

Πλιόγκου, Β. (2011). Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα μέσα από την εικόνα των οικογενειακών σχημάτων στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 1-18.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

http://keimena.ece.uth.gr/main/t14/03_Pliogkou_el.pdf

Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα μέσα από την εικόνα των οικογενειακών σχημάτων στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου

Βασιλική Πλιόγκου
δρ. Επιστημών Αγωγής, ειδική επιστήμονας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του άρθρου είναι η διερεύνηση της οικογενειακής διαφορετικότητας στα τεύχη των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων, τα οποία εισηγήθησαν το 2000 της Ε΄- Στ΄ και το 2006 των άλλων τεσσάρων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Σε σύνολο είκοσι ενός κειμένων που πραγματεύονται το θέμα της οικογένειας, εντοπίζονται μόνο δύο αναφορές σε υιοθεσία και μία αναφορά σε δύο ανασυσταμένες οικογένειες προερχόμενες από δύο μονογονεϊκές. Οι εξαιρετικά περιορισμένες αναφορές σε μία διαφορετική οικογενειακή μορφή από αυτή της πυρηνικής οικογένειας αναδεικνύουν την άποψη ότι πρόκειται για «απαγορευμένα» θέματα στα σχολικά εγχειρίδια, μάλιστα σε μια εποχή που τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό των μορφών οικογενειακής οργάνωσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε να προσαρμοστεί σε μια κοινωνική πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από γλωσσικό πλουραλισμό και πλουραλισμό πολιτισμικών κεφαλαίων. Η ελληνική κοινωνία άρχισε να διαμορφώνεται σε πολυπολιτισμική κατά τη σταδιακή της μετάβαση σε χώρα υποδοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών, άρα και χώρα υποδοχής παιδιών με διαφορετικά εθνικά ή/και γλωσσικά χαρακτηριστικά · την ίδια εποχή άρχισε να εντοπίζεται μια σταδιακή αύξηση στα ποσοστά των μη συμβατικών οικογενειακών μορφών. Αυτή η εικόνα της κοινωνικής κατάστασης οφείλεται στην αύξηση του ποσοστού των διαζυγίων, των εκτός γάμου γεννήσεων, των μονογονεϊκών οικογενειών, των μονοπρόσωπων νοικοκυριών, των άτεκνων ζευγαριών κατά συνειδητή επιλογή, των ζευγαριών που συμβιώνουν και των ανασυσταμένων οικογενειώνⁱ. Οφείλεται, όμως, και στη μείωση της γονιμότητας και θνησιμότητας, η οποία συνδέεται άμεσα με τη γήρανση του πληθυσμού. Κι επιπλέον, οφείλεται στη μείωση των γάμων, τη σταδιακή καθυστέρηση σύναψης πρώτου γάμου, τη μείωση του αριθμού των παιδιών, την αύξηση του μέσου όρου ηλικίας της γυναίκας κατά τον πρώτο γάμο και την επιμήκυνση της περιόδου ανάμεσα στο γάμο και τη γέννηση του πρώτου παιδιού (Ε.Σ.Υ.Ε., 2001)ⁱⁱ.

Η οικογένεια αποτελεί προσφιλέθ θέμα ενταγμένο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διδακτέα ύλη. Η άποψη ότι το σχολείο λειτουργεί όχι μόνον ως φορέας διδασκαλίας ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ως φορέας κοινωνικοποίησης, μετάδοσης κοινωνικών αντιλήψεων, κανόνων και αξιών διατυπώνεται ως κοινό πεδίο προσανατολισμού τουλάχιστον στην προ τριακονταετία σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Μυλωνάς, 1982; Hamilton, 1983; Φραγκουδάκη, 1985; Baker & Freebody, 1989). Κι αυτό συμβαίνει γιατί εκτός από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα στο σχολείο λειτουργεί ένα άλλο ανεπίσημο, το αποκαλούμενο «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» (hidden curriculum), το οποίο δε διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από τις ανεπίσημες μορφές διδασκαλίας και το οποίο φαίνεται να επιτελεί σε μεγάλο βαθμό τις λειτουργίες του κοινωνικού ελέγχου, της κοινωνικής και πολιτικής αναπαραγωγής μέσα από τη μετάδοση αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων στους μαθητές και στις μαθήτριες. Η επιρροή του είναι μεγάλη αφού δε σχεδιάζεται αλλά εντοπίζεται να εφαρμόζεται μέσω της καθημερινής ζωής του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες το αγνοούν μεν, συμμετέχουν όμως και μεταφέρουν τις ιδέες και απόψεις τους, διαμορφώνοντας έτσι στάσεις και πεποιθήσεις μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Κανταρτζή & Πλιόγκου, 2007).

Ωστόσο, στη μετάδοση γνώσεων, στη διαμόρφωση ιδεολογιών και στη μύηση των παιδιών στις εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες συμβάλλει και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Apple, 2005). Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το κυρίαρχο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τα χρησιμοποιούν καθημερινά σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Κι αφού εγκρίνονται και διανέμονται δωρεάν από το Κράτος, εκφέρουν και την επίσημη άποψή του, αφενός μεν για τα θέματα που συνθέτουν το περιεχόμενό τους αφετέρου για τον τρόπο που αυτά προσεγγίζονται μέσω των κειμένων και των εικόνων (Μπονίδης, 2004). Με τον τρόπο αυτό τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στη γένεση του κοινωνικού και πολιτικού υποκειμένου, καθώς αντανακλούν τις κοινωνικές νόρμες, προβάλλουν ένα πρότυπο του κανονικού, του προσδοκώμενου, εμφανίζουν μοντέλα ρόλων που τα παιδιά εν δυνάμει υιοθετούν, αφομοιώνοντας το περιεχόμενο και τις αξίες τους χωρίς να τα αμφισβητούν συνειδητά (Νόβα-Καλτσούνη, 1996).

Αξίζει, όμως, να σημειωθεί ότι η ενεργητική παρέμβαση των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει ρήγματα στις ιδεολογικές προθέσεις των εγχειριδίων και να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών και μαθητριών, αποδομώντας ένα πλέγμα κοινωνικών εννοιών που λανθάνουν ασύνειδα (Moore, 2004).

Η έρευνα για την εικόνα της οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια

Τα οικογενειακά πρότυπα, η οικογένεια ως φυσικός, κοινωνικός θεσμός και φορέας ηθικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών, ο ρόλος του πατέρα-συζύγου, ο ρόλος της μητέρας-συζύγου, οι γονεϊκοί ρόλοι, η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους, το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, στις περιπτώσεις που η μητέρα παρουσιάζεται να εργάζεται, το εύρος των δραστηριοτήτων τους σε σχέση με το φύλο τους και το φύλο των παιδιών τους, το είδος των διαγενεακών σχέσεων και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ευρύτερης οικογένειας είναι μερικά από τα θέματα που εξετάστηκαν αναλυτικά σε μελέτες σχετικά με την εικόνα της οικογένειας, έτσι όπως αυτή επιλέγεται να προβάλλεται από τις συντακτικές επιτροπές μέσα από κείμενα των συγγραφικών ομάδων ή από λογοτεχνικά κείμενα. Η έρευνα για την εικόνα της οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια, κυρίως των γλωσσικών μαθημάτων αλλά όχι

αποκλειστικά, έχει συνεισφέρει στην εξέλιξη του συγκεκριμένου επιστημονικού διαλόγου, τουλάχιστον τα τελευταία τριάντα χρόνια (Ενδεικτικά αναφέρονται: Φραγκουδάκη, 1978 ; Γεωργίου-Νίλσεν, 1980 ; Μακρυγιώτη, 1986 ; Ανθογαλίδου, 1989 ; Κανταρτζή, 1991 ; Βαγιάνος, 1992 ; Μαραγκουδάκη, 1993 ; Αναγνωστοπούλου, 1995 ; Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1995 ; Φρειδερίκου, 1995 ; Πλιόγκου, 2006 ; Κογκίδου κ.ά., 2007 ; Τρέσσου κ.ά., 2007).

Επιπλέον, μετά την εισαγωγή των «νέων» σχολικών εγχειριδίων (από το 2000 μέχρι και το 2006), έχουν διεξαχθεί έρευνες που αφορούν στην εικόνα των μοντέλων οικογενειακής οργάνωσης στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου, γεγονός που αναδεικνύει την ανησυχία της επιστημονικής κοινότητας κατά πόσο το σχολείο συνδράμει στην αποδοχή της μονογονεϊκότητας και κυρίως στην ομαλή ένταξη των παιδιών που προέρχονται από μια μη-συμβατική οικογενειακή μορφή στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, αφού έχει διαπιστωθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν σχεδόν αποκλειστικά μόνο την πυρηνική ή/και εκτεταμένη μορφή οικογένειας αποσιωπώντας την οικογενειακή διαφορετικότητα (Κογκίδου κ.ά., 2007 ; Μπόμπας, 2007 ; Σπύρου κ.ά., 2007 ; Τρέσσου κ.ά., 2007 ; Μπαμπάλης, 2009).

