

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τόμος ΙΕ, τεύχος 60 Καλοκαίρι 2011

## Η «γραμματική» του οπτικού κειμένου και η έμφυλη διάσταση του αποτυπώματός του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Κώστας Κοκογιάννης\*

### Περίληψη

Πολλές φορές συμβαίνει το οπτικό κείμενο να «ενοχοποιείται» για τη σεξιστική διάσταση του αποτυπώματος που αφήνει στην αντιληπτική φόρμα ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι ο τρόπος θέασης του παιδιού είναι σεξιστικά αθώος. Φυσικά, γι' αυτό ευθύνονται οι γονείς, οι νηπιαγωγοί, αλλά κυρίως οι μείζονες αφηγήσεις και κατασκευές της θηλυκότητας και αρρενωπότητας σήμερα, οι οποίες όχι μόνο δεν ανατρέπουν την πολιτική μυθολογία σχετικά με το δυαδικό μοντέλο άνδρα-γυναίκας αλλά καθιστούν το παιδί πολιτισμικά συνένοχο σε μια κατάσταση αναπαραγωγής της ανισότητας. Στη συγκεκριμένη λοιπόν εργασία εκτίθενται κάποια κριτικά μεθοδολογικά βήματα ανάλυσης οπτικών κειμένων που αφορούν (ή) και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με στόχο την ανίχνευση των κοινωνικών στερεοτύπων για τα φύλα.

Λέξεις κλειδιά: Οπτικό κείμενο, κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές, σεξιστική επίδραση, παιδί προσχολικής ηλικίας.

---

\* Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής στο Α.Π.Θ με κατεύθυνση: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.

## 1. Εισαγωγή

Ο όρος «γραμματική» του οπτικού κειμένου είναι δανεισμένος από τους Gunther Kress και Theo Van Leeuwen (1996), οι οποίοι επινόησαν ένα ποιοτικό, κριτικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων τονίζοντας ότι το οπτικό μέσο είναι ένα πλήρως αναπτυγμένο μέσο επικοινωνίας με τους κανόνες του, τη γραμματική του και με τα προβλήματά του στην επικοινωνία, όπως και η γλώσσα. Υποστήριξαν μάλιστα, καθώς ήταν άμεσα επηρεασμένοι από το γλωσσολόγο Michel Halliday, ότι η οπτική επικοινωνία, όπως και η λεκτική, είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, παραγόμενη και χρησιμοποιούμενη από παράγοντες που εντοπίζονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές δομές εξουσίας. Παρομοίως, «τα νοήματα», σύμφωνα με το M. Halliday (1975: 50), «που πηγάζουν από ένα κείμενο εκφράζονται ως λεκτική ή μη λεκτική διάδραση σε κοινωνικά πλαίσια, στοιχείο απαραίτητο για τη μεταβίβαση της κουλτούρας στους δέκτες και την ενεργοποίηση της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους». Αυτές οι κοινωνικές προϋποθέσεις και τα αποτελέσματα ενός οπτικού κειμένου εντάσσονται σε ένα καινούριο ευρύτερο πεδίο μελέτης που αναδύθηκε τα τελευταία χρόνια και ονομάζεται *οπτική κουλτούρα* (“visual culture”) (Shohat & Stam, 1998).

Το οπτικό κείμενο, επιπλέον, είναι κείμενο που παρουσιάζει πολυσημία νοημάτων, καθώς είναι αδύνατον να φυλακιστεί σε αυτό ένα και μόνο νόημα. Βέβαια, η πολυσημία είναι εν μέρει αποτέλεσμα και της πολυτροπικότητας του οπτικού κειμένου ως σύγχρονου μέσου επικοινωνίας, καθώς μπορεί να περιέχει γλώσσα, μουσική, υφή και χειρονομία (Kress & Van Leeuwen, 2001, Van Leeuwen & Jewit, 2001). Το εξώφυλλο λ.χ. ενός σχολικού βιβλίου, το οποίο εμπεριέχει τίτλο και εικόνα, είναι μια συνηθισμένη περίπτωση οπτικού (πολυτροπικού) κειμένου ως μέσου επικοινωνίας (Van Leeuwen & Selander 1995). Γενικά, ως *κείμενο* σήμερα η γλωσσολογία, οι θεωρίες της λογοτεχνίας αλλά και η εκπαιδευτική γλωσσολογία θεωρούν μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων, όπως γραπτά κείμενα και αφίσες, video-clips και κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα και πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα (Χοντολίδου, 2002), δεδομένου ότι οι δίαυλοι επικοινωνίας των ανθρώπων δεν μπορούν να δρουν ανεξάρτητα, αλλά συνεργάζονται στενά για να μεταφέρουν τις πληροφορίες (Ellis & Beattie, 1986). Βέβαια, εκφράστηκαν και αντίθετες θέσεις σχετικά με την από κοινού λειτουργία των διαφορετικών σημειωτικών τρόπων σε ένα κείμενο

και πιο συγκεκριμένα ότι οι σημειωτικοί οπτικοί τρόποι μεταβίβασης μηνυμάτων (visual modes) δεν είναι ίδιοι με τους αντίστοιχους γραπτούς (written modes). Ειδικότερα, ο W. J. T. Mitchell (1994: 16) ισχυρίστηκε ότι: «η οπτική εμπειρία δεν θα πρέπει να εξηγείται με βάση το μοντέλο της κειμενικότητας». Όμως, επειδή τα οπτικά αντικείμενα είναι εντελώς ασυνήθιστο να μη συνοδεύονται καθόλου από κάποιο άλλο κείμενο (προφορικό/γραπτό και οπτικό), θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι κάθε συζήτηση σχετικά με την ακριβή διαφορά εικόνων και λέξεων δεν είναι πλέον γόνιμη (Armstrong, 1998). Γι' αυτό η εν λόγω συζήτηση δεν απασχόλησε ιδιαίτερα τους μελετητές της οπτικής κουλτούρας.

