



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

19

Αθήνα 2019

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Επιστημονική Ημερίδα

Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια:
Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον

26 Ιανουαρίου 2019

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

19

Αθήνα 2019

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ ΚΟΥΖΕΛΗΣ, *Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΠΑΥΛΟΣ ΧΑΡΑΜΗΣ, *Αντιπρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΙΩΑΝΝΗΣ ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΛΙΒΙΖΟΣ ΣΟΦΟΣ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΜΑΡΙΑ-ΤΑΤΙΑΝΑ ΣΠΑΝΕΛΗ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΝΗ ΤΣΙΚΙΖΑ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΓΕΩΡΓΙΑ ΦΕΡΜΕΛΗ, *Μέλος του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΘΕΟΔΩΡΑ ΑΣΤΕΡΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΣ ΒΕΚΡΗΣ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΡΑΜΜΕΝΟΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΔΕΛΗΚΑΡΗ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΜΠΑΤΑΡΓΙΑΣ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΣΠΑΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, *Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ANNA ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΥΘΥΜΙΑ ΚΑΦΡΙΤΣΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΑΡΓΥΡΩ ΣΤΕΦΑΝΟΠΟΥΛΟΥ, *Προσωπικό του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Φιλολογική επιμέλεια:

ANNA ΓΕΩΡΓΙΑΔΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΝΑΒΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΟΥΡΑΝΙΑ ΚΑΡΥΓΙΑΝΝΗ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΥΘΥΜΙΑ ΚΑΦΡΙΤΣΑ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΕΛΕΝΗ ΛΙΑΚΟΥ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΝΙΚΑΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*
ΧΑΤΖΗΗΛΙΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, *Αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Ηλεκτρονική Επεξεργασία - Σελιδοποίηση - Εξώφυλλο:

ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΠΙΝΟΣ, *Αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

Επιμέλεια Έκδοσης:

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΟΤΣΙΡΑ, *Σύμβουλος Β΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πρόεδρος του ΙΕΠ
Γεράσιμος Κουζέλης

Προϊσταμένη του Γραφείου Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων
Αναστασία Κότσιρα

ISSN: 2654-0959

Copyright © 2019 ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Διεύθυνση επικοινωνίας:

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Γραφείο Βιβλιοθήκης, Αρχείων και Εκδόσεων

Περιοδικό ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα

Τηλ.: 210 6014206,

E-mail: epeth@iep.edu.gr

Ιστοθέση: www.iep.edu.gr/library

Επισήμανση: Τα ενυπόγραφα άρθρα απηχούν προσωπικές απόψεις των συγγραφέων.

Επιτρέπεται η αναδημοσίευσή τους με την παράκληση να αναφέρεται η πηγή.

Πρόλογος

Με ικανοποίηση παρουσιάζουμε στην εκπαιδευτική κοινότητα ένα ακόμα τεύχος της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, αφιερωμένο αυτή τη φορά στα *προγράμματα σπουδών* και στην αντίστοιχη, περιοριστική προβολή τους, τα *σχολικά βιβλία*. Πρόκειται και σε αυτή την περίπτωση για εισηγήσεις που ανακοινώθηκαν σε επιστημονική ημερίδα που διοργάνωσαν από κοινού το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής* και το *Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης* τον Ιανουάριο του 2019 στον φιλόξενο χώρο του Μουσείου Ακρόπολης, με θέμα «*Προγράμματα σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*».

Η διαπραγμάτευση των επιμέρους θεμάτων αυτής της ημερίδας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συμπίπτει με ένα ευρείας κλίμακας έργο αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών τόσο της γενικής όσο και της επαγγελματικής εκπαίδευσης, και συγγραφής αντίστοιχων νέων σχολικών βιβλίων, που βρίσκεται σε εξέλιξη αυτή την περίοδο στο ΙΕΠ. Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε στο πλαίσió της, τροφοδοτημένος επαρκώς από τις εμπειρίες και τα διδάγματα του παρελθόντος, αλλά και συνεκτιμώντας συνάμα τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις καθώς και τη διεθνή εμπειρία, θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή έκβαση αυτού του τόσο σημαντικού έργου.

Δείγματα, ωστόσο, των προθέσεών μας στον τομέα των σχολικών προγραμμάτων και βιβλίων υφίστανται ήδη - και έχουν βρει τη θέση τους και στο πρόγραμμα της ημερίδας. Έτσι, πέρα από τις ενδιαφέρουσες, εισαγωγικού χαρακτήρα, εισηγήσεις που στεγάζονται στις ενότητες *Παρελθόν* και *Παρόν*, έχουν συμπεριληφθεί στην τρίτη ενότητα της ημερίδας, με τον τίτλο *Ειδικές Θεματικές*, αντιπροσωπευτικά δείγματα προγραμμάτων σπουδών και αντίστοιχων βιβλίων και φακέλων εργασίας που εκπονήθηκαν πρόσφατα στο ΙΕΠ σε αντικείμενα όπως τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, τα θρησκευτικά και οι ξένες γλώσσες, ενώ αξιοπρόσεκτη είναι και η διαπραγμάτευση θεμάτων που αφορούν προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό της Ειδικής Αγωγής.

Αξίζει να σημειώσουμε, τέλος, ότι σταθερή επιδίωξη και διαρκές μέλημά μας ήταν τα σχολικά προγράμματα, τα βιβλία και τα διδακτικά υλικά στο σύνολό τους, όπως και οι ακολουθούμενες διδακτικές πρακτικές, να διαπνέονται από τις αρχές της ισότητας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επιδιώξαμε, επίσης, να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοούν συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας που καλλιεργούν την κριτική σκέψη, προάγουν τη δημιουργική δραστηριότητα και την αυτενέργεια του παιδιού και ευνοούν την εξοικείωσή του με τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές. Αυτές οι στοχεύσεις μας ελπίζουμε ότι θα καταστούν εμφανείς σε κάθε εκπαιδευτικό που θα μελετήσει τα υλικά της ημερίδας.

Ιούλιος 2019

Ο Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Παύλος Χαραμής

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΙΕΠ

σε συνεργασία με το



ΜΟΥΣΕΙΟ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ
& ΔΙΑΣΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Επιστημονική Ημερίδα

Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον



26 Ιανουαρίου 2019
09:00 - 15:00

Μουσείο Ακρόπολης
Αμφιθέατρο

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων

ΤΕΥΧΟΣ 19

Ιούλιος 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

**Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια:
Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον**

1^η Ενότητα Το Παρελθόν

- 10 *Σχολικά βιβλία και εκπαιδευτική πολιτική: από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα.*
Σόνια Γελαδάκη
- 24 *Μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της Ιστορικής Συλλογής των Σχολικών Εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.*
Γεωργία Φέρμελη, Αναστασία Κολοκούση

2^η Ενότητα Το Παρόν

- 45 *«Κείμενη γνώση»: λειτουργία και καθεστώς των σχολικών εγχειριδίων.*
Γεράσιμος Κουζέλης
- 49 *Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση.*
Δρ Ευαγγελία Κανταρτζή

3^η Ενότητα Ειδικές θεματικές – Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικοί Φάκελοι

- 64 *Ο Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού για το Μάθημα «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία».*
Ασπασία Οικονόμου

- 86 *Διδακτικά εγχειρίδια Μαθηματικών: Με αφορμή το νέο διδακτικό πακέτο Μαθηματικών της Ε' τάξης Δημοτικού.*
Αθανάσιος Σκούρας
- 95 *Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικών: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον.*
Ευστράτιος Ψάλτου
- 102 *Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών –Προτάσεις για τον σχεδιασμό του μαθήματος.*
Ευαγγελία Παπαδημητρίου, Ανδρονίκη Χαριτωνίδου
- 120 *Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον.*
Θεοδώρα Αστέρη
- 131 *Τέχνη και Μάθηση: η περίπτωση της εικαστικής πλαισίωσης του σχολικού εγχειριδίου Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία (Β' Λυκείου).*
Βασίλειος Νικάκης, Τατιάνα Σπανέλλη
- 147 *Παιδαγωγικός προβληματισμός, ιδέες και προτάσεις για το ψηφιακό σχολικό βιβλίο του μέλλοντος.*
Αλιβίζος Σοφός

Στρογγυλό Τραπέζι

Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη;

- 168 *Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Γιώτα Παπαδημητρίου, Διευθύντρια 15ου Γυμνασίου Περιστερίου*
- 173 *Από τη σκοπιά των μαθητών: Βασιλική Μπούρα, Θεodorής Ρημαγμός, μαθητές Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου*

1η Ενότητα **Το Παρελθόν**

Σχολικά βιβλία και εκπαιδευτική πολιτική: από τον 19ο στον 20ο αιώνα

Σόνια Γελαδάκη, Phd

*Διευθύντρια Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου Αγ. Λαύρας 18-1141 Αθήνα,
sofiagel@otenet.gr*

Περίληψη

Το σχολικό βιβλίο, αυτό το εργαλείο μεταβίβασης της γνώσης που είναι συγχρόνως και φορέας ιδεολογίας, αφού περιλαμβάνει όσα οι ιθύνουσες τάξεις της κοινωνίας αποδέχονται ως πρότυπα κοινωνικής ύπαρξης και συμπεριφοράς και θέλουν να διαφυλάξουν και να διαδώσουν στις επόμενες γενιές, έχει μια σημαντικότητα αδιαμφισβήτητη. Παρά τη σημαντικότητά του ωστόσο, η τύχη του σχολικού βιβλίου παραμένει αμφιλεγόμενη, επειδή την καθορίζουν οι -σε μεγάλο βαθμό- διαμορφωμένες από ισχυρές και οργανωμένες ομάδες πίεσης κρατικές οριοθετήσεις. Στη χώρα μας, αυτό το τελευταίο ήταν περισσότερο από εμφανές ολόκληρο τον 19ο και τον 20ο αιώνα, καθώς από την πρώτη στιγμή της σύστασης του νεοελληνικού κράτους ο κρατικός παρεμβατισμός έπαιξε τον δικό του ρόλο στο δομικά και λειτουργικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Abstract

There is no doubt that the school books have an undeniable importance in their roles, both as knowledge transfer tools and as ideology vectors of the ruling classes of society whenever they want to preserve certain behavior patterns and spread them to the next generations. There is also no doubt that, the fate of the school books remains controversial, despite their double importance, because it is greatly determined by the state limitations as set by strong and organized lobbies. In our country, this fact was more than evident from the very first moment of the formation of the Modern Greek state and throughout the 19th and 20th centuries, since the state intervention was the key factor to our structurally and functionally centralized education system.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι σχετικοί με την παραγωγή και διακίνηση των σχολικών βιβλίων νόμοι αλλάζουν συχνά στη χώρα μας και, κατά συνέπεια, θα αλλάξουν πολλές φορές μέσα στο διάστημα των δυο αιώνων που θα προσεγγίσουμε. Πώς θα αλλάξουν, όμως; Θα αλλάζουν κάθε φορά που θα υπάρξει κυβερνητική αλλαγή; Θα αλλάζουν με διατάξεις που θα αποκαλύπτουν (περισσότερο ή λιγότερο καθαρά) τις υποβόσκουσες πολιτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις; Με άλλα λόγια, η μετάδοση της γνώσης μέσω των σχολικών βιβλίων θα

«ιδεολογοποιηθεί» αυτούς τους δυο αιώνες στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα; Και, αν ναι, σε ποιο βαθμό η ιδεολογική λειτουργία των σχολικών βιβλίων θα είναι εκείνη που θα οδηγήσει τις εκάστοτε κυβερνήσεις στο να αποφασίζουν όχι μόνο για τα περιεχόμενά τους, αλλά και για θέματα που αφορούν στην έγκριση και τη διακίνησή τους;

19ος αιώνας

Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο καθιερώθηκε επισήμως στη χώρα μας το 1833, σε μια προσπάθεια να επιβληθεί ομοιομορφία σε κάθε επιμέρους πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990, 43) μέσα σε ένα κράτος, όπου οι φυλετικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές μειονότητες ήταν αριθμητικά περιορισμένες (Μπόμπας, 1995, 83-85). Η σύσταση του νεοελληνικού κράτους, ωστόσο, δεν έγινε το 1833. Είχε προηγηθεί η καποδιστριακή περίοδος (1828-1831), μια τριετία κατά την οποία το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης υπάκουε και πάλι στην ίδια αρχή. Και μάλιστα, με έναν συγκεντρωτισμό που είχε φτάσει στην πληρέστερη μορφή του, πράγμα που σημαίνει ότι όλες οι εκπαιδευτικές λειτουργίες είχαν θεσμοθετηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε ο έλεγχος και η εξισορρόπησή τους να βρίσκονται αποκλειστικά στα χέρια της κεντρικής εξουσίας. Άλλωστε, με αυτό το σκεπτικό έγινε και η θεσμοθέτηση των οργάνων της εκπαίδευσης και σε αυτό το σκεπτικό εντάχθηκαν οι (απροκάλυπτες ή καλυμμένες) προσπάθειες της κεντρικής εξουσίας να επιβάλει σε όλα τα στελέχη μια κοινή συμπεριφορά για την επίτευξη του αποβλέποντος σε κοινή ωφέλεια σκοπού (Γελαδάκη, 1998, 183). Όσο για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των σχολικών βιβλίων (κρατικών εκδόσεων ή εγκεκριμένων εγχειριδίων), επιτεύχθηκε -στο μέτρο του δυνατού πάντοτε, λόγω των συνθηκών της εποχής- με την ανάπτυξη ενός δικτύου παραγωγής και διακίνησης που, σχηματικά, μπορεί να παρασταθεί ως εξής (Γελαδάκη, 2002, 3):



Το μοντέλο αυτό, εξυπηρέτησε τα σχολεία της εποχής, αλληλοδιδασκτικά, Ελληνικά και τα πρότυπα του Ορφανοτροφείου της Αίγινας, και έπαυσε να λειτουργεί μετά τον θάνατο του Καποδίστρια. Στη συνέχεια, η έλευση του Όθωνα σηματοδότησε τη θεσμοθέτηση νέων μέτρων για την εκπαίδευση. Το 1834 δημοσιεύθηκε το διάταγμα για την οργάνωση των Δημοτικών

σχολείων (Δημαράς, Α΄, 1990, 45-50) και, δύο χρόνια αργότερα, το «Περί του κανονισμού των δευτεροβάθμιων Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων» (Δημαράς, Α΄, 1990, 60-65). Τον ίδιο εκείνο χρόνο, προκειμένου «εις την διδασκαλίαν του λαού να εισαχθή τρόπος ομοιόμορφος και να ευρίσκη ο καθείς στοιχειώδη βιβλία καλά», δηλαδή βιβλία που «να μην εμπεριέχουν διδασκαλίας ή γνώμας επιβλαβείς διά την θρησκείαν ή την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαίδευσιν» αποφασίστηκε την έκδοση των σχολικών βιβλίων (ειδικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), μετά από έλεγχο των περιεχομένων τους από μια αρμόδια κρατική επιτροπή, να την κάνει η λεγόμενη Βασιλική Τυπογραφία, η οποία θα ανελάμβανε στη συνέχεια και την πώλησή τους («Περί συστάσεως βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία», Ε.τ.Κ. 13, 1836). Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, επομένως, δεν αλλάζει σε σχέση με την καποδιστριακή περίοδο. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό και τα σχολικά βιβλία συνεχίζουν να αποτελούν σημείο αιχμής για τον έλεγχό του. Ωστόσο, η υιοθέτηση του οποιουδήποτε μοντέλου δεν είναι ούτε απλή ούτε μονοσήμαντη υπόθεση, δεδομένου ότι -εκτός από την πολιτική βούληση, τη δημιουργία των ανάλογων κρατικών θεσμών και την ανάπτυξη νομοθετικών οριοθετήσεων- προϋποθέτει και μια ευρύτερη κοινωνική αποδοχή, την οποία η εφαρμογή μονοπωλιακής πολιτικής στον τομέα του σχολικού βιβλίου εκείνη την εποχή δεν την είχε. Έτσι, το βασιλικό τυπογραφείο-βιβλιοπωλείο καταργήθηκε και την έκδοση και διακίνηση των σχολικών βιβλίων την ανέλαβαν ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι. Αλλά και ο ελεύθερος ανταγωνισμός δεν τους βρήκε όλους σύμφωνους, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν και πάλι αντιπαραθέσεις και διχογνωμίες. Στο στόχαστρο θα μπουν τώρα τόσο οι εκδότες Κορομηλάς και Βλαστός, οι οποίοι μονοπωλούν τις σχολικές εκδόσεις και θα κατηγορηθούν για ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων με τη επιτροπή έγκρισης των βιβλίων και κερδοσκοπία,¹ όσο και αυτή καθαυτή η επιτροπή.²

Παρόλα αυτά, το καθεστώς θα παραμείνει αναλλοίωτο για τα επόμενα πενήντα περίπου χρόνια. Η νομοθεσία άλλαξε και πάλι (Ν. ΑΧΙ΄ «Περί διδακτικών βιβλίων της μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσως», Ε.τ.Κ. 349, 1887) επί των κυβερνήσεων Τρικούπη και επιβλήθηκε η χρήση του ενός και μοναδικού -εγκεκριμένου όμως από ειδικές επιτροπές- βιβλίου ανά μάθημα, μετά από διενέργεια διαγωνισμού (αρχικά ανά τετραετία και στη συνέχεια ανά τριετία). Ο κατάλογος με τα εγκεκριμένα βιβλία έφτανε στα σχολεία στην αρχή κάθε σχολικού έτους, ενώ για τον εκπαιδευτικό που δεν θα τα χρησιμοποιούσε είχαν προβλεφθεί αυστηρές ποινικές κυρώσεις, οι οποίες έφταναν έως την απόλυση και/ ή τη μη επαναπρόσληψή του. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύχθηκε ένα είδος ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού, καθώς η άσκηση κρατικού ελέγχου επί των σχολικών βιβλίων πέρασε στα μέλη των επιτροπών αξιολόγησης των βιβλίων, που τα διορίζει ο εκάστοτε υπουργός Παιδείας.

Στα μεταγενέστερα χρόνια, η κατάσταση δεν δείχνει να εξομαλύνεται. Από τη μια πλευρά, η εκπαιδευτική πολιτική παρουσιάζει αντιφάσεις. Το 1889 ο υπουργός Παιδείας

¹ Χαρακτηριστική είναι και η απάντηση του Κορομηλά (1848) στα όσα ακούγονταν εκείνο τον καιρό: «Ποία η του Κορομηλά ραδιουργία και πώς κατώρθωσε [...] μονοπώλειον βιβλίου; Ίδου το μυστήριόν του. Ενεψύχωσεν ανταμείβων[...] τους ικανωτέρους των Λογίων μας· ανέπτυξεν όσον ενδέχεται την τυπογραφικήν βιομηχανίαν, [...] εισήγαγεν εσχάτως και αυτήν την στερεοτυπίαν εις την πατρίδα του, έργον όσω ωφέλιμον τόσω πολυδάπανον και τέλος έχει την ευχαρίστησιν να βλέπη σήμεραν, ότι βιβλίον, το οποίον προτού επωλείτο εις πενταπλασίαν τιμήν, και επομένως ήτο απρόσιτον διά τον ενδεί μαθητήν, και τοιοῦτοι ήσαν οι πλείστοι των σπουδαζόντων εις την Ελλάδα, πρόσκειται ευπόριστον ενί εκάστω και ως εκ τούτου έγινεν κοινωτέρα και ευκολωτέρα η διάδοσις της παιδείας και τα διδακτικά βιβλία κυκλοφορούν όχι μόνον εις την Ελλάδα και την Τουρκίαν αλλά μέχρι των Ινδιών» (Σκλαβενίτης, 2000, 207)

² Για παράδειγμα, κατά την ψήφιση του κρατικού προϋπολογισμού του 1855 ακούγονται τα εξής στη Βουλή: «[Το υπάρχον καθεστώς] εμποδίζει την διάδοσιν των βιβλίων και την βελτίωσιν των συγγραμμάτων, διότι έκαστος γνωρίζων ότι προς επιτυχίαν της εκδόσεως ενός συγγράμματος αρκεί μόνη η εξαγοραζομένη έγκρισις του υπουργείου, ουδεμίαν αισθάνεται φιλοτιμίαν εις την έκδοσιν συγγράμματος αξίου λόγου» (Δημαράς, Α΄, 1990, 126-127).

Θεοτόκης αναγνωρίζει «την βλάβην, ήτις προσγίνεται εις την πνευματικήν ανάπτυξιν αυτών [των μαθητών] ως εκ της χρήσεως [κάποιων] βιβλίων προς διδασκαλίαν» και επιβάλλει να διδάσκει ο εκπαιδευτικός «από στόματος, σημειούντων εκάστοτε των μαθητών εν ιδίοις τεύχεσιν ό,τι είναι ενδεχόμενον εκ της μνήμης να διαφύγη», ενώ, ένα χρόνο αργότερα, ο επόμενος υπουργός Γεροκωστόπουλος, διαπιστώνοντας ότι η συγκεκριμένη πρακτική ενισχύει τη «μηχανικήν απομνημόνευσιν (αποστήθιση)», την αποσύρει, με την προϋπόθεση ότι οι διδάσκοντες θα κάνουν «χρήσιν λελογισμένην των αρίστων παρ' ημίν διδακτικών βιβλίων» (Δημαράς, Α', 1990, 273-275). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και τα δέκα αρνητικά σημεία³ του «Υπομνήματος περί διδακτικών βιβλίων» (Δημαράς, Α', 1990, 295-297) που υποβάλλει το 1893 επιτροπή συγγραφέων στον πρωθυπουργό Τρικούπη, μετά την ψήφιση του Ν. ΒΡΛ' («Περί μεταβολής διατάξεων τινών των ΑΜΒ' και ΑΧΙ' νόμων περί διδακτικών βιβλίων της μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσως», Ε.τ.Κ. 10, 1893) και καυτηριάζουν την αποκλειστική έγκριση και χρήση του ενός και μόνου βιβλίου, καθώς και τους τρόπους διεξαγωγής των διαγωνισμών συγγραφής και επιλογής των μελών των επιτροπών κρίσης (Δημαράς, Α', 1990, 295-297).

Μια κυβερνητική αλλαγή στη συνέχεια, θα μεταβάλει την κατάσταση. Κατά την τρίτη του διακυβέρνηση (1895-1897), ο πρωθυπουργός Δηλιγιάννης ψηφίζει νόμο (Ν. ΒΤΓ' «Περί διδακτικών βιβλίων της τε δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσως», Ε.τ.Κ 14, 1895) που ανατρέπει τις διατάξεις των κυβερνήσεων Τρικούπη και επιτρέπει την ελεύθερη χρήση οποιουδήποτε εγχειριδίου στην ανώτατη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια), καθώς και την ανά πενταετία έγκριση πολλαπλών βιβλίων για τις κατώτερες βαθμίδες (Ελληνικά και Δημοτικά σχολεία). Το μοντέλο του ελεύθερου ανταγωνισμού λοιπόν, είναι και πάλι ενεργό και θα παραμείνει σε ισχύ για κάτι παραπάνω από δέκα χρόνια.

20^{ος} αιώνας

Στα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα όλα έδειχναν ότι υπήρχε διάθεση για αλλαγή, όχι μόνο στη δημόσια ζωή αλλά και στα εκπαιδευτικά πράγματα. Τα -προοδευτικά για τα μέτρα της εποχής- νομοσχέδια Ευταξία (1899), που δεν ψηφίστηκαν τελικά λόγω της αντίδρασης που προκάλεσαν (Δημαράς, Β', 1998, 21), οι αντιπαραθέσεις που δημιουργήθηκαν γύρω στα 1900 σχετικά με τη χρησιμοποιούμενη στο σχολείο γλώσσα (γλωσσικό ζήτημα) και τα ζητούμενα των σπουδαστικών εξεγέρσεων των Ευαγγελιακών (1901) και των Ορεστιακών (1903) (Δημαράς, Β', 1998, 23-26, 35-38), οι διαπιστώσεις του «Πρώτου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου» (1904) (Δημαράς, Β', 1998, 41-45), η προκήρυξη του περιοδικού «Νουμάς» για συγγραφή αλφαβηταρίου (1905) (Δημαράς, Β', 1998, 47-48), η καταγγελία ότι μέλη επιτροπών έγκρισης σχολικών βιβλίων ήταν δημοτικιστές (Ταχυδρόμος 144, 22-2-1908), η ίδρυση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου στο Βόλου (1908) (Δημαράς, Β', 1998, 54-63), και η δημιουργία του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» (1910) (Δημαράς, Β', 1998, 69-70), αποτελούν αδιάψευστες αποδείξεις. Στον τομέα που μας ενδιαφέρει, αλλαγές επέφερε, το 1907, ένας νέος νόμος (Ν. ΓΣΑ' «Περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 60 Α', 1907) της κυβέρνησης Θεοτόκη, με τον οποίο ο κρατικός παρεμβατισμός έκανε και πάλι την εμφάνισή του, νομοθετώντας την έγκριση μετά από διαγωνισμό ενός και μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα και κάθε τάξη. Παρέμεναν ενεργές και οι επιτροπές αξιολόγησης των συγγραφέων, τους είχε όμως πλέον δοθεί το δικαίωμα να επιλέγουν όχι μια αλλά τρεις από τις καλύτερες συγγραφές και να παρεμβαίνουν στα περιεχόμενα της βέλτιστης με προσθήκες από τις άλλες δύο. Με το

³Στα δέκα αυτά σημεία συμπεριλαμβάνονται η αναγκαστική υπακοή διδασκόντων και διδασκομένων στη μονομερή άποψη του συγγραφέα που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να είναι πλήρης, ο επιβεβλημένος εκ των προτέρων τρόπος μάθησης και η χειραγώγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, η κρατική βιβλιοκαπηλία, η οικονομική αφαίμαξη των οικογενειών και ο πλουτισμός ενός ατόμου, η μεροληψία των επιτροπών κρίσης κτλ.

καθεστώς αυτό κυκλοφόρησαν τα πρώτα κρατικά αναγνωστικά με το επικολημένο βιβλιόσημο, που επικύρωνε ακόμη περισσότερο τον κρατικό έλεγχο. Όλα τα παραπάνω έρχονται βέβαια, σε πλήρη αντίθεση με τις επιδιώξεις του «*Νουμά*» να γραφτεί «*ένα αναγνωσμάτριο ανθρωπινό και Ρωμαίο, [...] με λέξεις που να τις ακούει το παιδί κάθε ώρα και στιγμή στο σπίτι του, αφού σήμερα με κείνα πού χουνε στα σκολειά μας, το Ρωμιόπουλο παίρνοντας το πρώτο βιβλίο στα χέρια του θα πρωτοσυλλαβίσει μια ψεύτικη λέξη που δεν θα τήνε μεταχειριστεί στην κουβέντα του ποτέ*» (Δημαράς, Β', 1998, 47) και αναπόφευκτα επιβεβαιώναν την παρατήρηση του γλωσσολόγου καθηγητή Χατζηδάκι ότι «*αφού διά νόμου [...] δεν επιτρέπεται εν τοις σχολείοις ημών [...] η χρήσις άλλων βιβλίων πλην των ήδη εγκεκριμένων διά μίαν τετραετίαν, δήλον, ότι πας λόγος περί άλλων βιβλίων, έστω και μεθοδικωτέρων, προδήλως παρέλκει*» (Δημαράς, Β', 1998, 71). Όμως, ο νόμος του 1907 θα συνεχίσει να ισχύει και τα επόμενα χρόνια με κάποιες μικρές παραλλαγές, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως από το 1909 έως το 1911 (Ν. ΓΤΛΕ' «Περί τροποποιήσεως του ΓΣΑ' νόμου περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 76 Α', 1909, Ν. ΓΧΝΔ' «Περί τροποποιήσεως του ΓΤΛΕ' νόμου του 1909 περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 114 Α', 1910 και Ν. ΓΧΞΑ' «Περί τροποποιήσεως του ΓΣΑ' νόμου περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 343 Α', 1911). Έτσι, η επόμενη αλλαγή θα γίνει λίγο μετά το τέλος του Α' Παγκοσμίου πολέμου και θα είναι οριακή.

Το 1916, με διάταγμα που υπογράφει ο βασιλιάς Κωνσταντίνος (Β.Δ. «Περί αναστολής διατάξεων τινών του νόμου ΓΣΑ' περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 214 Α', 1916), αναστάθηκαν οι διατάξεις του νόμου του 1907, ακυρώθηκαν οι προκηρύξεις διαγωνισμών και επιτράπηκε η χρήση όσων σχολικών βιβλίων είχαν εγκριθεί από το 1895 και εξής. Το διάταγμα αυτό έγινε νόμος του κράτους των Αθηνών κατά την περίοδο του εθνικού διχασμού και, όπως σημειώνει η Λ. Βεντούρα, «*αποτελεί κατά πάσα πιθανότητα, ένα δείγμα της προσπάθειας των παλαιών κομμάτων [...] να αποτρέψουν την έκδοση βιβλίων που είχαν συγγραφεί ή επιλεγεί βάσει των κατευθύνσεων που χάραζαν στελέχη του Φιλελεύθερου κόμματος, και, ταυτόχρονα, να ικανοποιήσουν τα αιτήματα των κυκλωμάτων εμπορίας των σχολικών βιβλίων*» (Βεντούρα, 1992, 95). Την απάντηση θα τη δώσει έναν χρόνο αργότερα η προσωρινή κυβέρνηση Βενιζέλου, όταν εκδίδει στη Θεσσαλονίκη το διάταγμα 2585, σύμφωνα με το οποίο «*ίνα τύχη εγκρίσεως διδακτικών βιβλίων οφείλει: [...] να είναι όσον το δυνατόν απλούν και σαφές κατά την γλώσσαν και το ύφος*». (Λ.Δ. «Περί των διδακτικών βιβλίων» Εφημερίς της προσωρινής Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος 96, Θεσσαλονίκη 1917). Και αυτό το διάταγμα θα γίνει τελικά νόμος του κράτους μετά την επανένωσή του (Β.Δ. «Περί κυρώσεως τού από 11 Μαΐου 1917 Α.Δ. της προσωρινής Κυβερνήσεως», Ε.τ.Κ. 138 Α', 1917).

Το 1918, στην Αθήνα πλέον, οι τρεις πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, Δελμούζος, Γληνός και Τριανταφυλλίδης, συνεργάζονται με την κυβέρνηση Βενιζέλου, τοποθετούμενοι στην κορυφή της εκπαιδευτικής πυραμίδας (ο πρώτος και ο τρίτος ως ανώτεροι Επόπτες δημοτικής εκπαίδευσης και ο δεύτερος ως γενικός γραμματέας του υπουργείου Παιδείας). Η θητεία τους θα είναι πολύ σύντομη (έως τον Νοέμβριο 1920) και, σύμφωνα με τον Αλ. Δημαρά, «*εκείνο που προσέφεραν στην ελληνική εκπαίδευση ήταν περισσότερο μια γεύση μεταρρύθμισης, μια εμπειρία τού τι θα μπορούσε να γίνη, παρά ένα ριζικά ανανεωμένο εκπαιδευτικό σύστημα*» (Δημαράς, Β', 1998, μ'). Αυτή η «*γεύση της μεταρρύθμισης*» ωστόσο, θα αφήσει το στίγμα της στη νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων (Ν. 827 «Περί κυρώσεως τού από 11 Ιουνίου 1917 αναγκαστικού Β.Δ. “περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου 1917 Ν.Δ. της προσωρινής κυβερνήσεως”», Ε.τ.Κ. 187 Α', 1917). Τώρα πια, η κρίση των σχολικών βιβλίων δεν γινόταν από επιτροπές διορισμένες από τον εκάστοτε

υπουργό, αλλά από ένα μόνιμο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο⁴. Οι συγγραφείς εργάζονταν με βάση τις γενικές οδηγίες και υποδείξεις αυτού του Συμβουλίου, στο οποίο και κατέθεταν την εργασία τους για αξιολόγηση. Αν το βιβλίο συμφωνούσε με τα οριζόμενα από τον νόμο, τα μέλη του Συμβουλίου το ενέκριναν με βάση την αρχή της πλειοψηφίας. Κάθε χρόνο το Συμβούλιο ενέκρινε απεριόριστο αριθμό βιβλίων, τα οποία καταγράφονταν στη συνέχεια σε έναν κατάλογο που δημοσιευόταν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, και κατόπιν αποστέλλονταν στα σχολεία. Μέσα από αυτόν τον κατάλογο των εγκεκριμένων βιβλίων ο Σύλλογος διδασκόντων επέλεγε -επίσης με μια κατά πλειοψηφία απόφαση- ποια θα χρησιμοποιηθούν στο κάθε σχολείο. Από τη στιγμή που ένα βιβλίο επιλεγόταν προς χρήση, δεν επιτρεπόταν η αντικατάστασή του προτού παρέλθει μια διετία. Με τον τρόπο αυτόν, φιλελευθεροποιείται το νομοθετικό πλαίσιο περί σχολικών βιβλίων, παραχωρούνται μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας στους συγγραφείς και, κυρίως, καταργείται η υποχρέωση της χρήσης ενός και μοναδικού βιβλίου.⁵



Μετά την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του 1920, η νέα κυβέρνηση Ζαΐμη ανέθεσε, το 1921, τον έλεγχο των σχολικών βιβλίων της μεταρρύθμισης σε μια «Επιτροπεία προς εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων»,⁶ η οποία αποφάσισε ότι πρέπει «να καώσι τα υπάρχοντα αναγνωστικά ως έργο ψευδούς και κακοβούλου προθέσεως» (Δημαράς, Β', 1998, 130-131). Επειδή ούτε οι αντιρρήσεις που εγέρθηκαν με δημοσιεύσεις άρθρων, όπως το «Πριν καούν» του Τριανταφυλλίδη (Δημαράς, Β', 1998, 131-132), ούτε οι συζητήσεις επί του θέματος στη Βουλή (Δημαράς, Β', 1998, 133-134) έφεραν αποτέλεσμα, ο Ν. 2678 «Περί εισαγωγής ως αναγνωστικών βιβλίων εις τα δημοτικά σχολεία των καταλληλοτέρων εκ των προ του 1917 εγκεκριμένων» (Ε.τ.Κ. 147 Α', 1921) έδωσε οριστικά τέλος στη μεταρρύθμιση.

Η επόμενη αλλαγή έγινε επί Οικουμενικής κυβέρνησης Ζαΐμη (Δεκέμβριος 1926-Ιούλιος 1928), όταν ο τότε υπουργός Παιδείας εισηγήθηκε την αύξηση του κρατικού ελέγχου επί των σχολικών βιβλίων (Βεντούρα, 1992, 99-100) που έπρεπε να συνδεθούν με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική, τα περιεχόμενά τους να μην περιέχουν ούτε ύλη αντίθετη

⁴ Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ήταν όργανο γνωμοδοτικό και διοικητικό που πρωτοδημιουργήθηκε μεν το 1914, στη σχετική με τη σύνθεσή του νομοθεσία όμως, έγιναν κατά καιρούς διάφορες τροποποιήσεις, άμεσα συναρτώμενες με τις εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές (βλ. ενδεικτ. Λέφας, 1942, 303-311)

⁵ Απτά δείγματα της μεταρρυθμιστικής πρακτικής των ετών 1917-1920 αποτελούν το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και τα «Ψηλά Βουνά», καθώς και άλλα 11 αλφαβητάρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γραμμένα όλα στη δημοτική γλώσσα, τα οποία επέφεραν μεγάλες διαφοροποιήσεις στα περιεχόμενα των έως τότε κυκλοφορούντων αλφαβηταρίων (βλ. ενδεικτ. Δημαράς, Β', 1998, 124-126).

⁶ Την επιτροπή αποτελούσαν οι πανεπιστημιακοί καθηγητές Σακελλαρόπουλος, Σκιάς, Εξαρχόπουλος, Μιχαλόπουλος, Μεγαρεύς και Οικονόμου.

με τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη ούτε γλώσσα «χυδαία» και γεμάτη ιδιοματισμούς, ενώ οι επιτροπές κρίσης έπρεπε να εμπλουτισθούν με «ειδικά πρόσωπα».⁷ Τα εγκεκριμένα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ωστόσο, αυξήθηκαν κατά ένα, δηλαδή όχι ένα και μοναδικό αλλά δύο αναγνωστικά για κάθε τάξη, μοντέλο το οποίο διαφοροποιήθηκε εν μέρει τον επόμενο χρόνο (Ν. 3438 «Περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ., 307 Α', 1927), οπότε επιτράπηκε η έγκριση τριών σχολικών βιβλίων ανά μάθημα και ανά τάξη, καθώς και η υποχρεωτική χρησιμοποίησή τους για τρία έτη στην πρωτοβάθμια και πέντε έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την ευθύνη για την επιλογή του ενός και μόνο από τα εγκεκριμένα βιβλία ανά μάθημα και τάξη διατήρησε και πάλι ο Σύλλογος διδασκόντων του κάθε σχολείου.

Οι νόμοι των υπουργών Παιδείας Γόντικα και Παπανδρέου θα ταραξούν και πάλι τα ύδατα στον εκπαιδευτικό χώρο κατά την επόμενη διακυβέρνηση του Βενιζέλου και τη λεγόμενη δεύτερη μεταρρύθμισή του. Δηλαδή, όταν καταργήθηκαν τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια έγιναν εξατάξια (Δημαράς, Β', 1998, 169-170), τα ωρολόγια προγράμματα άλλαξαν (Δημαράς, Β', 1998, 175-176) και τα σχολικά βιβλία διαιρέθηκαν ανάλογα με τον σκοπό και τη χρήση τους (Ν. 5045 «Περί των σχολικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 165 Α' 1931) σε τρεις κατηγορίες: σε διδακτικά βιβλία (**αναγνωστικά και εγχειρίδια**), σε βοηθήματα και σε ελεύθερα αναγνώσματα.⁸ Τα βιβλία των δύο πρώτων κατηγοριών εισάγονταν στα σχολεία μετά από έγκριση του υπουργείου Παιδείας, ενώ για την τελευταία κατηγορία αρκούσε μόνο μια απλή σύσταση. Κατ' ανάλογο τρόπο άλλαξε και η διαδικασία παραγωγής των σχολικών βιβλίων. Τώρα πια, το Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο,⁹ το οποίο είχε προέλθει από τη διαίρεση και διεύρυνση του παλαιού Εκπαιδευτικού σε Γνωμοδοτικό και Διοικητικό και οι αρμοδιότητες του συνέπιπταν εν πολλοίς με εκείνες του μεταγενέστερου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του σημερινού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εξέδιδε γενικές οδηγίες για τη σύνταξη των βιβλίων και κατένειμε τις υποβληθείσες συγγραφές στις επιτροπές κρίσεις. Οι τελευταίες έλεγχαν τη συνάφεια της προκήρυξης με το τελικό προϊόν, αποφάσιζαν για την έγκριση ή μη και συνέτασσαν κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων, μέσα από τον οποίο, στο τέλος κάθε σχολικού έτους, οι Σύλλογοι διδασκόντων αποφάσιζαν -κατά πλειοψηφία και μετά από αιτιολογημένη εισήγηση του κάθε διδάσκοντα- ποια θα είναι τα βιβλία του σχολείου τους κατά την επόμενη χρονιά. Συγχρόνως, προμηθεύονταν δύο τουλάχιστον αντίτυπα από όλα τα βιβλία του καταλόγου, καθώς και τα κάθε είδους βοηθήματα που κυκλοφορούσαν, για τη σχολική τους βιβλιοθήκη. Με τη «μεταρρύθμιση του 1929» λοιπόν, παραμένει στη δικαιοδοσία των Συλλόγων διδασκόντων το δικαίωμα της επιλογής σχολικών βιβλίων, αλλά υιοθετείται για πρώτη φορά το μοντέλο του πολλαπλού βιβλίου, που επιτρέπει στους μαθητές να απομυθοποιήσουν τον τυπωμένο λόγο και να αξιολογήσουν την παρεχόμενη γνώση, αντιλαμβανόμενοι ότι για το ίδιο θέμα μπορεί να υπάρχουν πολλές και αντικρουόμενες απόψεις.

⁷ Η πολιτεία επομένως, αποκτούσε το δικαίωμα να μη δεσμεύεται να είναι πάντα οι ίδιοι κριτές, εκμεταλλεζόμενη έτσι γνωστούς για την εχθρότητά τους απέναντι στη δημοτική γλώσσα πανεπιστημιακούς καθηγητές.

⁸ Τα **αναγνωστικά** αποσκοπούσαν στη γλωσσική και λογοτεχνική μόρφωση, καθώς και στη θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τα **εγχειρίδια**, «αποτελούντα συστηματικές και εύληπτους συνόψεις των συμπερασμάτων των οικείων επιστημών», παρείχαν στήριγμα των μαθητών «κατά την εισαγωγήν των εις την ύλην των διαφόρων μαθημάτων και βάσιν διά την ευμέθοδον καθοδήγησίν των προς περαιτέρω μελέτην και ευρύτεραν έρευναν», ενώ τα **βοηθήματα** λειτουργούσαν ως εργαλεία για την πληρέστερη μελέτη της διδασκόμενης ύλης και την αυτενεργό έρευνα των μαθητών (Βεντούρα, 1992, 102).

⁹ Το συγκεκριμένο Συμβούλιο λειτούργησε από το 1930 έως το 1933.

Υπό την πίεση του αιτήματος κατάργησης του Ν. 5045, που εκφραζόταν τον ίδιο καιρό τόσο προφορικά όσο και γραπτά,¹⁰ το Λαϊκό κόμμα του Τσαλδάρη θα επαναφέρει στη συνέχεια (Ν. 5911 «Περί διδακτικών βιβλίων», Ε.τ.Κ. 357 Α', 1933) το καθεστώς των διαγωνισμών, μετά από προκήρυξη που συνέτασσαν οι ίδιες οι διορισμένες από τον υπουργό Παιδείας επιτροπές κρίσης των σχολικών βιβλίων. Η υποβολή και η αξιολόγηση των συγγραφών γινόταν ανά διετία, η έγκρισή τους ίσχυε για μία τετραετία και, όσα βιβλία εισάγονταν στα σχολεία, επιλέγονταν και πάλι από τον γνωστό κατάλογο με τις εγκεκριμένες εκδόσεις, ενώ απαγορευόταν πλήρως η αγορά άλλων διδακτικών βιβλίων και βοηθημάτων (ούτε καν για τις σχολικές βιβλιοθήκες). Επαναφορά επομένως, του κρατικού ελέγχου στα σχολικά βιβλία, ενός ελέγχου που θα τον κάνει πολύ πιο έντονο η δικτατορία της 4ης Αυγούστου, η οποία έπεται χρονικά.

«Η 4^η Αυγούστου 1936, εύρε την εκπαίδευση, [...] υπό την ανενοχλήτως αυξάνουσα επίδραση των ερυθρών οργάνων του Κομμουνισμού.[...] Αι μέθοδοι τας οποίας ηκολούθησεν[...] είναι γνωσταί. Διά να τας εφαρμόσουν υπό την σκέπην Κράτους εμφανιζόμενου ως συντηρητικού, επωφελήθησαν των μεταπολεμικών ιδία θεωριών, [...], τας οποίας πλείστοι πολιτικοί της Χώρας μας έσπευσαν να αποδεχθούν, ίνα μη εμφανισθούν ... καθυστερημένοι», διαβάζουμε στο τεύχος «Η Εκπαίδευση μετά την 4^η Αυγούστου» που κυκλοφόρησε ευρέως κατά το δεύτερο έτος της μεταξικής δικτατορίας. Επειδή, σύμφωνα πάντοτε με το παραπάνω τεύχος, τέτοιες θεωρίες είχαν ως αποτέλεσμα «η θρησκεία να αποβληθή από τα σχολεία ως άχρηστον ράκος, η έννοια της Πατρίδος να θεωρήται ως βραχνάς [...], η οικογένεια να θεωρήται ως απηρχαιωμένος θεσμός, γεμάτος από προκαταλήψεις, [και] η εν τω σχολείω πειθαρχία να υποχωρήση, προ της αναπτύξεως της ‘πρωτοβουλίας’ δήτην του μαθητού» (Δημαράς, Β', 1998, 186-187), αποφασίστηκε να εντατικοποιηθεί η κρατική παρέμβαση στον τομέα των σχολικών βιβλίων, προκειμένου τα περιεχόμενά τους να συνάδουν με τις αντιλήψεις περί αγωγής της κυβέρνησης Μεταξά. Με αυτό το σκεπτικό, ιδρύθηκε το 1937 ο υπαγόμενος στην εποπτεία του υπουργείου Παιδείας «Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων» (Α.Ν. 952 «Περί ιδρύσεως Οργανισμού προς Έκδοσιν Σχολικών κ.λπ. Βιβλίων», Ε.τ.Κ. 469 Α', 1937). Στον Οργανισμό ανατέθηκε η έκδοση και διακίνηση όλων των σχολικών βιβλίων από το Δημοτικό σχολείο έως και το πανεπιστήμιο, με βάση μια εξαρχής ξεκαθαρισμένη διαδικασία. Μετά από πρόταση του Ανωτάτου Συμβουλίου Εκπαιδεύσεως, ενός νέου διοικητικού οργάνου της κυβέρνησης Μεταξά, το υπουργείο δημοσίευε προκήρυξη για τη συγγραφή, στην οποία ορίζονταν το είδος του βιβλίου, η τάξη για την οποία προοριζόταν, η ποσότητα και η οικονομία της ύλης, καθώς και η προθεσμία της υποβολής προς κρίση. Για κάθε είδος βιβλίου ορίζονταν τρία βραβεία «το πρώτον διά το κρινόμενον ως καλύτερον των εγκριθέντων βιβλίων, το δεύτερον διά το αμέσως επόμενον και το τρίτον διά το μετ' αυτού». Όσα βιβλία ενέκρινε το Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως περιέρχονταν στην κυριότητα του κράτους, ενώ απαγορευόταν η χρήση οποιουδήποτε σχολικού βιβλίου δεν είχε εγκριθεί σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία. Έτσι, ένας αιώνας συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων και εναλλαγής των μοντέλων του κρατικού μονοπωλίου και του ελεύθερου ανταγωνισμού τελείωνε με τη δημιουργία του Ο.Ε.Σ.Β. Από εδώ και πέρα θα υπάρχει ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για όλα τα δημόσια σχολεία και το κράτος θα διασφαλίζει τον απόλυτο έλεγχο των σχολικών εκδόσεων, ακυρώνοντας το κατοχυρωμένο από το 1917 δικαίωμα των εκπαιδευτικών να επιλέγουν το βιβλίο που θα χρησιμοποιήσουν μέσα από τον κατάλογο με τα εγκεκριμένα.

¹⁰ Βλ. ενδεικτ. τη δημοσίευση στο περιοδικό «Ερμής» (τ. ΙΓ', 1932-1933, 85) όπου επισημαίνεται ότι «τα πολλά βιβλία εις χείρας των μικρών μαθητών καθίστανται όργανα διασπάσεως της περιορισμένης άλλως τε συνειδήσεώς των και αποβαίνουν η κυριωτέρα αιτία της αγραμματοσύνης και γενικώς του καταρτισμού των νέων διά τον αγώνα της ζωής...».

Τα πρώτα βιβλία που εκδόθηκαν από τον Ο.Ε.Σ.Β. ήταν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκαν έως το 1950, ενώ τα αναγνωστικά που ο ίδιος φορέας εξέδωσε το 1954 υπήρξαν τα μακροβιότερα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και χρησιμοποιήθηκαν έως το 1964. Ωστόσο, παρότι ο οργανισμός εκτύπωσε περίπου τρία δισεκατομμύρια αντίτυπα σχολικών βιβλίων και το λογότυπο του αποτέλεσε σημείο αναφοράς για όσους φοίτησαν στα δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων του ελληνικού κράτους (Μικρός Ρωμός, 2016) κατά την 75χρονη πορεία του (1937-1962), αυτή καθαυτή η λειτουργία του απασχόλησε κατά καιρούς τις κυβερνήσεις και οδήγησε σε (νομοθετημένες ή μη) βελτιωτικές κινήσεις (Μελαχροινούδης, 2011,7).



1943

1946

1950

Μέσα στη δεκαετία του 1960 η Ένωση Κέντρου αποτόλμησε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ο Α. Δημαράς (Δημαράς, Β', 1998, ξα') την ονομάζει «καινούργια έκφραση του "εκπαιδευτικού δημοτικισμού"». Με αυτήν (Ν. 4379 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ 182, 1964), καθιερώθηκε η «δωρεάν παιδεία» και η δημοτική γλώσσα, εισήχθησαν στα σχολεία νέα μαθήματα, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Γυμνάσιο, επιβλήθηκε η εννεαετής υποχρεωτική εκπαίδευση, διαιρέθηκε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε γυμνάσιο και λύκειο, θεσπίστηκε το σύστημα του «Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου» για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο και αναβαθμίστηκε η τεχνική εκπαίδευση. Ανάμεσα στους ριζοσπαστικούς της στόχους για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η ηγετική ομάδα του υπουργείου Παιδείας (πρώτος υπουργός ο πρωθυπουργός Γ. Παπανδρέου, υφυπουργός ο Λ. Ακρίτα και Γενικός Γραμματέας ο Ε. Παπανούτσος) συμπεριέλαβε και την ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,¹¹ που ανέλαβε/ για να αναλάβει το «εκπαιδευτικόν και το ερευνητικόν έργο» της εκπαίδευσης, στο οποίο έργο συμπεριλαμβανόταν και η επιμέλεια (βλ. έγκριση) των σχολικών εκδόσεων. Κατά τα άλλα, παρέμεινε άθικτη η προηγούμενη διαδικασία έκδοσης και διακίνησης των σχολικών βιβλίων μέσω του Ο.Ε.Δ.Β.¹²

Θα ακολουθήσουν τα Ιουλιανά, τα οποία ορίζουν την πολιτική κρίση, που κορυφώνεται με την παραίτηση του πρωθυπουργού Παπανδρέου και την αντικατάστασή του από διαδοχικούς πρωθυπουργούς από τον χώρο της Ένωσης Κέντρου (Καραφύλλης, 2013, 170). Η συμπεριφορά αυτών των πρώην υποστηρικτών του Παπανδρέου που είχαν

¹¹ Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτελεί την εξέλιξη του Ανώτατου Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, που είχε θεσπιστεί από την κυβέρνηση Βενιζέλου κατά τη μεταρρύθμιση του 1929.

¹² Βλ. ενδεικτ. την αναγγελία ψήφισης νομοθετικού διατάγματος για την πλήρη αναμόρφωση του συστήματος κρίσης, έκδοσης και διάθεσης των σχολικών βιβλίων στους μαθητές του 1962 (Μελαχροινούδης, 2011,3).

αποσκιρτήσει από την Ένωση Κέντρου προανήγγειλε μια παρατεταμένη περίοδο πολιτικής αστάθειας, η οποία αποδυνάμωσε τη μετεμφυλιακή δημόσια τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, πληροφορίες σχετικά με το θέμα που μας ενδιαφέρει εδώ παρέχονται διά στόματος του υπουργού Παιδείας Σαββόπουλου (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1965), ο οποίος, στιγματίζοντας την έκδοση συγκεκριμένων βιβλίων της προ της μεταρρύθμισης κατάστασης,¹³ δήλωνε κατηγορηματικά ότι «συνεστήθησαν επιτροπαί υπό την προεδρίαν του γενικού γραμματέως και, βάσει των πορισμάτων των, θα αποφανθώμεν εάν θα χρησιμοποιηθούν», ενώ «εις ην περίπτωσην [...] αι επιτροπαί αποφανθώσιν ότι τα βιβλία δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν, τον λόγον έχει η ποινική δικαιοσύνη, της οποίας την συμπαράστασιν θα ζητήσωμεν» (Δημαράς, Β', 1998, 290).

Δύο χρόνια αργότερα, η δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου θα ακυρώσει πλήρως τη μεταρρύθμιση του 1964 με την έκδοση του Α.Ν. 129 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 132 Α', 1967). Σε αυτό το πλαίσιο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα καταργηθεί (Δημαράς, Β', 1998, 294), η διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων θα διακοπεί (Δημαράς, Β', 1998, 292), ενώ η δικτατορική κυβέρνηση θα επανεκδώσει τα βιβλία που κυκλοφορούσαν προ του 1963 και όσα βιβλία «εξετυπώθησαν το 1964 προς χρήσιν των μαθητών» θα ελεγχθούν από επιτροπές, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν «θα χρησιμοποιηθούν ή θα αποσταλούν προς πολτοποίησιν» (Δημαράς, Β', 1998, 290). Κακοποίηση του σχολικού βιβλίου από την απριλιανή δικτατορία λοιπόν, που συνειρμικά παραπέμπει σε παλαιότερες αντίστοιχες συμπεριφορές: το 1921 τα ανεπιθύμητα βιβλία καίγονται, το 1967 πολτοποιούνται.



1967

Σε όλα αυτά θα δώσει τέλος η μεταπολίτευση (Ιούλιος 1974), η οποία φέρνει στην επιφάνεια την επιτακτική ανάγκη για αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο. Και καθώς στην πολιτική σκηνή ήταν εμφανής η διάθεση για ανανέωση, η κυβέρνηση εθνικής ενότητας που συγκροτήθηκε (υπουργός Παιδείας ο Ν. Λούρος) προετοίμασε το έδαφος για τις επερχόμενες αλλαγές (Τριτάκη, 2014, 22). Έτσι, οι κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας θα επανιδρύσουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (μετονομαζόμενο σε «Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης») και θα επιχειρήσουν μια ακόμη μεταρρύθμιση μέσω τριών νέων νόμων (1976-1978),¹⁴ με τους οποίους θα καθιερωθούν

¹³ Πρόκειται για βιβλία (Αρχαίων Ελληνικών, Ιστορίας, Θρησκευτικών κ.τ.λ.) γραμμένων στη δημοτική γλώσσα και προοριζομένων για τις τάξεις του Γυμνασίου, την έκδοση των οποίων είχε επιβλέψει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

¹⁴ Ν. 309 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 100 Α', 1976), Ν. 576 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 102 Α', 1977) και Ν. 815 «Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας» (ΦΕΚ 147 Α', 1978).

η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, η διδασκαλία αρχαίων ελληνικών κειμένων από μετάφραση και τα μαθήματα επιλογής. Κυρίως όμως, θα επιβληθεί το ένα βιβλίο για κάθε μάθημα που θα συντάσσεται μετά από ανάθεση, θα κυκλοφορεί από τον Ο.Ε.Δ.Β. και θα είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα, ώστε να παύσει και τυπικά να υπάρχει η διγλωσσία που τόσα χρόνια είχε ταλαιπωρήσει την ελληνική εκπαίδευση.

Τον Οκτώβριο του 1981 το ΠΑ.ΣΟ.Κ. θα κερδίσει τις βουλευτικές εκλογές, ενώ ήδη η Ελλάδα, με τον προηγούμενο πρωθυπουργό Κ. Καραμανλή, είχε υπογράψει τη συμφωνία πλήρους ένταξης στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.). Το γεγονός της ένταξης θα αλλάξει άρδην τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες της χώρας, οπότε η ανάγκη για μια μεταρρύθμιση στον χώρο της παιδείας φάνταζε περισσότερο από αναγκαία (Καραφύλλης, 2013, 187). Η νέα μεταρρύθμιση ουσιαστικά είχε ως στόχο την ενίσχυση της προηγούμενης, αφενός ως προς τα δημοκρατικά στοιχεία και αφετέρου ως προς τη λογική του εκσυγχρονισμού και της προσαρμογής στη νέα τάξη πραγμάτων. Αρχικά, θα ψηφιστεί το Π.Δ. 297 («Εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στην Εκπαίδευση και τη Διοίκηση» ΦΕΚ 52 Α', 1982), που εφαρμόζει το μονοτονικό σύστημα, με βάση το οποίο θα γραφούν κάποια νέα βιβλία, διαφοροποιημένα από τα προηγούμενα, τόσο ως προς το ύψος όσο και ως προς το περιεχόμενο (Βέικου, 2007, 59). Την περίοδο 1985-1987 πάλι, ψηφίστηκε ο νόμος 1566 («Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167 Α', 1985) που απέδιδε στο Κ.Ε.Μ.Ε. το παλιό του όνομα και επιτελικό ρόλο *«ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα τεράστια και αποφασιστικής σημασίας ζητήματα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενώ έκανε ιδιαίτερη αναφορά και στη λειτουργία του Ο.Ε.Δ.Β.»*¹⁵ Τότε ήταν που εκπονήθηκαν νέα βιβλία του μαθητή και -για πρώτη φορά και του δασκάλου- στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Βέικου, 2007, 59). Συγχρόνως, ο υπουργός Παιδείας Τρίτσης ανέλαμβανε τη διεξαγωγή ενός «Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία» (1986),¹⁶ στον οποίο ενέπλεκε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές με τους γονείς τους, και έθετε επί τάπητος διάφορα θέματα, ανάμεσά τους και την αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων (Καραφύλλης, 2013, 201-202).

Τον Απρίλιο του 1990 ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας η Ν.Δ. με πρωθυπουργό τον Κ. Μητσοτάκη και ο νέος υπουργός Παιδείας Κοντογιαννόπουλος προσπάθησε να δώσει ένα συντηρητικό στίγμα στην εκπαίδευση. Πολύ γρήγορα, τα μέτρα που πήρε δημιούργησαν μεγάλες αναταραχές (απεργιακές κινητοποιήσεις, καταλήψεις), στα κύρια αιτήματα των οποίων περιλαμβανόταν και το θέμα των σχολικών βιβλίων (Καραφύλλης, 2013, 204). Τον ίδιο καιρό κυκλοφόρησαν νέα βιβλία μαθητή-καθηγητή και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βέικου, 2007, 59), ενώ η ολομέλεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εκμεταλλευόμενη τις προεκλογικές εξαγγελίες του κυβερνώντος κόμματος, εισηγήθηκε την κατάργηση *«του ιδεολογικού και πνευματικού μονοπωλίου του μοναδικού βιβλίου ανά μάθημα»* και την κατοχύρωση της *«ελεύθερης επιλογής»* (Παμουκτσόγλου, 2002).

Το 1996, με το ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην εξουσία, ο Κώστας Σημίτης αντικατέστησε τον Α. Παπανδρέου στον πρωθυπουργικό θώκο και το υπουργείο Παιδείας ανέλαβε ο Γ. Αρσένης, ο

¹⁵ Βλ. ενδεικτ. «Άρθρο 2. 1. Σκοπός του Οργανισμού Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων είναι η έκδοση ή και διάθεση κάθε είδους βιβλίων και εντύπων που είναι απαραίτητη α) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των βαθμίδων και κατευθύνσεων της εκπαίδευσης, β) για τη λαϊκή επιμόρφωση, γ) για την προώθηση της επιστημονικής έρευνας και δ) για τις ανάγκες κάθε υπηρεσίας του δημόσιου τομέα. 2. Τα βιβλία και έντυπα που εκδίδονται από τον Ο.Ε.Δ.Β. προσδιορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. [...] 3. Ο Υπουργός Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να αποφασίσει την έκδοση από τον Ο.Ε.Δ.Β. βιβλίου ή εντύπου που υπάγεται σε μία από τις κατηγορίες των σκοπών του οργανισμού, ακόμη και αν η συγγραφή και διάθεση του βιβλίου ή εντύπου γίνεται με την πρωτοβουλία άλλης κρατικής υπηρεσίας ή δημόσιου οργανισμού».

¹⁶ Η πρωτοβουλία του «Εθνικού Διαλόγου» τελείωσε άδοξα, όταν οι έντονες αντιδράσεις της κοινής γνώμης εξανάγκασαν τον υπουργό σε παραίτηση.

οποίος προσπάθησε να αφήσει το προσωπικό του στίγμα στην εκπαίδευση με μια σειρά νόμων. Αλλαγές θα κάνει και στη νομοθεσία περί των σχολικών βιβλίων (Ν. 2525 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 188 Α΄, 1997), καθώς η συγγραφή τους θα γίνεται πλέον είτε κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμού είτε με ανάθεση σε έναν ή περισσότερους συγγραφείς, καθεστώς με το οποίο κατά τη διετία 1998-2000 συντάχθηκαν 26 βιβλία του καθηγητή και του μαθητή για το Ενιαίο Λύκειο καθώς και 80 περίπου νέα εκπαιδευτικά λογισμικά (Βέικου, 2007, 60). Συγχρόνως, εφόσον κρινόταν αναγκαίο, δινόταν η δυνατότητα χρησιμοποίησης στη διδασκαλία συμπληρωματικών σχολικών βιβλίων, πέρα από το βασικό εγχειρίδιο του εκάστοτε μαθήματος, (Καραφύλλης, 2013, 208-209).

Με το πέρασμα στον 21ο αιώνα συντάχθηκαν καινούργια αναλυτικά προγράμματα ανά γνωστικό αντικείμενο στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου που είχε εκπονήσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και προκηρύχθηκαν διαγωνισμοί συγγραφής νέων εκπαιδευτικών πακέτων (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού και τετράδιο εργασιών), τα οποία άρχισαν να διανέμονται από το 2006 και εξής και πάλι μέσω του Ο.Ε.Δ.Β. (Βιολέττης, 2013, 18). Τα περισσότερα από αυτά τα βιβλία εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται σήμερα σε όλες της εκπαιδευτικές βαθμίδες, διακινούμενα πλέον από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», τον φορέα που έχει αναλάβει από το 2012 την ευθύνη για τον συντονισμό των εκδόσεων και τη διακίνηση των σχολικών βιβλίων, μετά την κατάργηση του Ο.Ε.Δ.Β.

Επίλογος

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η νομοθεσία περί των σχολικών βιβλίων κατά τον 19^ο και το 20^ο αιώνα δεν ήταν τίποτα άλλο παρά το τελικό προϊόν μιας πολιτικής επιλογής. Μιας επιλογής που, συνήθως, δεν ενδιαφερόταν εάν τα βιβλία απεικόνιζαν τη σύγχρονη πολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα αλλά δοκίμαζε να διαμορφώσει μια δική της πραγματικότητα για τους νέους πολίτες που διέπλαθε. Έτσι, κάθε φορά που η νομοθεσία προσπαθούσε να εκσυγχρονισθεί και να γίνει πιο φιλελεύθερη, οι συντηρητικές δυνάμεις την ακύρωναν. Όλα αυτά βέβαια, έως την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών (και στη συνέχεια Διδακτικών) Βιβλίων που έδωσε τέλος στις οποιεσδήποτε διεκδικήσεις των εκπαιδευτικών και τις επιθυμίες των μαθητών για επιλογή του σχολικού βιβλίου που θα χρησιμοποιούσαν.

Από την ίδρυση του συγκεκριμένου οργανισμού όμως, έχουν περάσει κάτι λιγότερο από 90 χρόνια, καθώς διανύουμε ήδη τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα. Κατά συνέπεια, σήμερα που τα παιδαγωγικά μοντέλα ευαγγελίζονται μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων του εκπαιδευτικού μέσα από πολλές και εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, μήπως θα έπρεπε τα σχολικά βιβλία να παύσουν να λειτουργούν ως εκφραστές του αυστηρά καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος και να περιορίζουν την ελευθερία αυτή; Μήπως θα έπρεπε να «αναζωογονηθεί» το νομικό πλαίσιο του Ν. 2525/97 που επέτρεπε την εισαγωγή του «πολλαπλού» βιβλίου, έστω κι αν η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του απέτυχε; Μήπως, σε τελική ανάλυση, θα έπρεπε να παύσει η χώρα μας να είναι ίσως η μοναδική στην Ευρώπη που χρησιμοποιεί ένα και μοναδικό βιβλίο σε όλη την επικράτεια για καθένα από το σύνολο σχεδόν των μαθημάτων;



Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990), Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση, Αθήνα, Εξάντας.
- Βέϊκου, Χ. (2007), Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Βεντούρα, Λ. (1992), Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937), *Μνήμων* 14, 91-114.
- Βιολέτης, Α. (2013), Οργάνωση και διοίκηση της δημόσιας τεχνικό-επαγγελματικής εκπαίδευσης: παρουσίαση της υφισταμένης κατάστασης και προτάσεις αναμόρφωσης της, Τρίπολη, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- <http://195.251.38.253:8080/xmlui/handle/123456789/863> Ανακτήθηκε στις 18/1/2019.
- Γελαδάκη, Σ. (2002), Η νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων κατά τον 19ο αιώνα. Η καποδιστριακή περίοδος, Πρακτικά Β' Διεθνούς Συνεδρίου «Ιστορία της Εκπαίδευσης» Πανεπιστημίου Πατρών, CD-ROM.
- Γελαδάκη, Σ. (1998), Η παροχή της γνώσης κατά την καποδιστριακή περίοδο. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, Αθήνα, εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Δημαράς, Α. (19902), Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α, Αθήνα, Ερμής.
- Δημαράς, Α. (19982), Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Β, Αθήνα, Εστία.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (Ε.τ.Κ.) 1836-1937.
- Καραφύλλης, Α. (2013), Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο Αιώνες Μεταρρυθμιστικών Προσπαθειών, Αθήνα, Κριτική.
- Λέφας, Χρ. (1942), Ιστορία της εκπαίδευσεως, Αθήναι.
- Μελαχροινούδης, Μ. (2011), «...Και ύστερα μόνο το όνομα άλλαξε: από Ο.Ε.Σ.Β. σε Ο.Ε.Δ.Β. ...». Λόγος περί διδακτικών βιβλίων και σχολικών εγχειριδίων τη δεκαετία του '60», Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης, 2011,
- www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio6/ Ανακτήθηκε στις 22/1/2019.
- Μπόμπας, Χ. Λ. (1995), Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 79-111.

Παμουκτσόγλου, Α. (2002), Θεσμοί αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993), Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορία της Εκπαίδευσης, 2002.

www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/.../pamouktsoglou.htm Ανακτήθηκε στις 9/1/2019.

Περιοδικό Ερμής, 1932-1933.

Περιοδικό Μικρός Ρωμιός, 2016.

Περιοδικό Ταχυδρόμος, 1908.

Σκιαδάς, Ε. Η 74χρονη ιστορία του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Ο Μικρός Ρωμιός, mikros-romios.gr Ανακτήθηκε στις 11-1-2019.

Σκλαβενίτης, Τ. (2000), Η τυπογραφία στο Νέο Ελληνικό Κράτος 1821-1884), 199-227 https://helios-eie.ekt.gr/EIE/bitstream/10442/7700/2/INR_Sklavenitis_a44.pdf

Ανακτήθηκε στις 19/1/2019.

Τριτάκη, Λ.Μ. (2014). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα, Αθήνα, ΤΕΙ Πειραιά.

http://okeanis.lib.teipir.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1532/log_00137.pdf?sequence=1

Ανακτήθηκε στις 18/1/2019.

Φύλλο εφημερίδος της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) 1964-1978.

Μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της Ιστορικής Συλλογής των Σχολικών Εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γεωργία Φέρμελη PhD¹, Αναστασία Κολοκούση MSc²

¹ Σύμβουλος Α΄, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

² Ιστορικός - Μουσειολόγος

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται η Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων, την οποία φιλοξενεί η Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθώς και οι διαδικτυακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα βιωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί για την αξιοποίησή της. Μέσω των εν λόγω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων επιδιώκεται αφενός οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν τη συλλογή των σχολικών εγχειριδίων και αφετέρου να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αποτελέσουν εργαλεία για την ανάπτυξη κριτικής ερμηνείας και σκέψης στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ειδικότερα, διατυπώνεται μια εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της Ιστορικής Συλλογής με βιωματικές δραστηριότητες, όπου επιδιώκεται να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον εντός και εκτός της Βιβλιοθήκης ενισχύοντας τη σχέση μεταξύ της τυπικής και της μη τυπικής μάθησης.

Abstract

This article presents the historical collection of school handbooks, which the library of the Institute of Educational Policy hosts, as well as online educational activities and the hands-on educational programs which have been developed for its exploitation. Through these educational activities and programs pursued both by the pupils to experience the collection of school textbooks and, on the other hand, to be used by teachers as tools for the development of critical interpretation and thought in the context of teaching. Particularly, an educational proposal to exploit the historical collection of school handbooks with hands-on activities is formulated, where teachers will create a pleasant learning environment inside and outside the library enhancing the relationship between formal and non-formal learning environments.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις η εκπαίδευση, ως «πολυσύνθετος κοινωνικός θεσμός μετάδοσης γνώσης αλλά και αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών»,¹ προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών, κρίνεται απαραίτητο να λειτουργεί με προσανατολισμό στην κοινωνία. Μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο το σχολείο ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα δεν μπορεί να μείνει απλός παρατηρητής των εξελίξεων. Χρειάζεται να ελευθερωθεί από τις εθιμοτυπικές δομές του και να γίνει φορέας αλλαγών επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του.² Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να υπάρξει αλληλεπίδραση του σχολείου με τον πολιτισμό και τις πολιτισμικές ενέργειες της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ανήκει.

Γενικότερα, οι πολιτιστικοί οργανισμοί και ειδικότερα τα μουσεία, τα αρχεία και οι βιβλιοθήκες ως κύριοι θεσμοί πολιτισμικής αναφοράς κατέχουν στο σύγχρονο σχολείο κεντρική θέση. Μια από τις προκλήσεις που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν οι εν λόγω οργανισμοί είναι η ανάπτυξη αξιόπιστων μεθόδων και κοινής επικοινωνίας για την κατανόηση και τη συσχέτιση ως προς την ειδική συμβολή που μπορούν να έχουν στη μάθηση. Τα μουσεία, τα αρχεία και οι βιβλιοθήκες ως δυνάμει εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να μετατραπούν σε χώρους βιωματικής μάθησης, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής και διανοητικής παρατήρησης για την κατανόηση της κοινωνικής ορθότητας και της ευρύτερης γνώσης των πραγμάτων. Βαθμιαία εκτός από χώροι μελέτης και μάθησης γίνονται τόποι της σύγχρονης πραγματικότητας, προβληματισμού, διαλόγου και προκλήσεων. Μέσω των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων, οι πολιτιστικοί οργανισμοί μπορούν να μετουσιωθούν από απλοί μεταδότες πληροφοριών σε παραγωγούς γνώσης και να βοηθήσουν τη μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα προσφέροντάς τους ίσες δυνατότητες για ανάπτυξη δεξιοτήτων, κοινωνικοποίηση, ψυχαγωγία, διαμόρφωση αισθητικής, πληροφοριακή παιδεία, διά βίου εκπαίδευση και πολλά άλλα.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε πολιτιστικούς χώρους, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, για το σχολικό κοινό είναι εκπληκτικά ποικίλα, αντικατοπτρίζοντας το ευρύ φάσμα ευκαιριών που προσφέρονται μέσω των άτυπων και μη τυπικών μορφών μάθησης. Αυτή η διαφορετικότητα προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα· παρέχει ισότιμες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, να επωφεληθούν θετικά από τέτοια προγράμματα.³

¹ Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αποτελεί κλάδο της Κοινωνιολογίας. Παρουσιάζει την εκπαίδευση ως έναν πολυσύνθετο κοινωνικό θεσμό μετάδοσης, γνώσης αλλά και αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών δομών. Εξετάζει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού θεσμού μέσω των βασικών θεωριών που εξηγούν τη δομή και κυρίως τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, καθώς και τη συσχέτισή της με ευρύτερες αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων (Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ενότητα 3. Βασικές Κοινωνιολογικές έννοιες - Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 7. Είναι διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1089>. Βλ. επίσης: Καντζάρα, Β. (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία – Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

² Fullan, M. The new meaning of educational change. Fourth Edition. New York: Teachers College Press, 2007.

³ Hein, George E., and Sabra Price. "More than a field trip: science programmes for elementary school." International Journal of Science Education 13, no. 5 (2007):517. Το άρθρο είναι διαθέσιμο και ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069910130502> [ημερομηνία ανάκτησης 2/7/2018]. Hooper-Greenhill, Eilean, Jocelyn Dodd, Lisanne Gibson, Martin Phillips, Ceri Jones, και Emma Sullivan. What did you learn at the museum today? Second Study. Evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Programme Delivery Plans across nine Regional Hubs (2005). London: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), Museums, Libraries and Archives Council (MLA), 2006:22.

