

ΑΧΙΛΛΕΑΣ Γ. ΚΑΨΑΛΗΣ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ Φ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ

Σχολικά εγχειρίδια

Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική

ΝΕΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΗ ΕΚΔΟΣΗ



ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	xi
----------	----

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ: Πολιτικές, θεσμική εξέλιξη
και παιδαγωγικοί προβληματισμοί

1. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1836-1882: ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΟΚΙΜΕΣ	3
1.1 Εισαγωγικά	3
1.2 Η πρώτη απόπειρα θεσμοθέτησης της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου (1836-1838)	8
1.3 Η διαμόρφωση της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού (1838-1882)	12
2. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1883-1916: ΑΠΟΚΡΥΣΤΑΛΛΩΣΗ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	29
2.1 Η διαμόρφωση της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (1883-1895)	29
2.2 Η εναλλαγή των δύο πολιτικών (1895-1916)	40
3. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1917-1936: ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ	63
3.1 Η διαμόρφωση της φιλελεύθερης πολιτικής για τα σχολικά βιβλία (1902-1920)	63
3.2 Η διαμόρφωση της συντηρητικής πολιτικής (1920-1922)	76
3.3 Η εναλλαγή των δύο πολιτικών και η εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου (1922-1935)	82
4. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΙΚΟΥ ΜΟΝΟΠΩΛΙΟΥ (1937- ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ)	105
4.1 Η ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων	105

4.2 Από τον ΟΕΣΒ στον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1937-1963)	113
4.3. Ο ΟΕΔΒ και οι εξελίξεις της περιόδου 1963-1989	128
4.4. Προς την αναζήτηση μιας «νέας» πολιτικής	151
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	175

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ: Η σύγχρονη προβληματική

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	199
2. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	205
3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	213
3.1 Παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή	214
3.2 Καθοδήγηση της διδασκαλίας	221
3.3 Δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης	227
3.4 Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας	230
3.5 Εμπέδωση και αξιολόγηση	232
3.6 Κοινωνικοποίηση	234
4. ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	239
4.1 Η παρουσίαση της ύλης	240
4.2 Μέλη εντύπωσης	246
4.3 Εργασίες και ασκήσεις	247
4.4 Οδηγίες για τον τρόπο εργασίας	248
4.5 Χρηστικές διευκολύνσεις	249
5. ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	251
5.1 Εικονικός αλφαριθμητισμός	252
5.2 Βερμπαλισμός – σενσουαλισμός	253
5.3 Αποτελεσματικότητα της εικόνας	256
5.4 Λειτουργίες της εικόνας	259
5.5 Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού	262
5.6 Κανόνες οπτικού σχεδιασμού εικονογραφημένου βιβλίου	266
5.7 Καταληκτικές παρατηρήσεις	269
6. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	273

7. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΠΟΔΕΚΤΕΣ ΤΟΥΣ	285
8. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΕΙΡΗΝΗΣ	295
9. Η ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	303
10. Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	315
10.1 Μεθοδολογία της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων	318
10.2 Τυπολογία της έρευνας των σχολικών βιβλίων	326
10.3 Έρευνα σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα	334
10.4 Κέντρα έρευνας σχολικών εγχειριδίων	342
11. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ	349
11.1 Έλεγχος αναγνωσιμότητας σχολικών εγχειριδίων	362
11.2 Κλίμακες αξιολόγησης	370
12. ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	383
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	389

3

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

ΓΙΑ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΝ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως βασικών μέσων για την αγωγή και την μόρφωση των μαθητών στο σχολείο, πρέπει να στηρίζουν συστηματικά και σχεδιασμένα τις διαδικασίες επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην τάξη, οι οποίες συγκροτούν το φαινόμενο της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι στα πλαίσια της διδασκαλίας πρέπει να ασκούν συγκεκριμένες λειτουργίες και να στοχεύουν σε συγκεκριμένες επιδιώξεις. Όταν λοιπόν μιλούμε για λειτουργίες, αναφερόμαστε σε προγραμματισμένες μορφές χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων τις οποίες προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια κατά την διδασκαλία. Οι λειτουργίες αυτές δεν αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, αλλά αλλάζουν και μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, το αντικείμενο, τους μαθητές στους οποίους απευθύνονται κλπ. Παράλληλα αλλάζει κάθε φορά και η θέση των σχολικών εγχειριδίων μέσα στα πλαίσια των άλλων μέσων διδασκαλίας και μάθησης (M. Baumann u.a., 1984).

