

Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων

Γιώργος Δ. Μπίκος

Ο ρόλος του βιβλίου στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη μέθοδο διδασκαλίας

Το βιβλίο αποτελεί ανέκαθεν το σημαντικότερο ίσως διδακτικό μέσο και μέσο μάθησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Δύσης. Γι' αυτό άλλωστε και είναι πολλές οι μελέτες και οι έρευνες που αφορούν το περιεχόμενο των *σχολικών βιβλίων*¹. Μάλιστα αυτή η τάση επιστημονικής διερεύνησης ισχύει κυρίως σε χώρες όπως η Ελλάδα, στις οποίες ισχύει ο θεσμός του ενός και όχι του λεγόμενου *πολλαπλού* σχολικού εγχειριδίου, αφού σε εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό η διδακτική ισχύς που αποκτά το βιβλίο, το οποίο ορίζει για κάθε σχολικό μάθημα το αρμόδιο Υπουργείο, είναι πολύ μεγάλη (Δαρδανός, 2005α: 27), καθώς έρχεται σε επαφή με το περιεχόμενό του *ολόκληρος* ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας, ανεξαιρέτως. Αντίθετα, όταν ισχύει το *πολλαπλό* εγχειρίδιο, κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει από έναν κατάλογο βιβλίων με παρόμοιο περιεχόμενο, ποιο βιβλίο θα μεταχειριστεί στη διδασκαλία του, άρα και ποιο θα χρησιμοποιήσουν οι μαθητές του. Έτσι, συνήθως, δεν διδάσκεται το ίδιο εγχειρίδιο σε *όλα* τα σχολεία της χώρας και αν μάλιστα ο τρόπος διδασκαλίας, που επίσης ορίζεται εν πολλοίς από το αρμόδιο Υπουργείο, είναι βιβλιοκεντρικός, και όχι δασκαλοκεντρικός ή μαθητοκεντρικός², η διδακτική δυνατότητα και ισχύς του (σχολικού) βιβλίου είναι, εκ των πραγμάτων, πολύ μεγάλη.

Αν προσεγγίσουμε το θέμα ιστορικά, το βιβλίο αποτελούσε ήδη από τον 15ο αιώνα το βασικότερο από τα *υλικά* στοιχεία της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, αλλά και από το ότι στα εικαστικά έργα του 12ου, του 14ου, του 15ου και του 16ου αιώνα, που αφορούν τις σχολικές αίθουσες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, πάντα κυριαρχεί η εικόνα του αναγινωσκόμενου βιβλίου (Manguel, 1997:133)³.

1. Στο κείμενο χρησιμοποιούνται οι όροι σχολικό βιβλίο και σχολικό εγχειρίδιο αδιαφοροποίητα, παρά τις μεταξύ τους εννοιολογικές διαφορές (Φουντοπούλου, 2010: 59-61).

2. Βλ. για το περιεχόμενο των δύο όρων, ενδεικτικά, Μασσαγγούρας, 2007: 390, 426.

3. Βλ. επίσης και τις εικόνες, στο Manguel, 1997: 104-105, 131, 132, 134, 135.

Έτσι, λόγω της σημασίας που εδώ και αιώνες αποδίδεται στο βιβλίο από τους πνευματικούς ανθρώπους στη Δύση, έχει επηρεαστεί και η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθείται σε όλες τις βαθμίδες της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, η διδασκαλία, και ιδίως η “παράδοση” της διδασκόμενης ύλης, στηριζόταν και στηρίζεται ακόμα σε μεγάλο βαθμό, στη μέθοδο της λεγόμενης *διάλεξης-μονολόγου* του εκπαιδευτικού⁴. Αλλά τι άλλο είναι ο μονόλογος του εκπαιδευτικού⁵, πέρα από μία προσομοίωση της φωνητικής ανάγνωσης ενός βιβλίου που περιέχει τη διδακτέα ύλη⁶; Μάλιστα, βάσει της ανέκαθεν ισχύουσας σχολικής πρακτικής, ούτε η “παράδοση” πρέπει να διακόπτεται από τους μαθητές σε όποιο σημείο θέλουν εκείνοι, όπως ακριβώς δεν πρέπει -με βάση όσα συμβουλευόμαστε τους μαθητές, ιδίως των μικρών τάξεων, σχετικά με το διάβασμά τους στο σπίτι- να διακόπτεται και η ανάγνωση ενός κειμένου, αν δεν έχει ολοκληρωθεί η κατανόηση μιας νοηματικά αυτοτελούς παραγράφου, ή μιας κάποιας μορφής “ενότητάς” του. Άλλωστε την κυρίαρχη στο κοινό και στους “ειδικούς” *αρνητική άποψη* για τη λεγόμενη “αποσπασματική” ανάγνωση κάθε κειμένου, επισημαίνει και ο Bayard (2008: ιδίως 62-63).

Διαπιστώνεται όμως και μία ακόμα σοβαρή επίδραση στη διδακτική, αλλά και στη γενικότερη αντίληψη και αξιοποίηση του βιβλίου από το σχολείο, όσον αφορά το γραπτό λόγο και τη λογική της γραφής. Η Φραγκουδάκη (1994: 159) υποστηρίζει ότι το σχολείο αντιμετωπίζει τον προφορικό λόγο ως «δευτερεύον» συμβολικό σύστημα επικοινωνίας «σε σχέση με τη γραφή⁷» και οπωσδήποτε με το βιβλίο.

4. Βλ. γι’ αυτή τη μέθοδο, Ματσαγγούρας, 2007: 391-404. Το ενδιαφέρον είναι, πως χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα, από αρκετούς εκπαιδευτικούς, παρά το ότι, όχι μόνο θεωρείται από όλους, συντηρητική-πεπαλαιωμένη και όχι αρκετά αποτελεσματική, μέθοδος (Ματσαγγούρας, 2007: 403), αλλά και το Υπουργείο Παιδείας με έγγραφά του αξιώνει τη χρήση άλλων μεθόδων, τα χαρακτηριστικά των οποίων αναφέρει με σαφήνεια. Στη δε τριτοβάθμια εκπαίδευση, μάλλον αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται από την πλειοψηφία των διδασκόντων (Ματσαγγούρας, 2005: 407), τουλάχιστον στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

5. Ακόμα και οι υποδείξεις των ειδικών για το πώς πρέπει να αναπτύσσεται η διδακτική διάλεξη, αντιστοιχούν σε γνωρίσματα που θεωρείται ότι πρέπει να έχουν τα κείμενα – άρα, και κάθε βιβλίο: «Ο λόγος να έχει διάρθρωσιν, αρχήν, μέσον και τέλος» (Γεωργούλης, 1974: 348).