Για ποιους λόγους, όμως, προέκυψε η ανάγκη διερεύνησης των γλωσσικών εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου; Για μια σειρά από λόγους που συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία:

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ, 2003), μία από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης αποτελεί η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αφού η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλεται συνεχώς, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η πολιτισμική ποικιλότητα, άρα και η ανάγκη η ίδια αυτή πραγματικότητα να επιβάλλει στον κάθε πολίτη την αποδοχή και το σεβασμό της πολυπολιτισμικής ετερότητας των συμπολιτών του. Κι ακόμη, στο ίδιο επίσημο έγγραφο, σημειώνεται ως βασική θεματική ενότητα η οικογένεια, για την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αναλύσουν τη δομή και λειτουργία της, τους ρόλους και τις σχέσεις των μελών της, να αντιληφθούν τη σημασία της για την ανάπτυξη του ατόμου, να εντοπίσουν μορφές οικογένειας διαχρονικά και σε άλλους τόπους. Κι επιπλέον, το γλωσσικό μάθημα είναι πολύωρο σε όλες τις τάξεις, περιλαμβάνοντας μια σειρά ενοτήτων όπως γραμματική, λεξιλόγιο, διαχείριση της πληροφορίας, προφορικό και γραπτό λόγο, ανάγνωση, γραφή, παραγωγή γραπτού λόγου, λογοτεχνία κι έχοντας ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση το γραπτό και προφορικό λόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και ευρύτερη κοινωνία.

Συγκεκριμένα, προέκυψε η ανάγκη διερευνητικής προσέγγισης της προβολής των οικογενειακών σχημάτων ζωής στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου, αφού η λογοτεχνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, στην αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων και στην κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το αν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Μεθοδολογία έρευνας

Η θέση ότι ο τρόπος προσέγγισης του πολιτισμικού κεφαλαίου στις σχολικές τάξεις και η επιλογή περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σχετίζονται άμεσα με τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και τον αγώνα για την αλλαγή αυτών των σχέσεων, αποτελεί εφιαλτήριο της σκέψης μας (Αϊδίνης & Γρόλιος, 2007). Για αυτό και η ανίχνευση ιδεολογικά φορτισμένων γλωσσικών μορφωμάτων με στόχο την αποδόμηση της προωθούμενης ιδεολογίας αναφορικά με το ποιο οικογενειακό σχήμα θεωρείται κυρίαρχο εντοπίζεται ως σκοπός της παρούσας μελέτης.

Ως μεθοδολογική στρατηγική επιλέγεται η συνδυαστική εφαρμογή της Ανάλυσης Περιεχομένου και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, δύο μεθόδων που η μία συμπληρώνει την άλλη και τείνει να μειώνει τα όρια μεταξύ της υπεραπλουστευτικής γενίκευσης που λανθάνει στην εφαρμογή της πρώτης μεθόδου και της υπέρμετρης γλωσσικής ανάλυσης που υποθάλπεται στη δεύτερη (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Η Ανάλυση Περιεχομένου χαρακτηρίζεται από την καταγραφή των αναφορών στις υπό διερεύνηση κατηγορίες, τη σύνδεση μεταξύ συχνότητας αναφορών, εμφάνισης ποσοστών και σχολιασμού περιεχομένου, στοιχεία που προκύπτουν από την ποσοτική έρευνα, αλλά κι ακόμη την σε βάθος διερεύνηση του υλικού με στόχο την ερμηνεία του, ίδιον γνώρισμα ποιοτικών ερευνών (Bryman, 1988). Πρόκειται για μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε σχεδόν αποκλειστικά στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίωνⁱⁱⁱ.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου εφαρμόζεται για τον εντοπισμό ιδεολογικών μηνυμάτων που αναδύονται σε ένα κείμενο αλλά και όσων λανθάνουν, προσεγγίζοντας τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα, μέσα από το οποίο καταγράφονται συσχετίσεις γλώσσας-κειμένων, κοινωνικών δομών και σχέσεων (Halliday, 1978). Αναδεικνύει τις σχέσεις γλώσσας και ισχύος, ιδιαίτερα τις σχέσεις μεταξύ της χρήσης της γλώσσας και της κοινωνικής ανισότητας, καθώς η γλώσσα χρησιμοποιείται για την επίτευξη κυριαρχικών στόχων και την κατασκευή κι ενεργοποίηση κοινωνικών ταυτοτήτων αφού η ιδεολογία διατυπώνεται, αναπαράγεται και διαδίδεται μέσω της γλώσσας (Fairclough, 1989). Κι επειδή συγκεκριμένα είδη κειμένων επιτελούν συγκεκριμένες κοινωνικές πράξεις με προβλέψιμα αποτελέσματα, η καθημερινή χρήση κάποιων τύπων και κειμένων, ακριβώς εξαιτίας της επανάληψης, γενικεύονται, επικρατούν ως αντίληψη και διαμορφώνουν σύνθετες κοινωνικές στάσεις (Van Dijk, 1993). Για το λόγο αυτό, ως απώτερος στόχος της κριτικής ανάλυσης λόγου σημειώνεται η συμβολή της στη χειραφέτηση των κυριαρχούμενων και καταπιεσμένων κοινωνικών τάξεων και η αξιοποίησή της στην εκπαίδευση με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση της γλώσσας από τους ίδιους τους μαθητές και τις ίδιες τις μαθήτριες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν είναι άλλος από τον εντοπισμό του οικογενειακού σχήματος που θεωρείται κυρίαρχο και ο τρόπος που αυτό προβάλλεται, δηλαδή το συγκεκριμένο πλαίσιο, στις θεματικές ενότητες της οικογένειας των τριών τευχών των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου. Το θέμα, η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος ορίζονται ως μονάδες ανάλυσης. Ως κατηγορίες ανάλυσης, όμως, καθορίστηκαν:

1. Ο εντοπισμός της οικογενειακής διαφορετικότητας και μέσα από την καταγραφή των μορφών οικογενειακής οργάνωσης.
2. Η εικόνα των ρόλων της γυναίκας και του άντρα στην οικογένεια.
3. Η εικόνα του παιδιού ή των παιδιών που ζουν σε οικογενειακό περιβάλλον και σε διαφορετικό από το συμβατικό διγονεϊκό σχήμα ζωής.

Η συμβολή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου είναι καθοριστική, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος δύναται να ανιχνεύει το λανθάνον μήνυμα, αφού δεν εγκλωβίζεται στη μελέτη μικρότερων γλωσσικών μορφημάτων, αλλά εξετάζει το ίδιο το κείμενο και τη γλώσσα του συγχρόνως. Επίσης, μας επιτρέπει να εντάσσουμε το ίδιο απόσπασμα σε διαφορετική θεματική κατηγορία, σε περίπτωση πολλαπλής ιδεολογικής σηματοδότησης.

Ευρήματα

Από τη συστηματική μελέτη των κειμένων των θεματικών ενοτήτων της οικογένειας των τριών τευχών των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων προκύπτει ότι το τεύχος που απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες της Α΄ και Β΄ Δημοτικού (Τσιλιμένη κ.ά., 2007: 12-28) περιλαμβάνει στην πρώτη του κιάλας ενότητα οκτώ κείμενα έναντι τεσσάρων στις ενότητες «Ειρήνη και Φιλία», «Από την Ελληνική Ιστορία», πέντε στις ενότητες «Σχολείο και Παιδί», «Κοινωνική Ζωή», «Η Τεχνολογία στη Ζωή μου», έξι στις ενότητες «Θρησκευτική Ζωή» και «Η Πολιτιστική μας Κληρονομιά», επτά στην ενότητα «Φαντασία και Περιπέτεια» και έντεκα στην ενότητα «Παιδί και Φύση».

Το τεύχος που απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2009: 33-44) περιλαμβάνει μόλις τέσσερα κείμενα για την οικογένεια, στη δεύτερη θεματική του ενότητα, ακριβώς τον ίδιο αριθμό κειμένων που περιλαμβάνει η ενότητα «Κείμενα για την Τεχνολογία και την Επιστημονική Φαντασία». Εντοπίζονται πέντε κείμενα στην ενότητα «Κείμενα για την Κοινωνία», επτά στις ενότητες «Κείμενα για τη Φύση και την Οικολογία», «Κείμενα για τη Θρησκεία», οκτώ στην ενότητα «Κείμενα για την Υγεία και τον Αθλητισμό» και δώδεκα κείμενα στις ενότητες «Κείμενα για την Παράδοση» και «Κείμενα για την Ιστορία».

Τέλος, το τεύχος που απευθύνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 75-101) περιλαμβάνει στην τρίτη θεματική του ενότητα, εννέα κείμενα έναντι πέντε κειμένων για τις ενότητες «Σχολείο και Παιδί», «Τα παιδικά χρόνια», έξι για την ενότητα «Λαϊκή Παράδοση και Πολιτισμός», επτά κειμένων για τις ενότητες «Ειρήνη και Φιλία», «Φαντασία και Περιπέτεια», οκτώ για τις ενότητες «Ανθρώπινοι Χαρακτήρες», «Θρησκευτική Ζωή», δέκα για την ενότητα «Κοινωνική Ζωή», δώδεκα για την ενότητα «Εμείς και η Φύση» και δεκαέξι για την ενότητα «Γεγονότα από την Ελληνική Ιστορία».