Άλλωστε, οι πολιτιστικοί οργανισμοί λειτουργούν συμπληρωματικά στη σχολική μάθηση, καθώς προσφέρουν εμπειρίες που δεν είναι διαθέσιμες σε μια τάξη.⁴ Το σχολείο από τη μια πλευρά και οι πολιτισμικοί χώροι από την άλλη λειτουργούν ως μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία δεν προωθούν απλώς τη μάθηση, αλλά και τη δημιουργούν. Δηλαδή, το άτομο που αλληλεπιδρά με ένα κοινωνικό – πολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι οι βιβλιοθήκες, ενισχύει τις υπάρχουσες γνώσεις που απέκτησε στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργεί προοδευτικά νέες. Σε αυτό συνδράμουν τα πολιτισμικά εργαλεία που διαθέτουν οι πολιτιστικοί χώροι, τα οποία καλλιεργούν τη δημιουργικότητα του ατόμου.⁵ Είναι ένα ιδιαίτερο είδος μάθησης λόγω του τρόπου με τον οποίο συμβαίνει. Πρόκειται για ελεύθερη, αυτό - καθοδηγούμενη, ενεργή και ευχάριστη μάθηση μέσω αντικειμένων, θέσεων και εμπειριών που εμπλέκουν τη διάνοια, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις.⁶ Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μια βιβλιοθήκη μπορεί να είναι για την τυπική εκπαίδευση μια επέκταση του σχολικού μαθήματος⁷, όμως, εκτός από την απόκτηση γνώσεων κατά τον σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, στόχος θα πρέπει να είναι η συνολική εμπλοκή του ατόμου. Δηλαδή, να συμφωνεί με τις ατομικές ιδιαιτερότητες και τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών και σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης να δημιουργείται ένα ευχάριστο περιβάλλον για τα παιδιά, μια ευχάριστη εμπειρία· καθώς η εκμάθηση στους πολιτιστικούς χώρους περιλαμβάνει πολλαπλές πηγές εμπειρίας και πληροφόρησης, οι οποίες συμβάλλουν συλλογικά στην κατασκευή γνώσεων του ατόμου, σύμφωνα και με τις αρχές της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης· αφού είναι μια ιδιαίτερα προσωπική διαδικασία που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, τη συναισθηματική και υποκειμενική διάσταση και συμβαίνει μέσα σε ένα τοποθετημένο κοινωνικό - πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον.⁸

Τα σχολεία και τα πολιτιστικά ιδρύματα γενικότερα ενεργοποιούν τις βασικές ικανότητες που εξοπλίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με γνώσεις και δεξιότητες, όπου τους επιτρέπουν να συνεχίσουν να μαθαίνουν στην ενήλικη ζωή τους. Η ποιότητα, ωστόσο, της αποτελεσματικής εκπαίδευσης εξαρτάται τόσο από τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης από τους δασκάλους και τους εμπνευστές στους πολιτιστικούς οργανισμούς όσο και από τον τρόπο

⁴ Μαγαλιού, Μαρία, και Ελισάβετ Περακάκη. «Συνεργασία Σχολείων - Χώρων Πολιτισμικής Αναφοράς: Περίπτωσης.» *Επιστήμες Αγωγής*, 2018: 99· Black, Graham. Το Ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες. Αθήνα: ΠΙΟΠ, 2009:202.

⁵ Bamberger, Yael, και Tali Tal. «An Experience for the Lifelong Journey: The Long-Term Effect of a Class Visit to a Science Center.» *Visitor Studies* 11, αρ. 2 (2008): 198· Hein, George. "Constructivist Learning Theory" in *The Museum and the Needs of People.* CECA (International Committee of Museum Educators) Conference Jerusalem Israel, 1991:89-94.

⁶ Kristinsdóttir, AlmaDís. «Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties.» *Museum Management and Curatorship* 32, αρ. 5 (2016): 424-439· Garcia, Ben. «What We Do Best.» *Journal of Museum Education* 37, αρ. 2 (2012):50· Βλ. επίσης στο GEM The Voice for Heritage learning: Heritage education offers a different kind of learning <https://gem.org.uk/our-work/value-of-heritage-education/heritage-education-offers-a-different-kind-learning> [ημερομηνία ανάκτησης: 10/6/2018].

⁷ Δάλκος, Γ. *Το Βιβλίο στην Εκπαίδευση. Σχολείο και Μουσείο.* Αθήνα: Καστανιώτη, 2000:27· Black, (2009), ό.π. 212.

⁸ Bamberger, et al., (2008), ό.π. 198· Black, (2009), ό.π. 169· Νικονάνου, Νίκη. «Μουσεία και τυπική εκπαίδευση.» Στο *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*, του/της Νίκη Νικονάνου, 89-112. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015· Νικονάνου, Νίκη. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη.* Αθήνα: Πατάκης, 2010.

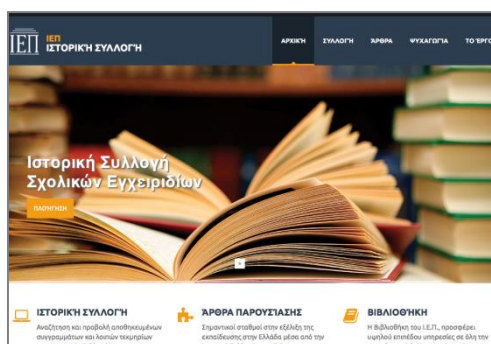
που θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά και να καλλιεργούν τις γνώσεις τους.⁹

Η Ιστορική συλλογή των Σχολικών Εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Η Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), Βιβλιοθήκη του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες σε όλη την εκπαιδευτική /ερευνητική κοινότητα. Η Βιβλιοθήκη φιλοξενεί χιλιάδες τίτλους εκπαιδευτικών/επιστημονικών συγγραμμάτων και εκπαιδευτικών περιοδικών, έρευνες, μελέτες, διπλωματικές εργασίες και διδακτορικά, καθώς και την Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων, η οποία είναι εν δυνάμει μια «αρχαιακή ιστορική συλλογή», η οποία αποτελεί ένα μοναδικό αρχείο, το οποίο περιλαμβάνει δύο αιώνες ιστορίας των σχολικών εγχειριδίων που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον 19^ο αιώνα έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980.

Η συγκεκριμένη συλλογή, η οποία αποτελείται από περισσότερα από 6.000 βιβλία, είναι προσβάσιμη και σε ψηφιακή μορφή, διαδικτυακά από τη Συλλογή της ψηφιακής βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π. (Εικ.1).¹⁰ Στην ψηφιακή της μορφή η «Ιστορική Συλλογή» περιλαμβάνει όχι μόνο τα βιβλία που φιλοξενούνται στη Βιβλιοθήκη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής αλλά και επιπλέον υλικό το οποίο αναζητήθηκε και συνεχίζει να αναζητείται σε πλήθος άλλων βιβλιοθηκών (δημόσιων και ιδιωτικών) και ιδρυμάτων.

Εικ.1.

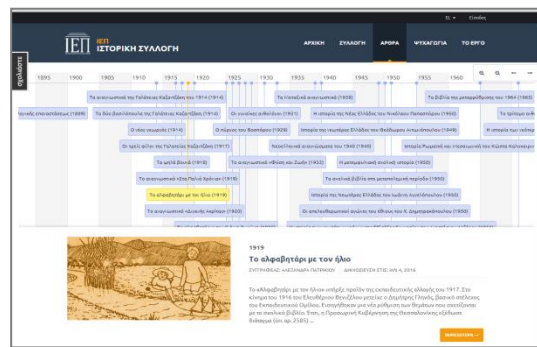


Τα εργαλεία πλοήγησης του ιστοχώρου της ψηφιακής βιβλιοθήκης δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να περιηγηθούν ευχάριστα στην Ιστορική Συλλογή, να ενημερωθούν και να ψυχαγωγηθούν. Η ηλεκτρονική διάθεση του υλικού προσφέρει ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες και ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση και την κριτική σκέψη. Αυτό γίνεται μέσω της χρονογραμμής (Εικ. 2) και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που διατίθενται (Εικ.3-4).

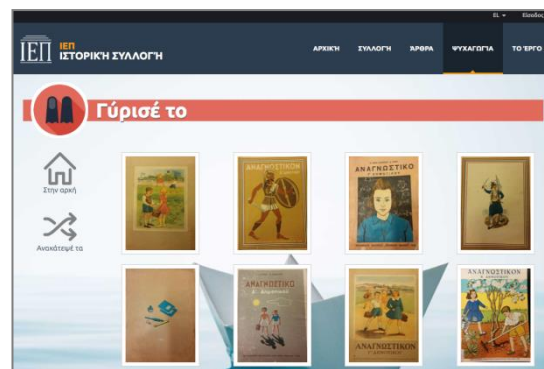
⁹ Sprunker, Janine, και Gloria Munilla. «Quality Heritage Education to Promote Lifelong Learning.» Μοντάζ: Željka Jelavić. Old Questions, New Answers: quality criteria for museum education. Proceedings of the ICOM CECA '11 Conference Zagreb, September 16 – 21, 2011. Zagreb: ICOM Croatia, 2012:94-95.

¹⁰ Η ηλεκτρονική διεύθυνση της Ιστορικής Συλλογής της ψηφιακής βιβλιοθήκης του ΙΕΠ είναι: <http://e-library.iep.edu.gr>.

Εικ. 2.



Εικ.3-4.



Η εκπαιδευτική πρόταση

1. Σκοπός και στόχοι

Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση με τίτλο: «Μια εικόνα, χίλιες λέξεις» έχει ως σκοπό να φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες του Δημοτικού σχολείου σε επαφή με την «Ιστορική Συλλογή των Σχολικών Εγχειριδίων» της Βιβλιοθήκης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και να τους εμπλέξει σε δράσεις εξερεύνησης των Αναγνωστικών που χρησιμοποιήθηκαν στο Δημοτικό Σχολείο περίπου από το 1800 έως το 1980.

Ο τίτλος που δόθηκε στην εκπαιδευτική πρόταση (Μια εικόνα, χίλιες λέξεις) δηλώνει emphatically την ιδιαίτερη αξία που έχει η εικονογράφηση σε ένα κείμενο και ευρύτερα σε ένα σχολικό βιβλίο. Ειδικότερα, για τα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορικής Συλλογής, ο τίτλος υπονοεί έμμεσα τη σημασία της εικονογράφησης στην πορεία εξέλιξης των Σχολικών Εγχειριδίων και την παιδαγωγική λειτουργικότητα της εικόνας μέσα στο κείμενο, η οποία αποτελεί ένα «πολιτισμικό ή ψυχολογικό εργαλείο»¹¹ που συνδέει πολλούς τομείς γνώσης παράλληλα με την εικόνα.

Κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρότασης, τέθηκαν γενικοί και ειδικότεροι στόχοι, οι οποίοι υποστηρίζουν ένα συμμετοχικό ερευνητικό τρόπο μάθησης με διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση λαμβάνοντας υπόψη και τα ηλικιακά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται.

¹¹ Vygotsky, (1997). ό.π. 97-105.

Οι γενικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πρότασης είναι οι ακόλουθοι:

- Η δημιουργία μιας ευχάριστης εμπειρίας προσαρμοσμένης στις ανάγκες και στις δυνατότητες των παιδιών.
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων μέσα από τα εκθέματα όπως η παρατήρηση, η έρευνα και η κατανόηση των αντικειμένων.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να επιτύχουν ανεξάρτητη μελέτη και παρατήρηση των εκθεμάτων σε επόμενη επίσκεψή τους.
- Η εξοικείωση με τον χώρο της βιβλιοθήκης.
- Η ενίσχυση της ελεύθερης έκφρασης και προσωπικής πρωτοβουλίας χωρίς το πιθανό άγχος της (σχολικής) εξέτασης.

Οι ειδικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πρότασης είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να συνειδητοποιήσουν και να καταγράψουν τι εννοούμε με τον όρο «Βιβλιοθήκη», από πού προήλθε η λέξη και ποιος είναι ο σκοπός της,
- να ενημερωθούν για την Ιστορική Συλλογή των σχολικών εγχειριδίων που διαθέτει η Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.,
- να γνωρίσουν τα Σχολικά Εγχειρίδια, περίπου από το 1800 έως το 1980, και να εντοπίσουν το ιδεολογικό περιεχόμενό τους, όσον αφορά τα κείμενα και την εικονογράφησή τους,
- να έρθουν σε επαφή με επιλεγμένα Αλφαβητάρια από την Ιστορική Συλλογή,
- να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τη γλώσσα των κειμένων και την εικονογράφιση των Αλφαβηταρίων,
- να ταξινομήσουν με χρονολογική σειρά τα Αλφαβητάρια και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους, ως προς το γλωσσικό σύστημα των κειμένων τους και την εικονογράφιση,
- να συγκρίνουν τα Αλφαβητάρια ως προς την εικονογράφιση και τη γλώσσα των κειμένων με τα δικά τους σχολικά βιβλία,
- να ενημερωθούν για τη λειτουργικότητα των Αλφαβηταρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- να ενημερωθούν για την έννοια της εικονογράφισης και τη λειτουργία της σε σχέση με τα κείμενα,
- να διαπιστώσουν ότι οι εικόνες που συνοδεύουν ένα κείμενο εκτός από χρηστική λειτουργία παράγουν και αισθητικό αποτέλεσμα,
- να ενημερωθούν για τα εικαστικά επαγγέλματα και κυρίως για το επάγγελμα του εικονογράφου,
- να γνωρίσουν τους παράγοντες ενός βιβλίου: συγγραφείς, εικονογράφους, εκδότες και να διερευνήσουν τα Αναγνωστικά που εικονογράφησαν, έγραψαν και εξέδωσαν συγκρίνοντας την εποχή, το ύφος, τη γλώσσα και το περιεχόμενο,
- να γνωρίσουν τους τρόπους παραγωγής των σχολικών εγχειριδίων,
- να ανακαλύψουν ότι το βιβλίο δεν είναι μόνο ένα μέσο για να αντλούμε πληροφορίες ή να ταξιδεύουν οι ιστορίες και οι σκέψεις μας, αλλά μπορεί να είναι και ένα έργο τέχνης,
- να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν πώς φαντάζονται ότι θα είναι το σχολικό βιβλίο του μέλλοντος,

- να γνωρίσουν την τέχνη της χαρακτηριστικής,
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες συμμετοχής σε ομαδική εργασία και κατανόησης των άλλων μέσα από διαύλους αποτελεσματικής επικοινωνίας,
- να αντιμετωπίσουν το βιβλίο ως σύνολο πολλών στοιχείων που το συγκροτούν και το συνθέτουν – εξώφυλλο, τίτλος, ονόματα συγγραφέα/εικονογράφου, εικόνα εξωφύλλου, εκδότης, οπισθόφυλλο, κ.ά.

2. Επιλογή και αξιοποίηση Σχολικών Εγχειριδίων της ιστορικής συλλογής

Αφόρμηση για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί η ιδιαίτερη αξία τους σχετικά με στοιχεία της εποχής που εκπροσωπούν και τα οποία αναφέρονται στο επίπεδο ανάπτυξης του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, τις αποδεκτές παιδαγωγικές πρακτικές και τις κυρίαρχες λογικές και νοοτροπίες της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Στην κατανόηση των ανωτέρω στοιχείων συμβάλλει η μελέτη της ιστορικής πορείας των Σχολικών Εγχειριδίων, καθώς τα ίδια εκπροσωπούν σε μεγάλο βαθμό τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονταν κατά καιρούς στην εκπαίδευση, τις κυρίαρχες ιδεολογίες και τους προβληματισμούς της κοινωνίας και τον πολιτικό αντίκτυπο κάθε εποχής. Μάλιστα, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στα μέσα μετάδοσης της γνώσης που χρησιμοποιούνται στα Αναγνωστικά, δηλαδή στην εικονογράφηση και στο γλωσσικό σύστημα των κειμένων τους, τα οποία αντιπροσωπεύουν το επίπεδο ανάπτυξης των επιστημών και την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής τους.

Η επιλογή των Αναγνωστικών για την ανάπτυξη της παρούσας πρότασης έγινε σύμφωνα με τα ακόλουθα:

- το θέμα και τον σκοπό των επιμέρους εκπαιδευτικών δράσεων που περιλαμβάνονται στην εκπαιδευτική πρόταση,
- την ιστορική σημασία των Αναγνωστικών για τη Συλλογή,
- το ιδεολογικό περιεχόμενο τους, αναφορικά με τη γλώσσα: τα Αναγνωστικά ήταν γραμμένα αρχικά σε αρχαϊζούσα, μετά σε καθαρεύουσα και ύστερα σε δημοτική γλώσσα,
- το ιδεολογικό περιεχόμενο τους, όσον αφορά την αισθητική τους: αρχικά η εικονογράφησή τους ήταν ελάχιστη και ασπρόμαυρη και μετά πληθωρική και έγχρωμη,
- τη διδακτική, ιδεολογική, συμβολική και αισθητική λειτουργία των εικόνων τους,
- την εικαστική τους επιμέλεια: εικονογράφησαν σπουδαίοι ζωγράφοι και χαράκτες,
- τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής σχετικά με τον τρόπο έγκρισης, έκδοσης και χρήσης,
- τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας,
- την ανάδειξή τους ως βιβλία σύμβολα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της εποχής τους,
- Τη διάκρισή τους ως καινοτόμα και μοναδικά για τη χρονική περίοδο που εκδόθηκαν,
- τη θεματολογία του περιεχομένου τους και τη συμβολή τους στην παιδαγωγική καλλιέργεια των παιδιών,
- τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. (Ορισμένα παιδιά είναι ενημερωμένα για τα Αναγνωστικά, επειδή τα είχαν οι γονείς τους, όταν αυτοί πήγαιναν σχολείο, τα έχουν δει σε κάποιο μουσειακό οργανισμό, έχουν αγοράσει αντίγραφα αυτών ή, γιατί

αποσπάσματα τους παρουσιάζονται στα δικά τους σχολικά εγχειρίδια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Αναγνωστικό: «Τα ψηλά βουνά» για τη Γ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου του Ζαχαρία Παπαντωνίου, το οποίο παρουσιάζεται, ως μέρος άσκησης, στο ισχύον βιβλίο της Γλώσσας της Γ΄ τάξης του Δημοτικού, στην πρώτη Ενότητα «Το σχολείο ταξιδεύει στο χρόνο».)

Στις επιμέρους εκπαιδευτικές δράσεις, που περιλαμβάνονται στην παρούσα εκπαιδευτική πρόταση, μία από τις βασικές επιδιώξεις αυτών είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να ερευνήσουν τα Αναγνωστικά σε διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, εκτός από την εικονογράφηση, τη γλώσσα και το περιεχόμενο, επιδιώκεται οι μαθητές/μαθήτριες να γνωρίσουν τους δημιουργούς των Αναγνωστικών, να τα προσεγγίσουν κριτικά με γνώμονα τη χρονολογική τους εμφάνιση στις σχολικές αίθουσες, να ανακαλύψουν διαφορές και ομοιότητες στα Αναγνωστικά των διαφορετικών περιόδων και κατά συνέπεια εκπαιδευτικών επιταγών για τη χρονική περίοδο από το 1800 έως το 2005.

Ο λόγος που δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ιδεολογικό περιεχόμενό τους, όσον αφορά την εικονογράφηση και το γλωσσικό σύστημα των κειμένων τους, είναι η παιδαγωγική λειτουργικότητα της εικόνας μέσα στο κείμενο και η σημασία της στην πορεία εξέλιξης των Αναγνωστικών.

Επισημαίνεται ότι το ρήμα «εικονογραφώ» χαρακτηρίζει λεξικογραφικά την ενέργεια της περιγραφής, της ζωγραφικής και της διακόσμησης.¹² Η εικονογράφηση ειδικότερα ως εφαρμογή «είναι η τέχνη της διασαφήνισης και της μεταβίβασης μιας ιδέας, διάθεσης ή ιστορίας με οπτικά μέσα».¹³ Σκοπός της εικονογράφησης είναι να ερμηνεύσει οπτικά τα κείμενα που συνοδεύει, γι' αυτό και η αγγλική λέξη «illustration», που αντιστοιχεί σημασιολογικά με την ελληνική λέξη «εικονογράφηση», χρησιμοποιείται ετυμολογικά, για να χαρακτηρίσει αυτό που έρχεται στο φως και που εννοεί την οπτική αποκάλυψη των άδηλων πλευρών ενός κειμένου.¹⁴

Η εικονογράφηση – εικόνα αποτελεί από μόνη της ένα «πολιτισμικό εργαλείο» που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδακτική πράξη και να αλλάξει το περιεχόμενο και τη μορφή της μάθησης. Οι περισσότερες αναπτυξιακές έρευνες που έχουν διενεργηθεί αφορούν περισσότερο τη γλώσσα, ωστόσο οδήγησαν σε αρκετά σημαντικές διαπιστώσεις και για την εικόνα. Δύο εύγλωττα παραδείγματα είναι αυτά του A. Bandura και του M. Pressley. Ο A. Bandura πιστεύει ότι τα παιδιά που κωδικοποιούν και οργανώνουν εικονιστικά και γλωσσικά τα κοινωνικά δρώμενα μαθαίνουν πολύ πιο γρήγορα και πιο σωστά.¹⁵ Ο M. Pressley το 1977 διαπίστωσε ότι η χρησιμοποίηση των εικονογραφήσεων αφ' ενός διευκόλυνε τα παιδιά στην κατανόηση γλωσσικών κειμένων και αφ' ετέρου «έσωζε τις προσπάθειές τους να μετασχηματίσουν τις λεκτικές περιγραφές σε εικόνες (imagery)».¹⁶

Συνεπώς, ο χαρακτήρας της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια είναι διττός. Από τη μία πλευρά αποκαλύπτει ερμηνευτικά τα κείμενα που συνοδεύει και από την άλλη, αποτελεί

¹² Βοστταντζόγλου, Θ. Εικονογραφώ: Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Βοστταντζόγλου - Βλαστάρη, 1998:833.

¹³ Charman, L. Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή. Αθήνα: Νεφέλη, 1993:29.

¹⁴ Miller Hillis, J. Illustration. London: Reaktion Books, 1992:61.

¹⁵ Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. Μάθηση και ανάπτυξη, γ' έκδ., Τ. Α'. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης, 1996:211.

¹⁶ Salomon, G. «Shape, not only content: how media symbols partake in the development of abilities.» Στο Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding, του/της E. Wartella, 53-82. London: Sage Publications, 1979:65.

ένα «πολιτισμικό ή ψυχολογικό εργαλείο»¹⁷ που συνδέει πολλούς τομείς γνώσης παράλληλα με την εικόνα.

3. Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών

Η εκπαιδευτική πρόταση υποστηρίζει ένα συμμετοχικό ερευνητικό τρόπο μάθησης με διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση, η οποία συνδέει με τρόπο ουσιαστικό τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα, προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Για την επίτευξη αυτής της σύνδεσης, συνδυάστηκαν οι στόχοι της εκπαιδευτικής πρότασης με τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ). Αν και όχι απαραίτητη, η σύνδεση των γνώσεων που κατακτά ένα παιδί στο σχολείο με την εμπειρία του σε ένα πολιτιστικό χώρο βοηθά στην αμφίδρομη ενίσχυση και των δύο, άρα και στην κατάκτηση μιας ολοκληρωμένης εμπειρίας από τον/τη μαθητή/μαθήτρια.

Δεδομένου ότι το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος εστιάζει στην πορεία εξέλιξης των Αναγνωστικών, το προτεινόμενο πρόγραμμα περιλαμβάνει διαθεματικές δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ),¹⁸ κυρίως όμως με το μάθημα της Γλώσσας και το μάθημα των Εικαστικών (εικ. 7-8).¹⁹

Εικ. 5. Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών - Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας (Γλώσσα Γ΄ και Δ΄ και Ε΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου)



¹⁷ Vygotsky, S. L. Νους στην κοινωνία. Μετάφραση: Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 1997:97-105.

¹⁸ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Βλ. ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps> [ημερομηνία ανάκτησης 30-9-2018].

¹⁹ Για τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα βλ. στο βιβλίο του μαθητή και του δασκάλου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://ebooks.edu.gr/new/classcoursespdf.php?classcode=DSDIM-C> [ημερομηνία ανάκτησης: 30-9-2018].

Εικ.6. Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών- Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Εικαστικών (Γλώσσα Στ΄ τάξης και Εικαστικά Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου)



4. Εκπαιδευτικά εργαλεία και εκπαιδευτικές στρατηγικές

4.1 Εκπαιδευτικά Εργαλεία

Η εκπαιδευτική πρόταση αναφέρεται σε ένα συμμετοχικό ερευνητικό τρόπο μάθησης με διαθεματική και διεπιστημονική διάσταση, λαμβάνοντας υπόψη τα ηλικιακά και αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των παιδιών στα οποία απευθύνεται.

Επιπλέον δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ενός εναλλακτικού τρόπου οργάνωσης μιας επίσκεψης στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π., από ένα διαφορετικό κοινό για τα συνήθη δεδομένα της Βιβλιοθήκης, όπου πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο ίδιος ο επισκέπτης, στην περίπτωση μας τα παιδιά. Στόχος, η επίσκεψη να αποτελεί μια ευχάριστη εμπειρία, η οποία συνδέει με τρόπο ουσιαστικό τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα, προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Όσον αφορά στα εκπαιδευτικά εργαλεία (Φύλλα Εργασίας) για τους μαθητές και τις μαθήτριες, υποστηρίζουν το μαθησιακό περιβάλλον εντός και εκτός βιβλιοθήκης, ενώ παράλληλα ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ της τυπικής μάθησης στην τάξη και της μη τυπικής μάθησης σε ένα ανεπίσημο περιβάλλον²⁰ αξιοποιώντας το παιχνίδι, την παρατήρηση, την έρευνα, τους συνειρμούς, τη δημιουργία και τη φαντασία των μαθητών και των μαθητριών.

Επίσης, για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ελήφθησαν υπόψη οι ιδιαίτερες συνθήκες του χώρου της βιβλιοθήκης μέσα στον οποίο πραγματοποιείται το βιωματικό στάδιο της εκπαιδευτικής πρότασης όπως π.χ. οι διαστάσεις του, ο φωτισμός, η θέρμανση, η δυνατότητα κίνησης στον χώρο κ.ά.

²⁰ Kisiel, James. «Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience.» *Journal of Science Teacher Education* 14, αρ. 1 (2003): 3-21· Mortensen, Marianne F., και Kimberly Smart. «Free-Choice Worksheets Increase Students' Exposure to Curriculum during Museum Visits.» *Journal of Research in Science Teaching* 44, αρ. 9 (2007): 1389-1414.

4.2 Εκπαιδευτικές στρατηγικές

Για την πραγματοποίηση μίας εκπαιδευτικής δράσης σε ένα μουσείο, σε ένα αρχείο ή σε μία βιβλιοθήκη αξιοποιούνται στοιχεία μεθοδολογίας από διάφορους τομείς, κλάδους, τέχνες και επιστήμες, όπως η διαλεκτική μέθοδος που στηρίζεται στον συνεχή διάλογο με τους/τις μαθητές/μαθήτριες, η δεικτική, δηλαδή η παρουσίαση εποπτικού υλικού (διαφάνειες, μακέτες, καρτέλες, αναπαραστάσεις αντικειμένων), η μελέτη πεδίου, η διερευνητική που μπορεί να γίνει με φύλλα εργασίας, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η βιωματική προσέγγιση, η δημιουργική έκφραση μέσα από εργαστήρια και η κατασκευή.

Στο **εκπαιδευτικό πρόγραμμα** που σχεδιάστηκε για τη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π., κυρίως αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες στρατηγικές:

- **Καταιγισμός ιδεών και αράχνη**, οι οποίες επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να εκφραστούν χωρίς να κριθούν ή να αξιολογηθούν. Παράλληλα διερευνώνται οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών σε σχέση με τη βιβλιοθήκη και την εικονογράφηση, και καλλιεργείται η γλωσσική νοημοσύνη μέσω του προφορικού λόγου.²¹
- **Μελέτη πεδίου**, η οποία επιτρέπει την απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων, μέσω των βιωμάτων και της προσωπικής εμπειρίας, αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας και ενισχύεται η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.
- **Μελέτη περίπτωσης**, η οποία καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την ικανότητα των μαθητών/μαθητριών να επιλύουν προβλήματα προσφέροντας τη δυνατότητα μιας πολύπτυχης εξέτασης των Αναγνωστικών.²²
- **Ερωτήσεις κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου**, οι οποίες διερευνούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, ενώ παράλληλα ανιχνεύουν τις απόψεις τους. Ανοικτές ερωτήσεις που επιδέχονται περισσότερες από μία απαντήσεις και μπορούν να οδηγήσουν διαδοχικά σε νέες ερωτήσεις κρατώντας το στοιχείο της αναζήτησης ζωντανό.²³
- **Ομαδικό Συνεργατικό Παιχνίδι**, όπου τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν, να συζητήσουν, να πάρουν κοινές αποφάσεις και να συνεργαστούν για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική τους νοημοσύνη μέσα από την πλήρη ενεργοποίησή τους, ευνοώντας την αλλαγή στάσεων των μαθητών/μαθητριών και καλλιεργώντας τη δημιουργικότητα.²⁴
- **Ταυτόχρονη συζήτηση ανά ζεύγη** (εταιρική), η οποία, προσφέρει μέσα από την εταιρική αλληλεπίδραση την προσωπική κατανόηση. Αίροντας ή μειώνοντας τυχόν αναστολές των μαθητών/μαθητριών να εκφραστούν στην ολομέλεια.²⁵

²¹ Jaques, D. Μάθηση σε Ομάδες. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.

²² Jarvis, P. Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.

²³ Ντιρογιάννη, Δήμητρα. «Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης.» Στο *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφηγήσεις, παιδαγωγικές πρακτικές*, του/της Δέσποινα Καλεσοπούλου, 75-92. Αθήνα: Πατάκη, 2011:78.

²⁴ Courau, S. Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.

²⁵ Ρέλλος, Ν. Για μια επίκαιρη διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg, 2000.

- **Κατασκευές**, μέσω των οποίων τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου στα οποία απευθύνεται η εκπαιδευτική πρόταση κατανοούν και χρησιμοποιούν λογικούς συλλογισμούς και κανόνες προκειμένου να ερμηνεύσουν συγκεκριμένες πράξεις ή αντιλήψεις. Έτσι, προτείνονται διάφορα υλικά για κατασκευές π.χ. η **εικονογράφηση με την τεχνική της χαρακτηριστικής και η παράγωγη αντίτυπων** που ωθούν τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τη φύση των πραγμάτων και τη λειτουργία τους.²⁶

5. Ο Χώρος υλοποίησης της εκπαιδευτικής πρότασης

Η Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. εκτείνεται σε τρία επίπεδα. Στο ισόγειο, όπου λειτουργεί το αναγνωστήριο, το βιβλιοστάσιο, οι ειδικοί χώροι προβολής νέων τευχών και ειδικών εκθέσεων, ο χώρος υποδοχής και ενημέρωσης και οι βοηθητικοί χώροι για το κοινό. Στον ημιώροφο, όπου βρίσκεται η συλλογή των περιοδικών, το πληροφοριακό υλικό και οι βάσεις δεδομένων του Κέντρου Τεκμηρίωσης, αναγνωστήριο και χώρος διαλέξεων και επιμορφώσεων και στο υπόγειο το οποίο δεν είναι προσβάσιμο για το κοινό και βρίσκονται τόσο ο χώρος παραλαβής και επεξεργασίας νέου υλικού όσο και ο χώρος αποθήκευσης υλικού.

Για την πραγματοποίηση των επιμέρους βιωματικών δράσεων της εκπαιδευτικής πρότασης επιλέχθηκε αρχικά η πρώτη αίθουσα του ισογείου (Εικ.7), η οποία λειτουργεί και ως χώρος υποδοχής, και ύστερα ο χώρος διαλέξεων και επιμορφώσεων του ημιώροφου (Εικ.8).

Εικ.7. Ο εσωτερικός χώρος της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π.(<http://www.iep.edu.gr/library>)



²⁶ Ρώκ-Μελά-Ρόκου, Σοφία. «Ο ρόλος των Μουσείων στην Εκπαίδευση.» Σεμινάριο: Οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μουσεία ως ανοιχτά πεδία εκπαιδευτικής & περιβαλλοντικής δράσης. Λαύριο, 2-3 Μαρτίου 2012. Λαύριο: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λαύριο, 2012. 1-14. Το απόσπασμα βρίσκεται και ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: <http://kpe-lavriou.att.sch.gr/activities.php?act=6> [ημερομηνία ανάκτησης: 30/6/2018].

Εικ. 8. Χώρος διαλέξεων και επιμορφώσεων της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π.
(<http://www.iep.edu.gr/library/>)



6. Δομή και στάδια της εκπαιδευτικής πρότασης

Η εκπαιδευτική πρόταση για την αξιοποίηση της Ιστορικής Συλλογής των Σχολικών Εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής περιλαμβάνει τρία στάδια:

- το **προπαρασκευαστικό**, δηλαδή το στάδιο της προετοιμασίας, που πραγματοποιείται πριν την επίσκεψη των μαθητών και μαθητριών στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.,
- το **βιωματικό**, που αποτελεί το κύριο μέρος του προγράμματος με τις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο χώρο της Βιβλιοθήκης,
- και το στάδιο της **εμπέδωσης**, που πραγματοποιείται αργότερα, μετά το πέρας της επίσκεψης, στον χώρο της σχολικής τάξης ή και στο σπίτι των μαθητών/μαθητριών με κάποια εξατομικευμένη δραστηριότητα.

Σε κάθε στάδιο του προγράμματος, υλοποιούνται οι ανάλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που υποστηρίζουν τη μάθηση και δημιουργούν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον. Παράλληλα χρησιμοποιείται εποπτικό /ή ερμηνευτικό υλικό το οποίο λειτουργεί βοηθητικά στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ενισχύονται τα διδακτικά μέσα προς όφελος της ομάδας που συμμετέχει στη δραστηριότητα και η εκπαιδευτική διαδικασία για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος.²⁷

Το εποπτικό /ή ερμηνευτικό υλικό αξιοποιείται κατάλληλα από τους εκπαιδευτικούς, τόσο πριν από την επίσκεψη στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. όσο και μετά την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη, στη σχολική τάξη, για περαιτέρω συζήτηση και εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ της τυπικής μάθησης στην τάξη και της μη τυπικής μάθησης στη Βιβλιοθήκη.²⁸

²⁷ Νικονάνου, Νίκη. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, 2010, σ.96.

²⁸ Kisiel, (2003), ό.π. 3-21· Mortensen, et al. (2007), ό.π. 1389-1414.

6.1 Προπαρασκευαστικό στάδιο

Όσον αφορά στο **προπαρασκευαστικό στάδιο**, δηλαδή την προετοιμασία πριν από την επίσκεψη στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π., εκτός από την προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών είναι αναγκαία και η προετοιμασία των συνοδών εκπαιδευτικών.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών: Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα γι' αυτό σχεδιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς το ανάλογο ενημερωτικό υλικό που περιλαμβάνει χρηστικές πληροφορίες αλλά και οδηγίες για το περιεχόμενο και τα στάδια διεξαγωγής του προγράμματος (προπαρασκευαστικό, βιωματικό και εμπέδωσης). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν και με τα μέλη της βιβλιοθήκης σε μία διά ζώσης ενημερωτική συνάντηση, η οποία μπορεί να συμβάλει ακόμη περισσότερο, στην προετοιμασία τους και στην προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στη βιβλιοθήκη. Το υλικό για τον εκπαιδευτικό εστιάζει στους στόχους του προγράμματος και παράλληλα περιλαμβάνει και πρακτικές οδηγίες για την προετοιμασία των μαθητών/μαθητριών.

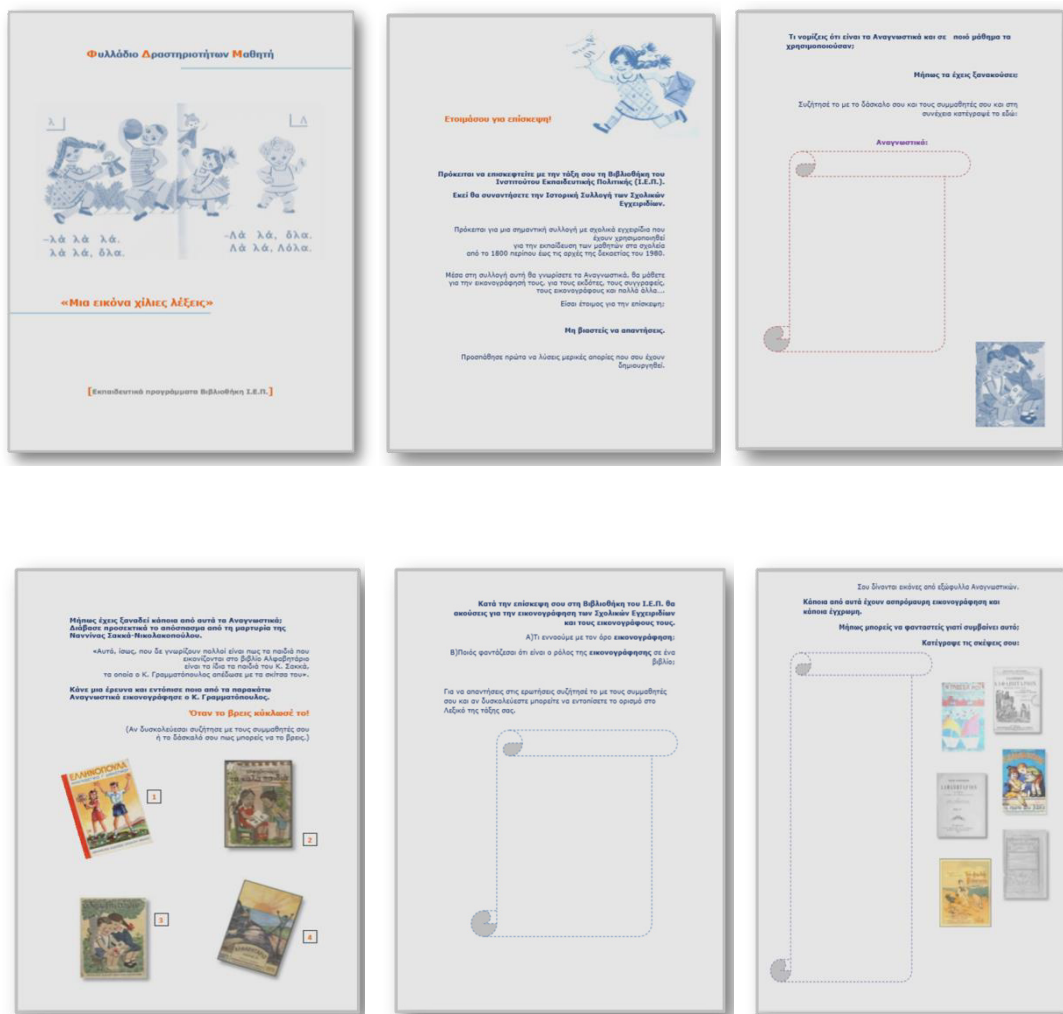
Ο σχεδιασμός του ενημερωτικού υλικού για τον εκπαιδευτικό κρίθηκε απαραίτητος, καθώς με αυτό μπορεί να γνωρίζει την ακριβή περιγραφή και όλα τα στάδια εξέλιξης του προγράμματος εκ των προτέρων, και μπορεί να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, αλλά κυρίως στο προπαρασκευαστικό στάδιο και το στάδιο εμπέδωσης. Οι εκπαιδευτικές προτάσεις του προγράμματος, που υλοποιούνται από τον εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη, καλλιεργούν την κριτική σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών και συμβάλουν ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος, ενώ παράλληλα προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τη μαθησιακή εμπειρία στη βιβλιοθήκη και για το στάδιο της εμπέδωσης μετά την επίσκεψη στη βιβλιοθήκη.

Εικ.9. Ενημερωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς

Ενημερωτικό Υλικό για το Δάσκαλο – Δασκάλα	
Τίτλος Εκπαιδευτικού Προγράμματος:	«Μια εκόνη χίλιες λέξεις»
Χώρος Διεξαγωγής:	Βιβλιοθήκη Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Διάρκεια:	120 λεπτά
Ώρες Διεξαγωγής:	
Ηλικία Παιδιών:	10 έως 12 ετών (Ε' έως Στ' Δημοτικού)
ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
Οι επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι μαθητές:	
<ul style="list-style-type: none"> • Να συνειδητοποιήσουν και να κατανοήσουν τι εννοούμε με τον όρο Βιβλιοθήκη από πού προήλθε η λέξη και ποιος είναι ο σκοπός της • Να μάθουν για τη Ιστορική Σύλλογή που διαθέτει η Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π • Να γνωρίσουν τα Βιβλία Εγγράμια, παρτίδα από το 1800 έως το 1980 και να εντοπίσουν το βιβλιογραφικό περιεχόμενό τους όσον αφορά τα κείμενα και την εκκονογράφηση τους • Να έρθουν σε επαφή με επίσημα Αλφριθάρια από την Ιστορική Σύλλογή • Να κατανοήσουν τις παρατηρήσεις τους για τη γλώσσα των κειμένων και την εκκονογράφηση των Αλφριθαρίων • Να ταξινόμησουν με χρονολογική σειρά τα Αλφριθάρια και να τα συγκρίνουν μεταξύ τους ως προς το γλωσσικό σύστημα των κειμένων τους και την εκκονογράφηση • Να συγκρίνουν τα Αλφριθάρια ως προς την εκκονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων με τα δικά τους σχολικά βιβλία • Να ενημερωθούν για τη λειτουργικότητα των Αλφριθαρίων στην εκπαιδευτική διαδικασία • Να ενημερωθούν για την έννοια της εκκονογράφησης και τη λειτουργία της σε σχέση με τα κείμενα • Να ενημερωθούν ότι οι κώδικες που συνοδεύουν ένα κείμενο εκτός από χρηστική λειτουργία παρέρχονται και αισθητικό αποτέλεσμα 	
<p>συγκρίνοντας την εποχή, το υφές, τη γλώσσα και το περιεχόμενο.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσουν τους τρόπους παρουσίασης των σχολικών εγχειριδίων • Να ανακαλύψουν ότι το βιβλίο δεν είναι μόνο ένα μέσο για να αντλούμε πληροφορίες ή να ταξιδεύουν οι ιστορίες και οι σκέψεις μας, αλλά μπορεί να είναι και ένα έργο τέχνης • Να σχεδιάσουν και να εγχειριστούν πως φαντάζονται ότι θα είναι το σχολικό βιβλίο του μέλλοντος • Να γνωρίσουν τη μέθοδο της χαρακτηρισής • Να αποκτήσουν δεξιότητα συμμετοχής σε ομαδική εργασία και κατανοήσης των άλλων μέσα από διαύλους αποτελεσματικής επικοινωνίας • Να αντιμετωπίσουν το βιβλίο ως σύνολο πολλών στοιχείων που το συγκροτούν και το συνθέτουν – εξώφυλλο, τίτλος, ονόματα συγγραφέα εκκονογράφου, εικόνα εξώφυλλου, εκδότης, οπισθόφυλλο, κ.ά. <p style="text-align: center;">ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</p> <p>Πριν από τη συμμετοχή σας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμο:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να επικοινωνήσετε μαζί με τους μαθητές σας κατελάττω με τα ονόματά τους (μόνο το μικρό όνομα με μεγάλη γραμμάδα), τα οποία θα φορούν πάνω στις μπλούζες τους για να διευκολυνθεί η γνωριμία με τον ερμηνευτή • Να προετοιμάσετε στα παιδιά να φορούν άνετα ρούχα και παπούτσια κατά περίπτωση αόριστες και ελαφύτα • Να ενημερώσετε τους μαθητές για τη μη ύπαρξη κολακείου στο χώρο της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π. • Να θυμάστε στους μαθητές να φέρουν φαγητό και νερό • Να ενημερώσετε γονείς/τα παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. περιορισμένη ακοή ή όραση, μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας κ.λ.π.) • Να εφορμάσετε την αφέψη σας 10 λεπτά πριν από την καθορισμένη ώρα του προγράμματος • Να συζητήσετε με τα παιδιά τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν μέσα σε μια βιβλιοθήκη <p style="text-align: center;">ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΡΙΝ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ</p> <p>Η προετοιμασία των παιδιών για το πρόγραμμα « Μια εκόνη χίλιες λέξεις» είναι καλό να ξεκινήσει πριν την πραγματοποίησή του στο χώρο της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα προσεγγίσουν καλύτερα το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος.</p> <p>Μπορείτε να πραγματοποιήσετε δραστηριότητες που σχετίζονται στην εφεκείωση των μαθητών με:</p>	

Η προετοιμασία των μαθητών: Πραγματοποιείται στο σχολείο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά σημειώνεται ότι περιλαμβάνονται δραστηριότητες με ενδιαφέρουσα εικονογράφηση²⁹ που αναφέρονται στο θεσμό της βιβλιοθήκης και τη λειτουργία της, στην Ιστορική Συλλογή των Σχολικών Εγχειριδίων που πρόκειται να μελετήσουν στη Βιβλιοθήκη, στην εικονογράφηση και τη λειτουργία της εικόνας στο κείμενο και ειδικότερα στην πορεία εξέλιξης της εικονογράφησης των Σχολικών Εγχειριδίων ως φορέων γραπτού ή και εικονογραφικού περιεχομένου.

Εικ.10. Ενδεικτικά Φύλλα Εργασίας για τους μαθητές και τις μαθήτριες, για το στάδιο της προετοιμασίας



²⁹ Κυζίρη, Αρχοντούλα. «Μελέτη περίπτωσης: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το πολιτιστικό έντυπο «Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Αθήνα» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης Ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.» *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αργαίο*, Σεπτέμβριος 2013. Το άρθρο είναι ηλεκτρονικά προσβάσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.pre.aegean.gr/revmata/issue-67.html> [ημερομηνία ανάκτησης: 30/6/2018].



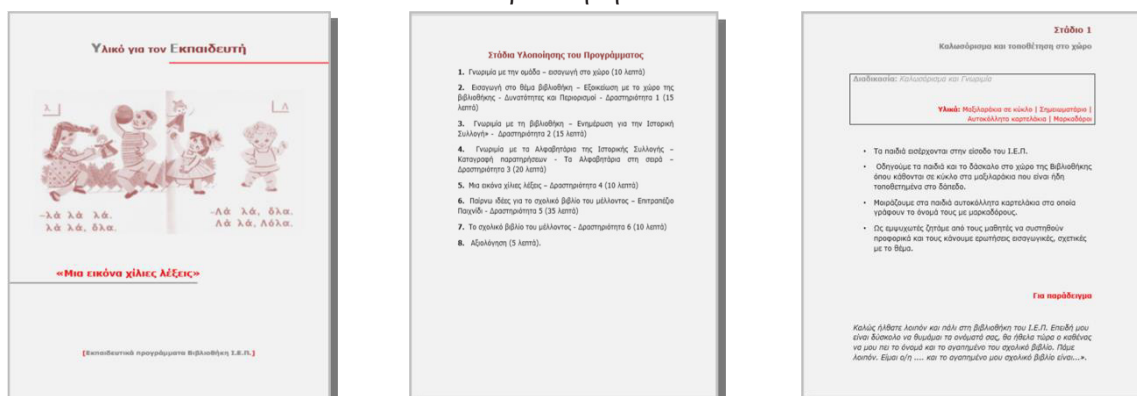
6.2 Βιωματικό στάδιο

Το βιωματικό στάδιο, αποτελεί το κύριο μέρος του προγράμματος, πραγματοποιείται στον χώρο της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π., έχει συνολική διάρκεια 120 λεπτά και περιλαμβάνει 8 επιμέρους φάσεις που υποστηρίζονται από έξι δραστηριότητες. Ενδεικτικά οι φάσεις υλοποίησης έχουν ως ακολούθως:

1. Γνωριμία με την ομάδα – εισαγωγή στον χώρο (10 λεπτά)
2. Η βιβλιοθήκη - Δυνατότητες και Περιορισμοί - Δραστηριότητα 1 (15 λεπτά)
3. Ενημέρωση για την Ιστορική Συλλογή - Δραστηριότητα 2 (15 λεπτά)
4. Γνωριμία με τα Αλφαβητάρια της Ιστορικής Συλλογής – Καταγραφή παρατηρήσεων - Τα Αλφαβητάρια στη σειρά – Δραστηριότητα 3 (20 λεπτά)
5. Μια εικόνα χίλιες λέξεις – Δραστηριότητα 4 (10 λεπτά)
6. Παίρνω ιδέες για το σχολικό βιβλίο του μέλλοντος – Επιτραπέζιο Παιχνίδι - Δραστηριότητα 5 (35 λεπτά)
7. Το σχολικό βιβλίο του μέλλοντος - Δραστηριότητα 6 (10 λεπτά)
8. Αξιολόγηση (5 λεπτά)

Για την υλοποίηση του προγράμματος στη βιβλιοθήκη έχει εκπονηθεί εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Το εκπαιδευτικό υλικό φυλάσσεται σε ένα μεγάλο καλαίσθητο «κουτί», το οποίο επιπλέον περιλαμβάνει αναλώσιμα και χρηστικά υλικά, όπως μολύβια, ξυλομπογιές, μαξιλαράκια κ.ά. απαραίτητα για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στη Βιβλιοθήκη.

Εικ. 11. Υποστηρικτικό υλικό για τον/την εκπαιδευτικό που θα υλοποιήσει το πρόγραμμα στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π.



Εικ. 12. Τετράδιο δραστηριοτήτων για τον/τη μαθητή/μαθήτρια για το βιωματικό στάδιο του προγράμματος



6.3 Στάδιο εμπέδωσης

Το στάδιο της **εμπέδωσης** ακολουθεί το βιωματικό μέρος και πραγματοποιείται στη σχολική τάξη ή και εν μέρει στο σπίτι των μαθητών/μαθητριών με την υποστήριξη ενός Τετραδίου δραστηριοτήτων (Φύλλα Εργασίας). Το Τετράδιο δραστηριοτήτων διανέμεται στους/στις μαθητές/μαθήτριες κατά την επίσκεψή τους στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. Συνοψίζει τα βασικά σημεία του προγράμματος και περιέχει επιπλέον ασκήσεις και διαθεματικές δραστηριότητες, που συνδέονται με το Πρόγραμμα Σπουδών, για περαιτέρω συζήτηση και εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών.³⁰

Το Τετράδιο δραστηριοτήτων περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την πορεία εξέλιξης των Αλφαβηταρίων, δίνοντας έμφαση κυρίως στην εικονογράφηση και τη γλώσσα των κειμένων τους.

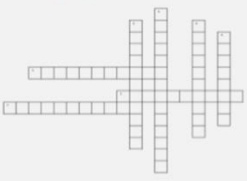
Εικ. 13. Τετράδιο δραστηριοτήτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες-Ενδεικτικές δραστηριότητες



³⁰ Kisiel, (2003), ό.π. 3-21·Κυζίρη, (2013), ό.π.

ΣΤΥΡΑΛΕΣΟ

«Άκου το Στυράλεζο»



ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ

- Τεχνή με την οποία γίνον η εκκονογράφηση στα Αλφάβητα του 1880 -1916.
- Βιβλίον με τα οποία τα παιδιά ράβουν τα πρώτα τους ράβματα.
- Διακόσμον στα σχολία το διάστημα 1900-1913.

ΚΑΘΕΤΑ

- Γλώσσα στην οποία ήταν γραμμένα τα Αλφάβητα έως το 1916.
- Γλώσσα που συντάχθηκαν τα Αλφάβητα με την εκπαίδευτική μεταρρύθμιση του 1917.
- Εκκονογράφοσ που φιλολόγησε το «Αλφάβητο Το καλά παιδί».
- Εκκονογράφηση στα πρώτα Αλφάβητα.

Γνώριζες ότι:

Το Πρωτογράμμα εμάρτυρον της σκέψης πολλών Αναγνωστών. Ο εκκονογράφοσ του σχολικού βιβλίου φιλοτεχνούσε το πρώτο γράμμα της πρώτης παραγράφου του κεφαλαίου ή του ποιήματος. Συνήθως τα σφάλματα που ελασκόναν το πρωτογράμμα σχετίζονταν με το περιεχόμενο του κεφαλαίου που ακολουθούσε.

Δες το απόκοσμο...




Το κεφάλι είναι το πρώτον μετόξιν των εργαλείων της φωνής. Τάισο πρώτον μετεκτερίθη ο άνθρωπος, όταν εκπαιδύθηκε να εννοήσει, ότι οι φωνές του μόνο είναι αντεροκή εργασία όσο να συλλαμβάνον τους γλώσσ.

Το κεφάλι του Πη. Γ. Παπαίου, κ. Γραμματικού-Νομικού, το ελπίσ αποκαλύπτουν στο «Το καλά παιδί» του Σπ. Βαλίου, κ.β. Βελίου.



Ήξερες ότι:

Τα Σχολικά Εγχειρίδια της Ιστορικής Συλλογής της Βιβλιοθήκης του Ι.Ε.Π. δεν υπάρχουν μόνο σε έντυπη μορφή στη βιβλιοθήκη. Μπορείς να τα αναζητήσεις στο διαδικτυακό, να τα διαβάσεις ή να τα διαφωκίσεις με τους συμμαθητές σου!



Τρέξε να τα βρεις!

Τι θα έλεγες να εκκονογραφήσεις με την τεχνική της χαρακτικής και να παράξεις αντίτυπα;

Σκέψου σου θα κοινοποιήσω

Χαράκινα Α4 για να τυποώσωμε το σχέδιο μου (φωκιά ή Ανοτόμο (με κολοκί σφαιρική μολύβια) ένα σετ εργαλείων γλυφών: βελόνη, Μικροβόλο, Φακίλο, Μελένη τυπώματος, Δάκτυλο, Ρολό για τόκομο

#Στόχοσ 1*
Φρες το σχέδιο που θέλεις να χαράξεις από το Σχολικό Εγχειρίδιο της Ιστορικής Συλλογής



#Στόχοσ 2*
Αντίτυπομε το σχέδιο σου στο λινόκομο ή σε φωκιά αντίτυπομα

#Στόχοσ 3*
Κάνε ρυθμικές χαράξεις για να αποδώσεις τα γκριζα μέρη και σφαιρώσεις τα λευκά.

Και τώρα σχεδιάσε και ζωογράψτε!

Πώς φαντάζεσαι ότι θα είναι το σχολικό βιβλίο στο μέλλον;

Τι σχέδια και τι χρώματα θα ήθελες να έχουν;

Σε ποιά γλώσσα νομίζεις ότι θα είναι γραμμένο;

«Το σχολικό βιβλίο του μέλλοντος»

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πρότασης πραγματοποιείται: α) με τη διερεύνηση της επιτυχίας του σχεδιασμού και της εφαρμογής του, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (ερωτηματολόγιο), β) της ικανοποίησης των στόχων του προγράμματος από τους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσω παρατήρησης κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής πρότασης και ερωτοαποκρίσεων στη λήξη του προγράμματος, προκειμένου να καταγραφούν πιο άμεσα οι απόψεις των παιδιών.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία επεχείρησε να παρουσιάσει μία πρόταση δημιουργίας μαθησιακού περιβάλλοντος στη Βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. μέσω της αξιοποίησης της Ιστορικής Συλλογής Σχολικών Εγχειριδίων της βιβλιοθήκης και να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να συνδεθεί η τυπική με τη μη τυπική εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της πρότασης, διαπιστώθηκε η αμφίδρομη σχέση μεταξύ της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, καθώς για τη διεκπεραίωση της πρότασης ήταν απαραίτητη η συμβολή και των δύο φορέων (τυπικής-μη τυπικής: σχολείο-βιβλιοθήκη). Ο εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ «σχολείου» και «βιβλιοθήκης» ευελπιστούμε ότι συνέβαλε στην εδραίωση μιας νέας μορφής σχέσεων, η οποία εμπλούτισε τις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες ενεπλάκησαν ενεργά

στη διαδικασία της μάθησης και δημιούργησαν τα δικά τους προσωπικά νοήματα ενισχύοντας την άποψη ότι οι βιβλιοθήκες μπορούν να αποτελέσουν έναν πολυτροπικό τρόπο παραγωγής νοήματος και να προσφέρουν τη δυνατότητα συνδυασμού και ερμηνείας ποικίλων γνώσεων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bamberger, Yael, και Tali Tal. «An Experience for the Lifelong Journey: The Long-Term Effect of a Class Visit to a Science Center.» *Visitor Studies* 11, αρ. 2 (2008): 198-212.
- Black, Graham. *Το Ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες*. Αθήνα: ΠΙΟΠ, 2009.
- Chapman, L. *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη, 1993.
- Courau, S. *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000.
- Fullan, M. *The new meaning of educational change. Fourth Edition*. New York: Teachers College Press, 2007.
- Garcia, Ben. "What We Do Best." *Journal of Museum Education* 37, no. 2 (2012): 47-55.
- Hein, George. "'Constructivist Learning Theory' in The Museum and the Needs of People." CECA (International Committee of Museum Educators) Conference Jerusalem Israel, 1991. 89-94.
- Hein, George E., and Sabra Price. "More than a field trip: science programmes for elementary school groups at museums." *International Journal of Science Education* 13, no. 5 (2007): 505-519.
- Hooper-Greenhill, Eilean, Jocelyn Dodd, Lisanne Gibson, Martin Phillips, Ceri Jones, και Emma Sullivan. *What did you learn at the museum today? Second Study. Evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Programme Delivery Plans across nine Regional Hubs (2005)*. London: Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), Museums, Libraries and Archives Council (MLA), 2006.
- Jaques, D. *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Jarvis, P. *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Kisiel, James. «Teachers, Museums and Worksheets: A Closer Look at a Learning Experience.» *Journal of Science Teacher Education* 14, αρ. 1 (2003): 3-21.
- Kristinsdóttir, AlmaDís. "Toward sustainable museum education practices: confronting challenges and uncertainties." *Museum Management and Curatorship* 32, no. 5 (2016): 424-439.
- Miller Hillis, J. *Illustration*. London: Reaktion Books, 1992.
- Mortensen, Marianne F., και Kimberly Smart. «Free-Choice Worksheets Increase Students' Exposure to Curriculum during Museum Visits.» *Journal of Research in Science Teaching* 44, αρ. 9 (2007): 1389-1414.
- Salomon, G. «Shape, not only content: how media symbols partake in the development of abilities.» Στο *Children Communicating: Media and Development of Thought, Speech, Understanding*, του/της E. Wartella, 53-82. London: Sage Publications, 1979.
- Sprunker, Janine, και Gloria Munilla. «Quality Heritage Education to Promote Lifelong Learning.» Μοντάζ: Željka Jelavić. *Old Questions, New Answers: quality criteria for museum education. Proceedings of the ICOM CECA '11 Conference Zagreb, September 16 – 21, 2011*. Zagreb: ICOM Croatia, 2012. 89-97.
- Vygotsky, S. L. *Νους στην κοινωνία*. Translated by A. Μπίμπου and Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 1997.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Αναστασία. *Ενότητα 3. Βασικές Κοινωνιολογικές έννοιες - Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ. Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) - Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), 2008.*

Βοστταντζόγλου, Θ. *Εικονογραφώ: Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής Γλώσσης*. Αθήνα: Βοστταντζόγλου - Βλαστάρη, 1998.

Δάλκος, Γ. *Το Βιβλίο στην Εκπαίδευση. Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη, 2000.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. *Μάθηση και ανάπτυξη, γ' έκδ., Τ. Α'*. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης, 1996.

Κυζίρη, Αρχοντούλα. "Μελέτη περίπτωσης: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το πολιτιστικό έντυπο «Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Αθήνα» του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης Ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία." *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, Σεπτέμβριος 2013.

Μαγαλιού, Μαρία, και Ελισσάβητ Περακάκη. «Συνεργασία Σχολείων - Χώρων Πολιτισμικής Αναφοράς: Μια Μελέτη Περίπτωσης.» *Επιστήμες Αγωγής*, 2018: 96-116.

Νικονάνου, Νίκη. «Μουσεία και τυπική εκπαίδευση.» Στο *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αιώνα*, της Νίκης Νικονάνου, 89-112. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.

Νικονάνου, Νίκη. *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, 2010.

Ντιρογιάννη, Δήμητρα. "Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης." Στο *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, από Δέσποινα Καλεσοπούλου, 75-92. Αθήνα: Πατάκη, 2011.

Ρέλλος, Ν. *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg, 2000.

Ρώκ-Μελά-Ρόκου, Σοφία. "Ο ρόλος των Μουσείων στην Εκπαίδευση". *Σεμινάριο: Οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μουσεία ως ανοιχτά πεδία εκπαιδευτικής & περιβαλλοντικής δράσης. Λαύριο, 2-3 Μαρτίου 2012*. Λαύριο: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λαύριο, 2012. 1-14.

2η Ενότητα **Το Παρόν**

«Κείμενη γνώση»: λειτουργία και καθεστώς των σχολικών εγχειριδίων

Γεράσιμος Κουζέλης

Πρόεδρος του Ι.Ε.Π., Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Τι θυμόμαστε από το σχολείο; Θυμόμαστε συνήθως τον εμπνευσμένο δάσκαλο, ή μάλλον εκείνον που μας ενέπνευσε. Θυμόμαστε το καλό βιβλίο που και σήμερα το αναφέρουμε, με περισσότερο ή λιγότερο συνειδητό αναχρονισμό, ως υπόδειγμα.

Στη μνήμη μας παραμένουν επομένως ίχνη των δύο πλευρών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως αφενός καλλιέργειας γνώσεων και αφετέρου κοινωνικοποίησης. Οι δυο αυτές διαστάσεις αντιστοιχούν στη διττή σύσταση κάθε διδακτικής παρέμβασης: την οργάνωσή της ως «έκθεση», («ανάπτυξη», «παρουσίαση», «αναπαράσταση» ή «εξεικόνιση» - για να χρησιμοποιήσω όλους τους όρους με τους οποίους έχει αποδοθεί στη φιλοσοφία η αντίστοιχη διαδικασία παραδειγματικής υπόδειξης εννοιών, ιδεών, θεωριών και παραδόσεων) και την ένταξή της σε ένα πλαίσιο «παιδαγωγικής σχέσης». Η σχέση αυτών των παραγόντων εξαρτάται από το διδακτικό στάδιο, την εκπαιδευτική βαθμίδα ή τη μαθησιακή πορεία και διαμορφώνεται αναλόγως.

Έτσι στο ένα άκρο, στο πανεπιστήμιο, η ποιοτική πλευρά της έκθεσης έχει ένα αρνητικό πρόσημο, ακριβώς διακρίνοντάς την από τη σχολική. Δεν εκτίθεται μια δεδομένη αλήθεια, μια γνώση σταθερή, παγιωμένη, εξασφαλισμένη. Ό,τι διακρίνει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση (η ερευνητική και σεμιναριακή της οργάνωση), τη διακρίνει από αυτό που εμβληματικά χαρακτηρίζει το σχολικό εγχειρίδιο: την εκπροσώπηση της αλήθειας μιας συγκεκριμένης, παγιωμένης, κείμενης και υιοθετήσιμης γνώσης.

Σημείωσα πως η φυσιγνωμία του ζεύγους «παιδαγωγική σχέση-έκθεση» εξαρτάται από τη βαθμίδα, γιατί αντιλαμβανόμαστε πως τα υποκείμενά του διαμορφώνονται από το νηπιαγωγείο ως τις μεταπτυχιακές σπουδές με διαφορετικό τρόπο. Ο λόγος του εκπαιδευτικού της τρίτης βαθμίδας αποτελεί μέρος της εργαλειοθήκης που διατίθεται στον εκπαιδευόμενο. Δεν είναι φορέας κάποιας προνομιακής εκδοχής της ερμηνείας της πραγματικότητας, δεν εκπροσωπεί την αλήθεια σε σχέση με οποιονδήποτε κόσμο. *Συντονίζει*. Συντονίζει υλικά, εργαλεία και τον χειρισμό κειμένων και υποθέσεων υπέρ των εκπαιδευόμενων που ερευνούν για να μάθουν. Ο φωτισμένος πανεπιστημιακός δάσκαλος είναι ο δάσκαλος που σε εμπνέει να αναρωτηθείς, να ψάξεις, να υποθέσεις και να ελέγξεις.

Αντίθετα, ο φωτισμένος δάσκαλος του σχολείου είναι εκείνος που σε εμπνέει με αυτό που εκπροσωπεί. Ο δυνάμει αναγνωρίσιμος ως αυθεντία – αυθεντία με τη διπλή έννοια: γνώστης αυτού που διδάσκει, κάτοχος της γνώσης που εκφέρει δεσμευτικά, αλλά και διαχειριστής μιας ιδιαίτερης μορφής εξουσίας που οικοδομείται και ασκείται νόμιμα και υπέρ του εξαρτώμενου – της εξουσίας που απορρέει από την πλεονεκτική πρόσβαση στη γνώση ως

αλήθεια· διαχειριστής επομένως και αναγνωρισμένος αυθεντικός ερμηνευτής μιας γνώσης κατοχυρωμένης σε κείμενη μορφή στο σχολικό εγχειρίδιο.

Δεν είναι τόσο το *είδος*, αλλά το *καθεστώς* της γνώσης που χειρίζεται το σχολείο εκείνο που το διακρίνει. Κι αυτή είναι η κύρια πλευρά της διαδικασίας που αποκαλούμε «αναπλαισίωση» στη μετάβαση από την επιστημονική στη σχολική γνώση. Να θυμίσω με την ευκαιρία πως το ιδιαίτερο αυτό καθεστώς μιας σχολικής γνώσης, αυθεντικά και συχνά αυταρχικά εκφερόμενης ως δεδομένης αλήθειας, ελάχιστη σχέση έχει με την ανάγκη απλοποίησης που συνήθως επικαλείται η σχολική διδακτική. Η κριτική διερεύνηση των χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων έχει αναδείξει κρίσιμες διαστάσεις αυτού του ιδιαίτερου καθεστώτος. Περιορίζομαι σε δύο που μας αφορούν άμεσα

Η *πρώτη* εντάσσεται στο οικείο περιβάλλον της κυριαρχίας του θετικισμού. Η επεξεργασία που οδηγεί στη διαμόρφωση της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης αφαιρεί από την τελευταία την ιστορικότητά της. Ξέρουμε πως η εγγενής στην επιστήμη δυναμική της αμφισβήτησης και της μεταβολής απουσιάζει από το κυρίως σώμα της σχολικής ύλης, εξορίζεται στις περιθωριακές αναφορές στην προϊστορία των κλάδων ή και σε εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα παρεμβολές.

Αναφέρομαι σε αυτήν την πολυσυζητημένη διάσταση, κυρίως επειδή μοιάζει και εν πολλοίς *είναι* αναπόφευκτη. Εφόσον η σχολική πραγμάτευση των επιστημονικών ερωτημάτων *δεν* είναι πρωτογενώς ερευνητική, δεν περιλαμβάνει επομένως το στοιχείο της ανοικτότητας και της κίνησης, δεν μπορεί και να αποδώσει ενεργητικά την ιδιάζουσα ρευστότητα της επιστημονικής γνώσης. Και βεβαίως η αντι-ιστορικότητα επιτείνεται από την παγίωση που συνεπάγεται το σχολικό εγχειρίδιο.

Η *δεύτερη* διάσταση μας αφορά πιο άμεσα. Η αναπλαισιωμένη γνώση του σχολικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου υπακούει στο λειτουργικό πρόταγμα της παροχής απαντήσεων σε ένα εξεταστικό πλαίσιο. Ίσως όχι το τι πρέπει να μπορούν να *κάνουν* οι μαθητές (και για αυτό η μετάβαση στην οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών γύρω από τον άξονα *αυτής* της ικανότητας αποτελεί ουσιαστική μεταρρύθμιση), αλλά το τι πρέπει να *ξέρουν*, υπαγορεύεται από το τι πρέπει να απαντήσουν σε αντίστοιχο θέμα εξέτασης.

Κι αυτό, όπως πολύ καλά γνωρίζουν όσοι είναι επιφορτισμένοι με αρμοδιότητες πανελληνίων εξετάσεων και άρα με την ευθύνη να κλείνουν μονοσήμαντα και πέραν πάσης αμφισημίας ανοικτά ζητήματα (βλ. το είδος των οδηγιών αξιολόγησης της έκθεσης), σημαίνει αφαίρεση οποιασδήποτε σχετικότητας, μεταβλητότητας ή ενδεχομενικότητας από την εξεταζόμενη και διδασκόμενη ύλη. Η σχολικά παγιωμένη γνώση, η γνώση του σχολικού εγχειριδίου λειτουργεί ως κριτήριο οροθέτησης του αληθούς. Ισχύει ό,τι γράφει το βιβλίο.

Το σημειώνω κάπως αφοριστικά γιατί από τη σκοπιά ενός κόσμου που ανασυγκροτείται ψηφιακά, αυτή η λειτουργία καθίσταται πλήρως αναχρονιστική. Ο έλεγχος μιας γνώσης που, ως στατική, έχει αναχθεί σε πληροφορία είναι θέμα δευτερολέπτων και για τον νεότερο μαθητή ή μαθήτρια. Δεν έχουν παρά να συμβουλευτούν το κινητό τους. Και μακάρι βέβαια να το έκαναν, γιατί έτσι θα άρχιζαν να ψάχνουν. Η αποκαθήλωση της αυθεντίας -δασκάλου και βιβλίου- θα είχε ριζικά κρισιμότερες διδακτικές συνέπειες.

Μια παρέκβαση για να έρθω και στο «διά ταύτα». Αναφέρομαι στη σχολικά αναπλαισιωμένη *επιστημονική* γνώση και επομένως σε περιεχόμενα κυρίως της δευτεροβάθμιας (αν όχι λυκειακής) εκπαίδευσης. Σε αυτά θα επανέλθω συμπερασματικά. Αλλά προηγουμένως, να υπενθυμίσω πως η κλειστότητα προγραμμάτων και εγχειριδίων είναι, κατά μείζονα λόγω ασύμβατη, με τις σημερινές απαιτήσεις από την πρώτη σχολική βαθμίδα (προσεγγιστικά το εννοώ αυτό, καθώς έχω την πεποίθηση πως συντελείται μια πολύ σημαντική μετατόπιση των περιεχομενικά οριζόμενων συνόρων μεταξύ των βαθμίδων). Το ζητούμενο για

αυτήν τη φάση της μόρφωσης και διαμόρφωσης είναι η κατάκτηση των εργαλείων, συνεπώς η δημιουργική εξοικείωση με τη φυσική, τις ξένες, την ψηφιακή, την οπτικοακουστική και την γλώσσα της τέχνης, καθώς και η εξασφάλιση της επίγνωσης των διαφορετικών κόσμων με τους οποίους συνδέονται αυτές οι γλώσσες, των πολλαπλών (οικείων και διαφορετικών) πολιτισμικών οριζόντων και των εναλλακτικών προσεγγίσεων της πραγματικότητας. Σε αυτές τις τελευταίες, πρωτεύοντα ρόλο παίζει βεβαίως η ιδιαίτερη εκείνη σκοπιά που χαρακτηρίζει τον κόσμο της επιστήμης και την κουλτούρα της.

Σε αυτήν επομένως τη φάση, προγράμματα και εγχειρίδια καλούνται να υπηρετήσουν την παροχή ευκαιριών άσκησης των μαθητών στη χρήση και αξιοποίηση των γλωσσικών εργαλείων, στην εναλλαγή πολιτισμικής οπτικής, στην αναγνώριση και σύγκριση διαφορετικών οριζόντων και στάσεων και -πράγματι- στον «τρόπο» της επιστήμης.