6. Αλλά και οι Adler και Van Doren (1998: 29), θεωρούν την παρακολούθηση μιας διάλεξης όμοια «από πολλές απόψεις με την ανάγνωση ενός βιβλίου». Ίσως μάλιστα να μην είναι τυχαίο, ακόμα και το ότι ο Σωκράτης, που αντιτάχθηκε στη γραφή (Μπίκος, 2012: 112), άρα στα κείμενα, στην ανάγνωση, αλλά και στη μάθηση-μόρφωση που συντελείται μέσω αυτής, αντιτάχθηκε και στη μονολογική διδασκαλία, υποστηρίζοντας τη διαλογική (Ματσαγγούρας, 2005: 407).

7. Βλ. τα ίδια και στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999: 268. Ενώ και ο Ματσαγγούρας σημειώνει πως «το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών [...] θεωρεί τον προφορικό λόγο υποδεέστερο του γραπτού» (Ματσαγγούρας, 2005: 524).

Επιπλέον, λόγω της προτεραιότητας της γραφής, που αποδίδεται από το σχολείο, όχι μόνο δεν αναγνωρίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομιλίας, που τη διαφοροποιούν από τη γραφή, αλλά και μεταδίδεται το επιστημονικά λανθασμένο μήνυμα ότι “σωστός” λόγος/*discourse* είναι ο μιμούμενος τον γραπτό, οπότε αξιολογείται και κάθε μορφή προφορικής έκφρασης των μαθητών βάσει των αρχών που διέπουν τον γραπτό λόγο⁸. Έτσι, «το γράφειν παρέχει ένα πρότυπο για την ομιλία» (Olson, 2001: 258), ενώ το ίδιο κάνουν και τα «γραπτά», εν γένει (Olson, 2001: 263, 275). Γι’ αυτό εξάλλου και ο προφορικός λόγος που αρθρώνουν οι μαθητές στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων τους αντιστοιχεί συνήθως σε μία ξερή, μη εκφραστική, «μετρημένη και προετοιμασμένη» ομιλία (Olson, 2001: 183).

Η επίδραση του περιεχόμενου των σχολικών βιβλίων και η διερεύνησή της

Λόγω του καθοριστικού ρόλου που διαδραματίζει ακόμα στις περισσότερες, δυτικές τουλάχιστον, χώρες το βιβλίο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων που οργανώθηκαν από τον ύστερο Μεσαίωνα και κατόπιν, θεωρείται δεδομένο ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ασκεί οπωσδήποτε επίδραση στους μαθητές που “έρχονται σε επαφή” μαζί του⁹. Η *επίδραση* αυτή όμως, «δεν είναι ευθύγραμμη, [...] αλλά είναι μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν μια σειρά παραγόντων. Δεν είναι ένα αποτέλεσμα το οποίο εμφανίζεται ξαφνικά ή αναγκαστικά, αλλά συντελείται αργά, σταδιακά» (Καζάζη, 2003: 210)¹⁰. Επιπλέον, έχει πάντα *διαβαθμίσεις*. Δηλαδή η επιρροή που ασκεί ακόμα και το ίδιο (σχολικό ή άλλο) βιβλίο, ή το ίδιο κεφάλαιο ενός εγχειριδίου, δεν είναι ποτέ τα ίδια, *σε κάθε* μαθητή, αλλά ούτε έχει και την ίδια ένταση *σε όλους* τους μαθητές. Έτσι, δεν μεταδίδεται το *ίδιο* περιεχόμενο λόγου με τα κείμενα κάθε εγχειριδίου στον κάθε εκπαιδευόμενο, αφού, πρώτον, δεν είναι βέβαιο ότι αντιλαμβάνονται τα ίδια στοιχεία αυτού του λόγου όλοι οι μαθητές, όπως δεν είναι βέβαιο ότι αντιλαμβάνονται αυτά τα στοιχεία, όλοι, με τον ίδιο τρόπο.

8. Ματσαγγούρας, 2005: 159-160, 162 (όπου εξηγείται ότι αυτό το λάθος συνιστά μια προκατάληψη, που αναπαράγεται εξαιτίας και «της κακής εκπαίδευσης των δασκάλων» [160] – το κείμενο αυτό αφορά κυρίως τη διδασκαλία του λόγου στο δημοτικό), Φραγκουδάκη, 1987: 109-110 (όπου αναφέρεται πως «η λατρεία της γραφής οφείλεται στην προεπιστημονική αντίληψη που έχουν οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης για το τι σημαίνει γλωσσική μάθηση» [109]).

9. Βλ. π.χ. Άχλης, 1996: 68, όπου παρατίθενται οι σκέψεις του Παπανούτσου.

10. Περισσότερα για την επίδραση των κειμένων στους αναγνώστες στο Καζάζη, 2003: 211-213.

Υπάρχουν μάλιστα και εγχειρίδια κάποιων μαθημάτων, που λόγω του δυσνόητου περιεχομένου τους, ή της πολύ αφαιρετικής ή της εγγενώς δυσνόητης υφής των εννοιών στις οποίες αναφέρονται (βλ. π.χ. τα βιβλία στερεομετρίας), είναι μεγάλο το ποσοστό των μαθητών που δεν κατανοούν *καθόλου, πολλά* σημεία τους. Επίσης, δεν εγγράφονται στη μνήμη κάθε εκπαιδευόμενου-αναγνώστη τους *όλα* τα στοιχεία του περιεχομένου αυτών των κειμένων με την ίδια ένταση και την ίδια πιστότητα.

