

## Αναπαραστάσεις της γυναικίας ηρωίδας και όρια στην παιδική ζωγραφική

**Ιφιγένεια Βαμβακίδου**, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ, ΠΔΜ

**Νεκταρία Δασκαλάκη**, Νηπιαγωγός, Υποψήφια δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

**Παρασκευή Γιόλια**, Δασκάλα, δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

**Στέλλα Κασίδου**, Δασκάλα, Υποψήφια δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

**Μαρία Κεραμυδά**, Νηπιαγωγός, Υποψήφια δρ ΠΤΝ, ΠΔΜ

**Σόνια Παναγιωτίδου**, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΝ, ΠΔΜ

**Λίνα Βαλσαμίδου**, Δημοσιογράφος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΝ, ΠΔΜ

### Περίληψη

Το παιδικό σχέδιο αφηγείται κάθε φορά μια ιστορία με εικόνες-σύμβολα και η εικονογραφημένη απόδοση αντικειμένων ή και προσώπων συναρτάται με τον τίτλο-θέμα. Σ' αυτή τη διάσταση το παιδικό σχέδιο μπορεί να αξιοποιηθεί από/ και για το παιδί, το διδάσκοντα και τον ερευνητή ως υλικό πληροφόρησης για την κοινωνικοποίησή του και για τα στερεότυπα που έχει αποδεχτεί ή όχι. Οι Kress & Leeuwen υποστηρίζουν ότι τα «παιδιά εξαρτώνται περισσότερο από την κατασκευή μεταφορών, ενώ οι ενήλικοι δεσμεύονται περισσότερο από υπάρχουσες μεταφορές στην κουλτούρα». Το ερώτημα που προκύπτει στη σημειωτική ανάλυση είναι εάν και σε ποιο βαθμό το αφηγηματικό στοιχείο της εικαστικής γραφής εξαρτάται ή και αναπαράγει τα στοιχεία της κουλτούρας των ενηλίκων, καθώς το παιδικό ιχνογράφημα ως σημείο αποτελεί ένα καθαυτό αντικείμενο, το οποίο δεν μεταφέρει σημασίες, αλλά τις παράγει. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρούμε να διερευνήσουμε την αναφορική λειτουργία, τους κώδικες, τη σχηματική λειτουργία, την κατεύθυνση, το κοινωνικό πλαίσιο των σημείων και τα ιστορικά συμφραζόμενα. Σε πανελλήνιο δείγμα 400 παιδικών ιχνογραφημάτων (από νήπια) με θεματική τη γυναίκα ηρωίδα αναζητούμε τις καταδηλώσεις και συνδηλώσεις, όσον αφορά στα σημαίνοντα που επιλέγονται για την εικονογράφηση της ηρωίδας στο πεδίο της ιστορίας.

Στη μελέτη εντοπίζονται α) τα «όρια» ανάμεσα στις ιστορικές εποχές και στο σημαίνόμενο του ηρωικού, β) τα όρια ανάμεσα στο συγχρονικό και στο σημαίνόμενο του κοινωνικού πρότυπου.

### Εισαγωγικά

*Αυτό που δείχνει επικαλείται αυτό που αποσιωπάται*  
*John Berger*

Η παραγωγή ιχνογραφημάτων από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994; Fineberg, 1998, σ. 38; Gombrich, 1961) χωρίς να εξαντλείται στο πεδίο της καλλιτεχνικής δραστηριότητας ως μέσου αυτοέκφρασης και στο πεδίο της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, συνιστά πλούσιο υλικό με γνωστικό περιεχόμενο. Έτσι μπορούμε να εντοπίσουμε τη δημιουργικότητα και τις δυνάμεις της έξυπνης παρατήρησης, καθώς γνωρίζουμε ότι «στα παιδιά υπάρχει δημιουργικότητα, αλλά όχι τέχνη» (Molok, 1998, σ. 55). Σήμερα πολύπλευρες αναλύσεις της τέχνης βασίζονται στην ισότιμη ανάπτυξη τεσσάρων βασικών τομέων διδασκαλίας (παραγωγή, κριτική, ιστορία της τέχνης και αισθητική) με στόχο τη συνάρτηση της εκφραστικής λειτουργίας της τέχνης με την καλλιέργεια των νοητικών δεξιοτήτων (Vamvakidou, Golia και Zigouri, 2003, σσ. 3601-3612).

Η δημιουργικότητα ορίζεται «ως δεξιότητα παραγωγής ενός καινούριου στοιχείου, για το

υποκείμενο παραγωγής» (Schirrmacher, 1998; Fineberg, 1998; Gaitskell, Hurwitz και Day, 1975; Jovanovich, 1982) και αυτός ο προσδιορισμός υποστηρίζει την ανάλυση που επιδιώκουμε. Ακολουθούμε επίσης τον ορισμό της Τέχνης ως μυθοπλασίας, ανώτερης ή/και κατώτερης από την πραγματικότητα στη διαδικασία της οποίας το υποκείμενο επιλέγει, οργανώνει, συνθέτει και δίνει νόημα στα πράγματα που αντλεί από την πραγματικότητα. Με τους όρους αυτούς οδηγούμαστε στο ζήτημα της πρόσληψης και της *αντιληπτικότητας*, κατά την οποία το παιδί αναπαράγει την πραγματικότητα καθώς ζωγραφίζει ακολουθώντας τη νοητική πορεία ώστε να «παρατηρεί, να συγκρατεί, να ανακαλεί, να αναδομεί, να αναπλάθει, να αναπαριστάνει» (Χοντολίδου, 1999). Η νοητική και σχεδιαστική εικονοποίηση αποτελούν μέρος αυτού που ο Vygotsky (1986) ονομάζει *ταξίδια γραφής* και σ' αυτή τη διάσταση της εικαστικής γραφής παρατηρούμε ότι «το οράν» διδάσκεται, γιατί υπάρχουν κανόνες όρασης, ένα σύστημα πρόσληψης<sup>1</sup> των εικόνων, υπάρχει η πραγματικότητα όπως τη βιώνουμε, αλλά παράλληλα όπως την ερμηνεύουμε μέσα στην πολιτισμική κοινότητα που ανήκουμε (Vallier, 1998, σ. 202).

Ο σύγχρονος προβληματισμός για την τέχνη (Παπαντωνίου και Ράδου, 2000, σσ. 173-197; Gaitskell και Hurwitz, 1975, σσ. 181-184; Βιγγόπουλος, 1982, σσ. 6-19) στηρίζει στο χώρο της προσχολικής και σχολικής Αγωγής τις θεωρίες για την «πρόσληψη και την αντιληπτικότητα» ως αλληλεξάρτηση του υποκειμένου με το αντικείμενο, ως διαδικασία αντίληψης, η οποία καταρχήν περιγράφει-καταδηλώνει μέσω της όρασης.

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας επικεντρώνεται στην υπόθεση εργασίας ότι το παιδί της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας μπορεί να διαχωρίσει την πραγματικότητα από τη ζωγραφική ή/και από την ηλεκτρονική αναπαράστασή της μέσα από τη χρήση των συμβόλων, τα οποία χρησιμοποιεί στη δική του γραφή, αλλά/και αναγνωρίζει στα έργα των άλλων. Αναρωτιόμαστε ωστόσο εάν το συναισθηματικό και νοητικό του σύστημα είναι αρκετά αναπτυγμένο (Gardner, 1982) για να συγινεΐται από τη συμβολική μορφή και από τη σημασία της. Η ζωγραφική των παιδιών παρουσιάζει ποικιλία όπως και αυτή των ενηλίκων, αλλά οι διαφορές στο εσωτερικό μιας παιδικής ομάδας εντοπίζονται στη σχεδιαστική ικανότητα και στις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Η ανάλυση των σταδίων εξέλιξης του παιδικού σχεδίου που ακολουθεί, στηρίζεται ιδιαίτερα στις έρευνες των Luquet και Bernston. Σύμφωνα με αυτούς τους ερευνητές το παιδικό ιχνογράφημα περνάει από τέσσερα εξελικτικά στάδια: α) του μουντζουρογραφήματος, β) του αποτυχημένου ρεαλισμού, γ) του διανοητικού ρεαλισμού και δ) του οπτικού ρεαλισμού.

Το στάδιο του μουντζουρογραφήματος κατά την γραφολόγο και ψυχολόγο M. Bernson παρουσιάζει τρία υποστάδια: α) το ψυχοινητικό-φυτικό (18-20 μήνες), β) το φανταστικό-αναπαραστατικό (2-3 έτη) και γ) το ανακοινωνικό-επικοινωνιακό (3-4 έτη). Στα πρώτα «μουντζουρώματα» (καθαρά κινησιακή δραστηριότητα), το σχέδιο του παιδιού αποτελείται από ένα συνονθύλευμα γραμμών χωρίς νόημα και χωρίς εικονιστική επένδυση. Είναι η εποχή της δράσης για τη δράση. Με το πέρασμα του παιδιού από το μουντζουρογράφημα χωρίς αναπαραστατική σημασία στο πρώτο σκόπιμο -θολό έστω- ιχνογράφημα, τελειώνει το πρώτο στάδιο εξέλιξης της γραφικής του έκφρασης και εισέρχεται στο δεύτερο αυτό στάδιο. Στο στάδιο αυτό το παιδί θα ήθελε να είναι ρεαλιστής, αλλά δεν το πετυχαίνει. Έχοντας ανακαλύψει την ταυτότητα μορφής-αντικειμένου, προσπαθεί να αναπαράγει τη μορφή. Προοδευτικά αποκτά την ικανότητα να συγκρίνει κάθε λεπτομέρεια που προσθέτει με λεπτομέρειες που έχει κιάλας ιχνογράψει, να ελέγχει τις μεταξύ τους σχέσεις και να βελτιώνει συνεχώς το ιχνογράφημά του. Η πορεία αυτή, που συχνά χαρακτηρίζεται από

---

<sup>1</sup> Κατά τη σχεδιαστική δημιουργία το παιδί κινείται, αφήνει με το χέρι ίχνη, κατασκευάζει φόρμες, απολαμβάνει την αντίληψη-γνώση του εξωτερικού κόσμου και της εσωτερικής όρασης. Μ' αυτόν τον τρόπο δέχεται την πραγματικότητα ως μοντέλο.

