

# Το «νέο» στα νέα σχολικά εγχειρίδια

Αχιλλέας Καψάλης ■

## ΠΕΡΙΔΗΣΗ

Το άρθρο αναζητά το «νέο» στα νέα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διαπιστώνει ότι κατά την παραγωγή τους πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα προόδου, τόσο στον παιδαγωγικό τομέα, όσο και σε εκείνον των διαδικασιών παραγωγής και αξιολόγησής τους. Παρά ταύτα, μένουν ακόμη πολλά να γίνουν, αφού η μέχρι σήμερα παραγωγή τους γίνεται κατά βάση με τρόπο διαισθητικό και αποσπασματικό, χωρίς την απαιτούμενη ερευνητική τεκμηρίωση.

---

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας και μάλιστα ίσως το σημαντικότερο για τους εξής λόγους:

- α. Το μεγαλύτερο μέρος όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο και άλλο διδακτικό υλικό.
- β. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι ο χρόνος της ενασχόλησης των μαθητών με το σχολικό εγχειρίδιο και το άλλο διδακτικό υλικό στα πλαίσια της διδασκαλίας είναι καθαυτός μεγαλύτερος από τον χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό αλλά και μεταξύ τους.
- γ. Ενδόσω μάλιστα δίνονται και γίνονται κατ' οίκον εργασίες, η ενασχόληση με το σχολικό εγχειρίδιο καταλαμβάνει ένα μεγάλο μερίδιο και

- από τον εξωσχολικό χρόνο των μαθητών, αφού το μεγαλύτερο μέρος των κατ' οίκον εργασιών γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο
- δ. Από ανάλογες έρευνες προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο κατά την διδασκαλία τους διάφορα είδη διδακτικού υλικού, που φτάνει μέχρι και το 90-95% του διδακτικού χρόνου.
  - ε. Είναι προφανές ότι και ο σχεδιασμός και η προετοιμασία της διδασκαλίας γίνεται κυρίως με βάση το σχολικό εγχειρίδιο
  - στ. Όχι μόνον η έκταση αλλά και η ένταση της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων δείχνει την σημασία τους: σε καμιά άλλη περίπτωση τα μηνύματα ενός συγγραφέα ή ενός μέσου δεν φτάνουν σε τόσους αναγνώστες, οι οποίοι είναι μάλιστα υποχρεωμένοι όχι απλώς να τα γνωρίσουν, αλλά και να τα οικειοποιηθούν ή στην χειρότερη περίπτωση να τα αποστηθίσουν.
  - ζ. Τα μηνύματα του σχολικού εγχειριδίου φτάνουν όχι μόνον στους μαθητές αλλά και στους γονείς τους, καθώς οι τελευταίοι παρακολουθούν την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και την διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών.
  - η. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου οφείλεται επίσης στην αυθεντία του γραπτού λόγου. Η αυθεντία την οποίαν ασκεί γενικά στον πολύ κόσμο ο γραπτός λόγος, καθώς ταυτίζεται με την αλήθεια, επανέκανεται στην περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου από το γεγονός ότι παρουσιάζει με σύστημα, οργάνωση και διάρθρωση την γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

Τα σχολικά εγχειρίδια ως μέσα διδασκαλίας έχουν ως βασικό σκοπό την στήριξη της μεθόδευσης της διδασκαλίας για την όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών. Καθώς μάλιστα η σχολική εργασία περνάει σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσα από αυτά, μπορούμε να πούμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν όλες τις γνωστές λειτουργίες του σχολείου. Οι λειτουργίες αυτές σχετίζονται με τις δραστηριότητες και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, με τις οποίες ο τελευταίος επιδιώκει να συνοδεύει, να προωθεί και να ελέγχει τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και παράλληλα

να δημιουργεί ή να εξασφαλίζει δυνατότητες, ώστε οι μαθητές να συγκρατούν, να μεταβιβάζουν και να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν. Αναφερόμαστε δηλ. σε λειτουργίες οι οποίες κανονικά ανήκουν στην περιοχή ευθύνης του εκπαιδευτικού, αλλά η σχολική πραγματικότητα λειτουργεί κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να μεταβιβάζονται εν μέρει στα σχολικά εγχειρίδια. Οι κυριότερες από τις λειτουργίες αυτές είναι:

- α. η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή,
- β. η καθοδήγηση της διδασκαλίας,
- γ. η άσκηση και η εμπέδωση των γνώσεων των μαθητών,
- δ. η κοινωνικοποίηση των μαθητών,
- ε. η δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης κλπ. (πρβλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 213).

