με το σώμα;

3. Γράψτε τι χρειάστηκε η Ευγενία για να επιτύχει τον στόχο της, διαβάζοντας τις λέξεις της Νοηματικής Γλώσσας:

και

— — — — — — — — — — — — — — — — — — — —

90

Εικόνα 26: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 90: Νοηματική

10-0086_D3_GLOSSA_TEYXOS C GLOSSA 12/19/12 10:45 AM Page 43

Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών

Τα παιδιά όλου του κόσμου συγκεντρώθηκαν για να συζητήσουν και να μάθουν τα δικαιώματά τους. Για να συνεννοηθούν μεταξύ τους χρησιμοποιούσαν την παγκόσμια γλώσσα... της αγάπης. Είχαν ήδη συζητήσει τις 4 πρώτες βασικές αρχές των δικαιωμάτων τους όταν ακούστηκε μια φωνή...

— Εεε! Σταθείτε... Πού πάτε; Είμαι και εγώ εδώ, φώναζε όσο μπορούσε πιο δυνατά πλησιάζοντας σιγά σιγά ο Μπίλι.

Τα παιδιά έστρεψαν το βλέμμα τους προς την κατεύθυνση όπου ακουγόταν η φωνή. Ένα ωραίο κεφαλάκι πρόβαλε με μάτια τόσο μεγάλα και το στόμα κλειστό σαν να κρατούσε από καιρό ένα τρομερό μυστικό. Τα παιδιά ανυπόμονα και περίεργα έβλεπαν την προσπάθεια που έκανε για να τα φτάσει.

— Έχω κι εγώ ένα δικαίωμα, είπε μόλις τα πλησίασε, που είναι μόνο για μένα.

— Μόνο για σένα; Πώς γίνεται αυτό; ρώτησε η Κατρίν.

— Τι δικαίωμα; ρώτησαν τα άλλα παιδιά γεμάτα απορία.

— Το δικαίωμα να με μεταχειρίζονται με τον ειδικό τρόπο που πρέπει, να με εκπαιδεύουν και να με φροντίζουν, όπως πρέπει.

— Τι όπως πρέπει;

— Δηλαδή εσύ έχεις ένα δικαίωμα παραπάνω από μας; Δεν είναι άδικο αυτό; Γιατί; ρώτησε κάπως αγριεμένα ο Δημήτρης.

— Γιατί, γιατί γεννήθηκα, χωρίς να φταίω γι' αυτό, με κάποιες αδυναμίες..., προσπαθούσε να εξηγήσει ο Μπίλι. Τα χέρια μου δεν πιάνουν μερικές φορές καλά, τα πόδια μου δεν πατούν στέρεα και δεν μπορώ να περπατήσω καλά. Άλλα παιδιά σαν εμένα δυσκολεύονται να μιλήσουν, το μυαλό τους κουράζεται και σταματά... Γι' αυτό χρειαζόμαστε τη φροντίδα των άλλων. Χωρίς αυτή δεν μπορούμε να κάνουμε κάποια πράγματα. Όταν ξέρουμε όμως ότι φροντίζουν για μας, ότι μας αποδέχονται, ότι μας αγαπούν, τότε αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες μας πιο εύκολα. Γινόμαστε δυνατοί και άξιοι να

Ζωγραφιά από το παιδικό εργαστήρι του Στέλιου Μαυρομάτη.
Παιδιά στα κίνα χράματα, Μαρία Μηνιάδου, εκδ. Ιανός, Θεσσαλονίκη, 2000

Εικόνα 27: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 43: Δικαιώματα των παιδιών

10-0086_D3_GLOSSA_TEYXOS C GLOSSA 12/19/12 10:45 AM Page 44

13 ΕΝΟΤΗΤΑ

ζήσουμε ισότιμα με όλους σας στην κοινωνία, απάντησε με μια φωνή γεμάτη θέληση ο Μπίλι, εκπροσωπώντας άξια όλα τα παιδιά με ιδιαιτερότητες και συνέχισε: το δικαίωμα αυτό καταλάβατε τώρα γιατί μου το δίνουν; Για να συμπληρώσω τις αδυναμίες που έχω. Δε ζηλεύετε, πιστεύω...

— Όχι, όχι, καταλαβαίνουμε. Το δικαίωμα αυτό, το 5ο δικαίωμα, είναι μόνο δικό σου, είπαν όλα τα παιδιά μαζί. Είμαστε μαζί σου για να το διεκδικήσουμε όλοι μαζί για σένα, για όλα τα παιδιά του κόσμου που έχουν ιδιαιτερότητες. Είμαστε οι φίλοι σου.

Τα παιδιά μέσα τους βαθιά κατάλαβαν πολλά πράγματα. Ένιωσαν πιο μεγαλωμένα, πιο υπεύθυνα και πίστεψαν πως μπορούν κάτι να κάνουν και αυτά για τους άλλους που τους χρειάζονται. Αυτό γέμισε τις καρδιές τους από ευτυχία και κουβέντιαζαν, σκέφτονταν φωναχτά, έδειχναν πόσο πολύ χαίρονταν και πόσο ένιωθαν ευχαριστημένα!

Μαρία Μπνιάδου, *Παιδιά στα κίλια χρώματα*, εκδ. Ιανός, Θεσσαλονίκη, 2000 (διασκευή)

1. Σημειώστε ✓ στο κουτάκι δίπλα στην πρόταση που περιγράφει σωστά την 5η αρχή των δικαιωμάτων του παιδιού:
   - Οι μεγάλοι πρέπει να μεταχειρίζονται όλα τα παιδιά με ειδικό τρόπο, να τα εκπαιδεύουν και να τα φροντίζουν. ☐
   - Οι μεγάλοι πρέπει να μεταχειρίζονται τα παιδιά που έχουν κάποιες αδυναμίες με ειδικό τρόπο, να τα εκπαιδεύουν και να τα φροντίζουν. ☐

2. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι κοντά μας.
   - Αν υπάρχει κάποιος συμμαθητής σας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ζητήστε του να σας μιλήσει για τις δυσκολίες που συναντά στις μετακινήσεις του, στο παιχνίδι, στο σχολείο και με ποιον τρόπο τις αντιμετωπίζει.
   - Συζητήστε στην τάξη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για το πώς θα μπορούσατε να δείξετε τον σεβασμό σας στα δικαιώματά τους.

3. Ρίξτε μια ματιά στο κείμενο και γράψτε στα κενά τις λέξεις: **που, πού, πως, πώς** για να θυμηθείτε τη στιγμή που τα παιδιά συνάντησαν τον Μπίλι:

   «Ο Μπίλι, όταν είδε τα άλλα παιδιά να φεύγουν, τα πλησίασε και τους είπε:

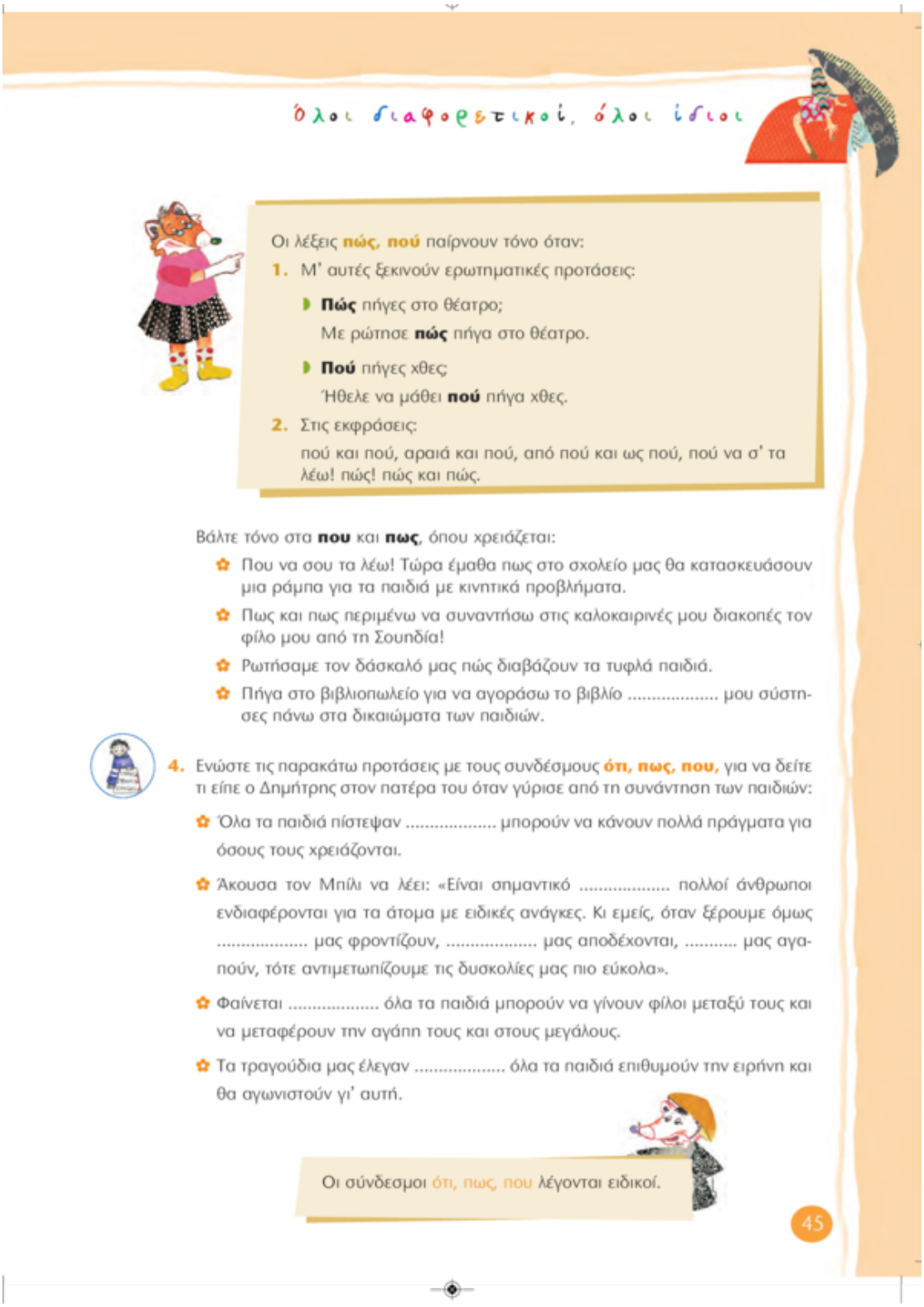
   — Εεε! Σταθείτε. ..... πάτε; Είμαι κι εγώ εδώ» και τα παιδιά έστρεψαν το βλέμμα τους προς τα εκεί όπου ακουγόταν η φωνή.

   Όταν τους εξήγησε ..... έχει κι αυτός ένα δικαίωμα ..... είναι μόνο γι' αυτόν, η Κατρίν ρώτησε:

   — Μόνο για σένα; ..... γίνεται αυτό;»

44

Εικόνα 28: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 44: Δικαιώματα των παιδιών



Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι

Οι λέξεις **πώς, πού** παίρνουν τόνο όταν:

1. Μ' αυτές ξεκινούν ερωτηματικές προτάσεις:
   - **Πώς** πήγες στο θέατρο;
     Με ρώτησε **πώς** πήγα στο θέατρο.
   - **Πού** πήγες χθες;
     Ήθελε να μάθει **πού** πήγα χθες.
2. Στις εκφράσεις:
   πού και πού, αραιά και πού, από πού και ως πού, πού να σ' τα λέω! πώς! πώς και πώς.

Βάλτε τόνο στα **που** και **πως**, όπου χρειάζεται:

- Που να σου τα λέω! Τώρα έμαθα πως στο σχολείο μας θα κατασκευάσουν μια ράμπα για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα.
- Πως και πως περιμένω να συναντήσω στις καλοκαιρινές μου διακοπές τον φίλο μου από τη Σουηδία!
- Ρωτήσαμε τον δάσκαλό μας πώς διαβάζουν τα τυφλά παιδιά.
- Πήγα στο βιβλιοπωλείο για να αγοράσω το βιβλίο ..... μου σύστησες πάνω στα δικαιώματα των παιδιών.

4. Ενώστε τις παρακάτω προτάσεις με τους συνδέσμους **ότι, πως, που,** για να δείτε τι είπε ο Δημήτρης στον πατέρα του όταν γύρισε από τη συνάντηση των παιδιών:
   - Όλα τα παιδιά πίστεψαν ..... μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα για όσους τους χρειάζονται.
   - Άκουσα τον Μπίλι να λέει: «Είναι σημαντικό ..... πολλοί άνθρωποι ενδιαφέρονται για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Κι εμείς, όταν ξέρουμε όμως ..... μας φροντίζουν, ... μας αποδέχονται, ... μας αγαπούν, τότε αντιμετωπίζουμε τις δυσκολίες μας πιο εύκολα».
   - Φαίνεται ..... όλα τα παιδιά μπορούν να γίνουν φίλοι μεταξύ τους και να μεταφέρουν την αγάπη τους και στους μεγάλους.
   - Τα τραγούδια μας έλεγαν ..... όλα τα παιδιά επιθυμούν την ειρήνη και θα αγωνιστούν γι' αυτή.

Οι σύνδεσμοι ότι, πως, που λέγονται ειδικοί.

45

Εικόνα 29: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 45: Δικαιώματα των παιδιών

Το ανθρώπινο θαύμα

Από το πρώτο τηλεφώνημα στο πρώτο ηλεκτρονικό μήνυμα!

Ο καθηγητής ορθοφωνίας* Γκράχαμ Μπελ είχε μελετήσει πολύ τη λειτουργία του ανθρώπινου αυτιού. Ήθελε να βοηθήσει τους κωφούς ανθρώπους, καθώς η ίδια η μητέρα του ήταν κωφή.

Αξιοποιώντας τις γνώσεις του κατασκεύασε μια μηχανή που θα μπορούσε να μεταφέρει την ανθρώπινη ομιλία κατά μήκος ενός καλωδίου. Έφτιαξε έναν ηλεκτρικό πομπό*, που μπορούσε να δονηθεί, όπως το τύμπανο του αυτιού μας. Ο πομπός αυτός μετέτρεπε την ομιλία σε ηλεκτρικό ρεύμα, το οποίο ταξίδευε μέσα από ένα καλώδιο προς τον δέκτη* ενός άλλου τηλεφώνου. Εκεί το ηλεκτρικό ρεύμα δονούσε έναν δίσκο. Μέσα από αυτή τη δόνηση γινόταν η αναπαραγωγή της αρχικής ομιλίας.

Στις 10 Μαρτίου 1875 έγινε η πρώτη τηλεφωνική κλήση στον κόσμο. Ο Γκράχαμ Μπελ βρισκόταν σ' ένα δωμάτιο με το τηλέφωνό του έτοιμο. Ο βοηθός του, ο Γουότσον, βρισκόταν σε ένα άλλο δωμάτιο, πανέτοιμος, με το ακουστικό της συσκευής του στο αυτί του. Ο Μπελ, πάνω στον ενθουσιασμό του, εκείνη τη στιγμή αναποδογύρισε την μπαταρία που ήταν συνδεδεμένη με το τηλέφωνό του και το υγρό της μπαταρίας χύθηκε στο παντελόνι του. Ξαφνιασμένος φώναξε: «Κύριε Γουότσον, ελάτε εδώ αμέσως! Σας θέλω!». Η πρώτη τηλεφωνική συνδιάλεξη στον κόσμο ήταν γεγονός!

Αν σκεφτείτε ότι ο κύριος Γουότσον κόντεψε να λιποθυμήσει από την έκπληξη, όταν άκουσε τη φωνή του Γκράχαμ Μπελ μέσα από ένα καλώδιο, φανταστείτε πώς θα αντιδρούσε αν βρισκόταν στο γραφείο του Ρέι Τόμλινσον. Γιατί, θα ρωτήσετε, και ποιος είναι πάλι αυτός ο Ρέι Τόμλινσον; Ο Τόμλινσον, λοιπόν, είναι ένας προγραμματιστής ηλεκτρονικών υπολογιστών που μια φθινοπωρινή μέρα του 1971 κατάφερε να στείλει το πρώτο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) στην ιστορία.

Πώς ακριβώς συνέβη; Εκείνη τη μέρα ο Ρέι «χάζευε» ένα πρόγραμμα αποστολής μηνυμάτων, που είχαν δημιουργήσει οι συνάδελφοί του για να συνεννοούνται μεταξύ τους. Αυτά όμως δεν ήταν μηνύματα κανονικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αφού όλα τα

* ορθοφωνία: διδασκαλία για το πώς να μιλάει κάποιος σωστά και καθαρά
* πομπός: συσκευή που στέλνει ηλεκτρομαγνητικά κύματα
* δέκτης: συσκευή που λαμβάνει ηλεκτρομαγνητικά κύματα

53

Εικόνα 30: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 53: Κωφή μητέρα του A. G. Bell

14 ΕΝΟΤΗΤΑ

μηνύματα εμφανίζονταν στον ίδιο υπολογιστή. Τότε του Ρέι τού ήρθε η ιδέα να προσπαθήσει να στείλει ένα μήνυμα από τον δικό του υπολογιστή σε έναν άλλο. Έπειτα από πολλές προσπάθειες, κατάφερε να στείλει το –τελείως ακαταλαβίστικο μήνυμα– «QWERTYUIOP» σ' έναν άλλο υπολογιστή που ήταν συνδεδεμένος με τον δικό του. Το πρώτο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν γεγονός!

Ο Τόμλινσον, κάποια στιγμή, αποφάσισε να χρησιμοποιήσει ένα σύμβολο που να ξεχωρίζει το όνομά του από την ηλεκτρονική του διεύθυνση στα μηνύματα που έστελνε. Έτσι, επέλεξε από το πληκτρολόγιό του το σύμβολο @, που ως τότε το έτρωγε η σκόνη, αφού δε χρησιμοποιούνταν σχεδόν ποτέ. Με αυτό τον τρόπο το @, το πασίγνωστο σήμερα «παπάκι», καθιερώθηκε σε ολόκληρο τον κόσμο ως κομμάτι των ηλεκτρονικών διευθύνσεων.

Το @ έχει αποκτήσει διάφορες ονομασίες. Έτσι, ενώ στην Ελλάδα λέγεται «παπάκι», στη Νότια Αφρική είναι γνωστό ως «ουρά πιθήκου» και στην Ιταλία ως «σαλιγκάρι».

παιδική εφημερίδα της *Καθημερινής*, *Οι Ερευνητές πάνε παντού*, 04/11/2001

1. Παιχνίδι Γνώσεων

Πόσο καλά γνωρίζετε την εφεύρεση του τηλεφώνου και του ηλεκτρονικού μηνύματος; Είστε ένας μεγάλος ιστορικός εφευρέσεων ή μάλλον πρέπει να αλλάξετε επάγγελμα; Κυκλώστε τη σωστή απάντηση σε κάθε ερώτηση και βρείτε σε ποια κατηγορία ανήκετε ανάλογα με τις σωστές απαντήσεις σας.

Α) Ο εφευρέτης του τηλεφώνου ήταν ο...
1. Γκράχαμ Μπελ.
2. Ρέι Τόμλινσον.
3. κ. Γουότσον.

Β) Ο Γκράχαμ Μπελ είχε μελετήσει πολύ τη λειτουργία του ανθρώπινου αυτιού...
1. γιατί ήταν γιατρός.
2. γιατί ήθελε να βοηθήσει τους κωφούς.
3. γιατί ήθελε να φτιάξει το τηλέφωνο.

Γ) Το πρώτο τηλέφωνο λειτουργούσε...
1. με δύο πομπούς.
2. με έναν πομπό και έναν δέκτη.
3. με δύο πομπούς και δύο δέκτες.

Δ) Η πρώτη τηλεφωνική συνομιλία ήταν η εξής...
1. «Κύριε Γουότσον, ελάτε εδώ αμέσως! Σας θέλω!».
2. «Οχ! το υγρό της μπαταρίας χύθηκε στο παντελόνι μου!».
3. «Κύριε Γουότσον, φέρτε μου μια μπαταρία γρήγορα!».

Ε) Ο Ρέι Τόμλινσον...
1. κατάφερε να συνδέσει δύο υπολογιστές μεταξύ τους.
2. εφεύρε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.
3. δούλευε σαν ηλεκτρονικός στο ταχυδρομείο.

54

Εικόνα 31: Δ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 14, Σελίδα 54: Κωφή μητέρα του A. G. Bell

Ασφαλώς... κυκλοφορώ

Ένα αλλιώτικο Πάρκο!

1 Συζητήστε στις ομάδες σας για τη σημασία των παρακάτω σημάτων. Γράψτε τώρα κάτω από κάθε πινακίδα τη σημασία της.

2 Υπάρχουν σήματα ακόμα και για τους Αϊ-Βασίληδες!!!

- Σχεδιάστε και εσείς τα δικά σας πρωτότυπα σήματα και παρουσιάστε τα στην τάξη.

- Γράψτε κάτω από κάθε σήμα τη σημασία του.

51

Εικόνα 32: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Α Τεύχος, Ενότητα 5, Σελίδα 51: Πινακίδα για στάθμευση αναπήρων

Λέξεις φτερουγίζουν πέρα,
ταξιδεύουν στον αγέρα

Χορεύοντας με... ανήκουστους ήχους

1 Γράψτε τις λέξεις που είναι στην παρένθεση **μόνο** στις προτάσεις στις οποίες φανερώνουν τον τρόπο, είναι δηλαδή τροπικά επιρρήματα.

1. (καλά)

- Διάβασε τα _____ νέα στην εφημερίδα.
- Καθόταν στην τελευταία σειρά και δεν έβλεπε τον πίνακα _____.

2. (γρήγορα)

- Πέρασε τον δρόμο _____, χωρίς να κοιτάξει το φανάρι.
- Ο πατέρας μου παρακολουθεί αγώνες με _____ αυτοκίνητα.

3. (ήσυχα)

- Το μεσημέρι παίζουμε στη γειτονιά _____ και δεν ενοχλούμε κανέναν.
- Η τάξη μας έχει τα πιο _____ παιδιά του σχολείου.

4. (δύσκολα)

- _____ προβλήματα είναι όσα έχουν περισσότερες από τρεις πράξεις.
- Νικήσαμε πολύ _____ στους τοπικούς σκακιστικούς αγώνες.

2 Διαβάστε πώς περιέγραψε τη βραδιά της παράστασης της Ευγενίας ο δημοσιογράφος, συμπληρώνοντας τα κενά με τις μετοχές των ρημάτων που είναι στην παρένθεση:

Η παράσταση είχε μεγάλη επιτυχία. Τα παιδιά έδωσαν τον καλύτερο εαυτό τους _____ (χορεύω), _____ (χαμογελώ) και πολλές φορές _____ (παίζω) με τους θεατές. Στο τέλος, όλοι σηκωθήκαμε όρθιοι _____ (χειροκροτώ), _____ (δείχνω) μ' αυτό τον τρόπο την αγάπη μας στα παιδιά.

_____ (θέλω) να συναντήσω την Ευγενία, ανέβηκα στη σκηνή και της έδειξα τον θαυμασμό μου _____ (λέω) «Μπράβο» στη Νοηματική Γλώσσα. Αυτή _____ (διαβάζω) τα χείλη μου με ευχαρίστησε και βιάστηκε να γυρίσει στην ομάδα της _____ (τρέχω) πίσω από τα σκηνικά.

25

Εικόνα 33: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 25: Νοηματική

Λέξεις φτερουγίζουν πέρα,
ταξιδεύουν στον αγέρα

3 Στα παρακάτω σύμβολα βλέπουμε τη λέξη «πουλί» σε διαφορετικές γραφές από το 3500 π.Χ. μέχρι σήμερα. Η Ραλλού σάς προτείνει να φτιάξετε μια αφίσα για την τάξη σας με κείμενα από διάφορες γλώσσες και γραφές.

- Χωριστείτε σε ομάδες, διαλέξτε κάποια γραφή και δημιουργήστε τα δικά σας σύμβολα για τις λέξεις: λόφος, φεγγάρι, δέντρο, λίμνη, γάτα.
- Διαλέξτε τρεις από τις παραπάνω λέξεις-σύμβολα και γράψτε μια μικρή ιστορία. Μην ξεχάσετε κάθε φορά που χρησιμοποιείτε αυτές τις λέξεις να γράφετε το αντίστοιχο σύμβολο.

«Πουλί» – πρώιμη Σουμερική γραφή περίπου 3500 π.Χ. | «Πουλί» – Σφηνοειδής περίπου 3000 π.Χ. | «Πουλί» – Ιερογλυφική περίπου 3000 π.Χ. | «Πουλί» – Κινεζική 20ός αιώνας | «Πουλί» – γραφή Μπράιγ 20ός αιώνας

Επικοινωνία, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα, 2001

4 Μερικές φορές κάποια μηνύματα αλληλογραφίας έπρεπε να μείνουν κρυφά στους υπόλοιπους και να διαβαστούν μόνο από τον παραλήπτη τους. Γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιούσαν διάφορους τρόπους **κρυπτογραφίας**. Έγραφαν ανάποδα, ανακάτευαν τα γράμματα των λέξεων, τις συλλαβές μεταξύ τους κ.ά., ώστε το μήνυμα να μη διαβάζεται εύκολα από άλλους.

Γράψτε και εσείς ένα κρυφό μήνυμα στους φίλους σας με αόρατο μελάνι, που να μπορεί να διαβαστεί μόνο από αυτούς. Από τη μια μεριά του χαρτιού γράψτε με κανονικό μελάνι αλλά από την άλλη μεριά γράψτε το μήνυμά σας με... χυμό λεμονιού.

Κόψτε ένα λεμόνι και στίψτε το σ' ένα ποτήρι. Βουτήξτε την πένα σας μέσα στο λεμόνι, ώσπου να υγρανθεί καλά η μύτη της, όχι όμως πάρα πολύ, για να μην κάνετε κηλίδες! Γράψτε με σταθερά και μεγάλα γράμματα για να μπορούν να διαβαστούν καλύτερα. Μέχρι να τελειώσετε το γράμμα σας η αρχή θα έχει γίνει κιόλας αόρατη.
Και τώρα, πώς θα διαβαστεί το γράμμα σας; Θερμαίνοντας το χαρτί επάνω από μια φλόγα κεριού με τη γραφή προς τη φλόγα. Προσέξτε όμως να μην πιάσει φωτιά το χαρτί, γιατί τότε η γραφή σας θα γίνει για τα καλά αόρατη! Με το ζέσταμα, το αόρατο γράψιμο γίνεται σιγά σιγά καφετί και ορατό, κι έτσι μπορεί να διαβαστεί.

Λεονάρ Ντε Βρις, *Το πρώτο βιβλίο των πειραμάτων*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1987

27

Εικόνα 34: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 27: Μπράιγ

Το Εργαστήρι της Γλώσσας

3 Συμπληρώστε τα κενά των παρακάτω προτάσεων με μια μόνο λέξη.

- Τα λουλούδια του κήπου έμειναν καιρό _____ (δεν ποτίστηκαν) και ξεράθηκαν.
- Άνθρωπος _____ (δεν ξέρει γράμματα), ξύλο _____ (δεν έχει πελεκηθεί).
- Οι θεατές περίμεναν _____ (χωρίς υπομονή) την έναρξη της συναυλίας.
- Όλη τη νύχτα έμεινα _____ (χωρίς ύπνο) από τη φασαρία στον δρόμο.

4 Διαβάστε στο παρακάτω απόσπασμα από ένα άρθρο για μια μέρα στην τάξη της Ευγενίας και υπογραμμίστε τις φράσεις που δηλώνουν τρόπο:

«Η μικρή Ευγενία ακούει με τα μάτια και μιλάει με τα χέρια και με τις εκφράσεις. Διηγείται με θάρρος στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ένα παραμύθι.

Βλέπει το βιβλίο με τις εικόνες, μεταφράζει στη γλώσσα της, την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, και διηγείται με τις κινήσεις των χεριών και του σώματος, με γκριμάτσες, με τα μάτια. Γελάει ολόχαρη που τα κατάφερε. Τη θέση της παίρνει ο Αριστείδης, ένα διστακτικό παιδί ως πριν από λίγο καιρό. Τώρα διηγείται με κέφι τη δική του ιστορία με νοήματα. Και τα υπόλοιπα παιδιά σηκώνουν ψηλά τα χέρια τους κουνώντας τα ρυθμικά. Τους χειροκροτούν στη γλώσσα τους!»

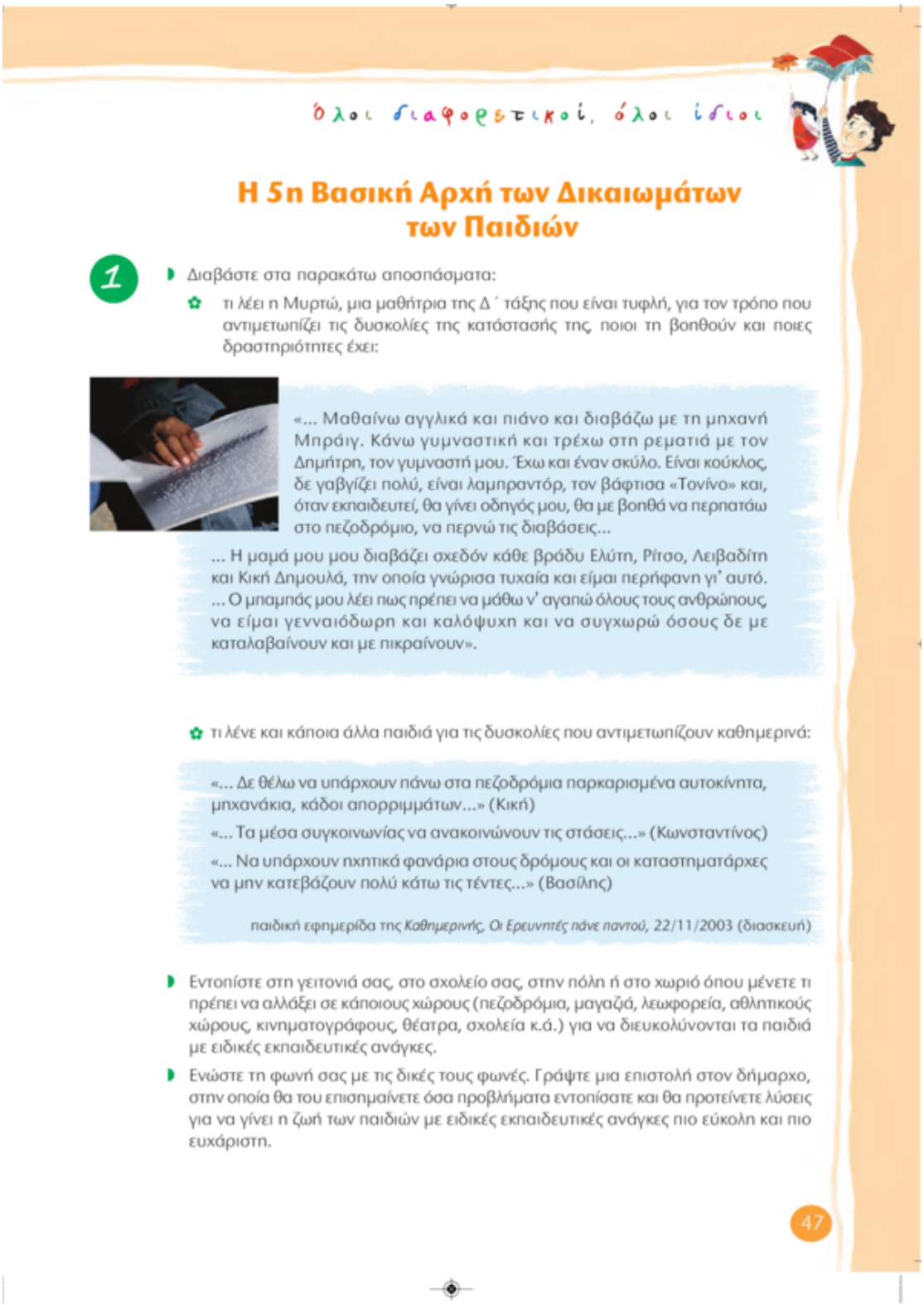
Γκαζμέτ Καπλάνι, εφημερίδα *Τα Νέα*, 10/03/1999 (διασκευή)

5 Συμπληρώστε το νόημα των προτάσεων, σχηματίζοντας χρονικές προτάσεις με τους συνδέσμους που είναι στην παρένθεση:

- _____, θα πάμε εκδρομή. (αφού)
- Άρχισαν να ανεβαίνουν το βουνό _____ (μόλις)
- Στενοχωριέμαι _____ (όποτε)
- _____, είμαι πολύ προσεκτικός. (όταν)
- Θα παίζουμε στην πλατεία _____ (ώσπου)
- Περιμέναμε αρκετή ώρα _____ (ωσότου)

29

Εικόνα 35: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 10, Σελίδα 29: Νοηματική



Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι

Η 5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών

1

- Διαβάστε στα παρακάτω αποσπάσματα:
  - τι λέει η Μυρτώ, μια μαθήτρια της Δ΄ τάξης που είναι τυφλή, για τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της κατάστασής της, ποιοι τη βοηθούν και ποιες δραστηριότητες έχει:

«... Μαθαίνω αγγλικά και πιάνο και διαβάζω με τη μηχανή Μπράιγ. Κάνω γυμναστική και τρέχω στη ρεματιά με τον Δημήτρη, τον γυμναστή μου. Έχω και έναν σκύλο. Είναι κούκλος, δε γαβγίζει πολύ, είναι λαμπραντόρ, τον βάφτισα «Τονίνο» και, όταν εκπαιδευτεί, θα γίνει οδηγός μου, θα με βοηθά να περπατάω στο πεζοδρόμιο, να περνώ τις διαβάσεις...

