

Η ιδεολογική ταυτότητα των εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής: η περίπτωση της Γ΄ Δημοτικού¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση συνιστά αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθορίζοντας ποιος και τι πληρεί τα κριτήρια της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας, είτε πρόκειται για την επίτευξη των γνωστικών στόχων του κάθε διδακτικού αντικειμένου είτε για την πλήρωση των ευρύτερων μορφωτικών σκοπών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ερευνητικά αποτελέσματα μιας πτυχής της διαδικασίας της αξιολόγησης, αυτής που αφορά στην ιδεολογία των εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής της Γ΄ Δημοτικού, «Τα απίθανα μολύβια», και να εξετάσει κατά πόσο η προωθούμενη ιδεολογία αναφορικά με την κοινωνία, την πατρίδα και την θρησκεία είναι σύμφωνη με τους σκοπούς της Ελληνικής εκπαίδευσης και τις επίσημες προδιαγραφές διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the findings of research aimed at discerning the ideology in language and literacy textbooks. The specification of the textbook ideology identification is one of the many aspects of educational assessment, which in general plays an extremely important role, since it determines the way almost all educational aims are fulfilled. Social, national and religious ideology is the ideological aspects traced in the language textbooks for the third Grade of the Greek Primary School - «Ta apithana molivia». “The Incredible Pencils”.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση είναι μία έννοια στενά συνδεδεμένη με το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: από την επιλογή των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών υλικών έως και τον έλεγχο επίτευξης των γνωστικών στόχων και των εκπαιδευτικών σκοπών, η αξιολόγηση συνιστά το σημαντικότερο καταλύτη στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδασκαλίας (Stern, et al., 2002), καθορίζοντας το «ποιος», το «πώς» και το «τι» πληρεί τα κριτήρια της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

Ο καταλυτικός ρόλος της αξιολόγησης φαίνεται δικαιολογημένος, εφόσον θεωρητικά σκοπός της είναι να επιτύχει όχι τόσο τον έλεγχο, όσο την

¹ **Στοιχεία δημοσίευσης (N. 47)**

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2010). Η ιδεολογική ταυτότητα των εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής: η περίπτωση της Γ΄ Δημοτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 140-153

ανατροφοδότηση των μηχανισμών εκείνων που εξασφαλίζουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών μέσων στις εκάστοτε συνθήκες και την εν γένει βελτίωσή τους.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών μέσων, τα σχολικά βιβλία φαίνεται να είναι το συνηθέστερο αντικείμενο αξιολόγησης και μάλιστα, σύμφωνα με τον Johnsen (1993) «τα σχολικά εγχειρίδια προώθησαν σημαντικά στα τελευταία χρόνια την ανάπτυξη της έρευνας στη Δυτική Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική». Αυτή η τάση καθίσταται εύκολα ερμηνεύσιμη δεδομένης της εξέχουσας σημασίας και του κανονιστικού ρόλου των βιβλίων στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δράσεων. Πολυάριθμες έρευνες (Elliot et al., 1985, Hummel, 1988, Tyson & Woodward, 1989, Stein et al., 2001) έχουν καταλήξει στο ότι το ποσοστό των δραστηριοτήτων που στηρίζονται στο σχολικό βιβλίο κυμαίνεται από 75% έως 90 ή και 95%, ενώ τα βιβλία είναι αυτά που καθορίζουν το εύρος και την πορεία διδασκαλίας, τα θέματα και τις ιδέες που διδάσκονται στην τάξη (Association of Supervision and Curriculum Development, 1997, Tyson, 1997) και ειδικά για το Δημοτικό σχολείο χρησιμεύουν ως πορεία πλεύσης από την οποία ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αποκλίνουν (Tyson & Woodward, 1989).

Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον κινητοποιήθηκε από το ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν απλώς ένα παιδαγωγικό εργαλείο για την προσέγγιση της γνώσης ούτε υπηρετούν απλά «αγνές» παιδαγωγικές πρακτικές (Purves, 1993). Αντίθετα, λειτουργούν ως μέσο κοινωνικοποίησης και στοχεύουν, μέσω των εμφανών και λανθανόντων ιδεολογικών μηνυμάτων που είναι εγγεγραμμένα σε κάθε κείμενο, - ως απόρροια των στοιχείων της ταυτότητας και του αξιακού συστήματος των δημιουργών τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999)- να κινητοποιήσουν αναλόγως τους αποδέκτες (Apple, 1986). Η αποτελεσματικότητα αυτών των μηνυμάτων κρίνεται εξαιρετικά υψηλή, δεδομένου του ότι καλλιεργούνται στο σχολείο, σε ένα χώρο που παραδοσιακά θεωρείται ιδεολογικά ουδέτερος (Apple, 1993:41), αποτυπώνοντας στα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων αρχές και τρόπους συμπεριφοράς ντυμένους με την κυρίαρχη ιδεολογία (Αλτουσέρ, 1983: 85).

Άλλωστε, τόσο τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα ως μέσο εξυπηρέτησης κάθε είδους ιδεολογίας και πρωτίστως της κρατικής, με στόχο την προώθηση μιας ομοιογενούς κουλτούρας (Ya-Chen, 2007), τη διαμόρφωση νομιμοποιημένων ιδεολογιών και αντιλήψεων (Crawford, 2003), την μορφοποίηση πολιτών που θα υπακούουν, θα υπηρετούν και θα αναπαράγουν το σύστημα και την ιδεολογία του (Ackerman, 1997). Η επιλογή συγκεκριμένου περιεχομένου και τρόπων προσέγγισης του πολιτισμικού κεφαλαίου στα σχολεία συνιστά μια πολιτισμικά προσδιορισμένη πράξη ταυτόχρονης προβολής και αποσιώπησης (Hamada, 2003)

και σχετίζεται με τις υπάρχουσες σχέσεις κυριαρχίας – εφόσον η κοινωνική ιεραρχία αποτυπώνεται στη γλώσσα (Φραγκουδάκη, 1987)- αλλά και με τους αγώνες για την αλλαγή αυτών των σχέσεων (Αϊδίνης, Γρόλλιος, 2007).