Αυτό όμως που πρέπει να επισημανθεί, είναι πως ελάχιστες επιστημονικές εργασίες στην Ελλάδα διερευνούν εμπεριστατωμένα τον *βαθμό* στον οποίο *μεταβιβάζεται* ή *επιδρά* το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων στη σκέψη των μαθητών, παρόλο που η “μέτρηση” της επιρροής της ανάγνωσης στους ανθρώπους ήταν από τα πρώτα θέματα που απασχόλησαν τους μελετητές της ανάγνωσης (Λεοντσίνη, 2000: 24-25) και, παράλληλα, ήταν ένα από τα κύρια αντικείμενα της *κοινωνιολογίας της ανάγνωσης* (Leenhardt, 2002: 47, 48), που εμφανίστηκε ως κλάδος μετά το 1929 (στο ίδιο, 46).

Αλλά και στο εξωτερικό οι εργασίες που διερευνούν την επίδραση της ανάγνωσης βιβλίων είναι ελάχιστες (Αδάμου, 2002: 288, 289, Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997, Fritzsche, 1992: 179, Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 144, Γερογιάννης, 2006: 184). Έτσι, ενώ «αφετηρία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε η διαπίστωση ότι το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά ένα από τα μέσα μετάδοσης γνώσης που [...] επιδρούν στους αποδέκτες τους – μέσω των λειτουργιών που ασκούν σε γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, στερεοτύπων, προκαταλήψεων) και κανονιστικό επίπεδο» (Μπονίδης, 1998: 20), η «γνώση αναφορικά με το ζήτημα των *επιδράσεων* που ασκεί το σχολικό βιβλίο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες εντός και εκτός σχολείου είναι ελλιπής» (Μπονίδης, 2004: 6).

Και πρέπει να σημειωθεί, επιπλέον, ότι «η έρευνα της επίδρασης που ασκούν τα εγχειρίδια [...] είναι έργο δύσκολο¹¹, όχι μόνο επειδή διαμεσολαβούν ποικίλοι ανεξέλεγκτοι παράγοντες, αλλά και επειδή η διαδικασία της ανάγνωσης εμπεριέχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναγνώστη-εγχειριδίου, ώστε το αποτέλεσμα να εξαρτάται από τα προσόντα του αναγνώστη και από τον τρόπο που τα χρησιμοποιεί, όταν αντιμετωπίζει το κείμενο» (Μπονίδης, 1998: 82-83). Κατά συνέπεια, «δεν είμαστε σε θέση να “κατανοήσουμε πλήρως την εξουσία των κειμένων, τις ιδεολογικές, τις πολιτικές και τις εκπαιδευτικές επιδράσεις, εκτός αν λάβουμε υπόψη μας πολύ σοβαρά τους τρόπους με

11. Εξάλλου, ο βαθμός της επίδρασης, «εικάζεται [μόνο] έμμεσα από τα ερευνητικά δεδομένα π.χ. της Ψυχολογίας της Ανάγνωσης [...] και της Πληροφοριολογίας (Infology) όσον αφορά στις λεκτικο-οπτικές πληροφορίες» (Μπονίδης, 1998: 82).

τους οποίους οι μαθητές τα μελετούν, όχι ως άτομα, αλλά ως μέλη κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο της δικής τους κουλτούρας και ιστορίας» (Ellsworth, στο Φλουρής & Πασιάς, 2009: 25).

Επομένως «πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, ώστε να μην αποδίδουμε επιδράσεις στο σχολικό εγχειρίδιο, που δεν είναι αποκλειστικά δικές του [αφού] η αποδοχή των πληροφοριών από την πλευρά των μαθητών δεν γίνεται [...] μέσα σε ένα κενό αλλά πάντα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας. Αν δηλ. και σε ποιο βαθμό το κείμενο ενός σχολικού εγχειριδίου θα βάλει σε ενέργεια διαδικασίες μάθησης (διαμόρφωση συνείδησης), εξαρτάται όχι μόνο από το κείμενο το ίδιο αλλά και από τις ειδικές συνθήκες της διδασκαλίας» (Καψάλης, Χαράλάμπος, 1995: 215).

Οπότε, παρά την κυριαρχία της πεποίθησης «ότι τα σχολικά βιβλία είναι προικισμένα με απεριόριστες σχεδόν δυνατότητες επιρροής στα παιδιά» (Αδάμου, 2002: 290-291)¹², δε νομιμοποιούμε επιστημονικά να θεωρούμε αυτή τη θέση ως δεδομένη αλήθεια, αν αυτή δεν αποδειχθεί από σχετικές έρευνες - πολύ περισσότερο σήμερα που έχει πλέον «τεθεί εν αμφιβόλω η πεποίθηση ότι η επίδραση του σχολικού εγχειριδίου είναι σημαντική» (Μπονίδης, 1998: 80).

Μια τέτοια έρευνα που φαίνεται σκόπιμο να γίνει, είναι εκείνη που εξετάζει τη *μεταβολή* στις πεποιθήσεις-αντιλήψεις ή την αλλαγή στις *στάσεις* των μαθητών, *μετά* από τη μελέτη κάποιων συγκεκριμένων κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου ενός ορισμένου μαθήματος. Προφανώς αναφερόμαστε στη διερεύνηση της επίδρασης του περιεχομένου ενός σχολικού βιβλίου ή κάποιων κεφαλαίων του σε όσους μαθητές το «έμαθαν», όπως λέμε στη *σχολική γλώσσα*.

Η έρευνα αυτή μπορεί να γίνει με δύο ερωτηματολόγια: ένα που θα διανεμηθεί για συμπλήρωση *πριν* τη «μελέτη» των σχετικών κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου, και ένα που θα διανεμηθεί *μετά* από αυτήν. Αν όμως η μελέτη των σχετικών σελίδων του σχολικού εγχειριδίου συνδυαστεί με τη διδασκαλία του περιεχομένου τους από τον εκπαιδευτικό, θα προκύψει το πρόβλημα ότι δεν θα μπορούσαμε να γνωρίσουμε *επακριβώς* τον βαθμό στον οποίο επηρέασε τη σκέψη και τις στάσεις των μαθητών, αποκλειστικά και *μόνο*, το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Αλλά αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό και ανυπέρβλητο πρόβλημα, που περιορίζει σοβαρά την *αξιοπιστία* και την *εγκυρότητα* κάθε τέτοιας έρευνας¹³.