στασιμότητες και πισωγυρίσματα θα οδηγήσει τελικά στο πέρασμα από το στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού. Το στάδιο αυτό διαρκεί από τα 6 έως τα 9 έτη περίπου. Κατά το στάδιο αυτό το παιδί ιχνογραφεί τις λεπτομέρειες και προσέχει τις μεταξύ τους σχέσεις όχι φωτογραφικά, όπως κάνει ο μεγάλος, αλλά διανοητικά. Καταφεύγει γι' αυτό σε δύο μεθόδους: την επιπέδωση ή περιστροφική προβολή (τα αντικείμενα δεν απεικονίζονται προοπτικά, αλλά προβάλλονται στο ίδιο επίπεδο γύρω από έναν άξονα ή ένα σημείο, λ.χ. τα δέντρα από τις δύο πλευρές του δρόμου) και τη διαφάνεια, που οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί αναμιγνύει διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού αρχίζει από τα 9 έτη περίπου και ολοκληρώνεται γύρω στα 12. Είναι αποτέλεσμα της διανοητικής ωρίμανσης του παιδιού και ιδιαίτερα της παραστατικής του λειτουργίας. Έχουμε το τέλος του παιδικού σχεδίου που σφραγίζεται από την ανακάλυψη της προοπτικής και την υποταγή στους νόμους της. Σ' αυτό το στάδιο το παιδί προσδευτικά υποτάσσει το σχέδιό του στην ενότητα της οπτικής γωνίας. Πριν ανακαλύψει την προοπτική, καταφεύγει στη «σικόπωση», δηλ. τη σύνδεση αντικειμένων με μια διακεκομμένη γραμμή, που το ένα σχεδιάζεται στη συνέχεια του άλλου, συνήθως πιο μικρό. Το παιδί ιχνογραφεί πια τα πράγματα όπως τα βλέπει εξωτερικά.

Τα στοιχεία της ζωγραφικής ως σημείο, γραμμή, τόνος και χρώμα (Καντίντσι, 1980) συγκροτούν ένα εικαστικό πεδίο για αισθητική, ψυχολογική, ψυχιατρική, κοινωνιολογική ανάλυση<sup>2</sup> σε συνάρτηση με τη ψυχολογία της παρατήρησης, τη μελέτη της κινητικότητας, την ψυχολογία της φόρμας. Ωστόσο το παιδικό σχέδιο αφηγείται κάθε φορά μια ιστορία με εικόνες-σύμβολα και η εικονογραφημένη απόδοση των αντικειμένων συναντάται με τις λέξεις των αντικειμένων ώστε η απόδοση της εικόνας για το αντικείμενο, την εθνική ηρωίδα όπως ζητήσαμε στην έρευνα, να συγκροτεί συγχρόνως ένα μήνυμα. Σ' αυτή τη διάσταση το παιδικό σχέδιο μπορεί να αξιοποιηθεί από/για το παιδί και από/για το διδάσκοντα/τον ερευνητή ως υλικό πληροφόρησης για την κοινωνικοποίησή του, και για τα πολιτισμικά στερεότυπα που έχει αποδεχτεί ή όχι. Το παιδιά αναπτύσσονται μέσα στο σύγχρονο πολιτισμό, στο βερμπαλισμό της εικόνας και δεν αναπαράγουν απλώς φόρμες<sup>3</sup>, αλλά αποτυπώνουν αυτό που βλέπουν για να επικοινωνήσουν και παράλληλα παράγουν γνώση μέσα από αυτή την εμπειρία της παρατήρησης και της σχεδίασης (Κακίση, σσ. 21- 23). Το παιδικό σχέδιο λοιπόν ως πολιτισμικό προϊόν, ως μαρτυρία *αλήθειας ή ψεύδους* (Eco, 1989, σ. 26) φανερώνει την εξάρτηση ή όχι των παιδιών από το περιβάλλον, από το μορφωτικό υλικό το οποίο προσλαμβάνουν καθημερινά.

### Μεθοδολογικά

Η σημειωτική ως μέθοδος ανάλυσης προσδιορίζει μια σημειακή συνάρτηση και την τυπολογία των τρόπων παραγωγής σημείων. Εφαρμόζεται σε οτιδήποτε μπορεί να εκληφθεί ως σημασιολογικό υποκατάστατο κάποιου άλλου πράγματος. Σ' αυτή τη διάσταση ο Eco (1989, σ. 26) την ορίζει «ως μελέτη αυτού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σκοπό το ψεύδος», ενώ ο Barthes (1979, σ. 40) τονίζει ότι χρειάζεται «να είναι ο τζόκερ της σημερινής γνώσης, όπως είναι το ίδιο το σημείο για τον κάθε λόγο». Η διεύρυνσή της τα τελευταία χρόνια (Kristeva, 1969) ανέδειξε το ενδιαφέρον για τις εικαστικές τέχνες ως εργαλείο ανάλυσης, ως σημειωτική της εικονογράφησης (Sonesson, 1989).

Μια από τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην προσπάθεια για μια σημειωτική ανάλυση της ζωγραφικής εντοπίζεται στους κώδικες, γιατί είναι και αισθητικοί και συναισθηματικοί. Ο αισθητικός κώδικας σε κάθε εποχή, αλλά και σε κάθε ηλικία διαμορφώνεται με βάση την

<sup>2</sup> Η γλώσσα των εικόνων φανερώνει τη νοητική και ψυχολογική εξέλιξη του παιδιού, αλλά εμείς επικεντρώνουμε σε μια πολιτισμική-σημειωτική ανάλυση.

<sup>3</sup> Τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για φόρμες όπως οι καλλιτέχνες, αλλά αποτυπώνουν αυτό που βλέπουν με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται και τα υλικά που διαθέτουν

ιδεολογία της εποχής, της κουλτούρας, της αγωγής και της εκπαίδευσης. Η ζωγραφική και τα ΜΜΕ ως συσώρευση νοήματος και ως επικοινωνιακό μέσο δίνουν στην οπτική επικοινωνία πολλαπλές δυνατότητες λόγω των αισθητικών κωδίκων (Llorens, 1979) και της απόκλισης που παρουσιάζεται ανάμεσα στον αισθητικό κώδικα πομπού και δέκτη.

Τη σχέση του αισθητικού κώδικα με τους λογικούς κώδικες αναζητούμε στο δίπολο κουλτούρα/τεχνικός πολιτισμός (Braudel, 2002, σσ. 51-60).

Η παιδική ζωγραφική ως σημείο (Thwaites, Lloyd και Mules, 1994) αποτελεί ένα καθαυτό αντικείμενο, το οποίο παράγει σημασίες και μπορούμε έτσι να αναζητήσουμε: α) την αναφορική λειτουργία, β) τους κώδικες, γ) τη σχηματική λειτουργία, δ) την κατεύθυνση, ε) το κοινωνικό πλαίσιο των σημείων, τα συμφραζόμενα. Η εικόνα που αναπαράγεται από τα παιδιά ως μη λεκτική επικοινωνία λειτουργεί διαφορετικά από τη γλώσσα και μας δίνει τη δυνατότητα για ελεύθερη ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι είναι κωδικοποιημένη δεν επιβάλλεται στο δέκτη άμεσα, αλλά οργανώνει τα μηνύματα πολυσημικά. Σ' αυτή τη διάσταση η σημειωτική αναζητά τους κώδικες, τις σχέσεις αναλογίας με το πραγματικό, το αντιληπτικό επίπεδο και το πολιτισμικό (Kress και Leeuwen, 1996).

Για την περιγραφή και την ανάλυση προτείνεται το μοντέλο των Kress και Leeuwen (1996), όσον αφορά στην ανάγνωση της οπτικής επικοινωνίας. Για τη σημειωτική ανάλυση χρησιμοποιούμε τη συμπαράδωξη και τη θεωρία του βλέμματος. Η εμφανέστερη τυπολογία βασίζεται στο ποιος κοιτάζει, οπότε διακρίνουμε: το βλέμμα του θεατή, το εσωαφηγηματικό βλέμμα, το άμεσο ή εξω-διηγηματικό βλέμμα προς το θεατή (Chandler, 1998). Στην έρευνα που εκπονούμε μας ενδιαφέρει το ζήτημα του βλέμματος, γιατί συνδέεται με την *ταύτιση*. Το παιδί/πομπός του ιχνογραφήματος και της αναπαράστασης που επιλέγει μπορεί να ταυτίζεται με αυτό που ιχνογραφεί, καθώς μπορεί να τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στο υλικό της αναπαράστασης.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι η ταύτιση είναι αποτέλεσμα παρατήρησης και μίμησης (Cole και Cole, 2001, σσ. 199-200). Τα παιδιά, δηλαδή, παρατηρούν τις διαφορετικές συμπεριφορές αντρών και γυναικών, καθώς και ποιες από αυτές τις συμπεριφορές θεωρούνται αποδεκτές και τις μιμούνται. Ωστόσο η μίμηση μέσω της παρατήρησης δεν γίνεται αυτόματα, αλλά επηρεάζεται από πέντε παράγοντες: α) τη διαθεσιμότητα, δηλαδή το κατά πόσο μια συμπεριφορά είναι διαθέσιμη προς παρατήρηση στο περιβάλλον του παιδιού, β) την προσοχή, αφού για την αναπαραγωγή μιας συμπεριφοράς δεν αρκεί μόνο η παρατήρηση, αλλά και η επικέντρωση της προσοχής στα επιμέρους χαρακτηριστικά της, γ) τη μνήμη, διότι η παρατήρηση γίνεται αποτελεσματική όταν η συμπεριφορά μπορεί να απομνημονευθεί, δ) τη διεργασία κινητικής αναπαραγωγής, καθώς τα παιδιά συνήθως δεν αναπαράγουν πολύ σύνθετες συμπεριφορές και ε) το κίνητρο, γιατί τα παιδιά συχνά μιμούνται συμπεριφορές, που παρατηρούν ότι ενισχύονται και ανταμείβονται από τους ενήλικες. Σημειώνουμε ότι η μίμηση είναι συχνά ασυνείδητη, με την έννοια ότι το παιδί δεν αποφασίζει σκόπιμα να αντιγράψει ένα συγκεκριμένο πρότυπο. Όταν η μίμηση γίνεται σε μεγάλη κλίμακα και συνδέεται συγκεκριμένα με κάποιον από τους ρόλους του παιδιού στη ζωή (π.χ. με την «αρσενικότητα» ή με τη «θηλυκότητα»), τότε το πρότυπο γίνεται πρότυπο ρόλου. Τα πρώτα πρότυπα ρόλου είναι συνήθως οι γονείς, αλλά καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία τα αδέρφια, οι φίλοι, οι δάσκαλοι, ή/και γνωστοί ήρωες, αθλητές και καλλιτέχνες (Fontana, 1996, σ. 368). Η έμφυλη κοινωνικοποίηση των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία διαφοροποιείται ανάλογα με τις προσδοκίες της οικογένειας και του περιβάλλοντος: μηχανισμούς μάθησης, αφομοίωσης και εσωτερίκευσης των έμφυλων διαφορών αποτελούν η παρατήρηση, η μίμηση και η αντιγραφή ζωντανών και συμβολικών προτύπων, καθώς επίσης και το σύστημα αμοιβών, ποινών, αλλά και η γενίκευση (Bandura, 1977).

