



«ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ  
(ΑΔΕ)»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ:  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Κωνσταντίνα Κουφουδάκη

Επιβλέπων καθηγητής: Κωσταντίνος Σιπητάνος

Αθήνα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του/της συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΣΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ  
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ  
ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας  
Επιβλέπων Καθηγητής: Κωνσταντίνος Σιπητάνος  
Συν-Επιβλέπων Καθηγητής : Ευάγγελος Ιντζίδης

Αθήνα, Ιούνιος 2024

«Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κωνσταντίνο Σιπητάνο για τη βοήθεια και την κατανόησή του. Θα ήθελα να αφιερώσω την παρούσα εργασία στην μητέρα μου»

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε προκειμένου να παρουσιαστεί μια πρακτική παιδαγωγική εφαρμογή της Κριτικής Σημειωτικής Ανάλυσης και της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών μέσα από τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και με θέμα τον «Πόλεμο και την Ειρήνη», ένα θέμα διαχρονικού ενδιαφέροντος που αγγίζει ιδιαίτερα την εφηβική ηλικία. Η εργασία αφορμάται από τον τρόπο που η επίσημη παιδεία όσο και τα κείμενα μαζικής κουλτούρας παρουσιάζουν τον πόλεμο με σκοπό να προχωρήσει στην παρουσίαση των εικόνων και των κειμένων της συγκεκριμένης ενότητας και στην κατάθεση μιας διδακτικής πρότασης. Βασική προϋπόθεση μιας τέτοιας προσέγγισης είναι η αξιοποίηση της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης, καθώς με τον τρόπο αυτό γίνονται φανεροί οι τρόποι όπου οι *σημειωτικοί πόροι*, μέσω της γλώσσας και της εικόνας, προβάλλουν το θέμα και φανερώνουν ή αποκρύπτουν τα αίτια που μας οδηγούν στον πόλεμο και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ειρήνη. Αναπτύσσεται επομένως μια διδακτική πρόταση βασισμένη στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών με βασική επιδίωξη οι μαθητές/ήτριες να προσεγγίζουν με κριτική σκέψη τόσο τη γλώσσα όσο και την εικόνα, να εκπαιδευτούν ώστε να γίνουν κριτικοί δέκτες μηνυμάτων ανασύροντας στην επιφάνεια όσα υποκρύπτονται ή υπονοούνται και εν τέλει να αναζητήσουν τους δικούς τους τρόπους για την καταδίκη του πολέμου και την επιδίωξη της ειρήνης.

Λέξεις – Κλειδιά

Πόλεμος, ειρήνη, Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση, σημειωτικοί πόροι, κριτικός γραμματισμός, πολυγραμματισμοί,

## Abstract

This thesis was prepared in order to present a practical pedagogical application of Critical Semiotic Analysis and the pedagogy of Multiliteracies through the teaching of the Modern Greek Language and on the subject of "War and Peace", a subject of timeless interest that particularly touches adolescence. The paper is motivated by the way that official education and mass culture texts present the war in order to proceed to the presentation of the images and texts of this unit and to the submission of a didactic proposal. A basic condition of such an approach is the utilization of Social Semiotic Analysis, as in this way the ways in which semiotic resources, through language and image, project the subject and reveal or conceal the causes that lead us to war and the conditions required for peace. Therefore, a teaching proposal is developed based on the pedagogy of polyliteracies with the main aim that the students approach with critical thinking both the language and the image, to be trained to become critical receivers of messages by bringing to the surface what is hidden or implied and finally to seek their own ways of condemning war and pursuing peace.

## Keywords

War, peace, Social Semiotic Analysis, semiotic resources, critical literacy, multiliteracies,

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	9
1. Εισαγωγή .....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Πόλεμος και πολεμικές αναπαραστάσεις .....	13
Πόλεμος και Ειρήνη στο σχολείο και στην κοινωνία.....	14
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	
Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση .....	16
Κριτικός γραμματισμός .....	17
ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ .....	20
Norman Fairclough .....	20
Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday.....	21
Moscovici .....	23
Kress & van Leeuwen .....	26
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	34
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ .....	37
α. Ειρήνη .....	37
β. Ο τηλεοπτικός βομβαρδισμός .....	39
γ. Οι αρχαίοι .....	41
δ. Το παιδί .....	43
ε. Πολεμιστής του '40 .....	46
στ. Πετρελαιοκηλίδα .....	48
ζ. Το κλουβί .....	50

η. Η «παράνομη στάθμευση» .....	52
ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ .....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ	
Μια διδακτική πρόταση πολυγραμματισμού.....	57
Διδακτικό πλαίσιο .....	58
Διδακτικό σενάριο .....	60
Βήμα 1 .....	63
Βήμα 2 .....	65
Βήμα 3 .....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	69
Οι αναπαραστάσεις του σχολικού βιβλίου .....	72
Οπτικές που λείπουν και εκπαιδευτική διαδικασία .....	72
Πολυγραμματισμοί: σύνδεση με το σήμερα .....	73
Κοινωνική σημειωτική και πολυτροπικότητα	73
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
1. Ο πόλεμος .....	76
2. Διδακτική πρόταση .....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
1. Φύλο εργασίας .....	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	81



### **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

Κριτική Ανάλυση Λόγου

ΚΑΛ

Συστημική Λειτουργική Γραμματική

ΣΛΓ

Κριτική Σημειωτική Ανάλυση

ΚΣΑ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Α.Π.Σ.

,

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινός τόπος πως παρά τις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται από άτομα και φορείς και παρά το γεγονός ότι υπάρχουν χώρες στις οποίες ο πόλεμος αποτελεί μια μακρινή ανάμνηση κάποιας γενιάς που απέρχεται ή έχει απέλθει από τούτη τη ζωή, η ανθρωπότητα δεν έχει απαλλαγεί από την αγριότητα του πολέμου που συνοδεύει διαχρονικά την ιστορική παρουσία τού ανθρώπου στον πλανήτη. Μπορεί για τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης ο τελευταίος πόλεμος να ήταν ο Β΄ Παγκόσμιος, αλλά οι πόλεμοι συνεχίζουν να συμβαίνουν άλλοτε πιο κοντά μας (Κύπρος, Σερβία, Ουκρανία) κι άλλοτε πιο μακριά (Ιράν, Συρία, Αφγανιστάν κλπ), χωρίς να απουσιάζει η στρατιωτική εμπλοκή των ΗΠΑ και της ΕΕ, αν τα συμφέροντα των χωρών αυτών δεν είναι συχνά και η γενεσιουργός αιτία των πολέμων αυτών.<sup>1</sup>

Στο χώρο του σχολείου, το θέμα «Πόλεμος και Ειρήνη» υπήρξε πάντοτε ένα σημαντικό θέμα που προσεγγίζεται μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα: την Ιστορία, την Αρχαία<sup>2</sup> και την Νέα Ελληνική Γραμματεία<sup>3</sup>, τα Θρησκευτικά. Η ειρήνη προβάλλεται πάντοτε ως το επιθυμητό αγαθό<sup>4</sup>, καταδικάζεται η βία, η βαρβαρότητα και ο παραλογισμός του πολέμου (βία και βαρβαρότητα που συνήθως προέρχεται από την πλευρά του εχθρού), αλλά ο πόλεμος δεν καταδικάζεται συλλήβδην, διότι αναγνωρίζονται δίκαιες και «ιερές» μορφές πολέμου, όπως ο αμυντικός και ο απελευθερωτικός. Παράλληλα, εκθειάζεται ο ηρωισμός και η πολεμική αρετή κυρίως των ανδρών<sup>5</sup> και δευτερευόντως των γυναικών είτε ως συμπαραστάτριες των πολεμιστών είτε σπανιότερα ως μαχήτριες (επανάσταση, αντίσταση)<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Για περισσότερα, βλ. <https://ourworldindata.org/war-and-peace>. Επίσης, Χειλά Ειρήνη, 2013, Οι διεθνείς συγκρούσεις στον 21ο αιώνα // Ζητήματα Θεωρίας και διαχείρισης, Ποιότητα: Αθήνα

<sup>2</sup> Πχ. Το απόσπασμα του Ισοκράτη «Τα πλεονεκτήματα της ειρήνης» στο Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου, ([http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2238/Archaiia-Elliniki-Glossa\\_G-Gymnasiou\\_html-empl/index04.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2238/Archaiia-Elliniki-Glossa_G-Gymnasiou_html-empl/index04.html)) (τελευταία επίσκεψη 17-6-2024)

<sup>3</sup> Χαρακτηριστικά παραδείγματα, στο βιβλίο της Γλώσσας της Γ΄ δημοτικού το ποίημα του Αντώνη Σαμαράκη, «Ένα παιδί γράφει στον Θεό» με χαρακτηριστική εικονογράφηση του βιβλίου, σ. 60, στο [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/533/10-0052-02\\_Glossa\\_G-Dimotikou\\_Vivlio-Mathiti\\_Teuchos-G/](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/pdf/8547/533/10-0052-02_Glossa_G-Dimotikou_Vivlio-Mathiti_Teuchos-G/) (τελευταία επίσκεψη 17-6-2024)

<sup>4</sup> Όπως διαβάζουμε στο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο: «Να καλλιεργήσουν τις ηθικές αξίες του χριστιανισμού, ως πρόταση και στάση ζωής στον δημόσιο χώρο που εκφράζεται με έμπρακτη αλληλεγγύη προς τον πάσχοντα, ειρηνική συνύπαρξη, σεβασμό της διαφορετικότητας, ισότητα και δικαιοσύνη» Και «Να αναφέρουν τρόπους ειρηνικής και αγαπητικής συνύπαρξης των ανθρώπων έχοντας ως πηγή έμπνευσης το Ευαγγέλιο». Σε ΦΕΚ 6223/24 Δεκεμβρίου 2021/Αριθμ. 166200/Δ1

<sup>5</sup> Η Ιλιάδα είναι γεμάτη από τέτοια παραδείγματα, αποτυπώνοντας το ήθος της εποχής.

<sup>6</sup> Πχ στο βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, η ζωγραφία της Μπουμπουλίνας (σ. 32), εργάτριες σε εργοστάσιο πυρομαχικών στον Α΄ Παγκόσμιο, (σ. 91), η πηγή 2. «Η Ελληνίδα στον αγώνα για εθνική

Μέσα στο πλαίσιο αυτό και ο τρόπος που παρουσιάζεται το συγκεκριμένο θέμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ως επιλογή λόγου και εικόνας έχει μεγάλο ενδιαφέρον. Ο λόγος αυτός κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντικός διαμορφωτής της κοινωνικής πραγματικότητας. Όχι όμως μόνο ο επίσημος λόγος του σχολείου, αλλά και η περιρρέουσα τέχνη ή τα πολεμικά παιχνίδια και η φιλοπόλεμη ή η φιλειρηνική πλευρά της μαζικής κουλτούρας.<sup>7</sup>

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναδειχθεί το θέμα «πόλεμος και ειρήνη» μέσα από τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου. Οι μαθητές της ηλικίας αυτής καθώς έχουν περάσει από τον μυθικό λόγο της παιδικής ηλικίας στην κριτική αναζήτηση, αμφισβήτηση και ανατοποθέτηση της εφηβείας προσφέρεται ιδιαίτερα για ένα τέτοιο θέμα, ανεξαρτήτως φύλου ή άλλων κοινωνικών προσδιορισμών. (Χριστοδούλου 2014:55–61)

Μια τέτοια διδασκαλία επιχειρείται στην παρούσα εργασία μέσα σε ένα ορισμένο επιστημονικό πλαίσιο: αυτό της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου και του κριτικού Γραμματισμού και πιο συγκεκριμένα μέσα από την Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση και την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Το σχολείο δίνει έμφαση δίνεται στο κείμενο και όχι στην εικόνα. Ακόμη και σήμερα κοιτώντας κανείς τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων και ειδικά το γλωσσικό μάθημα, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών λείπει η γραμματική της εικόνας από τα σχολικά προγράμματα. Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αναδεικνύεται ως η κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδος για να αποκτήσουν οι μαθητές κριτική σκέψη, να προσεγγίσουν με κριτική διάθεση τα γλωσσικά κείμενα, αλλά και τα οπτικά ή ηχητικά μηνύματα/σημεία ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τι δηλώνεται, τι συνδηλώνεται, τι λέγεται και τι υπονοείται, τι φανερώνεται και τι αποκρύπτεται κάθε φορά. Μέθοδο την οποία καλούνται να εφαρμόσουν και στα μηνύματα που λαμβάνουν από τα μέσα της οικείας τους μαζικής κουλτούρας (κόμικς, παιχνίδια, σειρές, κινηματογράφος, τραγούδια)

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, τοποθετείται το θέμα στο πλαίσιο του κρατούντος σχολικού περιβάλλοντος και επιχειρείται να διερευνηθεί το θεωρητικό πλαίσιο. Εξετάζονται οι βασικότερες τάσεις που προηγήθηκαν και διαμόρφωσαν τα σημερινά επιστημονικά δεδομένα στο χώρο της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής:

---

και κοινωνική ελευθερία», (σ. 133). Επίσης, Ελένη Φιλίππιδου, *Η Ελληνίδα στον αγώνα για εθνική και κοινωνική ελευθερία, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*

<sup>7</sup> Βλ. Μπονίδη, Κριτική Παιδαγωγική της Ειρήνης: έρευνα, θεωρία και πράξη, <https://opencourses.auth.gr/courses/OCRS325/> (τελευταία επίσκεψη 17-6-2024)

από τον Πάουλο Φρέιρε και τον Φερντινάντ Σωσσύρ γίνεται η μετάβαση στην κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση του Fairclough, αναλύεται η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday ως προς την λειτουργία και μεταλειτουργία του λόγου. Τέλος, αναλύεται η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress & van Leeuwen ως προς την αναπαραστατική/ιδεοποιητική, τη διαπροσωπική και την κειμενική λειτουργία της εικόνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και η ανάλυση του υλικού. Επισημαίνονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, και τα ερευνητικά ερωτήματα. Επεξηγείται γιατί επιλέγεται το συγκεκριμένο υλικό, ενώ παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης και τα μεθοδολογικά εργαλεία.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των εικόνων. Αναλύονται οι επιλεγμένες εικόνες του σχολικού βιβλίου και του Τετραδίου Εργασιών, στην έκδοση που είναι εν χρήσει στα σχολεία. (Βλ. βιβλιογραφία). Προτείνονται τρόποι αξιοποίησης του αναλυμένου υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα δίνονται οι διδακτικοί στόχοι και το διδακτικό πλαίσιο. Εδώ επιλέγεται το μοντέλο των Πολυγραμματισμών των Cope & Kalantzis (1999) με απώτερο στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών. Αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια: την τοποθετημένη πρακτική, την ανοιχτή διδασκαλία, την κριτική πλαισίωση και την μετασχηματισμένη πρακτική. Μια τέτοια διδακτική πρόταση έρχεται να αναδείξει τον κοινό παιδαγωγικό τόπο ότι σκοπός κάθε διδασκαλίας είναι η μετάδοση στους μαθητές μιας μεθόδου για το «πώς θα μαθαίνουν», δηλαδή η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ερευνούν, να συνδυάζουν πηγές γνώσης, να συνθέτουν. Επί πλέον, η ευαισθητοποίησή τους σε ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας που συμβάλλει στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η διαδικασία αυτή αφυπνίζει στους μαθητές την αγάπη για γνώση, γιατί η γνώση που αποκτούν είναι αποτέλεσμα της δικής τους έρευνας και προσπάθειας. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής ενώ, ο εκπαιδευτικός συντονίζει, ενισχύει κάθε ομάδα, προσφέρει τις γνώσεις του, επισημαίνει λάθη και επικροτεί το σωστό. Είναι δηλαδή ένας εμπυχωτής που προωθεί την συνεργασία μέσα από την ομάδα.

Τέλος, ακολουθούν τα τελικά συμπεράσματα τόσο για το θέμα του πολέμου και της ειρήνης, όσο και για την ιδιαίτερη σημασία της Κριτικής Σημειωτικής Ανάλυσης και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στο ελληνικό σχολείο. Όσον αφορά το πρώτο γίνεται φανερό ότι η κατάκτηση της ειρήνης δεν είναι εφικτή με

ευχολόγια και «τρόπους καλής συμπεριφοράς» αλλά με την καταπολέμηση των αιτίων που δημιουργούν τον πόλεμο. Και με την εμπέδωση του «αξιώματος» ότι δεν μπορεί να υπάρξει ειρήνη χωρίς δικαιοσύνη.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών συμβάλλει στην διαμόρφωση πολιτών με κριτική σκέψη που διεισδύει σε ότι υπονοείται ή αποκρύπτεται, πολιτών ενεργών οι οποίοι μέσα από την κριτική και τον διάλογο καταλήγουν στην δική τους σύνθεση απόψεων μέσα στο πλαίσιο μιας πολυφωνικής και πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### Πόλεμος και πολεμικές αναπαραστάσεις

Το θέμα του πολέμου και μάλιστα στην ευαίσθητη εφηβική ηλικία των μαθητών της Γ' Γυμνασίου, 14–15 ετών, έχει μια ιδιαιτερότητα. Τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει ότι ο πόλεμος είναι το «κακό» και η ειρήνη το «καλό». Είναι ένα αυταπόδεικτο <sup>8</sup>στερεότυπο που προβάλλεται τόσο από την επίσημη παιδεία όσο και από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η παιδική τους ηλικία, ειδικά των αγοριών, είναι γεμάτη από πολεμικά παιχνίδια και πολεμικά έργα, παιχνίδια και έργα που συνεχίζονται στα ηλεκτρονικά παιχνίδια που τους απορροφούν πολύτιμο χρόνο σε αυτή την ηλικία, και από διαρκείς εξυμνήσεις ηρώων, πολεμικών κατορθωμάτων, πολεμικής αρετής<sup>9</sup> τόσο από την επίσημη παιδεία όσο και από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ήρωες και κατορθώματα που προβάλλονται κι αυτά σαν στερεότυπα που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση. (Πανταζής, 2009)<sup>10</sup>

Τι διδάχτηκαν οι μαθητές/ήτριες στις προηγούμενες τάξεις του Γυμνασίου; Ας πάρουμε για παράδειγμα, τα πολεμικά κατορθώματα και την πολεμική αρετή των ηρώων της Ιλιάδας. Είναι αλήθεια όμως πως η επιλογή της ύλης δεν δείχνει τον πραγματικό κόσμο της Ιλιάδας. Μπορεί τόσο ο διδάσκων όσο και οι διδασκόμενοι να βρουν διάφορες αφορμές για να καταδικάσουν την αγριότητα του πολέμου και την υπεροχή της ειρήνης, αλλά ο Αχιλλέας παραμένει ένα αναμφισβήτητο πρότυπο ήρωα που ολοκληρώνεται ως άνθρωπος μόνο στο πεδίο της μάχης και αποτέλεσε το πρότυπο πολλών ηρωικών ηγετικών μορφών με σπουδαιότερο από όλους τον Μέγα Αλέξανδρο. Επομένως, τίθενται διάφορα ερωτήματα:

---

<sup>8</sup> Μπονίδης (όπ)

<sup>9</sup> Η «πολεμική αρετή» είναι ένας όρος που συνδέεται με την ηρωική συμπεριφορά και την αγάπη προς την πατρίδα. Η πολεμική αρετή έχει βαθιές ρίζες στην αρχαία ελληνική κουλτούρα. Οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν ότι ο άνθρωπος καταξιώνεται στο πεδίο της μάχης, και όχι μόνο στην πολιτική ζωή. Η πολεμική αρετή συμβολίζει την ανδρεία, την αντοχή, την αφοσίωση και την πίστη στις αξίες της πατρίδας.

<sup>10</sup> Πανταζής, Β. (2009). Παιδαγωγική της Ειρήνης. ΙΓ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Γιάννενα 20/22 Νοεμβρίου 2009, 608-615

- Είναι αναμφισβήτητη η επιλογή της ειρήνης ως αγαθού και η απόρριψη του πολέμου ως κακού; Υπάρχουν περιπτώσεις που ανατρέπεται αυτή η αξιακή κατάταξη και ο πόλεμος προβάλλεται ως «αναγκαίο κακό» και θεωρείται προτιμότερος από την ειρήνη;
- Είναι διαχρονική η καταδίκη του πολέμου, από την αρχαιότητα; Υπήρχε πάντα η φιλειρηνική διάθεση; Πώς μπορεί να συνυπάρξει ο φιλειρηνικός λόγος με τον θαυμασμό των πολεμιστών ηρώων;
- Τέλος, ο πόλεμος είναι ανδρική υπόθεση και η ειρήνη γυναικεία;

### **Πόλεμος και Ειρήνη στο σχολείο και στην κοινωνία**

Ερευνώντας κανείς τα θέματα που απασχολούν το σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου, επισημαίνει ότι αναδεικνύεται ο ρατσισμός ως αιτία πολέμου (στη σ. 53 του εγχειριδίου, σε ενότητα που δεν εμπεριέχεται στην δική μας έρευνα). Καταγράφεται ότι «η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση, αλλά οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή» (το πρώτο κείμενο της ενότητας που θα μας απασχολήσει, στη σ. 88 του σχολικού βιβλίου). Καταγράφεται επίσης η αναφορά στον Α΄ και Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (ό.π. σελ. 89-90), η ψυχαγωγία της φρίκης στα ΜΜΕ (ό.π., σελ. 89-90). Ακόμα η έρευνα αυτή καταδεικνύει ότι «υπογραμμίζονται τα αποτελέσματα των πολέμων, όπως ο συνεχώς αυξανόμενος αριθμός των νεκρών εξαιτίας των νέων πρακτικών του πολέμου» (ό.π., σελ. 89- 90), η φθορά στο ήθος και τον λόγο των ανθρώπων (ό.π.σ. 91), οι δαπάνες για πολεμικούς εξοπλισμούς και όχι ~δομές κοινωνικής πρόνοιας (ό.π., σ. 94), ο φόβος (σελ. 97, 99) (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά 2006)

Ως γνωστόν, πόλεμος είναι η έσχατη και πιο ολοκληρωτική μορφή ένοπλης σύγκρουσης ανάμεσα σε έναν ή και περισσότερους αντιπάλους. Αυτή η σύγκρουση μπορεί να είναι μεταξύ κρατών, κρατικών οντοτήτων, εθνοτικών ομάδων ή ακόμη και άλλων αντιπάλων. Οι περισσότεροι πόλεμοι είναι ένοπλες συγκρούσεις μεταξύ κρατών. Επισημαίνεται πάντα και θεωρείται κοινός τόπος η βασική διάκριση ανάμεσα στον επιθετικό πόλεμο και τον αμυντικό, όπου ο αμυντικός πόλεμος αποκτά «ιερό»<sup>11</sup> χαρακτήρα καθώς επιβάλλεται για την προάσπιση της ακεραιότητας της πατρίδας και

<sup>11</sup> Όπου χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία η λέξη «ιερός» ως χαρακτηρισμός ενός πολέμου τίθεται σε εισαγωγικά για να διαφοροποιείται από τον «Ιερό Πόλεμο» των Τζιχαντιστών.

της ελευθερίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο πόλεμος του '40 και η ηρωική άμυνα του ελληνικού στρατού όπου «με το χαμόγελο στα χείλη πάν' οι φαντάροι μας μπροστά».<sup>12</sup> Επίσης, καθαγιασμένος θεωρείται και ο εθνικοαπελευθερωτικός πόλεμος για την αποτίναξη του ζυγού του κατακτητή και την ελευθερία της πατρίδας. Εδώ εντάσσεται και η εθνικοαπελευθερωτική επανάσταση, όπως η Εθνική Επανάσταση του 1821. Σήμερα όμως λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης υπάρχουν και άλλοι τύποι πολέμου που αξίζει να αναφέρουμε: Ασύμμετρος πόλεμος: Συγκρούσεις μεταξύ αντιπάλων που έχουν δραστικά διαφορετικά επίπεδα στρατιωτικής ικανότητας ή μεγέθους. Βιολογικός πόλεμος: Χρήση βιολογικών τοξικών ή μολυσματικών όπλων, όπως βακτήρια, ιοί και μύκητες. Εξέγερση: Σύγκρουση ενάντια στην εξουσία, όπου οι συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζονται ως νόμιμοι μαχητές. Θρησκευτικός πόλεμος: Σύγκρουση που προκαλείται ή δικαιολογείται κυρίως από διαφορές στη θρησκεία. Κυβερνοπόλεμος: Επίθεση και απόπειρα καταστροφής των πληροφοριακών συστημάτων άλλου έθνους. Πυρηνικός πόλεμος: Χρήση πυρηνικών όπλων ως κύρια ή σημαντική μέθοδος συνθηκολόγησης.