Όπως είπαμε παραπάνω, τα σχολικά εγχειρίδια είναι και αυτά υπό μία έννοια μέσα διδασκαλίας και όπως όλα τα μέσα διδασκαλίας έχουν ως κύρια λειτουργία να στηρίζουν την μεθόδευση 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. Ταυτόχρονα όμως διαμεσολαβούν και παρουσιάζουν την πραγματικότητα στον μαθητή, έτσι ώστε σχεδόν παράλληλα προς τον ρόλο τους ως

μέσων διδασκαλίας να προβάλλει και ο ρόλος τους ως φορέων σκοπών και περιεχομένων.

Δεν θα αναφερθούμε στο κεφάλαιο αυτό γενικά στις λειτουργίες του σχολείου, οι οποίες ασκούνται σε μεγάλη έκταση μέσω των σχολικών εγχειριδίων. Θα περιορισθούμε κυρίως σε λειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με τις δραστηριότητες και τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, με τις οποίες επιδιώκει να θέσει σε λειτουργία, 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 τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταβιβάζονται εν μέρει στα σχολικά εγχειρίδια. Από αυτήν την σκοπιά οι κυριότερες λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων είναι οι λειτουργίες α. της παρουσίασης της πραγματικότητας στον μαθητή, β. της δραστηριοποίησης των κινήτρων μάθησης, γ. της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, δ. της άσκησης και της εμπέδωσης, ε. της καθοδήγησης της διδασκαλίας και στ. της κοινωνικοποίησης. Εννοείται ότι κατά περίπτωση τα διάφορα σχολικά εγχειρίδια ασκούν ταυτόχρονα πολλές λειτουργίες με διαφορετική κάθε φορά έμφαση στην μία ή στην άλλη, έτσι ώστε η καταγραφή των λειτουργιών που ακολουθεί να γίνεται καθαρά για συστηματικούς λόγους, με απώτερη πρόθεση να οδηγήσει σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων των σχολικών εγχειριδίων από τους παραγωγούς και σε μια καλύτερη και αποτελεσματικότερη χρήση τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών (D. Sujew, 1986, M. Rauch & E. Wurster, 1997).

3.1 Παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ως σκοπό να μεταδώσει στον μαθητή τα αντικειμενικά περιεχόμενα του πολιτισμού, είναι δηλ. ο κατεξοχήν φορέας της ύλης διδασκαλίας. Η ύλη αυτή μπορεί να είναι διάφορων ειδών, διήγηση γεγονότων, περιγραφή φαινομένων, μετάδοση γνώσεων, ερμηνεία εννοιών, επαγωγική εξήγηση νόμων και κανόνων κ.ά.π. Με άλλα λόγια το σχολικό εγχειρίδιο επιφορτίζει

ται με το καθήκον να παρουσιάσει τον κόσμο στον μαθητή. Συνήθως το σχολικό εγχειρίδιο ασχολείται με τον εξωσχολικό κόσμο με το να μιλάει για αυτόν. Είναι δηλ. ένα διαρκές «σχόλιο» για τον κόσμο. Όπως παρουσιάζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, ο κόσμος δεν ορίζεται ως εκδοχή αλλά ως ουσία (οντολογική διάσταση της σχολικής γνώσης). Το ίδιο το σχολείο εξάλλου αποτελεί εξ ορισμού έναν κοινωνικό χώρο, στον οποίον οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον κόσμο όχι μέσα από την άμεση εμπειρία του κόσμου, αλλά μέσα από την συμβολική παρουσίαση του κόσμου. Οι μαθητές δηλ. αποχτούν όχι συμμετοχική, αλλά διαμεσολαβημένη εμπειρία του κόσμου (πρβλ. Α. Γκότοβος, 1986).

Η παρουσίαση της πραγματικότητας στον μαθητή μπορεί κατά την άποψη του J. Bruner να γίνει με τρεις τρόπους,

- α. με ενέργειες, δραστηριότητες, πράξεις και ενεργήματα (ενεργηματική παρουσίαση),
- β. με εικόνες, σχεδιαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κλπ., που συνοψίζουν τα δεδομένα της πραγματικότητας (εικονική παρουσίαση) και
- γ. με μια σειρά από συμβολικές και λογικές προτάσεις οι οποίες διατυπώνονται με το γλωσσικό ή άλλο συμβολικό σύστημα (συμβολική παρουσίαση).