Το ζητούμενο στην έρευνα που εκπονούμε είναι η πρόκληση από τις εκπαιδευτικούς για την

ανάπτυξη και την ενσωμάτωση δεξιοτήτων, διαχείρισης ιστορικών πληροφοριών στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, αλλά κυρίως της κριτικής ανάγνωσης των ιχνογραφημάτων που παράγουν τα παιδιά από εμάς τις εκπαιδευτικούς/ερευνήτριες (Κορδάκη και Χούστης, 2001, σσ. 159-175). Ως *αναπαράσταση* ορίζουμε αυτό που έχει να κάνει με μια ανάκληση, κάτι που έχει περάσει, στην περίπτωση μας μια πρότερη ιστορική πληροφορία ή και γνώση.

### **Το δείγμα**

Ζητήσαμε από παιδιά νηπιαγωγείου και ΣΤ' τάξης δημοτικού να ζωγραφίσουν μια εθνική ηρωίδα. Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2005-2006. Το δείγμα συγκεντρώθηκε από τις εξής περιοχές: Θεσσαλονίκη, Καστοριά, Ημαθία, Κοζάνη, Γρεβενά, Φλώρινα, Σέρρες, Πέλλα, Κιλκίς, Καβάλα, Λάρισα, Πιερία, Λακωνία από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Δεδομένου ότι η διαμόρφωση του γραφικού συστήματος του παιδιού είναι παράλληλη με τη ψυχοκινητική του εξέλιξη, έπρεπε να υιοθετήσουμε μια μέθοδο μελέτης προσοδευτική και εξελικτική, που να λαμβάνει υπόψη ότι το παιδί βρίσκεται σε συνεχή μεταλλαγή. Όλα όσα αφορούν στο παιδί - οι εμπειρίες, τα αισθήματα, η ανάπτυξή του - επενεργούν στην εξέλιξη των σημείων της πλαστικής γλώσσας. Αυτή η εξέλιξη ακολουθεί τη σειρά σταδίων στη διάρκεια των οποίων παρατηρούμε παλινδρομήσεις.

Στα 350 ιχνογραφήματα που συγκεντρώσαμε (310 από μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού και 40 από παιδιά του Νηπιαγωγείου) διακρίνουμε και τα τρία σημειωτικά πεδία: το συντακτικό, το σημαντικό και το πραγματιστικό. Η συντακτική ανάλυση παρέχει στοιχεία για τη μορφή, το χρώμα και τη σύνθεση, ενώ η σημαντική ανάλυση για τα σημασιολογικά πλέγματα. Στο πραγματιστικό πεδίο τα παιδιά δεν αγνοούν τα συμφραζόμενα των ρόλων των ηρώιδων, όπως διαφαίνεται στη χρήση των συνδηλώσεων και των κωδικών.

Στη θεωρία του συμβολισμού υποστηρίζεται ότι στα παιδικά σχέδια αναδεικνύεται η σύγχυση ανάμεσα στο σύμβολο και στην πραγματικότητα και για το λόγο αυτό είναι σύντομα και λακωνικά, όπως και τα όνειρα (Freud, 1994). Η σημειωτική αρχή της μη σύμπτωσης του συμβολικού με το πραγματικό οδηγεί σε μια συγκριτική και ερωτηματική στάση απέναντι στην παιδική ζωγραφική στο βαθμό που σχηματίζονται μορφές και σύμβολα, τα οποία διεκδικούν νόημα φυσικό και αυτονόητο. Η συμβολοποίηση επιτυγχάνεται με ασύνειδους μηχανισμούς και η επίδραση του ίδιου του αναπαριστάμενου αντικειμένου στη γραφική απόδοσή τους είναι εμφανής, γιατί «η εικόνα δεν αναπαριστά απλώς το πραγματικό, αλλά το μεταμορφώνει εντοπίζοντας ορισμένες πλευρές του πραγματικού». Η εικόνα που αναπαράγεται από τα παιδιά αναπαριστά με τρόπο συνθετικό και ως μη λεκτική επικοινωνία λειτουργεί διαφορετικά από τη γλώσσα καθώς μας δίνει τη δυνατότητα για ελεύθερη ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι είναι κωδικοποιημένη δεν επιβάλλεται στο δέκτη άμεσα, αλλά οργανώνει τα μηνύματα πολυσημικά. Σ' αυτή τη διάσταση η σημειωτική αναζητά τους κώδικες, τις σχέσεις αναλογίας με το πραγματικό, το αντιληπτικό επίπεδο και το πολιτισμικό (Barthes, 1983).

Τα παιδιά συνδυάζουν τα οπτικά δεδομένα με τη γνώση που έχουν για τους εθνικούς προσδιορισμούς έθνος, ηρωίδα. Η διαδικασία, η οποία ακολουθείται είναι η πορεία από το οικείο στο μη οικείο σε συνάρτηση με την προβολή των βιωμάτων και για το λόγο αυτό τα παιδιά βλέπουν και αναπαριστάνουν διαφορετικές ηρωίδες και στην περίπτωση των ίδιων οι αναπαραστάσεις τους πολλές φορές διαφέρουν. Τα παιδιά δέχονται την εικόνα που παρήγαγαν (από μνήμη, από γνώση) ως ένα διαφωτιστικό ισοδύναμο του μοντέλου και κατανοούν τη φύση της μεταγραφής (Arnheim, 1966 και Arnheim, 1970), την οποία απολαμβάνουν και εξασκούν ως γνωστική διαδικασία.

Από τα στοιχεία του δείγματος διαφαίνεται ότι τα στοιχειώδη γνωρίσματα όσο και η

αναγνωρισμένη ταυτότητα της λειτουργίας δεν είναι αποτέλεσμα της εντύπωσης του εικονισμού, αλλά είναι συστατική πράξη, βίωση της εμπειρίας των παιδιών ως Ελλήνων που μετέχουν σε εθνικές γιορτές και ακούν για Έλληνες ήρωες και ηρωίδες στα ΜΜΕ, από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο χώρος σημασιοδοτείται ποιοτικά από το χώρο ως αντικείμενο, ως αναπαράσταση, ως χώρο-δράση, ως πολυδύναμη υλική πραγματικότητα και στο πεδίο αυτό οι αλληλεπιδράσεις στο χώρο εμπεριέχουν ένα προσανατολισμό αγωγής. Το υποκείμενο, αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον ορίζουν την οργάνωση και τη χρήση του σχολικού χώρου και για τους λόγους αυτούς ο προβληματισμός μας επικεντρώνεται στη σημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου και στο μονολειτουργικό, μονοπολιτισμικό μοντέλο που ακολουθείται για τη δόμηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Θεωρούμε ότι η εκπαιδευτική αξία της ζωγραφικής και όποιας άλλης δημιουργικής δραστηριότητας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία δεν είναι να ανταγωνιστεί τα ΜΜΕ και την αισθητική, την οποία αναπαράγουν, αλλά μέσα από την παρατήρησή τους να υποβάλει μια κριτική εξέταση στους αναπαραστατικούς μηχανισμούς. Ζητούμε «να επανακτήσουμε τις αισθήσεις, να μάθουμε να βλέπουμε περισσότερο, να ακούμε, να νιώθουμε», γιατί «το να μαθαίνουμε να βλέπουμε και να περιγράφουμε είναι η ουσιαστική διαδικασία για την ανάπτυξη» (Williams, 1994, σσ. 114-115) τόσο για τα παιδιά, από τα οποία ζητούμε την εικονογραφική και εικαστική παρατήρηση και περιγραφή, αλλά και από τους δασκάλους, γονείς και παιδαγωγούς, οι οποίοι χρειάζεται να αντλούν υλικό από την παιδική ζωγραφική, ως προϊόν της κουλτούρας, την οποία παράγουμε και διδάσκουμε.

### **Συντακτική ανάλυση**

Στα παιδικά ιχνογραφήματα, κυριαρχεί το ανθρωποκεντρικό μοντέλο, καθώς σε όλα εικονίζονται αναπαραστάσεις μορφών. Η ατέλεια στο σχήμα εξαρτάται από την σχεδιαστική δεξιότητα, σύμφωνα με τα στάδια εξέλιξης του παιδιού (Κακίση-Παναγοπούλου, 2001).

### **Μορφές / Σχήμα / Μέγεθος**

Όσον αφορά στο σχήμα τα περισσότερα παιδιά βάζουν σε γραφικό κώδικα, σε ανθρώπινες μορφές τον τύπο της ηρωίδας επιλέγοντας α) λιτές μορφές και β) με όγκο σε μια τυπολογία σχημάτων που αποδίδει την ανθρώπινη μορφή. Στην πλειονότητά τους αποδίδουν τη ηρωίδα με όγκο. Αναφορικά στο ύψος, η ηρωίδα εμφανίζεται ψηλή και ογκώδης σε αρκετά ιχνογραφήματα. Το ενδιαφέρον σ' αυτή την περίπτωση είναι να εντοπίσουμε τους πομπούς των έργων: τα κορίτσια που ζωγράρισαν την ηρωίδα εύσωμη ή ψηλή, τα αγόρια που ζωγράρισαν την ηρωίδα εύσωμη ή ψηλή ή και τα δύο μαζί.