Το ενδιαφέρον της πρόσφατης βιβλιογραφίας στράφηκε στα κοινωνικά αποτελέσματα του οπτικού κειμένου και ειδικότερα στο πώς μία εικόνα μπορεί να οπτικοποιήσει την κοινωνική διαφορά. Οι Fyfe και Law (1988:1) λένε χαρακτηριστικά: «μία απεικόνιση δεν είναι ποτέ απλώς μία εικονογραφία...είναι ο χώρος όπου κατασκευάζεται και απεικονίζεται η κοινωνική διαφορά». Ο John Berger (1972) μάλιστα, ήδη κάποια χρόνια πριν, διασαφήνισε ότι οι εικόνες κοινωνικής διαφοράς δε λειτουργούν απλώς με βάση αυτό που παρουσιάζουν αλλά κυρίως με βάση τον τρόπο που οι δέκτες της εικόνας κοιτούν αυτό που προσκαλεί η εικόνα να κοιτάξουν. Αναφέρθηκε ουσιαστικά στο γεγονός ότι: «ποτέ δεν κοιτάμε ένα πράγμα. Κοιτάμε πάντοτε τη σχέση ανάμεσα στα πράγματα και τον εαυτό μας» (σελ. 2). Επομένως, πέρα από την παραγόμενη και αναπαραγόμενη κοινωνική διαφορά που επιφέρει η εικόνα καθαυτή και προσφέρει κατά συνέπεια συγκεκριμένες όψεις κοινωνικών κατηγοριών, όπως είναι το φύλο, η τάξη και η φυλή, είναι εξίσου σημαντικό να διερευνούμε τους συγκεκριμένους θεατές που την κοιτούν, αλλά και τους τρόπους που αυτοί την κοιτούν (Condee, 1995). Με άλλα λόγια: ποιο είναι το οπτικό αντικείμενο που κινητοποιεί, ενισχυτικά ή αποδυναμωτικά, τους τρόπους που κοιτάμε μια (ανα)παραγόμενη κοινωνική διαφορά; Ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι θεατές και σε ποιες κοινωνικές κατηγορίες ανήκουν, ώστε να κοιτούν με συγκεκριμένους τρόπους αυτό που το οπτικό αντικείμενο τους κινητοποιεί να κοιτάξουν;

Τα παραπάνω ερωτήματα αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν οι δέκτες ενός οπτικού κειμένου είναι παιδιά προσχολικής ηλικίας που φτάνουν στο νηπιαγωγείο (ηλικίας 4 έως 6 ετών), τα οποία είναι κατεξοχήν ευαίσθητα στην αντίληψη και ερμηνεία των οπτικών μηνυμάτων (και κυρίως τα κορίτσια) (Fehr & Exline, 1987), ενώ παράλληλα ήδη γνωρίζουν τη βασική κοινωνική κατηγορία που αναδύεται από τα οπτικά αντικείμενα, το φύλο, με τα παρεπόμενά του κοινωνικά στερεότυπα (Gouze & Na-

delman, 1980) –μία βασική παράμετρος προς διερεύνηση στην παρούσα μελέτη. Αναλυτικότερα, οι έμφυλες οπτικές αναπαραστάσεις σε ένα κείμενο έχουν σημαντική επιρροή στα παιδιά ιδίως αυτής της ηλικίας, τα οποία έχουν την τάση να συμμορφώνονται με οτιδήποτε τους λέγεται ή εικονίζεται για το φύλο τους, αλλά και να μιμούνται τρόπους συμπεριφοράς και αντιδράσεις ομόφυλων προς αυτά μοντέλων, ακολουθώντας πιστά μόνο ό,τι και όσα θεωρούν ότι αρμόζουν και είναι αποδεκτά για το φύλο τους (Brown, 1956, Minuchin, 1965). Αυτή η συμπεριφορά των παιδιών αποκτά μεγαλύτερη σημασία όταν νεότερες μελέτες υποστηρίζουν ότι η απόκτηση της έννοιας της σταθερότητας του φύλου σχετίζεται με τη γενικότερη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και εντάσσεται χρονολογικά στην ηλικία των 4 έως 6 ετών (Markus & Overton, 1978).

Τα κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα κυριαρχούν στα σύγχρονα οπτικά κείμενα και ταυτόχρονα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε θέση να κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, τα επαγγέλματα και τα αντικείμενα που στερεότυπα θεωρούνται ότι χρησιμοποιούνται από άνδρες ή από γυναίκες. Αυτό που αναφέρει ο Berger (1972: 47) σχολιάζοντας τη γυναικεία παρουσία σε πίνακες ζωγραφικής παρελθόντων χρόνων, ότι «οι άνδρες ενεργούν και οι γυναίκες εμφανίζονται» και ότι «οι άνδρες κοιτούν τις γυναίκες, ενώ οι γυναίκες κοιτούν τον εαυτό τους ως κοιταζόμενες από τους άνδρες», είναι ένα κοινωνικό στερεότυπο, το οποίο συστηματικά αναπαρίσταται με διάφορους τρόπους σήμερα σε οπτικά κείμενα που αναφέρονται ή απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και το οποίο μπορεί να αποτυπωθεί στη συγκρότηση της ταυτότητας φύλου αυτής της ηλικίας. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη το γεγονός, σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Feinman, 1981), ότι γονείς, νηπιαγωγοί και παιδιά προσχολικής ηλικίας αξιολογούν θετικότερα τον προνομιακό ρόλο του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου, τότε κατανοούμε ότι, πέρα από το οπτικό κείμενο που φανερά ή κεκαλυμμένα μπορεί να μεταβιβάσει σεξιστικά πρότυπα, η αντιληπτική φόρμα των παιδιών (αλλά και των γονέων και νηπιαγωγών, οι οποίοι αποτελούν τους κύριους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών σχετικά με το ρόλο του φύλου τους) μπορεί να ενισχύει και να (ανα)παράγει σεξιστικές διαφορές.

## 2. Κριτική ερμηνεία οπτικών κειμένων: Μεθοδολογικά βήματα και εφαρμογές

### 1. Ιδιαίτερη προσοχή στα καθαυτά αποτελέσματα των εικόνων ως κειμένων:

Οφείλουμε πρώτα από όλα να κοιτάζουμε πολύ προσεχτικά τις εικόνες ως κείμενα στη δομική τους αυτοτέλεια, με βάση τους κώδικες, τις συμβάσεις και τα καταδηλωτικά και συνδηλωτικά νοήματα που τις συγκροτούν. Πολύ συχνά οι κοινωνικοί επιστήμονες τείνουν να θεωρούν ότι οι εικόνες είναι απλώς αντανάκλασεις των κοινωνικών τους πλαισίων. Όμως αυτή η προσέγγιση δέχτηκε έντονη κριτική (και όχι αδίκως) από τη Griselda Pollock (1988: 25-30), η οποία υπεραμύνθηκε της προσεχτικής αντιμετώπισης των εικόνων τονίζοντας εμφαντικά ότι οι οπτικές αναπαραστάσεις έχουν τα δικά τους αποτελέσματα στους δέκτες πέρα από τα κοινωνικά πλαίσια που (σε μια πρώτη ανάγνωση) αντανακλούν. Ας προσέξουμε την εικόνα που ακολουθεί:



Εικόνα 1. <http://www.funnystuff.gr>.