Από την παραπάνω αριθμητική παράθεση αλλά και τη σειρά εμφάνισης στα υπό διερεύνηση σχολικά εγχειρίδια σημειώνεται ότι η θεματική της οικογένειας είναι σημαντική για τις συγγραφικές ομάδες των Ανθολογίων, παρά τον μικρό αριθμό συναφών κειμένων που εντοπίζεται στο τεύχος της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Ασφαλώς και θα πρέπει να αναφερθεί ότι ιστορίες που διαδραματίζονται σε οικογενειακά περιβάλλοντα εντοπίζονται και σε κείμενα που περιλαμβάνονται σε άλλη θεματική ενότητα των συγκεκριμένων τευχών. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για έναν μεθοδολογικό περιορισμό της παρούσας μελέτης.

Ως προς την κατηγορία που αφορά στον εντοπισμό της οικογενειακής διαφορετικότητας και μέσα από την καταγραφή των μορφών οικογενειακής οργάνωσης, παρατηρείται η συνειδητή επιλογή των συντακτικών ομάδων για την προβολή μιας ομοιόμορφης εικόνας της οικογένειας. Συγκεκριμένα, σε σύνολο είκοσι

ενός κειμένων που πραγματεύονται το θέμα της οικογένειας σε αυτόνομη θεματική ενότητα, εντοπίζονται μόνο δύο αναφορές σε υιοθεσία (Γ & Δ: 41-44 ; Ε & Στ: 99-101) ^{iv} και μία αναφορά σε ανασυσταμένες οικογένειες προερχόμενες από δύο μονογονεϊκές, η μία λόγω θανάτου και η άλλη λόγω διαζυγίου, ενώ η μία εκ των δύο φαίνεται να προκύπτει από μικτό γάμο (Ε & Στ: 95-98). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνεται σαφώς ή υπονοείται η ταύτιση του θεσμού της οικογένειας με το θεσμό του γάμου. Το ετερόφυλο διγονεϊκό σχήμα ζωής παρουσιάζεται σχεδόν αποκλειστικά, τόσο μέσω των κειμένων όσο και μέσω των συνοδευτικών εικόνων, μέσα από ευτυχισμένες πυρηνικές οικογένειες με δύο τουλάχιστον παιδιά διαφορετικού φύλου, όπου η παρουσία μελών της ευρύτερης οικογένειας, όπως του παππού ή/και της γιαγιάς συμπληρώνουν την εικόνα της ιδανικής οικογένειας, δηλαδή της οικογένειας-προτύπου. Αυτή, όμως, η διάθεση εξιδανίκευσης και εξωραϊσμού υποδηλώνει αφενός μεν ότι όλες οι πυρηνικές οικογένειες εξασφαλίζουν δίχως άλλο την αρμονική και ευτυχισμένη συμβίωση των μελών της, αφετέρου ότι οποιαδήποτε διαφοροποίηση σε οικογενειακό σχήμα ζωής κινδυνεύει από αποσταθεροποίηση και κλονισμό των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της. Άλλωστε οι εξαιρετικά περιορισμένες αναφορές σε ένα διαφορετικό οικογενειακό σχήμα σε σχέση με αυτό της πυρηνικής οικογένειας αναδεικνύουν και πάλι την άποψη ότι πρόκειται για «απαγορευμένα» θέματα στα σχολικά εγχειρίδια (Κανταρτζή, 2003; Κολιάδης, 1996; Πλιόγκου, 2006).

Ενδεικτικά αναφέρεται μια σειρά παραδειγμάτων :

Στο ποίημα της Μαρίας Γουμενοπούλου «*Η γελαστή οικογένεια*» (Α & Β: 12) αναφέρεται: «*Πάνω στ' άσπρο το χαρτί, ζωγραφίζω ένα σπιτάκι, καναπέ χαλί και τζάκι. Καθιστούς στον καναπέ σχεδιάζω έναν πατέρα, δυο παιδιά και μια μητέρα. Κι επειδή θέλω πολύ να φανεί στη ζωγραφιά μου η χαρά που' χει η καρδιά μου, των χειλιών τις άκρες κάνω προς τα πάνω να κοιτάνε κι έτσι όλοι τους γελάνε*».

Η εκφορά του επιθέτου «γελαστή» στον τίτλο προδιαθέτει τον αναγνώστη και την αναγνώστρια να μεταφερθεί νοερώς σε ήρεμες, ευτυχισμένες οικογενειακές στιγμές, τις οποίες συμπληρώνει η εικόνα ενός μικρού σπιτιού, ενός καναπέ, ενός χαλιού και ενός τζακιού, η οποία βρίσκεται ακριβώς δίπλα από το ποίημα. Το υποκοριστικό της λέξης «σπίτι», το «σπιτάκι» και τα υπόλοιπα στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα της οικογενειακής θαλπωρής αποδίδονται μέσα από μια πυρηνική οικογένεια με δύο παιδιά, ενός κοριτσιού πρώτης σχολικής ηλικίας που κάθεται στην αγκαλιά του πατέρα και ενός μωρού του οποίου το φύλο δε φαίνεται και βρίσκεται στην αγκαλιά της μητέρας του. Προβάλλεται δηλαδή τόσο γλωσσικά, όπου στο συγκεκριμένο στίχο η μητέρα έπεται μετά τον πατέρα και τα δύο παιδιά, όσο και μέσω της εικόνας, μια παραδοσιακή οικογένεια, της οποίας η κοινωνική τάξη υπονοείται ευδιάκριτα ότι πρόκειται για χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος. Στην οικογένεια αυτή ο σύζυγος είναι αυτός που καλείται να ικανοποιήσει την εξασφάλιση των βιοτικών της αναγκών, ενώ η σύζυγος αναλαμβάνει τον παραδοσιακό ρόλο της μητέρας και νοικοκυράς του σπιτιού. Στη συγκεκριμένη ερμηνευτική προσέγγιση θα μπορούσε να υπάρχει αντίλογος ότι δηλαδή η μητέρα μπορεί και να βρίσκεται σε άδεια ανατροφής τέκνου για αυτό και απουσιάζει από την εργασία της, όμως το συγκεκριμένο πλαίσιο καθόλου δεν μας κατευθύνει προς αυτή την ερμηνεία. Επιπροσθέτως, μέσα από την εικαστική του απόδοση, η παρουσία του πατέρα που προσφέρει την ασφάλεια στην πρωτότοκη κόρη αλλά και σε ολόκληρη την οικογένεια είναι εμφανής (Bourdieu, 1996). Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι «γελαστή οικογένεια είναι η διγονεϊκή οικογένεια» αναδεικνύεται και στο στίχο «*επειδή θέλω πολύ να φανεί στη ζωγραφιά μου η χαρά που' χει η καρδιά μου*»,

όπου και υποθάλπεται το μήνυμα ότι και το παιδί που πρωταγωνιστεί στο συγκεκριμένο ποίημα θεωρεί «γελαστή οικογένεια» μια διγονεϊκή οικογένεια, από την οποία προέρχεται και το ίδιο.

Επιπλέον, η παραπάνω θέση ενισχύεται και από την επιλογή των έργων τέχνης που πλαισιώνουν τα κείμενα μέσα από τα οποία αναπαριστάται το διγονεϊκό οικογενειακό σχήμα, όταν γίνεται αναφορά σε οικογένεια και τα οποία προσλαμβάνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιηθούν ως παιδαγωγικά εργαλεία, ως μια διακριτή μορφή εγγραμματοσμού που προσεγγίζεται διαθεματικά με στόχο την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και αντίληψης, την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Eisner, 2004). Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά είναι τα έργα του Γιώργου Σικελιώτη «Οικογένεια» (A & B: 11) και «Άνδρας, γυναίκα και παιδί» (E & Στ:75).

Ένα άλλο στοιχείο που αναδύεται στην πλειοψηφία των υπό διερεύνηση κειμένων και εντοπίζεται κυρίως στην κατηγορία της εικόνας των ρόλων του άντρα και της γυναίκας, αλλά και στην κατηγορία της εικόνας του παιδιού σε οικογενειακό περιβάλλον, είναι η προβολή μεν της σπουδαιότητας της μητρότητας και της μητρικής αγάπης, που η αγάπη της «είναι σαν τα αστέρια: ποτέ δεν πεθαίνει και πάντα φωτίζει» στο κείμενο της Ντέμπι Γκλιόρι (A & B: 22-23) και η αποσιώπηση της σπουδαιότητας της πατρότητας και της πατρικής αγάπης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από επιλογές των συντακτικών ομάδων, όπως: νανουρίσματα (A & B: 18-19, Γ & Δ: 34-35), παραδοσιακοί μύθοι (A & B: 14-15), ποιήματα από σύγχρονους κυρίως ποιητές (E & Στ: 77-83), αποσπάσματα παιδικών βιβλίων (A & B: 22-23, 26-27, Γ & Δ: 36-38). Ωστόσο, οι συγκεκριμένες επιλογές κειμένων ενδυναμώνουν στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις για το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας, η οποία επιτελεί τον πρωταρχικό «αυτονόητο» ρόλο στη ζωή μιας γυναίκας (Apple, 2006), το ρόλο του άνδρα ως «τροφοδότη-κουβαλητή» και πατέρα που νοθετεί και λαμβάνει τις τελικές αποφάσεις για οποιοδήποτε θέμα απασχολεί την οικογένειά του (Bourdieu, 1996). Ενισχύουν, επίσης, στερεοτυπικές κοινωνικές αντιλήψεις ως προς τα κοινωνικά αποδεκτά «γυναικεία» χαρακτηριστικά, όπως της καλοσυνάτης, ευδιάθετης, ακούραστης, όμορφης, ευγενικής, σεμνής, ενάρετης, εξαιρετικής μαγειρίσσας, τακτικής νοικοκυράς, παθητικής, όχι πολύ έξυπνης γυναίκας (Κανατσούλη, 1997) · αλλά κι επιπλέον όσον αφορά τα «αντρικά» κοινωνικά αποδεκτά χαρακτηριστικά, όπως του δραστήριου, αυστηρού, αποφασιστικού, εργαζόμενου και οικονομικά ανεξάρτητου άνδρα (Κανταρτζή, 2003), τα οποία όμως λανθάνουν ή είναι εμφανή, ακόμη κι όταν πρόκειται για παιδιά. Ακόμη, σκιαγραφούνται χαρακτηριστικά του ρόλου και άλλων προσώπων της οικογένειας, όπως του παππού, της γιαγιάς, των αδελφών.