Αναζητώντας το «νέο» στα νέα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία έχουν εισαχθεί ήδη στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι λογικό να προσδοκά κανείς ότι θα είναι και καλύτερα και αποτελεσματικότερα από τα παλιά στην άσκηση των λειτουργιών αυτών ή τουλάχιστον μερικών από αυτές. Γνωρίζουμε ωστόσο ότι δεν είναι οπωσδήποτε έτσι, το νέο δηλ. δεν είναι πάντα καλύτερο από το παλιό. Ας δούμε επομένως πώς έχουν τα πράγματα με βάση μια γενική εντύπωση από το σύνολο σχεδόν των νέων σχολικών εγχειριδίων.

## 1. Σχολικά εγχειρίδια ή διδακτικά πακέτα

Με τα νέα σχολικά εγχειρίδια καθιερώνεται και στην χώρα μας μια διεθνής τάση η οποία ακολουθείται κατά τα τελευταία χρόνια, τα βασικά σχολικά εγχειρίδια να συνοδεύονται συνήθως από το βιβλίο του δασκάλου, το τεύχος ή τα τεύχη εργασιών των μαθητών και τα βιβλία αναφοράς (λεξικά, χάρτες κλπ.). Η νέα αυτή αντίληψη για τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται πλέον κατά τρόπον πολυλειτουργικό ως πακέτα μέσων διδασκαλίας, πρέπει μάλλον να διευρύνει ακόμη περισσότερο την έκταση και την ένταση της χρήσης τους, την οποία διαπιστώσαμε παραπάνω.

Εν πρώτοις η πλαισίωση του σχολικού εγχειριδίου από το βιβλίο του δασκάλου αποδείχθηκε ότι είναι ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο το οποίο λειτουργεί και ως βασικό επιμορφωτικό εργαλείο του εκπαιδευτικού. Συνήθως στο βιβλίο του δασκάλου γίνεται καταρχήν μία παρουσίαση των βασικών θεωρητικών απόψεων οι οποίες στηρίζουν την διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος. Στο βιβλίο του δασκάλου για την Γλώσσα π.χ. παρουσιάζονται οι βασικές γλωσσολογικές αρχές οι οποίες διέπουν το όλο πρόγραμμα διδασκαλίας, στο βιβλίο του δασκάλου για τα Μαθηματικά παρουσιάζονται οι βασικές αρχές των «Νέων Μαθηματικών» κ.ο.κ.

Με αυτήν την λογική τα σχολικά εγχειρίδια είναι φορείς γέων ιδεών και νέων αντιλήψεων για την γλώσσα και την διδασκαλία της, για τα Μαθηματικά και την διδασκαλία τους, για την Ιστορία, την Γεωγραφία κ.ά.π. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα οι νέες αυτές ιδέες δεν έχουν γίνει ακόμη κτήμα των εκπαιδευτικών, ενώ θα έπρεπε να είχαν περάσει σε αυτούς κυρίως μέσω της επιμόρφωσης, ώστε όχι μόνον τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και η όλη σχολική εργασία να γίνεται σύμφωνα με το πνεύμα της νέας προσέγγισης. Αυτή λοιπόν η μεταβίβαση μέρους τουλάχιστον της διδακτικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού στο μέσον «σχολικό εγχειρίδιο» δεν γίνεται πάντα με απόλυτη επιτυχία και πρέπει να συνοδεύεται οπωσδήποτε από ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Από αυτή την άποψη λοιπόν το βιβλίο του δασκάλου αναλαμβάνει έναν σημαντικό και μάλιστα ιδιαίτερα αποτελεσματικό επιμορφωτικό ρόλο, καθώς φτάνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς, πράγμα το οποίο δεν εξασφαλίζουν συνήθως διάφορα άλλα μοντέλα και πρακτικές επιμόρφωσης. Ο ρόλος αυτός είναι ασφαλώς ιδιαίτερα σημαντικός σε περίπτωση ριζικών αλλαγών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, διότι είναι γνωστό ότι οι αλλαγές αυτές, όταν δεν συνοδεύονται από την σχετική επιμόρφωση, δημιουργούν άγχος και ανασφάλεια και στην χειρότερη περίπτωση αρνητική προδιάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κάθε παιδαγωγικό νεωτερισμό ή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Όπως εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς, η θεματική αυτή μεταφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια από την σχετική συζήτηση για την αναμόρ-

φωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Προφανώς δεν βρήκε εκεί την θέση η οποία της αρμόζει διεθνώς, ενώ έχει επηρεάσει την συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων τουλάχιστον ορισμένων μαθημάτων. Βλέπουμε λοιπόν στην περίπτωση αυτή σε παραδειγματική μορφή την μεταβίβαση στα σχολικά εγχειρίδια παιδαγωγικών και διδακτικών αρχών και τάσεων, οι οποίες θα έπρεπε να είχαν γίνει πρώτα κτήμα των εκπαιδευτικών στα πλαίσια είτε της βασικής εκπαίδευσης είτε της επιμόρφωσής τους και στην συνέχεια θα έπρεπε να επηρεάζουν την καθημερινή τους εργασία.