Την εικόνα πλαισιώνει το εξής μικρό κείμενο: «Δείτε σε αυτή την αστεία εικόνα τους ήρωες από το Puppet Show, Kermit και Piggy, σε έναν πολύ απολαυστικό και επίκαιρο διάλογο με γεύση από την γρίπη των χοίρων».

Αρχικά, η εικόνα καθαυτή είναι αστεία, καθώς μέσω αυτής αντανακλάται το κοινωνικό πλαίσιο ενός γάμου ανάμεσα στο βάτραχο Kermit (που αντιπροσωπεύει το αρσενικό) και τη γουρουνίτσα Piggy (που αντιπροσωπεύει το θηλυκό) κατά τη διεξαγωγή ενός κωμικού διαλόγου σχετικά με τη γρίπη των χοίρων, στοιχείο αναμφίβολα που προσελκύει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας. Όμως, ο διάλογος των αναπαριστάμενων ηρώων από το Puppet Show, αλλά και η φράση του κειμένου που ακολουθεί την εικόνα: «...πολύ απολαυστικό διάλογο...», επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εικόνα ως κείμενο δεν αντανακλά απλώς ένα κοινωνικό πλαίσιο, περιγραφόμενο με αστεία διάθεση, αλλά ενοχοποιείται για το σεξιστικό αποτύπωμα που εγγράφεται στη συνείδηση ενός παιδιού σχετικά με τις έμφυλες διαφορές/ταυτότητες. Πιο συγκεκριμένα, στο συνδηλωτικό επίπεδο του λόγου «ξεδιπλώνονται» στερεότυπα στοιχεία («Γιατί ρε ηλίθια...») και σαφείς αντιθέσεις (η στοργική/τρυφερή αλλά αφελής σύζυγος που προσκρούει στην ορθολογιστική και ανδρικά δικαιολογημένη και ψύχραιμη στάση του συζύγου, ο οποίος με ένα επιθετικό/εξουσιαστικό χιούμορ υποβιβάζει τη γυναίκα του), στοιχεία που σε τελευταία ανάλυση συντελούν στη «φυσικοποίηση» των διαφορών των φύλων, ενώ ταυτόχρονα συνυπογράφουν τις σχέσεις εξουσίας που παράγουν την έμφυλη ανισότητα (Μιχαηλίδου & Χαλκιά, 2005: 17).

Παράλληλα, η αντίληψη σήμερα ότι τα οπτικά κείμενα ως μέσα επικοινωνίας συνιστούν πολιτιστικές μορφές που με όχημα την υπερβολή, την ειρωνεία, την παρωδία, χαρακτηρίζονται από μια παιγνιώδη διάθεση ανυπακοής και χλευασμού των σχέσεων εξουσίας (Fiske, 2000) δε φαίνεται να ισχύει στο συγκεκριμένο κείμενο, εφόσον η όποια «ανατρεπτικότητα» στο γέλιο και στην απόλαυση προσκρούει στο γεγονός ότι το χιούμορ προκειμένου να θεωρηθεί πραγματικά ριζοσπαστικό «οφείλει να ξεκλειδώνει όλα τα υπερβατικά σημαίνοντα του φύλου και να τα υποβάλλει στη γελιοποίηση και τη σχετικότητα...» επί ίσοις όροις (Eagleton, 2004: 114). Ο Kermit και η Piggy δεν αποτελούν ισότιμες οντότητες, ανεξάρτητες μεταξύ τους, αλλά είναι ιεραρχημένες, ώστε το δεύτερο μέλος του ζεύγους (Piggy) να θεωρείται η αφελής, εξαρτημένη συναισθηματικά και διανοητικά κατώτερη εκδοχή του πρώτου. Επομένως, η οπτική αναπαράσταση του κειμένου έχει τα δικά της αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο που αντανακλά, καθώς η έμφυλη διαφορά σημασιοδοτείται

ως «αστείο» και αποτυπώνεται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τους έμφυλους ρόλους τα μικρά παιδιά.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας επισήμανσης αποτελεί η Εικόνα 2 που ακολουθεί. Πρόκειται για μια φωτογραφία της 4ης Σεπτεμβρίου του 1957 που αφορά την Dorothy Counts, μια από τις πρώτες μαύρες μαθήτριες που μπήκαν σε Λύκειο της Charlotte στην Νότια Καρολίνα των ΗΠΑ. Κατά την είσοδό της η Counts αποδοκιμάστηκε και χλευάστηκε έντονα, ενώ οι γονείς της την απέσυραν από το σχολείο μόλις 4 μέρες αργότερα.



**Εικόνα 2.** <http://www.inout.gr/showthread.php?s=c9c78ad78e04a4c432b66d373d23e3bd&p=302992>.

Το κοινωνικό πλαίσιο του ρατσισμού/σεξισμού εκείνης της εποχής σε ένα σχολείο των Η.Π.Α. (που αντανακλά η συγκεκριμένη εικόνα) έχει εν τέλει μικρότερη σημασία από τα αποτελέσματα που επιφέρει η εικόνα καθαυτή, με βάση τα καταδηλωτικά και συνδηλωτικά νοήματα που τη συγκροτούν. Το κυρίαρχο σημειολογικά δομικό στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σεξιστική αυτοτέλεια της εικόνας: ο χλευασμός, η διακωμώδηση ενός κοριτσιού από νεαρούς άνδρες ξεφεύγει από το γιατί, πότε και πώς προέκυψε το αναπαριστάμενο συμβάν και αποτυπώνεται άμεσα στην αντιληπτική φόρμα κυρίως ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας που τυχαίνει να δει την εικόνα, καθώς αυτό, όπως τονίστηκε προηγουμένως, εγγράφει

στη συνείδησή του το οπτικό μήνυμα με ιδιαίτερη ευαισθησία ερμηνεύοντάς το. Η ερμηνεία μάλιστα αυτή αναπαράγεται (“interpretive reproduction”), σύμφωνα με το παράδειγμα της νέας κοινωνιολογίας (Corsaro, 1997, James et al. 1998) και προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και ανησυχίες του ίδιου του παιδιού, το οποίο συνθέτει τα πολιτισμικά στοιχεία που δέχεται με το δικό του τρόπο και κατασκευάζει καινούριες αξίες/απαξίες και (στερεοτυπικές ή μη) συμπεριφορές στα πλαίσια της κουλτούρας των ενηλίκων (Corsaro, 1997).