Σε αυτό το ρευστό πλαίσιο σχέσεων κυριαρχίας, το γλωσσικό μάθημα διαδραματίζει - σε σύγκριση με άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως αυτά της ιστορίας, της βιολογίας ή των θρησκευτικών - τον πιο απρόσμενο ρόλο. Ενώ τυπικά δεν υπηρετεί κάποιον συγκεκριμένο ιδεολογικό σκοπό, αποτελεί το κατεξοχήν μάθημα που κατορθώνει «παρασκηνιακά» να περάσει στους μαθητές αναπαραστάσεις του εθνικού και θρησκευτικού μας «εαυτού» σε αντιδιαστολή με τις αναπαραστάσεις των εθνικών και θρησκευτικών «άλλων» (Φραγκουδάκη, 1997). Γι' αυτό το λόγο, άλλωστε, έχει χαρακτηριστεί «φρονηματιστικό» (Μπονίδης, 2004). Επιπλέον, το γλωσσικό μάθημα έχει και πρακτικά το πλεονέκτημα να επιτύχει και ιδεολογικούς στόχους, εφόσον καλύπτει στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μεγαλύτερο ποσοστό ωρών διδασκαλίας.

Η παρούσα έρευνα αφορά στην αξιολόγηση των εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής της Γ' Δημοτικού και συγκεκριμένα στον προσδιορισμό της ιδεολογικής ταυτότητας και του βαθμού συμφωνίας της με τις επίσημες αρχές διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού. Η ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα -συνδυασμός της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, που λόγω της παράλληλης χρήσης ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων δύνανται να συμβάλλουν στην πληρέστερη διερεύνηση και διεξοδικότερη ανάλυση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων- και τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται ακολούθως αφορούν στα βιβλία γλωσσικής αγωγής της Γ' Δημοτικού, «Τα απίθανα μολύβια». Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως η επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων για ανάλυση και ιδεολογική διερεύνηση στηρίχθηκε καθαρά σε κριτήρια πρακτικά (τα βιβλία κυκλοφόρησαν σε έντυπη μορφή πριν από αυτά άλλων τάξεων, πχ. της Δ' τάξης) και ερευνητικά, υπό την έννοια του ότι στην Γ' τάξη τα παιδιά πλέον αρχίζουν να κατανοούν όχι απλά τι λέει το κείμενο, αλλά τι τους λέει. Δεν υπήρξε, συνεπώς, κάποια άλλου είδους σκοπιμότητα που οδήγησε στην επιλογή τους.

Στις υποθέσεις της έρευνάς μας υπαγόταν η παραδοχή πως και τα βιβλία της Γ' Δημοτικού είναι αρμονικά ενταγμένα και ιδεολογικά σύμφωνα με τους γενικούς στόχους της Ελληνικής εκπαίδευσης¹ και τις κατευθυντήριες γραμμές διαμόρφωσης των νέων εγχειριδίων, όπως αυτές ορίστηκαν στο Εισαγωγικό Σημείωμα οδηγίων², στο Γενικό Μέρος οδηγίων προς τους συγγραφείς³ και το Γενικό Μέρος Οδηγιών ΔΕΠΠΣ 2003⁴.

Ερευνητική μεθοδολογία

Η ιδιαιτερότητα των εγχειριδίων γλωσσικής αγωγής του Δημοτικού, που οφείλεται στη σύνθεσή τους από κείμενα μικρά σχετικά σε έκταση, εκπαιδευτικής φύσης, κείμενα αυθεντικά, αλλά και λογοτεχνικά, καθιστά επιβεβλημένη τη χρησιμοποίηση μιας ερευνητικής μεθόδου που συνδυάζει τα οφέλη των ποσοτικών και των ποιοτικών ερευνών. Αυτή η αναγκαιότητα φαίνεται επιτακτική δεδομένου του ότι, ενώ οι συνθήκες διαμόρφωσης και το ιδεολογικό πλαίσιο των εγχειριδίων φαίνεται να είναι απόλυτα σαφές και εκ των προτέρων καθορισμένο από τον κρατικό μηχανισμό, συχνά αποδεικνύεται πως υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ θεωρητικών προθέσεων και πρακτικής εφαρμογής. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί απλά να εντοπιστεί μία αναφορά ή μια ιδέα, αλλά πρέπει να κριθεί αν αυτή ανάγεται στην επίσημα προκαθορισμένη στοχοθεσία ή αν και κατά πόσο αποκλίνει και φυσικά, στην περίπτωση αυτή, σε ποια κατεύθυνση οδηγεί.

Συνεπώς, δεν αρκεί μία ποσοτική μέθοδος, αλλά απαιτείται και μία καθαρά ποιοτική μέθοδος, η οποία δύναται μέσω των κειμένων να αναχθεί στην πρώτη αρχή των ιδεών ακολουθώντας τα ίχνη που αποτυπώνονται σε κάθε γλωσσική επικοινωνία, καθώς κάθε επικοινωνιακή πρακτική, κάθε κείμενο, δε συνιστά απλά λέξεις σε χαρτί, αλλά συγκεκριμένες τοποθετήσεις (ιδεολογικές) εντός κοινωνικών πλαισίων (Huckin, 1997) και περιλαμβάνει τρόπους ύπαρξης στον κόσμο που σηματοδοτούν συγκεκριμένες και αναγνωρίσιμες κοινωνικές ταυτότητες (Gee, 1990).

Από τις διαθέσιμες μεθοδολογικές επιλογές, αφενός η Ανάλυση Περιεχομένου είναι (στην ποσοτική της εκδοχή) η περισσότερο χρησιμοποιημένη στην έρευνα του σχολικού βιβλίου, αφετέρου η Κριτική Ανάλυση Λόγου είναι η κατεξοχήν μέθοδος για την ανίχνευση της ιδεολογίας. Για την αποτελεσματικότερη κάλυψη των ερευνητικών αναγκών, δεδομένης της φύσης του υπό ανάλυση υλικού, αλλά και της ιδιαιτερότητας των ζητούμενων, προχωρήσαμε στη συνδυαστική αξιοποίηση της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (στο εξής ΠΑΠ) και της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (στο εξής ΚΑΛ).