Από την άλλη πλευρά το βιβλίο εργασιών και ασκήσεων του μαθητή είναι ένα βιβλίο «εργαστηριακού τύπου», το οποίο χρησιμεύει τόσο για την αυτενεργό εργασία, την άσκηση και την εμπέδωση της ύλης από τον μαθητή στο σχολείο ή στο σπίτι όσο και για την αξιολόγηση της έκτασης αυτής της εμπέδωσης από τον ίδιο τον μαθητή. Η ιδιαιτερότητά της χρήσης του έγκειται μεταξύ άλλων και στο γεγονός ότι όχι μόνο μπορούν αλλά και πρέπει να γράφουν πάνω στις σελίδες του τα παιδιά και για αυτό κυκλοφορεί συνήθως σε τεύχη, αφού τα τεύχη είναι πιο εύχρηστα με την περιορισμένη έκταση που τα διακρίνει. Δυστυχώς σε πολλές περιπτώσεις οι ερωτήσεις ή οι εργασίες αξιολόγησης του βιβλίου εργασιών και ασκήσεων είναι πολύ πιο ανιαρές από εκείνες του εκπαιδευτικού, επειδή ασφαλώς διαφοροποιούν πολύ λιγότερο από ό,τι ο χειρότερος εκπαιδευτικός. Οπωσδήποτε λοιπόν απομένουν πολλά ακόμη να γίνουν στην περιοχή αυτή.

Συστατικό στοιχείο των νέων σχολικών εγχειριδίων αποτελούν τέλος τα βιβλία αναφοράς (λεξικά, γλωσσάρια, αναγνωσματάρια, χάρτες, λύσεις ασκήσεων και προβλημάτων κλπ.), τα οποία χρησιμοποιούνται επικουρικώς στην τάξη ή στο σπίτι κυρίως κατά την αυτενεργό επεξεργασία και εμπέδωση της ύλης από τους μαθητές.

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι βέβαια κυρίως υπόθεση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, κατά τα τελευταία ωστόσο χρόνια και οι γονείς εκδηλώνουν όλο και πιο έντονο το ενδιαφέρον τους για αυτά. Θα πρέπει λοιπόν να σκεφθούμε ότι στο μέλλον δεν αποκλείεται για κάθε πακέτο σχολικών εγχειριδίων να γράφεται και το αντίστοιχο «βιβλίο του γονέα».

## 2. Κλειστά ή ανοιχτά σχολικά εγχειρίδια

Η μετεξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων σε διδακτικά πακέτα συνοδεύεται δυστυχώς από την τάση των συγγραφέων να γράφουν «κλειστά» εγχειρίδια. Παρουσιάζουν δηλ. συνήθως μια αφετηριακή κατάσταση μάθησης στην αρχή, δίνουν στην συνέχεια θέματα και οδηγίες εργασίας και τέλος προσδιορίζουν με μορφή τελικών ερωτήσεων αυτό το οποίο πρέπει να αποκομίσουν οι μαθητές από την όλη εργασία. Ο συγγραφέας μάλιστα συνηθίζει να θεωρεί ημιτελές το έργο του, αν δεν προβλέπει όλες αυτές τις φάσεις και τις διαδικασίες μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο όμως καταλήγει να γράφει το σχολικό εγχειρίδιο σαν μια «μέθοδο άνευ διδασκάλου», σαν να πρόκειται να έρθει σε επαφή με αυτό ο μαθητής, χωρίς να μεσολαβήσουν τα συμφραζόμενα της διδασκαλίας.