... Η μαμά μου μου διαβάζει σχεδόν κάθε βράδυ Ελύτη, Ρίτσο, Λειβαδίτη και Κική Δημουλά, την οποία γνώρισα τυχαία και είμαι περήφανη γι' αυτό. ... Ο μπαμπάς μου λέει πως πρέπει να μάθω ν' αγαπώ όλους τους ανθρώπους, να είμαι γενναιόδωρη και καλόψυχη και να συγχωρώ όσους δε με καταλαβαίνουν και με πικραίνουν».

- τι λένε και κάποια άλλα παιδιά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά:

«... Δε θέλω να υπάρχουν πάνω στα πεζοδρόμια παρκαρισμένα αυτοκίνητα, μηχανάκια, κάδοι απορριμμάτων...» (Κική)

«... Τα μέσα συγκοινωνίας να ανακοινώνουν τις στάσεις...» (Κωνσταντίνος)

«... Να υπάρχουν ηχητικά φανάρια στους δρόμους και οι καταστηματάρχες να μην κατεβάζουν πολύ κάτω τις τέντες...» (Βασίλης)

παιδική εφημερίδα της *Καθημερινής*, *Οι Ερευνητές πάνε παντού*, 22/11/2003 (διασκευή)

- Εντοπίστε στη γειτονιά σας, στο σχολείο σας, στην πόλη ή στο χωριό όπου μένετε τι πρέπει να αλλάξει σε κάποιους χώρους (πεζοδρόμια, μαγαζιά, λεωφορεία, αθλητικούς χώρους, κινηματογράφους, θέατρα, σχολεία κ.ά.) για να διευκολύνονται τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ενώστε τη φωνή σας με τις δικές τους φωνές. Γράψτε μια επιστολή στον δήμαρχο, στην οποία θα του επισημαίνετε όσα προβλήματα εντοπίσατε και θα προτείνετε λύσεις για να γίνει η ζωή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πιο εύκολη και πιο ευχάριστη.

47

Εικόνα 36: Δ' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 13, Σελίδα 47: Τυφλή μαθήτρια

5.2.5 Ε΄ Δημοτικού

5.2.5.1 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος

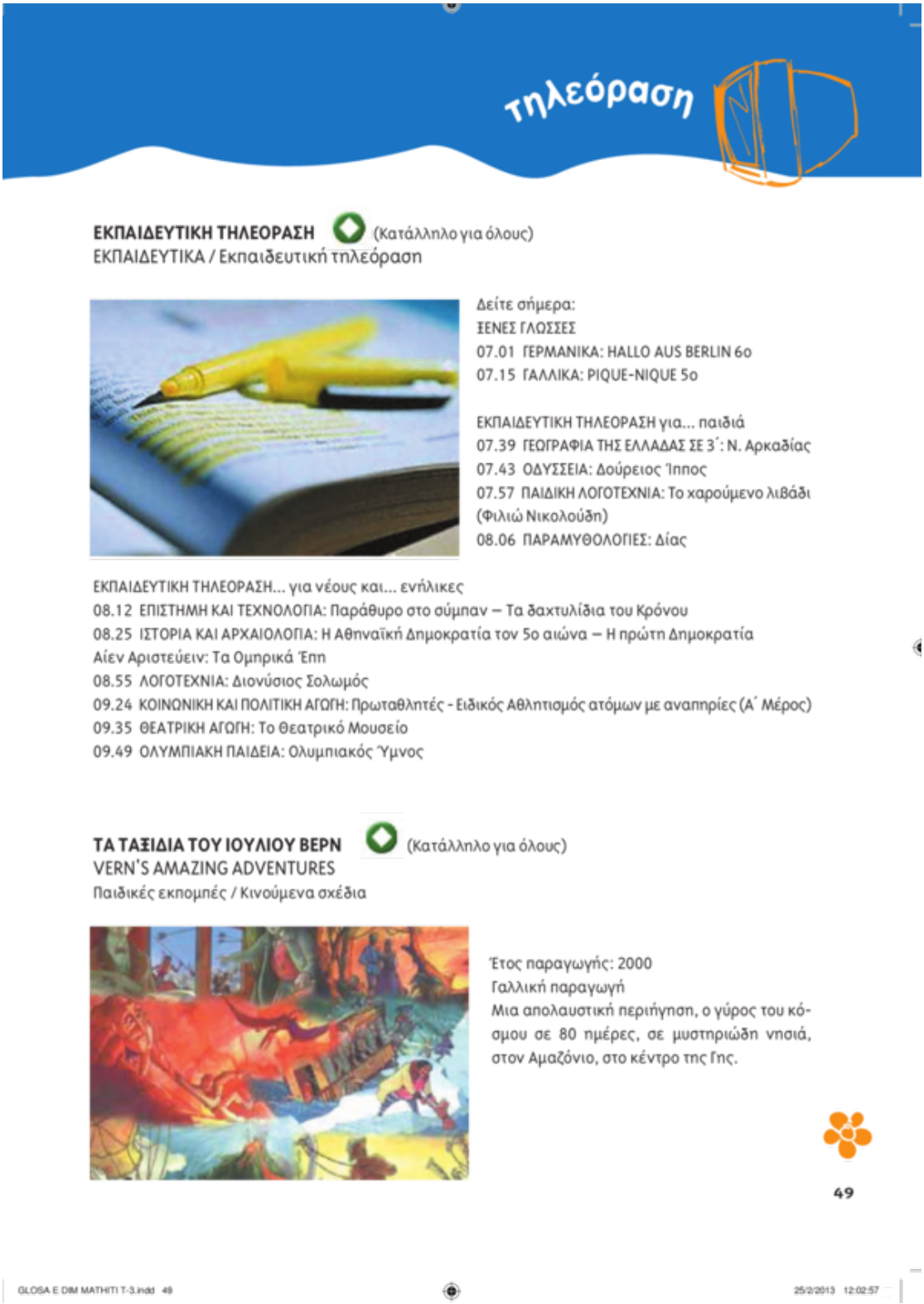
Στη σελίδα 49, της 15ης ενότητας με τίτλο «Τηλεόραση» του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της Ε΄ Δημοτικού, υπάρχει ένα κείμενο, στο οποίο παρουσιάζεται το ημερήσιο πρόγραμμα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης (εικόνα 37). Ανάμεσα στις άλλες εκπομπές, βλέπουμε να αναφέρεται και μία εκπομπή που είναι αφιερωμένη στον Ειδικό Αθλητισμό των ατόμων με αναπηρία. Δίνεται, έτσι, η ευκαιρία στους αναγνώστες-μαθητές να δουν πως τα άτομα με αναπηρία αποτελούν μέρος της κοινωνίας μας και ότι και η τηλεόραση βοηθά στην προσέγγιση και την ενσωμάτωσή τους.

Δηλώνεται, επομένως, η αναγκαιότητα προβολής τέτοιων αθλητικών εκπομπών, αλλά και άλλων, που θα ασχολούνται με σχετικά με την αναπηρία θέματα. Έτσι δίνεται βήμα στα άτομα με αναπηρία και μπορούν αφενός να εκδηλώσουν τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους και αφετέρου να δείξουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους.

5.2.5.2 Τετράδιο Εργασιών – Β΄ τεύχος

Στη δραστηριότητα 8, της σελίδας 58, της 16ης ενότητας με τίτλο «Αθλήματα – σπορ» του Β΄ τεύχους, του τετραδίου εργασιών, της Ε΄ Δημοτικού, οι μαθητές, μέσω μιας κλειστού τύπου άσκησης αντιστοίχισης, μπορούν να μάθουν για τη διοργάνωση των Παραολυμπιακών Αγώνων (εικόνα 38). Η φράση ανήκει στις υλικές διαδικασίες («διεξάγονται», «προβληθεί»). Πληροφορούνται, έτσι, οι αναγνώστες-μαθητές για την ύπαρξη σημαντικών διοργανώσεων και θεσμών που προάγουν τον αθλητισμό και ταυτόχρονα δείχνουν τη θέληση και τη δύναμη των ατόμων με αναπηρία.

5.2.5.3 Το υλικό των βιβλίων της Ε΄ Δημοτικού



τηλεόραση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ (Κατάλληλο για όλους)
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ / Εκπαιδευτική τηλεόραση

Δείτε σήμερα:
ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ
07.01 ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ: HALLO AUS BERLIN 6ο
07.15 ΓΑΛΛΙΚΑ: PIQUE-NIQUE 5ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ για... παιδιά
07.39 ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΕ 3΄: Ν. Αρκαδίας
07.43 ΟΔΥΣΣΕΙΑ: Δούρειος Ίππος
07.57 ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: Το χαρούμενο λιβάδι (Φιλιώ Νικολούδη)
08.06 ΠΑΡΑΜΥΘΟΛΟΓΙΕΣ: Δίας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ... για νέους και... ενήλικες
08.12 ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ: Παράθυρο στο σύμπαν – Τα δαχτυλίδια του Κρόνου
08.25 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ: Η Αθηναϊκή Δημοκρατία τον 5ο αιώνα – Η πρώτη Δημοκρατία
Αίεν Αριστεύειν: Τα Ομηρικά Έπη
08.55 ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ: Διονύσιος Σολωμός
09.24 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Πρωταθλητές - Ειδικός Αθλητισμός ατόμων με αναπηρίες (Α΄ Μέρος)
09.35 ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: Το Θεατρικό Μουσείο
09.49 ΟΛΥΜΠΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: Ολυμπιακός Ύμνος

ΤΑ ΤΑΞΙΔΙΑ ΤΟΥ ΙΟΥΛΙΟΥ ΒΕΡΝ (Κατάλληλο για όλους)
VERN'S AMAZING ADVENTURES
Παιδικές εκπομπές / Κινούμενα σχέδια

Έτος παραγωγής: 2000
Γαλλική παραγωγή
Μια απολαυστική περιήγηση, ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες, σε μυστηριώδη νησιά, στον Αμαζόνιο, στο κέντρο της Γης.

49

GLOSA E DIM MATHITI T-3.indd 49 25/2/2013 12:02:57

Εικόνα 37: Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 49: Εκπομπή για αθλητισμό ατόμων με αναπηρία

16

8. **Αντιστοιχίστε την πρόταση της πρώτης στήλης με μια της δεύτερης, έτσι ώστε να συμπληρώνεται το νόημά της.**

Οι Παραολυμπιακοί Αγώνες διεξάγονται	για να μεταφερθεί η δάδα από την Ολυμπία στο στάδιο της διοργανώτριας χώρας.
Η φλόγα ανάβει από τις ακτίδες του ήλιου,	για να συμβολίζουν την ένωση των πέντε ηπείρων.
Η ολυμπιακή σημαία είναι λευκή και στο κέντρο της έχει πέντε κύκλους,	ώστε να διαδοθεί η «ολυμπιακή εκεχειρία».
Οργανώσαμε άριστους Ολυμπιακούς Αγώνες,	για να προβληθεί η θέληση των αθλητών και όχι η αναπηρία τους.
Με τις ενέργειές μας θα προσπαθήσουμε	ώστε η Αθήνα να αποτελέσει στο μέλλον σημείο αναφοράς.

Κόμπι, 1992 · Χόντορι, 1988 · Αμίκ, 1976 · Μίσα, 1980 · Σαμ, 1984

Ίζι, 1996 · Σιντ, Ός, Μίλι, 2000 · Βάλντι, 1972

58

Εικόνα 38: Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Β Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 58: Παραολυμπιακοί Αγώνες

5.2.6 ΣΤ΄ Δημοτικού

5.2.6.1 Βιβλίο Μαθητή – Γ΄ τεύχος

Στις σελίδες 38 και 40, της 15ης ενότητας με τίτλο «Κινηματογράφος – Θέατρο», του Γ΄ τεύχους, του βιβλίου του μαθητή, της ΣΤ΄ Δημοτικού, παρατίθενται αποκόμματα από περιοδικά για τον κινηματογράφο, στα οποία παρουσιάζονται διάφορες προτάσεις για ταινίες (εικόνες 39 και 40).

Η μία εξ αυτών είναι το «*Ψάχνοντας το Νέμο*», όπου γίνεται αναφορά στο πρόβλημα μνήμης ενός ψαριού, όμως παραλείπεται η αναπηρία, που έχει στο ένα του μέλος (πτερύγιο), ο βασικός πρωταγωνιστής. Μπορεί να έχει μείνει στη μνήμη όλων μας το εκπληκτικό χιούμορ της ταινίας, αλλά ο Νέμο έχει κινητική αναπηρία: το ένα πτερύγιο είναι πολύ μικρό, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη μπορεί να κολυμπήσει το ίδιο καλά όπως τα υπόλοιπα ψάρια. Η σχέση του με μία πατρική φιγούρα, ένα ψάρι με την ίδια αναπηρία, που όμως έχει την αντίθετη συμπεριφορά από τον υπερπροστατευτικό πατέρα του Νέμο, χτίζει την αυτοπεποίθηση του Νέμο και τον ενεργοποιεί. Η ίδια ταινία περιγράφεται και στο βιβλίο του μαθητή της Β΄ Γυμνασίου, στη σελίδα 94 (εικόνα 50).

Επίσης, προτείνεται και η ταινία «*Σιρκλίν: μια ερωτική ποντικοιστορία*», όπου η βασική πρωταγωνίστρια και οι φίλοι της, βοηθούν μία ποντικούλα με προβλήματα όρασης, να γιορτάσει τα γενέθλιά της. Από την μικρή σε έκταση περιγραφή, δε μπορούμε να διαπιστώσουμε αν η αναπηρία έχει κεντρικό ρόλο στην υπόθεση της ταινίας ή αν είναι απλά ένα χαρακτηριστικό της ποντικούλας.

Επιπρόσθετα, σε ένα απόσπασμα του προγράμματος παρουσίασης ενός Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου, αναλύεται και η ταινία «Το Καναρινί Ποδήλατο», η οποία δεν σχετίζεται με αναπηρία, αλλά με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενός μαθητή, του Άρη. Στην περιγραφή, με μία σειρά συσχετιστικών – κατηγορικών διαδικασιών (χρήση του «είναι» σε αλληλουχία), αποδίδονται με ισχυρό τρόπο οι στάσεις των διαφόρων συμμετεχόντων σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες του Άρη και την προσπάθεια του δασκάλου του να βοηθήσει το μικρό μαθητή.

Στις σελίδες 63-65, της 16ης ενότητας με τίτλο «Μουσεία», του Γ΄ τεύχους, του

βιβλίου του μαθητή, της ΣΤ΄ Δημοτικού, μέσω ενός διασκευασμένου άρθρου με τίτλο «Μουσείο Αφής», που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Ε» της εφημερίδας «Ελευθεροτυπίας», περιγράφεται ένα διαφορετικό μουσείο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης (εικόνες 41, 42 και 43). Είναι το «Μουσείο Αφής», του Φάρου Τυφλών στην Καλλιθέα και η ιδιαιτερότητά του βρίσκεται στο γεγονός ότι οι επισκέπτες μπορούν να αγγίζουν τα εκθέματά του, τα οποία είναι πιστά αντίγραφα άλλων σημαντικών έργων. Αυτό, είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και βοηθητικό και για τα άτομα με προβλήματα όρασης, αφού ψηλαφώντας τα εκθέματα, τους δίνεται η δυνατότητα, να έρθουν σε επαφή με έργα της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Οι μαθητές, ενημερώνονται για την ύπαρξη αυτού του διαφορετικού μουσείου και μπαίνουν στη διαδικασία να καταλάβουν τους συνανθρώπους με πρόβλημα στην όρασή τους. Καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και ταυτόχρονα η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

Το κεντρικό θέμα του άρθρου είναι το μουσείο, και όχι η αναπηρία. Ωστόσο, σε μερικά σημεία διακρίνεται η άγνοια της κοινωνίας μας όσον αφορά τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Συγκεκριμένα, ο δημοσιογράφος προσπαθεί να επαναδιατυπώσει τη φράση του, αποφεύγοντας τη χρήση του ρήματος «βλέπω», νομίζοντας πως είναι άστοχη. Όμως τον διορθώνει μία εκ γενετής τυφλή, η οποία εξηγεί πως χρησιμοποιεί το ρήμα «βλέπω» για τις ίδιες καθημερινές δραστηριότητες, όπως ακριβώς κάνει και ένας άνθρωπος χωρίς προβλήματα όρασης. Η άνεση στη χρήση του λόγου όταν βρισκόμαστε γύρω από άτομα με αναπηρίες, μπορεί να προκύψει μόνο με συναναστροφή με αυτά, αλλά εν μέρει και από τέτοια αποσπάσματα δημοσιογραφικού λόγου που περιγράφουν υπαρκτές-πραγματικές αλληλεπιδράσεις.

Το κείμενο συνοδεύεται από τρεις φωτογραφίες. Η πρώτη είναι μία φωτογραφία από κάποια αίθουσα του Μουσείου, που δείχνει εκθέματα και επισκέπτες να τα αγγίζουν. Στο πλαίσιο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, η εικόνα είναι αφηγηματική. Ως προς τη διαπροσωπική μεταλειτουργία, το πλάνο είναι μακρινό και κανείς από τους επισκέπτες δεν κοιτάζει τον αναγνώστη και έτσι, απεικονίζονται οι

συμμετέχοντες ως αντικείμενα μόνο προς στοχασμό και παρατήρηση και όχι ως υποκείμενα, με τα οποία ο μαθητής αναπτύσσει κάποιου είδους σχέση μαζί τους. Αντίθετα, όλοι έχουν το βλέμμα τους στραμμένο προς τα εκθέματα, δημιουργώντας χαμηλή διαπροσωπική σχέση με το μαθητή-αναγνώστη.

Η επόμενη φωτογραφία έχει το πλάνο εστιασμένο στη γραφή Μπράιγ που βρίσκεται στις πινακίδες του Μουσείου. Είναι αφηγηματική, καθώς έχει συλλάβει τη στιγμή που ένας επισκέπτης έχει απλώσει το χέρι του για να διαβάσει την πινακίδα. Στο φόντο είναι θολά, και εκτός εστίασης, δύο πρόσωπα άλλων επισκεπτών, με τα βλέμματά τους μακρυά από τον αναγνώστη. Έτσι, η διαπροσωπική σχέση είναι μικρής κλίμακας, όμως η φωτογραφία καλύπτει τη μισή σελίδα, τραβώντας την προσοχή του θεατή.

Η τελευταία φωτογραφία παρατίθεται μετά το τέλος του κειμένου, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που συνοδεύουν το κείμενο. Είναι μια μικρή φωτογραφία, που όμως έχει σε σχετικά κοντινό πλάνο έναν επισκέπτη του μουσείου, ελαφρά σκυμμένο, να αγγίζει ένα έκθεμα και με τα δύο του χέρια. Αν και το βλέμμα του δεν κοιτάζει τον αναγνώστη – μάλλον είναι τυφλός – το κοντινό πλάνο κυρίως, σε συνδυασμό με την αφηγηματική δύναμη της φωτογραφίας, δημιουργούν έντονη διαπροσωπική σχέση με το μαθητή-αναγνώστη.

5.2.6.2 Το υλικό των βιβλίων της ΣΤ΄ Δημοτικού

Λέξεις... φράσεις... κείμενα
Γλώσσα

Με τι θα ασχοληθούμε:

- *Πώς παρουσιάζουμε και σχολιάζουμε ένα καλλιτεχνικό θέαμα (ταινία) αναλυτικά και περιληπτικά*

Ποια ταινία να διαλέξουμε;

Δύσκολοι αποχαιρετισμοί: Ο ΜΠΑΜΠΑΣ ΜΟΥ

Σκηνοθεσία/Σενάριο: **Πέννυ Παναγιωτοπούλου**
Σύμβουλος σεναρίου: **Jan Fleischer**
Φωτογραφία: **Δημήτρης Κατσαΐτης**
Καλλιτεχνική διεύθυνση/Κοστούμια: **Λιλλή Κεντάκα**
Επιμέλεια σκηνικών: **Aurelien Leriche**
Μουσική: **Σταύρος Σοφιανόπουλος**
Κιθάρα: **Κωστής Παπαδόπουλος**
Ήχος: **Νίκος Παπαδημητρίου**
Μοντάζ: **Petar Marcovic, Άγγελος Αντωνόπουλος**
Μακιγιάζ: **Γιάννης Παρούκης**
Παραγωγοί: **Κώστας Λαμπρόπουλος, Θανάσης Καραθάνος, Γιώργος Λουΐζος**

της **Πέννυς Παναγιωτοπούλου**
35 mm, Έγχρωμη, 108', Dolby SR

Βραβείο Α' Ανδρικού Ρόλου
Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου του Λοκάρνο

Παίζουν οι ηθοποιοί

Γιώργος Καραγιάννης
Ιωάννα Τσαριγκούλη
Δέσποιν Διαμαντίδου
Στέλιος Μάινας
Χρήστος Στέργιογλου
Χρήστος Μπουγιώτος

Ο Ηλίας, ένα δεκάχρονο αγόρι στα τέλη της δεκαετίας του '60, ξαφνικά χάνει τον πατέρα του. Ο μικρός δεν μπορεί να ανχώσει το βάρος του χωρισμού. Αρνείται να δεχθεί ότι ο πατέρας του έχει πραγματικά πεθάνει και συνεχίζει να συμπεριφέρεται σαν να τον περιμένει να γυρίσει από ένα συνηθισμένο του επαγγελματικό ταξίδι. Είναι απολύτως σίγουρος ότι ο πατέρας του θα γυρίσει πίσω, όπως του έχει υποσχεθεί, ώστε και οι δυο μαζί να παρακολουθήσουν στην τηλεόραση την προσεδάφιση των Αμερικανών στο φεγγάρι για πρώτη φορά. Ο πατέρας δεν μπορεί να κρατήσει την υπόσχεσή του. Η προσελήνωση πραγματοποιείται. Ο άνθρωπος αποχωρίζεται από τον πλανήτη του, τη Γη. Την ίδια στιγμή το μικρό αγόρι αποχωρίζεται τον πατέρα του. Ωριμάζει απότομα. Μια καινούργια εποχή αρχίζει για τον άνθρωπο, αλλά και για τον μικρό Ηλία.

έντυπο του Κέντρου Ελληνικού Κινηματογράφου (διασκευή)

ΝΕΚΡΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ★★
MARD-EKOOCHAK, 1998 (Έγχρ.) 80'
Ιρανική ταινία σε σκηνοθεσία **Εμπραΐμ Φορουζές**, με τους: Μοκέμαντ Ρέζα Σαφαρί, Μάρκου Καζεμί. **Όταν ο πατέρας του 11χρονου Μαμάλ δυσκολεύεται να πουλήσει κάρβουνα μιας και οι τιμές έχουν πέσει, ο Μαμάλ αρχίζει να βοηθάει τον πατέρα του στην καλλιέργεια ενός κηφαφιού για να βοηθήσει την οικογένεια. Όμως πέφτει η απόδοσή του στο σχολείο και η μητέρα του εξορίζεται.**
● **ΦΥΛΛΙΣ** (Παρ.-Πέμ.)

ΔΥΣΚΟΛΟΙ ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ: Ο ΜΠΑΜΠΑΣ ΜΟΥ
Έγχρωμη, 108'
Ελληνική ταινία σε σκηνοθεσία **Πέννυς Παναγιωτοπούλου**, με τους Γ. Καραγιάννη, Ι. Τσαριγκούλη, Δ. Διαμαντίδου, Σ. Μάινα. **Ο Ηλίας χάνει ξαφνικά τον πατέρα του, αλλά αρνείται να το δεχτεί. Περιμένει ότι θα γυρίσει και θα παρακολουθήσουν μαζί την προσελήνωση των Αμερικανών στο φεγγάρι, όπως του έχει υποσχεθεί.**
Στις αίθουσες από 27 Δεκεμβρίου

ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΝΕΜΟ ★★★
FINDING NEMO. 2003 (Έγχρ.) 104'
Αμερικανική ταινία σε σκηνοθεσία **Άντριου Στάντον. Ο Νέμο, ένα τρωτικό ψαράκι, ξεφεύγει από τον υπερπροστατευτικό πατέρα του για να καταλήξει στο ενυδρείο ενός οδοντίατρου. Ο πατέρας του, παρέα με την Ντόρι, ένα ψάρι με κενά μνήμης, διασχίζει όλο τον ωκεανό προς αναζήτησή του. Η ωραιότερη ψηφιακή ταινία της συνεργασίας Pixar και Ντίσνεϊ.**
● **ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙΘΟΥΣΑ 1 50** (Παρ.-Τρ.), **ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙΘΟΥΣΑ 2 51** (Παρ.-Πέμ.), **ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙΘΟΥΣΑ 3 52** (Παρ.-Πέμ.), **ΑΕΛΛΩ CINEMAX 5+1 ΑΙ-**

περιοδικό *Αθηνόραμα*, τεύχη 217-218, Δεκ. 2003

38

Εικόνα 39: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 38: Νέμο

Λέξεις... φράσεις... κείμενα
Γλώσσα

Το καναρινί ποδήλατο

ΕΛΛΑΔΑ, 1999, διάρκεια 90΄, έγχρωμο

Μια όμορφη, συγκινητική ταινία σε σκηνοθεσία του Δημήτρη Σταύρακα. Μόλις ο Άρης Σιούτης διορίζεται δάσκαλος στην Στ΄ Δημοτικού ενός δημοσίου σχολείου της Αθήνας, ανακαλύπτει ότι ένας από τους μαθητές του, ο Λευτέρης Μουρατίδης, είναι σχεδόν αναλφάβητος και απομονωμένος από τους συμμαθητές του. Αποφασισμένος να βοηθήσει το παιδί να βγει από αυτό το αδιέξοδο, αντιμετωπίζει πολλαπλά εμπόδια: οι συνάδελφοί του είναι πτοπαθείς και δεν πιστεύουν ότι μπορεί να γίνει κάτι, ο ίδιος ο Λευτέρης δύσπιστος, οι γονείς του δεν είναι πάντα συνεργάσιμοι, η συμπεριφορά των υπόλοιπων παιδιών δεν είναι πάντα φιλική απέναντι στον Λευτέρη. Αλλά η αποφασιστικότητα και η επιμονή του θα τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Την κρίσιμη στιγμή που ο Λευτέρης είναι έτοιμος να τα παρατήσει, ο δάσκαλος βρίσκει τρόπο να τον εμψυχώσει και να τον ενθαρρύνει. Πιστή στην πραγματικότητα η ταινία (βασίζεται άλλωστε σε αληθινή ιστορία), δεν τελειώνει με «επαίνους». Τονίζει απλώς την εμπιστοσύνη στην αξία των ανθρώπινων σχέσεων και στην αξία της δύναμης της θέλησης. Μια ταινία δοσμένη με αυθεντικότητα και γνήσιο συναίσθημα.

ΕΡΜΗΝΕΙΑ
Δημήτρης Αλεξανδρής, Γιώργος Χάλαρης, Νίκος Γεωργάκης, Μάνος Βακούσης, Αλεξάνδρα Παντελάκη, Θάνος Γραμμένος

πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς στο πλαίσιο του Διεθνούς Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους (διασκευή)

(70) Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες
Around the world in 80 days
Του Φρανκ Κοράτσι, με τους Σπιβ Κούγκαν, Τζάκι Τσαν, Σεσίλ ντε Φρανς, Άρναλντ Σβαρτσενέγκερ, Τζον Κλιζ.
Ο εκκεντρικός εφευρέτης Φιλέας Φογκ βάζει στοίχημα ότι θα διασχίσει τον κόσμο σε 80 μέρες με μια δική του υπάμενη εφεύρεση.
Στην περιπέτειά του αυτή τον ακολουθούν μια Γαλλίδα ζωγράφος και ένας Κινέζος υπηρέτης, ο οποίος στην πραγματικότητα θέλει να φυγαδεύσει ένα κλεμμένο άγαλμα του Βούδα.
Πολύ ελεύθερη διασκευή του ομώνυμου έργου του Ιουλίου Βερν, από το οποίο η ταινία δανείζεται την κεντρική ιδέα.

ΣΙΡΚΛΙΝ ΜΙΑ ΕΡΩΤΙΚΗ ΠΟΝΤΙΚΟΙΣΤΟΡΙΑ ★★
CIRKELINE 2: OST OG KAERLIGHED. 2000 (Έγχρ.) 61΄
Δανέζικη ταινία σε σκηνοθεσία **Γιάνικ Χόστρουπ. Η Σιρκλίν, το κορίτσι ξωτικό, και οι φίλοι της τα παντοτινά βοηθούν τη μοιάτυφλη Σταχτοποντικούλα να γιορτάσει τα γενέθλιά της, σε πείσμα του τυραννικού πατέρα της, ο οποίος την κρατά κλειδωμένη σε μια φάκα. Μαζί με την ταινία προβάλλεται και η σειρά μικρού μήκους «Στη χώρα των πουλιών» με κινούμενα σχέδια του Χόστρουπ που αποτίνουν φόρο τιμής στην κλασική τζαζ.**
● ΦΙΛΠΗ 61 (Σαβ.-Κυρ.)

(57) Robots
Του Κρις Γουέτς.
Σ΄ έναν κόσμο που κατοικείται από ρομπότ, ο ιδιοφυής νεαρός Ρόντνεϊ κάνει διάφορα επαναστατικά άνειρα για να καλυτερέψει τη ζωή των ρομποτανθρώπων. Όμως με τα σχέδιά του δεν συμφωνεί ο τυραννικός Μπιγκ Γουέλνι.

Αθηνόραμα magazine Σινεμά, 2004-05

40

Εικόνα 40: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 15, Σελίδα 40: Σταχτοποντικούλα

3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS_3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS 25/2/2013 5:08 μμ Page 63

Ενότητα 16
Μουσεία

Με τι θα ασχοληθούμε:

- *Πώς κάνουμε έναν απολογισμό (για όσα είδαμε, ακούσαμε, μάθαμε και αισθανθήκαμε) μετά από επίσκεψη σε κάποιο χώρο*

Μουσείο Αφής

Πηγαίνοντας στο Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών στην Καλλιθέα δεν ήξερα τι να περιμένω, εκτός του ότι προφανώς δε θα υπήρχε πουθενά η ταμπέλα «Μην αγγίζετε», που συνετίζει το κοινό στους περισσότερους, αν όχι σε όλους, τους μουσειακούς χώρους.

Η πρώτη μου εντύπωση από τον χώρο είναι ότι θα μπορούσε κάλλιστα να είναι ένα οποιοδήποτε αρχαιολογικό μουσείο. Μοναδική διαφορά οι ταμπέλες των εκθεμάτων που, πάνω από την κλασική ευδιάκριτη γραφή, καλύπτονται από διαφάνειες «χτυπημένες» με την ανάγλυφη γραφή Μπράιγ.

Την ξενάγηση αναλαμβάνει η τυφλή διευθύντρια του μουσείου, η κυρία Δήμητρα Ασιδέρη. Στο γραφείο της, στο κεντρικό κτίριο του Φάρου, μου μιλάει για την ιστορία του Μουσείου: «Το Μουσείο Αφής δημιουργήθηκε το 1984, με το σκεπτικό ότι στα άλλα μουσεία της χώρας οι τυφλοί –όπως και όλοι οι επισκέπτες– δεν επιτρέπεται να αγγίξουν τίποτα. Είναι ένα από τα 4-5 μουσεία του είδους σε όλο τον κόσμο.

