

**Σαλτερής Νικόλαος**  
**Δρ Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας**  
**Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**«Η αντικατάσταση των διδακτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικές πολιτικές: δομές, χαρακτηριστικά και αδιέξοδα»**

*«Τα προβλήματα λύνονται, όχι προσκομίζοντας νέα εμπειρικά δεδομένα, αλλά τακτοποιώντας αυτά που ανέκαθεν γνωρίζαμε», L. Wittgenstein<sup>1</sup>*

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί μέγιστη ενέργεια εκπαιδευτικής πολιτικής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, αποτυπώνει, συμπυκνώνοντας παράλληλα, σταθερές δομές και πάγια χαρακτηριστικά των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών στην πατρίδα μας. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφομοιώνουν, επιπλέον, τις πολιτικές συνθήκες παραγωγής των εγχειριδίων και συμβαδίζουν με γνωστές αδυναμίες του πολιτικού μας συστήματος. Στα προηγούμενα αθροίζονται, κάθε φορά που επιχειρείται αλλαγή των εγχειριδίων, οι προσδοκίες αντιφατικού και αντικρουόμενου χαρακτήρα εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών, επιστημονικής κοινότητας, και «κοινής γνώμης».

Έτσι σήμερα, η συνισταμένη των προαναφερθέντων, παρά τη διακηρυγμένη επιθυμία σύγκλισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μ' αυτά των λοιπών ευρωπαϊκών χωρών, αδυνατεί να αντιταχθεί σε βασικές αδυναμίες και ελλείψεις του συγκεντρωτικού, γραφειοκρατικού και γνωσιοκεντρικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, με αποτέλεσμα το εγχείρημα της αλλαγής των εγχειριδίων να εκπίπτει σε ενέργεια αντικατάστασή τους και οι σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές να ελέγχονται επί του παρόντος ως αδιέξοδες.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ**

Πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη των θέσεών μας κρίνουμε απαραίτητο να καταθέσουμε κάποιες ελάχιστες αλλά αναγκαίες διευκρινήσεις, σχετικές με το θέμα και την ορολογία που εδώ χρησιμοποιείται για την προσέγγισή του.

Προκρίνουμε, λοιπόν, ως θεμελιώδους σημασίας τον όρο «εκπαιδευτικές πολιτικές», αντί του «εκπαιδευτική πολιτική» επειδή επιθυμούμε να υπογραμμίσουμε ότι αυτές *ασκούνται από ένα μεγάλο αριθμό πολιτικών οντοτήτων, θεσμών και κοινωνικών Υποκειμένων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται ως πολύπλοκες, διασταυρούμενες, και ενίοτε παραπληρωματικές, συμπληρωματικές ή και αντιτιθέμενες γλωσσικές διατυπώσεις και δράσεις στα μάτια των πολιτών μιας χώρας.* Αυτό συμβαίνει ακριβώς γιατί *διαφορετικές πολιτικές οντότητες, θεσμοί και κοινωνικά Υποκείμενα ασκούν ταυτόχρονα εκπαιδευτικές πολιτικές στο μακρο (π.χ. Εθνικό Κράτος, Ε.Ε.) ή μικρο-επίπεδο (π.χ. Περιφέρεια, σχολική μονάδα, τάξη) με συγκλίνοντα, αποκλίνοντα ή παραπληρωματικό χαρακτήρα.*

Η προηγούμενη παρατήρηση δεν πρέπει να οδηγήσει στο εσφαλμένο συμπέρασμα περί ισότιμης επιρροής των διαφορετικών κοινωνικών υποκειμένων. Παρά το πληθυντικό τους χαρακτήρα οι εκπαιδευτικές πολιτικές *συλλαμβάνονται, υλοποιούνται και «εφαρμόζονται»<sup>2</sup>, από το έθνος-κράτος και τους σχετικούς θεσμούς*

<sup>1</sup> Monk R., *Βιτγκενστάιν*, Πατάκης 2007, 88

<sup>2</sup> Επιμένουμε στο θέμα της υλοποίησης-εφαρμογής, γιατί ο όρος εκπαιδευτικές πολιτικές εδώ κατανοείται ως *εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πολιτικές*,, ειδάλως θα κάναμε λόγο για εκπαιδευτική

που αυτό ελέγχει (π.χ. Π.Ι., Ο.Ε.Π.Ε.Κ., Κ.Ε.Ε., Διοίκηση Εκπαίδευσης) καθώς και από μια σήμερα υπερ-κρατικούς οργανισμούς (π.χ. Ε.Ε., Ο.Ο.Σ.Α.)<sup>3</sup>, που σταδιακά αποκτούν έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και δευτερευόντως από άλλους θεσμούς και κοινωνικά Υποκείμενα (π.χ. Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες, διανοούμενοι, εκπαιδευτικά κινήματα) στα πλαίσια μιας νεοκορπορατιστικά οργανωμένης μεταβιομηχανικής κοινωνίας<sup>4</sup>.

Με άλλα λόγια, αποτελούν πρωτίστως πολιτικές που επιβάλλονται κυρίως εκ των άνω, ως ιδεολογικά κυρίαρχες και καταναγκαστικές πρακτικές με ή και χωρίς κοινωνική συναίνεση, γεγονός που δεν ακυρώνει την πιθανότητα εκδήλωσης με επιτυχία και από τους λοιπούς παίκτες του εκπαιδευτικού πεδίου (συνδικάτα, πολιτικά κόμματα, κοινωνία των πολιτών, εκκλησία, διανοούμενοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) συμπληρωματικών ή διαφορετικών εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, που, όπως σημειώθηκε, επηρεάζουν, τροποποιούν ή διαφοροποιούν τις πρώτες (κρατικές – υπερ-κρατικές) και ενίοτε τις ακυρώνουν κυρίως στη φάση εφαρμογής τους<sup>5</sup>. Μάλιστα, οι διαδικασίες αυτές, καθώς και η συμβολή αυτών που πολλοί ονομάζουν «αντικειμενικές συνθήκες» (χρηματοδότηση, σταθερή πολιτική βούληση υλοποίησης, υποδομές, εκπαίδευση προσωπικού κ.ά.) οδηγούν στη σύμφυση ετερογενών και αντιτιθέμενων εκπαιδευτικών πολιτικών στο πεδίο και τη γένεση «υβριδίων», τόσο σε ιδεολογικό (γλώσσα, ισχυρισμοί, προθέσεις, πεποιθήσεις, πρακτικές) όσο και σε θεσμικό επίπεδο (νομική και πραγματική «πραγματικότητα»). Άρα, στο χώρο των εκπαιδευτικών πολιτικών σπάνια βρισκόμαστε μπροστά σε «θέσεις», στάσεις πρακτικές και θεσμούς που χαρακτηρίζονται από ιδεολογικοπολιτική καθαρότητα.

Τα προηγούμενα μας εξοπλίζουν με μια ατελή θεωρητικά, πλην όμως ανοιχτή σκευή, που ακριβώς «κερδίζει όταν δεν είναι πλήρης»<sup>6</sup>. Δομικά στοιχεία της επιτρέπουν να σκεφτόμαστε από τη μια τη «φύση» των εκπαιδευτικών πολιτικών και από την άλλη να καταφεύγουμε σε συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές κατά την διερεύνησή τους, τόσο στο μακρο- όσο και στο μικροεπίπεδο.

Το πρώτο από τα στοιχεία αυτά σχετίζεται με το γενεθλιακό ερώτημα: ποια εξουσιαστική δομή επιχειρεί, σε κάθε συγκεκριμένη συγκυρία, να επιβάλει και ποιες ακριβώς εκπαιδευτικές πολιτικές; Πρόκειται, δηλαδή, για τη θεωρητικά αναγκαία, άρα

---

ιδεολογία. Για τη πολυπλοκότητα των όρων σύλληψης, ανάπτυξης και εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών δεξ: Παπαδάκης Ν., *Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;)* , Ελληνικά Γράμματα.

<sup>3</sup> Ως χρονολογία-ορόσημο πέρα της οποίας η ζυγαριά κλίνει, όλο και πιο πολύ, προς τη μεριά των διεθνών οργανισμών – πολιτικών οντοτήτων για τη πατρίδα μας μπορεί να θεωρηθεί το 1985. Από τότε, και ιδιαίτερα τη δεκαετία του '90, το διεθνές περιβάλλον επιδρά όλο και περισσότερο στη διαμόρφωση των εθνικών πολιτικών και αναπτύσσονται συγκεκριμένα «εργαλεία» για τη διαμόρφωση συγκλίσεων και στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. ΕΠΕΑΕΚ-PISA). Για την περιοδολόγηση: Βούλγαρης Γ., Από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση, *Πόλις* 2008.

<sup>4</sup> Για την αντίθετη άποψη περί κρατικού κορπορατισμού στο: Μαυρογορδάτος Γ. Θ., Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη: Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα, *Οδυσσέας* 1988, ενώ γενικότερα περί νεοκορπορατισμού στο: Βούλγαρης ο.π., 312-315.

<sup>5</sup> Ιδιαίτερα για το σκέλος αυτός αλλά και τις διαφορές εκπαιδευτικών πολιτικών και εκπαιδευτικής ιδεολογίας δεξ, μεταξύ άλλων: Σαλτερής Ν., Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία. Ελλάδα 1974-89, διατριβή για διδακτορία Πάντειο Πανεπιστήμιο 1998, στο <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/grss4peir>

<sup>6</sup> Όπως παρατηρεί ο ψυχίατρος Ζαν- Μπερτράν Πονταλίσ (Πονταλίσ Ζ.- Μπ., *Παράθυρα*, Εστία 2007, 199 (επίμετρο Γερ. Στεφανίδης), η θεωρητική εργασία οφείλει και αποτελεί διανοητική σύλληψη σχετικά με τις δυνάμεις που δρουν σε ένα πεδίο (π.χ. την εκπαίδευσή ή την ψυχή) «όπου ήδη “δουλεύεται” και “θεωρητικοποιείται”» ό,τι ακριβώς το διεγείρει, δηλαδή το ενεργοποιεί. Έτσι, καταλήγει, στο ότι η θεωρητική σκευή που επιχειρεί να κατανοήσει, άρα και να ερμηνεύσει ένα πεδίο, παραμένει μη πλήρης, δηλαδή ανοιχτή ακριβώς για να συλλάβει καλύτερα την κίνησή του.

και μεθοδολογικά απαραίτητη, διερεύνηση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των παικτών που δρουν στο εκπαιδευτικό πεδίο. Στο σημείο αυτό αναφέρονται επιμέρους ερωτήματα όπως: ποιος από τους επιμέρους παίκτες κατέχει στη συγκεκριμένη συγκυρία την πραγματική εξουσία, πώς τη διαχειρίζεται και ποιες κοινωνικές δυνάμεις συμμαχούν ή αντιτίθενται στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές<sup>7</sup>.

Για την ανάλυση των σχέσεων αυτών δεν είναι απαραίτητη μόνο μια καθαρά «θεωρητική» προσέγγιση του εκπαιδευτικού πεδίου, αλλά και μια εμπειρική γνώση των ιδιαίτερων σχέσεων, θέσεων και πρακτικών των επιμέρους παικτών του πεδίου κατά τη συγκεκριμένη συγκυρία, που επιδρούν σημαντικά τόσο στη «φύση» των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών τους όσο και στις επιδράσεις που αυτές ασκούν στη τελική διαμόρφωση των κεντρικών εκπαιδευτικών πολιτικών<sup>8</sup>.