Δεν μπορούμε μέχρι στιγμής να έχουμε εικόνα σχετικά με την κατάσταση των νέων σχολικών εγχειριδίων ως προς το σημείο αυτό, η κατάσταση αυτή ωστόσο δεν πρέπει να έχει αλλάξει ριζικά, οπότε εξακολουθεί μάλλον να ισχύει η κριτική η οποία ασκήθηκε στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια κυρίως της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η κριτική αυτή επεσήμανε ότι τα εν λόγω εγχειρίδια περιέχουν συγκεκριμένες σειρές μάθησης, οι οποίες παίρνουν την μορφή τυποποιημένων ασκήσεων εφαρμογής ενός κανόνα ή ενός τύπου και κατ' αυτόν τον τρόπο τυποποιούν αντιστοίχως και το διδακτικό και μαθησιακό αποτέλεσμα, το οποίο κατά βάση πρέπει να είναι το προϊόν της εργασίας, της διεργασίας και της επεξεργασίας στην τάξη ή τουλάχιστον το αποτέλεσμα της αυτενεργού και ενεργητικής αντιπαράθεσης του μαθητή με συγκεκριμένα γνωστικά ερεθίσματα. Δεν μπορούμε να ισχυρισθούμε βεβαίως ότι δεν πρέπει να εντάσσονται τέτοιες σειρές στα σχολικά εγχειρίδια, αφού αυτές κυρίως επιτρέπουν στους μαθητές να εργασθούν και μόνοι τους είτε στην τάξη είτε και στο σπίτι. Το κρίσιμο σημείο βρίσκεται στον βαθμό «κλειστότητας» ανοιχτότητας» τέτοιων σειρών, επειδή ο βαθμός αυτός επηρεάζει σε μεγάλη έκταση τα πλαίσια της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της δημιουργικής αυτενέργειας των μαθητών (βλ. Johnsen, 1993).

Είναι προφανές λοιπόν ότι η ανοιχτότητα ή η κλειστότητα των σχολικών εγχειριδίων στηρίζει αντιστοίχως την ανοιχτή ή την κλειστή διδασκαλία. Όσο κλειστό είναι ένα σχολικό εγχειρίδιο, τόσο περισσότερο επιτρέπει την χειραγώηση και περιορίζει την δημιουργική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Ενώ δηλ. εκ πρώτης όψεως διευκολύνει την διδασκαλία, παράλληλα ή ταυτόχρονα την ομογενοποιεί και την ισοπεδώνει. Ο φόβος αυτός ωστόσο δεν αποτελεί σήμερα το μείζον πρόβλημα. Το κυρίως πρόβλημα συνίσταται μάλλον στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έμαθαν ακόμη να χρησιμοποιούν σωστά τα νέα σχολικά εγχειρίδια γενικά και τα βιβλία του δασκάλου ειδικότερα.

### 3. Αλλαγές στην διαδικασία σύνταξης

Με την συγγραφή των πρόσφατων σχολικών εγχειριδίων παγιώθηκαν επίσης σημαντικές αλλαγές στην διαδικασία σύνταξής τους. Δεν πέρασαν πολλά χρόνια, αφότου τα σχολικά εγχειρίδια συντάσσονταν συνήθως ύστερα από ανάθεση του έργου από την πλευρά του ΥΠΕΠΘ σε ένα άτομο ή σε μια κλειστή επιτροπή. Μολονότι πολλά άτομα ελάμπρυναν την πρακτική αυτή με τα έξοχα αποτελέσματα τα οποία πρόεκυψαν, εντούτοις είναι προφανές ότι η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να διασφαλίσει την επιστημονική εγκυρότητα και την παιδαγωγική καταλληλότητα των προσώπων στα οποία γινόταν η ανάθεση. Η δημοκρατική ευαισθησία της ελληνικής κοινωνίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας εξάλλου, ιδιαίτερα αυξημένη κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης, δεν ανέχεται πλέον διαδικασίες οι οποίες δεν χαρακτηρίζονται από διαφάνεια και επιλογή βάσει κριτηρίων. Κατά συνέπεια τα νέα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν προϊόντα μιας διαδικασίας της οποίας είναι δεδομένη ή τουλάχιστον δεν αμφισβητείται σοβαρά η εγκυρότητα και η νομιμότητα.

Επίσης σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές τα σχολικά εγχειρίδια δεν συγγράφονται πλέον από μεμονωμένα άτομα, καθώς το έργο αυτό έχει πολλές διαστάσεις οι οποίες δεν μπορούν να καλυφθούν από ένα άτομο. Ο

νομπελίστας της Χημείας δεν είναι ο καταλληλότερος άνθρωπος για την συγγραφή του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου, διότι η επιτυχής ολοκλήρωση του έργου αυτού δεν προϋποθέτει απλώς επάρκεια στην κατοχή του αντικειμένου, αλλά η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε σχολική απαιτεί εξίσου εξοικείωση με την Ψυχολογία του παιδιού αλλά και την διδακτική πράξη. Για αυτό η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων γίνεται πλέον μόνον από ομάδες ειδικών.