Βιβλία, από την άλλη, ως ευκαιρίες διερώτησης και άσκησης είναι δύναμι μη βιβλία. Το ξέρουμε εδώ και καιρό αυτό, έστω κι αν δεν το τολμάμε, και ξέρουμε πως είναι ήδη πλήρως δυνατόν, χάρη στις ψηφιακές τεχνολογίες, την καθημερινή παρουσία και διαθεσιμότητά τους.

Αν τώρα ανεβούμε τα ηλικιακά σκαλιά και αναρωτηθούμε πώς χειριζόμαστε τα επιστημονικής προέλευσης περιεχόμενα, σε μια στρατηγική αποδόμησης της κειμενικής τους παγιώσης ως αληθούς γνώσης, τότε θα πρέπει να επαναφέρουμε στη συζήτηση την παλιά, γνωστή σκέψη της προπαιδευτικής.

Ότι, για παράδειγμα, το κύριο σώμα της σχολικής φυσικής επιστήμης παραμένει στα προ θεωρίας της σχετικότητας πρότυπα, σε παραδοχές δηλαδή από τις οποίες μας χωρίζει πάνω από ένας αιώνας, θα πρέπει να κριθεί υπό το πρίσμα της προπαιδευτικής λειτουργίας του νευτώνειου παραδείγματος. *Άσκηση* είναι επομένως και εδώ η απάντηση και εξοικείωση με την επιστημονική κουλτούρα, ιδίως ως προς τη μαθηματικοποίηση των εξηγητικών σχημάτων και ως προς τη θεωρητική αφαίρεση από την άμεση εμπειρία. Η επίγνωση όμως ότι πρόκειται περί προπαιδευτικής άσκησης, θα έπρεπε να οδηγεί σε διαφορετική μεταχείριση των περιεχομένων.

Κάναμε μια προσπάθεια σύνθεσης ενός τέτοιου υλικού σε ένα αντικείμενο που κατά τη συνήθη προκατάληψη κρίνεται ευκολότερο, καθώς εγγενώς πιο ευλύγιστο και λιγότερο παγιωμένο: της κοινωνικής επιστήμης. Ενωώ το βιβλίο *Πολίτης και Δημοκρατία*. Τι το χαρακτηρίζει; Η μη δεσμευτικότητα του υλικού, η αντι-ολοκληρωτική ανοικτότητα των προσεγγίσεων που δεν αποτελούν απαντήσεις-ταφόπλακες σε εξεταστικές ερωτήσεις, ο πλούτος των ευκαιριών άσκησης της κριτικής ικανότητας, η ερευνητική διεπιστημονικότητα, η προβληματοποίηση οικείων συνθηκών, η εκκίνηση από τα προς επίλυση αυθεντικά προβλήματα, η εφαρμοστική απόληξη στην «εκεί έξω» καθημερινή πραγματικότητα, ο συνυπολογισμός των προϋδεάσεων και προκαταλήψεων των μαθητών. Αρχές που κάλλιστα ισχύουν για όλα τα επιστημονικά αντικείμενα. Αρχές που προκύπτουν από διδακτικά προτάγματα, τα οποία ναι μεν είναι οικεία, δεν συγκεκριμενοποιούνται όμως εύκολα ως προς τις συνέπειές τους στη σύνταξη προγραμμάτων και εγχειριδίων.

Ας τα επαναφέρω λοιπόν στη συζήτηση ως ερωτήματα:

Ερώτημα 1^ο: Πώς εξασφαλίζουμε σε προγράμματα και εγχειρίδια το καθεστώς δυνητικού ή/και προσομοιωμένου επιστημονικού εργαστηρίου, που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τη σχολική τάξη και, επομένως, πώς σε ένα βιβλίο δίνεται η ευκαιρία της ανακάλυψης, της δοκιμής υλικών, της αναζήτησης λύσεων, της αξιοποίησης πρότερης γνώσης, του ελέγχου υποθέσεων; (Πάντως ότι γίνεται, γίνεται!)

Ερώτημα 2^ο: Πώς η γνώση που εκτίθεται διασφαλίζεται ως μη τυχαίο μεν αλλά και μη τελειωτικό σχήμα εξηγητικής προσέγγισης μιας πολυδιάστατης και μεταβαλλόμενης φυσικής,

κοινωνικής και δυναμικής πραγματικότητας; Πώς, επομένως, δίνουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες να καταλάβουν ότι πρόκειται για *παραδείγματα* (με την επιστημολογική έννοια);

Ερώτημα 3^ο: Πώς δίνουμε έμφαση σε ό,τι προσιδιάζει στην επιστημονική εργασία, στον επιστημονικό τρόπο ή στην επιστημονική κουλτούρα ιδιοποίησης του κόσμου – και επομένως, πώς εξοικειώνει το σχολικό βιβλίο τους μαθητές και τις μαθήτριες με τα διακριτά είδη εννοιολόγησης, σκέψης και προβληματοθεσίας των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων και υποδειγμάτων;

Ερώτημα 4^ο: Πώς προγράμματα και εγχειρίδια σκηνοθετούν την -δειγματική έστω- μαθητεία στο επάγγελμα του επιστήμονα, πώς επομένως αναπτύσσουν πειστικά γρίφους προερχόμενους από τον πραγματικό κόσμο και προτείνουν δοκιμασμένα πρότυπα επίλυσής τους, ώστε να εισάγουν στη λογική και τις τεχνικές αυτού του ιδιαίτερου επαγγέλματος;

Και, τέλος, *Ερώτημα 5^ο*: Πώς εξασφαλίζουμε ότι το ενιαίο και δεσμευτικά δεδομένο πρόγραμμα και εγχειρίδιο δίνουν διαφοροποιημένες δυνατότητες; Πώς επομένως δίνουμε στον καθένα μαθητή και στην καθεμία μαθήτρια την ευκαιρία να κατακτήσουν για τον εαυτό τους τη γνώση καθώς και την επίγνωση της σημασίας των ερωτημάτων που τίθενται, να τα κάνουν δικά τους; Πώς εξασφαλίζουμε πως θα ιδιοποιηθούν τον δρόμο που οδηγεί στην ανάδυση αυτών των ερωτημάτων και εν τέλει θα συνειδητοποιήσουν την αξία αυτού που έμαθαν; Είναι δυνατό ένα ενιαίο βιβλίο πολλαπλών και εναλλακτικών μαθησιακών διαδρομών, εσωτερικά διαφοροποιημένο;

Θα ξαναπώ: ότι γίνεται, γίνεται! Το πώς θα χρειαστεί να το δούμε και να το δείξουμε έμπρακτα.

Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, info@ekedisy.gr

Περίληψη

Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων διαδραματίζει έναν καίριο ρόλο στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητά τους και γι' αυτό εξάλλου η χρήση της εικόνας στην ιστορία του σχολικού βιβλίου ξεκίνησε πολύ νωρίς, περνώντας από πολλά στάδια στην πορεία του χρόνου. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει εκτός της επαφής των παιδιών με την τέχνη και τα αισθητικά ρεύματα, στην καλύτερη κατανόηση και αποκωδικοποίηση του κειμένου και στην εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, δεξιότητα απαραίτητη στη σημερινή πολυτροπική κοινωνία. Μέσα από τη μελέτη της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ο αναγνώστης ακολουθεί μια πορεία και ένα μαγευτικό ταξίδι όχι μόνο στην ιστορία εξέλιξης της τέχνης αλλά ταυτόχρονα μπορεί να παρακολουθήσει και όλη την πολύπαθη ιστορία του σχολικού βιβλίου και της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Abstract

The school books illustration plays a crucial role in their success and effectiveness, and that is why the use of pictures in the long history of school books started very early, going through a lot of stages over the course of time. The school books illustration contributes, not only to the children's contact with art and aesthetic trends, but also to the better understanding and decoding of a text and to familiarity with audiovisual literacy, which is a necessary skill in the current multimodal society. By studying the illustration of school books, the readers follow a course and a fascinating journey not only in the history of the evolution of art, but also at the same time they can follow the entire troubled history of school books and the history of education.

Το ταξίδι αρχίζει

Το ταξίδι της εικονογράφησης των βιβλίων ξεκινά από πολύ παλιά, όταν στα παλαιολιθικά χρόνια οι πρόγονοί μας άρχισαν να διακοσμούν τις σπηλιές όπου κατέφευγαν. Το 3000 π.Χ. στην Αίγυπτο αρχίζει η προϊστορία του βιβλίου με εικόνες, με το «Βιβλίο των Νεκρών», έναν εικονογραφημένο πάπυρο με προσευχές για τους νεκρούς. Στους ελληνιστικούς χρόνους σπουδαίο εικονογραφικό κέντρο αναδεικνύεται η Αλεξάνδρεια, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη των χειρογράφων και της μικρογραφίας. Εκεί εμφανίζονται και τα πρώτα εικονογραφημένα εγχειρίδια. Στη συνέχεια, στους βυζαντινούς χρόνους, ιδιαίτερη άνθηση γνωρίζει η τέχνη της μικρογραφίας. Ειδικότερα, ανάμεσα στον 9^ο και 12^ο αιώνα απογειώνεται. Πολλά από τα αριστουργήματα της βυζαντινής τέχνης παράγονται με τεχνικές μικρογραφίας. Μάλιστα, οι καλλιτέχνες μοναχοί οι οποίοι παράγουν μικρογραφίες φθάνουν τη μικρογραφία σε τέτοιο επίπεδο, ώστε η ιστορία της τέχνης εξετάζει τα έργα τους από την ίδια σκοπιά όπως και τα μνημειακά ζωγραφικά έργα της εποχής τους.

Η εφεύρεση της τυπογραφίας από τον Γουτεμβέργιο δίνει τέλος στο χειρόγραφο βιβλίο. Εδώ αρχίζει ουσιαστικά και η ιστορία της εικονογράφησης. Δεν είναι τυχαίο ότι η πρώτη έκδοση του Γουτεμβέργιου, η *Λατινική Βίβλος* (1450), είναι πλούσια εικονογραφημένη. Η τυπογραφία εξαπλώνεται στα μεγάλα κέντρα της εποχής (Βενετία, Παρίσι, Πράγα) και γνωρίζει μεγάλη άνθηση. Την ίδια άνθηση γνωρίζει και η εικονογράφηση καθώς ζωγράφοι και χαράκτες δείχνουν ενδιαφέρον για τη νέα τεχνική, παραμένοντας όμως ακόμα σε σχέδια και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μινιατουρίστες στις μικρογραφίες: δουλεύουν κυρίως τα αρχικά γράμματα και τους τίτλους των κεφαλαίων και δημιουργούν διακοσμητικά σχέδια κυρίως με παραστάσεις φυτών. Παράλληλα, στη δεκαετία του 1480-1490 η χρήση της ξυλογραφίας σημειώνει μεγάλη ανάπτυξη και μετά τους ανώνυμους καλλιτέχνες αρχίζουν να ασχολούνται με την εικονογράφηση σημαντικοί ζωγράφοι και χαράκτες, όπως οι Schongauer και Dyerer που επηρεάζουν την τέχνη της χαρακτικής.

Τα βιβλία πλέον αρχίζουν να χρησιμοποιούνται συστηματικά και στην εκπαίδευση. Τα μεσαιωνικά, όμως, σχολικά βιβλία ήταν εξαιρετικά άκομψα και βαρετά και καθόλου ελκυστικά για τα παιδιά. Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του ιδιαίτερου αυτού κοινού εκπονούνται μικρά βιβλία και αλφαβητάρια (το πρώτο αλφαβητάριο τυπώνεται το 1525) τα οποία αποτελούν τον πρόγονο του εικονογραφημένου βιβλίου. Θα χρειαστεί να περάσουν όμως 100 χρόνια περίπου, έως ότου εμφανιστεί το πρώτο πραγματικά εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά. Είναι το βιβλίο *Orbis Sensualium Pictus* που εκδίδεται το 1657 από τον John Amos Comenius, αρχιεπίσκοπο και δάσκαλο στην Πολωνία και Ουγγαρία. Το βιβλίο αυτό –στο οποίο περιέχονται 150 μαθήματα, το καθένα εικονογραφημένο με μια εικόνα– υπήρξε το πιο διαδεδομένο σχολικό βιβλίο στη Γερμανία για έναν αιώνα.¹

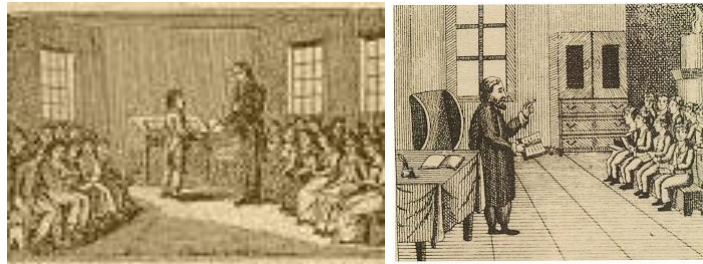
Η τάση για εικονογραφημένα βιβλία κορυφώνεται τον 18^ο αιώνα. Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα βιβλία με εικόνες· έτσι, οι εικόνες κατέχουν κεντρική θέση στα βιβλία, αλλά οι ξυλογραφίες που τα διακοσμούν είναι εξαιρετικά άκομψες και επαναλαμβάνονται σε πολλά βιβλία. Εξαίρεση στη γενικά φτωχή δουλειά αποτελεί η έκδοση των *Μύθων του Αισώπου* το 1722. Το βιβλίο αυτό είναι εικονογραφημένο με ωραίες ξυλογραφίες και οι 16 εκδόσεις του είναι ενδεικτικές της μεγάλης επιτυχίας που σημείωσε.

¹ Σύμφωνα μάλιστα με τον Comenius όλα τα βιβλία θα έπρεπε να είναι εικονογραφημένα. Μίμηση του *Orbis Sensualium Pictus* είναι το *The London Vocabulary* του James Greenwood. Και στα δύο βιβλία χρησιμοποιήθηκαν μικρές εικόνες με τη μέθοδο της ξυλογραφίας (Κανταρτζή, 2003, 40).

Η εξέλιξη στον ελληνικό χώρο

Μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης οι Έλληνες λόγιοι κατέφυγαν στη Δύση. Οι πρώτες ελληνικές εκδόσεις βιβλίων πραγματοποιούνται στα ελληνικά τυπογραφεία της διασποράς (Δαμιλάς, Μανούτιος, Καλλέργης, Βλαστός, Γλυκός, Σάρρος) και η χρηματοδότησή τους γίνεται από πλούσιους ομογενείς με στόχο την αφύπνιση του υπόδουλου Γένους, καθώς είχε γίνει πλέον πεποίθηση ότι η πνευματική ανάπτυξη του αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική και πολιτική του ελευθερία. Έτσι, το 1507 τυπώνεται στο Παρίσι το πρώτο ελληνικό Αλφαβητάριο, το *Alfabetum Graecum*, το οποίο απευθυνόταν σε ξενόγλωσσους ενθλίους. Τον 18ο αιώνα ως αναγνωστικά χρησιμοποιούνται κυρίως βιβλία θρησκευτικού περιεχομένου, όπως το *Ψαλτήρι* και η *Οκτώηχος*. Το πρώτο χρονολογημένο ελληνικό βιβλίο με τίτλο *Αλφαβητάριον* εκδίδεται το 1771 και είναι το *Μέγα Αλφαβητάριον* του Μιχαήλ Παπαγεωργίου. Το εξώφυλλό του διακοσμεί θρησκευτική εικόνα που αναπαριστά την Αγία Τριάδα.

Γενικά, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής η εικονογράφηση είναι πολύ περιορισμένη, κυρίως θρησκευτικές αναπαραστάσεις ή θέματα από τη σχολική ζωή (ξυλογραφίες ή χαλκογραφίες), τα οποία δεν συνδέονται με το περιεχόμενο των εγχειριδίων.



Το ελληνικό βιβλίο ακολουθεί στην εικονογράφηση τις εξελίξεις και τις τάσεις που κυριαρχούν στη Δύση. Ο Ζαχαρίας Καλλέργης επέδρασε σημαντικά στην εξέλιξη της πορείας της εικονογράφησης των ελληνικών βιβλίων, καθώς από το τυπογραφείο του εκδίδονται εκδόσεις με ιδιαίτερη καλαισθησία. Συγκεκριμένα, στο τυπογραφείο του Καλλέργη τυπώθηκαν τέσσερις εκδόσεις μεγάλης καλαισθησίας με πρώτο το *Μέγα Ετυμολογικόν*. Τα βυζαντινά μονογράμματα και τα επίτιτλα των εκδόσεών του αντιγράφηκαν σε μεγάλη έκταση, όπως και η τεχνική του της δίχρωμης εκτύπωσης σε μαύρο και κόκκινο. Όλα αυτά ήταν συνηθισμένα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης βυζαντινών χειρογράφων και ο Καλλέργης προσπάθησε να τα μεταφέρει στα τυπωμένα βιβλία.²

Επιπλέον, η ξυλογραφία έκανε δυνατή την αναπαραγωγή πολλών αντιγράφων και ήταν το πρώτο βήμα για την ευρεία διάδοση της εικόνας, καθώς αποτελούσε μια φθηνή μέθοδο εικονογράφησης.

² Το τυπογραφείο των κρητικών λογίων Καλλέργη και Βλαστόύ δίνει νέα πνοή στην εικονογράφηση του ελληνικού βιβλίου, αφού αξιοποίησε το σύγχρονο με την ανακάλυψη της τυπογραφίας είδος της ξυλογραφίας σε πλάγιο ξύλο. Στο είδος της ξυλογραφίας σε πλάγιο ξύλο η χρησιμοποιούμενη επιφάνεια του ξύλου κόβεται στην κατεύθυνση του κορμού του δένδρου με οριζόντια (πλάγια) ως προς τη θέση του χαρακτήρα τα «νερά» της ξύλινης επιφάνειας. Ο χαρακτήρας περιγράφει με μελάνι το έργο που πρόκειται να χαράξει στην ξύλινη πλάκα, αφαιρεί τα μέρη εκείνα της παράστασης που δεν θέλει να τυπώσει, απλώνει τυπογραφικό μελάνι και τυπώνει την ανάγλυφη παράσταση στο τυπογραφικό πιεστήριο μαζί με το κείμενο. Βλ. Παυλόπουλος, Δ. (2004). Εικονογράφηση και τυπογραφικά κοσμήματα, *Καθημερινή*, Κρήτες Τυπογράφοι στην Αναγέννηση, 25/1/2004, 30-31.

Το σχολικό βιβλίο κατά τον 19ο αιώνα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα με μια σειρά βασιλικών διαταγμάτων ανάμεσα στο 1834 και το 1837. Σε ένα από αυτά, στο διάταγμα του 1834 «περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική τυπογραφία», προβλέπεται ότι τα βιβλία θα εκδίδονται και θα πωλούνται από τη Βασιλική τυπογραφία, ύστερα από γνωμάτευση της διορισμένης «ανακριτικής επιτροπής» και στα σχολεία θα χρησιμοποιούνται μόνο αυτά. Με ιδιαίτερη αυστηρότητα καθορίζεται το περιεχόμενό τους, καθώς ως προϋπόθεση τίθεται «να μην εμπεριέχει διδασκαλίας ή γνώμας επιβλαβείς διά την θρησκείαν ή την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαίδευσιν». Η προσπάθεια του κράτους να ασκήσει μονοπωλιακή πολιτική δημιουργεί μια σειρά από αντιπαραθέσεις και διχογνωμίες. Έτσι, η κυβέρνηση καταργεί το 1838 το βασιλικό βιβλιοπωλείο και αρχίζει μια νέα φάση, η φάση του ελεύθερου ανταγωνισμού, μέχρι το 1882. Το κράτος εποπτεύει τα σχολικά βιβλία με επιτροπές κρίσης, οι οποίες εγκρίνουν τα βιβλία που θεωρούν κατάλληλα. Τα βιβλία αυτά χαρακτηρίζονται «εγκεκριμένα» και συμπεριλαμβάνονται σε έναν κατάλογο ο οποίος αποστέλλεται στα σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους (Κανταρτζή, 1994^α: 30-34· Κανταρτζή, 1994: 44-50).

Το 1856 δημοσιεύεται το διάταγμα «περί διαγωνίσματος προς συγγραφήν προσφορωτέρων διδακτικών βιβλίων διά τα δημοτικά σχολεία» που αποσκοπεί σε έλεγχο των βιβλίων που κυκλοφορούν, εφόσον, όπως φαίνεται, το κράτος και οι επιτροπές κρίσης ευνοούσαν συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους ή συγγραφείς, με αποτέλεσμα το ζήτημα των σχολικών βιβλίων να πάρει πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι αλληπάλληλες εγκύκλιοι των 1859, 1867, 1873 δείχνουν ακόμα ότι στα σχολεία γινόταν και χρήση μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Η κυβέρνηση του Τρικούπη το 1882 καταργεί την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού και υιοθετεί πολιτική ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού. Σύμφωνα με τη νέα πολιτική, προκηρύσσεται διαγωνισμός συγγραφής σχολικών βιβλίων κάθε τέσσερα χρόνια και οι κριτικές επιτροπές εγκρίνουν ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα για μια τετραετία. Επειδή στον πρώτο διαγωνισμό που έγινε εγκρίθηκε ένα μόνο βιβλίο, το *Αλφαβητάριον* του Σκορδέλη, γι' αυτό επιτράπηκε και η ελεύθερη εισαγωγή μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Το 1893 διατηρείται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου αλλά η διάρκεια έγκρισης ορίζεται για μια τριετία, ενώ τα μέλη των κριτικών επιτροπών καθορίζονται άμεσα από τον Υπουργό. Το σύστημα της έγκρισης του ενός βιβλίου με τις αντιθέσεις και τα προβλήματα που προκαλεί, οδηγεί σε νέο σύστημα έγκρισης με τον Νόμο ΒΤΓ' του 1895. Ο νέος Νόμος ορίζει να κρίνονται τα βιβλία κάθε χρόνο, επιτρέπει την έγκριση περισσότερων βιβλίων και ορίζει τη διάρκεια έγκρισης για μια πενταετία. Η περίοδος της εκ νέου πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού επικρατεί μέχρι το 1907, με επανάληψη των ίδιων φαινομένων που είχαν παρουσιαστεί και παλαιότερα. Ο προβληματισμός για τη μορφή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονος και βρίσκει δυναμική έκφραση με τον *Νουμά* και το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, περιοδικά που διακρίνονται για τη συντονισμένη προσπάθειά τους για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση.

Με τον Νόμο ΓΣΑ' του 1907 επαναφέρεται ο ρυθμιστικός κρατικός παρεμβατισμός μέχρι το 1917. Συγκεκριμένα, με αυτόν τον Νόμο επαναφέρεται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου, το οποίο επιλέγεται ανάμεσα από τρία βραβευμένα. Η επιτροπή όμως έχει δικαίωμα να μεταρρυθμίσει και να συμπληρώσει το εγκρινόμενο βιβλίο από τα άλλα δύο. Ως γλώσσα των βιβλίων ορίζεται η καθαρεύουσα, ενώ η δημοτική επιτρέπεται στα ποιήματα και στις παροιμίες. Επιπλέον, με αυτόν τον Νόμο κυκλοφορούν τα πρώτα κρατικά αναγνωστικά και εμφανίζεται το βιβλίοσημο (Καρακατσούλη, 2011: 81).

Γενικά σε ολόκληρη αυτήν την περίοδο η παραγωγή των σχολικών εγχειριδίων είναι φτωχή σε ποιότητα, με εξαίρεση τα βιβλία που εκδίδονται από τον *Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* (Κανταρτζή & Μαυρίδης, 2009). Τα κοινωνικά πρότυπα που μεταφέρονται μέσα από τα παιδικά και σχολικά βιβλία, τόσο από τα κείμενα όσο και από την εικονογράφηση, προάγουν τις επιδιωκόμενες από την κοινωνία αρετές, δηλαδή την υπακοή, την ευσέβεια, τη σύνεση, το ήθος. Τέχνη και λογοτεχνία έχουν ηθικοδιδασκτικό χαρακτήρα και κοινό στόχο, δηλαδή την προαγωγή των αξιών της δεδομένης κοινωνίας (Κανταρτζή, 2006: 817).

Η εικονογράφηση παιδικών βιβλίων για εκπαιδευτικούς λόγους αρχίζει και αυτή με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Τότε αρχίζουν να τυπώνονται τα πρώτα σχολικά βιβλία με άτεχνη και υποτυπώδη εικονογράφηση επηρεασμένη κυρίως από το αρχαιοελληνικό κλασικό ιδεώδες (Μπενέκος, 1998: 24) αλλά και το πνεύμα του ειδυλλιακού ρομαντισμού της εποχής. Η τεχνική που ακολουθείται μέχρι το 1890 είναι της ξυλογραφίας σε όρθιο ξύλο. Η τεχνική αυτή διδάσκεται από το 1843 στο Σχολείο Καλών Τεχνών της Αθήνας από τον Αθωνίτη ιεροδιάκονο Αγαθάγγελο Τριανταφύλλου. Διάδοχοί του υπήρξαν ο Αριστείδης-Λουκιανός Ροβέρτος και κατόπιν ο Νικόλαος Φέρμπος. Μαθητές των τριών αυτών δασκάλων στάθηκαν οι περισσότεροι επαγγελματίες ξυλογράφοι ελληνικών εντύπων του 19^{ου} αιώνα [Περικλής Σκιαδόπουλος, Παναγιώτης Πολυχρόνης, Ιωάννης Οικονόμου, Ελευθέριος Καζάνης, Κωνσταντίνος Καρυστινός, Αριστείδης Λάιος, Ιωάννης Πλατύς (Παυλόπουλος, 1996: 31)]. Πολλές ξυλογραφίες που χρησιμοποιούνται στις εκδόσεις της εποχής είναι παρμένες από βιβλία του εξωτερικού και επαναλαμβάνονται συχνά σε διαφορετικά βιβλία (π.χ. η γάτα, το λιοντάρι, ο αετός). Οι Έλληνες τεχνίτες ξυλογράφοι προσάρμοζαν την πρωτότυπη εικόνα στο ζητούμενο μέγεθος, αφαιρώντας συνήθως τις πολλές λεπτομέρειες.

Η εικονογράφηση στα σχολικά βιβλία εισάγεται με την *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή (1841). Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται βέβαια κυρίως εξυπηρετούν διδακτικούς στόχους, ιδίως στα αλφαβητάρια την εκμάθηση των γραμμάτων, και συχνά επιλέγονται γι' αυτόν τον σκοπό. Γενικά, στα αλφαβητάρια που εκδίδονται μέχρι το 1880 υπάρχει περιορισμένη εικονογράφηση κυρίως χάριν διακόσμησης. Εξαίρεση αποτελούν δύο αλφαβητάρια της περιόδου αυτής –το *Αλφαβητάριο* του Γ. Κωνσταντινίδη και το *Απλούν Αλφαβητάριον διά παιδιά* το οποίο εκδόθηκε στη Σμύρνη– στα οποία υπάρχουν εικόνες αντικειμένων και οι ονομασίες τους. Στο αλφαβητάρι της Σμύρνης μάλιστα κάτω από την ονομασία υπήρχε και μια μικρή φράση σχετική με την εικόνα. Στο αλφαβητάριο του Κωνσταντινίδη, στον πρόλογό του σημειώνεται το όνομα του εικονογράφου Ιωάννη Πλατύ, γεγονός σπάνιο για τα δεδομένα της εποχής αλλά και για τα κατοπινά αλφαβητάρια, καθώς και ο σκοπός της εικονογράφησης: «Ίνα δε ευκολύνω την μνήμην του μαθητού εις την εκμάθησιν του αλφαβήτου, έτι δε και ψυχαγωγίας χάριν, προέταξα εκάστου γράμματος εικόνα αντικειμένου, ούτινος το όνομα άρχεται από το προκείμενον γράμμα. Εν δε τω Δευτέρω μέρει, επίσης χάριν ψυχαγωγίας, παρενέθηκα και ένδεκα ξυλογραφήματα φιλοτίμως εγχαραχθέντα υπό του ευφυούς ξυλογράφου Κυρίου Ιωάννου Γ. Πλατύ».³

Γενικά, πάντως, κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια είναι φτωχή, περιορισμένη στα απολύτως απαραίτητα και χωρίς ιδιαίτερη καλλιτεχνική αξία. Μάλιστα, τον ακαλαίσθητο και διδακτικό χαρακτήρα της εικονογράφησης στα αναγνωστικά κατέκρινε το 1897 ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, ο οποίος και πρότεινε, ως ακραία λύση, την παράλειψή της, ώστε να «μη βλαβεί το αισθητικό κριτήριο των παιδιών»

³ Κωνσταντινίδης, Γ. (1860). *Αλφαβητάριον κατά νέαν μέθοδον φιλοπονηθέν υπό Γ. Κωνσταντινίδου προς χρήσιν των παιδών, μετά τριάκοντα πέντε εικονογραφιών*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφείως (παρά τη Πύλη της Αγοράς, αριθ. 420).

(Ασωνίτης, 2001: 106). Εξάλλου, η ιστορία της εικονογράφησης του παιδικού βιβλίου δείχνει ότι η αισθητική διάσταση ήταν η τελευταία στην οποία δόθηκε σημασία.

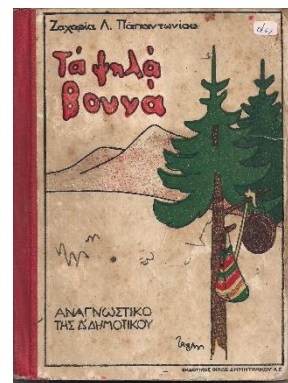
Στη σκιά του γλωσσικού ζητήματος (1900-1930)

Σταθμός στα ελληνικά εκπαιδευτικά ζητήματα υπήρξε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 την οποία σχεδίασαν οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης) και νομοθέτησε η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Η βασική αλλαγή που θεσμοθετήθηκε ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη. Το γλωσσικό ζήτημα θα αποτελέσει στο εξής το επίκεντρο της πορείας, την οποία θα ακολουθήσει η συγγραφή των σχολικών βιβλίων.

Το νέο σύστημα επιφέρει τις εξής αλλαγές στον τομέα της συγγραφής των σχολικών βιβλίων: 1) Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων έχουν απόλυτη ελευθερία και δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν διάγραμμα από το Υπουργείο παρά μόνο τις γενικές οδηγίες, 2) Η κρίση δεν γίνεται από επιτροπές, αλλά από μόνιμο εκπαιδευτικό συμβούλιο, 3) Ο αριθμός των εγκεκριμένων βιβλίων είναι απεριόριστος, 4) Η έγκριση ισχύει επ' αόριστον, 5) Η κρίση των βιβλίων γίνεται κάθε έτος, 6) Σε ορισμένα διαμερίσματα του κράτους επιτρέπεται η έγκριση ειδικών αναγνωστικών, 7) Προβλέπεται η δυνατότητα ανάθεσης συγγραφής αναγνωστικών βιβλίων σε επιτροπή από κατάλληλα πρόσωπα, και 8) Εισάγονται βοηθητικά βιβλία για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις (Κανταρτζή, 1999: 59-69).

Για πρώτη φορά τονίζεται η ανάγκη μιας νέας σχεδιαστικής αντίληψης στο σχολικό βιβλίο και στο Πρακτικό της Επιτροπής για τη σύνταξη των αναγνωστικών βιβλίων τονίζεται η ανάγκη μιας ευχάριστης για το παιδί εικονογράφησης «...το αναγνωστικόν τόσο καλύτερον επιτυγχάνει τους ποικίλους σκοπούς του όσον ελκυστικότερον είναι διά τον μαθητή και διεγείρει το ενδιαφέρον του» (Ασωνίτης, 2002: 108).

Ανάμεσα στα βιβλία που εγκρίθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις του νέου Νόμου είναι το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο και τα Ψηλά Βουνά*.⁴



Το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* είναι δημιούργημα της συντακτικής επιτροπής με μέλη τον Α. Δελμούζο, τον Μ. Τριανταφυλλίδη, τον Π. Νιρβάνα και τον Ζ. Παπαντωνίου. Την

⁴ Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα 7 βιβλία που κυκλοφορούν, τα 2 είναι εκδόσεις του εκδοτικού οίκου της Εστίας. Ο εκδοτικός αυτός οίκος θα ασχοληθεί με εκδόσεις σχολικών βιβλίων οι οποίες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταλαμβάνουν σχεδόν το σύνολο της παραγωγής του. Βλ. αναλυτικά Καρακατσούλη, Α. (2011). *Στη χώρα των βιβλίων: Η εκδοτική ιστορία του Βιβλιοπωλείου της Εστίας, 1885-2010*, Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων. Βλ. ακόμα τον διαφημιστικό κατάλογο του Βιβλιοπωλείου της Εστίας «Τα νέα εγκεκριμένα αναγνωστικά και βοηθητικά διά τα δημοτικά σχολεία, 1928-1930».

εικονογράφηση έκανε ο Κωνσταντίνος Μαλέας με σκοπό «οι εικόνες να είναι τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού». Ο Μαλέας δημιούργησε μια σειρά εικόνων που έδεσαν απόλυτα με το κείμενο, χωρίς η εικονογράφηση να το υπερσκελίζει ή να το υποβιβάζει και χάρη στην οποία το Αλφαβητάρι αυτό έχει μια ανώτερη αισθητική ποιότητα.⁵ Η Οράτη αναφερόμενη στην εικονογράφηση του Αλφαβηταρίου αναφέρει ότι ο Μαλέας χωρίς προηγούμενη εμπειρία δημιούργησε «μια ρηξικέλευθη εικονογράφηση που εναρμονίζεται με τη γενικότερη αίσθηση λιτότητας της έκδοσης» (Οράτη στο ΜΙΕΤ, 2010: 26). Περίτεχνα εικονογραφημένα πλαίσια, κείμενο μέσα στην εικόνα, έντονο στυλ και ιδιαίτερη γραμματοσειρά δημιουργούν ένα αισθητικό αποτέλεσμα άρτιο και υψηλό. Μάλιστα, η εικονογράφηση του βιβλίου ήταν το μόνο κομμάτι που έγινε αποδεκτό ακόμα και από τους επικριτές του. Είναι λυπηρό ότι η εικονογράφηση του βιβλίου αλλοιώθηκε σημαντικά στις επανεκδόσεις που ακολούθησαν, με αποτέλεσμα οι πρωτότυπες εικόνες να χάσουν από τη δύναμη και τη ζωντάνια που είχαν.⁶

Η εικόνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κείμενο, καθώς χρησιμοποιείται διδακτικά. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνει η Συντακτική Ομάδα, ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινάει από την εικόνα, βάζοντας τα παιδιά να την παρατηρήσουν με προσοχή, γιατί αυτή θα του δώσει το υλικό για τη διδασκαλία του νέου γράμματος. «Δεν πρέπει όμως ο δάσκαλος να βιάζεται, αφού οι εικόνες είναι από τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού» (Δημαράς, 1987: 105).

Στα *Ψηλά Βουνά* η εικονογράφηση γίνεται με εικόνες του Ρούμπου και σκίτσα του Παπαντωνίου. Είναι μια εικονογράφηση στην οποία ο ακαδημαϊσμός υποχωρεί και εισάγονται νέα στοιχεία, όπως το σπάσιμο της φόρμας, η κινητικότητα, η ζωτικότητα και το χιούμορ του Παπαντωνίου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εικόνες ταιριαστές στον ψυχοπνευματικό κόσμο του παιδιού.

Στα βιβλία της μεταρρύθμισης του 1917 είναι η πρώτη φορά που συγγραφείς και καλλιτέχνες συνεργάζονται με κοινό στόχο τη δημιουργία σχολικών βιβλίων για την παιδείση ενός ολόπλευρα καλλιεργημένου ατόμου. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος μεταφέρει τις αρχές του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου μεταφέρει το πνεύμα της αισθητικής αγωγής, όπως είχε διαμορφωθεί στη Γερμανία (Κανταρτζή, 2009α: 73).

Μετά το 1917 πνέει νέος άνεμος στην πορεία της εικονογράφησης. Σημαντικοί καλλιτέχνες, όπως ο Λύτρας, ο Γεραλής, ο Δημητριάδης, ο Βυζάντιος, ασχολούνται πλέον με το σχολικό βιβλίο, συνεχίζοντας τον δρόμο που άνοιξε ο Μαλέας. Τα σχολικά βιβλία απαλλάσσονται από τον στόμφο και τον διδακτισμό των προηγούμενων σχολικών βιβλίων,

⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μαλέας αποκλήθηκε «μαλλιάρος της παλέτας» σε αντιστοιχία με τους λογοτέχνες που πρωτοστάτησαν στην καθιέρωση της δημοτικής με τους οποίους και συνεργάστηκε. Θεωρείται μάλιστα πως η αντίδραση στο έργο του είναι περισσότερο αντίδραση για τις απόψεις του και τη συμμετοχή του στο δημοτικιστικό κίνημα. Για την εικονογράφηση του Μαλέα βλέπε αναλυτικά στα Μπερεδήμας, Π. (2000). Βιβλίων εικονογράφηση. Τυπογραφία ή Τέχνη, *Εικαστική Παιδεία*, 16, 30-32· Μπερεδήμας, Π. (2001). Έντυπα εικονογραφημένα Ελληνικά αλφαβητάρια 1481-1830, *Εικαστική Παιδεία*, 17, 20-26.

⁶ «Τα πρωτότυπα σχέδια συνδυάζουν στοιχεία ετερόκλητα ως προς τη σύνθεση. Είναι μεγάλα, επεξηγηματικά, σχεδιασμένα με απλουστευμένες γραμμές. Οι ανθρώπινες μορφές σχεδιάζονται με φαρδιά περιγράμματα και ελάχιστες λεπτομέρειες. Οι εκφράσεις των προσώπων είναι απλουστευμένες και υπαινικτικές, χωρίς να αποδίδονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, το πλούσιο τοπίο έχει όλα τα χαρακτηριστικά της τοπιογραφικής αντίληψης του Μαλέα στην απόδοση της προοπτικής, στη φωτοσκίαση των επιπέδων, στη διακοσμητικότητα, στο πλάσιμο των δέντρων. Στο σύνολό της, η εικονογράφηση βασίζεται στο απλό, απέριτο σχέδιο, αναδεικνύοντας την έννοια κάθε λέξης. Βλέπε Οράτη, Ε. (2010). *Απέξω κι ανακατωτά. Εικόνες στα ελληνικά αλφαβητάρια 1860-1960. Στο Καλλιτέχνες και αναγνωστικά στα αναγνωστικά 1860-1960*. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 26.

ενώ η δημοτική γλώσσα γίνεται άμεση και μιλά στις καρδιές των παιδιών. Η εικονογράφηση των αλφαβηταρίων είναι εξαιρετικά επιμελημένη και ακολουθεί σχεδόν όλα τα κείμενα, έχοντας στενή σχέση με αυτά (Κανταρτζή, 2002^α).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αρχίζουν οι πρώτες δειλές προσπάθειες πειραματισμού με διαφορετικές εκδοχές του νεοκλασικισμού καθώς και ανοίγματα προς τα νεότερα ρεύματα της τέχνης (Μπενέκος, 1998). Εισάγεται πλέον τακτικά η έγχρωμη εικονογράφηση και χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι εκτύπωσης, όπως η φωτοσιγκογραφία, η φωτολιθογραφία, η τετραχρωμία και η εκτύπωση όφσεντ. Βέβαια, οι έγχρωμες εκδόσεις ακολουθούν ακόμα μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία, ενώ η έγχρωμη αναπαραγωγή είναι πολύ ακριβή. Γι' αυτό πολλά βιβλία εξακολουθούν να εκδίδονται ασπρόμαυρα (Κανταρτζή, 2006: 818).

Η μεταρρύθμιση του 1917 ακυρώνεται ύστερα από την ήττα των Φιλελευθέρων στις εκλογές του 1920. Η νέα κυβέρνηση αναθέτει σε «επιτροπεία» την εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα μέλη της επιτροπής – Σακελλαρόπουλος, Σκιάς, Εξαρχόπουλος, Μιχαλόπουλος, Μεγαρεύς– μελετούν τα αναγνωστικά και υποβάλλουν στο Υπουργείο λεπτομερή έκθεση που καταλήγει ανάμεσα στα άλλα και στα εξής συμπεράσματα: «Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως προς τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερα εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργο ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως» (Κανταρτζή, 1994β: 44-50· Δημαράς & Παπαγεωργίου-Βασιλού, 2008: 81).

Με βάση τα πορίσματα της επιτροπής εκδίδεται ο Νόμος 2678 του 1921, ο οποίος όμως δεν εφαρμόζεται, εφόσον η επανάσταση του 1922 επαναφέρει σε ισχύ τους νόμους του 1917-18. Ο Νόμος 3180 του 1924 τροποποιεί το σύστημα έγκρισης και ταυτόχρονα εισάγει τη δημοτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η δικτατορία του Πάγκαλου και το διάταγμα του 1926 αλλάζει πάλι το σύστημα έγκρισης και ορίζει ότι τα βιβλία δεν πρέπει να περιέχουν ύλη αντίθετη με τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη.

Από την ίδρυση του ΟΕΣΒ ως τη Μεταπολίτευση (1937-1980)

Μέχρι την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937, οι διαδοχικές κυβερνήσεις τροποποιούν το σύστημα έγκρισης των σχολικών βιβλίων, αλλάζοντας συνήθως τη διάρκεια έγκρισής τους. Ταυτόχρονα, ανάλογα με την κυβερνητική αλλαγή, έχουμε επικράτηση της δημοτικής ή της καθαρεύουσας. Το γλωσσικό ζήτημα ανάγεται σε πολιτικό και η εναλλαγή συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων σημαίνει και αλλαγή των σχολικών βιβλίων. Μετά από έναν αιώνα σύγκρουσης και εναλλαγής του κρατικού μονοπωλίου και του ελεύθερου ανταγωνισμού καθιερώνεται με τον Νόμο 952/1937 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κ.λπ. βιβλίων» η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, καθώς το βιβλίο αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό μέσο ιδεολογικού ελέγχου.

Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) ή όπως μετονομάστηκε αργότερα Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) δημιουργείται με σκοπό την έκδοση και διάθεση στους μαθητές των διδακτικών βιβλίων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του ιδρυτικού νόμου ο Οργανισμός διακηρύσσει διαγωνισμό συγγραφής βιβλίων από τα οποία βραβεύονται τα τρία καλύτερα. Από αυτά ο ΟΕΔΒ εκδίδει το πρώτο, στο οποίο όμως έχει το δικαίωμα να προσθέσει κεφάλαια και από τα άλλα δύο.⁷

Στην εισηγητική έκθεση του Νόμου είναι ολοφάνερές οι προθέσεις του κράτους: «εκ των σπουδαιότερων παραγόντων της αγωγής είναι και τα διδακτικά βιβλία διότι αποτελούν κύριον μέσον δι' ου επιδρά το σχολείον επί του μαθητού και διότι εκφράζουν τας αντιλήψεις του Κράτους περί του σκοπού της αγωγής». Εξάλλου, η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού απορρίπτεται και γιατί «περικλείει τον κίνδυνον της εκφυγής του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων από τους τεθειμένους υπό του Κράτους σκοπούς της αγωγής». Έτσι υιοθετείται η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, η οποία, παρά τα μειονεκτήματά της, «εξασφαλίζει την συγγραφήν βιβλίων συμφώνων προς τας κρατικές αντιλήψεις...» (Κανταρτζή & Καψοκαβάδης, 2010β).

Αρχίζει λοιπόν η περίοδος του κρατικού μονοπωλίου και διαφαίνεται η πρόθεση του καθεστώτος να ασκήσει συγκεντρωτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει τον ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολείου (Κανταρτζή & Καψοκαβάδης, 2010β). Στα πρώτα αναγνωστικά που τυπώνονται το 1939 εμφανίζεται ολοκάθαρα το νέο πνεύμα. Τα εξώφυλλα των βιβλίων αντικαθίστανται από τους μικρούς φαλαγγίτες, ενώ το περιεχόμενό τους διανθίζεται από τους λόγους του Ι. Μεταξά και τον Ύμνο της 4^{ης} Αυγούστου.



Το 1947 κυκλοφορούν τα βιβλία του 1939, αλλά χωρίς τα κείμενα που είχαν αναφορές στο μεταξικό καθεστώς. Στα αναγνωστικά αυτά η καθαρεύουσα εισάγεται από την Ε΄ τάξη. Το 1949 εκδίδονται νέα αναγνωστικά, τα οποία όμως, εκτός από κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο, έχουν ίδιους στόχους και διατηρούν την ίδια μεθοδολογία με τα προηγούμενα αναγνωστικά (Χατζησαββίδης, 1992: 19). Ο Μανώλης Χατζηδάκης τονίζει την ιδιαίτερη καλαισθησία και εικονογράφηση των νέων βιβλίων: «Είναι φανερή η προσπάθεια για την δημιουργία μιας ελληνικής εικονογράφησης, που η ελληνικότητα της δεν εκφράζεται μονάχα από τα θέματα και από την οικειότητα των παριστανωμένων πραγμάτων, αλλά και από τα ίδια τα καλλιτεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται εδώ. Εκφραστικοί τρόποι της ελληνικής

⁷ Η διαδικασία έγκρισης διδακτικών βιβλίων ξεκινά με την προκήρυξη διαγωνισμού μετά από πρόταση του Ανωτάτου Συμβουλίου για τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Τα υποβαλλόμενα βιβλία κρίνονται από το Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης, στο οποίο μετέχει και ένα μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του ΟΕΣΒ. Εγκρίνονται μέχρι τρία βιβλία για κάθε μάθημα, των οποίων η κυριότητα περιέρχεται στον Οργανισμό και τα οποία ισχύουν για πέντε χρόνια τουλάχιστον. Η διάθεση των βιβλίων γίνεται μέσω βιβλιοπωλείων για λογαριασμό του Οργανισμού. Από το σχολικό έτος 1938-39 δεν επιτρέπεται η σχολική χρήση κανενός βιβλίου, χωρίς την προηγούμενη έγκριση από τον ΟΕΣΒ. Βλέπε Γεωργούντζος, Π. (1968). *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 241-244· Φωτεινόπουλος, Θ. (1967) *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια- Herder, Τόμος 1ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 197-200.

καλλιτεχνικής παράδοσης προβάλλουν διακριτικά και αφομοιωμένα, από τα αρχαία αγγεία και από τις βυζαντινές μικρογραφίες ακόμη και από τη λαϊκή μας τέχνη. Η παρατήρηση αυτή αφορά στα βιβλία της Γ΄ τάξης και πάνω. Της Α΄ τάξης το αναγνωστικό, σχεδιασμένο από τον Κ. Γραμματόπουλο, έχει τη δροσιά και τη χάρη που αρμόζει στην ηλικία, όπως και της Β΄ τάξης, η αδρή και καλαίσθητη διακόσμηση της Λ. Μοντεσάντου⁸. Ίσως περισσότερη σαφήνεια στα περιγράμματα θάταν χρήσιμη. Της Δ΄ τάξης δεν είναι από τα καλύτερα, ενώ της Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τα αναγνωστικά είχαν την τύχη να εικονογραφηθούν από κορυφαίους χαρακτες μας: τον Τάσσο, τον Σπ. Βασιλείου και τον Μανουσάκη. Πολλές από τις σελίδες αυτές έχουν εξαιρετη ποιότητα, ώστε ν' αποτελούν αυτές μόνες τους έργα τέχνης σημαντικά» (Χατζηδάκης, 1949: 3).

Φαίνεται ότι είναι τόσο προσεγμένη η έκδοση των νέων αυτών αναγνωστικών, ώστε τα βοηθητικά που κυκλοφορούν την ίδια περίοδο υστερούν στην αισθητική αρτιότητα: «Τα εκδοθέντα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου είναι περίφημα. Πολύχρωμοι εικόνες καλλιτεχνικά, περίφημοι εκτυπώσεις και προπαντός πραγματικά καλαίσθητος και πολιτισμένη έκδοσις και εμφάνισις (...) Αντιθέτως τα λεγόμενα «βοηθητικά» του Δημοτικού Σχολείου είναι εις την πραγματικότητα φυλλάδες μη δυνάμεναι να συγκριθούν με τα του Εκδοτικού Οργανισμού»⁹.

Το 1953 εκδίδεται προκήρυξη για τη συγγραφή νέων αναγνωστικών. Την υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Καλλίας της κυβέρνησης του Αλέξανδρου Παπάγου. Η προκήρυξη του υπουργείου είναι λεπτομερέστατη ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα των αναγνωστικών. Το 1954 εκδίδονται τα νέα αναγνωστικά, από τα μακροβιότερα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα αναγνωστικά αυτά χρησιμοποιήθηκαν αναλλοίωτα μέχρι το 1964 και με αλλαγές κειμένων και στη γλώσσα επί σειρά ετών στη συνέχεια¹⁰. Στο διάστημα αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική στο ιδεολογικό περιεχόμενό τους, στη γλώσσα και στην αισθητική τους μορφή.

Το *Αλφαβητάριο*, όμως, των Γιαννέλη και Σακκά με την εικονογράφηση του Γραμματόπουλου φαίνεται ότι τυχαίνει ιδιαίτερης κριτικής. Για την εικονογράφηση του βιβλίου σε έρευνα στο περιοδικό *Νέο Σχολείο* σημειώνεται: «Είναι η καλλίτερη καθ' εαυτήν σαν δημιουργική ζωγραφιά από όλες των άλλων βιβλίων του Οργανισμού Ε.Σ.Β. Εικόνες εξπρεσιονιστικές και ώριμες για μεγάλες όμως τάξεις του δημοτικού και ηλικιωμένους κι όχι για τόσο μικρά παιδιά». Σε γενικές γραμμές τονίζεται η ακαταλληλότητα του αλφαβηταρίου αυτού και από διδακτική άποψη: «Το Αλφαβητάριο αυτό του Οργανισμού μιμήθηκε σε πολλά το παλιό Αλφαβητάριο *Ο Ήλιος* της Συντακτικής Επιτροπής. Κείνο όμως ήταν δημιούργημα ζωντανό μιας εποχής πολύ αναμορφωτικής στην Εθνική μας Εκπαίδευση. Τούτο το μιμήθηκε χωρίς να του πάρη την έμπνευση, τη ζωντανία και τη χάρη. Μιμήθηκε ακόμα, νομίζω εγώ τουλάχιστον, και του Συκώκη καθώς κι άλλα που έγιναν ως σήμερα. Ο συγγραφέας του έκανε συρραγή στοιχείων με σκοπό, όπως να διδάξη τα στοιχεία της γλώσσας μας εις βάρος της ψυχοσύνθεσης των μαθητών της πρώτης...» (Γκρόζας, 1955: 1743-1747).

Ο Δελμούζος, αντίθετα, υποδέχεται το Αλφαβητάρι με έντονα θετική διάθεση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και αυτός το παρομοιάζει με το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο: «Μέσα σε όλη τη σειρά των αναγνωστικών δεν μπορώ να καταλάβω πώς χώρεσε το Αλφαβητάρι, ένα βιβλίο ολότελα ξένο προς το πνεύμα τους, η πιο ζωντανή άρνηση και διαμαρτυρία στις γλωσσικές οδηγίες του Υπουργείου. Σε πολλά το βιβλίο αυτό θυμίζει τον *Ήλιο* της παλιάς

⁸ Πρόκειται για το Αναγνωστικό του Χ. Δημητρακόπουλου, *Εργασία και Χαρά*.

⁹ Βλέπε *Εμπρός*, 13-10-1949.

¹⁰ Βλέπε αναλυτικά Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Συντακτικής Επιτροπής, και είναι γραμμένο ολόκληρο σε στρωτή δημοτική γλώσσα με ακέραιο το τυπικό και τη φωνητική της». Αλλά και παρακάτω συνεχίζει ο Δελμούζος: «Αν εξαιρέσουμε το Αλφαβητάρι, την εικονογράφησή τους, το καλό χαρτί και το καθαρό και φροντισμένο τύπωμά τους...» (Δελμούζος, 1955: 35-42).

Η δικτατορία επαναφέρει αυτούσια τα αναγνωστικά του 1954. Οι μαθητές/-τριες της περιόδου 1954 μέχρι το 1974 διδάχθηκαν, με ελάχιστες παραλλαγές, από το περιεχόμενο των βιβλίων του 1954. Αλλά και μεταδιδασκωτικά εγκρίνονται τα αναγνωστικά του 1954 για τις δύο πρώτες τάξεις ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις εισάγονται τα αναγνωστικά που ίσχυσαν τα 1965. Στη Γ' τάξη επαναφέρεται το αναγνωστικό του Παπαντωνίου *Τα ψηλά βουνά*, δυστυχώς μόνο για ένα έτος, και το επόμενο έτος αντικαθίσταται από το Αναγνωστικό της Γ' τάξης της Αγγελικής Βαρελλά.

Κατά την περίοδο 1940 έως 1960 το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κυριαρχείται από έντονο συντηρητισμό· ωστόσο, παρά τον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο, για την εικονογράφηση είναι μια από τις πλέον γόνιμες περιόδους. Αιτία το μάθημα της εφαρμογής της χαρακτηριστικής στην τυπογραφία και της διακόσμησης του βιβλίου που αρχίζει να διδάσκεται στη Σχολή Καλών Τεχνών το 1939. Καθοριστική είναι η παρουσία του Γιάννη Κεφαλληνού, ο οποίος μετά τον διορισμό του (1932) ως διευθυντή της χαρακτηριστικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών δίνει νέα διάσταση στην εικονογράφηση. Οι περισσότεροι από τους φοιτητές του ασχολήθηκαν αργότερα με την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, εικονογραφώντας τις σελίδες τους με σχέδια και υδατογραφίες και φροντίζοντας για τη γενικότερη αισθητική τους (Β. Κατράκη, Α. Τάσος, Γ. Μόραλης, Α. Μοντεσάντου, Ε. Παπαδημητρίου, Δ. Βώττης, Κ. Θεταλός, Τ. Καλμούχος). Αλλά και αξιόλογοι ζωγράφοι –όπως ο Κόντογλου, ο Κοψίδης, ο Βασιλείου, ο Αστεριάδης– ασχολούνται με την εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων αυτήν την περίοδο, συντελώντας στην ποιοτική αναβάθμισή της. Εξέχουσα θέση κατέχει ο Κώστας Γραμματόπουλος, διάδοχος του Κεφαλληνού στην έδρα της Χαρακτικής στην ΑΣΚΤ, ο οποίος εικονογράφησε τα δύο γνωστά αλφαβητάρια που έμειναν στην ιστορία: *Τα Καλά Παιδιά* (1949) του Επαμεινώνδα Γεραντώνη και το *Αλφαβητάριο* (1956) των Γιαννέλη-Σακκά.

Οι σύγχρονες τάσεις εικονογράφησης των βιβλίων τοποθετούνται γύρω στα 1950 με εικονογράφους που επηρεάζονται από τα σύγχρονά τους καλλιτεχνικά κινήματα, όπως ο ιμπρεσιονισμός, ο εξπρεσιονισμός και ο σουρεαλισμός. Η ζωγραφική αποδεσμεύεται από τη ρεαλιστική απεικόνιση και η φαντασία απελευθερώνεται δίνοντας δείγματα μιας διαφορετικής απόδοσης των νοημάτων. Η έγχρωμη εκτύπωση ζωντανεύει τις σελίδες των βιβλίων, δίνοντας σχέδια πιο ελεύθερα και πιο απλά.

Από τη δεκαετία του 80 δημιουργείται μια νέα κίνηση που δίνει μεγάλο βάρος στον ρόλο της εικονογράφησης, η οποία τώρα έρχεται να εξυπηρετήσει και αισθητικούς προσανατολισμούς. Το εικονογραφημένο βιβλίο γίνεται πόλος έλξης πολλών αξιόλογων και ταλαντούχων καλλιτεχνών· έτσι, δημιουργείται ένα ανανεωτικό κλίμα στην εικονογράφηση των βιβλίων. Η εικονογράφηση τείνει τώρα να ξεφεύγει από τα στενά, ασφυκτικά πλαίσια της ρεαλιστικής απεικόνισης, δίνοντας χώρο στη φαντασία και δημιουργική έμπνευση των παιδιών.

Το 1983 νέα σχολικά εγχειρίδια εισάγονται στις σχολικές τάξεις που κομίζουν και ανανεωτικό πνεύμα τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από αισθητική πλευράς. Ζωγράφοι σημαντικοί εικονογραφούν τεύχη των εγχειριδίων. Ο Φασιανός, ο Μυταράς, η Ζαραμπούκα, ο Χουλιάρης, η Μενδρινού, η Ψαράκη, ο Καλαμάρας, ο Ορνεράκης συνεργάζονται, δίνοντας νέα όψη και διάσταση στην εικονογράφηση των βιβλίων. Είναι η πρώτη φορά που δίνεται μεγάλο βάρος στην αισθητική διάσταση των βιβλίων, η οποία και θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων των εγχειριδίων. Μάλιστα, η

εικονογράφηση φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Έτσι, πλούσια εικονογράφηση, ζωντανά χρώματα, νέες τάσεις και τεχνικές δημιουργούν βιβλία ελκυστικά για τους μαθητές. Παράλληλα, προκειμένου να εξοικειώνονται τα παιδιά με τις καλλιτεχνικές τεχνοτροπίες / τάσεις και να γνωρίζουν το ύφος διαφόρων καλλιτεχνών, κάθε τεύχος των βιβλίων *Η Γλώσσα μου* είναι εικονογραφημένο από διαφορετικό ζωγράφο.

Το 2006-2007 εκδίδονται νέα βιβλία που βασίζονται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα λεγόμενα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Τα νέα βιβλία αποτέλεσαν μια ευχάριστη έκπληξη, στο κομμάτι της εικονογράφησης. Σε γενικές γραμμές, τα βιβλία λάμπουν, με χρώματα και με ζωή. Είναι βιβλία που αποπνέουν τη γόνιμη φαντασία και το μεράκι των δημιουργών τους. Είναι παιχνιδιάρικα και ταυτόχρονα έχουν χιούμορ, κάτι που ελκύει τα παιδιά. Επιπλέον, θετικό στοιχείο αποτελεί η μεγάλοςχημη έκδοσή τους που δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης των εικόνων και των κειμένων. Σημαντικό είναι ότι πολλές δραστηριότητες που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια έχουν ως θέμα την τέχνη ή επιδιώκουν την επαφή των παιδιών με συγκεκριμένα αισθητικά ρεύματα και μορφές τέχνης.



Αντί επιλόγου

Μέσω του σχολικού εγχειριδίου μεταδίδονται στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις, αλλά και στάσεις και διαθέσεις που αναφέρονται όχι τόσο στη γνωστική όσο στη συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας, η οποία επηρεάζει, ίσως περισσότερο από τις γνώσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου. Μάλιστα, γενικότερα και όχι μόνο στη χώρα μας, το σχολικό βιβλίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως μέσο μεταφοράς της επίσημης ιδεολογίας: μια διαπίστωση που αφορά πολύ και την Ελλάδα, εφόσον εδώ η μεταφορά της «επίσημης» άποψης ενισχύεται από το σύστημα έγκρισης και παραγωγής του σχολικού βιβλίου. Φαίνεται λοιπόν ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ισχυρό κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα ο οποίος τα καθιστά πολύ σημαντικά. Επιπλέον, η μεγάλη χρήση των σχολικών εγχειριδίων ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα με κλειστά αναλυτικά προγράμματα όπως της Ελλάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το περιεχόμενό του σχολικού εγχειριδίου, καθιστούν ακόμα πιο βαρύνουσα τη σημασία τους, γεγονός που επιτείνεται από το ότι στην Ελλάδα τα σχολικά βιβλία, που παρέχονται δωρεάν, τείνουν να θεωρούνται κοινωνικά αγαθά.

Κλείνουμε με μια ακόμη διαπίστωση: Η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό του μαθήματος, αλλά και να υποστηρίξει την επαφή των παιδιών με τη ζωγραφική και την τέχνη γενικότερα. Παράλληλα, η εικόνα, ως βοηθητικό μέσο για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, είναι πολλές φορές το κίνητρο για την επαφή του παιδιού με το βιβλίο. Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει να συνεργασθούν αρμονικά, ώστε το αποτέλεσμα εκτός από αισθητική αρτιότητα να λειτουργεί με τρόπο τέτοιο που να εκπληρώνει τον στόχο του κειμένου.

Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει υπομονετικά να σκύψουν και να ανακαλύψουν αυτό που ζητά και έχει ανάγκη το παιδί. Αν τα παιδιά πρόκειται να κατανοήσουν τι λέει η ιστορία, ο καλλιτέχνης πρέπει να ξέρει κάτι για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Σήμερα που τα παιδιά ζουν σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον είναι ακόμα πιο αναγκαία η εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, ώστε όχι μόνο να είναι αποδέκτες, να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα, αλλά να μπορούν και να στέκονται κριτικά απέναντί τους.

Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Π. (2002). Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ασωνίτης, Π. (2004). Το εικονογραφημένο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο- αναδρομές-ανατροπές στην ιστορία του και στην εξέλιξη του μύθου, Διαδρομές, 15, 195-222.
- Γρόσδος, Σ. (1999). Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες, ΥΦΕΝ, 1, 17-32.
- Δεσεκόπουλος, Ν. (2004). Κωνσταντίνος Γραμματόπουλος. Ο χαρακτήρας του Αιγαίου και του θρυλικού Αλφαβηταρίου, Διαδρομές, 16, 272-274.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δυο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 62, σελ. 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 75, 1994, 1ο μέρος, 30-34.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 76, 2^ο μέρος, 44-50
- Κανταρτζή, Ε. (1999). Ιστορία των ελληνικών αλφαβηταρίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 101, 59-69.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Το θεματικό περιεχόμενο της εικονογράφησης των αλφαβηταρίων (1930 μέχρι σήμερα), Σύγχρονη Εκπαίδευση, 123, 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (2002) Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καμάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική, Έκφραση, Αθήνα.
- Κεφαλληναίου, Ε. (1995). Νεοελληνικά Αλφαβητάριο 1771-1981, Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουκουλομάτης, Δ. (1993). Λογοτεχνία και Εικονογράφηση, Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Μπενέκος, Α. (1981). Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπενέκος, Α. (1998). Εικονογράφηση και εικονογράφοι, Ένθετο της Καθημερινής, Το Παιδικό Βιβλίο, 29/3/1998.
- Οράτη, Ε. (1999). Εικονογραφώντας τα αναγνωστικά, Καθημερινή, Τα Ελληνικά Αναγνωστικά, 7/2/1999, 16-20.
- Παυλόπουλος, Δ. (2004). Εικονογράφηση και τυπογραφικά κοσμήματα, Καθημερινή, Κρήτες Τυπογράφοι στην Αναγέννηση, 25/1/2004, 30-31.
- Σιβροπούλου, Ε. (2004). Η ιστορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου μετά τον Κομένιο, Μακεδόν, 13, 17-26.
- Σιγάλας, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου. Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων, Μέντορας, 6, 88-104.
- Φαρμακίδης, Γ. (1975). Η Ιστορία του Εικονογραφημένου μας Βιβλίου, Θεσσαλονίκη.
- Χαραλάμπους, Δ. (1996). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα. Από τον 19^ο αιώνα έως το 1940, στο Κ. Λιόντης (επιμ.) Ελληνικό Βιβλίο, Καθημερινή, Επτά Ημέρες, 147-152.

3η Ενότητα **Ειδικές Θεματικές –
Προγράμματα Σπουδών
και Εκπαιδευτικοί
Φάκελοι**

Ο Φάκελος Εκπαιδευτικού Υλικού για το Μάθημα «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία»

Ασπασία Οικονόμου

Σύμβουλος Α΄, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής



Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία», το οποίο διδάσκεται ως μάθημα Γενικής παιδείας της Β΄ Λυκείου στα Γενικά Λύκεια της χώρας από το σχολικό έτος 2018-2019. Το διδακτικό αντικείμενο «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ιστορικής και κοινωνικής προσέγγισης του σύγχρονου κόσμου υπό την οπτική των κοινωνικών επιστημών. Μέσα από αυτό, μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν να συνδέουν αυτό που συμβαίνει στον κόσμο της καθημερινής τους εμπειρίας με την ευρύτερη εικόνα του σημερινού κοινωνικού κόσμου. Το Πρόγραμμα Σπουδών του εν λόγω μαθήματος αποτελείται από 11 θεματικές ενότητες, οι οποίες προσεγγίζονται με τη μορφή φακέλων εκπαιδευτικού υλικού, όπως παρουσιάζονται κατωτέρω. Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατακτήσουν τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα προτείνονται δραστηριότητες που πραγματοποιούνται με την εφαρμογή διαφορετικών βιωματικών, κυρίως, εκπαιδευτικών τεχνικών επί ενός πλούσιου πολυτροπικού υλικού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με οδηγό το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος, αλλά και να προσαρμόζουν το διδακτικό υλικό στις συγκεκριμένες ανάγκες της δικής τους τάξης.

Abstract

In this article a brief presentation of the educational material for the course "Contemporary World: Citizen and Democracy", which has been taught in the Secondary School (level B) since the school year 2018-2019 is attempted. The teaching subject "Contemporary World: Citizen and Democracy" is part of a wider context of the historical and social approach of the contemporary world, from the social sciences point of view. Pupils learn to relate their daily experience with a wider picture of today's society. The curriculum of this course consists of 11 thematic units, in the form of educational material folders, as presented below. In order to achieve the desired learning outcomes, students are encouraged to work with different experiential educational techniques, supported by a rich multimodal material. Finally, teachers are advised to organize their teaching work according to the curriculum and also to adapt the proposed teaching material to the specific needs of their own school class.

Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια

Η διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει γίνει αντικείμενο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων¹. Υποστηρίζεται ότι πυρήνας ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι οι σκοποί και το περιεχόμενο που το αποτελούν². Για μια ομάδα μελετητών όπως ο Huebner και μετέπειτα ο Apple, η δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος είναι μια πολιτική πράξη ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα πολιτικό κείμενο³. Στο ανωτέρω πλαίσιο, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια με τα οποία αυτά υλοποιούνται συνδέονται με το πολιτικό και θεσμικό συγκείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος και εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους⁴. Επιπλέον, το σχολικό βιβλίο θεωρείται από ερευνητές ως μέσο ιδεολογικού ελέγχου αλλά και κοινωνικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής⁵.

Ο ορισμός της σχολικής εκπαίδευσης από την Grawitz, ως τρόπος «μετάδοσης θεωρητικών, πρακτικών και πολιτιστικών γνώσεων σε στενή σύνδεση με τον τύπο κουλτούρας μιας κοινωνίας»⁶ συναρτά την εκπαίδευση με τα πολιτικά, ιδεολογικά και πολιτιστικά δεδομένα μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) καθώς και τα σχολικά διδακτικά εγχειρίδια συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Το σχολικό βιβλίο κυριαρχεί στη σχολική πράξη εφόσον σε αυτό κυρίως στηρίζεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας και αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης και άντλησης πληροφορήσης για διδάσκοντες και μαθητές⁷. Τα σχολικά βιβλία περιέχουν τη διδακτέα ύλη ενός γνωστικού αντικείμενου ή μαθήματος, όπως ορίζει το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας, εξυπηρετώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁸. Σύμφωνα με τον Μπονίδη, η γνώση μας για το ζήτημα των επιδράσεων που ασκεί το σχολικό βιβλίο σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες είναι ελλιπής⁹, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου εντάσσεται σε ένα ευρύτερο

¹ Connelle, F.M. - Lantz., 'Definitions of curriculum. An introduction', στο *Arieh Lewy.*, (edit.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, Pergamon Press, 1991, pp. 15-28.

² Γρόλλιος, Γ., *Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 25.

³ Uebner, D., 'Curriculum as a Field of study', in Ρασσος, Α., (edit.), *Curriculum Crossroads*, Teachers College, New York, 1966. Επίσης, Apple, M., *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge and Kegan Paul, New York, 1986.

⁴ Φλουρής, Γ. - Ιβρίντελη, Μ., 'Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ού Αιώνα (1977, 1982, 1998)', στο Μπουζάκης Σ.Σ., *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ. 473, σσ. 473-509.

⁵ Apple, M., *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1986. Επίσης, Νούτσος, Χ., *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979. Φραγκουδάκη, Α., *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1987.

⁶ Gravitz, M., *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1991, p. 146.

⁷ Μπονίδης, Κ., 'Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, 'πραγματικό' πρόγραμμα, προοπτικές', περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, 2003, σσ. 25-40.

⁸ Ξωχέλλης, Π., 'Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων', στο Βέικου, Χ., *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Π.Ι. - Α.Π.Θ, σ. 32, σσ. 32-38

⁹ Μπονίδης, Κ. Θ. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σ. 6.

διδασκτικό και παιδαγωγικό πλαίσιο εντός του οποίου σημαντικό ρόλο κατέχει και ο διδάσκων¹⁰.

Το μάθημα «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» - Σκοπός

Το μάθημα «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» αντικατέστησε το μάθημα Πολιτική και Δίκαιο (**Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία**) της Β΄ Λυκείου από το σχολικό έτος 2018-2019. Σκοπός του νέου μαθήματος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοούν, να συζητούν και να κρίνουν το πολιτικό και κοινωνικό παρόν στη χώρα μας, στην Ευρώπη, αλλά και στον εκτός Ευρώπης κόσμο. Επιπλέον, επιδιώκεται να εμπεδώσουν δημοκρατικές αρχές συμπεριφοράς, να υιοθετήσουν στάσεις και να αποκτήσουν νοοτροπίες συμβατές με την πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της σημερινής κοινωνίας, να εξοικειωθούν με την οργάνωση και τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος, να σέβονται τις αρχές του δικαίου, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας και της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης, και, τέλος, να αναπτύξουν ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Εν κατακλείδι, μέσα από το μάθημα «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» μαθητές και μαθήτριες έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν το πλήθος των κοινωνικών θεμάτων που καλούνται να πραγματευτούν για να προσεγγίσουν κριτικά την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα που τους περιβάλλει.

Το Πρόγραμμα Σπουδών

Βασικά ερωτήματα που προέκυψαν κατά τον σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών υπήρξαν αφενός το τι επιδιώκεται να μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτής της ηλικίας και αφετέρου ποια επίμαχα ερωτήματα επιδιώκεται να είναι σε θέση να απαντούν. Επιπλέον, σημαντική θεωρήθηκε η εστίαση στις στάσεις τις οποίες θα πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες για να ενδιαφερθούν για τα κοινά, να κινητοποιηθούν, να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Το Πρόγραμμα Σπουδών¹¹ του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελείται από ένδεκα θεματικές ενότητες, οι οποίες προσεγγίζονται στη συνέχεια από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική τους τάξη με τη μορφή φακέλων εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες «μελετούν», «ανακαλύπτουν» και «δημιουργούν» πάνω σε ένα πολύπλευρο γνωστικό αντικείμενο το οποίο αναπτύσσεται στις εξής θεματικές ενότητες (ΘΕ): ΘΕ 1 Δημοκρατία, ΘΕ 2 Πολίτης και Δικαιώματα, ΘΕ 3 Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ΘΕ 4 Πληθυσμός, ΘΕ 5 Ταυτότητες, ΘΕ 6 Παγκοσμιοποίηση, ΘΕ 7 Μετανάστευση, ΘΕ 8 Φτώχεια και Ανεργία, ΘΕ 9 Κοινωνικά Κινήματα, ΘΕ 10 Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (ΜΚΔ), ΘΕ 11 Δίκαιο και Παραβατικότητα.

¹⁰ Fritzsche, K. P., 'Τα Σχολικά Εγχειρίδια ως Αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων' (μτφρ. Αχιλ. Γ. Καμάλης), περ. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 17, Θεσσαλονίκη, 1992, σ. 179, σ. 173-181.

¹¹ ΦΕΚ Β΄ 3757/03-09-2018 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Γενικής Παιδείας «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου.