Το δεύτερο αφορά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές διατυπώνονται αρχικά ως δέσμη γλωσσικών ισχυρισμών, δηλώσεων και εντολών, ιδεολογικού χαρακτήρα (ακόμα και οι υποτιθέμενες «καθαρά» τεχνοκρατικές), που επιδιώκουν ή εισηγούνται συγκεκριμένα πλαίσια δράσης. Τα πλαίσια αυτά αφορούν συνήθως τη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, την κυρίαρχη «φιλοσοφία» της Εκπαίδευσης (π.χ. ελιτισμός VS αποκατάσταση ανισοτήτων), τις πολιτισμικές αξίες και τέλος το μοντέλο θέασης της Επιστήμης και της Γνώσης, εν ολίγοις, δηλαδή, του Κόσμου, στη νέα γενιά<sup>9</sup>. Άρα, οι εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν έντονα επικοινωνιακό χαρακτήρα και υπόκεινται στους όρους της αποκαλούμενης, στην πολιτική επιστήμη, «δημοσιότητας». Έτσι, σήμερα, λόγω ακριβώς της τεράστιας δύναμης (και πολιτικής) που έχουν αποκτήσει τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, που αυτά επιχειρούν στη λεγόμενη «κοινή γνώμη», αποκτά καθοριστική σημασία, όχι μόνο για την επιτυχία ή την αποτυχία τους, αλλά για το πώς διαρθρώνονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των παικτών του εκπαιδευτικού πεδίου κατά τη διάρκεια εφαρμογής τους και για το βαθμό υιοθέτησης των θέσεών τους από πλατιά ακροατήρια. Άρα, η προηγούμενη διαπίστωση επιβάλλει υποχρεωτικά και τη μελέτη του τρόπου που τα Μ.Μ.Ε. διαχειρίζονται κάθε φορά τις εξεταζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και διαμεσολαβούν το «νόημα» τους στη «κοινή γνώμη», ισχυροποιώντας ή μειώνοντας τη δύναμη πειθούς των επιμέρους παικτών του πεδίου, συμπληρώνοντας, διατηρώντας, ή και πολλές φορές προσδίδοντας εντελώς διαφορετικό «νόημα» στις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Τώρα είμαστε σε θέση να ορίσουμε τις εκπαιδευτικές πολιτικές, ως το αποτέλεσμα της δράσης αλληλοεπηρεαζόμενων εξουσιαστικών δομών, μεταξύ των οποίων κυρίαρχο ρόλο κατέχει το Κράτος και οι Υπερεθνικοί Οργανισμοί, οι οποίοι

<sup>7</sup> Πρόθεση και επιθυμία μας αποτελεί «να καταλάβουμε κάτι που είναι ήδη μπροστά στα μάτια μας» (Κωβαίος Κ., επιμέλεια, Βιτγκενστάιν. Στοχασμοί, Στιγμή 2007, 29). Έτσι, τα ερωτήματα που υποβάλλουμε υποδηλώνουν και τη μέθοδο μας που είναι ερμηνευτική-αναλυτική και όχι ερευνητική. Κατά την προσπάθειά μας θα καταφύγουμε στην επιλεκτική χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, ελπίζοντας ότι αυτά «που δίνουμε να είναι χρήσιμα» για την ανάλυση (Κωβαίος Κ., οπ., 39).

<sup>8</sup> Εδώ εννοούμε την εμπειρία και κατ' επέκταση την εμπειρική γνώση, όχι μόνο με τις δύο αριστοτελικές καταγωγές έννοιές της (εμπειρική βάση μιας θεωρίας και εμπειρογνωμοσύνη του «φρόνιμου» κατά Αριστοτέλη) αλλά και μια τρίτη έννοια, την ιστορική εμπειρία, η οποία ξεπερνά το «δίλημμα αναφοράς και χρήσης της εμπειρίας» και αφορά τη συγκρότηση νοημάτων και κατ' επέκταση πρακτικών. Για τις αριστοτελικές έννοιες της εμπειρίας αλλά και το περιεχόμενο της ιστορικής εμπειρίας: Φαράκλας Γ., Νόημα και κυριαρχία, *Εστία* 2007, 153-172.

<sup>9</sup> Είναι σαφές ότι εδώ ενδιαφέρουν αποκλειστικά οι νεωτερικές και δημοκρατικές κοινωνίες, όπου η Εκπαίδευση έχει κατασχίσει της Κατήχησης. Η τελευταία υποτάσσει την Επιστήμη και το Λόγο στην Θεία Αποκάλυψη ή την Αλήθεια του Ηγέτη (Θεοκρατικά καθεστάτα, Φασισμός, Σταλινισμός) και επιβάλλει διαφορετική θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση. Για τις διαφορές: Jarvis P., Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη, Μεταίχμιο 2004.

διαμέσου ρηματικών εκφορών- δηλαδή ιδεολογίας, γλώσσας και επικοινωνίας- επιχειρούν να καταστήσουν και να επιβάλλουν ως κυρίαρχες, και ως εκ τούτου νόμιμες, αντιλήψεις για την εκπαίδευση, τις οποίες στη συνέχεια μετατρέπουν σε δέσμες μέτρων, θεσμών και πρακτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν θέματα του εκπαιδευτικού πεδίου<sup>10</sup>.

Μάλιστα, με βάση το σύνολο των προαναφερθέντων, προκρίθηκε ο όρος αντικατάσταση των εγχειριδίων, αντί αυτού της αλλαγής, για να τονιστεί εξ αρχής ότι: α) η ενέργεια αυτή στην πατρίδα μας προσλαμβάνει, έντονο, μαζικό και τελικά «βίαιο» χαρακτήρα, επειδή αφορά κάθε φορά το σύνολο των εγχειριδίων, γεγονός που αυξάνει το διαμεσολαβητικό ρόλο των Μ.Μ.Ε. και β) είναι απολύτως εκ των άνω επιβαλλόμενη, δηλαδή το Κράτος, αφού αυτό έχει κάθε φορά την πρωτοβουλία της μαζικής, και ολικής αντικατάστασης των εγχειριδίων και ως εκ τούτου προσλαμβάνει έντονα πολιτικό και δευτερευόντως επιστημονικό ή εκπαιδευτικό χαρακτήρα. Έτσι, όταν αυτή εκδηλώνεται ως δράση-διαδικασία, το ελληνικό σχολικό σύστημα εισέρχεται υποχρεωτικά σε φάση «κρίσης»<sup>11</sup>. Αυτό συμβαίνει, γιατί στην πατρίδα μας η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης, με την έννοια της μετατροπής της σε σχολική, και η δια αυτής εξέλιξη του τρόπου θέασης του κόσμου από την νέα γενιά, είναι γνωστό ότι δεν συντελείται ως μια διαρκής διαδικασία, που υπακούει σε επιστημονικές αρχές (π.χ. πειραματισμός, εφαρμογή, αξιολόγηση, βελτίωση-αντικατάσταση), αλλά ως πολιτική ενέργεια που υπόκειται στους εκάστοτε πολιτικούς συσχετισμούς, οικονομικές δυνατότητες της κεντρικής εξουσίας και, τέλος, τη δημοσιότητα.

Εξαιρετικό παράδειγμα των προηγούμενων αποτελεί η πρόσφατη κρίση που προκάλεσε, όχι μόνο στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα στο πολιτικό πεδίο, η αντικατάσταση του βιβλίου της Ιστορίας Στ' Τάξης. Αυτή, πριν απασχολήσει τους ειδικούς, μετατράπηκε τάχιστα από επιστημονικό – διδακτικό σε πολιτικό – ιδεολογικό πρόβλημα, με αποτέλεσμα την «απόσυρσή» του βιβλίου με υπουργική απόφαση, όταν εκτιμήθηκε ότι η διατήρησή του προκαλούσε ισχυρές πολιτικές αναταράξεις και «βλάβη» όχι βέβαια στην εκπαίδευση αλλά στην κυβερνητική παράταξη<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Δες και: Παπαδάκης Ν., ο.π. 77-98.

<sup>11</sup> Για μια πρόταση για την έννοια της «κρίσης» στο Σχολείο, που αξιοποιεί τις απόψεις του Charlot: Σαλτερής Ν., «Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως Συντονιστής Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον», Περίληψεις εισηγήσεων, Πενθήμερο Σεμινάριο Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβουλών Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής, ΥΠΕΠΘ, Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης Αττικής., Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε. 101-107.

<sup>12</sup> Η κρίση εκδηλώθηκε σε σχέση με τα ιδεολογικά περιεχόμενα του βιβλίου, ενώ ο βασικός νεωτερισμός του αφορούσε τη μέθοδο διδασκαλίας της Ιστορίας, και σχετίζεται μ' αυτό που οι μελετητές ονομάζουν «διχασμένη» νεοελληνική ταυτότητα. Δηλαδή τη δυστοκία επιλογής μεταξύ ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού (πρωτοκαθεδρία δημοκρατίας, θεσμών και επιστήμης) και της καθ' ημάς Ανατολής (κυριαρχία εκκλησίας, «ελληνικότητα», πνεύμα αντίστασης στους Βαρβάρους, μαρτυρικός ελληνισμός). Είναι ενδιαφέρον ότι τα τελευταία χρόνια, με το δεύτερο ιδεολογικό ρεύμα συντάχθηκαν και υποστηριχτές της ονομαζόμενης «αντίστασης στην παγκοσμιοποίηση» και στα «μπεριαλιστικά κέντρα», χώρος όπου συμφύονται στοιχεία των άκρων του πολιτικού φάσματος (για τις ομοιότητες του λόγου Χριστόδουλου-ΚΚΕ δες: Μπαλαμπανίδης Γ., «Το εθνο-λαϊκιστικό επιχείρημα: ιδεολογικές συναινέσεις στο έδαφος του συντηρητισμού», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τχ. 27, Μάιος 2006). Έτσι, δεν είναι τυχαίο ότι «χώροι» με εντελώς διαφορετικό πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμού «ανακάλυψαν» στο ίδιο βιβλίο «παρεμβάσεις» σκοτεινών δυνάμεων υπέρ της Ε.Ε., του ΝΑΤΟ, της CIA, κατά της εκκλησίας και παράλληλα αδυναμία υπεράσπισης της «αριστερής» αντίληψης (!) της Ιστορίας κι άλλα ευτράπελα. Οι περιπέτειες του βιβλίου Ιστορίας της Στ' δείχνουν ότι τα ιδεολογικά αυτά ρεύματα διαρρέουν οριζόντια και όχι κάθετα τους πολιτικο-ιδεολογικούς χώρους και στην πατρίδα μας. Δεν είναι τυχαίο ότι η πρώην Υπουργός Παιδείας, η οποία αντιστάθηκε

## ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων της Γενικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας (1974 και μετά): α) αποδίδουν τις αντιλήψεις και προθέσεις του μπλοκ εξουσίας σχετικά με το σχολικό εγχειρίδιο, πέρα από τις εκάστοτε ρητορείες των μελών του και β) προσδίδουν συγκεκριμένες ποιότητες στα σχολικά εγχειρίδια, καθορίζοντας το χαρακτήρα και τα περιεχόμενά τους, συχνά ακυρώνοντας στην πράξη αγαθές προθέσεις ή επιστημονικές θέσεις των συγγραφέων τους. Η σειρά παράθεσής τους στη συνέχεια είναι αξιολογική, δηλαδή κάθε προηγούμενο προσδιορίζει τα επόμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ως όλο δεν αποτελούν αδιαίρετο και ενιαίο σύνολο.