Στις ως άνω ομάδες ειδικών καίρια θέση κατέχουν και οι μάχιμοι εκπαιδευτικοί. Κατά τα τελευταία χρόνια εξάλλου οι εξελίξεις συνέτειναν στην συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών του γεγονότος ότι δεν είναι (ή δεν επιθυμούν να είναι) απλοί διαμεσολαβητές στην διαδικασία μεταφοράς των μορφωτικών αγαθών στους μαθητές και απαιτούν όλο και περισσότερη και ενεργητικότερη συμμετοχή στην λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και μεταξύ άλλων και στην διαδικασία συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων. Για αυτό πέρα από τους ειδικούς σε όλες τις σχετικές διαδικασίες μετέχουν και μάχιμοι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα του παραγόμενου προϊόντος.

#### 4. Η εικονογράφηση

Οι εικόνες, τα μοντέλα, οι φωτογραφίες, τα σκίτσα, τα σχήματα, οι γραφικές παραστάσεις, οι χάρτες κλπ. του σχολικού εγχειριδίου βοηθούν στην παρουσίαση της ύλης με εποπτικό τρόπο. Για αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί σε διεθνές επίπεδο ζητούν γενικώς σχολικά εγχειρίδια με πλούσια εικονογράφηση. Από εκεί και πέρα δεν προσδιορίζουν, διότι δεν γνωρίζουν ασφαλώς, ποιας ποιότητας και σε ποια σχέση και αναλογία με το κείμενο πρέπει να βρίσκεται η εικονογράφηση (Johnsen, 1993: 303). Υπάρχουν λοιπόν σήμερα τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες σχολικά εγχειρίδια στα οποία η εικονογράφηση καταλαμβάνει το 40% με 50% της έκτασής τους.

Σήμερα το θέμα της εικονογράφησης των σχολικών εγχειριδίων αντιμετωπίζεται από τους παραγωγούς με δύο τρόπους α. κατά το δυνατόν πολλές εικόνες (*glitz factor*) και β. κατά το δυνατόν πιστότητα προς την πραγματικότητα (ρεαλισμός). Και οι δύο ωστόσο παρουσιάζουν προβλήματα. Γνωρίζουμε σήμερα ότι οι πολλές εικόνες αφειτές δεν διευκολύνουν την μάθηση των μαθητών. Αντίθετα μάλιστα πολλές φορές την παρακωλύουν. Εξάλλου έχουμε σήμερα επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συσχετίζουν την αποτελεσματικότητα της εικόνας ανάλογα με τον βαθμό της πιστότητάς της προς την πραγματικότητα. Τα δεδομένα αυτά διαγεύνουν τη λεγόμενη «θεωρία του ρεαλισμού», όπως τη γνωρίζουμε μεταξύ άλλων και από τον γνωστό κώνο της εποπτείας του E. Dale, σύμφωνα με τον οποίο μια εικόνα ικανοποιεί τόσο καλύτερα τη διδακτική αρχή της εποπτικότητας όσο πιο πιστά αποδίδει την πραγματικότητα. Αντίθετα, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει σαφώς ότι τα σκίτσα και τα διαγράμματα έχουν πολύ μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και βοηθούν τον μαθητή στην μάθηση πολύ περισσότερο από ό,τι οι φωτογραφίες και τα προπλάσματα, σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα περισσότερο και από το ίδιο το πρωτότυπο (Tausch, 1979: 289).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η επίδραση μιας εικόνας στην αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από την λειτουργία ή τις λειτουργίες τις οποίες ασκεί. Εννοείται ότι η ίδια εικόνα ασκεί διαφορετική ή διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου το οποίο πλαισιώνει. Πρέπει επίσης να πάρουμε υπόψη μας ότι η ίδια εικόνα δεν ασκεί την ίδια ή τις ίδιες γνωστικές λειτουργίες σε όλα τα άτομα. Για αυτό οι ειδικοί μελέτησαν και ανέλυσαν την εικονογράφηση διάφορων ειδών βιβλίων και προσπάθησαν να συναγάγουν βασικές αρχές για τον τρόπο με τον οποίον άλλοτε συνειδητά και άλλοτε υποσυνειδητά ο παραγωγός του βιβλίου σχεδιάζει και οργανώνει την εικονογράφησή του. Προσπάθησαν δηλ. να συντάξουν τους βασικούς κανόνες μιας «Γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού» (Leeuwen & Kress, 1995). Επομένως η εικονογράφηση ενός σχολικού εγχειριδίου πρέπει να γίνεται όχι με βάση την πο-

σότητα των εικόνων, αλλά σύμφωνα με τους κανόνες της Γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού (πρβλ. και Μπονίδης, 2004).