12. Όπως αναφέρει μάλιστα ο Γερογιάννης (2006: 183) για τους μαθητές του δημοτικού, βάσει του Edward Hall, «τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο και τις αξίες των βιβλίων τους, καθώς μαθαίνουν να διαβάζουν χωρίς να κάνουν κάποια συνειδητή σκέψη».

13. Για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα κάθε έρευνας βλ. ενδεικτικά Ουζούνη & Νακάκης, 2011: 231-232, 235-236, Ιωσηφίδης, 2003: 127-131.

Πριν όμως γίνει η συγκεκριμένη έρευνα, πρέπει να διερευνηθεί συστηματικά ο βαθμός στον οποίο κατανοούν οι μαθητές το περιεχόμενο των σελίδων των σχολικών εγχειριδίων που διαβάζουν. Η διερεύνηση αυτού του βαθμού κατανόησης γίνεται με προφορική ή γραπτή “εξέτασή” τους (βλ. τους συνήθεις σχολικούς τρόπους εξέτασης), αλλά μπορεί να γίνει και με τη μέθοδο συμπλήρωσης των κενών που θα τεθούν σκόπιμα στο κείμενο που στοχεύουμε να διερευνήσουμε κατά πόσο είναι κατανοητό στους μαθητές που το διαβάζουν.

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθούν τα εξής: Η διερεύνηση του εάν και πόσο είναι κατανοητό ένα κείμενο, ούτε είναι εύκολη (Βάμβουκας, 2007: 48, Βάμβουκας, 1989: 39)¹⁴, ούτε μπορεί να προσφέρει ασφαλή/σίγουρα συμπεράσματα (Βάμβουκας, 1989: 39)¹⁵, παρά το ότι μέχρι σήμερα έχουν επινοηθεί τρόποι διερεύνησης, τόσο του βαθμού στον οποίο κατανοούνται τα κείμενα από τον αναγνώστη τους¹⁶, όσο και κατά πόσο είναι ευανάγνωστα¹⁷. Εξάλλου, οι έρευνες που έγιναν μέχρι σήμερα προκειμένου να προσδιοριστεί η *κατανοητότητα* των κειμένων των σχολικών βιβλίων, όχι μόνο είναι ελάχιστες, αλλά και αφορούν, σχεδόν αποκλειστικά, τα αναγνωστικά του δημοτικού¹⁸.

Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι και οι μέθοδοι και τα μέσα που προσφέρονται για τη διερεύνηση του βαθμού κατανόησης, δεν απολαμβάνουν, ούτε υψηλής αξιολογίας, ούτε εγκυρότητας. Έτσι, δεν μπορούμε εν προκειμένω να εξάγουμε ασφαλή στοιχεία, αν δεν συνεκτιμήσουμε και σχετικές διαπιστώσεις

14. Άλλωστε, και οι γνώσεις που έχουμε μέχρι σήμερα για τη διαδικασία της κατανόησης, δεν είναι επαρκείς, καθόσον η Ψυχολογία έχει προοδεύσει στη μελέτη της ανάγνωσης των κειμένων από τα παιδιά, αλλά όχι και στη μελέτη της κατανόησής τους (De Landsheere, 1996: 86).

15. Αναφορά των συγκεκριμένων αδυναμιών κάθε μιας από τις μεθόδους που έχουν επινοηθεί μέχρι σήμερα για τη διερεύνηση της κατανοητότητας των κειμένων, βλ. Βάμβουκας, 1989: 46-49, Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985: 86, Βάμβουκας, 1991: 6, Βάμβουκας, 2007: 49.

16. Βλ. αυτούς τους τρόπους διερεύνησης στο Βάμβουκας, 2007: 49-70, Βάμβουκας, 1989: 43-51.

17. Βλ. αυτούς τους τρόπους διερεύνησης στα Spink, 1990: 96, Βάμβουκας, 2007: 29-40, Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985: 63-67, Βάμβουκας, 1991: 5-7 (αν και η τεχνική ολοκλήρωσης ελλিপών κειμένων που αναφέρεται στα δύο τελευταία άρθρα, αναφέρεται και στο Βάμβουκας, 1989, αφού συνιστά μέθοδο διερεύνησης του βαθμού κατανόησης του κειμένου, και όχι απλώς, του πόσο ευανάγνωστο είναι αυτό).

18. Βλ. π.χ. Βάμβουκας, 1991 και Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985: 67-92. Σημειωτέον μάλιστα ότι υπάρχουν και έρευνες που αν και στοχεύουν στον προσδιορισμό της «αναγνωστικής δεξιοτήτας» των μαθητών, διερευνούν ταυτόχρονα και την κατανοητότητα των κειμένων μέσω των οποίων εξετάζουν τη δεξιοτήτα των μαθητών! Κι αυτό, οφείλεται μάλλον στην τεχνική που χρησιμοποιούν οι ερευνητές που τις πραγματοποιούν, η οποία είναι αυτή της συμπλήρωσης ελλিপών κειμένων, από τους ίδιους τους μαθητές. Τέτοια είναι και αυτή του Βάμβουκα που παρουσιάζεται στο Βάμβουκας, 1987a: 40-54 και 1987b: 38-49.

υπηρετούντων εκπαιδευτικών¹⁹. Άλλωστε, και αυτές οι διαπιστώσεις προκύπτουν από μία *εμπειρική μέθοδο* διερεύνησης της πραγματικότητας, παρόμοια με τις εμπειρικές μεθόδους που χρησιμοποιεί η επιστήμη, αφού απορρέει από την εργασιακή *εμπειρία* των διδασκόντων. Υπενθυμίζουμε εξάλλου και την *έρευνα δράσης*²⁰ γνωστή μέθοδο στον ακαδημαϊκό χώρο, που εφαρμόζεται σχεδόν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς, αν και δεν σχεδιάζεται πάντα από τους ίδιους ή μόνο από αυτούς (Cohen & Manion, 2000: 258, Μπονίδης κ.ά., 2002: 140-142), η οποία «δεν υπάγεται στην καθαυτή επιστημονική έρευνα, αλλά συμβάλει στην προαγωγή της επιστήμης, με την προϋπόθεση ότι τα αποτελέσματά της επιβεβαιώνονται συχνά από διαδικασίες που μπορούν να επαναληφθούν» (De Landsheere, 1996: 39).