Στο σύνολο των έργων παρατηρείται ο εικονισμός με στοιχείο την ομοιότητα του ανθρώπινου (Eco, 1989). Συγκεκριμένα, ιχνογραφούνται 327 ολόσωμες μορφές, 105 βαμμένες με όγκο. Έμφαση δίνεται στα άκρα και στα πρόσωπα. Οι μουντζούρες είναι ελάχιστες, αναδεικνύοντας τη σχεδιαστική φάση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά (προνήπια, νήπια και ΣΤ' Δημοτικού). Στο πεδίο αυτό τα παιδιά επιτυγχάνουν να αποδώσουν με ευκρίνεια την εθνική ηρωίδα 279 περιπτώσεις. Στα πλαίσια της προσοδευτικής σχεδιαστικής εξέλιξης, καθώς από το 4<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας και ύστερα το παιδί αρχίζει να αναζητεί την αναπαράσταση συγκεκριμένων μορφών και γενικά αρχίζει να διαφαίνεται μια καλύτερη απόδοση της μορφής, των αντικειμένων και των ανθρώπων. Στο πεδίο αυτό τα παιδιά επιτυγχάνουν να αποδώσουν με ευκρίνεια την εθνική ηρωίδα. Οι σιωπηρές, συμπαραδηλωτικές ιδεολογικές κατευθύνσεις στην οπτική αφήγηση των παιδιών για την εθνική ηρωίδα μέσα από συγκεκριμένες επιλογές εικόνας φαίνεται ότι προέρχονται άμεσα από το σχολικό περιβάλλον. Το ζήτημα για την υπαρκτή καθαρή καταδήλωση ή απλώς της κυρίαρχης συμπαραδήλωσης (Thwaites, Davis και Mules, 1994) μπορεί να μεταφραστεί σε όρους εικονικής αντικειμενικότητας και ιδεολογικής φόρτισης τόσο στο περιεχόμενο όσο και στο ύψος των παιδικών έργων.

### Σενάριο

Στις περισσότερες συνθέσεις των ιχνογραφημάτων παρουσιάζεται η Μπουμπουλίνα και η Μαντώ Μαυρογένους, εικόνες ηρωίδων δηλαδή που περιέχονται στο εγχειρίδιο της αντίστοιχης τάξης. Συγκεντρωτικά, οι ηρωίδες που απεικονίζονται είναι οι εξής: Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Σουλιώτισσα, Θεοδώρα, Ελευθερία, Ελλάδα, Ευανθία Καϊρή, Ευγενία Ντελακρούα, Δόξα, Μπότσαρη, Μυρτώ, Υπολοχαγός Νατάσα, Κολοκοτρώνη (!), Αθηνά, Αφροδίτη, Δέσποινα Βανδή, Βιρσηίδα, Βούλα Πατουλίδου, Έλενα Παπαρίζου, Ζήνα, Λίτσα Πατέρα, Σούπερ Νίτσα για την ΣΤ' τάξη. Για το νηπιαγωγείο: Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Σουλιώτισσα, Υπολοχαγός Νατάσσα, η γυναίκα της Πίνδου, ηρωίδα του 1940, ηρωίδα του 1821, αλλά και Άρτεμη, αθλήτρια, Ζήνα και Γαβριέλα, Κοκκινουσκούφίτσα, Χιονάτη, νεράιδα, μάγισσα, Κάντυ, Ποκαρόντας, καλόγρια, πριγκίπισσα, Πίπη, Μαίρη Πόπινς, Άριελ η γοργόνα, κοριτσάκι με τα σπέρτα, Παπαρίζου, η μαμά μου, η αδελφή μου.

Στα νήπια, παρόλο που αρκετά ιχνογραφήματα απεικονίζουν ιστορικά πρόσωπα, διαπιστώνουμε απεικονίσεις περισσότερο από παραμύθια και τηλεοπτικές ηρωίδες κινουμένων σχεδίων, αλλά και πρόσωπα από το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ στα μεγαλύτερα παιδιά απουσιάζουν τέτοιες αναφορές.

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή των αναφορών κατά σχολική βαθμίδα

Ηρωίδα		Αναφορές		
		Νηπιαγωγείο	ΣΤ' τάξη	Σύνολο
Ιστορικό πρόσωπο	Αρχαία	1	3	4
	Βυζαντινή	0	5	5
	Νεότερη	15	293	308
Σύγχρονο πρόσωπο	Κόμικ/παραμύθι	16	4	20
	Οικογένεια	5	0	5
	Αθλητισμός	1	1	2
	Καλλιτεχνικός χώρος	2	4	6
<b>Σύνολο</b>		40	310	350

Στο υλικό εμφανίζονται σταθερές επαναλήψεις όσον αφορά στη σχεδίαση των μορφών, πχ. η Μπουμπουλίνα σχεδόν σε όλες τις απεικονίσεις εμφανίζεται σε θέση πλάγια με σηκωμένο ψηλά το δεξί χέρι δείχνοντας στο χώρο, σχεδιασμός που προκύπτει προφανώς από την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων και από προσωπικό βίωμα (σχολική γιορτή, εικονογράφηση σχολείου, ή από τα βιβλία, κ.ά.). Επίσης, η αναγκαιότητα ταύτισης με το φύλο, όπως προκύπτει σ' αυτή την ηλικία εμφανίζεται στα σχέδια των κοριτσιών που σχεδιαστικά δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στη γυναίκα, ενώ τα αγόρια όχι. Έτσι στα ιχνογραφήματα των κοριτσιών δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην ενδυμασία και στην κόμη των ηρωίδων, στον περιβάλλοντα χώρο, στα χρώματα και τις λεπτομέρειες. Συνολικά στο δείγμα των παιδιών (350 έργα) το φύλο ως σημαίνον εμφανίζεται σε 308 ιχνογραφήματα.

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι η ταύτιση είναι αποτέλεσμα παρατήρησης και μίμησης (Cole και Cole, 2001, σσ. 199-200). Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο αγόρια και κορίτσια σχεδιάζουν άτομα του ίδιου ή του άλλου φύλου, ο Θ. Μπέλλας (2000, σ. 67) αναφέρει ότι τα παιδιά από τεσσάρων έως επτά ετών τείνουν να ζωγραφίζουν πιο μεγάλο το πρόσωπο εκείνο που έχει το ίδιο φύλο με το δικό τους. Επισημαίνει, ωστόσο ότι τα συμπεράσματα αυτά έχουν συγκεντρωθεί από έρευνες που αφορούσαν στην ιχνογράφηση του αντίστοιχου γονιού και όχι ενός οποιουδήποτε ανθρώπου.

### **Χώρος**

Όσον αφορά στη χρήση του χώρου ως εσωτερικού/εξωτερικού, φυσικού/αστικού στη σκηνοθέτηση του παιδικού ιχνογραφήματος για την εθνική ηρωίδα οι επιλογές του εξωτερικού χώρου εμφανίζεται 40 φορές. Σε 259 ιχνογραφήματα οι μορφές τοποθετούνται στο κέντρο της σελίδας. Η αξία της πληροφορίας αυτής στη σημασία της παιδικής σύνθεσης, σύμφωνα με τη γραμματική του οπτικού σχεδίου στο επίπεδο της κειμενικής μεταλειτουργίας επικεντρώνεται στο «δεδομένο-σταθερό» γνωστικό υλικό, το οποίο παρουσιάζεται στο αριστερό τμήμα του σχεδίου, στο δεξί τμήμα το «νέο», ενώ στο κέντρο τονίζεται ο πυρήνας της πληροφορίας (Kress και Leeuwen, 1996).

Το μοντέλο αυτό μας οδηγεί στον τύπο της ανάλυσης με κριτήριο το «κέντρο και το περιθώριο» και την οριζόντια και κάθετη δομή της εικόνας, όπως παρατηρείται στην παιδική ζωγραφική και στη βυζαντινή τέχνη (Arnheim, 1974).

### **Κίνηση/Θέση/Κατεύθυνση**

Οι μορφές στην πλειονότητά τους παρουσιάζονται σε στάση, ενώ σε κίνηση εικονίζονται 64 φορές. Δίνεται έμφαση στη δράση και στην απόδοση σεναρίων από τα παιδιά στη ζωγραφική τους. Ο ανθρωπίνος συμβολισμός, η επανάληψη της ανθρωπίνης φιγούρας σε άλλη στάση προσδιορίζεται στη «γραμματική της εικόνας» ως απαίτηση προς αναγνώριση εάν είναι σε μετωπική στάση ή ως προσφορά εάν είναι σε πλάγια στάση (Kress και Leeuwen, 1996, σσ. 120-130). Στο δείγμα μας οι μορφές αποδίδονται μετωπιαία 345 φορές και συγκροτούν μια απαίτηση προς αναγνώριση και 5 μόνο φορές σε πλάγια κατεύθυνση ως προσφορά προς το θεατή. Τα λεκτικά σημαίνουν, όπου συμπαρατίθενται ως υπογραφή ή/και ως λέξεις/λεζάντες επιτονίζουν την εικόνα του υποκειμένου, που παράγει την εικόνα<sup>4</sup>. Η φύση, τα όπλα και τα πολεμικά πλοία χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως αντικείμενα συνδήλωσης. Η σχέση των παιδιών με τη φύση και τα αγροτικά συμφραζόμενα παρουσιάζεται ελλιπής στο δείγμα, αλλά μάλλον οφείλεται στο μικρό ποσοστό ιχνογραφημάτων που προέρχονται από χωριά, καθώς οι μικρές επαρχιακές πόλεις στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα έχουν αστικοποιηθεί πλέον.

### **Υπογραφή**

Η τοποθέτηση υπογραφής ή/και άλλου σημαίνοντος στο άνω μέρος του σχεδίου παρουσιάζει το «δεώδες» της σύνθεσης, ενώ στο κάτω μέρος δίνονται τα πραγματικά εξειδικευμένα στοιχεία της σύνθεσης (Arnheim, 1974). Στο πεδίο αυτό μόνο 3 παιδιά έχουν υπογράψει τα σχέδια, ενώ τα περισσότερα (347 έργα) είναι ανυπόγραφα.

### **Χρώμα**

Το σημαίνον/χρώμα που κυριαρχεί στα παιδικά ιχνογραφήματα είναι το πολύχρωμο με κυρίαρχο το πράσινο, το μπλε, το κίτρινο και το κόκκινο. Στα μονόχρωμα έργα χρησιμοποιούνται τα ίδια χρώματα. Τις υποκατηγορίες στα χρώματα ταξινομούμε σε θερμά και ψυχρά χρώματα, καθώς και ως απουσία του χρώματος, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Καντίνσκι. Στις μέρες μας στα παιδιά προσφέρεται μια ποικιλία χρωμάτων και υλικών τόσο από το σχολείο όσο και από την οικογένεια, με τα οποία τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά. Το χρώμα είναι ένα στοιχείο που ελκύει τα παιδιά: σύμφωνα με ψυχολογικές έρευνες η επιλογή των χρωμάτων απεικονίζει τη συναισθηματική κατάσταση και θεωρείται δυναμικό στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει σε δύο επίπεδα, σε στατικές και κινούμενες εικόνες (Σιβροπούλου, 2003, σσ. 150-151): στο γνωσιολογικό επίπεδο το χρώμα μεταδίδει πληροφορίες α) με καθαρά περιγραφικούς όρους, όπως όταν

<sup>4</sup> Παρόμοια στοιχεία παρατηρούνται στην αιγυπτιακή και στην κινέζικη ζωγραφική. Ο Θεόφιλος, επίσης, στα περισσότερα έργα του ενισχύει την εικόνα με λεκτικά στοιχεία.