Η ΠΑΠ, συγκριτικά με την προηγηθείσα ποσοτική της εκδοχή, που δέχτηκε πληθώρα αρνητικών κριτικών (Kracauer, 1952, Bryman, 1992, Neuman, 1997, Kohlbacher, 2006) αναφορικά με την επιφανειακή ανάλυση των δεδομένων, δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού και έχοντας ανεπτυγμένο ένα σύνολο τεχνικών για συστηματική ανάλυση των κειμένων (Μπονίδης, 2004: 100), προχωρά στην περαιτέρω ποιοτική – ερμηνευτική αξιοποίησή τους (Mayring, 2000a). Πρακτικά, αφετηρία αποτελεί το ίδιο το υλικό - για το οποίο αρχικά συλλέγονται όλες οι διαθέσιμες πληροφορίες-, σύμφωνα με το οποίο δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών που προέρχονται από το κείμενο και στη

συνέχεια αυτό ερμηνεύεται σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για «μία εμπειρική προσέγγιση, μεθοδολογικά ελεγχόμενη ανάλυση κειμένων μέσα στα επικοινωνιακά τους συμφραζόμενα, σύμφωνα με κανόνες και βήματα, χωρίς απόλυτη ποσοτικοποίηση» (Mayring, 2000b).

Η ΚΑΛ από τη μεριά της εξετάζει τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday, 1978), ως ένα μέσο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough, 1989: 20) που χρησιμοποιείται για αναπαράσταση και σημασιοδότηση (Kress, 1990). Υπό αυτή την έννοια στόχος της είναι να ξεδιπλώσει τα ιδεολογικά στηρίγματα της ομιλίας, τα οποία έχουν γίνει τόσο φυσικά με το πέρασμα του χρόνου, ώστε αρχίζουν να θεωρούνται κοινά, αποδεκτά και φυσικά χαρακτηριστικά της (Teo, 2000: 11). Στόχος της δηλαδή είναι η «αποφυσικοποίηση» των ιδεολογιών με την υιοθέτηση κριτικών στόχων. Η ΚΑΛ ορίζεται ως ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών – πολιτισμικών συμφραζομένων (Fairclough, 1995) και ως μελέτη της οργάνωσης της γλώσσας πάνω και πέρα από την πρόταση (Stubbs, 1983), εξετάζοντας τις ιδεολογίες και την πραγματικότητα που αναπτύσσονται και διαιωνίζονται μέσα από κάθε συγκεκριμένη γλωσσική χρήση. Σε ό,τι αφορά τη μέθοδο, μπορεί να περιγραφεί γενικότερα ως «υπεργλωσσική» ή «μεταγλωσσική», αφού έμφαση δίνεται περισσότερο στα συμφραζόμενα του λόγου ή τη σημασία που κρύβεται πίσω από τη γραμματική και συντακτική δομή. Αυτού του είδους η ανάλυση απαιτεί προσοχή στη μορφή και την οργάνωση του κειμένου σε όλα τα επίπεδα: φωνολογικό, γραμματικό, λεξιλογικό και σε υψηλότερα επίπεδα κειμενικής οργάνωσης, όπως είναι η δομή. Έτσι, επειδή η ΚΑΛ δεν περιορίζεται στη μελέτη μικρότερων μορφημάτων της γλώσσας, όπως τα φωνήματα, τα μορφήματα, οι λέξεις και η σύνταξή τους, έχει τη δύναμη να ανιχνεύει το μήνυμα πίσω από το κείμενο, επειδή ακριβώς μελετά μέρη της γλώσσας, όπως αυτά ρέουν μαζί (Tannen, 2008).

Ο συνδυασμός της ΠΑΠ και της ΚΑΛ αποτέλεσε την πιο συμφέρουσα επιλογή για την ανίχνευση της ιδεολογικής ταυτότητας των βιβλίων, καθώς πρόκειται για μεθόδους ευέλικτες που μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά - συμπληρωματικά σε άλλα είδη ανάλυσης. Η χρήση της ΠΑΠ οδηγεί σε συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα εξασφαλίζοντας ένα στατικό, εξαντλητικό περιγραφικό φάσμα θεμάτων που διευκολύνει εις βάθος αναλύσεις συγκεκριμένων κειμένων. Με αυτό τον τρόπο δημιουργεί ένα υλικό που μπορεί να εξυπηρετεί την κριτική ή την ενίσχυση της ιδεολογίας σε κοινωνικό και υποκειμενικό επίπεδο. Παράλληλα, η ΚΑΛ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τα είδη της ΠΑΠ (Wilbraham, 1995). Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο σημαντικότερος εισηγητής της ΚΑΛ, ο Norman Fairclough (1995: 18), «η ΚΑΛ δεν μπορεί από μόνη της να κρίνει την αλήθεια μιας πρότασης, αλλά είναι απλώς μια μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ευρύτερα κριτικά πρότζεκτ». Αυτό που

χρειάζεται στην ΠΑΠ είναι μία οξεία, κριτική επιχειρηματολογία και η σύνδεση των ευρημάτων με το κοινωνικό πλαίσιο που τα παρήγαγε. Η ΠΑΠ μπορεί να ενισχυθεί με κριτική σύγκριση από την ΚΑΛ (Wilbraham, 1995).

Σε πρακτικό επίπεδο, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας το βασικό θεωρητικό πλαίσιο και τα διαδικαστικά βήματα εξασφαλίζονται από την ΠΑΠ, ενώ η ΚΑΛ ενεργοποιείται στις περιπτώσεις που το μήνυμα «κρύβεται» πίσω από λέξεις ή φράσεις χωρίς ιδιαίτερο ιδεολογικό χρωματισμό, σε περιπτώσεις αποσιώπησης, γλωσσικής εκλεκτικότητας ή παραποίησης. Η αρχή, δηλαδή γίνεται με την ανάλυση της ίδιας της γλώσσας και τη διαμόρφωση ενός συστήματος θεματικών κατηγοριών σύμφωνα με το περιεχόμενο των κειμένων, και στη συνέχεια ακολουθεί η ανίχνευση της λανθάνουσας ιδεολογίας και η σύνδεση των ιδεολογικών μηνυμάτων με τους κοινωνικούς παράγοντες που τα διαμόρφωσαν.