Το πρώτο από τα δομικά αυτά χαρακτηριστικά εκτείνεται και στα συγγράμματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω ακριβώς της ανθεκτικότητάς του ως βαθύτερη δομή της κυρίαρχης αντίληψης για με το ποιος κατέχει το δικαίωμα ελέγχου και νομιμοποίησης της Γνώσης στην πατρίδα μας. Πρόκειται για το αδιαφιλονίκητο «δικαίωμα» του κυρίαρχου μπλοκ εξουσίας να παράγει (τουλάχιστον στη Γενική Εκπαίδευση), εγκρίνει και διαθέτει Ένα και Μοναδικό, επίσημο ‘‘σχολικό’’ εγχειρίδιο για κάθε αντικείμενο του Προγράμματος Σπουδών, το οποίο και πάλι αυτό μονομερώς καθορίζει (Γενική Εκπαίδευση).

Η μονοκρατορία του Ενός και Μοναδικού σχολικού εγχειριδίου είναι αδιαφιλονίκητη, γιατί τόσο το μπλοκ εξουσίας (Κυβέρνηση, Ηγεσία ΥΠΕΠΘ, μέρος μηχανισμών Π.Ι., «ομάδες» Πανεπιστημιακών), όσο και οι κυριαρχούμενοι (Ενώσεις Εκπαιδευτικών, Πανεπιστημιακή και Εκπαιδευτική Κοινότητα), παρά τις κατά καιρούς διαφοροποιήσεις, αποδέχονται στην πράξη, σχεδόν αδιαμαρτύρητα, το δικαίωμα της πολιτικής ηγεσίας να αποφασίζει μονομερώς, όχι μόνο για το ποια σχολική γνώση είναι νόμιμη, αλλά και για το πώς αυτή θα διδαχθεί, σε ποιο και τι χρόνο και, τέλος, τον τρόπο αξιολόγησης της όλης μαθησιακής διαδικασίας.

Κυριότερη μέθοδος επίτευξης των προηγούμενων αποτελεί η ταύτιση των περιεχομένων και του πνεύματος του Ενός και Μοναδικού σχολικού εγχειριδίου με το Ένα και Μοναδικό αναλυτικότατο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών(ΑΠΣ), το οποίο με τη σειρά του έχει εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ και λάβει ισχύ νόμου (δημοσίευση σε ΦΕΚ), ανεξάρτητα με το αν η δημοσίευσή του πραγματοποιείται πριν ή και μετά (!) τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων<sup>13</sup>.

Η πραγματικότητα του ενός σχολικού εγχειριδίου έχει ως αποτέλεσμα να αποδίδονται χαρακτηριστικά «Βίβλου» σε κάθε ένα απ’ αυτά (μια Αλήθεια)<sup>14</sup>, να επιβάλλονται ως νόμιμες και ανθεκτικές στο χρόνο απαρχαιωμένες μεθοδολογίες κατάκτησης της γνώσης (αποστήθιση, παπαγαλία, εξετασιομανία) ακόμα κι όταν η καταπολέμησή τους αποτελεί διακηρυγμένη θέση των συγγραφέων ΑΠΣ και εγχειριδίων (όπως προσφάτως συμβαίνει), να δολοφονείται στη γέννησή της κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Ευαγγέλιο) και του ερευνητικού πνεύματος διδασκόντων και διδασκόμενων (έτοιμο «εγκεκριμένο» υλικό) και τέλος

---

στις φωνές που απαιτούσαν την απόσυρση του εγχειριδίου (ΛΑΟΣ, μέρος της Ν.Δ. και δογματική αριστερά), πλήρωσε τη στάση της με την μη επανεκλογή της, ενώ ο νέος Υπουργός Παιδείας το απέσυρε με την άφιξή του στο Υπουργείο και ανέθεσε από τη συγγραφή του, ανατρέποντας κάθε νόμιμη διαδικασία. Για μερικές αναφορές στις ιδεολογικές ανακατατάξεις που παρατηρούνται στην πατρίδα μας τα τελευταία χρόνια στο: Βούλγαρης Γ., ο.π.

<sup>13</sup> Σε εργαστηριακό μάθημα που διδάσκει η κ. Μειδάνη Μαρίνα στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και διερευνά τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων της «Αγωγής του Πολίτη», έχει διαπιστωθεί ότι σ’ αυτά ταυτίζονται επακριβώς τα επιμέρους κεφάλαια μ’ εκείνα του Α.Π.Σ., που δημοσιεύεται σε κάποιες περιπτώσεις και μετά την κυκλοφορία τους!

<sup>14</sup> Ουσιαστικά με τον τρόπο αυτό υποκαθίσταται η Εκπαίδευση από την Κατήχηση.

να αυξάνονται σταθερά οι εκπαιδευτικές ανισότητες, επειδή ακριβώς σ' όλη την επικράτεια και σε κάθε τύπο Σχολείου και Τάξης κυριαρχούν ομοιόμορφες μέθοδοι διδασκαλίας, κοινή ύλη και ασκήσεις και έτσι αγνοούνται οι όποιες ιδιαιτερότητες<sup>15</sup>.

Τα παραπάνω, αν και αποτελούν κοινοτοπίες, δεν επανέρχονται στην ημερήσια διάταξη πριν τη συγγραφή νέων ΑΠΣ και εγχειριδίων, ώστε να τεθεί το θέμα του πολλαπλού σχολικού βιβλίου. Πιθανός λόγος για αυτό αποτελεί, ανάμεσα σ' άλλους, το επείγον κάθε φορά του πράγματος<sup>16</sup>. Η συνθήκη αυτή έχει ως αποτέλεσμα, όπως συνέβη και πρόσφατα, οι συγγραφείς, ως ευαισθητοποιημένοι γνώστες του αρνητικού ρόλου που διαδραματίζει η ύπαρξη του Ενός Εγχειριδίου, να καταβάλλουν προσπάθειες αντιμετώπισης των προηγούμενων, επιχειρώντας να «χωρέσουν» τα πάντα σε ένα σχολικό βιβλίο (ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, κριτικής σκέψης, ερευνητικού πνεύματος κ.ά.).

Μάλιστα, στα νέα εγχειρίδια οι συγγραφείς, πιστοί στις προσταγές του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ<sup>17</sup>, ενσωμάτωσαν όλη τη γκάμα των «νέων» διδακτικών μεθόδων (σχέδια εργασίας, διαθεματικές δραστηριότητες, ιδεοθύελλες, ομαδοσυνεργατική, μεταγνωστική αυτοαξιολόγηση κ.ο.κ.). Η τάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένα δευτερογενές χαρακτηριστικό των εγχειριδίων: η σταδιακή αύξηση του όγκου τους και η μετατροπή τους από εύχρηστα σχολικά εγχειρίδια σε αλμανάκ θεωρητικής παιδαγωγικής<sup>18</sup>. Η συνθήκη αυτή, συνεπικουρούμενη από την έλλειψη υποδομών στις σχολικές μονάδες, την πλημμυρή επιμόρφωση και τα ανύπαρκτα κίνητρα εργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγεί συχνά στην αύξηση της

---

<sup>15</sup> Αντεπιχειρήματα υπέρ του ενός εγχειριδίου αποτελούν: το κόστος παραγωγής, η δωρεάν χορήγηση και η αφελής αντίληψη που υποστηρίζει ότι το ένα εγχειρίδιο συμβάλλει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (!). Βέβαια το κόστος παραγωγής μειώνεται σε μεγα-κλίμακες, αλλά η διαδικασία παραγωγής έχει ήδη ιδιωτικοποιηθεί, ενώ ένα σοβαρό κράτος μπορεί να εκδίδει κουπόνια για τη δωρεά χορήγηση του επιλεγόμενου εγχειριδίου από το σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό.

<sup>16</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι από το '74 και μετά έχουμε τρία επείγοντα κάθε φορά «κύματα» συγγραφής εγχειριδίων, τουλάχιστον για το δημοτικό σχολείο. Το πρώτο εκδηλώθηκε υπό την πίεση αντικατάστασης των εγχειριδίων της δικτατορίας, το δεύτερο ως ενέργεια ιδεολογικής κυριαρχίας του ΠΑΣΟΚ στα μέσα του '80 και το πρόσφατο τρίτο, ως αναγκαία διαδικασία απορρόφησης κονδυλίων ΕΠΕΑΕΚ, λόγος που επέβαλε και τη συνέχιση του προγράμματος συγγραφής, το οποίο είχε σχεδιάσει το ΠΑΣΟΚ από τη Ν.Δ. ανεξάρτητα των προθέσεων της. Με άλλα λόγια το επείγον του πράγματος αναφέρεται στον πολιτικό στόχο και χρόνο.

<sup>17</sup> Για την συνηγορία υπέρ του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) ενδεικτικά: Αλαχιώτης, Σ. (2002) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ.7-19, Ματσαγγούρας Η. (2002), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, σσ.19-36.. Για κάποιες από τις κριτικές που υπέστη: Αρνίδου, Κ. κ.ά. (2006) *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.- Ι.Π.Ε.Μ., Γρόλλιος, Γ. (2003) Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 32-37, Θεριανός, Κ. (2003) Η «διαθεματικότητα» στην Εκπαίδευση: Μπορούν να αλλάξουν το σχολείο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η Ε.Ζ., αν δεν καταργηθούν οι εξετάσεις και οι βαθμοί; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ.18-23 και Νούτσος, Χ. (2003) Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Η ιδεολογία του αχταρμά. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 24-29.

<sup>18</sup> Σύμφωνα με το Λεξικό του Ιδρύματος Μ. Τριανταφυλλίδη (ΑΠΘ, ΙΝΣ, 413) εγχειρίδιο είναι «το βιβλίο που εκθέτει με αυστηρά συστηματικό τρόπο τις βασικές και πιο έγκυρες γνώσεις μιας επιστήμης». Ο συγκεκριμένος ορισμός είναι, από θέση, εξαιρετικά κανονιστικός. Για το λόγο αυτό προτείνουμε ως ασφαλέστερο τον «αρνητικό ορισμό», που δίνει ο Wittgenstein στον Πρόλογο του *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921): «Το βιβλίο αυτό θα γίνει ίσως κατανοητό από εκείνους που έχουν, από μόνοι τους, κάνει τις σκέψεις που εκφράζονται σ' αυτό – ή παρόμοιες σκέψεις. Δεν είναι λοιπόν ένα σχολικό εγχειρίδιο» (στο Monk R., *Βιτγκενστάιν*, Πατάκης 2007).

σύγχυσης σχετικά με το δέον γενέσθαι και, παρά τις προθέσεις, σε φτωχά διδακτικά αποτελέσματα<sup>19</sup>.

Αυτή η κατάσταση επιδεινώνεται σήμερα ιδιαίτερα από την τάση συσσώρευσης της διδακτέας ύλης που παρατηρείται σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων, την άναρχη ανάπτυξη της διδακτικής μεθοδολογίας, την αδυναμία συγκρότησης μιας γενικά αποδεκτής και εκπαιδευτικά εφαρμόσιμης «Θεωρίας κατάκτησης της Γνώσης» και μια εγγώριας προσαρμοσμένης εκδοχής της<sup>20</sup> και, τέλος, τις ευκολίες που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία στις έντυπες και ψηφιακές εκδοχές της, η οποία επιβάλλει στο σχολείο να την ακολουθήσει στανικά *ως μόδα*, με ό,τι αυτή και τα ανάλογα οικονομικά συμφέροντα υπαγορεύουν.