---

<sup>12</sup> Στίχοι γνωστού τραγουδιού με τίτλο «Κορόιδο Μουσολίνι» του Γιώργου Οικονομίδη που τραγούδησε ο Νίκος Γούναρης και η Σοφία Βέμπο και ακούγεται συχνά σε σχολικές επετειακές εορτές



### Κοινωνική σημειωτική ανάλυση

Πριν από μερικές δεκαετίες η γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο επεδίωκε να αντιμετωπίσει τον αναλφαβητισμό, δηλαδή είχε ως κύριο στόχο της να διδαχθούν οι μαθητές να διαβάζουν και να γράφουν. Γρήγορα, όμως έγινε αντιληπτό ότι πολλοί μαθητές ή ενήλικες είχαν μάθει να διαβάζουν ή να γράφουν να μην αντιλαμβάνονται τι διάβασαν ή να μην μπορούν να συνθέσουν ένα δικό τους απλό και χρηστικό κείμενο. Ένα φαινόμενο που ονομάστηκε λειτουργικός αναλφαβητισμός, όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία (Baynham 2002: 101). Έτσι η σύγχρονη εκπαίδευση, αφομοιώνοντας τις προόδους της γλωσσολογίας και άλλων συναφών επιστημονικών κλάδων θέτει ως στόχο της τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος δεν αρκείται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, στην αποστήθιση γραμματικών και συντακτικών κανόνων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Χωρίς να τα παραλείπει όλα αυτά, καλλιεργεί το κριτικό πνεύμα, την κριτική πρόσληψη πληροφοριών και γνώσεων που προέρχονται πλέον από πολυτροπικά κείμενα (γραπτά, προφορικά, ηλεκτρονικά) και όχι μόνο μιας επίσημης εκφοράς της γλώσσας αλλά και της γλώσσας της καθημερινής ζωής όπως αποτυπώνεται σε διαφημίσεις, ετικέτες προϊόντων, κείμενα δημοσίων υπηρεσιών (αιτήσεις, ανακοινώσεις, εγκύκλιοι) αλλά και τηλεοπτικά ρεπορτάζ, αναρτήσεις στο διαδίκτυο ακόμα και μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα ή σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Μια τέτοια στροφή του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος οφείλεται κυρίως στην Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση (ΚΣΑ). Η ΚΣΑ αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν, αναπαριστούν έννοιες και καταστάσεις και επικοινωνούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Η ΚΣΑ έχει τις ρίζες της στη διάκριση σημαίνοντος–σημαινομένου από τον Φερντινάντ ντε Σωσσύρ (Ferdinand de Saussure).<sup>13</sup>

Οι ιδέες του Σωσσύρ βρίσκουν γόνιμο έδαφος στην Συστημική Λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας (Systemic Functional Linguistics). Ενώ για τον Σωσσύρ η κοινωνική σημειωτική είναι «μια επιστήμη που μελετά την ύπαρξη των σημείων στην κοινωνία (Παπαδημητρίου, εισαγωγή στο Kress & Leeuwen 2010 :17) η οπτική

---

<sup>13</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία έχει κυκλοφορήσει το Saussure, Ferdinand de, 1979, Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας, μετάφραση Αποστολοπούλου Φ.Δ., Αθήνα: Παπαζήσης, σς 258

γραμματική των Kress & Leeuwen μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής επικεντρώνεται στον *σημειωτικό πόρο*, όπως θα αναπτύξουμε λεπτομερέστερα στη συνέχεια. Ο Σωσσύρ εισήγαγε το *σημείο* ως βασικό όρο της Γλωσσολογίας, θεωρώντας το ως ένωση σημαίνοντος–σημαινομένου (μορφής – νοήματος). Στην Κοινωνική Σημειωτική ο *σημειωτικός πόρος* ταυτίζεται με το σημαίνον μέσα σε ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο (ό.π. 17–19). Έτσι, η κοινωνική σημειωτική αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως:

Λειτουργική, όπου εξετάζεται το τι επιτελείται μέσω της γλώσσας

Σημασιολογική, εφόσον προβάλλει νοήματα

Εξαρτημένη, από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εκφέρεται

Σημειωτική, καθώς επιλέγει από ένα σύνολο δυνατοτήτων τα νοήματα που θέλει να οικοδομήσει (Halliday 1978, 1985: 58 όπως αναφέρεται στην εισαγωγή της Παπαδημητρίου στο Kress & Leeuwen 2010: 7–8).

### **Κριτικός γραμματισμός**

Ο **κριτικός γραμματισμός** είναι μια σύγχρονη φιλοσοφική-ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, τα κείμενα δεν αποτελούν απλά ουδέτερες ιδεολογικές κατασκευές. Αντίθετα, εγκαθιδρύουν αλήθειες και σχέσεις, προσπαθώντας ρητά ή άρρητα να προωθήσουν μια συγκεκριμένη οπτική γωνία και συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας. Από μια τέτοια προσέγγιση προκύπτουν αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει να δούμε πέρα από τα γράμματα και να ανακαλύψουμε τις κοινωνικές διαστάσεις της γλώσσας. Έχει μάλιστα υιοθετηθεί στα νέα Προγράμματα Σπουδών Γλωσσικής Διδασκαλίας στην Ελλάδα και την Κύπρο. Με απλά λόγια η διδασκαλία πρέπει να επιδιώκει να δείξει στον μαθητή πώς μπορεί να αντιληφθεί κάποιος τι κρύβεται “πίσω από τα γράμματα και κάτω από τις λέξεις”. (Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. 2016)

Η παρουσία του Κριτικού Γραμματισμού στη γλωσσική διδασκαλία εντοπίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ενώ η απαρχή του ανάγεται στην κριτική παιδαγωγική του Πάολο Φρέιρε<sup>14</sup> ήδη από το 1960. Φρέιρε θεωρεί τον

---

<sup>14</sup> Paulo Reglus Neves Freire (19 Σεπτεμβρίου 1921 – 2 Μαΐου 1997) περισσότερες πληροφορίες στο <https://freire.org/paulo-freire/> και στα ελληνικά <https://www.hellenicadulteduc.gr/2021/08/30/%ce%b7-%ce%b6%cf%89%ce%ae-%cf%84%ce%bf-%ce%ad%cf%81%ce%b3%ce%bf-%cf%84%ce%bf%cf%85-paulo-freire/>

γραμματισμό «ως ανάγνωση της λέξης και του κόσμου» πράγμα που δεν σημαίνει απλώς το «ξεκλείδωμα» ή την κατανόηση ενός κειμένου (Χλαπουτάκη & Ντίνας, 2013, 8 pdf). Αξίζει να επισημανθεί ότι προκρίνει την εμπλοκή σε μια ενεργητική διαδικασία κριτικής ανάγνωσης, λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση του μαθητή αναγνώστη (Freire, 1973 όπως αναφέρεται στο Σιπητάνος 2020 : 33).<sup>15</sup> Στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού ο αναγνώστης καλείται να αναρωτηθεί για ένα συγκεκριμένο κείμενο: από ποιόν γράφεται, αν έχει κάποια σκοπιμότητα και ποια, αν στρέφεται εναντίον κάποιου (προσώπου, ιδέας, καταστάσεως), αν θα είχε άλλη μορφή αν είχε διαφορετική στόχευση (Baynham, 2002, όπως αναφέρεται στους Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:202-3).

Για να εφαρμοστούν όμως οι αρχές του Κριτικού Γραμματισμού πρέπει το σχολείο, η διαδικασία του μαθήματος, να αλλάξει ριζικά. Όπως λέγεται και αναφέρεται συχνά και σε επίσημα παιδαγωγικά κείμενα πρέπει να εγκαταλειφθεί ο ρόλος του παντογνώστη-καθηγητή. Ο καθηγητής πρέπει να αναλάβει τον ρόλο ενός εμπνευστή και συντονιστή που θα προωθήσει την συνεργασία και την ερευνητική διάθεση των μαθητών μέσα στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικότητας σε μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική διαδικασία. Πρόκειται για αναγκαίες προϋποθέσεις για να εφαρμόσει ο διδάσκων έναν τρόπο διδασκαλίας ο οποίος θέτει ως κύριο του στόχο την κριτική πρόσληψη των γνώσεων, μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης και του κριτικού γραμματισμού. (βλ. Κωστούλη 2014 και Σιπητάνος 2020:67–70) Μια διαδικασία που δεν υποτιμά τον ρόλο του καθηγητή ούτε αμφισβητεί την γνωστική του υπεροχή έναντι των μαθητών, ούτε τον εκπαιδευτικό του ρόλο. Απλώς ο ρόλος του δεν είναι να μεταδώσει τις γνώσεις του «από καθέδρας», αλλά να εκπαιδεύσει τους μαθητές στο «πώς να μαθαίνουν», να ωθήσει τους μαθητές στην έρευνα, στον συνδυασμό διαφόρων γνώσεων, στην κριτική προσέγγιση των κειμένων, στην αναζήτηση του κοινωνικού πλαισίου, στην αναζήτηση σημειωτικών πόρων πέραν αυτών που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια (Στάμου, κ.ά., 2016:37-38).

Αυτό σημαίνει ότι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού αφήνει πίσω του τη μονομέρεια της μετάδοσης αποθηκευμένων γνώσεων και γίνεται πολύπλευρος και απαιτητικός. Πρέπει να συνδυάζει πολλαπλές ιδιότητες, όπως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής, φίλος και μεταρρυθμιστής.

---

<sup>15</sup> Σχετικά με τον Φρέιρε για περισσότερα, βλ. και Σιπητάνου, Α. (2011). *Πάολο Φρέιρε 1921-1997: Η εκπαίδευση ενήλικων ως πράξη απελευθέρωσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

(Κουτσογιάννης 2017). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι παιδαγωγός που επηρεάζει τους μαθητές του ώστε να ανακαλύψουν τις δυνάμεις τους, τις ιδιαίτερες κλίσεις τους, τον ίδιο τους τον εαυτό.

Ειδικότερα ο φιλόλογος εκπαιδευτικός με τον Κριτικό γραμματισμό διδάσκει τη γλώσσα με στόχο τη συνειδητοποίηση από την πλευρά του μαθητή ότι μέσα από τη γλώσσα με διάφορους άμεσους ή έμμεσους τρόπους μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. (Χατζησαββίδης 2012) Παρακινεί τους μαθητές να κοιτάζουν κάτω από την επιφάνεια των κειμένων και να αναρωτηθούν:

- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Ποιος είναι ο σκοπός του;
- Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί;
- Ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;
- Πώς λειτουργεί;
- Θα μπορούσε να γίνει και με άλλο τρόπο;

(Bayhnam, 2002 όπως αναφέρεται στο Χατζησαββίδης 2012)

καθώς βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, της αμφισβήτησης, της μη αποδοχής των κυρίαρχων θεσμών ως φυσικών και δεδομένων κριτική γλωσσική επίγνωση. Επομένως, ο κριτικός γραμματισμός (ή αλλιώς αναστοχαστικός γραμματισμός κατά τον Hasan) θέτοντας ως πρώτο του στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης αντιμετωπίζει τα κείμενα ως απόρροια κάποιας ιδεολογικής θέσης του συγγραφέα που προκρίνει μια ορισμένη οπτική του κόσμου. Σύμφωνα με τον Κριτικό Γραμματισμό η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής είναι μέρος μια διαδικασίας, ώστε να συνειδητοποιήσουμε πως οι εμπειρίες του κάθε ατόμου είναι ιστορικά κατασκευασμένες μέσα σε συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας (Anderson & Irvine, 1993, όπως αναφέρεται στο Σιπητάνος 2020:67). Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευθούν να χρησιμοποιούν άλλους *σημειωτικούς πόρους* στο γλωσσικό μάθημα κι έτσι να ακολουθηθεί ο δρόμος της παιδαγωγικής των πολυγλωσσισμών [multiliteracies] (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011:207) Όπως έχει γραφεί σχετικά: «Συμπερασματικά, το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού θέτει το ζήτημα του τοπικού συγκεκριμένου σε διάλογο με το παγκόσμιο μέσα από μια κριτική στάση.» ( Σιπητάνος 2020:70)

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στην ανάγκη εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού και αναζητά τρόπους υλοποίησης μέσα στις πραγματικές συνθήκες της

σχολικής τάξης και μάλιστα στην κρίσιμη εφηβική ηλικία και σε μαθητές που δεν παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα αλλά και σε μαθητές με γνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. (Χλαπουτάκη & Ντίνας, 2013)

#### ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ: μια απαραίτητη παρέκβαση

Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η Ανάλυση των εικόνων μέσα από την Κοινωνική Σημειωτική όπως μάλιστα προσδιορίστηκε από την Οπτική Γραμματική των Kress και van Leeuwen. Ας μας επιτραπεί όμως μια σύντομη παρέκβαση:

Προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής μιας τέτοιας διδακτικής πρακτικής είναι να στηριχθεί στην Κριτική Ανάλυση Λόγου. Στόχος της ΚΑΛ είναι όπως το διατυπώνει η Ruth Wodak (Wodak 2008) να αναλύσει «συγκαλυμμένες και διαφανείς δομικές σχέσεις κυριαρχίας, διακρίσεων, εξουσίας και ελέγχου όπως φανερώνονται στη γλώσσα» παρόλο που δεν υπάρχει κοινή μεθοδολογία, ούτε ενιαία θεωρητική αφετηρία, αλλά πρωτανεύει ο κοινός στόχος: «η κριτική κυριάρχων λόγων και κειμενικών ειδών που προωθούν ανισότητες, αδικίες και καταπίεση στη σύγχρονη κοινωνία» (Γούτσος 2020: 8 & 14).<sup>16</sup> Ωστόσο, η ΚΑΛ επικεντρώνεται στο κείμενο, όπως έδειξε και ο εισηγητής της:

#### **Norman Fairclough**

Εισηγητής της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discours Analysis) θεωρείται ο γλωσσολόγος Norman Fairclough. Η ΚΑΛ επιδιώκει να οδηγήσει τον χρήστη της γλώσσας στην κατανόηση του τρόπου που η γλώσσα παρουσιάζει μέσα από τους δικούς της κώδικες τα νοήματα και χτίζει μια πραγματικότητα σύμφωνα με την οπτική γωνία του συγγραφέα. Έτσι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μία κοινωνική πρακτική που συνδέεται άμεσα με την εξουσία και με την ιδεολογία Έτσι, η ΚΑΛ μας καλεί να

---

<sup>16</sup> Συνοπτικά περιγράφονται οι προσεγγίσεις αυτές ως εξής: Η πρώτη είναι η κοινωνιοπολιτισμική [socio-cultural] προσέγγιση του Fairclough, με την οποία και θα ασχοληθούμε, η δεύτερη είναι η κοινωνιογνωσιακή [socio-cognitive] προσέγγιση του van Dijk, σύμφωνα με την οποία ο λόγος, όπως οικοδομείται μέσα από την κοινωνική πραγματικότητα, δεν αναπαράγει απευθείας τις κοινωνικές δομές, και η τρίτη είναι η λογοϊστορική [discourse-historical] προσέγγιση της Wodak, η οποία τοποθετεί τα κείμενα μέσα σε ένα ευρύτερο ιστορικο-κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. (Γιαννοπούλου:17–18)

δώσουμε μια κριτική διάσταση στην προσέγγιση της γλώσσας και αυτό να αποτελέσει τη βάση της διδασκαλίας της.<sup>17</sup>

### **Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday**

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική έρχεται στη συνέχεια να επεκτείνει τις κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες και, καθώς και η ίδια είναι προσανατολισμένη σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, να πραγματευτεί τη σχέση γλώσσας-κοινωνικών συμφραζόμενων. Το μέσο για την επίτευξη αυτού του σκοπού είναι «η ανάδειξη στην επικοινωνία ενός τυπικού μοντέλου παραγωγής νοημάτων». Ο M.A.K. Halliday (Μάικλ Χάλιντεϊ) υπήρξε ο εισηγητής αυτής της προσπάθειας. Βασική αρχή του είναι πως η κάθε γλώσσα δημιουργεί νοήματα κατά την χρήση της. Έτσι η μελέτη της γλώσσας μετατρέπεται σε μελέτη συγκεκριμένων σημείων σε πραγματικές καταστάσεις, οι οποίες και αποδίδουν το νόημα του κάθε σημείου.

Επομένως, η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα για την κατασκευή νοημάτων, ένα σημειογενές σύστημα. Ανάμεσα στο σημαίνον και στο σημαινόμενο «παρεμβάλλεται και ένα ενδιάμεσο επίπεδο. [...] Αυτό είναι το επίπεδο της «διατύπωσης» [wording]». (Λύκου 2014 ) «Η γλώσσα, λοιπόν, χαρακτηρίζεται από συστήματα λεξιλογικών επιλογών και η διαδικασία επιλογής ενός λεξιλογικού στοιχείου αποτελεί μια σημειωτική διαδικασία». (Λύκου 2014)

Η γραμματική είναι πολυσύνθετη και περίπλοκη επομένως και οι γραμματικές θεωρίες μας δεν μπορεί να είναι απλές ούτε απλουστευμένες. Αυτή είναι η αφετηρία της σκέψης του Halliday. Αν θέλουμε επομένως διερευνήσουμε τι κάνουμε και τι επιτυγχάνουμε σε καθημερινό επίπεδο και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας με τη γλώσσα και μέσω της γλώσσας, αν δηλαδή «θέλουμε να συγκροτήσουμε μια θεωρία της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής, οφείλουμε να την αποκαλύψουμε σε όλο της το πολυδαίδαλο μεγαλείο». (Σουφλερός 2009 :6)

Εξ άλλου η συστημική λειτουργική θεωρία δεν προέκυψε εκ του μηδενός. Ως πρόδρομοι αυτής της θεωρίας θεωρούνται οι: ο Trubetzkoy (σχολή της Πράγας), ο

---

<sup>17</sup> Πόλη για την Ελληνική Γλώσσα : [https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e10/pop05.html](https://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_e10/pop05.html). Για περισσότερα, βλ. Ζέρβας 2018.

Hjelmslev (σχολή της Κοπεγχάγης), ο Firth (σχολή του Λονδίνου), καθώς και ανθρωπολόγοι όπως ο Sapir, ο Boas και ο Malinowski, αλλά και η «Λειτουργική Γραμματική», δημιουργός της οποίας ήταν ο Simon C. Dik. (Σουφλερός 2009 :7) Και όπως σημειώνει ο ίδιος ο Halliday σε μία πρόταση η δομή της αποτελείται από τρία στοιχεία, «αναπαράσταση της δομής της ως πραγμάτωση των επιλογών στην μεταβατικότητα: Δράστης, Διεργασία, Στόχος». ( Halliday πρόλογος στο Σουφλερός 2009:10)

Κατά τον Halliday είναι φανερό ότι η γλώσσα «διερμηνεύει» την ανθρώπινη εμπειρία, αλλά επίσης «διαδραματίζει» τις σχέσεις μας με το κοινωνικό περιβάλλον, διαπροσωπικές και κοινωνικές ( όπ 47)

Και καθώς επεκτείνεται στις «μεταλειτουργίες» της γλώσσας ο ίδιος αναρωτιέται:

«Γιατί, όμως, αυτός ο κάπως στριφνός όρος, η «μεταλειτουργία»; Θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο, απλώς, για «λειτουργίες»· ωστόσο, κατά πολυετή παράδοση μιλάμε για λειτουργίες της γλώσσας σε καταστάσεις όπου «λειτουργία» σημαίνει απλώς στόχος ή τρόπος χρήσης της γλώσσας, δηλαδή κάτι χωρίς επιπτώσεις στην ανάλυση της ίδιας της γλώσσας (πβ. Halliday & Hasan, 1985: Κεφάλαιο 1· Martin, 1990). Αλλά η συστημική ανάλυση δείχνει ότι η λειτουργικότητα είναι εγγενής στην γλώσσα: ολόκληρη η αρχιτεκτονική της γλώσσας στηρίζεται σε λειτουργίες. Η γλώσσα είναι όπως είναι λόγω των λειτουργιών διά των οποίων έχει εξελιχθεί στο ανθρώπινο είδος. Ο όρος «μεταλειτουργία» υιοθετήθηκε ως υπόμνηση του ότι η λειτουργία αποτέλεσε αναπόσπαστο τμήμα της σύνολης θεωρίας. ( ό.π.48–49)

Οι λειτουργίες επομένως ή μεταλειτουργίες της γλώσσας διακρίνονται στις εξής:

Η (ανα)παραστατική λειτουργία: με τη λειτουργία αυτή ο γράφων αναπαριστά την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα, όπως αυτός την αντιλαμβάνεται και την συνειδητοποιεί. Ο γράφων ή ο ομιλητής επιλέγει τους κώδικες της γλώσσας που προβάλλουν ως ατομική εμπειρία αυτό που αντιλαμβάνεται στο πολιτισμικό του περιβάλλον. «Εκφράζει τα φαινόμενα του περιβάλλοντος: τα πράγματα –έμψυχα πλάσματα, αντικείμενα, πράξεις, γεγονότα, ιδιότητες και σχέσεις– του κόσμου και της συνειδήσής μας» (Λύκου, 2014)

Η διαπροσωπική λειτουργία αντανακλά τις σχέσεις μας με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο απευθύνεται ο/η γράφων/ουσα ή ο/η ομιλητής/ήτρια και τη στάση που επιλέγει ώστε να επηρεάσει προς μία ορισμένη κατεύθυνση τους δέκτες εκφράζοντας

Τέλος Η κειμενική λειτουργία συνίσταται στον τρόπο που συγκροτείται ένα κείμενο, γραπτό ή προφορικό και αυτό λέγεται ρητά ή αυτό που δεν λέγεται και υπονοείται (Λυκου 2014)

Στην Αναπαραστατική μεταλειτουργία επιβάλλεται να διερευνηθεί τι αναπαρίσταται, ποια είναι η σχέση των εικονιζομένων στοιχείων, αν αναπαρίστανται μορφασμοί, βλέμματα, χειρονομίες. Ταυτοποίηση/προσδιορισμός· π.χ. αν οι εικονιζόμενοι αναπτύσσουν αρμονική συνεργασία. Ποιες περιστάσεις εικονίζονται, ποιες ιδιότητες παρουσιάζονται, και τέλος η απευθυντικότητα, σε ποιον και με ποιον τρόπο απευθύνεται το κείμενο/εικόνα/ήχος.

Στην Διαπροσωπική μεταλειτουργία της εικόνας είναι αναγκαίο να εξεταστεί η κοινωνική απόσταση, η εμπλοκή, η αποστασιοποίηση, η σχέση εξουσίας και η πληροφοριακή αξία.

Στην Κειμενική μεταλειτουργία είναι απαραίτητο να εντοπιστούν οι τεχνικές προσέλευσης, η δημιουργία πλαισίου και η πορεία ανάγνωσης. Εδώ καλείται ο αναγνώστης – θεατής να προσδιορίσει τα στοιχεία που τον προσελκύουν, η προβολή συμβόλων ή μηνυμάτων, καθώς και το αναγνωστικό μονοπάτι.

## **Moscovici**

Όπως γίνεται κατανοητό η όλη προσπάθεια επικεντρώνεται στη διερεύνηση του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν, αναπαριστούν έννοιες και καταστάσεις και επικοινωνούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Εκτός των όσων αναφέραμε για τις λειτουργίες και μεταλειτουργίες της γλώσσας αξίζει να σταθούμε και στην τοποθέτηση του Moscovici : Για να λειτουργήσει η Σημειωτική Ανάλυση χρειάζονται και για αυτόν οι δύο απαραίτητες λειτουργίες: η αναπαραστατική και η διακειμενική, για τις οποίες προσθέτει την ιδιαίτερη δική του προσέγγιση.

### **A. ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ**

Η αναπαραστατική λειτουργία αφορά τη δημιουργία και την αντιμετώπιση των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Αυτές οι αναπαραστάσεις λειτουργούν ως κωδικοί που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Ο Moscovici (1981) υποστηρίζει ότι οι αναπαραστάσεις δεν αποτελούν προϊόν της κοινωνίας στο σύνολό της, αλλά προϊόντα των κοινωνικών ομάδων που χτίζουν αυτήν την κοινωνία. Αλλά για να



δημιουργηθούν οι αναπαραστάσεις είναι απαραίτητες δύο διαδικασίες ή δύο μηχανισμοί: η αγκυροβόληση και η αντικειμενοποίηση. Η αγκυροβόληση μας κάνει οικείο το άγνωστο φέρνοντάς το σε μια γνωστή σφαίρα προηγούμενων κοινωνικών αναπαραστάσεων, ώστε να μπορούμε να το συγκρίνουμε και να το ερμηνεύσουμε. Ο δεύτερος μηχανισμός, η αντικειμενοποίηση, κάνει και αυτή το άγνωστο γνωστό, μετατρέποντάς το σε κάτι συγκεκριμένο που μπορούμε να αντιληφθούμε και να αγγίξουμε και έτσι να το ελέγξουμε (Ρήγα, 1991).

Σύμφωνα με τον Moscovici (1981) ξεκινώντας με την διαδικασία αγκυροβόλησης διαμορφώνεται η δημιουργία μιας κοινωνικής αναπαράστασης, ενώ με την διαδικασία της αντικειμενοποίησης ολοκληρώνεται. Το άτομο θέλοντας να κατανοήσει και να νοηματοδοτήσει κάτι που δεν το γνωρίζει το συνδέει με αναπαραστάσεις που ήδη υπάρχουν στον νοητικό του κόσμο. Η αντικειμενοποίηση με τη σειρά της μετατρέπει την καινούργια και άγνωστη ακόμα γνώση σε κάτι συγκεκριμένο που είμαστε σε θέση και να το αντιληφθούμε και να το βιώσουμε. Μοιάζει σα να δίνουμε υλική υπόσταση σε αφηρημένες ιδέες. (Χρηστάκης, & Καλαμπαλίκης, 2017).