Ως μονάδα καταγραφής ορίζεται το «θέμα», η έκταση του οποίου μπορεί να κυμαίνεται από μία λέξη έως και αρκετές περιόδους. Αυτή η διακύμανση οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις για την ανάλυση και ένταξη ενός «λόγου» σε μία θεματική κατηγορία χρειάζεται μεγαλύτερο μέρος κειμένου, ώστε να γίνει εμφανές το ιδεολογικό του μήνυμα. Στο ίδιο πλαίσιο, μεταξύ των πλεονεκτημάτων που εξασφαλίζει η ΚΑΛ στην ΠΑΠ, υπάγεται και η δυνατότητα ένταξης ενός θέματος σε περισσότερες της μίας θεματικές κατηγορίες, επιτρέποντας το σχολιασμό διαφορετικού μέρους ή διαφορετικής πτυχής του θέματος ενέργεια που θα ήταν πρακτικά αδύνατη και μεθοδολογικά λανθασμένη αν χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά η ΠΑΠ. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σχολιασμού όλων των ιδεολογικών παραμέτρων που ανακύπτουν χωρίς να υπάρχει το πρακτικό πρόβλημα της επιλογής μίας αποκλειστικά θεματικής κατηγορίας στην οποία πρέπει να ενταχτεί το «θέμα».

Ακολούθως παρουσιάζονται τα ευρήματα από την ανάλυση των βιβλίων γλωσσικής αγωγής της Γ΄ Δημοτικού, όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία του υλικού σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής μεθόδου, όπως αυτή ορίστηκε παραπάνω.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Προτού γίνει η αναλυτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα εγχειρίδια της γλώσσας αξιολογήθηκαν εξίσου σε επίπεδο γλωσσικής και εικονιστικής πληροφoρίας. Εφόσον η αξιοποίηση του λόγου και της εικόνας στα βιβλία είναι παράλληλη, δε θα μπορούσε να αγνοηθεί στην ανάλυση ο ένας από τους δύο σημειωτικούς τρόπους. Ωστόσο, στην παρούσα δημοσίευση – για λόγους καθαρά πρακτικούς- παρουσιάζονται μόνο τα

αποτελέσματα από την ανάλυση του λόγου. Περιοριζόμαστε στο να αναφέρουμε ότι η συμφωνία ιδεολογικών μηνυμάτων λόγου και εικόνας αγγίζει το 96% (Παγκουρέλια, 2006) και ευελπιστούμε σύντομα να παρουσιαστούν διεξοδικά και τα αποτελέσματα από την ανάλυση της εικονογράφησης.

Η ιδεολογική ανάλυση των εγχειριδίων αφορά σε τρεις ιδεολογικές περιοχές: α) την κοινωνία, στην οποία εντάχθηκαν αναφορές που σχετίζονται με την οικογένεια και το ρόλο των δύο φύλων εντός και εκτός οικογένειας, καθώς και τα άτομα με ιδιαίτερες β) την πατρίδα και γ) την θρησκεία.

Σε κοινωνικό επίπεδο, και συγκεκριμένα στον τομέα της οικογένειας, το 78% των αναφορών στα κείμενα του εγχειριδίου σχετίζονται με διγονεϊκές οικογένειες (*«Στο μεγαλύτερο από τα τρία σπίτια έμεναν οι ιδιοκτήτες. Ο κύριος Σταμάτης με τη γυναίκα του, την κυρία Ειρήνη, και το γιο τους, τον Παρασκευά»*, A40)⁵, ενώ μόλις το 22% με μονογονεϊκές, που μάλιστα απέκτησαν αυτή τη μορφή λόγω ανωτέρας βίας, π.χ. εξαιτίας συνθηκών πολέμου, αναγκαστικής μετανάστευσης (*«Φύγαμε με τη μητέρα μου νύχτα από το χωριό, γιατί η ζωή μας κινδύνευε»*, Γ55). Στο πλαίσιο της οικογένειας η γυναίκα – μητέρα παρουσιάζεται αποκλειστικά να ασχολείται με θέματα όπως είναι η διαχείριση του οίκου, η επίβλεψη, η φροντίδα και γενικότερα η ανατροφή των παιδιών (*«Δε λέω, το να αρρωσταίνεις έχει και τα καλά του. Πάνε κι έρχονται στο κρεβάτι σου. Να τα διπλά μαξιλάρια. Να και οι πορτοκαλάδες [...] Σήμερα ούτε πονοκέφαλος, ούτε πυρετός. Η μαμά ανακουφίστηκε»*, Γ56), ενώ δεν απαντάται καθόλου η εικόνα της εργαζόμενης μητέρας, η οποία είναι αναγκασμένη να απουσιάζει αρκετές ώρες από το σπίτι. Αντίστοιχα, ο ρόλος ενός σύγχρονου άντρα - πατέρα περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού (*«Στη μέση του δέσποζε με τη θεόρατη κορμωστασιά του το μεγαλύτερο πεύκο που έχετε δει. Τέσσερις φορές ψηλότερο από τη στέγη του σπιτιού, μ'απλωμένα τα χοντρά κλαδιά του σαν ομπρέλα. Ήταν το καμάρι της γειτονιάς. Αμέσως, στο μεγάλο πρώτο κλαδί του, κρέμασε με γερές αλυσίδες ο πατέρας μου την κούνια»*, A40), που μάλιστα συνοδεύονται από κοινωνική αναγνώριση (*«Ο πατέρας έγραψε σημείωμα για να καθίσω μέσα στα διαλείμματα αύριο»*. B46). Το τελευταίο παράθεμα μπορεί να αναδείξει ενδεικτικά τα οφέλη του συνδυασμού ΠΑΠ και ΚΑΛ, καθώς δεν παρέχει απλώς την πληροφορία του πατρικού ρόλου, αλλά υποδηλώνει ότι γράφει ο πατέρας το σημείωμα και όχι η μητέρα, επειδή ενδεχομένως ο λόγος του έχει μεγαλύτερη ισχύ και αναγνώριση. Επιπλέον, στα νέα βιβλία ο σύζυγος και πατέρας εμφανίζεται να βοηθάει μόνο μια φορά στις οικιακές εργασίες, και αυτό για χάρη των γενεθλίων της κόρης του, ενώ δε συμμετέχει καθόλου στην ανατροφή και επίβλεψη των παιδιών. Οι αναφορές που γίνονται στα παιδιά, αφορούν στην απόλυτη πλειοψηφία τους παιδιά υπάκουα (*«Μας φωνάζει η μαμά! Ερχόμαστε»*, B20), ομαλότατα ενταγμένα

στο οικογενειακό περιβάλλον, που οι προθέσεις και οι επιδιώξεις τους δεν διαφέρουν από αυτές των γονέων τους.