Στο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος προσδιορίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τίθενται οι θεματικοί άξονες που εξειδικεύουν το γνωστικό αντικείμενο και προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρούν να κατακτήσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, ορίζονται οι διδακτικές ώρες που προτείνεται να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός για κάθε μια από τις 11 θεματικές ενότητες. Σημειώνεται ότι βάσει του ισχύοντος Ωρολογίου Προγράμματος, το μάθημα «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία», διδάσκεται για δύο ώρες κάθε εβδομάδα.

Στο συγκεκριμένο μάθημα τα μαθησιακά αποτελέσματα προσεγγίζονται και κατακτώνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι οποίες αναγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και αναλύονται στους φακέλους του εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προτείνεται να πραγματοποιούν τις δραστηριότητες με την εφαρμογή διαφορετικών και συχνά συμπληρωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως: κριτική ανάγνωση και ερμηνεία κειμένων, συζήτηση στην τάξη, εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων, αντιγνωμία, αξιοποίηση οπτικού υλικού, επισκόπηση και ερμηνεία στατιστικών δεδομένων κ.τ.λ. Από το Πρόγραμμα Σπουδών ενδεικτικά παρουσιάζεται η θεματική ενότητα 6 με θέμα την Παγκοσμιοποίηση.

Πίνακας 1. Πρόγραμμα Σπουδών, Θεματική Ενότητα 6: «Παγκοσμιοποίηση»

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 6: ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ		ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ (Δ.Ω.): 2
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ <i>Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα είναι σε θέση:</i>	ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> - να περιγράψουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τη δυναμική του εξέλιξη - να εντοπίζουν τα αίτια και τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική διάστασή της - να διατυπώνουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και να τις τεκμηριώνουν με επιχειρήματα - να αξιολογούν τις σύνθετες διαστάσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης σήμερα και να προβληματίζονται σχετικά με την πιθανή εξέλιξή του σε μια μελλοντική προοπτική 	<p>1. Η εξέλιξη του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Αίτια και συνέπειες</p> <ul style="list-style-type: none"> - Έννοια της παγκοσμιοποίησης - Τα αίτια και οι συνέπειες του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης σε διαφορετικά πεδία (οικονομία, πολιτική, κοινωνία, πολιτισμός, περιβάλλον) <p>2. Παγκοσμιοποίηση: προκλήσεις και κίνδυνοι</p> <ul style="list-style-type: none"> - Προκλήσεις και κίνδυνοι στην οικονομία και την πολιτική 	<p>1η. Πώς ορίζεται η παγκοσμιοποίηση; (Κριτική ανάγνωση και ερμηνεία κειμένων-Εργασία σε ομάδες)</p> <p>2η. Αποικιοκρατία και παγκοσμιοποίηση (Αντιγνώμια)</p> <p>3η. Προκλήσεις και κίνδυνοι για ανθρώπους και αγαθά στην παγκοσμιοποίηση (Εργασία σε ομάδες)</p>
		ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Όπως φαίνεται παραπάνω (Πίνακας 1), στην αριστερή στήλη του Προγράμματος Σπουδών παρουσιάζονται τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τι επιδιώκεται δηλαδή να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά από την ολοκληρωμένη προσέγγιση της θεματικής ενότητας (για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση: να περιγράψουν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τη δυναμική του εξέλιξη, να εντοπίζουν τα αίτια και τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στην οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική διάστασή της, να διατυπώνουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και να τις τεκμηριώνουν με επιχειρήματα, να αξιολογούν τις σύνθετες διαστάσεις του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης σήμερα και να προβληματίζονται σχετικά με την πιθανή εξέλιξή του σε μια μελλοντική προοπτική).

Στη μεσαία στήλη διατυπώνονται οι δύο κύριοι θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους θα επικεντρωθεί η διδασκαλία. Συγκεκριμένα, ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά την εξέλιξη του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου, ενώ ο δεύτερος άξονας στέφεται γύρω από τις προκλήσεις αλλά και τους κινδύνους του.

Τέλος, στη δεξιά στήλη του Προγραμμάτων Σπουδών αναγράφονται οι ενδεικτικές δραστηριότητες (βασικές αλλά και συμπληρωματικές), προκειμένου μέσω αυτών να κατακτήσουν οι μαθητές/-τριες τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Για καθεμιά από τις δραστηριότητες προτείνονται και αντίστοιχες εκπαιδευτικές τεχνικές. Έτσι, για τη δραστηριότητα που αφορά τον ορισμό της παγκοσμιοποίησης προτείνεται η κριτική ανάγνωση και ερμηνεία κειμένων από ομάδες μαθητών/-τριών. Για την εύρεση της σχέσης της αποικιοκρατίας με την παγκοσμιοποίηση προτείνεται η τεχνική της αντιγνώμιας, ενώ στην τελευταία δραστηριότητα σχετικά με τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης προτείνεται η εργασία των μαθητών και μαθητριών σε ομάδες. Προτείνονται επίσης δυο επιπλέον δραστηριότητες, μια για τα παγκόσμια ηλεκτρονικά κοινωνικά δίκτυα και μια για την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, τις οποίες μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να υλοποιήσει με τους μαθητές και τις μαθήτριες ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο αλλά και τις ανάγκες και το ενδιαφέρον της σχολικής τάξης. Για τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, όπως φαίνεται από το Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνεται να αφιερωθούν δύο διδακτικές ώρες.

Δομή και περιεχόμενο φακέλων εκπαιδευτικού υλικού ανά θεματική ενότητα

Οι 11 φάκελοι του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν και το σύνολο του διδακτικού υλικού του μαθήματος «Σύγχρονος κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία». Συγκεκριμένα, κάθε φάκελος υλικού περιλαμβάνει: α) τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά αναγράφονται στο Πρόγραμμα Σπουδών, β) ένα εισαγωγικό σημείωμα όπου δίνεται το «στίγμα» της θεματικής ενότητας και τίθενται βασικοί προβληματισμοί, γ) ενδεικτικές δραστηριότητες προκειμένου μαθητές και μαθήτριες να προσεγγίσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της θεματικής ενότητας, δ) πληροφοριακά κείμενα που εμπλουτίζουν το γνωστικό υλικό και συμβάλλουν στην κατανόηση νέων εννοιών που εμπεριέχει η θεματική ενότητα. Επιπρόσθετα, σε κάθε θεματική ενότητα προτείνονται και ορισμένες συμπληρωματικές δραστηριότητες τις οποίες μπορεί να αξιοποιήσουν διδακτικά οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, έννοιες και όροι επεξηγούνται στο τέλος του εκπαιδευτικού υλικού, στο Γλωσσάρι.

Το διδακτικό υλικό που προτείνεται για κάθε θεματική ενότητα παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες της Β΄ Λυκείου ένα πλήθος από ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία του μαθήματος, να μελετούν και να στοχάζονται, να αναπτύσσουν ικανότητες και στάσεις, να καλλιεργούν την ερευνητική τους σκέψη. Μαθητές και μαθήτριες επικοινωνούν και συνεργάζονται, συμμετέχοντας σε ομάδες εργασίας, εκφράζουν και υποστηρίζουν τις απόψεις τους μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα, πρωτοτυπούν, προτείνουν ιδέες και λύσεις, ασκούνται στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, μαθητές και μαθήτριες προσεγγίζουν αυθεντικά κείμενα αλλά και το «πολύτροπο» υλικό με το οποίο είναι εμπλουτισμένος κάθε φάκελος εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο αποτελείται από ποιήματα, κόμικς, μαρτυρίες, σχεδιαγράμματα, φωτογραφίες, σύγχρονους στατιστικούς πίνακες καθώς και πλούσιο εικαστικό υλικό. Σημειώνεται ότι -σύμφωνα με ερευνητές- τα κείμενα των σχολικών βιβλίων θα πρέπει να προσεγγίζονται πολλαπλά, γιατί είναι πολυσημικά και έχουν πολλαπλά νοήματα¹².

¹² Χοντολίδου, Ε., 'Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες', στο Βέικου, Χ., *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου 2005, Π.Ι. – Α.Π.Θ.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται:

I. Κείμενα (αυθεντικά και διασκευασμένα) που επεξεργάζονται οι μαθητές και οι μαθήτριες



Σ' αυτόν τον τύπο καθεστώτος αποφασίζει η πλειοψηφία για την πορεία που πρέπει να ακολουθηθεί στα κοινά· όμως η πλειοψηφία δεν είναι αναγκαστικά φωτισμένη: ο καθένας έχει τις έγνοιες του, ούτε γνωρίζει σε βάθος τις κοινές υποθέσεις, οι οποίες είναι εξάλλου αρκετά περίπλοκες. Ακούει λοιπόν ευχαρίστως τις συμβουλές των πιο αρμοδίων. Δε θεωρεί αναγκαστικά αρμόδιους όσους κατέχουν μια ανώτερη γνώση, αλλά όσους ξέρουν να του μιλάνε με τρόπο θελκτικό, τους καλούς ρήτορες, τους σοφιστές. Η δημοκρατία απειλείται μονίμως από τη δημαγωγία, ο καλός ομιλητής μπορεί να κερδίσει την αποδοχή (και την ψήφο) της πλειοψηφίας, εις βάρος ενός συμβούλου πιο λογικού αλλά λιγότερο εύγλωπτο.

Πηγή: Τοδορον, Τ. (2012). *Οι εσωτερικοί εχθροί της δημοκρατίας* (μετάφραση: Σώτη Τριανταφύλλου και Μαριάννα Κουτάλου). Αθήνα: Πατάκης.

Στην πραγματικότητα, η κυβέρνηση προϋποθέτει τον συνδυασμό πολλών δύσκολων πραγμάτων. Πρώτον, ένα πολύ μικρό κράτος*⁷ όπου ο λαός εύκολα μπορεί να συγκεντρωθεί και κάθε πολίτης μπορεί να γνωρίζει εύκολα όλους τους άλλους. Δεύτερον, μεγάλη απλότητα στα ήθη που να προλαμβάνουν πληθώρα ζητημάτων και τις περίπλοκες συζητήσεις. Κατόπιν, μεγάλη ισότητα στις τάξεις και στις περιουσίες, χωρίς την οποία η ισότητα στα δικαιώματα και την εξουσία δεν μπορεί να διαρκέσει. Τέλος, λίγη ή και καθόλου πολυτέλεια, γιατί είτε είναι το αποτέλεσμα του πλούτου είτε τον απαιτεί· διαφθείρει έτσι και τον πλούσιο και τον φτωχό, τον πρώτο με την απόκτησή του, τον δεύτερο με τη ζήλια. Ο πλούτος πουλά την πατρίδα στη μαλθακότητα και τη ματαιοδοξία· στερεί το κράτος από όλους τους πολίτες του, υποδουλώνοντας τους μεν στους δε, και όλους μαζί στη δοξασία.

Να γιατί ένας διάσημος συγγραφέας (σημ. αναφέρεται στον Μοντεσκιέ) θεώρησε ως βάση της πολιτείας την αρετή, γιατί όλες αυτές οι προϋποθέσεις δεν μπορούν να υπάρξουν δίχως αρετή. [...]

Κυρίως σε αυτή την πολιτική σύσταση [τη δημοκρατική ή λαϊκή μορφή διακυβέρνησης] πρέπει ο πολίτης να οπλίζεται με δύναμη και σταθερότητα, και να επαναλαμβάνει κάθε μέρα της ζωής του από τα βάθη της καρδιάς του ό,τι έλεγε ένας ενάρετος Παλατίνος¹ στη Δίαιτα² της Πολωνίας: *Malò periculosam libertatem quam quietam servitutem* (Καλύτερα μια ελευθερία γεμάτη κινδύνους παρά μια ήσυχη σκλαβιά).

Πηγή: Ρουσσώ, Ζ. Ζ. (2004). *Το κοινωνικό συμβόλαιο ή αρχές πολιτικού δικαίου* (μετάφραση: Βασιλική Γρηγοροπούλου και Αλβέρτος Σταϊνχάουερ). Αθήνα: Πόλις.

«Η απαίτηση να μην επαναληφθεί το Άουσβιτς είναι η πρώτη και κύρια που τίθεται στην εκπαίδευση. Προηγείται τόσο πολύ κάθε άλλης που δεν πιστεύω ότι χρειάζεται ή ότι οφείλει να την αιτιολογήσω. Μου είναι ακατανόητο το πόσο λίγο έχει καταδεχθεί κανείς μέχρι σήμερα να ασχοληθεί μαζί της. Η αιτιολόγησή της θα είχε κάτι το τερατώδες ενόψει της τερατώδους που συντελέστηκε. Ωστόσο, το γεγονός ότι έχει κανείς τόσο περιορισμένη συνείδηση αυτής της απαίτησης και των ερωτημάτων που εγείρει δείχνει ότι το τερατώδες δεν έχει γίνει κτήμα των ανθρώπων, κάτι που αποτελεί σύμπτωμα του ότι, όσον αφορά την κατάσταση της συνείδησης και της ασυνείδησής των ανθρώπων, η πιθανότητα της επανάληψης εξακολουθεί να υφίσταται».

Πηγή: Αντόρνο, Β. Τ. (2017). *Η εκπαίδευση μετά το Άουσβιτς: είκοσι πέντε χρόνια* (μετάφραση: Γιώργος Σαγκριώτης). Αθήνα: Νήσος.

Θεματική
Ενότητα 6

ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ

Ο κόσμος έγινε από σημαντικές απόψεις ένα ενιαίο κοινωνικό σύστημα ως συνέπεια των αυξανόμενων δομών αλληλεξάρτησης που επηρεάζουν σήμερα τον καθένα μας σχεδόν. Το παγκόσμιο σύστημα δεν είναι απλώς ένα περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και μεταβάλλονται οι επιμέρους κοινωνίες. [...] Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές σχέσεις που διαπερνούν τα σύνορα των χωρών διαμορφώνουν αποφασιστικά την τύχη εκείνων που ζουν σε καθεμία από αυτές. Ο γενικός όρος που χρησιμοποιείται για την αύξουσα αμοιβαία εξάρτηση των κοινωνιών του κόσμου είναι παγκοσμιοποίηση.

Καμιά κοινωνία στον κόσμο δε ζει πια σε απόλυτη απομόνωση από τις άλλες, και, ακόμα και στις πλουσιότερες, όλοι εξαρτώνται από τα αγαθά που μεταφέρονται από το εξωτερικό. Στη Βρετανία, για παράδειγμα, όλοι σχεδόν οι δέκτες τηλεόρασης που πουλιούνται έχουν κατασκευασθεί και συναρμολογηθεί στο εξωτερικό, κυρίως στην Άπω Ανατολή. [...]

Στις βιομηχανικές κοινωνίες, οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης πρόσφεραν πολλά ωφέληματα σε πολλούς. Σήμερα προσφέρεται μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία αγαθών και τροφίμων από ποτέ άλλοτε. Ταυτόχρονα όμως, το γεγονός ότι όλοι εμπλεκόμαστε σε έναν πολύ ευρύτερο κόσμο βοήθησε στο να δημιουργηθούν μερικά από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σήμερα. [...] Ως ανθρώπινα όντα μοιραζόμαστε ολοένα και περισσότερο μια κοινή τύχη. Βασικά προβλήματα που απασχολούν την ανθρώπινη ζωή, όπως η αντιμετώπιση της οικολογικής φθοράς και η αποφυγή εκτεταμένων στρατιωτικών συγκρούσεων, έχουν κατ' ανάγκη παγκόσμια έκταση.

Πηγή: Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (μετάφραση: Δημήτρης Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Θεματική
Ενότητα 11ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η διαφθορά δεν είναι ζήτημα μιας μόνο χώρας, αλλά διεθνές φαινόμενο, που επηρεάζει όλες τις κοινωνίες και τις οικονομίες. Για την πρόληψη και την καταστολή της διαφθοράς χρειάζεται διεθνής συνεργασία. Απαιτείται, εκτός από τον δημόσιο τομέα, στήριξη και από τον ιδιωτικό, αλλά και η συμμετοχή ατόμων, ομάδων της κοινωνίας των πολιτών και μη κυβερνητικών οργανώσεων. Η διαφθορά και η διαπλοκή δεν έχουν χώρο δράσης, όταν γίνεται σεβαστός ο νόμος και εφαρμόζεται από όλους και για όλα. Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το δίκαιο αποτελεί το βασικό όργανο της Πολιτείας σε ένα δημοκρατικό καθεστώς. Ο πολιτικός, ο δημόσιος λειτουργός, ο δημόσιος υπάλληλος πρέπει με τη συμπεριφορά τους έμπρακτα να επιβεβαιώνουν ότι ενεργούν μέσα στο πλαίσιο της ηθικής και της εντιμότητας.

Κείμενο διασκευασμένο από: Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρώπινων Δικαιωμάτων. (2013).

«Διαφάνεια» - Εθνικό σχέδιο κατά της διαφθοράς. Ανακτήθηκε 29-04-2018 από http://www.ministryofjustice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=20z-Lk2__sw%3D

II. Ποιήματα

Θεματική
Ενότητα **7**

ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

Μπέρτολτ Μπρεχτ, Για τον όρο «μετανάστες»

Λαθμεμένο μού φαινόταν πάντα τ' όνομα που μας δίνουν:
«Μετανάστες».
Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο,
δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,
λεύτερα να διαλέξουμε μιαν άλλη γη. Ούτε
και σε μιαν άλλη χώρα μπήκαμε
να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.
Εμείς φύγαμε στα κρυφά. Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε.
Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα 'ναι, μα εξορία.
Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι, όσο μπορούμε πιο κοντά
στα σύνορα,
προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα, караδοκώντας το παραμικρό
σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας μ' ερωτήσεις
κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα
ν' απαρνιόμαστε,
χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν, τίποτα δε συχωράμε.
Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή! Ακούμε ίσαμ' εδώ
τα ουρλιαχτά που αντιλαλούν απ' τα στρατόπεδά τους. Εμείς
οι ίδιοι
μοιάζουμε των εγκλημάτων τους απόηχος, που κατάφερε
τα σύνορα να δρασκελίσει. Ο καθένας μας,
περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα,
μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.
Όμως κανένας μας
δε θα μείνει εδώ. Η τελευταία λέξη
δεν ειπώθηκε ακόμα.

Πηγή: Μπρεχτ, Μ. (2008). *Ποιήματα* (μετάφραση: Μάριος Πλωρίτης). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μανόλης Αναγνωστάκης, Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ.Χ.

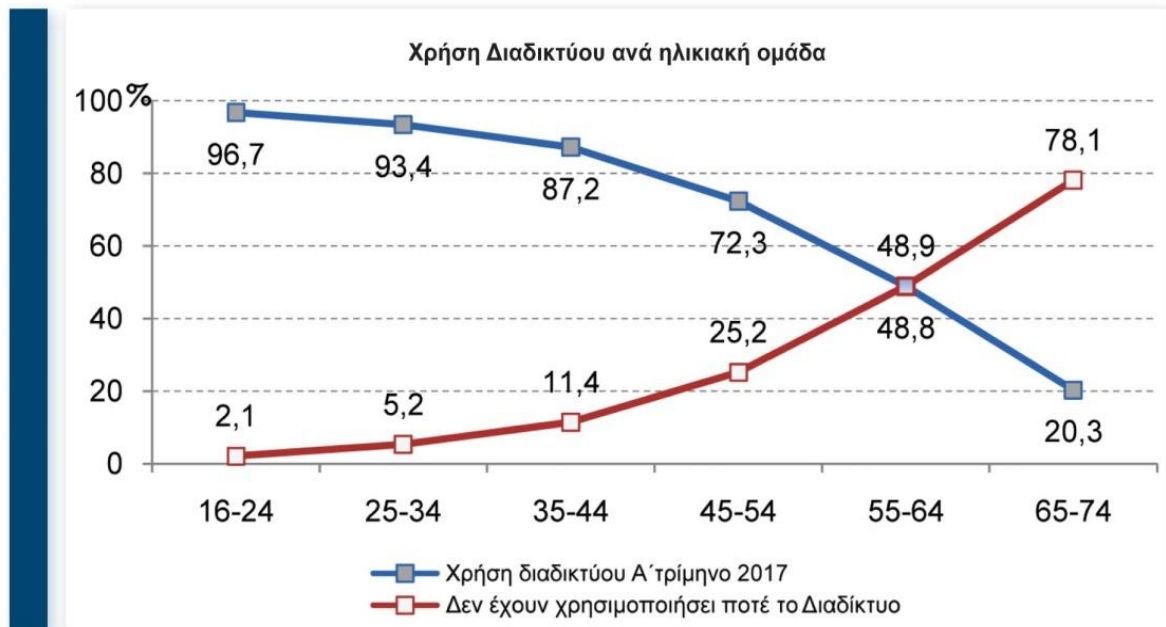
[...]
Προς το παρόν, στον παλιό δρόμο που λέγαμε, υψώνεται η Τράπεζα
Συναλλαγών
— εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι, αυτός συναλλάσσεται —
Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύσεως
— εμείς μεταναστεύουμε, εσείς μεταναστεύετε, αυτοί μεταναστεύουν —
Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει, έλεγε κι ο Ποιητής
Η Ελλάδα με τα ωραία νησιά, τα ωραία γραφεία, τις ωραίες εκκλησιές
Η Ελλάς των Ελλήνων.

Πηγή: Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. *Ανεμόσκαλα. Συμφραστικοί πίνακες λέξεων για
μείζονες νεοέλληνες ποιητές*. Ανακτήθηκε 20-04-2018 από [http://www.greek-language.gr/
digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=95](http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&text_id=95)

III. Διαγράμματα

Θεματική
Ενότητα **10**

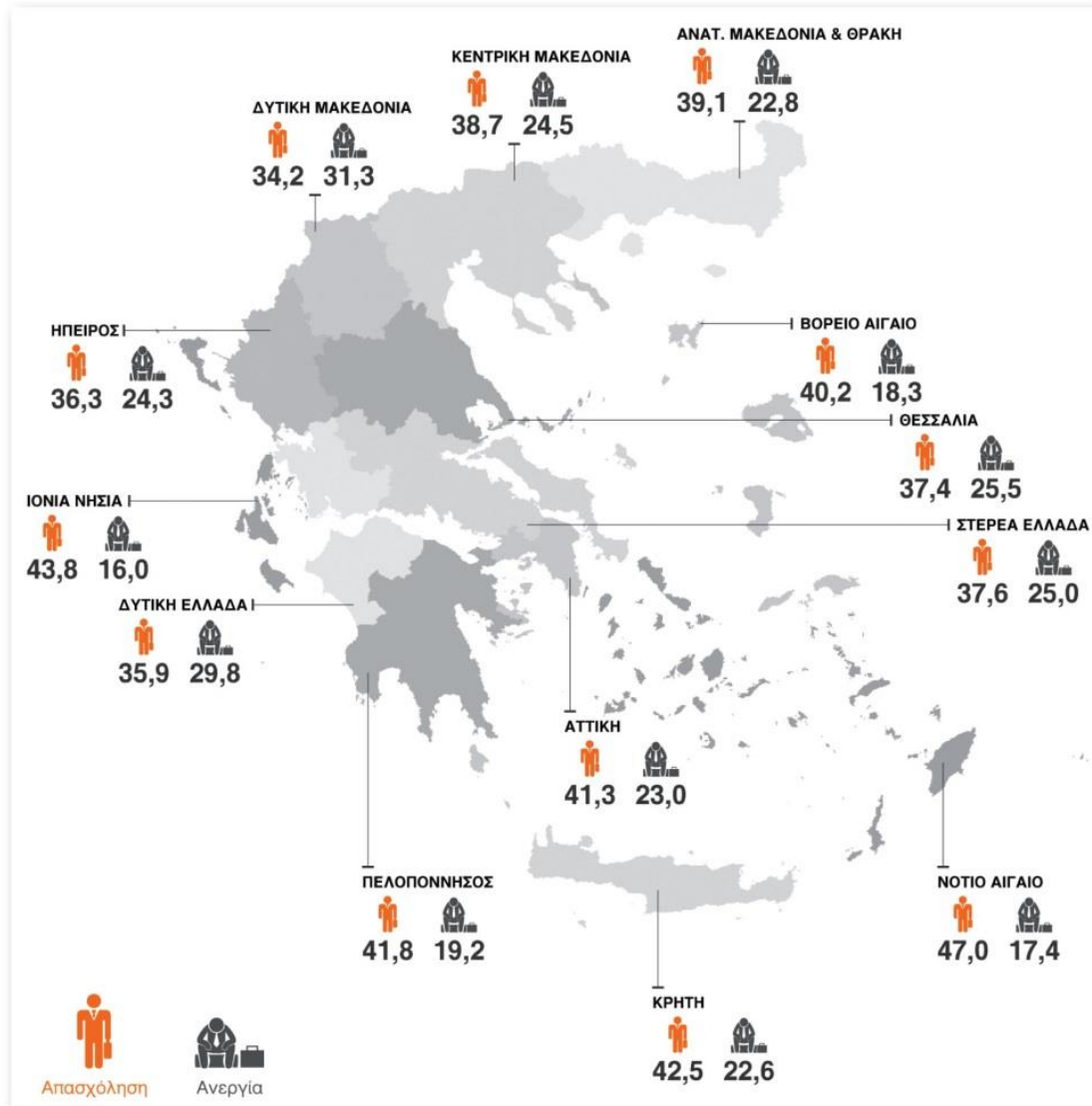
**ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ**



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. (2017). Δελτίο Τύπου για την Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας από νοικοκυριά και άτομα έτους 2017. Ανακτήθηκε 04-04-2018 από <http://www.statistics.gr/>

**ΦΤΩΧΕΙΑ
ΚΑΙ ΑΝΕΡΓΙΑ**

Ποσοστό απασχόλησης και ανεργίας κατά περιφέρεια (2016)

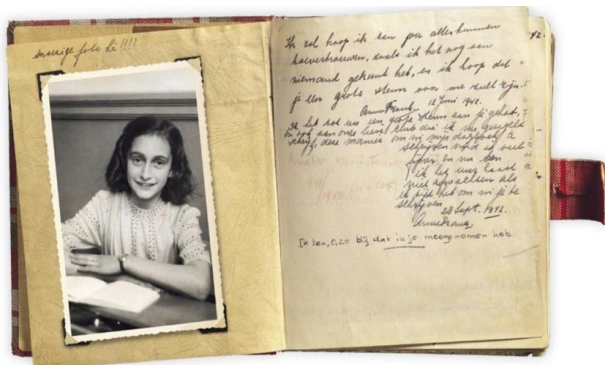


Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ. Ανακτήθηκε 12-04-2018 από http://www.statistics.gr/documents/20181/5346500/elstat_labour_force_2017.pdf/6e33d521-58b7-4288-acdb-266afd04af50

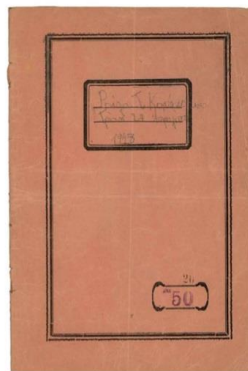
IV. Εικόνες, φωτογραφίες, χάρτες



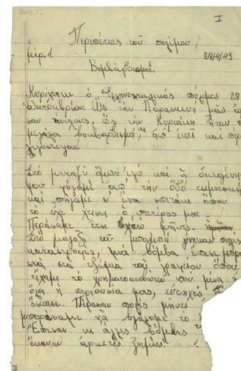
Μαργαρίτα Υόκο Νικητάκη, *Soil* (αστικό τοπίο της Αθήνας), 2018



Η Άννα Φρανκ/Το Ημερολόγιό της



Το εξώφυλλο του ημερολογίου της Ροζίνα Ασσέρ Πάρδο



Σελίδα από το ημερολόγιο (Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας)

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΙΝΗΜΑΤΑ

Συνθήματα:



Πηγή: Χαραλαμποπούλου, Λ.,
και Κουνάδης, Ζ. (2007).
Οι δρόμοι του Μάη - Γαλλία '68. Αθήνα: Ευώνυμος.

Θεματική
Ενότητα **11**

ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ



Η δίκη της Νυρεμβέργης. Ανακτήθηκε 14-04-2018 από
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL106/282/2014,6857>

V. Κόμικς

Όσον αφορά τα κόμικς ως πολυτροπικά κείμενα, υποστηρίζεται ότι αποτελούν ένα αξιόλογο συναισθηματικό και γνωστικό εργαλείο, κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών, παρακινούν τη συζήτηση στην τάξη, προάγουν την κριτική σκέψη, ενθαρρύνουν την ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και προάγουν την καλλιτεχνική και αισθητική αγωγή¹³.



Πηγή: Quino (1991). *Μαφάλντα*. Αθήνα: Μέδουσα.

VI. Έργα τέχνης

Τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικά. Η αξιοποίηση των τεχνών στη σχολική τάξη αυξάνει την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής δημιουργικής μάθησης, οδηγεί στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και μαθητριών, καλλιεργώντας παράλληλα τη μεταγνωστική τους ικανότητα¹⁴. Οι εμπειρίες που προσφέρουν οι εικαστικές τέχνες είναι πολύτιμες, αφού μέσω της εικαστικής απόδοσης επιτυγχάνεται η οπτική επικοινωνία ιδεών, νοημάτων αλλά και πληροφοριών¹⁵.

Ο φάκελος εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος έχει εμπλουτιστεί με μια σειρά από εικαστικά έργα τέχνης ποικίλων εικαστικών ρευμάτων και διαφορετικών τεχνοτροπιών.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται:

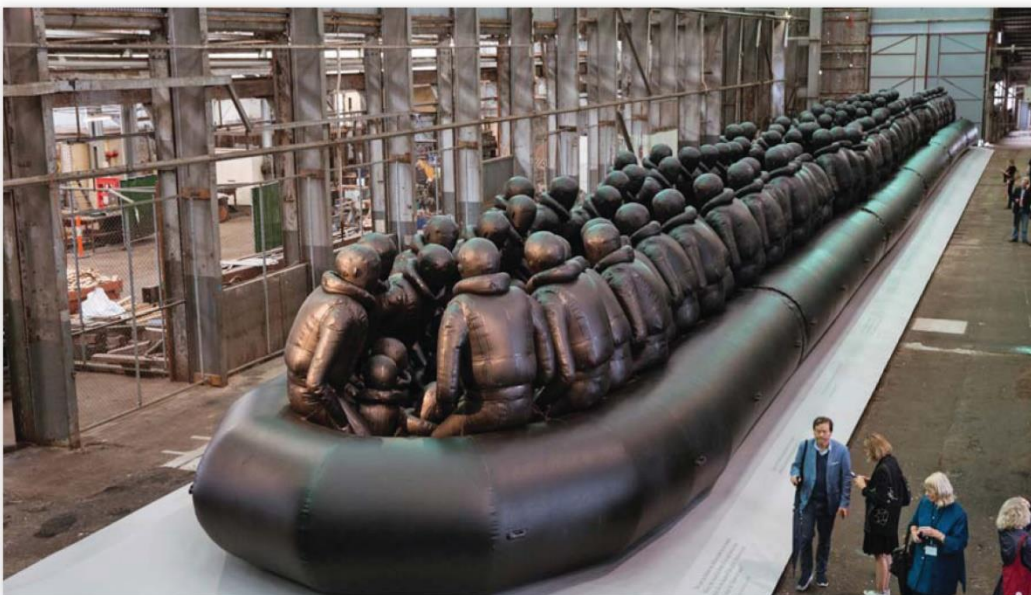
¹³ Μίσσιου, Μ. Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη... ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί. Αθήνα: ΚΨΜ, 2010.

¹⁴ Efland, A. The arts, human development and education. Berkeley: McCutchan, 2002.

¹⁵ Kress, G. and Leeuwen, T. V. Reading images, the grammar of visual design, London: Routledge, 1996.



Faith Ringgold, Tar Beach (Μέπος I από τη σειρά Woman on a Bridge), 1988



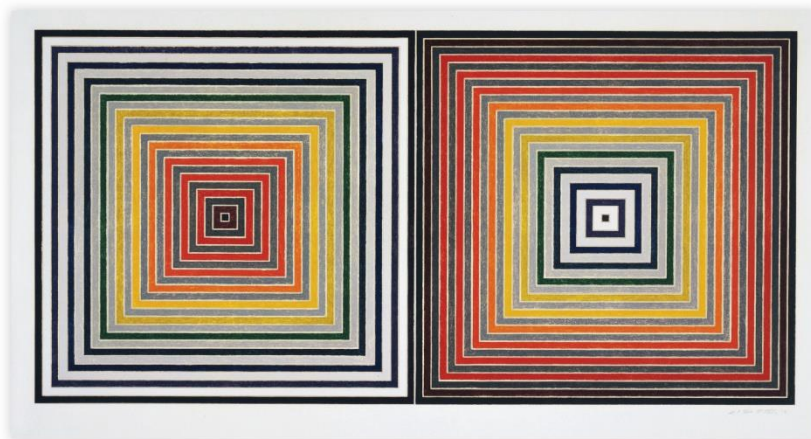
Ai Weiwei, The Law of the Journey, 2017



Γιάννης Κουνέλης, Έκθεση στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, 2012



Hayao Miyazaki, Laputa: Castle in the Sky, 1986



Frank Stella, Double Gray Scramble, 1973

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών-Εκπαιδευτικές τεχνικές

Για το συγκεκριμένο μάθημα οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια να εμπλουτίσουν το προτεινόμενο διδακτικό υλικό των δραστηριοτήτων αλλά και να το προσαρμόσουν στις ανάγκες της δικής τους σχολικής τάξης. Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων προτείνονται βιωματικές τεχνικές, τόσο βασικές όσο και συμπληρωματικές, τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της θεματικής ενότητας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται για την πραγματοποίηση των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του μαθήματος -ενδεικτικά- αναφέρονται η κριτική ανάγνωση και ερμηνεία κειμένων, η συζήτηση στην τάξη, η εργασία σε ομάδες, το παιχνίδι ρόλων, η αντιγνωμία, η αξιοποίηση οπτικού υλικού, η επισκόπηση και η ερμηνεία στατιστικών δεδομένων κ.λπ.

Εκπαιδευτικές τεχνικές, συζήτηση στην τάξη και αντιγνωμία



6η

Δραστηριότητα

**Το δημοκρατικό επιχείρημα
ενάντια στον δημαγωγικό λόγο**

Δύο μαθητές ή μαθήτριες καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε ένα ζήτημα το οποίο θα επιλεγεί από την τάξη. Η μία πλευρά καλείται να χρησιμοποιήσει δημαγωγικό λόγο ενώ η άλλη δημοκρατικά επιχειρήματα. Σκοπός είναι να πείσουν το ακροατήριο (τους υπόλοιπους μαθητές ή μαθήτριες), το οποίο στο τέλος θα πρέπει να διακρίνει τη διαφορετική στάση των ομιλητών ή ομιλητριών. Στη συνέχεια, το κοινό κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις με στόχο να αποκαλύψει ποια πλευρά υποδύεται τον δημαγωγό και εκφέρει δημαγωγικό λόγο.

Η δραστηριότητα θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί εκ των προτέρων από τους δύο ομιλητές ή τις ομιλήτριες με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Οι δύο ομιλητές ή ομιλήτριες θα απευθυνθούν στην τάξη χωρίς οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές τους να γνωρίζουν ποιος ή ποια παίζει κάθε ρόλο.

Θεματική
Ενότητα **10****ΜΕΣΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ
ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ****Συζήτηση****Συμμετοχή, νέες μορφές συλλογικότητας
και ηλεκτρονική δημοκρατία****3η****Δραστηριότητα****Έκφραση γνώμης μέσω των ΜΚΔ
και ηλεκτρονική συμμετοχή στα κοινά**

Συζητήστε στην τάξη τρόπους με τους οποίους το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δίνουν την ευκαιρία διατύπωσης της γνώμης μας για διάφορες πτυχές του συλλογικού βίου (ζητήματα πολιτικής, ψηφίσματα για θέματα περιβάλλοντος, θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θέματα προστασίας των ζώων, θέματα κατανάλωσης προϊόντων και υπηρεσιών).

Έχετε επηρεαστεί από όσα δημοσιεύονται σε τέτοιου είδους πλατφόρμες και, αν ναι, με ποιους τρόπους; Με αφορμή και το πληροφοριακό κείμενο που ακολουθεί, μπορείτε να εντοπίσετε πρακτικές για την έκφραση γνώμης μέσω των ΜΚΔ ή για τη διασπορά ψευδών ειδήσεων;

Επίλογος

Οι φάκελοι εκπαιδευτικού υλικού του μαθήματος «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» αποτελούν προϊόν μιας συλλογικής δουλειάς καθηγητών ΔΕΠ, μελών του επιστημονικού προσωπικού του ΙΕΠ και εξωτερικών εμπειρογνομόνων¹⁶. Το διδακτικό υλικό που προτείνεται στο πλαίσιο του μαθήματος φέρνει τους μαθητές και τις μαθήτριες στο κέντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, ενώ τους παρέχει ένα πλήθος από ευκαιρίες να εμπλακούν ενεργά σε αυτή. Μέσα από την αξιοποίηση των ενδεικτικά προτεινόμενων δραστηριοτήτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες καθοδηγούνται ώστε να ανακαλύψουν πώς και γιατί τα κοινωνικά θέματα και τα κοινωνικά προβλήματα επηρεάζουν και τη δική τους ζωή, τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις δικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα, μέσα σε κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, και ανταλλαγής εμπειριών, αξιοποιούν το πλήθος των κοινωνικών θεμάτων που αναλύονται στους φακέλους του εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι, θέματα και ερωτήματα που αφορούν την έννοια της δημοκρατίας, τα δικαιώματα του

¹⁶ **Συμβουλευτική Επιστημονική Ομάδα:** Αλεξάνδρα Κορωναίου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου, Δήμητρα Μακρυνιώτη Καθηγήτρια Ε.Κ.Π.Α., Άρης Στυλιανού, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.

Εκπόνηση-Αναμόρφωση-Επιμέλεια περιεχομένου: Μέλη της Μονάδας Κοινωνικών Επιστημών του ΙΕΠ: Οικονόμου Ασπασία (Συντονίστρια της Μονάδας), Κουτίδου Ευαγγελία, Νέλλα Αθηνά, Ψάλτου Ευστράτιος, Μαυρικάκης Ευάγγελος, Νικάκης Βασίλειος, Σπανέλλη Μαρία-Τατιάνα, Τσιαούση Δήμητρα.

Εκπόνηση: Εξωτερικοί εμπειρογνώμονες: Θεριανός Κωνσταντίνος, Κανιαδάκη Χρυσούλα, Κούκιας Θεόδωρος, Μιμιλίδου Παρθένα, Μπίκος Γεώργιος, Μυλωνάς Δημήτριος, Ορφανάκη Καλλιόπη, Παπαδάκη Ειρήνη, Ρουμπίδης Χρήστος, Συρμακέσης Στέφανος.

Φιλολογική επιμέλεια: Κουτίδου Ευαγγελία

Εικαστική επιμέλεια: Μουρσελά Κλεοπάτρα, Νικάκης Βασίλειος, Σπανέλλη Μαρία-Τατιάνα

Σελιδοποίηση-γραφιστική επιμέλεια: Κομνηνού Δήμητρα

πολίτη σήμερα, το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις του «πληθυσμού», τους τρόπους που διαμορφώνονται και ρυθμίζονται οι «ταυτότητες» σήμερα, τη μετανάστευση και τις συνέπειές της, τα υπέρ και τα κατά της παγκοσμιοποίησης, τη φτώχεια και την ανεργία, τα κοινωνικά κινήματα, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και θέματα που αφορούν το δίκαιο και τους νόμους, γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας από μαθητές και μαθήτριες σε ένα πεδίο παραγωγής προσωπικού νοήματος. Στο εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος «Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία» η έννοια του κειμένου διευρύνεται, καθώς η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους που επιτελούν ειδικούς ρόλους. Τέλος, ο/η εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του/της ένα διδακτικό πλούσιο υλικό, αλλά και τη δυνατότητα να το διαφοροποιήσει ή και να το εμπλουτίσει, προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και να πραγματοποιηθούν ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βέικου, Χ. Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: *Προβληματισμοί–Δυνατότητες–Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου, 2005, Π.Ι. – Α.Π.Θ.

Γρόλλιος, Γ., *Ο Ρ. Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.

Fritzche, K.P., ‘Τα Σχολικά Εγχειρίδια ως Αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη Διεθνή Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων’, (μτφρ. Αχιλ. Γ. Καψάλης), περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 17, Θεσσαλονίκη, 1992, σ. 173-181.

Καψάλης, Α. – Χαραλάμπους, Δ., *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, εκδ. Εκφραση, Θεσ/κη, 1995.

Μίσιου, Μ. *Τα κόμικς από το περίπτερο στη σχολική τάξη ...ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί*. Αθήνα: ΚΨΜ., 2010.

Μπονίδης, Κ., ‘Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, ‘πραγματικό’ πρόγραμμα, προοπτικές’, περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, 2003, σσ. 25-40.

Μπονίδης, Κ. Θ.. Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.

Μπουζάκης, Σ., *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002, σσ. 473-509.

Νούτσος, Χ., *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.

Ξωχέλης, Π., ‘Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων’, στο ΒΕΙΚΟΥ, Χ. Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: *Προβληματισμοί–Δυνατότητες–Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου, 2005, Π.Ι. – Α.Π.Θ, σσ. 32-38.

Φλουρής, Γ. -. Ιβρίντελη, Μ., ‘Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ού Αιώνα (1977, 1982, 1998)’, στο Φραγκουδάκη, Α., *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1987.

Χοντολίδου, Ε., 'Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες', στο Βέικου, Χ., Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο: *Προβληματισμοί-Δυνατότητες-Προοπτικές*. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, 17-19 Φεβρουαρίου, 2005, Π.Ι. – Α.Π.Θ, σσ. 120-126.

Ξενογλωσση

Apple, M., *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1986.

Apple, M., *Teachers and Texts : A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge and Kegan Paul, New York, 1986.

Connelly, F.M. – Lantz, O.C., 'Definitions of curriculum. An introduction', στο Arie Lewey, (edit.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, Pergamon Press, 1991.

Efland, A. *The arts, human development and education*. Berkeley: McCutchan, 2002.

Grawits, M., *Lexique des sciences sociales*, Dalloz, Paris, 1991.

Kress, G. and Leeuwen, T.V. (1996). *Reading images, the grammar of visual design*, London: Routledge, 1996.

Uebner, D., "Curriculum as a Field of study", in PASSOW, A., (edit.), *Curriculum Crossroads*, Teachers College, New York, 1966.

Διδακτικά εγχειρίδια Μαθηματικών: Με αφορμή το νέο διδακτικό πακέτο Μαθηματικών της Ε΄ τάξης Δημοτικού

Α. Σ. Σκούρας

Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Περίληψη

Τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν ένα από τα πιο δυναμικά εργαλεία που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών στις σχολικές τάξεις, και για τον λόγο αυτό οι μελέτες έχουν αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Η ποιότητά τους συνδυαζόμενη με τη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς, δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για τους/τις μαθητές/-τριες. Αρκεί οι εκπαιδευτικοί όχι απλώς να διδάσκουν το βιβλίο αλλά να το χρησιμοποιούν για να διδάσκουν Μαθηματικά.

Λέξεις κλειδιά: Δομή εγχειριδίου Μαθηματικών, μαθηματική δραστηριότητα, διδασκαλία, μαθησιακό περιβάλλον.

Abstract

Textbooks are one of the most powerful tools that influence teaching and learning mathematics in school classes, and for this reason the studies about them have increased in the recent years. Their quality, combined with the way teachers use them, can develop learning opportunities for students. Nevertheless, it is necessary that teachers should not simply teach the textbook but use it to teach mathematics.

Key words: math textbook structure, mathematical activity, teaching, learning environment.

Εισαγωγή

Τα τελευταία 30 χρόνια, αλλαγές στις μαθηματικές πρακτικές στην τάξη και στη διδασκαλία οδήγησαν σε προβληματισμούς σχετικά με την ποιότητα των σχολικών βιβλίων των Μαθηματικών (O' Keeffe, L., & O' Donoghue, J., 2015). Επειδή τα εγχειρίδια των Μαθηματικών είναι συχνά τα υλικά του Προγράμματος Σπουδών που είναι τα πιο επιδραστικά για το τι συμβαίνει στις αίθουσες διδασκαλίας, έχουν προσελκύσει όλο και περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον της διεθνούς μαθηματικής κοινότητας, ιδιαίτερα σε σύνδεση με διεθνείς μελέτες αξιολόγησης. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα από τις διεθνείς μελέτες αξιολόγησης TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) και PISA (Program for International Student Assessment) προσφέρουν ευκαιρίες να συγκριθούν οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών και να εντοπισθούν σημαντικοί παράγοντες που συνδέονται με αυτές τις επιδόσεις. Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών/-τριών περιλαμβάνουν το Πρόγραμμα Σπουδών ως ένα σύνολο και τα διαθέσιμα διδακτικά υλικά, συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών εγχειριδίων (Cai & Howson, 2013; Son, J. & Diletti, J., 2017).

Ιδιαίτερα ο διαγωνισμός TIMSS, σε μια λογική απόδοσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων του, συμπεριέλαβε μια ανάλυση εκατοντάδων βιβλίων και άλλου εκπαιδευτικού υλικού από 50 χώρες, και θεωρείται ότι για πρώτη φορά μια τέτοιας έκτασης μελέτη περιλαμβάνει τα διδακτικά εγχειρίδια ως το κύριο ερευνητικό της αντικείμενο (Zhu, Y. and Fan, L., 2006). Το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί έναν από τους πλέον σπουδαίους προσανατολισμούς για τον καθηγητή και τον παράγοντα που επηρεάζει τη δουλειά του στην ολότητά της έχει οδηγήσει στη δημιουργία επιλεγμένων κριτηρίων καθορισμού της ποιότητας αυτών. Το Project 2061 της AAAS [American Association for the Advancement of Science] το 1999 αξιολόγησε 12 επιλεγμένα εγχειρίδια των Μαθηματικών στη βάση 24 κριτηρίων, τα οποία τοποθετήθηκαν σε επτά κατηγορίες. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα περισσότερα από τα βιβλία δεν προωθούσαν τις δεξιότητες σκέψης που προσδιορίζονταν από τα πρότυπα των Προγραμμάτων Σπουδών και είχαν ελλείψεις ακόμα και ως προς το περιεχόμενο. Ωστόσο, συγκριτικά με άλλα πεδία έρευνας στη μαθηματική εκπαίδευση, οι έρευνες που έχουν εστιάσει στα εγχειρίδια των Μαθηματικών παραμένουν ακόμα ανεπαρκείς, ιδίως για το πώς μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα διδακτικά εγχειρίδια (Fan, L., Zhu, Y. & Miao, Z., 2013). Δεδομένου ότι οι δάσκαλοι διαμεσολαβούν μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και της μάθησης των μαθητών/-τριών, θεωρήθηκε ότι η ανάλυση των εγχειριδίων δεν θα προσέφερε σημαντικές πληροφορίες για τη διαδικασία της μάθησης. Έτσι θεωρήθηκε ότι η κατάρτιση ενός δασκάλου θα αρκούσε ώστε ώστε αυτός να χρησιμοποιήσει το εγχειρίδιο κατά τρόπο ευέλικτο αλλά και κριτικό. Όμως στις αρχές της δεκαετίας του '90 έρευνες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι στηρίζονται σημαντικά στα σχολικά εγχειρίδια για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία τους με συνέπεια τα αποτελέσματα να βρίσκονται σε ευθεία σχέση με την ποιότητα των εγχειριδίων (Κολέζα, E, 2006).

Γενικά τα διδακτικά εγχειρίδια θεωρούνται ως το σημαντικότερο εργαλείο για την εφαρμογή των ιδεών ενός Π.Σ. Αποτελούν ένα από τα πιο δυναμικά εργαλεία που επηρεάζουν τη διδασκαλία και μάθηση των μαθηματικών μέσα στις σχολικές τάξεις, και για τον λόγο αυτόν οι μελέτες έχουν αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία χρόνια (Mullis, Martin & Foy, 2008; Cheng Chieh Chang, Sari Muthia Silalahi, 2017). Αποτελούν σημαντικές πηγές τόσο για τους/τις μαθητές/-τριες όσο και για τους δασκάλους για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και για τη διδασκαλία τους. Αποτελούν θα λέγαμε ζωτικό τμήμα της σχολικής ζωής στις τάξεις. Όπως γνωρίζουμε από προηγούμενες έρευνες, είναι πανταχού παρόντα στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών (Ronda, E., & Adler, J., 2017).

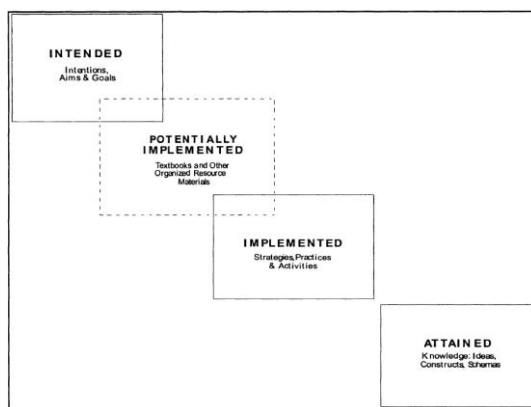
Ο ρόλος των εγχειριδίων στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών.

Ο σημαντικός ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων στη διδασκαλία και μάθηση έχει αναγνωρισθεί ευρέως από τους ερευνητές. Τα διδακτικά εγχειρίδια ως ο κύριος «μετακομιστής» των ιδεών του Προγράμματος Σπουδών παίζουν έναν κυρίαρχο ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκηνή στα διάφορα σχολικά μαθήματα. Μάλιστα οι Robitaille and Travers (1992, σ.706) υποστηρίζουν ότι η εξάρτηση από τα σχολικά βιβλία είναι ίσως περισσότερο χαρακτηριστική στη διδασκαλία των Μαθηματικών από οποιοδήποτε άλλο διδακτικό αντικείμενο.

Οι Fan, Zhu & Miao (2013) σε επισκόπηση ερευνών για τα διδακτικά εγχειρίδια των Μαθηματικών συζητούν τη σπουδαιότητα της κατανόησης της λειτουργίας ενός διδακτικού εγχειριδίου. Σύμφωνα με την επισκόπηση, οι Sosniak and Perlman (1990) επισημαίνουν ότι η δύναμη των διδακτικών εγχειριδίων βρίσκεται στην ικανότητά τους να λειτουργούν ως πόροι (resources) που εισάγουν τους αναγνώστες τους σε κόσμους οι οποίοι δεν είναι άμεσα προφανείς ή δεν μπορούν να βιωθούν άμεσα. Συγκεκριμένα, τα διδακτικά εγχειρίδια έχουν τη δική τους δύναμη στην παροχή μιας «οργανωμένης ακολουθίας ιδεών και πληροφοριών» στη δομημένη διδασκαλία και μάθηση, η οποία οδηγεί την κατανόηση, τη σκέψη και το συναίσθημα των αναγνωστών καθώς και την πρόσβαση στη γνώση, η οποία ενισχύει προσωπικά και ενδυναμώνει κοινωνικά (σ. 440). Οι Fan and Kaeley (2000), βασισμένοι σε μια εμπειρική μελέτη για τη διδασκαλία των Μαθηματικών χρησιμοποιώντας διαφορετικά διδακτικά εγχειρίδια, διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές χρησιμοποιώντας διαφορετικά είδη σχολικών εγχειριδίων εμφάνισαν διαφορετικά στυλ διδακτικών στρατηγικών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα διδακτικά εγχειρίδια φαίνεται να παίζουν ρόλο στην παιδαγωγική των εκπαιδευτικών, μεταφέροντας παιδαγωγικά μηνύματα και παρέχοντας ένα ενθαρρυντικό ή αποθαρρυντικό περιβάλλον μάθησης σε αυτούς για να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Η σχέση των διδακτικών εγχειριδίων με το Πρόγραμμα Σπουδών είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτη. Αν και έχουν αντιμετωπισθεί από τους ερευνητές ως μέρος του προβλεπόμενου Προγράμματος Σπουδών (*Intended curriculum*), οι ερευνητές της ομάδας TIMSS όρισαν τα εγχειρίδια ως ένα ξεχωριστό Πρόγραμμα Σπουδών, το δυνητικά εφαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών (*the potentially implemented curriculum*), προσθέτοντας έτσι στο γνωστό τριμερές μοντέλο Προγράμματος Σπουδών (*tripartite concept model of curriculum*), δηλαδή στο προτεινόμενο (*intended*), εφαρμοσμένο (*implemented*) και επιτευχθέν (*Attained*) Πρόγραμμα Σπουδών και ένα τέταρτο επίπεδο, όπως φαίνεται στο σχήμα 1 (Valverde et al., 2002, σ. 13)

Σχήμα 1.



Έτσι τα σχολικά εγχειρίδια εφαρμόζουν το προβλεπόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (intended curriculum) μεταφέροντας τους διδακτικούς στόχους και τις κατευθυντήριες γραμμές που διατυπώνονται σε αυτό, σε περιεχόμενο διδασκαλίας, με άλλα λόγια σε ένα Πρόγραμμα Σπουδών που μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη (*potentially implemented curriculum*) (ό.π.).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η ανάπτυξη και χρήση σχολικών βιβλίων μπορεί να χρησιμεύσει ως ένα σημαντικό κανάλι για την προώθηση αλλαγών στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών (Li, Y., Zhang, J., and Ma, T., 2014).

Η ανάλυση των διδακτικών εγχειριδίων είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει κυρίως: (1) ανάλυση ενός απλού εγχειριδίου ή μια σειρά εγχειριδίων η οποία συχνά επικεντρώνεται στο πώς αντιμετωπίζεται ένα θέμα ή θέματα ή πώς μια συγκεκριμένη ιδέα ή μια ενδιαφέρουσα όψη αντικατοπτρίζεται στα εγχειρίδια, και (2) ανάλυση διαφορετικών σειρών εγχειριδίων από την ίδια χώρα ή, πιο συχνά, από διαφορετικές χώρες, συχνά με επίκεντρο τον προσδιορισμό των ομοιοτήτων και διαφορών τους. Στην περίπτωση αυτή έχουμε να κάνουμε με σύγκριση εγχειριδίων (Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z., 2013). Υπάρχουν επίσης μελέτες ανάλυσης περιεχομένου που δεν είναι σε συγκεκριμένη θεματική περιοχή, αλλά μάλλον επικεντρώνονται σε μαθηματικές πρακτικές, όπως οι ευκαιρίες για αφαίρεση, οι δικαιολογήσεις και εξηγήσεις και οι αποδείξεις (Ronda, E., & Adler, J., 2017).

Οι Pepin and Haggarty (2001) στην προσέγγισή τους για την ανάλυση των σχολικών βιβλίων διέκριναν τέσσερις περιοχές στις οποίες αυτή μπορεί να επικεντρωθεί, δηλαδή: α) τα μαθηματικά θέματα που παρουσιάζονται στα βιβλία και τις πεποιθήσεις για τη φύση των Μαθηματικών, που αποτελούν τη βάση για το περιεχόμενο του βιβλίου, β) τις μεθόδους που προτείνονται στα εγχειρίδια για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/-τριες να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους, γ) τα κοινωνιολογικά πλαίσια των εγχειριδίων, τα οποία εξετάζουν κατά πόσον τα εγχειρίδια προσαρμόζονται σε μαθητές/-τριες με διαφορετικά επίπεδα απόδοσης και δ) τις πολιτιστικές παραδόσεις, εστιάζοντας στο πώς τα εγχειρίδια αντανακλούν τις πολιτιστικές παραδόσεις και αξίες.

Η μελέτη των βιβλίων αποτελεί κεντρική συνιστώσα στον σχεδιασμό της έρευνας TIMMS, καθώς παρέχει βασικούς δείκτες για τον χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών ευκαιριών στις χώρες που συμμετέχουν στην έρευνα. Αρχικά, η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του προφίλ του περιεχομένου. Αργότερα, τα εγχειρίδια εξετάστηκαν με βάση πέντε παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος είναι οι δραστηριότητες στην τάξη που προτείνονται από το εγχειρίδιο. Η δεύτερη παράμετρος αντιστοιχεί στην ποσότητα του περιεχομένου που περιέχεται στο εγχειρίδιο και στον τρόπο παρουσίασής του, είτε αφηρημένο είτε συγκεκριμένο. Η τρίτη παράμετρος αναφέρεται στη διαδοχή του περιεχομένου, η τέταρτη επικεντρώνεται στα φυσικά χαρακτηριστικά των εγχειριδίων, για παράδειγμα, το μέγεθος και τον αριθμό των σελίδων, ενώ η πέμπτη παράμετρος χαρακτηρίζει την πολυπλοκότητα των απαιτήσεων στην επίδοση των μαθητών/-τριών (Valverde et al., 2002, σ.13).

Μελέτες που συγκρίνουν και αντιπαραβάλλουν τα εγχειρίδια διαφόρων χωρών έχουν εντοπίσει σημαντικές διαφορές μεταξύ τους καθώς «αυτά παρουσιάζουν ουσιώδεις διαφορές στην παρουσίαση και διάρθρωση των παιδαγωγικών καταστάσεων» (Valverde et al., 2002, σ. 17). Οι Charalambous et al. (2010, σ.121) εντόπισαν τρεις ευρείες κατηγορίες ανάλυσης των εγχειριδίων στις προσεγγίσεις αυτών των μελετών: την *οριζόντια*, την *κατακόρυφη* και τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα τη *συγκεκριμενική (contextual)* ανάλυση. Στην *οριζόντια* ανάλυση το εγχειρίδιο εξετάζεται στο σύνολό του, σαν ένα τμήμα της τεχνολογίας του εκπαιδευτικού συστήματος και η ανάλυση εστιάζεται στα γενικά χαρακτηριστικά (π.χ. φυσική εμφάνιση, οργάνωση του περιεχομένου σε όλο το βιβλίο). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι αυτή η προσέγγιση παραβλέπει τις θεμελιώδεις διαφορές στις ευκαιρίες μάθησης που

προσφέρονται στους/στις μαθητές/-τριες σε διαφορετικές χώρες, διότι διαφορετικά εγχειρίδια δεν αντιμετωπίζουν θέματα με τον ίδιο τρόπο και με τον ίδιο βαθμό έμφασης. Η *κατακόρυφη* ανάλυση εξετάζει πώς τα εγχειρίδια διαχειρίζονται μια μαθηματική έννοια και θεωρεί το εγχειρίδιο ως «ένα περιβάλλον για την κατασκευή της γνώσης». Η τρίτη προσέγγιση, η *ανάλυση συμφραζομένων* (contextual analysis), παρακολουθεί τους τρόπους με τους οποίους τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες. Συνδέεται ως εκ τούτου κατευθείαν με τα προβλήματα της εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών, δηλαδή την πραγματοποίηση των «προθέσεων» των σχολικών εγχειριδίων.

Η χρήση των διδακτικών εγχειριδίων στη διδασκαλία και μάθηση

Μια άλλη σημαντική κατεύθυνση της έρευνας για τα διδακτικά εγχειρίδια αποδίδει σημασία στον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στον σχεδιασμό και την προετοιμασία της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα στο πώς χρησιμοποιούνται από αυτούς. Η βιβλιογραφία έχει τεκμηριώσει επανειλημμένα το γεγονός ότι τα εγχειρίδια χρησιμοποιούνται εκτεταμένα στις αίθουσες διδασκαλίας των Μαθηματικών (Fan et al., 2013; Pepin, Gueudet & Trouche, 2013).

Για παράδειγμα, οι Haggarty and Pepin (Haggarty & Pepin, 2002, Pepin & Haggarty, 2001), διαπιστώνουν διαφορετικές παραδόσεις της χρήσης των διδακτικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία, Γαλλία και Γερμανία. Οι εκπαιδευτικοί στις τρεις αυτές χώρες τόνισαν τη χρήση των εγχειριδίων για ασκήσεις. Την ίδια στιγμή, εντούτοις, οι Γάλλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τα εγχειρίδια για επεξηγήσεις, αλλά επέμειναν να δώσουν τους κανόνες και την ουσία του μαθήματος χωρίς το βιβλίο και με διαφορετικό τρόπο από ό,τι σε αυτό. Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν παραδείγματα διαφορετικά από αυτά που αναφέρονταν στα εγχειρίδια, προκειμένου να ξεκινήσει συζήτηση στην τάξη για τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν. Οι Άγγλοι εισήγαγαν κυρίως και εξήγησαν μια ιδέα ή δεξιότητα στους/στις μαθητές/-τριές τους και έδωσαν παραδείγματα στον πίνακα με την προσδοκία οι μαθητές/-τριες να ασκηθούν οι ίδιοι.

Είναι φανερό ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ενορχηστρώνει τη χρήση του εγχειριδίου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι δάσκαλοι μπορούν ή δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το βιβλίο στα μαθήματα. Μπορούν απλώς να το χρησιμοποιήσουν ως πηγή εξάσκησης ή να χρησιμοποιήσουν το πλήρες δυναμικό των υλικών που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο. Σε κάθε περίπτωση τα διδακτικά εγχειρίδια συχνά χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία στην τάξη με αρκετά διαφορετικούς τρόπους, οδηγώντας έτσι σε πιθανές διαφορές στις ευκαιρίες των μαθητών/-τριών για μάθηση (Thompson, D. R., & Senk, S. L., 2014).

Ωστόσο, το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα εγχειρίδια των Μαθηματικών παραμένει σχετικά αναπάντητο. Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τη φύση και την ποιότητα της εφαρμογής των εγχειριδίων, με τον τρόπο δηλαδή που χρησιμοποιούνται στις τάξεις των Μαθηματικών (Lepik, M., 2015). Είναι σημαντικό να εξετάζονται τα εγχειρίδια όχι μόνο όσον αφορά στο περιεχόμενο και στη δομή τους, αλλά και στη χρήση τους σε πραγματικές αίθουσες διδασκαλίας (Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z., 2013, σ. 640).

Το νέο διδακτικό πακέτο Μαθηματικών της Ε΄ τάξης Δημοτικού

Από το σχολικό έτος 2018-19 έχει εισαχθεί νέο διδακτικό πακέτο Μαθηματικών στην Ε΄ τάξη Δημοτικού.

Κατά πάγια συνήθεια, όπως και τα άλλα διδακτικά πακέτα Μαθηματικών του Δημοτικού, το νέο διδακτικό πακέτο αποτελείται από:

- Το Βιβλίο του μαθητή, όπου παρουσιάζεται το μαθηματικό περιεχόμενο, η διαδοχή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πορεία διδασκαλίας.
- Το Τετράδιο Εργασιών, που αποτελεί πηγή ασκήσεων, προβλημάτων και δραστηριοτήτων διερεύνησης και επέκτασης.
- Το Βιβλίο Εκπαιδευτικού, που αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος, χωρίς ωστόσο να συνιστά έναν οδηγό που είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί δίχως καμία παρέκκλιση.

Το βιβλίο του μαθητή του νέου διδακτικού πακέτου οργανώνεται σε θεματικές ενότητες (Αριθμοί-Άλγεβρα, Πιθανότητες –Στατιστική, Χώρος και Γεωμετρία-Μετρήσεις) και κάθε ενότητα αποτελείται από Κεφάλαια (π.χ. Σύγκριση και διάταξη κλασμάτων), τα οποία και αποτελούν τις «δομικές» μονάδες του βιβλίου.

Η δομή που χαρακτηρίζει το βιβλίο του μαθητή στο επίπεδο του Κεφαλαίου, που αποτελεί και τη μικρότερη «δομική» μονάδα του, περιλαμβάνει τα εξής «διακριτά» τμήματα:

- Διερεύνηση
- Βασικές μαθηματικές έννοιες και διεργασίες
- Εφαρμογή
- Αναστοχασμός

Το νέο διδακτικό εγχειρίδιο θα κριθεί στις σχολικές αίθουσες σε ζητήματα σχετικά με:

- το περιεχόμενο της διδασκαλίας, που έχει σχέση με το σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο επεξεργάζεται τον μετασχηματισμό της μαθηματικής γνώσης σε σχολική γνώση
- τη μορφή της διδασκαλίας, που έχει σχέση με το κατά πόσο στηρίζει μορφές διδασκαλίας που ενεργοποιούν τη μαθητική εμπλοκή στην πορεία κατάκτησης της γνώσης.
- τη διαδικασία της μάθησης, που έχει σχέση με το κατά πόσο καθιστά τη σχολική γνώση κατανοητή και ενδιαφέρουσα στους/στις μαθητές/-τριες.

Τα Μαθηματικά αποτελούν ένα ιδιαίτερο αντικείμενο μάθησης και κατά συνέπεια και διδασκαλίας. Απαιτούν ενεργή και εντατική εμπλοκή στην προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος και επεξεργασμένο γλωσσικό και συμβολικό κώδικα έκφρασης των νοημάτων που χαρακτηρίζουν την αυθεντική μαθηματική δραστηριότητα. Η αφαιρετική τους φύση, η αυστηρότητα και η πολυπλοκότητα των εμπλεκόμενων ιδεών και της οργάνωσής τους, καθώς και η προβληματική τους προσέγγιση στο σχολείο εμποδίζουν πολλούς/πολλές μαθητές/-τριες, συχνά αυτούς/αυτές που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, να επιτύχουν στα Μαθηματικά και να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα για αυτά (ΙΕΠ, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία το τμήμα του εγχειριδίου «Διερεύνηση» (Στιγμιότυπο 1), μέσω του οποίου θα εξασφαλίζεται «αβίαστα» και με φυσικό τρόπο η μετεξέλιξη της άτυπης σε τυπική γνώση (Στιγμιότυπο 2).

Στιγμιότυπο 1.

Ισοδυναμία κλασμάτων – Απλοποίηση κλασμάτων

16



Διερεύνηση

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της Ε΄ τάξης κάνουν συλλογή από γραμματόσημα. Παρατηρούμε την παρακάτω σελίδα.

Έχω γεμίσει με γραμματόσημα τα $\frac{9}{12}$ της σελίδας.

Έχεις γεμίσει τα $\frac{3}{4}$ της σελίδας.



Συζητάμε ποιο παιδί έχει δίκιο.

Στιγμιότυπο 2.

Βασικές μαθηματικές έννοιες και διεργασίες	Παραδείγματα
<p>Τα κλάσματα που εκφράζουν το ίδιο μέρος ενός όλου λέγονται ισοδύναμα ή ίσα.</p>	$\frac{1}{3} = \frac{4}{12}$
<p>Αν πολλαπλασιάσουμε τον αριθμητή και τον παρονομαστή ενός κλάσματος με τον ίδιο αριθμό, προκύπτει κλάσμα ισοδύναμο με το αρχικό.</p>	$\frac{3}{4} = \frac{3 \times 2}{4 \times 2} = \frac{6}{8}$
<p>Αν διαιρέσουμε τον αριθμητή και τον παρονομαστή ενός κλάσματος με τον ίδιο αριθμό, προκύπτει κλάσμα ισοδύναμο με το αρχικό, με μικρότερους όρους. Η διαδικασία αυτή λέγεται απλοποίηση.</p>	$\frac{16}{24} = \frac{16 : 8}{24 : 8} = \frac{2}{3}$
<p>Τα κλάσματα που οι όροι τους δεν απλοποιούνται λέγονται ανάγωγα.</p>	$\frac{3}{4}, \frac{5}{7}, \frac{1}{8}$

Η μεγάλη επίδραση της διαχείρισης των περιεχομένων στη μάθηση των μαθηματικών επιβεβαιώνεται και από διεθνείς συγκριτικές μελέτες. Σύμφωνα με τον διεθνή διαγωνισμό TIMSS, συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων δείχνει ότι μεταξύ των χωρών που έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις υπάρχει ένα ευρύ πεδίο διαφορετικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη. Υπάρχει όμως ένα κοινό χαρακτηριστικό που διατηρείται και αυτό είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι μαθηματικές έννοιες (Watson, A., and Geest, E., 2005).

Αντί Επιλόγου

Η ανανέωση των διδακτικών εγχειρίδιων των Μαθηματικών και η ποιοτική τους αναβάθμιση προϋποθέτει μια συστηματική διαδικασία παρατήρησης, επεξεργασίας και ερμηνείας στοιχείων και δεδομένων, τα οποία οδηγούν σε εκτίμηση της αξίας τους, στη δημιουργία συνθέσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή και βελτίωσή τους. Συνυφαίνεται με την ευρύτερη εκπαιδευτική προσπάθεια και την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας των Μαθηματικών για όλους τους/τις μαθητές/-τριες (Καραβασίλης, Γ., Κόσσυβας, Γ. 2016) . Καθώς αυτά διαμορφώνουν τη σπονδυλική στήλη αλλά και την αχίλλειο πτέρνα της σχολικής εμπειρίας στα Μαθηματικά (Kajander, A, and Lonjic, M., 2009), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να στέκεται κριτικά απέναντι στα εγχειρίδια ώστε όχι απλώς να διδάσκει το εγχειρίδιο, αλλά χρησιμοποιώντας το να διδάσκει Μαθηματικά. Οι καλοί δάσκαλοι, λένε οι Ιάπωνες εκπαιδευτικοί, ξέρουν πώς να διαβάζουν μεταξύ των γραμμών του εγχειριδίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). Πρόγραμμα Σπουδών στα Μαθηματικά Α΄-Γ΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Αναθεωρημένη Έκδοση.

Καραβασίλης, Γ., Κόσσυβας, Γ. (2016). Όψεις κριτικής αποτίμησης του σχολικού βιβλίου μαθηματικών της Β΄ Γυμνασίου: το εγχειρίδιο υποστηρίζει δραστηριότητες υψηλής γνωστικής βαρύτητας; *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 10ο, 68-84, 2016.

Κολέζα, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών: Α' Μέρος: Ένα θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης. *Ευκλείδης Γ'*, 65, pp. 3—27, Αθήνα: ΕΜΕ.

Ξενόγλωσση

American Association for the Advancement of Science, Project 2061 (1999). Middle Grades Mathematics Textbooks: A Benchmarks-Based Evaluation, Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.

Cai, J., & Howson, A. G. (2013). Toward an international mathematics curriculum. In M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick, & K. S. F. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education research* (pp. 949–978). New York: Springer.

Charalambous, C. Y., Delaney, S., Hsu, H., & Mesa, V. (2010). A Comparative Analysis of the Addition and Subtraction of Fractions in Textbooks from Three Countries, *Mathematical Thinking and Learning*, 12:2, 117-151, DOI: 10.1080/10986060903460070.

Cheng Chieh Chang, Sari Muthia Silalahi, (2017). A REVIEW AND CONTENT ANALYSIS OF MATHEMATICS TEXTBOOKS IN EDUCATIONAL RESEARCH, *PROBLEMS OF EDUCATION IN THE 21st CENTURY* Vol. 75, No. 3, 235-251.

Fan, L., & Kaeley, G. S. (2000). The influence of textbooks on teaching strategies: An empirical study. *Mid-Western Educational Researcher*, 13(4), 2–9.

Fan, L., Zhu, Y., & Miao, Z. (2013). Textbook research in mathematics education: development status and directions, *ZDM Mathematics Education* (2013), 45:633–646.

Haggarty, L. & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: Who gets an opportunity to learn what?, *British Educational Research Journal*, 28 (4), 567–590.