Η αναπαραστατική λειτουργία σχετίζεται με την δημιουργία αλλά και την ερμηνεία κοινωνικών αναπαραστάσεων. Σύμφωνα με την άποψη του Moscovici οι αναπαραστάσεις που είναι δημιουργήματα των κοινωνικών ομάδων που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία μας καλούν τον αναγνώστη/θεατή να μετατρέψει το άγνωστο σε γνωστό (Μοσχοσαββάκη, 2020 ). Έτσι συμβάλλει στην ανάλυση αλλά και την βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που παρουσιάζονται για εξέταση.

Η αναπαραστατική λειτουργία της εικόνας αναφέρεται και ως αναπαραστατική/ιδεοποιητική λειτουργία την οποία αναλύοντάς την καλείται να δει ο αναγνώστης/θεατής πώς αναπαρίσταται η κοινωνική πραγματικότητα μέσω της απεικόνισης των «συμμετεχόντων» [participants] και των «διαδικασιών» [processes], των σχέσεων δηλαδή στις οποίες εμπλέκονται οι απεικονιζόμενοι (Στάμου, κ.ά., 2011:327). Αναδύονται δηλαδή οι αφηγηματικές διαδικασίες εφόσον οι εικόνες απεικονίζουν μια εξέλιξη ή οι συμβολικές όταν οι εικόνες δεν μας παρέχουν κάποια πληροφορία απλώς μεταδίδουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα. Αυτές είναι δύο από τις τέσσερις διαδικασίες που διακρίνουν οι Kress & van Leeuwen (1996, όπως αναφέρεται σε Στάμου, κ.ά., 2011:327).

Είναι δυνατόν επομένως να διατυπωθεί συμπερασματικά πως η αναπαραστατική μεταλειτουργία έρχεται να εξετάσει τι είναι αυτό ακριβώς του

βλέπουμε, η περιγραφή της εικόνας και ο εντοπισμός των στοιχείων που απεικονίζονται και τις ενέργειες που κάνουν ή δεν κάνουν. Με βάση αυτή την παρατήρηση και την περιγραφή είναι εφικτό να αποδοθούν στους πρωταγωνιστές της εικόνας ιδιότητες και χαρακτηριστικά. (Γιαννοπούλου 2022: 12).

## B. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΜΕΤΑΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Στη διαπροσωπική μεταλειτουργία εξετάζεται με ποιο τρόπο ο/η δημιουργός της εικόνας θέλει να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη/θεατή. Επισημαίνονται δηλαδή τα βλέμματα, οι χειρονομίες ή άλλες κινήσεις του. Αν για παράδειγμα το βλέμμα στρέφεται προς τον αναγνώστη/θεατή. Εξετάζεται επίσης η οπτική γωνία της εικόνας η οποία φανερώνει κατά πόσο η εικόνα επιδιώκει την εμπλοκή ή όχι του αναγνώστη/θεατή. Στο σημείο αυτό εξετάζεται αν έχουμε μια κοντινή λήψη (προσωπική σχέση με μεγάλο βαθμό οικειότητας), μεσαία λήψη, (μέτριος βαθμός οικειότητας), ή τέλος μακρινή λήψη που υποδηλώνει μια απρόσωπη σχέση.

Επίσης, η γωνία λήψης είναι ικανή να δημιουργήσει σχέσεις εξουσίες ανάμεσα στους/στις θεατές/τριες και τους/τις εμπλεκόμενους/μενες. Αν η γωνία λήψης είναι από μακριά και ψηλά, τότε φαίνεται ότι δημιουργείται μια σχέση εξουσίας από τον μεριά του/της θεατή/τριας. Αντίστοιχα, αν η λήψη είναι από χαμηλά, τότε η εξουσία αφορά τους/τις συμμετέχοντες/ουσες της εικόνας. Τέλος, αν η λήψη γίνει στην ίδια ευθεία δηλώνεται μια ισότιμη σχέση. (Στάμου, Αλευριάδου Ελευθερίου: 2011, όπως αναφέρονται στο Γαλανοπούλου 2022, 20–23).

Είναι απαραίτητο να προσθέσουμε και την διακειμενική λειτουργία την οποία χρησιμοποιούμε στην ανάλυση των *σημειωτικών πόρων*:

Διακειμενική Λειτουργία: Η διακειμενική λειτουργία αφορά την επιρροή των κοινωνικών αναπαραστάσεων στη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Οι αναπαραστάσεις διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και επηρεάζουν τις πεποιθήσεις μας. Η γλώσσα παίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του τρόπου, αλλά όχι μόνο. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της εικόνας.

Στην κειμενική μεταλειτουργία, ανάλογα με την πληροφορική αξία που θέλει να δώσει ο/η δημιουργός τοποθετεί και την εικόνα, αριστερά, αν η πληροφορία είναι γνωστή και οικεία, δεξιά, αν είναι νέα και έχει μεγάλο βαθμό σημαντικότητας, πάνω αν έχει προσδοκίες και κάτω, αν τοποθετεί αυτό που συμβαίνει πραγματικά. Από την άλλη, στο κέντρο τοποθετεί τον πυρήνα της πληροφορίας και στο περιθώριο τα εξαρτώμενα

μέλη (Στάμου, Αλευριάδου Ελευθερίου: 2011 όπως αναφέρονται στο Γαλανοπούλου 2022: 20–23).

\*

Για να συνοψίσουμε, η Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, προσλαμβάνουν, αναπαριστούν έννοιες και καταστάσεις και επικοινωνούν με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η Κοινωνική Σημειωτική Ανάλυση, όπως αναφέραμε, έχει τις ρίζες της στη διάκριση σημαίνοντος–σημαινομένου από τον Φερντινάντ ντε Σωσσύρ. Ο Theo Van Leeuwen επιδιώκει τη συλλογή, καταγραφή, τεκμηρίωση των *σημειωτικών πόρων*, ο όρος που χρησιμοποιεί η Κοινωνική Σημειωτική τα σημεία, (όπως έχουμε ήδη αναφέρει) τη χρήση αυτών των σημείων σε συγκεκριμένα πλαίσια, την και τέλος την επίτευξη σημειωτικής αλλαγής. Επομένως, η μελέτη *σημειωτικών πόρων* θα αναδειξεί πώς έχουν χρησιμοποιηθεί και πώς ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν ώστε να οδηγήσουν σε ανακάλυψη και αξιοποίηση νέων πόρων ή νέων τρόπων αξιοποίησης αυτών των πόρων.

### **Kress & van Leeuwen**

Σε όλον αυτόν τον γόνιμο προβληματισμό έρχεται να προστεθεί η **Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού** που προτείνουν οι Kress & van Leeuwen (2010), όπου περνάμε από την ΚΑΛ και τη ΣΛΓ στην Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής. Η προσέγγιση των Kress & van Leeuwen (2010), που αφορά την προσέγγιση εικόνων είναι βασισμένη στη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (Σιπητάνος 2020:757). Οι νέες τεχνολογίες και τα νέα κειμενικά είδη που προέκυψαν και συνδυάζουν ήχο, εικόνα και κείμενο οδήγησαν Kress & van Leeuwen να διαμορφώσουν την έννοια της πολυτροπικότητας (Σιπητάνος 2020:63). Έτσι τόσο η ΣΛΓ όσο και η Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού συνδέονται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας. Η τελευταία μάς προσφέρει μια «γραμματική» του οπτικού σχεδιασμού, που μάς επιτρέπει την ανάλυση των *σημειωτικών πόρων* αλλά και την ανάδειξη της σχέσης των διαφορετικών τρόπων (κυρίως του λεκτικού και του οπτικού) που χρησιμοποιούνται παράλληλα και συμπληρωματικά για την συγκρότηση νοημάτων μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Ο οπτικός

γραμματισμός καθιστά τον δέκτη ικανό να αποτιμήσει κριτικά τις οπτικές μορφές και έννοιες αλλά και ικανό να δημιουργήσει οπτικά μηνύματα. (Γρόσδος, Σ. 2009)

Σε τελική ανάλυση, η εκπαίδευση συναντά παντού την εικόνα και αυτή η συνάντηση δεν μπορεί παρά να περάσει μέσα από τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Η εικόνα κυριαρχεί στη ζωή του σημερινού ανθρώπου, και ειδικά του εφήβου, σε σημείο ου να δημιουργεί κορεσμό σε κάποιες περιπτώσεις, αλλά η πρόσληψη του υλικού αυτού χρειάζεται ιδιαίτερη εκπαίδευση. Αυτό που ονομάζεται η «εκπαίδευση του βλέμματος» σημαίνει ότι πρέπει να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί μια κριτική σκέψης μέσα από την κατασκευή οπτικοακουστικών προϊόντων από τα ίδια τα παιδιά, (ζωγραφιά, σκίτσο, φωτογραφία, βίντεο μέχρι και κινηματογραφική ταινία· ή, μουσική, ηχογράφηση αφηγήσεων, πόντκαστ κλπ). Να πραγματοποιηθεί δηλαδή ένα διαδοχικό πέρασμα από το παιδί-θεατή στο παιδί-δημιουργό και στη συνέχεια στο παιδί-κριτικό. (Γρόσδος 2010: 66)

Αυτή, ακριβώς, η Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού θα αποτελέσει τον οδηγό μας κατά την ανάλυση των εικόνων και τη διαμόρφωση της διδακτικής μας πρότασης.

Βεβαίως, ενώ όλα αυτά παρουσιάζουν ιδιαίτερο φιλοσοφικό ενδιαφέρον αφήνουν αναπάντητο το ερώτημα «τι είναι αληθινό» και χρειάζεται μεγάλη προσοχή όταν πρόκειται για μια σχολική τάξη καθώς η υποκειμενικότητα της αλήθειας και η νομιμοποίηση διαφορετικών προσεγγίσεων δεν πρέπει να καταλήξουν σε μια σύγχυση που θα έχει ως αποτέλεσμα την κατάρρευση ενός αξιακού κώδικα κοινώς αποδεκτού στο κοινωνικό περιβάλλον που ζούμε.

Η Κοινωνική Σημειωτική Θεωρία δεν μπορεί να αξιώσει την καθιέρωση της απόλυτης αλήθειας ή της αναλήθειας των αναπαραστάσεων. Μια αναπαράσταση εικονική ή λεκτική εμφανίζεται ως αληθής ή ψευδής. Οι Fiske & Hartley παρατηρούν:

«το σημανόμενο...είναι καθεαυτό αυθαίρετο, αφού ο τρόπος που το βλέπουμε, το κατηγοριοποιούμε και το δομούμε είναι αποτέλεσμα του πολιτιστικού μας τρόπου σκέψης» (Fiske & Hartley 1978, 39).

Στο σημείο αυτό είναι πολύ σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι η προσέγγιση της αλήθειας έχει πάντα υποκειμενικό χαρακτήρα και αυτό να το συνδυάσουμε με την περίφημη απόφαση του Αριστοτέλη: *τὸ δὲ λέγεται πολλαχῶς* (Αριστοτέλης, *Μετὰ τὰ φυσικά*, 1003 a3)

Στην περίπτωση αυτή είναι πολύ σημαντικό να ασχοληθούμε με την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής ικανότητας μέσω του πολυγραμματισμού ο οποίος διευρύνει

την δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να κατανοήσουν πολύπλευρα ένα κείμενο, να προσεγγίσουν μια εικόνα (γελοιογραφία, φωτογραφία, ζωγραφική, βίντεο κλπ) και να αξιοποιήσουν επικοινωνιακά τα αναπαραστατικά αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης των πολιτισμικών, κοινωνικών και κειμενογλωσσικών εμπειριών που επεξεργαζόμαστε μέσα στην τάξη. Οι πολυγραμματισμοί προϋποθέτουν απαραίτητα την αναζήτηση του νοήματος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, μέσα από την διαρκή αλληλεπίδραση και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας (cooperative learning and teaching).

Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και την δυνατότητα της προσέγγισης των ποικίλων νοημάτων πρέπει να εντάσσεται μέσα σε ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και σχεδιασμό που θα απομακρύνεται από την μονολιθική διδασκαλία προτύπων και την προβολή τυποποιημένων «αντικειμενικών αληθειών», αλλά θα ενθαρρύνει μια πολύμορφη προσέγγιση που θα ενεργοποιεί με ποικίλα ερεθίσματα διαφορετικούς μαθητές.

## Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Με τον όρο "Πολυγραμματισμοί" αναδεικνύονται δύο σημαντικές αλλαγές στον χώρο της παιδείας: «Η πρώτη είναι η αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και η ανάδυση πολλαπλών και αποκλινουσών ενδογλωσσικών παραλλαγών» (Kalantzis & Cope 2001) καθώς τα «ειδικά» λεξιλόγια λόγω τεχνικών ή επαγγελματικών αλλαγών, οι αλλαγές των πληθυσμιακών δεδομένων λόγω μετανάστευσης, ή η πολυ-πολιτισμικότητα και η παγκόσμια οικονομική ενοποίηση, που αντανακλάται σε νέους τρόπους ζωής και νέους τρόπους διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου αλλά και οι τεχνολογίες των επικοινωνιών προκαλούν νέα γλωσσολογικά ζητήματα και νέες συνθήκες εκπαίδευσης των ανθρώπων στην προσέγγιση των κειμένων και των πολιτισμικών πηγών. (Kalantzis & Cope 2001)

Το δεύτερο ζήτημα είναι τώρα πια «οι τρόποι νοήματος της γραπτής γλώσσας διαπλέκονται με σχήματα νοήματος οπτικά, νευματικά, ηχητικά και χώρου». (Kalantzis & Cope 2001) . Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι αναμενόμενο να υποχωρών τα γραπτά κείμενα έναντι των παραπάνω σχημάτων που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών καλεί διδάσκοντες και διδασκόμενους να προσεγγίσουν κείμενα από ένα ευρύτερο φάσμα και μέσων (έντυπα, ηλεκτρονικά κλπ) και πολιτισμικών πηγών. Αυτό απαιτεί ότι και οι δύο πλευρές (διδάσκοντες και διδασκόμενοι) να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα προκύπτουν ως «"σχεδιασμένα" τεχνουργήματα» μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικά και κοινωνικά πλαίσια κι έτσι να αποκαλύψουν τη διαδικασία διαμόρφωσης του νοήματος κι έτσι να μεταμορφώσουν τα νοήματα του κειμένου εντάσσοντάς το σε νέο περιβάλλον και αναδημιουργώντας το.

Οι παιδαγωγικές διαδικασίες απαιτείται να εστιάσουν ώστε να επισημανθεί με σαφήνεια μέσα από μια ανοιχτή διδασκαλία τόσο το νόημα που προκύπτει από ένα ορισμένο πολιτισμικό περιβάλλον όσο και η διαφοροποίηση του νοήματος μέσα σε ένα άλλο πολιτισμικό και κοινωνικό και ιδεολογικό περιβάλλον. Έτσι ο διδασκόμενος ωθείται να κρατήσει αποστάσεις από το αντικείμενο μελέτης και να το αντιμετωπίσει με κριτική διάθεση.

Οι πολυγραμματισμοί προϋποθέτουν απαραίτητως την αναζήτηση του νοήματος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, μέσα από την διαρκή αλληλεπίδραση και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας (cooperative learning and cooperative learning and teaching).

Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και την δυνατότητα της προσέγγισης των ποικίλων νοημάτων πρέπει να εντάσσεται μέσα σε ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και σχεδιασμό που θα απομακρύνεται από την μονολιθική διδασκαλία προτύπων και την προβολή τυποποιημένων αντικειμενικών αληθειών, αλλά θα ενθαρρύνει μια πολύμορφη προσέγγιση που θα ενεργοποιεί με ποικίλα ερεθίσματα διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα

Οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών δίνουν ένα νέο νόημα στην έννοια του λόγου του κειμένου και των ειδών λόγου, κι έτσι υπό το πρίσμα αυτό η παιδαγωγική αναγνωρίζει και ενισχύει την ποικιλομορφία, συνδέει τη μάθηση με το κοινωνικό γίνεσθαι. (Χατζησαββίδης 2007:6)

Ο πολυγραμματισμός, όρος που επινοήθηκε από ομάδα εκπαιδευτικών στο Λονδίνο ((New London Group 1996) υιοθετεί την πολυτροπικότητα των σύγχρονων κειμένων καθώς συμπεριλαμβάνουν ποικίλα στοιχεία και αναφέρεται στην εκμετάλλευση και αξιοποίηση όλων των πηγών που υπάρχουν για τη δόμηση. (Τάραλη 2021: 31)

Τα προγράμματα των πολυγραμματισμών, προτάθηκαν για πρώτη φορά από το New London Group (Kalantzis & Cope, 1999) και έθεσαν ως στόχο τους να εξοικειώσουν τους μαθητές με διάφορα κειμενικά είδη, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Πέρα από το κλασικό γραπτό λόγο ως κείμενο αντιμετωπίζονται και άλλα πολλά διαφορετικά μέσα (οπτικά ή ακουστικά κ.ά). Ο συνδυασμός ενός γραπτού κειμένου με μια προφορική ομιλία ή ένα βίντεο, ένα σκίτσο ή μια φωτογραφία, ένα ζωγραφικό πίνακα με ένα τραγούδι ή μια μουσική σύνθεση ανταποκρίνεται στα πολλαπλά ερεθίσματα που έχει ο σύγχρονος άνθρωπος και ειδικά ο νέος που γεννήθηκε μέσα στον τεχνολογικό αυτό κόσμο ώστε ο κόσμος των γνώσεών του, της κριτικής, της αποδοχής ή της αμφισβήτησης να εντάσσεται μέσα στο περιβάλλον που σήμερα ζει.

Η ανάγκη που προκύπτει επομένως είναι η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής ικανότητας μέσω του πολυγραμματισμού ο οποίος διευρύνει την δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να κατανοήσουν πολύπλευρα ένα κείμενο, να προσεγγίσουν

μια εικόνα (γελοιογραφία, φωτογραφία, ζωγραφική, βίντεο κλπ) και να αξιοποιήσουν επικοινωνιακά τα αναπαραστατικά αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης των πολιτισμικών, κοινωνικών και κειμενογλωσσικών εμπειριών που επεξεργαζόμαστε μέσα στην τάξη. Οι πολυγραμματισμοί προϋποθέτουν απαραίτητα την αναζήτηση του νοήματος μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, μέσα από την διαρκή αλληλεπίδραση και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας (cooperative learning and teaching).

Έτσι, η διδασκαλία της γλώσσας προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και την δυνατότητα της προσέγγισης των ποικίλων νοημάτων πρέπει να εντάσσεται μέσα σε ένα ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και σχεδιασμό που θα απομακρύνεται από την μονολιθική διδασκαλία προτύπων και την προβολή τυποποιημένων «αντικειμενικών αληθειών», αλλά θα ενθαρρύνει μια πολύμορφη προσέγγιση που θα ενεργοποιεί με ποικίλα ερεθίσματα διαφορετικούς μαθητές. Τα κείμενα πλέον παράγονται στο πλαίσιο μιας πολύμορφης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά και τα παλαιότερα ή «κλασικά» κείμενα προσεγγίζονται μέσα στο πλαίσιο που θέτει αυτός ο πολύμορφος κόσμος και των ποικίλων μέσων μετάδοσης των γνώσεων παλαιών και νέων. Για παράδειγμα, δεν διαβάζω μόνο το κείμενο μιας αρχαίας τραγωδίας, αλλά το ίδιο κείμενο το «βλέπω» και το «ακούω» σε μια βιντεοσκοπημένη θεατρική παράσταση ή ακούω την ηχογράφηση της απαγγελίας ενός σημαντικού ηθοποιού ή αναζητώ στο διαδίκτυο ζωγραφικούς πίνακες που εμπνεύστηκαν από το κείμενο αυτής της τραγωδίας

Γίνεται αντιληπτό ότι για να υιοθετηθεί ο πολυγραμματισμός στην εκπαιδευτική πρακτική και μάλιστα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας απαιτείται να έχει συνειδητοποιήσει ο εκπαιδευτικός τις τέσσερις φάσεις που απαιτούνται χωρίς να λειτουργούν γραμμικά. Είναι δυνατόν μάλιστα να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοεπικαλύπτονται κατά τη διδασκαλία)

- **τοποθετημένη πρακτική** (situated practice): προκρίνεται η αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών

- **ανοιχτή διδασκαλία** (overt instruction): εδώ ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δείξει στους μαθητές του τη λειτουργία των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Αυτό το στάδιο διδασκαλίας σχετίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά ο



εκπαιδευτικός οφείλει να μετατρέψει και την φάση αυτή σε μια μαθητοκεντρική διαδικασία, κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τον παιδαγωγό τους, θα κατανοούν και την δομή και την μορφή που συνθέτουν τα κείμενα

- **κριτική πλαισίωση** (critical framing): αφορά την κριτική «ανάγνωση» ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου παράγεται

- **μετασχηματισμένη πρακτική** (transformed practice): αφορά την αναπλαισιωμένη παραγωγή λόγου, δηλαδή τη μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Κατά τη φάση αυτή, τίθεται στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος η αξιοποίηση των γνώσεων που απέκτησαν τα παιδιά. (Kalantzis & Cope 1999: 689-690).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξεταστούν οι αναπαραστάσεις του πολέμου στο εγχειρίδιο της *Νεοελληνικής Γλώσσας* της Γ΄ Γυμνασίου, με την ερευνητική μέθοδο της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης ώστε στο τέλος να καταλήξουμε σε μια δειγματική διδακτική πρόταση, με βάση τις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου όπως τις καταγράφουμε και τις αναλύουμε στη συνέχεια, εφαρμόζοντας την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών.

Επιχειρήθηκε μια ανάγνωση του σχολικού εγχειριδίου, υπό το πρίσμα της καθοριστικής σημασίας που έχει η εργασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο μέσω των σχολικών εγχειριδίων για την κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, καθώς οι εικόνες έχουν μεγάλη δύναμη, κινητοποιούν συναισθηματικές και νοητικές λειτουργίες και κάνουν το προβαλλόμενο μήνυμα περισσότερο ελκυστικό και περισσότερο πειστικό. Επιλέχθηκε η Γ΄ Γυμνασίου διότι οι μαθητές και οι μαθήτριες της ηλικίας αυτής βρίσκονται σε ένα τέτοιο στάδιο ωρίμασης που επιτρέπει τέτοιους προβληματισμούς ώστε να αφομοιώνονται περισσότερο αποτελεσματικά φιλειρηνικά και αντιπολεμικά μηνύματα. Καθώς μάλιστα υποστηρίζουν οι Kress και van Leeuwen (2010) οι εικόνες δεν αναπαριστούν απλώς την υλική πραγματικότητα αλλά και πραγματώνουν «διαπροσωπική επίδραση της κοινωνικής πραγματικότητας», αφού αυτό που αναπαρίσταται στην εικόνα δημιουργεί μια σχέση με τον θεατή.<sup>18</sup>

Μέσα από τις ποικίλες επιδράσεις που δέχονται σήμερα οι έφηβοι (από το διαδίκτυο, μέσω του κινητού τηλεφώνου και του υπολογιστή ή μέσω των διαφόρων φιλοπόλεμων και βίαιων παιχνιδιών, αλλά και από την περιρρέουσα κοινωνική πραγματικότητα) είναι δυνατόν τα σχολικά εγχειρίδια να αποτελέσουν ένα υπολογίσιμο αντίβαρο, να διαμορφώσουν τις ιδέες και τα «πιστεύω» των μαθητών και των μαθητριών, να επηρεάσουν την συμπεριφορά τους και τον αξιακό τους προσανατολισμό<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Kress και van Leeuwen (2010:13)

<sup>19</sup> Γιώργος Δ. Μπίκος, 2016, «Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδαγωγικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ 61

Επιβάλλεται επομένως να εξεταστούν τα εξής υποερωτήματα των οποίων οι απαντήσεις θα εκτεθούν παρακάτω στη συζήτηση των αποτελεσμάτων:

1. Ποιες οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις της ειρήνης και του πολέμου που προβάλλονται στα εγχειρίδια της Γ Γυμνασίου;
2. Μπορούν αυτές οι αναπαραστάσεις του βιβλίου να αποτελέσουν ένα επίκαιρο εκπαιδευτικό υλικό κριτικού γραμματισμού βασισμένου στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών; Και αν ναι, πώς μπορούν να αξιοποιηθούν από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών; Αν όχι ποιο άλλο υλικό θα ήταν ταιριαστό στη Γ Γυμνασίου;
3. Πώς μπορεί η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών να συμβάλει στην αφομοίωση των αντιπολεμικών και φιλειρηνικών αιτημάτων;

Παράλληλα θα πρέπει να συνεξεταστούν και να απαντηθούν και τα ακόλουθα σχετικά ερωτήματα: το περιεχόμενο (κείμενα και εικόνες) του διδακτικού εγχειριδίου προωθεί τον φιλειρηνικό λόγο; Πώς μπορεί να συνυπάρξει ο φιλειρηνικός λόγος με τον θαυμασμό των πολεμιστών ηρώων; Ο πόλεμος είναι ανδρική υπόθεση και η ειρήνη γυναικεία; Ο προβληματισμός του βιβλίου περιορίζεται στον δυτικό κόσμο ή εμπεριέχει έναν οικουμενικό λόγο; Μας προσανατολίζει προς την αναζήτηση των αιτίων που προκαλούν τους πολέμους;

## ΥΛΙΚΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Το υλικό που έχει επιλεγεί προς μελέτη προέρχεται από την 5<sup>η</sup> ενότητα του βιβλίου *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου* (σς. 87 – 104 ) αλλά και από το αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών (σς 48–54)

Η ενότητα αυτή, όπως αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο (σ. 87), έχει ως στόχο τη διδασκαλία συγκεκριμένων γλωσσικών–συντακτικών φαινομένων όπως είναι η διάκριση «σκοπού και αιτίας», οι τελικές και αιτιολογικές προτάσεις, η δομή του κειμένου, οι ομόηχες και παρώνυμες λέξεις και όλα αυτά διδάσκονται μέσα από κείμενα που έχουν ως θέμα τους τον πόλεμο και την ειρήνη. Αυτό εξ άλλου είναι τελικά και το θέμα προς συζήτηση και παραγωγής λόγου όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην εισαγωγική σελίδα της ενότητας:

«Θα μιλήσουμε για την ειρήνη και τον πόλεμο και θα σκεφτούμε πώς μπορεί ο καθένας μας και όλοι μαζί να αγωνιστούμε για την αποτροπή του πολέμου και την επικράτηση της ειρήνης». (σ. 87)

Η ίδια αυτή εισαγωγική σελίδα κοσμείται με δύο λεπτομέρειες από τους πίνακες του Πικάσο «Πόλεμος», «Ειρήνη» (1952).