Ωστόσο, επιστρέφοντας σε όσα αναφέρθηκαν, επισημαίνεται πως μπορεί σήμερα να μην εκλαμβάνεται ως ασφαλής η θέση ότι η επίδραση των σχολικών βιβλίων στους μαθητές είναι σημαντική, αλλά, παρόλ' αυτά, θεωρείται δεδομένο ότι μέσω αυτών «καλλιεργούνται στους μαθητές συγκεκριμένες στάσεις» (Μπονίδης, 1998: 184).

Εδώ όμως πρέπει να αναφερθεί μια ενδιαφέρουσα επισήμανση για την *πραγματικότητα προθέσεων* και την *πραγματικότητα αποτελεσμάτων*, που και οι δύο συναρτώνται με το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και όσα υποστηρίχθηκαν προηγουμένως για τη δυσκολία του προσδιορισμού της επίδρασης του περιεχομένου των εγχειριδίων στους μαθητές που το διαβάζουν-μελετούν. Αναφέρει, λοιπόν, η Κουλούρη τα εξής: «[Το σχολικό εγχειρίδιο] εκφράζει την κυρίαρχη νοοτροπία της εποχής του, εμπεριέχει όμως παράλληλα *πρόθεση* να διαμορφωθεί νοοτροπία²¹. Όμως η επιρροή του, όσον αφορά στην εγχάραξη

19. Αναφέρουμε μάλιστα και την περίπτωση του Βάμβουκα, ο οποίος χρησιμοποίησε τις εκτιμήσεις δασκάλων για την κατανοητότητα μερικών κειμένων σχολικών βιβλίων που δίδασκαν, ως κριτήριο για τον υπολογισμό της εγκυρότητας των στοιχείων που θα προέκυπταν για αυτή την κατανοητότητα, από την εφαρμογή μιας επιστημονικής μεθόδου που εισηγήθηκαν οι Flesch και De Landsheere (Βάμβουκας & Σηθιακάκης, 1985: 68) – άρα και ως κριτήριο αξιολόγησης αυτής της μεθόδου

20. Για την έρευνα δράσης βλ. ενδεικτικά De Landsheere, 1996: 39-45, Cohen, Manion, 2000: 258-270, Ιωσηφίδης, 2003: 61-62.

21. Αρκετοί ιστορικοί υιοθετώντας τον όρο «νοοτροπίες» του μεγάλου ιστορικού Febvre και των Annales (για τον όρο αυτό βλ. Duby, 1995: 118-123), τον χρησιμοποιούν αντί του όρου κουλτούρα. Και το αντιλαμβάνεται κανείς αυτό, ιδίως αν διαβάσει όσα αναφέρει ο Duby (119-123). Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «από τη δεκαετία του 1960 και μετά, το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται ως μια από τις μείζονες πηγές της ιστορίας των νοοτροπιών», [αφού] εκφράζει την κυρίαρχη νοοτροπία της εποχής του. Έτσι, βάσει της ορολογίας των ιστορικών, «το σχολικό εγχειρίδιο από τη μια εκφράζει, και από την άλλη διαμορφώνει, νοοτροπία» (Κουλούρη, 1987: 221-222).

μιας ιδεολογίας, δεν μπορεί να εξετασθεί ως απόλυτη τιμή, αλλά σε συνδυασμό με τη διάδοση και με τη χρήση του [...], μεγέθη που δεν μετριοούνται εύκολα και με ακρίβεια για μια παρωχημένη εποχή. Σήμερα, παρόλο που διαθέτουμε περισσότερα στοιχεία για το παρόν, τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα. Η διαμόρφωση νοοτροπίας, όχι ως πρόθεση αλλά ως πράξη, βρίσκεται στη συμβολή πολλών και όχι πάντα μετρήσιμων παραγόντων: μέσα στο σχολείο, μπροστά στην τηλεόραση, στο διάβασμα της εφημερίδας, των κόμικς κ.λπ.²² Καταφεύγουμε λοιπόν, σε αναλύσεις προθέσεων και όχι αποτελεσμάτων. [...] Μπορούμε επομένως να θεωρήσουμε τα σχολικά εγχειρίδια ως αντιπροσωπευτικά μιας συλλογικής νοοτροπίας, αλλά όχι τόσο των χρηστών τους, όσο των συγγραφέων τους» (Κουλούρη, 1987: 222).

Κάνοντας μια επισκόπηση των ερευνών και μελετών που έχουν γίνει έως σήμερα για τα σχολικά βιβλία διαπιστώνουμε ότι στην πλειοψηφία τους αυτές οι εργασίες πάσχουν από μια σοβαρή μονομέρεια: ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων²³ και δεν ασχολούνται σχεδόν καθόλου με τον τρόπο με τον οποίο «επικοινωνούν» οι μαθητές με τα κείμενα, δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο τα διαβάζουν, κατανοούν και μαθαίνουν το περιεχόμενό τους.

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μελετούνταν και ερευνούνταν τα σχολικά βιβλία, τουλάχιστον μέχρι το 1997, φαίνεται πως ισχύουν τα εξής: «Οι στόχοι [της πλειοψηφίας] αυτών των εργασιών είναι κυρίως η κατάταξη του περιεχομένου των κειμένων και σε ελάχιστες περιπτώσεις - και όχι συστηματικά- η απόπειρα να μιλήσουν οι ερευνητές για τη φύση του ακροατηρίου τους. Προσεγγίζουν τα σχολικά εγχειρίδια ως “κλειστά” κείμενα, που επιδέχονται μία μόνον ανάγνωση. [...] Αντιμετωπίζονται από άποψη περιεχομένου και μόνο, και όχι από άποψη λειτουργίας.