## 5. Αξιολόγηση και επιτροπές κρίσης

Σύμφωνα με την διεθνή πρακτική, για να εισαχθούν στην τάξη και να χρησιμοποιηθούν κατά την διδασκαλία, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να έχουν τύχει προηγουμένως της σχετικής έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας. Στο παρελθόν η διαδικασία αυτή στην χώρα μας ήταν από άτονη έως ανύπαρκτη, αφού τα σχολικά εγχειρίδια γράφονταν συνήθως ύστερα από ανάθεση. Εξίσου άτονη όμως ήταν η διαδικασία έγκρισης και σε περιόδους κατά τις οποίες η συγγραφή γινόταν ύστερα από προκήρυξη. Ακόμη και στα πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια ωστόσο δεν άλλαξε πολύ η κατάσταση όχι μόνον λόγω της πίεσης χρόνου, με την οποία δόθηκαν στην εκπαίδευση, αλλά κυρίως εξαιτίας του γεγονότος ότι οι επιτροπές κρίσης συγκροτήθηκαν από τον ίδιο κύκλο προσώπων τα οποία παροικούν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επωφελούνται από τα κονδύλια του ΕΠΕΑΕΚ. Για αυτό και ακούγονται τα συνήθη παράπονα για έλλειψη διαφάνειας και αντικειμενικότητας κατά τις διαδικασίες κρίσης και έγκρισης σχολικών εγχειριδίων (πρβλ. Ιγνατιάδης, 2007).

Οι επιτροπές αυτές εργάσθηκαν με βάση μια ολιστική και κατά το μάλλον ή ήττον ιμπρεσσιονιστική προσέγγιση των κρινόμενων έργων. Και αυτό επειδή εκτός από τις προδιαγραφές των αναλυτικών προγραμμάτων δεν δόθηκαν ούτε σε συγγραφείς ούτε σε μέλη κριτικών επιτροπών εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια. Σημειώνουμε ότι το ίδιο το ΥΠΕΠΘ (πάλι μέσα στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ) είχε συγκροτήσει επιτροπή ειδικών, η οποία διατύπωσε προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων και μεταξύ αυτών και σχολικών εγχειριδίων (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. «Προδιαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων» τ. 3, Αθήνα, Γραφείο προτυποποίησης, 1999. τ. ΙΙ «Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή διδακτικών βιβλίων» τ. III «Προδιαγραφές για την έκδοση και συγγραφή βιβλίων ανά

εκπαιδευτικό αντικείμενο», πρβλ. και Τριλιανός, 1999).

Επομένως κατά τις κρίσεις των εν λόγω εγχειριδίων κάθε αξιολογητής εφάρμοσε τις δικές του απόψεις και τα προσωπικά του κριτήρια για το «ιδεώδες» σχολικό εγχειρίδιο με συνέπεια να αμφισβητείται σοβαρά η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αξιολογήσεων. Η προσέγγιση αυτή βέβαια ήταν ίσως επιβεβλημένη εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν υποβλήθηκαν και δεν αξιολογήθηκαν τα πλήρη έργα των συγγραφικών ομάδων, αλλά δειγματικά μέρη. Στην συνέχεια έγινε προφανώς διανομή της πίτας των κονδυλίων του ΕΠΕΑΕΚ ανάμεσα στους εκδότες, αφού δεν υπήρχε η δυνατότητα υποβολής δειγμάτος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο απευθείας από τις συγγραφικές ομάδες, αλλά τα δείγματα έπρεπε να υποβληθούν μόνον από εκδότες. Η πρακτική αυτή είχε ως αποτέλεσμα να εγκριθεί το σχολικό εγχειρίδιο Μαθηματικών της Α' και της Γ' τάξης του Δημοτικού μιας συγγραφικής ομάδας και για την Β' τάξη να εγκριθεί το εγχειρίδιο άλλης συγγραφικής ομάδας. Υπό άλλες συνθήκες η πρακτική αυτή θα επέτρεπε ενδεχομένως την εφαρμογή του μέτρου του πολλαπλού βιβλίου, η σπουδή του Υπουργείου ωστόσο για επίδειξη θεαματικού έργου με την εισαγωγή των νέων εγχειριδίων στα σχολεία σε συνδυασμό με προδιαγραφές των κοινοτικών επιδοτήσεων παρέπεμψαν το πολλαπλό βιβλίο στις ελληνικές καλένδες.