Το υλικό που έχουμε επιλέξει, οι εικόνες, είναι οι εξής (παραθέτουμε και τα κείμενα που αυτές συνοδεύουν αφού εικόνες και κείμενα λειτουργούν συμπληρωματικά):

✓ σελ. 88 η εικόνα συνοδεύει το Κείμενο 1: Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση [Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή ], Περ. «Ερευνητές», εφημ. *Η Καθημερινή*, 2003

✓ σελ. 90 η εικόνα συνοδεύει το Κείμενο 3: [Η σκληρή πραγματικότητα του πολέμου] (σ. 89–90) της Νόρας Σκουτέρη-Διδασκάλου, «Υπάρχει ένας τόπος όπου τα παιδιά βγαίνουν τη νύχτα και κλαίνε...», εφημ. *Το Βήμα*, 1993

✓ σελ. 91 – Κείμενο 4 [...Όσα φέρνει ο πόλεμος], Θουκυδίδης, ο Αθηναίος, *Ιστορία, Βιβλίο Γ'*, παρ. 82, μτφρ. Έλλη Λαμπρίδη, Ι. Κακριδής, εκδ. Γκοβόστη, 1962

✓ σελ. 95 – Κείμενο 6 Μια γενιά που της έκλεψαν το χαμόγελο..., του Πέτρου Παπακωνσταντίνου, περ. «Κ», εφημ. *Η Καθημερινή*, 2003

✓ σελ. 99 – Κείμενο 8 Η πορεία προς το μέτωπο, Οδυσσέας Ελύτης, *Άξιον εστί, Ανάγνωσμα πρώτο*, εκδ. Ίκαρος, 1999

✓ σελ. 89 – Κείμενο 2 [Λερώνει...], ΚΥΡ, εφημ. Ελευθεροτυπία, 2003

Και από το Τετράδιο Εργασιών:

✓ σελ. 48–Κείμενο 1 Στο αμπρί του Έριχ του Μαρία Ρεμάρκ, *Ουδέν νεώτερον από το δυτικόν μέτωπον*, μτφρ. Κώστας Θρακιώτης, εκδ. Ζαχαρόπουλος, 1990

✓ σελ. 51–Κείμενο 4 Διακήρυξη των νομπελιστών για το μέλλον του κόσμου στον νέο αιώνα, περ. *Χημικά Χρονικά*, τόμ. 64, τεύχ. 2, (επιλογή – επιμέλεια: Π. Σίσκος, απόδοση: Α. Οικονόμου), Φεβρουάριος 2002

Το πρώτο κείμενο που συνοδεύεται από την εικόνα που τα παιδιά γράφουν τη λέξη «Ειρήνη» επισημαίνει την ανάγκη να καλλιεργήσει το σχολείο την ιδέα της ειρήνης. Η επόμενη αναπαραστατική εικόνα έχει να κάνει με το γεγονός ότι για τον δυτικό άνθρωπο ο πόλεμος είναι απλώς ένα τηλεοπτικό θέαμα. Η τρίτη εικόνα τονίζει μέσα από τον λόγο του Θουκυδίδα τις συμφορές που προκαλεί ο πόλεμος. Η επόμενη μας φέρνει αντιμέτωπους με το γεγονός ότι η φρίκη του πολέμου καθιστά συχνά δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ δίκαιου και άδικου, ενώ ο λόγος του Οδυσσέα Ελύτη

επισφραγίζει τον ισοπεδωτικό χαρακτήρα του πολέμου. Η γελοιογραφία του ΚΥΡ επισημαίνει τις οικολογικές συνέπειες ενός πολέμου, η εικόνα του κλουβιού αναδεικνύει τον εγκλωβισμό του στρατιώτη σε μια φρικτή πραγματικότητα, ενώ η εικόνα της «παράνομης στάθμευσης» παροτρύνει την κυρίαρχη εξουσία να υιοθετήσει το αντιπολεμικό και φιλειρηνικό πνεύμα. Αυτές οι κυρίαρχες αναπαραστάσεις του πολέμου θα αποτελέσουν το υλικό για τον σχεδιασμό ενός μαθήματος με την παιδαγωγική των πολυγραμμatisμών μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης

## ΑΝΑΛΥΣΗ

*Η πρώτη εικόνα: ΕΙΡΗΝΗ*



Ως προς την **αναπαραστατική** μεταλειτουργία είναι εύκολα «αναγνώσιμα» τα στοιχεία που συγκροτούν την εικόνα: οι διαδικασίες αλλά και ο προσδιορισμός των συμμετεχόντων: στην εικόνα αυτή, κυριαρχεί η πολυχρωμία, παρουσιάζονται νέοι, αγόρια – κορίτσια (πέντε συνολικά, για την ακρίβεια τρεις νέοι και δύο νέες): Ο πρώτος, όπως τους βλέπουμε από δεξιά προς αριστερά κρατάει τη σκάλα κι έχει στραμμένο το βλέμμα του σ' αυτόν που έχει ανέβει στη σκάλα. Εμείς τον βλέπουμε προφίλ. Ο δεύτερος είναι ανεβασμένος στη σκάλα, έχει το βλέμμα του στραμμένο στον τοίχο, συγκεκριμένα στη ζωγραφιά του, και ζωγραφίζει πάνω στον τοίχο ένα περιστέρι. Ο τρίτος κρατάει το κουτί με την μπογιά, έχει κι αυτός στραμμένο το βλέμμα του σ' αυτόν που έχει ανέβει τη σκάλα κι εμείς τον βλέπουμε προφίλ. Λίγο πιο πέρα είναι οι δύο κοπέλες. Τους χωρίζουν δύο κουτιά με μπογιές. Η μία κοπέλα (τέταρτο πρόσωπο κατά σειράν) είναι στραμμένη στον τοίχο, βλέπουμε την πλάτη της και δείχνει με το δάχτυλό της δίνοντας οδηγίες στην διπλανή της που αποτελείώνει το τελευταίο γράμμα της λέξης «ειρήνη». Το πέμπτο κατά σειράν πρόσωπο που το βλέπουμε προφίλ αποτελείώνει το γράμμα «Η», το τελευταίο γράμμα της λέξης «ΕΙΡΗΝΗ» που έχει σχηματιστεί στον τοίχο. Είναι ήδη ζωγραφισμένα τα σύμβολά της, το περιστέρι και το

κλαδί της ελιάς· οι εικονιζόμενοι αναπτύσσουν αρμονική συνεργασία· οι νέοι επικοινωνούν μεταξύ τους κοιτάζονται, χαμογελούν, είναι ισότιμοι, άλλοι γράφουν και ζωγραφίζουν, άλλοι βοηθούν. Ο ένας ανεβασμένος στη σκάλα ζωγραφίζει το περιστέρι. Από κάτω ο ένας κρατάει τη σκάλα κι ο άλλος το κουτί με την μπογιά. Η εικόνα προβάλλει το ιδανικό της ειρήνης και οι εικονιζόμενοι νέοι συμμετέχουν στη δράση για να προβάλλουν αυτό το ιδανικό. Το κομμάτι του φθαρμένου τοίχου που παίρνει τη μορφή του περιστεριού με το κλαδί της ελιάς είναι τοποθετημένο ψηλότερα και έχει συμβολική δύναμη. Σε έναν παλιό και φθαρμένο τοίχο γράφεται ένα σύνθημα από νέους, αλλά μια ακόμη ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι υπενθυμίζει στον θεατή ότι παλιά υλικά μπορούν να αποκτήσουν νέο περιεχόμενο.

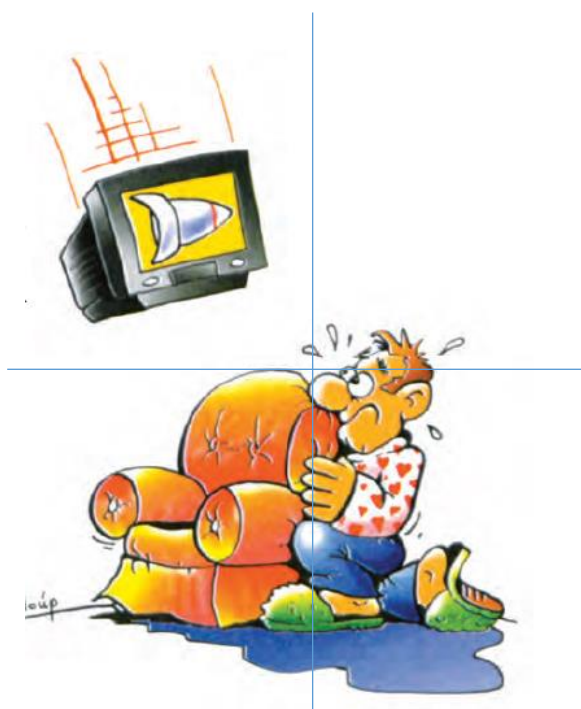
Στη **Διαπροσωπική** μεταλειτουργία της εικόνας είναι εμφανές ότι στο πλαίσιο της εικόνας οι εικονιζόμενοι δεν κοιτούν προς τον θεατή, διότι είναι προσηλωμένοι στο έργο τους. Στην προκειμένη περίπτωση, εφόσον πρόκειται για εικόνα σε σχολικό βιβλίο, οι θεατές είναι μαθητές. Ποια μπορεί να είναι η πρόσληψη της εικόνας από μια μαθητική ματιά στην κρίσιμη ηλικία της εφηβείας; Τα πρόσωπα της ζωγραφιάς είναι γυρισμένα προς τον τοίχο, βλέπουμε κυρίως την πλάτη τους αλλά και το αποτέλεσμα της δράσης τους. Μία εκδοχή μπορεί να είναι ότι καλούν τον θεατή να τους παρατηρήσει, να οικειοποιηθεί το μήνυμά τους και να τους μιμηθεί (**εμπλοκή**). Το πλάνο της εικόνας είναι μακρινό προκειμένου να συμπεριλάβει όλα τα άτομα και τη δραστηριότητά τους. Εδώ τα στοιχεία προς παρατήρηση φαίνονται μεγάλα και σημαντικά, ενώ οι ζώνες τοποθέτησης των στοιχείων σύνθεσης δίνουν προτεραιότητα στο μήνυμα (ειρήνη) και στα σύμβολά του. Η προοπτική είναι μετωπική και οριζόντια ώστε να εξασφαλίζεται η εγγύτητα προς τον θεατή.

Στην **Κειμενική** μεταλειτουργία είναι απαραίτητο να εντοπιστούν τα τέσσερα τεταρτημόρια της εικόνας: Στο κέντρο βρίσκεται η βασική πληροφορία: η ΕΙΡΗΝΗ γραμμένη με πολύχρωμα γράμματα τονίζοντας έτσι τον πολυδιάστατο χαρακτήρα αυτού του ιδανικού και την πανανθρώπινη σημασία του πέρα από φυλετικές, ιδεολογικές, θρησκευτικές διαφορές.

Στο επάνω αριστερό περιθώριο δίπλα στον φθαρμένο τοίχο παίρνει τη θέση του δεδομένο: το περιστέρι ως σύμβολο ειρήνης που αντιπροσωπεύει την επιθυμία των νέων ανθρώπων να αγωνιστούν και να παλέψουν για αυτήν. Στο κάτω αριστερό τεταρτημόριο παρατηρούμε ένα πραγματικό δεδομένο: οι νέοι –άρρενες– με αλληλοβοήθεια και στηρίζοντας ο ένας τον άλλον δρουν για να προβάλουν το ιδανικό της ειρήνης. Στο Κάτω δεξιό περιθώριο απεικονίζεται τη νέα πραγματικότητα: η ειρήνη

εμπνέει τους ανθρώπους και τώρα αγωνίζονται και οι γυναίκες για την πραγματοποίησή της με τρόπο πλουραλιστικό. Παρατηρούμε όμως ότι αγόρια και κορίτσια «παρατάσσονται» χωριστά κι ότι επίσης οι νέοι της εικόνας ανήκουν σε μια ορισμένη φυλή. Στο Άνω δεξιό περιθώριο το Ιδεώδες σχηματίζει την μορφή του: το κλαδί ελιάς, ερχόμενο από το βάθος του χρόνου ξαναβρίσκει την επικαιρότητά του, ενώ ο φθαρμένος τοίχος μεταμορφώνεται σε ένα περιστέρι που κρατά ένα κλαδί ελιάς, ανανεώνοντας το διαχρονικό μήνυμα της ειρήνης.

*Η δεύτερη εικόνα: ο τηλεοπτικός βομβαρδισμός*



**Αναπαραστατική μεταλειτουργία:** ένα πρόσωπο κυριαρχεί: ο αποδέκτης ενός «τηλεοπτικού βομβαρδισμού» που κρύβεται πίσω από την πολυθρόνα του και γονατίζει πάνω σε μια λιμνούλα. Η συσκευή της τηλεόρασης που εικονίζει μία βόμβα, έναν πύραυλο, πέφτει από ψηλά και στοχεύει σε να πρόκειται για πραγματική βολή που στρέφεται εναντίον του τηλεθεατή. Ο «δράστης» καταϊδρωμένος, φοβισμένος, με γουρλωμένα μάτια, κοιτάζει την τηλεόραση-βόμβα. Με τις παντόφλες και την μπλούζα με τις καρδούλες οχυρωμένος πίσω από την πολυθρόνα του, είναι ο φιλήσυχος αλλά τρομαγμένος ιδιώτης της σύγχρονης εποχής, που «βιώνει» τον τρόπο του πολέμου ως



τηλεοπτικό θέαμα και αναζητά την ασφάλειά του στην πολυθρόνα του σαλονιού του. Ο αναγνώστης/θεατής καλείται να δει αν αναγνωρίζει τον εαυτό του σ' αυτό το τρομαγμένο πρόσωπο που αναζητά την ασφάλειά του στην μικροαστική του άνεση. Η «τηλεοπτική βόμβα» – η δράση– καλεί τον αναγνώστη/θεατή να αναρωτηθεί αν ο πόλεμος, όσο μακριά κι αν γίνεται, μας αφορά και μας απειλεί. Και, επίσης, να συνειδητοποιήσει ότι μια τέτοια στάση δεν μπορεί να συμβάλει στην εδραίωση του αιτήματος της παγκόσμιας ειρήνης. Η τηλεοπτική συσκευή με την εικόνα του πυραύλου–βόμβας που στοχεύει εναντίον του τηλεθεατή συμβολίζει την πολεμική δραστηριότητα η οποία όπου κι αν συμβαίνει μας απειλεί άμεσα ως απειλή εμπλοκής, ως ανθρωπιστική κρίση ή ως αρνητικές επιπτώσεις οικονομικές, πολιτικές κλπ. Το σκίτσο υπογράφεται από τον Soloup.

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Το μακρινό πλάνο είναι απαραίτητο για να περιλάβει τη σύνθεση του «επιτιθέμενου» τηλεοπτικού πομπού και του τρομαγμένου τηλεθεατή. Η οριζόντια και μετωπική προοπτική μας εμπλέκει διότι ανακαλεί οικεία συναισθήματα που έχει νιώσει ο θεατής/αναγνώστης παρακολουθώντας «ζωντανές» πολεμικές ανταποκρίσεις στον δέκτη του. Ωστόσο, ο απειλητικός τηλεοπτικός δέκτης/φορέας της βόμβας απεικονίζεται είναι ένα αντικείμενο που απεικονίζεται ψηλότερα από τον θεατή αποκτώντας μια συμβολική σημασία: η απειλή του πολέμου, ακόμα και ως «τηλεοπτικό θέαμα», ως δεδομένο του κόσμου στον οποίο ζούμε, τρομοκρατεί και μετατρέπει τους ανθρώπους σε άβουλα και φοβισμένα όντα που αναζητούν την ασφάλεια οχυρωμένοι στον δικό τους μικρόκοσμο.

### **Κειμενική μεταλειτουργία**

Το κέντρο πληροφορίας είναι η φοβισμένη ματιά του εικονιζόμενου προσώπου, οι θρόμβοι του ιδρώτα του και ο μορφασμός του τρόμου.

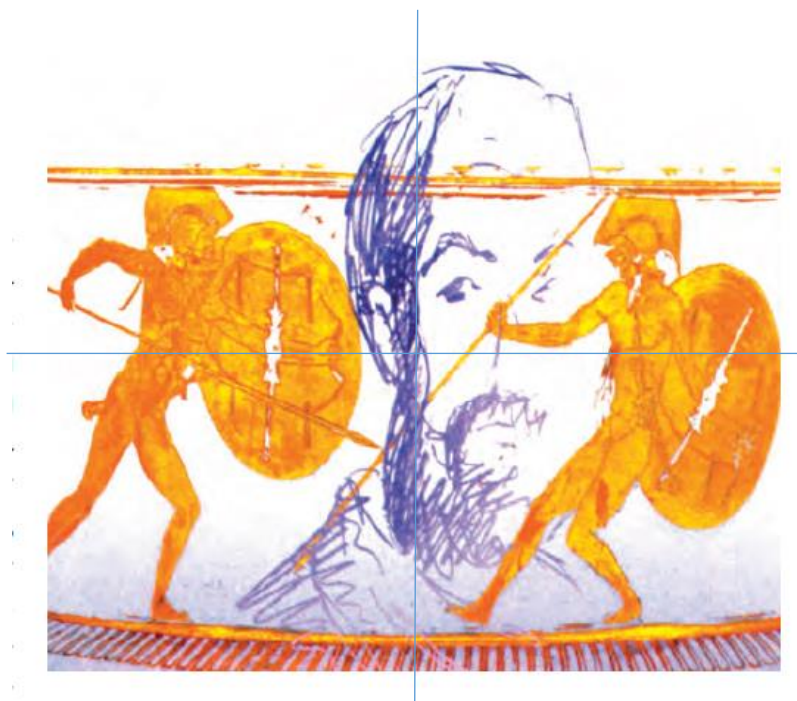
Στο Άνω αριστερό περιθώριο απεικονίζεται η πραγματικότητα του πολέμου ως τηλεοπτικής απειλής. Πρόκειται απλώς περί εικονικής απειλής ή μπορεί να αντιπροσωπεύει μια απειλή που μπορεί να «ξεφύγει» από τον τηλεοπτικό δέκτη και να αφορά την πραγματική μας ζωή;

Στο Κάτω αριστερό περιθώριο παρουσιάζεται η πολυθρόνα ως «ασπίδα» του προσώπου της εικόνας. Η «πολυθρόνα», βεβαίως, προσφέρει μια ψευδή ασφάλεια, όπως ψευδή ασφάλεια προσφέρει και η ασφάλεια του ιδιωτικού χώρου. Αποτελεί ένα πραγματικό δεδομένο το οποίο όμως λειτουργεί ως πολλαπλασιαστής του τρόμου και του φόβου.

Το Κάτω δεξιό περιθώριο όπου κυριαρχεί η «λιμνούλα» που σχηματίζεται ως αποτέλεσμα φόβου και τρομοκρατήσης είναι η νέα πραγματικότητα που εμφανίζεται ως αποτέλεσμα της ιδιώτευσης.

Στο Άνω δεξιό περιθώριο κυριαρχεί το κενό. Στη βάση του είναι το άνω μέρος της κεφαλής του τρομοκρατημένου πρωταγωνιστή μας με μερικές σταγόνες ιδρώτα. Ο τρόμος, ο φόβος, η ιδιώτευση δεν μπορούν να γεννήσουν ένα νέο ιδανικό, να μας καλέσουν σε μια κοινή προσπάθεια να μας εμπνεύσουν με ένα κοινό ιδεώδες. Η δική μας απόφαση καλείται να γεμίσει αυτό το κενό.

*Τρίτη εικόνα: οι αρχαίοι*



## **Αναπαραστατική μεταλειτουργία**

Εικόνα σε δύο πλάνα: δύο αρχαίοι πολεμιστές με το δόρυ τους ενώ στο φόντο κυριαρχεί το μισοτελειωμένο σκίτσο που υποθέτουμε ότι απεικονίζει τον Θουκυδίδη. Οι δύο αρχαίοι «δράστες» με το δόρυ τους, την περικεφαλαία τους και την ασπίδα τους πολεμούν, χωρίς να έχουν κάποιο γνώρισμα που να τους διαφοροποιεί, ενώ ο «Θουκυδίδης» παρατηρεί, μελετά και συμπεραίνει, χωρίς να μετέχει στη δράση των δύο πολεμιστών. Ο εξ αριστερών επιτίθεται ενώ ο εκ δεξιών αποκρούει την επίθεση, χωρίς να διακρίνεται νικητής ή νικημένος. Βλέπει κανείς το ακόντιο του πρώτου να έχει μια επιθετική φορά ενώ το ακόντιο του δεύτερου κινείται για να το αποκρούσει. Οι ασπίδες και των δύο είναι στην αριστερή πλευρά τους σε ετοιμότητα, πράγμα που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ότι δεν έχουμε έναν επιτιθέμενο κι έναν αμυνόμενο, αλλά μια φάση μιας μονομαχίας εν εξελίξει. Οι δύο μαχητές θυμίζουν αρχαιοελληνικά αγάλματα και μας μεταφέρουν σε μια εποχή συνδεδεμένη με μάχες και πολέμους. Το επάνω και το κάτω πλαίσιο των πολεμιστών, καθώς και η εμφάνισή τους, τους ορίζει χρονικά μέσα στο πλαίσιο της αρχαιότητας, ενώ το πρόσωπο που υπάρχει στο φόντο δεν έχει κάποιο χρονικό προσδιορισμό. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ως φόντο της εικόνας των δύο πολεμιστών υπερέχει, το μέτωπό του βρίσκεται ψηλότερα σα να παρατηρεί τους δύο πολεμιστές και να «βλέπει» πράγματα που εκείνοι δεν βλέπουν.

## **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Η εικόνα είναι σύνθετη. Το μακρινό πλάνο των δύο πολεμιστών που βλέπουμε σε πρώτο επίπεδο συνοδεύεται από το πολύ κοντινό πλάνο της προσωπογραφίας. Το μακρινό πλάνο μας απομακρύνει, δεν μας καλεί να συμμετέχουμε, να υποστηρίξουμε τον ένα εκ των δύο πολεμιστών. Απεναντίας το κοντινό πλάνο της προσωπογραφίας που είναι το βάθος και το φόντο αυτής της εικόνας μάς καλεί να αναζητήσουμε τη σκέψη και τη ματιά αυτού του προσώπου. Να κατανοήσουμε τι είναι στην πραγματικότητα η σύγκρουση που κυριαρχεί σε πρώτο πλάνο. Η οριζόντια μετωπική προοπτική, η οποία μας εμπλέκει, μας καλεί να προχωρήσουμε στο βάθος και να αναζητήσουμε την «αλήθεια του παρατηρητή».

## Κειμενική μεταλειτουργία

Το κέντρο πληροφορίας είναι το πρόσωπο του «Θουκυδίδη», του οποίου το σκίτσο μάλιστα δεν έχει ολοκληρωθεί ή καλύπτεται από την παρουσία του δεξιού πολεμιστή.

Στο Άνω και Κάτω αριστερό περιθώριο που παρουσιάζονται τα πραγματικά δεδομένα κυριαρχούν η περικεφαλαία, το δόρυ, η επίθεση του πολεμιστή.

Στο κάτω δεξιό περιθώριο εντοπίζεται η άμυνα του πολεμιστή· αλλά υπάρχει και το μέτωπο του «Θουκυδίδη» αυτό που μας λέει τι κακό προκαλεί ο πόλεμος. Στο άνω δεξιό περιθώριο παρόλο που ολοκληρώνεται η μορφή του αμυνόμενου πολεμιστή, κυριαρχεί το πρόσωπο του «Θουκυδίδη», τα μάτια του και το μέτωπό του. Η σοφή και ήρεμη ματιά τού παρατηρητή αφήνει ένα ελεύθερο περιθώριο καταδίκης του πολέμου, αναζήτησης των πραγματικών του αιτίων, συνειδητοποίησης των τρομακτικών του αποτελεσμάτων.