63

Εικόνα 41: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 63: Μουσείο Αφής

3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS_3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS 25/2/2013 5:08 μμ Page 64

Λέξεις... φράσεις... κείμενα
Γλώσσα

Το Μουσείο επιφυλάσσει στους επισκέπτες πολλές εκπλήξεις. Στον πάνω όροφο, για παράδειγμα, μια μακέτα της Ακρόπολης, προσφορά της Ένωσης Φίλων της Ακρόπολης, με κάνει να συνειδητοποιήσω ότι ένας τυφλός δε θα μπορούσε διαφορετικά να έχει αντίληψη για ένα από τα πιο φημισμένα μνημεία του κόσμου. Η κυρία Ασιδέρη μού επισημαίνει ότι στους στόχους του μουσείου περιλαμβάνεται ακριβώς και η ευαισθητοποίηση σε θέματα τυφλότητας: «Πριν από τους σεισμούς είχαμε ένα πρόγραμμα με τίτλο "Ψηλαφίζοντας τα αρχαία χρόνια", στο οποίο συμμετείχαν παιδιά από 11 μέχρι 15 χρονών, βλέποντα και τυφλά. Ένας εκπαιδευτής έδινε στα παιδιά μάσκες και μπαστούνια και τα ευαισθητοποιούσε στο τι σημαίνει για κάποιον να είναι τυφλός, πώς κινείται και πώς είναι δυνατόν να αντιληφθεί τη γλυπτική τέχνη με την αφή. Ήταν ένα πρόγραμμα πάρα πολύ ωραίο και φιλοδοξούμε να το ξεκινήσουμε ξανά».

Στο κυλικείο του Φάρου 10-15 άτομα κάθονται μοιρασμένα σε παρέες, ανάμεσά τους κάποιοι που περιμένουν τη διευθύντρια να τους ξεναγήσει στο Μουσείο. Αποφασίζω να τους ακολουθήσω και πιάνουμε κουβέντα. «Έχετε ξαναδεί το Μουσείο ή είναι η πρώτη φορά;» ρωτάω κι αμέσως διευκρινίζω δαγκωμένος: «Εννοώ αν έχετε ξαναπάει». «Καλά το είπες!» μου λέει η Γωγώ Ρουκουτάκη, που, όπως θα μάθω αργότερα, είναι τυφλή εκ γενετής. «Εγώ, όταν βλέπω τηλεόραση, λέω "βλέπω", δε λέω ποτέ "ακούω"».

Κλείνω τα μάτια και προσπαθώ να «δω» με τα χέρια ένα άγαλμα. Δεν τα καταφέρνω καλά – και δεν είμαι ο μόνος!

64

Εικόνα 42: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 64: Μουσείο Αφής

3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS_3-10-0160-01-2 GLOSSA MATHITIS-CTEYXOS 14/3/2013 10:43 πμ Page 65

Ενότητα 16
Μουσεία

Αυτή τη φορά η περιήγηση ξεκινάει από τον κάτω όροφο, από το λεγόμενο Βυζαντινό, ένα δωμάτιο διαμορφωμένο σαν παρεκκλήσι, με ξυλόγλυπτο τέμπλο, Αγία Τράπεζα και πλήρη εξοπλισμό.

Στις πάνω αίθουσες διασκορπίζονται και αγγίζουν για να δουν εκθέματα από τους προϊστορικούς χρόνους, με συλλογές κυκλαδικού, μινωικού και μυκηναϊκού πολιτισμού, μέχρι την κλασική εποχή και τους ελληνιστικούς χρόνους.

«Προσπαθούμε να έχουμε συνεργασία με τα υπόλοιπα μουσεία της χώρας» προσθέτει η κυρία Ασιδέρη «κι έχουμε πάει πολλές φορές σε συνέδρια για να πούμε τις απόψεις μας και να γνωρίσουμε τους ανθρώπους που εργάζονται σε αυτά. Συχνά μάς ρωτούν τι θα μπορούσε να γίνει, ούτως ώστε στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα να συμμετέχουν τυφλοί. Εμείς απαντάμε ότι είναι καλό να υπάρχει μια αίθουσα όπου οι προθήκες να ανοίγονται. Με αυτό τον τρόπο, οι τυφλοί θα μπορούν να αγγίζουν, αν όχι τα ίδια τα εκθέματα, τουλάχιστον αντίγραφά τους, ή αυθεντικά αντικείμενα που πλεονάζουν στις αποθήκες. Ακόμη δεν έχει γίνει κάτι τέτοιο, δείχνουνε πάντως καλή διάθεση».

Φάρος Τυφλών της Ελλάδος, Μουσείο Αφής, Αθηνάς 17 και Δοϊράνης 198 (τέρμα Λ. Συγγρού), 176 73 Καλλιθέα, τηλ.: 210 9415222, φαξ: 210 9415271, e-mail:fte@otenet.gr - www.faros.org.gr

περιοδικό «Ε», *Ελευθεροτυπία*, τεύχος 689, Ιούνιος 2004 (διασκευή)

1. Προσπαθήστε να βρείτε στο παραπάνω άρθρο τις φράσεις που δίνουν τις ακόλουθες πληροφορίες:

α. Πώς ονομάζεται το μουσείο;

β. Πού βρίσκεται;

γ. Ποιους συναντάει εκεί ο αρθρογράφος;

δ. Τι μαθαίνει με την επίσκεψή του στο μουσείο;

ε. Τι του κάνει εντύπωση, τι νιώθει και τι σκέφτεται;

Ένας τυφλός Γάλλος καθηγητής έγραψε, μετά την επίσκεψή του εδώ, ένα άρθρο με τίτλο:«20 αιώνες πολιτισμού στα ακροδάχτυλά μου».

65

Εικόνα 43: ΣΤ' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Γ Τεύχος, Ενότητα 16, Σελίδα 65: Μουσείο Αφής

5.3 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου

5.3.1 Α΄ Γυμνασίου

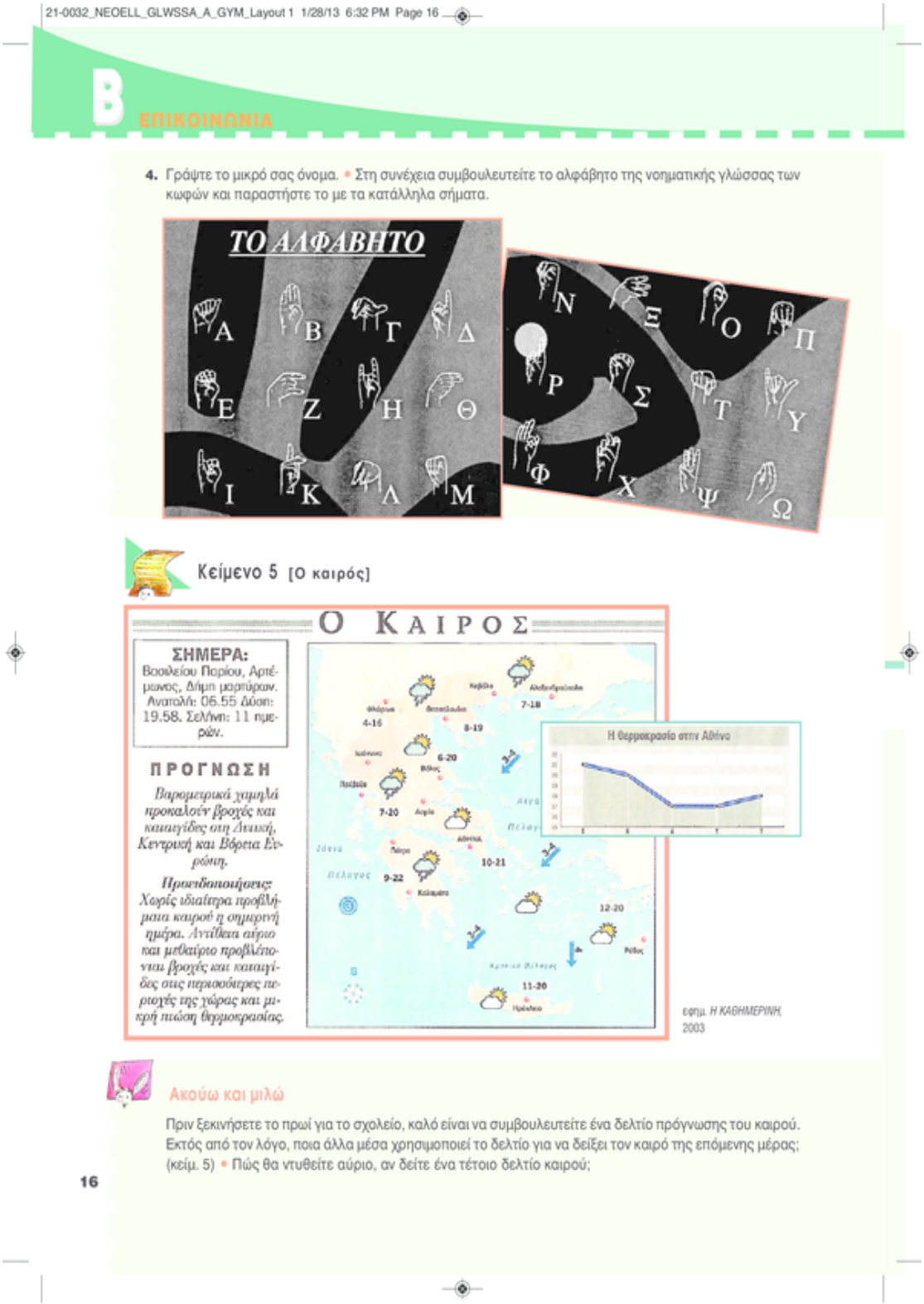
5.3.1.1 Βιβλίο Μαθητή

Στη δραστηριότητα 4, της σελίδας 16, της υποενότητας Β2, της 1ης ενότητας με τίτλο «Οι πρώτες μέρες σ' ένα σχολείο», του βιβλίου του μαθητή, της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν την εικόνα, που παρουσιάζει με χειρομορφές τα γράμματα του Αλφαβήτου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας για να δουν πώς σχηματίζεται το μικρό όνομά τους στη γλώσσα αυτή (εικόνα 44).

Το κείμενο 3 με τίτλο «Η Μονς στα ίχνη της Βαβέλ» της σελίδας 140, της Α΄ υποενότητας της 9ης ενότητας: «Ανακαλύπτω τη μαγεία της γνώσης», του βιβλίου του μαθητή, της Α΄ Γυμνασίου, αναφέρεται σ' ένα φεστιβάλ γλωσσών, που έγινε στη βελγική πόλη Μόνς για την πολυγλωσσία, με στόχο την ενημέρωση και την ενθάρρυνση των πολιτών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών (εικόνα 45). Ανάμεσα στις υπόλοιπες αναφερόμενες γλώσσες, γίνεται μνεία και στη νοηματική γλώσσα.

Θέλοντας, μάλιστα, να τονίσει ότι πέρα από τις αναμενόμενες και τις πιο συνήθεις και κυρίαρχες ομιλούμενες γλώσσες (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά), τις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει ο κόσμος, θα του δοθεί η ευκαιρία να δει και να εξοικειωθεί και με τη χρήση της Νοηματικής Γλώσσας. Η δήλωση αυτή πραγματώνεται μέσω της έκφρασης «ακόμα και...η Νοηματική» που παρουσιάζει με σαφή τρόπο το γεγονός ότι δεν αναμενόταν η συγκεκριμένη γλώσσα να ενταχθεί στο φεστιβάλ. Το παραπάνω καταδεικνύει ότι τουλάχιστον κατά την περίοδο συγγραφής των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων, η Νοηματική δεν ήταν ευρέως γνωστή.

5.3.1.2 Το υλικό των βιβλίων της Α΄ Γυμνασίου



21-0032_NEOELL_GLWSSA_A_GYM_Layout 1 1/28/13 6:32 PM Page 16

B ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

4. Γράψτε το μικρό σας όνομα. • Στη συνέχεια συμβουλευτείτε το αλφάβητο της νοηματικής γλώσσας των κωφών και παραστήστε το με τα κατάλληλα σήματα.

ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ

Κείμενο 5 [Ο καιρός]

Ο ΚΑΙΡΟΣ

ΣΗΜΕΡΑ: Βουλείου Παρίου, Αρτέμωνος, Δήμη μαρτύρων. Ανατολή: 06.55 Δύση: 19.58. Σελήνη: 11 ημερών.

ΠΡΟΓΝΩΣΗ

Βαρομετρικά χαμηλά προκαλούν βροχές και καταιγίδες στη Δυτική, Κεντρική και Βόρεια Ευρώπη.

Προειδοποιήσεις: *Χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα καιρού η σημερινή ημέρα. Αντίθετα αύριο και μεθαύριο προβλέπονται βροχές και καταιγίδες στις περισσότερες περιοχές της χώρας και μικρή πτώση θερμοκρασίας.*

Η θερμοκρασία στην Αθήνα

εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 2003

Ακούω και μιλώ

Πριν ξεκινήσετε το πρωί για το σχολείο, καλό είναι να συμβουλευτείτε ένα δελτίο πρόγνωσης του καιρού. Εκτός από τον λόγο, ποια άλλα μέσα χρησιμοποιεί το δελτίο για να δείξει τον καιρό της επόμενης μέρας; (κείμ. 5) • Πώς θα ντυθείτε αύριο, αν δείτε ένα τέτοιο δελτίο καιρού;

16

Εικόνα 44: Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 1, Σελίδα 16: Νοηματική

21-0032_NEOELL_GLWSSA_A_GYM_Layout 1 1/28/13 6:34 PM Page 140

A ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Κείμενο 3 [Η Μονς στα ίχνη της Βαβέλ]

Από τις 17 έως τις 26 Σεπτεμβρίου η πόλη της Μονς, στο Βέλγιο, αναζήτησε τα ίχνη του πύργου της Βαβέλ οργανώνοντας φεστιβάλ γλωσσών ανοιχτό σε όλους.

Ο στόχος, όπως αναφερόταν στον ιστοχώρο της εκδήλωσης: «Να ευαισθητοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι πολίτες στη σπουδαιότητα και τον πολιτιστικό πλούτο από τη γνώση των γλωσσών είτε για επαγγελματικούς λόγους είτε για λόγους προσωπικής ανάπτυξης ή ανοίγματος στους άλλους... αλλά και να ενθαρρυνθεί ο πληθυσμός της πόλης να μετάσχει σε δραστηριότητες εκμάθησης, όποια κι αν είναι τα κίνητρά του, ανεξάρτητα από ηλικία και κοινωνικοοικονομική θέση...».

Και οι ευκαιρίες δεν έλειψαν. Τα εστιατόρια οργάνωσαν συζητήσεις στα δανέζικα, τα αγγλικά ή ακόμη και τα ελληνικά, με την καθοδήγηση καθηγητών γλωσσών. Χάρη σ' ένα φεστιβάλ τραγουδιών, μιμήσεων και θεατρικών σκετς, οι δάσκαλοι και οι μαθητές τους μοιράστηκαν τη χαρά των γλωσσών με το κοινό. Τοπικοί καταστηματάρχες βοήθησαν να οργανωθεί πολύγλωσσος διαγωνισμός αινιγμάτων. Σχηματίστηκε μια αλυσίδα φιλίας. Χάρη στο διαδίκτυο, οι κάτοικοι της Μονς είχαν τη δυνατότητα ανταλλαγών με κατοίκους διάφορων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Για δέκα μέρες τα γερμανικά, τα αγγλικά, τα δανέζικα, τα ελληνικά, τα ιταλικά και τα ολλανδικά, ακόμη και η νοηματική γλώσσα, γνώρισαν μεγάλη διάδοση στη Μονς. Το σχέδιο αυτό ήταν ένα από τα πολλά στο πλαίσιο του «Ευρωπαϊκού έτους γλωσσών».

Οικοδομώντας την Ευρώπη των λαών, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2002

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Ποιος ήταν ο στόχος του φεστιβάλ γλωσσών που οργανώθηκε στην πόλη Μονς του Βελγίου;
2. Με ποιους τρόπους οι κάτοικοι και οι επισκέπτες του φεστιβάλ ήρθαν σε επαφή με μια μεγάλη ποικιλία γλωσσών;
3. Πώς αισθάνεστε εσείς, όταν βρίσκεστε σε ένα περιβάλλον πολύγλωσσο όπου μιλιούνται πολλές γλώσσες;

140

Εικόνα 45: Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 9, Σελίδα 140: Νοηματική

5.3.2 Β΄ Γυμνασίου

5.3.2.1 Βιβλίο Μαθητή

Το κείμενο 4 των σελίδων 76-77 με τίτλο «Η ιστορία του Στέλιου», της Α΄ υποενότητας, της 5ης ενότητας: «Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Γυμνασίου, αναφέρεται στην ιστορία ενός παιδιού, του Στέλιου, που έχει πρόβλημα στην όρασή του (εικόνες 46 και 47). Ωστόσο, αυτό δεν τον εμπόδισε να σπουδάσει, να εργαστεί και να καταξιωθεί επαγγελματικά.

Μέσα από την ιστορία αυτή, οι μαθητές πληροφορούνται για το βοηθητικό, ακουστικό σύστημα Apollo, καθώς και για το σύστημα γραφής και ανάγνωσης Μπράιγ (Braille). Δίνεται, έτσι, η ευκαιρία συζήτησης στην τάξη για το ρόλο της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη ζωή των ατόμων με προβλήματα όρασης και γενικότερα με αναπηρία.

Στόχος του κειμένου αυτού είναι να μεταδώσει το αισιόδοξο μήνυμα σε κάθε νέο, ότι αξιοποιώντας τις ικανότητές του και με σύμμαχο τη θέληση και την επιμονή, μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να πετύχει όσα επιθυμεί.

Μελετώντας προσεκτικά το κείμενο, παρατηρούμε ότι έχει κάποια κοινά στοιχεία με ένα βιογραφικό σημείωμα, χωρίς να σημαίνει ότι μπορεί να ενταχθεί σε αυτό το κειμενικό είδος. Παρουσιάζονται, με ύφος απλό και οικείο, οι δεξιότητες και οι γνώσεις του Στέλιου, πιστοποιημένες ή μη, καθώς και η προσπάθειά του για ένταξη σε έναν εργασιακό χώρο.

Με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου, στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας, το συγκεκριμένο κείμενο ξεκινά με μια συσχετιστική – κατηγορική διαδικασία («έχει 20% ικανότητα όρασης»). Άξιο λόγου είναι το γεγονός ότι παρουσιάζεται χωρίς καμία εισαγωγή το ζήτημα της αναπηρίας του, όμως από τη θετική σκοπιά, τονίζοντας την ικανότητα όρασης, και όχι την απώλεια όρασης.

Εν συνεχεία, τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά του επιτεύγματα περιγράφονται μέσω μιας σειράς υλικών διαδικασιών («τελείωσε», «εργάζεται», «αντιμετωπίζει»), νοητικών – αντιληπτικών και γνωσιακών διαδικασιών («έμαθε», «σκέφτηκε», «ειδικεύτηκε») και συμπεριφορικών διαδικασιών («επέδειξε»), στις οποίες δράστης,

αισθανόμενος και συμπεριφερόμενος είναι ο ίδιος ο Στέλιος. Στο κείμενο κυριαρχούν τα ρήματα και όχι τα ουσιαστικά, δηλώνοντας έτσι ακόμα πιο έντονα τη δυναμικότητα των πράξεων του Στέλιου.

Η δυναμική εισαγωγή διαπερνά λεξιλογικά χωρίς συναισθηματικές φορτίσεις και το υπόλοιπο κείμενο, το οποίο διαπνέεται από αισιόδοξο πνεύμα και παλμό. Χωρίς να γίνει καμία άλλη αναφορά στην αναπηρία του Στέλιου, εκτός από την αρχική πρόταση, εντυπώνεται στον αναγνώστη-μαθητή η ιστορία της επαγγελματικής αποκατάστασης ενός ατόμου με αναπηρία.

Έτσι, εδώ αναπαρίσταται η εικόνα του ατόμου όπου η αισθητηριακή του αναπηρία, παρά τις όποιες δυσκολίες που του προκαλεί, δεν τον καθιστά ψυχικά αδύναμο, ούτε τον οδηγεί σε μία παθητική στάση.

Στη σελίδα 84 της Δ΄ υποενότητας, της 5ης ενότητας: «Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Γυμνασίου, στο πλαίσιο παραγωγής λόγου (εικόνα 48), οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν την ιστορία του Στέλιου.

Το κείμενο 10 της σελίδας 85 με τίτλο «Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον», της Ε΄ υποενότητας, της 5ης ενότητας: «Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Γυμνασίου, είναι ένα άρθρο και αναφέρεται στα επαγγέλματα με ευοίωνες προοπτικές στην αγορά εργασίας (εικόνα 49). Ανάμεσα σε πολλά άλλα, παρουσιάζεται και το επάγγελμα των βοηθών ηλικιωμένων και ατόμων με ειδικές ανάγκες.

5.3.2.2 Τετράδιο Εργασιών

Στη σελίδα 57, της 7ης ενότητας: «Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής», του τετραδίου εργασιών, της Β΄ Γυμνασίου, υπάρχει μία φωτογραφία, η οποία συνοδεύεται και από μία λεζάντα που επεξηγεί ότι απεικονίζεται μία ράμπα που επιτρέπει και διευκολύνει τη μετακίνηση των ατόμων με αναπηρία (εικόνα 51). Η φωτογραφία είναι πολύ μικρή, και βρίσκεται κάτω δεξιά. Δεν εμφανίζονται καθόλου χρήστες της ράμπας, και το πλάνο είναι μακρινό, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεταφερθούν έντονα διαδραστικά μηνύματα και να μην αναπτύσσεται έτσι

διαπροσωπική σχέση ανάμεσα στα αναπαριστώμενα και στον αναγνώστη.

Το κείμενο της σελίδας 59 με τίτλο «Η Ελλάδα τους... πληγώνει» της 7ης ενότητας: «Βιώνοντας προβλήματα της καθημερινής ζωής», του τετραδίου εργασιών, της Β΄ Γυμνασίου, είναι ένα άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «τα Νέα» και αναφέρεται σε μία έρευνα που έγινε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών για την πρόσβαση των ατόμων με κινητικά προβλήματα σε διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους, επισημαίνοντας την ελλιπή και ανεπαρκή πρόνοια του κράτους για τα άτομα με αναπηρία (εικόνα 52).

Παρόλο που παρουσιάζεται μία επιστημονική έρευνα, ο λόγος του άρθρου είναι δημοσιογραφικός, ξεκινώντας με τη γενικευμένη πρόταση πως «η Ελλάδα είναι εχθρική για τους ανθρώπους με αναπηρία» (συσχετιστική – κατηγορική διαδικασία), ενώ η έρευνα αφορά μόνο την προσβασιμότητα των ατόμων με κινητικά προβλήματα. Έπειτα, παρουσιάζει με υλικές διαδικασίες τη μεθοδολογία («πραγματοποίησε», «περιελήφθησαν», «έγινε») κάποια από τα στοιχεία της έρευνας με συσχετιστικές – κατηγορικές διαδικασίες («ήταν», «είχαν», «υπήρχαν»), χωρίς να αναφέρει καθόλου τους περιορισμούς της έρευνας, που είναι τυπικό χαρακτηριστικό των δημοσιογραφικών παρουσιάσεων/προσαρμογών. Οι μαθητές θα έπρεπε επιπρόσθετα να διδάσκονται πως να φιλτράρουν και να προσεγγίζουν με κριτικό μάτι τα δημοσιεύματα του τύπου και να διαχωρίζουν την είδηση από το σχόλιο.

Τα στοιχεία της έρευνας, όπως φαίνεται μέσα από το κείμενο, είναι απογοητευτικά και αντικατόπτριζαν την εικόνα των χώρων όπως ήταν, όταν διεξήχθη η έρευνα, το 2004. Σήμερα η κατάσταση έχει αλλάξει και οι συνθήκες έχουν βελτιωθεί, χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι πάντα πληρούνται όλες οι απαραίτητες προδιαγραφές. Αυτό είναι ένα σημείο, το οποίο ίσως δημιουργεί μια εσφαλμένη εντύπωση στους σημερινούς μαθητές.

Τέλος, οι μαθητές καλούνται να αφηγηθούν τις δικές τους εμπειρίες που σχετίζονται με τις δυσκολίες στην πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στα δημόσια κτίρια ή στα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς.

5.3.2.3 Το υλικό των βιβλίων της Β΄ Γυμνασίου

Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Όταν, έπειτα από πολλές αναμείξεις, κατέληξε ότι αυτά τα χρώματα την ικανοποιούσαν, άρχισε να προβληματίζεται με το σχέδιο. Ως τώρα είχε φτιάξει φανταστικά φυτά και λουλούδια μεμονωμένα και δεν είχε επιχειρήσει να φτιάξει μια σύνθεση.

Σκεφτόταν να κάνει μερικά δοκιμαστικά σχέδια και μετά να ξεκινήσει να ζωγραφίζει στο μεγάλο σανίδι, ράφι από ένα ντουλάπι του πρώτου ορόφου. Ύστερα από σκέψη, όμως, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ήταν καλύτερα να ξεκινήσει κατευθείαν, για ν' αποφύγει με κάθε τρόπο τη στατικότητα.

Βρήκε τη χρυσή τομή στο αριστερό μέρος και ξεκίνησε από εκεί. Σχεδίασε τον προπλασμό ενός γυναικείου γυμνού σώματος σε ημικλινή στάση. Έπειτα άρχισε να βάζει τα πράσινα σκούρα των διάφορων φυτών. Είχε στο νου της να φτιάξει μια γυναίκα ανάμεσα σ' εξωτικά φυτά και παραδείσια πουλιά.

Ο φόβος του κενού την έκανε να γεμίσει σιγά σιγά το χώρο με παράξενα φυτά και δέντρα οπωροφόρα, λουλούδια εξωπραγματικά και ζώα. Φυτά υδροχαρή και κάκτοι της ερήμου, μπανανιές και κακί, ανθισμένα νούφαρα και μικροσκοπικά λουλούδια του υποδάσους, λέοντες και πίθηκοι, παπαγάλοι και κολίβρια, όλ' αυτά σε μια περίεργη ονειρική αρμονία. Στ' αριστερά η γυμνή γυναίκα άπλωνε το χέρι της σε μια αντρική φιγούρα που ερχόταν απ' το βάθος, απόμακρη και σκοτεινή, παίζοντας μια φλογέρα. Σ' ένα μικρό άνοιγμα τ' ουρανού τοποθέτησε μια λευκή σφαίρα που δεν ήξερε αν ήταν ήλιος ή φεγγάρι.

Ακόμη ο πίνακας δεν ήταν τελειωμένος, είχαν μπει μόνο τα κάτω χρώματα, τα σκούρα, αλλά η Ιωάννα το είχε σχεδόν τελειώσει στο μυαλό της.

Ένα παιχνίδι καινούριο γι' αυτή είχε αρχίσει. Ανακατεύοντας χρώματα που πριν δεν είχε τολμήσει, καινοτομούσε συνδυάζοντας κίτρινο με ροζ και κόκκινο με βιολέ και πορτοκαλί. Το σχέδιο και τα χρώματα είχαν τη μαγεία και την ομορφιά της παιδικής ζωγραφικής. Η Ιωάννα, χωρίς να το υποψιάζεται καν, είχε ανοίξει ένα παράθυρο στα όνειρά της. Γιατί τι άλλο από όνειρα ζωγράφιζε;

Ευγενία Φακίνου, *Η μεγάλη πράσινη*, εκδ. Κωστανιώτη, 1987

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Πώς χρησιμοποιούσε τα χρώματα η Ιωάννα;
2. Ποια σύνθεση τελικά ζωγράφισε; • Περιγράψτε την.

Κείμενο 4 [Η ιστορία του Στέλιου]

Ο Στέλιος έχει 20% ικανότητα όρασης. Το 1992 τελείωσε το τμήμα Βιολογίας του Α.Π.Θ. Κατά τη διάρκεια των σπουδών του παρακολούθησε τα προσφερόμενα μαθήματα της Σχολής του σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κι έτσι ανέπτυξε ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το αντικείμενο.

Έμαθε να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με τη βοήθεια του συστήματος Apollo, το οποίο είναι ένα είδος συνθεσάιζερ φωνής που διαβάζει οτιδήποτε εμφανίζεται στην οθόνη (menu, κείμενα), καθώς και μέσω μιας μπάρας προσαρμογής που μετατρέπει τους χαρακτήρες που εμφανίζονται στην οθόνη σε μορφή γραφής του αλφάβητου Braille.

Μετά την αποφοίτησή του, στην προσπάθειά του για ένταξη στην επαγγελματική ζωή, αντιμετώπισε κάποιες δυσκολίες. Έτσι, όταν πληροφορήθηκε για ένα σεμινάριο που συνδιοργάνωσε ο Δήμος Καλλιθέας, ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών, ένα ιταλικό πανεπιστήμιο και μία μεγάλη εταιρεία στον χώρο της Πληροφορικής, με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σκέφτηκε ότι θα ήταν μια πολύ

76

SWMA NEOELLHNIKHS GLWSSAS B GYMNASIOY.indd 76 16/1/2013 5:48:34 μμ

Εικόνα 46: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 76: Προβλήματα όρασης

5η ενότητα • ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ **A**

καλή ευκαιρία γι' αυτόν να αποκτήσει περισσότερα εφόδια και προσόντα σχετικά με τους υπολογιστές. Μάλιστα, υπήρχε η δέσμευση ότι η συνεργαζόμενη εταιρεία θα προσλάμβανε δύο από τα άτομα που θα παρακολουθούσαν το σεμινάριο μετά τη λήξη του. Κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου ειδικεύτηκε στις αρχές και τις γλώσσες προγραμματισμού.

Λόγω των ιδιαίτερων ικανοτήτων του, καθώς και του ζήλου, που επέδειξε όσο παρακολουθούσε το σεμινάριο, επιλέχθηκε και προσλήφθηκε από την εταιρεία μετά τη λήξη του σεμιναρίου. Σήμερα εξακολουθεί να εργάζεται εκεί, έχει πλήρως προσαρμοστεί στις συνθήκες εργασίας και αντιμετωπίζει με αισιοδοξία το μέλλον.

Ετοιμάζομαι για τη ζωή, ΣΕΠ Γ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 2003

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Ποιες σπουδές έκανε ο Στέλιος και με ποιον τρόπο ξεπεράστηκε το πρόβλημα όρασής του στη χρήση του υπολογιστή;
2. Με ποιον τρόπο αντιμετώπισε ο Στέλιος τις δυσκολίες ένταξης στην επαγγελματική ζωή και τι τελικά πέτυχε;

ΟΙ ΒΑΘΜΟΙ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΤΩΝ-Η ΣΥΓΚΡΙΣΗ **B**

B1 Οι **βαθμοί** των **επιθέτων** και των **επιρρημάτων**

Ακούω και μιλώ

1. Στο κείμενο 1 διαβάζουμε τις φράσεις: α) *Το χρώμα είναι σημαντικό για τα παιδιά*, β) *Βέβαια, σε μερικές περιπτώσεις το χρώμα είναι πολύ σημαντικό*. Ποια διαφορά παρουσιάζει το επίθετο «σημαντικό» στις δύο προτάσεις;
2. Παρατηρώντας τα χρώματα των ρούχων των συμμαθητών σας, χρησιμοποιήστε το επίθετο *έντονο* σε φράσεις: α) για να αποδώσετε αυτό το γνώρισμα σε ένα χρώμα, β) για να συγκρίνετε ως προς αυτό το γνώρισμα δύο χρώματα και γ) για να πείτε ότι ένα χρώμα έχει αυτό το γνώρισμα σε πολύ μεγάλο βαθμό. • Με ποιους τύπους δηλώνεται η διαφορά που έχουν ως προς το γνώρισμα «έντονο» τα χρώματα που επιλέξατε;
3. Παρατηρήστε τα επίθετα και τις μετοχές που ακολουθούν. • Ποια σχηματίζουν συγκριτικό και υπερθετικό βαθμό και ποια όχι;
   Αλληλένδετα, ωραίας, καθημερινή, θυμωμένα (κείμ. 1), *ικανοποιητικές, γραμματικές, πενταετούς* (κείμ. 2), *παιδικής, ανθισμένα* (κείμ. 3).
4. *Ύστερα από σκέψη, όμως, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ήταν καλύτερα να ξεκινήσει κατευθείαν* (κείμ. 3).
   • Πείτε πώς θα γίνει το επίρρημα *καλύτερα*: α) αν απλώς δείχνει την ιδιότητα του καλού και β) αν δείχνει την ιδιότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό.