τα φύλα αλλάζουν χρώμα και β) με συμβολικούς όρους, όπως πχ. στην περίπτωση σημαιών. Στο συγκινησιακό επίπεδο το χρώμα λειτουργεί βάσει ψυχολογικών συνδέσεων και προκαλεί διαθέσεις και συναισθήματα.

### Σημαντική ανάλυση

*Μα δεν έγιναν ακόμη ίσες οι γυναίκες; Οι φεμινίστριες καταγγέλλουν την οικονομική ανισότητα: με τα στοιχεία της UNESCO οι γυναίκες επιτελούν τα δύο τρίτα της συνολικής εργασίας στον πλανήτη, λαμβάνουν το 1/10 των συνολικών μισθών και κατέχουν το 1/100 της συνολικής ακίνητης περιουσίας (Κόκκινος κ. ά., 2002, σ. 215).*

Οι νεότερες διδακτικές θεωρίες εκλαμβάνουν τη διδακτική πράξη ως μια επικοινωνιακή διεργασία μεταξύ υποκειμένων που αλληλεπιδρούν μέσα από διδακτικές καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις ανασκευάζονται / ανακατασκευάζονται μέσα από τη γνωστική σύγκρουση, το στοχασμό, τη γνωστική αναδιοργάνωση, ενώ η κοινωνική αλληλεπίδραση προσφέρει ευκαιρίες μάθησης. Οι μορφές, τα μέσα, οι σκοποί της διδασκαλίας επανεξετάζονται χάρη στην εκρηκτική ανάπτυξη της Νέας Τεχνολογίας και στη δυναμική εισαγωγή της εικόνας. Το θεωρητικό πλαίσιο της επικοινωνιακής διάστασης της εκπαιδευτικής πράξης συγκροτείται αξιοποιώντας θέσεις και πορίσματα της Κυβερνητικής, της Ψυχολογίας, του Κονστρουκτιβισμού και της Σημειωτικής.

Όσον αφορά στο θέμα που ζητήθηκε να ιχνογραφηθεί από τα παιδιά - την ηρωίδα-γυναίκα - αυτό ορίζεται από τις ερευνήτριες ως *άσκηση οπτικής αφήγησης της ιστορίας*. Αναζητούμε τις προσλήψεις της ιστορικής πληροφορίας από τα παιδιά με άξονα το φύλο. Ο Ricoeur (1990, σσ. 56-57) αντιπαραθέτει τους όρους «αφηγηματική λειτουργία και ιστορικότητα» αναφέροντας ότι στο επίπεδο της αναφοράς η αφήγηση διακρίνεται σε δύο ριζικά διαφορετικούς τύπους: στην αληθινή ή εμπειρική αφήγηση, δηλαδή την ιστορία, και τη μυθοπλαστική αφήγηση. Αυτοί οι δύο τύποι αφήγησης φαίνονται να μην έχουν κοινά σημεία αναφοράς: «η μυθοπλαστική αφήγηση βασίζεται σε γεγονότα και χαρακτηριστές φανταστικούς, ενώ η Ιστορία έχει αληθινά σημεία αναφοράς, που αναφέρονται στο παρελθόν και τεκμηριώνονται από πηγές».

Στην παραγωγή της μυθοπλασίας σημαντικό ρόλο έχουν οι εικόνες, οι οποίες χρησιμεύουν στο πεδίο της ιστοριογραφίας, αλλά και της διδακτικής ως «ιστορικά τεκμήρια» και συμβάλλουν για την επιβεβαίωση μιας πληροφορίας, ή αποτελούν «ιστορική μαρτυρία» από μόνες τους. Στο παιδικό ιχνογράφημα με θέμα την ηρωίδα γυναίκα εντοπίζονται στοιχεία μυθοπλασίας, που προέρχονται τόσο από την τυπική, αλλά και την άτυπη εκπαίδευση στο πεδίο των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων. Τα σημεινόμενα ορίζονται ως σημασίες για τα ιστορικά πρόσωπα, όπως προβάλλονται στα παιδικά ιχνογραφήματα σε επιμέρους κατηγορίες/αναπαραστάσεις. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι η γυναίκα/ηρωίδα αναπαρίσταται από τα παιδιά το ίδιο συρρικνωμένη, όπως δίνεται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (Αιτύπης, Βελαλίδης, Καΐλα, Κατσουλάκος, Παπαγρηγορίου και Χωρεάνθης, 1997)<sup>5</sup> και στις σχολικές γιορτές τόσο θεματικά, αλλά και χρονολογικά: εντοπίζονται

<sup>5</sup> Στην Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου στο μάθημα για «Τα Νεότερα Χρόνια» στην ενότητα για την «Εξάπλωση της Επανάστασης» (ενότητα 19, σ. 97) παρατηρείται καταρχήν η πλούσια παράθεση εικονιστικών και γραπτών πηγών που συνοδεύουν την κεντρική ιστορική αφήγηση: *ένας χάρτης για την έναρξη και εξάπλωση της επανάστασης-με έμφαση στα τοπωνύμια της νότιας Ελλάδας, δύο πορτρέτα και δύο ολόσωμες εικόνες των Πατριάρχη Γρηγορίου Ε', αρχιεπισκόπου Κypριανού, των αγωνιστριών Μαντώ Μανρωγένους και της Μπονμπούλινας, ένα ολόσωμο γλυπτό του Εμ. Παπά και από τα γραπτά κείμενα, αποσπάσματα από το Ιστορικό Θέατρο, τη Δημοτική Ποίηση, το Λόγο του Κολοκοτρώνη, ανέκδοτες επιστολές του 1821 και απόσπασμα από το έργο του ιστορικού Απ. Βακαλόπουλου για τις Πηγές της Ιστορίας της Μακεδονίας.*

ιστορικά πρόσωπα στο σύνολο της μυθολογίας, της αρχαιότητας, του Βυζαντίου και της νεότερης ιστορίας, που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο.

Σημειώνουμε ότι η επιλογή και η παρουσίαση των ιστορικών εικόνων στο αντίστοιχο σχολικό εγχειρίδιο για την νεότερη ελληνική ιστορία αφορά στην αναπαράσταση αγωνιστών/στριών του 1821 με κυρίαρχο κριτήριο τη λόγια απόδοσή τους, από έργα Ακαδημαϊκών και Φιλελλήνων καλλιτεχνών, χωρίς να προσδιορίζεται το όνομα του καλλιτέχνη και η χρονολόγηση της φιλοτέχνησης, στοιχεία απαραίτητα για τον διδάσκοντα ώστε να χρησιμοποιήσει την εικόνα ως μαρτυρία-πηγή στο μάθημα της Ιστορίας και όχι ως διακοσμητικό στοιχείο (Βώρος, 1990, σσ. 18-19 και 105-111; Ρηγόπουλος, 1988, σσ. 158-178; Βαμβακίδου, 2000).

Για τους λόγους αυτούς η εικόνα-μαρτυρία καθώς επίσης και η γραπτή πηγή παραμένουν σε διακοσμητικό επίπεδο στο σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1993; Μπονίδης, Αντωνίου και Μπουραντάς, 2002, σσ. 77-92) και παρόμοια αντιμετωπίζονται από τους μαθητές και τον διδάσκοντα. Η επιλογή του ιστορικού πορτρέτου της Μ. Μαυρογένους και της ολόσωμης αναπαράστασης της Μπουμπουλίνας γίνεται χωρίς εικαστική τεκμηρίωση και ταυτοποίηση, χωρίς στοιχεία δηλαδή για τον καλλιτέχνη, τη χώρα προέλευσης και τη χρονιά φιλοτέχνησης. Τα έργα αυτά, σε ακαδημαϊκή φιλελληνική τεχνοτροπία, αποδίδουν τις γυναίκες απομονωμένες από τη συλλογική δράση με τον πρόσθετο γλωσσικό, αξιολογικό προσδιορισμό τους ως «αρχόντισσες». Παράλληλα ως γραπτή-πηγή προτείνεται ένα δημοτικό τραγούδι (σ. 101), το οποίο προστίθεται στο ιστορικό υλικό ως δευτερογενής πηγή με τίτλο η «Δόμνα Βισβίτζη, η Θρακιώτισσα»<sup>6</sup>. Είναι φανερό ότι τα παιδιά της Στ' τάξης αναπαράγουν αυτές τις ιστορικές εικόνες των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και των ενοτήτων που δίνουν έμφαση οι εκπαιδευτικοί (Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Σουλιώτισσα, Θεοδώρα, Ελευθερία, Ελλάδα, Ευανθία Καίρη, Ευγενία Ντελακρούά, Δόξα, Μπότσαρη, Μυρτώ, Κολοκοτρώνη).

Η πλειοψηφία των άλλων σχολικών ομάδων παρόμοια αντιγράφει τις αφίσες/πορτρέτα που διακοσμούν τα σχολεία. Οι αρχές οπτικής οργάνωσης της αίθουσας (Γερμανός, 2000, σσ. 286-300) έχουν παραμείνει ίδιες καθώς γίνονται με βάση τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την εκπαίδευση κάθε περιόδου. Για παράδειγμα τα χρώματα που επιλέγονται από τις/τους εκπαιδευτικούς με κυρίαρχα τα εθνικά και λειτουργικά κριτήρια είναι το γαλάζιο χρώμα, το πράσινο-ζεκούραστο, το καφέ-γκρίζο- ως ουδέτερα, αλλά και η απουσία χρωμάτων με την κυριαρχία του λευκού. Η επιλογή εθνικών ή/και καταπραϊντικών χρωμάτων τεκμηριώνει επίσης την ορθολογιστική αντιμετώπιση της οπτικής οργάνωσης, η οποία χρησιμοποιεί περισσότερο κριτήρια συγγενή με εκείνα της ιδεολογικής και διαμορφωτικής κατεύθυνσης παρά της μορφωτικής. Η θεματολογία της διακόσμησης σε μια σχολική αίθουσα ήταν ή/και είναι ιστορικά τυποποιημένη χωροταξικά και θεματικά ως εξής:

- κατά πρόσωπον των μαθητριών η διακόσμηση της αίθουσας είναι αφιερωμένη στη θρησκεία
- απέναντι από τη θρησκευτική εικόνα υπήρχε εικόνα της πολιτικής εξουσίας
- σήμερα ο συσχετισμός αυτός της θρησκευτικής και κοσμικής εξουσίας παρεχώρησε τη θέση σε πιο ελεπτυσμένες μορφές ιδεολογικής γλώσσας με κύρια μοντέλα αυτό της θρησκευτικής εικόνας και του γεωγραφικού-πολιτικού χάρτη της Ελλάδας στα δύο άκρα της αίθουσας, αλλά και με ποικίλες εικαστικές παρεμβάσεις και χειροτεχνίες των παιδιών, ανάλογα την πολιτική στάση που επιλέγει η εκπαιδευτικός.