Γίνεται, λοιπόν, ιδιαίτερα σαφές πως με την συντριπτική παρουσίαση διγονεϊκών οικογενειών (περίπου 80% των αναφορών) υποτιμάται η σύγχρονη πραγματικότητα με την τεράστια αύξηση του αριθμού διαζυγίων. Αντίθετα, προβάλλεται ως φυσιολογική και επικρατέστερη η εικόνα της παραδοσιακής οικογένειας, με τους δύο γονείς και την αρμονική οικογενειακή συμβίωση, από την οποία απουσιάζουν κάθε είδους προβλήματα, διαφωνίες και προστριβές. Βέβαια, το πρότυπο της διγονεϊκής οικογένειας δεν είναι αρνητικό (αντίθετα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επιθυμητό - ιδανικό), ωστόσο και μια περισσότερο αισθητή παρουσία ενός διαφορετικού τύπου οικογένειας, όπως της μονογονεϊκής, αδιαμφισβήτητα θα έκανε τα παιδιά αυτών των οικογενειών να μην αισθάνονται μειονεκτικά.

Παράλληλα, ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα δε φαίνεται να ξεφεύγει από τα ήδη διαμορφωμένα παραδοσιακά πρότυπα. Η μητέρα, υποτάσσεται σε μια κουλτούρα που έχει τις ρίζες της σε παμπάλαιες δομές εξουσίας, στα προνόμια του ανδρικού φύλου στη δημόσια σφαίρα, στον «*pater familias*» ή αλλιώς στην «κεφαλή του οίκου» (Κραβαρίτου, 1996). Και πραγματικά αναρωτιέται κανείς, πού είναι η εικόνα της σύγχρονης εργαζόμενης μητέρας που απουσιάζει αρκετές ώρες από το σπίτι, που γυρίζει από τη δουλειά ή που αναλαμβάνει δράση και εκτός οικίας. Επίσης, πού είναι η εικόνα του σύγχρονου πατέρα, ο οποίος είναι εκ των πραγμάτων αναγκασμένος να βοηθήσει στις οικιακές υποχρεώσεις, εφόσον και η σύζυγος εργάζεται.

Αντίστοιχα, ο τρόπος παρουσίασης της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα συγκεκριμένου διδακτισμού, καθώς εμμέσως πλην σαφώς προβάλλονται συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς. Και σε αυτή την περίπτωση αναρωτιέται κανείς για το πώς «εξαφανίστηκαν» οι περιπτώσεις της ανυπάκουης και αντιδραστικής συμπεριφοράς των παιδιών, που μαλώνουν ή διαφωνούν μεταξύ τους, που έρχονται σε σύγκρουση με τους γονείς τους, που αντιδρούν με τον κόσμο γύρω τους. Η υγιής ψυχολογική ανάπτυξη ενός παιδιού δεν γίνεται χωρίς συγκρούσεις και η υιοθέτηση του «σωστού», του ορθού, μπορεί να γίνει και μέσα από την αποφυγή ενός αρνητικού προτύπου, όχι αναγκαστικά με την υιοθέτηση ενός θετικού.

Σε ό,τι αφορά την ισότητα των δύο φύλων, διαπιστώνουμε ότι οι αναφορές για τους άντρες σε παραδοσιακά γυναικείους ρόλους είναι 7, ενώ σε στερεότυπους ρόλους είναι 23, δηλαδή υπερτριπλάσιες. Στους άντρες αποδίδεται σοβαρότητα, δύναμη («*Η Αργυρώ στα χέρια του μπαμπά πετάει*», A32), σοφία (3 αναφορές), γνώση («*Εμάς ήρθε ο γιατρός Καρακώτσος να μας σώσει*», A79). Αντίθετα, οι

γυναίκες παρουσιάζονται σε σύγχρονους – μη στερεότυπους ρόλους μόνο 2 φορές, ενώ επταπλάσιες είναι οι αναφορές σε στερεότυπους ρόλους, δηλαδή αυτούς της μαγειρικής, της καθαριότητας, του ζυμώματος (*Μας μένει μόνο μια εβδομάδα!, λέει στη μητέρα της που ετοιμάζει για βραδινό μια λαχανόσουπα*, Β34 «*Η Μελίνα θα ξεσκονίσει τα έπιπλα. Η μητέρα θα σκουπίσει και θα σφουγγαρίσει το σπίτι*», Β38), της ενασχόλησης με τη ζωγραφική, το χορό («*Μου αρέσει να τραγουδάω και να χορεύω*», Γ50/51) και την εξωτερική εμφάνιση. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επίσης, είναι το γεγονός πως οι γυναίκες εμφανίζονται να αξιώνουν επαγγελματικά το πολύ να γίνουν δασκάλες. Στις γυναίκες αποδίδεται πονηριά, παρορμητικότητα («*Την ιδέα την είχε η Σόνια και όλοι ενθουσιαστήκαμε*», Α64), εκδηλωτικότητα στην έκφραση συναισθημάτων (*Η μαμά έκλαιγε*», Α79), αλλά και ευγένεια, διάθεση περιποίησης και φροντίδας, ενώ η ιδιότητα της σοφίας αποδίδεται σε αυτές μόνο μία φορά.

Σχετικά με το σεξισμό στη γλώσσα, διαπιστώνουμε ότι οι περιπτώσεις που δηλώνονται ισότιμα τα δύο γένη είναι οι μισές από αυτές που ο λόγος χρησιμοποιείται σεξιστικά. Επιπλέον, η εικόνα αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι, ενώ στον πρώτο τόμο επιλέγονται κείμενα συγγραφέων και των δυο φύλων σε ίση αναλογία και η χρήση του λόγου είναι μη σεξιστική, καθώς λαμβάνονται υπόψη και τα δυο γένη, στους υπόλοιπους δύο τόμους η εικόνα αυτή ανατρέπεται τελείως με την κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των κειμένων των ανδρών συγγραφέων σε βάρος των γυναικών και τη χρήση μόνο του αρσενικού γένους των ονομάτων.