## II. Ανίχνευση των κοινωνικών/πολιτισμικών πρακτικών και αποτελεσμάτων που απορρέουν από τις εικόνες ως κείμενα

Όπως αναφέρει η Griselda Pollock (1988: 7) «οι πολιτισμικές πρακτικές (που αναδύονται από ένα οπτικό κείμενο) επενεργούν καθοριστικά στο δέκτη, εφόσον η κοινωνική σημασία της συμβολής τους έγκειται στη συγκρότηση νοημάτων που αφορούν τον κόσμο, τη διαπραγμάτευση κοινωνικών συγκρούσεων και την παραγωγή κοινωνικών υποκειμένων». Με άλλα λόγια, οι πολιτισμικές πρακτικές ως οπτικές αναπαραστάσεις εξαρτώνται από και παράγουν κοινωνικές συμπεριλήψεις ή αποκλεισμούς και, επομένως, μια κριτική θεώρησή τους μας επιβάλλει να φέρουμε στην επιφάνεια τόσο τις πρακτικές αυτές όσο και τα πολιτισμικά τους νοήματα. Στις εικόνες (3 & 4), που ακολουθούν και αφορούν (ή) και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, το ανδρικό φύλο εξομοιώνεται με ένα γενικό ανθρωπίνο τύπο, που τις περισσότερες φορές δεν έχει ιδιαίτερα έμφυλα χαρακτηριστικά, ή μάλλον τα ανδρικά χαρακτηριστικά ταυτίζονται με ανθρώπινες ιδιότητες. Βέβαια, στην πρώτη εικόνα απεικονίζονται ζώα, αλλά το κυρίαρχο ανδρικό φύλο καθολικοποιεί το είδος του ζώου προσδίδοντας σε αυτό ουδέτερες έμφυλες ιδιότητες, οι οποίες αναγωγικά-συμβολικά παραπέμπουν στις ανθρώπινες. Ο ένας λοιπόν από τους όρους της διχοτομίας αρσενικό-θηλυκό απουσιάζει και αυτό δεν είναι το ανδρικό φύλο, το οποίο δεν κατασκευάζεται ως τέτοιο και άρα το σημείο «άνδρας» ως σημείο αναφοράς είναι παρόν μέσω ενός αριθμού αντιθέσεων, που δεν εκφέρονται, και μόνο συνειρμικά μπορεί να ανασυσταθεί. Ο συνδυασμός παράλληλα εικόνας και λεζάντας (ή τίτλου) αποτελεί εκδοχή της κοινής διαφημιστικής/δημοσιογραφικής γλώσσας, η οποία, μέσω της εμπλοκής των παιδιών στην παραγωγή νοήματος κατά την οπτική τους επαφή με τις εικόνες, συγκροτεί τη σχέση του «Εαυτού» (το «Κοινωνικό Εγώ») με τον «Άλλον», μια κατηγορία σημαδεμένη τυπικά, νομικά



και πολιτισμικά. Σε αυτή τη διαδικασία διακρίνονται πάντα δύο επίπεδα (Guillaumin, 1979). Το ένα παραπέμπει στην ανθρωπότητα και υπονοεί κατά κανόνα τους άνδρες και το άλλο παραπέμπει στην ιδιαιτερότητα του «Άλλου» και περιλαμβάνει την κατηγορία των γυναικών, όπως επίσης τις κατηγορίες της φυλής, της τάξης, της ηλικίας, της εθνικότητας, της θρησκείας και της κοινωνικής παρέκκλισης.

Ακολουθούν δύο εξώφυλλα παιδικών βιβλίων της σειράς: *Τα Ζουζουνάκια*.



**Εικόνα 3.** eshop.gr.

(Συγγραφέας: Κρίνγκς Άντον Κατηγορία: Παιδική Βιβλιοθήκη. Υποκατηγορία: Προσχολικά και Πρωτοσχολικά. Εκδοτικός Οίκος: Παπαδόπουλος. Μετάφραση: Προδρομίδου Νίκη Ημερομηνία Έκδοσης: 2005. Η διαφημιστική περίληψη που κυκλοφορεί με τα βιβλία αυτής της σειράς είναι η εξής: *Τα σκανταλιάρικα ζουζουνάκια και ζωάκια ζουν στο μαγικό κήπο. Είναι χαρούμενα και ζωηρά και περνάνε με αισιοδοξία και έξυπνάδα από διάφορες καταστάσεις, όπως και τα παιδάκια! Τα ζωντανά κείμενα και οι πολύχρωμες εικόνες του Α. Krings έχουν λατρευτεί από χιλιάδες παιδιά σε όλο τον κόσμο*).

Αρχικά, όπως γίνεται σαφές από την περίληψη, ο στόχος της συγκεκριμένης σειράς είναι οι μικροί/ές αναγνώστες/τριες να αναγάγουν στοιχεία από τις σκανταλιάρικες ιστορίες των μικρών ζώων στις προσωπικές, καθημερινές τους ιστορίες. Μάλιστα, αυτή η περιδιάβαση των παιδιών στα οπτικά αφηγήματα των μικρών ζώων φαίνεται να είναι ευχάριστη και παιχνιδιάρικη. Σύμφωνα όμως με το συνδυασμό εικόνας και τίτλου στα παραπάνω εξώφυλλα, η χαρούμενη, ζωηρή, αισιόδοξη και έξυπνη δράση

Κώστας Κοκογιάννης

των μικρών ζώων (όπως σημασιοδοτείται από την περιληπτική λεζάντα της σειράς και εκφράζεται από τα ανδρικά υποκείμενα: *Πίπης, Λάκης*) ενισχύει τη συγκρότηση της σχέσης του «Εαυτού» με τον «Άλλον», καθώς το ανδρικό φύλο ταυτίζεται με ένα γενικότερο άφυλο τύπο ζώου και κατ' επέκταση ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα συνιστά διαδικασία που αποσκοπεί σε ένα άρρητο «κλείσιμο του ματιού» σε μια σεξιστική πρακτική και κουλτούρα. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, ως έμφυλος αναγνώστης/τρια (που αποκτά αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής του/της την έννοια της σταθερότητας του φύλου του/της), αναγνωρίζει την εν λόγω πρακτική και εμβαπίζεται σε μια κατάσταση πολιτισμικής συνεννοχής με όλους εκείνους που συμμερίζονται τα σεξιστικά συνδηλούμενα των οπτικών αφηγημάτων. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην εικόνα που ακολουθεί.