- Kajander, A, and Lovric, M., (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. Volume 40, (2), pp.173-18.
- Lepik, M., (2015). Analyzing the use of textbook in mathematics education: the case of Estonia, (pp. 90-102) ISSN 1392-5016. ACTA PAEDAGOGICA VILNENSIA 2015 35 DOI: <http://dx.doi.org/10.15388/ActPaed.2015.35.9193>.
- Li, Y., Zhang, J., and Ma, T. (2014). School Mathematics Textbook Design and Development Practices in China. In Li, Y., and Lappan, G. (Eds). *Mathematics Curriculum in School Education*, Springer (pp. 305--- 326).
- Mullis, I. V. S.; Martin, M. O.; Foy, P. (2008). TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. Chestnut Hill, MA, USA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- O' Keeffe, L., & O'Donoghue, J. (2015). A role for language analysis in mathematics textbook analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(3), 605–630.
- Pepin, B., & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 33(5), 158–175.
- Pepin, B., Gueudet, G., Trouche, L. (2013). Investigating textbooks as crucial interfaces between culture, policy and teacher curricular practice: two contrasted case studies in France and Norway. *ZDM Mathematics Education*, Vol. 45, p. 685–698.
- Robitaille, D. F., & Travers, K. J. (1992). International studies of achievement in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 687–709). New York: Macmillan.
- Ronda, E., & Adler, J., (2017). Mining Mathematics in Textbook Lessons, *Int J of Sci and Math Educ* (2017), 15:1097–1114, DOI 10.1007/s10763-016-9738-6.
- Son, J.-W. and Diletti, J. (2017). What Can We Learn from Textbook Analysis? In J.-W. Son et al. (eds.), *What Matters? Research Trends in International Comparative Studies in Mathematics Education*, *Research in Mathematics Education* (pp. 3-32), Springer.
- Sosniak, L. A., & Perlman, C. L. (1990). Secondary education by the book. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 427–442.
- Thompson, D. R., & Senk, S. L. (2014). The same geometry textbook does not mean the same classroom enactment , *ZDM Mathematics Education* (2014) 46:781–795 DOI 10.1007/s11858-014- 0622-y.
- Watson, A., & Geest, E., (2005). Principled Teaching for Deep Progress: Improving mathematical leaning beyond methods and materials. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 209—234, Springer.
- Zhu Y., and Fan L. (2006). Focus on the Representation of Problem Types in Intended Curriculum: A comparison of Selected mathematics textbooks from mainland China and the United States, *International Journal of Science and Mathematics Education* , 4: 609—626, National Science Council, Taiwan.

Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικών: από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον

Ευστράτιος Ψάλτου

Σύμβουλος Β', Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Η μεταρρύθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, η οποία επιχειρείται από το 2016 και εξής, δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως, αν δεν τοποθετηθεί μέσα στο πολιτισμικό συμφραζόμενο της παρούσας ιστορικής περιόδου. Η βασική πρόκληση που διαμορφώνει αυτό το πολιτισμικό συμφραζόμενο είναι η πρόκληση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Στην παρούσα δημοσίευση αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο η μεταρρύθμιση των Θρησκευτικών, τόσο ως προς τη μέθοδο όσο και ως προς το περιεχόμενό της, έρχεται ν' ανταποκριθεί σε αυτή την πρόκληση. Συγκεκριμένα, ως προς τη μέθοδο, περιγράφεται η κονστρουκτιβιστική της διάσταση, μέσα στην οποία ο δάσκαλος καλείται να λειτουργήσει ως συντονιστής διερευνητικών δραστηριοτήτων και όχι ως *ex cathedra* αυθεντία. Ως προς το περιεχόμενο, περιγράφεται η υπέρβαση της θρησκευτικής μονοφωνίας, η οποία επιχειρείται όχι προς χάριν ενός ακραίου σχετικισμού, αλλά προκειμένου να υπηρετηθεί μια αμοιβαία «διάνοιξη» ανάμεσα σε διαφορετικές θρησκευτικές ευαισθησίες. Τέλος, περιγράφονται οι φονταμενταλιστικές αντιδράσεις εναντίον της μεταρρύθμισης των Θρησκευτικών και αναλύεται κριτικά το ψυχικό τους υπόβαθρο.

Abstract

The reform of the religious education in the Greek public school, which has been attempted from 2016 onwards, cannot be fully understood unless it is placed within the cultural context of the present historical period. The key challenge shaping this cultural context is the challenge of cultural diversity. This paper discusses how this religious reform, both in terms of its method and its content, responds to this challenge. Specifically, with regard to the method, its constructivist dimension is described, in which the teacher is called to act as a coordinator of explanatory activities and not as an *ex cathedra* authority. As to the content, the paper describes the transcendence of religious homodoxy not for the sake of extreme relativism, but in order to serve a mutual opening-up among diverse religious sensitivities. Finally, the fundamentalistic reactions against this religious reform are presented along with a critical analysis of their psychological background.

Εισαγωγή

Από τη σύσταση του ελληνικού κράτους το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ενταγμένο στα αναλυτικά προγράμματα του δημόσιου σχολείου. Από τότε μέχρι σήμερα έχουν υπάρξει πολλές αλλαγές και στο περιεχόμενο και στο ύφος του μαθήματος.¹ Οι αλλαγές αυτές μπορούν να κατανοηθούν, μόνο αν κάθε φορά ενταχθούν μέσα στο ιστορικό και πολιτισμικό συμφραζόμενο (context) στο οποίο έχουν συμβεί. Έτσι, η κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών επιχειρούμενη μεταρρύθμιση των Θρησκευτικών και η σχετική συζήτηση δεν μπορούν να κατανοηθούν πλήρως, αν δεν τοποθετηθούν μέσα στο πολιτισμικό συμφραζόμενο της παρούσας ιστορικής συγκυρίας. Ο κύριος στόχος του παρόντος κειμένου είναι να κάνει ορατό αυτό το πολιτισμικό συμφραζόμενο και ταυτόχρονα ν' απαντήσει στο ερώτημα πώς μέσα σε αυτό μπορεί να κατανοηθεί η μεταρρύθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Προκειμένου ν' απαντηθεί αυτό το ερώτημα, είναι ανάγκη το ενδιαφέρον να εστιαστεί στην έννοια της «πολιτισμικής ποικιλομορφίας», που αποτελεί την πιο σημαντική πρόκληση, με την οποία έρχεται αντιμέτωπη σήμερα η εκπαίδευση γενικότερα και η εκπαίδευση σε σχέση με τα Θρησκευτικά ειδικότερα.²

Η πρόκληση αυτή δεν είναι αποτέλεσμα, όπως συνήθως λέγεται, μόνο των κοινωνικών δεδομένων που έχουν διαμορφωθεί τα μεταπολεμικά χρόνια από τα μεταναστευτικά ρεύματα προς τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής ή από τη δεκαετία του '90 και έπειτα στην Ελλάδα. Τα κοινωνικά δεδομένα της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι τωρινά. Η ιδέα της απόλυτης στεγανότητας και ανωτερότητας, με την οποία επιχειρείται να παρουσιάζονται κάποιοι πολιτισμοί, δεν αποτελεί παρά μια φαντασίωση, η οποία μπορεί να προσφέρει ενός είδους απόλαυση σ' εκείνους που τη φαντασιώνονται, ωστόσο δεν βοηθά στο να κατανοηθεί αυτό που πραγματικά συμβαίνει.

Αυτήν τη φαντασίωση ήρθε ν' αποδομήσει το επιστημολογικό μοντέλο του *μεταμοντερνισμού*, το οποίο τα μεταπολεμικά χρόνια άρχισε σταδιακά να κερδίζει έδαφος. Σαφώς, οι σταθμοί καθιέρωσης αυτού του μοντέλου είναι διαφορετικοί ανά γνωστικό αντικείμενο.³ Με τον όρο *μεταμοντέρνο* στο παρόν κείμενο δεν προτείνεται η κατανόηση μιας εποχής ή μιας περιόδου. Οι εποχές και οι περίοδοι συντίθενται κάθε φορά από μία πολλαπλότητα ή ποικιλομορφία πολιτισμικών αντιλήψεων. Με τον όρο *μεταμοντέρνο* προτείνεται εδώ η έννοια μιας επιστημολογικής οπτικής γωνίας, μέσα από την οποία αναγνωρίζεται κάθε φορά ο ριζικός χαρακτήρας της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Για πολλούς θεωρητικούς η αναγνώριση αυτή είναι συνώνυμη με την αναπόφευκτη περιχαράκωση και τη σύγκρουση των διαφόρων πολιτισμικών και θρησκευτικών ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, αυτήν την πολεμική εκδοχή εξέφρασε ο Samuel Huntington, όταν υποστήριξε -σε μια σειρά από έργα του στη δεκαετία του '90- ότι τα ρήγματα ανάμεσα στους πολιτισμούς,

¹ Για περισσότερα στοιχεία σχετικά με τις αλλαγές του μαθήματος βλ. Στ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, Γ. Στριλιγκάς (επιμ.), Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου (Αθήνα: Αρμός, 2013).

² Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα κείμενα, στα οποία συζητείται το ζήτημα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, είναι το κείμενο του Clifford Geertz, «Οι χρήσεις της ποικιλομορφίας», στο Clifford Geertz, Διαθέσιμο Φως: ανθρωπολογικοί στοχασμοί για φιλοσοφικά θέματα, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2009).

³ Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και της Φιλοσοφίας, ενδεικτικώς μπορεί να γίνει αναφορά σε έργα όπως: Claude Lévi-Strauss, *The Savage Mind* (Chicago: University of Chicago Press, 1966); Clifford Geertz, *The Interpretation of Culture* (New York: Basic Books, 1973); Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

όπως για παράδειγμα ανάμεσα στον δυτικό ή τον χριστιανικό και τον ισλαμικό πολιτισμό, θα αποτελέσουν τα πολεμικά μέτωπα του μέλλοντος.⁴

Απέναντι σε αυτή την προσέγγιση, άλλοι θεωρητικοί, όπως ο Clifford Geertz, έχουν υποστηρίξει ότι η αναγνώριση του ριζικού χαρακτήρα της πολιτισμικής ποικιλομορφίας δεν πρέπει απαραίτητως να θεωρηθεί συνώνυμη της άποψης «εμείς είμαστε εμείς» και «αυτοί είναι αυτοί». Αντιθέτως, είναι δυνατόν να συνδυαστεί με την πρόκληση για μια αμοιβαία «διάνοιξη» και μία διερεύνηση ανάμεσα σε διαφορετικές ευαισθησίες.⁵

Η μεταρρύθμιση στο μάθημα των Θρησκευτικών

Σε αυτή την πρόκληση για μια αμοιβαία διερεύνηση ανάμεσα σε διαφορετικές ευαισθησίες στοχεύει η μεταρρύθμιση στο μάθημα των Θρησκευτικών, η οποία εφαρμόζεται από το 2016 στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Εγκαισιάστηκε πιλοτικά την περίοδο 2011-2013 και στη συνέχεια τοποθετήθηκε στο συρτάρι. Ενδεχομένως, θα ήταν ακόμη εκεί, αν το 2016 δεν υπήρχε η πολιτική βούληση της γενικής εφαρμογής της. Μέσα από το πρίσμα ότι η μεταρρύθμιση αυτή έρχεται ν' ανταποκριθεί στην πρόκληση μιας αμοιβαίας πολιτισμικής «διάνοιξης», μπορούμε να κατανοήσουμε τα επιμέρους χαρακτηριστικά της τόσο ως προς τη μέθοδο όσο και ως προς το περιεχόμενό της.

Ως προς τη μέθοδο, εγκαταλείπεται το μοντέλο της από καθέδρας διδασκαλίας. Ο δάσκαλος καλείται να λειτουργήσει περισσότερο ως συντονιστής δραστηριοτήτων μέσα στο πλαίσιο της εφαρμογής μιας διερευνητικής, κονστрукτιβιστικής μεθόδου, παρά ως *ex cathedra* αυθεντία. Σχετικά με την αξιοποίηση της κονστрукτιβιστικής μεθόδου αξ σημειωθεί ότι από τη δεκαετία του '60 και ύστερα ως προς την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης του ανθρώπου άρχισε να αναγνωρίζεται η αξία και να γίνεται όλο και περισσότερο αποδεκτή η προσέγγιση του Jean Piaget, σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν παράγεται από την παθητική αποτύπωση εξωτερικών ερεθισμάτων, αλλά αποτελεί μία διαδικασία στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζει η δημιουργική δραστηριότητα του ίδιου του υποκειμένου της γνώσης. Η αναγνώριση αυτής της διάστασης οδήγησε στην σκέψη ότι οι επιδιωκόμενοι σκοποί της εκπαίδευσης μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα με μαθητοκεντρικές μεθόδους, οι οποίες, αντί να περιορίζουν αυτή τη δραστηριότητα του μαθητή, την αξιοποιούν και την ενισχύουν.⁶ Ταυτόχρονα, η επιτυχής συμμετοχή τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών/-τριών σε μια τέτοιου είδους διαδικασία αποτελεί τον δείκτη της εξοικειώσής τους με πρακτικές που επιχειρούν ν' αφήσουν πίσω τους τον κάθε είδους ναρκισσισμό, προχωρώντας προς την κατεύθυνση της ψυχικής «διάνοιξης».

Ως προς το περιεχόμενο, αδιαμφισβήτητα προσεγγίζονται θέματα της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Ωστόσο, υπερβαίνοντας τη μονοφωνία, προσεγγίζονται κι άλλες χριστιανικές παραδόσεις, θρησκείες και φιλοσοφικές αντιλήψεις. Αυτό δεν πραγματοποιείται ακολουθώντας τις επιταγές μιας τάσης ακραίου σχετικισμού, η οποία απλώς περιγράφει και ενδεχομένως αποθεώνει τον ναρκισσισμό της μιας ή της άλλης πολιτισμικής ταυτότητας. Αντιθέτως, προκειμένου να υπηρετηθεί μια αμοιβαία «διάνοιξη» και μία διερεύνηση ανάμεσα σε διαφορετικές ευαισθησίες, ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη των μαθητών ως προς τη μια ή την άλλη πολιτισμική παράδοση.

⁴ Samuel Huntington, *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*, μετάφραση Σήλια Ριζοθανάση (Αθήνα: Πατάκης, 2017).

⁵ Clifford Geertz, *Διαθέσιμο Φως: ανθρωπολογικοί στοχασμοί για φιλοσοφικά θέματα*, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2009), 97.

⁶ Jean Piaget, *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, μετάφραση Απόστολος Βερβερίδης (Αθήνα: Λιβάνης 1999).

Για να γίνουν κάπως πιο κατανοητά αυτά, θέλω να δώσω δύο παραδείγματα. Το ένα προέρχεται από τον φάκελο της Α΄ Γυμνασίου. Στη θεματική ενότητα του φακέλου με τον τίτλο «Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ» και συγκεκριμένα στη σελίδα 136 υπάρχουν τρία μικρά κείμενα. Είναι τρία μικρά αποσπάσματα από τα λόγια ενός κοριτσιού στο Πακιστάν, της Μαλάλα Γιουσαφζάι. Το 2008, όταν η Μαλάλα ήταν 11 ετών, πυροβολήθηκε από τους Ταλιμπάν ενώ βρισκόταν μέσα στο σχολικό λεωφορείο, καθώς έμαθαν ότι διατηρούσε μπλογκ όπου περιέγραφε τη ζωή της και εξέφραζε τις απόψεις της σχετικά με την απαγόρευση των Ταλιμπάν να πηγαίνουν τα κορίτσια σχολείο. Υπάρχει κάτι αξιοσημείωτο στα λόγια της Μαλάλα, τα οποία φιλοξενούνται στον φάκελο του μαθήματος. Από τη μια εναντιώνεται στον «ιερό νόμο», ο οποίος επιτάσσει την ως άνω απαγόρευση. Ωστόσο, σε αυτή την εναντίωσή της αντλεί δύναμη μέσα από την αναφορά της στον πυρήνα αυτής της ιερής παράδοσης: «κάθε φορά που έπιανα τον εαυτό μου να βουλιάζει σ' ένα αίσθημα ήττας, άρχιζα κουβέντα με τον Θεό... δώσε μας το θάρρος να πολεμήσουμε ακόμα πιο σκληρά για περισσότερες σχολικές ημέρες».

Οι μαθητές δεν καλούνται να αποστηθίζουν αυτά τα αποσπάσματα με τα λόγια του κοριτσιού. Στον φάκελο του μαθήματος υπάρχουν μόνο δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές/-τριες καλούνται να μπουν στη θέση του κοριτσιού. Καλούνται να διερευνήσουν τη στάση του απέναντι στη θρησκευτική της παράδοση. Ταυτόχρονα, καλούνται να σκεφθούν τη δύναμη που αντλεί η Μαλάλα μέσα από την επίκληση του σημαίνοντος «Θεός», ώστε να πολεμήσει ακόμη πιο σκληρά ενάντια στις παθολογικές όψεις αυτής της παράδοσης.

Πηγαίνοντας στο δεύτερο παράδειγμα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στους φακέλους δεν υπάρχουν κείμενα για δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη μόνο σε σχέση με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, αλλά και σε σχέση με τη χριστιανική παράδοση. Τι νόημα θα είχε μια προσπάθεια που επιχειρεί τη «διάνοιξη» του ναρκισσισμού των άλλων, αφήνοντας στο απυρόβλητο τον οικείο ναρκισσισμό; Έτσι, για παράδειγμα, στον φάκελο της Β΄ Λυκείου, στη σελίδα 88, το κείμενο που βρίσκουμε για δραστηριότητες είναι αυτό ενός αείμνηστου δασκάλου της Θεολογίας στον 20^ο αιώνα, του καθηγητή Σάββα Αγουρίδη, με τίτλο «Ισότητα φύλων στις Εκκλησίες;» Εκείνο που καλούνται να διερευνήσουν εδώ οι μαθητές/-τριες είναι η έντονη αντίδραση που προβάλλουν οι χριστιανικές εκκλησίες απέναντι στην αποδοχή των γυναικών στο ιερατείο. Ωστόσο, στο ίδιο κείμενο, οι μαθητές/-τριες μπορούν να ανακαλύψουν και την άλλη διάσταση, η οποία αναδεικνύεται από τον αείμνηστο δάσκαλο, όταν εκείνος γράφει ότι «πέρα όμως από οποιοσδήποτε θεολογικές συζητήσεις και ο πιο απλοϊκός άνθρωπος που, κατά κάποιο τρόπο, ξέρει τη Θεοτόκο Μαρία, “τὸν γλυκασμὸ τῶν ἀγγέλων καὶ τῶν θλιβομένων τῆ χαρά”, πρέπει να καταλαβαίνει πόσα στερείται η Εκκλησία από τη μη ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των γυναικών στο έργο της».

Το γεγονός ότι το μάθημα των Θρησκευτικών κάνει ένα βήμα προς την κατεύθυνση μιας κριτικής διερεύνησης ανάμεσα σε διαφορετικές ευαισθησίες, προκαλεί μέσα στην παρούσα συγκυρία τις αντιδράσεις διαφόρων φονταμενταλιστικών θρησκευτικών κύκλων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αναφορά σε στοιχεία άλλων θρησκευτικών παραδόσεων και διαφορετικών προσεγγίσεων του θρησκευτικού φαινομένου αποτελεί αλλοίωση της πίστης. Μέσα σε αυτή την τάση των φονταμενταλιστικών αντιδράσεων μπορεί να ενταχθεί και η απόφαση που εκδόθηκε το 2018 από το Συμβούλιο της Επικρατείας, η οποία ακυρώνει τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών που εκδόθηκαν με τις Υπουργικές Αποφάσεις του 2016 (ΦΕΚ 2920/2016 και 2906/2016) και με αυτόν τον τρόπο -ουσιαστικά- αρνείται τον διαλογικό χαρακτήρα που μπορεί αυτά να έχουν.

Θρησκευτικά και Θρησκευολογία

Το γεγονός ότι το περιεχόμενο της νέας θρησκευτικής εκπαίδευσης δεν αποτελείται αποκλειστικά και αμιγώς από στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας αποτελεί για τους φονταμενταλιστικούς κύκλους απόδειξη μετατροπής του μαθήματος σ' ένα σχετικιστικό μάθημα «γνώσεως των θρησκειών», το οποίο συνηθίζουν να το λένε *Θρησκευολογία*. Θεωρούν ότι η αναφορά και μόνο στην πολλαπλότητα των θρησκευτικών παραδόσεων συνιστά το ιδιαίτερο γνώρισμα της Θρησκευολογίας. Με αυτή τη λογική παίρνουν το νέο υλικό του μαθήματος των Θρησκευτικών και με ποσοστά μετράνε πόσο ορθόδοξο και πόσο θρησκευολογικό είναι. Η αντίληψη αυτή είναι σαφώς εσφαλμένη.

Η Θρησκευολογία είναι ένας διακριτός επιστημονικός κλάδος, με πολλούς επιμέρους τομείς: ιστορία θρησκειών, κοινωνιολογία της θρησκείας, ψυχολογία της θρησκείας, φιλοσοφία της θρησκείας. Το ιδιαίτερο γνώρισμα της Θρησκευολογίας και όλων αυτών των επιμέρους κλάδων της δεν είναι η αναφορά στην πολλαπλότητα των θρησκευτικών παραδόσεων, αλλά η αναγωγή τους σ' ένα πλαίσιο ερμηνείας, οι όροι του οποίου διαφοροποιούνται από τους όρους των ίδιων των θρησκευτικών παραδόσεων. Στην περίπτωση της παρούσας μεταρρύθμισης των Θρησκευτικών δεν έχουμε κάτι τέτοιο, καθώς οι όροι με βάση τους οποίους γίνεται η προσέγγιση της πολλαπλότητας των θρησκευτικών παραδόσεων καθορίζονται από τον πυρήνα της ευαγγελικής αλήθειας.

Προς την κατεύθυνση της προσέγγισης της πολλαπλότητας των θρησκευτικών παραδόσεων μέσα από τον πυρήνα της ευαγγελικής αλήθειας έχουν κινηθεί με υπομνήματά τους και οι δύο Θεολογικές Σχολές. Η Θεολογική Σχολή Αθηνών έχει σημειώσει ότι είναι ανάγκη «να αναβαθμιστεί ακόμη περισσότερο το μάθημα των Θρησκευτικών, να εμπλουτιστούν τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα με θέματα κοινωνικής ηθικής ή ιστορίας των θρησκευμάτων, τα οποία θα μπορούν να παρακολουθούν οι μαθητές στο σύνολό τους ανεξαρτήτως θρησκείας ή ομολογίας» (Θεολογική Σχολή ΕΚΠΑ, 9-9-2008). Σε αντίστοιχο υπόμνημά του το Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θεωρεί απαραίτητη την αναβάθμιση του μαθήματος, το οποίο έχοντας «ως κέντρο τη σπουδή της Ορθόδοξης Παράδοσης», πρέπει «[να] προσεγγίζει άλλες χριστιανικές παραδόσεις, θρησκείες και φιλοσοφικές αντιλήψεις και, υπερβαίνοντας τη μονοφωνία, [να] ενθαρρύνει τον πνευματικό προβληματισμό, τον διάλογο και την κριτική σκέψη, [να] επιδιώκει να αναδείξει τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των θρησκειών, [να] καλλιεργεί την κοινωνική ευαισθησία των μαθητών» (12-1-2016).

Η αντιμετώπιση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Επίσης, ένα σημαντικό μέρος της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος έχει λάβει αποστάσεις από τις φονταμενταλιστικές προσεγγίσεις. Στον νόμο 590/1977 (Καταστατικός Χάρτης της Εκκλησίας της Ελλάδος) αναφέρεται ότι «(η Διαρκής Ιερά Σύνοδος) παρακολουθεί το δογματικόν περιεχόμενον των δια τα σχολεία της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαιδεύσεως προοριζομένων διδασκικών βιβλίων του μαθήματος των Θρησκευτικών». Μέσα στο αναφερθέν νομοθετικό πλαίσιο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ως αρμόδιος συμβουλευτικός και γνωμοδοτικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών έχει συζητήσει και διαβουλευτεί με αντιπροσωπεία της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος σε σχέση με τα νέα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά. Αποτέλεσμα αυτού του διαλόγου ήταν τα αναθεωρημένα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών με τις Υπουργικές Αποφάσεις του 2017 (ΦΕΚ 2104/19.06.2017 και 2105/19.06.2017). Ο Μητροπολίτης Ύδρας, Σπετσών και Αιγίνης κ. Εφραίμ, ως εκπρόσωπος της επιτροπής της Εκκλησίας της Ελλάδος που συμμετείχε στον διάλογο, σημείωσε στην Εισήγησή του ενώπιον της Έκτακτης Συνόδου της Ιεραρχίας γι' αυτά τα αναθεωρημένα

προγράμματα ότι: «Ο Ορθόδοξος Προσανατολισμός αυτού [του μαθήματος των Θρησκευτικών] καταδεικνύεται, κατά την γνώμη μας, και μετά τις γενόμενες αλλαγές και τροποποιήσεις τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών, όσον και κυρίως στους Φακέλους Μαθητού», όπως επίσης σημείωσε ότι «ο διάλογος με το διαφορετικό δεν μπορεί να απουσιάζει από το Μάθημα των Θρησκευτικών σε μια κοινωνία που βιώνει τον πλουραλισμό» (27.6.2017).

Εκτός από το περιεχόμενο, τα νέα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών έχουν δεχθεί από τους φονταμενταλιστικούς κύκλους κριτική και για την κονστρουκτιβιστική τους μέθοδο. Ο σημαντικός ρόλος που δίνεται στη δημιουργική δραστηριότητα του ίδιου του υποκειμένου της γνώσης, εκλαμβάνεται γενικά ως μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον Θεό στον μαθητή, επομένως, όπως υποστηρίζουν, από τη θεοκεντρικότητα στην ατομοκεντρικότητα. Η κριτική του ατομοκεντρισμού αποτέλεσε από το '60 και ύστερα ένα στοιχείο που έδωσε ώθηση στη θεολογία στην Ελλάδα ώστε να κατανοήσει πνευματικές αλλοιώσεις και να επιχειρήσει να προχωρήσει πέρα από αυτές. Ωστόσο, η κριτική αυτή σε πολλές περιπτώσεις δεν κατόρθωσε τελικώς να βγάλει τα θεολογικά πράγματα από την πνευματική αλλοίωση. Τα κράτησε με μεταλλαγμένους τρόπους μέσα σε αυτή. Οι μεταλλάξεις αυτές δεν είναι του παρόντος ούτε να περιγραφούν ούτε να αναλυθούν. Έτσι, αφήνουμε για άλλη περίπτωση τη συζήτηση για τη μετάλλαξη της κριτικής του ατομοκεντρισμού σε δεκανίκι για την άκριτη αποθέωση της «κοινότητας», της θεσμικής ιεραρχίας ή του γεροντισμού.

Στεκόμαστε μόνο στην επίκληση της κριτικής του ατομοκεντρισμού ως επιχείρημα γενικά εναντίον της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου. Το γεγονός ότι καταγγέλλει την αναγνώριση της δημιουργικής δραστηριότητας του μαθητή *a priori* ως δείγμα ατομοκεντρισμού που αρνείται τη θεοκεντρικότητα, δείχνει ότι η επίκληση του Θεού γίνεται -στο στόμα της φονταμενταλιστικής κριτικής- δεκανίκι μιας άγονης και ναρκισσιστικής αυθεντίας του δασκάλου. Η φονταμενταλιστική κριτική παραβλέπει ότι η εκ μέρους της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου αναγνώριση της δημιουργικής δραστηριότητας του μαθητή δεν σημαίνει *a priori* αποδοχή ή ενίσχυση της τάσης του ατομοκεντρισμού του. Η κονστρουκτιβιστική μέθοδος είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί και προς την κατεύθυνση στην οποία τόσο ο δάσκαλος όσο και οι μαθητές/-τριες καλούνται να αφήσουν πίσω τους τον κάθε είδους ναρκισσισμό, προχωρώντας προς τη ψυχική «διάνοιξη» τους.

Ασφαλώς, το εγχείρημα γεννά αρκετές απορίες, οι οποίες, στον βαθμό που είναι δημιουργικές, είναι ευπρόσδεκτες. Εκείνο το οποίο δεν βοηθάει είναι να αφήνονται οι απορίες αυτές να μετατρέπονται σε αγκάθια, τα οποία εγκλωβίζουν τους φορείς τους στο σύνδρομο του σκαντζόχοιρου. Στο κατά Λουκά Ευαγγέλιο υπάρχει μία αφήγηση, η οποία είναι γνωστή ως *Η πορεία προς Εμμαούς* (Λουκ. 24, 13-35). Αρκετές ημέρες ύστερα από τα γεγονότα στην Ιερουσαλήμ και τη Σταύρωση, η ευαγγελική αφήγηση αναφέρει ότι ο Ιησούς εμφανίστηκε στους μαθητές τους και άρχισε να περπατά και να μιλάει μαζί τους, αλλά εκείνοι δεν τον αναγνώρισαν. Ο άνθρωπος με τον οποίο μιλούσαν ήταν γι' εκείνους ένας άγνωστος. Ωστόσο, κάποια στιγμή, συνεχίζει η αφήγηση, όταν είδαν τον τρόπο με τον οποίο ο άγνωστος έκοψε το ψωμί, σαν να άνοιξαν τα μάτια τους και αναγνώρισαν τον διδάσκαλό τους, αλλά τότε εκείνος αμέσως εξαφανίστηκε. Άρχισαν τότε να συζητούν μεταξύ τους και να αναρωτιούνται γιατί δεν είχαν αναγνωρίσει το διδάσκαλό τους. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι δεν μπόρεσαν να τον αναγνωρίσουν, γιατί η καρδιά τους δεν είχε την απαραίτητη φλόγα, «οὐχὶ ἡ καρδία ἡμῶν καιομένη ἦν ἐν ἡμῖν» (Λουκ. 24, 32). Η μεταρρύθμιση των Θρησκευτικών στοχεύει σ' ένα μάθημα, το οποίο θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανάψουν στην καρδιά τους εκείνη τη φλόγα, η οποία βοηθάει τους ανθρώπους να κάψουν τα αγκάθια της περιχαράκωσής τους.

Βιβλιογραφία

Γιαγκάζογλου, Στ. Νευροκοπλής, Α. Στριλιγκάς, Γ. (επιμ.) Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο: ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αθήνα: Αρμός, 2013.

Geertz, Clifford The Interpretation of Culture. New York: Basic Books, 1973.

Geertz, Clifford. «Οι χρήσεις της ποικιλομορφίας» στο Clifford Geertz, Διαθέσιμο Φως: ανθρωπολογικοί στοχασμοί για φιλοσοφικά θέματα, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2009.

Huntington, Samuel Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης, μετάφραση Σήλια Ριζοθανάση. Αθήνα: Πατάκης, 2017.

Lévi-Strauss, Claude The Savage Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1966.

Lyotard, Jean-François The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

Piaget, Jean Ψυχολογία και Παιδαγωγική, μετάφραση Απόστολος Βερβερίδης. Αθήνα: Λιβάνης, 1999.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών – Προτάσεις για τον σχεδιασμό του μαθήματος

Δρ. Ευαγγελία Παπαδημητρίου¹, Δρ. Ανδρονίκη Χαριτωνίδου²

¹ Σύμβουλος Γερμανικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

² Σύμβουλος Γαλλικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Στο πλαίσιο της προβληματικής που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο, αναδύονται πολλά ερωτήματα και επιμέρους ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, παρουσιάζονται μεθοδολογικά εργαλεία και τρόποι σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να σχεδιάσουν το μάθημά τους, «ερμηνεύοντας» το curriculum και να δημιουργήσουν, να συνδιαμορφώσουν με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες της τάξης τους. Κατ' αυτό τον τρόπο η εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών μπορεί να συμβάλει στην ενεργό και συμμετοχική μάθηση με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη κοινωνία αναδεικνύοντας ταυτόχρονα την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας. Μεταξύ άλλων θα εξεταστούν τα ακόλουθα: τι καλούνται σήμερα να κάνουν οι εκπαιδευτικοί; Ποια είναι τα κριτήρια που θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού/εκπαιδευτικού τους υλικού; Ποιοι το (συν)διαμορφώνουν; Ποιοι άξονες θα πρέπει να διατρέχουν ένα σύγχρονο διδακτικό/εκπαιδευτικό υλικό; Ποιες παιδαγωγικές παραδοχές οφείλουμε να αποδεχθούμε και ποιες να αμφισβητήσουμε; Τι θα πρέπει σήμερα να μπορούν να κάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες; Τι συμβαίνει πραγματικά στη σχολική αίθουσα;

Abstract

This article seeks to answer questions which tackle the teaching of Foreign Languages in the Greek school system and focuses especially on ways and tools, through which teachers are invited to design their lesson by "interpreting" the curriculum, as well as creating their own educational material by adapting it to the needs of their pupils. In this way, the implementation of the Integrated Foreign Languages Curriculum can contribute to active and participative learning with the aim of developing communicative language skills and promoting multicultural and intercultural understanding. In the context of the problem raised in this article, many questions arise about the design, implementation and effectiveness of the teaching act. Among other things, we will examine the following questions: What are teachers now asked to do? What are the criteria that they should take into account when designing their teaching / learning

materials? Which topics should a modern teaching / learning material present? Which pedagogical assumptions do we have to accept and which ones to challenge? What should students be able to do today? What really happens in the classroom?

Εισαγωγή

Οι νέες αναγκαιότητες του 21ου αιώνα υπαγορεύουν τον επανακαθορισμό των εκπαιδευτικών μεθόδων, τον αναπροσδιορισμό των διδακτικών στόχων και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού/διδασκτικού υλικού, προϋποθέσεις οι οποίες απαιτούν την αναπροσαρμογή της διδακτικής προσέγγισης και της διδασκαλίας, καθώς και τον εμπλουτισμό της με ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία. Ειδικότερα, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θέτουν στο κέντρο της διδασκαλίας/μάθησης την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης, επίλυσης προβλήματος, επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών κ.ά., προτάσσοντας έτσι μια διαφορετική οργάνωση του κοινωνικού πλαισίου της μάθησης.

Προβάλλει επομένως ως επιτακτική ανάγκη στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάπτυξη επικοινωνιακής σχέσης, η κοινωνικοποίηση δηλαδή των μαθητών μεταξύ τους και ταυτόχρονα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με στόχο τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας τόσο εντός όσο και εκτός του χώρου του σχολείου, ως προϋπόθεση για την επιτυχή και αποτελεσματική πορεία και έκβαση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω, θα παρουσιάσουμε στο παρόν άρθρο το πέρασμα από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ¹) και τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών (ΑΠΣ²) στο ελληνικό σχολείο, στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών ξένων γλωσσών (ΕΠΣ-ξγ³) και τους τρόπους με τους οποίους καλούνται οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν το μάθημά τους, «ερμηνεύοντας» το curriculum, καθώς και να δημιουργήσουν, να συνδιαμορφώσουν με τους μαθητές τους το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες της τάξης τους. Κατ' αυτό τον τρόπο, η εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών μπορεί να συμβάλει στην ενεργό και συμμετοχική μάθηση με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη κοινωνία.

Στο πλαίσιο της προβληματικής που αναπτύσσεται στο παρόν άρθρο, αναδύονται πολλά ερωτήματα σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μεταξύ άλλων θα εξετάσουμε τα ακόλουθα: τι καλούνται σήμερα να κάνουν οι εκπαιδευτικοί; Ποια είναι τα κριτήρια που θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους κατά τον σχεδιασμό του διδακτικού/εκπαιδευτικού τους υλικού; Ποιοι το (συν)διαμορφώνουν; Ποιοι άξονες θα πρέπει να διατρέχουν ένα σύγχρονο διδακτικό/εκπαιδευτικό υλικό; Ποιες παιδαγωγικές παραδοχές οφείλουμε να αποδεχθούμε και ποιες να αμφισβητήσουμε; Τι θα πρέπει σήμερα να μπορούν να κάνουν οι μαθητές; Τι συμβαίνει πραγματικά στη σχολική αίθουσα; Τα παραπάνω ερωτήματα θα προσπαθήσουμε σε ένα βαθμό να τα αναλύσουμε στη συνέχεια.

¹ ΦΕΚ 304B/13.03.2003 (ΔΕΠΠΣ Ξένων Γλωσσών).

² ΦΕΚ 304B/13.03.2003 (ΑΠΣ Αγγλικής, Γαλλικής & Γερμανικής Γλώσσας), ΦΕΚ 119B/02.02.2006 (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας για την Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου).

³ ΦΕΚ 2871B/09.09.2016 (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών).

Από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών ξένων γλωσσών (ΕΠΣ-ξγ)

Από το 2003 έως και το 2015 για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ξένης Γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο εφαρμόζονταν συνολικά το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), αλλά ίσχυε ξεχωριστό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για κάθε ξένη γλώσσα, στο οποίο προσδιορίζονταν και περιγράφονταν αναλυτικά ο σκοπός και οι στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος, η ύλη κατά θεματικές ενότητες, η διάρκεια κάθε θεματικής ενότητας, οι γνώσεις, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι στάσεις/αξίες που αναμενόταν να αναπτύξουν οι μαθητές μετά το πέρας της διδασκαλίας, η μεθοδολογία διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Η πρώτη και σημαντικότερη αλλαγή στην ξενόγλωσση εκπαίδευση με την εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών ξένων γλωσσών (Σεπτέμβριος 2016) έγκειται στο γεγονός ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο σύνολο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης – από τη Γ' Δημοτικού⁴ έως και τη Γ' Γυμνασίου– νοείται πλέον ως ενιαίο γνωστικό αντικείμενο με κοινό πρόγραμμα σπουδών και κοινή θεώρηση ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος. Έχουμε επομένως ολιστική θεώρηση ως προς το πρόγραμμα σπουδών που αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφορετικών ξένων γλωσσών στο σχολείο στις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών ξένων γλωσσών περιγράφονται αναλυτικά οι επικοινωνιακοί στόχοι του μαθήματος μέσω δεικτών επικοινωνιακής γλωσσικής επάρκειας και δεικτών επιμέρους επικοινωνιακών γλωσσικών ενεργειών, οι οποίοι διαβαθμίζονται σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τη διδασκαλία, την εκμάθηση και την αξιολόγηση των γλωσσών (CEFR, Council of Europe 2001⁵).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών καλούνται να σχεδιάσουν το μάθημά τους «ερμηνεύοντας» και ανα-νοηματοδώντας το Curriculum (Πρόγραμμα Σπουδών), να αναζητήσουν και να εντάξουν στο μάθημά τους πολυτροπικά κείμενα στην ξένη γλώσσα εκπονώντας το δικό τους διδακτικό/εκπαιδευτικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης τους. Είναι προφανές ότι η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών διευκολύνει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και εμπλουτίζει πολυμεσικά τη διδακτική πράξη⁶ τόσο στην κατανόηση του Προφορικού (π.χ. παρακολούθηση ταινιών στη γλώσσα-στόχο ή σύντομων αποσπασμάτων σχετικών με την καθημερινότητα και τις διαφορετικές συνήθειες άλλων χωρών και πολιτισμών) όσο και του Γραπτού Λόγου (π.χ. αναζήτηση αυθεντικών κειμένων σε ηλεκτρονικές εφημερίδες ή περιοδικά και επεξεργασία τους στην τάξη ή στο σπίτι ως ανάθεση εργασίας). Επιπλέον, εκτός από την ένταξη του ψηφιακού γραμματισμού⁷, η οποία αφορά τόσο την αξιοποίηση των μέσων όσο και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της χρήσης των νέων τεχνολογιών, καθώς και τον μετασχηματισμό τους σε λειτουργικό εργαλείο της καθημερινότητας, θα πρέπει εδώ να επισημανθούν και άλλες παράμετροι οι οποίες διατρέχουν

⁴ Βλ. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 2419B/05.08.2016).

⁵ Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press 2001.

⁶ Πρβλ. και Stamelos G, Vassilopoulos A., Bartzakli A., “Greek primary education in the context of the european life long learning area», στο: BCES Conference Books, *One World Perspectives from Different Nations*, Volume 11, ιδιαίτερα, σελ 343-345 και σελ 343, υποσημ.12.

⁷ Πρβλ. εδώ ενδεικτικά τα πρακτικά του 5^{ου} συνεδρίου «Η Πληροφορική στην εκπαίδευση (5th CIE 2013)» που έλαβε χώρα στην Αθήνα (11-13 Οκτωβρίου 2013) και ειδικότερα το άρθρο των: Δ. Σπανού, Α. Σοφού και Β. Οικονόμου με τίτλο: «Οι συνέπειες ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών σε περιβάλλον ενός φορητού υπολογιστή ανά μαθητή», http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_035.pdf (ανάκτηση 12.04.2019).

ένθετα το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες, όπως είναι η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία, η συμπερίληψη των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, καθώς και η ένταξη εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης (π.χ. η διαμορφωτική-περιγραφική αξιολόγηση⁸) που υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα ο εκπαιδευτικός, εκτός από τις παραμέτρους που ήδη έχουν αναφερθεί, θα πρέπει να λάβει υπόψη του κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του τα κοινωνικά, τα πολιτισμικά, τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, για την επίτευξη των στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, δηλαδή εντός του διδακτικού έτους. Για τον σκοπό αυτό, πέρα από σχεδιαστής του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματός του, ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει σχεδιαστής και εκπονητής εκπαιδευτικού υλικού, εμπλουτίζοντας με συμπληρωματικό υλικό τα διδακτικά βιβλία που έχει στη διάθεσή του, ενισχύοντας τα κίνητρα μάθησης και καλύπτοντας τις διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του.

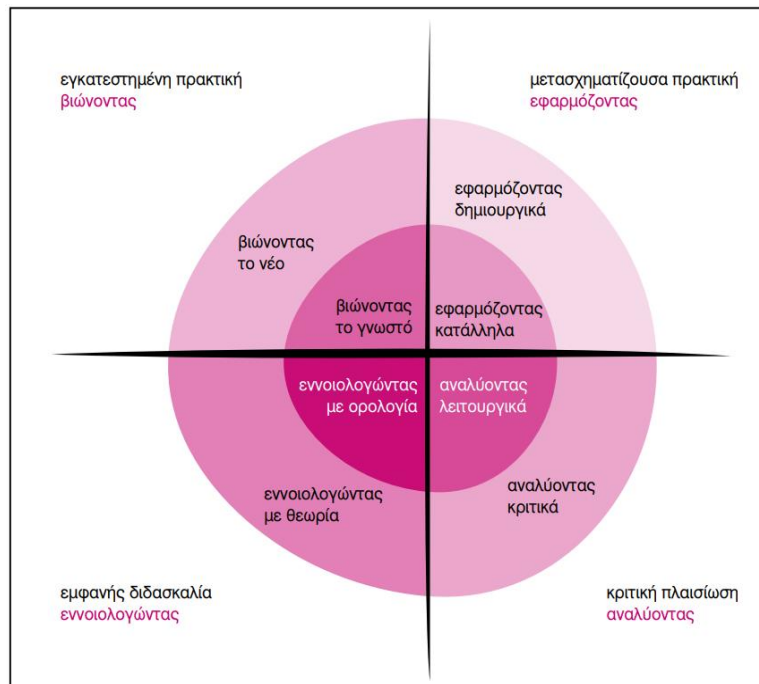
Κατ' αυτόν τον τρόπο και νοώντας κάθε τάξη ως «συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να σχεδιάσει και να υλοποιήσει το μάθημά της ξένης γλώσσας **για** τον μαθητή και **με** τον μαθητή.

«Μάθηση μέσω Σχεδιασμού»

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του ενιαίου προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών προκρίνεται η παιδαγωγική προσέγγιση *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (ΜμΣ)*⁹, βάσει της οποίας η μαθησιακή διαδικασία ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις, καθεμιά από τις οποίες καλύπτει δραστηριότητες που υπάγονται σε διαφορετική γνωστική διαδικασία αξιοποιώντας διαφορετικούς τρόπους παραγωγής και οικοδόμησης της γνώσης και της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η παιδαγωγική προσέγγιση της *Μάθησης μέσω Σχεδιασμού* περιλαμβάνει τέσσερις βασικές γνωστικές διεργασίες –βιώνω, εννοιολογώ, αναλύω, εφαρμόζω–, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε οκτώ γνωστικές διαδικασίες: βιώνοντας το νέο – βιώνοντας το γνωστό, εννοιολογώντας με ορολογία – εννοιολογώντας με θεωρία, αναλύοντας λειτουργικά – αναλύοντας κριτικά, εφαρμόζοντας κατάλληλα – εφαρμόζοντας δημιουργικά, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

⁸ Ενδεικτικά πρβλ. εδώ: <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi> σχετικά με τη διαμόρφωση μιας πρότασης αξιολόγησης της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών, η οποία να υποστηρίζει παράλληλα τη φιλοσοφία, τις βασικές αρχές και τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών. Για τον σκοπό αυτό εκπονήθηκε επιμορφωτικό-υποστηρικτικό υλικό για τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα σε κάθε βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. [Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση - Δράση 1: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» - ΕΣΠΑ 2014-2020].

⁹ Kalantzis & Cope, *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2008, (<http://neamathisi.com/learning-by-design>)

Εικόνα 1. Μάθηση μέσω Σχεδιασμού: γνωστικές διεργασίες¹⁰


Βιώνοντας το γνωστό

Σύμφωνα με τους συγγραφείς της *Νέας Μάθησης* (Kalantzis & Cope, 2008), το πρώτο στοιχείο που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ο εκπαιδευτικός κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος είναι η πρότερη γνώση και οι εμπειρίες των μαθητών. Ξεκινώντας το μάθημα με αναφορές και στοιχεία που είναι οικεία και γνωστά στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας στους μαθητές του, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και δίδοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία ανακαλώντας κεκτημένες γνώσεις και κάνοντας αναφορές σε προσωπικές εμπειρίες και βιώματα. Ένα παράδειγμα μαθησιακής δραστηριότητας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης γνωστικής διαδικασίας εμφανίζεται στο ακόλουθο φύλλο εργασίας: οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν προφορικά σε ερωτήματα σχετικά με τα αθλήματα που εξασκούν και ο εκπαιδευτικός σημειώνει τις απαντήσεις τους στον πίνακα (επίπεδο γλωσσομάθειας A1+).

¹⁰ Kalantzis & Cope, Learning-by-Design Platform [στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (επιμ.), *Ξερόγλωσση Εκπαίδευση για την πρόωση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας ΕΚΠΑ, Αθήνα 2013, σ. 48]

Εικόνα 2. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Αθλητισμός»¹¹

1a. L'enseignant demande aux apprenants et écrit au tableau les réponses données en remue-méninge:



- Quel est votre sport préféré ?
- Pratiquez-vous ce sport ?
- Regardez-vous les émissions sportives à la télévision ?
- Si oui, lesquelles, sinon, pourquoi ?
- Pensez-vous que les sports collectifs aident à apprendre la vie en société ?
- Personnellement, en pratiquant un sport, qu'avez-vous appris ?

Βιώνοντας το νέο


Σε συνέχεια των δραστηριοτήτων γύρω από θέματα που είναι οικεία και γνωστά στους μαθητές και έχοντας ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, ο εκπαιδευτικός εισάγει καινούριες πληροφορίες εμπλέκοντας τους μαθητές σε δραστηριότητες που έχουν ως στόχο την ανακάλυψη και την επαγωγική κατάκτηση της νέας γνώσης. Ένα παράδειγμα μαθησιακής δραστηριότητας στο πλαίσιο της συγκεκριμένης γνωστικής διαδικασίας εμφανίζεται στο ακόλουθο φύλλο εργασίας: οι μαθητές καλούνται να περιηγηθούν στον επίσημο ιστότοπο των ολυμπιακών αγώνων, για να γνωρίσουν τα αθλήματα των χειμερινών και θερινών ολυμπιακών αγώνων. Στη συνέχεια επιλέγουν ένα άθλημα και το παρουσιάζουν στην τάξη (επίπεδο γλωσσομάθειας A1+).

¹¹ Τα παραδείγματα που έχουμε ενσωματώσει στο άρθρο αποτελούν μέρος των διδακτικών σεναρίων που παρήχθησαν στο πλαίσιο της Πράξης «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» και συγκεκριμένα της Δράσης 2 «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Νέα Προγράμματα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών – Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) και Προγράμματα Εκμάθησης Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)», ΕΣΠΑ 2014-2020.

(<https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>)

Εικόνα 3. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Αθλητισμός»¹²

Allons-nous naviguer sur le site
www.olympic.org/fr/sports/index_fr.asp,
 pour apprendre les sports olympiques d'été et ceux d'hiver.



1c. Choisissez un des sports affichés sur le site et présentez-le au groupe classe : P.ex. *Aviron*

Compétitions hommes	Compétitions femmes
<ul style="list-style-type: none"> • deux en couple (2x) hommes • deux en couple poids légers (2x) hommes • deux en pointe sans barreur (2-) hommes • huit en pointe avec barreur (8+) hommes • quatre en couple sans barreur hommes • quatre en pointe sans barreur hommes • quatre en pointe sans barreur poids légers (4-) hommes • un rameur - skiff (1x) hommes 	<ul style="list-style-type: none"> • deux en couple (2x) femmes • deux en couple poids légers (2x) femmes • deux en pointe sans barreur (2-) femmes • huit en pointe avec barreur (8+) femmes • quatre en couple sans barreur femmes • un rameur - skiff (1x) femmes
<p><i>Travail individuel</i></p>	























Εννοιολογώντας με ορολογία

Η δεύτερη γνωστική διαδικασία που λαμβάνεται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του μαθήματος στο πλαίσιο της παιδαγωγικής προσέγγισης *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού* αφορά δραστηριότητες εννοιολόγησης. Σε μία προσπάθεια περαιτέρω ανάλυσης και εξειδίκευσης των δραστηριοτήτων εννοιολόγησης γίνεται η διάκριση δύο επιμέρους γνωστικών διεργασιών: εννοιολόγηση με ορολογία και εννοιολόγηση με θεωρία. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν, να ταξινομήσουν και να κατηγοριοποιήσουν προτεινόμενους όρους. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων μέσω των οποίων αναπτύσσεται η συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα. Οι μαθητές καλούνται στο παρακάτω φύλλο εργασίας να αναγνωρίσουν και να αντιστοιχίσουν τους όρους που εμφανίζονται στη δεύτερη στήλη με τις εικόνες της πρώτης στήλης, να αντιστοιχίσουν δηλαδή τους εκπαιδευτικούς στα γνωστικά αντικείμενα (επίπεδο γλωσσομάθειας A1+).

¹² <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 4. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Εκπαιδευτικοί, μαθήματα και μαθητές»¹³

3. Continuiamo con gli insegnanti. Puoi i prof. con le materie che insegnano?

	?	Prof. Marielli	
	?	Prof. Romani	
	?	Prof. Zanetti	
	?	Prof. Bindetti	
	?	Pro.ssa Golino	
	?	Prof. Delle Donne	
	?	Pro.ssa Donantoni	
	?	Pro.ssa Cannarozzo	
	?	Pro.ssa Nicolini	
	?	Prof. Greco	
	?	Prof. Pisani	


Εννοιολογώντας με θεωρία

Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, να αντιπαραβάλουν, να συγκρίνουν έννοιες και στη συνέχεια να κάνουν γενικεύσεις, αναπτύσσοντας μία θεωρία ή μία εξήγηση για τη διασύνδεση των προτεινόμενων εννοιών. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων εννοιολόγησης με θεωρία δίδεται στον ακόλουθο πίνακα. Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν παραδείγματα σχηματισμού ουσιαστικών που περιγράφουν επαγγέλματα/ιδιότητες ανθρώπων και στη συνέχεια να συμπληρώσουν ένα ημιτελές κείμενο ορισμού, δημιουργώντας τον κανόνα σχηματισμού των ουσιαστικών που περιγράφουν επαγγέλματα ή ιδιότητες ανθρώπων στα ιταλικά (επίπεδο γλωσσομάθειας A1+).

¹³ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 5. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Εκπαιδευτικοί, μαθήματα και μαθητές»¹⁴

5. Όπως βλέπεις, κάθε καθηγητής έχει και τον τίτλο του που περιγράφει την ειδικότητά του αλλά και το φύλο (αρσενικό ή θηλυκό). Δες τώρα λίγο τις παρακάτω προτάσεις. Τι παρατηρείς; Συμπλήρωσε τον κανόνα από κάτω.



Il prof. Marielli è un professore d'arte. Nicolini è una professoressa di musica.
--

Όταν το ουσιαστικό περιγράφει επάγγελμα που κάνει ένας _____, τότε η λέξη καταλήγει σε -aio, -iere, -ore, -iore, -o. Όταν περιγράφεται επάγγελμα για _____, τότε η λέξη καταλήγει σε -aia, -iera, -essa, -trice, -a.

Αναλύοντας λειτουργικά

Η τρίτη γνωστική διαδικασία καλύπτει δραστηριότητες ανάλυσης. Όπως και οι προηγούμενες, κι αυτή η γνωστική διαδικασία εξειδικεύεται περαιτέρω σε δύο επιμέρους γνωστικές διεργασίες: ανάλυση με λειτουργικό τρόπο και ανάλυση με κριτικό τρόπο. Κατά την πρώτη γνωστική διεργασία οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες της γλώσσας στόχου. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων ανάλυσης με λειτουργικό τρόπο δίδεται στον ακόλουθο πίνακα. Στην προτεινόμενη δραστηριότητα για το μάθημα της Αγγλικής γλώσσας οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να επιλέξουν τα χαρακτηριστικά ενός βιοκλιματικού κτιρίου (επίπεδο γλωσσομάθειας A2).

¹⁴ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 6. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Buildings of the past, buildings of the future»¹⁵

WORKSHEET 5

Your teacher will show you a bioclimatic building. Look at its characteristics.
Which of the following features are included in the design of a bioclimatic building? Put a tick.



large windows



natural ventilation



energy saving light bulbs



blinds



skylights

Αναλύοντας κριτικά

Στη δεύτερη περίπτωση δραστηριοτήτων που υπάγονται στο πλαίσιο της γνωστικής διαδικασίας ανάλυσης με κριτικό τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες συζήτησης, ανάλυσης των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων ενός πράγματος ή μίας κατάστασης, κριτικής, επιχειρηματολογίας κ.λπ. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων ανάλυσης με κριτικό τρόπο εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα ως συνέχεια της προηγούμενου παραδείγματος. Εφόσον έχουν αναγνωρίσει και σημειώσει τα χαρακτηριστικά ενός βιοκλιματικού κτιρίου, οι μαθητές καλούνται στη συνέχεια να αντιστοιχίσουν τα βιοκλιματικά χαρακτηριστικά ενός κτιρίου με τα οφέλη τους για την προστασία του περιβάλλοντος (επίπεδο γλωσσομάθειας Α2).

¹⁵ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 7. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Buildings of the past, buildings of the future»¹⁶

WORKSHEET 6

Match the bioclimatic characteristics with their benefits.

Why is it important to have ...


1. south facing windows?
2. green roofs
3. shading (tents, shutters, deciduous trees on south, blinds)?
4. evergreen trees facing towards the north?
5. natural ventilation?
6. greenhouses at the south face of the building?
7. streams and ponds?
8. an organic vegetable garden?
9. wind turbines?
10. solar panels?

➔

In order to ...

- A. have more daylight and warmth during winter
- B. reflect the sun's energy
- C. protect the building from cold winds
- D. absorb the sun's energy
- E. have lower temperatures near the water
- F. keep the building warm during winter
- G. save and produce energy
- H. have fresh air
- I. grow healthy food
- J. keep the building cool when it's hot

1 ..., 2 ..., 3 ..., 4 ..., 5 ..., 6 ..., 7 ..., 8 ..., 9 ..., 10 ...



Εφαρμόζοντας κατάλληλα

Η τέταρτη γνωστική διαδικασία της παιδαγωγικής προσέγγισης *Μάθηση μέσω Σχεδιασμού* καλύπτει δραστηριότητες εφαρμογής της διδασκόμενης γνώσης. Οι δραστηριότητες εφαρμογής της διδασκόμενης γνώσης διακρίνονται σε δραστηριότητες εφαρμογής με τρόπο κατάλληλο και δραστηριότητες εφαρμογής με τρόπο δημιουργικό. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν με συνηθισμένο και αναμενόμενο τρόπο σε πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων εφαρμογής με κατάλληλο τρόπο εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο καταγράφοντας τις συνήθειές τους σχετικά με την κατανάλωση νερού (επίπεδο γλωσσομάθειας A1).

¹⁶ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 8. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Water in my everyday life»¹⁷

WORKSHEET 6

A. How much water do you use every day?

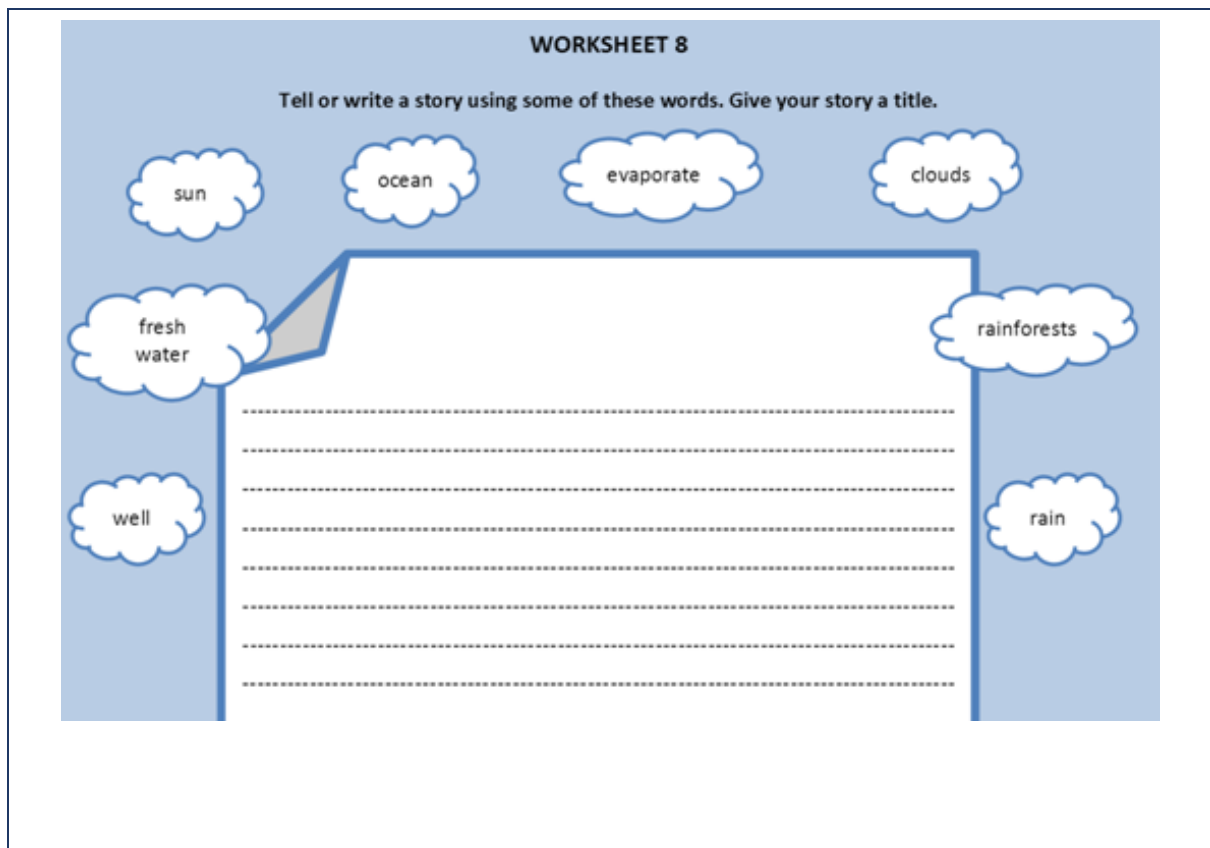
What do you do?	How often?	How many litres?
I drink water.	I drink water 10 times a day.	I drink 2 litres of water.
I take a shower.		
I take a bath.		
I flush the toilet.		
I brush my teeth.		
I wash my hands.		
I wash the dishes.		
I water the plants.		

Εφαρμόζοντας δημιουργικά

Κατά την τελευταία γνωστική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάλυσης με τρόπο δημιουργικό, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν αυτό που έμαθαν με καινοτόμο και δημιουργικό τρόπο και να μεταφέρουν τη νέα γνώση σε διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Ένα παράδειγμα δραστηριοτήτων εφαρμογής με δημιουργικό τρόπο εμφανίζεται στον ακόλουθο πίνακα. Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να γράψουν μία σύντομη ιστορία με θέμα το νερό (επίπεδο γλωσσομάθειας A1).

¹⁷ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

Εικόνα 9. Διδακτικό Σενάριο για το Γυμνάσιο με τίτλο «Water in my everyday life»¹⁸



Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματός του ο εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος να επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο θα συνδυάσει και θα ταξινομήσει τις παραπάνω γνωστικές διαδικασίες ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών του.

Αρχές εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με τη θεωρία της *Νέας Μάθησης*, κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη τις ακόλουθες παιδαγωγικές αρχές:

- η πορεία της μάθησης ξεκινά από αυτό που είναι οικείο και γνώριμο στους μαθητές και πηγαίνει προς το νέο, το άγνωστο,
- οι στόχοι και η διαδικασία της μάθησης θα πρέπει να είναι προγραμματισμένα και σαφή για τους μαθητές,
- δεδομένου ότι τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και έχουν διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, είναι απαραίτητη η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση.

Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναφερθεί, μία από τις σημαντικές παραμέτρους που θα πρέπει να διατρέχει τον σχεδιασμό και την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και τη

¹⁸ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

διδασκτική πράξη, είναι οι αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής¹⁹. Όπως επισημαίνεται στον Οδηγό για τον εκπαιδευτικό - Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο, «ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σκοπεύει ακριβώς στο να δημιουργήσει τις μαθησιακές εκείνες συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές, μέσα από τη συμμετοχή τους στη συλλογική μαθησιακή εμπειρία και υποστηριζόμενοι μέσα από την οργάνωση της διαδικασίας, την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη και τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με κατάλληλα εποπτικά μέσα και υλικά, να ακολουθήσουν την προσωπική τους πορεία μάθησης. Μια τέτοια προσέγγιση περιλαμβάνει την αναλυτική διατύπωση των στόχων του Προγράμματος Σπουδών με τρόπο που να έχει νόημα για όλους τους μαθητές.²⁰»

Κατά συνέπεια, και έχοντας ως αφετηρία στην ανάπτυξη της παρουσιάσής μας ορισμένες μόνο από τις αρχικές θέσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανα-νοηματοδοτείται. Η αναγκαία μετατόπιση της διδασκαλίας από ένα πλαίσιο αρχών σε ένα εστιασμένο πλαίσιο διαδικασιών, η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από τη σχολική τάξη, η ενδυνάμωση του ρόλου τους ως καθοδηγητών-εμπυχωτών και ως διαμεσολαβητών της γνώσης, καθώς και η συνδιαμόρφωση των «γεγονότων» της τάξης μαζί με τους μαθητές προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα αναδιάταξης και αναδιαμόρφωσης του περιεχόμενου και των αιτημάτων της διδασκαλίας τους, διευκολύνοντας την εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας δηλαδή μια «ενεργό» τάξη. Γίνεται κατανοητό ότι στο ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για τις ξένες γλώσσες λαμβάνεται υπόψη, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η ανάγκη καθορισμού στόχων και κριτηρίων σχετικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Αυτό αναδεικνύεται και μέσα από τη διαβάθμιση και την αναλυτική περιγραφή των επικοινωνιακών στόχων του μαθήματος και των δεικτών επικοινωνιακής γλωσσικής επάρκειας σύμφωνα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας, παρέχοντας έτσι στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για περαιτέρω διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Ένα ανάλογο παράδειγμα φύλλου δραστηριότητας, το οποίο έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, ακολουθεί στον επόμενο πίνακα. Οι μαθητές καλούνται, σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειας τους, να επεξεργαστούν το τραγούδι “Imagine” του John Lennon με διαφορετικό τρόπο, έχοντας δηλαδή ως ανάθεση εργασίας ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, έτσι ώστε η δραστηριότητα να αποκτά το δικό της ξεχωριστό νόημα για κάθε μαθητή.

¹⁹ Πρβλ. εδώ ενδεικτικά και ήδη από το 2004 τον σχετικό οδηγό της UNESCO: *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*, UNESCO 2004a.

http://sid.usal.es/idoscs/F8/FDO23192/changing_teaching_practices.pdf (ανάκτηση 12.04.2019)

²⁰ Βλ. *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό - Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (ΕΣΠΑ 2007-2013) με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», σελ. 14-15, Αθήνα, 2015.

Εικόνα 10. Σενάριο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας για το Γυμνάσιο με τίτλο «Ο Ειρηνοποιός»²¹

Είναι ο κόσμος που φανταζεται ο τραγουδιστής πιθανός;
Τι εμποδίζει την επικράτηση της ειρήνης;
Τι μπορεί να γίνει για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο;
Οι δραστηριότητες των μαθητών που ακολουθούν διαβαθμίζονται, στο πλαίσιο της διαφοροποίησης, ως εξής:

Επίπεδο Α	Επίπεδο Β	Επίπεδο Γ
<p>Οι μαθητές ακούν το τραγούδι, διαβάζουν τους στίχους και ετοιμάζουν έναν νοητικό χάρτη με κεντρική έννοια τον τίτλο «Imagine». Συνδέουν με τον κεντρικό κόμβο επιλεγμένες φράσεις από το τραγούδι και στη συνέχεια – σε μια εννοιολόγηση δεύτερου επιπέδου καλούνται να εισάγουν δικές τους φράσεις π.χ. sharring all the world</p> <p style="text-align: center;">no possessions</p> <p>IMAGINE</p>	<p>Οι μαθητές καλούνται να ακούσουν το τραγούδι, να διαβάσουν τους στίχους και να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις για να τις παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Why does John Lennon mention the words: fame, money and joy? 2. What is the connection between “Peace” and “Love”? 3. What would be his Christmas wish? 	<p>Οι μαθητές του 3^{ου} επιπέδου γλωσσομάθειας γράφουν το δικό τους τραγούδι που ξεκινάει με τη λέξη “Imagine”. Σχεδιάζουν κάτω από τους στίχους τους μια εικόνα του κόσμου που φαντάστηκαν.</p>

Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό στο μάθημα της ξένης γλώσσας να εργαλειοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς η αρμονική σύνδεση μεταξύ γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων καθώς και να συνδιαμορφωθεί το **επιδιωκόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην τάξη μέσα από τη διαπολιτισμική προσέγγιση και τη γνωριμία με το διαφορετικό.**

Η Αξιολόγηση στο νέο πρόγραμμα σπουδών ξένων γλωσσών

Όπως ήδη επισημάνθηκε, σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής η εμφατική στόχευση στο «Τι πρέπει μάθουν οι μαθητές;» και στο «Πώς πρέπει να το μάθουν;» προϋποθέτει την αναπλαισίωση των διαδικασιών, οι οποίες αποκτούν περισσότερο ποιοτικό και λιγότερο ποσοτικό χαρακτήρα. Σε μια ενεργή και ανοικτή τάξη είναι εφικτή μια «παιδαγωγικά προσανατολισμένη αξιολόγηση», σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να ενδυναμώσει και να υποστηρίξει την αυτόνομη μάθηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθύνης καθώς και την ανάπτυξη των ομαδοσυνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών του, μετασχηματίζοντας τη διαδικασία της αξιολόγησης σε εργαλείο της μάθησης. Σε μια τέτοια δυναμική και αναστοχαστική διαδικασία προτείνονται ως απαραίτητες οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, οι οποίες προσφέρουν ποικιλία μεθοδολογικών εργαλείων για παρατήρηση, καταγραφή και ερμηνεία των πολλών και διαφορετικών ενδείξεων και τεκμηρίων κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, με στόχο την βελτίωση τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης.

²¹ <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=28>

Η παραπάνω διαμορφωτική διαδικασία συσχετίζει με άμεσο τρόπο το «Τι» και το «Πώς» της μάθησης με το «Τι» και το «Πώς» της αξιολόγησης. Με άλλη διατύπωση, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός καλείται, αφού προηγουμένως προσδιορίσει με σαφήνεια τους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, να προκρίνει την κατάλληλη μεθοδολογία καταγραφής των πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του και οι οποίες θα συμβάλλουν στην καλύτερη αποτύπωση της μαθησιακής πορείας των μαθητών του. Κατά την αξιολογική διαδικασία προτείνεται ποικιλία μεθόδων για τη συλλογή ενδείξεων και τεκμηρίων, όπως εστιασμένη παρατήρηση μιας συγκεκριμένη ομάδας μέσα στην τάξη, φύλλα αυτοαξιολόγησης, φύλλα ετεροαξιολόγησης, γραπτές δοκιμασίες, συζήτηση, Φάκελος μαθητή (portfolio) κ.ά.²².

Συνοψίζοντας...

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, με την εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών ξένων γλωσσών το μάθημα της Ξένης Γλώσσας –ανεξαρτήτως των γλωσσών που διδάσκονται σήμερα στο σχολείο ή που ενδέχεται να διδαχθούν στο μέλλον– αντιμετωπίζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση ως ενιαίο γνωστικό αντικείμενο ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης. Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία/εκμάθηση των ξένων γλωσσών προσανατολίζεται προς τα διεθνή δεδομένα ως προς τα επίπεδα γλωσσομάθειας των μαθητών, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που συμβάλλουν στην ανανέωση των διδακτικών περιεχομένων, των διδακτικών μεθοδολογιών και των τρόπων αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης και εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Για την ουσιαστικότερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών ξένων γλωσσών κρίνεται απαραίτητη η επέκτασή του στο Λύκειο καθώς και η διερεύνηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων για τη σύνδεση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο με την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας των μαθητών.

²² Πρβλ. εδώ ό.π. <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi> σχετικά με τη διαμόρφωση μιας πρότασης αξιολόγησης της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στους Οδηγούς που εκπονήθηκαν από το ΙΕΠ για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου Αλεξάνδρα (2002) στο Σφυρόερα Μαρία, *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Κλειδιά και Αντικείμενα, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007, σ. 3.

Bodenmiller Venla: Die Umsetzung des neuen überregionalen Lehrplans (2014) im Fremdsprachenunterricht an finnischen Grundschulen. Eine Umfrage an Lehrende zur Übergangszeit der Lehrplanreform, Universität Tampere Fakultät für Kommunikationswissenschaften Deutsche Sprache und Kultur Masterarbeit Mai 2017.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press 2001.

Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (επιμ.), *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας ΕΚΠΑ, Αθήνα 2013.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό - Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για το Γυμνάσιο*, «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» (ΕΣΠΑ 2007-2013) με κωδικό ΟΠΣ: 295450, Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης», Αθήνα, 2015.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό*, Τεύχη Α', Β' και Γ', (ΕΣΠΑ 2014 – 2020), Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Δράση: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Αθήνα 2017.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Γυμνάσιο*, Τεύχη Α', Β' και Γ', (ΕΣΠΑ 2014 – 2020), Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος» Δράση: «Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», Αθήνα 2017.

Kalantzis & Cope, *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2008.

Kalantzis & Cope, Learning-by-Design Platform στο Β. Δενδρινού & Ε. Καραβά (επιμ.), 2013.

Stamelos G, Vassilopoulos A., Bartzakli A., “Greek primary education in the context of the european life long learning area», στο: BCES Conference Books, *One World Perspectives from Different Nations*, Volume 11, Sofia 2013.

Σπανού Δ., Σοφού Α., και Οικονόμου Β., «Οι συνέπειες ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών σε περιβάλλον ενός φορητού υπολογιστή ανά μαθητή», Πρακτικά 5^{ου} συνεδρίου με θέμα: «Η Πληροφορική στην εκπαίδευση (5th CIE 2013)», Αθήνα 2013.

UNESCO: *Changing Teaching Practices: using curriculum differentiation to respond to students' diversity*, UNESCO 2004α.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Α', Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2002.