77

SWMA NEOELLHNIKHS GLWSSAS B GYMNASIOY.indd 77 16/1/2013 5:48:34 μμ

Εικόνα 47: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 77: Προβλήματα όρασης

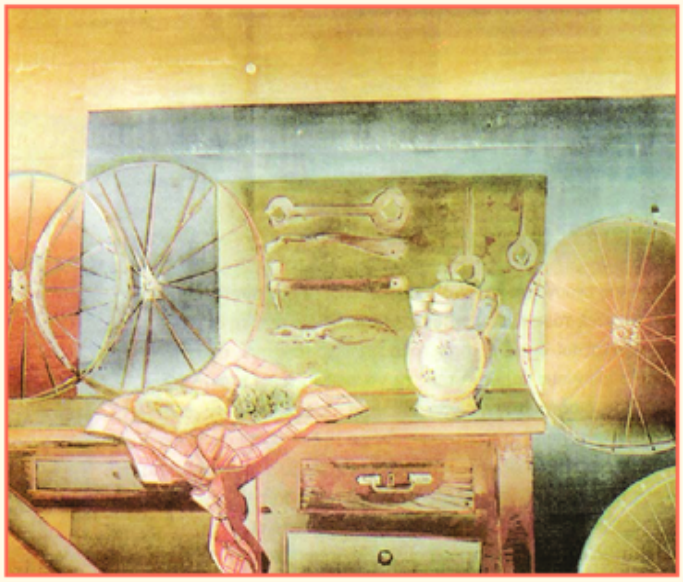
Δ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΟΧΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Ακούω και μιλώ

1. Ποια πορεία ακολουθεί η ζωγράφος στο κείμενο 3 για να ζωγραφίσει τον συγκεκριμένο χώρο; • Προσέξτε τι ακριβώς ζωγραφίζει και με ποια χρώματα.
2. Διαβάζοντας το κείμενο 9, φανταστείτε μια βόλτα στην αρχαία Αγορά της Αθήνας. Περιγράψτε αυτή τη βόλτα σ' έναν φίλο σας που θέλει να μάθει για την καθημερινή ζωή στην αρχαία Ελλάδα.
3. Αφηγηθείτε στους γονείς σας ή σε κάποιο φιλικό σας πρόσωπο την ιστορία του Στέλιου (κείμ. 4), οργανώνοντας την αφήγησή σας με άξονα την πορεία στον χρόνο που ακολούθησε ο Στέλιος μέχρι να αποκατασταθεί επαγγελματικά.

Διαβάζω και γράφω

1. Στο μάθημα των Καλλιτεχνικών μιλήσατε για τον πίνακα που βλέπετε παρακάτω. Περιγράψτε τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του πίνακα σ' ένα κείμενο-παρουσίαση για μια πολιτιστική εκδήλωση του σχολείου σας.



Βασίλειος Καζάκος, *Καλάτσιά*,
Λεξικό Ελλήνων Καλλιτεχνών, εκδ. Μέλισσα, 1998

2. Γράψτε ένα σύντομο κείμενο (δύο παραγράφων) στο οποίο θα περιγράψετε σ' έναν φίλο σας την αγορά της πόλης ή της περιοχής σας, τονίζοντας ιδιαίτερα τα μέρη ή τα καταστήματα εκείνα τα οποία προτιμάτε εσείς ή η οικογένειά σας.
3. Αφηγηθείτε σε φίλους σας ή στην τάξη την πορεία ζωής ενός συγγενικού, οικογενειακού ή άλλου φιλικού προσώπου, η οποία σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ή σας συγκίνησε. • Φροντίστε να οργανώσετε το κείμενό σας με βάση τη χρονολογική σειρά εξέλιξης της ζωής αυτού του προσώπου.

84

SWMA NEOELLHNIKHS GLWSSAS B GYMNASIOY.indd 84 16/1/2013 5:48:37 μμ

Εικόνα 48: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 84: Δραστηριότητα για Στέλιο

5η ΕΝΟΤΗΤΑ • ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Ε

Κείμενο 10 **Ποια επαγγέλματα έχουν μέλλον**

Στα πρώτα 50 χρόνια του 21ου αιώνα [...] πάνω από το 60% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού θα εργάζεται στις υπηρεσίες με άμεση ή έμμεση σχέση με την πληροφορική. [...] Παραδοσιακοί κλάδοι, όπως π.χ. η κλωστοϋφαντουργία, θα συρρικνωθούν μέχρι πλήρους εξαφάνισης. Ειδικότητες γραφείου και του τομέα των υπηρεσιών, όπως ενδεικτικά οι τραπεζικοί υπάλληλοι, οι εμποροϋπάλληλοι, οι ασφαλιστές, θα συρρικνωθούν ή θα μετεξελιχθούν ως προς το περιεχόμενο εργασίας.

Ορισμένα επαγγέλματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της γνώσης, της ανανέωσής της και της ευρηματικότητας, όπως οι σχεδιαστές ενδυμάτων μόδας, κοσμημάτων, αυτοκινήτων, σκαφών, οι διακοσμητές χώρων, οι αισθητικοί, οι φυσιοθεραπευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι βοηθοί ηλικιωμένων και ατόμων με ειδικές ανάγκες κτλ., θα εμφανίζουν βιώσιμες προοπτικές στην αγορά εργασίας του μέλλοντος.

Ο τουρισμός αποτελεί ένα σημαντικό πυρήνα δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα.

Τα τεχνολογικά, τα οικονομικά, τα κατασκευαστικά, τα ψυχαγωγικά, τα αθλητικά, τα επισιτιστικά, τα παραϊατρικά επαγγέλματα, όπως και οι υπηρεσίες πρόνοιας, του ποιοτικού και περιβαλλοντικού ελέγχου, αλλά και τα επαγγέλματα μεταφορών, εμφανίζουν επίσης σχετικά θετικές προοπτικές.

Ευοίωνο προβλέπεται το μέλλον για το προσωπικό ασφαλείας, τους οικιακούς βοηθούς, αλλά και τους λίγους αναγκαίους χειρώνακτες εργάτες, που κατά κανόνα, ως επάγγελμα, θα ασκείται από οικονομικούς μετανάστες ή άτομα με περιορισμένη μόρφωση.

Οι εξειδικευμένοι τεχνίτες της κατηγορίας του ηλεκτρολόγου, του ηλεκτρονικού, του υδραυλικού, του ψυκτικού, του ξυλουργού αλλά και ορισμένων παραδοσιακών ειδικοτήτων, όπως του αγγειοπλάστη, του παραδοσιακού κτίστη κτλ., εμφανίζουν επίσης παρόμοιες θετικές προοπτικές. Παρόμοια δεδομένα ισχύουν και για το μεγαλύτερο μέρος των βοηθητικών ειδικοτήτων στις κατασκευές.

Θόδωρος Κατσανέβας, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 18/9/2001

1. Συγκεντρώστε από τα κείμενα 2 και 4 τις λέξεις και τις φράσεις που σχετίζονται με την εργασία και χωρίστε τες σε δύο ομάδες: αυτές που αναφέρονται στην εργασία και αυτές που αναφέρονται στα προσόντα των εργαζομένων σε διάφορα επαγγέλματα.

εργασία: .....

προσόντα-εφόδια: .....

2. Εξηγήστε στην τάξη (και με τη βοήθεια του λεξικού σας) όσες από τις προηγούμενες λέξεις δεν ξέρετε.

3. Διαβάστε το κείμενο 10 και καταγράψτε τα επαγγέλματα που θα έχουν βιώσιμες προοπτικές στην αγορά εργασίας του μέλλοντος. • Αναζητήστε πληροφορίες για όσα επαγγέλματα δε γνωρίζετε στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα του Ο.Α.Ε.Δ. (www.oaed.gr) ή στο «Αναζήτηση σπουδών και συσχέτισή τους με τα επαγγέλματα» στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (www.pi-schools.gr).

.....

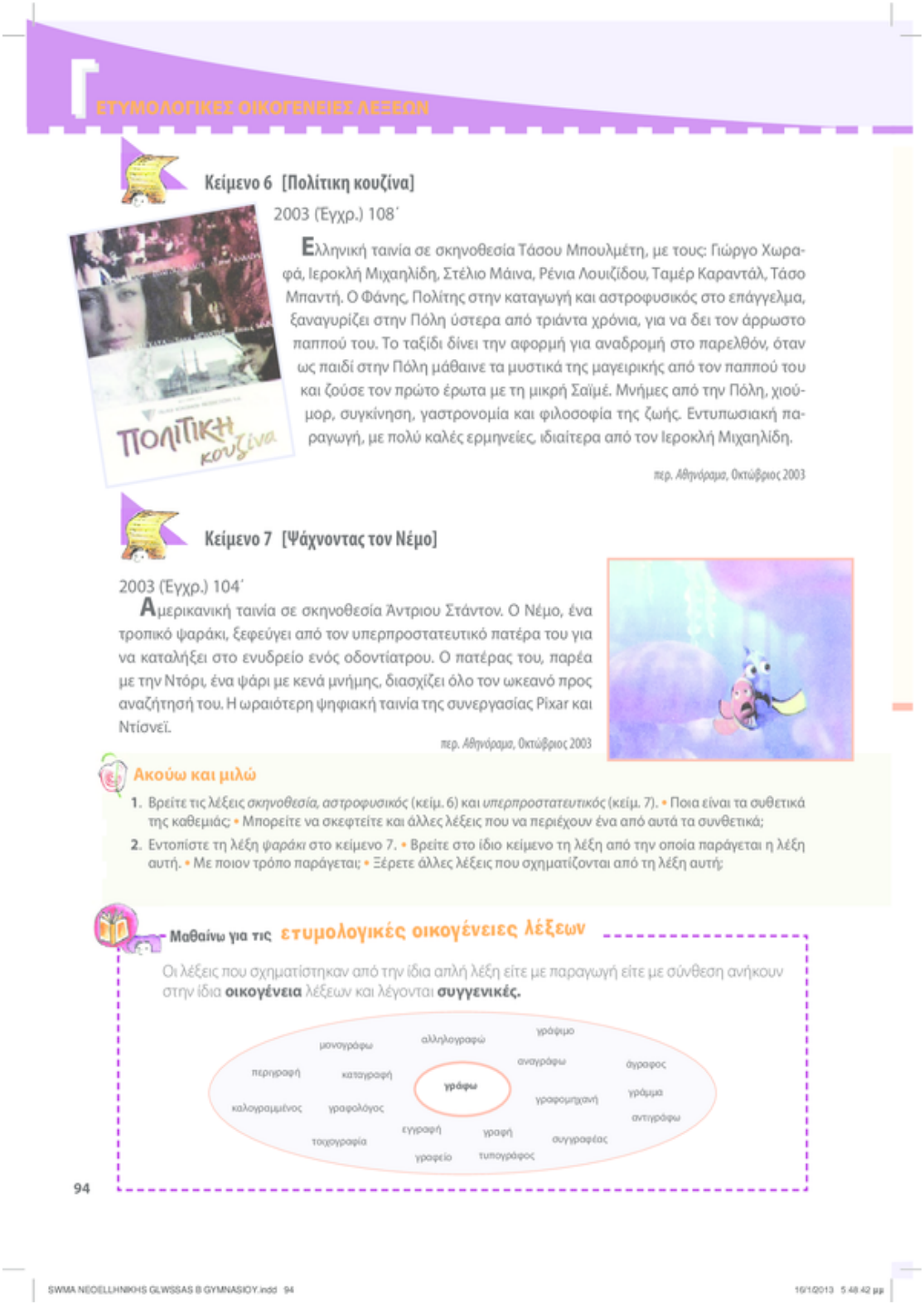
.....

4. Παρουσιάστε σε ένα σύντομο κείμενο μερικά από τα προηγούμενα επαγγέλματα για τα οποία θα θέλατε να μάθετε περισσότερα.

85

SWMA NEOELLHNIKHS GLWSSAS B GYMNASIOY.indd 85 16/1/2013 5:48:38 μμ

Εικόνα 49: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 5, Σελίδα 85: Προοπτικές ΑμεΑ



ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΛΕΞΕΩΝ

Κείμενο 6 [Πολίτικη κουζίνα]

2003 (Έγχρ.) 108΄

Ελληνική ταινία σε σκηνοθεσία Τάσου Μπουλμέτη, με τους: Γιώργο Χωραφά, Ιεροκλή Μιχαηλίδη, Στέλιο Μάινα, Ρένια Λουιζίδου, Ταμέρ Καραντάλ, Τάσο Μπαντή. Ο Φάνης, Πολίτης στην καταγωγή και αστροφυσικός στο επάγγελμα, ξαναγυρίζει στην Πόλη ύστερα από τριάντα χρόνια, για να δει τον άρρωστο παππού του. Το ταξίδι δίνει την αφορμή για αναδρομή στο παρελθόν, όταν ως παιδί στην Πόλη μάθαινε τα μυστικά της μαγειρικής από τον παππού του και ζούσε τον πρώτο έρωτα με τη μικρή Σαΐμέ. Μνήμες από την Πόλη, χιούμορ, συγκίνηση, γαστρονομία και φιλοσοφία της ζωής. Εντυπωσιακή παραγωγή, με πολύ καλές ερμηνείες, ιδιαίτερα από τον Ιεροκλή Μιχαηλίδη.

περ. Αθηνόραμα, Οκτώβριος 2003

Κείμενο 7 [Ψάχνοντας τον Νέμο]

2003 (Έγχρ.) 104΄

Αμερικανική ταινία σε σκηνοθεσία Άντριου Στάντον. Ο Νέμο, ένα τροπικό ψαράκι, ξεφεύγει από τον υπερπροστατευτικό πατέρα του για να καταλήξει στο ενυδρείο ενός οδοντίατρου. Ο πατέρας του, παρέα με την Ντόρι, ένα ψάρι με κενά μνήμης, διασχίζει όλο τον ωκεανό προς αναζήτησή του. Η ωραιότερη ψηφιακή ταινία της συνεργασίας Pixar και Ντίσνεϊ.

περ. Αθηνόραμα, Οκτώβριος 2003

Ακούω και μιλώ

1. Βρείτε τις λέξεις *σκηνοθεσία, αστροφυσικός* (κείμ. 6) και *υπερπροστατευτικός* (κείμ. 7). • Ποια είναι τα συθετικά της καθεμιάς; • Μπορείτε να σκεφτείτε και άλλες λέξεις που να περιέχουν ένα από αυτά τα συνθετικά;
2. Εντοπίστε τη λέξη *ψαράκι* στο κείμενο 7. • Βρείτε στο ίδιο κείμενο τη λέξη από την οποία παράγεται η λέξη αυτή. • Με ποιον τρόπο παράγεται; • Ξέρετε άλλες λέξεις που σχηματίζονται από τη λέξη αυτή;

Μαθαίνω για τις ετυμολογικές οικογένειες λέξεων

Οι λέξεις που σχηματίστηκαν από την ίδια απλή λέξη είτε με παραγωγή είτε με σύνθεση ανήκουν στην ίδια **οικογένεια** λέξεων και λέγονται **συγγενικές.**

94

SWMA NEOELLHNIKHS GLWSSAS B GYMNASIOY.indd 94 16/1/2013 5:48:42 μμ

Εικόνα 50: Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 6, Σελίδα 94: Νέμο

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ

3 Συγκεντρώστε τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς που δηλώνουν τόπο και κατατάξτε τους ανάλογα με την ειδικότερη σημασία που δηλώνει ο καθένας:

α. στάση: .....

β. προορισμός: .....

γ. προέλευση: .....

δ. κατεύθυνση: .....

ε. κίνηση: .....

Κείμενο 2

Πλατεία Μοναστηρακίου Νο1:

Σε άλλη κλίμακα, ένας τέτοιος δρόμος θα χρειαζόταν 4Χ4. Μέχρι να κυκλοφορήσουν και τέτοια καροτσάκια, οι μαμάδες βγάζουν βόλτα τα παιδιά τους οπλισμένες απλώς με λίγο περισσότερη υπομονή.

φωτ/φία: Βαγγέλης Ζαβός

φωτ/φία: Βαγγέλης Ζαβός

Πλατεία Μοναστηρακίου Νο2:
Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται. Εδώ, χρειάζεται να επιλέξουμε ποιο φυσικό εμπόδιο θα πρέπει να υπερπηδήσουμε για να συνεχίσουμε το δρόμο μας.

φωτ/φία: Βαγγέλης Ζαβός

Ερμού & Αθηνάς:
Δεν ξέρουμε γιατί το τελάρο τοποθετήθηκε εκεί (η εσοχή του πεζοδρομίου προοριζόταν μάλλον για κάδο απορριμμάτων), το σίγουρο είναι ότι ουκ ολίγοι έχουν βρεθεί ανάσκελα εξαιτίας του.

Ράμπα σε πεζοδρόμιο για τη διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

περ. «ΟΙΚΟ», εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 8/5/2004

Στις λεζάντες των παραπάνω φωτογραφιών εντοπίστε επιρρηματικούς προσδιορισμούς που δείχνουν: χρόνο, τόπο, τρόπο, σκοπό, πιθανότητα, αιτία. • Έπειτα παρουσιάστε προφορικά στην τάξη το πρόβλημα που θίγεται στις φωτογραφίες, χρησιμοποιώντας επιρρηματικούς προσδιορισμούς με τις προηγούμενες σημασίες.

7η ενότητα ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ • Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Τετράδιο εργασιών

57

210093 ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ Β ΓΥΜΝ.indd 57 15/4/2013 5:51:53 μμ

Εικόνα 51: Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Ενότητα 7, Σελίδα 57: Ράμπα

ΒΙΩΝΟΝΤΑΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗΣ ΖΩΗΣ

Αφού εντοπίσετε τους παρακάτω επιρρηματικούς προσδιορισμούς στο κείμενο 3, αντιστοιχίστε τους με τη σημασία τους:

- σε τεράστιες ποσότητες
- Ακόμα κι αν «καθαρίσουμε» λοιπόν το σύνολο των τροφίμων από τα μεταλλαγμένα συστατικά
- Για να αποφύγουμε τον εφιάλτη των μεταλλαγμένων
- εναντίον των μεταλλαγμένων
- σχετικά με τους μεταλλαγμένους οργανισμούς
- Σύμφωνα με τους ελέγχους
- όπως διαβεβαιώνουν οι ίδιες οι βιομηχανίες τροφίμων

- τρόπος
- συμφωνία
- ποσό
- σκοπός
- παραχώρηση
- εναντίωση
- αναφορά

Κείμενο 4 Η Ελλάδα τούς... πληγώνει

Τα άτομα με αναπηρίες σε 17 μεγάλες πόλεις της Ελλάδας δεν έχουν πρόσβαση πουθενά.

«Εχθρική» για τους ανθρώπους με αναπηρία είναι η Ελλάδα. Όπως αποκαλύπτει έρευνα της Ιατρικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, η πρόσβαση σε *δημόσια κτίρια*, υπηρεσίες, τράπεζες αλλά και ξενοδοχεία ή χώρους αναψυχής γίνεται Γολγοθάς για τα *άτομα που αντιμετωπίζουν κινητικά προβλήματα*, σε πολλές πόλεις της χώρας.

Την έρευνα πραγματοποίησε ο αναπληρωτής καθηγητής της Ιατρικής κ. Ιωάννης Στ. Παπαδόπουλος με τους συνεργάτες του Βάνα Γιουβρή και Β. Καραντζούλη. Η καταγραφή έγινε με επιτόπια έρευνα –3-5 ωρών σε κάθε πόλη– στο πλαίσιο εφαρμογής των στόχων του Πανεπιστημίου που αφορούν την ενασχόληση με την κοινωνία και τα καθημερινά προβλήματα των πολιτών.

Στην έρευνα περιελήφθησαν τα κέντρα 17 πόλεων: Λάρισα, Κοζάνη, Καστοριά, Γρεβενά, Πρέβεζα, Αστακός, Λουτράκι, Φλώρινα, Μεσολόγγι, Ναύπακτος, Αιτωλικό, Βόνιτσα, Φιλιππιάδα, Νεάπολη Λακωνίας, Σάμη, Αργοστόλι, Αιδηψός.

Οι ράμπες για τα αναπηρικά αμαξίδια σε πεζοδρόμια ήταν αρκετές μόνο σε 5 από τις πόλεις που επισκέφθηκε η ομάδα της Ιατρικής Σχολής. Σε τέσσερις πόλεις οι ράμπες είχαν πλάτος *πάνω από 80 εκατοστά*, ενώ τη σωστή κλίση είχαν μόνο 3! *Στις περισσότερες περιπτώσεις, μάλιστα, όπου υπήρχαν ράμπες*, υπήρχαν και εμπόδια που έκαναν αδύνατη την κίνηση των αναπήρων σε αυτές.

Οι επιστήμονες επισκέφθηκαν 32 ξενοδοχεία στις 17 πόλεις. Κανένα από αυτά δε διέθετε ειδικές χειρολαβές στην είσοδο ούτε χώρο στάθμευσης για οχήματα αναπήρων. Ράμπα στην είσοδο είχαν δύο μόνο ξενοδοχεία!

Δέσποινα Κουκλάκη, εφημ. ΤΑ ΝΕΑ, 13/4/2004

Αφηγηθείτε μια δική σας εμπειρία μέσα από την οποία διαπιστώσατε την αδυναμία ατόμων με αναπηρίες να προσεγγίσουν ένα δημόσιο κτίριο ή μέσο συγκοινωνίας, χρησιμοποιώντας όσο περισσότερους επιρρηματικούς προσδιορισμούς μπορείτε από αυτούς που σημειώνονται στο κείμενο με πλάγια γράμματα.

7η ενότητα ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ • Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Τετράδιο εργασιών

59

210093 NEOELLHNIKH GLWSSA ERGASIWN B GYMN.indd 59 10/4/2013 5:51:53 μμ

Εικόνα 52: Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών, Ενότητα 7, Σελίδα 59: Η Ελλάδα ...πληγώνει.

5.3.3 Γ' Γυμνασίου

5.3.3.1 Βιβλίο Μαθητή

Το κείμενο 2 με τίτλο «Στη θέση του άλλου», της σελίδας 47, της 3ης ενότητας: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι Διαφορετικοί», του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Γυμνασίου, απευθύνεται σε όλους αυτούς που δεν έχουν κάποια αναπηρία και τους ζητά να μπουν στη θέση ενός ατόμου με πρόβλημα στην όραση ή την ακοή του, για να γνωρίσουν τη δύσκολη καθημερινότητά του και να κατανοήσουν τα συναισθήματά του (εικόνα 53).

Συγκεκριμένα ξεκινά την πρώτη εισαγωγική πρόταση με το επιστημικό τροπικό επίρρημα «Αλήθεια», γλωσσικό στοιχείο, που λεξιλογικά και σημασιολογικά θέτει στον αναγνώστη τον όρο να είναι ειλικρινής απέναντι σε αυτά που θα ερωτηθεί. Μάλιστα, για πρώτη φορά στα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει στη σχολική του πορεία ένας μαθητής.

Οι διαδικασίες, στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας, είναι κυρίως νοητικές (γνωστικές – αντιληπτικές) και πραγματώνονται με τα ρήματα «έχεις σκεφτεί», «να δεις ή να ακούσεις», «να μάθεις». Αισθανόμενος είναι κάθε ένας αναγνώστης-μαθητής, ενώ φαινόμενο είναι κάθε είδους αναπηρία ή δυσκολία, που θα μπορούσαν να είχαν οι συμμετέχοντες στις παραπάνω διαδικασίες. Επίσης, λαμβάνουν χώρα και υλικές διαδικασίες «αν κυκλοφορούσες» όπου δράστες είναι και πάλι όλοι οι πιθανοί αναγνώστες.

Εν συνεχεία, η συντάκτρια θέλοντας να κάνει τον αναγνώστη-μαθητή να νιώσει όπως ένας κωφός, του προτείνει ένα πρακτικό πείραμα. Όσον αφορά τη διάθεση, η επαναλαμβανόμενη χρήση προστακτικής έγκλισης στο πλαίσιο κατευθυντικών λεκτικών πράξεων («βάλε», «προσπάθησε», «ξεκίνα») εκφράζουν την έντονη διεπίδραση ανάμεσα στη συντάκτρια και τον αναγνώστη τονίζοντας την πρόθεση για παροχή υποδείξεων και οδηγιών.

Εδώ, κυριαρχούν οι υλικές διαδικασίες («βάλε», «πίεσε», «ζήτησε», «προσπάθησε», «ξεκίνα», «θ'αρχίσεις») με δράστη τον άνθρωπο και στόχο την

κατανόηση της ακουστικής αναπηρίας. Ωστόσο, υπάρχουν και νοητικές («να διαβάζεις», «να καταλαβαίνεις», «να μάθεις») με αισθανόμενο πάλι τον άνθρωπο, καθώς και λεκτικές («να μιλήσει», «επανάλαβε»).

Στην τρίτη παράγραφο, τη θέση του β΄ προσώπου ενικού αριθμού, καταλαμβάνει η περιστασιακή χρήση του γ΄ πληθυντικού («πολλοί από εμάς δυσκολεύονται») και του α΄ πληθυντικού («να γνωρίσουμε»). Στο σύστημα της διάθεσης, ως προς τη διαπροσωπική λειτουργία, το ύφος και πάλι είναι προσωπικό, δηλώνοντας έτσι την παρουσία προσωπικής δείξης, που επιτυγχάνεται μέσω των αντωνυμιών «εμάς» και «μας». Η αναφορά των αντωνυμιών περιλαμβάνει και την ίδια τη συντάκτρια, αλλά και τους αποδέκτες του κειμένου (περιεκτική χρήση του α΄ πληθυντικού).

Οι διαδικασίες εδώ είναι συσχετιστικές – απόδοσης χαρακτηριστικών («δυσκολεύονται»), ενώ εκφράζεται και υποκειμενική αξιολογική κρίση («είναι φυσιολογικό»). Είναι και νοητικές – αντιληπτικές («να καταλάβουν») και νοητικές – γνωστικές («να γνωρίσουμε»). Επίσης, υπάρχουν και υλικές διαδικασίες («να μπουν»). Η λεξικοποίηση των παραπάνω διαδικασιών μέσω των ρημάτων, περιγράφει τη δυσκολία που υπάρχει στο να μπούμε όλοι μας στη θέση του άλλου.

Στην τέταρτη παράγραφο, οι νοητικές – συναισθηματικές διαδικασίες παίζουν καθοριστικό ρόλο. Το ρήμα «θα ένιωθες» με αισθανόμενο τον αναγνώστη, χρησιμοποιείται τρεις φορές σε μια προσπάθεια να ενεργοποιηθεί η ενσυναίσθηση του αναγνώστη-μαθητή. Άλλες νοητικές διαδικασίες πραγματώνονται με τα ρήματα «καταλαβαίνεις», «θεωρούν», «να σκεφτείς», «να μάθεις». Οι υλικές προτάσεις που υπάρχουν εδώ, δίνουν βαρύτητα στη δράση των αποδεκτών του κειμένου («προσπάθησε», «να έρθεις», «μειώνουν», «ζητούν», «να φύγεις», «να χορέψεις», «να τραγουδήσεις», «να κάνεις», «να δώσεις», «να τρέξεις», «να παίξεις», «να ζωγραφίσεις», «να κινηθείς», «να δημιουργήσεις»). Διακρίνονται επίσης και λεκτικές διαδικασίες («να διηγηθείς», «να μιλάς») με λέγοντα και πάλι τον αναγνώστη.

Όλη η περίοδος λόγου της συγκεκριμένης παραγράφου, περιλαμβάνει συνεχείς ερωτήσεις, που από τη μία πλευρά αποσκοπούν στη συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, ενώ από την άλλη πλευρά υπενθυμίζει σε όλους μας την ποικιλία των δραστηριοτήτων που μπορεί να απολαύσει ή να πετύχει κάποιος με πρόβλημα ακοής

ή όρασης ή κάποιος με κινητικά προβλήματα. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται, παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς δεν υιοθετούνται όροι, όπως «αναπηρία», «κωφός», «τυφλός» ή συγγενικές τους λέξεις. Με τον τρόπο αυτό, δεν τονίζονται ακόμα περισσότερο οι ίδιες οι αναπηρίες, αλλά οι δυνατές δραστηριότητες. Ωστόσο, παρατηρείται ότι στο πλαίσιο της διαπροσωπικής λειτουργίας, γίνεται χρήση συγκεκριμένων λέξεων, συναισθηματικά φορτισμένων, που εκφράζουν κρίσεις και αντιλήψεις, που σχετίζονται με αρνητικές έννοιες της κατασκευής του λόγου της αναπηρίας, π.χ. «σε θεωρούν μειονεκτικό και κατώτερο», «όταν οι άλλοι σε μειώνουν», «δε θα ένιωθες...την απόρριψη και τον οίκτο;», «δε θα ένιωθες...αδικημένος και "μη κανονικός";». Όλες οι παραπάνω λέξεις και φράσεις, επομένως, συνδέουν την αναπηρία με την απόρριψη, την απαξίωση, την ταύτιση του ατόμου με αναπηρία ως «μη κανονικού», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο κείμενο. Η λεξικοποίηση της αναπηρίας σε αυτό το πλαίσιο και με αυτόν τον τρόπο, προβάλλει στο μυαλό του κάθε αναγνώστη αναπαραστάσεις και συνδηλώσεις της αναπηρίας που αναπαράγουν ένα πιο παραδοσιακό λόγο περί αναπηρίας, χωρίς να καταφέρνουν να τον μετασχηματίσουν.

Αξίζει να σημειωθεί, πως εκτός από την αρχική παράγραφο, δε γίνεται άλλη αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες.

Το κείμενο ΙΙ [Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα»] της σελίδας 60, της 3ης ενότητας: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι Διαφορετικοί», του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Γυμνασίου είναι πολυτροπικό (εικόνα 54). Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία αφίσα στην οποία το υπουργείο Ανάπτυξης προωθεί το επιχειρησιακό πρόγραμμα: «Ανταγωνιστικότητα» και συγκεκριμένα την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας των ατόμων με αναπηρία.

Καταρχάς, προβάλλεται το έμμεσο μήνυμα προς τους μαθητές πως η κοινωνία μας προσπαθεί να συμπεριλάβει και να στηρίξει τα άτομα με αναπηρία μέσω οργανωμένων προγραμμάτων, όπως αυτό που περιγράφεται στην αφίσα.

Στο οπτικό μέρος της αφίσας παρουσιάζεται ένας φωτεινός σηματοδότης πάνω στον οποίο απεικονίζεται το σύμβολο των ατόμων με αναπηρία. Μάλιστα είναι αναμμένος με πράσινο χρώμα, θέλοντας να ενισχύσει και να επιβεβαιώσει με αυτό

τον τρόπο το λεκτικό μήνυμα της αφίσας για άνοιγμα του δρόμου της επιχειρηματικότητας για την ομάδα στην οποία απευθύνεται.

Στην επόμενη σελίδα (61) υπάρχει η σχετική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την αφίσα, και λεκτικά και οπτικά (εικόνα 55).

5.3.3.2 Τετράδιο Εργασιών

Στο κείμενο 3 με τίτλο «Η Άννα και ο μικρός Κυριάκος της...», των σελίδων 58 και 59, της 3ης ενότητας: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι Διαφορετικοί», του τετραδίου εργασιών, της Γ΄ Γυμνασίου, η Άννα, το κεντρικό πρόσωπο του άρθρου, γίνεται ανάδοχη μητέρα επτά παιδιών, τεσσάρων με αναπηρία και τριών γεννημένων από μητέρες – φορείς του AIDS (εικόνες 56 και 57). Η μνεία στην αναπηρία είναι σύντομη, ωστόσο αναφέρεται για να τονιστεί ο στόχος του δημοσιογραφικού αυτού κειμένου, που είναι ο προβληματισμός των μαθητών και η ευαισθητοποίησή τους σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Εκτός, λοιπόν, από την αναφορά αυτή, δεν υπάρχει άλλη για την αναπηρία· το άρθρο συνεχίζει παρουσιάζοντας το άγχος της Άννας για το αν το παιδάκι θα ήταν θετικό στην εξέταση για τον ιό HIV, και τη δυσκολία αποχωρισμού όταν βρέθηκε τελικά μία οικογένεια να το υιοθετήσει.

Στο άρθρο χρησιμοποιείται και ο όρος «παιδιά με ειδικές ανάγκες», ο οποίος πλέον έχει εγκαταλειφθεί και έχει αντικατασταθεί από τον όρο «παιδιά με αναπηρία». Το άρθρο είναι παλιό, του 2003, και έτσι δικαιολογείται η χρήση της φράσης, όμως πλέον, δε θα πρέπει να υιοθετείται η εν λόγω φράση σε ένα σύγχρονο σχολικό εγχειρίδιο.