Οι μορφές αυτές παρουσίασης της πραγματικότητας σχετίζονται ασφαλώς με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Ανάλογα πρέπει να διαμορφώνονται βέβαια και τα σχολικά εγχειρίδια. Στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης πρέπει να προϋποθέτουν τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών, αργότερα να στηρίζονται στην παρατήρηση και στις ανώτερες βαθμίδες να μεταφέρουν την πραγματικότητα στον μαθητή σχεδόν αποκλειστικά με την γλώσσα και άλλα συμβολικά συστήματα. Βασικό λοιπόν κριτήριο ενός καλού σχολικού εγχειριδίου, σύμφωνα με την λειτουργία αυτή, είναι η μεταφορά της πραγματικότητας και η εξασφάλιση δυνατοτήτων ερμηνείας της ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών.

Αυτό όμως φαίνεται ότι δεν λαμβάνεται πάντοτε επαρκώς υπόψη και για αυτό, όπως είδαμε παραπάνω, το σχολείο γενικά και τα σχολικά εγχειρίδια ειδικότερα κατηγορούνται ότι βρίσκονται μακριά από την πραγματικότητα. Θα πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι η μομφή αυτή είναι πολλές φορές αδι-

καιολόγητη ή τουλάχιστον υπερβολική. Διότι κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι σε κοινωνίες γραφής, όπως είναι οι σύγχρονες κοινωνίες, τα κείμενα και η ανάγνωση αποτελούν πλέον καθημερινή πραγματικότητα για όλους. Δεν πρέπει να ξεχνούμε επίσης ότι η Γραφή και η Ανάγνωση, μαζί με την Αρίθμηση, αποτελούν τις βασικές πολιτιστικές δεξιότητες με βάση τις οποίες γίνεται η διάκριση των ανθρώπων σε αλφαριθμημένους και αναλφάβητους, διάκριση η οποία μεταξύ των άλλων υποδηλώνει και τον βαθμό προσαρμογής ενός ατόμου στην σύγχρονη πραγματικότητα.

Το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί λοιπόν παρά να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για επαφή με τα κείμενα και τα άλλα συμβολικά συστήματα, τα οποία αποτελούν μέρος της καθημερινής (εξωσχολικής) πραγματικότητας. Παράλληλα βέβαια αποτελεί το μέσον το οποίο φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τις πηγές της σχολικής γνώσης, την Ιστορία, την Κοινωνιολογία, την Φιλοσοφία, την Τέχνη κλπ. Προς αυτήν την κατεύθυνση βλέπουμε να γίνεται κατά τα τελευταία χρόνια διεθνώς –και εμφανέστερα ασφαλώς στην Ελλάδα– μία αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια, σύμφωνα με την οποία τα τελευταία καθίστανται μέσα με τα οποία ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τις ίδιες τις πηγές της γνώσης και όχι μόνον με την ακαδημαϊκή γνώση. Η αλλαγή αυτή είναι εν μέρει εμφανής και στην εικονογράφηση, αν και, όπως θα δούμε και παρακάτω, ο τυχαίος εμπλουτισμός του κειμένου με εικόνες δεν οδηγεί οπωσδήποτε σε καλύτερη παρουσίαση της πραγματικότητας και αντίστοιχη πληροφόρηση των μαθητών.

Είναι ευνόητο βέβαια ότι καμιά περιγραφή δεν μπορεί να δώσει την εικόνα της πραγματικότητας καλύτερα από ό,τι η επαφή με την ίδια την πραγματικότητα. Το θέμα στο σχολείο όμως δεν είναι απλώς η επαφή και η γνωριμία της πραγματικότητας, αλλά κυρίως η ερμηνεία της και αυτό προσφέρεται καλύτερα ασφαλώς με έναν συνδυασμό κειμένου, εικόνας και διαγραμμάτων παρά με την άμεση επαφή με την πραγματικότητα. Από έρευνες του ζεύγους των Γερμανών ψυχολόγων R. και A. M. Tausch προέκυψε π.χ. ότι η διδασκαλία της Βιολογίας, η οποία στηρίζεται σε έναν συνδυασμό ερεθισμάτων από ζωντανά ζώα στην τάξη, σκίτσα και σχεδιαγράμματα οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών από ό,τι η διδασκαλία της Βιολογίας που στηρίζεται