Ιστογραφία

<https://www.iep.edu.gr/moodle/course/index.php?categoryid=8>

<https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>

<https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=28>

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

http://sid.usal.es/idos/F8/FDO23192/changing_teaching_practices.pdf (ανάκτηση 12.04.2019)

<http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/content/39-perigrafiki-axiologisi>

Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον

Θεοδώρα (Ντορέττα) Αστέρη¹,

Σύμβουλος Α΄, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Περίληψη

Στο άρθρο διατρέχουμε σε μια σύντομη αναδρομή την εκπαιδευτική πολιτική και κυρίως τις επικρατούσες πρακτικές που αφορούν τον παιδαγωγικό προγραμματισμό, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια με γνώμονα τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην Ελλάδα. Επιχειρούνται απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα: (α) Τα παιδιά που φοιτούν στο Ειδικό Σχολείο ακολουθούν Ειδικά Προγράμματα Σπουδών; (β) Σε ποια προγράμματα σπουδών αναφέρεται η νομοθεσία για το Τμήμα Ένταξης; (γ) Υπάρχουν σχολικά βιβλία ειδικά σχεδιασμένα για κάθε αναπηρία; (δ) Πώς επηρεάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό η πολιτική της συμπερίληψης; Και (ε) ποια βήματα μπορούμε να προγραμματίσουμε για την ποιοτικότερη παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα παιδιά που εμποδίζονται στη μάθηση στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού;

Abstract

The article is going through a short review on educational policies, mainly on the prevailing practices for educational programs, curricula and school books for disabled pupils and pupils with special educational needs, in Greece, trying to give answers to the following questions: (a) Do pupils in Special Schools follow Special Curricula? (b) What are the specific educational programs the Special Educational Law refers to as the Special Education Classrooms? (c) Are there specifically designed schoolbooks for every form of disability? (d) What is the impact of inclusion policies on educational design? And (e) What action do we suggest as the following steps to better quality education services for the struggling learners in a universal design context?

¹ Η Θεοδώρα- Ντορέττα Αστέρη, Δρ. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ, είναι Σύμβουλος Α΄ και Συντονίστρια της Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Ι.Ε.Π. Το άρθρο αυτό προκύπτει από ανάλογη ανακοίνωση στην Ημερίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Μουσείο της Ακρόπολης (Φεβρουάριος 2019) με θέμα «Προγράμματα Σπουδών και Σχολικά Εγχειρίδια: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον».

Εισαγωγή

Τι το ειδικό έχουν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια της «ειδικής αγωγής»; Τίποτα πιο ειδικό από ένα καλό σχεδιασμό² και σεβασμό στα διαφορετικά στυλ μάθησης που φυσιολογικά συνυπάρχουν στην σχολική τάξη. Αυτή την απάντηση δίνουν εδώ και δύο δεκαετίες οι έρευνες του πεδίου³. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, δεκάδες παιδιά «αποσπώνται» από το σχολείο της γειτονιάς για να φοιτήσουν σε Ειδικό Σχολείο, καθώς διαπιστώνεται ότι δεν ωφελούνται από την τυπική διδασκαλία. Ακόμη και οι ενταξιακοί, λεγόμενοι, θεσμοί του Τμήματος Ένταξης και της Παράλληλης Στήριξης λειτουργούν μάλλον ως διαχωριστική παρά ως διαφοροποιημένη εξατομικευση της διδασκαλίας. Αν και γνωρίζουμε ότι το πραγματικά κρίσιμο στην «ειδική αγωγή» είναι η πρόωμη και έγκαιρη παρέμβαση και άμεση – κατά την σχολική στιγμή που εμφανίζεται - υποστήριξη στο πεδίο, δεν έχουμε μεταρρυθμίσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα με την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία και το διαφοροποιημένο υλικό της, ώστε να προοδεύουν όλα τα παιδιά στο κοινό κοινωνικό πλαίσιο μάθησης. Επιπλέον, από τη δεκαετία του '90 έχουν διεθνώς αμφισβητηθεί οι πρακτικές «ένταξης» ως προς την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες⁴.

Ήδη και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην εισηγητική έκθεση του ν. 2817/2000⁵, καταγράφεται η ανάγκη επικράτησης του παιδαγωγικού παραδείγματος έναντι του ιατροβιολογικού, στην εκπαιδευτική πολιτική και στα θέματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών με αναπηρία. Ο όρος *Προγράμματα Σπουδών* ανήκει στη σφαίρα του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, δηλαδή της ταξινόμησης του μορφωτικού αγαθού, της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, του προγραμματισμού της σχολικής ζωής, της επιλογής των γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων, που αναμένεται από τον/την μαθητή/-τρια να κατέχει κατά την αποφοίτηση, και άρα των τίτλων σπουδών και της κοινωνικής και επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Για τα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτό δεν ήταν πάντα αυτονόητο, καθώς το ελλοχεύον ιατροβιολογικό μοντέλο αντιμετώπισής τους προκαθόριζε ένα δια-βίου μειωμένο εύρος γνώσεων και ικανοτήτων, μια απομείωση των μαθησιακών στόχων. Μέχρι σήμερα, παρά τις εξαγγελίες των ιθυνόντων για υποστήριξη του κινήματος *Education-For-All* της UNESCO και παρά την στροφή στην συμπεριληπτική, πλέον, εκπαιδευτική πολιτική, εξακολουθούν να λειτουργούν θεσμοί «ειδικής αγωγής και

² Παραφράζοντας το ερώτημα «Τι το ειδικό έχει η Ειδική Αγωγή στην Εκπαίδευση;» που πλανάται από την εμφάνιση του αιτήματος για διακριτή επιστημολογική παρουσία της «ειδικής εκπαίδευσης» και ως σήμερα παραμένει αναπάντητο. Ενδεικτικά βλ. Detterman, Douglas K & Lee Ann Thompson, What is so special about Special Education in American Psychologist, October 1997, pp 1084-1090.

³ Ενδεικτικά αναφέρουμε για την έρευνα στη χώρα: Ζώνιου- Σιδέρη, Α · Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. · Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.) (2012). Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Πεδίο· Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά Α. (2006). «Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 41

4 Βλάχου, Α. (2000): «Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση στην Εκπαιδευτική Κοινότητα», τεύχος 54, σ.σ. 34-39· Γενά, Α. (2009): «Σύγχρονες τάσεις στην ειδική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α». Στο Πρακτικά ημερίδας με θέμα Πρόταση αναβάθμισης της Α βάρθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης, σ.σ. 28-43· Ζώνιου- Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου- Ε. Ντέρου –Α. Βλάχου, Α. Μπαλαφούτης (επιμ.) (2012), Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική.

5 Η εισηγητική έκθεση Ν. 2817/2000. Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις, ΦΕΚ της 14ης Μαρτίου 2000, τ. Α'. αρ. Φυλ. 78, αναλύει το σκεπτικό της «σχολιοποίησης» και της αποιατρικοποίησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και της επακόλουθης θεσμοθέτησης των δομών που θα υποστήριζαν την συνεκπαίδευση. Θεωρούμε ότι η έλλειψη έρευνας στο πεδίο και η επακόλουθη -ίσως- έλλειψη αποφασιστικότητας του νομοθέτη είναι οι βασικές αιτίες που οι νέοι θεσμοί της ένταξης δεν αποτέλεσαν τομή υπέρ της παιδαγωγικής, κρατώντας ελλειμματικό το παιδαγωγικό παράδειγμα και παραλλαγμένο το μοντέλο της ιατρικής ταξινόμησης στις δομές της σχολικής ένταξης.

εκπαίδευσης»⁶ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ίσως μόνο κατ' όνομα αναβαπτισμένοι από την εκπαιδευτική και παιδαγωγική επιστήμη και πάντα διαχωρισμένοι -αν και ενταγμένοι- στο κοινό σχολείο. Ποιο, λοιπόν, είναι το διακριτό περιεχόμενο σπουδών που τους διέπει; Τι από το «ειδικό πρόγραμμα σπουδών», αν μπορούμε να μιλάμε για κάτι τέτοιο, εμμένει ως απαραίτητο και ωφέλιμο για την εκπαιδευτική υποστήριξη των εμποδιζόμενων μαθητών και μαθητριών; Αν ανατρέξει κανείς στη χαρτογράφηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες⁷ ως το 2004, θα διαπιστώσει ότι ο κύριος όγκος της εκπαιδευτικής πολιτικής αφορά στις «θέσεις της ειδικής αγωγής», στην αύξηση της οργανικότητας των ειδικών επιστημόνων-εκπαιδευτικών και στην «επιεική μεταχείριση» κατά τη βαθμολόγηση, ελλείπει άλλης υποστήριξης. Σε συνδυασμό με την ιατρική -και πάλι- οπισθοχώρηση του νόμου⁸ της εκπαίδευσης το 2008, το περιεχόμενο σπουδών περιθωριοποιήθηκε ακόμη περισσότερο. Στις επόμενες δεκαετίες, η πολιτεία, καταγράφοντας την αδράνεια και αμηχανία της δεκαετίας 2006-2016 ως προς την αυξανόμενη περιθωριοποίηση των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αύξησε τον αριθμό των ειδικών σχολείων και βελτίωσε το θεσμικό πλαίσιο για την ειδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, ωστόσο, πολλαπλασίασε τους «ενταξιακούς» θεσμούς (Τμήμα Ένταξης, Παράλληλη Στήριξη, Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό, ΕΔΕΑΥ: Ψυχολόγοι και Κοινωνικοί Λειτουργοί). Αυτή η αύξηση παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών τονίζει ακόμη πιο έντονα την χρονίζουσα έλλειψη περιεχομένου σπουδών στην ειδική και «εξειδικευμένη» εκπαίδευση.

⁶ Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου. «Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Ενότητα 3^η: Ιστορικοί και νομοθετικοί σταθμοί στην Ειδική Αγωγή». Έκδοση: 1.0. Αθήνα 2015. Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://opencourses.uoa.gr/courses>. Επίσης, βλ. Ντεροπούλου-Ντέρου, (2012): Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νομού για την ειδική αγωγή στο: Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης στο Α. Ζώνου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (επιμ.) · Παντελιάδου, Σ. (1995), Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

⁷ Η πρώτη Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής η οποία διεξήχθη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά το 2003, στο πλαίσιο του συγχρηματοδοτούμενου έργου για τα Ειδικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, παρουσιάστηκε με την επιμέλεια της Σ. Παντελιάδου το 2004 και είναι προσπελάσιμη στο http://reader.ekt.gr/book/Reader/show/index.php?lib=EDULLL&item=992&bitstream=992_01#page/1/mode/2up

⁸ Στον ν. 3699/2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199/Α' / 2-9-2008) αλλάζουν οι τίτλοι των θεσμών και δίνεται έμφαση στην «αατρικού» τύπου διάγνωση προκειμένου (α) να προσδιοριστούν οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και (β) να οριστεί το πλαίσιο ένταξης. Επίσης, η ένταξη πήρε τη διάσταση εγγραφή και φοίτηση σε «ειδικό» πλαίσιο και χάθηκε στο βαθύ φόντο των εξελίξεων ο παιδαγωγικός σχεδιασμός και η συνεκπαίδευση.

Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα⁹ που έκαναν την εμφάνισή τους τα ειδικά σχολεία ως σήμερα, η σκοπιμότητά τους παραμένει ίδια: να υποστηριχτούν εκείνα τα παιδιά που αδυνατούν να παρακολουθήσουν το «επίσημο» πρόγραμμα σπουδών λόγω σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών ή αναπηριών. Στην Ελλάδα, όπως και σε όλο τον κόσμο, η εκπαίδευση των «αναπήρων παιδών» υποστηρίζεται από ιδρύματα μέχρι και την έναρξη του 20ου αιώνα, όπου ιδρύεται δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση “αποκλινόντων παιδών” με πρωτοβουλίες της Ρόζας Ιμβριώτη και του Κώστα Καλαντζή. Το 1939 η Ρόζα Ιμβριώτη μετονομάζει την «ειδική αγωγή» σε «θεραπευτική αγωγή» ενώ, το 1972, ο Κωνσταντίνος Καλαντζής ορίζει την *Ειδική Αγωγή* ως έναν κύκλο «ειδικών μεθόδων, ειδικών μορφών εργασίας και ειδικών διδακτικών προσεγγίσεων». Οι δυο τους εφαρμόζουν, στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, ένα πρότυπο αναλυτικό πρόγραμμα και θέτουν τις προδιαγραφές για το υλικό και τα σχολικά εγχειρίδια που θα το συνόδευαν. Πρόκειται για το ίδιο αυτό πρόγραμμα που διέπει και σήμερα τα ειδικά σχολεία, το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής -γνωστό ως ΠΑΠΕΑ (Π.Δ. 301, ΦΕΚ:208, τ. Α', 29/8/1996)- το οποίο αδρά αποτυπώνει τις περιοχές παρέμβασης που έθεσε ο Καλαντζής για ένα ειδικό πρόγραμμα σπουδών, χωρίς όμως να συνοδεύεται από τις διδακτικές αρχές για τις οποίες διεξοδικά μίλησε, έγραψε και δίδαξε ο Κ. Καλαντζής.

Το ΠΑΠΕΑ σχεδιάστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με ενταξιακό προσανατολισμό, όπως διακηρύσσεται στην εισηγητική του έκθεση και όπως διαφαίνεται στη δομή του. Οι περιοχές της ειδικής εκπαιδευτικής παρέμβασης που επιχειρείται στο ειδικό σχολείο είναι η προετοιμασία για σχολική ετοιμότητα, με την καλλιέργεια των βασικών σχολικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης, η υποστήριξη της κοινωνικότητας και της κοινωνικής προσαρμογής, η υποστήριξη των παιδιών στην ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων και στην αυτόβουλη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η αυτομέριμνα και η προετοιμασία για την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία προϋποθέτει τον εντοπισμό συναφούς δεξιότητας με τις ικανότητες του παιδιού και εφήβου¹⁰.

Λίγο, πριν εκδοθεί το Προεδρικό Διάταγμα του ΠΑΠΕΑ, αρχές της δεκαετίας του '90, ο Ειδικός Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Στέλιος Νικόδημος ανέφερε σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών των ειδικών σχολείων¹¹: «Τα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που

⁹ Για την αποϊδρυματοποίηση και την εμφάνιση του παιδαγωγικού επιστημολογικού παραδείγματος στην εκπαίδευση των αναπήρων παραπέμπουμε ενδεικτικά ως εξής: για την νοητική υστέρηση στον Anstotz, Christoph (1994). *Βασικές Αρχές της Παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*, Ζώνιου Σιδέρη (επιμ) (1994), (β) για την κώφωση στην Β. Λαμπροπούλου ενδεικτικά επίσης στο «Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης», (γ) για την τύφλωση στον Δ. Λιοδάκη ο οποίος υλοποίησε το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παράλληλης στήριξης τυφλών μαθητών και πλήρους ενσωμάτωσής τους στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και εξής.

¹⁰ Με δεδομένο ότι στο Ειδικό Σχολείο φοιτά ο μαθητής και η μαθήτρια που αποτυγχάνει στην παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών του τυπικού σχολείου, παρά την συστηματική υποστήριξη, το πλαίσιο διδακτικής υποστήριξης των ΣΜΕΑΕ ορίζεται από τις περιοχές ανάπτυξης, οι οποίες είναι: : Βασικές Σχολικές Δεξιότητες και Δεξιότητες για την Σχολική Ένταξη όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση, Ψυχοκινητική Αγωγή, Ανάπτυξη του Παιχνιδιού, και των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, καλλιέργεια και περαιτέρω ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου, Ελληνική Γλώσσα (προφορικός και γραπτός λόγος), Μαθηματικά και προμαθηματικές δεξιότητες, οι περιοχές της Δημιουργικότητας μέσω της Αισθητικής Αγωγής, του Ελεύθερου χρόνου, των Εικαστικών, της Μουσικής, η Φυσική Αγωγή και η προ-επαγγελματική ετοιμότητα.

¹¹ Στο εισαγωγικό σημείωμα του Δελτίου Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής το οποίο εξέδιδε ανά διετία ο Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων- ΟΕΔΒ. Το Δελτίο ενημέρωνε με όλη τη νομοθεσία, τα ειδικά σχολεία και τους φορείς ψυχικής υγείας καθώς και με τις διεθνείς εξελίξεις καθώς και πρόσφατη αρθρογραφία. Το 1994, και στην έκτη αναθεώρησή του, το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής εκδόθηκε για τελευταία φορά.

εφαρμόζονται στις διάφορες Σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) δεν στηρίζονται σε επίσημα αναλυτικά προγράμματα, γιατί το αρμόδιο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν έχει κατορθώσει να τα καταρτίσει. Έτσι, οι διδάσκοντες στις ΣΜΕΑ προσπαθούν με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων Ειδικής αγωγής (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και, κυρίως, με δική τους πρωτοβουλία, να προσαρμόσουν κατά το δυνατόν, τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα των κανονικών σχολείων στις δυνατότητες των μαθητών τους», για να καταλήξει σε παρατηρήσεις για τα ειδικά γυμνάσια που λειτουργούσαν τότε λέγοντας «το πρόβλημα, όμως, είναι τραχύτερο στις ΣΜΕΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Υπό την πίεση αυτών των «ελλειμμάτων», οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων αρχίζουν να πιέζουν για την έκδοση ειδικών σχολικών εγχειριδίων.

Η θεσμοθέτηση του ΠΑΠΕΑ δίνει το πλαίσιο για το διδακτικό υλικό ή/και τα διδακτικά βιβλία. Άλλωστε, ο εμπνευστής του ειδικού Αναλυτικού Προγράμματος προέτρεπε στη δημιουργία υλικού¹². Σημαντική υπήρξε και η πρωτοβουλία των δασκάλων ειδικών τάξεων για παιδιά με νοητική υστέρηση, κ.κ. Τζανετάκη και Κρόμπα, οι οποίοι, αφού επιμορφώθηκαν από το πρόγραμμα της UNESCO «Καταπολέμηση της Φτώχειας» στην ποιοτική εκτίμηση του κατάλληλου διδακτικού υλικού, κατασκεύασαν υλικό κατάλληλο για κάθε «νοητική ηλικία» και αναπτυξιακή περιοχή¹³.

Κατά την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών το 2000-2003 και την εισαγωγή της διαθεματικής ανάπτυξης της διδακτέας ύλης με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προκειμένου να διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς των ειδικών σχολείων στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας των μαθημάτων του τυπικού σχολείου, καταρτίζει Διαφοροποιημένα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για κάθε αναπηρία: Διαφοροποιημένο Ειδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα «για μαθητές με Αυτισμό», για «μαθητές με βαριά νοητική υστέρηση», για «μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση», για «μαθητές με κινητικές δυσκολίες», για «κωφούς μαθητές», για «τυφλούς μαθητές» και για «τυφλοκωφούς μαθητές»¹⁴. Κατ' εφαρμογή του νεοσύστατου

Ήταν και η χρονιά που δημιουργήθηκε η ομάδα εργασίας για το θεσμικό πλαίσιο της ενταξιακής ειδικής εκπαίδευσης, η οποία παρήγαγε το ν. 2817/2000.

¹² Ο Κ. Καλαντζής έγραφε συγκεκριμένα «Νέα αντικείμενα εις τον χώρο της ζωής του παιδιού –κύβοι, χρώματα, υλικόν παιγνιδιού- διεγείρουν την έφεσιν αναζητήσεως και της δραστηριότητας αυτού» στο *Διδακτική των ειδικών σχολείων*, Αθήνα 1975, σελ 201.

¹³ Στο βιβλίο τους (αυτό- έκδοση) *Διδακτικό Υλικό και Παιχνίδια για Δημιουργική Απασχόληση* (Αθήνα, 1980) αναφέρουν τη σημασία της εποπτείας στη διδασκαλία, γενικότερα καθώς και τα κριτήρια με τα οποία δημιούργησαν τα παιχνίδια και τα διδακτικά υλικά που προτείνουν. Ο κ. Τζανετάκης δίδασκε μάλιστα στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, κατά την επιμόρφωση δασκάλων/-ισσών στην «Ειδική Αγωγή» την κατασκευή διδακτικού υλικού για την καλλιέργεια νοητικών ικανοτήτων. Αρκετές φουρνιές δασκάλων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης τον ευγνωμονούν για τις βάσεις που μετέδωσε, τις ώρες που αφιέρωσε αλλά και τη δημιουργική εργαστηριακή δουλειά που αργότερα, σε αρκετούς και αρκετές αποφοίτους της μετεκπαίδευσης, μετουσιώθηκε σε τεχνογνωσία ως προς τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού λογισμικού για μαθητές/-τριες των ΣΜΕΑΕ.

¹⁴ Το έργο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Πράξης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ : 1.1.4.α «Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης απόμων με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Στην εισαγωγή, η Β. Λαμπροπούλου, επιστημονική υπεύθυνη, τονίζει τον ενταξιακό, σχεδόν συμπεριληπτικό, χαρακτήρα του πονήματος: «Συνολικά εργάστηκαν για το έργο της χαρτογράφησης και των ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής 170 άτομα, στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής. Πολλοί από τους συμμετέχοντες έχουν μακροχρόνιες σπουδές και εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Συμμετείχαν, επίσης, όλοι οι συνάδελφοι από τα Πανεπιστήμια της χώρας με εξειδικευμένες γνώσεις σε κάποια κατηγορία ειδικών αναγκών. Τα μέλη του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Π.Ι. καθώς και άλλοι ειδικοί από την Ελλάδα και το εξωτερικό συμμετείχαν ως αξιολογητές. Γενικά το θεωρητικό φιλοσοφικό

πλαίσιοι εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, που εισήχθη με το Ν. 2817/2000, ιδρύθηκαν δύο νέες δομές δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, τα ΕΕΕΚ και τα ΤΕΕ Α΄ κύκλου και Β΄ κύκλου, και σχεδιάστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών αυτών των δύο νέων τύπων σχολείου. Το «γιγάντιο» έργο που διεξήχθη (αφού ενέπλεξε όλον τον επιστημονικό κόσμο και τους εκπαιδευτικούς της πράξης, της περιόδου εκείνης) δεν έτυχε να λάβει ποτέ το πολυπόθητο ΦΕΚ για την επίσημη χρήση του από τα ειδικά σχολεία.

Τον Απρίλιο του 2016, η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) του Υπουργείου Παιδείας διεξήγαγε έρευνα με θέμα «Έρευνα χαρτογράφησης και διερεύνησης στάσεων και αναγκών στη δευτεροβάθμια ειδική επαγγελματική εκπαίδευση», προκειμένου να καταγραφούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας ΕΑΕ σε προγράμματα σπουδών και σχολικά βιβλία και γενικότερα σε αλλαγές και νομοθετικές ρυθμίσεις. Η έρευνα απαντήθηκε μέσω συλλογικών αποφάσεων, καθώς ζητήθηκε από το Σύλλογο του Προσωπικού των Ειδικών Σχολείων της Δευτεροβάθμιας να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τη χρήση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής.

Απάντησαν ενενήντα έξι (96) ΕΕΕΚ και πενήντα τέσσερα (54) ΤΕΕ Α΄ και Β΄ κύκλου, δηλαδή το σύνολο της δευτεροβάθμιας ΕΑΕ.

Στην ερώτηση «Κρίνετε κατάλληλα τα παρακάτω αναλυτικά προγράμματα για τον συγκεκριμένο τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετείτε;», τριάντα ένα (31) ΕΕΕΚ και κανένα ΤΕΕ χρησιμοποιούν τα ΠΑΠΕΑ, ενώ είκοσι ένα (21) ΕΕΕΚ και κανένα ΤΕΕ τα ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτες είναι και οι απαντήσεις πέντε (5) ΕΕΕΚ που χρησιμοποιούν τα προγράμματα σπουδών του τυπικού γυμνασίου, ενώ έξι (6) ΕΕΕΚ χρησιμοποιούν τα προγράμματα ειδικής αγωγής των ΤΕΕ Α΄ κύκλου, προφανώς για τα εργαστηριακά μαθήματα. Επιπλέον, πέντε (5) ΤΕΕ χρησιμοποιούν τα προγράμματα σπουδών των εσπερινών.

Στην ερώτηση «αν χρησιμοποιείτε κάποιο άλλο πρόγραμμα», απαντούν -σχεδόν καθολικά- θετικά για τα projects και τις σχολικές δραστηριότητες που ανακοινώνονται από την οικεία Διεύθυνση δευτεροβάθμιας.

Στην ερώτηση «τι θα είχατε να προτείνετε σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα για τον συγκεκριμένο τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετείτε;» καθώς και στην ερώτηση «ποια σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο σχολείο σας;» στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν την ανάγκη για ρεαλιστικά, σύμφωνα με το ΕΩΠ που υποβάλλεται, προγράμματα σπουδών και ζητούν διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Στο ίδιο έργο, εκπονήθηκε και η πρώτη χαρτογράφηση¹⁵ της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όπου η μόνη δυνατή ερώτηση περί περιεχομένου σπουδών ή άλλου

υπόβαθρο που πλαισίωσε το έργο αυτό αντλήθηκε από τα νέα δεδομένα της επιστήμης σχετικά με την ένταξη και την ισότιμη εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ο αιώτερος σκοπός του έργου αυτού ήταν διττός:

- α) να συγκεντρωθούν στοιχεία για τη χαρτογράφηση που να επιτρέπουν τον προγραμματισμό της ενσωμάτωσης της Ειδικής Αγωγής στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας,
- β) να δημιουργηθούν προοπτικές μέσω των ΑΠΣ για υψηλής ποιότητας, απαιτητικής, ισότιμης και κατάλληλης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που φοιτούν στις διάφορες δομές του εκπαιδευτικού μας συστήματος».

¹⁵ Τα ανασύρουμε μέσα από τη δαιδαλώδη ιστοσελίδα του «προσβάσιμου» του Ι.Ε.Π. και τις παλιές ηλεκτρονικές σελίδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/analytika-programmata-eidikhs-agwghs-kai-ekpaideushs>

εκπαιδευτικού προγράμματος στα ειδικά σχολεία, κατά το διάστημα 2000-2003, αφορούσε τη συμμετοχή τους στα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων. Από τις απαντήσεις διαφαίνεται ότι, στο μικρό ποσοστό του 21,2% του συνόλου των ΣΜΕΑΕ, εκπονήθηκαν προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας της οικείας διεύθυνσης σπουδών. Ωστόσο, στο πλαίσιο των προγραμμάτων HELIOS και των Ε.Π.Ε.ΑΕ.Κ. 1998-2000, συχνά σε συνεργασία με ειδικά σχολεία, εκπονούνται εξαιρετικά προγράμματα για την διδασκαλία των προ-επαγγελματικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Στο εξαιρετικό εγχειρίδιο Ειδικής Αγωγής «Μαργαρίτα» που παρουσιάζει το έργο ΕΠΕΑΕΚ Ι «Αναβάθμιση του Προγράμματος του Ειδικού Σχολείου του Νέου Ηρακλείου με μεθόδους εκπαίδευσης στην αυτόνομη διαβίωση και στις προ-επαγγελματικές δεξιότητες»¹⁶, ο επιστημονικός υπεύθυνος Γ. Κατσαούνης αναφέρει ότι η ειδική αγωγή είναι μια διαρκής πρακτική άσκηση. Πώς όχι, άλλωστε, αφού πάντα πρέπει να αφορά την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του υλικού σε τόσο βαθμό όσο χρειάζεται το παιδί για να δώσει το δικό του νόημα στο πλαίσιο μάθησης.

Σχολικά εγχειρίδια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διδακτικό υλικό

Μετά την εκπόνηση των Αναλυτικών προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης άρχισε να διαφαίνεται η προοπτική των τεχνολογιών και του ψηφιακού διδακτικού υλικού. Σε κάθε ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, προτείνονται οι δραστηριότητες, το υλικό και η αναγκαία τροποποίηση των διδακτικών εγχειριδίων, ώστε να υποστηριχτούν οι στόχοι του προγράμματος για κάθε είδος δυσκολίας- αναπηρίας. Μόνη εξαίρεση, την περίοδο εκείνη, τα βιβλία για τυφλούς και αμβλύωπες και η μεταγραφή τους. Άλλωστε, από τον Ν. 1566/1984 ως σήμερα (2817/2000, 3699/2008) προβλέπεται ότι (α) «τα απαιτούμενα για τη διδασκαλία βιβλία, μαγνητόφωνα, ακουστικά βαρηκοΐας και άλλα μέσα για την ειδική αγωγή... παρέχονται δωρεάν από το κράτος και εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ», (β) «με υπουργική απόφαση μπορεί να ανατίθεται η εκτύπωση των βιβλίων και λοιπών διδακτικών μέσων στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών- ΚΕΑΤ» και (γ) «οι δαπάνες βαρύνουν τον τακτικό προϋπολογισμό του ΥΠΠΕΘ».

Το 2002, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το –μετέπειτα- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (το 2015 και το 2017) χρηματοδοτούνται μέσω ΕΠΕΑΕΚ και ΕΣΠΑ αντιστοίχως για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία. Επιπλέον, το διάστημα 2012-2015, το ΙΕΠ οργανώνει την απογραφή του εκπαιδευτικού λογισμικού που μπορεί να αποβεί χρήσιμο στα Ειδικά Σχολεία και τις Τάξεις Ένταξης¹⁷.

Το 2016, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ ρυθμίζει σε μνημόνιο συνεργασίας το χρόνιο πρόβλημα της καθυστερούμενης μετατροπής των σχολικών εγχειριδίων για τυφλούς και αμβλύωπες μαθητές/-τριες, ώστε κάθε σχολικό εγχειρίδιο που εκδίδεται για σχολική χρήση να τροποποιείται σύμφωνα με συγκεκριμένες παιδαγωγικές προδιαγραφές για μαθητές με

¹⁶ Το εγχειρίδιο αυτό, αφού εκπονήθηκε από τους φορείς του προγράμματος, αποτέλεσε το υλικό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης το 2001 στην Αθήνα. Η συγγραφή, η επιμέλεια και η αναπαραγωγή του Εγχειριδίου έγινε από τα εργαστήρια του «Μαργαρίτα»- Εργαστήρι Ειδικής Αγωγής, ιδιαίτερα δραστήριο ως σήμερα.

¹⁷ Στο συγχρηματοδοτούμενο έργο «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού και Εποπτικού Υλικού για μαθητές με Αναπηρίες» (ΕΣΠΑ 2007-2013), του γνωστού και με ευρεία αναγνωρισιμότητα στην εκπαιδευτική κοινότητα «Προσβάσιμου», εντάσσεται και η «Διερεύνηση και καταγραφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού Ειδικής Αγωγής» (Υποέργο 1.2.1.). Παρουσιάζεται όλο το εκπαιδευτικό λογισμικό που αφορά μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekpaideutiko-uliko>.

προβλήματα όρασης και να αποστέλλεται στους μαθητές στο σχολείο και στην τάξη όπου φοιτούν. Ειδικότερα, από το 2016 έχει απλοποιηθεί και επισπευσθεί η όλη διαδικασία τροποποίησης των σχολικών εγχειριδίων, με αποτέλεσμα τα τροποποιημένα για αμβλύωπες βιβλία να βρίσκονται στην σχολική μονάδα φοίτησης του/ της μαθητή/-τριας με προβλήματα όρασης μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια όλων των μαθητών, από την αρχή της σχολικής χρονιάς¹⁸. Τέλος, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΑΝΑΔ ΕΔΒΜ) της νέας προγραμματικής περιόδου 2014-2020, υλοποιεί το Έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού», κατά το οποίο παράχθηκε και αναμένεται η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού για την διαμεσολάβηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων του Δημοτικού. Αναμένεται ότι με αυτό το έργο θα δημιουργηθούν κατάλληλα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια με συνοδευτικό ψηφιακό υλικό για μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες¹⁹. Επιπλέον, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο των Στρατηγικών Συμπράξεων στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ αναφορικά με την ανάπτυξη και ενίσχυση διακρατικών συνεργασιών μεταξύ φορέων/οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, υλοποιεί το έργο «*Teaching European Sign Languages as a First Language*» με διακριτό τίτλο: “SIGN FIRST” (Διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα)²⁰.

Επίλογος: τι μέλλεται;

Οι εκπαιδευτικοί, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της συμπερίληψης²¹, καλούνται να γνωρίζουν τη μεθοδολογία διαφοροποίησης τόσο της μεθόδου διδασκαλίας όσο και του διδακτικού υλικού²². Για τούτο, όλο το σύγχρονο υλικό που έχει παραχθεί την

¹⁸ Ο ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ παρέχει επιπλέον ηλεκτρονική πρόσβαση των σχολικών εγχειριδίων για μαθητές σε περιβάλλον e-pub (λεπτομέρειες στο <https://publications.cti.gr/amblyopes/index.php>) καθώς οι μαθητές/-τριες με προβλήματα όρασης αποκτούν καλύτερη πρόσβαση στα σχολικά εγχειρίδια όταν μπορούν να εξατομικεύουν τη φωτεινότητα, το φόντο και τη μελέτη τους. Η εφαρμογή βρίσκεται σε πιλοτική εφαρμογή από το 2017.

¹⁹ Στην ιστοσελίδα του προγράμματος, επιστημονικός υπεύθυνος του οποίου είναι ο κ. Β Κουρμπέτης, διαβάζουμε: «Το Έργο απευθύνεται σε μαθητές που παρουσιάζουν τις εξής ειδικές μαθησιακές ανάγκες: Προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες), Προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), Κινητικά προβλήματα, Μέτρια και ελαφριά νοητική αναπηρία, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Το εκπαιδευτικό υλικό θα αναπτυχθεί σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης στην οποία αποσκοπεί, ενώ η χρήση κατάλληλης ψηφιακής τεχνολογίας θα διασφαλίζει την πλήρη προσβασιμότητά του.

²⁰ Στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος <http://iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/teaching-european-signed-languages-as-a-first-language> ο επιστημονικός υπεύθυνος, Β. Κουρμπέτης προδιαγράφει ότι «η δράση αυτή, όπως και το Πρόγραμμα στο σύνολο του, συνεπικουρεί στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων σχετικά με την υποχρεωτική διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, όπως θεσμοθετήθηκε με το ΦΕΚ 1239/2017 «Ρύθμιση θεμάτων πρόσληψης αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης».

²¹ Λεπτομέρειες για τη συμπερίληψη της αναπηρίας στο Heward, W. L. (2011) και για τη φιλοσοφία και τις Αρχές της Συμπερίληψης λεπτομερώς στο Μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ενταξιακή και Ειδικής Εκπαίδευση δημοσιευμένες στο www.european-agency.org

²² Παραπέμπουμε στα πονήματα που διδάσκονται πλέον στην πανεπιστημιακή μόρφωση των εκπαιδευτικών όπως Αγγελική Γενά (2009 και έθθεν), Ηλίας Κουρκούτας και Caldin. R. (2012), Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά. (2010 και 2012), Σουζάνα Παντελιάδου (1991 και έθθεν), Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου (1989 και έθθεν). Επιπλέον, παραπέμπουμε στα πρακτικά των συνεδρίων της ΕΑΕ, ενδεικτικά αναφέροντας τα Ν. Πολεμικός., Μ. Καϊλα., Ε. Θεοδωροπούλου. και Β. Στρογγυλός. (επιμ.). (2010) Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. εκδ. Πεδίο και Κυπριωτάκης, Α. (2000), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

τελευταία πενταετία, όπως είναι το διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό και τα διδακτικά σενάρια διαφοροποίησης για τις μαθησιακές δυσκολίες, οι Οδηγοί Διαφοροποίησης του Νέου Σχολείου, το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα διαφοροποίησης του κοινωνικού και σχολικού πλαισίου μάθησης, οι Οδηγοί Εξατομικευμένων προγραμμάτων, οι τεχνικές εξατομίκευσης της μάθησης και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανήκουν στην τυπική τάξη και στη σφαίρα του αιτήματος για ποιοτική εκπαίδευση του κινήματος του Σχολείου για όλους²³. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής ετοιμάζεται να ανασχεδιάζει το παραχθέν υλικό με γνώμονα την ενταξιακή εκπαίδευση, με παιδαγωγικά και σχολικά κριτήρια, ώστε να είναι προσβάσιμο στον/στην εκπαιδευτικό που σχεδιάζει την διδακτική ώρα, την μακροχρόνια ή βραχυχρόνια παρέμβαση και προσαρμογή του παιδιού στην τάξη του²⁴.

Τι μπορεί να γίνει όμως με το περιεχόμενο σπουδών των μαθητών /-τριών των εκατοντάδων Ειδικών Σχολείων; Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα ΑΠΣ Ειδικής Αγωγής; Θεωρούμε ότι δεν είναι ρεαλιστικό. Οι ανάγκες των μαθητών/-τριών στις τάξεις των ειδικών σχολείων, είναι πολύπλευρες και ετερογενείς, όπως άλλωστε και αυτές των τυπικών σχολείων. Η φιλοσοφία με την οποία σχεδιάστηκαν τα ΑΠΣ ειδικής αγωγής δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Ωστόσο, το υλικό τους και η ανάλυση των στόχων, που εμπεριέχεται σε αυτά, εξακολουθούν να αποτελούν επίκαιρη και αναγκαία προϋπόθεση για να παρασχεθεί ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στις ΣΜΕΑΕ. Προτείνουμε, λοιπόν, την αναμόρφωση των ΑΠΣ, τη σύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό υλικό που έχει παραχθεί κατά τη διάρκεια της δεκαπενταετίας που έχει παρέλθει και την οργάνωση όλων αυτών μέσα στις περιοχές παρέμβασης του ΠΑΠΕΑ. Όχι γιατί το ΠΑΠΕΑ είναι το μοναδικό επίσημο Πλαίσιο που αφορά το περιεχόμενο σπουδών. Οι περιοχές παρέμβασης του ΠΑΠΕΑ και η ανάγκη για την μαθησιακή ετοιμότητα μέσω της συστηματικής καλλιέργειας των δεξιοτήτων στις περιοχές παρέμβασης είναι, και πρέπει να είναι, ο μοναδικός λόγος φοίτησης σε Ειδική Σχολική Μονάδα και η κυριότερη τεχνογνωσία των ειδικών εκπαιδευτικών που την υπηρετούν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

23 Σημαντικές αναφορές για την συμπεριληπτική εκπαίδευση βλ. Φτιάκα. Ε. (2008)· Οδηγός για την Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ΥΠΕΠΘ· Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά Α. (2006)· Διακήρυξη της Σαλαμάνκα· Επιμορφωτικό υλικό για το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης: στο http://www.prosvasimo.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf

24 Στη νέα της ιστοσελίδα η Μονάδα της Ενταξιακής και Ειδικής Εκπαίδευσης προγραμματίζει το έργο της ως εξής: «ο παιδαγωγικός και διδακτικός σχεδιασμός καθώς και η μελέτη των εκπαιδευτικών μέτρων ένταξης, υποστήριξης και σχολικής προόδου των μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, η εκπόνηση εκπαιδευτικών προτύπων και οδηγιών για κάθε περίπτωση μετάβασης, την εξατομικευμένη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση, την ανίχνευση και τον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών και μαθητριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές και προσαρμοστικές δυσκολίες στο σχολείο, ο επανα-σχεδιασμός των θεσμών της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως είναι η λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης, της Παράλληλης Στήριξης και κάθε άλλου θεσμού που προάγει την ενταξιακή εκπαίδευση των ευάλωτων στην αποτυχία μαθητών και μαθητριών». Λεπτομέρειες στο <http://iep.edu.gr/el/special-education>

Βιβλιογραφία

- Anstotz, Christoph (1994). *Βασικές Αρχές της Παιδαγωγικής για τα νοητικά καθυστερημένα άτομα*. Ζώνιου Σιδέρη (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α. (2000). Ομαλοποίηση, κοινωνικές δομές και εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, σ.σ. 34-39.
- Γενά, Α. (2009). Σύγχρονες τάσεις στην ειδική αγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. Στο *Πρακτικά ημερίδας, Πρόταση αναβάθμισης της Α βαθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης*, σ.σ. 28-43. Αθήνα: Εταιρεία Προστασίας Σπαστικών.
- Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1994). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα: ΟΕΔΒ, Στ Έκδοση.
- Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για Ένταξη μαθητών με Αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, ΥΠΕΠΘ στο <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/ekseidikeumenh-ekpaideutikh-yposthrikh>
- Επιμορφωτικό υλικό για το Πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης στο http://www.prosvasimo.gr/docs/pdf/Epimorfwsh_2017/%CE%A3%CE%A5%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%A4%CE%9F%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. · Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.)(2012). *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (επιστ. Επιμ. Α. Δαβάζογλου και Κ. Κόκκινος). Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. και Caldin. R. (2012). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Κυπριωτάκης, Α. (2000). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου.
- Μπούτσκου, Ε. (2010). Νέες τεχνολογίες και ένταξη: Προσβασιμότητα και περιορισμοί. Στο Ν. Πολεμικός., Μ. Καϊλα., Ε. Θεοδωροπούλου. και Β. Στρογγυλός. (επιμ.). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής εκπαίδευσης*.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης Τυφλών Μαθητών. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στο: *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της Ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου (επιμ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2014). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολεμικός, Ν. · Καϊλα, Μ. · Θεοδωροπούλου, Ε. & Στρογγυλός, Β. (επιμ.) (2010). *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μια πολυπρισματική προσέγγιση* Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Φτιάκα. Ε. (2008). *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Χατζηγιάννογλου, Θ. & Γενά Α. (2006). Τεχνικές συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ιδιαίτερες ανάγκες στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41 (20 σελίδες).

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, Σχέδιο Δράσης και Πλαίσιο (1994): http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Διακήρυξη των δικαιωμάτων των Αναπήρων: <http://www.esaea.gr/help/86-legal-framework/symbasi/547-symbasi-oie-gia-ta-dikaiomata-ton-atomon-me-anapiria>

Μελέτες του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ενταξιακή και Ειδική Εκπαίδευση δημοσιευμένες στο www.european-agency.org και στα ελληνικά.

Τέχνη και Μάθηση: η περίπτωση της εικαστικής παιδείας του σχολικού εγχειριδίου *Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία* (Β΄ Λυκείου)

Βασίλειος Νικάκης¹ – Τατιάνα Σπανέλλη²

¹ Προϊστάμενος Αυτοτελούς Γραφείου Στρατηγικής και Πολιτικού Σχεδιασμού του Ι.Ε.Π., Εκπαιδευτικός ΠΕ02

² Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Περίληψη

Η εικαστική παιδεία ενός σχολικού εγχειριδίου εγείρει πάντα ζητήματα γνωστικής και εκπαιδευτικής φύσης. Το υλικό που θα επιλεγεί για να παισιώσει τα κείμενα του εκάστοτε εγχειριδίου θα πρέπει να μην λειτουργεί ως απλό εικονιστικό συμπλήρωμα. Κείμενα και εικόνες δεν είναι συμπληρωματικά και σε καμία περίπτωση οι εικόνες δεν συνοδεύουν τα κείμενα. Αντιθέτως, οι εικόνες, τα έργα τέχνης οφείλουν να λειτουργούν αυτόνομα και να παράγουν αφ' εαυτών γνωστικά αποτελέσματα. Επιπλέον, πρέπει να προάγουν τον οπτικό γραμματισμό και να εξοικειώνουν τους μαθητές με την τέχνη. Αυτή είναι και η πρόθεση της ομάδας που παισιώσε εικαστικά το νέο εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου *Σύγχρονος Κόσμος: Πολίτης και Δημοκρατία*. Στο άρθρο που ακολουθεί παρουσιάζεται το παράδειγμα του βου κεφαλαίου (Παγκοσμιοποίηση).

Abstract

Choosing the artworks that will accompany the texts in a school book always raises questions of cognitive and educational nature. The selected material should not function as a simple visual supplement. Also, texts and artworks are not supplementary and under no circumstances do artworks merely accompany the texts. On the contrary, they should function autonomously and produce cognitive results on their own. Furthermore, they should promote visual literacy and bring students closer to art. That was also the intention of the team that worked for the school book *Contemporary World: Citizen and Democracy* (Upper Secondary School, 2nd Grade). In the following article the 6th chapter functions as a case-study for the method of the team.

I. Η τέχνη στο σχολείο: περιεχόμενο και εικόνα

Η αξιοποίηση της τέχνης στη σχολική πραγματικότητα παραμένει πάντα μία πρόκληση: όχι μόνο διότι δεν φαίνεται να έχει επιτευχθεί (ή να επιτυγχάνεται εύκολα) η σύζευξη των δύο «κόσμων», αλλά και γιατί στην επιδιωκόμενη αυτή συναρμογή αναζητείται η δυνατότητα εμπλουτισμού και διεύρυνσης της γνώσης, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων των μαθητών και μαθητριών με τον χώρο της αισθητικής, της τέχνης.

Η συναρμογή αυτή καθίσταται ένα επίδικο, ιδιαίτερα κατά την απόπειρα να πλαισιώσει κανείς εικαστικά ένα σχολικό εγχειρίδιο. Σε αυτή την περίπτωση, η ένταση ανάμεσα στο περιεχόμενο και την εικόνα καθίσταται προφανής και η δημιουργική αξιοποίησή της ένα αίτημα.

Κατά το σχολικό έτος 2018-19 ένα νέο εγχειρίδιο Κοινωνικών Επιστημών εισήχθη προς διδασκαλία στη Β΄ ΓΕΛ και στη Δ΄ Εσπερινού Λυκείου. Υπήρξε ο καρπός συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής όσο και εξωτερικών συνεργατών (εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης).

Η λογική της εικαστικής πλαισίωσης του εγχειριδίου

Η λογική με την οποία αντιμετωπίστηκε αυτή η πρόκληση παρατίθεται εδώ με αδρές γραμμές και αναμένει την «τεκμηρίωσή» της από το υλικό που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό. Υπήρξε αρχικά η καταστατική παραδοχή ότι το εικαστικό υλικό δεν θα πρέπει να συνιστά εικονογράφηση των περιεχομένων. Για παράδειγμα, τα εικαστικά έργα που έχουν επιλεγεί για τις διάφορες θεματικές (της *Δημοκρατίας*, του *Πληθυσμού*, των *Κοινωνικών Κινήματων*, της *Ανεργίας*, του *Δικαίου* κ.ο.κ.¹) δεν αποτελούν εικονιστικού τύπου παραθέματα σε αυτές, δεν αποτυπώνουν με τρόπο προφανή το περιεχόμενο, δεν το απεικονίζουν (τέτοιες περιπτώσεις θα αποτελούσαν, για παράδειγμα, μία ουρά εξαθλιωμένων ανέργων για την ενότητα *Ανεργία*, ένα δικαστήριο για την ενότητα *Δίκαιο* κ.λπ.). Χωρίς να απαξιώνονται ανάλογες συστοιχίες, επικράτησε η παραδοχή ότι ένα έργο τέχνης δεν συνοδεύει απλά το περιεχόμενο, δεν το καθιστά πιο εύληπτο, δεν το γειώνει στον κοινό νου και στις τρέχουσες αντιλήψεις, αλλά καλείται να επιτύχει κάτι άλλο, απαιτητικότερο: να το ερμηνεύσει με τα υλικά και το βλέμμα της τέχνης. Συνεπώς, να το απομακρύνει από το εύκολο, το κοινότοπο, το εύλωπτο, το αποδεκτό. Το ερώτημα συνεπώς είναι πώς η τέχνη επανερμηνεύει το περιεχόμενο με τα δικά της μέσα, πώς αναλαμβάνει να το παρουσιάσει.

Έτσι, το έργο τέχνης δεν περιγράφει, δεν αναπαριστά απλά το περιεχόμενο αλλά το εμβαπτίζει στον δικό του κόσμο και το ανασύρει ως αυτό που είναι: ένα αίνιγμα, ένα ερώτημα, μία παρουσία που δεν χωρά (ακριβώς) σε λόγια. Αυτό το γνωστικό πλεόνασμα είναι το μεγάλο κέρδος μέσα στη σχολική πραγματικότητα: αυτή η περίσσια νοήματος, αυτό το προς ερμηνεία αισθητικό υλικό. Με τον τρόπο αυτό, νέα ερωτήματα γεννώνται, ήδη διατυπωμένα φωτίζονται υπό νέο πρίσμα και το περιεχόμενο εμπλουτίζεται μέσω αυτής της διαδικασίας.

Η δεύτερη παραδοχή της ομάδας που πλαισίωσε εικαστικά το εγχειρίδιο ήταν πως αυτή ήταν μία ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/-τριες να έρθουν σε επαφή με την τέχνη και να εξοικειωθούν (κυρίως) με τη σύγχρονη τέχνη. Έτσι, η πλειονότητα των έργων αφορά σε αυτήν (κάτι που σπανίζει, αν δεν απουσιάζει και εντελώς από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια).

¹ Οι ενότητες του εγχειριδίου είναι 11: Δημοκρατία, Πολίτης & Δικαιώματα, Ευρωπαϊκή Ένωση, Πληθυσμός, Ταυτότητες, Παγκοσμιοποίηση, Μετανάστευση, Φτώχεια & Ανεργία, Κοινωνικά Κινήματα, Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Δίκαιο και Παραβατικότητα. Όποιος θέλει να ανατρέξει στο εγχειρίδιο, είναι αναρτημένο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSGL-B142>.

Η ταυτότητα των έργων του εγχειριδίου

Για τον ίδιο λόγο, επελέγησαν έργα από διάφορες καλλιτεχνικές περιοχές (ζωγραφική, εγκαταστάσεις, κόμικς, φωτογραφία, στιγμιότυπα από videos, χορευτικές παραστάσεις και κινηματογραφικά έργα), από ποικίλα εικαστικά ρεύματα και τεχνοτροπίες.

Τέλος, για να συμπληρωθεί η «ταυτότητα» των έργων υπήρξε μέριμνα να εκπροσωπηθούν καλλιτέχνες από όλο τον κόσμο (όχι μόνο από το λεγόμενο «δυτικό κανόνα»), να εκπροσωπηθούν οι γυναίκες καλλιτέχνες και οι Έλληνες και οι Ελληνίδες εικαστικοί.

II. Παρουσιάζοντας την Παγκοσμιοποίηση μέσω της τέχνης

Η έκτη ενότητα του εγχειριδίου είναι αφιερωμένη στην *Παγκοσμιοποίηση*². Σε αυτήν παρουσιάζεται το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (αίτια και συνέπειες) μέσα από τις ποικίλες διαστάσεις του (πολιτικές, πολιτιστικές, οικονομικές). Η συγκεκριμένη θεματική έχει μία «προνομιακότητα» ως προς την επιλογή των έργων τέχνης που θα ήταν δυνατό να την πλαισιώσουν. Η παγκοσμιοποίηση είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο και εύκολα κανείς θα μπορούσε να αντλήσει υλικό για να το παρουσιάσει (φωτογραφίες, κολάζ, έργα αρχιτεκτονικής κ.λπ.). Εν τέλει επιλέχθηκαν ορισμένα έργα των οποίων η σχέση είναι λιγότερο ή περισσότερο εμφανής με το βασικό θέμα, αλλά και αρκετά άλλα που σε πρώτη ματιά ελάχιστα ή και καθόλου δεν παραπέμπουν στην έννοια της παγκοσμιοποίησης. Η συγκεκριμένη λοιπόν ενότητα είναι ένα δείγμα της σύνολης λογικής που διαπέρασε την εικαστική πλαισίωση του εγχειριδίου: τα έργα δεν είναι απαραίτητο (ακριβέστερα, καλύτερα να μην το κάνουν) να παραπέμπουν με τρόπο προφανή στο περιεχόμενο, αλλά να το αναπαριστούν διευρύνοντάς το.

Το μοτίβο των φανταστικών πόλεων

Στη συγκεκριμένη ενότητα τα περισσότερα³ έργα ξεδιπλώνονται γύρω από μια κοινή θεματική: τις *φανταστικές πόλεις*. Ποια όμως μπορεί να είναι η σχέση των φανταστικών πόλεων με την παγκοσμιοποίηση; Αρχικά, η απουσία συγκεκριμένης χρονικότητας και τοπικότητας. Στα έργα εκείνα που αναπαριστώνται φανταστικές πόλεις η αίσθηση του/της αναγνώστη/-τριας είναι μία αδυναμία να τοποθετήσει χρονικά και τοπικά το αναπαριστώμενο: αυτό ακόμη κι όταν διακρίνεται για τα «ρεαλιστικά» του χαρακτηριστικά (μπορεί να αναγνωρίζουμε την αρχιτεκτονική των κτιρίων ή άλλες λεπτομέρειες ή ακόμα και να είμαστε σε θέση να εντοπίσουμε στοιχεία ιστορικότητας) στο τέλος η αίσθηση που αντιγυρίζει στον θεατή είναι μία αίσθηση μη ρεαλιστική, η αίσθηση μιας πραγματικότητας που δεν πατάει γερά στη γη (ή και καθόλου).

Τα δύο αυτά δεδομένα (α-χρονικότητα, α-τοπικότητα) χαρακτηρίζουν τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Η ομοιομορφία, για παράδειγμα, που έχει επικρατήσει στο σύγχρονο κόσμο (καταναλωτικών αγαθών, αρχιτεκτονικών μορφών, πολιτισμικών προϊόντων κ.λπ.) γεννά συχνά μία ανάλογη αίσθηση: είτε βρίσκομαι σε ένα εμπορικό κέντρο στη χώρα μου είτε στο εξωτερικό, πολύ συχνά διακατέχομαι από το αίσθημα μίας πανταχού παρουσίας, βρίσκομαι εδώ αλλά θα μπορούσα να βρίσκομαι και σε πολλά άλλα δυνητικά μέρη. Η ίδια αυτή επανάληψη, η απουσία πολύ συγκεκριμένων και διακριτών σημείων, έχει και το συνεπακόλουθό της στη χρονική αίσθηση: κανείς βρίσκεται αναμφίβολα στο *τώρα* αλλά αυτό μοιάζει τόσο με ένα *τώρα* που έχει ήδη ζήσει ή πρόκειται να ζήσει, που στο τέλος ο χρονικός εντοπισμός απορροφάται από αυτή τη δυνητικότητα. Ο άνθρωπος της παγκοσμιοποιημένης

² Πρόκειται για τις σελίδες 123-139 του εγχειριδίου.

³ Από τα 12 έργα της ενότητας τα 9 αναφέρονται στο μοτίβο αυτό.

εποχής χάνει συχνά το παρόν (τοπικό και χρονικό) εξαιτίας αυτής της καταστατικής συνθήκης της παγκοσμιοποίησης: η μοναδικότητα καταργείται για χάρη της *οικειότητας* (πρέπει να μπορεί κανείς να είναι καταναλωτής όπου κι αν βρεθεί, όσο μακριά κι αν είναι από το σπίτι του· αυτό βέβαια εξασφαλίζεται με την ομοιομορφία). Στην πορεία θα διαπιστώσουμε βέβαια ότι τα συγκεκριμένα έργα προσφέρονται με πολλούς άλλους ακόμη τρόπους ως παρουσίαση της έννοιας της παγκοσμιοποίησης. Ας τα δούμε αναλυτικά.

Φανταστικές πόλεις που ίπτανται

Το εικαστικό υλικό που αφορά σε φανταστικές πόλεις με το ιδιαίτον χαρακτηριστικό της αιώρησης είναι: α) η εικονογράφηση (1993) των αόρατων πόλεων του μυθιστορήματος του Ιταλού συγγραφέα Italo Calvino από τον Gerard Trignac (εικονογραφούνται οι πόλεις *Octavia* και *Zenobia*), β) το στιγμιότυπο από το animation *Laputa: Castle in the sky* του Ιάπωνα Hayao Miyazaki.

Σχετικά με το πρώτο: τα δύο έργα που παρατίθενται συνιστούν εικονογράφηση του λογοτεχνικού βιβλίου *Αόρατες Πόλεις* (1972) του Italo Calvino⁴. Η υπόθεση των Αόρατων Πόλεων μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: ο Μάρκο Πόλο ταξιδεύει στην αχανή επικράτεια του Κουμπλάι Χαν και μετά την επιστροφή του τού αφηγείται τις διάφορες πόλεις που είδε (και που ο αυτοκράτορας λόγω του μεγέθους της χώρας του ποτέ δεν θα καταφέρει να δει). Του αφηγείται δηλαδή μία σειρά από ιστορίες, την περιπλάνησή του και τις εμπειρίες του στις πόλεις που επισκέφθηκε. Ό,τι συνδέει το όλο εγχείρημα είναι αυτή ακριβώς η αφήγηση.

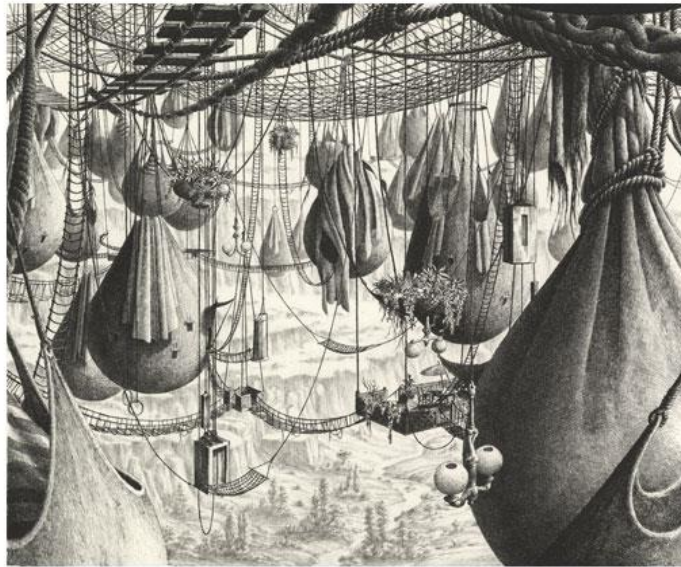
Στο έργο λοιπόν του Calvino κομβικό είναι το θέμα των πόλεων. Οι πόλεις (οι μητροπόλεις πρώτιστα⁵) είναι κυρίαρχο στοιχείο της νεωτερικότητας: η ζωή σε αυτήν φέρει τη σφραγίδα της πόλης, εντός αυτής ο άνθρωπος ζει και διαμορφώνεται. Το πλέγμα της εμπειρίας του είναι συχνά το πολυδαίδαλο σύστημα σημείων της πόλης (ο κάτοικος περιπλανιέται σε αυτές και δια της περιπλάνησης η ζωή του συνυφαίνεται με τη ζωή των πόλεων).

Στο σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζονται δύο πόλεις: η Octavia και η Zenobia. Για τον Calvino η Οκταβία είναι η πρώτη από τις πέντε πόλεις οι οποίες εμπίπτουν στην κατηγορία «Οι λεπτές πόλεις». Η Οκταβία είναι μια πόλη που κρέμεται πάνω από την άβυσσο, βασισμένη πάνω σε ένα δίχτυ που χρησιμεύει και ως πέραςμα αλλά και ως στήριγμα. Ο Πόλο λέει στον Κουμπλάι Χαν: «*κρεμασμένη πάνω από την άβυσσο, η ζωή των κατοίκων της Οκταβίας είναι λιγότερο αβέβαιη από ό,τι στις άλλες πόλεις. Ξέρουν ότι το δίχτυ δεν θα αντέξει περισσότερο από όσο είναι να αντέξει*». Οι λεπτές πόλεις ως σύνολο είναι οι πόλεις στις οποίες το πεπερασμένο της ύπαρξής τους τοποθετείται σε πρώτο πλάνο, ενώ η γνώση ότι «το δίχτυ δεν θα αντέξει περισσότερο από όσο είναι να αντέξει» κάνει τους κατοίκους της πόλης να αισθάνονται (παραδόξως) πιο ελεύθεροι.

⁴ Η ελληνική έκδοση του βιβλίου είναι: Italo Calvino, *Αόρατες Πόλεις*, μτφ. Ανταίος Χρυσοστομίδης, εκδ. Καστανιώτης, 2018 (συλλεκτική έκδοση).

⁵ Ας αναλογιστούμε εδώ, ενδεικτικά, το έργο του Georg Simmel ή του Walter Benjamin.

Εικόνα 1. Gerard Trignac, Octavia, 1993



Μεταφερόμενοι τώρα στην εποχή μας θα βλέπαμε ότι αυτή η συνθήκη ζωής των κατοίκων της Οκτανία λειτουργεί ως μία ενδιαφέρουσα μεταφορά: μήπως άλλωστε δεν ζούμε και εμείς σε μία εποχή στην οποία οι βεβαιότητες θρυμματίζονται (αν δεν καταρρέουν), τα δεδομένα αλλάζουν διαρκώς, οι άνθρωποι αισθάνονται να ακολουθούν ένα χάρτη που αλλάζει συνεχώς⁶;

Εικόνα 2. Gerard Trignac, Zenobia, 1993



Όσον αφορά στη δεύτερη πόλη, τη Zenobia, ο Calvino μάς περιγράφει μία πόλη υπέροχη που αναπτύσσεται πάνω σε ψηλούς πυλώνες, με σπίτια κατασκευασμένα από μπαμπού και τσίγκο. Έχουν πολλά επίπεδα και μπαλκόνια που είναι πάνω σε στύλους σε διάφορα ύψη και συναντώνται μεταξύ τους, συνδεδεμένα με σκάλες και αιωρούμενους διαδρόμους. Κανείς, μας λέει, δεν θυμάται τι ήταν αυτό που οδήγησε τους ιδρυτές της πόλης να της δώσουν αυτή την μορφή, αλλά αν ρωτήσεις τους κατοίκους της πως φαντάζονται την χαρούμενη ζωή θα σου περιγράψουν πάντα μία πόλη σαν την Zenobia. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, δεν έχει σημασία η προσπάθεια να κατατάξει κανείς μian πόλη στις ευτυχισμένες

⁶ Αυτή η επισφαλής ασφάλεια ή η ασφαλής επισφάλεια (και αυτό δεν είναι ένα λογοπαίγνιο) συνιστά μία περιγραφή του βίου στη σύγχρονη εποχή.

ή στις μη ευτυχισμένες, αλλά να διαπιστώσει αν μέσα στην πάροδο των ετών συνεχίζει να προσφέρει τη μορφή της στην επιθυμία ή αν η επιθυμία εξαφανίζει την πόλη ή εξαφανίζεται από αυτήν.

Ο Calvino στις *Αόρατες πόλεις* επιχειρεί να καταγράψει και να χαρτογραφήσει όλα εκείνα τα στοιχεία και τις παραμέτρους οι οποίες συνθέτουν την «πόλη» και ως έννοια αλλά και ως εμπειρία. Να καταγράψει το πώς οργανώθηκαν σύμφωνα με τις επιθυμίες των κατοίκων και πώς διαμορφώθηκαν μέσα από συνήθειες, γεγονότα, στιγμές. Όπως ο Calvino επιχειρεί να καταστήσει ορατά όλα αυτά τα «αόρατα» συμβάντα μιας ζωής, έτσι και οι άνθρωποι των πόλεων καλούνται να τα κάνουν ορατά αν θέλουν να καταλάβουν τις ζωές τους και να αναλάβουν την ευθύνη τους. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα ερμηνευτικό εγχείρημα, τόσο εκ μέρους του συγγραφέα όσο και εκ μέρους των πολιτών κάθε πόλης⁷.

Το δεύτερο έργο είναι ένα στιγμιότυπο από ένα πολύ γνωστό animation του Ιάπωνα Hayao Miyazaki⁸. Ο τίτλος του έργου είναι «*Λαπούτα: το κάστρο στον ουρανό* (1986)». Περιγράφει τις προσπάθειες ενός νεαρού αγοριού και ενός νεαρού κοριτσιού να σώσουν ένα μαγικό κρύσταλλο από μία ομάδα στρατιωτικών, ενώ παράλληλα αναζητούν ένα θρυλικό ιπτάμενο κάστρο.

Η παραπομπή είναι σαφής: στα *Ταξίδια του Γκιούλιβερ* ο Swift μας περιγράφει ένα ιπτάμενο νησί που λέγεται Λαπούτα. Σε αυτό, οι άνδρες είναι διακεκριμένοι επιστήμονες (επιδίδονται κυρίως σε αστρονομικές αναζητήσεις⁹). Είναι τόσο αφοσιωμένοι σε αυτές τις επιστημονικές ενασχολήσεις που παραμελούν κάθε καθημερινή ανάγκη και μέριμνα¹⁰. Αδυνατούν μάλιστα να υφάνουν ρούχα με επιτυχία ή να κτίσουν κτίρια, ακριβώς διότι καταφεύγουν σε υπερβολικά σύνθετες επιστημονικές μεθόδους.

⁷ Να λοιπόν ένας τρόπος για να δούμε όλοι πως είμαστε και εμείς «συγγραφείς», «αφηγητές» ή πώς καλούμαστε να γίνουμε μέσα σε αυτό το πλέγμα σημείων και στιγμών που είναι τα πεδία που διάγουμε το βίο μας.

⁸ Ο Hayao Miyazaki και το στούντιο του (Ghibli) εδώ και δεκαετίες έχουν προσφέρει στο κοινό τους ταινίες άρτιας αισθητικής και υψηλού οραματισμού. Ταινίες τόσο για παιδιά όσο και για ενήλικες (πολλές είναι και για τους δύο). Σε αυτές επανέρχονται συχνά θέματα όπως: η τεχνολογία, η φύση, ο άνθρωπος και η σχέση του με αυτές. Συχνά η τεχνολογία αποκτά την αίσθηση της μαγείας (οι μεταμορφώσεις είναι συχνό στοιχείο των ταινιών του), επαναφέροντάς την έτσι σε ένα πιο πρώιμο, ρομαντικό και «ηρωικό», στάδιο.

⁹ Ο Swift, μάλιστα, τους βάζει να ανακαλύπτουν ότι ο Άρης έχει δύο φεγγάρια 151 χρόνια πριν οι πραγματικοί αστρονόμοι οδηγηθούν σε αυτή την ανακάλυψη!

¹⁰ Ο Swift μας λέει χαρακτηριστικά ότι για να επανέρθουν στον καθημερινό κόσμο έπρεπε οι υπηρέτες τους να τους χτυπήσουν με μία πέτρα στο κεφάλι!

Εικόνα 3. Hayao Miyazaki, Laputa: Castle in the sky, 1986

Η περίπτωση των κατοίκων του νησιού παραπέμπει στην συμπεριφορά των ελίτ (είτε πολιτικών είτε τεχνολογικών). Συχνά αυτές αποκόπτονται από τις καθημερινές ανάγκες και αδυνατούν να αφογκραστούν τις ανάγκες των λαών. Το ζήτημα αυτό είναι κομβικό στις μέρες μας όταν πληθαίνουν οι καταγγελίες για την εγκατάλειψη των «απλών» ανθρώπων από τις ελίτ. Η συζήτηση αυτή συνδέεται και με ζητήματα δημοκρατίας και λειτουργίας των θεσμών. Επίσης, το έργο μπορεί να λειτουργήσει σαν πλαίσιο αναφοράς για μία συζήτηση εστιασμένη στην τεχνολογία και τις ραγδαίες εξελίξεις σε αυτήν, εξελίξεις που πολύ συχνά αδυνατούν να αφομοιώσουν οι άνθρωποι και συνεπώς παραμένουν εγκλωβισμένοι σε ένα ξεπερασμένο κοσμοείδωλο.

Φανταστικές πόλεις στη γη

Τα έργα που αναπαριστούν φανταστικές πόλεις που βρίσκονται στη γη είναι: α) το έργο *Les Monts Magnétiques* (Moebius), β) τα δύο κτίρια από την πόλη του Bodys Isek Kingelez, γ) η πόλη στο έργο *Le sommeil du monstre* του Enki Bilal, δ) το στιγμιότυπο από το κόμικ *Ο Πυρετός της Ουρμπικάνδης* των Francois Schuiten & Benoit Peeters και ε) το έργο του Giovanni Battista Piranesi *Via Appia et Via Ardeatina*.

Το πρώτο έργο είναι ένα έργο του Γάλλου σχεδιαστή κόμικς Moebius (πραγματικό όνομα: Jean Giraud, 1938-2012). Ο τίτλος του είναι *Les Monts Magnétiques* και δημιουργήθηκε το 2010. Ανήκει στη σειρά έργων με τον γενικό τίτλο *Ο Κόσμος της Edena*.

Καθώς το μάτι διατρέχει το έργο γρήγορα αποκομίζει τις βασικές πληροφορίες. Πρόκειται για ένα τοπίο (βλέπει κανείς βουνά και κάτι που μοιάζει με φαράγγι στο βάθος), κάποια πουλιά πετάνε, ενώ γρήγορα αντιληπτή γίνεται και η ανθρώπινη παρουσία (διακρίνουμε οικίες και ανθρώπινες μορφές). Αυτό που αρχικά προξενεί εντύπωση και τραβάει το βλέμμα είναι ότι στο κέντρο του έργου υπάρχει μία ιπτάμενη βάρκα (λίγο μετά το βλέμμα εντοπίζει και άλλες βάρκες που ίπτανται στο πιο κάτω επίπεδο της εικόνας: μία κανονική ροή κυκλοφορίας είναι λοιπόν σε εξέλιξη).

Εικόνα 4. Moebius, Edena

Τα χρώματα που επικρατούν (απαλό μπλε και ώχρα) και η ήρεμη φωτεινότητα του τοπίου γεννούν μία αίσθηση ειρήνης και ηρεμίας. Η αίσθηση αυτή επιτείνεται από τα πουλιά που πετούν και τη βάρκα που αιωρείται: μία αίσθηση ανάλαφρου έρχεται να προστεθεί. Το φως που πέφτει πάνω στη βάρκα στο κέντρο της εικόνας, αναδεικνύοντάς την έτσι και καθιστώντας την κυρίαρχη ακόμη περισσότερο, είναι το ελαφρύ φως του σούρουπου.

Συνειρμικά ερωτήματα έρχονται στον νου: πρόκειται για την απεικόνιση ενός ειρηνικού μέλλοντος της ανθρωπότητας, στο οποίο οι άνθρωποι ζουν αρμονικά σε μικρές κοινότητες, με τη βοήθεια μιας τεχνολογίας που έχει μάλιστα επενδυθεί τις φυσικές μορφές (εδώ το σύγχρονο τεχνολογικό μηχάνημα που πετάει έχει τη μορφή της βάρκας, τη μορφή δηλαδή ενός παραδοσιακού αντικειμένου της ανθρώπινης επινοητικότητας) ή είμαστε μάρτυρες ενός τόπου μετα-αποκαλυπτικού, ενός τοπίου που μετά από μία συνταρακτική καταστροφή οδήγησε τα υπολείμματα της ανθρωπότητας να ζουν με μνήμες τεχνολογίας¹¹ σε κοινότητες απομονωμένες και αποκομμένες μεταξύ τους στη φύση¹²;

Υπό την οπτική της Κριτικής Θεωρίας: έχουμε να κάνουμε με το αρχαϊκό που εκμοντερνίζεται (πρόοδος, διαφωτισμός) ή με το γεγονός της παραμόνιμης παρουσίας του αρχαϊκού στο μοντέρνο (ως καταστατική συνθήκη της νεωτερικότητας);

Και τα δύο ερωτήματα θέτουν (και πρωταρχικά η ίδια η εικόνα το κάνει) ερωτήματα για τη συνύπαρξη ανθρώπου-φύσης, ανθρώπου-τεχνολογίας, φύσης-τεχνολογίας. Μία σχέση που τίθεται με ένταση στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου κόσμου μας. Το χρυσό φως του σούρουπου πέφτει πάνω στην ανθρώπινη μορφή που πιλοτάρει τη βάρκα, αναδεικνύοντας, έστω κι δια αυτού του τρόπου, την ανθρωπότητα ως τη βασική παράμετρο των όποιων εξελίξεων.

Οι επόμενες δύο φωτογραφίες σχετίζονται με το έργο του Bodys Isek Kingelez¹³. Με έδρα το τότε Ζαΐρ (τώρα Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό), μετά την ανεξαρτησία του από το Βέλγιο, ο καλλιτέχνης δημιουργούσε γλυπτά από φανταστικά κτίρια και πόλεις που αντανακλούσαν τα όνειρα για τη χώρα του, την ήπειρό του και τον κόσμο. Οι «ακραίες

¹¹ Στο παρόν πλαίσιο αξίζει να κάνουμε μνεία στο λογοτεχνικό είδος του steam punk. Ένα είδος στο οποίο τεχνολογικά αντικείμενα της -κυρίως- βικτωριανής εποχής διαθέτουν ιδιαίτερα εξελιγμένες δυνατότητες (π.χ. ατμομηχανές που πετάν, υπερσύγχρονα ρολόγια με μορφή παλαιών ρολογιών κ.ο.κ.).