5.3.3.3 Το υλικό των βιβλίων της Γ΄ Γυμνασίου

21-0148-02_Layout 1 7/2/2013 12:02 μμ Page 47

3η ενότητα • ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ A

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Εναντίον ποιων εκδηλώνεται, σύμφωνα με το κείμενο, ο ρατσισμός και πώς εκφράζεται;
2. Μια συνηθισμένη συμπεριφορά δεν είναι αναγκαστικά φυσιολογική, υποστηρίζει ο πατέρας. Πώς στηρίζει την άποψή του αυτή;
3. Τι εννοεί ο πατέρας, όταν λέει ότι τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά αποτελούν πρόσχημα που μπορεί να οδηγήσει σε ρατσιστική συμπεριφορά;

Κείμενο 2 [Στη θέση του άλλου]

Αλήθεια, έχεις ποτέ σκεφτεί πώς θα ήταν η ζωή σου, αν δεν μπορούσες να δεις ή να ακούσεις, αν κυκλοφορούσες με αναπηρικό αμαξίδιο ή αν είχες μεγάλη δυσκολία να μάθεις ανάγνωση και γραφή;

Βάλε τα χέρια σου πάνω στα αυτιά σου, πίεσέ τα δυνατά με τις παλάμες και ζήτησε από έναν φίλο να σου μιλήσει ήσυχα, σε ήρεμο και φυσιολογικό τόνο. Προσπάθησε να διαβάσεις τα χείλη του και στη συνέχεια επανάλαβε αυτά που σου είπε. Σε μια δεύτερη προσπάθεια, ξεκίνα μαζί του έναν διάλογο πάνω σε ένα συνηθισμένο θέμα. Σε λίγα λεπτά, θ' αρχίσεις να καταλαβαίνεις τι σημαίνει να έχεις πρόβλημα ακοής κι αν δεν ασκηθείς στη χειλεανάγνωση, δε θα καταφέρεις να μάθεις αυτά που χρειάζεσαι διαβάζοντας τα χείλη του.

Πολλοί από εμάς δυσκολεύονται να μπουν στη θέση του άλλου, να καταλάβουν τις εμπειρίες και τα προβλήματά του. Κι αυτό είναι φυσιολογικό, όταν δε μας δίνεται η ευκαιρία να γνωρίσουμε από κοντά τις πραγματικές του δυσκολίες, τις ικανότητες και τα συναισθήματά του.

Προσπάθησε να έρθεις στη θέση αυτού του παιδιού. Πώς θα ένιωθες, αν καταλάβαινες ότι οι γύρω σου σε θεωρούν μειονεκτικό και κατώτερο από αυτούς; Όταν οι άλλοι σε μειώνουν συνέχεια συγκρίνοντάς σε με τους συμμαθητές σου, τα ξαδέρφια σου και τους φίλους σου; Όταν σου ζητούν να φύγεις από το «σχολείο τους»; Δε θα ένιωθες βαθιά μέσα σου την απόρριψη και τον οίκτο; Δε θα ένιωθες άραγε αδικημένος και «μη κανονικός»; Τι κι αν έχεις –ας πούμε– πρόβλημα όρασης; Δε θα μπορούσες να χορέψεις και να τραγουδήσεις, να σκεφτείς και να μάθεις χιλιάδες πράγματα, να διαβάσεις και να γράψεις με το σύστημα Μπράιγ, να δεηγηθείς ωραίες ιστορίες, να απολαύσεις τη φύση, να κάνεις φίλους και να δώσεις χαρά; Κι αν δεν ακούς, δε θα μπορούσες να τρέξεις και να παίξεις, να χαρείς τα χρώματα, να ζωγραφίσεις, να μιλάς τη νοηματική γλώσσα, να γράφεις, να κάνεις φίλους, να παίρνεις και να δίνεις χαρά; Κι αν δεν μπορείς χωρίς βοήθεια, να κινηθείς, δε θα μπορούσες πάλι να χαρείς την ομορφιά της φύσης, ν' ακούσεις μουσική, να διαβάσεις και να μάθεις, να σκεφτείς και να δημιουργήσεις, να γίνεις φίλος ευχάριστος και πιστός; [...]

Σίγουρα Ναι!

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου-Ζαχαράκη-κόγε, «Ένα σχολείο για όλους, το δικαίωμα στη διαφορά. Ένας κόσμος γεμάτος ειδικές ανάγκες και δυνατότητες». Ακουστόνας τα σήμερα προσπαθούμε με το αύριο, ΟΕΔΒ, 2002

Ερώτηση κατανόησης

1. Ποια χαρακτηριστικά έχουν τα άτομα στα οποία αναφέρεται η συγγραφέας και σε ποιους απευθύνει το κείμενό της;

47

Εικόνα 53: Γ΄ Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 47: Στη θέση του άλλου

21-0148-02_Layout 1 7/2/2013 12:02 μμ Page 60

Ε ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ

Κείμενο ΙΙ [Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα»]

Σήμερα ο δρόμος της επιχειρηματικότητας είναι ανοιχτός σε όλους.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
"ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ"

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα» του Υπουργείου Ανάπτυξης, με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη δική σου συμμετοχή, ενισχύει τις νέες επιχειρηματικές δραστηριότητες των Ατόμων με Αναπηρίες.
• Στη μεταποίηση • Το εμπόριο • Τις υπηρεσίες • Τον τουρισμό
Έλα τώρα κι εσύ στο δρόμο της ανάπτυξης.

ΑΝΟΙΚΤΗ ΠΡΟΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ

Τώρα υπάρχει η δυνατότητα να γίνεις επιχειρηματίας!
Αν είσαι Άτομο με Αναπηρία μπορείς να υποβάλεις πρόταση στον ΕΟΜΜΕΧ για να ξεκινήσεις επιχειρηματική δραστηριότητα.
Υποβολή προτάσεων: έως 15 Ιουνίου 2003

Για πληροφορίες:
Γραφείο Πληροφόρησης Προγράμματος «Ανταγωνιστικότητα»:
Τηλ.: 210 7758727
Ηλεκτρονική διεύθυνση: info@pan.gr
Διαδικτυακός τόπος: www.programs.hosts.gr
ΕΟΜΜΕΧ:
Τηλ.: 210 7491200, 210 7491220
Διαδικτυακός τόπος: www.eommex.gr

Γ' ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΔΥΝΑΜΗ ΜΑΣ Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ!

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Διαφημιστική καταχώριση στον Τύπο, 2003

60

Εικόνα 54: Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 60: Αφίσα

21-0148-02_Layout 1 19/3/2013 2:38 μμ Page 61

3η ενότητα • ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΛΟΓΟΥ E

Ακούω και μιλώ

1. Μελετήστε το κείμενο 11. • Ποιο είναι το βασικό λεκτικό μήνυμα της αφίσας; • Ποιος είναι ο φορέας που έχει εκδώσει την αφίσα; • Ποιο είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται; • Ποια σχέση έχει η εικόνα της αφίσας με το λεκτικό της μήνυμα;
2. Συζητήστε στην τάξη το μήνυμα του κειμένου 10.
3. Απευθύνεστε σε κάποιους συμμαθητές σας αμέσως μετά την απρεπή τους συμπεριφορά απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες σε μια εκδρομή του σχολείου σας. Προσπαθήστε να τους ευαισθητοποιήσετε συναισθηματικά, χρησιμοποιώντας ερωτήσεις με τις οποίες θα τους βοηθήσετε να έρθουν στη θέση των παιδιών αυτών.

Διαβάζω και γράφω

1. Γράψτε ένα κείμενο στο οποίο θα επιχειρηματολογήσετε, για να μεταπείσετε κάποιους συμμαθητές σας που πιστεύουν ότι η διαφορετικότητα έχει βιολογική βάση. • Στοιχεία για την επιχειρηματολογία σας μπορείτε να αντλήσετε από το κείμενο 8 και από το μάθημα της Βιολογίας που διδάσκεστε.
2. Θέλετε να κάνετε στο σχολείο σας μια έρευνα σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στις φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις. • Κατασκευάστε ένα ερωτηματολόγιο. (Μπορείτε να συμβουλευτείτε το ερωτηματολόγιο στο κείμενο 7.) • Αν πρόκειται να επεξεργαστείτε στατιστικά τις απαντήσεις, τότε τι είδους ερωτήσεις είναι προτιμότερο να περιλάβετε στο ερωτηματολόγιό σας;
3. Γράψτε ένα κείμενο επιχειρηματολογίας, όπου θα υποστηρίζετε το δικαίωμα των ανθρώπων στην ισότητα αλλά και τη διαφορετικότητα. • Αξιοποιήστε όσο περισσότερες μπορείτε από τις λέξεις του λεξιλογίου. • Αφού θέσετε τα κριτήρια ποιότητας για το επιχειρηματολογικό αυτό κείμενο, επιλέξτε ύστερα από συζήτηση τα καλύτερα κείμενα. Φτιάξτε κατάλληλα σκίτσα ή βρείτε ταιριαστές φωτογραφίες από εφημερίδες και περιοδικά και δημιουργήστε ένα λεύκωμα της τάξης σας.
Ενδεικτικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κριτήρια ποιότητας, όπως αν:
α. στο κείμενο περιέχονται επαρκείς πληροφορίες,
β. τα επιχειρήματα στηρίζονται με στοιχεία,
γ. τα επιχειρήματα έχουν λογική οργάνωση.

Διαθεματική εργασία

Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι τα παιδικά παιχνίδια έχουν κάποια σχέση με την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τους ρόλους ανδρών και γυναικών.

Για να διερευνήσετε την άποψη αυτή:
α. Φτιάξτε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα απευθύνετε σε γονείς που έχουν παιδιά ενός ως δεκαπέντε χρονών. • Επεξεργαστείτε τα στοιχεία που θα συλλέξετε με τη διαδικασία αυτή.
β. Παρατηρήστε συστηματικά και καταγράψτε τα κείμενα και τα άλλα στοιχεία από διαφημίσεις παιχνιδιών και εντοπίστε τις διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτές απευθύνονται στα αγόρια και στα κορίτσια. Επίσης, συγκεντρώστε στοιχεία από το Διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας σε μηχανές αναζήτησης λέξεις-κλειδιά, όπως *στερεότυπο, προκατάληψη, σεξισμός, παιδικό παιχνίδι*.
γ. Τέλος, δημοσιεύστε στην ιστοσελίδα του σχολείου σας καταχώριση με τίτλο: «Παιδικά παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια». Εκεί μπορούν να υπάρχουν σύντομα κείμενα, κάποιες αφίσες που θα κατασκευάσετε εσείς, συνθήματα, καθώς και τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, παρουσιασμένα με διαγράμματα και σχόλια.

61

Εικόνα 55: Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή, Ενότητα 3, Σελίδα 61: Αφίσα Δραστηριότητα

21-0149_NEOELL_GLWSSA_C GYM_210149 2/14/13 12:58 PM Page 58

6η ενότητα

ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

1 Ποιες φάσεις της ζωής του Βάνια διακρίνονται στο κείμενο; • Δώστε έναν τίτλο σε κάθε φάση.
2 Βρείτε τις φράσεις του κειμένου με τις οποίες δηλώνεται ο χρόνος.
3 Βρείτε και υπογραμμίστε τις λέξεις που εισάγουν χρονικές προτάσεις. • Ποια χρονική σχέση δηλώνεται με την καθεμία;
4 *φαγώσιμο, προσωπικό*: Βρείτε στο κείμενο τις λέξεις αυτές και σκεφτείτε ένα υπώνυμο για καθεμιά.
5 **α.** *τραπέζι, κρεβάτι*: Ποιας λέξης είναι υπώνυμα;
β. *κουταβάκια*: Ποιας λέξης είναι υπώνυμο;
6 **α.** Πόσα και ποια παραδείγματα αλληλεγγύης διακρίνετε στο κείμενο;
β. Πόσα και ποια παραδείγματα έλλειψης αλληλεγγύης διακρίνετε;
γ. Ποιο σας φαίνεται πιο εντυπωσιακό και γιατί;
7 Αφηγηθείτε σε ένα κείμενο, που θα διαβάσετε στην τάξη σας, περιπτώσεις αλληλεγγύης που γνωρίζετε.

Κείμενο 3 Η Άννα και ο μικρός Κυριάκος της...

Η Άννα είναι μια γυναίκα γύρω στα 60. Μητέρα, ήδη, δύο παιδιών αλλά και γιαγιά με πέντε εγγόνια, αποφάσισε να γίνει ανάδοχη μάνα* γιατί, όπως λέει, «παίρνει δύναμη απ' αυτά τα παιδιά». Ζει για κάποιο σκοπό. Παλιότερα, δούλευε ως εργάτρια σε εργοστάσιο κλωστοϋφαντουργίας και μεγάλωνε τα δικά της παιδιά. Με δυσκολίες, αφού τα λεφτά ποτέ δεν περίσσευαν. Κάποια στιγμή, τα παιδιά της έφυγαν. Η διάθεσή της για προσφορά παρέμεινε...

Συνολικά, έχει κάνει επτά αναδοχές. Οι τέσσερις αφορούσαν παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι τρεις βρέφη γεννημένα από μητέρες-φορείς του Aids.

«Με ειδοποίησαν ότι έχουν ένα παιδάκι γεννημένο από μητέρα-φορέα. Μου είπαν ότι πρέπει να παίρνουμε καθημερινά κάποιες προφυλάξεις. Αμέσως δέχτηκα. Κάθε δυο τρεις μήνες, κάναμε εξετάσεις για να δούμε την πορεία του. Μέχρι τον πέμπτο μήνα, έβγαιναν θετικές. Είχα πάντα ελπίδα ότι η επόμενη θα είναι αρνητική και αυτό μου έδινε κουράγιο. Λίγο πριν από τις εξετάσεις, όμως, μας "έτρωγε" το άγχος... Μέχρι να σιγουρευτούμε ότι το παιδί δεν είναι θετικό, πέρασαν δεκαπέντε μήνες. Όταν το μάθαμε, χοροπηδάγαμε από τη χαρά μας».

Η Άννα ήξερε καλά πως, γρήγορα, κάποιοι θα το υιοθετούσαν. Όλη η οικογένεια είχε δεθεί με τον «Κυριάκο», που παρά τα δυο του χρόνια δεν είχε ακόμη βαπτιστεί.

«Όταν μου είπαν ότι βρέθηκαν γονείς, πέσαμε στα μαύρα πανιά. "Μνημόσυνο" μέσα στο σπίτι... Το παίρνεις ένα "γατάκι" και το φτάνεις στο σημείο να σε φωνάζει "μαμά". Ξενυχτάς, κουράζεσαι. Αρρωσταίνει και λαχταράς» θυμάται τώρα η Άννα.

58

Εικόνα 56: Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο εργασιών, Ενότητα 3, Σελίδα 58: Ανάδοχος

21-0149_NEOELL_GLWSSA_C GYM_210149 2/14/13 12:58 PM Page 59

ΕΝΕΡΓΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΗ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ

Χαρακτηρίζει τη στιγμή της συνάντησής της με τους υποψήφιους γονείς «κάπως αμήχανη». Αμέσως ρώτησε ποιοι είναι, τι δουλειά κάνουν, πόσο πραγματικά ενδιαφέρονται για το παιδί που αυτή μεγάλωσε.

«Κατά την περίοδο προσαρμογής, τους βλέπαμε μαζί με τον "Κυριάκο". Το παιδί άρχισε να δένεται μαζί τους. Την πρώτη φορά που φώναξε "μαμά" την άλλη, απάντησα εγώ: "Ναι αγόρι μου". Δύσκολο... Είναι πράγματα που σου ξεριζώνουν την καρδιά. Ποτέ δεν είσαι απόλυτα προετοιμασμένος γι' αυτή τη στιγμή» λέει.

Και μετά; «Το σπίτι ήταν άδειο» θα πει. Θα πίστευε κανείς ότι όλο αυτό είναι ψυχοφθόρο. Εκείνη όμως διαφωνεί: «Το πιστεύεις ότι η ψυχή μου αγαλλιάζει; Ζεις για κάποιους ανθρώπους που σ' έχουν πραγματική ανάγκη...»

Νάντια Βασιλειάδου, εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2003

* **ανάδοχη μάνα**: αναλαμβάνει την ανατροφή του παιδιού από το ίδρυμα, μέχρι να το υιοθετήσει κάποια οικογένεια.

1. Πώς η Άννα εκδήλωσε τη διάθεσή της για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο;
2. Πώς κρίνετε τις σχετικές επιλογές της;
3. Βρείτε τις δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις του κειμένου. • Με ποιους συνδέσμους εισάγονται; • Μπορείτε να αντικαταστήσετε τους συνδέσμους αυτούς με άλλους, χωρίς να αλλάξει το νόημα των προτάσεων;
4. Εκτός από δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις, βρείτε άλλες λέξεις/φράσεις που δηλώνουν χρόνο. • Ποιες από αυτές μπορούν να αντικατασταθούν από δευτερεύουσα χρονική πρόταση, χωρίς να αλλάξει το νόημά τους;
5. «Αρρωσταίνει και λαχταράς»: Βρείτε το απόσπασμα στο κείμενο. • Μπορείτε να μετατρέψετε τον παρατακτικό λόγο σε υποταγμένο; • Τι είδους δευτερεύουσα πρόταση χρησιμοποιήσατε; • Γιατί;
6. Καταγράψτε όσες λέξεις του κειμένου σχετίζονται με το θέμα της *αλληλεγγύης* και της *κοινωνικής προσφοράς*. • Γράψτε με αυτές δικές σας προτάσεις.
7. Προσπαθήστε να ορίσετε τη λέξη *προσαρμογή*. Αν δεν τα καταφέρνετε, συμβουλευτείτε το λεξικό σας. • Αναλύστε τον ορισμό στα συστατικά του.
8. α. *ψυχοφθόρο*: • Από ποιες λέξεις είναι σύνθετη η λέξη αυτή; • Βρείτε κατάλληλα ουσιαστικά που θα μπορούσαν να συνδυαστούν με το επίθετο αυτό.
   β. Γράψτε όσες άλλες λέξεις γνωρίζετε που περιλαμβάνουν το ίδιο α΄ συνθετικό με τη λέξη «ψυχοφθόρο» και όσες περιλαμβάνουν το ίδιο β΄ συνθετικό.
9. Στο κείμενο υπάρχει ευθύς λόγος. Αφού τον εντοπίσετε, μετατρέψτε τον σε πλάγιο και παρατηρήστε τις αλλαγές που έγιναν στις φράσεις που δηλώνουν χρόνο.

ενότητα 3 ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ • Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Τετράδιο εργασιών

59

Εικόνα 57: Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο εργασιών, Ενότητα 3, Σελίδα 59: Ανάδοχος

5.4 Ανάλυση υλικού σχολικών εγχειριδίων του Λυκείου

5.4.1 Α΄ Λυκείου

Στα βιβλία της Α΄ Λυκείου δεν εντοπίσαμε κάποια αναφορά σε αναπηρία.

5.4.2 Β΄ Λυκείου

5.4.2.1 Έκφραση – Έκθεση, Τεύχος Β΄

Στις σελίδες 15 και 16 της ενότητας «Η Είδηση» του Β΄ τεύχους, του βιβλίου της Έκφρασης – Έκθεσης, της Β΄ Λυκείου αναφέρεται, ανάμεσα σε άλλα αποσπάσματα ειδήσεων, και η πληροφορία πως ένα άτομο με αναπηρία, συγκεκριμένα με ένα τεχνητό πόδι, κατάφερε να κάνει άλμα με αλεξίπτωτο από 1.000 μέτρα ύψος (εικόνες 58 και 59). Οι μαθητές καλούνται να ελέγξουν, αν το απόσπασμα συνδυάζει σχολιασμό μαζί με το γεγονός, και να προσθέσουν το δικό τους σχόλιο, αν χρειάζεται.

Ο δρών είναι ο ίδιος ο ήρωας της ιστορίας, με τις υλικές διαδικασίες να κυριαρχούν («έκανε», «έβαλε», «υπηρετούσε», «να κάνει»). Χαρακτηριστική είναι η επιλογή της άρνησης για το κατόρθωμα («δεν τον εμπόδισε»), που δείχνει πως ναι μεν υπάρχει εμπόδιο, όμως το υπερπήδησε, και προβάλλει έτσι το λόγο του θαυμασμού προς το άτομο και της αιτίας που η ιστορία αποτελεί είδηση.

Η ενσωμάτωση της συγκεκριμένης είδησης έχει ως στόχο την εμπέδωση του γεγονότος πως τα άτομα με αναπηρία μπορούν να είναι ενεργοί πολίτες, που θέτουν μακροπρόθεσμους στόχους και δουλεύουν συστηματικά για να τους κατακτήσουν.

Ανάλογο σκοπό και αντίκτυπο έχει και η είδηση της σελίδας 17, όπου τονίζεται ο θαυμασμός του δημοσιογράφου για την απόδοση ενός μονόχειρα ποδοσφαιριστή (εικόνα 60). Τα λεξικολογικά στοιχεία («διαπρέπει στα γήπεδα»), που στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, το ρήμα είναι μία συσχετιστική – κατηγορική διαδικασία, δεν προσθέτουν κάτι επιπλέον στην κατανόηση του γεγονότος ότι ο συγκεκριμένος παίκτης ξεχωρίζει στο ποδόσφαιρο. Και αυτό, γιατί το συγκεκριμένο ρήμα χρησιμοποιείται για οποιονδήποτε παρουσιάζει μία καλή επίδοση σε κάποιο άθλημα, χώρο ή τομέα. Ωστόσο, αυτό που διαφοροποιεί το εκφώνημα αυτό, είναι η αναφορά ότι είναι παίκτης «με ένα χέρι» καθώς και το σημείο στίξης (θαυμαστικό) που τίθεται

στο τέλος και ενισχύει τη δύναμη της δηλωτικής λεκτικής πράξης.

Στη σελίδα 32, της ενότητας: «Είδηση», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Λυκείου, παρουσιάζεται ένα άρθρο με τίτλο «*ΤΥΦΛΟΣ ΠΕΦΤΕΙ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ ΓΙΑ ΝΑ ΣΩΣΕΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ ΤΟΥ*». Το δημοσιογραφικό αυτό κείμενο αναφέρεται στη γενναία πράξη ενός τυφλού ανθρώπου, του Ελευθέριου Λάμπρου, να πέσει στη θάλασσα για να σώσει ένα συμμαθητή του στη Σχολή Τυφλών στη Θεσσαλονίκη, τον Γεώργιο Ποντικάκη (εικόνα 61).

Η σπουδαιότητα της είδησης παρουσιάζεται στον τίτλο του άρθρου μέσω της υλικής διαδικασίας «πέφτει» με συμμετέχοντα «τον τυφλό άνθρωπο» και χώρο τη θάλασσα.

Στις δύο πρώτες παραγράφους ο δημοσιογράφος παραθέτει το γεγονός και το αποτέλεσμα – ένας νεκρός και ένας στο νοσοκομείο. Έπειτα περιγράφει γλαφυρά το περιστατικό, με χρονική αλληλουχία και παραθέτοντας με ευθύ λόγο την περιγραφή του Γιάννη Ψάλτου, που έσωσε τον Λάμπρου, και τη δήλωση του διευθυντή της Σχολής Τυφλών.

Στο κείμενο η προβολή της ανθρώπινης θέλησης και αυτοθυσίας αναπτύσσεται κυρίως μέσα από υλικές διαδικασίες («περπατούσαν», «έπεσε», «βούτηξε», «να παλεύει», «σώσει», «τον τραβούσε») με δρώντα τον Λάμπρου και χώρο τη Νέα Παραλία Θεσσαλονίκης. Έτσι, εδώ η εικόνα του ανάπηρου ατόμου δε συνδέεται με το φόβο και το δισταγμό απέναντι στις δυσκολίες. Μπροστά στον κίνδυνο ο τυφλός αναλαμβάνει ατομική δράση και κινητοποιείται προκειμένου να σώσει το φίλο του, δυστυχώς χωρίς το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μάλιστα, ίσως το άρθρο επιτυγχάνει να προβάλλει την αντίληψη ότι φαίνεται ανοίκειο τόσο στο δημοσιογράφο, όσο και στην κοινωνία το να επιδείξει τέτοια αυτοθυσία και ανθρωπιά ένας τυφλός. Αυτό φανερώνεται από τους συγγραφείς και στη σχετική δραστηριότητα (σελίδα 35 και 36 της ίδιας ενότητας, εικόνες 62 και 63) με τη χρήση της φράσης «*...η προσπάθεια ενός τυφλού να σώσει το συνάδελφό του...*». Λανθασμένα βέβαια επιλέγεται ο όρος συνάδελφος, καθώς στο ίδιο το άρθρο αναφέρεται πως ήταν συμμαθητές.

Σε τεχνολογία σχετική με την αναπηρία, αναφέρεται το άρθρο των σελίδων 41-42,

της ενότητας: «Η Είδηση», του Β΄ τεύχους, του βιβλίου της Έκφρασης – Έκθεσης της Β΄ Λυκείου (εικόνες 64 και 65). Συγκεκριμένα, η είδηση είναι η δημιουργία ενός αναγνώστη οθόνης (screen reader) από μία ελληνική ερευνητική ομάδα.

Μπορούμε να θεωρήσουμε ίσως την επιλογή του άρθρου προβληματική, αφενός επειδή δεν υφίσταται πλέον το συγκεκριμένο λογισμικό «ESOPOS» (οι σχετικές αναζητήσεις μας στο Διαδίκτυο ήταν άκαρπες), αφετέρου γιατί οι αναγνώστες οθόνης είναι πλέον μία αρκετά ώριμη τεχνολογία, η οποία ναι μεν βελτιώνεται διαρκώς, αλλά είναι διαθέσιμη σε όλες τις τεχνολογικές πλατφόρμες που χειριζόμαστε σήμερα.

Ένα άλλο θέμα, που ίσως προκύπτει από το άρθρο αυτό, είναι η ενίσχυση της θέσης πως η επιστήμη και η τεχνολογία αναπόφευκτα θα καλύψουν στο μέλλον όλες τις ανάγκες των ατόμων με αναπηρία, με αποτέλεσμα τη χαλάρωση της ατομικής και κοινωνικής προσπάθειας για εξίσωση των ευκαιριών, που προσφέρονται στα άτομα με αναπηρία. Έτσι τέτοιου είδους ειδήσεις μπορεί να οδηγούν στο ανεπιθύμητο αποτέλεσμα του μειωμένου αισθήματος ευθύνης απέναντι στην αναπηρία.

Στη σελίδα 101, της ενότητας: «Βιογραφικά Είδη» του βιβλίου του μαθητή, της Β Λυκείου, παρατίθεται ένα σύνθημα του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ). Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην επαγγελματική δραστηριότητα που μπορούν να αναπτύξουν και τα άτομα με αναπηρία (εικόνα 66).

Υπό το πρίσμα της μεταβιβαστικότητας, οι δράστες των υλικών διαδικασιών («μπορούν να αποδώσουν») είναι τα «άτομα με ειδικές ανάγκες». Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, οδηγούμαστε στο αντίθετο αποτέλεσμα, καθώς το τελικό μήνυμα καταλήγει να υπηρετεί τις περισσότερο συντηρητικές απόψεις της κοινωνίας για την αναπηρία. Το πρώτο που παρατηρούμε, είναι ότι χρησιμοποιείται ο ξεπερασμένος όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες». Έπειτα, η λεξιλογική επιλογή του επιθέτου «κατάλληλη» και του επιθέτου «πολλά», αποκαλύπτει τη θεώρηση πως τα άτομα με αναπηρία δεν είναι αποδοτικά στην εργασία τους, παρά μόνο κάτω από συγκεκριμένες/κατάλληλες παραμέτρους.

Οι μαθητές μέσα από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που συνοδεύουν το σύνθημα, καλούνται να καταθέσουν τις σκέψεις, τις αντιδράσεις και τους προβληματισμούς,

που τους προκαλεί το εν λόγω μήνυμα. Συγχρόνως, να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες και εξηγήσεις αναφορικά με τους στόχους του προγράμματος και τέλος να κάνουν τις δικές τους προτάσεις για την ομαλότερη ένταξη και ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία.

Στη σελίδα 179 της ενότητας: «Παρουσίαση – Κριτική», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Λυκείου, παρατίθεται ένα απόσπασμα από το Γιώργο Σεφέρη, όπου χρησιμοποιεί επιτιμητικά τον όρο «ανάπηρος», θέλοντας να περιγράψει τη στείρα παραγωγή έργων τέχνης (εικόνα 67). Το απόσπασμα θα μπορούσε να παρερμηνευτεί από τους μαθητές, πως αναφέρεται στα άτομα με αναπηρία, που δημιουργούν και πωλούν διάφορα αντικείμενα και έργα τέχνης, ενώ ο συγγραφέας αναφέρεται στο έλλειμμα δημιουργικότητας, τη στείρα και άμουση παραγωγή τέχνης από καλλιτέχνες χωρίς ψυχή. Αυτό ξεκαθαρίζεται από τη συνέχεια της φράσης: «*που φτιάνει αδειανά κομψοτεχνήματα κλεισμένος μέσα σε ένα αποστειρωμένο δωμάτιο*». Μιλάει για όμορφα δημιουργήματα, χωρίς να περιέχουν ούτε ψυχή, ούτε μήνυμα, ούτε μάθημα.

Η χρήση του όρου «αναπηρία» γίνεται μεταφορικά και σημαίνει την έλλειψη ικανοτήτων. Η ελληνική γλώσσα περιλαμβάνει αυτή τη μεταφορική χρήση του όρου, η οποία φυσικά εμπεριέχει μία προκατάληψη προς την αναπηρία που δε συμβαδίζει με τη σύγχρονη αντίληψη για την αναπηρία.

Στη σελίδα 208, της ενότητας: «Παρουσίαση – Κριτική», του βιβλίου του μαθητή, της Β΄ Λυκείου, αναφέρεται σε μία παρουσίαση – κριτική για το ντοκιμαντέρ του Νίκου Γραμματικού με τίτλο: «Νυχτολούλουδα» (εικόνα 68). Στην αρχή με τη χρήση δύο ερωτήσεων, που προκαλούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη, ενημερώνει έμμεσα για το θέμα της ταινίας, που σχετίζεται με τη ζωή ενός εκ γενετή τυφλού αγοριού. Εν συνεχεία, το κείμενο σχολιάζει το περιεχόμενο και ασκεί κριτική στο σκηνοθέτη.

Χρησιμοποιείται το δεύτερο ενικό πρόσωπο, προσδίδοντας μία ιδιαίτερη δυναμική στα δύο ερωτήματα, η οποία ενισχύεται από την επανάληψη της ίδιας ερωτηματικής φράσης «*Πώς μπορείς να...*». Στην πρώτη ερώτηση, στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, έχουμε μία λεκτική διαδικασία («μιλήσεις») και μία συσχετιστική – κατηγορική («στερούνται την όραση»). Παρατηρούμε πως δε χρησιμοποιούνται τυπικοί όροι, όπως «τυφλός» ή «άτομα με προβλήματα όρασης»,

αλλά η φράση «*στερούνται της όρασης*», η οποία μεταδίδει το γεγονός, χωρίς φορτίσεις. Στη δεύτερη ερώτηση, συναντάμε δύο υλικές διαδικασίες («κάνεις», «αποφεύγοντας»), η οποία αναφέρεται στον τρόπο υλοποίησης της πρώτης ερώτησης, για να συνεχίσει ο δημοσιογράφος, ως απάντηση, τη διθυραμβική κριτική του για την ταινία.

5.4.2.2 Το υλικό του βιβλίου της Β΄ Λυκείου

Η ΕΙΔΗΣΗ

Παρατηρούμε ότι και οι δύο ειδήσεις (1) και (2) ανακοινώνουν ένα γεγονός που αφορά το γυναικείο ζήτημα. Στην πρώτη (1) περίπτωση ο δημοσιογράφος εκθέτει απλώς το γεγονός, λέει δηλαδή ότι οι Αθηναίες τίμησαν την Παγκόσμια Ημέρα της Γυναίκας. Αντίθετα, στη δεύτερη (2) περίπτωση ο δημοσιογράφος δεν περιορίζεται στην έκθεση του γεγονότος, δηλαδή ότι η Αϊλίν Κόλινς έγινε η πρώτη γυναίκα κυβερνήτης διαστημοπλοίου και ολοκλήρωσε με επιτυχία την αποστολή της, αλλά προσθέτει και το σχόλιό του: «Θαυμάσια τα νέα για την υπόθεση της ισότητας». Πρόκειται για ένα σχόλιο με το οποίο ο δημοσιογράφος εκφράζει την έντονη επιδοκιμασία του για το γεγονός και δηλώνει συγχρόνως τη στάση του υπέρ της ισότητας των δυο φύλων.