**Εικόνα 4.** <http://images.google.gr>.

Πρόκειται για ένα διαφημιστικό οπτικό μήνυμα, το οποίο παραπέμπει στη δημιουργία του πρώτου άλμπουμ ενός μωρού. Η αφαιρετική φωτογραφία του μωρού συνδυαζόμενη με τη λεζάντα επιφέρει ένα ευρηματικό και καλλιτεχνικό αποτέλεσμα θέασης, αφήνοντας το περιθώριο στο δέκτη να ολοκληρώσει φαντασιακά την εικόνα του μωρού. Το θέμα όμως είναι ότι το υποτιθέμενα άφυλο και αφαιρετικά απεικονιζόμενο υποκείμε-

νο, ταυτίζεται άρρητα με το ανδρικό, από την πρώτη κιόλας στιγμή που το συνεμφατικό χαρακτηριστικό του μπλε χρώματος του παντελονιού (ακόμη και του παντελονιού καθαυτού) «αγκυρώνει» κάθε αμφιταλάντευση σχετικά με τον προσδιορισμό του φύλου. Όταν ένα μικρό παιδί έρθει σε επαφή με το εν λόγω οπτικό κείμενο (επηρεαζόμενο από τα σημαινόμενα των φυσικών χαρακτηριστικών του απεικονιζόμενου μωρού: εύρωστα πόδια ενός λευκού αγοριού που κινείται σε ένα οικείο, καθαρό περιβάλλον, αλλά και από τα στοιχεία της τεχνικής της εικόνας: φωτεινή, καθαρή εικόνα στην οποία κυριαρχεί το μπλε χρώμα σε λευκό φόντο) αρχίζει να συγκροτεί τη σχέση του «Εαυτού» («Κοινωνικού Εγώ») με τον «Άλλον», με ό,τι αυτό σημαίνει όπως τονίσαμε, καθώς καθολικοποιεί την κατηγορία *μωρό (μας)* εντάσσοντας αυτομάτως σε αυτήν μόνο τα λευκά μωρά αρσενικού γένους (που περνούν καλά στο οικείο και καθαρό περιβάλλον τους, δηλαδή κατ' επέκταση των υψηλότερων εισοδηματικά στρωμάτων, ενσωματώνοντας στην κατηγορία «Άλλον» οποιαδήποτε διαφορετική κατηγορία μωρών ως προς την πρώτη, όπως για παράδειγμα τα φτωχά-νηστικά-αδύνατα, βρώμικα, έγχρωμα και θηλυκού γένους μωρά). Η χρήση, παράλληλα, κοντινού πλάνου στην εικόνα που δίνει την εντύπωση ότι μπορούμε να αγγίξουμε το μωρό και ότι αυτό ανήκει στη «δική μας» ομάδα (Van Leeuwen, 1992), «φυσικοποιεί» ακόμη περισσότερο την καθολικοποίηση της κατηγορίας *μωρό (μας)*, με αποτέλεσμα σε ένα μικρό παιδί που έρχεται σε επαφή με το συγκεκριμένο διαφημιστικό οπτικό κείμενο να αποτυπώνεται η προνομιακή σημασιολογική λειτουργικότητα του ανδρικού φύλου για κάθε κατηγορία που αναπαρίσταται.

### III. Εξέταση των τρόπων θέασης ενός οπτικού κειμένου αλλά και της σχέσης ανάμεσα στο θεατή και τα αναπαριστώμενα

Ο τρόπος που κοιτάμε μία εικόνα είναι ιστορικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά και κοινωνικά συγκεκριμένος και επομένως σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτός ο τρόπος είναι φυσικός ή αθώος (Rogoff, 1998). Όπως αναφέρει ο Haraway (1991: 190) «όταν σκεφτόμαστε κριτικά για το πώς κοιτάμε, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να απαντάμε γιατί μαθαίνουμε αυτόν τον τρόπο με τον οποίο κοιτάμε». Βέβαια, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση να απαντά γιατί μαθαίνει τον τρόπο με τον οποίο κοιτά. Μπορούμε όμως να αποδυναμώσουμε τη μάθηση ενός συγκεκριμένου τρόπου θέασης από μέρους του με το να παρέμβουμε στο οπτικό κείμενο και να το παροτρύνουμε να δημιουργή-

σει ένα μετα-κείμενο. Α.χ. μπορούμε να ζητήσουμε από το παιδί να ξαναζωγραφίσει την εικόνα 4 τοποθετώντας γυναικεία ρούχα στα πόδια ενός μωρού, που δεν θα πρέπει να είναι κατά ανάγκη λευκό, αφήνοντας όμως την ίδια λεζάντα.

Ο τρόπος θέασης, επίσης, από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν είναι αθώς ή ουδέτερος σεξιστικά. Βέβαια, δεν ευθύνεται το ίδιο το παιδί γι' αυτό αλλά οι γονείς και οι νηπιαγωγοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές σεξιστικούς μηχανισμούς και πρακτικές για την κοινωνικοποίησή του ως προς το φύλο του. Πολλοί γονείς, για παράδειγμα, φοβούμενοι την εκδήλωση μιας πιθανής μελλοντικής ομοφυλοφιλίας από τα μικρά τους αγόρια, αντιδρούν με αυστηρό και υπερβολικό τρόπο, όταν αυτά υιοθετούν συμπεριφορές που προσιδιάζουν στο γυναικείο φύλο, σύμφωνα με τις κυρίαρχες νόρμες των έμφυλων ρόλων (Maccoby & Jacklin, 1974). Όπως επίσης πολλοί νηπιαγωγοί αναθέτουν στα παιδιά δραστηριότητες, που προσιδιάζουν στους μελλοντικούς τους ρόλους ή επιδοκιμάζουν στερεότυπες έμφυλες συμπεριφορές των παιδιών (Delamont, 1980). Επομένως, ένα σεξιστικό οπτικό αφήγημα μπορεί να συναντήσει την ήδη διαμορφωμένη σεξιστική ματιά ενός μικρού παιδιού και το αποτέλεσμα που θα προκύψει να είναι η ενδυνάμωση και αναπαραγωγή των στερεοτύπων για τους έμφυλους ρόλους και τις διαφορές.