Βέβαια, σήμερα η επίσημη εκδοχή (Π.Ι.) δεν κάνει λόγο για «εγχειρίδια» αλλά για «διδακτικά πακέτα», δηλαδή σύγχρονα πολυμορφικά εργαλεία που παρέχουν ποικίλες μεθόδους κατάκτησης της Γνώσης, ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων και αφομοίωσης στάσεων, σύμφωνα με τα προλεγόμενα στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τις θέσεις του Π.Ι.<sup>21</sup> Οι ισχυρισμοί, όμως, σε τίποτα δε μειώνουν τη γενική εντύπωση των εκπαιδευτικών ότι το νέο υλικό, παρά τις πολλαπλές δυνατότητες που παρέχει, διατηρεί αν δεν εντείνει τον παλιότερο «γνωσιοκεντρικό-εγκυκλοπαιδικό» χαρακτήρα των βιβλίων. Μάλιστα, πολλοί απ' αυτούς υποστηρίζουν ότι αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό των νέων βιβλίων σε συνδυασμό με τον όγκο τους προκαλεί συχνά σύγχυση και άγχος, τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές και τους γονείς τους<sup>22</sup>.

Θεωρούμε ότι και οι δύο καταστάσεις που προαναφέρθηκαν (όγκος, «γνωσιοκεντρισμός-εγκυκλοπαιδικότητα») πηγάζουν από τη μη αξιολογικού χαρακτήρα παράθεση διάφορων και συχνά αντιτιθέμενων θεωρητικών αρχών προσέγγισης της Γνώσης και διδακτικών μεθοδολογιών στο ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ, τάση την οποία έχουν αναδείξει μελετητές<sup>23</sup>.

Οι προηγούμενες δυσκολίες, δεν οφείλονται βέβαια αποκλειστικά στην ύπαρξη Ενός εγχειριδίου αλλά και στην απουσία διευρυμένου και αυστηρού πειραματικού σταδίου ελέγχου και προσαρμογής τόσο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ όσο και των «διδακτικών πακέτων» στην πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Η «έξη» αυτή αποτελεί και τη δεύτερη βαθιά δομή των ελληνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σχετικά με την παραγωγή σχολικών εγχειριδίων. Ο ισχυρισμός που πρόσφατα πρόβαλλαν ορισμένες συγγραφικές ομάδες των νέων εγχειριδίων, ότι εφαρμόσαν «πειραματικά» σε επιλεγμένες σχολικές Τάξεις μέρος των βιβλίων που έγραψαν, δεν ευσταθεί για δύο λόγους: α) το Ένα και Μοναδικό διδακτικό εγχειρίδιο προορίζεται για όλους τους τύπους σχολικών μονάδων, άρα στοιχειώδης πειραματική εφαρμογή προϋποθέτει δοκιμασία σε ποικίλα σχολικά περιβάλλοντα και β) οι συγγραφείς δεν αποτελούν, παρά τις όποιες αγαθές προθέσεις, «αντικειμενικούς» παρατηρητές της πειραματικής εφαρμογής, γιατί απλούστατα, πλην των άλλων, είναι δυνητικά οι άριστοι χειριστές

<sup>19</sup> Η κατάσταση αυτή δεν είναι νεοφανής. Σ' άλλες προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες, ακριβώς λόγω των φτωχών διδακτικών αποτελεσμάτων, παρά την πληθώρα διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, ανξάνεται η «αναποτελεσματικότητα» του Σχολείου και ενισχύεται ιδεολογικά, ως απάντηση, το συντηρητικότερο ιδεολόγημα της «επιστροφής στα βασικά».

<sup>20</sup> Κυρίαρχη Θεωρία Γνώσης για τα νέα σχολικά εγχειρίδια είναι, θεωρητικά τουλάχιστον, ο κονστρουκτιβισμός, αν και στην πράξη αυτά ενσωματώνουν κυρίως μιγαβιοριστικές θέσεις.

<sup>21</sup> ΦΕΚ 303/13-10-03 και *Επιμόρφωση Σ.Σ. και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ*, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2005.

<sup>22</sup> Οι θέσεις αυτές μας κοινοποιούνται καθημερινά από εκπαιδευτικούς της πράξης, γονείς και μαθητές. Συστηματική αξιολόγηση των νέων βιβλίων με ερωτηματολόγια που θα συντάξουν Σχολικοί Σύμβουλοι δεν μπορεί να γίνει, γιατί με εγκύκλιο απαγορεύτηκε από το ΥΠΕΠΘ.

<sup>23</sup> Για μια κριτική της, ανάμεσα σε άλλα: Νούτσος Μπ., «Διζωνική παιδαγωγική», *Παιδεία και Κοινωνία*, εφ. Κυριακάτικη Αυγή, 6/10/05, 8-9

των βιβλίων τους. Αντίθετα, οφείλουν να παρακολουθούν το πειραματικό στάδιο εφαρμογής των εγχειριδίων τους και να ενσωματώσουν δημιουργικά τις θεμελιωμένες παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, χωρίς να εμμένουν σε επιλογές, οι οποίες στην πράξη ελέγχονται ως ανεφάρμοστες ή λανθασμένες<sup>24</sup>. Επιπλέον, αυτή η βαθιά δομή των εκπαιδευτικών πολιτικών για τα σχολικά εγχειρίδια επιβεβαιώνεται και αποκτά ακόμα πιο «επιβαρυμένα» χαρακτηριστικά, αν συνυπολογιστεί ότι *ουδέποτε μέχρι σήμερα, έστω και εκ των υστέρων, δεν υπήρξε διόρθωση των διδακτικών εγχειριδίων, με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και τις Εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων*<sup>25</sup>.

Ο συνδυασμός της πρώτης με τη δεύτερη βαθιά δομή υποχρεωτικά παράγει μια *τρίτη*, η οποία παρουσιάζεται κι ως «παράλληλη απώλεια». Πρόκειται για την αντικατάσταση, κατά την διδακτική πρακτική, τόσο των Α.Π. (σήμερα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) όσο και των βιβλίων του δασκάλου από τα σχολικά βιβλία του μαθητή<sup>26</sup>. Αυτή η δομή προκύπτει γιατί, παρά τις προθέσεις των συντακτών βιβλίων και ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ και τις προτροπές των Σχολικών Συμβούλων, το σχολικό εγχειρίδιο, η ύλη του και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες - ασκήσεις τις οποίες ενσωματώνει για την κατάκτησή της, όχι μόνο φαντάζουν σταθερά για τους εκπαιδευτικούς ως Ένα Ενιαίο και Υποχρεωτικό προς Εκτέλεση Έργο, αλλά επιπλέον κατανοούνται από μαθητές και γονείς και ως το μοναδικό «σώμα» ελέγχου της εργασίας που πραγματοποιείται μέσα στην Τάξη και γιατί απουσιάζει κάθε μορφή θεσμικής αξιολόγησης από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, για μεν τους γονείς *οτιδήποτε διαφορετικό* κάνει ο δάσκαλος εκλαμβάνεται ως «ύποπτη» και αμφίβολης ποιότητας πρωτοτυπία<sup>27</sup>, ενώ για τους μαθητές το Τεστ, που συχνά επισυνάπτεται στο ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο

<sup>24</sup> Δύο από τα μεγαλύτερα προβλήματα των νέων εγχειριδίων είναι η «γλώσσα-έννοιες» τους και ο πραγματικός διδακτικός χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή τους. Σε σχέση με τη «γλώσσα» χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα βιβλία θρησκευτικών: όσα απ' αυτά γράφηκαν από εκπαιδευτικούς της πράξης (Γ'-Δ' Τάξη), χρησιμοποιούν γλώσσα-νοήματα κατανοητά από τους μαθητές αντίστοιχης ηλικίας, ενώ αυτά της Ε'-Στ', όπου συνεργάστηκαν καθηγητές πανεπιστημίου με εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, είναι γλωσσικά - νοηματικά «αδιαπέραστα». Στην περίπτωση του χρόνου που απαιτείται για τις προτεινόμενες δραστηριότητες χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα βιβλία των μαθηματικών και της Γλώσσας, που απαιτούν για ολοκληρωμένη εργασία σχεδόν το διπλάσιο από τον προβλεπόμενο διδακτικό χρόνο.

<sup>25</sup> Για τα νέα εγχειρίδια προβλέπεται περιορισμένης έκτασης αξιολόγηση από το Π.Ι. (200 επιλεγμένα σχολεία), αλλά στο τεχνικό δελτίο (Τ.Δ.) δεν έχει εγγραφεί χρηματικό ποσό για την διόρθωσή τους. Επιπλέον, η προβλεπόμενη αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με βάση ερωτηματολόγιο που θα συντάξει το Π.Ι., δηλαδή ο θεσμός που είναι υπεύθυνος για την παραγωγή τους.

<sup>26</sup> Στους δασκάλους είναι γνωστή από παλιά η θέση της Διοίκησης ότι «τα βιβλία των μαθητών επέχουν θέση Α.Π.». Χαρακτηριστικές είναι μάλιστα και δύο «πρακτικές» του μπλοκ εξουσίας σχετικά με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και τα νέα διδακτικά πακέτα, οι οποίες «αναγνωρίζουν» και «αποδέχονται» αυτήν την κατάσταση: α) Αν και η δημοσίευση των ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ προηγήθηκαν χρονικά από αυτή των εγχειριδίων, η διαθεματικότητα, αρχή γύρω από την οποία συγκροτούνται και τα δύο, παρά γεγονός ότι αποτελεί νέα προσέγγιση για το ελληνικά Α.Π., «δοκιμάστηκε» (;) αποκλειστικά στα σχολεία εφαρμογής της Ε.Ζ. (πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ), ενώ ακόμα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι ελάχιστα έως καθόλου μετεκπαιδεύτηκαν στη λογική της, παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε από την αρχή σύνταξης (1997) ως τη δημοσίευση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) και στη συνέχεια των νέων βιβλίων (2006-7). β) Τα βιβλία δασκάλου, όπως και τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, τυπώθηκαν και τυπώνονται με το σταγονόμετρο. Πριν λίγα χρόνια στα περισσότερα σχολεία δεν υπήρχαν βιβλία δασκάλου, ενώ όσα πρόσφατα εκδόθηκαν είναι ελάχιστα.

<sup>27</sup> Κι έτσι οι περίφημες «κατ' οίκον» εργασίες, παρά την προσεκτική δουλειά του έκανε το Π.Ι., ώστε να προσδιοριστεί το περιεχόμενό τους, επαναλαμβάνουν μορφές ασκήσεων που ανήκουν στο παρελθόν της διδακτικής (χρονικές αντικαταστάσεις, κλίσης ουσιαστικών, πολλές ασκήσεις αλγορίθμων των τεσσάρων πράξεων), επειδή αυτές γίνονται αντιληπτές ως «σχολική εργασία» από τους γονείς που έχουν εθιστεί ως μαθητές σε παρόμοιες μορφές μελέτης. Δηλαδή ο νεκρός αρπάζει από τα πόδια το ζωντανό.



και επαναλαμβάνει τη λογική των «διδασχθέντων», αποτελεί το υπέρτατο κριτήριο για την πυραμιδική τους κατάταξη και ταυτόχρονα ισχυρό πειστήριο της ανάγκης συμμόρφωσης με τη σχολική γνώση, ενώ την ίδια λειτουργία επιτελεί και για μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, παρά τα όσα αντίθετα γράφονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για την Αξιολόγηση του Μαθητή.