Αυτό που έχει πάντως σημασία για τον αναγνώστη είναι να μπορεί να διακρίνει το σχόλιο, δηλαδή το καθαρά υποκειμενικό στοιχείο, από το γεγονός που αποτελεί το αντικειμενικό περιεχόμενο της είδησης. Μια πληροφορία που παρουσιάζεται ως γεγονός σημαίνει ότι έχει εξακριβωθεί, ότι υπάρχουν αδιάσειστα στοιχεία που την αποδεικνύουν, και επομένως τη δεχόμαστε ανεπιφύλαχτα. Αντίθετα, μια πληροφορία που αποτελεί το σχόλιο, την ερμηνεία του δημοσιογράφου για το γεγονός, τη δεχόμαστε με κάποια επιφύλαξη, γιατί μετά από έλεγχο μπορεί να αποδειχτεί σωστή ή λανθασμένη.

Εξάλλου ανάλογα με την ιδεολογία μας μπορεί να συμφωνούμε ή να διαφωνούμε με τη γνώμη του δημοσιογράφου, οπότε τη δεχόμαστε ή την απορρίπτουμε. Για να ξαναγυρίσουμε στο προηγούμενο παράδειγμα (2), όλοι θα δεχτούμε ανεπιφύλαχτα την πληροφορία ότι η Κόλινς έγινε η πρώτη γυναίκα κυβερνήτης διαστημοπλοίου, ενώ δε θα συμφωνήσουμε όλοι με το επιδοκιμαστικό σχόλιο του δημοσιογράφου ούτε θα συμμεριστούμε τη θέση που παίρνει στο ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων.

Να παρατηρήσετε τα αποσπάσματα της διπλανής στήλης και να τα κατατάξετε σε δύο κατηγορίες: α) σ' αυτά που απλώς ανακοινώνουν ένα γεγονός, β) σ' αυτά που συνδυάζουν την ανακοίνωση του γεγονότος με το σχόλιο.

Ύστερα να επιλέξετε δύο αποσπάσματα της πρώτης (α) κατηγορίας και να τα σχολιάσετε. Μπορείτε, αν θέλετε, να τροποποιήσετε τη διατύπωση του αποσπάσματος:

- *Σαράντα χιλιάδες βρέφη και νήπια πεθαίνουν κάθε μέρα στον κόσμο, επειδή δεν έχουν τα βασικά είδη διατροφής (γάλα, ψωμί κτλ.).*
- *Σε ένα χωρίς προηγούμενο ξέσπασμα ανθρώπινης συμπαράστασης και καλοσύνης καλλιτέχνες από τις δύο πλευρές του Ατλαντικού, αστέρια του ροκ-εντ-ρολ γνωστά σε αμέτρητα εκατομμύρια νέους σε ολόκληρο τον κόσμο, πήραν μέρος σε δύο παράλληλα κονσέρτα, στο Λονδίνο και στη Φιλαδέλφεια, και συγκέντρωσαν εκατομμύρια δολάρια για λογαριασμό όσων λιμοκτονούν στην Αφρική.*
- *Ο εικοσιπεντάχρονος Κ. Π., πριν από λίγες μέρες, έκανε το πρώτο άλμα ελεύθερης πτώσης με αλεξίπτωτο, κερδίζοντας το στοίχημα που έβαλε με τον εαυτό του, όταν πριν από πέντε χρόνια έχασε το πόδι του σε ατύχημα, ενώ υπηρετούσε τη θητεία του. Έκτοτε το ένα πόδι*

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 15

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 15 8/5/2013 2:55:16 μμ

Εικόνα 58: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 15: Τεχνητό πόδι

Η ΕΙΔΗΣΗ

του είναι τεχνητό. Αυτό όμως δεν τον εμπόδισε να κάνει άλμα με αλεξίπτωτο από 1.000 μέτρα ύψος.

- *Η Κριστίνα Σαντσέζ είναι ταυρομάχος. Είναι η μόνη γυναίκα που έχει δικαίωμα να φοράει το «τροχέ ντε λούθες», το χαρακτηριστικό κοστούμι του ματαντόρ, και να αντιμετωπίζει ταύρους που ζυγίζουν πάνω από 600 κιλά. Η Κριστίνα ανήκει στην ανώτατη κατηγορία των ταυρομάχων. Ο ανδρικός «σοβινισμός», όμως, είναι πιο άγριος από τους ταύρους. Οι άρρενες συνάδελφοί της αρνούνται να τη δεχτούν στον κύκλο τους. Η Κριστίνα τώρα θέλει να εγκαταλείψει την αρένα.*
- *Δηλώνοντας ότι ελπίζει να ζήσει πολλά χρόνια, μια αναλφάβητη γυναίκα 110 ετών από την Αργεντινή άρχισε να μαθαίνει γραφή και ανάγνωση. «Θα ήθελα να μάθω να γράφω και να διαβάζω, για να προετοιμαστώ για το μέλλον», τόνισε η Κονσεψιόν Φερνάντες. Η Φερνάντες, μητέρα 12 παιδιών, άρχισε ιδιαίτερα μαθήματα συμμετέχοντας σε κυβερνητικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φτωχικής επαρχίας Τσάκο.*

- *Από την αρχή των βομβαρδισμών στη Νέα Γιουγκοσλαβία, οι «Γιατροί χωρίς σύνορα» βρέθηκαν στις επάλξεις ενός αγώνα «με όπλα που δε σκοτώνουν, αλλά σώζουν ζωές». Στο Βελιγράδι, στην Πρίστινα, στα Σκόπια, στην Αλβανία αλλά και στο Μαυροβούνιο, από τις 6 Μαΐου εξελίσσεται μία από τις μεγαλύτερες επιχειρήσεις της οργάνωσης με στόχο να επουλώσει τις βαθιές πληγές του πολέμου.*

Να παρουσιάσετε σε πέντε περίπου στίχους ένα αξιοσημείωτο γεγονός που αφορά το σχολείο σας, π.χ. κάποια δραστηριότητα των μαθητικών κοινοτήτων, και ένα άλλο που αφορά την περιοχή σας, π.χ. την ίδρυση μιας βιβλιοθήκης· να ξαναγράψετε ύστερα την είδηση προσθέτοντας και το σχόλιο.

16 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 16 8/5/2013 2:55:17 μμ

Εικόνα 59: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 16: Τεχνητό πόδι

Η ΕΙΔΗΣΗ

Και η στίξη είναι σχόλιο

Να παρατηρήσετε τα παραδείγματα της διπλανής στήλης και να προσδιορίσετε το είδος του σχολίου *(θαυμασμό, ενθάρρυνση, ευχαρίστηση, έκπληξη, συμφωνία, αποδοκιμασία, αποστροφή, αγανάκτηση, κατάπληξη, αποθάρρυνση, δισταγμό, απορία, αμφισβήτηση, ειρωνεία, έμφαση)* που εκφράζουν τα σημεία στίξης στην κάθε περίπτωση.

- *Με ένα χέρι ο ποδοσφαιριστής Σ. διαπρέπει στα γήπεδα!*
- *Στη φυλακή από δική του επιμονή...*
- *Σκοτώνουν τις φώκιες... πριν γεράσουν.*
- *«SOS» εκπέμπει το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη διάσωση του σπάνιου θηλαστικού.*
- *Αναγνώριση του ψευδοκράτους αξιώνει... ως όρο η Άγκυρα.*
- *Συντήρηση τροφίμων με... ακτινοβολία.*
- *Αλήθεια, για ποια δάση μιλάμε;*
- *Ανατρέπονται όλες οι αρχές της διαιτολογίας.*
  Να τρώει κανείς ή να μην τρώει;
- *Λέει πως ανέβηκε σε μια ώρα στην Πάρνηθα (!)*
- *Καμάρωνε πως ήταν ο καλύτερος (;) ποδοσφαιριστής.*

Να αποδοθεί λεκτικά το σχόλιο που εκφράζουν τα σημεία στίξης στις παραπάνω φράσεις.

Μάθημα με... ποδόσφαιρο

Παίζουν μπάλα με τον... Νεύτωνα

Οι μαθητές θα διδάσκονται φυσική μέσω της καθημερινής τους ζωής, χάρη σε πρωτοποριακό πρόγραμμα 5 χιλιών με «πηγέτη» το ΕΜΠ

Να γράψετε πέντε σύντομες ειδήσεις παρουσιάζοντας το σχόλιό σας με τα κατάλληλα σημεία στίξης.

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 17

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 17 8/5/2013 2:55:18 μμ

Εικόνα 60: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 17: Ποδοσφαιριστής με ένα χέρι

Η ΕΙΔΗΣΗ

1 Η οργάνωση της είδησης

ΤΥΦΛΟΣ ΠΕΦΤΕΙ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ ΓΙΑ ΝΑ ΣΩΣΕΙ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ ΤΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
Του ανταποκριτή μας.

ΣΥΓΚΛΟΝΙΣΤΙΚΕΣ στιγμές, γεμάτες ανθρωπιά, διαδραματίστηκαν χτες στη Νέα Παραλία Θεσσαλονίκης, όταν νεαρός τυφλός βούτηξε με αυτοθυσία στα παγωμένα νερά για να σώσει συνάδελφό του που, λίγο πριν, είχε πέσει στη θάλασσα. Δεν τα κατάφερε, όμως, και ο ίδιος γλίτωσε τον πνιγμό χάρη σ' έναν περαστικό νεαρό που τον ανέσυρε.

Πνίγηκε ο Γεώργιος Ποντικάκης, 35 χρόνων, από τα Χανιά, που είχε μειωμένη όραση, ενώ στο νοσοκομείο «Αγία Σοφία» της Θεσσαλονίκης νοσηλεύεται με ισχυρό νευρικό κλονισμό ο τυφλός Ελευθέριος Λάμπρου, 27 χρονών, από το Βροντερό Καστοριάς.

Οι δυο φίλοι, μαθητές της Σχολής Τυφλών Θεσσαλονίκης, έκαναν χτες το απόγευμα βόλτα στη Νέα Παραλία στο χώρο μπροστά από το ξενοδοχείο «Μακεδονία Παλλάς», όπως συνήθιζαν καθημερινά, μετά το φαγητό και τα εργαστήρια. Σε κάποια στιγμή, και ενώ περπατούσαν πλάι στη θάλασσα, ο επιληπτικός Ποντικάκης έπαθε ξαφνικά κρίση και έπεσε στη θάλασσα.

Ο Λάμπρου τότε, ακούγοντας το φίλο του να καλεί σε βοήθεια, δεν έχασε καιρό και έπεσε να τον σώσει. Το γεγονός αντιλήφθηκε ο διερχόμενος 24χρονος Γιάννης Ψάλτου, που έτρεξε να βοηθήσει:

«Είδα τον Λάμπρου να πέφτει στο νερό και έτρεξα αμέσως, μας είπε ο νεαρός Ψάλτου. Σε απόσταση πέντε περίπου μέτρων, τον είδα να παλεύει να κρατήσει στην επιφάνεια τον Ποντικάκη, ενώ ταυτόχρονα τον τραβούσε προς τα έξω. Άρχισε όμως να χάνει τις δυνάμεις του και εγώ ετοιμάστηκα να βουτήξω. Κατέβηκα από την προβλήτα στο περβάζι και τότε διαπίστωσα ότι ο Ποντικάκης χάθηκε στο βυθό, ενώ ο Λάμπρου επέπλεε. Το κύμα τον έσπρωχνε προς τα έξω σιγά σιγά. Απλωσα το πόδι μου και αυτός σε μια ύσπατη προσπάθεια κατάφερε να πιαστεί, και έτσι τον έβγαλα έξω».

Στο μεταξύ είχαν συγκεντρωθεί στο χώρο πολλοί περαστικοί και ο Ψάλτου με τη βοήθειά τους ανέτρεψε το σώμα του λιπόθυμου πλέον νεαρού τυφλού, για να βγει το νερό που είχε καταπιεί.

Ο Λάμπρου μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο «Αγία Σοφία», ενώ το πτώμα του άτυχου Ποντικάκη ανασύρθηκε από άντρες του Λιμενικού.

Όπως μας είπε ο διευθυντής της Σχολής Τυφλών, «Ο Ποντικάκης είχε πάει στη Σχολή πριν από τέσσερις μήνες και παρακολουθούσε μαθήματα. Είχε βέβαια μειωμένη όραση, αλλά κυκλοφορούσε άνετα στους δρόμους και σύντομα θα έπαιρνε από την αστυνομία άδεια μικροπωλητή. Ο Λάμπρου ήταν μόνο ενάμιση μήνα στη Σχολή».

32 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 32 8/5/2013 2:55:24 μμ

Εικόνα 61: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 32: Τυφλός βούτηξε στη θάλασσα για να σώσει συμμαθητή του

Η ΕΙΔΗΣΗ

Αντλώντας από το δημοσιογραφικό κείμενο τα κατάλληλα στοιχεία:

α) Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα και
β) να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν μετά τον πίνακα.

		ΠΡΟΣΩΠΑ	ΧΡΟΝΟΣ	ΤΟΠΟΣ	ΠΡΑΞΗ Α΄	ΠΡΑΞΗ Β΄	ΠΡΑΞΗ Γ΄
ΤΙΤΛΟΣ	τυφλός	συμμαθητής			ο τυφλός (Λ) πέφτει στη θάλασσα **σκοπός:**		
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	φίλοι	περαστικός νεαρός			**αποτέλεσμα:**	ο Π. έπεσε στη θάλασσα	ο περαστικός νεαρός (Ψ) ανέσυρε τον Λ.
					συνέπειες		
ΑΝΑΠΤΥΞΗ						**αιτία:**	

1. Με ποια σειρά εμφανίζονται τα τρία βασικά πρόσωπα που παίρνουν μέρος στα γεγονότα και ποια χαρακτηριστικά τους προβάλλονται στις διάφορες βαθμίδες στις οποίες αναπτύσσεται το θέμα; Γιατί ο δημοσιογράφος ακολουθεί αυτή την τακτική στην παρουσίαση των προσώπων;
2. Από τις τρεις βασικές πράξεις-γεγονότα ποια είναι η πιο σημαντική για το δημοσιογράφο και ποιο στοιχείο της πράξης προβάλλεται ιδιαίτερα; Να δικαιολογήσετε τις επιλογές του δημοσιογράφου.
3. Ποια είναι η γνώμη (το σχόλιο) του δημοσιογράφου για το γεγονός και με ποιον τρόπο την προβάλλει;
4. Νομίζετε ότι ο τίτλος της είδησης είναι πετυχημένος; Να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.
5. Η είδηση βασίζεται στις πληροφορίες που άντλησε ο δημοσιογράφος με συνεντεύξεις από διάφορα πρόσωπα. Από ποια πρόσωπα φαίνεται ότι πήρε συνέντευξη ο δημοσιογράφος, σε ποια σημεία του κειμένου παρεμβάλλει αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων και ποιο σκοπό εξυπηρετεί αυτή η παρεμβολή;

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 35

Εικόνα 62: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 35: Ανάλυση του άρθρου για τον ηρωισμό του τυφλού

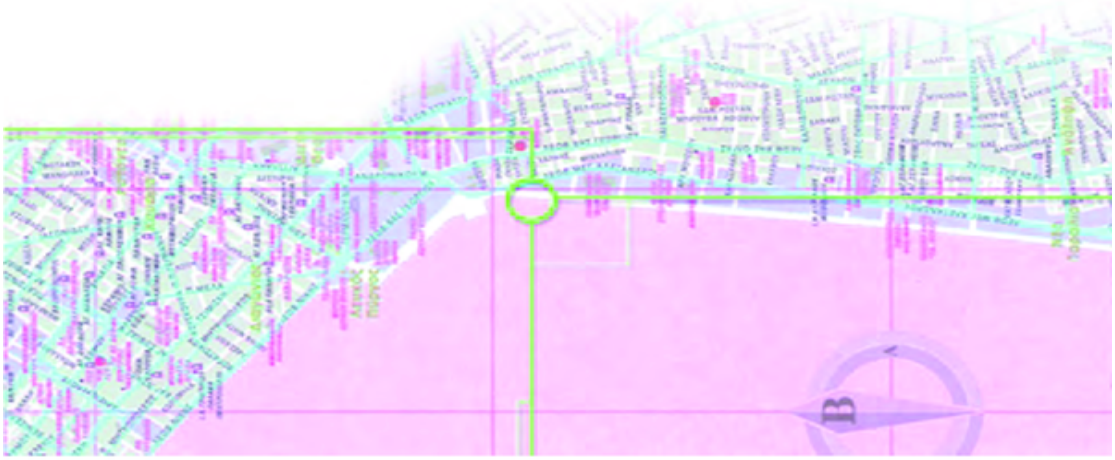
Η ΕΙΔΗΣΗ

2 Η οπτική γωνία του δημοσιογράφου στην είδηση

Από τις προηγούμενες παρατηρήσεις συμπεραίνουμε ότι ο δημοσιογράφος δεν καταγράφει απλώς σαν ουδέτερος παρατηρητής τα γεγονότα, αλλά τα αξιολογεί και τα παρουσιάζει με την ανάλογη έμφαση, τα ερμηνεύει· αυτό σημαίνει ότι τα βλέπει από μια ορισμένη οπτική γωνία. Στην προηγούμενη λ.χ. είδηση γίνεται φανερό ότι, για το δημοσιογράφο, το σημαντικότερο στοιχείο δεν είναι ούτε ο θάνατος του Ποντικάκη ούτε η σωτήρια επέμβαση του Ψάλτη, αλλά η προσπάθεια ενός τυφλού, του Λάμπρου, να σώσει το συνάδελφό του. Η πράξη αυτή, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμά της, για το δημοσιογράφο είναι ηρωική. Γι' αυτό και γύρω σ' αυτήν εστιάζει την αφήγησή του. Αυτό σημαίνει ότι βλέπει το γεγονός από ορισμένη οπτική γωνία, από την οποία κοιτάζοντάς το ιεραρχεί τα σημεία του (τις πληροφορίες) και τα κατανέμει ανάλογα με τη βαρύτητά τους στον τίτλο, στην περίληψη και στην ανάπτυξη της είδησης. Άλλωστε τη γνώμη του για το γεγονός την προβάλλει και άμεσα με το σχόλιο που προτάσσει στην αρχή κιόλας της είδησης.

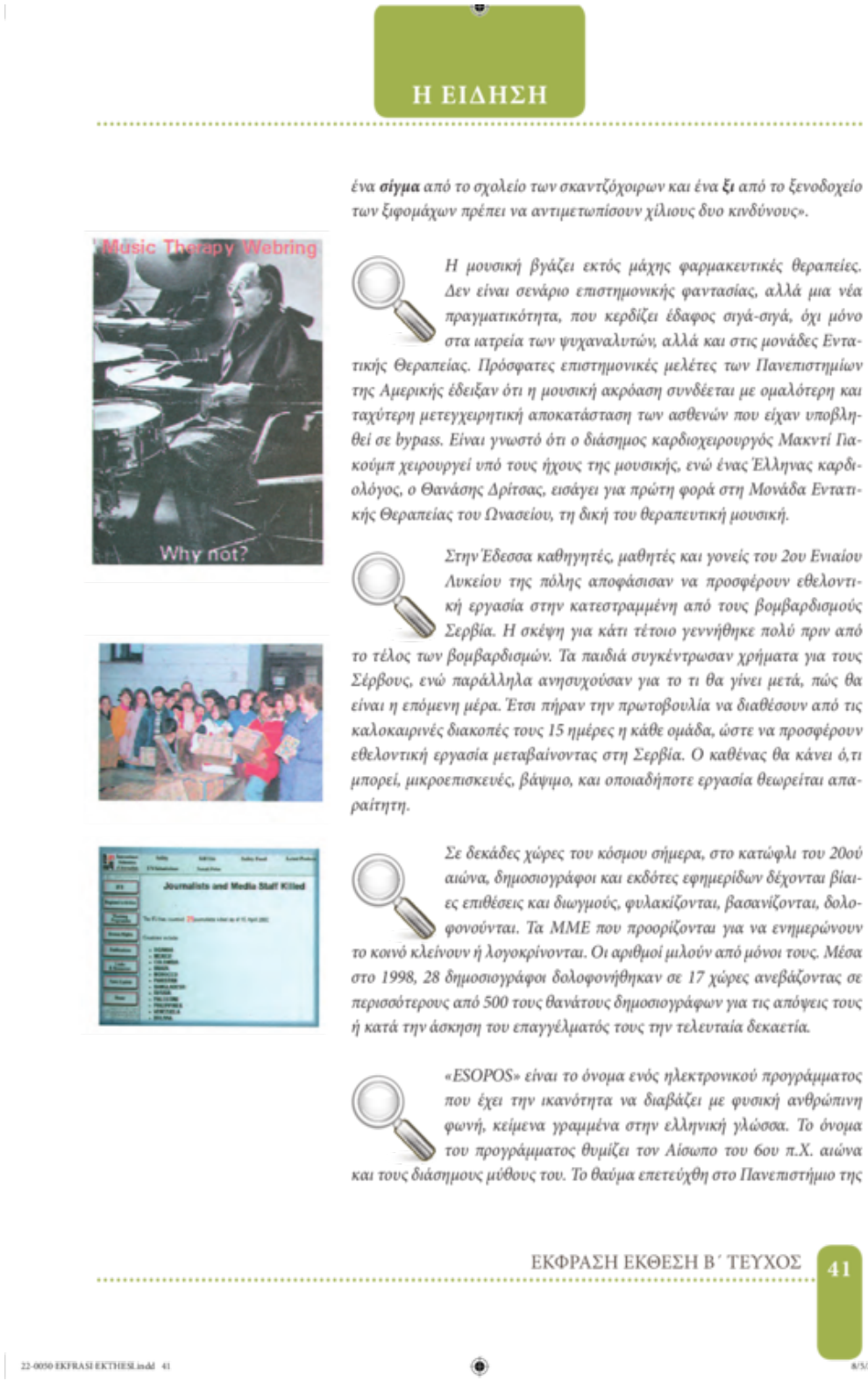
Δοκιμάστε τώρα να ξαναγράψετε την είδηση για τον τυφλό, αξιολογώντας την και ερμηνεύοντάς την με διαφορετικό τρόπο.

Κοιτάξτε την δηλαδή από τη δική σας οπτική γωνία. Μπορείτε π.χ. να κάνετε πρωταγωνιστή τον Ψάλτου, οπότε θα υπογραμμίσετε ανάλογα και την πράξη του. Είναι δυνατόν μάλιστα να προσθέσετε, αν το κρίνετε απαραίτητο, και άλλα στοιχεία φανταστικά. Ανάλογος, φυσικά, θα είναι και ο τίτλος της είδησης.



36 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ

Εικόνα 63: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 36: Ανάλυση του άρθρου για τον ηρωισμό του τυφλού



Η ΕΙΔΗΣΗ

*ένα **σίγμα** από το σχολείο των σκαντζόχοιρων και ένα **ξι** από το ξενοδοχείο των ξιφομάχων πρέπει να αντιμετωπίσουν χίλιους δυο κινδύνους».*

Η μουσική βγάζει εκτός μάχης φαρμακευτικές θεραπείες. Δεν είναι σενάριο επιστημονικής φαντασίας, αλλά μια νέα πραγματικότητα, που κερδίζει έδαφος σιγά-σιγά, όχι μόνο στα ιατρεία των ψυχαναλυτών, αλλά και στις μονάδες Εντατικής Θεραπείας. Πρόσφατες επιστημονικές μελέτες των Πανεπιστημίων της Αμερικής έδειξαν ότι η μουσική ακρόαση συνδέεται με ομαλότερη και ταχύτερη μετεγχειρητική αποκατάσταση των ασθενών που είχαν υποβληθεί σε bypass. Είναι γνωστό ότι ο διάσημος καρδιοχειρουργός Μακντί Γιακούμπ χειρουργεί υπό τους ήχους της μουσικής, ενώ ένας Έλληνας καρδιολόγος, ο Θανάσης Δρίτσας, εισάγει για πρώτη φορά στη Μονάδα Εντατικής Θεραπείας του Ωνασείου, τη δική του θεραπευτική μουσική.

Στην Έδεσσα καθηγητές, μαθητές και γονείς του 2ου Ενιαίου Λυκείου της πόλης αποφάσισαν να προσφέρουν εθελοντική εργασία στην κατεστραμμένη από τους βομβαρδισμούς Σερβία. Η σκέψη για κάτι τέτοιο γεννήθηκε πολύ πριν από το τέλος των βομβαρδισμών. Τα παιδιά συγκέντρωσαν χρήματα για τους Σέρβους, ενώ παράλληλα ανησυχούσαν για το τι θα γίνει μετά, πώς θα είναι η επόμενη μέρα. Έτσι πήραν την πρωτοβουλία να διαθέσουν από τις καλοκαιρινές διακοπές τους 15 ημέρες η κάθε ομάδα, ώστε να προσφέρουν εθελοντική εργασία μεταβαίνοντας στη Σερβία. Ο καθένας θα κάνει ό,τι μπορεί, μικροεπισκευές, βάψιμο, και οποιαδήποτε εργασία θεωρείται απαραίτητη.

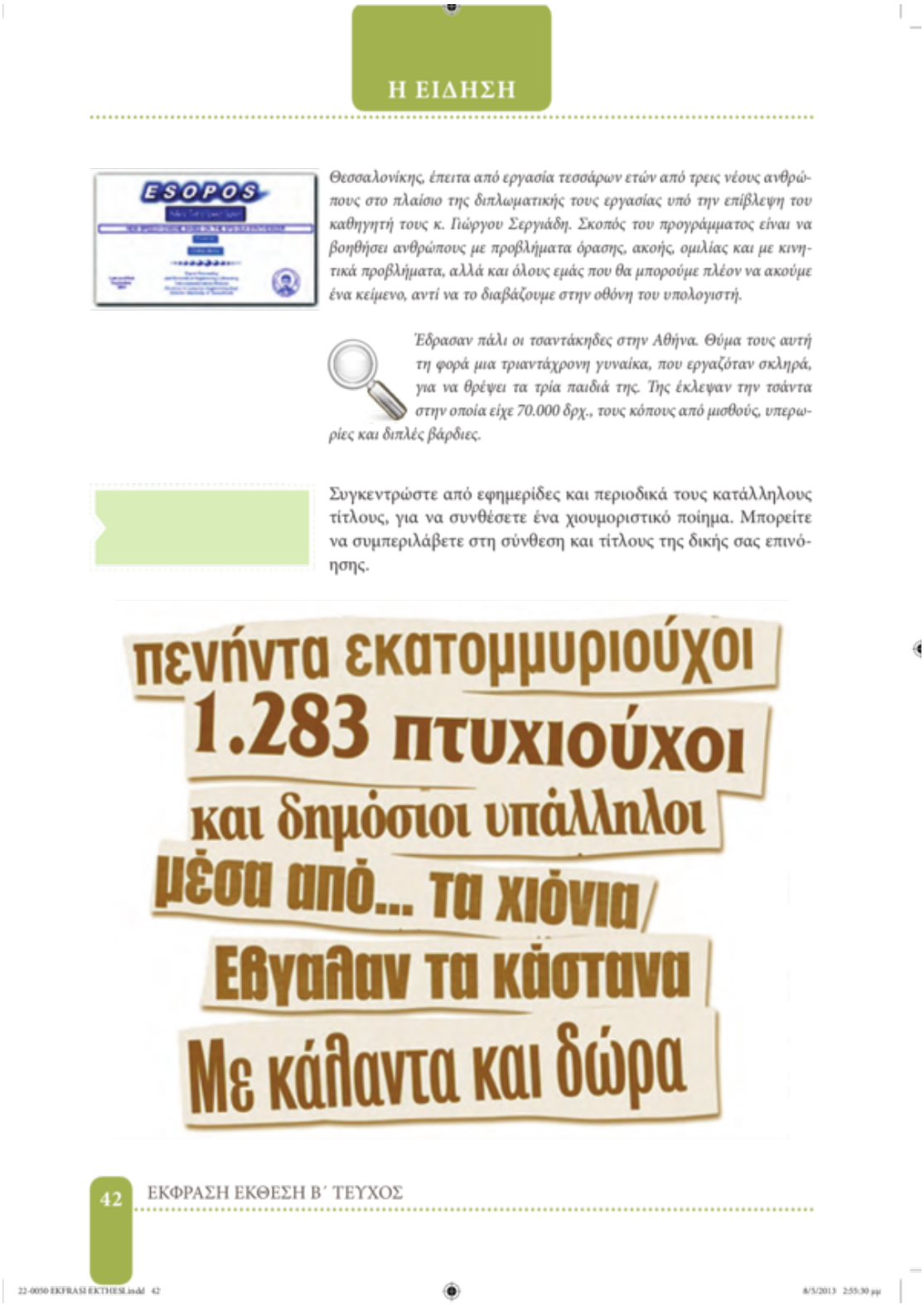
Σε δεκάδες χώρες του κόσμου σήμερα, στο κατώφλι του 20ού αιώνα, δημοσιογράφοι και εκδότες εφημερίδων δέχονται βίαιες επιθέσεις και διωγμούς, φυλακίζονται, βασανίζονται, δολοφονούνται. Τα ΜΜΕ που προορίζονται για να ενημερώνουν το κοινό κλείνουν ή λογοκρίνονται. Οι αριθμοί μιλούν από μόνοι τους. Μέσα στο 1998, 28 δημοσιογράφοι δολοφονήθηκαν σε 17 χώρες ανεβάζοντας σε περισσότερους από 500 τους θανάτους δημοσιογράφων για τις απόψεις τους ή κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους την τελευταία δεκαετία.

«ESOPOS» είναι το όνομα ενός ηλεκτρονικού προγράμματος που έχει την ικανότητα να διαβάζει με φυσική ανθρώπινη φωνή, κείμενα γραμμένα στην ελληνική γλώσσα. Το όνομα του προγράμματος θυμίζει τον Αίσωπο του 6ου π.Χ. αιώνα και τους διάσημους μύθους του. Το θαύμα επετεύχθη στο Πανεπιστήμιο της

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 41

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 41 8/5/2013 2:55:29 μμ

Εικόνα 64: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 41: Λογισμικό ESOPOS



Η ΕΙΔΗΣΗ

Θεσσαλονίκης, έπειτα από εργασία τεσσάρων ετών από τρεις νέους ανθρώπους στο πλαίσιο της διπλωματικής τους εργασίας υπό την επίβλεψη του καθηγητή τους κ. Γιώργου Σεργιάδη. Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει ανθρώπους με προβλήματα όρασης, ακοής, ομιλίας και με κινητικά προβλήματα, αλλά και όλους εμάς που θα μπορούμε πλέον να ακούμε ένα κείμενο, αντί να το διαβάζουμε στην οθόνη του υπολογιστή.

Έδρασαν πάλι οι τσαντάκηδες στην Αθήνα. Θύμα τους αυτή τη φορά μια τριαντάχρονη γυναίκα, που εργαζόταν σκληρά, για να θρέψει τα τρία παιδιά της. Της έκλεψαν την τσάντα στην οποία είχε 70.000 δρχ., τους κόπους από μισθούς, υπερωρίες και διπλές βάρδιες.

Συγκεντρώστε από εφημερίδες και περιοδικά τους κατάλληλους τίτλους, για να συνθέσετε ένα χιουμοριστικό ποίημα. Μπορείτε να συμπεριλάβετε στη σύνθεση και τίτλους της δικής σας επινόησης.

πενήντα εκατομμυριούχοι
1.283 πτυχιούχοι
και δημόσιοι υπάλληλοι
μέσα από... τα χιόνια
Εβγαλαν τα κάστανα
Με κάλαντα και δώρα

42 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 42 8/5/2013 2:55:30 μμ

Εικόνα 65: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 42: Λογισμικό ESOPOS

ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΕΙΔΗ

Λέγεται ότι ο τεχνικός πολιτισμός προκάλεσε την εξαφάνιση ορισμένων παραδοσιακών επαγγελμάτων.

Ποια είναι η δική σου γνώμη για το θέμα αυτό; Γνωρίζεις κάποια παραδοσιακά επαγγέλματα που επιβιώνουν ακόμη, και ποιες είναι οι προοπτικές τους για το μέλλον; Μπορείς να διαβάσεις βοηθητικά το σχετικό διήγημα του Δ. Χατζή *"Ο Σισύλας ο Ταμπάκος"*, από τη συλλογή *"Το τέλος της μικρής μας πόλης"*.