στην επίδειξη ζωντανών ζώων με παράλληλη περιγραφή του δασκάλου (R. & A. M. Tausch, 1979, 288 κ.κ.). Στην δεύτερη περίπτωση ίσως έχουμε καλύτερη παρουσίαση της πραγματικότητας, οπωσδήποτε όμως οι καλύτερες επιδόσεις των μαθητών στην πρώτη περίπτωση οφείλονται στην καλύτερη ερμηνεία της πραγματικότητας, την οποία επιτρέπει κυρίως η χρήση σκίτσων και διαγραμμάτων.

Το ίδιο προκύπτει εξάλλου από τα επίπεδα παρουσίασης της πραγματικότητας του Bruner, όπως είδαμε παραπάνω. Από αυτά δηλ. συνάγουμε ότι η πορεία της μάθησης ακολουθεί μια συνεχή διαδικασία αφαίρεσης, από το επίπεδο της άμεσης εμπειρίας στο επίπεδο της εικόνας και τέλος στο επίπεδο των συμβόλων. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής αποχτά την γνώση καταρχήν με την άμεση επαφή με την πραγματικότητα, στην συνέχεια με εικονικές (ανα)παραστάσεις και τέλος με συμβολικά συστήματα, τα οποία οδηγούν σε κατηγοριοποιήσεις, έννοιες, ορισμούς και γλωσσικές διαφοροποιήσεις. Έτσι εξηγείται εξάλλου το γεγονός ότι ο άνθρωπος μαθαίνει κυρίως με την γλώσσα και όχι με την άμεση εμπειρία. Για αυτό και μαθαίνει πολλά.

Παρ' όλα τα προβλήματα λοιπόν, τα οποία δημιουργεί στους μαθητές η συμβολική παρουσίαση της πραγματικότητας μέσω του σχολικού εγχειριδίου, πολλά από τα οποία θα μπορούσαν ασφαλώς να αποφευχθούν, αν οι παραγωγοί έπαιρναν περισσότερο υπόψη τους την ανάγκη αντιστοιχίας μορφής παρουσίασης και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών, το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει οι μαθητές να μαθαίνουν από κείμενα. Αντίθετα πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές να χρησιμοποιούν σωστά τα κείμενα, διότι σε πολλές περιπτώσεις η άμεση επαφή με την πραγματικότητα και ο προφορικός λόγος δεν μπορούν να μας δώσουν σωστά τις πληροφορίες τις οποίες χρειαζόμαστε. Π.χ. οι αφηρημένες ιδέες, οι σύνθετες έννοιες, οι πολύπλοκες σχέσεις κ.ά.π. δεν μπορούν να μεταδοθούν παρά μόνο μέσω της γραπτής γλώσσας. Ας μην ξεχνούμε εξάλλου ότι οι πληροφορίες που παρουσιάζει ένα κείμενο έχουν το πλεονέκτημα να βρίσκονται πάντα στην διάθεση του μαθητή (αναγνώστη).

Πρέπει τέλος να σημειώσουμε και το εξής: Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσον με το οποίο παρουσιάζεται στον μαθητή μια επιστημονική περιο-

χή. Η μελλοντική στάση του μαθητή απέναντι στην επιστημονική αυτή περιοχή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο την παρουσιάζει το σχολικό εγχειρίδιο. Σε πολλές περιπτώσεις εξάλλου και ο τρόπος παρουσίασης ενός αντικειμένου κατά την διδασκαλία ακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο το παρουσιάζει ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο. Παρατηρείται δηλ. στην εκπαιδευτική πράξη ένα είδος αδράνειας, έτσι ώστε να μην μπορεί μία νέα αντίληψη να επιβληθεί στην παρουσίαση μιας επιστημονικής περιοχής, επειδή την έχει παρουσιάσει διαφορετικά ένα «κλασικό» σχολικό εγχειρίδιο. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις η αδράνεια αυτή παρακωλύει ακόμη και νέες επιστημονικές προσεγγίσεις. Η παρουσίαση της Ιστορίας ως σχολικού μαθήματος π.χ. εξακολούθησε να είναι πολεμοκεντρική μέχρι τα τελευταία χρόνια, ενώ στην καθαρά επιστημονική περιοχή η στροφή προς την έμφαση σε κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά φαινόμενα είχε συντελεσθεί ήδη προ πολλού.