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι η παραπάνω διαδικασία δεν είναι γραμμική. Αναπτύσσεται πάντα ένα είδος αλληλόδρασης ανάμεσα στο θεατή και στο οπτικό κείμενο (Haraway, 1991, Rose, 1997). Τα νοήματα ενός οπτικού κειμένου κατασκευάζονται και γίνονται αντικείμενο (επανα)διαπράγματευσης ανάλογα με το συγκεκριμένο θεατή και τις συγκεκριμένες συνθήκες θέασης (Fiske, 1994). Από την άλλη, οι εικόνες είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ειδικές σχέσεις ανάμεσα στο θεατή και τους ανθρώπους, τους τόπους και τα πράγματα που παρουσιάζονται σε αυτές και να υποδείξουν τη στάση που οφείλει αυτός να κρατήσει έναντι των αναπαριστάμενων. Αναφερόμαστε ουσιαστικά στη *διαπροσωπική μεταλειτουργία* της «γραμματικής» του οπτικού κειμένου, έναν όρο που επινόησαν οι Kress και Van Leeuwen (1996) και σύμφωνα με τους οποίους οι κύριες παράμετροι που επιδρούν στη διαμόρφωση των στάσεων έναντι των αναπαριστάμενων είναι η *επαφή* (μέσω του βλέμματος), η *κοινωνική απόσταση* και η *προοπτική*. Εστιάζοντας ιδιαίτερα στο φύλο, οι *αναπαραστάσεις των σωμάτων* (Dyer, 1982: 96-104) σε ένα οπτικό κείμενο βασίζονται στις στερεότυπες εικόνες της αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Οι άνδρες είναι δραστήριοι και ορθολογιστές και κινούνται (ανήκουν) στη δημόσια σφαίρα, ενώ οι γυναίκες είναι περισσότερο παθητικές και συναι-

σθηματικές και κινούνται (ανήκουν) στην ιδιωτική σφαίρα. Επίσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση των έμφυλων αναπαραστάσεων, αποδείχθηκε αρκετά χρήσιμη και η συζήτηση των Hodge και Kress (1988: 52-63) σχετικά με τη θέση της οπτικής φιγούρας (“positional communication”) και κυρίως με την πλεονεκτικότερη ή μη θέση του αναπαριστάμενου προσώπου.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις ως προσέξουμε τις εικόνες που ακολουθούν.



Εικόνα 5. eshop.gr.

Πρόκειται για τρία εξώφυλλα εκπαιδευτικών βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Σχετικά με το πρώτο εξώφυλλο: Συγγραφέας: Γιαννίκου Κατερίνα Κατηγορία: Παιδική Βιβλιοθήκη Εκδοτικός Οίκος: Μοντέρνοι Καιροί. Σειρά: Ζουζούνια. Ημερομηνία Έκδοσης: 2004. Σχετικά με το δεύτερο και τρίτο εξώφυλλο: Συγγραφέας: Συλλογικό έργο. Εκδότης: Βιβλιόφωνο Εικονογράφος: Ελευθερίου Βαγγέλης. Έτος Έκδοσης: 2005).

Σύμφωνα με τους τρόπους που αναπαρίσταται η δράση των συμμετεχόντων/ουσών σε ένα οπτικό κείμενο (Dyer, 1982) ή σύμφωνα με την *αναπαραστατική μεταλειτουργία* του οπτικού κειμένου, όπως την ονομάζουν οι Kress και Van Leeuwen (1996), έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής για τα συγκεκριμένα εξώφυλλα. Φαίνεται ότι τα πρόσωπα που ενεργούν είναι τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια αναλαμβάνουν περισσότερο έναν παθητικό ρόλο, καθώς αποδέχονται την ενέργεια των αγοριών. Αυτό διαφαίνεται κυρίως στο δεύτερο και τρίτο εξώφυλλο, όπου τα αγόρια αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία των κινήσεων δείχνουν (υποδεικνύουν) στα κο-

ρίτσια είτε τα γράμματα είτε τους αριθμούς, ανάλογα με το περιεχόμενο των βιβλίων, ενώ στο πρώτο εξώφυλλο η ενέργεια εκ μέρους του αγοριού εκφράζεται περισσότερο ως αντίδραση παρά δράση μέσω της κατεύθυνσης του βλέμματός του προς το κορίτσι, το οποίο όμως, σκεπτικό και γεμάτο απορία, περιμένει ένα επεξηγηματικό, ενημερωτικό σήμα από το αγόρι.

Σύμφωνα με την κειμενική δομή των εικόνων (*Κειμενική μεταλειτουργία* των Kress και Van Leeuwen στο Μπονίδης, 2004: 166), τα στοιχεία των εικόνων που βρίσκονται αριστερά του κέντρου της εικόνας παρουσιάζονται ως το *Δεδομένο*, ενώ τα στοιχεία που βρίσκονται στα δεξιά ως το *Νέο*. Το *Δεδομένο* παρουσιάζει στο θεατή στοιχεία γνωστά, οικεία, αποδεκτά, με άλλα λόγια παρουσιάζεται ως κοινός τόπος και αυταπόδεικτο, ενώ το *Νέο* αναπαριστά στοιχεία άγνωστα ακόμη και μη αποδεκτά, και γενικότερα νέες πληροφορίες στις οποίες εφεξής ο θεατής οφείλει να δείξει ιδιαίτερη προσοχή. Σύμφωνα λοιπόν με τον τρόπο σύνθεσης των εικόνων και ειδικότερα με την οριζόντια κειμενική δομή (αριστερά – δεξιά) παρατηρούμε ότι και στα τρία εξώφυλλα η θέση του κοριτσιού βρίσκεται στα αριστερά και του αγοριού στα δεξιά. Αυτό δεν μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε απλώς μία τυχαία περίπτωση, γιατί στα περισσότερα εξώφυλλα, και γενικότερα οπτικά κείμενα, το ανδρικό υποκείμενο βρίσκεται στα δεξιά. Με βάση επομένως το νόημα που παράγεται λόγω της συγκεκριμένης κειμενικής δομής, το αγόρι αναπαρίσταται ως γενική, μη δεδομένη, κατηγορία, ενώ το κορίτσι ως το δεδομένο «θηλυκό», ενιαία χαρακτηρισμένο. Με αυτόν τον τρόπο όμως το γυναικείο φύλο τίθεται έμμεσα σε αντίθεση με το μη δεδομένο, γενικό-άφυλο (δηλαδή το ανδρικό), η συγκρότηση δόμησης του οποίου συμβαδίζει με τη συγκρότηση του νοήματος της οριζόντιας κειμενικής δομής: την ανακάλυψη και εκμάθηση των νέων γνώσεων-πληροφοριών (που παρέχουν τα συγκεκριμένα βιβλία). Με άλλα λόγια, το ανδρικό φύλο δεν είναι δεδομένο, όπως και οι νέες πληροφορίες που ανακαλύπτονται και, επομένως, στο συγκεκριμένο πλαίσιο εννοημάτων μπορούν να εμφυλοχωρήσουν ποικίλα ευνοϊκά προς το ανδρικό υποκείμενο στοιχεία.