Ποιες σκέψεις και αντιδράσεις σου προκαλεί το σύνθημα του Ο.Α.Ε.Δ. για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Μπορείς να υποθέσεις ποιοι είναι οι στόχοι και τα μέτρα του προγράμματος, για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην παραγωγική διαδικασία; Ποια άλλα μέτρα νομίζεις ότι θα μπορούσε να πάρει η πολιτεία γενικά για την ομαλή ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνία;

ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ
ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΑΠΟΔΩΣΟΥΝ ΠΟΛΛΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 101

Εικόνα 66: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 101: ΟΑΕΔ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΚΡΙΤΙΚΗ

Θέματα για συζήτηση και έκφραση–έκθεση

(σχετικά με την τέχνη και την κριτική έργου τέχνης)

α) Τέχνη

Να σχολιάσετε και να συζητήσετε τις απόψεις για την τέχνη που αναφέρονται στα διπλανά αποσπάσματα. Εάν συμφωνείτε με αυτές, να φέρετε συγκεκριμένα παραδείγματα από την εμπειρία σας· θυμηθείτε π.χ. τα συναισθήματα που μοιραστήκατε με τους άλλους θεατές ή ακροατές σε μια θεατρική παράσταση, σε μια συναυλία κτλ.

Η τέχνη είναι το υψηλότερο μέσο που βοηθεί τους ανθρώπους να πλησιάσουν ο ένας τον άλλον. Τίποτε δε μας ενώνει καλύτερα από μια κοινή καλλιτεχνική συγκίνηση.

(Γ. Σεφέρης, «Μονόλογος πάνω στην ποίηση» στο κεφάλαιο Ένας διάλογος για την ποίηση, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1975, σ. 109)

Η τέχνη είναι ο δρόμος απ' όπου το άτομο επιστρέφει στην ομάδα [...].

(Έρνστ Φίσερ, Η αναγκαιότητα της Τέχνης, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1977, σ. 54)

Να σχολιάσετε και να αναπτύξετε γραπτά την άποψη:

Η τέχνη κάνει τον άνθρωπο ικανό να κατανοεί την πραγματικότητα και όχι μόνο τον βοηθάει να την υπομένει, αλλά και δυναμώνει την απόφασή του να την κάνει πιο ανθρώπινη και πιο αντάξια του ανθρώπινου γένους.

(Έρνστ Φίσερ, ό.π. σελ. 54-55)

– Ποια είναι η άποψη του Γ. Σεφέρη για το δόγμα «η τέχνη για την τέχνη» και πώς τη δικαιολογεί;
– Πώς αντιλαμβάνεται ο Γ. Σεφέρης τα «καλά» έργα τέχνης και τη σχέση τους με την εποχή τους;

Όταν λέω Τέχνη, δεν εννοώ διόλου τη θεωρία που πρέσβευε «η τέχνη για την τέχνη». Η διδασκαλία αυτή, που δε χρησιμεύει πια σε τίποτε, κατάντησε να σημαίνει τη δουλειά ενός ανάπηρου ανθρώπου που φτιάνει αδειανά κομψοτεχνήματα κλεισμένος μέσα σ' ένα αποστειρωμένο δωμάτιο. Εννοώ μόνο την πνευματική τάξη που δημιουργούν τα καλά έργα της τέχνης, περασμένα ή σημερινά, εκείνα που νομοθετούν, εκείνα που θα μας διδάξουν. Αν κοιτάξουμε λοιπόν τα συμπεράσματα που βγαίνουν από αυτά τα έργα, θα ιδούμε πως δεν είναι διόλου ξένα από τους αγώνες και τους πόθους της εποχής τους. «Ο μεγάλος καλλιτέχνης», όπως είπαν «δεν είναι της εποχής του, είναι αυτός ο ίδιος η εποχή του.»

(Γ. Σεφέρης, Η τέχνη και η εποχή)

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Β΄ ΤΕΥΧΟΣ 179

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 179 8/5/2013 2:56:14 μμ

Εικόνα 67: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 179: Χρήση όρου "ανάπηρος" από Σεφέρη

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΚΡΙΤΙΚΗ

Η παρουσίαση και η κριτική ασχολούνται με μια ποικιλία καλλιτεχνικών δημιουργημάτων: κινηματογραφικές ταινίες, μουσικά έργα, έργα ζωγραφικής, κτλ., όπως φαίνεται και από τα κείμενα που ακολουθούν. Ποια άλλα «αντικείμενα» μπορούν να απασχολήσουν την παρουσίαση ή την κριτική;

Κινηματογραφικές ταινίες
Παρουσίαση

«Το κοράκι»

(ΕΤΙ, 10:40) • *Διάρκεια 87'*

Γαλλικό κοινωνικό δράμα (1943) του Ανρί-Ζωρζ Κλουζώ. Μια επαρχιακή πόλη αναστατώνεται, όταν τα ανώνυμα γράμματα κάνουν τον καθένα να υποπτεύεται τον διπλανό του ως «ένοχο». Κατηγορίες, απειλές ορατές κι αόρατες, παράνομες σχέσεις και πράξεις απλώνουν τη σκιά τους πάνω απ' όλους, σαν φαντάσματα της μικρής κοινωνίας που μετατρέπει τη στέρηση και το φόβο σ' επιθετικότητα και μίσος. Θρίαμβος του κακού, αλλοτρίωση, έκπτωση του ανθρώπου, από έναν πεσιμιστή που μελέτησε σε βάθος τις σκοτεινές πλευρές του κόσμου και της ζωής.

«Νυχτολούλουδα»

Σκηνοθεσία: Νίκος Γραμματικός

Πώς μπορείς να μιλήσεις με εικόνες για τους ανθρώπους που στερούνται την όραση; Πώς μπορείς να το κάνεις αποφεύγοντας τη δημιουργία οίκτου –που είναι μια μορφή ρατσισμού όπως ακούγεται στην ταινία– και χωρίς να δημιουργήσεις μελό καταστάσεις; Την απάντηση την έδωσε ο Νίκος Γραμματικός με αυτό το συγκλονιστικό ντοκιμαντέρ που συγκεντρώνει μια σειρά από αρετές. Πρώτα απ' όλα ο σκηνοθέτης χρησιμοποιεί τα καλύτερα διδάγματα του είδους. Εισχωρεί μέσα στο θέμα του και δεν το καταγράφει απλά, αλλά «κοιτάζει» πίσω από την εικόνα, κρίνει, έχει άποψη, αποφεύγει την επίπεδη σκηνοθετική γραμμή που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε στα ντοκιμαντέρ. Είναι εμφανέστατη η δουλειά που έχει γίνει προηγουμένως με τα παιδιά, πριν ακόμα το συνεργείο αρχίσει τα γυρίσματα. Η ταινία δεν κρύβει τίποτε, δεν προσπαθεί να αποσπάσει εντυπώσεις, προκαλεί αληθινή συγκίνηση και συχνά διανθίζεται από χιουμοριστικές πινελιές που πηγάζουν μέσα από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές. Και το κυριότερο: η ταινία είναι απλή κι ανθρώπινη, δεν είναι ούτε βαρύγδουπη ούτε διδακτική.

22-0050 EKFRASI EKTHESI.indd 208 8/5/2013 2:56:31 μμ

Εικόνα 68: Έκφραση Έκθεση, Β' τεύχος, σελίδα 208: Ντοκιμαντέρ «Νυχτολούλουδο»

5.4.3 Γ' Λυκείου

5.4.3.1 Έκφραση – Έκθεση, Τεύχος Γ΄

Στη σελίδα 28, της ενότητας: «Η Πειθώ», του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Λυκείου, υπάρχει ένα απόσπασμα από το βιβλίο: «Τα μέτρα της εποχής μας» του Ευάγγελου Παπανούτσου (εικόνα 69). Στο εν λόγω κείμενο με τίτλο: «Η ψυχολογία των Νεοελλήνων», παρουσιάζονται οι θέσεις δύο συνομιλητών στο πλαίσιο ενός διαλόγου για τους τρόπους συμπεριφοράς των Νεοελλήνων στις διάφορες περιστάσεις της ζωής. Μεταξύ των διαφόρων λόγων που αιτιολογούν την άποψη ότι οι Έλληνες δεν έχουν κοινωνική αγωγή, είναι και ο τρόπος εκδήλωσης της οδηγητικής τους συμπεριφοράς, που συνήθως δεν δίνουν προτεραιότητα στους ηλικιωμένους, τις εγκύους και τα άτομα με αναπηρία. Δεν υπάρχει κάποια άλλη αναφορά στην αναπηρία, παρά μόνο στο ότι τα άτομα με αναπηρία είναι άλλη μία κοινωνική ομάδα που ταλαιπωρείται από την ανεύθυνη συμπεριφορά κάποιων οδηγών στη χώρα μας.

Στη σελίδα 94, της ενότητας: «Η Πειθώ», του βιβλίου του μαθητή, της Γ΄ Λυκείου, παρουσιάζεται ένα απόσπασμα από το βιβλίο: «Το χρονικό του χρόνου» του Στήβεν Χώκινγκ (Stephen W. Hawking). Είναι το βιβλίο αυτό με το οποίο έγινε ιδιαίτερα γνωστός στο ευρύ κοινό ο διάσημος φυσικός, ο οποίος πάσχει από τη νόσο του κινητικού νευρώνα (εικόνα 70). Η βαριά του σωματική αναπηρία δεν τον έχει εμποδίσει στο δρόμο του για την παγκόσμια καταξίωση ως έναν από τους σημαντικότερους επιστήμονες όλων των εποχών, και το γεγονός αυτό δεν αναφέρεται πουθενά στο βιβλίο. Παρουσιάζεται το απόσπασμα, μαζί με κείμενα άλλων τιτάνων της επιστήμης, όπως ο Γαλιλαίος. Δίνει έτσι το βιβλίο μία ορθή, κατά τη γνώμη μας, βαρύτητα στην επιστήμη και τη συζήτηση για τις συνέπειες των ανακαλύψεων, παρά στην αναπηρία που τυγχάνει να έχει ο επιστήμονας.

Στην επόμενη σελίδα (εικόνα 71) οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν και μια εικόνα στην οποία απεικονίζεται ο ίδιος ο καθηγητής Χώκινγκ, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει ένα εμπνευσμένο παράδειγμα επιμονής και εργατικότητας για τους μαθητές, καθώς και μία εξαιρετική περίπτωση επαγγελματικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης ενός ατόμου με αναπηρία.

Πρόκειται για ένα κολάζ, που στο πρίσμα της ιδεοποιητικής μεταλειτουργίας, αποτελεί εννοιολογική εικόνα, στην οποία ο καθηγητής απεικονίζεται καθισμένος σε αναπηρικό καροτσάκι και πίσω του υπάρχουν διάφορα ουράνια σώματα με φόντο το σκοτεινό σύμπαν, διάστικτο από αστέρια και γαλαξίες. Το πλάνο, στο πλαίσιο της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, είναι μεσαίας απόστασης, και φαίνεται το σώμα του από τη μέση και πάνω. Αν κάποιος δε γνωρίζει την κατάστασή του, δύσκολα θα κάνει εικασία για την αναπηρία του, καθώς δεν καθίσταται σαφές από τη φωτογραφία. Το βλέμμα του καθηγητή είναι στραμμένο προς τον αναγνώστη-θεατή και απευθύνεται άμεσα σε αυτόν, με τον οποίον σχηματίζεται μία μεσαίας κλίμακας διαπροσωπική σχέση.

5.4.3.2 Το υλικό του βιβλίου της Γ΄ Λυκείου

Η ΠΕΙΘΩ

Ψυχολογία των Νεοελλήνων

Ο παρακάτω διάλογος είναι αληθινός· οι λέξεις ίσως διαφέρουν, τα νοήματα όμως, είναι τα ίδια. Ο λόγος για τους τρόπους συμπεριφοράς των Νεοελλήνων στις διάφορες παραστάσεις της ζωής. Ο ένας συνομιλητής δικαιολογεί και τους εγκωμιάζει. Αρχίζω με την άρνηση· η θέση ακολουθεί.

– Δεν ξέρω ποιες αρετές βρίσκετε στη συμπεριφορά των συμπατριωτών μας (λέει ο πρώτος) και κατά πόσο είστε ειλικρινής και αντικειμενικός στις κρίσεις σας. Εγώ είμαι βέβαιος ότι οι Νεοέλληνες δεν έχουν κοινωνική αγωγή και τούτο το συμπεραίνω από τους τρόπους τους. Κοιτάξτε πρώτα πώς οδηγούν το αυτοκίνητό τους στους πολυσύχναστους δρόμους. Δεν εξετάζω το "πόθεν έσχες" αυτής της πολυτέλειας· αυτή είναι άλλη υπόθεση. Έχει παρατηρηθεί (πολύ ορθά, νομίζω) ότι ο χαρακτήρας ενός λαού φαίνεται στον τρόπο του αυτοκινητικού οδηγήματός του. Ο Νεοέλληνας οδηγεί άτακτα, ασυνάρτητα, εγωιστικά, υπερφίαλα. Δεν ακολουθεί τις χαραγμένες γραμμές, δεν υπακούει στις εντολές της Τροχαίας, που δίνονται για την ασφάλειά του, δεν ανέχεται να προηγείται στη σειρά ένας άλλος και προσπαθεί να τον προσπεράσει με κίνδυνο πολλές φορές της ζωής του, δεν αναχαιτίζει το δρόμο για να κάνει τόπο να περάσει ο δυστυχής πεζός, ο ηλικιωμένος, ο ανάπηρος, η έγκυος γυναίκα. Αλλά προχωρεί ακάθεκτος, ακόμη και όταν δε βιάζεται, μόνο για να δείξει την υπεροχή της τέχνης ή της μηχανής του. Προσέξετε ιδίως πώς αγκυροβολεί στα πεζοδρόμια, για να αναπαυθεί ή επειδή δε χρειάζεται πια το όχημά του. Σωστή ιλαροτραγωδία. Μάταια τα όργανα της τάξης τον απειλούν με πρόστιμο και χαράζουν σήματα, για να συμμορφωθεί, ή του αφαιρούν τις πινακίδες, για να τον σωφρονίσουν. Εκείνος αναδέχεται με χαμόγελο την ποινή ή φροντίζει να την αποφύγει με τις γνωριμίες και με τις ψεύτικες εξομολογήσεις του, για να συνεχίσει την άλλη μέρα τα ίδια παραπτώματα που, ούτε λίγο ούτε πολύ, στοιχίζουν κάποτε τη ζωή των συνανθρώπων ή και τη δική του. Το δυστύχημα είναι ότι η μόρφωση, η κοινωνική προέλευση, ο τρόπος της βιοπάλης ή η ηλικία και το φύλο πολύ μικρή επιρροή έχουν σ' αυτή τη συμπεριφορά. Το κακό είναι, φαίνεται, βαθιά ριζωμένο μέσα του, έρχεται "από πολύ μακριά". Και δε διορθώνεται, τουλάχιστο μέσα στα χρονικά όρια που μπορούμε να το παρακολουθήσουμε.

– Φοβάμαι, απαντά ο δεύτερος, ότι αδικείτε τους συμπολίτες σας. Δεν αμφισβητώ την παρατηρητικότητα ούτε αποδοκιμάζω την παρρησία σας. Αλλά γενικεύετε ένα φαινόμενο, δυσάρεστο ασφαλώς, που χαρακτηρίζει μιαν ορισμένη τάξη ανθρώπων, εκείνους που κακώς απόκτησαν και κακώς μεταχειρίζονται σήμερα το αυτοκίνητό τους, δε βρίσκουν όμως καθόλου σύμφωνους στη συμπεριφορά τους όσους υποχρεώνονται να καταφύγουν σ' αυτό το μέσον συγκοινωνίας για τις υποθέσεις τους. Η ευθύνη βαρύνει ιδίως τους νέους (περισσότερο τους άνδρες, λιγότερο τις γυναίκες, ίσως από "φόβο"), που έχουν δυσανάλογα μεγάλη για την ηλικία τους αποκοτιά και αναίδεια. Πιθανόν ακόμη και εκείνους που μιμούνται το κακό παράδειγμά τους από απερισκεψία ή από κακώς νοούμενη βιασύνη. Αλλά δεν είναι καθόλου γενικός κανόνας αυτή η αρρυθμία. Εγώ συναντώ συχνά ώριμους ανθρώπους, φρόνιμους, "νοικοκυραίους", που επιτιμούν τους αυθαίρετους οδηγούς και προσπαθούν να τους επαναφέρουν στην τάξη. Δεν παρατηρείται, λέγετε, αυτή η αταξία σε άλλες χώρες, πιο προχωρημένες, στον εξωτερικό πολιτισμό, από τη δική μας. Δε θα διαφωνήσω μαζί σας. Σκεφθείτε, όμως, ότι εκεί το αυτοκίνητο έχει σχετικά με μας πολύ μεγαλύτερη ηλικία (ο χρόνος κατευνάζει τα νεύρα). Και ότι η ταχύτητα είναι κακός σύμβουλος, παρασύρει ακούσια σχεδόν σε θλιβερές υπερβολές. Στο τέλος το λάθος είναι στις εταιρείες κατασκευής αυτοκινήτου, που για λόγους ανταγωνισμού ρίχνουν στην αγορά ολοένα πιο γρήγορα και φυσικά πιο επικίνδυνα αυτοκίνητα. Εδώ ίσως είναι ανάγκη να ψέξουμε ακόμα και το Κράτος, που έπρεπε να αφαιρεί αμέσως την άδεια από τους κακούς και υπότροπους οδηγούς για παραδειγματισμό. Οπωσδήποτε η πείρα μου στο κεφάλαιο τούτο είναι διαφορετική από τη δική σας. Έχω ζήσει σε ξένα μέρη· πουθενά δεν είδα την προθυμία των οδηγών να επιβιβάζουν στο όχημά τους καταπονημένους πεζούς ή να οδηγούν τα θύματα των τροχών στα νοσοκομεία, όπως στην Ελλάδα. Έως την ώρα τουλάχιστο που ο ξένος τουρισμός έδειξε στους πατριώτες μου οδηγούς τους κινδύνους τούτης της καλοπροαίρετης συμπεριφοράς. Ίσως πρέπει να είμαστε περισσότερο επιφυλακτικοί στις συγκρίσεις μας, γιατί τους άλλους τους βλέπουμε "απ' έξω", ενώ τους δικούς μας τους γνωρίζουμε "από μέσα".

Ε.Π. Παπανούτσος, "Τα μέτρα της εποχής μας", εκδ. Φιλιππότης

28 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ

22-0075 EKFRASI EKTHESI Γ.indb 28 10/9/2013 1:34:43 μμ

Εικόνα 69: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 28: Ψυχολογία Νεοελλήνων

Η ΠΕΙΘΩ

Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση σχετικά με την επιστήμη και το ρόλο της στην κοινωνία

Ποιο είναι το πρόβλημα που απασχολεί σήμερα ορισμένους επιστήμονες; Γιατί ακόμα και οι ειδικοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη των επιστημονικών θεωριών; Ποια σημασία θα είχε για τον άνθρωπο η ανακάλυψη μιας ενιαίας θεωρίας που θα ερμήνευε τους νόμους του Σύμπαντος; Απαντήστε αφού διαβάσετε το παρακάτω σχετικό κείμενο.

Τι θα σήμαινε το να ανακαλύψουμε κάποτε την τελική θεωρία του Σύμπαντος; Όπως εξηγήσαμε στο κεφάλαιο 1, δεν θα μπορούσαμε ποτέ να είμαστε απόλυτα βέβαιοι ότι ανακαλύψαμε πραγματικά τη σωστή θεωρία, αφού οι θεωρίες δεν είναι δυνατό να αποδειχτούν. Αλλά αν η θεωρία αυτή είναι μαθηματικά συνεπής και οι προβλέψεις της συμφωνούν πάντα με τις παρατηρήσεις, θα μπορούσαμε να πιστεύουμε ότι λογικά είναι πραγματικά η σωστή θεωρία. Μία τέτοια ανακάλυψη θα ήταν το ένδοξο τέλος ενός μακραίωνου κεφαλαίου στην ιστορία της ανθρώπινης προσπάθειας να κατανοήσει τον Κόσμο. Αλλά θα επέφερε επίσης και μία άλλη επαναστατική αλλαγή: ο κάθε μη ειδικός θα μπορούσε να καταλάβει τους νόμους που κυβερνούν το Σύμπαν. Στην εποχή του Νεύτωνα ένας μορφωμένος άνθρωπος μπορούσε να έχει αντίληψη ολόκληρης της ανθρώπινης γνώσης, τουλάχιστον στις γενικές γραμμές της. Αλλά στη συνέχεια η πολύ μεγάλη ανάπτυξη της επιστήμης τού στέρησε αυτή τη δυνατότητα. Οι θεωρίες άλλαζαν συνεχώς για να μπορούν να ανταποκρίνονται στα καινούργια δεδομένα των παρατηρήσεων, και γι' αυτό ουδέποτε παρουσιάζονταν σε κατάλληλα περιληπτική και απλουστευμένη μορφή, ώστε να μπορούν να τις κατανοήσουν και οι μη ειδικοί. Σήμερα ακόμα και οι ειδικοί δεν μπορούν να κατανοήσουν παρά ένα μικρό μόνο μέρος του συνόλου των επιστημονικών θεωριών. Ο ρυθμός προόδου είναι τόσο γρήγορος, ώστε όσα μαθαίνει κανείς στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο είναι σχεδόν πάντα ξεπερασμένα. Μόνο λίγοι άνθρωποι μπορούν να διατηρήσουν την επαφή τους με τις πιο πρόσφατες προόδους της επιστημονικής γνώσης, και για να το κατορθώσουν πρέπει να αφιερώσουν ολόκληρο το χρόνο τους και να ειδικευτούν σε μία μικρή περιοχή της επιστήμης τους. Οι υπόλοιποι δεν αντιλαμβάνονται το μέγεθος της προόδου που συντελείται και του ενθουσιασμού που προκαλεί. Αν όμως ανακαλυφθεί μία τελική θεωρία του Σύμπαντος, η κατάσταση αυτή θα αλλάξει. Αν πιστέψουμε τον Eddington, πριν από εβδομήντα χρόνια μόνο δύο άνθρωποι καταλάβαιναν τη γενική θεωρία της σχετικότητας. Σήμερα την καταλαβαίνουν δεκάδες χιλιάδες απόφοιτοι πανεπιστημίων και πολλά εκατομμύρια άλλων ανθρώπων έχουν τουλάχιστον μία γενική ιδέα γι' αυτήν. Έτσι, λοιπόν, αν κάποτε ανακαλυφθεί μία πλήρης ενιαία θεωρία δεν θα είναι παρά μόνο θέμα χρόνου να παρουσιαστεί με περιληπτική και απλουστευμένη μορφή και να διδαχτεί στα σχολεία, τουλάχιστον στις γενικές γραμμές της. Όλοι τότε θα μπορούμε να καταλάβουμε τους νόμους που κυβερνούν το Σύμπαν και καθορίζουν την ίδια μας την ύπαρξη.

(Stephen W. Hawking, Το χρονικό του χρόνου,
εκδ. Κάτοπτρο, 1988, σελ. 247-248)

Σημείωση σχετικά με τα θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση του βιβλίου:
Τα θέματα προσφέρονται για προφορική ή και για γραπτή έκφραση, και οι προτεινόμενες ερωτήσεις αποτελούν δείκτες, με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να οργανωθούν ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Για την προφορική έκφραση οι μαθητές μπορούν να πάρουν μέρος σε ελεύθερη συζήτηση στρογγυλής τραπέζης ή να οργανώσουν ημερίδα με θέμα ανάλογο με εκείνο του θεματικού κύκλου κ.ο.κ.
Για τη γραπτή έκφραση ο καθηγητής και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν το επικοινωνιακό πλαίσιο ανάλογα με το θεματικό κύκλο και με το σκοπό τον οποίο επιδιώκουν. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο επίπεδο ύφους κάθε φορά, να ασκηθούν σε διάφορα είδη λόγου (ημερολόγιο, επιστολή σε φιλικό ή επίσημο πρόσωπο, κριτική αξιολόγηση ενός πολιτικού λόγου/ενός επιστημονικού κειμένου/ενός άρθρου στον τύπο, γραπτή απάντηση στο ερωτηματολόγιο μιας έρευνας, γραπτή εισήγηση σε μια συνάντηση/ένα συνέδριο/μια ημερίδα κτλ., κείμενο για μια ανοιχτή συζήτηση στο Διαδίκτυο, κ.ο.κ.).

94 ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ

Εικόνα 70: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 94: Stephen Hawking

Η ΠΕΙΘΩ

Υπάρχει η άποψη ότι οι ηθικές, αξιολογικές κρίσεις, οι πολιτιστικές παραδόσεις και οι πολιτικές τοποθετήσεις δεν επηρεάζουν με κανένα τρόπο και πολύ περισσότερο δεν καθορίζουν την επιστημονική γνώση. Δεν υπάρχει "καλό" και "κακό" στην επιστημονική γνώση. Ο Γαλιλαίος εκφράζει αρκετά καθαρά την παραπάνω άποψη.

"Εάν το θέμα που εξετάζουμε ήταν κάποιο θέμα της επιστήμης του δικαίου ή κάποιας άλλης από τις λεγόμενες επιστήμες του ανθρώπου, όπου δεν υπάρχει αλήθεια ή ψεύδος, θα έπρεπε να βασιστούμε στην οξύνοια, στην ευθυκρισία, και το ταλέντο των συγγραφέων και να ελπίζουμε ότι αυτός που έχει σε υψηλότερο βαθμό τις παραπάνω ικανότητες θα προσδώσει στους συλλογισμούς του και τη μεγαλύτερη αληθοφάνεια. Τα συμπεράσματα όμως των φυσικών επιστημών είναι αληθή και αναπόφευκτα και η κρίση του ανθρώπου δεν έχει να κάνει τίποτε με αυτά".

(G. Galileo, Dialogue on the Great World System
επιμ. G. De Santillana, University of Chicago Press, 1953,
όπως αναφέρεται στο J. Lipscombe
και B. Williams, Are Science and Technology Neutral? Butterworths, 1979, σ. 6)

Η αντίθετη άποψη υποστηρίζει ότι, επειδή ο κρατικός –ή άλλος– σχεδιασμός της επιστημονικής έρευνας δε διαμορφώνεται με μοναδικό κριτήριο την ανακάλυψη της αλήθειας για τον κόσμο, αλλά επηρεάζεται από κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, όπως άλλωστε και η εκπαίδευση του επιστήμονα, η ιδέα της ουδετερότητας της επιστήμης είναι μάλλον έκφραση ενός ιδανικού και όχι της πραγματικότητας. Κοινωνικοί, πολιτικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες επηρεάζουν την επιστήμη, όπως και κάθε άλλο κοινωνικό θεσμό.

Να συζητήσετε τις προηγούμενες απόψεις. Στη συνέχεια να διαβάσετε το παρακάτω θέμα, καθώς και τα συνοδευτικά του κείμενα, και να διατυπώσετε τις απόψεις σας σχετικά με την κοινωνική ευθύνη ή την ουδετερότητα της επιστήμης.

Μερικοί επιστήμονες, κυρίως μετά τη Χιροσίμα και τη δίκη της Νυρεμβέργης, αναγνώρισαν ότι σε μία τεχνολογική κοινωνία η επιστήμη δεν είναι και ούτε μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Άλλοι, όμως, συνεχίζουν να υποστηρίζουν ότι η επιστήμη θά 'πρεπε να είναι μία ασταμάτητη αναζήτηση της αλήθειας, αναζήτηση που δεν είναι δυνατό να υποβληθεί σε πολιτική ή ηθική κριτική. Ο Ρόμπερτ Οππενχάιμερ, ο άνθρωπος που ευθύνεται για το σχέδιο Λος Άλαμος της κατασκευής και της δοκιμής της πρώτης ατομικής βόμβας, δήλωσε το 1967:

"Η δουλειά μας άλλαξε τις ανθρώπινες συνθήκες ζωής. Η χρησιμοποίηση που της έγινε είναι υπόθεση των κυβερνήσεων και όχι των επιστημόνων".

((Αυτο)κριτική της επιστήμης, εκδ. Βέργος, 1973)

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ 95

22-0075 EKFRASI EKTHESI C.indb 95 10/9/2013 1:35:10 μμ

Εικόνα 71: Έκφραση Έκθεση, Γ' τεύχος, σελίδα 95: Stephen Hawking

5.4.4 Λύκειο – Γλωσσικές Ασκήσεις

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Γλωσσικές Ασκήσεις», το οποίο χρησιμοποιείται σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, και συγκεκριμένα στη σελίδα 79, υπάρχει μία δραστηριότητα όπου παρατίθεται ένα απόσπασμα, στο οποίο ο Ουμπέρτο Έκο ασκεί κριτική σε όσους χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο χωρίς να το χρειάζονται ουσιαστικά. Ωστόσο, αναφέρει ότι από την κριτική αυτή εξαιρούνται τα άτομα με αναπηρία, τα οποία χρειάζονται το τηλέφωνο για να μπορούν να επικοινωνούν είτε με το γιατρό τους είτε με τις Πρώτες Βοήθειες σε περίπτωση ανάγκης. Οι διαδικασίες που επιτελούνται στο εν λόγω κείμενο και με τις οποίες γίνεται αναφορά στην αναπηρία είναι κυρίως συσχετιστικές – κατηγορικές («είναι ορατή», «είναι υποχρεωμένοι»).

Φυσικά, δεν προκύπτει για όλους τους τύπους αναπηρίας η ανάγκη συνεχούς και άμεσης επικοινωνίας με το γιατρό, όμως θα μπορούσαμε να πούμε πως όντως η νέα τεχνολογία μπορεί να επεκτείνει τις επικοινωνιακές δυνατότητες κάποιων ομάδων αναπήρων. Για παράδειγμα, η δυνατότητα βιντεοκλήσης είναι σημαντική για τους χρήστες της Νοηματικής Γλώσσας. Η ορολογία του Έκο εκφράζει απόλυτα τη συνεισφορά της τεχνολογίας, ακόμα και όταν δεν έχει αναπτυχθεί με συγκεκριμένο σκοπό να βοηθήσει τα άτομα με αναπηρία· περιγράφει τα κινητά τηλέφωνα ως «*ευεργετικό εργαλείο*» της ζωής τους.

5.4.4.1 Το υλικό του βιβλίου των Γλωσσικών Ασκήσεων

7. ΥΦΟΣ - ΕΠΙΠΕΔΑ ΛΟΓΟΥ *Α΄ Από τις σημασίες των λέξεων*

7. Σου δίνεται ένα απόσπασμα στο οποίο ο Ουμπέρτο Έκο ασκεί κριτική σε όσους χρησιμοποιούν το κινητό τηλέφωνο. Να συνεχίσεις το κείμενο γράφοντας για τις άλλες δύο κατηγορίες (φλύαρους και επιδειξιομανείς) στις οποίες αναφέρεται ο συγγραφέας. Προσπάθησε να έχει το κείμενό σου ειρωνικό ύφος.

Είναι εύκολο να κάνουμε φτηνή κριτική στους ιδιοκτήτες φορητών τηλεφώνων. Αλλά πριν το κάνουμε αυτό, πρέπει να διαπιστώσουμε σε ποια από τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες ανήκουν.

Πρώτα έρχονται οι ανάπηροι. Ακόμα κι αν η αναπηρία τους δεν είναι ορατή, είναι υποχρεωμένοι να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με το γιατρό τους ή τις Πρώτες Βοήθειες. Αξιέπαινη, λοιπόν, η τεχνολογία, διότι έθεσε αυτό το ευεργετικό εργαλείο στην υπηρεσία τους. Δεύτεροι ακολουθούν αυτοί οι οποίοι για σοβαρούς επαγγελματικούς λόγους πρέπει να είναι διαθέσιμοι σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (διευθυντές πυροσβεστικών σταθμών ή γιατροί, ειδικοί στις μεταμοσχεύσεις οργάνων, οι οποίοι πάντοτε αναμένουν ένα φρέσκο σώμα). Γι' αυτούς το φορητό τηλέφωνο είναι μια σκληρή πραγματικότητα, την οποία υφίστανται, αλλά δεν απολαμβάνουν. (...)

Όλες οι πιο πάνω κατηγορίες αξίζουν το σεβασμό μας. Κατ' ακρίβειαν, για τις πρώτες δύο κατηγορίες είμαστε διατεθειμένοι να ενοχληθούμε ακόμα και την ώρα που γευματίζουμε σε ένα εστιατόριο ή κατά τη διάρκεια μιας κηδείας. (...)