*Τέταρτη εικόνα: το παιδί*



### **Αναπαραστατική μεταλειτουργία**

Στην εικόνα κυριαρχεί ένα μικρό παιδί, κορίτσι, με το όπλο στο χέρι. Δεν κοιτάζει τον θεατή. Η ματιά του είναι καρφωμένη κάπου. Στον αντίπαλο; Στον αρχηγό του από τον οποίο περιμένει εντολή; Στο κενό; Είναι σοβαρό και είναι πιθανή κάθε μεταβολή του: μπορεί να πυροβολήσει. Ή θα μπορούσε να φανταστεί κανείς λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία του ότι μπορεί να κλάψει και να ζητήσει την ασφάλεια των γονιών του... Πίσω του ως φόντο είναι μια θολή εικόνα που μας θυμίζει στρατιώτη. Τα χρώματα είναι έντονα και το φως του ήλιου λούζει τα μαλλιά της μικρής. Η μικρή φορά ένα καπέλο στο οποίο υπάρχει μια επιγραφή σε γραμμένη σε μια γραφή που δεν μπορούμε να διαβάσουμε, σε μια ασιατική γλώσσα. Η επιγραφή σημαίνει: «οι φάλαγγες των μαρτύρων» και είναι επιγραφή της στρατιωτικής οργάνωσης της Αλ-Φατάχ. Επομένως, είναι η εικόνα ενός παιδιού που είναι αποφασισμένο να μαρτυρήσει, χωρίς να αναιρούνται οπωσδήποτε τα αντιφατικά αισθήματα που μπορεί να εκφράζει.

Επίσης πρέπει να τονιστεί ότι στην πρώτη εικόνα παρουσιάζονται λευκοί νέοι που προβάλλουν το ιδανικό της ειρήνης ενώ εδώ έχουμε ένα παιδί μελαχρινό. Ένα παιδί που κρατώντας το όπλο του μπορεί να συνιστά «απειλή» για τον θεατή. Αυτό συμβάλει στην ενίσχυση ενός στερεότυπου ότι οι νέοι του δυτικού κόσμου είναι ειρηνιστές ενώ οι ασιατές νέοι είναι φιλοπόλεμοι, ενώ χ στο ελληνικό συγκείμενο ο πόλεμος παρουσιάζεται ως κάτι μακρινό χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η εδραίωση της ειρήνης απαιτεί δικαιοσύνη, όπως συχνά λέγεται. Πάντως, ακόμα και αν απεικονίζεται/φωτογραφίζεται ένα γεγονός που συμβαίνει μακριά μας γεωγραφικά, η ένταση της φωτογραφίας είναι τέτοια που ο θεατής εμπλέκεται άμεσα τόσο συναισθηματικά όσο και νοητικά.

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Το πλάνο είναι κοντινό και διαμορφώνεται μια σχέση στενή και ισότιμη με τον θεατή. Η ματιά του εικονιζόμενου παιδιού, όμως, δεν συναντά τη ματιά του θεατή. Αδιαφορεί για τον θεατή γιατί είναι προσηλωμένο σε μια άλλη πραγματικότητα, αυτή του πολέμου, ή γιατί νιώθει αμήχανα στον ρόλο που του έχει ανατεθεί; Δηλαδή ενώ του έχει δοθεί να κρατάει ένα όπλο αυτό είναι «αλλού» νοσταλγώντας τη χαμένη του αθωότητα; Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν υπάρχει μία σωστή απάντηση καθώς σε μία τέτοια πραγματικότητα όπου καλείται ένα παιδί να πάρει τη θέση του

πολεμιστή –δικαίως ή αδίκως– είναι φυσικό η πραγματικότητα να συντίθεται από αντιφατικές καταστάσεις

Η προοπτική είναι οριζόντια μετωπική και καλεί τον αναγνώστη/θεατή να εμπλακεί. Τον καλεί να αναζητήσει την αιτία που κάνει αυτό το παιδί να χάνει την παιδική του ηλικία, ακόμα κι αν αυτό γίνεται λόγω ενός υψηλού ιδανικού (ελευθερία, δικαιοσύνη) που καλείται να υπηρετήσει. Ο θεατής/αναγνώστης θα ζητούσε να ανοίξει αυτό το στόμα και να πει όσα έχει να πει.

### **Κειμενική μεταλειτουργία**

Στο κέντρο βρίσκεται το πρόσωπο του παιδιού. Και μάλιστα το κλειστό του στόμα.

Το άνω αριστερό τεταρτημόριο εμπλέκεται με το κείμενο και με μια θολή εικόνα ως φόντο που εικάζουμε ότι είναι πολεμική. Το κάτω αριστερό τεταρτημόριο δείχνει την τραγική πραγματικότητα: το δεξί χέρι του παιδιού που προφανώς έχει το δάχτυλο στη σκανδάλη, αν και αυτό δεν φαίνεται. Στο κάτω δεξιό τεταρτημόριο το αριστερό χέρι του παιδιού στηρίζει αποφασιστικά το όπλο χωρίς όμως αυτό να σημαδεύει κάποιον. Είναι σε ετοιμότητα αλλά περισσότερο για να περιφρουρήσει και όχι για να πυροβολήσει. Στο άνω δεξιό μέρος κυριαρχεί το πρόσωπο του παιδιού: το κεφάλι, τα μάτια, η επιγραφή που δεσπόζει στο καπέλο του με φόντο την θολή εικόνα του πολεμιστή. Μπορούμε άραγε να συμπεράνουμε ότι το παιδί αφήνει πίσω του τον πόλεμο και κυριαρχεί στο μυαλό του το αίτημα για μια διαρκή ειρήνη;

*Πέμπτη εικόνα: πολεμιστής του '40*



### **Αναπαραστατική μεταλειτουργία**

Ένας στρατιώτης, οπλισμένος, στα χιονισμένα βουνά. Η εικόνα σαφώς αφηγείται μια εικόνα από τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940. Τόσο ο οπλισμός, όσο και οι γνωστές αφηγήσεις για τα χιονισμένα βουνά της Πίνδου οδηγούν σ' αυτό το συμπέρασμα. Ο στρατιώτης βαδίζει στο χιονισμένο βουνό και στηρίζεται στο όπλο του. Χρησιμοποιεί το όπλο του ως βακτηρία, με τον υποκόπανο να βυθίζεται στο χιόνι και την κάνη του να κοιτάζει στον ουρανό. Δεν χρησιμοποιείται για την μάχη αλλά για στήριγμα στη δύσκολη οδοιπορία του στρατιώτη. Τα πόδια του βυθίζονται στο χιόνι και η στάση του σώματός του δείχνει τη δυσκολία του να βαδίζει αυτό το χιονισμένο τοπίο. Η φωτογραφία είναι ασπρόμαυρη. Το λευκό τοπίο δημιουργεί μια έντονη αντίθεση με την σχεδόν μαύρη εικόνα του στρατιώτη. Ενώ και τα δέντρα που δεν τα έχει καλύψει το χιόνι λόγω του μαύρου χρώματος δεν προσθέτουν κάτι στην εικόνα της φύσης, αλλά παραπέμπουν περισσότερο σε στρατιώτες υποχρεωμένους να οδοιπορούν στο χιονισμένο τοπίο. Η ενδυμασία του στρατιώτη είναι βαριά και τα βουτηγμένα στο χιόνι άρβυλά του θυμίζουν τις αφηγήσεις για τα κρυοπαγήματα των στρατιωτών και τις επιπλοκές τους που πολλές φορές οδηγούσαν και στον ακρωτηριασμό.

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Ο συμμετέχων οδοιπόρος στρατιώτης δεν κοιτάζει τον θεατή. Σχεδόν δεν έχει βλέμμα. Είναι σκυμμένος και προσηλωμένος στο βάδισμά του, είναι κυριολεκτικά «χωμένος» στην στολή του (κράνος, κασκόλ, χλαίνη κλπ), η μορφή του δεν φωτίζεται ώστε να φαίνονται τα χαρακτηριστικά της ή το βλέμμα. Το μακρινό πλάνο (το ανθρώπινο σώμα το μισό της εικόνας) κάνει τη σχέση αναγνώστη/θεατή – εικονιζόμενου μακρινή και άνιση. Δεν μπορούμε να βρεθούμε στη θέση του. Ο αναγνώστης/θεατής αισθάνεται αμέσως την κακουχία που προκαλεί ο πόλεμος ακόμα κι αν δεν πρόκειται για την σκηνή μιας πολεμικής σύγκρουσης, μιας μάχης, αλλά μιας οδοιπορίας υπό συνθήκες αντίξοες. Το γεγονός, ο χρόνος που αυτό συμβαίνει οι συνθήκες που επικρατούν είναι μακριά από τον σημερινό θεατή και μάλιστα από τους νεαρούς σε ηλικία. Όμως η προοπτική είναι οριζόντια και οξεία, αλλά ελαφρώς οξεία. Είμαστε μακριά από το γεγονός, αλλά όχι τόσο πολύ ώστε να επιτρέπεται η πλήρης αδιαφορία. Ακόμα και ως ιστορική πληροφορία και ως πραγματολογικό δεδομένο συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός αντιπολεμικού και φιλειρηνικού αιτήματος.

### **Η κειμενική μεταλειτουργία**

Στο κέντρο της εικόνας δεσπόζει το χέρι που κρατάει το όπλο. Το όπλο που στην προκειμένη περίπτωση, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν χρησιμοποιείται για την μάχη αλλά για στήριγμα στη δύσκολη οδοιπορία του στρατιώτη.

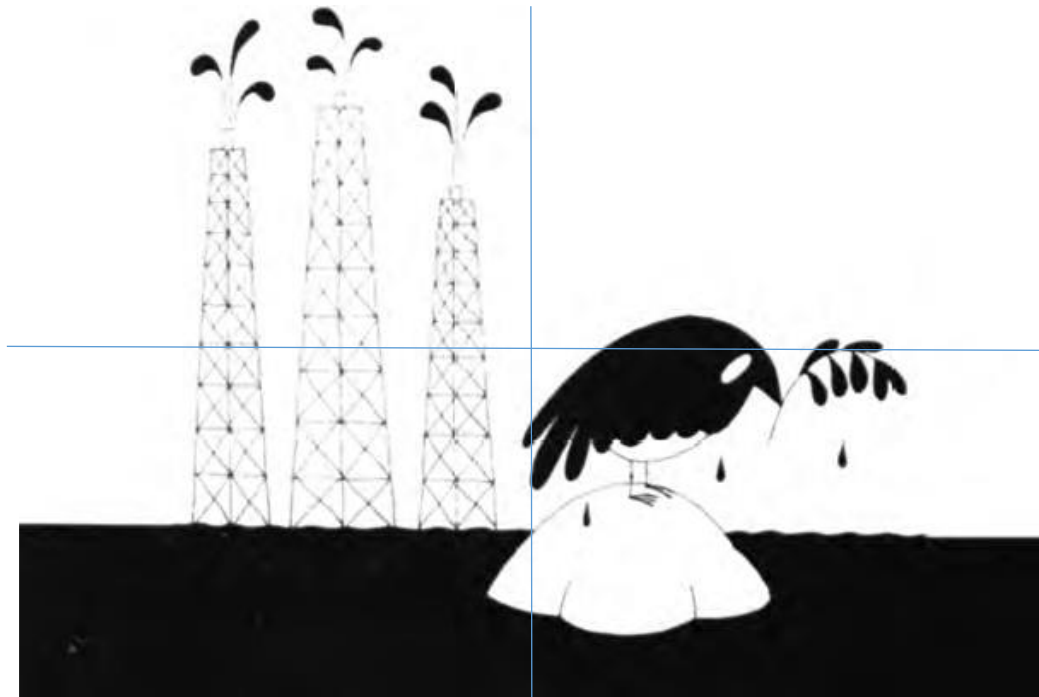
Το άνω αριστερό τεταρτημόριο, καλύπτει ο στρατιώτης με το κράνος, τον βαρύ ρουχισμό, με φόντο τα χιονισμένα δέντρα. Στο κάτω αριστερό κυριαρχούν τα πόδια του στρατιώτη που βουτάνε στο χιόνι. Και τα δύο μας μεταφέρουν την πραγματικότητα του πολέμου: το πρώτο φανερώνει την αντίθεση: ένα χιονισμένο τοπίο θα μπορούσε να είναι ειδυλλιακό και ιδεώδες αλλά η παρουσία και η κακουχία του στρατιώτη το καθιστά μια σκληρή πραγματικότητα.

Στο κάτω δεξιό περιθώριο το λευκό χιόνι «διακόπτεται» μόνο από το όπλο του στρατιώτη και τον ίσκιο του. Είναι η νέα πραγματικότητα που επιβάλλει ο πόλεμος: το χιόνι από σύμβολο καθαρότητας, αγνότητας και ευτυχίας γίνεται μία σκληρή πραγματικότητα που με τις αντίξοες και δύσκολες συνθήκες που επιβάλλει καθιστά τον πόλεμο περισσότερο τραγικό.



Στο άνω δεξιό περιθώριο το όπλο που χρησιμεύει ως ράβδος, με φόντο το χιονισμένο τοπίο, κοιτάει τον ουρανό και δεν θυμίζει καθόλου την πολεμική του χρήση. Είναι ελεύθερη η φαντασία του αναγνώστη/θεατή να οραματιστεί μια πραγματικότητα κατά την οποία το λευκό χιόνι θα συμβολίζει τον εξαγνισμό του ανθρώπου και τα όπλα, άχρηστα πιά, θα «χρησιμεύουν» μόνο για σκοπούς ειρηνικούς”

*Έκτη εικόνα: πετρελαιοκηλίδα*



### **Αναπαραστατική μεταλειτουργία**

Στο σκίτσο αυτό, γελοιογραφία του ΚΥΡ, που κυριαρχεί το μαύρο χρώμα πρωταγωνιστεί το μαυρισμένο πουλί που κρατάει στο ράμφος του το επίσης μαυρισμένο κλαδί της ελιάς. Το κεφάλι του είναι κατεβασμένο. Εικονίζεται σε στάση προφίλ. Δεν κοιτάζει τον θεατή/αναγνώστη, εξάλλου στη θέση του ματιού του είναι μια λευκή σχισμή χωρίς να διακρίνεται κάποιο βλέμμα. Η άσπρη κοιλιά που διακρίνεται καθώς και οι τρεις μαύρες σταγόνες δείχνουν ότι το πουλί αυτό δεν είναι από τη φύση του μαύρο, αλλά είναι το άσπρο περιστέρι της ειρήνης που το έχει μαυρίσει το πετρέλαιο. Οι τρεις πύργοι των πετρελαιοπηγών στο βάθος καθώς και η

μαύρη θάλασσα που απλώνεται γύρω από τον άσπρο βράχο μας παραπέμπει στη μόλυνση της θάλασσας από το πετρέλαιο. Η εικόνα αυτή μας παραπέμπει σε μια άλλη τηλεοπτική εικόνα που έκανε μέσω του CNN τον γύρο του κόσμου: την εικόνα ενός κορμοράνου βουτηγμένου στο πετρέλαιο, θέλοντας να καταγγείλει τον Σαντάμ Χουσεΐν ότι μόλυνε τη θάλασσα με πετρελαιοκηλίδα κατά τη διάρκεια του Πολέμου του Κόλπου το 1991.<sup>20</sup> Αργότερα αποδείχθηκε ότι η εικόνα αυτή του κορμοράνου δεν προερχόταν από τον Περσικό κόλπο αλλά από άλλη περιοχή και χρησιμοποιήθηκε για λόγους προπαγανδιστικούς. Η γελοιογραφία του KYP χρησιμοποιεί το μοτίβο του πουλιού που είναι βαφτισμένο στο πετρέλαιο όχι για να υπηρετήσει κάποια προπαγάνδα αλλά για να καταγγείλει τον πόλεμο.

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Το πλάνο είναι μακρινό και διαμορφώνεται μια απόμακρη σχέση με τον θεατή. Στο σκίτσο κυριαρχεί η μορφή του μαυρισμένου πουλιού και του μαυρισμένου κλαδιού της ελιάς. Το μόνο ζωντανό πλάσμα του σκίτσου δεν στρέφει το βλέμμα του στον θεατή/αναγνώστη ή για να ειπωθεί ακριβέστερα δεν έχει καν βλέμμα. Πάντως η προοπτική είναι οριζόντια μετωπική και καλεί τον αναγνώστη/θεατή να εμπλακεί. Τον καλεί να αντιμετωπίσει το προφανές: το πετρέλαιο, οι πετρελαιοπηγές, που αποτελούν κύρια αιτία πολέμων –από την εποχή του Α΄ Παγκοσμίου. Ο ανταγωνισμός που δημιουργείται για τον έλεγχο τους δεν είναι μια οικολογική απειλή (ρύπανση των θαλασσών) αλλά μια απειλή της παγκόσμιας ειρήνης. Και στην εποχή μας η απειλή της παγκόσμιας ειρήνης συνδέεται άμεσα με μια τεράστια οικολογική καταστροφή.

### **Η κειμενική μεταλειτουργία**

Στην εικόνα κυριαρχεί το μαυρισμένο πουλί. Το άνω αριστερό τεταρτημόριο καλύπτουν οι πύργοι των πετρελαιοπηγών, με το πολύτιμο ορυκτό τους να αναδύεται από το βάθος της θάλασσας, ενώ στο κάτω αριστερό τεταρτημόριο η θάλασσα έχει ολοκληρωτικά μαυρίσει από αυτό το πολύτιμο ορυκτό.

---

<sup>20</sup> [Η υστερία με τα fake news: Πόσο παλιό είναι το πρόβλημα και, κυρίως, ποιο είναι το πρόβλημα; | LiFO](#)

Στο κάτω δεξιό περιθώριο πάνω στον βράχο που διατηρεί το άσπρο του χρώμα στέκεται το μαυρισμένο περιστέρι με το κλαδί ελιάς με κατεβασμένο κεφάλι και με το κλαδί μαραμένο

Στο άνω δεξιό περιθώριο η κορυφή της κεφαλής του πουλιού και λίγα μαυρισμένα φύλλα από το κλαδί. Κυριαρχεί το λευκό χρώμα που μας παραπέμπει σε έναν ανοιχτό ουρανό και δημιουργεί έντονη αντίθεση με το μαύρο που κυριαρχεί στην υπόλοιπη εικόνα. Είναι δυνατόν, αυτό το «άγραφο» μέρος της εικόνας να συμπληρωθεί από την επιθυμία του θεατή/αναγνώστη να οραματιστεί έναν κόσμο χωρίς την απειλή του πολέμου, απειλή που συνοδεύεται από τον άμεσο κίνδυνο μιας τεράστιας –ίσως και ανεπανόρθωτης– οικολογικής καταστροφής.

*Εβδομη εικόνα: το κλουβί*



### **Αναπαραστατική μεταλειτουργία**

Στο σκίτσο αυτό, το οποίο ως ανυπόγραφο αποδίδεται στον σκιτσογράφο του βιβλίου, ένα κλουβί, όπως αυτά που βάζουμε τα πουλιά, αλλά μεγαλύτερο ώστε να χωράει ένας άνθρωπος, στην περίπτωση μας ένας στρατιώτης, είναι ο προστατευτικός κλοιός ενώ έξω κυριαρχεί η φωτιά του πολέμου. Για σκεπή του έχει ένα μεγάλο κράνος. Το χρώμα του κράνους είναι πράσινο όπως είναι κανονικά το χρώμα ενός κράνους,

αλλά με αντανακλάσεις του κόκκινου από τη φωτιά που σκορπίζει ο πόλεμος. Η βάση του κλουβιού είναι περισσότερο κόκκινη καθώς βρίσκεται στο έδαφος όπου σκάνε οι οβίδες του εχθρού. Μέσα είναι ο στρατιώτης. Φαίνεται σαν σκιά. Δεν έχει βλέμμα και χαρακτηριστικά. Από τα χέρια του συμπεραίνουμε ότι είναι στραμμένος προς τον θεατή/αναγνώστη. Το όπλο του είναι κρεμασμένο στον ώμο. Δίπλα, φαίνεται μια φωτιά, το αποτέλεσμα της έκρηξης μια βόμβας, ενώ στον αέρα φαίνεται απειλητικά να πέφτει μια νέα βόμβα. Στον ίσκιο του κλουβιού, στην αντανάκλασή του, στον αντικατοπτρισμό του, φαίνεται ένας στρατιώτης χτυπημένος. Ο στρατιώτης αυτός μοιάζει να μην είναι σκίτσο αλλά φωτογραφία. Σα να απεικονίζει μια πραγματικότητα. Είναι σα να εκτινάσσεται και το όπλο του έχει φύγει απ' τα χέρια του και πέφτει κάτω

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Ο στρατιώτης δεν έχει βλέμμα δεν έχει χαρακτηριστικά. Δεν διακρίνεται καθώς είναι στραμμένος προς τη μεριά του θεατή, όπως υποθέτουμε από τα χέρια του, αν είναι το βλέμμα του στραμμένο προς τον θεατή ή προς τον χτυπημένο στρατιώτη. Ο χτυπημένος στρατιώτης επίσης δεν έχει βλέμμα ή το βλέμμα του στρέφεται αορίστως στον ουρανό. Εικονίζεται δε ανάποδα, σα να καθρεφτίζεται σε σημείο που βρίσκεται απέναντι στο κεντρικό πρόσωπο. Η εικόνα δεν εμπλέκει τον θεατή παρά την μετωπική προοπτική της. Η εικόνα συνδέεται άμεσα με το κείμενο που συνοδεύει και επεξηγεί ως εικόνα αυτά που λέει το κείμενο: Το μέτωπο του πολέμου είναι ένα κλουβί. Η επιβίωση είναι θέμα τύχης. Αποφεύγεις μια οβίδα χωρίς να ξέρεις ποιον θα βρει αν δεν βρει εσένα.

### **Κειμενική μεταλειτουργία**

Στην εικόνα κυριαρχεί το κλουβί. Δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με τα άλλα στοιχεία της εικόνας. Στο άνω αριστερό τεταρτημόριο της εικόνας το τεράστιο κράνος που λειτουργεί ως σκεπή του κλουβιού και το κεφάλι του στρατιώτη που φοράει το κράνος του. Τα χέρια του που κρατάνε τα κάγκελα του κλουβιού. Ο στρατιώτης θυμίζει φυλακισμένο, αλλά η φυλακή τον προφυλάσσει από την φωτιά του πολέμου.

Στο κάτω δεξιό τεταρτημόριο το υπόλοιπο σώμα του στρατιώτη και ένα μέρος του εικονιζόμενου στρατιώτη που χάνει τη ζωή του. Το σώμα αυτού του στρατιώτη που είναι χτυπημένος, όπως ειπώθηκε ήδη, καθρεφτίζεται ανάποδα. Στο κάτω αριστερο

τεταρτημόριο το υπόλοιπο σώμα του χτυπημένου στρατιώτη, το όπλο του που του έχει φύγει από τα χέρια, η φωτιά του πολέμου. Και στο άνω αριστερό τεταρτημόριο η νέα βόμβα που διαδέχεται την προηγούμενη, της οποίας οι φωτιές ακόμα καίνε. Δεν διακρίνεται κανένα νέο ελπιδοφόρο μήνυμα από τη νέα πραγματικότητα.

*Όγδοη εικόνα: η «παράνομη στάθμευση»*



Στο σκίτσο αυτό, που υπογράφεται από τον Solour, ο ένας στρατιώτης με πλήρη εξάρτηση, καταϊδρωμένος («εκπέμπει» σταγόνες ιδρώτα αγωνίας – ίσως και αγανάκτησης) απλώνει τα χέρια προφανώς διαμαρτυρόμενος προς τον άλλον. Πίσω του μια τεράστια βόμβα με τροχούς. Παραπέμπει σε όχημα που το έχει παρκάρει παράνομα κάτω από μια πινακίδα που δηλώνει ότι απαγορεύεται στο σημείο αυτό να σταθμεύουν οβίδες. Απέναντί του ένας άλλος ένστολος: στο καπέλο του και στο μανίκι του το μόνο διακριτικό είναι το σήμα της ειρήνης. Έχει μακριά μαλλιά, χαρακτηριστικό που δεν το συναντάμε στους πραγματικούς αστυνομικούς. Κρατάει ένα μπλοκάκι και προφανώς καταγράφει την παράνομη στάθμευση. Δεν διακρίνονται άλλα χαρακτηριστικά χώρας ή εθνικότητας. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εικόνα μας παραπέμπει σε άτομα του δυτικού κόσμου και της λευκής φυλής. Εμμέσως, υπονοείται ότι αυτός ο κόσμος και αυτή η ανθρώπινη φυλή παίζει καθοριστικό ρόλο στην έκρηξη

ενός πολέμου ή στην εδραίωση της ειρήνης. Μια άλλη λεπτομέρεια: ο «οδηγός» της βόμβας δεν έχει προσωπικά χαρακτηριστικά. Είναι βυθισμένος στην εξάρτυση του (στολή, κράνος, γυαλιά). Το «προσωπικό» του στοιχείο είναι το ανοιχτό του στόμα, που διαμαρτύρεται ή παρακαλεί, καθώς και ο ιδρώτας του. Το άλλο πρόσωπο, ο «τροχονόμος» της ειρήνης είναι προσηλωμένος στο μπλοκάκι του αλλά διακρίνεται ένα χαμόγελο κι από το καπέλο του ξεχύνονται τα μακριά του μαλλιά, όπως παρατηρήσαμε. Υπενθυμίζεται ότι κατά την διάρκεια της νεανικής εξέγερσης της δεκαετίας του '60 τα μακριά μαλλιά συνδέθηκαν με το αντιπολεμικό/φιλειρηνικό κίνημα της νεολαίας.