»Το σοβαρότερο μειονέκτημα, όμως, είναι ότι δεν θεωρούν και, συνεπώς, δεν εξετάζουν τα σχολικά βιβλία ως κείμενα που λειτουργούν μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Δεν συνυπολογίζουν παράγοντες όπως: η περιρρέουσα ατμόσφαιρα συγγραφής των βιβλίων, ο θεσμοθετημένος τρόπος συγγραφής τους, η ιδεολογική και παιδαγωγική τους χρήση²⁴, η “αναγνωστική θέση”

22. Εξάλλου, ούτως ή άλλως, όπως σημειώνει αλλού η ίδια, «ο ρόλος [...] του σχολικού εγχειριδίου για τη διαμόρφωση συνειδήσεων αλλάζει από εποχή σε εποχή κι από κοινωνία σε κοινωνία» (Κουλούρη, 1987: 219).

23. Βλ. ενδεικτικά Ξωχέλλης, 1995, Φραγκουδάκη, 1979. Αλλά και όλες σχεδόν οι διατριβές που έχουν εκπονηθεί στην Ελλάδα, έχουν ανάλογη θεματική - βλ. ενδεικτικά, Άχλης, 1996, Γερογιάννης, 2006, Τσιανάκας, 2006, Κλωνάρη, 1997, Μπονιδής, 1998

24. Αλλά όσον αφορά την παιδαγωγική τους χρήση, η Κουλούρη έγραψε το 1987 (: 221) ότι στη Γαλλία «Ο πιο παραμελημένος χώρος μελέτης του σχολικού βιβλίου [...] είναι αυτός που το εξετάζει ως παιδαγωγικό εργαλείο. Ο τρόπος με τον οποίο τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη, [συνιστά κάποια] από τις πτυχές μιας τέτοιας μελέτης».

στην οποία τοποθετούν τους μαθητές, κ.λπ. [Έτσι,] αδυνατούν να ανασυνθέσουν τα βιβλία, όπως αυτά ζουν και λειτουργούν στις σχολικές αίθουσες. [Γιατί] τα σχολικά εγχειρίδια, επιτελούν κάποια λειτουργία μέσα στο σχολείο στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας, κατανόησης, απομνημόνευσης και εξέτασής τους. "Έξω από την σχολική αίθουσα δεν έχουν καμία υπόσταση και αξία» (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 204- 205)²⁵.

Οι ερευνητές αυτοί όμως, αναφέρονται στις εργασίες στις οποίες χρησιμοποιείται η μέθοδος της *ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου*, οι οποίες, ωστόσο, συνιστούν την πλειοψηφία των μελετών που αφορούν τα σχολικά βιβλία (στο ίδιο: 203)²⁶. Και η σχετική κριτική ολοκληρώνεται ως εξής: «Η *ποσοτική ανάλυση περιεχομένου* αντιμετωπίζει τα κείμενα ως νεκρά απολιθώματα, [που μελετώνται] ανεξαρτήτως της συν-εξέτασης των μεταδοτών και των αποδεκτών των μηνυμάτων τους» (στο ίδιο: 206).

Συμπεράσματα

Τα σχολικά βιβλία, λοιπόν, έχουν αποτελέσει έως σήμερα αντικείμενο πολλών ερευνών, οι περισσότερες από τις οποίες αφορούν το περιεχόμενό τους (Κουλούρη, 1987: 221)²⁷. Οι ερευνητές αντιλαμβάνονται όμως, τόσο τα ίδια τα βιβλία, όσο και το περιεχόμενό τους, ως "κλειστό στον εαυτό του". Αλλά ένας τέτοιος τρόπος μελέτης των εγχειριδίων, δεν προσφέρει σχεδόν καμία πληροφορία για τη λειτουργία τους ως *διδασκτικά* και βιβλία *σχολικής χρήσης*. Όπως επισημαίνει ο Καψάλης, οι «ερευνητές [...] βλέπουν το σχολικό εγχειρίδιο ως *Informatorium* και όχι τόσο ως *Pedagogicum*.» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 210)

Αυτή η προσέγγιση των κειμένων μοιάζει, κατά τη γνώμη μας, με μια *φιλολογική, ανάλυση λόγου* – δηλαδή με μια προσέγγιση του *γραπτού* τους *λόγου*, και μόνον αυτού, η οποία αγνοεί εντελώς όλα τα άλλα "αντικείμενα" έρευνας

25. Δύο εργασίες πάντως, που μελετούν τη λειτουργία των διδασκτικών βιβλίων "μέσα" στη σχολική "τάξη", είναι αυτή του Κάλφα η οποία ασχολείται με το πώς προσλαμβάνουν τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάσκονται στο μάθημα της Νέας ελληνικής Λογοτεχνίας, οι μαθητές (Κάλφας, 1993 - βλ. κυρίως 38-46) και αυτή της Τοκατλίδου, η οποία μελετά τον τρόπο «παρέμβασης του διδασκτικού βιβλίου στην επικοινωνία μαθητή-καθηγητή» και τις συνέπειες αυτής της παρέμβασης (Τοκατλίδου, 1999: 37).

26. Το ίδιο αναφέρει και ο Καψάλης, επισημαίνοντας όμως παράλληλα, πως οι ελληνικές εργασίες δεν εφαρμόζουν τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου με αυστηρό και ορθόδοξο τρόπο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 205).

27. Το ίδιο επισημαίνει και ο Καψάλης, τονίζοντας όμως ότι οι σχετικές μελέτες – έρευνες ενδιαφέρονται κυρίως για τις αξίες και την ιδεολογία που κομίζουν τα σχολικά βιβλία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 204). Αναφέρει μάλιστα και το θέμα κάθε μιας από τις γνωστότερες έρευνες που έχουν γίνει ως προς τα σχολικά βιβλία (στο ίδιο, 205-208).

που σχετίζονται στενά με τον λόγο, τα σημαντικότερα από τα οποία είναι α) οι αποδέκτες του, δηλαδή αυτοί στους οποίους απευθύνεται, οι μαθητές, και β) ο τρόπος ανάγνωσης και κατανόησής του. Κάθε μέσο επικοινωνίας εξάλλου, και βεβαίως κάθε βιβλίο, πρέπει να μελετάται με βάση την επικοινωνιακή λειτουργία του και όχι με βάση το περιεχόμενό του και μόνο.