¹² Πρόκειται άραγε για ένα σούρουπο που μεταφέρει τα συναισθήματα μιας ημέρας που ακολουθεί τον φυσικό κύκλο φως-σκοτάδι ή για ένα «σούρουπο της ανθρωπότητας» (είναι μήπως η ανθρωπότητα που «σβήνει»);

¹³ Οι πληροφορίες που ακολουθούν έχουν αντληθεί από το site:

<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3889>.

μακέτες¹⁴» του Kingelez προσφέρουν φανταστικά, ουτοπικά μοντέλα για μια πιο αρμονική κοινωνία του μέλλοντος. Πρόκειται για μια αισιόδοξη, εναλλακτική λύση στη δική του εμπειρία στην αστική ζωή στην πόλη της Κινσάσα, η οποία αναπτύχθηκε εκθετικά και άναρχα, με τον πολεοδομικό σχεδιασμό και την υποδομή συχνά να αδυνατούν να ακολουθήσουν τις εξελίξεις. Με το έργο του εξετάζει τα επείγοντα ερωτήματα γύρω από την αστική ανάπτυξη, την οικονομική ανισότητα, τον τρόπο λειτουργίας των κοινοτήτων και των κοινωνιών, αλλά και τη δύναμη της αρχιτεκτονικής.

Εικόνα 5. Bodys Isek Kingelez, Kinshasa la Belle, 1991



Οι πόλεις που κατασκευάζει είναι από ποικίλα υλικά, υλικά καθημερινής χρήσης (χαρτί, πεπιεσμένο χαρτί, πλαστικό, ανακυκλώσιμα υλικά από πράγματα που έχουν χρησιμοποιηθεί). Αυτή η λυτρωτική αρχιτεκτονική αντλεί από τα αρχιτεκτονικά διδάγματα πολλών παραδόσεων (Ευρώπη, Η.Π.Α. κ.ά.): σε αυτή τη μείξη αναγνωρίζουμε μία κυρίαρχη διαδικασία της εποχής μας, την έντονη επικοινωνία πολιτισμών και τη διαπλοκή των στοιχείων τους.

Εικόνα 6. Bodys Isek Kingelez, Mundial Isek Sport, 1989



Δεν πρόκειται όμως για μία διαδικασία ομογενοποίησης, ακριβώς διότι οι πόλεις του Kingelez αξιοποιούν τις υπάρχουσες αρχιτεκτονικές τάσεις για τη δημιουργία πόλεων ουτοπικών. Ο καλλιτέχνης δεν υποκύπτει δηλαδή σε έναν εκλεκτικισμό, αλλά επιζητά την αναβάθμιση του υπάρχοντος δια της καλλιτεχνικής δύναμης και δημιουργικότητας (είναι χαρακτηριστικό ότι οι πόλεις του είναι πολύχρωμες, φανταχτερές, πόλεις στις οποίες χαίρεται

¹⁴ Ακραίες είναι χαρακτηρισμός που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο καλλιτέχνης καθώς συχνά η μετατροπή του υπάρχοντος εγγράφεται σε ένα οριζόντα ουτοπικό, ακραίο σύμφωνα με τα δεδομένα της πραγματικότητας.

κάνεις να ζει). Δίνει, θα μπορούσαμε να πούμε, μία λύση (μία από τις πολλές πιθανές· και πρέπει να είναι πολλές ακριβώς για να αποφευχθεί η ισοπέδωση και η ομοιομορφία) στην κίνηση της εποχής, η οποία φέρνει σε επαφή πολιτισμούς και δημιουργίες και τις οδηγεί σε μία και ενιαία πορεία.

Ο επόμενος καλλιτέχνης είναι ένας καλλιτέχνης που έχει αφιερώσει το μεγαλύτερο μέρος του έργου του στην τέχνη των κόμικς (έχει επίσης γυρίσει τέσσερις ταινίες). Γεννημένος στο Βελιγράδι και μεγαλωμένος στο Παρίσι, στο άλμπουμ αυτό (Ο Ύπνος του Τέρατος, 1998, πρώτο μέρος μιας τετραλογίας) ο Enki Bilal επιλέγει ως θέμα του την τραγωδία της Γιουγκοσλαβίας (εμφύλιος πόλεμος).

Εικόνα 7. Enki Bilal, *Le sommeil du monster*, 1998



Στο στιγμιότυπο αυτό έχουμε μία εικόνα από ένα δυστοπικό μέλλον (γενικά το έργο του Bilal διακρίνεται για το δυστοπικό του χαρακτήρα): τα χρώματα είναι ψυχρά, παγωμένα (αποχρώσεις του πράσινου, του μπλε, του γκρι), ενώ ένα αυτοκίνητο (και ένα δεύτερο στο βάθος) ίπτανται στο κέντρο της εικόνας, δίνοντάς της μια φουτουριστική διάσταση¹⁵. Αυτή η βγαλμένη από ένα μέλλον εικόνα με μια προσεκτικότερη ματιά αποκτά ρίζες στην ιστορία: αριστερά υπάρχει μία πινακίδα με τη λέξη *Σεράγεβο*, ενώ από κάτω το ξενοδοχείο λέγεται *Oslobodenje* (πρόκειται για τη λέξη *απελευθέρωση* και την ονομασία της ιστορικότερης εφημερίδας του Σεράγεβο). Δεξιά στο βάθος συνυπάρχουν μιναρέδες και τρούλοι εκκλησιών (ακριβώς όπως και στο πραγματικό Σεράγεβο), ενώ στο κέντρο στο έδαφος υπάρχουν σχήματα που παραπέμπουν σε σταυρούς (υπόμνηση της τραγωδίας του γιουγκοσλαβικού εμφυλίου).

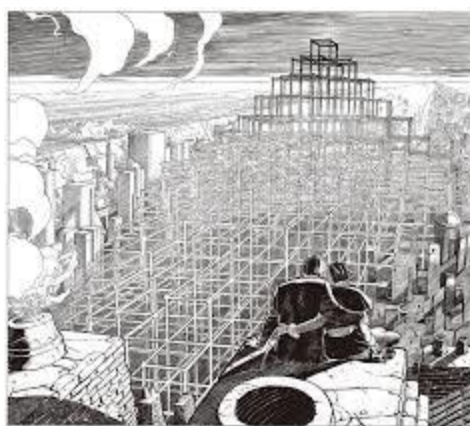
Η πόλη του Σεράγεβο φέρει ισχυρά τη σφραγίδα της ιστορίας: στις 28 Ιουνίου 1914 δολοφονείται εκεί ο αρχιδούκας Φραγκίσκος Φερδινάνδος -διάδοχος του θρόνου της Αυστροουγγαρίας- και η γυναίκα του Σοφία. Αυτό είναι το εναρκτήριο «λάκτισμα» για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Με τον πόλεμο αυτό διακόπτεται μία ιστορική περίοδος (η λεγόμενη Belle Epoque, 1871-1914), η οποία χαρακτηρίστηκε από το αισιόδοξο πνεύμα της και την πίστη ότι λόγω της εκτεταμένης διασύνδεσης (οικονομικής κυρίως) των κρατών δεν θα ήταν δυνατό να ξεσπάσει ποτέ παγκόσμια διαμάχη (αφού κάτι τέτοιο θα ήταν ασύμφορο). Η περίοδος αυτή, σύμφωνα με πολλούς ιστορικούς, χαρακτηρίζεται ως μία περίοδος πρώιμης παγκοσμιοποίησης. Το δεύτερο ιστορικό περιστατικό είναι ο εμφύλιος της Γιουγκοσλαβίας (η επιγραφή *Sarajeno Dream* ηχεί ειρωνικά πάνω στο ξενοδοχείο της εικόνας, ενώ το x θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι σαν να διαγράφει τη λέξη *Dream*). Αυτός συμβαδίζει ιστορικά με την κατάρρευση του μεταπολεμικού πολιτικού οικοδομήματος (Δυτικό-Ανατολικό μπλοκ, Ψυχρός Πόλεμος κ.λπ.) και την ανάδυση μιας εποχής που χαρακτηρίζεται από την επίταση της παγκοσμιοποίησης, μιας εποχής που θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι η δική μας.

¹⁵ Ας θυμηθούμε εδώ την ιπτάμενη βάρκα στο κέντρο της εικόνας στο έργο του Moebius.

Δεν πρέπει να παραλείψουμε και τη συνήχιση που γεννά ο τίτλος. *Ο Υπνος του Τέρατος* παραπέμπει, κατά την άποψή μας, ευθέως στο γνωστό χαρακτηριστικό (1797-1799) του Goya *Ο Υπνος της Λογικής Ξυπνά Τέρατα*.

Το επόμενο έργο είναι ένα ακόμη στιγμιότυπο από ένα κόμικ: πρόκειται για το άλμπουμ *Ο Πυρετός της Ουρμπικάνδης* των François Schuiten και Benoît Peeters. Το άλμπουμ εκδόθηκε το 1985 και εντάσσεται στη σειρά με κόμικς των δύο καλλιτεχνών υπό το γενικό τίτλο *Άγνωστες Πόλεις* (Les Cités Obscures). Στη σειρά αυτή έχουν κυκλοφορήσει 11 άλμπουμ. Στο φανταστικό αυτό σύμπαν των *Άγνωστων Πόλεων* οι άνθρωποι ζουν στην Αντι-Γη, σε διαφορετικές ανεξάρτητες πόλεις. Καθεμία έχει αναπτύξει το δικό της πολιτισμό ο οποίος χαρακτηρίζεται από ένα διακριτό αρχιτεκτονικό στυλ.

Εικόνα 8. François Schuiten & Benoît Peeters, *Ο πυρετός της Ουρμπικάνδης*, Ars Longa, 1986



Στο συγκεκριμένο άλμπουμ η ιστορία έχει ως εξής: μίαν ημέρα έρχεται στα χέρια του πιο διακεκριμένου αρχιτέκτονα της πόλης ένας μικρός κύβος. Προς μεγάλη του έκπληξη ο κύβος αυτός έχει την επόμενη ημέρα αυξηθεί. Ο ίδιος αδυνατεί να κατανοήσει το μηχανισμό που επιτρέπει την αύξηση του κύβου. Ο κύβος μεγαλώνει διαρκώς, πρώτα καταλαμβάνει το δωμάτιο του αρχιτέκτονα, έπειτα το σπίτι, στη συνέχεια τη γειτονιά του και πολύ γρήγορα την πόλη. Ο κύβος αυξάνει διαρκώς εκθετικά, ώσπου μίαν ημέρα ξεπερνά τα όρια της πόλης και στη συνέχεια χάνεται στο διάστημα. Όσο ο κύβος ήταν μέσα στην πόλη, μια σειρά ανατροπών συνέβησαν: οι πλευρές του λειτούργησαν σαν γέφυρα ανάμεσα στα δύο τμήματα (το πλούσιο και το πιο φτωχό) της πόλης που έως τότε δεν είχαν καμία επαφή, οι άνθρωποι τον χρησιμοποιούσαν για να πηγαίνουν από σπίτι σε σπίτι και γενικά επέφερε πολλές αλλαγές στην κοινωνική και πολιτική ζωή αλλά και στα ήθη τους. Όταν πλέον χάθηκε, οι άνθρωποι επιδόθηκαν σε δύο ενασχολήσεις: ορισμένοι προσπάθησαν να κατασκευάσουν πάλι τον κύβο για να ξαναζήσουν την όλη εμπειρία (τον πυρετό που τους κατέλαβε), ενώ άλλοι άρχισαν να λατρεύουν ομοιώματά του.

Οι κάτοικοι αυτής της πόλης συμπεριφέρθηκαν δηλαδή όπως οι άνθρωποι που καταλαμβάνονται από μίαν ιδέα: την ακολουθούν στην αρχή διστακτικά και στην πορεία συνεπαρμένοι από αυτήν. Όταν η δυναμική της ιδέας εκλείψει, πολύ συχνά προσπαθούν να αναβιώσουν την ιδέα και τα αποτελέσματά της, να υποβληθούν ξανά σε αυτήν. Δεν είναι, άραγε, η παγκοσμιοποίηση μία τέτοια ιδέα η οποία έχει «καταλάβει» τα μυαλά των ανθρώπων στην υφήλιο και τους οδηγεί; Δεν βιώνουμε έναν πλανητικό πυρετό; Δεν είναι η παγκοσμιοποίηση μία διαδικασία που έχουμε την αίσθηση ότι λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό πέρα από τον έλεγχό μας; Δεν είναι όμως και μία διαδικασία που «γεμίζει» τα μυαλά και τις ζωές μας;

Στην εικόνα του εγχειριδίου βλέπουμε αγκαλιασμένους έναν άντρα (πρόκειται για τον πρωταγωνιστή και βασικό αρχιτέκτονα της πόλης) και μία γυναίκα. Ατενίζουν τον κύβο που

έχει μεγαλώσει τόσο ώστε έχει ξεπεράσει την πόλη και οδεύει προς τα άστρα. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς: οι δύο ανθρώπινες μορφές έχουν παίξει κάποιο ρόλο στην ανάπτυξη αυτή που συντελείται μπροστά στα μάτια τους ή παρακολουθούν αμέτοχοι το ανάπτυγμα μιας γεωμετρικότητας, μιας ασταμάτητης ορθολογικότητας; Πόσο η ανθρωπότητα είναι σε θέση να θέτει υπό τον έλεγχο της τις τεκτονικές αλλαγές που συντελούνται ή μήπως περιορίζεται στον ρόλο του θεατή; Μπορούμε μέσα από την ανθρώπινη επαφή να τιθασεύσουμε τα «τέρατα» των μεγάλων ιστορικών αλλαγών και να βάλουμε την ανθρωπότητα στη θέση του οδηγού; Μήπως, αντιθέτως, είμαστε καταδικασμένοι να είμαστε έρμια και χειραγωγούμενα αυτών;

Το τελευταίο έργο της ενότητας είναι ένα χαρακτηριστικό του Giovanni Battista Piranesi. Υπήρξε γνωστός χαρακτήρας και αρχιτέκτονας. Φημισμένα είναι τα χαρακτηριστικά του με απεικονίσεις μνημείων και κτιρίων της Ρώμης. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των αποτυπώσεων του Πιρανέζι είναι πως στην απεικόνιση των κτιρίων πρόσθετε και τα δικά του επιπλέον χαρακτηριστικά για τη μεγιστοποίηση του αισθητικού αποτελέσματος και της ατμοσφαιρικότητας. Τα αρχαία κτίρια της Ρώμης προκαλούσαν ενθουσιασμό στον Πιρανέζι. Κατά την πιστή αναπαράσταση των μνημείων, ήταν σε θέση να αναδημιουργεί τα σημεία των μνημείων τα οποία είχαν καταστραφεί από τον χρόνο, καθώς και να προσθέτει περιφερειακά αντικείμενα της περιόδου, όπως αρχαία αγγεία και βωμούς, τα οποία δεν υπήρχαν στην πραγματικότητα.

Εικόνα 9. Giovanni Battista Piranesi, *Via Appia and Via Ardeatina*, 1756



Στο εγχειρίδιο έχουμε το χαρακτηριστικό *Via Appia et Via Ardeatina* (1756-57). Πρόκειται για το σταυροδρόμι που ένωνε δύο σημαντικές αρχαίες ρωμαϊκές οδούς: την Αππία (ήταν ο πιο μακρύς δημόσιος δρόμος που κατασκευάστηκε στην Ιταλία από τους Ρωμαίους. Αρχίζει από τη Ρώμη και έφτανε στην Καμπανία και στο Βρινδήσιον-Μπρίντεζι) και την Αρντεατίνα (οδηγούσε στην πόλη Άρντεα). Εδώ έχουμε στον υπερθετικό βαθμό τα χαρακτηριστικά των χαρακτηριστικών του Piranesi: πρόκειται για μια ανακατασκευή της συμβολής των δύο αρχαίων οδών. Ο χαρακτήρας όμως δεν αρκέστηκε σε αυτό αλλά έχει προσθέσει σωρεία άλλων κτιρίων ή αντικειμένων (προτομών, αγαλμάτων κ.λπ.). Δίνεται η αίσθηση ενός υπαίθριου μουσείου (ως εάν το πραγματικό σημείο της αρχαιότητας, εμπλουτισμένο με αρχαία δημιουργήματα, έχει μετατραπεί σε ένα μουσείο διαρκώς ανοικτό στο κοινό, το οποίο βέβαια καλείται να κάνει ακόμα και χρήση του: οι οδοί είναι εκεί και μπορούν να οδηγήσουν τον διαβάτη στους αρχαίους προορισμούς τους).

Σε αυτό το «αρχαίο» patchwork κυρίαρχη είναι η δημιουργική δύναμη του καλλιτέχνη: αυτός όχι μόνο αναπαριστά τα ερειπωμένα μνημεία προσπαθώντας να μείνει πιστός στα γνήσια χαρακτηριστικά τους, αλλά τα ανακατασκευάζει στη βάση της φαντασίας του. Σε αυτό το παιχνίδι συγκρητισμού αναγνωρίζουμε τη δύναμη της μείξης (αναμειγνύονται κυρίαρχα στοιχεία πολιτισμών και μάλιστα από διαφορετικές χρονικές περιόδους). Η πιστότητα της ιστορίας αναμειγνύεται με το παρόν του βιώματος και το υπερβατικό της καλλιτεχνικής έμπνευσης. Πρόκειται για μία περιδιάβαση σε έναν κήπο όπου συνωστίζονται πολλά και

ποικιλόμορφα άνθη. Αυτός που αναλαμβάνει να τα συνταιριάσει σε ένα συνεκτικό όλο είναι ο καλλιτέχνης.

Τα υπόλοιπα έργα

Τα έργα που επελέγησαν και δεν ανήκουν στο μοτίβο των φανταστικών πόλεων είναι: α) δύο φωτογραφίες του Andrea Gursky (99 cent, Chicago Mercantile Exchange), β) ένα έργο του Ανδρέα Γεωργίου.

Ο Andreas Gursky είναι γνωστός Γερμανός φωτογράφος. Τα έργα του συχνά αναπαριστούν μεγάλους, ανώνυμους χώρους (ανθρώπινης κατασκευής) όπως: προσόψεις κτιρίων, γραφεία, χρηματιστήρια, έρημες οδούς. Εδώ έχουν επιλεγεί δύο τέτοιοι χώροι: ένα εμπορικό κατάστημα στο Λος Άντζελες και το Χρηματιστήριο του Σικάγο.

Η πρώτη φωτογραφία έχει τίτλο *99 cent* και είναι τραβηγμένη το 1999. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει η «συνήχηση» των 9. Βρισκόμαστε μπροστά σε δύο όρια: τα 99 cent είναι το κατώφλι του ενός ευρώ (ακέραιης νομισματικής μονάδας), ενώ το 1999 το κατώφλι της νέας χιλιετίας (μιας φορτισμένης με συμβολισμούς χρονικής «μονάδας»). Η έννοια του κατωφλιού είναι γόνιμη σαν μεταφορά για εποχές μεταβατικές, ρευστότητας, ραγδαίων αλλαγών: βρισκόμαστε προ των πυλών μεγάλων και σημαντικών μετατοπίσεων.

Εικόνα 10. Andreas Gursky, 99 cent, 1999



Σε αυτή τη φωτογραφία είμαστε στο εσωτερικό ενός μεγάλου εμπορικού καταστήματος στο Λος Άντζελες. Παράλληλες σειρές με προϊόντα γεμίζουν τον χώρο και τη φωτογραφία. Όπου φτάνει το μάτι αντικρίζει ομοιόμορφα, πολύχρωμα προϊόντα έτοιμα προς κατανάλωση¹⁶. Ανάμεσά τους ίσα που διακρίνονται οι ίδιοι οι «δημιουργοί» και καταναλωτές τους. Μικρά ανθρώπινα κεφάλια ξεπροβάλλουν οριακά πάνω από τις σειρές με τα προϊόντα. Πόσο άραγε οι άνθρωποι έχουν τον έλεγχο των δυνάμεων που έχουν οι ίδιοι εξαπολύσει; Και πόσο η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης εμφανίζεται μπροστά στα μάτια μας αντικειμενοποιημένη, απρόσωπη και ανεξάρτητη από εμάς τους ίδιους, λειτουργώντας σαν μία μοίρα, ένα άφευκτο για την ανθρωπότητα πεπρωμένο; Μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα προϊόντα που παράγουμε ως έργα των χειρών μας ή σε αυτά αντικρίζουμε μόνο την αλλοτριωμένη μας ύπαρξη; Ποια, τέλος, η σημασία της ομοιομορφίας των χώρων που κινούμαστε; Και τι σημαίνει αυτή για την ανθρώπινη φύση;

¹⁶ Είναι χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποιημένης εποχής μας η ομοιομορφία: είτε βρισκόμαστε σε ένα εμπορικό κατάστημα στο Λος Άντζελες είτε σε μία οποιαδήποτε άλλη πόλη του κόσμου, η χωροταξία είναι συχνά εντυπωσιακά όμοια και το αίσθημα του καταναλωτή-πελάτη εξίσου εντυπωσιακά όμοιο.

Εικόνα 11. Andreas Gursky, Chicago Mercantile Exchange, 1997

Στη δεύτερη φωτογραφία έχουμε μία σκηνή από το χρηματιστήριο του Σικάγο (η φωτογραφία είναι τραβηγμένη το 1997)¹⁷. Εδώ διακρίνουμε μία διαφορά από την πρώτη φωτογραφία: εκεί κυρίαρχα είναι τα άψυχα προϊόντα και ο χώρος του εμπορικού καταστήματος, εδώ μπροστά μας βρίσκεται ένα πολύχρωμο, ολοζώντανο πλήθος (χωρίς να παραβλέπουμε τις ψυχρές οθόνες, στο βάθος και πάνω, που με την πολυχρωμία τους «συνοδεύουν» τα πολύχρωμα ρούχα των ανθρώπων). Το πλήθος εδώ είναι φρενήρες, οι άνθρωποι χειρονομούν και φωνάζουν ως εάν ένας πυρετός να τους έχει καταλάβει. Η παγκοσμιοποίηση είναι άραγε ένας τέτοιος πυρετός που έχει καταστήσει τους ανθρώπους μαριονέτες; Γιατί οι άνθρωποι αυτοί φωνάζουν και χειρονομούν ολοζώντανοι, αλλά εμείς που βλέπουμε τον τίτλο της φωτογραφίας αμέσως σκεπτόμαστε ότι «κινούνται» από μία ανώτερη δύναμη (ας την ονομάσει κανείς όπως θέλει: αγορές, κεφάλαιο, χρηματιστηριακή ροή, χρήμα). Μέσα στην κίνησή τους και τη δύναμη που αυτή έχει εμείς βλέπουμε την κίνηση να έρχεται από έξω, να τους καταλαμβάνει και να τους παρασέρνει (σαν μαριονέτες εμψυχώνονται από έξω, μολονότι συσπώνται και ενεργούν «δυναμικά»). Τα ερωτήματα εδώ επανέρχονται: είμαστε εμείς που ελέγχουμε την παγκοσμιοποίηση; Είναι η παγκοσμιοποίηση μια διαδικασία που έχει ξεφύγει από τους δημιουργούς της;

Το τελευταίο έργο είναι το έργο του σύγχρονου Έλληνα ζωγράφου Απόστολου Γεωργίου *Χωρίς Τίτλο* (2003). Ο Γεωργίου, γενικά στο έργο του, «αφηγείται» ανθρώπινες στιγμές, συγκλονιστικές και αναπάντεχες μέσα στην ευθραυστότητά τους. Το βλέμμα μαγνητίζεται σε ένα στιγμιότυπο. Τι έχει συμβεί πριν από αυτή τη στιγμή; Τι έπεται στη συνέχεια; Σε σκηνικά, σχεδόν θεατρικά, ο θεατής παρασύρεται σε μια κατάσταση αναμονής της επόμενης κίνησης.

¹⁷ Μία παρατήρηση που έχει γίνει για το έργο του Gursky είναι ότι η προοπτική που αυτός επιλέγει είναι μία «ανυψωμένη» προοπτική, με αποτέλεσμα ο θεατής να θεάται τόσο το κέντρο όσο και την περιφέρεια. Αυτή η ματιά που «σαρώνει» τον χώρο έχει συνδυαστεί με τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης.

Εικόνα 12. Απόστολος Γεωργίου, Χωρίς τίτλο, 2003



Η σύνδεση του συγκεκριμένου έργου με την παγκοσμιοποίηση μοιάζει προφανής κι εύκολη σε πρώτο επίπεδο, με ισχυρές συνδέσεις για τον ρόλο και τις συνέπειες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας στη μετα-νεωτερική εποχή. Τρόμος μπροστά στο απέραντο, το παγκόσμιο, το ενιαίο. Είναι πράγματι ο άνθρωπος ένα υποκείμενο ανήμπορο να διαχειριστεί την ρευστότητα απομακρυσμένων σχέσεων και συνδέσεων σε ένα παγκόσμιο απρόσωπο δίκτυο; Σε ένα δεύτερο επίπεδο η «στιγμή» του Γεωργίου θα μπορούσε να μας μεταφέρει σε μια γωνιά σχολικής τάξης (ίσως αυτής που έχει καταγραφεί στη μνήμη των παλαιότερων εξημών). Ένα θρανίο και ένας παγκόσμιος άτλαντας κρεμασμένος στον γυμνό τοίχο, ένας κόσμος που ενίοτε και για κάποιους/-ες φάνταζε απέραντος, αλλά και με μια ισορροπία αταλάντευτη που καλούσε προς εξερεύνηση.

Στη σημερινή σχολική τάξη, ανομοιόμορφη και πολυπολιτισμική, με μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς φορείς πολλαπλών ταυτοτήτων, η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα ακόμα παράθυρο συνομιλίας και περιδιάβασης στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Αυτός είναι και ο κεντρικός στόχος της εικαστικής πλαισίωσης του βιβλίου, να αποτελέσει πέρα από τα θεωρητικά κείμενα, αλλά και σε διάλογο με αυτά, τροφή για σκέψη, προβληματισμό και -πάνω από όλα- ένα έναυσμα, μια πρόκληση και πρόσκληση στην αισθητική εμπειρία.

Βιβλιογραφία

Gunther Kress-Theo van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων*, μτφ. Γιώτα Κουρμεντάλα-Νταμπαράκη, Επίκεντρο, 2010.

Italo Calvino, *Αόρατες Πόλεις*, μτφ. Ανταίος Χρυσοστομίδης, εκδ. Καστανιώτης, 2018 (συλλεκτική έκδοση).

Jonathan Swift, *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ*, μτφ. Φώντας Κονδύλης, Καστανιώτης, 1999.

Louis Marin, *Πώς διαβάζεις έναν πίνακα ζωγραφικής*, Μετάφραση & επίμετρο: Αλέξανδρος Δασκαλάκης, MIET, 2018.

Theodor Adorno-Max Horkheimer, *Η Διαλεκτική του Διαφωτισμού*, μτφ. Λευτέρης Αναγνώστου, Νήσος, 1996.

Walter Benjamin, *Δοκίμια για την τέχνη*, μτφ. Δημοσθένης Κούρτοβικ, Κάλβος, 1978.

Παιδαγωγικός προβληματισμός, ιδέες και προτάσεις για το ψηφιακό σχολικό βιβλίο του μέλλοντος

Αλιβίζος (Λοΐζος) Σοφός

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου,

Lsofos@aegean.gr | Lsofos@aegean.gr | www.mediapedagogy.gr

Περίληψη

Το άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση μορφών που μπορεί να πάρει το σχολικό βιβλίο στο μέλλον. Είναι προφανές ότι οι δυνητικές μορφές του σχολικού βιβλίου δεν μπορούν παρά να συζητηθούν εντός του θεσμικού πλαισίου, στο οποίο αυτό αξιοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλους παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο εκπαιδευτικής χρήσης τους. Το άρθρο προσεγγίζει το θέμα θεωρητικά με συστηματικό τρόπο αναπτύσσοντας τις τοποθετήσεις σε τρία μέρη. Παρατίθεται και ένα τέταρτο μέρος αντί epilόγου.

Στο πρώτο παρουσιάζεται το βιβλίο ως πυλώνας της εκπαίδευσης και σκιαγραφείται η λειτουργία του στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας. Στο δεύτερο μέρος οριοθετείται «το σχολικό βιβλίο» και παρουσιάζονται οι βασικές του λειτουργίες ως περιβάλλοντα μάθησης. Το τρίτο εστιάζει στα χαρακτηριστικά του ψηφιακού βιβλίου, σκιαγραφεί δυνητικές μορφές που μπορεί αυτό να πάρει στο μέλλον και περιγράφει σύντομα τις βασικές λειτουργίες που θα πρέπει να περιλαμβάνει. Στο τέταρτο, αντί epilόγου διατυπώνονται βασικές θέσεις που σχετίζονται άμεσα με την ψηφιακή μάθηση και παιδεία ως πλαίσιο αναφοράς του σχολικού βιβλίου του μέλλοντος.

Abstract

The article focuses on exploring the forms that school books can take in the future. It is obvious that the potential forms of school books can only be discussed within the institutional framework in which they are exploited, taking into account various factors influencing the way in which they are used. The article approaches the subject theoretically in a systematic manner by developing positions in three parts.

In the first, the book is presented as a pillar of education and outlines its function in the broader system of society. The second part defines "the school book" and presents its basic functions as learning environments. The third focuses on the characteristics of the digital book, outlines potential forms that this may take in the future and briefly describes the basic functions it should include. In place of an epilogue, a fourth part has been added where key positions directly related to digital learning and education are presented as a reference framework for the school book of the future.

Ο ρόλος του σχολικού βιβλίου στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο

Η συστηματική διαχρονική εξέταση της εκπαίδευσης φανερώνει ότι η διδασκαλία δεν ήταν πάντα διαμορφωμένη με τον τρόπο που την αντιλαμβανόμαστε εμείς σήμερα (Scheunpflug, 2001, 156-162).

Σε *κοινωνίες με απλή δόμηση*, π.χ. κυνηγών και συλλεκτών, στις οποίες τα μέλη τους είχαν σχετικά ίδια δικαιώματα και η διαφοροποίηση της εργασίας ήταν πολύ περιορισμένη, η μετάδοση της κοινωνικής γνώσης γινόταν άμεσα στη βάση της επίδειξης και της αφήγησης (διαδικασίες που αποτελούν ακόμα και σήμερα τη βάση κάθε οργανωμένης διδασκαλίας). Η διδασκαλία ως οργανωμένη εκπαίδευση ταυτιζόταν με διαδικασίες κοινωνικοποίησης στη βάση της μίμησης και της επανάληψης και, ως εκ τούτου, έχουμε μοντέλα λειτουργικής αγωγής (Kron 2012). Σε αυτές τις κοινωνίες δεν υπήρχε θεσμοθετημένη διδασκαλία, ενώ η κοινωνική αναπαραγωγή της γνώσης στηρίζεται σε μηχανισμούς ελέγχου, π.χ. ταμπού και τελεουργίες. Η βασική σχέση που καλλιεργείται εδώ τοποθετείται ανάμεσα στο αναπτυσσόμενο άτομο και στη μικρή ομάδα, ενώ *χωροχρονικά* η μάθηση ήταν φυσική και πραγματοποιούνταν πρόσωπο με πρόσωπο. Το βασικό μέσο ήταν ο λόγος, ο μύθος και η επίδειξη.

Σε *αναπτυγμένες κοινωνίες*, που είχαν ιεραρχημένη δόμηση με τη μορφή τάξεων και διαφοροποιημένες κοινωνικές αρμοδιότητες, παρατηρούνται προσπάθειες για την οργάνωση της διδασκαλίας, αξιοποιώντας νέες μορφές μετάδοσης κοινωνικής γνώσης (τη γραφή). Η ελληνική Πόλις, όπως η Αθήνα, βρισκόταν σε ανάλογη μεταβατική κατάσταση. Ενώ η επικοινωνιακή δομή της αγροτικής κοινωνίας ήταν οργανωμένη με βάση τον προφορικό λόγο (αγορά, αρχές λήψης αποφάσεων και επιβολής), σταδιακά αναπτύχθηκε στην ελληνική πόλη μία νέα τεχνολογία, η γραφή. Αρχικά, η γραφή τέθηκε στην υπηρεσία της ορθολογικής οργάνωσης των εμπορικών σχέσεων και της σταθεροποίησης της πολιτικής επιρροής και εξουσίας. Σε επίπεδο εκπαίδευσης έχουμε την οργάνωση ακαδημιών και η κατάρτιση της «εγκυκλίου παιδείας»¹ (Dolch, 1965), ενός προγράμματος διδασκαλίας, αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Η αρχαία αυτή καινοτομία στον χώρο των μέσων είχε ως συνέπεια ριζικές αλλαγές, οι οποίες σύμφωνα με τους MacLuhan κ.ά. (1995) επηρέασαν σημαντικά τόσο τις διαδράσεις σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και τις μορφές οργάνωσης της αττικής κοινωνίας και κατ' επέκταση του παιδαγωγικού και του εκπαιδευτικού της συστήματος. Η βασική σχέση που αναπτύσσεται εδώ τοποθετείται κυρίως ανάμεσα σε έναν ή λίγους μαθητές και έναν δάσκαλο, καθώς αυτός αποτελεί ταυτόχρονα και το μέσο παρουσίασης του περιεχομένου μάθησης. Χωροχρονικά η διδασκαλία οργανώνεται στη βάση της διαζώσης εκπαίδευσης σε μικρό αριθμό μαθητών. Αυτό συμβαίνει, επειδή το πλαίσιο επικοινωνίας θεωρείται ως δεδομένο και δεν αφήνει περιθώρια άλλων επιλογών (Keegan, 2001, 89). Βασικό μέσο ήταν ο διάλογος. Η γνώση αντικειμενοποιείται, καθώς σταδιακά τα χειρόγραφα αποτυπώνονται σε πάπυρους, και αποθηκεύεται σε βιβλιοθήκες, που διαμορφώνουν το «σχολικό βιβλίο» της εποχής, δεδομένου ότι οι μαθητές στην αρχαιότητα μελετούσαν αυτούσια έργα φιλοσόφων, ποιητών και πεζογράφων.

Σε κοινωνίες με μεγάλη κοινωνική διαφοροποίηση των δομών τους, η προσαρμογή των μελών τους επικεντρώνεται σε επίπεδο ατόμου. Η διαφοροποίηση των δομών της κοινωνίας σχετίζεται με την επικράτηση των έντυπων μέσων που ξεκινά με την τυπογραφία του Γουτεμβέργιου και επιφέρει την απελευθέρωση των ιδεών από τους δημιουργούς τους και τη μεταφορά αυτών σε χωροχρονικά μεγάλες αποστάσεις. Η κοινωνική γνώση μεταδίδεται στη βάση δευτερογενών (έντυπο υλικό) και αρκετά αργότερα τριτογενών μέσων

¹ Ο όρος «εγκύκλιος παιδεία» αναφέρεται στον κύκλο των γνώσεων που είναι απαραίτητες, προτού ο μαθητής αφοσιωθεί στη μελέτη του ειδικού αντικειμένου που τον ενδιαφέρει.

(ραδιόφωνο, τηλεόραση κ.ά.) (Σοφός & Kron, 2010), ενώ η διδασκαλία οργανώνεται θεσμικά με μαζικό τρόπο και διαφοροποιείται σε περισσότερα επίπεδα (π.χ. ηλικιακές τάξεις, γνωστικά αντικείμενα, τύποι σχολείων). Η εκπαίδευση στηρίζεται σε θεωρίες σκόπιμης αγωγής και επιστημονικά μοντέλα αγωγής (Kron, 2012). Η βασική σχέση που αναπτύσσεται εδώ (γνωστή και ως διδακτικό τρίγωνο), τοποθετείται κυρίως ανάμεσα στον μαθητή, στον δάσκαλο αλλά και στο περιεχόμενο, καθώς μέσα από τη χωροχρονική απόσταση των πολιτισμικών αγαθών ο δάσκαλος (σήμερα προσεγγίζεται ως επαγγελματίας εκπαιδευτικός) δεν ταυτίζεται και δεν εκπροσωπεί τα ποικίλα, διαφοροποιημένα και εξειδικευμένα πολιτισμικά αγαθά που μεταφέρονται με διαφορετικά μέσα (βιβλία, επιστημονικά περιοδικά κ.α.). Η γνώση αντικειμενοποιείται σε επιστήμες και κατηγορίες και συγκεντρώνεται σε βιβλιοθήκες. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσα σε τάξεις πολλών μαθητών, με αποτέλεσμα συχνά να εμφανίζεται ένα ενδιαφέρον παράδοξο: η φαινομενικά ανύπαρκτη χωρική απόσταση (εφόσον η διδασκαλία πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένη τάξη) να ενέχει μια ψυχολογική ή κοινωνική απόσταση. Το πλαίσιο της εκπαίδευσης διαμορφώνεται σε συγκεκριμένο και συγκεντρωμένο μετρικό χώρο (σχολείο, τάξη, βιβλιοθήκη, σχολική αυλή, εργαστήριο). Το βασικό παιδαγωγικό μέσο δεν είναι ο διάλογος, αλλά η διάλεξη και ο μηχανικά ενισχυμένος προφορικός λόγος. Σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης το περιεχόμενο μάθησης αντικειμενοποιείται σε σχολικά εγχειρίδια.

Σε *μετανεωτερικές κοινωνίες*, όπως η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Kron & Σοφός, 2007), προβάλλονται ολοένα πιο έντονα νέες αξιώσεις για ρύθμιση των μαθησιακών συνθηκών, οι οποίες καθιστούν απαραίτητη τη διαφοροποίηση των ικανοτήτων και των προσόντων των ατόμων. Τέτοιου είδους ικανότητες και προσόντα ξεπερνούν τις τυποποιημένες ως στατικά αποθέματα γνώσεις της τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση θεσμοθετημένων πιστοποιητικών γνώσης μπορεί να αποβεί δυσλειτουργική, από τη στιγμή που η δυναμική των συνθηκών στον χώρο της παραγωγής θα καταστήσει αναγκαία νέα προσόντα και νέες δεξιότητες (Tully, 1994). Οι συμμετέχοντες στην παραγωγή πρέπει, συνεπώς, να μάθουν τις νέες μορφές και τα περιεχόμενα του παγκόσμιου επικοινωνιακού συστήματος (μη τυπική και άτυπη γνώση). Για να επιτευχθεί αυτό, όμως, πρέπει να αναπτύξουν μία αντίστοιχη ετοιμότητα για μάθηση, προκειμένου να κατορθώσουν να αντεπεξέλθουν στις συνεχείς μεταβολές των επικοινωνιακών δομών και πεδίων. Η αρχιτεκτονική δόμηση των ψηφιακών Μέσων δίνει τη δυνατότητα της χωροχρονικής απόστασης και ταυτόχρονα της απομείωσής της, επανασυνδέοντας το άτομο με τους δημιουργούς των ιδεών μέσα από σύγχρονα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ανακτώντας και επαναφέροντας έτσι τη μιντιακά διαμεσολαβούμενη διάδραση μεταξύ των ατόμων. Ο συγκεντρωτικός μετρικός χώρος (τάξη, βιβλιοθήκη) «μεγαλώνει» και αποπλαισιώνεται σε ψηφιακό χώρο, όπου η αντικειμενοποιημένη γνώση «διαμοιράζεται» και για το μαθητή είναι σημαντικό να γνωρίζει τα ψηφιακά ίχνη της. Βασικά παιδαγωγικά μέσα είναι ο ψηφιακά διαμεσολαβούμενος λόγος, τα πολυτροπικά αντικείμενα. Το σχολικό βιβλίο εμπλουτίζεται με στατικά ή δυναμικά στοιχεία, ενώ πολλές φορές τείνει να διαμορφώνει ένα διευρυμένο περιβάλλον μάθησης.

Από τις σύντομες τοποθετήσεις γίνεται σαφές ότι τόσο η εκπαίδευση όσο και τα Μέσα (κλασικά και νέα) που αξιοποιεί υπόκεινται στο φαινόμενο της χωροχρονικής αποπλαισίωσης (Σοφός, 2017, σ. 15-18). Υπό το πρίσμα μιας κοινωνικο-ιστορικής αναδρομής γίνεται σαφές ότι η ένταξη των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων εναρμονίζεται με μοντέλα οργάνωσης της κοινωνίας, της τεχνολογίας και της οικονομίας, ενώ η «εναρμονισμένη» επιλογή τους είναι λειτουργική ως προς τη λογική και τη φιλοσοφία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνεται η ιστορία του σχολικού βιβλίου που αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής και παρακολουθεί τις πολιτικές μεταβολές και τις εναλλαγές συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων στη

χώρα μας. Το σχολικό βιβλίο στη νεότερη Ελλάδα διαμορφώνεται ανάλογα με την επικρατούσα κυβέρνηση και αποτελεί τον καθρέφτη των κοινωνικοπολιτικών τάσεων, που επικρατούν κάθε φορά. Παρατηρώντας τον τρόπο έκδοσης σχολικών βιβλίων μπορούμε να παρατηρήσουμε τις ακόλουθες αντιθέσεις μεταξύ:

- του κρατικού μονοπωλίου versus του ελεύθερου ανταγωνισμού, ως προς την παραγωγή και νομιμοποίηση
- του κρατικού παρεμβατισμού versus της λογοτεχνικής και ακαδημαϊκής ελευθερίας ως προς τα περιεχόμενα
- της συντήρησης versus της μεταρρύθμισης ως προς τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης
- της ιδεολογικής versus παιδαγωγικής στοχοθεσίας

Το σχολικό βιβλίο και οι βασικές του λειτουργίες

Το κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες είναι το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς μέσω αυτού εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες επικοινωνούν για τη μετάδοση της γνώσης. Οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για το βιβλίο του σχολείου ποικίλλουν και μερικοί από αυτούς είναι διδακτικά βιβλία, σχολικά εγχειρίδια, σχολικά βιβλία κ.λπ. Ο όρος που έχει επικρατήσει είναι όρος «σχολικά εγχειρίδια» (στα αγγλικά: «textbook») (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995 στο Παπαγιανόπουλος, 2011, σ.24).

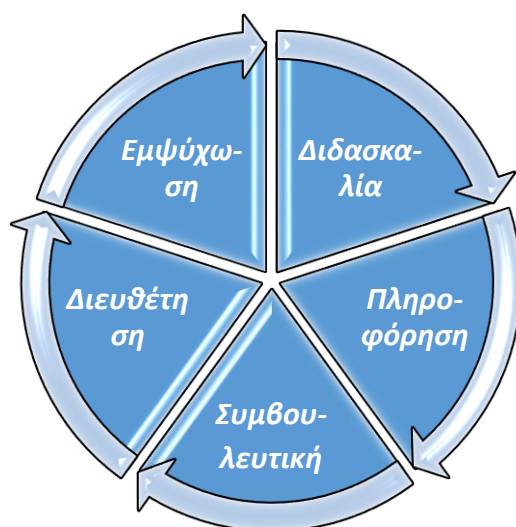
Το σχολικό βιβλίο θεωρείται ότι είναι η κύρια πηγή των μαθητών/τριών, μερικές φορές η μόνη πηγή ιδεών, δραστηριοτήτων, γεγονότων και θεωριών και αποτελεί το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέσο στην τάξη (Patrick, 1988, στο Παπαγιανόπουλος, 2011, σ.25).

Στην Ελλάδα είναι το μόνο ευρέως χρησιμοποιούμενο μέσο διδασκαλίας απ' όλους τους εκπαιδευτικούς, όπως και σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου σύμφωνα με τον Marquand (1985, στο Παπαγιανόπουλος, 2011, σ.26) το 90% του χρόνου της τάξης και της κατ' οίκον εργασίας εστιάζεται αποκλειστικά στο σχολικό εγχειρίδιο.

Τα σχολικά βιβλία μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες (Παπαγιανόπουλος, 2011 Σοφός, 2015). Στην *πρώτη κατηγορία* με τον όρο σχολικά εγχειρίδια εννοούμε τα βιβλία που εγκρίνονται από το κράτος, εκδίδονται και προορίζονται για τη διδασκαλία των μαθημάτων, όπως αυτά καθορίζονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και βοηθούν τον/τη μαθητή/τρια στη διαδικασία της μάθησης. Αυτά αποτελούνται συνήθως από ένα βιβλίο και αποτελούν τυπικό παράδειγμα για σχολικά βιβλία παλαιότερων δεκαετιών. Στη *δεύτερη κατηγορία* με τον όρο σχολικά εγχειρίδια εννοούμε κάθε βιβλίο και κάθε μέσο που χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στη δεύτερη δηλαδή κατηγορία εντάσσονται και το λογοτεχνικό έργο ή το μυθιστόρημα ή η ταξιδιωτική περιγραφή ή ένα παραμύθι ή ένα θεατρικό, τα οποία συμβάλλουν κι αυτά στη σχολική γνώση. Η *τρίτη κατηγορία* παραπέμπει σε ένα σύνολο εκπαιδευτικού υλικού που παρέχει δυναμικά στηρίγματα για τον μαθητή. Σ' αυτήν εντάσσεται τόσο το ψηφιακά εμπλουτισμένο με αλληλεπιδραστικά στοιχεία σχολικό εγχειρίδιο όσο και το έντυπο σχολικό βιβλίο, που σε αντίθεση με την εσφαλμένη αντίληψη που επικρατεί (2015, σ. 49), που το θεωρεί ως το μεμονωμένο σχολικό βιβλίο, περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία, όπως το διδακτικό εγχειρίδιο (βασικό βιβλίο μελέτης), το βιβλίο εργασιών και ασκήσεων, το βιβλίο του εκπαιδευτικού, λεξικά, βιβλία αναφοράς και συνοδεύεται προαιρετικά κι από άλλα σχολικά βιβλία. Στην Τρίτη κατηγορία ανήκουν και σχολικά βιβλία που έχουν την μορφή οδηγών μελέτης και παραπέμπουν σε ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους, σχετικούς με το περιεχόμενο του βιβλίου. Όλα αυτά λειτουργούν συνδυαστικά ως μέσο με ποικίλες διδακτικές λειτουργίες για τη

στήριξη της σχολικής δια ζώσης εκπαίδευσης. Οι διδακτικές λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων ως κυρίαρχο μέσου της δια ζώσης διδασκαλίας (Baumann et al, 1984, Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, στο Σοφός, 2015, σ. 55) είναι οι εξής:

- η δόμηση της μαθησιακής διαδικασίας,
- η παρουσίαση της πραγματικότητας (θέμα/ περιεχόμενο) στον/στη μαθητή/τρια,
- η καθοδήγηση της διδασκαλίας και της μάθησης,
- η παροχή κινήτρων,
- η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και μάθησης,
- η εμπέδωση και αυτοαξιολόγηση και
- η κοινωνικοποίηση.



Σοφός, 2015, 55: Διδακτικές λειτουργίες σχολικών βιβλίων ως περιβάλλον μάθησης

Παραθέτουμε την ενότητα έντυπα σχολικά εγχειρίδια καθώς και τις διδακτικές λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων, για να καταστήσουμε εμφανές ότι η μετάβαση στα ψηφιακά σχολικά εγχειρίδια μπορεί να επιτελεσθεί, καθώς όλο το θεωρητικό πλαίσιο των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να αποτελέσει θεωρητικό πλαίσιο και των ψηφιακών σχολικών εγχειριδίων. Η μετάβαση αυτή θα μπορούσε να γίνει ένα επιπλέον όπλο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τη μετάδοση της γνώσης.

Το κοινωνικό συγκείμενο των ψηφιακών βιβλίων ως πολιτισμικών πόρων

Τόσο το έντυπο σχολικό βιβλίο του παρελθόντος, ακόμα και του σήμερα όσο και το ψηφιακό βιβλίο του μέλλοντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με ζητήματα ισότιμης πρόσβασης σε μορφωτικά αγαθά, καθώς επίσης και με φαινόμενα μετασχηματισμού της δομής της κοινωνίας. Η διαδικασία διαφοροποίησης κοινωνικών δομών χαρακτηρίζεται ως διαδικασία μετανεοτερικότητας (Lyotard, 1994; Giddens, 2008) και τα κυριότερα χαρακτηριστικά της είναι: α) το τέλος των *μεταδιηγήσεων*, δηλαδή των φιλοσοφικών, θρησκευτικών, πολιτικών μοντέλων εξήγησης και νομιμοποίησης του κόσμου, β) ο *ριζικός πλουραλισμός* και η επανεμφάνιση πολλών ειδών εξηγήσεων και πρακτικών ως αποτέλεσμα της άρνησης των μεγάλων μεταδιηγήσεων, η οποία δεν οδήγησε στην εξαφάνισή τους, αλλά σε ένα πλουραλιστικό σύστημα αξιών, όπου καθεμιά έχει δικαίωμα ύπαρξης και γ) η *αντιπαλότητα*

μεταξύ των συλλήψεων αυτών, αφού δεν υπάρχει πια μια νομιμοποίηση σε ένα ανώτερο επίπεδο. Υπό αυτές τις συνθήκες αναβαθμίζεται ο ρόλος που διαδραματίζουν τα ψηφιακά σχολικά βιβλία και στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθενται οι διαφοροποιημένες λειτουργίες των Νέων Μέσων σε σχέση με τρία βασικά κοινωνικά φαινόμενα που συνοδεύουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού (Kron & Σοφός, 2007, σελ. 40-48, Σοφός, (2019).



Kron & Σοφός, 2007, 40-48 και Σοφός, 2019: βασικά κοινωνικά φαινόμενα που συνοδεύουν τη διαδικασία του μετασχηματισμού

Ψηφιοποίηση: Με την έννοια «ψηφιοποίηση» αντιλαμβανόμαστε την τεχνολογία εκείνη μέσω της οποίας όλα τα δεδομένα μπορούν να παρασταθούν και να μεταδοθούν με τη μορφή ψηφίων ή συνδυασμών ψηφίων. Η αναπαράσταση γίνεται σύμφωνα με το δυαδικό σύστημα με τα ψηφία 0 και 1 και επιτρέπει την ακριβή και συγκεκριμένη κωδικοποίηση των δεδομένων (ένα μπιτ αποτελεί μία μονάδα). Η εν λόγω εξέλιξη οδηγεί σε νέα σενάρια απούλοποιημένης, δηλ. εικονικής διάδρασης. Οι δυνατότητες τις οποίες προσφέρουν τα νέα μέσα (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, συνομιλία (chat), συνελεύσεις μέσω βίντεο) καθιστούν δυνατή την αποτελεσματική, ταχεία και ενίοτε ταυτόχρονη εργασία επαγγελματιών με διαφορετικές έδρες επάνω στο ίδιο αντικείμενο.

Σύγκλιση: Με την έννοια της σύγκλισης γίνεται αναφορά στη δυνατότητα διασύνδεσης και παράλληλης χρήσης διαφορετικών επικοινωνιακών τομέων μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας. Η σύγκλιση βασίζεται όχι μόνον στην ψηφιοποίηση, αλλά και στην κινητικότητα των συσκευών και των χρηστών τους. Η ευρωπαϊκή ονομασία των προσανατολισμένων προς την κινητικότητα επικοινωνιακών προτύπων τρίτης γενιάς UMTS (=Universal Mobile Telecommunications Systems) σηματοδοτεί τη διεύρυνση των δυνατοτήτων του συστήματος στο χώρο των πολυμέσων μέσω της ευρυζωνικότητας, η οποία υποστηρίζεται από τα κινητά τηλέφωνα. Με το νέο αυτό τεχνολογικό πρότυπο μπορούν να μεταδοθούν τόσο δεδομένα σε μέγιστη ταχύτητα όσο και εικόνες σε ποιότητα τηλεοπτικής μετάδοσης. Το «έξυπνο» κινητό εικονοτηλέφωνο αποτελεί πια γεγονός. Από τεχνική άποψη το κινητό τηλέφωνο υποστηρίζει τη σύγκλιση με πολλαπλούς τρόπους. Έτσι το «έξυπνο» κινητό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μικρο-υπολογιστής για ποικίλες δραστηριότητες, προκειμένου να εντοπιστούν ή να δημιουργηθούν βίντεο, πληροφορίες από το διαδίκτυο, να δημιουργηθούν φωτοϊστορίες και πολυτροπικά κείμενα ή να δημιουργηθεί περιεχόμενο στο

WEB 2.0. Αποτέλεσμα της σύγκλισης είναι να μεταφέρεται όλο και περισσότερο η μάθηση έξω από τα στενά όρια του σχολείου.

Παγκοσμιοποίηση: Η έννοια αυτή αναφέρεται στην ταχεία και ταυτόχρονη συνεργασία οικονομικών και βιομηχανικών συγκροτημάτων επιχειρήσεων (όπως π.χ. η Telecom και η Bertelsmann), τα οποία επικοινωνούν σε παγκόσμιο επίπεδο απαλλαγμένα από χωροχρονικές δεσμεύσεις. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό σε συνάρτηση μόνον με την ψηφιοποίηση και τη σύγκλιση. Τόσο οι επιδιώξεις του διεθνούς κεφαλαίου, των παγκοσμιοποιημένων κοινωνικο-οικονομικών δομών, όσο και οι επιθυμίες των πελατών παίζουν αποφασιστικό ρόλο για τις νέες επιχειρησιακές μορφές επικοινωνίας. Το κάθε μεμονωμένο άτομο παραγγέλλει σήμερα τη συσκευή του ή την επικοινωνιακή του πλατφόρμα ανάλογα με τις ανάγκες του. Ο user συγκαθορίζει πλέον τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Η παγκοσμιοποίηση ενέχει ένα φαινομενικό παράδοξο. Η παγκοσμιοποίηση της οργάνωσης συνοδοιπορεί με τον προσανατολισμό της παραγωγής προς το υποκείμενο (τοπικότητα και ατομικότητα). Συνεπώς εγείρεται το αίτημα για νέες μορφές παροχής υπηρεσιών, για τη δημιουργία δηλαδή νέων δυνατοτήτων από την πλευρά των συστημάτων, βάσει των οποίων η αγορά να εξυπηρετείται ατομικά και να συντηρείται μέσω της συμβουλευτικής. Ο βιομηχανικός προσανατολισμός της παραγωγής έθετε αντίθετα στο επίκεντρο την κατασκευή και τη διανομή του εμπορεύματος.

Το κοινωνικό συγκείμενο του ψηφιακού βιβλίου διαμορφώνει συνθήκες πίεσης προς το σχολείο «αναγκάζοντάς» το να λειτουργήσει ως ευφυής αυτοαναφορικός οργανισμός. Η έννοια του ευφυούς οργανισμού αναφέρεται σε ένα «ανοικτό σύστημα», εντός του οποίου τα μέλη δια-δρούν «έξυπνα» από δύο απόψεις. Πρώτον, εισάγουν στο σύστημα πληροφορίες από το εξωτερικό περιβάλλον, ενισχύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την προσωπική τους ικανότητα σημείωσης επιδόσεων. Δεύτερον, έχουν ως στόχο τη συνεχή διαφοροποίηση των ικανοτήτων τους. Κατά συνέπεια, τα μέλη αυτά αναπτύσσονται τρόπον τινά αυτόνομα. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η διοργάνωση καθαυτή παίρνει τη θέση του οργανισμού. Τα δρώντα μέλη του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, μέσα στα οποία η ομάδα-στόχος τους θα έχει τη δυνατότητα να εκμάθει με επικοινωνιακές διαδικασίες τη χρήση των Νέων Μέσων. Σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποικίλα εργαλεία για τη διεύρυνση των έντυπων σχολικών βιβλίων, όπως για παράδειγμα:

- iBooksAuthor (<http://www.apple.com/ibooks-author/>) ένα εργαλείο συγγραφής ψηφιακών βιβλίων και είναι μία δωρεάν εφαρμογή μόνο για Mac OS X.
- ArticulateStoryline 2 (<https://www.articulate.com>) είναι ένα πακέτο λογισμικού e-learning που επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου στο Διαδίκτυο.
- PubCoder (<https://www.pubcoder.com/>), το οποίο είναι ένα ψηφιακό εργαλείο για Mac OS X και για Windows.

Από τα πιο πάνω γίνεται σαφές ότι οι μαθητές σήμερα ζουν σε ένα πλούσιο οριοθετημένο και δομημένο μιντιακό κόσμο, στον οποίο χρησιμοποιούν ποικίλα είδη, όπως τηλεόραση, βίντεο, mp3, ραδιόφωνο, διαδίκτυο, ηλεκτρονικές εφημερίδες και περιοδικά, ταινίες, ηλεκτρονικά παιχνίδια, videoclips και μία σειρά από άλλα. Τα ποικίλα ψηφιακά μέσα ως συσκευές, κανάλια μεταφοράς δεδομένων, επιχειρηματικές δομές, παροχή υπηρεσιών και περιεχομένων είναι πανταχού παρόντα στον καθημερινό κόσμο των μαθητών και λειτουργούν ως οριζόντιες δομές κοινωνικοποίησης, συνδέοντας ιστορικά διαφοροποιημένους σχηματισμούς, όπως οικογένεια, σχολείο και σχολικό βιβλίο, ελεύθερο χρόνο, κοινότητες ομάδων που τοποθετούνται σε διαφορετικές κοινωνικο-οικολογικές ζώνες του περιβάλλοντος (Baacke, 1980): α) του *οικολογικού κέντρου* που είναι ο τόπος όπου το

παιδί μένει και αλληλεπιδρά με τους πιο άμεσους και σημαντικούς συγγενείς του, την οικογένεια και κάνει χρήση ποικίλων μέσων, όπως ραδιόφωνο, τηλεόραση, διαδίκτυο β) του *οικολογικού κοντινού περιβάλλοντος*, δηλαδή την κοντινή περιοχή, τη γειτονιά ή το χωριό, όπου μοιράζεται κοινές μιντιακές εμπειρίες. Εδώ το παιδί διαμορφώνει τις πρώτες του εξωτερικές σχέσεις, γ) της *οικολογικής επιτομής*, δηλαδή τις δομές με ειδικές λειτουργικές και εργασίες όπως το σχολείο, κέντρα νεότητας, όπου τα μέσα εντάσσονται λειτουργικά στις δομές αυτές. Εδώ, ο μαθητής πρέπει να μάθει να λειτουργεί σε αυτά τα μέρη σύμφωνα με τους προκαθορισμένους σκοπούς τους, δ) της *οικολογικής περιφέρειας* ως ζώνης στην οποία προκύπτουν επιπρόσθετες προγραμματιστές συναντήσεις σε άγνωστα, μη καθημερινά μέρη, όπως σε ένα mediaevent και σε μια μουσική συναυλία όπου μπορεί να συμβαδίσει με ιδιαίτερα έντονες εντυπώσεις.

Η οικολογική προσέγγιση των κινητών συσκευών ως πολιτισμικών πόρων υιοθετήθηκε επίσης από την ομάδα κινητής μάθησης του Λονδίνου (The London Mobile Learning Group) (<http://www.londonmobilelearning.net/>). Η ομάδα αυτή, που αποδέχεται στοιχεία από τη θεωρία της δραστηριότητας και τη θεωρία της συνομιλίας, ανέπτυξε ένα θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για την κινητή μάθηση στη βάση της πολιτισμικής οικολογίας (Pachler, Bachmair & Cook, 2010; Seipold, 2011). Οι εκπαιδευτικές χρήσεις των κινητών τεχνολογιών, ως διευρυμένο σχολικό βιβλίο εξετάζονται από οικολογική άποψη, ως μέρος ενός μετασηματιζόμενου πολιτισμικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Στο ίδιο πνεύμα που στη δεκαετία '70-'80 η φύση και η ενέργεια γίνονταν αντικείμενο συζήτησης ως πόροι στα πλαίσια ενός εύθραυστου και ασταθούς βιολογικού, κοινωνικού και οικονομικού συστήματος, στο ίδιο πνεύμα η ομάδα του Λονδίνου συζητά για τις κινητές συσκευές ως κυρίαρχους μιντιακούς πόρους εξατομίκευσης, κινητικότητας, μιντιακής σύγκλισης και μεταβατικότητας, που σχετίζονται με ευρύτερες αντιπαραθέσεις και ζητήματα, όπως ψηφιακό χάσμα, προσβασιμότητα, γραμματισμός, εξουσία σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (Cook, Pachler & Bachmair, 2011). Βασικά δομικά στοιχεία αυτού του πολιτισμικού οικοσυστήματος αποτελούν: α) οι δομές β) η ικανότητα του ατόμου και ο βαθμός γραμματισμού του και γ) οι πολιτισμικές πρακτικές.

Οι *δομές* περιλαμβάνουν τόσο τις κοινωνικο-πολιτισμικές όσο και τις τεχνολογικές. Η αλλαγή στις πρώτες, π.χ. το σχολείο, έχει να κάνει με τον εκμοντερνισμένο τρόπο ζωής της πλειοψηφίας των νέων, όπου κυριαρχούν η διαδεδομένη χρήση του κινητού και η κοινωνική δικτύωση, ενώ η αλλαγή στις δεύτερες, π.χ. το ψηφιακό περιβάλλον, αφορά στη επικοινωνία και τη μιντιακή σύγκλιση, τη σύγκλιση στους φυσικούς και εικονικούς χώρους καθώς και στη διάδοση της ανεπίσημης μάθησης χάρη στις κινητές συσκευές (Pachler, Bachmair & Cook, 2010, 216-219).

Η *διαμεσολάβηση* νοείται ως *ικανότητα του ατόμου και ο βαθμός γραμματισμού*, καθώς από μια οικολογική οπτική ανάλυσης, ο γραμματισμός δεν είναι απλά μια δεξιότητα αλλά ένας πολιτισμικός πόρος μέσα σε διαλογικές πρακτικές. Το κείμενο δεν είναι μόνο γραπτό ή προφορικό, αλλά περιέχει μέσα, τρόπους, τεχνοτροπίες, οποιοδήποτε διαθέσιμο υλικό, αντικείμενο ή ιδέα. Υιοθετώντας αυτή την οπτική εμπλουτίζεται η γκάμα των πολιτισμικών πόρων με άλλους πόρους, όπως είναι τα επίσημα και τα ανεπίσημα περιεχόμενα, τα μηνύματα, οι ψηφιακές εικόνες, τα βίντεο κ.α. (Seipold & Pachler, 2011). Το βασικό επιχείρημα για μια πολιτισμική οικολογία (από μακροσκοπική ματιά) και για τα περιβάλλοντα που παράγονται από τον χρήστη (μικροσκοπική οπτική) ανάγεται στο έργο του Giddens και στηρίζεται στο ότι είμαστε μάρτυρες δομικών αλλαγών στη μαζική επικοινωνία. Αυτό επηρεάζει τις πρακτικές και τα περιβάλλοντα των χρηστών, καθώς και τις σχέσεις τους με τα παραδοσιακά και τα νέα μέσα (Pachler, Bachmair & Cook, 2013; Seipold & Pachler, 2011).

Οι πολιτισμικές πρακτικές ανάγονται σε καθημερινές συνήθειες, σε σταθερές καταστάσεις σε σχέση με τη χρήση των μέσων στην καθημερινότητα, όπως και σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές που υιοθετούνται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα κινητά λειτουργούν ως επικοινωνιακοί, διαλογικοί πόροι της καθημερινότητας, χρησιμοποιούνται για σύντομες συνομιλίες, για πρόσβαση σε αρχεία ή φωτογραφίες, για την οργάνωση του χρόνου (π.χ. με το ξυπνητήρι και το ημερολόγιο) και για πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα. Όταν οι χρήστες κινητών καταγράφουν επεισόδια από την καθημερινότητά τους και τα μοιράζονται, δημιουργούν πολιτισμικά τεχνουργήματα, που θεωρείται ότι κρύβουν προοπτική μάθησης (Pachler, Bachmair & Cook, 2013; Seipold & Pachler, 2011).

Τα τρία αυτά βασικά στοιχεία βρίσκονται σε συνεχή επηρεασμό μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Giddens (1996), οι δομές αφήνουν το σημάδι τους στην ανθρώπινη δράση και το αντίστροφο, η ατομική και κοινωνική δράση με τη χρήση νέων πολιτισμικών πόρων επηρεάζει δομές, την κοινωνική πραγματικότητα, τη γνώση και τις θεσμικές πρακτικές, π.χ. του σχολείου. Το σχολείο ως δομή και οικολογική επιτομή με συγκεκριμένες θεσμικές λειτουργίες μπορεί να διαχειριστεί τις κινητές συσκευές ως πολιτισμικούς πόρους, στη βάση της προσέγγισης της προοδευτικής παιδαγωγικής που συνίσταται: α) στη γεφύρωση της τυπικής με την τυπική μάθηση, β) τη διδακτική ένταξη των κινητών συσκευών ως μέρους της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών.

Το ψηφιακό βιβλίο, οι μορφές και οι λειτουργίες του

Τα ψηφιακά σχολικά βιβλία ανήκουν στα τεταρτογενή μέσα (Σοφός & Kron 2010), τα οποία σύμφωνα με τους MacLuhan, κ.ά. (1995), Faulstich (1995) και Sofos (2005):

1. αναλαμβάνουν και υποκαθιστούν τις λειτουργίες των κλασικών μέσων, π.χ. του μαυροπίνακα, του βιβλίου
2. διευρύνουν τις δυνατότητες του κλασικού πίνακα προσφέροντας ψηφιακές προεκτάσεις, π.χ. σήμανση, διαδραστικά εργαλεία, κουίζ κ.α.
3. έχουν την τάση να κρύβουν την ψηφιακή τους υποδομή, αφού ο υπολογιστής και ο projector δεν βρίσκονται στο οπτικό πεδίο των μαθητών και των εκπαιδευτικών,
4. διαμορφώνουν νέες/καινοτόμες εφαρμογές, όπως π.χ. ηλεκτρονική διανομή υλικού, καταγραφή οθόνης κατά τη διδασκαλία, δυνατότητα ατομικής μελέτης των καταγεγραμμένων μαθημάτων
5. θέτουν το υπάρχον σύστημα (σχολείο, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές) μπροστά από νέες προκλήσεις και όρια, τα οποία θα πρέπει να υπερνικηθούν, προκειμένου να είναι δυνατή η ομαλή τους ένταξη και η εξισορρόπηση του συστήματος, π.χ. ψηφιακός γραμματισμός, εκμάθηση και ένταξή τους στη διδασκαλία, υποδομή σχολείου, αγορά και συντήρηση κ.α.

Τα τεταρτογενή Μέσα προϋποθέτουν τεχνολογική υποδομή τόσο από τον τομέα της παραγωγής όσο επίσης και από την μεριά αυτών που προσλαμβάνουν τα μιντιακά περιεχόμενα χρησιμοποιώντας αμφίδρομη και διαδραστική επικοινωνία, π.χ. διαδίκτυο, Web 2.0, ψηφιακή τηλεόραση (Faulstich 1995). Συνοπτικά παραδείγματα ψηφιακών σχολικών βιβλίων και βοηθημάτων είναι τα ακόλουθα:

Ψηφιακό περιεχόμενο για την αυτόνομη μάθηση θεματικών ενοτήτων στη βάση παιγνιώδους εμπλοκής και μάθησης για τις τάξεις του δημοτικού

- http://digimagix.gr/uploads/rhodes/story_html5.html?lms=1

Ψηφιακά μαθήματα που μπορεί να μελετήσει ο μαθητής μόνος του για τη μέση εκπαίδευση

- Παράδειγμα 1 Βιολογία (ακουστική επεξήγηση σε ηλεκτρονική παρουσίαση)
- Παράδειγμα 2 Αρχαία, Αριστοτέλης: Διανοητική και ηθική αρετή (οπτικοακουστική επεξήγηση σε κλασικό πίνακα)
- Παράδειγμα 3 είδη διαγραμμάτων (οπτικοακουστική επεξήγηση με διαδραστικό πίνακα)
- Παράδειγμα 4 οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες (ψηφιακή καταγραφή διδασκαλίας από διαδραστικό πίνακα)

Ψηφιακά βίντεο με επεξήγηση δύσκολων ασκήσεων του βιβλίου ως ψηφιακά λυσάρια

- Παράδειγμα 5 (άσκηση 3 ιστορία – ηλεκτρονικό κείμενο, σκιαγράφιση, ακουστική επεξήγηση)
- Παράδειγμα 6 (ο φίλος μας το δάσος – λυσάρι σε ηλεκτρονικό κείμενο)

Οι βασικότερες κατηγορίες των ψηφιακών σχολικών βιβλίων είναι:

Το ψηφιακό σχολικό βιβλίο που αποτελεί ψηφιακή μορφή του έντυπου και απλά μπορούμε να το διαβάσουμε στις διάφορες ψηφιακές συσκευές (υπολογιστές, τάμπλετ, κινητά τηλέφωνα, e-bookreaders) χωρίς να μπορούμε να αλληλεπιδράσουμε με το περιεχόμενό του, π.χ. <http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/>. Τα διαθέσιμα βιβλία είναι σε πλήρη μορφή EPUB με δυνατότητες σημειώσεων, σελιδοδεικτών, κοινοποίησης υπογραμμίσεων, μεγέθυνσης φωτογραφιών, μεγέθυνσης και αλλαγής γραμματοσειρών κ.ά. (<http://www.readlibrary.com.cy/index.php>). Άλλο παράδειγμα είναι η δράση Κάλλιπος είναι η πρώτη ολοκληρωμένη προσπάθεια στην Ελλάδα για την εισαγωγή του ηλεκτρονικού, διαδραστικού, πολυμεσικού βιβλίου στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Σκοπός της δράσης είναι η παραγωγή και παροχή ηλεκτρονικών συγγραμμάτων, υπό καθεστώς Ανοικτής Πρόσβασης, στους/στις φοιτητές/τριες των ελληνικών Α.Ε.Ι. (Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι.) Ξεκίνησε το 2012 κι έχουν αναρτηθεί μέχρι τώρα 600 ελληνόγλωσσα ηλεκτρονικά συγγράμματα ανοικτής πρόσβασης κι ο στόχος είναι τα 2.000 ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα (<https://www.kallipos.gr/el/>).