Σήμερα οι κύριες θεματικές που εντοπίζονται στη διακόσμηση της σχολικής αίθουσας

---

<sup>6</sup> Παρουσιάζεται έτσι μια γυναίκα αγωνίστρια, η οποία δεν αναφέρεται στην ιστορική αφήγηση (σ. 19), ούτε αναπαρίσταται σε εικόνα, ενώ στο χάρτη της ενότητας επίσης δεν καταγράφονται τα τοπωνύμια της Θράκης ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν την προέλευση της αγωνίστριας.

αφορούν α) στις θρησκευτικές εικονογραφήσεις με κυρίαρχη αυτή του Ιησού, της Θεομήτορος και των τριών Ιεραρχών, β) στο έθνος και στην πατρίδα με κυρίαρχες τις ιστορικές, ακαδημαϊκές, φιλελληνικές εικονογραφήσεις-προσωπογραφίες ηγετών της επανάστασης και συνθέσεις πολεμικών γεγονότων (Βαμβακίδου, 2003), γ) στη χώρα-Ελλάδα με αναφορές στη γεωγραφία και σε τουριστικά τοπία, ενώ έχουν πέσει σε αχρηστία οι διδακτικές επιγραφές χωρίς ωστόσο να αντικατασταθούν επιβεβαιώνοντας το κενό της αισθητικής και ηθικής αξίας στην ελληνική εκπαίδευση. Η σχέση της διακόσμησης με τα μαθήματα περιορίζεται κυρίως στα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας και της γεωγραφίας και πρόσφατα στις αφίσες για την Ολυμπιάδα χωρίς ωστόσο να δίνεται συγκεκριμένη κατεύθυνση και οδηγίες για τη γνωστική αξία τους.

Στο σύνολο του δείγματος ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η *απουσία* θρησκευτικής εικόνας από το δείγμα με εξαίρεση μια απεικόνιση καλόγριας παρά το γεγονός ότι το μάθημα και οι δράσεις της ιστορίας εμπλέκονται με θρησκευτικά πρόσωπα και γεγονότα. Ωστόσο και στο πεδίο αυτό οι γυναίκες αποκλείονται από οποιαδήποτε συμβολή στην ιστορία της Εκκλησίας και των Θρησκειών. Οι σημειωτιστές εστιάζονται στο ζήτημα του για ποιο λόγο χρησιμοποιήθηκε ένα ειδικό σημαίνον μάλλον παρά ένα άλλο σε μια συγκεκριμένη περίπτωση: σ' αυτό που συχνά αναφέρουν ως «απουσίες». Ο John Fiske ισχυρίζεται ότι σε οποιοδήποτε κείμενο «η σημασία αυτού που επιλέγεται καθορίζεται από τη σημασία αυτού που δε χρησιμοποιήθηκε» (Fiske 1982, σ. 62). Έχουμε δημοφιλείς εκφράσεις που αφορούν δύο είδη απουσιών: αναφερόμαστε σ' αυτό που «γίνεται χωρίς να λέγεται» κι αυτό που «λάμπει δια της απουσίας του». Αυτό που «γίνεται χωρίς να λέγεται» αντανακλά εκείνο που υποτίθεται ότι λαμβάνεται ως «προφανές» (Fairclough 1995, 106ff). Όσον αφορά στο δεύτερο είδος της απουσίας, ένα πράγμα που παρουσιάζεται μπορεί να εμπαίζει τις συμβατικές προσδοκίες, κάνοντας το συμβατικό αντικείμενο «να λάμπει δια της απουσίας του» και το απροσδόκητο «μια δήλωση».

Από την άλλη πλευρά ο ήρωας ορίζεται ως άνθρωπος υπέρμετρα γενναίος, που αφηφά οποιοδήποτε κίνδυνο προκειμένου να εκπληρώσει το χρέος του ή να υπηρετήσει την ιδεολογία του. Οι «αρχηγοί» του κόσμου προσπαθούν να μας πείσουν ότι συχνά ο πόλεμος είναι απαραίτητος. Η Ελλάδα, μας είπαν, είναι μια χώρα που έχει να επιδείξει πλήθος ηρώων. Τα ίδια βέβαια διδάχτηκαν για τους δικούς τους ήρωες οι μαθητές στα σχολεία της Ρωσία, Αλβανίας, Τουρκίας, κ.α. Καθεμία από τις τοπικές κοινωνίες έχει τους δικούς της ήρωες. Ωστόσο συνήθως οι ηρωίδες αποσιωπούνται, αλλά η Ιστορία πέρα από τη χρονολόγηση των γεγονότων, των πολέμων, τη γενεαλογική-κληρονομική διάσταση της εξουσίας μπορεί να παρουσιαστεί ως πορεία κοινωνικών ομάδων, η οποία δεν είναι γραμμική και από την οποία διαφαίνεται ότι η ίδια η ιστορική πορεία δεν είναι πάντα πρόοδος για όλες τις κοινωνικές ομάδες, ούτε μίμηση ενός σταθερού προτύπου, αλλά ενέχει αντιφάσεις χωρίς να αποσιωπά τις διαστάσεις της ετερότητας. Τα περισσότερα κείμενα (texts) που διαβάζουμε και βλέπουμε αφορούν στην πλειοψηφία τους στο εθνικό, γραμματικό φυσικό γένος του ήρωα/άνδρα/πολεμιστή. Αρκετά κορίτσια φαίνεται ότι μαθαίνουν από τα ΜΜΕ και αναπαριστούν τις *Δέσποινα Βανδή*, *Βρισηίδα*, *Βούλα Πατουλίδου*, *Έλενα Παπαρίζου*, *Λίτσα Πατέρα* σαν ηρωίδες γυναίκες στο σημαντικό του δημοφιλούς/επώνυμου και στο πεδίο του σύγχρονου και σε δύο μόνο περιπτώσεις, *Σούπερ Νίτσα* και *Ζήνα*, αποδίδεται η ιστορική και κοινωνική δράση των γυναικών σε πολεμική ταυτότητα υπέρ του συνόλου (ΣΤ' τάξη).

Στο νηπιαγωγείο επιλέγουν τα λιγοστά γυναικεία ιστορικά στερεότυπα, αλλά και τα μυθολογικά πρότυπα (Μπουμπουλίνα, Μαντώ Μαυρογένους, Σουλιώτισσα, η γυναίκα της Πίνδου, ηρωίδα του 1940, ηρωίδα του 1821, αλλά και Άρτεμη, αθλήτρια), αλλά κυρίως αναπαριστούν τις τηλεοπτικές ηρωίδες (Υπολοχαγός Νατάσα, Ζήνα και Γαβριέλα, Κοκκινοσκουφι-

τσα, Χιονάτη, νεράιδα, μάγισσα, Κάντυ, Ποιαχόντας, καλόγρια, πριγκίπισσα, Πίπη, Μαίρη Πόπινς, Άριελ η γοργόνα, κοριτσάκι με τα σπίρτα, Παπαρίζου). Εντοπίζονται επίσης τα σύγχρονα καλλιτεχνικά και αθλητικά πρότυπα των επώνυμων και πλουσίων στο πεδίο κυρίως της μαζικής κουλτούρας των ΜΜΕ, αλλά και τα πρότυπα των κλασικών παραμυθιών.

Σήμερα οι ήρωες των εθνικών κρατών, των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και των τηλεοπτικών παιδικών σειρών φαίνεται να εμπλέκονται με τους ήρωες των άλλων. Φαίνεται ότι οι πλέον οικουμενικοί ήρωες είναι τα κινηματογραφικά και τηλεοπτικά πρόσωπα, αυτά που έχουν κατασκευαστεί από χαρτί και σειλινότ, εκείνες οι ανώδυνες παρουσίες που μάχονται ανιδιοτελώς για το συλλογικό καλό σε εύπεπτα αναγνώσματα, κόμικς και χολιγουντιανές υπερπαραγωγές. Η κουλτούρα των ΜΜΕ, που έχει πλέον εισβάλλει στην καθημερινότητα και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής ζωής συγκροτεί ένα σημαντικό μέρος του πολιτισμικού περιβάλλοντος, τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών. Τα ΜΜΕ ως ενεργός ιδεολογικός μηχανισμός παραγωγής στερεοτύπων και προτύπων λειτουργούν στο πεδίο της αναπαράστασης, που είναι κομβικό στη δημιουργία της υποκειμενικότητας. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι/ες περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση απ' όσο περνούν μέσα στις σχολικές αίθουσες, παρακολουθώντας «ένα παράλληλο σχολείο που δεν μοιάζει με το σχολείο» (Κορωναίου, 1992; Κορωναίου, 1994, σσ. 215-216).

Στη συνέχεια εντοπίζονται στο δείγμα που μελετούμε οι κυρίαρχοι κώδικες, δηλαδή το πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στο οποίο τα σημαίνοντα και τα σημαινόμενα συναρτώνται.