Για παράδειγμα: Στο κείμενο «Η κλώσα» της Χρυσούλας Χατζηγιαννίου (A & B: 26-27) παρουσιάζεται ένα μικρό κορίτσι, η Γαρουφαλίτσα, να παίρνει στα χέρια της ένα κλωσοπουλάκι για να το χαϊδέψει. Το κορίτσι, σύμφωνα με το συγκεκριμένο απόσπασμα, δέχεται την επίθεση «της αγριεμένης κότας» όπως η ίδια την αποκαλεί και μάλιστα παρά την προτροπή του παππού της να «πετάξει το πουλί», «εκείνη δεν καταλάβαινε κι όλο έκρυβε το πρόσωπό της με τα χέρια της, που κρατούσαν σφιχτά το πουλάκι». Κι ευτυχώς που παρενέβη ο παππούς της, που ως άντρας δε φοβήθηκε κι έσωσε την εγγονή του από την επίθεση του πουλιού, ο οποίος «έψαξε καλά το πρόσωπο του κοριτσιού, μην έχει καμιά γρατσουνιά, κι έβαλε στα χέρια του ιώδιο». Τη συμβούλεψε κιόλας «ποτέ να μην το ξανακάνεις αυτό...ούτε στην κλώσα ούτε σε κανένα άλλο ζώο. Όλα αγριεύουν, όταν έχουν μικρά» χαϊδεύοντάς την στα «μαλλάκια». Κι αφού ο παππούς, ως «έμπειρος και σοφός γέροντας» σώζει το μικρό

κορίτσι, περιποιείται τις γρατσουνιές του, το νουθετεί, το παρηγορεί, παρενέβη η μητέρα της Γαρουφαλίτσας, η οποία όμως δεν ήταν καθόλου «αγριεμένη» μπροστά στην επίθεση που δέχθηκε το δικό της παιδί, για να προσθέσει με τρόπο νηφάλιο και παθητικό ότι «δεν είναι κότα...είναι κλώσα. Είναι μάνα. Μάνα που αγωνίζεται να φυλάξει τα μικρά της». Η ιστορία τελειώνει με τη Γαρουφαλίτσα να φαίνεται ότι «παίρνει το μάθημά της» αφού συλλογίζεται και αναρωτιέται για το τι θα πρέπει να κάνει κι εκείνη ως μητέρα, χωρίς βέβαια να κάνει διάλογο «ως ενεργό κοινωνικό υποκείμενο» με τα ενήλικα άτομα που την περιβάλλουν για το συγκεκριμένο περιστατικό: «Σωστά! Έλεγε πιο ύστερα η Γαρουφαλίτσα μέσα στο νου της. Η κλώσα, έτσι έπρεπε να κάνει, για να σώσει το κλωσοπουλάκι της. Κι εγώ, αν κανείς έρθει να μου αρπάξει την κουκλίτσα μου, θα τον αφήσω;». Επίσης, δύο επιπλέον στοιχεία που ενισχύουν την άποψη ότι το κορίτσι παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να μη διακρίνεται για την εξυπνάδα του και το ανώτερο γνωστικό του επίπεδο, είναι ότι ενώ η πρώτη λέξη που λέει η Γαρουφαλίτσα στο συγκεκριμένο απόσπασμα είναι: «Ω! Η κλώσα, η κλώσα!» (A & B: 26) δείχνοντας να γνωρίζει ότι πρόκειται για τη μητέρα των μικρών πουλιών άρα και θα έπρεπε να αναμένει την αντίδραση ενός ζώου που προστατεύει τα μικρά του ενστικτωδώς όταν νιώθει ότι κινδυνεύουν, στη συνέχεια όχι μόνο παίρνει στα χέρια της ένα πουλάκι, αλλά εξακολουθεί να μην το αφήνει ενώ της επιτίθεται το πτηνό και να κρύβει το πρόσωπό της κρατώντας το «σφιχτά»! Το δεύτερο στοιχείο που δεν θα πρέπει να παραλειφθεί είναι η εικόνα που συνοδεύει το συγκεκριμένο κείμενο. Πρόκειται για έναν καμαρωτό κόκορα, που προχωρά επιβλητικά μπροστά, ενώ τα μικρά κλωσοπουλάκια τον ακολουθούν πίσω του, τρέχοντας για να τον προλάβουν!

Ακόμη, συχνά γίνονται αναφορές στη μητέρα, η οποία παρουσιάζεται ως ενάρετη γυναίκα, που φορά μαύρα ρούχα και μαντίλι στο κεφάλι, που «δεν ξέρει τι είναι ο ήλιος. Τον φαντάζεται αγάπη που ανατέλλει στον ουρανό» (Νικηφόρου Βρεττάκου, E & Στ: 77), που «ανήξερη, πιαίνει κι ανάφτει στην Παναγία μπροστά ένα υψηλό κερί...προσεύχεται και δέεται» για να γυρίσει ο ναύτης γιος της, τον οποίο όμως άδικα περιμένει, (Κωνσταντίνου Καφάβη, E & Στ: 79) και που η έξοδός της θα είναι στην εκκλησία ή παίρνοντας «την Παναγιά απ' το χέρι... τρέχουνε στις γειτονιές και σμίγουνε με τον κοσμάκη που λέει το ψωμί ψωμάκι» (Η μάνα μου του Λευτέρη Παπαδόπουλου, E & Στ: 81). Η γυναίκα προβάλλεται να εγκλωβίζεται στο ρόλο της ως μητέρα, να μην είναι ένα ενεργό υποκείμενο με δικαιώματα, υποχρεώσεις και ανάγκες αλλά η δράση της στο δημόσιο χώρο να συνδέεται με εκδηλώσεις φιλανθρωπικού χαρακτήρα προερχόμενες από έντονα θρησκευτικά συναισθήματα (Rendall, 1985). Εικόνα που και η εμφάνισή της, με τα μαύρα ρούχα και το μαντίλι, δηλωτικό ότι πρόκειται για γυναίκα που βιώνει τη χηρεία και γενικότερα το πένθος, δε συνάδει με αυτή της σύγχρονης γυναίκας, αυτή δηλαδή που έχουν τα σημερινά παιδιά του Δημοτικού σχολείου για τη δική τους μητέρα.

Επίσης, γίνονται αναφορές στον παππού και στη σχέση του με τα εγγόνια του, των οποίων το φύλο δεν είναι εμφανές αλλά μάλλον πρόκειται για αγόρια, που ως «παππούλης σαν κοπέλι κάθε μέρα πάει στ' αμπέλι» και τα παιδιά του πηγαίνουν «το φαΐ του» κι εκείνος τους «δίνει την ευχή του» (Βασίλη Ρώτα, A & B: 24). Κι αλλού, ως «μαγικός παππούλης που' ναι λούνα παρκ τρελό, έχει γόνατα αλογάκια» πάνω στα οποία το πολύ μικρής ηλικίας αρσενικό εγγόνι του -και με βάση τη συνοδευτική εικόνα του κειμένου- «δίνει μια και καρβαλά». Ο παππούς τού δίνει τσίγκλες, σοκολάτες κι ό,τι θέλει «χωρίς λεφτά» και εκείνο του τα ανταποδίδει με «σφουριχτά φιλιά» (Θέτης Χορτιάτη, Γ & Δ: 39).

Η αγάπη των ηλικιωμένων μελών μιας οικογένειας και η σχέση τους με τα εγγόνια τους προβάλλεται και στο κείμενο «*Η καρδιά ενός ποντικού*» του Ρόαλντ Νταλ (Ε & Στ': 85-87). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα αυτού του μυθιστορήματος, οι μάγισσες καταφέρνουν να μεταμορφώσουν σε ποντίκι το μικρό πρωταγωνιστή και η γιαγιά του «*έβαλε το μυαλό της να δουλέψει σκληρά και να σκεφτεί μικροεφευρέσεις που θα έκαναν τη ζωή του πιο εύκολη*». Επιπλέον, θίγεται το δύσκολο για τη διαχείρισή του στη σχολική τάξη θέμα του θανάτου (Χατζηνικολάου, 2007), όταν ο εγγονός-ποντίκι λέει στη γιαγιά του ότι πρέπει να ζήσει για να γίνει κι αυτό ένα «*πολύ γέρικο ποντίκι*» κι εκείνη θα είναι «*μια πολύ γριά γιαγιά και θα πεθάνουνε μαζί και οι δύο*» (Ε & Στ': 86). Το συγκεκριμένο κείμενο, ωστόσο, ολοκληρώνεται μέσα από μια φράση που αποτελεί δείγμα αντιρατσιστικής προσέγγισης κατά των διακρίσεων λόγω της σπουδαιότητας που δίδεται στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, όταν το παιδί που κινδυνεύει να μείνει ποντίκι σε όλη του τη ζωή απαντά στη γιαγιά του ότι «*δεν έχει σημασία το ποιος είσαι ή με τι μοιάζεις για όσο διάστημα κάποιος σ' αγαπάει και νοιάζεται για σένα*».