Σε αυτά, λοιπόν, τα ζητήματα πρέπει να εστιάσει η παιδαγωγική έρευνα και η επιστήμη της Διδακτικής, όσον αφορά στον παιδευτικό ρόλο των σχολικών βιβλίων και εγχειριδίων. Αλλά μέχρι στιγμής, τουλάχιστον στον ελλαδικό χώρο, δεν το έχει κάνει, όπως αναφέρθηκε, παρά ελάχιστα. Θα ήταν χρήσιμο κάθε ανάλυση έρευνα να επιχειρεί να προσδιορίσει και να αναλύσει τους παράγοντες που καθορίζουν ή επηρεάζουν την επικοινωνιακή σχέση των μαθητών ή της κάθε κατηγορίας μαθητών²⁸ με τα σχολικά βιβλία και την κατανόηση και εκμάθηση του περιεχομένου τους. Τέλος, εκφράζεται και ένας προβληματισμός, τον οποίο τροφοδοτεί η καθημερινή εμπειρία μας στη σχολική τάξη: Ναι μεν αξιώνουμε να μην εξετάζουμε τα σχολικά βιβλία ως να είναι “κλειστά στον εαυτό τους”, αλλά πόσο πολύ και πόσο συχνά τα “ανοίγουν” οι μαθητές για να τα διαβάσουν; Και σε ποιο ποσοστό οι μαθητές κρατούν τη μεγαλύτερη περίοδο του διδακτικού έτους “ερμητικά κλειστά” τα σχολικά βιβλία τους; Αν όμως πολλοί μαθητές δεν ανοίγουν τα βιβλία τους συχνά, παρά μόνο αν συντρέξουν *ιδιαίτεροι* σχολικοί λόγοι, ξένοι προς τη σχολική καθημερινότητα, όπως είναι π.χ. ένα σχολικό διαγώνισμα, ή οι “τελικές” γραπτές εξετάσεις του διδακτικού έτους, μήπως αυτοί το κάνουν επειδή τα θεωρούν *απορριπτέα*, αφού πρώτα τα έχουν χαρακτηρίσει ως *άχρηστα* ή *ελάχιστα “ωφέλιμα”*; Και αν συμβαίνει αυτό, για ποιον λόγο τα χαρακτηρίζουν έτσι; Επειδή γενικά περιφρονούν τον έντυπο λόγο, εξαιτίας της κυριαρχίας του ψηφιακού και του οπτικοακουστικού των ημερών μας; επειδή

28. Όπως γνωρίζουμε, δε λειτουργούν, ούτε ως αναγνώστες, όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, η επιστημονική έρευνα και μελέτη της αναγνωστικής «συμπεριφοράς» τους θα είναι πιο αξιόπιστη, πιο ακριβής, πιο αναλυτική και, τελικά, πιο χρηστική -ιδίως για όσους υιοθετούν την εφαρμοζόμενη ευρέως σήμερα μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Tomlinson, 1999, Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), αν βασίζεται σε έναν διαχωρισμό τους σε διάφορες κατηγορίες που θα διαμορφωθούν στη βάση του αναγνωστικού τους προφίλ. Η Καζάζη (2003: 397-400) κάνει λόγο για «τύπους αναγνωστών»), ώστε να διαφοροποιήσει τα ευρήματα ή τις θέσεις της ανάλογα με την κάθε υποκατηγορία-υποομάδα μαθητών στην οποία αναφέρεται. Με αυτόν τον μεθοδολογικό χειρισμό-επιλογή άλλωστε, καταφέρνει η κοινωνιολογία και οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει να γεφυρώσουν με έναν τρόπο (έστω κι αν πολλοί ψυχολόγοι θεωρούν αυτόν τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι κοινωνικοί επιστήμονες μηχανικό και απλουστευτικό) την απόσταση μεταξύ της κλασικής κοινωνιολογίας που εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην κοινωνία ως (ένα μεγάλο και ενιαίο-αδιαφοροποίητο) όλον και στην ψυχολογία που εστιάζει σε ό,τι αποκαλούμε άτομο, δηλαδή στην κάθε μονάδα της ανθρώπινης ύπαρξης, εκλαμβάνοντας συχνά ως ιδιαίτερη «περίπτωση»-οντότητα και διαφορετική προσωπικότητα/πρόσωπο τον κάθε άνθρωπο.

δεν είναι κατανοητό το γλωσσικό περιεχόμενό τους; επειδή δε βρίσκουν ελκυστικό το επικοινωνιακό, γλωσσικό και εικονικό περιεχόμενό τους; ή μήπως επειδή διδάσκεται το περιεχόμενό τους με απωθητικό τρόπο, ή εντάσσεται σε ένα απεχθές για εκείνους, “πλαίσιο” που αποκαλείται *σχολείο του σήμερα* ή και *του χτες*;

Αυτή ακριβώς η επικοινωνία, η κατανόηση και η εκμάθηση, ερείδεται στον τρόπο με τον οποίο τα διαβάζουν οι μαθητές, αλλά και στις γενικότερες αναγνωστικές πρακτικές και συνήθειές τους, οι οποίες, ως έναν βαθμό, καθορίζονται από τον τρόπο διδασκαλίας των ενοτήτων των εγχειριδίων και από τον τρόπο με τον οποίο *εξετάζονται* ως μαθητές, προκειμένου να εκτιμηθεί το πόσο “καλά”/ικανοποιητικά έμαθαν ή κατανόησαν το περιεχόμενο κάθε ενότητας του εκάστοτε σχολικού βιβλίου. Αλλά αυτοί οι τρόποι ανάγνωσης, κατανόησης, διδασκαλίας και εξέτασης, διαθέτουν και μια “μεγάλη ηλικία”, καθώς οι σχολικές και διδακτικές πρακτικές, τουλάχιστον εκπαιδευτικών συστημάτων όπως το ελληνικό, μεταβάλλονται με πολύ αργούς ρυθμούς. Έτσι, συνήθως οι πρακτικές αυτές προέρχονται από ένα παρελθόν πολλών δεκαετιών. Συνεπώς, κάθε τέτοια έρευνα πρέπει, εκτός των άλλων, να υιοθετεί και μία προσέγγιση *ιστορική*.