- Ο έμφυλος κώδικας εντοπίζεται κυρίως στα έργα, όπου διακρίνεται η ταύτιση των παιδιών με ρόλους θηλυκής ταυτότητας και δίνεται έμφαση στους οικογενειακούς ρόλους (Millet, 1985, σσ. 33-35) των γυναικών (Κοινοσοσιουφίτσα, Χιονάτη, Μαίρη Πόπινς, Άριελ η γοργόνα, κοριτσάκι με τα σπίρτα πριγκίπισσα, Πίπη).
- Ο ενδυματολογικός/σωματικός, όπου προβάλλονται η ενδυμασία και τα χαρακτηριστικά του σώματος. Όλα τα παιδιά επιλέγουν την κώμη και το φόρεμα για να δηλώσουν το φύλο της γυναίκας.
- Ο ιστορικός κώδικας, όπου τα ιστορικά πρόσωπα και η δράση τους προβάλλονται σε ιστορικό θεματικά και χρονολογικά πλαίσιο.
- Ο τηλεοπτικός κώδικας, όπου τα πρόσωπα της επικαιρότητας και η δράση τους προβάλλονται σε πλαίσιο ψυχαγωγίας/διασκέδασης επωνύμων προσώπων, αλλά και πρωταγωνιστών κλασικών σειρών/παραμυθιών και παιδικών κινηματογραφικών έργων με ηρωίδες ηθικά κυρία έμφυλα πρότυπα.

Παρατηρούμε την περιορισμένη θεματικά και χρονολογικά αναπαράσταση της γυναίκας ηρωίδας στα παιδικά ιχνογραφήματα και αναδεικνύεται έτσι η συρρίκνωση της ιστορικής αγωγής και ιστορικής κουλτούρας σε στερεότυπα σχήματα μονοεθνοκεντρικής/γεγονοτικής ιστοριογραφίας, από όπου αποκλείεται το πλήθος των γυναικών που έδρασε πολεμικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικογενειακά. Ωστόσο μετά τους αγώνες του 19<sup>ου</sup> αιώνα η θέση της γυναίκας και ο αποκλεισμός της από το δημόσιο βίο αμφισβητούνται ώστε να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος της ως ενεργού ιστορικού υποκειμένου (Βαρίνα, 1987). Οι εργασίες γυναικών κοινωνιολόγων σε παράλληλη συνάντηση με τα γυναικεία κινήματα του '60, την ιστορική ανθρωπολογία, την ιστορία της οικογένειας, την ιστορική δημογραφία δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ιστορίας των γυναικών (Αβδελά και Ψαρά, 1997, σσ. 15-19). Η έκδοση της πεντάτομης *Ιστορίας των Γυναικών στη Δύση* που πραγματοποιήθηκε από το 1988-1992 αποτελεί μια σημαντική ιστοριογραφική προσφορά, αλλά παραμένει μια γαλλική εκδοχή της ιστορίας του φύλου (Duby και Perrot, 1995).

Σήμερα η πρόκληση που απευθύνεται προς τη γενική ιστορία είναι η αποδοχή ότι οι σχέσεις

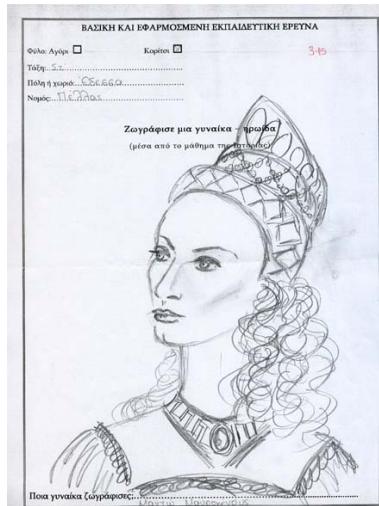
ανάμεσα στα φύλα είναι εξίσου σημαντικές με όλες τις άλλες ανθρώπινες σχέσεις και συμβάλλουν στη διαμόρφωση όλων των ανθρώπινων σχέσεων και αντιστρόφως. Η διαπλοκή της τάξης με το φύλο και τη φυλή, αλλά και η διάσπαση του ενιαίου υποκειμένου της δυτικής γυναίκας θέτουν το ζήτημα των ορίων ανάμεσα στο φύλο και τις άλλες κοινωνικοπολιτισμικές κατηγορίες (φυλή, εθνότητα). Κατανοούμε πλέον ότι όλες οι γυναίκες δεν έχουν το ίδιο φύλο, ότι χρειάζεται μια νέα ιστορία των αντρών, η αναγραφή ειδικών θεματικών όπως η πολιτική, ο αθλητισμός και ο στρατός που θεωρούντο άφυλο υλικό, ενώ παράλληλα ανιχνεύεται η έμφυλη διάσταση στην ιστορική συγκρότηση του έθνους, του κράτους και της ιδιότητας του πολίτη ((Αβδελά και Ψαρά, 1997).

### **Εφαρμογή του μοντέλου στο ιχνογράφημα**

Το παιδικό ιχνογράφημα αρ. 345 έγινε από κορίτσι ΣΤ' τάξης στην περιοχή της Σίνδου και αφορά στη Μαντώ Μαυρογένους. Το θέμα ιχνογραφείται σε όλη την επιφάνεια και η ηρωίδα αποδίδεται στο αριστερό μέρος της επιφάνειας ως δεδομένο, σταθερό γνωστικό υλικό για τα παιδιά. Η συμπαραδήλωση είναι εκφραστική, συνεπάγεται υποκειμενική παρά αντικειμενική εμπειρία και είναι κυρίως ο τρόπος με τον οποίο ο κωδικοποιός μεταδίδει τα συναισθήματα, ή τη γνώμη του, για το θέμα του μηνύματος (Fiske και Hartley, 1992, σσ. 46-47). Οι συμπαραδηλώσεις «δεν προέρχονται από το ίδιο το σημείο, αλλά από τον τρόπο που η κοινωνία χρησιμοποιεί και αξιολογεί τόσο το σημαίνον όσο και το σημαϊνόμενο» (Fiske και Hartley, 1992, σ. 43). Στο παιδικό ιχνογράφημα αρ. 382, η ηρωίδα είναι ψηλή και επιβλητική. Ενδυματολογικά παρατηρούμε ότι η επιλογή των υποδειγμάτων είναι το λευκό με γαλάζιο φόρεμα, κόκκινα παπούτσια και φέσι στα μαλλιά. Έμφαση δίνεται στα έντονα χαρακτηριστικά του προσώπου και σε λεπτομέρειες, όπως τα σκουλαρίκια και οι λεπτομέρειες στο φόρεμα. Η κόμη της γυναίκας ξεχωρίζει σχεδιαστικά και χρωματικά όσον αφορά στον όγκο και στο χρώμα (μακιριά, μαύρη). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το σενάριο που προτείνεται: η εθνική ηρωίδα φέρεται να κρατεί την ελληνική σημαία και έχει στη ζώνη της όπλα. Απουσιάζει η υπογραφή από το σχέδιο. Παρατηρούμε ότι το άτομο έχει φυσική στάση, στην οποία συμπαραδηλώνεται η κίνηση/δράση μέσα στο περιβάλλον του (παιδικό ιχνογράφημα αρ. 282). Στη δράση αυτή, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζεται μετωπικά συνδηλώνεται η κίνηση προς ή από κάπου, καθώς δίνεται έμφαση στα άνω και κάτω άκρα της μορφής. Επίσης, εντοπίζουμε την ελαφρά κλίση της κεφαλής της γυναίκας, ενώ και στο πρόσωπό της καταδηλώνεται μια ενοχλημένη διάθεση.

Σε συμπαραδηλωτικό επίπεδο η ενδυμασία φαίνεται ανεπίσημη της εποχής στην οποία τοποθετείται χρονικά. Στο έργο επιλέγονται τα ψυχρά χρώματα με κυρίαρχα το μπλε/γαλάζιο και το μαύρο: το μπλε θεωρείται από τα πιο δημοφιλή χρώματα και συνδέεται με τον ουρανό (Kandinsky, 1981, 105) και τη θάλασσα. Οι απαλές αποχρώσεις του συνδέονται με την ηρεμία. Οι σκούρες αποχρώσεις του όμως, προκαλούν συχνά άσχημα συναισθήματα. Η εικόνα<sup>7</sup> που παρουσιάζουμε στο σύνολο της τόσο σχεδιαστικά (αρμονία μορφών/γραμμών), αλλά και χρωματικά (βαφή μέσα στα περιγράμματα) ανταποκρίνεται στο ιχνογραφικό στάδιο των παιδιών που μελετούμε (παιδικό ιχνογράφημα αρ. 197). Στο παιδικό ιχνογράφημα που αναλύουμε εντοπίζουμε το *εσω-αφηγηματικό βλέμμα*, καθώς ιχνογραφείται το σενάριο/δράση και το *άμεσο ή εξω-διηγηματικό βλέμμα*, το οποίο εντοπίζεται στις στατικές/μετωπικές αναπαραστάσεις. Ο χώρος στο ιχνογράφημα είναι εξωτερικός, χωρίς κάποια στοιχεία, ενώ η συνδηλούμενη πλοκή/δράση δίνεται συνοπτικά (παιδικό ιχνογράφημα αρ. 282 & 178).

<sup>7</sup> Οι εικόνες είναι το μέσο για την οπτική αναπαράσταση. Με τον όρο εικόνα ως «ίσον» εννοείται η πιστή απεικόνιση ή σχηματική αναπαράσταση της πραγματικότητας, όλα τα είδη ζωγραφικής, φωτογραφίας, τα σχέδια, τα σκίτσα, τα φιλμς, οι βιντεοκασέτες, ακόμη και τα σχέδια που παράγονται από υπολογιστές.