Έτσι ο δάσκαλος, αφού ακούσει τα ολίγα λεγόμενα στα περιορισμένης εμβέλειας και χρόνου επιμορφωτικά σεμινάρια, συνήθως χωρίς να θεωρεί απαραίτητο να μελετήσει το Α.Π. παλαιότερα και το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σήμερα, αφού ξεφυλλίσει για λίγο το βιβλίο του δασκάλου για να «λύσει» ασκήσεις που δεν κατανοεί τη λογική τους και ενδεχομένως «να υποπτευθεί» το «πνεύμα» του συγκεκριμένου βιβλίου, αν και εφόσον έχει κάποιες ανησυχίες, τα αφήνει στη συνέχεια στην άκρη και- επειδή ακριβώς το ένα βιβλίο του μαθητή αποτελεί και μέτρο σύγκρισής του πανελλαδικής εμβέλειας- επικεντρώνεται στο «να προλάβει», στο σταθερά ανεπαρκή σχολικό χρόνο, «να βγάλει» την ύλη και να εκτελέσει τις προβλεπόμενες ασκήσεις, αναθέτοντας αρκετή δουλειά στο σπίτι, έτσι ώστε κανένας γονιός να μην παραπονιέται ότι «αφήνει» πράγματα και δε τα διδάσκει όλα στα παιδιά, παρόλο που υπάρχουν στο βιβλίο, άρα είναι και υποχρεωτικό να διδαχθούν<sup>28</sup>.

Τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν οι τρεις προηγούμενες βαθιές δομές στα σχολικά εγχειρίδια δένονται αξεδιάλυτα μ' αυτά της τέταρτης δομής των εκπαιδευτικών πολιτικών για την παραγωγή των σχολικών εγχειριδίων. Πρόκειται για την *ανυπαρξία δικτύου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και προετοιμασίας της «κοινής γνώμης», και ιδιαίτερα των γονέων, για την υποδοχή τους*. Έτσι, αυτά που κατά καιρούς και μόνο ευκαιριακά γίνονται σε σχέση με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα διδακτικά εγχειρίδια, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και την τροποποίηση των στάσεων και αντιλήψεων τους χαρακτηρίζονται από προχειρότητα, έλλειψη διακριτού στόχου και ιδιαίτερα, επιστημονική ανεπάρκεια επιμορφωτικών μεθόδων και επιμορφωτών. Επιπλέον, η σταθερή επιμορφωτική δράση των καθ' ύλη και νόμο αρμόδιων, δηλαδή των Σχολικών Συμβούλων, συστηματικά περιορίζεται και ενίοτε ο ρόλος τους υποβιβάζεται και περιφρονείται<sup>29</sup>.

Τέλος, η ενημέρωση της κοινής γνώμης και ιδιαίτερα των γονέων σχετικά με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ηχεί ως *ανέκδοτο* στους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση, ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις που έχει παρόμοια παράλειψη στην

---

<sup>28</sup> Όσοι έχουν ασχοληθεί συστηματικά με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών διαπιστώνουν ότι μικρό ποσοστό αυτών (μικρότερο του 10%) γνωρίζει όψεις του ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Μάλιστα το σχετικό ενδιαφέρον διαπιστώθηκε για πρώτη φορά κατά την επιμόρφωση στα νέα σχολικά εγχειρίδια, μετά τις προσπάθειες που κατέλαβαν, είναι αλήθεια, μέλη συγγραφικών ομάδων και κάποιοι Σχολικοί Σύμβουλοι να στρέψουν την προσοχή των εκπαιδευτικών στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ με σκοπό την κατανόηση των καινοτομιών που τα βιβλία προτείνουν. Στο κοντινό παρελθόν το Α.Π. παρέμενε για τους εκπαιδευτικούς “terra incognita”.

<sup>29</sup> Είναι γνωστό ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν αφεθεί στην τύχη τους, χωρίς την απαραίτητη στήριξη και υποδομές. Είναι χαρακτηριστικό ότι το σχ. έτος 2006-7 (πρώτο έτος κυκλοφορίας των νέων εγχειριδίων) τους «απαγορεύτηκε» ευσχήμως να πραγματοποιήσουν τις δύο προβλεπόμενες ανά έτος επιμορφωτικές ημερίδες (Π.Δ. 201/98), επειδή κατά το ΥΠΕΠΘ είχε χαθεί διδακτικός χρόνος, λόγω της πολυήμερης απεργίας των δασκάλων στις αρχές του σχολικού έτους. Για την ανυπαρξία επιμορφωτικού δικτύου στην πατρίδα μας: Σαλτερής, Ν. (2006α) *Διαρκής Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής, ενώ για μια κριτική παρουσίαση της πρόσφατα οργανωμένης από το Π.Ι. «επιμόρφωσης» των εκπαιδευτικών στα νέα βιβλία: Σαλτερής Ν., «*Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και εκπαιδευτική πράξη: πολιτικές ενημέρωσης, επιμόρφωσης, εφαρμογής και αδιέξοδα*», στο Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνεδρίου Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης και Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας (Μονάδα μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) – Κολεγίων Αθηνών-Ψυχικού «Ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;» Αθήνα 18-20/01/08 (υπό δημοσίευση).

επιτυχία της όποιας εκπαιδευτικής αλλαγής αποτελεί κοινό τόπο στη διεθνή βιβλιογραφία και οδηγεί σε πολλαπλές παρανοήσεις με άμεσες επιδράσεις στο έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου<sup>30</sup>.

## ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Σ' ένα υψηλό επίπεδο αφαίρεσης και με τον κίνδυνο να κατηγορηθεί κανείς για *αναγωγισμό*, μπορεί να υποστηρίξει ότι τα δομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών για την παραγωγή σχολικών εγχειριδίων παραπέμπουν σε γενικότερα προβλήματα του πολιτικού μας συστήματος και της κυρίαρχης πολιτικής του κουλτούρας.

Συγκεκριμένα, η διατήρηση του Ενός και Μόνου Εγχειριδίου, η οποία έχει πρόθεση και αποτέλεσμα ταυτόχρονα την απόλυτη διατήρηση του ελέγχου της γνώσης και των μεθόδων κατάκτησής της από το Κράτος και τους θεσμούς του, παραπέμπει στην παρτωνιακού τύπου σχέση των πολιτών με το ελληνικό κράτος και τα κυρίαρχα πολιτικά κόμματα εξουσίας. Διαμέσου του Ενός Εγχειριδίου μαθητές και εκπαιδευτικοί προσέρχονται ως «πελάτες» στο κρατικό μονοπώλιο της Γνώσης, επικυρώνοντας ταυτόχρονα το «δικαίωμα» του κράτους να αμφισβητεί ό,τι στις νεωτερικές κοινωνίες είναι δυνατό να του ασκήσει κριτική, δηλαδή τη γνώση. Έτσι, στην πατρίδα μας μόνο όποιος υποτάσσεται ευπειθώς στο κρατικό γνωστικό μονοπώλιο του ενός σχολικού βιβλίου, λαμβάνει ως «αντίδωρο», διαμέσου της αποστήθισης της «αλήθειας» του (παπαγαλία), αυτό που το μονοπώλιο προσφέρει ως αναγνώριση-εκμετάλλευση της γνώσης, δηλαδή, εν τέλει, την εισαγωγή στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η οποία υποθετικά και μόνο, οδηγεί και στην κοινωνική και οικονομική εκμετάλλευση-ιδιοποίηση της γνώσης. Μάλιστα, η όλη διαδικασία προσδίδει μεταφυσικό-κατηχητικό χαρακτήρα στην ίδια τη γνώση (μια Αλήθεια), η οποία με τη σειρά της επιτρέπει την αναπαραγωγή του θεμελιακού ιδεολογικού στερεότυπου του πολιτικού μας συστήματος, δηλαδή του εθνοκεντρικού συντηρητισμού<sup>31</sup>.

Συνακόλουθα, η κατάργηση του ενός εγχειριδίου φαντάζει εξαιρετικά δύσκολη μέχρι στιγμής, όχι μόνο γιατί ξεπερνά τα όρια των εκπαιδευτικών πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων στη χώρα μας, αλλά γιατί συνδέεται με θεμελιακού χαρακτήρα αδυναμία του πολιτικού μας συστήματος, παρά τον αυξανόμενο εξευρωπαϊσμό του. Πρόκειται για τον ιδιαίτερα αυταρχικό και αναποτελεσματικό χαρακτήρα του κράτους και της δημόσιας διοίκησης, τα οποία δεν έχουν ολοκληρωτικά αφομοιώσει θεμελιακά προτάγματα του νεωτερισμού και του εκσυγχρονισμού και συχνά αντιγράφουν μηχανιστικά τις πολιτικές για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση<sup>32</sup>. Με άλλα λόγια, εδράζεται και παραπέμπει στον ατελή τρόπο υποδοχής του Διαφωτισμού και της Ορθολογικότητας στον τόπο μας.

<sup>30</sup> Οι επιπτώσεις αυτές σχετίζονται απόλυτα με τη δουλεία των εκπαιδευτικών στην Τάξη. Είναι γνωστό ότι ο άτυπος έλεγχος που ασκούν οι γονείς στο έργο του εκπαιδευτικού δρα ανασταλτικά στην προώθηση νεωτερισμών διδακτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Έτσι, δεν είναι καθόλου τυχαία η κυριαρχία των φωτοτυπιών για το «σπίτι», αλλά και των «βοηθημάτων», που γενικότερα προσαρμόζουν το «νέο» στο «παλιό». Επιπλέον, η έλλειψη ενημέρωσης γονέων και κοινής γνώμης, οδηγεί και στην ιδεολογική εκμετάλλευση, σταθερά επί το συντηρητικότερο, των εκπαιδευτικών αλλαγών (π.χ. βιβλίο Ιστορίας Στ Τάξης).

<sup>31</sup> Για την παπαγαλία και τον εθνοκεντρικό συντηρητισμό: Βούλγαρης Γ., «Εκπαιδευτική παρακμή και πολιτική παιδοφιλία; Η...», *Τα Νέα του Σαββατοκύριακου*, 10-11/11/07, Βιβλιοδρόμιο 13.

<sup>32</sup> Γενικότερα για το ζήτημα του εξευρωπαϊσμού και το πέρασμα από το μοντέλο της κυβέρνησης σε αυτό της διακυβέρνησης, τις προόδους και τις καθυστερήσεις: Βούλγαρης Γ., (2008), ο.π. 159-173. Η παρατήρηση αυτή ερμηνεύει από τη μια το αίσθημα *προχειρότητας και αναποτελεσματικότητας που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την υλοποίηση διαφόρων προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ* κι από την άλλη την *ευκολία με την οποία η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ παλινδρομεί σε παλαιότερες μορφές αυταρχικής κυβέρνησης*. Κλασικό παράδειγμα για το τελευταίο αποτελεί η ανάθεση της συγγραφής σχολικού

Συνακόλουθα, η περιφρόνηση και η έλλειψη οποιουδήποτε πειραματικού σταδίου ή διαδικασιών προσαρμογής του Α.Π. (σήμερα ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ) και των σχολικών εγχειριδίων στη σχολική «πραγματικότητα» και τις ποικίλες εκφορές της (δεύτερη δομή) δεν αποτελεί αποκλειστικά αδυναμία οργανωτικού ή λειτουργικού τύπου των εκπαιδευτικών θεσμών και των εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά πολιτική δομή που πιστοποιείται τον ελλιπή τρόπο σχεδιασμού σύνθετων, μακροπρόθεσμων και ορθολογικά οργανωμένων πολιτικών στην Ελλάδα.