Το διευρυμένο με υπερσυνδέσεις ψηφιακό σχολικό εγχειρίδιο, που επιτρέπει τη μετάβαση σε εσωτερικά και εξωτερικά περιεχόμενα. Τυπικό παράδειγμα για αυτήν την κατηγορία είναι τα εμπλουτισμένα βιβλία από το Υπουργείο Παιδείας, π.χ. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-E104/515/3338,13514/>

Το εμπλουτισμένο ψηφιακό σχολικό εγχειρίδιο είναι: το βιβλίο με «πολυμεσικό» (multimedia) περιεχόμενο, που περιλαμβάνει, δηλαδή, βίντεο, εικόνα, ήχο, υπερκείμενο, υπερσυνδέσεις, γραφήματα, πίνακες, παιχνίδια, κουίζ, χάρτες, κ.ά. και επιτρέπει την αλληλεπίδραση με τον χρήστη-αναγνώστη. Παράδειγμα για αυτήν την κατηγορία είναι τα βιβλία μαθητή εμπλουτισμένα ως iBooks. Στην ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr> μπορεί να δει κανείς και να χρησιμοποιήσει τα βιβλία αυτά με συσκευή Ipad. Ενδεικτικά παραδείγματα με τη δυνατότητα των διαδραστικά εμπλουτισμένων βιβλίων παρουσιάζονται στους ακόλουθους συνδέσμους:

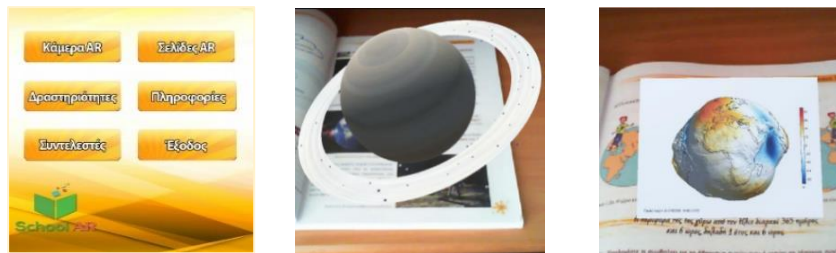
<https://www.youtube.com/watch?v=zOIA-pOyAes>

<http://tinyurl.com/y5nrao4k>

Υπάρχει το *επαυξημένο σχολικό* βιβλίο με τη χρήση διαδικτυακών υπηρεσιών που στηρίζουν την κινητή μάθηση, όπως για παράδειγμα το blippar. Τα βιβλία Επαυξημένης πραγματικότητας είναι βιβλία που επιτρέπουν στους χρήστες τους την ταυτόχρονη θέαση φυσικών και ψηφιακών πληροφοριών. Η συνηθέστερη μορφή τους αφορά κυρίως έντυπα βιβλία που εμπλουτίζονται με ψηφιακά στοιχεία και τα οποία ο χρήστης μπορεί να δει μέσω κάποιου τεχνολογικού μέσου (κινητή συσκευή, ειδικά γυαλιά Ε.Π., κάμερα H/Y). Τα ψηφιακά στοιχεία δίνουν την εντύπωση πως συνυπάρχουν με τα φυσικά στοιχεία του βιβλίου, ενισχύοντας τη δυναμική του βιβλίου ως μέσο μάθησης. Ο συνδυασμός της κάμερας με μία εικόνα δείκτη ή ακόμη και με το σύστημα GPS της κινητής συσκευής, επιτρέπουν την προβολή επιπλέον πληροφοριών για την εικόνα ή το γεωγραφικό σημείο αντίστοιχα, διαμορφώνοντας ένα επαυξημένο πληροφοριακά τελικό αποτέλεσμα. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής χρήσης η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο των ακόλουθων προτάσεων (<http://augmented.edtech.gr>):

- Ασκήσεις για το σπίτι εμπλουτισμένες με ήχους, βίντεο, εικόνες για περαιτέρω επεξήγηση εννοιών ή έξτρα πληροφορίες.
- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες περιήγησης σε υπαίθριους χώρους με ιστορικό ή περιβαλλοντικό ενδιαφέρον.
- Δημιουργία ζωντανών κολάζ , όπου οι εικόνες θα ‘ζωντανεύουν’, όταν τις στοχεύεις με την κινητή συσκευή.
- ‘Ζωντανά’ λευκώματα , όπου η φωτογραφία κάθε μαθητή θα περιέχει ενσωματωμένο ήχο ή βίντεο.
- ‘Ζωντανή’ δανειστική βιβλιοθήκη στην οποία τα βιβλία θα περιέχουν ενσωματωμένο ήχο ή εικόνα από τους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι περιγράφουν με λίγα λόγια το περιεχόμενο του βιβλίου.
- Διαδραστικές περιηγήσεις σε αρχαιολογικούς/πολιτιστικούς χώρους, όπου κάθε τοποθεσία θα είναι εμπλουτισμένη με ψηφιακές πληροφορίες, οι οποίες θα ενεργοποιούνται μέσω του GPS της συσκευής.
- Κυνήγι θησαυρού με εκπαιδευτικό περιεχόμενο κάνοντας χρήση των QR codes και της τεχνολογίας της επαυξημένης πραγματικότητας.
- ‘Επαυξημένες’ ευχετήριες κάρτες με ήχους ή βίντεο.
- Κάρτες επεξήγησης εμπλουτισμένες με βίντεο για διευκόλυνση των μαθητών με προβλήματα ακοής.

Παράδειγμα τέτοιας κατηγορίας είναι η εφαρμογή SchoolAR. Το κεντρικό μενού της εφαρμογής αποτελείται από τρεις επιμέρους ενότητες στις οποίες ο χρήστης έχει πρόσβαση μέσω αντίστοιχων κουμπιών. Αυτές είναι: i) η ενότητα «Σελίδες AR.», στην οποία οι μαθητές πληροφορούνται για τις εικόνες του βιβλίου που είναι εμπλουτισμένες με ψηφιακό υλικό ii) η ενότητα «Κάμερα AR», η οποία ενεργοποιεί την κάμερα της κινητής συσκευής και μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν να δουν το υλικό της Ε.Π. στοχεύοντας τις εικόνες δείκτες και iii) η ενότητα «Δραστηριότητες», μέσω της οποίας οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε επαναληπτικά κουίζ πολλαπλής επιλογής για κάθε μάθημα της ενότητας του βιβλίου. Παραδείγματα οθονών του κεντρικού μενού της εφαρμογής καθώς και του ψηφιακού υλικού Ε.Π. παρουσιάζονται στην Εικόνα 1.

Εικόνα 1. Παραδείγματα οθονών της εφαρμογής (www.pediapedagogy.gr)

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ως βάση για τον σχεδιασμό της εφαρμογής η πρώτη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της Στ' δημοτικού που έχει τίτλο «Η Γη ως ουράνιο σώμα». Η επιλογή του συγκεκριμένου μαθήματος και της τάξης ήταν μια απόφαση που εξυπηρετούσε μεθοδολογικά την έρευνα: οι μαθητές στην ηλικία αυτή δύνανται να χειριστούν ικανοποιητικά μια κινητή συσκευή (ταμπλέτα, έξυπνο τηλέφωνο), ενώ υπάρχει διαθέσιμη μια μεγάλη ποικιλία ψηφιακού υλικού (τριδιάστατα μοντέλα πλανητών, κινούμενες εικόνες, βίντεο κ.α.), που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό των εικόνων του βιβλίου. Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με τα λογισμικά Unity3D και Vuforia SKD και διατίθεται δωρεάν για συσκευές με σύστημα Android μέσω του Google Play. Το ακόλουθο βίντεο παρουσιάζει συνοπτικά τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης εφαρμογής <https://youtu.be/MWtQq0qsXGQ>

Τα ψηφιακά βιντεομαθήματα που παρουσιάζουν το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίο οπτικοακουστικά σε συνδυασμό με πολυμεσικά στοιχεία. Παράδειγμα για αυτήν κατηγορία είναι τα ψηφιακά εκπαιδευτικά βοηθήματα που δημιουργήθηκαν από το 2010 με τη συνδρομή εθελοντών εκπαιδευτικών:

http://www.study4exams.gr/anc_greek/course/view.php?id=128#2. Ο ιστότοπος είναι διαθέσιμος για τα μαθήματα, Αρχαία Ελληνικά – Φιλοσοφικός Λόγος, Βιολογία Γενικής Παιδείας, Λατινικά Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μαθηματικά & Στοιχεία Στατιστικής Γενικής Παιδείας, Μαθηματικά Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών / Οικονομίας & Πληροφορικής, Νεοελληνική Γλώσσα, Φυσική Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών.

Οι διαδικτυακές εφαρμογές (apps) οι οποίες για να λειτουργήσουν χρειάζονται ένα ψηφιακό τερματικό (ταμπλέτα, έξυπνο κινητό), σύνδεση στο διαδίκτυο, έναν φυλλομετρητή ή μια πλατφόρμα (Android, iPad, iPhone, iPod Touch). Όταν γίνεται αναφορά στις διαδικτυακές εφαρμογές, εννοούνται τα μαθησιακά περιεχόμενα. Στην πράξη απαντώνται τρία διαφορετικά είδη, τα οποία χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα (Σοφός, 2018, σημειώσεις).

Υπάρχουν οι ανοικτοί εκπαιδευτικοί πόροι που επιτρέπουν την πρόσβαση σε α) μαθησιακό υλικό, όπως εκπαιδευτικές πύλες, β) σε εργαλεία δημιουργίας υλικού και γ) σε δικαιώματα χρήσης και αναπαραγωγής. Για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδιαφέρον έχει η ιστορική συλλογή του ΙΕΠ που αφορά τη διάθεση, μέσω του διαδικτύου, σχολικών εγχειριδίων που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον 19ο αιώνα έως τις αρχές της δεκαετίας του 1980 σε ψηφιακή μορφή. Η ψηφιακή Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων αποτελείται από 6.029 βιβλία με πάνω από 1.000.000 σελίδες (<http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/index.html>). Γνωστές εκπαιδευτικές πύλες είναι οι το e-yliko.gr, e-Πύλη Φιλολόγων, EduTopia κ.α.

Οι μορφές που μπορούν να λάβουν τα ψηφιακά σχολικά βιβλία του μέλλοντος κάνουν σαφές ότι αυτά δημιουργούν ένα διευρυμένο περιβάλλον εργασίας και μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να δράσουν, αλληλοεπιδρώντας με το περιεχόμενό τους. Οι νέες δυνατότητες των ψηφιακών βιβλίων είναι συμβατές με μαθητικοκεντρικές και εργασιοκεντρικές προσεγγίσεις (Σοφός & Κρον, 2010). Μια από τις πιο βασικές διδακτικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση των ηλεκτρονικών κειμένων είναι η **κατευθυνόμενη διδακτική συζήτηση** του Holmberg (2002). Η έννοια της καθοδηγούμενης συζήτησης βασίζεται σε διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η προγραμματισμένη μάθηση, η κυβερνητική διδακτική (Κρον, Σοφός 2007), η θεωρία της συνομιλίας, οι γνωστικές θεωρητικές προσεγγίσεις κ.ά. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα ένα κείμενο, όταν αυτό είναι διαμορφωμένο σε διαλογική μορφή. Ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί τη διαλογική δομή του κειμένου, σαν να είναι σε διαλεκτική σχέση με έναν εκπαιδευτικό (Holmberg, 2002, σ.77) με τον οποίο αλληλεπιδρά, προφανώς σε ένα προπαρασκευασμένο πλαίσιο, ενώ στην πραγματικότητα ο εκπαιδευόμενος συνομιλεί σιωπηρά με τον εαυτό του, καθώς προσπαθεί να κατανοήσει το περιεχόμενο. Η κειμενική διαλογικότητα μπορεί να επιτευχτεί με τη μορφή α) υποβλητικής, β) προκλητικής και γ) συναθροιστικής συνομιλίας. Κατά την πρώτη, ο «κειμενικός συνομιλητής» επιζητεί, καλεί τον εκπαιδευόμενο να αντιδράσει σε μια πληροφορία, ένα ζήτημα. Στη δεύτερη προκαλεί τον εκπαιδευόμενο να τοποθετηθεί σε ένα ζήτημα ή μια θέση που είναι μάλλον ενοχλητική ή προκλητική και για την οποία έχει διαφορετική αντίληψη. Στην τρίτη μορφή ο κειμενικός συνομιλητής συνενώνει τις προσεγγίσεις που μπορεί να είναι διαφορετικές σε κάποια σημεία.

Στη βάση αυτής της προσέγγισης προτείνεται οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν ηλεκτρονικό κείμενο για την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κατά τη συγγραφή του, να σκέπτονται ότι στην πραγματικότητα διδάσκουν έναν εκπαιδευόμενο σε μια ζώσης διαδικασία. Αυτό σημαίνει, όμως, ότι τόσο το συγκεκριμένο ηλεκτρονικό κείμενο όσο και το ευρύτερο ηλεκτρονικό περιβάλλον θα πρέπει μεταξύ άλλων:

- να βοηθούν και να στηρίζουν τους εκπαιδευόμενους να ανακαλύψουν τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να μελετήσουν το περιεχόμενο,
- να καθορίζουν τις προκαταρκτικές ενέργειες των εκπαιδευόμενων πριν την έναρξη της μελέτης,
- να παρουσιάζουν με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους, δηλαδή τι ακριβώς θα είναι σε θέση να κάνουν, όταν ολοκληρώσουν τη μελέτη τους,
- να τους συμβουλεύουν αναφορικά με την οργάνωση της μελέτης και της εργασίας τους,
- να δημιουργούν συνθήκες συνάφειας μεταξύ καθημερινής, προσωπικής εμπειρίας και ακαδημαϊκής γνώσης,
- να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τους εκπαιδευόμενους, κατά τη μελέτη τους,
- να δημιουργούν πλαίσια ενεργού εμπλοκής και να παρέχουν ανατροφοδότηση που θα έχει κυρίως φροντιστηριακό χαρακτήρα.

Από τις πιο πάνω θέσεις γίνεται σαφές ότι η κατευθυνόμενη διδακτική συζήτηση βασίζεται στην τυπική δομή που προϋποθέτει κάθε εκπαιδευτική δράση: α) καθορισμός στόχου, β) διάγνωση της κατάστασης, γ) σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και εφαρμογή, δ) έλεγχος επίτευξης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και ε) τροποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας που σχεδιάστηκε. Από την άλλη μεριά η κατευθυνόμενη διδακτική συζήτηση προσανατολίζεται στις βασικές μορφές παιδαγωγικής δράσης που πραγματοποιεί κάθε εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Giesecke, 2007): α)

διδασκαλία, β) πληροφόρηση, γ) συμβουλευτική, δ) διευθέτηση και οργάνωση του περιβάλλοντος εργασίας και ε) εμπύχωση και κινητοποίηση.

Η **διδασκαλία** ως βασική μορφή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφανίζεται συνήθως σε μορφή ψηφιοποιημένης τηλεδιδασκαλίας στη διαδικτυακή εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία έχει το βασικό πλεονέκτημα ότι παρουσιάζει και επεξηγεί περιεχόμενα που δεν είναι άμεσα συνδεδεμένα με καθημερινά βιώματα, π.χ. λειτουργία φωτοσύνθεσης. Ο τρόπος παρουσίασης των περιεχομένων στη διδασκαλία μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, όπως επίδειξη, σύντομη παρουσίαση, διάλεξη κ.ά., σε κάθε περίπτωση, όμως, το διδακτέο θέμα παρουσιάζεται «αντικειμενικά» σε γλώσσα κατανοητή, προκειμένου να μπορούν να το παρακολουθήσουν εκπαιδευόμενοι με διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο. Αν και αυτό ακούγεται αυτονόητο, στην πραγματικότητα δεν είναι εύκολο εγχείρημα, καθώς η διδασκαλία συνδέεται άμεσα με τις ακόλουθες ενέργειες. *Πρώτον*, στο πλαίσιο της κατευθυνόμενης διδακτικής συζήτησης, ο συγγραφέας ή η συγγραφική ομάδα πρέπει να πραγματοποιήσει βιβλιογραφική έρευνα πάνω στο θέμα που θέλει να διδάξει και στη συνέχεια να μελετήσει περισσότερες διαστάσεις του θέματος σε σύγκριση με αυτές που θα διδάξει πραγματικά. *Στη συνέχεια*, θα πρέπει να επιλέξει τον τρόπο παρουσιάσής τους σε κειμενική δομή ή σε μορφή ψηφιακής διδασκαλίας, π.χ. διάλεξη, διακλαδωμένη διδασκαλία κ.ά. *Τρίτον*, θα πρέπει να επιλέξει ορισμένα περιεχόμενα από το σύνολο εκείνων που έχει συγκεντρώσει ως σημαντικά μορφωτικά αγαθά σε εναρμόνιση με το υπόβαθρο της ομάδας αναφοράς και με τη γενικότερη ανάλυση πεδίου που έχει κάνει. *Τέταρτον*, θα πρέπει να ερμηνεύσει και να μετασχηματίσει το επιστημονικό περιεχόμενο σε σχολική γνώση (δηλαδή να μην παραθέτει απλώς επιστημονικά γεγονότα και πηγές) σκηνοθετώντας το σε μια λογική σειρά εξέλιξης της παρουσίασης. *Τέλος*, θα πρέπει να επιλέξει τα επιμέρους μιντιακά στοιχεία (εικόνα, ψηφιακή παρουσίαση, βίντεο, ψηφιακή προσομοίωση, εμπλοκή σε εικονικό περιβάλλον) που θα αξιοποιήσει σε συνοχή με την εξέλιξη της ψηφιακής διδασκαλίας. Η ψηφιακή διδασκαλία ανήκει συνήθως στην αρμοδιότητα του συγγραφέα ή της ομάδας συγγραφής του ψηφιακού σχολικού βιβλίου.

Η **πληροφόρηση** αποτελεί μια δεύτερη μορφή παιδαγωγικής δράσης που είναι σκόπιμο να περιέχεται στο πλαίσιο των ηλεκτρονικών κειμένων για τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Η πληροφόρηση, σε αντίθεση με τη διδασκαλία, δεν σχετίζεται με την παρουσίαση και την επεξήγηση περίπλοκων περιεχομένων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιστασιακά παρέχοντας συγκεκριμένες πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση εργασιών, π.χ. δόμηση εργασίας, για την παροχή προσανατολισμού, π.χ. περίγραμμα ενότητας μελέτης, κριτήρια αξιολόγησης, για οργανωτικά θέματα, π.χ. χρονοπρογραμματισμός μελέτης κ.ά. Η πληροφόρηση ανήκει στην αρμοδιότητα του συγγραφέα ή της ομάδας συγγραφής του ψηφιακού σχολικού βιβλίου, αλλά μπορεί να ζητηθεί και από τους μαθητές μέσα από διάφορα μέσα επικοινωνίας, π.χ. e-mail, forum κ.ά.

Η **συμβουλευτική** σχετίζεται με συγκεκριμένες ανάγκες μεμονωμένων ατόμων, τα οποία επιζητούν να στηριχθούν κατά τη μαθησιακή τους πορεία. Ως εκ τούτου, είναι δύσκολο να υπάρχει συμβουλευτική που μπορεί να απευθύνεται σε μια ολόκληρη ομάδα, καθώς τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε άτομο είναι μοναδικά. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί στο ηλεκτρονικό κείμενο να υπάρχουν συμβουλευτικές βοήθειες με τη μορφή πρακτικών συμβουλών που αντικειμενοποιούν τυπικές δυσκολίες. Επίσης, σε περίπτωση που ο υπεύθυνος του μαθήματος εντοπίσει «κοινές αδυναμίες», π.χ. στο πλαίσιο της εκπόνησης γραπτών εργασιών, μπορεί να οργανώσει ομαδική συμβουλευτική που θα διαπραγματευτεί ατομικά και κοινά θέματα. Καθώς η αρμοδιότητα για τη συμβουλευτική ανήκει στους μαθητές, ο υπεύθυνος του ψηφιακού σχολικού βιβλίου καλείται να κάνει διάγνωση ατομικών δυσχερειών και σε τυπικό ή άτυπο πλαίσιο να προτείνει λύσεις αντιμετώπισής τους. Ωστόσο,

η υιοθέτηση των προτάσεων υπόκειται στον εκπαιδευόμενο, ενώ η θετική έκβαση της συμβουλευτικής παραμένει ανοιχτή.

Η **διευθέτηση** σχετίζεται στη δια ζώσης εκπαίδευση με οργανωτικές και μεθοδολογικές ρυθμίσεις του παιδαγωγικού πλαισίου και της μαθησιακής κατάστασης. Στις οργανωτικές εμπίπτουν αποφάσεις σχετικά με τη διαρρύθμιση του μαθησιακού χώρου, με το είδος των ενεργειών που θα πραγματοποιηθούν, π. χ. σε μια ψηφιακή εξερεύνηση κ.ά. Στις μεθοδολογικές εμπίπτουν τα βήματα εργασίας, οι μορφές κοινωνικής εργασίας, π.χ. ατομική πρακτική ή εργασία σε ομάδα κ.ά. Στο πλαίσιο διαδικτυακών μαθημάτων η παιδαγωγική διευθέτηση του ηλεκτρονικού κειμένου και του ευρύτερου ηλεκτρονικού περιβάλλοντος μπορεί α) να ρυθμίζει τους κοινωνικούς δεσμούς και ρόλους, δηλαδή τον τρόπο εργασίας (ατομική σε ζεύγη, συνεταιριστική, συνεργατική), β) να γίνεται αντιληπτή ως μεθοδολογικό μέσο, προκειμένου να εκπληρώσει ένα σκοπό, π.χ. την αλλαγή τρόπου εργασίας, όπως την ενεργοποίηση υπηρεσίας ενός Wiki για τη συνεργατική μάθηση, γ) να ρυθμίζει δυνατότητες άτυπης μάθησης και επικοινωνίας, π.χ. μέσω δημιουργίας «κοινωνικών χώρων», δ) να σχετίζεται με τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών, π.χ. μέσω οργάνωσης διαδικτυακών events και εμπειριών.

Η **εμπύχωση** ως τελευταία βασική μορφή κάθε παιδαγωγικής δράσης σχετίζεται με τη σκηνοθεσία ενεργειών για την ενθάρρυνση και την κινητοποίηση των εκπαιδευομένων να εμπλακούν σε μαθησιακές καταστάσεις για τις οποίες ενδεχομένως δείχνουν λίγο ενδιαφέρον. Η παιδαγωγική εμπύχωση αναφέρεται στον δημόσιο χώρο, στη δια ζώσης εκπαίδευση π.χ. την τάξη, στη διαδικτυακή σε δημόσιους χώρους συζήτησης, σε τηλεδιαλέξεις. Καθώς σε τέτοιους χώρους δεν μπορεί κανείς να απομακρυνθεί, ο υπεύθυνος του διαδικτυακού καλείται να στηρίζει τους συμμετέχοντες, παρακινώντας τους να συμμετέχουν σε κοινά έργα, βοηθώντας τους να υπερβούν το ξένο και ανοίκειο προωθώντας την αλληλογνωριμία και, τέλος, δημιουργώντας συνθήκες κοινωνικότητας και άτυπης κοινωνικής επαφής μεταξύ τους. Βασικές στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν σε ηλεκτρονικά κείμενα και διαδικτυακά περιβάλλοντα είναι: α) η αξιοποίηση στοιχείων που σχετίζονται με την ομάδα αναφοράς με σταδιακή διαφοροποίησή τους, π.χ. εμπλοκή γνωστών τραγουδιών ή κινηματογραφικών ταινιών για την ανάπτυξη ιστορικών ή κοινωνικών θεμάτων, β) δυνατότητα εισαγωγικής ενασχόλησης με θέματα που δεν τολμούν να «αγγίξουν» συνδυάζοντάς τα με οικεία θέματα, π.χ. εισαγωγική παρουσίαση μεθοδολογίας για την διερεύνηση οικείων προβληματισμών, γ) στήριξη και ενδυνάμωση προσπαθειών με στόχο τη μετάβαση από την παθητική ενασχόληση με ένα θέμα στην ενεργή μελέτη του, π.χ. επιμέλεια κατά την παραγωγή ενός σύντομου tutorial για ένα θέμα ή τη μετάφραση ενός θεματικού βίντεο.

Βασικές θέσεις αντί επιλόγου

Από τις πιο πάνω τοποθετήσεις προκύπτει ότι το ψηφιακό σχολικό βιβλίο του μέλλοντος έχει νόημα εκπαιδευτικής ύπαρξης, καθώς αποτυπώνει σαφή τεκμηριωμένη παιδαγωγική στρατηγική. Έχοντας υπόψη το εξάγωνο ανάλυσης σχεδιασμού ψηφιακών εκπαιδευτικών περιεχομένων (Σοφός, 2015) γίνεται σαφές ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται στο κάτω ήμισυ του εξάγωνου ανάλυσης, εστιάζοντας στον διδακτικό μετασχηματισμό, προβαίνοντας στην ερμηνεία του αναλυτικού προγράμματος και διαμορφώνοντας περιβάλλοντα εργασίας και μάθησης με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση του μαθητή με το αντικείμενο εργασίας και μάθησης.



Σοφός, 2015 : Εξάγωνο ανάλυσης για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθησιακών περιβαλλόντων

Βασιζόμενοι στην κοινωνικο-πολιτισμική αντίληψη της κινητής μάθησης, των Kearney, Schuck, Burden & Aubusson (2012) διακρίνουμε τρεις σημαντικές διαστάσεις, που μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε την παιδαγωγική αξία ενός ψηφιακού σχολικού βιβλίου (Σοφός, 2019): την *προσωποποίηση*, την *αυθεντικότητα* και τη *συνεργασία*. Συνδυαστικά, λαμβάνοντας υπόψη το μοντέλο SAMR, η πρόκληση δεν εντοπίζεται στην υποκατάσταση (Substitution) και την εργαλειακή βελτίωση (Augmentation) του έντυπου σχολικού περιεχομένου αλλά στην αλλαγή (Modification) και στον εκ νέου προσδιορισμό (Redefinition) της παιδαγωγικής στρατηγικής αξιοποιώντας τις δυνατότητες της ψηφιακότητας. Καταληκτικά διατυπώνονται ακολούθως οκτώ θέσεις που πλαισιώνουν το ζήτημα και την αναγκαιότητα της προώθησης ψηφιακών σχολικών βιβλίων.

1. Τα νέα Μέσα και οι Τεχνολογίες αποτελούν πολιτισμικά αποτυπώματα των εκάστοτε κοινωνικών και οικονομικών δομών: Η ψηφιακότητα είναι το γνώρισμα της μεταμοντέρνας κοινωνίας

Τόσο τα κλασικά όσο και τα νέα Μέσα και οι Τεχνολογίες προσεγγίζονται ως πολιτισμικές αντικειμενοποιήσεις ανθρώπινης εργασίας, που γίνονται αποδεκτές σε συγκεκριμένα κοινωνικά υποσυστήματα, όπως αυτό της εκπαίδευσης. Σε αυτά τα πολιτισμικά τεχνουργήματα (artefacts) εντάσσονται επικοινωνιακές εκφάνσεις με τη μορφή διάφορων κειμενικών ειδών, έντυπες και ραδιοφωνικές παραγωγές, εικόνες και κάθε είδους μιντιακά περιεχόμενα. Ανάλογα με τον τύπο της κοινωνίας (πρωτογενής, αναπτυγμένη, μοντέρνα, μεταμοντέρνα) καθιερώνονται διαφορετικά μέσα κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης, π.χ. θέατρο, χειρόγραφα κείμενα, εικονογραφία, τυπογραφία, ψηφιακά μέσα και τεχνολογίες κ.ά., τα οποία προκαλούν διαφοροποιήσεις σε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές και επισύρουν κατά τη διάρκεια της καθιέρωσής τους έντονες κριτικές, που διέπουν διαχρονικά τις μιντιακές/τεχνολογικές εξελίξεις.

2. Τα νέα Μέσα και οι Τεχνολογίες αποτελούν μια νέα ευρωπαϊκή πραγματικότητα

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης έχουν διαμορφωθεί στην Ευρώπη δύο βασικά μοντέλα ένταξης των Νέων Μέσων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: α) το κάθετο μοντέλο, κατά το οποίο τα Νέα Μέσα διδάσκονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, π.χ. στη Ρουμανία και β) το οριζόντιο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα Νέα Μέσα αξιοποιούνται μέσα από όλα τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς επίσης και μέσα από διεπιστημονικές και

διαθεματικές παιδαγωγικές δράσεις, όπως συμβαίνει στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, από την Ισπανία μέχρι την Ελλάδα και από τη Σουηδία μέχρι την Πορτογαλία (Σοφός & Kron, 2010).

3. Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μονάδες ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα

Κατά την πρώτη πρακτική οι σχολικές μονάδες υιοθετούν μια διστακτική στάση. Αντιμετωπίζουν με επιφυλακτικότητα τα νέα Μέσα και τα χρησιμοποιούν μάλλον αποσπασματικά. Διατηρώντας μια χαρακτηριστική στάση αναμονής και άμυνας χρησιμοποιούν τα νέα μέσα ως «καλύτερα εποπτικά μέσα» προσπαθώντας να τα εντάξουν στην υφιστάμενη πρακτική και λογική του σχολείου. Η δεύτερη πρακτική ένταξης ακολουθείται σε εκείνα τα σχολεία, όπου μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν με διαφορετικό ο καθένας τρόπο τη χρήση του διαδικτύου για την προβολή του σχολείου και των δραστηριοτήτων του. Συνήθως πρόκειται για σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν την οργάνωση ενός «λόμπι» ενδιαφερόμενων και έμπειρων στη χρήση του διαδικτύου, το οποίο θα μπορέσει να υποστηρίξει άμεσα την εργασία με τα μέσα, π.χ. συνεργαζόμενο με τις σχολικές αρχές, τους γονείς και τις εξωσχολικές δομές. Παράλληλα, διαφαίνεται η τάση τα σχολεία να αφομοιώνουν το διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας το λειτουργικά στην αναπαραγωγή των δομών του. Αποτέλεσμα τούτου είναι η χρήση των Νέων Μέσων όπου δεν δημιουργούνται δυσλειτουργίες στη σχολική οργάνωση. Η τρίτη πρακτική εστιάζει σε σχολικές μονάδες, οι οποίες τηρούν μία ολοκληρωμένη ενταξιακή στάση απέναντι στο διαδίκτυο. Αντιλαμβάνονται τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις ως ευκαιρία για την αναδιοργάνωση των σχολικών δομών μέσα από τον διάλογο στη σχολική μονάδα. Τα σχολεία ως «έξυπνα» συστήματα ανακαλύπτουν διαφοροποιημένες λύσεις και εκμεταλλεύονται τις νέες τεχνολογικές επιτεύξεις. Η στάση τους είναι προοδευτική, αφού χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, συμβάλλοντας στη διαφοροποίηση της επικοινωνιακής και μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτό το επίπεδο η πρωτοβουλία και η ελευθερία αποφάσεων έγκειται στη σχολική μονάδα, δηλαδή στη συλλογική και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη επιθυμία των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν ένα παιδαγωγικό προφίλ ή μια φιλοσοφία για τη συντονισμένη αξιοποίηση των Νέων Μέσων, προκειμένου να «ερμηνεύσουν και να μετασχηματίσουν» την εθνική εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη σχολική υποδομή και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου

4. Η ικανότητα και ο γραμματισμός στα νέα Μέσα και τις Τεχνολογίες αποτελούν νέο πολιτισμικό και μορφωτικό αγαθό

Σε μακροκοινωνικό επίπεδο, δηλαδή της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαμορφώνονται κοινοτικές αποφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση (MEDIA LITERACY EXPERT GROUP, 2007) και εθνικές δράσεις για την προώθηση του γραμματισμού στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας ως τέταρτης πολιτισμικής τεχνικής (οι τρεις πρώτες είναι: ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Ο μιντιακός (ψηφιακός και πληροφορικός) γραμματισμός των μαθητών θεωρείται σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο σημαντικός, γιατί συνθέτει το ατομικό, πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο του κάθε σύγχρονου πολίτη στον 21ο αιώνα, αφού τα ψηφιακά μέσα της επικοινωνίας και της πληροφορίας αποτελούν βασικούς παράγοντες στην εκπαίδευση, στην παραγωγή, στην ανάπτυξη και στην εργασία. Υπό αυτό το πρίσμα νοείται η τοποθέτηση ότι η δυνατότητα της συμμετοχής και της ενεργούς χρήσης των ψηφιακών Μέσων αποτελεί κριτήριο του σύγχρονου κοινωνικού αποκλεισμού.

5. Η ικανότητα και ο γραμματισμός στα Μέσα αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη κοινωνικοποίηση και όχι πολυτέλεια

Η ελεύθερη προσβασιμότητα σε ψηφιακά περιεχόμενα του διαδικτύου δεν μπορεί να επιφέρει εκδημοκρατισμό και ισότητα, όπως συχνά συνάγεται και διατυπώνεται αβασάνιστα. Τουναντίον, μεταφέρει το ήδη υφιστάμενο χάσμα στη νέα εποχή και δημιουργεί προϋποθέσεις νέου ψηφιακού χάσματος. Τόσο τα μιντιακά βιώματα των μαθητών όσο και οι συγκεκριμένες εμπειρίες και γνώσεις για αυτά μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν νεότερα δεδομένα και στοιχεία αναφορικά με τις μιντιακές συνήθειες και δεξιότητες των μαθητών, να τις συνυπολογίζουν κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, προκειμένου αφενός να δημιουργούν ένα σύγχρονο και αποδοτικό πλαίσιο μάθησης που αντιστοιχεί στις σημερινές συνθήκες και αφετέρου να αντισταθμίζουν τις διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών. Η θεώρηση της ψηφιακής ικανότητας και του γραμματισμού στα Μέσα ως «πολυτέλειες» δημιουργεί συνθήκες για την όξυνση του ψηφιακού χάσματος, τη στιγμή μάλιστα που έχουν οριστεί από την Ε.Ε. ως μια από τις 8 δεξιότητες κλειδί για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

6. Σύζευξη των Μέσων και ταυτόχρονη έκλειψη της ειδίκευσης

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διάφορα μέσα (κλασικά και νέα) έχοντας κατά νου συγκεκριμένες στοχοθεσίες, με γνώμονα τη δημιουργία ενός πιο ποιοτικού περιβάλλοντος εργασίας, σε σύγκριση με το συμβατικό, π.χ. πίνακα, χάρτη, σχολικό εγχειρίδιο, φωτοτυπίες, κειμενογράφο, ψηφιακό χάρτη, ψηφιακή εκπαιδευτική ραδιοτηλεόραση, ηλεκτρονικό κείμενο με πολυμεσική δομή, έντυπες και ηλεκτρονικές ασκήσεις, διαδίκτυο, υπηρεσίες του Web 2.0. Το αυξανόμενο επίπεδο σύζευξης των Μέσων έρχεται και ενισχύεται ακόμα περισσότερο με την πληθώρα των νέων Τεχνολογιών (off και online). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να προσδιοριστεί ως *σύζευξη των Μέσων* (Σοφός & Κρον, 2010) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για μια αποδοτική διδασκαλία με διαδραστικά, ηλεκτρονικά Μέσα είναι σκόπιμος ο συνδυασμός με τα κλασικά Μέσα, δηλαδή ο συνδυασμός και η σύζευξη των Μέσων.

7. Τα νέα Μέσα και οι Τεχνολογίες απαιτούν νέες ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς

Ούτε η επαγγελματική ικανότητα (π.χ. ικανότητα οδήγησης ή η ικανότητα διάγνωσης αποτελεσμάτων μιας υπολογιστικής εξέτασης) ούτε η τεχνολογία (π.χ. το αυτοκίνητο ή ο αξονικός τομογράφος) αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά πάντα σε σχέση με κάτι με έναν απώτερο στόχο. Και οι δύο διαστάσεις όμως αποτελούν βασική προϋπόθεση, αν θέλει κανείς να κάνει μια διαδρομή ή ένα ταξίδι και να μεταφέρει διάφορα προϊόντα ή αν έχει ως σκοπό τη διάγνωση μιας ασθένειας και τη θεραπεία ενός ανθρώπου. Από την άλλη μεριά, μόνη η ύπαρξη της τεχνολογίας (π.χ. το αυτοκίνητο, ο αξονικός τομογράφος) χωρίς την ύπαρξη της επαγγελματικής ικανότητας (π.χ. της οδήγησης, της κατανόησης και της ερμηνείας) μπορεί να προκαλέσει ατομικές και κοινωνικές βλάβες. Ο εκπαιδευτικός τομέας δεν αποτελεί εξαίρεση στον κανόνα.

8. Τα νέα Μέσα και οι Τεχνολογίες δεν αποκτούν αξία από μόνα τους, αλλά μόνο όταν επιφέρουν νέο και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο πλαίσιο μάθησης και εργασίας

Όσο παράξενη θα φάνταζε η χρήση μιας Ferrari για τη μεταφορά αγροτικών προϊόντων και μάλιστα σε χωματόδρομο, τόσο παράξενη θα φάνταζε και η χρήση του διαδικτύου για την άντληση των ίδιων πληροφοριών που υπάρχουν και στο σχολικό εγχειρίδιο. Η αναλογία αυτή έχει στόχο να αισθητοποιήσει το αυτονόητο: δεν χρησιμοποιούμε ένα δυναμικό στοιχείο ή ένα δυναμικό Μέσο, για να κάνουμε ό,τι κάναμε και πριν και μάλιστα με λιγότερο κόπο και εργασία.

Από την άποψη αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή η διαπίστωση ότι τα νέα Μέσα δεν είναι από μόνα τους διαδραστικά ή και δεν ενισχύουν την επικοινωνία και την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά στην τεχνική δομή τους υπάρχει μια δυναμική που κάνει δυνατή

την επικοινωνία και τη διάδραση μεταξύ ανθρώπων, επίσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και μεταξύ χρήστη και υπολογιστικού περιβάλλοντος (διεπαφή χρήστη). Αυτή η δυναμική δεν είναι κατά βάση ιεραρχικά δομημένη. Το γεγονός αυτό ανοίγει για εκπαιδευτικούς και μαθητές τη δυνατότητα να κάνουν χρήση ηλεκτρονικών διαδραστικών Μέσων, εφόσον το θέλουν. Επίσης, λόγω της μη ιεραρχημένης δομής των νέων Μέσων επιτρέπονται, παράλληλα με τις αυταρχικές και κυρίαρχες μορφές διδασκαλίας και μάθησης, δημοκρατικές και συνεργατικές μορφές κοινωνικής ενσωμάτωσης που μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πιο αποδοτική.

Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν τα νέα Μέσα και τις Τεχνολογίες εντάσσοντας στις παλιές δομές διδασκαλίας και νεότερα στοιχεία. Τέτοια είναι π.χ. η μεικτή μάθηση που αξιοποιεί δια ζώσης και διευρυμένες ευκαιρίες εργασίας με ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, ηλεκτρονικές εκπονήσεις και παραδόσεις εργασιών, τηλεπικοινωνία (σύγχρονη ή και ασύγχρονη) κ.ά.

Βιβλιογραφία

- Baacke, D. (1980). *Kommunikation und Kompetenz*. 3. Aufl. München: Juventa.
- Baumann, M., Eisenhut, W., Klinger, E., Meyerdorf, G., Schulze, G., & Strietzel, H. (1984). *Schulbuchgestaltung in der DDR*. Berlin, Volk und Wissen.
- Cook, J., Pachler, N., & Bachmair, B. (2011). Ubiquitous mobility with mobile phones: A cultural ecology for mobile Learning. *E-Learning and Digital Media*, 8(3), 181-95.
- Dolch, J. (1965). *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. 2. Aufl. Ratingen.
- Faulstich, W. (Hrsg.) (1995): *Grundwissen Medien*. 2. Aufl. München: UTB.
- Giddens, A. (2008). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Giesecke H. (2007). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Juventa: Mönchen.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Kearney, M., Schuck, S., Burden, K. & Aubusson, P. (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology* 2012, 20: 14406 - DOI: 10.3402/rlt.v20i0.14406.
- Keegan, D., (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kron, F., (2012). Σοφός, Α. (Επιμ.). *Βασικές Γνώσεις Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα ΙΩΝ.
- Kron, F., Σοφός Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα Gutenberg.
- Καυγάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια, Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα, Εκδόσεις Έκφραση.
- Lyotard, J.-F. (1994). *Das postmonderne Wissen*. Wien: Passagen.
- MacLuhan, M., Powers, B. (1995). *The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert*. Paderborn: Junfermann.
- Pachler, N., Bachmair, B. & Cook, J. (2010). *Mobile Learning: Structures, Agency, Practices*. New York: Springer.
- Παπαγιαννόπουλος, Δ. (2011). *Παιδαγωγική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου. Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.
- Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlage des Lernens*. Berlin: Cornelsen.

Seipold J. & Pachler N. (2011). Evaluating Mobile Learning Practice. Towards a framework for analysis of user-generated contexts with reference to the socio-cultural ecology of mobile learning. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15(19), 1-13. <http://www.medienpaed.com/article/view/129>.

Sofos, A (2005). Theoretische Perspektiven zur Begründung des Medienbegriffs. Στο: *Pädagogische Rundschau* 59(2005), 719-726.

Σοφός, Α. Kron, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α. (2015). Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αποπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων και ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, Τομ. 11, Αρ.1, 8-19. <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9817>.

Σοφός, Α., Κώστα, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα*. <http://hdl.handle.net/11419/182>.

Σοφός, Α. (2017). Η χωροχρονική αποπλαισίωση της διδασκαλίας – Τύποι και παιδαγωγικές θέσεις της Ψηφιακής μάθησης. Στο Α. Σοφός κ.α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών. Παιδαγωγική Αξιοποίηση ψηφιακών Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. (σελ. 15-33). Αθήνα: Γρηγόρης.

Σπύρου, Σ., & Σοφός, Α. (2017). Τα σχολικά εγχειρίδια φτάνουν στο τέλος τους; Τα θετικά και τ' αρνητικά της Ψηφιακής Μετάβασης των Σχολικών Εγχειριδίων. Η περίπτωση των Ψηφιακών – Διαδραστικών Σχολικών Εγχειριδίων και των Σχολικών Εγχειριδίων Επαυξημένης Πραγματικότητας. 1ο Συνέδριο του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με θέμα: «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων».

Σοφός, Α. (2019). Quo vadis mobile learning? Προτάσεις για μια Διδακτική Κινητής Μάθησης. Στο Α. Σοφός, Καραμούζης, Π., Καζούλλη, Β., Σκουμιός, Μ., Κώστας, Α. (Επιμ.). *Διδασκαλία και μάθηση μέσω φορητών συσκευών: Συνέπειες και προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Tully, J. C. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. Opladen.

Στρογγυλό Τραπέζι

Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη;

Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη; (Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών)

Γιώτα Παπαδημητρίου

PhD, Διευθύντρια 15^{ου} Γυμνασίου Περιστερίου

Περίληψη

Το παρόν ολιγοσέλιδο κείμενο απορρέει από τη συμμετοχή μας στο Στρογγυλό Τραπέζι με τίτλο «Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη;», που οργανώθηκε στο πλαίσιο της επιστημονικής ημερίδας «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον». Από το σημαντικό και πολυσυζητημένο αυτό θέμα περιοριζόμαστε στο να επισημάνουμε αφενός την προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια, την άκριτη αποδοχή της αυθεντίας τους καθώς και την τάση για μηχανική αποστήθισή τους και αφετέρου ότι τα σχολικά εγχειρίδια –ιδίως με τη λογική των εκπαιδευτικών φακέλων – αποτελούν ένα εξαιρετικά χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο για μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς.

Abstract

The present text is derived from our participation in the Round Table titled “School textbooks: A tool or a brake?” that was organized in the frame of the scientific meeting “School textbooks: From the Past to the Present and the Future”. For this important and much debated issue we are self - limited to point out the adherence to school textbooks, the absolute and without critical thoughts acceptance of their authority and the tendency for their passive memorization as well as, on the other hand, that school textbooks -especially in the form of educational files– are a very useful educational tool for both students and teachers.

Το ενδιαφέρον θέμα που συζητάμε σήμερα «Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη;» αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα όλων των βαθμίδων αλλά και ευρύτερα την κοινωνία, μια και όλοι στη χώρα μας εμπλέκονται στα της παιδείας. Άλλωστε οι σε πληθυντικό αριθμό φράσεις «πώς πάτε στο σχολείο;», «πήραμε βαθμούς», «γράφουμε διαγώνισμα», «δίνουμε πανελλαδικές» αποτελούν κοινό τόπο σε άτυπες συνομιλίες γονέων με παιδιά σχολικής ηλικίας, οι οποίοι συμβολικά ταυτίζονται με τους/τις μαθητές/-τριες - μια αναμενόμενη και αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά σε ό,τι αφορά στο σχολείο.

Μια και έχω το βαρύ φορτίο να μιλήσω από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και γνωρίζοντας εξαρχής ότι δεν υπάρχει περίπτωση να εξαντληθούν τα περί σχολικών εγχειριδίων σε μια ολιγόλεπτη τοποθέτηση (έστω και στο πλαίσιο μιας αξιολογής διοργάνωσης), από αυτό το μεγάλο και πολύπλευρο ζήτημα θα περιοριστώ σε ορισμένες επιγραμματικές επισημάνσεις, που αφορούν σε μια σημαντική για τη σχολική πράξη πτυχή του: την προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο, που οδηγεί στη μηχανική αποστήθιση του περιεχομένου του, ελπίζοντας με αυτές να δοθεί αφορμή για περαιτέρω διάλογο και έρευνα.

Συχνά λοιπόν τα σχολικά εγχειρίδια βρίσκονται στο στόχαστρο αυτών που επισημαίνουν ως ένα μεγάλο πρόβλημα της σημερινής εκπαίδευσης το ότι οι μαθητές/-τριες όλων των βαθμίδων (αλλά κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ιδίως οι υποψήφιοι των πανελλαδικών εξετάσεων) δεν αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, γιατί οδηγούνται από το «σύστημα» στο να αποστηθίζουν το υλικό των σχολικών εγχειριδίων. Το φαινόμενο εκδηλώνεται με ιδιαίτερη ένταση στις πανελλαδικές εξετάσεις, όπου και τα θέματα αντλούνται από τη με αυστηρότητα, κεντρικά, και εκ των προτέρων, ορισμένη ύλη των εγχειριδίων αλλά και η διόρθωση των γραπτών γίνεται –επιβάλλεται να γίνεται– με βάση ακριβώς ό,τι γράφεται σε αυτά.

Οπωσδήποτε, η μηχανική αποστήθιση (η κοινώς λεγόμενη και «παπαγαλία») δεν είναι φαινόμενο της σημερινής εποχής. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Α. Δελμούζου ήδη το 1921 στο *Πώς έγινα δάσκαλος*:

Ο σχολάρχης, μην μπορώντας να περπατήσει, καθόταν στην έδρα του με μια βέργα μακριά. Ένας χάρτης κρεμόταν κοντά στον πίνακα, κι εκεί φώναζε ένα-ένα τα παιδιά... να ειπούν και να δείξουν το μάθημα. Αλίμονο αν ξεχνιόταν ένα ποτάμι της Αμερικής ή ο αριθμός των κατοίκων από κάποια πόλη της. Η βέργα έπεφτε βροχή μαζί με τις βρισιές... Και συλλογιζόμουν τώρα τη Γεωγραφία, που την είχα όλη μάθει απ' έξω, κι έβρισκα μονάχα πλήθος αριθμούς και ατελείωτα μπερδεμένα ονόματα και ποταμούς, βουνά και πόλεις... Αποστήθιζε πώς αναπτύσσονται και ζουν τα φυτά, διάβαζε για «υπέρους, στήμονας, θρίδακας» και τα παρόμοια, και δεν καταλάβαινε τίποτα, αν και ήτανε τα ίδια φυτά και λουλούδια που τόσο αγαπούσε και τα φρόντιζε στο σπίτι του. Και την άλλη μέρα θα το έλεγε το μάθημα νεράκι... ήμαστε αρνάκια: αρνάκια όμως που έτρεμαν και παπαγάλιζαν ή μάθαιναν το πολύ ορθογραφία και κάποια σύνταξη.

Ιστορικά, η επιδείνωση αυτής της κατάστασης, δηλαδή η προσκόλληση στο εγχειρίδιο, εντοπίζεται στο πέρασμα από τη διδακτέα στη διδαχθείσα ύλη –με άλλα λόγια από αυτά που πρέπει να ξέρουμε σε αυτά που γράφει το σχολικό εγχειρίδιο– ως χώρου άντλησης θεμάτων για τις κάθε είδους εξετάσεις. Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του '70 τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων επιλέγονται μόνο από το βιβλίο του μαθητή, ώστε να περιοριστεί η παραπαιδεία αλλά και να γίνεται πιο εύκολα και πιο αντικειμενικά η βαθμολόγηση των γραπτών. Όμως, όταν η εξεταστέα ύλη μικραίνει, οι βαθμολογίες ανεβαίνουν. Και ποιο είναι ασφαλέστερο μέσο εξασφάλισης μιας υψηλής βαθμολογίας από την πιστή αναπαραγωγή του εγχειριδίου μέσω της μηχανικής αποστήθισης; Σε τι βαθμό; Ίσως περισσότερο από όσο νομίζουμε, εφόσον στο πλαίσιο αυτής της τακτικής οι βαθμολογητές συχνά συναντούν γραπτά που αναπαράγουν απaráλλακτα το κείμενο του εγχειριδίου ακόμα και σε ό,τι αφορά στη στίξη

(τα ίδια κόμματα, τελείες κ.τ.λ.) ή τις εισαγωγικές συνδετικές εκφράσεις (λ.χ. *Όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο...* , ως εναρκτήρια πρόταση στην απάντηση γραπτού όπου προφανώς... δεν προηγείται κάτι). Όσο για την παραπαιδεία, δεν μειώθηκε αλλά διογκώθηκε, εφόσον θεωρήθηκε ότι οι μαθητές/-τριες χρειάζονταν περαιτέρω υποστήριξη, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του υψηλού ανταγωνισμού.

Έτσι, σήμερα στον Τύπο ή στο Διαδίκτυο οι απαντήσεις στα θέματα των Πανελλαδικών εξετάσεων συνοδεύονται από σχόλια, όπως:

Η απάντηση είναι από αυτή τη γραμμή έως αυτή τη γραμμή του εγχειριδίου...

Ήταν συνδυαστική ερώτηση –έπρεπε να γράψουν την παράγραφο τάδε από τη σελίδα χ και την παράγραφο τάδε από τη σελίδα ψ...

Ή με πιο απλά λόγια: *Από εδώ έως εκεί... Το βιβλίο λέει...* , φράσεις που θα έλεγε κανείς πως σηματοδοτούν συνολικά την καθημερινότητα στις σχολικές τάξεις και αποτελούν μια «μαγική συνταγή», που συντελεί ώστε να δημιουργείται αίσθημα ασφάλειας, εφόσον:

- Ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να προβληματιστεί για την επιλογή των προς εξέταση θεμάτων και –ως βαθμολογητής– να αναρωτηθεί για το πώς θα βαθμολογήσει. Μπορεί απλώς να αντιπαραβάλει το γραπτό με το αντίστοιχο κομμάτι του σχολικού εγχειριδίου και να διορθώσει ανάλογα με την πιστότητα της «αναπαραγωγής».
- Ο δάσκαλος κρίνει την επιτυχία ή μη της διδασκαλίας του και κατ' επέκταση των μαθητών/-τριών του με χειροπιαστά κριτήρια.
- Οι γονείς / κηδεμόνες, γνωρίζοντας τι ακριβώς πρέπει να μελετήσουν τα παιδιά τους, διευκολύνονται στο να τα υποστηρίξουν στην προσπάθειά τους: κρατώντας ανά χείρας το εγχειρίδιο (πρακτική συνηθισμένη στα σπίτια με παιδιά σε σχολική ηλικία) και παρακολουθώντας γραμμή – γραμμή αν έχουν «διαβάσει» (= «αποστηθίσει» αυτολεξεί) ένα συχνά ακατανόητο για τους ίδιους κείμενο.
- Τα παιδιά ξέρουν από πού έως πού ακριβώς θα εξεταστούν και με ποιο τρόπο θα ικανοποιήσουν οικογένεια και σχολείο.
- Και τέλος, η κοινωνία ξέρει πάνω σε τι θα ασκήσει κριτική (λ.χ. αν τα θέματα των εξετάσεων δεν ήταν από το βιβλίο ή αν ο δάσκαλος διδάσκει εκτός βιβλίου κ.τ.λ.).

Και όλα αυτά βέβαια συνοδεύονται από έντονη εκδήλωση ανασφάλειας μαθητών/-τριών και οικογενειών μπροστά στην πιθανότητα κριτικής ερώτησης ή άλλου τύπου εξετάσεων (προφορικές ή ακόμα και με ανοικτό βιβλίο...).

Νιώθουμε ασφαλείς λοιπόν όλοι μας χάρη στην πρακτική της αποστήθισης, αλλά αυτή η ασφάλεια αρκεί; Μήπως με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουμε αριστούχους μαθητές/-τριες, που ξέρουν απέξω *ό,τι γράφει το βιβλίο*. αλλά παράλληλα κάνουμε μια συμβολική λοβοτομή στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, τη σκέψη έξω από το κουτί; Μήπως ενώ πιστεύουμε πως οδηγούμε τα παιδιά στην κατάκτηση της γνώσης, στην ουσιαστική παιδεία, τελικά τα κατευθύνουμε σε δρόμους επιφανειακής μάθησης, που υπακούουν στη λογική της βαθμοθηρίας;

Και κάτι ακόμη: Αν τα από εδώ έως εκεί και *ό,τι γράφει το βιβλίο* είναι η επωδός που συνοδεύει συχνότατα τον ορισμό της ύλης σε κάθε διδακτική ώρα, σε κάθε μάθημα, σε κάθε βαθμίδα, από την καθημερινή εξέταση έως και τις πανελλαδικές εξετάσεις, τότε οδηγούμαστε και στο αν δεν είναι στο βιβλίο, δεν μας ενδιαφέρει, δεν μας αφορά. Κι έπειτα, *ό,τι γράφει το βιβλίο* είναι η αποτύπωση της αδιαμφισβήτητης, εγκεκριμένης, «επίσημης» γνώσης, της επικυρωμένης με τη σφραγίδα του εκάστοτε κρατικού μηχανισμού. Γιατί λοιπόν να διαβάσουμε κάτι πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο, εφόσον αυτό περιέχει *ό,τι* μας χρειάζεται και

ό,τι είναι έγκυρο και σωστό;¹ Το χειρότερο: Ο εκπαιδευτικός να εντοπίζει λάθη, παραλείψεις (λ.χ. στη λύση σε ένα μαθηματικό πρόβλημα), μια οπτική που έχει αλλάξει από την έκδοση του εγχειριδίου (λ.χ. για ένα ιστορικό ζήτημα), αλλά να συμβουλεύει τα παιδιά να γράψουν στις πανελλαδικές *ό,τι λέει το βιβλίο*. Κι όμως, και στα πιο αξιόλογα εγχειρίδια μπορεί να υπάρχουν αβλεψίες, μπορεί κάτι να έχει διαφύγει της προσοχής κ.τ.λ. Άλλωστε, τα εγχειρίδια απεικονίζουν την επιστημονική πραγματικότητα της στιγμής που γράφονται/εκδίδονται και η επιστήμη στην εποχή μας εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς.

Κι έτσι στενεύει η σκέψη, μικραίνουν οι ορίζοντες... Κι έπειτα αναρωτιόμαστε γιατί, ενώ στην έναρξη της σχολικής χρονιάς μοιράζουμε με αισιοδοξία στους/στις μαθητές/-τριες έναν δυσανάλογο για την ηλικία τους όγκο βιβλίων, προσβλέποντας σε σωστή και εποικοδομητική μελέτη τους, καταλήγουμε στο τέλος της χρονιάς σε φαινόμενα καταστροφής τους (σκίσιμο, κάψιμο κ.τ.λ.)²! Φυσικά, αυτό το φαινόμενο απαιτεί πολύ μεγαλύτερη ανάλυση, εφόσον σε τέτοιες συμπεριφορές οδηγεί ένας συνδυασμός πολλών παραγόντων (βλ. και Καργάκος, χ.χ.). Σίγουρα πάντως μια από τις αιτίες του μπορεί να αναζητηθεί στην ψυχική πίεση που υφίστανται οι μαθητές/-τριες για να αποστηθίσουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, φαίνεται πως η απάντηση στο αρχικό ερώτημα «Σχολικά εγχειρίδια: εργαλείο ή τροχοπέδη;» κλίνει προς το *τροχοπέδη*. Αλλά δεν είναι έτσι. Στην πραγματικότητα τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα εξαιρετικά χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, που καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στην οργάνωση, δόμηση και συστηματοποίηση της διδασκαλίας και τον καθοδηγεί στην τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιπλέον, η δωρεάν χορήγησή τους στους/στις μαθητές/-τριες αποτελεί σημαντικό παράγοντα εξισορρόπησης των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο της πραγμάτωσης της δημοκρατίας και του δικαιώματος όλων στη δωρεάν παιδεία. Αυτό που επισημαίνουμε εδώ είναι η προσκόλληση σε αυτά³. Αν λοιπόν θεωρήσουμε πως η χρήση του «ενός» βιβλίου στη διδασκαλία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιδείνωση της κατάστασης, τότε θεωρούμε πως η παράλληλη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (όπως οι φάκελοι μαθήματος, το υλικό της σχολικής βιβλιοθήκης, κ.ά.) θα συμβάλει αποτελεσματικά στη βελτίωσή της⁴.

¹ Σύμφωνα με το «Μοντέλο της Μετάδοσης», ο δάσκαλος είναι η αυθεντία και το σχολικό βιβλίο είναι συγχρόνως η απόλυτη αυθεντία και εργαλείο της αυθεντίας του δασκάλου (βλ. Κουλουμπαρίση, 2016: 235).

² Μάλιστα η καταστροφή των σχολικών βιβλίων έχει τεθεί και ως θέμα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Γενικής Παιδείας σε Πανελλαδικές εξετάσεις: «Συχνά παρατηρείται πολλοί μαθητές να καταστρέφουν τα σχολικά τους βιβλία στα προαύλια των σχολείων κατά το τέλος του σχολικού έτους. Σε άρθρο που θα δημοσιευθεί στη σχολική σας εφημερίδα να αιτιολογήσετε το παραπάνω φαινόμενο και να αναφερθείτε στους τρόπους που θα συμβάλουν στην αρμονική συνύπαρξη του βιβλίου με τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και γνώσης» (500-600 λέξεις). (Νεοελληνική Γλώσσα Γενικής Παιδείας Γ' Λυκείου & ΕΠΑ.Λ., 15 Μαΐου 2009).

³ Ας θυμηθούμε και την αναστάτωση που προκλήθηκε από την καθυστέρηση εκτύπωσης και διανομής βιβλίων στα σχολεία το σχ. έτος 2011-12. Η αναστάτωση βέβαια δεν αφορούσε τόσο στα σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν ικανοποιητικά την κατάσταση, αλλά περισσότερο στην ευρύτερη κοινωνία, που συνδέει τη σχολική πράξη με την «απόλυτη» χρήση και την αυθεντία του σχολικού βιβλίου. Οπωσδήποτε, ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την ήδη γνωστή αυτή παντοδυναμία των σχολικών βιβλίων, η οποία όμως παρουσιάζει διαφοροποιήσεις (ανάλογα με το πόσο καλά γνωρίζει ο εκπαιδευτικός την ύλη του μαθήματος και τους μαθητές του κ.τ.λ.) (Κουλουμπαρίση, 2016: 32).

⁴ Βλ. σχετικά και τα αποτελέσματα της έρευνας *Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* της ΟΛΜΕ, όπου στην ερώτηση: *Ποια από τις παρακάτω επιλογές θεωρείτε πιο κατάλληλη σε ό,τι αφορά το σχολικό βιβλίο; (α) Ένα βιβλίο κατά αντικείμενο και τάξη για όλα τα σχολεία, (β) Ένα βιβλίο και πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση με χρήση σχολικής βιβλιοθήκης εξοπλισμένης και με νέες τεχνολογίες πληροφορικής; και (γ) Ένα σύστημα πολλαπλού βιβλίου, π.χ. τρία βιβλία από τα οποία επιλέγεται το ένα και τα υπόλοιπα είναι στη διάθεση των μαθητών/-τριών οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επέλεξαν ένα βιβλίο και πολλαπλή πρόσβαση στη γνώση μέσω σχολικών βιβλιοθηκών (Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της ΟΛΜΕ, 2008)*

Βιβλιογραφία

Δελμούζος, Α. (1921). *Πώς έγινα δάσκαλος*. Στο Νέα Ελληνική Γλώσσα Γ΄ Γενικού Λυκείου Ανακτήθηκε στις 19-2-2019 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C130/601/3949,17602/>

Καργάκος, Σ. (χ.χ.). Το κάψιμο των βιβλίων μαθητικός χουλιγκανισμός ή κάτι άλλο; Ανακτήθηκε στις 19-2-2019 από <http://www.sarantoskargakos.gr/content/το-κάψιμο-των-βιβλίων-μαθητικός-χουλιγκανισμός-ή-κάτι-άλλο?page=0,0>

Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης (ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ.) της ΟΛΜΕ. (2008). Τα πρώτα συμπεράσματα της έρευνας του ΚΕΜΕΤΕ. *Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. 8ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ. Ανακτήθηκε στις 19-2-2019 από <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annolme/ereunassymperasmata.pdf>

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2016). Πώς διδάσκουν οι δάσκαλοι τα σχολικά βιβλία; Τι κατανοούν οι μαθητές; Μια εμπειρική έρευνα. Στο Σ. Γρόσδος (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου: Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, σσ. 232 -237. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 19-2-2019 από <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/10/Τόμος-β΄-2.pdf>.

Σχολικά βιβλία: εργαλείο ή τροχοπέδη; (Από τη σκοπιά των μαθητών)

Βασιλική Μπούρα

μαθήτρια Γ΄ τάξης του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου

Ως μαθήτρια, και συγκεκριμένα μαθήτρια Γυμνασίου, έχω καθημερινά την ευκαιρία να έρχομαι σε επαφή με πλήθος διαφορετικών βιβλίων. Βιβλίων που μας τα παρέχει δωρεάν το κράτος, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Ωστόσο, αρκετοί συμμαθητές μου, όπως κι εγώ άλλωστε, έχουμε «παράπονα» από τα βιβλία, παράπονα τα οποία θα ήθελα να καταθέσω εδώ, μαζί με κάποιες προτάσεις για τη λύση τους.

Καταρχάς, μεγάλος αριθμός βιβλίων είναι πυκνογραμμένα, με πολλές λεπτομέρειες και μας δυσκολεύουν εξαιρετικά να τα διαβάσουμε και να καταλάβουμε το περιεχόμενο του μαθήματος, αποφεύγοντας τη σύγχυση. Για αυτόν τον λόγο, πιστεύω πως θα ήταν καλό να γίνει μια αναθεώρηση των βιβλίων με σκοπό να αφαιρεθούν όσες λεπτομέρειες δεν είναι ενδεχομένως τόσο απαραίτητες στο μάθημα. Με αυτόν τον τρόπο, και ο όγκος των βιβλίων θα μειωθεί, αλλά και θα ελαττωθεί η ποσότητα του χαρτιού που χρησιμοποιείται ετησίως για τη εκτύπωσή τους. Κάτι τέτοιο θα βοηθήσει κι εμάς, που κουβαλάμε καθημερινά τουλάχιστον έξι βιβλία (και άλλα τόσα τετράδια), και θα συντελέσει στο να διατηρηθούν οι ώμοι και η πλάτη μας σε καλή κατάσταση. Επομένως, μήπως να ξανασκεφτούν οι υπεύθυνοι αυτή την αναθεώρηση;

Μια ακόμη πρόταση, την οποία υποστηρίζω κι εγώ προσωπικά, είναι η διάθεση των βιβλίων και στις επόμενες γενιές. Δηλαδή, οι μαθητές να διατηρούν τα βιβλία τους σε καλή κατάσταση, ώστε μετά τη λήξη της κάθε σχολικής χρονιάς να τα επιστρέφουν στο σχολείο και τον επόμενο Σεπτέμβρη να τα παίρνουν οι επόμενοι μαθητές. Έτσι θα μειωθεί σημαντικά η κοπή δέντρων για την παραγωγή του χαρτιού των νέων βιβλίων, κάτι το οποίο θα βοηθήσει κατά πολύ στην προστασία του περιβάλλοντος.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και ένα σημαντικό, θα έλεγα, πολυμέσο που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και δεν είναι άλλο από το διαδραστικό ηλεκτρονικό βιβλίο. Πρόκειται για το ίδιο το βιβλίο σε ψηφιακή μορφή, όμως με πλήθος επιπρόσθετων στοιχείων, όπως είναι π.χ. οι εικόνες, τα βίντεο ή οι ασκήσεις. Το ηλεκτρονικό βιβλίο επεκτείνει την ήδη υπάρχουσα ύλη και κάνει το μάθημα πολύ πιο ενδιαφέρον, καθώς στις μέρες μας τα παιδιά έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερα στενή σχέση με την τεχνολογία και τις δυνατότητές της. Στο βιβλίο αυτό θα μπορούμε να βρούμε περισσότερες πληροφορίες για το διδασκόμενο αντικείμενο, καθώς και υλικό για εξειδικευμένες εργασίες.

Παρόλα αυτά, δεν βλέπω το παραδοσιακό βιβλίο ως τροχοπέδη και δεν συμφωνώ με την άποψη πως πρέπει να καταργηθεί και να εξελιχθεί η διδασκαλία σε πλήρως διαδραστική

για τον εξής απλό λόγο: υπάρχουν μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο, οπότε θα είναι πολύ δύσκολο για αυτούς να παρακολουθήσουν το διδακτικό αντικείμενο. Πρέπει βιβλίο και τεχνολογία να συνυπάρχουν, έτσι ώστε ο μαθητής να έχει πάντα πρόσβαση στο αντικείμενο. Αν δεν μπορεί να συνδεθεί στο διαδίκτυο, να χρησιμοποιεί το έντυπο βιβλίο ή αν δεν έχει το έντυπο βιβλίο, να μπορεί να δουλεύει στο ηλεκτρονικό.

Συνεπώς, τα βιβλία δεν θα έλεγα ότι αποτελούν τροχοπέδη. Τα θέλω όμως να γίνουν καλύτερα και πιο εύχρηστα. Και μπορούν να γίνουν, εφόσον οι υπεύθυνοι λάβουν υπόψιν τους όσα ειπώθηκαν παραπάνω. Σας ευχαριστώ πολύ για την προσοχή σας.

Σχολικά βιβλία: εργαλείο ή τροχοπέδη; (Από τη σκοπιά των μαθητών)

Θοδωρής Ρημαγμός

μαθητής Γ΄ τάξης του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου

Στις μέρες μας, οι απόψεις γύρω από το εάν τα σχολικά εγχειρίδια είναι εργαλεία ή τροχοπέδη δίστανται. Προσωπικά, θεωρώ ότι τα σχολικά εγχειρίδια, ως εργαλεία, προάγουν τη μάθηση και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου υπό προϋποθέσεις. Ωστόσο, ο τρόπος διδασκαλίας μόνο με τη χρήση του εγχειριδίου είναι παρωχημένος. Ζούμε στο 2019 που η τεχνολογία εξελίσσεται ραγδαία και η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου είναι κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Οι σημερινοί μαθητές είμαστε εξοικειωμένοι στη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, τα οποία διαφοροποιούν δραστικά τον ρόλο του βιβλίου ως μοναδικής πηγής πληροφόρησης. Έτσι, το ιδανικό για μένα, αλλά και για τους περισσότερους μαθητές, πιστεύω, είναι ο συνδυασμός βιβλίου και υπολογιστή. Και αυτό επειδή οι πληροφορίες που παρέχονται από τον υπολογιστή συμβάλλουν στο μάθημα, χωρίς βέβαια να μπαίνει θέμα πλήρους απεξάρτησης από το βιβλίο. Επιπροσθέτως, θεωρώ ότι η απομνημόνευση των πληροφοριών γίνεται ευκολότερα λόγω ακριβώς της ελκυστικότητας του διαδικτύου. Δίνεται, επίσης, η δυνατότητα στους μαθητές να αναζητούν πηγές πληροφόρησης, τις οποίες διασταυρώνουν με τις πληροφορίες του βιβλίου και έτσι οδηγούνται μόνοι τους στη γνώση, αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη. Θα μπορούσε σε όλα αυτά να προσθέσει κανείς και το μικρότερο κόστος που έχει η χρήση του διαδικτύου, π.χ. στην υλοποίηση πειραμάτων έναντι αντίστοιχων που γίνονται σε εργαστήρια με ανεπαρκείς πολλές φορές υποδομές.

Σε ό,τι αφορά τώρα το σχολικό εγχειρίδιο, η χρήση ενός μόνο βιβλίου για κάθε μάθημα νομίζω ότι είναι η πιο πρόσφορη για πρακτικούς λόγους. Τα περισσότερα βιβλία είναι αρκετά βαριά και η τσάντα των μαθητών πολλές φορές γίνεται ασήκωτη. Δυστυχώς, εμείς τα παιδιά νιώθουμε το βάρος των βιβλίων «στην πλάτη μας», επειδή γίνεται δυσκολότερη η καθημερινή μετακίνησή μας προς και από το σχολείο και μάλιστα σε ορισμένους δημιουργούνται μυοσκελετικά προβλήματα, π.χ. σκολίωση. Σε αυτή τη βάση, θα πρότεινα ακόμη και την αναθεώρηση της ύλης των σχολικών βιβλίων, ώστε αρκετά κεφάλαια που δεν τα διδασκόμαστε να αφαιρεθούν και έτσι να μειωθεί μαζί με τις σελίδες των βιβλίων και ο πόνος στην πλάτη μας! Εξάλλου, αυτό που έχει σημασία είναι οι πληροφορίες και οι γνώσεις που λαμβάνουμε μέσω των εγχειριδίων να είναι ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές. Να είναι γνώσεις που θα συμβάλλουν στην καλλιέργειά μας και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Και το σημαντικότερο όλων, να είναι γνώσεις που θα μας φανούν χρήσιμες στη ζωή μας και στην ομαλή ένταξή μας στην κοινωνία. Από την άλλη, γιατί οι πληροφορίες που θα αφαιρεθούν από τα σχολικά εγχειρίδια να μη συγκεντρωθούν σε ένα βιβλίο που θα ανήκει στον

εκπαιδευτικό, προκειμένου να ανατρέχει σε αυτό, όποτε το κρίνει απαραίτητο και αναγκαίο για την εκπαιδευτική διαδικασία;

Τελειώνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ και στο αιώνιο πρόβλημα της καταστροφής των βιβλίων στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Σίγουρα οι μαθητές δεν έχουν κάποιο προσωπικό πρόβλημα με τα βιβλία. Η κίνησή τους όμως, είναι μια κίνηση που εκφράζει την αγανάκτηση των παιδιών λόγω της καταπίεσης που βιώνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ή της δυσαρέσκειά τους για τον καθηγητή που διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα, ή είναι μια αντίδραση στη μηχανική απομνημόνευση της ύλης που τους επιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, πιστεύω πως τα σχολικά εγχειρίδια είναι μεν απαραίτητα εργαλεία και όχι τροχοπέδη για τη μόρφωσή μας, αρκεί όμως να συνδυάζονται δημιουργικά με τη χρήση της τεχνολογίας και να χρησιμοποιούνται από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς που θα μας δώσουν το έναυσμα να κάνουμε τα όνειρά μας πραγματικότητα.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Γεωργία Φέρμελη	Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.
Τατιάνα Σπανέλλη	Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.
Βασίλειος Νικάκης	Προϊστάμενος Γραφείου Στρατηγικής και Πολιτικού Σχεδιασμού του Ι.Ε.Π.
Δρ Ευαγγελία Κανταρτζή	Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
Κώστας Στοφόρος	Συνεργάτης Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΕΣ ΜΕ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Αστέρη Θεοδώρα, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

Γελαδάκη Σόνια, PhD, Διευθύντρια Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου

Κανταρτζή Ευαγγελία, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Κολοκούση Αναστασία, MSc, Ιστορικός –Μουσειολόγος

Κουζέλης Γεράσιμος, Πρόεδρος του Ι.Ε.Π., Καθηγητής ΕΚΠΑ

Μακρυνιώτη Δήμητρα, Καθηγήτρια, Πρόεδρος ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

Μπούρα Βασιλική, μαθήτρια Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου

Νικάκης Βασίλειος, Προϊστάμενος Γραφείου Στρατηγικής και Πολιτικού Σχεδιασμού του Ι.Ε.Π., Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Οικονόμου Ασπασία, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π., Υπεύθυνη Εκπόνησης του Εγχειριδίου

Παπαδημητρίου Γιώτα, PhD, Διευθύντρια 15^{ου} Γυμνασίου Περιστερίου

Δρ Παπαδημητρίου Ευαγγελία, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.

Ρημαγμός Θεόδωρος, μαθητής Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου

Σκούρας Αθανάσιος, Σύμβουλος Α΄ του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπεύθυνος Εκπόνησης του Εγχειριδίου

Σοφός Αλιβίζος, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σπανέλλη Τατιάνα, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Στοφόρος Κώστας, Συνεργάτης Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Τσίκιζα Ελένη, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π.

Φέρμελη Γεωργία, PhD, Μέλος Δ.Σ. του Ι.Ε.Π., Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

Χαραμής Παύλος, Αντιπρόεδρος του Ι.Ε.Π.

Δρ Χαριτωνίδου Ανδρονίκη, Σύμβουλος Α΄ του Ι.Ε.Π.

Ψάλτου Ευστράτιος, Σύμβουλος Β΄ του Ι.Ε.Π.



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ISSN: 2654-0959