Η καθυστέρηση με την οποία συνήθως «περνάει» η επιστημονική γνώση στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται ότι είναι εν μέρει τουλάχιστον υπεύθυνη για την συντήρηση του φαινομένου αυτού. Ερευνητές έχουν π.χ. διαπιστώσει ότι κυρίως σε χώρες στις οποίες το κράτος δεν έχει το μονοπώλιο του σχολικού εγχειριδίου οι συγγραφείς και γενικότερα οι παραγωγοί σχολικών εγχειριδίων ενδιαφέρονται πρωτίστως να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι φυσικά δεν μπορούν να παρακολουθούν τις επιστημονικές προόδους, παρά να ενσωματώσουν στα σχολικά εγχειρίδια την νέα γνώση ή την νέα αντιμετώπιση ενός θέματος ή ενός αντικειμένου. Είναι γνωστό εξάλλου ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι οι άνθρωποι, προβάλλουν μια υποσυνείδητη αντίσταση απέναντι στο νέο και άγνωστο, ενώ αισθάνονται περισσότερο άνετα με το οικείο και γνωστό. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο συχνά τα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα από την σκοπιά των ειδικών επιστημόνων, χαρακτηρίζονται ως αναχρονιστικά και πεπαλαιωμένα τόσο ως προς τα δεδομένα όσο και ως προς τις ερμηνείες τους (πρβλ. I. Westbury, 1990).

Για να ασκήσει κατά τρόπον αποτελεσματικό την λειτουργία της παρουσίασης της πραγματικότητας στον μαθητή, το σχολικό εγχειρίδιο μεταμορ-

φώνει την επιστημονική γνώση σε διδακτέα ύλη. Μερικοί μάλιστα μιλούν στην περίπτωση αυτή για μια ξεχωριστή λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων, την μεταμορφωτική. Η μεταμόρφωση αυτή φυσικά δεν γίνεται τυχαία, αλλά συντελείται με βάση διάφορες διδακτικές αρχές, όπως π.χ.

- α. διασφάλιση της δυνατότητας κατανόησης των περιεχομένων από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής και γνωστικής βαθμίδας,
- β. επισήμανση της σημαντικής για τους μαθητές σχέσης των γνώσεων με την ζωή,
- γ. ενεργοποίηση των μαθητών με την κατάλληλη παρουσίαση και επεξεργασία των περιεχομένων, με την ενδιαφέρουσα μορφή του σχολικού εγχειριδίου κ.ά.π. (βλ. και 3.3.).

Η επεξεργασία σύμφωνα με τις παραπάνω αρχές των βασικών επιστημονικών κλπ. γνώσεων, ώστε να ενταχθούν στο σχολικό εγχειρίδιο, αποτελεί την μία, την εξωτερική πλευρά της μεταμορφωτικής λειτουργίας. Με την μεταμόρφωση των επιστημονικών γνώσεων σε σχολική ύλη διδασκαλίας πρέπει, πέρα από τα παραπάνω, να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στις διαδικασίες κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης φαινομένων και καταστάσεων. Πέρα δηλ. από αναπαραγωγικές δραστηριότητες πρέπει το σχολικό εγχειρίδιο στα πλαίσια της μεταμορφωτικής λειτουργίας να δραστηριοποιεί και παραγωγικές, ενεργητικές, ερευνητικές δραστηριότητες των μαθητών. Όπως λοιπόν προσφυώς λέγεται, το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να δίνει στους μαθητές πραγματική επιστήμη και όχι υποκατάστατα.