Βιβλιογραφία

- Adler, M. J., Van Doren, Ch. L. (1998). *Πώς να διαβάσετε ένα βιβλίο* (μτφρ. Δ. Αυγερινός), Αθήνα: Πατάκη
- Αδάμου, Μ. (2002). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση “1950-1976”*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Άχλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου (1954-1944), τόμος Α’*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991). “Αξιολόγηση της αναγνωσιμότητας των κειμένων των αναγνωστικών «Η γλώσσα μου»”, *Γλώσσα*, τ. 27, 3-28.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1989). “Τεχνικές αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης και η εγκυρότητά τους”, *Γλώσσα*, τ. 20, 39-51.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1987α). “Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών (α’ μέρος)”, *Γλώσσα*, τ. 13, 40-54.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1987β). “Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών (β’ μέρος)”, *Γλώσσα*, τ. 15, 38-49.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. & Σηθιακάκης, Μαν. Α. (1985). “Δοκιμή για τον καθορισμό του επιπέδου δυσκολίας-ευκολίας των αναγνωσμάτων”, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 2, 61-94.

- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χρ. Μη-τσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γερογιάννης, Κ. (2006). *Κοινωνικά και πολιτικά στερεότυπα που προβάλλονται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο 1976 έως σήμερα*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούλης, Κ. Δ. (1974). *Γενική Διδακτική*, Αθήνα: Παπαδήμας.
- De Landsheere, G. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Γ. Δίπλας), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Duby, G. (1995). *Η ιστορία συνεχίζεται* (μτφρ.-εισαγ. Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου), Αθήνα: Ολκός.
- Δαρδανός, Γ. (2005α). “Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία...”, στο: Γ. Ε. Δαρδανός, (επιμ.), *Οι παπαγάλοι δεν διαβάζουν βιβλία*, Αθήνα: Gutenberg, 25-29.
- Flesch, R. (1962). *The Art of Readable Writing*, NY: Macmillan Publishing Company.
- Fritzsche, K.-P., (1992). “Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων” (μτφρ. Α. Γ. Καυάλης), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 17, 173-181.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη*, Θεσσαλονίκη: Τα τραμάκια.
- Καζάζη, Μ. (2003). *Ψυχολογία του Αναγνώστη – Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Καυάλης, Αχ. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Έκφραση.
- Κλωνάρη, Αικ. (1997). *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Α/θμια Εκπ/ση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1993-σήμερα) – Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της Στ΄ τάξης: τόμος Α΄*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε.
- Κουλούρη, Χρ. (1987). “Σχολικά εγχειρίδια και ιστορική έρευνα”. *Μνήμων*, τ. 11, 219-224.
- Leenhardt, J., (2000). “Εισαγωγή στην κοινωνιολογία της ανάγνωσης”, στο: Μ. Λεοντσίνη (επιλογή κειμένων, επιμ. – μτφρ. Κ. Αθανασίου, Φ. Σιατίτσας), *Όψεις της ανάγνωσης*, Αθήνα: Νήσος, σσ. 45-65.
- Λεοντσίνη, Μ. (2000). “Εισαγωγή”, στο: Μ. Λεοντσίνη (επιλογή κειμένων, επιμ. – μτφρ. Κ. Αθανασίου, Φ. Σιατίτσας), *Όψεις της ανάγνωσης*, Αθήνα: Νήσος, 9-43.
- Manguel, Al. (1997). *Η ιστορία της ανάγνωσης* (μτφρ. Λυο Καλοβυρνάς). Αθήνα: Λιβάνη.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Η σχολική τάξη: χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. Γ. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας, τόμος δεύτερος*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Γ. Δ. (2012). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*, Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου Ε. (1997). "Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας", στο: Μ. Ι. Βάμβουκας, Α. Γ. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές (Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου – Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 188-224.
- Ξωχέλλης, Π. (1995). "Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων – προβλήματα και διαπιστώσεις", στο: *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών: Πρακτικά Ημερίδας (17 Μαΐου 1994)*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 9-14.
- Olson, D. R. (2001). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. UK: Cambridge University Press.
- Ουζούνη Χρ. & Νακάκης, Κ. (2011). "Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες", *Νοσηλευτική 50 (2)*, 231-239 (προσβάσιμο στο <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf> [ανακτήθηκε 8/1/2016])
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (επιμ.), (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος), Αθήνα: Καστανιώτη.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: VA ASCD.
- Τοκατλίδου, Β. (1999). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών: Προβλήματα – προτάσεις*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσιανάκας, Ευ., Ι. (2006). *Η εικόνα του "άλλου" στα σύγχρονα τουρκικά αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και πολιτικής αγωγής της υποχρεω-*

- τικής εκπαίδευσης*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης/Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). «Σχολικά Εγχειρίδια και Πρόγραμμα Σπουδών. «Αλλαγή παραδείγματος» στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση (1997-2007)», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 13, 17-53.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1994). *Βιβλίο και εκπαίδευση*, στο: *Εθνική πολιτική βιβλίου*, σσ. 157-170, ΥΠΠΟ - Στέγη Καλών Τεχνών και Γραμμάτων, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Abstract

After we analyze, historically and from the side of the science of Teaching, the catalytic role played by the school book from the Middle Ages to the present day in the educational systems of most – mainly western – countries, we provide an overview of the research projects and studies relating to school books, we comment on the perceptions, prevailing among a substantial portion of the scientific community, about the important socializing effect of school books on students through the content of the texts included in their pages, and, finally, we suggest some goals and a certain methodological orientation that every research project regarding the teaching and educational function of school manuals should exhibit, explaining that its key component should be its focus on the communicative relationship of these books with the students who are their readers, the way that the latter use them and the frequency with which they use them.

Key words: teaching method, school manual-book, educational system, teacher, lecture-based teaching method

Γιώργος Δ. Μπίκος

Δρ Διδακτικής

Διδάσκων ΕΑΠ, ΤΕΙ Αθήνας, ΑΣΠΑΙΤΕ

Τ.Θ. 176 03 Καλλιθέα, Αθήνα

E mail: g_bicos@yahoo.gr