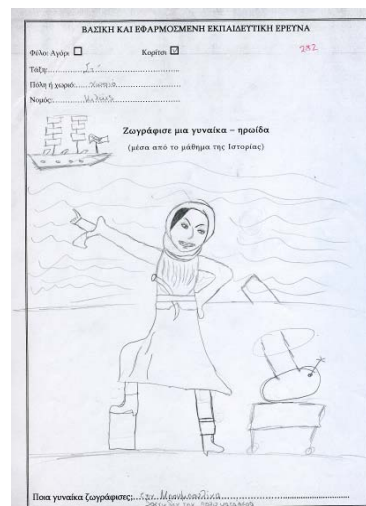
Μαντώ Μαυρογένους  
 Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 345



Μαντώ Μαυρογένους  
 Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 382



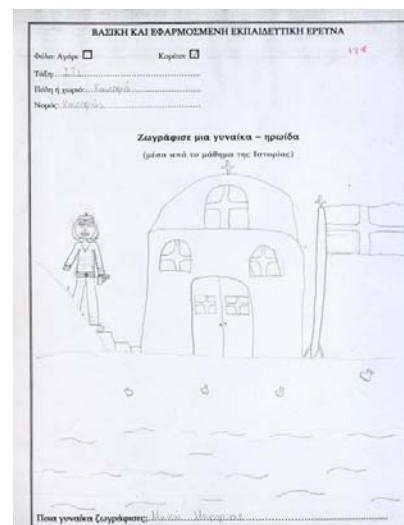
Μπουμπουλίνα  
 Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 128



Μπουμπουλίνα  
 Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 282



Μπουμπουλίνα  
 Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 197



Παιδικό ιχνογράφημα αρ. 178

## Βιβλιογραφία

- Arnheim, Rudolf (1966) *Towards a psychology of Art*. London: Faber and Faber.
- Arnheim, Rudolf (1970). *Visual thinking*. London: Faber & Faber.
- Arnheim, Rudolf (1974). *Art and visual perception*. Berkley & L.A.: University of California Press.
- Bandura, Albert (1977). *Social Learning Theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barthes, Roland (1979). *Μυθολογίες-Μάθημα / Μτφρ. Καίτη Χατζηδήμου Κ. και Ιουλιέττα Ράλλη Ι.* Αθήνα: Κέδρος.
- Barthes, Roland (1983). *Εικόνα-μουσική-κείμενο / Μτφρ. Μιχάλης Γρηγορίου.* Αθήνα: Πλέθρον.
- Braudel, Fernard (2002). *Η Γραμματική των Πολιτισμών/ Μτφρ. Άρης Αλεξάκης.* Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Chandler, Daniel (1998). *Σημειώσεις για το βλέμμα.* <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotic.html> (ημερομηνία προσπέλασης: 5/5/08).
- Cole, Michael & Cole, Sheila (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών / Μτφρ. Μαρία Σόλμαν. Τόμος Β'.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Duby, Georges και Perrot, Michelle (επιμ.) (1995). *Γυναίκες και Ιστορία / Μτφρ. Κατερίνα Καρλαύτη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Eco, Umberto (1989). *Θεωρία Σημειωτικής / Μτφρ. Έφη Καλλιφατιδή,* Αθήνα: Γνώση.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language.* London: Longman.
- Fineberg, Jonathan (επιμ.) (1998). *Child Art, Essays on childhood, primitivism and modernism.* Princeton: Princeton University Press.
- Fiske, John (1982): *Introduction to Communication Studies.* London: Routledge.(
- Fiske, John και Hartley, John (1992). *Η γλώσσα της τηλεόρασης / Μτφρ. Ράνια Αστρινάκη.* Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.
- Fontana, David (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς / Μτφρ. Μαρίνα Λώμη* Αθήνα: Σαββάλας.
- Freud, Sigmunt (1994). *Η ερμηνεία των ονείρων / Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου* Αθήνα: Επίκουρος.
- Gaitskell, Charles, Hurwitz Albert και Michael Day (1982). *Children and their Art.* New York: Harcourt Brace
- Gardner, Howard (1982). *Developmental Psychology.* Boston : Little Brown.
- Gombrich, Ernst (1961). *Art and Illusion.* N. York: Bollingen Series.
- Jovanovich, Harcourt, Brace (1982). *Developmental Psychology.* Boston: Little Brown.
- Kandinsky W. (1981). *ό.π.*, 105.
- Kandinsky, Wassily (1981). *Σημείο, Γραμμή, Επίπεδο / Μτφρ. Έφη Μαλάκη – Σταθάκη.* Αθήνα: Δωδώνη.
- Kress, Gunther & Leeuwen, Van (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual design.* London & N.Y.: Routledge.
- Kristeva, Julia (1969). *Recherches pour une semanalyse.* Paris: Seuil.
- Llorens, Tomas (1979). *Notes for a definition of aesthetic Semiosis.* The Hague: Mouton.
- Millett, Kate (1985). *Sexual politics.* London: Virago.
- Molok, Yuri (1998) *Discovering Child Art: Essays on Childhood, Primitivism, and Modernism.* Princeton: Princeton University Press.
- Ricoeur Paul (1990). *Η Αφηρηματική Λειτουργία / Μτφρ. Ερρίκος Μαρτινόπουλος.* Αθήνα: Καρδαμίτσα, 56-57.
- Schirrmacher, Robert (1998). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών / Μτφρ. Τάλιν*

- Γαζεριάν. Αθήνα: Ίων.
- Sonesson, Göran (1989). *Pictorial concepts*. Lund: Aris/ Lund Univ. Press.
- Thwaites Tony, Lloyd Davis, Warwick Mules (1994). *Tools for cultural studies*. Australia: Macmillan Education.
- Vallier, Dora (1998). Miro and children's drawings. Στο John Fineberg (επιμ.). *Discovering Child Art*. New Jersey: Princeton University Press, σ. 202.
- Vamvakidou, Ifigenia, Golia, Paraskevi, Zigouri, Elena. (2003). Recording Children's Perception of Television through their paintings: *International Journal of Learning/10*.
- Vygotsky, Lev (1986). *Thought and language*. Mass: M.I.T. Press.
- Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία / Μτφρ. Βενετία Αποστολίδου*. Αθήνα: Γνώση.
- Αβδελά, Έφη και Ψαρά, Άντα (επιμ.). 1997. *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ακτύπη, Διονύσιος, Βελαλίδης, Αριστείδης, Καίλα, Μαρία, Κατσουλάνος, Θεόδωρος, Παπαρηγορίου, Γιάννης και Χωρεάνθης, Κώστας (1997). *Στα νεότερα χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, αναθεωρημένη έκδοση.
- Βαμβακίδου Ιφιγένεια (2003). *Θράκες, Ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον αγώνα του 1821*. Θεσσαλονίκη: Αντώνης Σταμούλης.
- Βαμβακίδου, Ιφιγένεια (2000) *Θράκες, εικαστικές μαρτυρίες για τη συμμετοχή του στον Αγώνα του 1821, Συμβολή στην τοπική ιστορία και στην εικονογραφία του Αγώνα*. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.
- Βαμβακίδου, Ιφιγένεια και Μπέσσας, Τάκης (2004). Οι οπτικές τέχνες στην πρώτη σχολική ηλικία, μεθοδολογία και διδακτικές προτάσεις. *Μακεδόν*, 12.
- Βαμβακίδου, Ιφιγένεια, Γιόλια, Παρασκευή, Ζυγούρη, Έλενα. (2005). Τα νήπια ζωγραφίζουν την τηλεόραση: σημειωτική ανάλυση του παιδικού σχεδίου ως τυχαίου δείγματος. Στο Ουρανία Κωνσταντινίδου - Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Βαρίνα, Ελένη (1987). *Η εξέγερση των κυριών*: η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907 / Αθήνα: Κατάρτι.
- Βιγγόπουλος, Ηλίας (1982). Η Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο. *Δίπτυχο*, 1.
- Βώρος, Φανούρης (1990) Η ανάγνωση της εικόνας στη διαδικασία της διδασκαλίας της ιστορίας. *Εκπαιδευτικά*. 18-19.
- Γερμανός, Δημήτρης (2000). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Γλύκατζη - Αρβελέρ, Ελένη (1996). *Η Ιστορία και η Ιστοριογραφία ως βασικά μαθήματα πολιτισμού*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή, 12.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λουίζα (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Δελφοί
- Καψάλης, Αχιλλέας και Χαραλάμπους, Δημήτρης (1993). *Σχολικά εγχειρίδια θεσμικής εξέλιξης και σύγχρονου προβληματισμού*. Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος, Γιώργος (2002). *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. 215.
- Κορδάκη, Μαρία και Χούστης, Ηλίας (2001). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της Α' θμιας και Β' θμιας εκπαίδευσης στη χρήση των ΤΠΕ και σχεδιασμός ενός περιβάλλοντος επιμόρφωσης με τη βοήθεια του Διαδικτύου. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου (Ρέθυμνο) «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από απόσταση»*, σσ. 159-175.
- Κορωναίου, Α. (1992). *Νέοι και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Κοινωνιολογική Προσέγγιση των Πολιτιστικών Πρακτικών του Ελεύθερου Χρόνου των Νέων 11-13 ετών*. Αθήνα:



- Οδυσσέας.
- Κορωναίου, Α. (1994). Τηλεόραση: Εργαλείο γνώσης ή επικίνδυνο ναρκωτικό; Στο Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών* (Αθήνα, 7-9 Απριλίου 1994). Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, 215-216 (215-219).
- Κοσσυβάκη, Φωτεινή (1997). Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλας, Θρασύβουλος (2000). *Το ιχνογράφημα ως μέσο διαγνωστικό της προσωπικότητας*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Μπονίδης, Κυριάκος, (2002). Ο εθνικός εαυτός και ο εθνικός άλλος στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος. *Μακεδόν*, 10, 77-92.
- Παπαντωνίου, Φωτεινή και Ράδου, Ευγενία (2000). Εισαγωγή της σύγχρονης τέχνης στο Νηπιαγωγείο, *Μακεδόν*, 7, 173-197.
- Ρηγόπουλος, Γιώργος (1988). Η διδασκαλία των εικαστικών έργων στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου: *Σεμινάριο*, 9.
- Σιβροπούλου, Ρένα (2003). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χοντολίδου, Ελένη (1999). Οι μαθητές ως νοηματοδότες γεγονότων εγγραμματοσύνης: γραπτές εντυπώσεις από μία έκθεση φωτογραφίας και από μία έκθεση ζωγραφικής». Στο Κωνσταντίνος Χάρης, Νικόλαος Πετρουλάκης και Στυλιανός Νικόδημος (1999). *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου (Ναύπακτος 1998) Ελληνική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. Αθήνα: Ατραπός.

Ιφιγένεια Βαμβακίδου, *Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ, ΠΔΜ*  
ibambak@uowm.gr

Νεκταρία Δασκαλάκη, *Νηπιαγωγός, Υποψήφια δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ*  
nektaria\_d@yahoo.com

Παρασκευή Γκόλια, *Δασκάλα, δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ*  
goliar@yahoo.gr

Στέλλα Κασίδου, *Δασκάλα, Υποψήφια δρ ΠΤΔΕ, ΠΔΜ*  
skasidou@uowm.gr

Μαρία Κεραμυδά, *Νηπιαγωγός, Υποψήφια δρ ΠΤΝ, ΠΔΜ*  
mkeramyda@yahoo.gr

Σόνια Παναγιωτίδου, *Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΝ, ΠΔΜ*  
[sonpan@yahoo.gr](mailto:sonpan@yahoo.gr)

Λίνα Βαλσαμίδου, *Δημοσιογράφος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΝ, ΠΔΜ*  
l\_valsamidou@hotmail.com