Το σχολικό εγχειρίδιο δεν πρέπει ωστόσο να διασφαλίζει απλώς την ορθή από επιστημονική άποψη και παράλληλα κατανοητή από τους μαθητές παρουσίαση της διδακτέας ύλης. Πρέπει επίσης το ίδιο να προσφέρει μεθόδους και τρόπους ενιαιοποίησης των μεμονωμένων και αποσπασματικών γνώσεων, τις οποίες αποκτούν οι μαθητές από διάφορες πηγές γνώσης και από διάφορα μαθήματα. Η ενίσχυση της λειτουργίας αυτής μπορεί να βοηθήσει στην υπέρβαση μίας βασικής αδυναμίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η αδυναμία αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι κατά την μετάδοση των βασικών γνώσεων στους μαθητές στα πλαίσια των επιμέρους μαθημάτων δεν εξασφαλίζεται η παρουσίαση της ενότητας

του κόσμου, αλλά συνήθως ο κόσμος εμφανίζεται αποσπασματικά και χωρίς ενότητα, αφού αυτό απαιτεί η συστηματική εικόνα του, η οποία προκύπτει από κάθε επιμέρους μάθημα. Κατ' αυτόν τον τρόπο το σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να δώσει μία γενική και ενιαία εικόνα του κόσμου και των νόμων και των κανόνων οι οποίοι διέπουν την λειτουργία του στην καθημερινή ζωή. Στην ανάγκη ακριβώς αυτή ανταποκρίνεται η έμφαση στην διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, η οποία προωθείται εσχάτως από το ΥΠΕΠΘ, έναν δρόμο τον οποίο μας είχε υποδείξει ήδη πριν από μερικές δεκαετίες η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία.

Ποτέ βεβαίως το σχολικό εγχειρίδιο –και ούτε ασφαλώς και ο εκπαιδευτικός– δεν αποτελεί για τους μαθητές την μοναδική πηγή γνώσης. Η ταχεία ανάπτυξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης και παράλληλα η όλο και μεγαλύτερη στήριξη της διδασκαλίας σε διάφορα μέσα οδηγούν σε όλο και μεγαλύτερη ενημέρωση του μαθητή από εξωσχολικές και εξωβιβλιακές πηγές. Τηλεόραση, ραδιόφωνο, κινηματογράφος, ηλεκτρονικός υπολογιστής, εφημερίδες, περιοδικά, εξωσχολικά βιβλία, εγκυκλοπαίδειες κλπ. προσφέρουν καθημερινώς διάφορες και επίκαιρες πληροφορίες, ώστε κανένα σχολικό εγχειρίδιο να μην μπορεί να τα ανταγωνισθεί. Γεγονός είναι πάντως ότι οι πηγές αυτές γνώσης απασχολούν συνήθως λιγότερο και κυρίως κατά τρόπον αποσπασματικό τον μαθητή και για αυτό δεν έχουν την αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου, το οποίο περιέχει και παρέχει πληροφορίες και γνώσεις ειδικά επιλεγμένες και συστηματικά επεξεργασμένες. Καθώς λοιπόν το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιείται επί καθημερινής βάσεως και για μεγάλο χρονικό διάστημα, δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να ενσωματώνει και να συστηματοποιεί γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, διαθέσεις, προτιμήσεις, αξίες κλπ., άλλοτε απλές και άλλοτε σύνθετες και πολύπλοκες, τις οποίες αποχτά στα πλαίσια διάφορων σχολικών και κυρίως εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Από την άποψη αυτή το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί κατά κάποιον τρόπο τον σκελετό, πάνω στον οποίο οικοδομείται η γνώση και η μόρφωση του μαθητή.

Το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα μέσο διδασκαλίας με μορφή βιβλίου, που χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ενός σχολείου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο ρόλος του στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι κεντρικός. Από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι ο χρόνος της ενασχόλησης των μαθητών με το σχολικό εγχειρίδιο είναι καθαυτός μεγαλύτερος από το χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών με τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικό στήριγμα δόμησης της διδασκαλίας τους.

Στο ανά χείρας βιβλίο εξετάζονται στο πρώτο μέρος οι διάφορες πολιτικές που ακολούθησε η Πολιτεία σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια από την θεσμοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι σήμερα. Στο δεύτερο μέρος γίνεται συστηματική εξέταση των λειτουργιών που ασκούν τα σχολικά εγχειρίδια και δίνεται μια συνοπτική εικόνα της σχετικής ερευνητικής κατάστασης στην Ελλάδα και στον κόσμο γενικότερα.

Ο **Αυλλέας Γ. Καψάλης** είναι Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και Διδακτικής.

Ο **Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος** είναι Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης.

ISBN 978-960-455-291-7



9 789604 552917

ΒΟΗΘ. ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΜΕ 4291

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