Μάλιστα στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, θίγεται η έννοια της διαφορετικότητας ως προς την ιδιότητα της προσωπικότητας κάθε μέλους της οικογένειας στο κείμενο «*Αποκριάτικη ιστορία*» του Μάνου Κοντολέων (Ε & Στ': 90-94), προσεγγίζοντάς την ως ένα «*θίασο ποικιλιών*», ως μια «*σοβαρή οικογένεια που έχει και αρχές και παραδόσεις*», αφού σύμφωνα με την αρχή του μπαμπά «*όλοι μας μοιραζόμαστε τις ευθύνες μας*», σύμφωνα με την αρχή της μαμάς «*όταν σε κάποιον πονά το κεφάλι του, οι υπόλοιποι πρέπει να κάνουν ησυχία*», σύμφωνα με την αδελφή του πρωταγωνιστή Ασπασία «*το δωμάτιο του καθενός είναι το βασιλείο του, κανείς δεν μπαίνει, αν δεν πάρει πρώτα άδεια*» και σύμφωνα με τον ήρωα «*αν κάνεις μια ζημιά, δε χρειάζεται να την πεις. Άσε τους άλλους να την ανακαλύψουν*».

Ένα άλλο στοιχείο που αναδύεται από τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων είναι ότι η οικογένεια σπανίως προβάλλεται ως μια ομάδα που απαρτίζεται από ένα σύνολο μελών με συγκεκριμένη δομή και λειτουργίες (Μουσούρου, 2005). Το προηγούμενο παράδειγμα αποτελεί εξαίρεση, αφού στην πλειοψηφία τους τα κείμενα αφήνουν εκτός πλοκής της ιστορίας τον έναν από τους δύο γονείς, ενώ παρουσιάζουν τη γονεϊκή σχέση του άλλου με το παιδί ή τα παιδιά του. Ακόμη και αν ισχυριστούμε ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών εντοπίζουν έτσι μέρος της δικής τους καθημερινότητας ζώντας μόνο με τον ένα γονέα, όμως από την άλλη δεν παρουσιάζεται ο πλουραλισμός των μορφών οικογενειακής οργάνωσης, ενώ το διγονεϊκό σχήμα ζωής άρα και η πυρηνική / εκτεταμένη^v οικογενειακή μορφή λανθάνει. Η σχεδόν «αυτονόητη» σύνδεση του έγγαμου διγονεϊκού σχήματος ζωής με τη δημιουργία πυρηνικής ή/και εκτεταμένης οικογένειας προκύπτει και λόγω της σπάνιας εμφάνισης οικογενειών χωρίς γάμο στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα^{vi}. Αυτό μάλιστα χρησιμοποιείται και ως επιχείρημα για να δικαιολογήσει την σχεδόν αποκλειστική προβολή της συμβατικής-πυρηνικής οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, αποφεύγοντας συστηματικά την προβολή της οικογενειακής διαφορετικότητας, υποθάλπονται «δύσκολα» κοινωνικά θέματα τα οποία θα μπορούσαν να εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τις σχέσεις των δύο φύλων, τις ατομικές τους επιλογές ή την παραδοχή μιας σειράς κοινωνικών επιταγών, π.χ. για την επιλογή επαγγέλματος, την απόφαση τεκνοποίησης, τη διαχείριση ποικίλων καθημερινών οικογενειακών ζητημάτων.

Ωστόσο, στις υπό διερεύνηση ενότητες της οικογένειας στα τρία τεύχη των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου, υπάρχουν μόλις τέσσερα κείμενα τα οποία αποτελούν θετικά παραδείγματα προβολής της οικογενειακής διαφορετικότητας. Πρόκειται για το «*Ποιος διευθύνει;*» του Τζιάνι

Ροντάρι (A & B: 16-17), που παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο ερώτημα απευθύνεται σε ένα κορίτσι μικρής ηλικίας, από το οποίο θα «ανέμενε» κανείς να μην μπορεί να δώσει μια «έξυπνη και τεκμηριωμένη» απάντηση, εκείνο στην ερώτηση: «λέγε, ποιος είναι ο αρχηγός; Ο μπαμπάς ή η μαμά;», δεν απαντά αμέσως, ώστε να αναρωτιέται ο πρωταγωνιστής της ιστορίας «αν η καημένη είναι μουγκή» ερμηνεύοντας κατά τον τρόπο αυτό τη συμπεριφορά της ότι «το βάζει στα πόδια... τρέχει μέχρι την άκρη του λιβαδιού... βγάζει τη γλώσσα και φωνάζει γελώντας: Δε διευθύνει κανείς, γιατί στο σπίτι μας όλοι μας αγαπιόμαστε». Σημειώνεται, ωστόσο, ότι πρώτα εκφέρεται η λέξη «μπαμπάς» και έπειτα η λέξη «μαμά» γεγονός που συνδέεται με την «αυτονόητη» άσκηση αντρικής εξουσίας. Παρά του ότι λανθάνουν κοινωνικές στερεοτυπικές αντιλήψεις ως προς το φύλο στη γλώσσα του κειμένου, στη συνοδευτική εικόνα, αλλά και στη συμπεριφορά των δύο προσώπων της ιστορίας, το τελικό μήνυμα είναι ελπιδοφόρο. Κι αυτό σχετίζεται με την επιδίωξη ισότιμων, ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών μιας διγονεϊκής οικογένειας.

Κι ενώ μέχρι και στα ακριβώς προηγούμενα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, δηλαδή αυτά που εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το σχολικό έτος 1983-84, δεν υπήρχε ούτε μία αναφορά σε θέματα υιοθεσίας, γέννησης παιδιού εκτός γάμου, ανασυσταμένης οικογένειας με ετεροθαλή αδέρφια, οικογένειας προερχόμενης από μικτούς γάμους, μονογονεϊκών οικογενειών που να προβάλλουν θετική στάση προς τη ζωή σε ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από διαφωνίες, συγκρούσεις και κάθε είδους προβληματικές καταστάσεις (Πιλιόγκου, 2006), οι συντακτικές επιτροπές των συγκεκριμένων εγχειριδίων τόλμησαν και συμπεριέλαβαν δύο κείμενα που πραγματεύονται το ζήτημα της υιοθεσίας (καλύτερα τεκνοθεσίας) και ένα που αφορά σε ανασυσταμένες οικογένειες προερχόμενες από δύο μονογονεϊκές, η μία λόγω θανάτου και η άλλη λόγω διαζυγίου.

Τα δύο κείμενα που τίθουν ζητήματα τεκνοθεσίας, θετής μητρότητας και θετής πατρότητας είναι το «*Η ιστορία του Ερνέστου*» του Μερσέ Κόμπανου (Γ' & Δ' : 41-44) και «*Το καυκασιανό παραμύθι*» του Ι. Δ. Ιωαννίδη (Ε' & Στ' : 99-101). Συγκεκριμένα, το δεύτερο θυμίζει την ιστορία με το Σολομώντα και τις δύο μητέρες από την Παλαιά Διαθήκη ή/και το θεατρικό έργο του Μπέρτολτ Μπρεχτ «Ο καυκασιανός κύκλος με την κιμωλία» (1943-45) στο οποίο παρουσιάζεται μόνο η σπουδαιότητα της μητρότητας και μάλιστα με μορφή διλήμματος μεταξύ της βιολογικής και θετής μητρότητας, χωρίς ωστόσο να γίνεται καμία αναφορά στη σπουδαιότητα του ρόλου του πατέρα. Θίγεται μόνο το γεγονός ότι συμπληρώθηκε η εικόνα του κοινωνικού προφίλ των βιολογικών γονιών του παιδιού που ως βασιλιάδες «*όλα τα καλά τα είχαν. Μόνο ένα παιδί τους έλειπε. Ώσπου μια μέρα ήρθε κι αυτό το καλό... και τότε... ο βασιλιάς είπε ότι δε φοβόταν πια κανένα. Κανένα*». Όμως, μια άλλη αρσενική οντότητα «*το άκουσε ο δράκος Πόλεμος και λέει: «να δεις, θα τους δείξω εγώ!*». *Παίρνει τα τσιράκια του και πάνε και βάζουνε φωτιά στο παλάτι. Και τρέχει ο βασιλιάς να σωθεί και τρέχει η βασίλισσα να φύγει*». Μάλιστα, η βασίλισσα θυμήθηκε να γυρίσει πίσω στο παλάτι την τελευταία στιγμή για να πάρει «*το πιο ακριβό πράγμα που είχε στον κόσμο: ένα μεγάλο ρουμπίνι που άστραφτε σαν μικρός ήλιος*» ξεχνώντας το «*μονάκριβο παιδί της που κοιμόταν στην κούνια του*». Πρόκειται για μια προσέγγιση αναπαραγωγής κοινωνικών στερεοτύπων φύλου, όπου το ζήτημα της ανατροφής και αγάπης ενός παιδιού τίγεται μόνο στη βάση της εξ' ανάγκης τεκνοθεσίας από μία νεαρή κοπέλα, την πιο μικρή υπηρέτρια της βασίλισσας που «*όταν είδε ότι το ξέχασαν, το πήρε και με κίνδυνο της ζωής της το έσωσε*» παρά που «*δεν είχε άμαξα να φύγει αυτή, δεν είχε άλογα, δεν είχε λεφτά*». Και όταν η βιολογική μητέρα δεν ήταν πια βασίλισσα, θυμήθηκε το παιδί της, ανακάλυψε ότι ζούσε και το διεκδίκησε δικαστικά. Και πάλι ένας άντρας, ο δικαστής, αποφασίζει να δώσει το