Συγγενούς χαρακτήρα με την προηγούμενη παρατήρηση είναι και η επόμενη: η υποκατάσταση ή ακύρωση στην πράξη του Α.Π. (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ) και του βιβλίου του Εκπαιδευτικού από τα εργαλεία εφαρμογής, δηλαδή τα βιβλία του μαθητή (τρίτη δομή). Η διαδικασία αυτή αποτελεί επακόλουθο και παραπέμπει στο χώρο του πολιτικού μας συστήματος στη γνωστή υποκατάσταση (συχνά οδηγεί στην ακύρωση) του πλαισίου δράσης από τα εργαλεία υλοποίησής του ή αλλιώς της δημοκρατικά και αξιωματικά οργανωμένης πολιτικής ζωής και του Κράτους από τα πολιτικά κόμματα και την εκάστοτε Κυβέρνηση- Κόμμα.

Τέλος, η ανυπαρξία λήψης μέτρων για την εκπαίδευση, επιμόρφωση, αποδοχή των νεωτερισμών και αλλαγή των στερεοτυπικών στάσεων εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών κατά την περίοδο εισαγωγής των νέων εγχειριδίων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συνάδει με την περιφρόνηση αλλά και αδυναμία αποδοχής του ρόλου της Κοινωνίας των Πολιτών και την άρνηση λήψης μέτρων για την ανάπτυξή της, η οποία εξακολουθεί να παρατηρείται στην πατρίδα μας, αν και έχουν γίνει σημαντικές θεσμικές αλλαγές με στόχο την ανάπτυξή της τα τελευταία χρόνια<sup>33</sup>.

Τα προηγούμενα οδηγούν αναπόδραστα στη διαπίστωση ότι οι πολιτικές αντικατάστασης των σχολικών εγχειριδίων βρίσκονται σε αδιέξοδο, παρά τα θετικά βήματα που έγιναν τελευταία με την προκήρυξη, έστω, διαγωνισμού για τη συγγραφή τους. Αυτό συμβαίνει γιατί τα εγχειρίδια που παράγονται στο παρόν πλαίσιο της κυριαρχίας του Ενός και Μόνου Εγχειριδίου, παρά τις όποιες προθέσεις δεν είναι σε θέση να ανατρέψουν θεμελιακές αδυναμίες (συσσώρευση ύλης, έλλειψη χρόνου, παπαγαλία, εθνοκεντρισμός<sup>34</sup>), αλλά αντίθετα αναπαράγουν την υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα όταν, εξ ορισμού, έπρεπε αποφασιστικά να την καταπολεμούν, *προτείνοντας στην πράξη και όχι σε θέσεις, εναλλακτικές λύσεις*<sup>35</sup>.

---

εγχειριδίου, του νέου βιβλίου Ιστορίας Στ', αντί του προβλεπόμενου από το ΕΠΕΑΕΚ διαγωνισμού, που αποτελούσε ατελή μεν αλλά μορφή υποδοχής στην ελληνική πραγματικότητα τάσεων της Ε.Ε., οι οποίοι αποσκοπούν στο να επαναπροσδιορίσουν τους μηχανισμούς κρατικής παρέμβασης και τη σχέση δημοσίου- ιδιωτικού. Με τον «επαναπροσδιορισμό» της «σχέσης» αυτής φλερτάρει η νέα ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, προωθώντας την ιδέα της έγκρισης ενός και μόνου εγχειριδίου και πάλι από λίστα ήδη υπάρχοντων, διαδικασία που αφομοιώνει τις πιέσεις της γνωστής κρατικοδίαιτης «ιδιωτικής» πρωτοβουλίας, η οποία ήδη από το 2004 συγκροτείται και στο χώρο της παραγωγής σχολικών εγχειριδίων. Για τις σχετικές σκέψεις της νέας πολιτικής ηγεσίας δεσ: Παπαματθαίου Μ., «Ξηλώνεται το προεδρείο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Το Βήμα*, 11/12/07.

<sup>33</sup> Θιασώτες της τοκβιλιανής θεωρίας περί Κοινωνίας των Πολιτών (πολύπλοκο δίκτυο εθελοντικών οργανώσεων μεταξύ κράτους και αγοράς) και σχετικές έρευνες διαπιστώνουν τον ατροφικό χαρακτήρα της στην Ελλάδα, ενώ και η γκραμισιανή προσέγγισή της (πεδίο συγκρότησης της ιδεολογίας της άρχουσας τάξης αλλά και διαμόρφωσης αυτής των υποτελών) κάνει λόγο για την αυξημένη αρνητική διάσταση της, δηλαδή για ένα πυκνό πλέγμα σχέσεων (οικογενειακών, τοπικών) που ιδιοποιούνται δημόσιους πόρους, διαφθείρουν δημόσιες πολιτικές και επικαλύπτουν το δημόσιο με το ιδιωτικό. Σχετικά: Βούλγαρης Γ., ο.π.316-325.

<sup>34</sup> Η απόσυρση του βιβλίου Ιστορίας της Στ' Τάξης, ακόμα κι όταν κάποιες συνθήκες επέτρεψαν την συγγραφή του αποτελεί ισχυρή ένδειξη του αδιεξόδου.

<sup>35</sup> Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανήκουν στην κατηγορία αυτών που αγκάλιασαν τα νέα εγχειρίδια και πασχίζουν για την εφαρμογή της λογικής τους, προτείνουν τη δραστική μείωση της έκτασης βιβλίων του μαθητή κατά 50%, ως εφικτή λύση βελτίωσης της κατάστασης εντός του παρόντος πλαισίου.

## ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ

Στις μέρες μας, κυρίαρχη πολιτική συνθήκη που επηρεάζει το σύνολο των επιμέρους εκπαιδευτικών πολιτικών και, κατ' επέκταση, την παραγωγή διδακτικών εγχειριδίων είναι η προσπάθεια σύγκλισης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, που αποφασίστηκε από τα κράτη μέλη της Ε.Ε. με προφανείς στόχους και υπό τη κυριαρχία συγκεκριμένων ιδεολογικών αντιλήψεων για τη «φύση» και χρήση της γνώσης (η γνώση μοχλός οικονομικής ανάπτυξης και κυριαρχίας). Η πολιτική αυτή επιβάλλει τόσο τη λήψη μέτρων σε επίπεδο συστήματος (αναγνώριση πτυχίων, τρία επίπεδα πανεπιστημιακών σπουδών, προώθησε τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και δια βίου μάθησης κ.ά.) όσο και τη σταδιακή ομοιογεννοποίηση των γενικότερων σκοπών των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, των επιμέρους γνωστικών στόχων τους και κυρίως, των παιδαγωγικών και μεθοδολογικών εργαλείων για την επίτευξη των στόχων, αφού η ποιότητα της γνώσης είναι αδιαχώριστα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες κατάκτησής της και τους προσδιορισμένους σκοπούς χρήσης της.

Συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι της σύγκλισης σε επίπεδο Γενικής Εκπαίδευσης αποτελούν συνοπτικά: η προώθηση της ομαδικής συνεργασίας ως κυρίαρχη μορφή εργασίας στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες και των ξένων γλωσσών για την υποστήριξη της κινητικότητας των εργαζομένων στο ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο, η διάδοση εκπαιδευτικών νεωτερισμών και καλών πρακτικών, η κατάκτηση τεχνογνωσίας που αφορά πρωτίστως την πληροφορική και τις θετικές επιστήμες και, τέλος, η ανάπτυξη της ταυτότητας δημοκρατικού πολίτη και πιο συγκεκριμένα του ευρωπαίου πολίτη<sup>36</sup>. Εργαλείο ελέγχου των προηγούμενων αποτελεί και η γνωστή περιοδική αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών από τον ΟΟΣΑ (PISA)<sup>37</sup>, ενώ κυρίαρχη πρακτική, για την επίτευξη των προηγούμενων, ανάμεσα σ' άλλες, είναι η *χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που φέρουν την επωνυμία ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) διαμέσου του Β', Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και σήμερα του ΕΣΠΑ*. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται βάσει συμβάσεων (Τεχνικά Δελτία), οι οποίες ακολουθούν τους εξαναγκασμούς και τις αρχές της Ε.Ε. και εγκρίνονται από τους μηχανισμούς της, μόνο εφόσον λειτουργούν ως εκπαιδευτικές καινοτομίες (π.χ. Ευέλικτη Ζώνη, Ολοήμερο, προγράμματα για αλλοδαπούς και άτομα με ειδικές ανάγκες, στήριξη της επαγγελματικής-τεχνολογικής εκπαίδευσης, γραφή νέων εγχειριδίων κ.ά.). Λειτουργούν, δηλαδή, ως στοχευμένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές δράσεις, οι οποίες επιδιώκουν τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό χρηματοδοτούνται για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Μετά το διάστημα αυτό σταματά η λειτουργία τους ή εντάσσονται, ως εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές στο σύστημα, εφόσον το κράτος-μέλος επιθυμεί και τις χρηματοδοτήσει (π.χ. Ολοήμερο Σχολείο, Ευέλικτη Ζώνη).

Διαμέσου των ποικίλων ΕΠΕΑΕΚ διευρύνεται σταθερά ο ρόλος που διαδραματίζουν μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας στα τεκταινόμενα στη Γενική Εκπαίδευση, επειδή το Πανεπιστήμιο σήμερα, πέρα από την παραγωγή γνώσης, εμπλέκεται στις εφαρμογές της. Η σχετική διαδικασία είναι ιδιωτικοποιημένη,

<sup>36</sup> Αναλυτικά: Γρόλλιος Γ., Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση, *Gutenberg* 2005.

<sup>37</sup> Αξιολόγηση όπου η χώρα μας σταθερά υπολείπεται των ευρωπαϊκών μέσων, ενώ πρώτη χώρα αναδεικνύεται σταθερά η Φιλανδία, αφού η λογική των ερωτήσεων «ταιριάζει» στο δικό της εκπαιδευτικό μοντέλο (Λακάσας Απ., Πέσαμε κάτω από τη βάση της PISA, Καθημερινή, 1/12/07).

ακολουθεί το μοντέλο και τα προτάγματα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης<sup>38</sup> και συλλαμβάνεται από τη μια Ε.Ε. ως μορφές πολιτικών σύνδεσης των θεσμών παραγωγής γνώσης-τεχνογνωσίας με την «πραγματικότητα» και από το σώμα των εκπαιδευτικών και ως ευκαιρία αύξησης των εισοδημάτων τους, σ' ένα χώρο όπου οι μισθοί σ' όλες τις βαθμίδες είναι εξαιρετικά χαμηλοί. Μάλιστα, η διαδικασία ιδιωτικοποίησης της λειτουργίας δημοσίων θεσμών, προς όφελος ατόμων ή ομάδων, δεν αφορά αποκλειστικά τους πανεπιστημιακούς αλλά και στρώματα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Στην κατεύθυνση της ιδιωτικοποίησης συνεπικουρούν κι άλλοι παράγοντες, όπως ο περιορισμός του ιδεολογικού ρόλου των κομμάτων και η μείωση της «ιδεολογικής» επιρροής που ασκούσαν παλαιότερα τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και τα κινήματα στους εκπαιδευτικούς<sup>39</sup> αλλά και η προώθηση της άποψης ότι η διδασκαλία αποτελεί «τεχνοκρατικό» ζήτημα, το οποίο μπορεί να ρυθμιστεί εργαλειακά, κι όχι ένα σύνθετο διανοητικό, πολιτικό και ιδεολογικό εγχείρημα<sup>40</sup>.