Ο σεξισμός δε λείπει ούτε από τη δράση των παιδιών. Οι περιπτώσεις σεξιστικής συμπεριφοράς είναι διπλάσιες από τις περιπτώσεις συνεργασίας των δύο φύλων. Τα αγόρια στερεότυπα παίζουν ομαδικά έξω από το σπίτι («*Από το ημερολόγιο του Αριστείδη. [...] Σήμερα βρέχει και δεν μπορώ να βγω να παίξω με τους φίλους μου*», Α28), παίζουν μπάλα ή με στρατιωτάκια. Τα κορίτσια ασχολούνται με πιο ήρεμες μορφές παιχνιδιού (π.χ. ζωγραφική) («*Αμα μεγαλώσω, θα γίνω ζωγράφος, έλεγε πάντα η Καιτούλα. Κι όλο έφτιαχνε στο τετράδιό της διάφορα σχέδια και γέμιζε τα φύλλα με χρώματα*», Α72) και παρουσιάζονται μόνο μια φορά να παίζουν εκτός σπιτιού. Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε πως στις κοινές δραστηριότητες είναι τα κορίτσια εκείνα που δίνουν τις ιδέες και αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία.

Σχετικά, λοιπόν, με τον ρόλο των ανδρών και των γυναικών γενικά, τα πρότυπα που παρουσιάζονται απέχουν πολύ από τη σύγχρονη πραγματικότητα. Το είδος των ενασχολήσεων, ενδιαφερόντων και χαρακτηριστικών που αποδίδονται σε άνδρες και γυναίκες, εκτός του ότι αντανakλούν κοινωνικές συνθήκες προηγούμενων εποχών, συμβάλλουν στην υποσυνείδητη καλλιέργεια - και συνεπώς ασυνείδητη αποδοχή εκ μέρους των παιδιών - κοινωνικά πάγιων προτύπων συμπεριφοράς,

ελάχιστα προσαρμοσμένων στις σύγχρονες συνθήκες ζωής και ελάχιστα ευέλικτων σε καινούριες περιστάσεις. Το γεγονός, επίσης, πως αυτά τα πρότυπα καλλιεργούνται από το σχολείο, που μέχρι μια σχετικά μεγάλη ηλικία θεωρείται από τα παιδιά αδιαμφισβήτητο ως προς την αλήθεια των παρεχόμενων γνώσεων, μπορεί να κάνει κατανοητή την «γνωστική σύγκρουση» - από κοινωνικής άποψης- που ενδεχομένως βιώνουν τα παιδιά στις περιπτώσεις που η σύγχρονη εμπειρία τους διαφοροποιείται από τα διδάγματα του σχολείου. Παρόμοια αίσθηση δημιουργούν οι επιλογές των συντακτών σχετικά με την επιλογή κειμένων από συγγραφείς και των δύο φύλων, καθώς και με τη δήλωση και των δύο γραμματικών γενών.

Στη δεύτερη ενότητα της κατηγορίας «κοινωνία» που αφορά τα άτομα με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένα τα άτομα με ειδικές ανάγκες, υπάρχουν μόνο δύο σχετικά κείμενα, από τα οποία απουσιάζουν αναφορές για τις δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, ενώ υπερτονίζονται αποκλειστικά οι δυνατότητές τους (*«[...] Η Αργυρώ κάνει κούνια [...]. Η Αργυρώ χορεύει, η Αργυρώ ιππεύει. Η Αργυρώ στη θάλασσα κοίτα πώς κολυμπάει»*, A32). Παράλληλα, στο δεύτερο τεύχος, υπάρχει ένα και μοναδικό κείμενο για την ετερότητα (*«Το χαρούμενο λιβάδι»*, B49/50), το οποίο είναι κείμενο λογοτεχνικό και οι αναφορές στο ζήτημα γίνονται σε μεταφορικό – συμβολικό επίπεδο (δήλωση της ετερότητας με διαφορετικό είδος λουλουδιών: μαργαρίτες και παπαρούνα), κάτι που είναι αναμενόμενο, βέβαια, για τη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα.

Τα δύο κείμενα που είναι αφιερωμένα στα άτομα με ειδικές ανάγκες, θα ήταν σαφώς πιο αποτελεσματικά, αν γινόταν έστω μια μικρή αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την υποστήριξη που σε αρκετές περιπτώσεις χρειάζονται. Η αποδοχή τους και η αποτελεσματική συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου δεν απαιτεί απλώς «καλή διάθεση» από τα υπόλοιπα παιδιά, αλλά καταρχάς γνώση και κατανόηση των αναγκών, καθώς και σωστή υποστήριξη, κάτι που δεν υπονοείται καν με την αποσιώπηση των δυσκολιών που αντικειμενικά υπάρχουν σε τέτοιες περιπτώσεις. Ανάλογα, το ένα και μοναδικό κείμενο που θίγει το θέμα της ετερότητας και που, επειδή βρίσκεται στο δεύτερο τεύχος, αναμένεται να διδαχθεί στο μέσο περίπου της σχολικής χρονιάς, δεν είναι αρκετό, ώστε να εξασφαλίσει «πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας, μακριά από θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις» μέσα σε μια κοινωνία που είναι πολυπολιτισμική, όπως η ελληνική, και που κατακλύζεται όλο και περισσότερο από κύματα μεταναστών.

Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της ταυτότητας του εθνικού μας «εαυτού», τα νέα βιβλία παρουσιάζουν την εικόνα του Έλληνα: τονίζεται η έννοια της παλικαριάς, της τόλμης, της ανδρείας (*«Στη στροφή του αυτοκινήτου ένα ελληνόπουλο αναρριχάται στο αμάξι και πετά στον πεινασμένο κόσμο κουραμένες. Βέβαια, το*

παλικάρι έχει και την παρέα του», A80), της ευρηματικότητας και της εξυπνάδας, της αντοχής και της επιβίωσης. Ένα σημείο, πάντως που προκαλεί ιδιαίτερη αίσθηση και σίγουρα πολλά ερωτηματικά είναι εκείνο που σχετίζεται με τις εθνικές επετείους. Ξεκάθαρα ως εθνική επέτειος παρουσιάζεται μόνο ο εορτασμός του Πολυτεχνείου, ενώ οι εθνικές γιορτές της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου δεν αναφέρονται ρητά. Υπάρχουν μόνο δύο κείμενα, το ένα από τα οποία αναφέρεται έμμεσα στο τέλος της Γερμανικής Κατοχής και το άλλο στον ηρωικό αγώνα των Ψαριανών εναντίον του Σουλτάνου.