Ανάλογο στοιχείο, σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε να θεωρηθεί το γεγονός ότι η αναπαράσταση του αγοριού δείχνει να πριμοδοτείται (βάσει ενός ήπιου/ κεκαλυμμένου σεξισμού) με ένα είδος «φυσικής» ανωτερότητας (ετοιμότητας για εξυπνάδα/ευστροφία) –μιας (κοινωνικά κατασκευασμένης) προνομιακής (για το αγόρι) αναπαράστασης που συντελεί στην κοινότυπη και συντηρητική εκδοχή του νοήματος των έμφυλων ταυτοτήτων ως φυσικής διχοτομίας. Παρόμοια εκδοχή νοήματος

(ανα)παράγεται από το φυσικό αναγνώστη αυτών των βιβλίων, το παιδί προσχολικής ηλικίας– συνυπολογίζοντας βέβαια και τις ενδεχόμενες σεξιστικές πρακτικές διαπαιδαγώγησης που έχουν ασκήσει στο παιδί γονείς και νηπιαγωγοί. Πάντως, γίνεται σαφές ότι οι αναπαραστάσεις προχωρούν αρκετά πέρα από τη λεκτική πληροφορία που απλώς δίνει ο τίτλος των εξώφυλλων, καθώς το αποτύπωμα αυτών των αναπαραστάσεων στον τρόπο που τα μικρά παιδιά συγκροτούν τα έμφυλα υποκειμένα δεν είναι σεξιστικά αθώο, όπως αντιστοίχως δεν είναι άφυλος και ο τρόπος που αυτά τα παιδιά κοιτούν τα οπτικά αντικείμενα.

Στην πραγματικότητα, τα αναπαριστάμενα έμφυλα υποκειμένα προσφέρουν μια «αδύναμη» έννοια της ετερότητας, καθώς ενοποιούνται γύρω από μία σταθερά αναγνωρίσιμη βιολογική, ψυχολογική ή χαρακτηρισιολογική έμφυλη ταυτότητα –μία υπερβατική και φυσική ουσία (Μιχαηλίδου και Χαλκιά, 2005: 11). Αυτό οδηγεί σε μια σχετική ακαμψία της διχοτομίας αρσενικό-θηλυκό, η οποία αποτελώντας το κομβικό σημείο της αναπαραστάσης οργανώνει σε επίπεδο σημασιοδότησης το σύνολο των υπόλοιπων διχοτομιών που συσχετίζονται με αυτήν. Η συγκεκριμένη ακαμψία λοιπόν της διχοτομίας αρσενικό-θηλυκό, που σημασιοδοτεί ένα σύνολο επιμέρους διχοτομιών, «εγγράφεται εύγλωττα» στις δύο φωτογραφίες της εικόνας 6 που ακολουθεί.



Εικόνα 6. fotosearch.gr.

Στην πρώτη φωτογραφία, η ενιαία, φυσική, δεδομένη, σταθερή και αναλώσιμη ουσία, η «Γυναίκα» (στην προκειμένη περίπτωση η αναπαράσταση του μικρού κοριτσιού), δικαιολογεί πλήρως τις καθορισμένες ιδιότητες, ρόλους και ενδιαφέροντα που της αποδίδουν και που σημασιοδοτούν ένα σύνολο επιμέρους διχοτομιών σε σχέση με τα αγόρια. Η μελέτη, η τρυφερότητα, η αγάπη, η φροντίδα, η επαφή και οτιδήποτε έχει να κάνει με συναισθηματικές, εσωστρεφείς και περισσότερο ιδιωτικές/σπιτικές ιδιότητες αφορούν εν τέλει το κορίτσι, ενώ το περιπετειώδες, το νέο, το ριψοκίνδυνο και αυτό που εξάρει τη φαντασία και ευρηματικότητα, όπως αναδύονται από το συμβολικό παιχνίδι στη δεύτερη φωτογραφία, έχουν περισσότερο «ανδρικό» χρώμα και άρωμα.

Μια άλλη χαρακτηριστική εκδοχή φροντίδας παρουσιάζεται αυτή τη φορά (εικόνα 7) ανάμεσα σε δύο αρσενικά ζώα (τα οποία είναι γνώριμα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από τις χιουμοριστικές περιπέτειές τους) τον αρκούδο Winnie the Pooh και το φίλο του τον Τίγρη. Ο αρκούδος ευρισκόμενος στα δεξιά της εικόνας, με ένα σημειολογικά «φυσικοποιημένο» ηγεμονισμό, δείχνει το κουκουναρί στο φίλο του. Το θέμα όμως είναι ότι ο Τίγρης, αν και αρσενικό, επειδή εκφράζεται με ένα θερμότερο εκδηλωτικό τρόπο, καθώς είναι ο μόνος από τους δύο που το αγγίζει, βρίσκεται αριστερά και σημασιοδοτεί με τη συμπεριφορά του το δεδομένο, σύμφωνα με την οριζόντια κειμενική δομή.



Εικόνα 7. <http://images.google.gr>.



Στο συγκεκριμένο οπτικό κείμενο (παραγωγής Disney) η αναγωγική-συμβολική λειτουργικότητα του τίτλου που αγκαλιάζει λεκτικά όλη την εικόνα («Η φροντίδα είναι το ωραιότερο είδος επικοινωνίας») εδράζεται κυρίως στην αντίδραση του Τίγρη, μια αντίδραση πιο συναισθηματική και κατ' επέκταση πιο κοντά στη «γυναικεία» φύση. Με έναν υπαινικτικό οπτικό τρόπο αναπαράγεται η διχοτομική λογική της διάκρισης μεταξύ δεδομένου/νέου, όπου στη θέση του δεδομένου εντάσσεται η εκδήλωση μεγαλύτερης τρυφερότητας σε αντίθεση με τη θέση του νέου, όπου εντάσσεται η οπτικοποίηση μιας λιγότερο τρυφερής και κατ' επέκταση πιο «ανδρικής» συμπεριφοράς.

Τέλος, η εικόνα 8, εκφράζει εμφανώς τη φυσικότητα των έμφυλων διαφορών, καθώς αφηγείται ένα «αμιγώς ανδρικό» παιχνίδι (προφανώς τους «κλέφτες και αστυνόμους») μεταξύ αγοριών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με επιβεβλημένη τη γυναικεία απουσία.