### **Διαπροσωπική μεταλειτουργία**

Το πλάνο είναι μακρινό και διαμορφώνεται μια απόμακρη σχέση με τον θεατή, ωστόσο μόνο έτσι θα μπορούσε να συγκροτήσει μια αφήγηση: σε έναν τόπο απαγορεύεται η «στάθμευση» πολεμικών συστημάτων. Ο παραβάτης τιμωρείται από έναν πιστό φρουρό της ειρήνης που δεν ακούει τις δικαιολογίες, τις προφάσεις ή τα επιχειρήματα του πολεμιστή. Δεν κοιτάνε τον θεατή, αλλά δεν διακρίνεται και η ματιά τους. Ο «πολεμιστής» είναι στραμμένος προς τον «τροχονόμο» της ειρήνης, αλλά αυτό το υποθέτουμε από την στάση του κεφαλιού του. Όλα τα χαρακτηριστικά του καλύπτονται από το κράνος και η ματιά του από τα ειδικά γυαλιά. Αλλά κι ο «τροχονόμος» δεν προσφέρει τη ματιά του στον θεατή. Το γείσο του καπέλου του και το σκυμμένο κεφάλι δεν επιτρέπουν να φανεί η ματιά του. Προσηλώνεται στο να συμπληρώσει την κλίση του. Οπότε ο αναγνώστης/θεατής καλείται να επιδοκιμάσει ή να αμφισβητήσει αυτό το αφήγημα, χωρίς ο ίδιος να καλείται να παίζει κάποιο ρόλο, να εμπλακεί στην υπόθεση.

### **Η κειμενική μεταλειτουργία**

Στην εικόνα κυριαρχεί μια γνώριμη εικόνα (ένας οδηγός διαμαρτύρεται στον τροχονόμο που τον «γράφει») μόνο που εδώ μεταφέρεται σε μια άλλη πραγματικότητα

Το άνω αριστερό τεταρτημόριο καλύπτεται από την εικόνα της βόμβας, έστω ένα μέρος της, που συμπληρώνεται στο κάτω αριστερό τεταρτημόριο στο οποίο παρεισφρεί και το χέρι του «οδηγού-πολεμιστή».

Το κάτω δεξιό περιθώριο κυριαρχείται από τα σώματα των δύο πρωταγωνιστών: ο ένας με πλήρη πολεμική εξάρτυση κι ο άλλος με την ελαφριά στολή ενός ιδιότυπου τροχονόμου.

Στο άνω δεξιό περιθώριο κυριαρχούν τα κεφάλια των πρωταγωνιστών: ο διαμαρτυρόμενος οδηγός και ο αποφασισμένος τροχονόμος με το σαρδόνιο χαμόγελο. Σ' αυτό το τεταρτημόριο δεσπόζει και η πινακίδα που απαγορεύει την στάθμευση των βομβών στο σημείο αυτό.

## ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΩΝ

Το κοινό σημείο που υπάρχει μεταξύ των εικόνων είναι ο αντιπολεμικός τους χαρακτήρας και η προβολή του αιτήματος της ειρήνης. Κάθε εικόνα όμως προβάλλει μια ιδιαίτερη πτυχή αυτού του μηνύματος. Η πρώτη τονίζει το φιλειρηνικό κίνημα στους κόλπους της νεολαίας, το οποίο ιστορικά κορυφώθηκε στις κινητοποιήσεις των νέων εναντίον του πολέμου στο Βιετνάμ στην Αμερική και κατόπιν εξαπλώθηκε σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο μέσα από εικόνες—σύμβολα, τραγούδια, ποιήματα, αφίσες, κινηματογραφικά έργα κλπ. Η δεύτερη αναφέρεται στην στάση του δυτικού ανθρώπου να αντιμετωπίζει τον πόλεμο ως τηλεοπτικό γεγονός που δεν παύει να τρομοκρατεί και να απειλεί την μικροαστική του ασφάλεια. Η τρίτη μας μεταφέρει στην διαχρονία του πολέμου και επικαιροποιεί την πρώτη «παθολογία» του πολέμου όπως διατυπώθηκε από τον Θουκυδίδη, ενώ δίδεται η αφορμή να αναδειχθεί η αγριότητα του πολέμου μέσα από τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει από την Ιστορία ή την Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (πχ Ιλιάδα). Η τέταρτη φανερώνει πως όσο κι αν φαντάζει μακρινός πια ο β' Παγκόσμιος δεν παύει να δημιουργεί μαύρες μνήμες. Η ανασφάλεια που δημιουργεί ο πόλεμος είναι διαχρονική, αλλά η εξέλιξη των πολεμικών μέσων απειλούν με ακόμη μεγαλύτερες απώλειες αλλά και μεγάλες οικολογικές καταστροφές. Μόνη ελπίδα, απομένει ο αγώνας για την διαρκή ειρήνη. Ωστε η ειρήνη να αποτελέσει την μοναδική επιλογή μιας «καλής» εξουσίας που θα προστατεύσει το ανθρώπινο γένος και τον πλανήτη.

Ας σημειωθεί ότι οι εικόνες που παρουσιάζονται είναι κυρίως εικόνες του δυτικού κόσμου. Η εικόνα του μικρού παιδιού—πολεμιστή, με το αραβικό επίγραμμα στο καπέλο του, θίγει περισσότερο την εμπλοκή στον πόλεμο ακόμα και μικρών παιδιών, αντιμετωπίζοντας το θέμα με έναν ουδέτερο ανθρωπισμό, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερος λόγος για τα γεωπολιτικά συμφέροντα που προκαλούν τους πολέμους, για τις αδικίες και τις αφόρητες συνθήκες που μπορεί να ζει ένας κατακτημένος λαός κι ότι σε τελική ανάλυση «χωρίς δικαιοσύνη δεν μπορεί να υπάρξει ειρήνη», όπως συχνά λέγεται.

Όπως παρουσιάστηκε και στην ανάλυση των εικόνων οι περισσότερες εικόνες είναι ανυπόγραφες, άρα αποδίδονται στον σκιτσογράφο του βιβλίου, ενώ δύο φέρουν



την υπογραφή του Solour, πολιτικός γελοιογράφος και δημιουργός κόμικς και γκράφικ νόβελ.<sup>21</sup>

Απουσιάζει ο κόσμος των παιδιών, τα μέσα με τα οποία τα παιδιά προσεγγίζουν τον πόλεμο σε πραγματικό ή φαντασιακό επίπεδο. Η μορφή του μικρού κοριτσιού με το όπλο μοιάζει σα μια μακρινή εικόνα, ο πόλεμος είναι μια μακρινή υπόθεση, ενώ αποσιωπάται ο ρόλος του δυτικού κόσμου (ΗΠΑ και ΕΕ) στην πρόκληση πολλών πολέμων.

Πάντως το υλικό αυτό μας δίνει την δυνατότητα ασχοληθούμε με την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής ικανότητας μέσω του πολυγραμματισμού, ο οποίος διευρύνει την δυνατότητα των μαθητών και μαθητριών να κατανοήσουν πολύπλευρα ένα κείμενο, να προσεγγίσουν μια εικόνα (γελοιογραφία, φωτογραφία, ζωγραφική, βίντεο κλπ) και να αξιοποιήσουν επικοινωνιακά τα αναπαραστατικά αποτελέσματα. Εννοείται ότι στη διδακτική αξιοποίηση θα επιλεγούν ένα ή δύο κείμενα/εικόνες για να μπορέσει να λειτουργήσει όλη αυτή η διαδικασία. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης των πολιτισμικών, κοινωνικών και κειμενογλωσσικών εμπειριών που επεξεργαζόμαστε μέσα στην τάξη. (Θεοδωρίδου 2009:38)

Ο πολυγραμματισμός έχει σκοπό του τη βελτίωση και την αναβάθμιση της διδασκαλίας. Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών προβάλλει την ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων κατανόησης των κειμένων για την παραγωγή νοημάτων, καθώς και ποικίλων λόγων σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά πλαίσια (Ταράλη 2021:28–29)

Οι πολυγραμματισμοί προϋποθέτουν απαραίτητα την αναζήτηση του νοήματος μέσα από την διαρκή αλληλεπίδραση και εφαρμόζονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής εκμάθησης και διδασκαλίας. Οι εικόνες του σχολικού βιβλίου συνδυασμένες με το κείμενο που συνοδεύουν αποτελούν μια υλική βάση για να αναπτύξει ο διδάσκων μια τέτοια διδακτική πρακτική. Αλλά δεν είναι απαραίτητο να περιοριστεί στο υλικό αυτό, το οποίο όπως επισημάναμε αντιμετωπίζει το θέμα από μια ορισμένη οπτική γωνία και αφήνει πτυχές που δεν τις καλύπτει. Είναι στη δυνατότητα του καθηγητή να προσθέσει νέο επιπλέον υλικό που θα επιλέξει ή να ωθήσει τους μαθητές στη δική τους αναζήτηση.

---

<sup>21</sup> <https://www.dioptra.gr/suggrafeas/solour/>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

#### **Μια διδακτική πρόταση πολυγραμματισμού**

Η διδακτική πρόταση που θα αναπτύξουμε εδώ υιοθετεί στοιχεία της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών.

#### **Διδακτικοί στόχοι**

Για να αναπτύξουμε μέσα στην τάξη «πρακτικές κριτικών πολυγραμματισμών» απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχουν ήδη κατανοήσει οι μαθητές πώς «οι ίδιοι γλωσσικοί και οπτικοί πόροι μπορούν να αναπτυχθούν τόσο ανεξάρτητα όσο και διεπιδραστικά για να οικοδομήσουν διαφορετικά είδη νοημάτων» (Παπαδημητρίου 2010 εισαγωγή στο Kress– Leeuwen 2010: 22)

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα να κατανοήσουν ότι ο λεκτικός και ο οπτικός τρόπος επικοινωνίας λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά καθώς συνυπάρχουν μέσα στο πλαίσιο της ίδιας ενότητας, πράγμα που προϋποθέτει την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να κατευθύνει –όπου αυτό χρειάζεται– τους μαθητές ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες πολυγραμματισμών (ό.π.:23). Επομένως, η διδακτική πρόταση κινείται μέσα στο ακόλουθο πλαίσιο:

1. Να αντληθεί υλικό από τον κόσμο των μαθητών και αυτοί να προβληματιστούν πάνω στο θέμα του πολέμου και της ειρήνης.
2. Να προβάλλουν οι μαθητές την κοινωνική τους πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους αναφορικά με το ζήτημα του πολέμου και της ειρήνης
3. Να συνδέσουν τα λεξικο-γραμματικά στοιχεία για τον πόλεμο και την ειρήνη.
4. Να εντοπίσουν τους γλωσσικούς, οπτικούς πόρους νοήματος αναφορικά με το θέμα της ειρήνης και του πολέμου
3. Να αναπτύξουν οι μαθητές/ήτριες την κριτική τους σκέψη και να συνδυάσουν γνώσεις που έχουν αποκομίσει από άλλα μαθήματα ή από την κοινωνική τους ζωή (αφηγήσεις μεγαλύτερων, ηλεκτρονικά μέσα, έργα τέχνης, μουσική, κινηματογράφος, παιχνίδια κλπ)

4.Να μετασχηματίσουν τις γνώσεις τους σε ένα συνθετικό αποτέλεσμα (κείμενο, εικόνα, ήχος) και να αναπτύξουν έναν προβληματισμό που συνδέεται με την σημερινή πραγματικότητα.

### **Διδακτικό πλαίσιο**

Το παρόν διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/ήτριες της Γ΄ Γυμνασίου και προσφέρεται για διδακτική αξιοποίηση στην πέμπτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας με τίτλο «ΕΙΡΗΝΗ — ΠΟΛΕΜΟΣ».

Σε πρώτη φάση θα ασχοληθούμε με το Κείμενο 1 και την εικόνα που το συνοδεύει.

Ο προβλεπόμενος χρόνος υλοποίησής του είναι 4–6 διδακτικές ώρες και για την εφαρμογή του απαιτείται πρόσβαση στο διαδίκτυο στη φάση που οι μαθητές θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους. Βασίζεται πάνω στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού και των Πολυγραμματισμών και ακολουθεί τις ισχύουσες οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.) και του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003), όπως και τις ισχύουσες Φιλολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου (Υ.ΠΑΙ.Θ. 105534/Δ2/31-08-2021).

### **Συμβατότητα με ΑΠ 2003**

Σκοπός της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος όπως ορίζεται, σύμφωνα με το ισχύον Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. (ΦΕΚ/303, τ. β΄/13-03-2003), είναι οι μαθητές/τριες «να κατακτήσουν το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά». Να συνειδητοποιήσουν ότι ο λόγος είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου, και για τη συμμετοχή τους στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση. Επίσης, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων. Και τέλος, να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της

έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού και να καλλιεργήσουν τον απόλυτο σεβασμό στη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών.

Επισημαίνεται ότι οι στόχοι μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε τάξη, αρκεί να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές της, καθώς και στην ηλικία των μαθητών.

Παράλληλα, όπως αναγράφεται στις Φιλολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο (Υ.ΠΑΙ.Θ. 105534/Δ2/31-08-2021) μέσω του παρόντος σεναρίου οι μαθητές:

- αναζητούν την επιχειρηματολογία. Τα κείμενα της ενότητας καθώς και οι παρατιθέμενες εικόνες προσφέρονται για κριτική προσέγγιση και αμφισβήτηση. Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιμένουμε στον οπτικό γραμματισμό και κατόπιν επιχειρούμε τη σύνδεση κειμένου και εικόνας για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση

- εμβαθύνουν στο κείμενο, ερμηνεύουν τα δεδομένα του με βάση το κοινωνικοϊστορικό πλαίσιο στο οποίο αυτό τοποθετείται και εντοπίζουν τις προθέσεις του συγγραφέα

- εξετάζουν το κείμενο κριτικά υπό το πρίσμα εξωκειμενικών παραμέτρων (π.χ. προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες) για να αξιολογήσουν ιδέες, πράξεις, εντοπίζουν πιθανές αντιφάσεις, προκαταλήψεις και στερεότυπα και εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα, ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις

Σε γενικές γραμμές, αυτό που επιδιώκεται είναι: στην αρχή οι μαθητές/τριες να διερευνήσουν τις γνώσεις τους για τα θέματα και τους στόχους ενός συγκεκριμένου θέματος, (εδώ: ο πόλεμος και η ειρήνη) στη συνέχεια να εντοπίσουν τι θέλουν να μάθουν και τι απαιτείται να μάθουν, ενώ στο τέλος, να συνειδητοποιήσουν τι έμαθαν (Φιλολογικές οδηγίες, Υ.ΠΑΙ.Θ. 105534/Δ2/31-08-2022)

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

ΘΕΜΑ: 5η Ενότητα: ΕΙΡΗΝΗ–ΠΟΛΕΜΟΣ

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

ΤΑΞΗ: Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 5η ΕΝΟΤΗΤΑ

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 4–6 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ: 20

ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: 5 ΟΜΑΔΕΣ ( από 4 μαθητές κάθε ομάδα)

ΜΕΘΟΔΟΣ: Ομαδοσυνεργατική, διερευνητική.

### Ο διδακτικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος

Ως διδακτικός στόχος της ενότητας αυτής, όπως παρουσιάζεται από το σχολικό βιβλίο, πέρα από το ζήτημα του πολέμου και της ειρήνης, τίθεται η διδασκαλία των τελικών. Διδακτική επιδίωξη, όπως αναφέρεται στις διδακτικές οδηγίες προς τον καθηγητή, είναι ο μαθητής να εξοικειωθεί με την αναγνώριση των τελικών προτάσεων στον υποταγμένο λόγο. Επίσης, να επισημάνει τις τελικές προτάσεις ανιχνεύοντας τους τελικούς συνδέσμους «για να», «να» με τους οποίους εισάγονται.

Η παρούσα πρόταση, πάντως, δεν δεσμεύεται από τα προτεινόμενα βήματα του σχολικού βιβλίου, χωρίς βέβαια να τα αγνοεί. Όσον αφορά, τους λεξικογραμματικούς διδακτικούς στόχους θα ασχοληθούμε μόνο με τις τελικές προτάσεις σε συνάρτηση με την λειτουργία τους στην διατύπωση και προβολή απόψεων σχετικά με το θέμα

### ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Σκοπός αυτού του διδακτικού σεναρίου είναι να καταστεί δυνατό, μέσα από την παράλληλη εξέταση κειμένου–εικόνας, οι μαθητές να αναπτύξουν τον προβληματισμό τους για το θέμα «Ειρήνη–Πόλεμος». Να εξετάσουν τι παρουσιάζουν οι εικόνες και τα κείμενα, τι δεν παρουσιάζουν και να αναζητήσουν και άλλες εικόνες ή κείμενα ή άλλα μέσα που ταιριάζουν περισσότερο στον δικό τους προβληματισμό. Στο σημείο αυτό επιχειρείται η εφαρμογή της **τοποθετημένης πρακτικής** (situated practice) εφόσον προκρίνεται η αξιοποίηση κειμένων που εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Οι μαθητές

προσεγγίζουν ως δέκτες με κριτική διάθεση το μήνυμα του εκάστοτε πομπού (κείμενο, εικόνα, ήχο) και την ανασυνθέτουν δημιουργικά.

Στο συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος, όπως αναφέραμε, οι μαθητές θα ασχοληθούν μόνο με την ανάλυση πολυτροπικού κειμένου αλλά και με μια πρώτη επαφή με τον ρόλο των τελικών προτάσεων στο λόγο, χωρίς επιμονή σε ζητήματα συντακτικής εκφοράς. Δηλαδή, με την ανάλυση των εικόνων, το κείμενο το οποίο συνοδεύουν και στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης θα επισημάνουν τον ρόλο των τελικών προτάσεων τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Εδώ γίνεται απόπειρα να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη η **ανοιχτή διδασκαλία** (overt instruction) καθώς ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δείξει στους μαθητές του τη λειτουργία των γλωσσικών μηχανισμών και των στοιχείων που συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων. Αυτό το στάδιο διδασκαλίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σχετίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά ο εκπαιδευτικός οφείλει να μετατρέψει και την φάση αυτή σε μια μαθητοκεντρική διαδικασία, κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τον παιδαγωγό τους, θα κατανοούν και την δομή και την μορφή που συνθέτουν τα κείμενα, εξασκούνται στο να εργάζονται σε ομάδες και να αλληλοσυμπληρώνουν τις ελλείψεις τους

Η ανάπτυξη προβληματισμού και η συζήτηση περί των ερωτημάτων που προκύπτουν, η ερμηνεία του κειμένου από τους μαθητές και η έκφραση κρίσεων θα συγκροτήσουν την **κριτική πλαισίωση** ενώ η δημιουργία νέων κειμένων ή νέων σημειωτικών πόρων από τους μαθητές σε διαφορετικό πλαίσιο, με διαφορετικούς στόχους και με διαφορετική απεύθυνση συγκροτούν την **μετασηματιστική λειτουργία**. Για την δημιουργία αυτή εξοικειώνονται με τη χρήση κειμενογράφου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ηλεκτρονικά περιβάλλοντα παραγωγής λόγου) και εκπαιδεύονται στην ασφαλή περιήγηση (πλοήγηση-διαδρομές) στο διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών.

Βασική μέριμνα ενός τέτοιου διδακτικού σχεδιασμού είναι η προσοχή ώστε να αποφευχθούν καθοδηγούμενα συμπεράσματα. Ο διδάσκων θέτει ερωτήματα και παρέχει όση βοήθεια απαιτείται για να πραγματοποιήσουν οι μαθητές την αναζήτησή τους. Δεν έχει νόημα να οδηγούνται οι μαθητές στη μελέτη πολυτροπικών κειμένων και να μην υπάρχει αυτενέργεια στις επιλογές τους και στην αναζήτησή τους ώστε να

καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα. Η μέθοδος αυτή ανακαλεί στη μνήμη την σωκρατική μέθοδο, η οποία απέφευγε να διδάξει την «αλήθεια», αλλά οδηγούσε τον συνομιλητή να ανακαλύψει ο ίδιος την «αλήθεια».

Τέλος, το σχέδιο αυτό ανταποκρίνεται στους στόχους του ΑΠΣ και μέσω της αναζήτησης πληροφοριών από το διαδίκτυο επικοινωνία των μαθητών μέσω email ή άλλων ηλεκτρονικών εφαρμογών, η συγγραφή κειμένου ή η ηλεκτρονική παρουσίαση εργασιών συμβάλλει και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας.

Για τον σχεδιασμό αυτού του υλικού και προκειμένου να λειτουργήσει αυτό το σχέδιο μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης, του κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών επιλέγονται δραστηριότητες τέτοιες ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται μέσα σε ομάδες που έχουν ως στόχο να επιτελέσουν ορισμένη εργασία (Μαρωνίτης, Στάμου, Γρίβα & Ντίνας, 2016:61). Η *δραστηριότητα* [task] επομένως που αναλαμβάνει κάθε ομάδα δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες, σε ό,τι τους έχει ανατεθεί όπως θα φανεί στη συνέχεια ώστε να εκπαιδευτούν στην αρμονική συνεργασία, στην εξεύρεση λύσεων, στη δημιουργία κοινού αποτελέσματος (Willis & Willis, 2007). Έτσι η μάθηση λόγω της αυτενέργειας και του συγκεκριμένου ρόλου που αναλαμβάνουν οι μαθητές αποκτά έναν χαρακτήρα «παιχνιδιού» (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, όπως αναφέρεται στους Μαρωνίτη, κ.ά., 2016:61), καθώς αφυπνίζεται το ενδιαφέρον τους μέσα από τους συγκεκριμένους ρόλους που αναλαμβάνουν. Γι' αυτό άλλωστε και στις επίσημες οδηγίες διδασκαλίας, και στις υπόλοιπες ενότητες Νεοελληνικής Γλώσσας πρωταγωνιστούν οι ομαδικές εργασίες των μαθητών, προκειμένου να συνδυαστεί το επικοινωνιακό πλαίσιο (ποιος είναι ο πομπός, ποιος ο δέκτης, ποιος είναι ο σκοπός της απεύθυνσης, σε ποια συγκυρία συμβαίνει) με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτό συμβαίνει (κοινωνικό, ιστορικό, κ.ά.) (Φιλολογικές οδηγίες, Υ.ΠΑΙ.Θ. 105534/Δ2/31-08-2021).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση της Ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Με τη μέθοδο αυτή ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές συγκροτώντας ο διδάσκων τις ομάδες ώστε κάθε ομάδα να περιέχει άτομα και των δύο φύλων ανεξαρτήτως σχολικών επιδόσεων λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών και με τη σύμφωνη γνώμη τους. Έτσι εξασφαλίζεται η συμμετοχή των μαθητών που θεωρούνται ή είναι απρόθυμοι, αδιάφοροι, αδύναμοι ή ντροπαλοί καθώς μέσα στην ομάδα κινητοποιούνται από τους ίδιους τους συμμαθητές τους

(Ματσαγγούρας, 2000: 15-16). Επίσης, δίνεται η δυνατότητα σε όλους να αξιοποιήσουν ευρύτερες, εξωσχολικές γνώσεις που έχουν κατακτήσει μέσα από το κοινωνικό τους περιβάλλον ή από δικές τους δραστηριότητες και να τις εντάξουν δημιουργικά στην εργασία που τους έχει ανατεθεί (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού, διαρθρώθηκε με βάση τα τέσσερα στάδια των Πολυγραμματισμών των Kalantzis & Cope (1999).

## **Βημα 1ο**

Σύμφωνα με την **Τοποθετημένη Πρακτική** (situated practice) όπως την έχουμε προσδιορίσει προηγουμένως, τα κείμενα που επιλέγονται να αξιοποιηθούν εντάσσονται στην κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα και στις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Στην προκειμένη περίπτωση επιλέγουμε το Κείμενο 1 με την αντίστοιχη εικόνα της σ. 88 του σχολικού εγχειριδίου και το Κείμενο 1 με την εικόνα που το συνοδεύει του Τετραδίου Εργασιών, στη σελ. 48.

Οι ομάδες των μαθητών, δηλαδή όλοι οι μαθητές, έρχονται σε επαφή με τις έννοιες «πόλεμος» και «ειρήνη». Χωρισμένοι καθώς είναι σε ομάδες και έχοντας να επιτελέσουν συγκεκριμένο ρόλο κατά την ώρα του μαθήματος έχουν εστιάσει στις εικόνες και τα κείμενα. Αξιοποιώντας τον καταϊγισμό ιδεών [brainstorming] επιχειρείται όχι μόνο να ενεργοποιηθεί η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών πάνω σε θέματα πολέμου και ειρήνης αλλά κυρίως να τους/τις προετοιμάσουμε και για το καινούριο θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε αποσκοπώντας στην αυθόρμητη έκφραση των ιδεών τους (Φρυδάκη, 2009:349).