Η εικόνα των εθνικών «άλλων» που συνδιαμορφώνει την εικόνα του εθνικού «εαυτού» αποτελείται αποκλειστικά από αρνητικές εικόνες των Ιταλών, των Γερμανών («*Είχε κηρυχθεί ο Ελληνοϊταλικός πόλεμος.[...] στο μαγαζί του πατέρα μου γίνηκαν πολλές καταστροφές*», «*Η Γερμανία κήρυξε πόλεμο στην Ελλάδα.[...] Δεν πέρασε πολύς καιρός και άρχισε να θερίζει την Ελλάδα μια φοβερή πείνα*», A79) και των Τούρκων («*Το ολοκαύτωμα των Ψαρών συγκλονίζει τον ελληνισμό*», B78). Όλοι τους παρουσιάζονται να προκαλούν καταστροφές και δυστυχία στους Έλληνες, ενώ κάποιοι διαφορετικοί εθνικοί μας «άλλοι» είναι τα παιδιά από διάφορες υπανάπτυκτες και μακρινές γεωγραφικά χώρες.

Σχετικά με τη διαμόρφωση της εικόνας του εθνικού εαυτού μας, μπορεί να ειπωθεί ότι πρόκειται για μία εικόνα μερικά προσδιορισμένη και μάλλον θολή, αφού απουσιάζει κάθε πρότυπο παράλληλης διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής πτυχής της ταυτότητας μας, ενώ σε ό,τι αφορά τους γειτονικούς μας άλλους, καλλιεργείται μια στάση καθαρά εχθρική, εφόσον το σύνολο των αναφορών προς αυτούς είναι αρνητικό. Παράλληλα, θα ήταν περισσότερο αποτελεσματικό, από διδακτικής άποψης, οι αναφορές στις εθνικές επετείους να είναι πιο ξεκάθαρες, εφόσον μάλιστα πρόκειται για παιδιά μικρής ηλικίας, αλλά και επειδή ένα μεγάλο ποσοστό των Ελλήνων μαθητών αγνοεί ή «μπερδεύει» τι γιορτάζουμε σε κάθε εθνική μας επέτειο.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη θρησκεία, οι περισσότερες αναφορές γίνονται γύρω από τη χριστιανική θρησκεία, ίσως γιατί αυτό είναι, τυπικά τουλάχιστον, το θρήσκευμα των περισσότερων Ελλήνων. Ωστόσο, δεν γίνεται καμία μνεία στο θέμα της ανεξιθρησκίας και του σεβασμού της, ενώ γίνεται έμμεσα μια αναφορά σε μια παγκόσμια, κοινή, πανανθρώπινη θρησκεία χωρίς τελετουργίες και συγκεκριμένες δογματικές αρχές.

Λογικά, στα κείμενα που συνδέονται με τη θρησκεία, θα έπρεπε να έχουν συμπεριληφθεί έστω κάποιες αναφορές στο ζήτημα της ανεξιθρησκίας. Είναι ιδιαίτερα προκλητικό στις σημερινές πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες να αγνοείται η ανάγκη του αμοιβαίου σεβασμού των θρησκευτικών και κάθε είδους πεποιθήσεων των συνανθρώπων μας.

3. Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά την παρουσίαση των ευρημάτων της ανάλυσης, είναι σαφής ο χαμηλός βαθμός συνάφειας που υπάρχει με την επίσημη εκπαιδευτική στοχοθεσία και τις προδιαγραφές διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού υλικού, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στις υποθέσεις της έρευνάς μας. Ασφαλώς, σε καμία περίπτωση δεν παραγνωρίζονται οι δυσκολίες που υπάρχουν σε κάθε απόπειρα διαμόρφωσης εκπαιδευτικού υλικού. Η αναγκαιότητα κάλυψης ποικίλων γνωστικών και ευρύτερα μορφωτικών στόχων σε συνδυασμό με την πληθώρα και την ποικιλία των κειμένων που εισάγονται για την πληρέστερη επίτευξη αυτού του σκοπού, καθιστούν εξαιρετικά δυσχερή την αποκάλυψη του ιδεολογικού φορτίου του συνόλου του υλικού κατά τη διαδικασία της δόμησής του. Κατά συνέπεια, στο πλαίσιο μιας προγραμματικής αξιολόγησης, η ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων κριτηρίων ιδεολογίας και η αξιοποίησή τους ως άξονα για την επιλογή κειμένων και δραστηριοτήτων - παράλληλα με τα παιδαγωγικά και γνωσιοκεντρικά κριτήρια που λαμβάνονται κατεξοχήν υπόψη στην παραγωγή υλικού - θα μπορούσε να προλάβει τυχόν ιδεολογικές παρεκκλίσεις και να οδηγήσει σε καλύτερα ελέγξιμους ιδεολογικούς στόχους. Άλλωστε, καλό είναι να θυμόμαστε πως σκοπός του σχολείου δεν είναι απλώς να μεταδώσει γνώσεις, αλλά να εξελίξει τα σημερινά παιδιά σε ελεύθερους, σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες του αύριο.

Σημειώσεις:

1. «Ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (N1566/85, άρθρο 1&1).
2. Διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, παράλληλη καλλιέργεια της ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη, διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για τα δύο φύλα, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες (ΑΜΕΑ), για ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.
3. Ελαχιστοποίηση του ενδεχόμενου επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου, άμβλυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού, ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας χωρίς θρησκευτικές και πολιτιστικές προκαταλήψεις.
4. Απουσία «μεροληπτικών ή μη τεκμηριωμένων απόψεων, για γεγονότα και καταστάσεις που αφορούν στις διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες», καθώς και την απουσία «επιλεκτικής ή άνισης παρουσίασης πληροφοριακών στοιχείων».
5. Το κεφαλαίο γράμμα των παραπομπών αντιστοιχεί σε τεύχος και ο αριθμός σε σελίδα.