Η σπουδή αυτή του Υπουργείου δεν επέτρεψε επίσης την δοκιμαστική εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων στην διδακτική πράξη, όπως προβλέπει συνήθως η διεθνής πρακτική αλλά και επιβάλλει η απλή λογική. Η παράλειψη αυτή έχει ως αποτέλεσμα να διαπιστώνεται π.χ. η προβληματικότητα του εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού, κατάσταση η οποία θα είχε προβλεφθεί και διευθετηθεί, αν μεσολαβούσε το στάδιο δοκιμαστικής εφαρμογής των σχολικών εγχειριδίων πριν από την οριστική εισαγωγή τους στην τάξη. Θα μπορούσε επίσης να αποτρέψει την επικέντρωση της κριτικής στο ρήμα «συνωστίζονταν» και να άφηνε χώρο για παιδαγωγική και διδακτική κριτική, περιοχές στις οποίες το εν λόγω εγχειρίδιο παρουσιάζει σοβαρότερες και εμφανέστερες αδυναμίες.

Τέλος, δεν πρέπει να διαφεύγει την προσοχή μας το γεγονός ότι ως μέσα διδασκαλίας τα σχολικά εγχειρίδια παράγονται και χρησιμοποιούνται

πάντα σε αναφορά προς τα αναλυτικά προγράμματα. Τα τελευταία εκφράζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα εργαλεία με τα οποία η φιλοσοφία αυτή γίνεται πράξη στο σχολείο και στην τάξη. Συνήθως μάλιστα η μετάφραση του αναλυτικού προγράμματος σε σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ως σημαντικό κριτήριο λειτουργικότητας του πρώτου. Για αυτό σε πολλές περιπτώσεις τα σχολικά εγχειρίδια εισπράττουν την κριτική, η οποία θα έπρεπε να απευθύνεται στα αναλυτικά προγράμματα. Πολλοί δάσκαλοι π.χ. παραπονούνται για την μεγάλη ποσότητα ύλης η οποία περιέχεται στα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών του Δημοτικού, παραβλέπουν ωστόσο το γεγονός ότι η ποσότητα αυτή προδιαγράφεται από το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα, οπότε ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου των Μαθηματικών είναι δέσμιος των προδιαγραφών του αναλυτικού προγράμματος και δεν μπορεί να τις αγνοήσει, αφού το κυριότερο κριτήριο έγκρισης του εγχειριδίου αποτελεί η συμμόρφωσή του προς το αναλυτικό πρόγραμμα (πρβλ. και Κωνσταντίνου, 2002 και Ματσαγγούρας, 2006).

## 6. Συμπέρασμα

Με τα νέα σχολικά εγχειρίδια πολλά έγιναν σωστά ή παγιώθηκαν, άλλα έπρεπε ή μπορούσαν να γίνουν, αλλά δεν έγιναν και, τέλος, σε άλλα διαπιστώνεται όχι μόνον έλλειψη προόδου, αλλά ίσως και παλινδρόμηση. Κατά συνέπεια πολλές προτάσεις θα μπορούσαν να διατυπωθούν. Θα περιορισθούμε ωστόσο σε δύο γενικότερης σημασίας:

1. Διαπιστώνεται συχνά και από πολλές πλευρές ότι η παραγωγή σχολικών εγχειριδίων αλλά και η αξιολόγηση και η κριτική γίνονται κατά τρόπον διαισθητικό και αποσπασματικό και δεν στηρίζονται σε ερευνητική θεμελίωση. Ως επακόλουθο προβάλλεται η άποψη ότι θα πρέπει να ενθαρρυνθεί η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, χωρίς την οποία δεν υπάρχει ελπίδα βελτίωσης της κατάστασης. Δυστυχώς όμως δεν υπάρχει στην χώρα μας ερευνητικό κέντρο το οποίο να ασχολείται με τα σχετικά θέματα. Πριν από

μερικά χρόνια ο καθηγητής Π. Ξωχέλλης ίδρυσε στην Θεσσαλονίκη το Κέντρο Έρευνας Σχολικού Βιβλίου και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΔΕ), εξασφάλισε την συνεργασία επιστημόνων από διάφορα πανεπιστήμια της χώρας μας και του εξωτερικού και το ενέταξε στο διεθνές δίκτυο της UNESCO, στο οποίο μετέχουν ομοειδή ινστιτούτα και ερευνητικά κέντρα από όλον τον κόσμο. Σκοποί του Κέντρου ήταν:

- α. Η επιστημονική ανάλυση σχολικών βιβλίων καταρχήν της χώρας μας και των άλλων βαλκανικών χωρών και στην συνέχεια των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ευρύτερου χώρου.
- β. Ο καθορισμός κριτηρίων και η διατύπωση αρχών και κανόνων για την παραγωγή και την αξιολόγηση σχολικών βιβλίων.
- γ. Η σύνταξη εισηγήσεων και εκθέσεων προς το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους φορείς για θέματα που σχετίζονται με τα σχολικά βιβλία.
- δ. Η ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη σημασία και την σωστή χρήση των σχολικών βιβλίων.
- ε. Η συγκρότηση Αρχείου Σχολικών Βιβλίων, το οποίο είναι απαραίτητο εργαλείο για την εκπλήρωση των ερευνητικών προθέσεων του Κέντρου αλλά και την ικανοποίηση και άλλων επιστημονικών αναγκών.

Με άλλα λόγια με το Κέντρο αυτό ετέθησαν οι βάσεις για την επιστημονική μελέτη των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα. Δυστυχώς όμως με την συνταξιοδότηση του ιδρυτή του η Πολιτεία δεν φρόντισε για την συνέχιση της λειτουργίας του Κέντρου. Το ίδιο συνέβη εξάλλου και με το Γραφείο Προτυποποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο οποίο αναφερθήκαμε παραπάνω. Συνεπώς δεν υπάρχει αυτήν την στιγμή στην χώρα μας ένα ερευνητικό ίδρυμα μελέτης των σχολικών εγχειριδίων, όπως υπάρχει σε πολλές χώρες του κόσμου (πρβλ. Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 342).

2. Η εμπειρία που αποκομίσαμε από την διαδικασία παραγωγής των νέων σχολικών εγχειριδίων μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρέπει να αποδεσμευθεί η παραγωγή τους από τα εκδοτικά συμφέροντα, τα οποία ούτως ή άλλως γνωρίζουμε ότι έχουν την δυνατότητα να παρεμβαίνουν ή ακόμη και να ρυθμίζουν όχι μόνον την αγορά βιβλίων, αλλά και την εκπαιδευτική

και την γενικότερη πολιτική. Περαιτέρω πρέπει να απεξαρτηθεί η σύνταξη σχολικών εγχειριδίων από κοινοτικά ή άλλα προγράμματα. Δεν είναι δυνατόν να συναρτάται η συγγραφή σχολικών εγχειριδίων με το θέμα της απορροφητικότητας των κοινοτικών επιδοτήσεων. Αφετηρία και βάση πρέπει να αποτελούν οι ανάγκες της εκπαίδευσης και όχι η διαθεσιμότητα των πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στοιχειώδης εθνική υπερηφάνεια και αυτοδιάθεση εξάλλου δεν μπορούν να επιτρέψουν, ώστε οι κοινοτικές προδιαγραφές —οι οποίες συνδέονται δυστυχώς με τα κονδύλια και την απορροφητικότητα— να επηρεάζουν ένα τόσο σοβαρό ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

### Βιβλιογραφία

- Ιγνατιάδης, Γ. (2007). Τα νέα διδακτικά βιβλία και ο διαγωνισμός συγγραφής τους. *Περιοδ. Φιλόλογος*, τ. 128, 189-196.
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl. L. Sivesind. Oslo, Scandinavian University Press
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. β' έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Αξιολόγηση των Σχολικών Εγχειριδίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση γνωσιακής, διδακτικής και μαθησιακής λειτουργίας. *Περιοδ. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 7, 60-92
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt, Lang.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tausch, R. & A.-M. (1979). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 9. Aufl. Göttingen, Hogreffe.
- Τριλιανός, Α. (1999). *Πλαίσιο Αξιολόγησης Διδακτικών Εγχειριδίων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *Προ-διαγραφές εκπαιδευτικών βοηθητικών μέσων*. Τόμοι 3. Αθήνα: Γραφείο προτυποποίησης.

## **ABSTRACT**

---

### **What is 'new' in the new school textbooks?**

The author looks critically into the new compulsory education textbooks in an attempt to find out "what is new with the new school textbooks". He states that, although much progress has been made in terms of their content, their instructional approaches and the processes related to their authoring and approval, much still remains to be done. In his view the observed flaws and drawbacks could be attributed to the absence of relevant empirical data and scholarly research.