παιδί στη θετή του μητέρα, η οποία δεν άντεχε να το πονάει, όταν εκείνος πρόσταξε να βάλουν το παιδί σε έναν κύκλο και να πρέπει να το τραβούν δυνατά ώστε να το τραβήξει προς το μέρος της η καθεμία για να το κερδίσει και να το πάρει. Δηλαδή, σε καμία περίπτωση, μέσα από το συγκεκριμένο κείμενο δεν παρουσιάζεται η τεκνοθεσία ως μια συνειδητή επιλογή μιας γυναίκας που θέλει να γίνει μητέρα. Αλλά έτσι όπως προβάλλεται, λανθάνει ως οικογενειακό σχήμα η εκτός γάμου μητρότητα, για αυτό και εύλογα προκύπτει το ερώτημα: πόσο εύκολα δικαστικές αρχές και κοινωνικές υπηρεσίες της χώρας μας θα επέτρεπαν σε μια μόνη γυναίκα να προχωρήσει σε τεκνοθεσία και μάλιστα όταν αυτή δεν βρίσκεται σε καλή οικονομική κατάσταση, δε διακρίνεται για το ανώτερο μορφωτικό της επίπεδο ή την κοινωνικά αναγνωρίσιμη εργασιακή της θέση;^{vii}

Ωστόσο, υπάρχει ένα σημείο που θα πρέπει να αναφερθεί ως θετικό για τον τρόπο που παρουσιάζεται η αντίδραση του παιδιού-πρωταγωνιστή της ιστορίας. Πρόκειται για την παρατήρηση που κάνει το Λουλούδι στη Μόνα, τη θετή του μητέρα, όταν η πρωταγωνίστρια του συγκεκριμένου κειμένου διηγείται στο παιδί «το καυκασιανό παραμύθι» ώστε να το προετοιμάσει για τη στιγμή που θα μάθει το ίδιο ότι η Μόνα είναι η θετή του μητέρα. Λέει, δηλαδή, το Λουλούδι: «κι αν το παιδί δεν έδινε τα χέρια του να τα τραβήξουν... τότε τι θα έκανε ο δικαστής; Γιατί δεν το ρώτησαν και το μικρό παιδί ποια από τις δυο γυναίκες αγαπούσε περισσότερο;» παρουσιάζοντάς το να έχει μια ενεργή συμμετοχή που ως δρων κοινωνικό υποκείμενο φαίνεται να διεκδικεί με ποια μητέρα θα ήθελε το ίδιο να ζήσει. Άλλωστε και το ελληνικό οικογενειακό δίκαιο με το νόμο 1329/1983 προασπίζεται «το συμφέρον του παιδιού», γιατί αυτό να μην γίνεται και από τα ίδια τα παιδιά όταν είναι σε θέση να το κάνουν;^{viii}

Στο δε κείμενο «*Η ιστορία του Ερνέστου*» του Μερσέ Κόμπανυ (Γ' & Δ' : 41-44) προβάλλεται η θετή μητρότητα και πατρότητα ως ένα γεγονός πολύ σημαντικό για αυτή την οικογένεια, που «*κάθε χρόνο, από τότε που υιοθέτησαν τον Ερνέστο, γιορτάζουν με μεγάλη επισημότητα την επέτειο της ημέρας που πήγαν και τον πήραν. Επίσης, κάθε χρόνο, διηγούνται στον μικρό, αυτό που εκείνος λέει «η ιστορία μου».* Η θετή μητέρα του πρωταγωνιστή της ιστορίας αναφέρει στο παιδί ότι οι βιολογικοί του γονείς «*ήταν πολύ ερωτευμένοι κι από τον έρωτα αυτόν γεννήθηκε ένα μωρό*» μόνο που δεν μπορούσαν να το κρατήσουν κοντά τους. Και συνεχίζει ότι επειδή στην ίδια και το σύζυγό της ο γιατρός είπε ότι δε θα μπορούσαν να αποκτήσουν παιδιά «*παρόλο που αγαπούσαμε ο ένας τον άλλον πάρα πολύ, επειδή κάτι μέσα στα σώματά μας δε λειτουργούσε σωστά*» -σημαντική νύξη για την αναπαραγωγική λειτουργία μέσα στο σχολικό εγχειρίδιο ελλείψει μαθήματος σεξουαλικής αγωγής- αποφάσισαν να υιοθετήσουν ένα. Πατέρας και μητέρα μαζί ενημερώνουν τον πεντάχρονο Ερνέστο για την υιοθεσία του. Ακόμη κι όταν το παιδί λέει: «*Μαμά...εμένα...εμένα θα μου άρεσε περισσότερο να ήμουνα στην κοιλιά σου*» η μητέρα του απαντάει ότι «*το πιο σημαντικό πράγμα για ένα παιδί είναι να ξέρει ότι το αγαπούσαν και το ήθελαν απ' την πρώτη στιγμή που το σκέφτηκαν*». Στην ερώτηση του Ερνέστου: «*Και ο μπαμπάς είναι ο δικός μου μπαμπάς-μπαμπάς κι εσύ είσαι η δική μου μαμά-μαμά;*» η μητέρα του απαντάει: «*Κι εσύ το δικό μας παιδί-παιδί. Σε αγαπάμε, και καμιά φορά σε μαλώνουμε, σαν παιδί μας που είσαι. Είμαστε μια πραγματική οικογένεια*». Οι γονείς μάλιστα τον διαβεβαιώνουν ότι δεν θα τον αφήσουν ποτέ και του θυμίζουν ότι μάλλον εκείνος θα τους αφήσει όταν θα ερωτευθεί μια όμορφη κοπέλα. Πρόκειται για μια επιτυχή επιλογή της συγγραφικής ομάδας του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, αφού η διαχείριση του θέματος της τεκνοθεσίας γίνεται μέσα από μια γονεϊκή σχέση η οποία πραγματώνεται ως συνειδητή επιλογή ενός ζευγαριού.

Το τελευταίο κείμενο που περιλαμβάνεται στην ανάλυση της συγκεκριμένης έρευνας είναι «*Η μαμά μας η θάλασσα*» το οποίο προέρχεται από το μυθιστόρημα της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου «*Λάθος, κύριε Νόιγκερ!*» (Ε΄ & Στ΄: 95-98). Είναι το μοναδικό κείμενο που πραγματεύεται την οικογενειακή διαφορετικότητα, προβάλλοντας δύο ανασυσταμένες οικογένειες που προέρχονται από δύο μονογονεϊκές, μία λόγω θανάτου και μία λόγω διαζυγίου. Η μία από τις δύο επαναδημιουργημένες οικογένειες φαίνεται να έχει προκύψει από μικτό γάμο. Ο Φίλιππος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας και μας περιγράφει πώς περνάει τις διακοπές του με τα ετεροθαλή αδέρφια του, την Γκέρντα και το Χανς. Είναι τα παιδιά του πατέρα του και της δεύτερης συζύγου του, που είναι Γερμανίδα, ενώ και η μητέρα του παντρεύτηκε έναν χήρο άντρα που είχε ένα δεκάχρονο αγοράκι, τον Άρη, και με τον οποίο έκανε και ένα κορίτσι. Στις υποσημειώσεις που επεξηγούν σημεία του αποσπάσματος, «τα ετεροθαλή αδέρφια» ορίζονται ως «τα παιδιά που έχουν με τον αδελφό τους ή την αδελφή τους κοινόν έναν από τους δύο γονείς τους, που προέρχονται δηλαδή από διαφορετικό πατέρα ή διαφορετική μητέρα» (Ε΄ & Στ΄: 95). Πρόκειται για μια επιτυχή επιλογή της συγγραφικής ομάδας του συγκεκριμένου Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού μαθαίνουν για μια διαφορετική οικογενειακή μορφή πέρα από τη συμβατική-πυρηνική και μάλιστα χωρίς να λανθάνουν διακρίσεις φύλου. Δηλαδή παρουσιάζεται τόσο ένας χήρος άντρας με παιδί όσο και μια διαζευγμένη γυναίκα με παιδί να περνούν σε ένα νέο κύκλο ζωής συνάπτοντας ένα δεύτερο γάμο, πιστεύοντας ότι κάνοντας αυτή την επιλογή δίνουν εκ νέου μια ευκαιρία στον εαυτό τους να «ξαναφτιάξουν τη ζωή τους». Επιπλέον, αυτή η νέα οικογένεια παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο ως μια οικογένεια με «*πολλούς συγγενείς και πολλά και ποικίλα αδέρφια*» που είναι μεταξύ τους αγαπημένοι, προσπαθούν να μάθουν τη μητρική γλώσσα και των δύο γονιών τους για να επικοινωνούν και με τις δύο οικογένειες συγγενών και να περνούν μαζί τις διακοπές του καλοκαιριού και των Μεγάλων Εορτών. Κι όταν το παιδί-πρωταγωνιστής της ιστορίας αναφέρει ότι «*έχω έναν αδερφό που δεν είναι κανονικός αδερφός μου*» ασκεί από μόνο του κριτική λέγοντας: «*πάλι «κανονικός», είπα... λάθος μου πάλι, όμως άλλο εννοούσα τώρα · κι αν δεν υπάρχει λέξη ειδική και γνωστή γι' αυτό που μου είναι εμένα ο Άρης, εγώ δε φταίω*» υπονοώντας ότι μέχρι να εντοπιστεί η κοινωνική αποδοχή του οικογενειακού πλουραλισμού, με την εκφορά της λέξης «κανονικός/ά» εννοείτο μόνο τα αδέρφια που προέρχονται από τους ίδιους βιολογικούς γονείς υποθάλποντας έτσι κοινωνικά στερεότυπα για οποιαδήποτε διαφορετική μορφή οικογενειακής οργάνωσης. Με τον τρόπο αυτό, θίγεται και το θέμα της εξέλιξης της γλώσσας και η ανάγκη προσαρμογής της στις τρέχουσες εξελίξεις ζωής.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η πυρηνική οικογένεια, της οποίας τα μέλη παρουσιάζονται να επιτελούν στερεοτυπικούς ρόλους ως προς το φύλο και την ηλικία τους, καταλαμβάνει τη συντριπτική πλειοψηφία των αναφορών. Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη προβολής όλων των οικογενειακών σχημάτων ζωής, μέσα όμως από κείμενα που θα πραγματεύονται την οικογενειακή διαφορετικότητα και το σεβασμό στο δικαίωμα της επιλογής, της οργάνωσης της ιδιωτικής ζωής και της ισότιμης συμμετοχής των μελών στα δρώμενα της οικογένειας. Κι έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την ανάδειξη της ποιότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα σχολικά εγχειρίδια θα μετατρέπονται από ένα απλό μέσο διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσης σε υλικό που θα εγείρει ερωτήματα, θα ανταποκρίνεται στις τρέχουσες προκλήσεις ζωής