Βιβλιογραφία

- Ackerman, W.** (1997). Making Jews: An Enduring Challenge in Israeli Education. *Israel Studies*, vol.2, issue 2, pp. 1 - 20 .
- Αϊδίνης, Α., Γρόλλιος, Γ.** (2007). Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του Γλωσσικού μαθήματος της Τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 84, σσ. 43 -53.
- Αλτουσέρ, Λ.** (1983). (μετ. Ξ. Γιαταγάνας), Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους. *Θέσεις*. (σσ. 69 – 121). Αθήνα : Θεμέλιο
- Apple, M.** (1986). (μετ. Τ. Δαρβέρης), *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Apple, M.** (1993). (μετ. Φ. Κοκαβέσης), *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Association of Supervision and Curriculum Development.** (1997). *Education update*, Vol. 39, No 1.
- Bryman, A.** (1992). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In Julia Branner (Ed.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research* (pp. 57 – 78). Brookfield: Avebury.
- Crawford, K. (2003).** Editorial. The Role and Purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*. Vol. 3, No. 2, pp.
- Εισαγωγικό Σημείωμα** του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αλαχιώτη Στ.) προς τους συγγραφείς των νέων βιβλίων. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.pi-schools.gr/prok_ekp_γλικου_03. Προσπελάστηκε: 25/6/09.
- Elliott, D. L., Nagel, K. C., Woodward, A.** (1985). Do textbooks belong in elementary social studies? *Educational Leadership* 42 (7): 22 – 24.
- Fairclough, N.** (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman
- Fairclough, N.** (1995). *Critical Discourse Analysis. The critical study of language*. England : Pearson Education, Longman.
- Gee, J. P. (1990).** *Social Linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. London: Falmer.
- Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ.** (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Halliday, M.** (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hamada, T. (2003).** Constructing a national memory: a comparative analysis of Middle- school History textbooks from Japan and the PRC. *American Asian Review*, Vol. XXI, No. 4, pp. 109 – 144.

- Huckin, T.N.** (1997). *Critical Discourse Analysis*. Διαθέσιμο on line:
<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-1-d.pdf>.
 Προσπελάστηκε στις: 05/06/09.
- Hummel, C.** (1988). *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. Τικτοπούλου, Α.** (2006) *Γλώσσα Γ Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Τεύχη Α, Β και Γ*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α. Τικτοπούλου, Α.** (2006) *Γλώσσα Γ Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Τετράδιο Εργασιών. Τεύχη Α και Β*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Johnsen, E. B.** (1993) (Ed.). *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. New York: Oxford University Press.
- Kohlbacher, F.** (2006). The use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Volume 7, No.1, Art. 21*.
- Κραβαρίτου, Γ.** (1996). *Φύλο και δίκαιο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Kracauer, S.** (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly, 16(4)*, pp. 631-642.
- Kress, G.** (1990). *Critical Discourse Analysis*. Διαθέσιμο on line:
<http://www.univparis3.fr/recherche/sites/edll/activities/CALI0405/Bibliografie.doc>
 Προσπελάστηκε στις : 12 / 12 / 08.
- Mayring, Ph.** (2000a). Qualitative Content Analysis. *Volume 1, No.2*.
- Mayring, Ph.** (2000b). Qualitative content analysis. Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2), Art. 20. Διαθέσιμο on line:
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.
 Προσπελάστηκε στις: 20/06/2009.
- Μπονίδης, Κ.** (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Neuman, W.L.** (1997). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Παγκουρέλια, Ε.** (2006). *Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα: η περίπτωση των νέων βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Δημοτικού*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής

- Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Παιδαγωγικό Υλικό και Παιδαγωγικό Παιχνίδι στην πρώτη παιδική ηλικία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Purves, A.-C. (1993).** Introduction, in E.B., Johnsen (ed), *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts.* New York: Oxford University Press, pp. 13 – 17.
- Stein, M., Stuen, C., Carnine, D. & Long, R. M. (2001).** Textbook evaluation and adoption practices. *Reading and Writing Quarterly*, 17, 5-23.
- Stern, L. & Ahlgren, A. (2002).** Analysis of student's Assessments in Middle School Curriculum Materials: Aiming Precisely at Benchmarks and Standards. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 39, No 9, pp. 889 – 910.
- Stubbs, M. (1983).** *Discourse Analysis. The Sociolinguistic Analysis of Natural Language.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Tannen, D. Discourse Analysis.** Διαθέσιμο on line: <http://www.lsadc.org/info/ling-fields-discourse-cfm-12k.html>. Προσπελάστηκε στις: 30/11/08.
- Teo, P. (2000).** Racism in the news: a Critical Discourse Analysis of news reporting in two Australian newspapers. *Discourse and Society*. [Sited in Talbot, Atkinson & Atkinson 2003, p.36]. Διαθέσιμο on line: das.sagepub.com/cgi/content/abstract. Προσπελάστηκε στις : 27 /11 /08.
- Tyson, H., & Woodward, A. (1989).** Why students aren't learning very much from textbooks. *Educational Leadership*, 47, 14 – 17.
- Tyson, H. (1997, July).** Overcoming structural barriers to good textbooks. Paper presented at the meeting of the National Educational Goals Panel.
- Wilbraham, L. (1995).** *Thematic Content Analysis: panacea for the ills of 'intentioned opacity' of discourse analysis ?* Presented at the 1st Annual Qualitative Methods Conference : " A spanner in the works of the factory of truth", 20 October 1995, University of the Witwatersrand, South Africa. Διαθέσιμο on line: www.criticalmethods.org. Προσπελάστηκε στις : 22/06/09.
- Ya – Chen, S. (2007).** Ideological representations of Taiwan's History: An analysis of Elementary Social Studies Textbooks, 1978 - 1995. *Curriculum Inquiry*, Vol. 37, No,3, pp. 205 – 237.
- ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. [Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο].** Παράρτημα, Τόμος Γ', τεύχος Γ. (2003). *Γενικές προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού.* Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylίκου_03. Προσπελάστηκε: 12/06 /09.
- ΥΠΕΠΘ / Π.Ι. [Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Γενικό Μέρος οδηγιών ΔΕΠΠΣ (2003).** Από την ηλεκτρονική διεύθυνση: www.pi-schools.gr/prok_ekp_ylίκου_03. Προσπελάστηκε: 12/06/09.

- Φραγκουδάκη, Α.** (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.