Μένουν άλλες δύο κατηγορίες.

79

22-0011_Glossikes Askiseis_geniko_lykeio_CS6.indd 79 15/4/2013 11:26:50 πμ

Εικόνα 72: Λύκειο: Γλωσσικές Ασκήσεις: Ουμπέρτο Έκο

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Η γενικότερη καταγραφή και χαρτογράφηση όλων των σχετικών με την αναπηρία αναφορών στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που επιχειρήθηκε στην παρούσα εργασία, αλλά και η εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, όπως αναπτύχθηκε από τον Fairclough, στο γλωσσικό υλικό, και της Γραμματικής του Οπτικού Κειμένου των Kress και Van Leeuwen, στο οπτικό υλικό, αποκάλυψε πλευρές και διαστάσεις των κυρίαρχων αναπαραστάσεων και τάσεων της αναπηρίας.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου εστίασε στα γλωσσικά χαρακτηριστικά των υπό εξέταση γλωσσικών κειμένων, στα οποία εμπεριέχονται στοιχεία και μέσα, που διαμορφώνουν αντιλήψεις και «λόγους» για τη θεώρηση της αναπηρίας με στόχο την ανάδυση ιδεολογιών, στάσεων και αξιών.

Η Οπτική Γραμματική ασχολήθηκε με την ανάγνωση των εικόνων, σχετικών με τη θεματική της εργασίας αυτής, και επικεντρώθηκε σε στοιχεία που δομούν τις σχέσεις ανάμεσα στα αναπαριστώμενα πρόσωπα, αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτά και τους αποδέκτες των εικόνων, εν προκειμένω, τους μαθητές.

Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων ενίσχυσε τα αποτελέσματα της έρευνας, φέρνοντας στο φως αξιόλογα ευρήματα ως προς την κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας.

Αναλυτικά, παρατηρούμε ότι ενώ στην Α΄ Δημοτικού δεν υπάρχει καμία αναφορά στην αναπηρία, στη Β΄ Δημοτικού γίνεται η πρώτη γνωριμία με θέματα γύρω από την αναπηρία, κυρίως μέσα από την εισαγωγή του χαρακτήρα της Γαλήνης, ενός παιδιού με κινητικό πρόβλημα. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας, επιλέγουν να αποκρύψουν τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα άτομο με κινητική αναπηρία. Ακολουθώντας τη προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, παρατηρούμε πως ο λόγος της Γαλήνης σε διαφορετικά σημεία των σχολικών εγχειριδίων είναι ο πιο πλήρης και σαφής. Παρουσιάζεται, έτσι, η Γαλήνη

ως το περισσότερο ώριμο και δυναμικό παιδί της παρέας της. Επίσης, σε όλα τα σχέδια-εικόνες παρουσιάζεται να συμμετέχει σε όλες τις καθημερινές δραστηριότητες χωρίς κανένα πρόβλημα. Υπάρχει, δηλαδή, το στοιχείο της αλληλεπίδρασης, που αποτελεί θετικό σημαινόμενο ως προς την κατασκευή της εικόνας του ατόμου με αναπηρία.

Στη Β΄ Δημοτικού παρουσιάζεται και μία αισθητηριακή αναπηρία, με ένα κωφό κοριτσάκι, τη Μάτα. Και πάλι αποσιωπώνται τα εμπόδια, που καλείται να αντιμετωπίσει ένα άτομο με αναπηρία. Η προσέγγιση ακολουθεί ένα πιο παραμυθικό τρόπο, έτσι ώστε να γίνεται με απλούστερο και με πιο γλυκό τρόπο αντιληπτή από τους μικρούς αναγνώστες, δημιουργώντας τους, συγχρόνως, και ευχάριστες αναμνήσεις. Η επιλογή των συγγραφέων του βιβλίου πηγάζει από το γεγονός ότι η γνώση και η κατανόηση για διάφορα θέματα και συγκεκριμένα για την αναπηρία, θα πρέπει να δομείται σταδιακά και να είναι εναρμονισμένη με την ηλικία των μαθητών.

Ανάλογο μοτίβο ακολουθείται και στη Γ΄ Δημοτικού, όπου μία από τις ηρωίδες του βιβλίου είναι η Αργυρώ, ένα κοριτσάκι με κινητική αναπηρία. Αυτή τη φορά τονίζεται ρητά, μέσω και των σκίτσων και των γλωσσικών κειμένων, η ομοιότητα της Αργυρώς με τους μαθητές αναγνώστες, χρησιμοποιώντας αναπαραστατικές διαδικασίες όλων των ειδών. Αρχικά, πάλι δεν παρουσιάζονται τα προβλήματα και οι πιθανές δυσκολίες που σχετίζονται με την αναπηρία, και αυτό συμβαίνει και στο κείμενο για τη Σάφια, ένα τυφλό κοριτσάκι από τη Νιγηρία.

Όμως, στο τετράδιο εργασιών οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με κινητική αναπηρία, μέσω μίας καταχώρησης στο ημερολόγιο της Αργυρώς. Ταυτόχρονα, παρουσιάζεται μία δυναμική Αργυρώ, αποφασισμένη να διεκδικήσει τα δικαιώματά της. Στο πλαίσιο της μεταβιβαστικότητας, χρησιμοποιούνται υλικές διαδικασίες, που τονίζουν την εικόνα των ατόμων με αντίστοιχα προβλήματα, που έχουν ενεργό ρόλο οι ίδιοι στην υπερπήδηση των εμποδίων, αλλά και προσπαθούν να δραστηριοποιήσουν και το φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι η συντακτική ομάδα των βιβλίων της Β΄ και Γ΄ Δημοτικού επέλεξαν τη Γαλήνη και την Αργυρώ αντίστοιχα, ως

δύο κεντρικά πρόσωπα και σταθερές ηρωίδες, που συμμετέχουν σε όλα τα τεύχη των βιβλίων και των τετραδίων εργασιών και δρουν σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις με τους υπόλοιπους φίλους τους. Έτσι, οι μαθητές γνωρίζουν αθόρυβα και με ομαλό τρόπο ένα παιδί με αναπηρία, καθημερινά, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ένα παιδί, που ο χαρακτήρας του αποκτά υπόσταση δυναμική και δεν σβήνει με την παρουσία του σε ένα μόνο κείμενο.

Αρκετές αναφορές στην αναπηρία έχουμε και στη Δ΄ Δημοτικού, όπου παρουσιάζεται περισσότερο ρεαλιστικά η αναπηρία. Αρχικά, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις δύο ιστορίες με ηρωίδα την Ευγενία, ενός κωφού κοριτσιού που προσπαθεί να μάθει χορό, και το επιτυγχάνει χρησιμοποιώντας τη θέλησή της, αλλά και με τη στήριξη του πατέρα και της δασκάλας της. Το πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη κατάλληλου οικογενειακού, κοινωνικού, αλλά και νομικού πλαισίου για την αναπηρία, παρουσιάζεται εν συνεχεία και στο κείμενο για την «5η Βασική Αρχή των Δικαιωμάτων των Παιδιών», όπου σε μία φανταστική, παραμυθένια σκηνή ο Μπίλι, ένα παιδί με κινητικό πρόβλημα, παρουσιάζει με έναν ιδιαίτερα δυναμικό λόγο την αντικειμενική θέση πως η κοινωνία πρέπει να σταθεί στο πλευρό των αναπήρων και αυτό είναι μία αναγκαία συνθήκη για να απολαύσουν μία γεμάτη και ολοκληρωμένη ζωή. Ανάλογο μήνυμα εμπεριέχει και το κείμενο για τη Μυρτώ, ένα τυφλό κοριτσάκι.

Επιπλέον, οι μαθητές της Δ΄ Δημοτικού έρχονται σε επαφή με κάποια περισσότερο τυπικά θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία, όπως ο Κώδικας Μπράιγ, η Νοηματική Γλώσσα, σχετικά σήματα κυκλοφοριακής αγωγής, για τα οποία υπάρχουν διάσπαρτες αναφορές.

Τα εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού προσπαθούν να κινητοποιήσουν τη σκέψη των μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα και να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της αντίληψης, ότι η αναπηρία δεν είναι ένα ατομικό-ιατρικό πρόβλημα, αλλά ένα πρόβλημα που αφορά όλους, αντανακλώντας θέσεις που αφορούν στην κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας.

Αντίθετα, στην Ε΄ Δημοτικού δε συναντάμε ιδιαίτερες αναφορές στην αναπηρία, εκτός από δύο περιστασιακές, στον αθλητισμό των ατόμων με αναπηρία.

Ανάλογα, ακολουθεί και η ΣΤ΄ Δημοτικού, με κάποιες αναφορές σε ταινίες που σχετίζονται με την αναπηρία, αλλά με μία, μοναδική, φωτεινή εξαίρεση: ένα εντυπωσιακό άρθρο για το Μουσείο Αφής. Οι μαθητές ενημερώνονται για την ύπαρξη αυτού του διαφορετικού μουσείου και μπαίνουν στη διαδικασία να καταλάβουν τους συνανθρώπους με πρόβλημα στην όρασή τους. Καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και ταυτόχρονα η αποδοχή των ατόμων με αναπηρία.

Μελετώντας την ανάλυσή μας και για τις έξι τάξεις του Δημοτικού, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως υπάρχει μία αυξανόμενη τάση συμπερίληψης των θεμάτων της αναπηρίας από την Α΄ τάξη (μηδενική) μέχρι και τη Δ΄ τάξη (ικανοποιητική). Η τάση αυτή δεν αφορά την ποσότητα, αλλά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία περιλαμβάνουν τη γνωριμία με την αναπηρία στις μικρές τάξεις και την περισσότερο ρεαλιστική απεικόνιση στις μεγαλύτερες. Βλέπουμε πως ο στόχος των γλωσσικών και των οπτικών κειμένων μεταφέρεται σταδιακά από την οικειότητα στη Β΄ Δημοτικού, στη διαμόρφωση υπεύθυνης, ατομικής στάσης του καθενός από εμάς στη Δ΄ Δημοτικού.

Δυστυχώς, η ενθαρρυντική αυτή προσπάθεια για την κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας δε συνεχίζεται στα γλωσσικά εγχειρίδια της Ε΄ και της ΣΤ΄ Δημοτικού, όπου οι αναφορές, όπως προαναφέρθηκε, είναι ελάχιστες. Δε μπορούμε να θεωρήσουμε πως η τριβή με την αναπηρία είναι επαρκής, και θα έπρεπε να επεκταθεί και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Ως προς τα γλωσσικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, ξεκινώντας από την Α΄ τάξη, δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αναφορές στην αναπηρία, εκτός από δύο στη Νοηματική Γλώσσα.

Στη Β΄ Γυμνασίου, οι αναγνώστες-μαθητές γνωρίζονται με το Στέλιο, που έχει πρόβλημα στην όρασή του. Το κείμενο παρουσιάζει με δυναμικό τρόπο την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία, μεταδίδοντας το αισιόδοξο μήνυμα σε κάθε νέο, ότι αξιοποιώντας τις ικανότητές του και με σύμμαχο τη θέληση και την επιμονή, μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να πετύχει όσα επιθυμεί.

Επίσης, στη Β΄ Γυμνασίου γίνεται απόπειρα ευαισθητοποίησης των αναγνωστών-

μαθητών στα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία, κυρίως μέσω ενός άρθρου για μία έρευνα που έγινε από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών για την πρόσβαση των ατόμων με κινητικά προβλήματα σε διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους. Το άρθρο έχει κάποιες αδυναμίες, η βασικότερη των οποίων είναι η παλαιότητα των στοιχείων, αφού η έρευνα είναι του έτους 2004. Απουσιάζει η θετική πλευρά, όπως οι προσπάθειες και τα βήματα προόδου που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια από ολόκληρη την κοινωνία, και ενισχύει μία περισσότερο παθητική στάση απέναντι στα προβλήματα της καθημερινότητας όλων των πολιτών, είτε με αναπηρία είτε χωρίς.

Το βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου περιέχει ένα κείμενο που καλεί τους μαθητές-αναγνώστες να μπουν στη θέση ενός ατόμου με πρόβλημα στην όραση ή την ακοή του, για να γνωρίσουν τη δύσκολη καθημερινότητά του και να κατανοήσουν τα συναισθήματά του. Αυτό επιτυγχάνεται, ωστόσο υπάρχουν ορισμένα σημεία όπου το επιλεγμένο λεξιλόγιο προβάλλει στο μυαλό του κάθε αναγνώστη συνδηλώσεις και αναπαραστάσεις της αναπηρίας που αναπαράγουν ένα πιο παραδοσιακό λόγο περί αναπηρίας.

Γενικότερα για το Γυμνάσιο, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως αν και υπάρχουν αναφορές στην αναπηρία, αυτές είναι σχετικά περιορισμένες και αραιές. Δεν φαίνεται να υπηρετούν κάποιο γενικότερο πλάνο ως προς την κατασκευή νοημάτων περί αναπηρίας. Ακόμα και οι λιγοστές αυτές αναπαραστάσεις που υπάρχουν, δεν καταφέρνουν να αναδείξουν και να προωθήσουν μία περισσότερο κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας.

Στο Λύκειο, τα θέματα της αναπηρίας υποαντιπροσωπεύονται. Στα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Λυκείου δεν εντοπίστηκαν αναφορές στην αναπηρία. Στη Β Λυκείου υπάρχουν δύο μικρά αποσπάσματα ειδήσεων που αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία, καθώς και ένα μικρό κείμενο που περιγράφει μία υποστηρικτική τεχνολογία (αναγνώστης οθόνης). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα πλήρες άρθρο που αναφέρεται στην αυτοθυσία ενός τυφλού ανθρώπου, γεμάτου θέληση και δυναμισμό. Άλλη μία αναφορά, γίνεται μέσω ενός συνθήματος του ΟΑΕΔ για ένα πρόγραμμα επαγγελματικής αποκατάστασης ατόμων με αναπηρία, το οποίο είναι

δομημένο με τρόπο που προάγει μια πιο παραδοσιακή αντίληψη περί αναπηρίας. Τέλος, παρατίθεται και μία θετική παρουσίαση-κριτική για ένα ντοκιμαντέρ που αναφέρεται στη ζωή ενός τυφλού αγοριού.

Στη Γ΄ Λυκείου υπάρχουν μόνο δύο σποραδικές αναφορές, στις οποίες παρουσιάζονται άτομα με αναπηρία ως κοινωνική ομάδα σε σχέση με το βασικό θέμα των κειμένων, που δε σχετίζεται με θέματα αναπηρίας. Υπάρχει και μία δυναμική έμμεση απεικόνιση, μέσω της παρουσίασης ενός αποσπάσματος των γραπτών του γνωστού κοσμολόγου Στήβεν Χώκινγκ, που πάσχει από τη νόσο του κινητικού νευρώνα.

Λαμβάνοντας υπόψιν την ανάλυσή μας για όλες τις τάξεις και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, παρατηρούμε πως υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην παρουσίαση και την πλαισίωση της έννοιας της αναπηρίας. Διαπιστώνουμε πως, ενώ στο Δημοτικό είναι εμφανής μία συγκεκριμένη στρατηγική εισαγωγής σε θέματα αναπηρίας και προώθησης του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο απουσιάζει ένας τέτοιος κεντρικός σχεδιασμός, προκειμένου η προσέγγιση να γίνει συστηματική και ολοκληρωμένα.

Ανάλογη έλλειψη ενιαίας στρατηγικής ως προς την αναπαράσταση της αναπηρίας στα σχολικά εγχειρίδια εντοπίζεται και σε διεθνές επίπεδο, όπου μπορούμε να βρούμε κάποιες προσπάθειες ανάλυσης των αναπαραστάσεων της αναπηρίας, αν και δεν εντοπίσαμε εφαρμογές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και της Γραμματικής Οπτικού Κειμένου. Για παράδειγμα, σε μελέτες που έχουν γίνει πάνω σε σχολικά εγχειρίδια της διδασκαλίας της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, στη Βρετανία (Hodkinson, Ghajarieh & Salami, 2016) και στο Ιράν (Cheng & Beigi, 2011), οι αναφορές στην αναπηρία είναι μηδενικές έως ελάχιστες. Αντίστοιχη εικόνα εμφανίζεται και σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Νότια Αφρική (Adonis, 2015), όπου εντοπίστηκαν μόνο πέντε οπτικές αναπαραστάσεις αναπηρίας σε δύο βιβλία από το συνολικό υλικό των σαράντα βιβλίων που αναλύθηκαν. Επιπρόσθετα, παλαιότερη, ανάλογη έρευνα πάνω στα σχολικά εγχειρίδια της Λιθουανίας (Ruskus & Poceviciene, 2005) έδειξε πως τα άτομα με αναπηρία σπάνια παρουσιάζονται ως ενεργά και ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνάς μας, που αφορά και τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι η παλαιότητα. Η ορολογία που υιοθετείται, τα στοιχεία που παρατίθενται, καθώς και η περιγραφή της στάσης της κοινωνίας μας απέναντι στην αναπηρία, αναφέρονται σε μία εποχή που χρονικά προσδιορίζεται περίπου μία δεκαετία πριν. Αυτό, βέβαια, είναι αναμενόμενο, αφού τα σχολικά εγχειρίδια δεν έχουν ανανεωθεί τα τελευταία χρόνια. Όμως θα πρέπει να επισημανθεί, έτσι ώστε οι δημιουργοί των νέων εγχειριδίων να λάβουν υπόψιν το αναμενόμενο χρονικό διάστημα χρήσης και να προσαρμόσουν ανάλογα τις αναφορές στην αναπηρία, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, με στόχο τον περιορισμό των στερεότυπων αντιλήψεων και την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην αναπηρία.

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι και η σχεδόν παντελής έλλειψη αναφορών σε άλλου είδους αναπηρίες, όπως για παράδειγμα τις νοητικές. Μάλιστα, το εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση και να τους στηρίζει ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η ανάγκη να αντικατοπτρίζονται στα γλωσσικά εγχειρίδια και άλλες αναπηρίες, όπως για παράδειγμα το σύνδρομο Down ή οι διαταραχές που κατατάσσονται στο φάσμα του αυτισμού.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου φανέρωσε πως ο κατεξοχήν σχολικός λόγος που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία του νοήματος της αναπηρίας, πραγματώνεται ως προς το σύστημα της μεταβιβαστικότητας, στο πλαίσιο της αναπαραστατικής λειτουργίας, μέσα από ποικίλες διαδικασίες. Οι υλικές διαδικασίες είναι αυτές που κυριαρχούν, καθώς δείχνουν τον ενεργό ρόλο των ατόμων με αναπηρία στην καθημερινή ζωή. Τα άτομα με αναπηρία δρουν, επιφέρουν αλλαγές στην κοινωνική πραγματικότητα και φανερώνουν έτσι τη δυναμικότητά τους. Υπάρχει έμφαση στην ανθρώπινη δράση και όχι στη σωματική κατάσταση. Συγχρόνως, οι νοητικές (γνωστικές, αντιληπτικές, συναισθηματικές) και οι λεκτικές διαδικασίες τονίζουν κυρίως τις εσωτερικές διεργασίες των ατόμων με αναπηρία, ως οντοτήτων σκεπτόμενων και δημιουργικών. Σε μικρότερο βαθμό επιτελούνται και συσχετιστικές (κατηγορικές και ταυτοποιητικές) διαδικασίες, που βοηθούν στη σκιαγράφηση των

χαρακτήρων των ατόμων με αναπηρία, μέσω των γνωρισμάτων που τους αποδίδονται.

Στο επίπεδο της διαπροσωπικής λειτουργίας, η μελέτη της γλωσσικής ανάλυσης κατέδειξε αναπαραστάσεις των ατόμων με αναπηρία ως ενεργά συμμετεχόντων και κοινωνικά δρώντων υποκειμένων. Η διεπίδρασή τους με τους μαθητές-αναγνώστες επιτυγχάνεται μέσω διαφόρων γλωσσικών πράξεων. Τα άτομα με αναπηρία άλλοτε χρησιμοποιούν αποφαντικές πράξεις, θέλοντας να εκφράσουν τη βεβαιότητα για το περιεχόμενο των λόγων τους, και άλλοτε καταφεύγουν στη χρήση κατευθυντικών πράξεων λόγου, όχι με στόχο την άσκηση ελέγχου, αλλά θέλοντας να εκφράσουν την αναγκαιότητα επαγρύπνησης όλων και επιζητώντας την ενεργοποίηση και την συμμετοχή της υπόλοιπης κοινωνίας στον περιορισμό των εμποδίων. Ως προς τη διάθεση, πάλι, το ύφος γίνεται πιο προσωπικό και η παρουσία προσωπικής δείξης είναι έντονη, όταν ζητείται η δραστηριοποίηση και των αναγνωστών-μαθητών. Επιπρόσθετα, η χρήση πολλών ρημάτων και όχι ουσιαστικών φανερώνει τη δυναμικότητα των πράξεων των ατόμων με αναπηρία.

Τα διάφορα γλωσσικά αξιολογικά στοιχεία και ειδικότερα οι λεξιλογικές επιλογές αναφορικά με το θέμα της αναπηρίας, στην πλειονότητα των κειμένων, είναι σημασιολογικά ουδέτερες. Το λεξιλόγιο που κυριαρχεί δεν είναι ιδεολογικά φορτισμένο, δεν παραπέμπει σε όρους από το ιατρικό πεδίο, και ούτε διαφοροποιεί τα άτομα με αναπηρία. Ωστόσο, σε ορισμένα σημεία, υπάρχουν λέξεις, που μεταφέρουν στερεότυπες κατασκευές της αναπηρίας και σχετίζονται με έναν πιο παραδοσιακό λόγο.

Η ανάλυση της οπτικής επικοινωνίας ανέδειξε με τη σειρά της αξιόλογα χαρακτηριστικά στοιχεία. Στις οπτικές αφηγηματικές δομές, στο πλαίσιο της αναπαραστατικής μεταλειτουργίας, τα άτομα με αναπηρία, είτε παρουσιάζονται ως κύριοι συμμετέχοντες είτε ως δευτερεύοντες, απεικονίζονται να έχουν δυναμικό παρόν. Συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις, αλληλεπιδρούν με τα άλλα πρόσωπα. Επομένως, αποκαλύπτουν μια ισχυρή, αυτόνομη προσωπικότητα, που απομακρύνεται από την εικόνα του αποδυναμωμένου και κοινωνικά περιθωριοποιημένου.

Στις οπτικές εννοιολογικές δομές, οι οποίες εμφανίζονται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού, αλλά και του Γυμνασίου και του Λυκείου, είτε παρουσιάζουν άτομα με αναπηρία με στατικό τρόπο, είτε παρέχουν πληροφορίες και οπτικές γνώσεις που σχετίζονται με την αναπηρία, όπως για παράδειγμα τον Κώδικα Μπράιγ ή το Αλφάβητο της Νοηματικής.

Στο πλαίσιο της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας, τα διαδραστικά μηνύματα των περισσοτέρων οπτικών κειμένων αναπτύσσουν μέτριας έντασης διαπροσωπική σχέση με το θεατή-μαθητή. Αν και κάποιες από τις εικόνες είναι ιδιαίτερα δυναμικές, δεν καταφέρνουν να ενεργοποιήσουν την προσοχή του θεατή, να προκαλέσουν την εμπλοκή του και κατ' επέκταση να τον βοηθήσουν στο σχηματισμό και στο μετασχηματισμό νοητικών εικόνων για θέματα αναπηρίας.

6.1 Περιορισμοί και δυσκολίες της έρευνας

Αξίζει να υπογραμμιστεί το γεγονός, πως η έρευνα αυτή αφορά στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και δεν περιλαμβάνει τα βιβλία των υπόλοιπων μαθημάτων. Έτσι, θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί αν προσπαθήσουμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, σχετικά με την κατασκευή της έννοιας της αναπηρίας. Βέβαια, το συγκεκριμένο μάθημα, καθώς διδάσκει την ορθή χρήση της γλώσσας και του λόγου σε όλες τις σχολικές τάξεις και τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών και καταλαμβάνει πολλές ώρες από το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, προωθεί ή αναπαραγάγει μηνύματα που έχουν αυξημένο αντίκτυπο.

Επίσης, προσοχή θα πρέπει να δοθεί στο γεγονός πως η συγκεκριμένη ανάλυση διενεργήθηκε από μία μόνο ερευνήτρια. Και οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν, η Κριτική Ανάλυση Λόγου και η Γραμματική Οπτικού Κειμένου, εμπεριέχουν το υποκειμενικό στοιχείο και την κρίση του εκάστοτε ερευνητή-αναλυτή, καθώς και την εμπειρία του.

6.2 Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Από τους περιορισμούς της έρευνας που περιγράφησαν στην προηγούμενη

ενότητα, προκύπτει η ανάγκη της ανάλυσης ανάλογου τύπου στα σχολικά εγχειρίδια όλων των υπολοίπων μαθημάτων, έτσι ώστε να χτιστεί μία πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα της εκδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας που μεταδίδουν τα σχολικά βιβλία στα νεότερα μέλη της κοινωνίας μας, αναφορικά με θέματα αναπηρίας.

Μάλιστα, η έρευνα-ανάλυση αυτή, θα ήταν χρήσιμο να είναι συνεχής και να επαναλαμβάνεται μετά από κάθε ενημέρωση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, αλλά και μετά την εισαγωγή νέων εγχειριδίων. Θα μπορούσε να υπάρχει και ανατροφοδότηση προς τη συγγραφική ομάδα, έτσι ώστε να προσαρμόζεται το εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλα, ιδιαίτερα αν εντοπιστούν αρνητικές δηλώσεις στην απεικόνιση της αναπηρίας.

Άλλος ένας ερευνητικός άξονας θα μπορούσε να αποτελέσει η συστηματική σύγκριση με άλλες, ανάλογες προσπάθειες που αφορούν σχολικά εγχειρίδια εκπαιδευτικών συστημάτων ξένων χωρών, κυρίως αυτών όπου η κοινωνική αντίληψη για την αναπηρία έχει σημειώσει πρόοδο, όπως το αποδεικνύουν οι κατάλληλοι στατιστικοί δείκτες. Μία τέτοια προσπάθεια θα πρέπει να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί από μία έμπειρη ερευνητική ομάδα, η οποία να συμπεριλαμβάνει ανθρώπους που κατανοούν την κοινωνική δυναμική και της ξένης χώρας, αλλά και της Ελλάδας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ανδρουλάκης, Γ., Ξυδόπουλος, Γ. (2008). *Εισαγωγικά Θέματα Γλωσσολογίας: Γλωσσική Ανάπτυξη*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ., (2004). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Δεύτερη Αναθεωρημένη Έκδοση, Εκδόσεις Νήσος. Αθήνα.
- Γερογιάννης, Κ., Μπούρας, Αντ., (2007) Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Στο συνέδριο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Μάιος 2007. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. (σσ. 482-489). Ιωάννινα.
- Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ., (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα.
- Γκούφα, Α., Γούναρη, Μ., Λογαράς, Δ, Μπαρμπαλιά, Ε., Νικολαϊδης, Ε., Παναγός, Α., Παπαχριστόπουλος, Ν., Σκορδίλης, Α. Σούλης, Σπ., Χατζηπέτρου, Α., Χριστόφη, Μ. (2014). *Σχεδιασμός Πολιτικής σε Θέματα Αναπηρίας, Εγχειρίδιο Εκπαιδευομένου*, Αθήνα, Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.
- Ελευθερίου, Π. Ε. (2009). *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ιχνογραφήματος*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα.
- Κονδύλη, Μ., Μανιού, Ε. (2007). Αναπλαισίωση της κοινής γνώσης στα εγχειρίδια Εμείς και ο κόσμος της Α' και της Γ' Δημοτικού: Οι αναπαραστάσεις του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Περιοδικό «*Κριτική - Επιστήμη & Εκπαίδευση*», τ. 5/2007, 3-23.
- Κουνέλη, Β. (2017) *Διδασκαλία και διδακτικό υλικό της ελληνικής γλώσσας.*

Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς ομιλητές. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

- Λύκου, Χ., (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. Περιοδικό «*Γλωσσικός Υπολογιστής*», τεύχος 2.
- Μπέλλα, Σπ., (2014) Δείξη και Επικοινωνία, στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ., Τσάκωνα, Β. *Ανάλυση λόγου θεωρία και εφαρμογές*. (σσ. 149-187) Εκδόσεις Νήσος. Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας, Διαχρονική Εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Μεταίχμιο. Αθήνα.
- Παγκουρέλια, Ε., (2006). *Ιδεολογικά Μηνύματα στο Λόγο και την Εικόνα: Η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Δημοτικού*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος.
- Παπαοικονόμου, Α. Δ., (2014). Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία. Περιοδικό «*Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*», Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64, σσ. 56-72. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σαφούρη, Β. (2011). Η εικόνα των αναπήρων στα σχολικά εγχειρίδια. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σπ., Ταβουλάρη, Ζ., (2011). Η Διδακτική της Χρήσης των Σχολικών Βιβλίων. Περιοδικό «*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*», Τεύχος 17, σσ. 104-119. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Στάμου, Α., (2014) Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας, στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ., Τσάκωνα, Β. *Ανάλυση λόγου θεωρία και εφαρμογές*. (σσ. 149-187) Εκδόσεις Νήσος. Αθήνα.

- Στάμου, Α., Αλευριάδου, Α., Πιπίνη, Ε. (2011) «Ζωγράφισε τα άτομα με ειδικές ανάγκες»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του Δημοτικού. Στο συλλογικό τόμο: *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Εκδόσεις Νησίδες. Θεσσαλονίκη.
- Στάμου, Α., Παρασκευόπουλος, Στ. (2006). Η γλώσσα των Περιβαλλοντικών κειμένων: Η κριτική επίγνωση της γλώσσας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιοδικό «*Κριτική - Επιστήμη & Εκπαίδευση*», τ. 4/2006, 45-55.
- Στάμου, Α., Παρασκευόπουλος, Στ. (2007). Η κριτική επίγνωση της γλώσσας τον περιβαλλοντικών κειμένων: Οι επιλογές από τη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας. Περιοδικό «*Κριτική - Επιστήμη & Εκπαίδευση*», τ. 6/2007, 97-108.
- Στάμου, Α., Χρονάκη, Α. (2007). Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης. Περιοδικό «*Κριτική - Επιστήμη & Εκπαίδευση*», τ. 5/2007, 25-45.
- Συρίου, Ι., Κατσαντώνη, Σπ., Λουκέρη, Π.-Ι., (2015). Κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των σχολικών βιβλίων. Περιοδικό «*Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*», Τεύχος 7ο, σσ. 130-145. Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Σωτηρίου, Ε., Ντίνας, Κ.Δ., Στάμου, Α. & Γρίβα, Ε. (2014). Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την Κριτική Ανάλυση Λόγου, σε Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «*Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*».
- Φιλιππάκη-Warburton, Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Εκδόσεις Νεφέλη. Αθήνα.
- Adonis, C. (2015). *Discrimination and biases in textbooks used in South African public schools*, Human Sciences Research Council. (Policy Briefs).

- Anastasiou, D., Kaufman, J. M. (2011). *A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education*, Council for Exceptional Children, Vol. 77, No. 3, pp 367-384.
- Cheng, K.K.Y., Beigi, A.B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks, *Disability & Society*, 26:2, 239-242.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical study of language*, London: Longman.
- Fairclough, N., Wodak, R. (1997). Critical Discourse Analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction*. (pp. 258-284). London: Sage.
- Giroux, H. A. (2004). Public Pedagogy and the Politics of Neo-liberalism: making the political more pedagogical, *Policy Futures in Education*, Volume 2, Numbers 3 & 4.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. (2016). An Analysis of Tthe Cultural Representation of Disability in School Textbooks in Iran and England. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Επιμέλεια - θεώρηση: Φωτεινή Παπαδημητρίου. Εκδόσεις: Επίκεντρο. Αθήνα.
- Lang, R. (2001). *The Development and Critique of the Social Model Disability*
- Magiati, I., Dockrell, J. E., Logotheti, A. E. (2002). Young Children's Understanding of Disabilities: The Influence of Development, Context and Cognition. *Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Ruskus, J., Poceviciene, R., (2005) What Lithuanian Pupils Learn about Disability: Analysis of Attitudes and Content of Textbooks. *8th IARTEM conference on learning and educational media, held in Caen in October 2005, «Caught in the Web or lost in the Textbook?»*. (σσ. 447-455).

- Van Dijk, T.A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis, *Discourse & Society*, 4(2), σ. 249-283.