και θα προωθεί την κριτική διερεύνηση και εμβάθυνση της σκέψης του μαθητικού πληθυσμού.

Η σύγχρονη ελληνική και ξένη παιδική κι εφηβική λογοτεχνία έχει να μας προσφέρει αξιόλογα κείμενα για την παρουσίαση της οικογένειας. Στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θα διακρίνονται για την τεχνογνωσία και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα οικογενειακού πλουραλισμού και οι ιθύνουσες αρχές υιοθετούν μέτρα εκπαιδευτικής και οικογενειακής πολιτικής για όλες τις οικογένειες, τότε θα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επιτυγχάνονται επαρκώς και οι στόχοι του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου με βάση το οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αναλύσουν τη δομή και λειτουργία της οικογένειας, τους ρόλους και τις σχέσεις των μελών της, καθώς και να αντιληφθούν τη σημασία της για την ανάπτυξη του ατόμου, εντοπίζοντας μορφές οικογένειας διαχρονικά και σε άλλους τόπους.

Κι επειδή η λογοτεχνία που καταγράφει κοινωνικά φαινόμενα «αποτελεί έναν από τους κυριότερους τρόπους εγγραφής της ετερότητας και ένα από τα κυριότερα μέσα κοινωνικής ευαισθητοποίησης σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού» (Λαλαγιάννη, 2003: 14), η επίδραση των λογοτεχνικών έργων εξαρτάται και από τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται η προσέγγισή τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται τα λογοτεχνικά έργα. Κατά συνέπεια, κάθε λογοτεχνικό έργο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη σειράς παιδαγωγικών στόχων αλλά και ως μέσο ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ιδέας υπό το πρίσμα της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να γίνεται αντικείμενο ενδελεχούς συζήτησης, ώστε να διαπιστώνονται και να αξιολογούνται ως προϊόντα γνώσης οι πιθανές διαφορές στην πρόσληψη του έργου από την πλευρά των μαθητών και μαθητριών (Τσιάκαλος, 2000). Το ιδεολόγημα της οικογένειας, έτσι όπως εμπεριέχεται στη διδακτέα σχολική ύλη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικίλες περιπτώσεις, ώστε αφενός μεν να απεικονίζονται και να εκφράζονται οι σύγχρονες εξελίξεις ζωής ως προς τις οικογενειακές και κοινωνικές μεταβολές, αφετέρου να βρίσκουν χώρο οι μαθητές και οι μαθήτριες που ζουν σε ένα διαφορετικό οικογενειακό πλαίσιο από το κοινωνικά συμβατικό. Γιατί η προβολή ενός μοναδικού οικογενειακού προτύπου ως ιδανικού, ενισχύει την ψευδαίσθηση της ενήλικης κοινότητας για οικογενειακή συνοχή και ενότητα και τοποθετεί τα παιδιά σε μια ιδεολογική πλάνη, αφού συχνά η εικόνα της δικής τους οικογενειακής πραγματικότητας απέχει από αυτή του σχολικού προτύπου.

Βιβλιογραφία

Αϊδίνης, Αθανάσιος, Γρόλιος, Γεώργιος (2007). «Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του Γλωσσικού μαθήματος της Τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 84: 43-53.

Αναγνωστοπούλου, Διαμάντη (1995). «Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 34-35: 63-68.

Ανθογαλίδου, Θεοπούλα (1989). «Η σχολική ιδεολογία σήμερα (ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 46: 31-40.

Apple, Michael (2005) [1986]. *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης), Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Apple, Rima (2006). *Perfect Motherhood*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.

Βαγιάνος, Γεώργιος (1992). *Ο Θεσμός της Οικογένειας στα Σχολικά Βιβλία. Συμβολή στη διδακτική των Θρησκευτικών και της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού*, Αθήνα, Έλαφος.

Baker, Carolyn & Freebody, Peter, (1989). *Children's first school books: Introductions to the culture of literacy*, Oxford and Massachusetts, Blackwell.

Bourdieu, Pierre (1996). *Η Ανδρική Κυριαρχία* (μτφρ. Π. Γεωργίου). Αθήνα, Δελφίνι.

Bryman, Alan (1988). *Quantity and Quality in Social Research*, London and New York, Routledge.

Γεωργίου-Νίλσεν, Μυρτώ (1980). *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα, Κέδρος.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Βασιλική (1995). «Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της». Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», στο Ν. Παπαγεωργίου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών. Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα, Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, σσ. 152-162.

Dijk van, Teun A. (1993). "Principles of critical discourse analysis" *Discourse & Society*, 4 (2): 249-283, London, Newbury Park and New Delhi, Sage.

Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:

<http://www.discourses.org/OldArticles/Principles%20of%20critical%20discourse%20analysis.pdf>

Eisner, Elliot (2004). *The Arts and the Creation of Mind*, Yale, Yale University Press.

Ε.Σ.Υ.Ε. (2001). Αποτελέσματα απογραφής 18.1.2001. Διαθέσιμα στην ιστοσελίδα: www.statistics.gr

European Commission (2007). *The Social Situation in the European Union 2005-2006 — The Balance between Generations in an Ageing Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities.

Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*, London and New York, Longman.

Hamilton, Stephen, F. (1983). "The Social Side of Schooling", *Elementary School Journal*, 4: 313-334.

Κανατσούλη, Μένη (1997). *Πρόσωπα Γυναίκων σε Παιδικά Λογοτεχνήματα. Όψεις και Απόψεις*, Αθήνα, Πατάκης.

Κανταρτζή, Ευαγγελία (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ευαγγελία (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ευαγγελία & Πλιόγκου, Βασιλική (2007). «Η εικόνα του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Η περίπτωση των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών» στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου (Επιμ.). *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα, Καλειδοσκόπιο, σσ. 421-437.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Καλογήρου, Τζίνα, Παπαδάτος, Γιάννης, Πρωτονοταρίου, Στέλλα, Πυλαρινός, Θεοδόσης (2008) [2000]. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & Στ' Δημοτικού, Με λογισμό και μ' όνειρο*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα, Παπαδάτος, Γιάννης, Πάτσιου, Βίκυ, Πολίτης, Δημήτρης, Πυλαρινός, Θεοδόσης (2009) [2006]. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού, Στο σκολειό του κόσμου*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Κογκίδου, Δήμητρα, με τις Κανταρτζή Ευαγγελία & Πλιόγκου Βασιλική (2007). *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία- Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό, Συμπληρωματικά Φυλλάδια για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης του Δημοτικού Σχολείου*. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.isotita-epaeak.gr/ipostirktiko_iliko/Dhmot_Theoritikis_7.pdf

Κολιάδης, Εμμανουήλ, Πανάικας, Παντελής και Παρασκευά, Φωτεινή (1996). «Δομή και λειτουργία των κοινωνικών προτύπων στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου», στο Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας, Α. Καραθανάση (Επιμ.). *Διαφυλικές Σχέσεις*, τόμος Β', Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 251-285.

Λαλαγιάννη, Βασιλική (2003). Αναπαραστάσεις του Αφρικανού στην παιδική λογοτεχνία. *Διαδρομές*. Τ. 9-10: 14.

Μακρυνιώτη, Δήμητρα (1986). *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία 1834-1919*, Αθήνα-Γιάννινα, Δωδώνη.