Τα προηγούμενα, επειδή ακριβώς αποτελούν διαδικασίες εντελώς αδιαφανείς, σπάνια συζητούνται στο φως της δημοσιότητας. Επιπλέον, ενώ αποτελούν ζητήματα έντονου πολιτικού και ιδεολογικού χαρακτήρα, συχνά προσλαμβάνουν αποκλειστικά τεχνοκρατική-γραφειοκρατική διάσταση<sup>41</sup>, με αποτέλεσμα να ευνοείται η διάδοση, σε συνθήκες συντηρητικής ιδεολογικής στροφής της ελληνικής κοινωνίας, φοβιστικών συνδρόμων και θεωριών συνωμοσίας, που σχετίζονται με δήθεν κρυφές απειλές που δέχεται ο τόπος από την «παγκοσμιοποίηση» και την ευρωπαϊκή πορεία της χώρας<sup>42</sup>, ακόμα και σε προοδευτικούς και εκσυγχρονιστικούς κύκλους, που ασκούν κριτική στο, κατά την ανάλυση του Έρικ Χομπσμπάουμ, «δημοκρατικό κενό» και όχι

---

<sup>38</sup> Σαλτερής Ν., Διαρκής Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, ταξιδευτής 2006.

<sup>39</sup> Αντίθετα, ο παραθεσμικός ρόλος ομάδων ή ατόμων που δρουν στα συνδικάτα και τα κόμματα αυξάνει και στο χώρο της εκπαίδευσης, σε συνθήκες πολιτικής αποστασιοποίησης, όπου συνδικάτα και κόμματα ελέγχονται σταδιακά από *clan*. Αυτές αντίστροφα αναπαράγονται στη βάση της λειτουργίας των δημοσίων θεσμών για «ίδιον όφελος».

<sup>40</sup> Για την κριτική της τεχνοκρατικής αντιλήψεις για τη διδασκαλία: Apple M., «Δεν χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα. Τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη», στο Hargreaves A., Fullan M., Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών, Πατάκης 1995, 42-76.

<sup>41</sup> Ο Ν. Παρασκευόπουλος, καθηγητής Νομικής στο ΑΠΘ παρατηρεί: «Για το ΕΠΕΑΕΚ λίγοι γνωρίζουν αρκετά και πάρα πολλοί γνωρίζουν ελάχιστα ή τίποτε. Οι ειδικοί γνώστες συνήθως δεν απευθύνουν μια ενημέρωση προς το ευρύτερο κοινό, καθώς η με λίγα λόγια εξήγηση ενός πολύπλοκου συστήματος φαίνεται ανέφικτη. Επίσης, ο κίνδυνος της υπεραπλούστευσης μιας περιγραφής αποτελεί συχνό ακαδημαϊκό φόβητρο και αιτία αυτολογοκρισίας. Τέλος, υπάρχουν και μερικοί πονηροί: πρόκειται γι' αυτούς που αντιλαμβάνονται άριστα ότι η αδιαφάνεια εξασφαλίζει πάντοτε μεγαλύτερη ευχέρεια κίνησης». Και συνεχίζει: «η ευρύτερη ενημέρωση για τις περί το ΕΠΕΑΕΚ δραστηριότητες είναι ωστόσο απαραίτητη. Ο καθένας πρέπει και θέλει να είναι ενημερωμένος για ό,τι καθορίζει καίρια τη ζωή του. Δεν πρόκειται για υπερβολή: το δυσπρόφερτο ΕΠΕΑΕΚ, χάρη στα κονδύλιά του, είναι καθοριστικό για την πορεία της εκπαίδευσης και της έρευνας, για τις σταδιοδρομίες των νέων, για τις αγωνίες των γονιών... Η διάρκειά του είναι τόση (2000-2006), ώστε στην εκπνοή του να μπορούμε να έχουμε είτε έναν ουσιαστικό εκσυγχρονισμό, είτε μια ανεπανόρθωτη υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης...», (Ν. Παρασκευόπουλος, «Το Πανεπιστήμιο στις παραμονές των εκλογών. Απορίες συνταγματικής υφής», Ελευθεροτυπία, 16-2-2000).

<sup>42</sup> Ο Π. Παναγιωτόπουλος, σε ένα σύντομο και περιεκτικό κείμενο σχετικά με τη σφαίρα του ελληνικού δημόσιου λόγου, που και την χαρακτηρίζει «αντιφατική έως απολύτως σχιζοειδή», ανιχνεύει τη διαισθητικά περιγραφόμενη «σύγκλιση των άκρων», όπως αυτή παρουσιάζεται με «συχνή ομοιότητα των θέσεων του ΛΑΟΣ και του ΚΚΕ» παρατηρώντας: «Η καταγγελία του συστήματος (η ιδέα ότι υπάρχει ένα οργανωμένο σύστημα απέναντι στο οποίο όλοι οφείλουν να σταθούν), η μόνιμη και απροσδιόριστη αντιπαραβολή μεταξύ ισχυρών και αδυνάμων και η επικράτηση της δομής της συνωμοσίας ως «τελική εξήγηση» κάθε γεγονότος αποτελούν σήμερα κυρίαρχο τρίγωνο της μνησικακίας μέσα στο οποίο συγκροτείται ένα νέο εθνικό αυτονόητο» (Παναγιωτόπουλος Π., καταγγελία, συνωμοσιολογία, μνησικακία, Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 5-6/01/08, 18).

«δημοκρατικό έλλειμμα» όπως συνηθίζεται να αποκαλείται, το οποίο υπάρχει στους θεσμούς της Ε.Ε.

Το νέο αυτό πολιτικό περιβάλλον εγγράφεται με ιδιαίτερο τρόπο στα νέα εγχειρίδια, δεν αποτελεί απλά και μόνο όρο παραγωγής τους αλλά αποτυπώνεται τόσο στις σελίδες τους όσο και στο δημόσιο διάλογο για την ποιότητα, τους σκοπούς και τις διαστάσεις τους.

## **ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ**

Η πρόσφατη αντικατάσταση των διδακτικών εγχειριδίων παρουσιάζει *κάποια επιπλέον ιδιαίτερα χαρακτηριστικά*. Αυτά επιδρούν από τη μια με τις προϋπάρχουσες εθνικές δομές των εκπαιδευτικών πολιτικών για την παραγωγή εγχειριδίων και το πολιτικό πλαίσιο, το οποίο περιγράφηκε αδρομερώς προηγουμένως (σύγκλιση ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης, νέος ρόλος πανεπιστημίου, «ιδιωτικοποίηση» δημοσίων θεσμών, τεχνοκρατική αντίληψη για τη διδασκαλία). Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα το συγκεκριμένο εγχείρημα να προσλαμβάνει εντελώς αντιφατικές διατάξεις. Αυτές οδηγούν από τη μια στην εντύπωση ότι βρισκόμαστε εμπρός σε ριζικά νέα εγχειρίδια, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει, κι από την άλλη δίνουν στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι τα νέα εγχειρίδια προέκυψαν μέσα από ακατανόητες διαδικασίες και έτσι αποτελούν το «χώρο» όπου συγκρούονται αντιφατικοί επιμέρους στόχοι.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα σημειώθηκαν μέχρι τώρα, θεωρούμε ότι *κυριότερο χαρακτηριστικό της πρόσφατης αντικατάστασης των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί η συγγραφή τους βάσει αυστηρών προδιαγραφών ειδικού Τεχνικού Δελτίου, που εντάχθηκε στο Β' ΕΠΕΑΕΚ*<sup>43</sup>. Το γεγονός αυτό δίνει αρχικά την αίσθηση ότι η όλη διαδικασία εκτυλίσσεται με βάση ένα οργανωμένο σχέδιο (Τ.Δ.), που εκκινεί από εκσυγχρονισμένα Α.Π. (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), συνεχίζεται με τη γραφή των νέων εγχειριδίων με πολιτική συναίνεση (ανεξάρτητα από το αν ασκεί την εξουσία το ΠΑΣΟΚ ή η ΝΔ), είναι ανοιχτή και δημοκρατική (διαγωνισμός συγγραφής), προκρίνει την ατομική πρωτοβουλία (ελεύθερη συγκρότηση ομάδων συγγραφής) και αφομοιώνει νεωτερικές παιδαγωγικές αρχές.

Τα προηγούμενα ισχύουν, αν αγνοηθούν κάποιες σημαντικές λεπτομέρειες. Συνοπτικά και αξιωματικά: α) Η ποιότητα του Τ.Δ. συγγραφής των νέων εγχειριδίων υποβαθμίστηκε με στόχο την ποσότητα, αφού επιλέχθηκε η «παραγωγή» όσο το δυνατό μεγαλύτερου αριθμού εγχειριδίων, πιθανότατα λόγω χρόνιας «ανυπαρξίας» εθνικών πόρων. β) Εξαλείφθηκε από το Τ.Δ. η περίπτωση «αποπομπής» συγγραφικής ομάδας, κατά τη φάση συγγραφής των βιβλίων, παρά το γεγονός ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) διατήρησε την τελική ευθύνη ελέγχου της ποιότητας των βιβλίων αλλά και της «συμφωνίας» τους με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ<sup>44</sup> γ) Αγνοήθηκε εξ αρχής από το Τ.Δ. η αναγκαία πρόβλεψη για τη συστηματική και συντεταγμένη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού στα νέα βιβλία, ενώ σε κάθε Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ η

<sup>43</sup> Αντισταθμίζουμε τα Τεχνικά Δελτία (Τ.Δ.) των ΕΠΕΑΕΚ, ως *συμπύκνωση υλικών πρακτικών*, με άλλα λόγια της ιδεολογίας της Ε.Ε. σχετικά με το σχολείο και γενικότερα την Εκπαίδευση. Εδώ δεν θα μας απασχολεί ιδιαίτερα η αρτιότητα του συγκεκριμένου Τ.Δ. αλλά το γεγονός της παραγωγής βιβλίων με βάση αναλυτικές τεχνικού χαρακτήρα προδιαγραφές. Για μια σύντομη και περιεκτική προσέγγιση σχετικά με τις σχέσεις ιδεολογίας, πρακτικών και «συγκυρίας» στο χώρο της εκπαίδευσης δες την Εισαγωγή στο: Νούτσος Μπ., Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου, *Ο Πολίτης*, 1990.

<sup>44</sup> Η παρατήρηση αυτή δεν σημαίνει ότι επικροτούμε τον «έλεγχο» από την ιεραρχία του Π.Ι. και την «αυθεντία» τους, αλλά ότι νέα «εργαλεία» παραγωγής εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως είναι τα Τ.Δ. ΕΠΕΑΕΚ, και ακυρώνουν το θεσμικά προσδιορισμένο σχεδιασμό των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών σε διάφορους τομείς και τις καθιερωμένες ιεραρχίες, ό,τι αυτά κι αν σημαίνουν.