Επομένως, έχει οριστεί στην τάξη το προς εξέταση/ διερεύνηση γενικό θέμα (πόλεμος και ειρήνη) μέσα από την εξέταση δύο συγκεκριμένων κειμένων και δύο εικόνων που τα συνοδεύουν. Το θέμα αφορά όλη την τάξη, και οι ομάδες εργασίας καλούνται να δουν πτυχές του θέματος προσεγγίζοντας εικόνες και κείμενα με διαφορετικά εργαλεία. Οι μαθητές εργάζονται βέβαια σε ομάδες αλλά το έργο κάθε ομάδας παρουσιάζεται σε όλη την τάξη. Χωρίζουμε, επομένως, τους μαθητές/ήτριες σε ομάδες των 4–5 ατόμων, και ο διδάσκων έχει ήδη χωρίσει τον πίνακα σε τέσσερα μέρη:

Η **ομάδα Α** παρουσιάζει το κείμενο 1 του σχολικού βιβλίου, σ. 88, το οποίο το έχουν επεξεργαστεί ως ομάδα από πριν. Ένας μαθητής ή μία μαθήτρια διαβάσει το κείμενο



σε όλη την τάξη. Μόλις τελειώσει η ανάγνωση άλλο μέλος της ομάδας επαναλαμβάνει τις προτάσεις του κειμένου που εισάγονται με το «να» και το «για να» και επισημαίνει το τι προτρέπουν. Αν οι συμμαθητές τους έχουν άγνωστες λέξεις και δεν μπορούν να απαντήσουν τα μέλη της ομάδας, παρεμβαίνει ο καθηγητής. Ένα μέλος της ομάδας καταγράφει σε μία στήλη στο άνω αριστερό μέρος του πίνακα λέξεις–κλειδιά του κειμένου

Επίσης ο καθηγητής εξηγεί την σημασία της αναφοράς της πηγής από την οποία προέρχεται το κείμενο και τη σημασία της αγκύλης και των αποσιωπητικών.

Η **ομάδα Β** καλεί τους συμμαθητές να παρατηρήσουν τα στοιχεία της εικόνας της σ. 88 και ένας μαθητής από την ομάδα καταγράφει στο άνω δεξιό μέρος του πίνακα τις παρατηρήσεις των συμμαθητών. Τι βλέπουν και τι παρατηρούν. Άλλο μέλος της ομάδας συμπληρώνει στον κατάλογο του πίνακα σημεία που τυχόν δεν παρατήρησαν οι συμμαθητές τους.

Η **ομάδα Γ** παρουσιάζει το κείμενο 1 του τετραδίου εργασιών, σ. 48, το οποίο το έχουν επεξεργαστεί ως ομάδα από πριν. Ένα μέλος της ομάδας διαβάζει το κείμενο σε όλη την τάξη. Αν οι συμμαθητές τους έχουν άγνωστες λέξεις και δεν μπορούν να απαντήσουν τα μέλη της ομάδας, παρεμβαίνει ο καθηγητής. Ένα μέλος της ομάδας καταγράφει σε μία στήλη στο κάτω αριστερό μέρος του πίνακα λέξεις–κλειδιά του κειμένου

Ο διδάσκων επεξηγεί την βιβλιογραφική αναφορά και εξηγεί σε ποια εποχή αναφέρεται το κείμενο και τι σημαίνει η χρονολογία που παρατίθεται στην βιβλιογραφική σημείωση.

Η **ομάδα Δ** καλεί τους συμμαθητές να παρατηρήσουν τα στοιχεία της εικόνας της σ. 48 και ένα μέλος της ομάδας καταγράφει στο κάτω δεξιό μέρος του πίνακα τις παρατηρήσεις των συμμαθητών. Άλλο μέλος της ομάδας συμπληρώνει στον κατάλογο του πίνακα σημεία που τυχόν δεν παρατήρησαν οι συμμαθητές τους.

Η **ομάδα Ε** επισημαίνει στο κείμενο 1 της σ. 88 μερικές καθημερινές συμπεριφορές οι οποίες κατά τον συγγραφέα οικοδομούν την ειρήνη. Στο κείμενο 1 του τετραδίου εργασιών υποδεικνύουν στους συμμαθητές τους να υπογραμμίσουν τις προτάσεις που εισάγονται με το «να» ή το «για να». Με τη βοήθεια του διδάσκοντος καλείται η τάξη να εντοπίσει σε ποια συγκεκριμένα πράγματα προτρέπουν τέτοιου είδους προτάσεις που ξεκινάνε με το «να».

Στο σημείο αυτό δίνεται η δυνατότητα να εφαρμοστεί η **Ανοιχτή διδασκαλία** καθώς πρέπει οι μαθητές –πάλι ομαδικά– στα φύλλα παρατήρησης που τους έχουν δοθεί (βλ. Παράρτημα) να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα λεκτικά, γραμματικά, συντακτικά και σημειωτικά χαρακτηριστικά των κειμένων που έχουμε επιλέξει ώστε να κατανοήσουν πώς μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή υπηρετεί έναν ορισμένο στόχο.

Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της περίπου 8 λεπτά για να ολοκληρώσει την παρουσίασή της. Αν ο χρόνος δεν επαρκέσει, τότε είναι δυνατόν να αφιερωθεί και άλλη διδακτική ώρα.

Όταν τελειώσει η παρουσίαση των ομάδων η ολομέλεια της τάξης καλείται να συμπληρώσει το φύλλο εργασίας που έχει διανεμηθεί από την αρχή και οι μαθητές/ήτριες μπορούν να κρατούν σημειώσεις καθ'όλη τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

\*

## **Βήμα 2<sup>ο</sup>**

Στην επόμενη ώρα διδασκαλίας οι μαθητές καλούνται –ανεξαρτήτως ομάδας– να συνδυάσουν το κάθε κείμενο με την εικόνα που το συνοδεύει και καταγράφουν το αποτέλεσμα.

Ο διδάσκων θέτει ερωτήματα προς συζήτηση:

- Η γλώσσα των κειμένων συνυπάρχει αρμονικά με την εικόνα; Μπορούν να αλληλεπιδράσουν συμπληρωματικά ώστε το αποτέλεσμα να είναι ικανοποιητικό;
- Τι παρατηρείτε στην εικόνα της σ. 88. Ποια άτομα βλέπετε, ποιου φύλου και ποιας φυλής;
- Τα παιδιά που ζωγραφίζουν σε ποια εποχή σάς παραπέμπουν; Τι κάνουν τα αγόρια και τι τα κορίτσια;
- Γιατί βλέπουμε τα παιδιά με γυρισμένη πλάτη;
- Υπάρχει κάποιο σύμβολο ειρήνης;
- Όταν βλέπετε την εικόνα ποια συναισθήματα σας γεννάει; Σας παρακινεί για κάτι;
- Γιατί πάνω στο κλουβί είναι ένα κράνος;
- Ποιος εικονίζεται στη μικρή λιμνούλα που είναι έξω από το κλουβί; Σε ποια στάση;
- Τι εκφράζει η βόμβα που έρχεται από ψηλά;
- Καταγράψτε τι πιστεύετε ότι ΔΕΝ λένε οι δύο εικόνες

Στο σημείο αυτό εφαρμόζεται η **κριτική πλαισίωση** (critical framing) η οποία αφορά στην κριτική «ανάγνωση» ενός κειμένου στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο όπου αυτό έχει παραχθεί. Στο στάδιο της κριτικής πλαισίωσης οι μαθητές/ήτριες καλούνται μέσα στο πλαίσιο της ομάδας τους να ασκήσουν κριτική στα κείμενα, να εντοπίσουν το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γράφτηκαν και λειτουργούν (Φτερνιάτη, 2010). Καθώς έχουν προηγηθεί κάποιες λεκτικές, γραμματικές και συντακτικές παρατηρήσεις, αλλά και η ανάλυση των εικόνων, θα διαπιστώσουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να «διαβάσουμε» μέσα σε ένα κείμενο ιδεολογικά στοιχεία, στερεότυπα κ.ά.

### **Βήμα 3ο**

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση οι μαθητές θα αναλάβουν ανά ομάδες την εκπόνηση μιας μικρής εργασίας. Για την εκπόνηση της εργασίας θα έχουν το χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας. Θα την παρουσιάσουν δηλαδή στο μάθημα της επόμενης εβδομάδας.

Η **ομάδα Α** θα αναζητήσει κάποια φιλειρηνικά κείμενα ή αποσπάσματα από το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών (είτε από το πρωτότυπο, είτε από μετάφραση) και της Ιστορίας. Εφόσον το επιθυμούν μπορούν να χρησιμοποιήσουν και υλικό προηγούμενων τάξεων. Αφού τα συζητήσουν μεταξύ τους θα επιλέξουν το τελικό υλικό ώστε να ανταποκρίνεται στο χρονικό περιθώριο που έχουν. Το υλικό θα το παρουσιάσουν με power point με τη βοήθεια του φιλόλογου καθηγητή ή του καθηγητή της πληροφορικής, αν χρειαστεί, στον διαδραστικό πίνακα της τάξης.

Η **ομάδα Β** θα αναζητήσει κινηματογραφικές ταινίες με φιλειρηνικό περιεχόμενο ή απεικονίσεις της φρίκης του πολέμου και θα παρουσιάσει επιλεγμένα αποσπάσματα. Οι μαθητές/ήτριες μπορούν να αναζητήσουν χαρακτηριστικές σκηνές από το you tube του ελληνικού ή διεθνούς κινηματογράφου ή τηλεοπτικών σειρών. Επειδή υπάρχει πληθώρα τέτοιου υλικού ο καθηγητής είναι δυνατόν να υποδείξει στην ομάδα κλασικές ταινίες που πιθανόν λόγω ηλικίας τις αγνοούν ( πχ «Αποκάλυψη τώρα»). Τα βίντεο που θα επιλέξουν δεν θα πρέπει χρονικά να ξεπερνάνε το δεκαπεντάλεπτο που τους αναλογεί.

Η **ομάδα Γ** θα αναζητήσει μουσικές συνθέσεις με φιλειρηνικό χαρακτήρα – τραγούδια. Επειδή η έκρηξη του αντιπολεμικού και φιλειρηνικού κινήματος σημειώθηκε στη δεκαετία του 1960 είναι πιθανόν να χρειαστεί –με τη σύμφωνη γνώμη των μελών της ομάδας– κι εδώ η υπόδειξη από τον καθηγητή ενός υλικού προς έρευνα καλλιτεχνών που οι μαθητές ίσως δεν γνωρίζουν επαρκώς (Ντύλαν, Μπαέζ,

Θεοδωράκης, Σαββόπουλος, Λοΐζος κλπ) χωρίς βέβαια να τους επιβάλει τίποτα. Η ομάδα θα επιλέξει το υλικό της με βάση τα δικά της κριτήρια, αισθητικά και κοινωνικά.

Η **ομάδα Δ** θα επιλέξει λογοτεχνικά κείμενα (διηγήματα–ποιήματα ελληνικά ή ξένα) που τους είναι γνωστά από το μάθημα της λογοτεχνίας ή από δικά τους εξωσχολικά διαβάσματα. Η ίδια η ομάδα μπορεί να ζητήσει την συνδρομή του διδάσκοντος αν θεωρήσει ότι το υλικό που η ίδια κατέχει είναι περιορισμένο. Στο υλικό αυτό είναι δυνατόν να περιληφθούν και αποσπάσματα από γκράφικ νόβελ, εικονογραφική απόδοση κωμωδιών του Αριστοφάνη κλπ

Η **ομάδα Ε** θα αναζητήσει εικαστικό υλικό (ζωγραφικούς πίνακες, φωτογραφίες, αφίσες, κόμικς, γελοιογραφίες). Οι μαθητές θα πλοηγηθούν στο διαδίκτυο –και κατόπιν συνεννοήσεως– θα ζητήσουν την συνδρομή του καθηγητή των Εικαστικών. Επίσης, μπορούν να αξιοποιήσουν υλικό που οι ίδιοι κατέχουν από τρέχοντα προϊόντα μαζικής κουλτούρας τα οποία θα συνδυάσουν ώστε να τα παρουσιάσουν στο δεκαπεντάλεπτο που τους αναλογεί.

Η κάθε ομάδα διανθίζει την εργασία της με λόγο, ήχο και εικόνα.

Κάθε ομάδα θα παρουσιάσει την εργασία της στην ολομέλεια της τάξης και θα έχει στη διάθεσή της 15΄ της ώρας. Θα πρέπει να έχει επιλέξει το υλικό της έχοντας κάνει τον αναγκαίο προγραμματισμό.

Εδώ γίνεται απόπειρα εφαρμογής της **μετασχηματισμένης πρακτικής** (transformed practice) με την οποία επιδιώκεται η αναπλαισιωμένη δημιουργία ενός κειμένου, δηλαδή η μεταφορά και ένταξη ενός κειμένου από ένα κοινωνικοπολιτισμικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε ένα άλλο. Στη **μετασχηματισμένη πρακτική** ενθαρρύνουμε τους/τις μαθητές/ήτριες μέσα από τις δραστηριότητες που περιγράφηκαν παραπάνω να δημιουργήσουν οι ίδιοι/-ες εικόνα και λόγο δημιουργώντας ένα δικό τους κείμενο αλλά και μια δικιά τους σύνθεση λόγου, ήχου και εικόνας με αφορμή τα κείμενα και τις εικόνες του σχολικού βιβλίου, το οποίο όμως τώρα θα εκφράζει τη δική τους προσέγγιση.

Η εργασία κάθε ομάδας θα έχει ως «εξώφυλλο» ένα σχέδιο που μπορεί να σχεδιάσει ένα μέλος της ομάδας αλλά θα το έχει επεξεργαστεί όλη η ομάδα, και θα εκφράζει το συλλογικό πνεύμα της εργασίας.

Σε 1 διδακτική ώρα θα παρουσιαστούν οι τρεις πρώτες ομάδες και σε άλλη διδακτική ώρα οι δύο επόμενες. Το τελευταίο 15λεπτο της ώρας αυτής θα αφιερωθεί σε κριτικά σχόλια του διδάσκοντος και των μαθητών.

Είναι δυνατόν προαιρετικά να αφιερωθεί και άλλη διδακτική ώρα προς συζήτηση και προβληματισμό. Η κριτική, ο σχολιασμός, ο διάλογος, μας οδηγεί σε συμπεράσματα, αποτέλεσμα των προηγούμενων ζυμώσεων. Αυτή η συζήτηση μπορεί να αποτελέσει την προϋπόθεση για την παραγωγή λόγου καθώς η σκέψη του ενός ανατροφοδοτεί τη σκέψη των άλλων και αντιστρόφως. Έτσι οι μαθητές μπορούν να πραγματευτούν το θέμα «ειρήνη-πόλεμος» με την παραγωγή ενός δικού τους κειμένου, που θα απευθύνεται σε συμμαθητές, γονείς και καθηγητές και θα δημοσιευθεί στο ιστολόγιο του σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με την περαίωση της εργασίας αυτής είναι καλό να συζητηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής τόσο στο θεωρητικό της μέρος όσο και στο διδακτικό.

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν από τη μια να εξετάσει κριτικά πώς παρουσιάζεται το θέμα του πολέμου μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας, και γενικά από τα σχολικά μαθήματα, και από την άλλη, να επιχειρήσει μια διδακτική πρόταση, σε μαθητές/ήτριες της Γ' Γυμνασίου, ώστε με την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης να εκπαιδευθούν να «ξεκλειδώνουν» με κριτική διάθεση κείμενα που τους προσφέρονται, όχι μόνο στο σχολείο. Μέσα από μια ενότητα του σχολικού βιβλίου αφιερωμένη στο θέμα αυτό κλήθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να «διαβάσουν» τις εικόνες και να τις συσχετίσουν με το κείμενο που συνοδεύουν, να ασκήσουν κριτική, να παρατηρήσουν συντακτικές δομές, να αναπλάσουν τα κείμενα. Καθώς πληθαίνουν οι έρευνες και η βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, παρατηρούμε ότι η μεταιχμιακή ηλικία της Γ' Γυμνασίου έχει εμπνεύσει ιδιαίτερα τους ερευνητές. (Σημειώνουμε εδώ τρεις εργασίες με αντικείμενο την Γ' Γυμνασίου: Γιαννοπούλου 2022, Ταράλη 2021, Μαρκόνη 2015), οπότε και η ανά χείρας εργασία προσφέρει τη δική της οπτική στη μελέτη του θέματος, επικεντρώνοντας στις πολεμικές αναπαραστάσεις.

Είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη μας ότι οι πολεμικές αναπαραστάσεις αποτελούν σημαντικό κομμάτι της τέχνης και της κουλτούρας, διαχρονικά. Οι πολεμικές αναπαραστάσεις απαντώνται σε διάφορες μορφές σε έργα τέχνης που απεικονίζουν μάχες, στρατιώτες, ηγέτες και άλλα σχετικά θέματα. Οι πολεμικές αναπαραστάσεις μπορούν να είναι ζωγραφικές, γλυπτικές, φωτογραφικές, κινηματογραφικές, λογοτεχνικές ή ακόμη και μουσικές.

Στην τέχνη, ο πόλεμος έχει απεικονιστεί με διάφορους τρόπους. Ας δούμε μερικά παραδείγματα:

1. Ζωγραφική: Πολλοί ζωγράφοι έχουν απεικονίσει μάχες, στρατιώτες και πολεμικά τοπία. Ένα από τα πιο γνωστά παραδείγματα είναι το έργο «Γκερνίκα» του Πάμπλο Πικάσο, που απεικονίζει τη βομβαρδισμένη πόλη Γκερνίκα κατά τον Ισπανικό

Εμφύλιο Πόλεμο, με το οποίο μάλιστα κοσμείται η εναρκτήρια σελίδα της ενότητας που εξετάζουμε. Το παράδειγμα αυτό είναι μια απεικόνιση καταδικαστική του πολέμου, αλλά υπάρχουν και άλλα έργα όπου απεικονίζεται ο ηρωισμός των πολεμιστών, ιδιαιτέρως όταν απεικονίζεται σκηνή από έναν πόλεμο που θεωρείται δίκαιος και «ιερός».

2. Γλυπτική: Οι γλύπτες έχουν δημιουργήσει μνημειώδη έργα που απεικονίζουν πολεμικούς ήρωες, στρατιωτικά αντικείμενα και στιγμές από τον πόλεμο.

3. Λογοτεχνία: Οι πολεμικές αναπαραστάσεις είναι επίσης δημοφιλείς στη λογοτεχνία. Πολλά βιβλία, ποιήματα και θεατρικά έργα έχουν ως θέμα τον πόλεμο και τις συνέπειές του. Στην παρούσα εργασία, εξετάζουμε το απόσπασμα από το έργο του Έρικ Μαρία Ρεμάρκ, *Ουδέν νεώτερον από το δυτικό μέτωπο*, που περιέχεται στο Τετράδιο Εργασιών Γ' Γυμνασίου.

4. Ειδικά στον 20<sup>ο</sup> αιώνα είναι πολλές οι κινηματογραφικές ταινίες που έχουν ως θέμα τους τον πόλεμο. Παράδειγμα οι οικείες στο ελληνικό κοινό πολεμικές ταινίες με θέμα τον πόλεμο του 40, την Αντίσταση στη γερμανική Κατοχή ή την Επανάσταση του 1821. Στον διεθνή κινηματογράφο εκτός από τις πολεμικές ταινίες (Β' Παγκόσμιος ή Βιετνάμ), υπάρχουν και πολλές φιλειρηνικές ταινίες που καταδικάζουν την βία του πολέμου.

5. Κυρίως στη δεκαετία του 1960 εμφανίστηκαν και έγιναν δημοφιλή πολλά αντιπολεμικά και φιλειρηνικά τραγούδια –που σχετίζονται και με το φιλειρηνικό κίνημα της νεολαίας– στο πλαίσιο κυρίως της νεανικής μουσικής.<sup>22</sup>

Ο πόλεμος, παρά την τραγωδία του, έχει εμπνεύσει τους καλλιτέχνες να δημιουργήσουν έργα που αντανακλούν την ανθρώπινη εμπειρία και τις πολυπλοκότητες της σύγκρουσης ή τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν στους εμπλεκόμενους.<sup>23</sup>

Τέλος, το πιο σημαντικό ζήτημα προς συζήτηση για την εργασία αυτή είναι το κατά πόσο ο μαθητικός κόσμος είναι σε θέση να αναγνωρίσει με κριτική σκέψη τέτοιες αντιλήψεις περί πολέμου και ειρήνης οι οποίες δεν θίγουν ζητήματα δικαιοσύνης,

---

<sup>22</sup> Χαρακτηριστικό είναι το παγκόσμιας εξάπλωσης σύνθημα του αντιπολεμικού συνθήματος της νεολαίας “ make love not war”. Βλέπε σχετικά :<https://www.creativereview.co.uk/make-love-not-war-slogan/>. Και για το αντιπολεμικό κίνημα της ελληνικής νεολαίας, κυρίως, με την «μαραθώνια πορεία» με εμπνευστή της τον Γρηγόριο Λαμπράκη, βλέπε: <https://askiarchives.eu/aski/rec.asp?id=100798>

<sup>23</sup> Βλ. ενδεικτικά <https://radar.gr/article/otan-i-techni-synanta-ton-polemo> και [ΠκΤ-Παπαθανασοπούλου.pdf \(sch.gr\)](https://www.papathanasopoulos.gr/sch-gr) και Δημήτρη Στεφανάκη, «Πόλεμος και τέχνη» στο [Πόλεμος και Τέχνη - Fosonline](https://www.fosonline.gr)

αδικίας, εκμετάλλευσης και επεκτατισμού. Σε μια κρίσιμη περίοδο της ιστορίας μάλιστα που ο πόλεμος όλο και περισσότερο μοιάζει να πλησιάζει απειλητικός.

Σε μια τέτοια περίπτωση αποδεικνύεται ότι η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής που ενδιαφέρεται περισσότερο για τους μαθητές παρά για τη διδακτέα ύλη. Ειδικά για τα φιλολογικά μαθήματα αποδεικνύεται ότι η αξιοποίηση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ανανεώνει το ενδιαφέρον των μαθητών για την γλώσσα καθώς ανακαλύπτουν τους λόγους για τους οποίους δημιουργείται ένα κείμενο και πώς η χρήση συγκεκριμένων γραμματικών και συντακτικών όρων συμβάλλει σε αυτό. Μέσα από συνεχείς ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν καλλιεργούν την κριτική γλωσσική επίγνωση, οπότε ανανεώνεται η υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα.

Όμως για να εφαρμοστούν τέτοιοι τρόποι διδασκαλίας χρειάζεται να οικοδομηθεί ένα νέο σχολείο, που θα υιοθετεί καινοτόμες μεθόδους όπως η ομαδοσυνεργατική. Μάλιστα ήδη στα σχολικά βιβλία είναι εμφανής μια τέτοια προοπτική. Ιδιαίτερα για το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου το οποίο έχει πλούσια εικονογράφηση, όπως και των άλλων τάξεων, δίνει την ευκαιρία στους συντάκτες του βιβλίου να δίνουν ασκήσεις βασισμένες στην παρατήρηση των εικόνων, ώστε «να ενισχύεται ο οπτικός γραμματισμός» (Θεοδωρίδου 2009:60). Ένα ακόμα παράδειγμα συναντάμε στο βιβλίο *Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου. Φάκελος εκπαιδευτικού*, 2019 όπου περιλαμβάνεται το κείμενο της Κατσαρού, Ε. (απόσπασμα) από το «Βιώνοντας τη Δημοκρατία στο Σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών Έρευνας – Δράσης και Κριτικού Γραμματισμού. Αθήνα: Κριτική» με τον τίτλο «Τρόποι αξιοποίησης του Κριτικού Γραμματισμού». Καλεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να δουν οποιοδήποτε κείμενο μέσα στην κριτική πλαισίωση και να επισημάνουν σε ποιο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο γράφεται το υπό εξέταση κείμενο, τονίζοντας ότι τα κείμενα δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται

« ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, αλλά και ως κοινωνικές και πολιτικές πράξεις, αλλά και ως ιδεολογικές κατασκευές. Υποστηρίζουν ή υπονομεύουν τη δημοκρατία, εφόσον πολιτικά ουδέτερα κείμενα – σύμφωνα με τις Νέες Σπουδές Γραμματισμού- δεν υπάρχουν». (ό.π. σ. 252)

Αλλά σε μια τέτοια προοπτική είναι απαραίτητη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Στάμου, Αρχάκης & Πολίτης 2016:38), καθώς αντιμετωπίζουν με ανασφάλεια τέτοιες



καινοτόμες μεθόδους και παραμένουν προσηλωμένοι σε παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας παρακάμπτοντας συχνά και προτεινόμενες εργασίες του σχολικού βιβλίου που κινούνται σε ένα τέτοιο ανανεωτικό πνεύμα. Συχνά βλέπουν τα καινούργια βιβλία να υιοθετούν ως προς την εμφάνιση την αισθητική των περιοδικών ποικίλης ύλης ευρείας κυκλοφορίας, (Θεοδωρίδου 2009: 55), ενώ εντοπίζεται μεγάλο πρόβλημα «στην υιοθέτηση νεόκοπων ορισμών γραμματικής και συντακτικού, που δημιουργούν σύγχυση σε διδάσκοντες και διδασκόμενους (ό.π.: 57). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη της επιμόρφωσης στις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και στους τρόπους με τους οποίους θα εφαρμοστούν μέσα στη σχολική πραγματικότητα. Μάλιστα σε έρευνα της ΟΛΜΕ την άνοιξη του 2008 ποσοστό 88,9 % θεωρούν την επιμόρφωσή τους ανεπαρκή στα νέα βιβλία (ό.π.: 57). Μπορεί η έρευνα να έγινε από αρκετά χρόνια, αλλά θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν έχει υπάρξει σημαντική πρόοδος στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, (Αυγητίδου, Σ. (2014α) καθώς επίσης και στην προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση των μελλόντων εκπαιδευτικών (Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ., 2013).