Μαραγκουδάκη, Ελένη (1993). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*, Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, Οδυσσεάς.

Moore, Rob (2004). *Education and Society. Issues and explanations in the Sociology of Education*, Cambridge, U.K., Polity Press.

Μουσούρου, Λουκία (2005). *Οικογένεια και Οικογενειακή Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg.

Μπαμπάλης, Θωμάς (2009). «Σχολείο και μονογονεϊκές οικογένειες, η εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση: το παράδειγμα των νέων βιβλίων Γλώσσας και Ανθολογίου του Δημοτικού Σχολείου-πραγματικότητα και προοπτικές» στο Α. Κοντάκος, Φρ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Αλλαγή και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*, Πρακτικά ομώνυμου συνεδρίου (Ρόδος, 29-31/5/2009), Αθήνα, Ατραπός, σσ. 345-380.

Μπόμπας, Λεωνίδα (2007). «Μονογονεϊκές Οικογένειες και Εκπαιδευτικά Ζητούμενα/Εκκρεμότητες» στο *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Πρακτικά ομώνυμου συνεδρίου (Αθήνα, 4-6/5/2007), Αθήνα, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, σσ. 318-323.

Μπονίδης, Κυριάκος (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Μεταίχιμο.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς*, Αθήνα, Γρηγόρης.

Νόβα-Καλτσούνη, Χριστίνα (1996). *Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*, Αθήνα, Gutenberg.

Παγκουρέλια, Ευαγγελία & Παπαδοπούλου, Μαρία (2009). «Κριτική Ανάλυση Λόγου-Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://mariapapadopoulou.gr/ar8ra_periodika/40.%20Tracing%20ideology%20by%20means%20of%20CDA%20and%20QCA%20in%20textbooks%20for%20literacy.pdf

Παπαχρίστος, Θανάσης (1997). *Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου*, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντώνη Ν. Σάκκουλα.

Πλιόγκου, Βασιλική (2006). «Μορφές οικογενειακής οργάνωσης: Η εικόνα τους στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΒ', τ. 47: 239-261.

Πλιόγκου, Βασιλική (2008). *Η Επίδραση της Μονογονεϊκότητας στην Εκπαιδευτική Επιτυχία των Παιδιών*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Rendall, Jane (1985). *The Origins of Modern Feminism: Women in Britain, France and the United States, 1780-1860*, London, Macmillan.

Σπυριδάκης, Ιωάννης (1997). *Η Υιοθεσία Ανηλίκων*, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντώνη Ν. Σάκκουλα.

Σπύρου, Σ., Θωμά, Ν., Αντωνίου, Λ., Αγαθοκλέους, Γ, Taylor, F., Cohen, S., Crawford, K., Giullari, S., Walker, J., Μιχαηλίδου, Μ., Μουρίκη, Α., Gazon, E. (2007). *Η Ενσωμάτωση των Απόψεων των Παιδιών στις Πολιτικές για την Καταπολέμηση της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού, όπως Βιώνονται από τις Μονογονεϊκές Οικογένειες: Μια Συγκριτική Προσέγγιση μεταξύ Κρατών*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.halfsmile.net>

Τρέσσου, Ευαγγελία, με τις Κανταρτζή Ευαγγελία, Πλιόγκου Βασιλική, Πάτκου Ευδοξία (2007). Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία - Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό, Συμπληρωματικά Φυλλάδια για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης του Δημοτικού Σχολείου. Ιωάννινα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.isotita-epaeak.gr/ipostirktiko_iliko/Dhmtot_Thetikis_7.pdf

Τσαούσης, Δ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γιώργος (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Τσιλιμένη, Τασούλα, Γραίκος, Νικόλαος, Καίσαρης, Λεωνίδας, Καπλάνογλου, Μάνια (2007) [2006]. *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού, Το δελφίνι*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Φ.Ε.Κ. 303B/13-3-2003 (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου*, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Φραγκουδάκη, Άννα (1978). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Άννα (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.

Φρειδερίκου, Αλεξάνδρα (1995). «*Η Τζένη πίσω από το Τζάμι*». *Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηνικολάου, Σοφία (2007). *Στηρίζοντας το Παιδί που Θρηνεί. Ο ρόλος του Σχολείου και της Οικογένειας*, Θεσσαλονίκη, Copy City.

Υποσημειώσεις

ⁱ Σημειώνεται ότι εκτός από τον όρο «ανασυσταμένες» οικογένειες χρησιμοποιούνται και οι όροι «επαναδημιουργημένες» και «οικογένεια μωσαϊκό» για να δηλώσουν οικογένειες που προκύπτουν ύστερα από δεύτερο ή/και τρίτο γάμο του ενός ή/και των δύο συζύγων.

ⁱⁱ Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι στην Ελλάδα εντοπίζονται σε μικρότερο βαθμό οι αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της οικογενειακής ζωής συγκριτικά με χώρες –κυρίως- της βόρειας και κεντρικής Ευρώπης (European Commission, 2007).

ⁱⁱⁱ Βλ. ό.π. στη σελίδα 2 του κειμένου στις βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με την έρευνα για την εικόνα της οικογένειας στα σχολικά εγχειρίδια.

^{iv} Διευκρινίζεται ότι το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Α΄ και Β΄ Δημοτικού θα δηλώνεται ως εξής: (Α & Β: αριθμός σελίδας). Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Γ και Δ΄ Δημοτικού ως: (Γ & Δ: αριθμός σελίδας) και το αντίστοιχο εγχειρίδιο της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού ως: (Ε & Στ: αριθμός σελίδας).

^v Για την καλύτερη κατανόηση των όρων «πυρηνική» και «εκτεταμένη» οικογένεια διευκρινίζεται ότι: πυρηνική είναι η οικογενειακή μονάδα που αποτελείται από τους δύο συζύγους και τα ανήλικα παιδιά τους και η οποία μπορεί να είναι αυτοτελής (συζυγική) ή να αποτελεί μέρος μιας εκτεταμένης οικογένειας. Πυρηνική, ακόμη, είναι η οικογενειακή μονάδα που αποτελείται από ένα μόνο γονέα που έχει την αποκλειστική ευθύνη ανατροφής των παιδιών του. Σημειώνεται επίσης ότι «η χρησιμοποίηση του όρου «συζυγική» οικογένεια ως ταυτόσημου εκείνου της «πυρηνικής» ή «οικογένειας-πυρήνα» είναι λάθος: η συζυγική είναι μια οικογένεια-πυρήνας όπου, υπονοούνται σχέσεις – των συζύγων με τις οικογένειες προσανατολισμού τους αλλά και με τις οικογένειες που θα δημιουργήσουν τα παιδιά τους» (Μουσούρου, 2005: 56). Με αυτή την έννοια, η «συζυγική» οικογένεια είναι μία έννοια ευρύτερη από την «πυρηνική», η οποία συνιστά τη βάση, τον πυρήνα του όποιου οικογενειακού σχήματος μέσα από την τριάδα ατόμων-ρόλων, δηλαδή, του συζύγου/πατέρα, της συζύγου/μητέρας και του παιδιού. Ενώ εκτεταμένη είναι η οικογένεια που περιλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενιές προσώπων, παππούδες-γιαγιάδες των γονέων και των παιδιών, θείοι/ες ξαδέλφια, που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς συγγένειας και που συνήθως δεν ζουν κάτω από την ίδια στέγη αλλά κοντά με τη συζυγική οικογένεια με την οποία διατηρούν τακτική επαφή. Αναλυτικά για τους όρους που σχετίζονται με την οικογένεια βλ. στο: Τσαούσης, 1989.

^{vi} Σύμφωνα με την απογραφή του πληθυσμού στις 18.3.2001 από την ΕΣΥΕ, το 73,6% των ιδιωτικών νοικοκυριών είναι νοικοκυριά με έναν τύπο οικογένειας, από το οποίο μόλις το 0,6% αφορά σε συμβιούντα ζευγάρια με παιδιά, το 42,2% αφορά σε έγγαμα ζευγάρια με παιδιά, το 22,7% σε ζευγάρια χωρίς παιδιά, ενώ 8,7% εντοπίζεται το ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών (Πλιόγκου, 2008).

^{vii} Με βάση το Δίκαιο της Υιοθεσίας Ανηλίκων, όπως διαμορφώθηκε με το νόμο 2447/1996 ως υιοθεσία ορίζεται: «η νομική πράξη με την οποία δημιουργείται μεταξύ δύο προσώπων έννομη σχέση γονέα (πατέρα ή μητέρας) και τέκνου (γιου ή θυγατέρας)». Η οικογένεια, που δημιουργείται κατά τον τρόπο αυτό, λέγεται θετή οικογένεια (θετός γονέας-θετό τέκνο). Πρέπει, μάλιστα, να παρατηρηθεί ότι, αν η υιοθεσία γίνεται από ένα πρόσωπο, ως θετό πατέρα ή θετή μητέρα, εμφανίζεται περίπτωση μονογονεϊκής ή θετής οικογένειας» (Σπυριδάκης, 1997: 1-2).

^{viii} Για την κατανόηση του νόμου 1329/1983 και την ερμηνεία της αρχής με γνώμονα «το συμφέρον του παιδιού» αναλυτικά στο Εγχειρίδιο Οικογενειακού Δικαίου (Παπαχρίστος, 1997).