**Εικόνα 8.** <http://www.dpgr.gr/masters/albums/Henri%20Cartier-Bresson/PAR45586.jpg>.

### 3. Συμπέρασμα

Το μεθοδολογικό πλαίσιο για την κριτική ερμηνεία των οπτικών κειμένων που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια είναι ευρύ και περιλαμβάνει διαφοροποιημένες προσεγγίσεις από διαφορετικούς μελετητές (Bird et al., 1996). Πέρα όμως από τις ποικίλες φόρμες ή θεωρίες που έχουμε για την ερμηνεία των νοημάτων που τα οπτικά αφηγήματα (ανα)παράγουν, διαπιστώνουμε ότι οι εικόνες ως κείμενα και κυρίως εκείνες που αφορούν (ή) και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συνεχίζουν να «ταυτίζουν το έμφυλο με το διχοτομημένο» (Παντελίδου-Μαλούτα, 2002: 149) και να σκιαγραφούν μια υπόρρητη διαδικασία διαφοροποίησης του ανδρικού και του γυναικείου κόσμου, ενισχύοντας τον ηγεμονικό λόγο γύρω από τη φυσικότητα των έμφυλων διαφορών.

Το ότι «ενοχοποιείται», λοιπόν, το οπτικό κείμενο για τη σεξιστική διάσταση του αποτυπώματος που αφήνει στην αντιληπτική φόρμα ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι δεδομένο. Όπως επίσης είναι δεδομένο ότι και ο τρόπος θέασης του παιδιού δεν είναι σεξιστικά αθώος. Γονείς, νηπιαγωγοί, αλλά και οι μείζονες αφηγήσεις και κατασκευές της θηλυκότητας και αρρενωπότητας στη σημερινή «μαζική» οπτική κουλτούρα (κινηματογράφο, διαφήμιση, τηλεόραση, Τύπο) όχι μόνο δεν ανατρέπουν την πολιτική μυθολογία σχετικά με το δυαδικό μοντέλο άνδρα-γυναίκας αλλά καθιστούν το παιδί πολιτισμικά συνένοχο σε μια κατάσταση αναπαραγωγής της ανισότητας, την οποία όλοι συμμερίζονται και δικαιολογούν επιστρατεύοντας την έννοια της κανονικότητας, αφού, ταυτόχρονα, «κλείνουν το μάτι» σε κατεστημένες κατηγορίες της ταυτότητας και των φύλων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Eagleton, T. (2004) «Καρναβάλι και κωμωδία: Μπέγιαμιν, Μπαχτίν και Μπρεχτ» στο Φ. Τερζάκης (Επιμ.) *Μετα-Μαρξιστικά Ρεύματα στην Αισθητική και στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Futura, σσ. 111-151.
- Fiske, J. (2000) *Η Ανατομία του Τηλεοπτικού Λόγου*. Αθήνα: Δρομέας.
- Guillaumin, C. (1979) «Ζήτημα διαφοράς» στο *Σκούπα 3* (Σεπτ.): 24-36.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Χαλκιά, Α. (Επιμ.) (2005) *Η Παραγωγή του Κοινωνικού Σώματος*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Μπονιδής, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντίκείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002) *Το Φύλο της Δημοκρατίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χοντολίδου, Ε. (2002) «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας» στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα & Φ. Καλαβάσης (επιμ.) *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, τ. Γ, Αποκλίσεις στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 358-385.

### Ξενόγλωσση

- Armstrong, C. (1998) *Scenes in a Library: Reading the Photograph in the Book* London: MIT Press.
- Berger, J. (1972) *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Association and Penguin.
- Bird, J. et al. (eds) (1996) *The BLOCK Reader in Visual Culture*. London: Routledge.
- Brown, D. G. (1956) «Sex role preferences in young children» in *Psychological Monographs* 70, pp. 1-19.
- Condee, N. (1995) "Introduction" in N. Condee (ed) *Soviet Hieroglyphics: Visual Culture in Late Twentieth-Century Russia* Bloomington and London: Indiana University Press and British Film Institute, pp. 7-23.
- Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. U.S.A.: Pine Forge Press.
- Delamont, S. (1980) *Sex roles and the school*. London: Methuen and Co.
- Dyer, G. (1982) *Advertising as Communication*. London: Methuen.

- Ellis, A. & Beattie, G. (1986) *The psychology of Language and Communication*, London: Weidenfeld & Nicolson.
- Fehr, B. J., & Exline R. V. (1987) "Social visual interaction- A conceptual and literature review" in A. W. Siegman & S. Feldstein (eds) *Nonverbal Behaviour and Communication USA*: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Feinman, S. (1981) "Why is cross-sex-role behavior more approved for girls than for boys? A status characteristic approach" in *Sex Roles*, Vol.7, No 2, pp. 289-299.
- Fyfe, G. & Law, J. (1988) "Introduction on the invisibility of the visible" in G. Fyfe and J. Law (eds) *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations* London: Routledge, pp. 1-14.
- Gouze, K. & Nadelman, L. (1980) "Constancy of gender identity for self and others in children between the ages of three and seven" in *Child Development* 51, pp. 275-278.
- Halliday, M. (1975) *Learning how to mean – Explorations in the development of language*, London: Edward Arnold.
- Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. London: Free Association Books.
- Hodge, R. & Kress, G. (1988) *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (1996) *Reading images – The Grammar of Visual Design*, New York: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, Th. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication* London: Arnold.
- Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974) *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Markus, D. & Overton, W. (1978) "The development of cognitive gender constancy and sex-role preferences" in *Child Development*, 49, pp. 433-444.
- Minuchin, P. (1965) «Sex role concepts and sex typing in childhood as a function of school and home environments» in *Child Development*, 36, pp. 1033-1048.
- Mitchell, W. J. T. (1994) *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representations*, Chicago: Chicago University Press.
- Pollock, G. (1988) *Vision and Difference: Femininity, Feminism and the Histories of Art*. London: Routledge.
- Rogoff, I. (1998) "Studying visual culture" in N. Mirzoeff (ed) *The Visual Culture Reader*, London: Routledge, pp. 14-26.

- Rose, G. (1997) "Situating knowledges: positionality, reflexivities and other tactics" in *Progress in Human Geography* 21, pp. 305-320.
- Shohat, E. & Stam, R. (1998) "Narrativizing visual culture: towards a polycentric aesthetic" in N. Mirzoeff (ed) *The Visual Culture Reader* London: Routledge, pp. 27-49.
- Van Leeuwen, T. (1992) "The Schoolbook as a Multimodal Text" in *Internationale Schulbuchforschung*, 1, Frankfurt: Diesterweg. pp. 35-58.
- Van Leeuwen, T. & Selander, S. (1995) "Picturing our heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook" in *Curriculum studies*, 27/5, σσ. 501-522.
- Van Leeuwen, T. & Jewit, C. (επιμ) (2001) *Handbook of visual analysis* London: Sage.