### **Οι αναπαραστάσεις του σχολικού βιβλίου**

Στις υπό εξέταση αναπαραστάσεις του πολέμου έχουμε να παρατηρήσουμε ότι ο αρχικός διάσημος πίνακας του Πικάσο αποτελεί και μια αντιπολεμική κραυγή που συμπληρώνεται από το επόμενο σκίτσο που μας καλεί σε ένα συνεχή αγώνα για την ειρήνη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι οικολογικές διαστάσεις του πολέμου, υπονοώντας και μια από τις βασικές του αιτίες, τον έλεγχο των πετρελαιοπαραγωγών χωρών της Ασίας, και η «τρομοκρατία» των ΜΜΕ που παρουσιάζουν τον μακρινό πόλεμο σαν μια απειλή της μικροαστικής ασφάλειας. Μία πρώτη κριτική παρατήρηση είναι ότι στις αναπαραστάσεις αυτές δεν προβάλλονται με ιδιαίτερο και εμφανή τρόπο τα αίτια του πολέμου, τα οικονομικά, πολιτικά και γεωπολιτικά συμφέροντα που τους προκαλούν, παρά μόνο στη φράση του Θουκυδίδη που θεωρεί αιτία του πολέμου την απληστία και την φιλοδοξία.

### **Η σημασία της πολυφωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Δεν παρουσιάζονται στις εικόνες του βιβλίου και ιδιαίτερα σε αυτές που επιλέγησαν για τη συγκρότηση της διδακτικής πρότασης εικόνες που φανερώνουν ότι ο πόλεμος

για να αποτραπεί να μεν θέλει έναν διαρκή αγώνα για την ειρήνη, αλλά δεν είναι φυσικό φαινόμενο, προκαλείται από κάποια αίτια και από εξουσίες που έχουν συγκεκριμένες, φανερές ή αφανείς γεωπολιτικές επιδιώξεις και ιδεολογικές ωραιοποιήσεις του πολέμου. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών και της αναζήτησης συμπληρωματικού υλικού. Μάλιστα, η πολυφωνία μπορεί να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών.

### **Πολυγραμματισμοί: σύνδεση με το σήμερα**

Οι αναπαραστάσεις του πολέμου όπως τις συναντάμε στο υπό εξέταση σχολικό εγχειρίδιο είναι ικανές αφορμές για να αναπτυχθεί μέσα στην τάξη και στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η υποβολή κατάλληλων ερωτημάτων, η άσκηση κριτικής, η έρευνα παράλληλων πηγών και η σύνδεσή του με τις σύγχρονες καταστάσεις που ζουν οι μαθητές ώστε το υλικό αυτό ακόμα κι αν αναφέρεται σε παρελθούσες καταστάσεις να γίνει επίκαιρο και να συμβάλει στην εμπέδωση της γνώσης ότι κάθε επικαιρότητα του πολέμου συναντάει την διαχρονικότητά του. Ο εκπαιδευτικός, όπως φάνηκε στη διδακτική πρόταση, μπορεί να ενθαρρύνει και αν χρειαστεί να δια φωτίσει τους μαθητές του στην αναζήτηση ενός νέου υλικού.

### **Κοινωνική σημειωτική και πολυτροπικότητα**

Όπως φάνηκε από τα προηγούμενα η Κοινωνική Σημειωτική είναι συνδεδεμένη με την πολυτροπικότητα. Οι μαθητές/ήτρίες καλούνται να αναλάβουν έναν ενεργό ρόλο στην ανάλυση των δεδομένων, ώστε να αναδείξουν την δική τους οπτική προσέγγιση. Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με ένα πνεύμα δημοκρατικό και συμμετοχικό αξιοποιώντας την ανάλυση εικόνων με εργαλείο την Κοινωνική Σημειωτική. (Σιπητάνος 2020: 24) Η Οπτική Γραμματική των Kress και van Leeuwen, όπως φάνηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, συνδέεται με τη λειτουργική χρήση της γλώσσας ώστε η σύνδεση του λειτουργικού με τον κριτικό γραμματισμό να δώσει στους μαθητές/ήτρίες τα εφόδια να εντάξουν τα μηνύματα στο κοινωνικό πλαίσιο και να θέτουν τους κοινωνικούς στόχους, υπό συνεχή διαπραγμάτευση. (Σιπητάνος 2020: 71)

Όσα αναφέραμε παραπάνω δεν θα απασχολήσουν λεπτομερώς τη διδασκαλία καθώς αυτή αναπτύσσεται στην τάξη, αλλά είναι οι αναγκαίες προϋποθέσεις για να εφαρμόσει ο διδάσκων έναν τρόπο διδασκαλίας ο οποίος θέτει ως κύριο του στόχο την

κριτική πρόσληψη των γνώσεων, μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Σημειωτικής Ανάλυσης και του κριτικού γραμματισμού.

Έτσι στη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές κλήθηκαν να αναπτύξουν έναν πολύπλευρο προβληματισμό για τον πόλεμο και την ειρήνη, να ασκηθούν στην κριτική εξέταση κειμένων, εικόνων, έργων τέχνης κλπ, να συνδέσουν το θέμα πόλεμος και ειρήνη με την σύγχρονη πραγματικότητα, να εντοπίσουν πτυχές ή οπτικές που λείπουν από το σχολικό βιβλίο, να υποδείξουν κείμενα από τον δικό τους κόσμο και να τα συσχετίσουν με το θέμα (κόμικς, παιχνίδια, τραγούδια, κινηματογραφικά έργα).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 1. Πόλεμος

Μέσα από την ανάλυση που επιχειρήθηκε σε αυτή την εργασία διαπιστώθηκε ότι τόσο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όσο και σε άλλα μαθήματα, προκρίνεται ένας φιλειρηνικός και αντιπολεμικός λόγος έχοντας ωστόσο μερικά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από την προσήλωση των βιβλίων στην οπτική μιας κατεστημένης κυρίαρχης ιδεολογίας. Εδώ παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από την συγκεκριμένη ενότητα του βιβλίου Νεοελληνικής Γλώσσας και του Τετραδίου Εργασιών της Γ' Γυμνασίου. Συνοψίζοντας τα όσα εκτέθηκαν στην οπτική ανάλυση των εικόνων με στόχο να αναδειχθούν τα στοιχεία που συνθέτουν ένα φιλειρηνικό μήνυμα καταλήγουμε στα εξής:

1. Η προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ο πόλεμος διαχρονικά μέσα στην ιστορία και υπερτοπικά, δηλαδή από τον Θουκυδίδη και την ελληνική αρχαιότητα μέχρι τον Έρικ Μαρία Ρεμάρκ, κι από τον στρατιώτη του «αλβανικού έπους» μέχρι τις πετρελαιοκηλίδες του Ιράν, δεν εξασφαλίζουν τελικά μια «αντικειμενική» και «ουδέτερη» αντιμετώπιση του φαινομένου, αν υπάρχει κάτι τέτοιο.
2. Κυριαρχεί η εικόνα του πολέμου όπως σχηματίζεται στα μάτια του δυτικού ανθρώπου: το φιλειρηνικό κίνημα δυτικών νέων (σ. 88), η απειλή του πολέμου ως τηλεοπτικός βομβαρδισμός ειδήσεων (σ. 89), που εμμέσως υπονοεί ότι ο πόλεμος είναι μακριά για τον δυτικό άνθρωπο, η διατεταγμένη εμπλοκή σε έναν πόλεμο όπου επιδιώκεται η ατομική σωτηρία (σ. 44, Τετράδιο Εργασιών) οι οικολογικές συνέπειες πολέμων κλπ
3. Η μόνη εικόνα ενός νεαρού κοριτσιού από τον αραβικό κόσμο συνδέεται με την αταίριαστη κατάσταση να ζει ένα παιδί σε συνθήκες πολέμου, όχι ως άμαχος πληθυσμός, αλλά ως πολεμιστής, αλλά αποσιωπώνται οι αιτίες που οδηγούν σε τέτοιες καταστάσεις.
4. Δεν γίνεται πουθενά λόγος για πολέμους απελευθερωτικούς ή επαναστατικές πολεμικές συγκρούσεις που έλαβαν χώρα σε περιοχές της Ασίας, της Αφρικής ή της Νότιας Αμερικής.
5. Κατ' επέκταση είναι ελλιπής έως ανύπαρκτος ο λόγος για τα αίτια που προκαλούν τους πολέμους (οικονομικά συμφέροντα, γεωπολιτικές επιδιώξεις, ιμπεριαλιστική πολιτική, έλεγχος πλουτοπαραγωγικών και ενεργειακών πηγών

κ.ά.) όπως και η θέση ότι απαραίτητη προϋπόθεση της ειρήνης είναι η δικαιοσύνη.

6. Η ειρήνη, τόσο η ατομική εσωτερική ειρήνη που αντανακλάται στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα σε μια κοινωνία, όσο και η διακρατική ειρήνη δεν είναι αποτέλεσμα της εκμάθησης ενός ορισμένου τρόπου «καλής συμπεριφοράς» ή της επιβολής κυρώσεων σε «άτακτα» πρόσωπα ή κράτη, αλλά κυρίως ζήτημα κεντρικής πολιτικής επιλογής και ποικίλων συμφερόντων.

Το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η κριτική ανάλυση του λόγου, η κοινωνική σημειωτική ανάλυση και η μέθοδος της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού των Kress & van Leeuwen αποκαλύπτει στον αναγνώστη/θεατή ότι τα προς ανάλυση κείμενα προβάλλουν το ιδανικό της ειρήνης χωρίς να προβάλλουν την σημαντική προϋπόθεση: ο διαρκής αγώνας για την ειρήνη σημαίνει διαρκή αγώνα για την εξάλειψη των αιτιών του πολέμου.

## **2. Διδακτική πρόταση**

Με την διδακτική πρόταση καταβάλλεται προσπάθεια να εφαρμοσθεί ένας διδακτικός τρόπος που θα αντλεί στοιχεία τόσο από τον κριτικό γραμματισμό όσο και από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν την ικανότητα της κριτικής προσπέλασης τόσο της εικόνας όσο και του γλωσσικού κειμένου. Επιχειρείται να στραφεί το ενδιαφέρον τους στην αναγνώριση μέσω ποικίλων *σημειωτικών πόρων* των λόγων που οδήγησαν τους δημιουργούς στο να συγγράψουν ένα τέτοιο κείμενο ή να σχεδιάσουν μια τέτοια εικόνα. Ή, κυρίως αυτό, ποιοι λόγοι οδηγούν τους συντάκτες του σχολικού βιβλίου να επιλέξουν και να συνδυάσουν αυτά τα κείμενα κι αυτές τις εικόνες, αφού αυτά αρχικά δημιουργήθηκαν υπό άλλες συνθήκες και σε διαφορετικές περιστάσεις και εδώ συνυπάρχουν λόγω της επιλογής των συντακτών του σχολικού βιβλίου.

Οι εικόνες ενεργοποιούν την παρατηρητικότητα των μαθητών και καθώς η διδακτική πρακτική στηρίζεται στη δική τους ενεργή παρουσία, οδηγούνται από μόνοι τους στην αποκάλυψη «κρυμμένων» αληθειών, στην ανίχνευση ιδεολογικών σκοπιμοτήτων ή στην αναδιατύπωση των δικών τους προτάσεων. Αυτό συμβαίνει ακόμα κι αν δεν έχουν όλοι τον ίδιο βαθμό συμμετοχής πράγμα που σταδιακά αποκαθίσταται με την αναδιάταξη των ομάδων ή αποκάλυψη δεξιοτήτων των μαθητών που ακόμη βρίσκονται «εν υπνώσει».

Το τέταρτο στάδιο της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, αυτό της **μετασχηματισμένης πρακτικής** αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών/τριών και καλό θα ήταν να ληφθεί μέριμνα ώστε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην παρουσίαση τέτοιων εργασιών στο σχολείο.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην **ανοιχτή διδασκαλία** καθώς εδώ έχουμε την δυνατότητα να διδάξουμε ό,τι διδασκόταν στο παραδοσιακό σχολείο –και είναι απαραίτητο να αποτελέσει και τώρα αντικείμενο διδασκαλίας– αλλά με τρόπο μαθητοκεντρικό που δεν θα αναγκάζει τους διδασκόμενους να αποστηθίζουν κανόνες και γνώσεις που τους φαίνονται ξένα σώματα, αλλά θα ανακαλύπτουν από μόνοι τους τη σημασία ενός συντακτικού ή γραμματικού φαινομένου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Παρατηρώντας τις εικόνες λάβετε υπόψη σας ότι:

Στις εικόνες αναπαρίστανται άνθρωποι που κάνουν κάτι ή παρατηρούμε μια δράση που συμβαίνει, είναι εν εξελίξει.

Οι απεικονιζόμενοι βρίσκονται σε μια θέση, ακόμα κι αν αυτό δεν γίνεται συνειδητά πρέπει να γνωρίζουμε ότι:

Αριστερά στην εικόνα τοποθετείται ό,τι είναι γνωστό και οικείο, ενώ στο δεξιό μέρος τοποθετείται κάτι νέο που πρέπει να το προσεγγίσουμε κριτικά. Το ύψος από το οποίο βλέπουμε την εικόνα έχει κι αυτό ιδιαίτερη σημασία. Η οπτική γωνία υπό την οποία παρουσιάζεται η εικόνα. Αν βλέπουμε αυτό που παρουσιάζει η εικόνα σαν να είμαστε σε ψηλότερο σημείο τότε αυτό δηλώνει ότι είμαστε ανώτεροι από το εικονιζόμενο, το ελέγχουμε. Η μετωπική οπτική μας καλεί σε συμμετοχή. Αντίθετα, όταν κοιτάμε κάποιον από χαμηλά, τότε αυτό σημαίνει πως μας ασκεί αυτός εξουσία και πως νιώθουμε πιο ασήμαντοι.

Επίσης, διαβάζοντας το κείμενο θυμηθείτε ότι:

Τα ρήματα που χρησιμοποιούμε αλλάζουν μορφή όταν θέλουμε να εκφράσουμε κάτι διαφορετικό. Πχ: «Θέλουμε»: εκφράζει κάτι βέβαιο (οριστική) «να εκφράσουμε» δηλώνει μια επιθυμία (υποτακτική)

Προσπαθήστε τώρα να απαντήσετε στα παρακάτω:

1. Παρατηρήστε την εικόνα της σ. 88 και αφού λάβετε υπόψη σας όσα ειπώθηκαν στην τάξη προσπαθήστε να απαντήσετε βασιζόμενοι στη δική σας κρίση:  
Έχει σημασία που βλέπουμε τους εικονιζόμενους νέους από την πλάτη;

Πώς ερμηνεύετε την πολυχρωμία που υπάρχει στην εικόνα;

2. Κατά τον ίδιο τρόπο παρατηρήστε την εικόνα της σ. 44 του Τετραδίου Εργασιών και προσπαθήστε να απαντήσετε κατά την κρίση σας:

Πώς ερμηνεύετε ότι ο στρατιώτης είναι κλεισμένος σε ένα κλουβί;

Βρείτε λέξεις του κειμένου που αντιστοιχούν στα σημεία της εικόνας:

κλουβί .....

στρατιώτης μέσα στο κλουβί .....

στρατιώτης έξω από το κλουβί .....

3. «Για να διατηρείται η ειρήνη... πρέπει ...να σεβόμαστε τους κανόνες, να μάθουμε να ακολουθούμε το νόμο, να μάθουμε να μη χρησιμοποιούμε τη δύναμη»

Προσπαθήστε να επισημάνετε με ποιον τρόπο εκφράζεται ο σκοπός στο παραπάνω απόσπασμα

4. Παρατηρώντας τις δύο εικόνες προσπαθήστε να δημιουργήσετε τέσσερις προτάσεις ή συνθήματα/σλόγκαν που αρχίζουν με το «να» και το «για να» και εκφράζουν αντιπολεμικούς και φιλειρηνικούς στόχους

Να.....

Για να .....

Να .....

Για να .....



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αργύρη, Άρτεμις, *Η σημειωτική προσέγγιση. Η αξιοποίηση της σημειωτικής ανάλυσης στις ερευνητικές εργασίες*, <https://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2017/03/Semiology-Argyri.pdf> (τελευταία επίσκεψη 10-6-24)
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. <sup>3</sup> 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση* Αθήνα: Πατάκης.
- Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.), 2013, *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
- Αυγητίδου, Σ. (2014α). *Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία*. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 241-254). Μεταμόρφωση: Access Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφ. Μ. Αράπογλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννοπούλου, Βασιλική, (2022) *Έμφυλα στερεότυπα στα Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας. Συγκρότηση μιας πρότασης κριτικού γραμματισμού*, διπλωματική εργασία, ΕΑΠ.
- Γούτσος Διονύσης, (2020) *Κριτική Ανάλυση Λόγου. Μια κριτική ματιά στη σχέση, γλώσσας και ιδεολογίας*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου στο [Κριτική-Ανάλυση-Λόγου.pdf \(aegean.gr\)](https://www.aegean.gr/krityke-analyse-logou.pdf)
- Γρόσδος, Σ. (2009). *Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων*, στο: Γρόσδος, Σ., Κανταρτζή, Ε., Πλίογκου, Β. (επ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και Οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας*, Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ. – Μορφωτικό Ίδρυμα Ένωσης Συντακτών Ημερησίων Εφημερίδων Μακεδονίας-Θράκης, Θεσσαλονίκη 21-22 Νοεμβρίου 2009) και στο [\(2009\). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί \(paperzz.com\)](https://www.paperzz.com/2009-Οπτικοακουστικός-Γραμματισμός-και-Εκπαίδευση-Το-Παιδί/) (τελευταία επίσκεψη 18-6-2024)
- Daniel Chandler, *Σημειωτική για Αρχάριους*, Μετάφραση: Μαρία Κωνσταντοπούλου στο <https://www.ellopos.gr/semiotics/sem02a.asp>

Ζέρβας, Αντώνης, (2018), *Η Κριτική Ανάλυση Λόγου του Norman Fairclough ως εργαλείο ανάδυσης της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης / Θεωρία – Μεθοδολογία* ([https://www.academia.edu/102891434/%CE%97\\_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7\\_%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85\\_%CF%84%CE%BF%CF%85\\_Norman\\_Fairclough\\_%CF%89](https://www.academia.edu/102891434/%CE%97_%CE%9A%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%91%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7_%CE%9B%CF%8C%CE%B3%CE%BF%CF%85_%CF%84%CE%BF%CF%85_Norman_Fairclough_%CF%89)) (τελευταία επίσκεψη 10-6-24)

Fairclough, N., 1992, *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fiske John, Hartley, John (1978) , *Reading Television*, Methuen, στο

[Fiske, John: Δωρεάν λήψη, δανεισμός, και ροή: Internet Archive](#)

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic* London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. ( An introduction to functional grammar London:Edward

Θεοδωρίδου, Ελπίδα, 2009, «Τα νέα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας γλώσσας στο Γυμνάσιο. Απόψεις φιλολόγων εκπαιδευτικών», ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Μεταπτυχιακό Τμήμα: Θεσσαλονίκη

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο Α. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κατσαρού Ελένη, Μαγγανά Αναστασία, Σκιά Αικατερίνη, Τσέλιου Βασιλική, (2006) *Νεοελληνική γλώσσα Γ'Γυμνασίου*, [5η Ενότητα -Ειρήνη-πόλεμος](#), ([ebooks.edu.gr](http://ebooks.edu.gr))

*Νεοελληνική γλώσσα Γ'Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος»

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). "Προς μια νέα (γλωσσο) διδακτική μεταρρύθμιση».

Στο Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ., & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου 35 χρόνια από τη Γλωσσоекπαιδευτική Μεταρρύθμιση*.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017), *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Θεσσαλονίκη.

Kress Gunther, Leeuwen Theo. Van, (2010), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, επιμέλεια-θεώρηση Φωτεινή Παπαδημητρίου, Μετ. Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη Γιωτα, Επίκεντρο:Αθήνα

- Λύκου, Χ. (2014). Η Συστημική λειτουργική γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. Γλωσσικός Υπολογιστής ΙΙ στο <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm> 6/10 (τελευταία επίσκεψη 10-6-2024)
- Μαρκόνη, Καλλιρρόη, (2015) *Θέματα - αξίες στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου από το 1983 έως το 2014*, Διπλωματική εργασία, Αλεξανδρούπολη
- Γιώτα Μαστροσαββάκη, 2020, «Κοινωνικές Αναπαραστάσεις, Κοινωνική Επιρροή και η Έννοια της Ανθρώπινης Ιστορίας της Φύσης του Moscovici» στο <https://socialpolicy.gr/2020/12/%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA.html> (τελευταία επίσκεψη 10-6-2024)
- Μαρωνίτης, Στάμου, Γρίβα & Ντίνας, 2016, *Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο: Στάμου Α.Γ., Πολίτης Π., Αρχάκης Α. (2016) (επιμ.). Γλωσσική Ποικιλότητα και Κριτικοί Γραμματισμοί στον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Εκπαιδευτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, σσ. 57-94 και <https://www.academia.edu/29226347/>*
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., 2000, *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους*. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 7, (σς60-92).
- Moscovici, Serge (1981). *On social representations. Social cognition: Perspectives on everyday understanding*, 8 (12), 181-210. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition: perspectives on everyday understanding*, New York, Academic Press.
- Moscovici, Serge, Duveen, Gerard (editor)(2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. 2016. Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη. Αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο... Gutenberg, σσ. 178

- Οικονομάκου Μαριάνθη, (2020), Ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος: σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές, πανεπιστήμιο Αιγαίου, στο <https://blogs.sch.gr/2pekesna/files/2020/12/%CE%9F%CE%99%>
- Ρήγα, Α. Β. (1991). «Από τις στάσεις στις κοινωνικές αναπαραστάσεις: μια ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 80(80), 156-165.
- Ταράλη, Αναστασία, 2021, Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στο γυμνάσιο: η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και των μαθητριών μέσα από ειδησεογραφικά άρθρα για την παιδική εργασία, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο του Αιγαίου: Ρόδος
- Τζανέρη, Αλίκη, (2023) *Ο σεξιστικός λόγος στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο: Κριτική Ανάλυση Λόγου και προτάσεις υιοθέτησης συμπεριληπτικού λόγου*, διπλωματική εργασία, ΕΑΠ: Πάτρα
- New London Group. (2000). *Multiliteracies : Literacy learning and design of social futures*. London: Routledge .
- Ντίνας, Κ., Γώτη, Ε. (2016). *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουφλερός, Επαμεινώνδας, (2009) *Η συστημική – λειτουργική γραμματική στην Ελληνική. Μετάφραση δύο κεφαλαίων από το βιβλίο Introduction to functional grammar των Halliday και Matthiessen και γλωσσάρι σχολιασμένων ορολογικών επιλογών*, πτυχιακή εργασία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο:Κέρκυρα.
- Traves , P. (1992. *Reading: the entitlement to be properly literate*. In M. M. K. Kimberley, J Miller ( Eds ), *New readings: Contributions to an understanding of Literacy*. London: A & C Black.
- Βίλλυ Τσάκωνα, «Γλωσσάρι όρων γλωσσολογίας που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια». στο [Λεξικό γλωσσολογικών όρων \(greek-language.gr\)](http://lexiko.greek-language.gr)
- Φρυδάκη, Ε. 2009. *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Εκδόσεις Κριτική: Αθήνα.
- Φτερνιάτη, Α. 2010, «Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών», Νέα Παιδεία 135.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007, Ιούνιος). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού : θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της OMEP ,

- Χλαπουτάκη & Ντίνας, (2013) *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Δράμα 1–3 Νοεμβρίου 2013, pdf
- Χριστοδούλου, Μιχάλης, 2014, Εκπαίδευση και εφηβεία: μια συγκριτική μελέτη για το σχηματισμό του κοινωνικού εαυτού στις αφηγήσεις ζωής των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδακτορική διατριβή, πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Χρηστάκης, Ν., & Καλαμπαλίκης, Ν. (2017). «Εισαγωγή στην επιστημολογία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και την ψυχολογία του κοινωνικού μέσω της σκέψης του Serge Moscovici». *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 35, 189–216. <https://doi.org/10.12681/sas.9990>
- Wodak Ruth, (2014) *Critical Discourse Analysis*, Κεφάλαιο 20, σς 302–316
- Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Ημερησίου και του Εσπερινού Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2021-2022. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. από: [file:///C:/Users/Vicky/AppData/Local/Temp/\\_neoellinikis\\_glossas\\_kai\\_grammateias\\_toy\\_imerisioy\\_kai\\_toy\\_esperinoyn\\_gymnasioy\\_gia\\_to\\_sholiko\\_etos\\_2021-2022.pdf](file:///C:/Users/Vicky/AppData/Local/Temp/_neoellinikis_glossas_kai_grammateias_toy_imerisioy_kai_toy_esperinoyn_gymnasioy_gia_to_sholiko_etos_2021-2022.pdf). [Ημερομηνία ανάκτησης: 10–6–2024]
- Ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΕΠΣ-ΑΠΣ). (2003). Στο: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>. (Ημερομηνία ανάκτησης: 10–6–2024)