παραγωγή υλικού, η επιμόρφωση και η τελική αξιολόγηση εντάσσονται υποχρεωτικά στο σχετικό Τ.Δ. δ) Ενώ είναι γνωστές και δεδομένες οι παθογένειες του ιδιωτικού τομέα (ουσιαστικά κρατικοδίαιτου) στην Ελλάδα, η όλη διαδικασία οδήγησε σε ένταση αυτής της κατάστασης, αφού έγινε εξ αρχής αποδεκτή η σύμφυση συγγραφικών-ομάδων και εκδοτικών οίκων. Σ' αυτό το σημείο και μόνο η απarıθμηση των εκδοτικών οίκων που ανέλαβαν το έργο σε συνδυασμό με ομάδες συγγραφής (και γνωστούς «αχυράνθρωπους» τους), αποτελεί ένδειξη για την ύπαρξη φροντίδας (;) μοιράσματος του «προϋπολογισμού» εκ μέρους των ενδιαφερομένων. Είναι χαρακτηριστικό και σκανδαλώδες ότι εκδοτικοί οίκοι που πήραν μέρος στο διαγωνισμό στη συνέχεια εξέδωσαν «βοηθήματα» των εγχειριδίων, που συνέγραψαν οι ίδιες συγγραφικές ομάδες. ε) Το Τ.Δ. «έσπασε» το σώμα του εγχειριδίου σε επιμέρους «έργα» (συγγραφικό-γραφιστικό), με αρνητικές επιπτώσεις στη διδακτική δυναμική των εγχειριδίων<sup>45</sup>. στ) Υπήρξε ιδιαίτερη σπουδή στις προθεσμίες του διαγωνισμού και ελλιπής ενημέρωση του συνόλου της σχολικής κοινότητας, αστοχίες στη συγκρότηση των επιτροπών κρίσης-επιλογής, ενώ και δεν προβλέφθηκαν δικλείδες ασφαλείας για τη συντεταγμένη λειτουργία τους<sup>46</sup>.

Έτσι, αποτελεί κοινό τόπο ότι Σύμβουλοι του Π.Ι., υπεύθυνοι γνωστικών αντικειμένων, οι οποίοι επέβλεπαν τη διαδικασία συγγραφής, αλλά και μέλη επιτροπών εποπτείας, αγνοήθηκαν σε κάποιες περιπτώσεις συστηματικά από τους πανεπιστημιακούς συγγραφείς των βιβλίων και οδηγήθηκαν σε συνεχείς συμβιβασμούς, υπό την πίεση της αδυναμίας αποπομπής και των προθεσμιών παράδοσης των βιβλίων, αλλά και γιατί στην πατρίδα μας πολλοί πανεπιστημιακοί, παρά τη ρητορικοί τους, περιφρονούν τα στελέχη της εκπαίδευσης, αναπαράγοντας, συντηρητικά ιδεολογικά στερεότυπα σχετικά με την ιεράρχηση πρακτικής-ακαδημαϊκής γνώσης (πανεπιστημιακοί VS επαγγελματίες). Επιπλέον, αποτελεί κοινό τόπο η αρχική δυστοκία του επί ΠΑΣΟΚ Υπουργού (Ευθυμίου) να υπογράψει το συγκεκριμένο Τ.Δ. αλλά και η αρχική δυσκολία της επί Ν.Δ. Υπουργού (Γιαννάκου) να αποδεχθεί την όλη διαδικασία, ανεξάρτητα από την τελική απόφαση του πρώτου και τη μετέπειτα στάση της δεύτερης ιδιαίτερα στην περίπτωση του βιβλίου Ιστορίας<sup>47</sup>. Βέβαια, και στις δύο περιπτώσεις, ο «πειρασμός» των προς «απορρόφηση» ευρωπαϊκών κονδυλίων και η επί εικοσαετίας αδυναμία (οικονομική και οργανωτική) της ελληνικής πολιτείας να παράγει νέα σχολικά εγχειρίδια (ή να βελτιώσει τα υπάρχοντα), καθώς και οι συγκεκριμένες ρήτρες του Τ.Δ. επέβαλαν την αποδοχή και μετά την υλοποίηση του. Στα προηγούμενα πρέπει να προστεθεί και η επιθυμία στελεχών του Π.Ι. να ολοκληρώσουν μια μακρόχρονη και επίπονη διαδικασία, η οποία ξεκίνησε με τη σύνταξη των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (1997) και ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή των νέων βιβλίων (2006-7), και θεωρήθηκε απ' αυτά καθώς και μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας που εντάχθηκαν κατά καιρούς στο Π.Ι. ως αναγκαίος όρος για τον εκσυγχρονισμό της Γενικής μας Εκπαίδευσης.

<sup>45</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι στο εξώφυλλο των βιβλίων Φυσικής έχει γίνει σημαντικό λάθος από τους γραφιστές (κατεύθυνση ανέμου), ενώ στα βιβλία μαθηματικών συχνά το στήσιμο των σχεδίων και γραφικών δυσκολεύει αντί να διευκολύνει την επίτευξη κατανόησης των μαθηματικών εννοιών.

<sup>46</sup> Είναι ενδιαφέρον να διερευνηθεί με ποια κριτήρια επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που στελέχωσαν τις τριμελείς επιτροπές επιλογής (σύνθεση: Καθηγητής Πανεπιστημίου- Σχολικός Σύμβουλος- Εκπαιδευτικός), σε ποιες περιπτώσεις έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην κατοχύρωση του διαγωνισμού με τη βαθμολογία τους και αν υπήρξαν σ' αυτές τις περιπτώσεις εκδοτικοί οίκοι που κατέθεσαν δύο προτάσεις για το ίδιο εγχειρίδιο. Όπως είναι και γνωστό ότι κάποιες επιτροπές δεν συνεδρίασαν, ώστε τα μέλη τους να επιχειρηματολογήσουν ζωντανά σχετικά με τους λόγους που τα οδήγησαν στην κατάθεση συγκεκριμένης βαθμολογίας.

<sup>47</sup> Τιμώντας μια θεσμικά επιβαλλόμενη στάση, «τιμωρήθηκε» από τη βάση της Ν.Δ.

Δεύτερο χαρακτηριστικό των νέων εγχειριδίων αποτελεί η διεύρυνση της παρουσίας και του ρόλου της πανεπιστημιακής κοινότητας στη συγγραφή των νέων εγχειριδίων για το δημοτικό σχολείο. Αυτή είναι αναμενόμενο αποτέλεσμα της ραγδαίας (και ανορθολογικής) ανάπτυξης των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) στη χώρα μας από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα. Σχετίζεται, από τη μια με την αποτύπωση στα νέα εγχειρίδια πληθώρας νέων διδακτικών μεθόδων και επιστημονικότερων τρόπων οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης, και από την άλλη, όπως διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί της πράξης<sup>48</sup>, με τη δημιουργία βιβλίων που ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις σε πολλές περιπτώσεις ξεπερνούν κατά πολύ τις δυνατότητες των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και, παράλληλα, είναι αδύνατο να «ολοκληρωθούν» εντός του διατιθέμενου σχολικού χρόνου.

Τα δύο αυτές παρατηρήσεις σχετίζονται τόσο με το «νεαρό» των Π.Τ. και τη γενικότερα αδυναμία που παρουσιάζεται στην πατρίδα μας να συνδεθεί η ακαδημαϊκή με την πρακτική γνώση και τους χώρους εργασίας<sup>49</sup> όσο με την ανυπαρξία συστηματικής πειραματικής φάσης κατά την γραφή των εγχειριδίων αλλά και τη συγκρότηση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, τα οποία θα έπρεπε να έχουν προκύψει μετά από επιστημονικά ελεγμένο περιορισμό της διδακτέας ύλης υπέρ της ποιότητας των γνώσεων καθώς και πολλαπλά ελεγμένες μεθοδολογίες κατάκτησης της γνώσης.

Στα προηγούμενα αθροίζεται αρνητικά και η έλλειψη συστηματικής, αποκεντρωμένης και ορθά οργανωμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με ουσιαστική εμπλοκή και των Π.Τ.<sup>50</sup>, την υποτίμηση του θεσμικά προσδιορισμένου ρόλου των Σχολικών Συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (υπέρ των «αρπα-κόλλα» προγραμμάτων «επιμόρφωσης» Σεπτεμβρίου 2006-2007)<sup>51</sup>, την περιφρόνηση που συχνά επιδεικνύουν μέλη της νεαρής πανεπιστημιακής κοινότητας των Π.Τ. και της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας στις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της πράξης για τα νέα βιβλία και τέλος την αδυναμία επιστημονικής κατανόησης των πιέσεων συντηρητικού τύπου που ασκούν τα μικροαστικά στρώματα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο<sup>52</sup>.

<sup>48</sup> Ο ισχυρισμός αποτελεί κοινοτοπία για όσους επαγγελματίες έχουν σταθερή και καθημερινή επαφή με το σώμα των εκπαιδευτικών.

<sup>49</sup> Ο θεσμός των «πειραματικών» σχολείων που ανήκουν στα πανεπιστήμια είναι εντελώς ξεπερασμένος και στην πράξη ο χαρακτήρας του στην καλύτερη περίπτωση είναι αυτός του «πρότυπου». Σ' άλλες περιπτώσεις η κατάσταση που επικρατεί σ' αυτά και η στελέχωσή τους καλό θα είναι να μην σχολιαστεί. Τέλος, η γενικότερη επαφή της πανεπιστημιακής κοινότητας με τα κλασικά σχολεία είναι θεσμικά ανύπαρκτη, ενίοτε ευκαιριακή και σε κάθε περίπτωση επιλεκτική.

<sup>50</sup> Εμπλοκή που θα οδηγούσε την πανεπιστημιακή κοινότητα στην σταδιακή ένταξη των ποικίλων ακαδημαϊκών θεωρικών στο ελληνικό πλαίσιο.

<sup>51</sup> Η εμπειρία μας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα σχολικά εγχειρίδια, τόσο στην Περιφέρεια ευθύνης όσο και στα προγράμματα του Π.Ι. (Σεπτέμβριος 2006-2007) επιβεβαιώνει ότι επιμορφωτικά μοντέλα τύπου διάλεξη-παρουσίαση των εγχειριδίων, αν δεν ακολουθούνται και σχεδιάζονται σε σχέση μ' αυτά της βιωματικής-κριτικής προσέγγισης τους, έχουν μηδενικά ή αρνητικά αποτελέσματα και συχνά οδηγούν στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι «οι δάσκαλοι είναι ανεπαρκείς στο να εφαρμόσουν τα νέα βιβλία που είναι τέλεια αλλά αυτοί δεν τα καταλαβαίνουν». Το ζήτημα αυτό θέτει το πρόβλημα του μοντέλου της επιμορφωτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα όταν οι αναλύσεις των Schön και Argyris έχουν δείξει εδώ και δεκαετίες το σημαντικό ρόλο των επαγγελματικών πρακτικών αλλά και υποδείξει τον τρόπο διαφοροποίησής τους (Σαλτερής Ν., Διαρκής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, ο.π.).

<sup>52</sup> Οι μικροαστοί προσδοκούν τα τέκνα τους να διέλθουν από το σχολικό σύστημα αποκομίζοντας «μετρήσιμα» οφέλη (υψηλούς βαθμούς, πολλά πτυχία, διακρίσεις), πιστεύοντας ότι μ' αυτό τον τρόπο θεμελιώνουν τη μελλοντική κοινωνική τους επιτυχία. Έτσι, πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να επαναλαμβάνουν παιδαγωγικά και επιστημονικά ξεπερασμένες πρακτικές όπως: εξάντληση όλου του βιβλίου-ύλης, αυξημένη εργασία στο σπίτι στείρου ακαδημαϊκού χαρακτήρα, συχνούς διαγωνισμούς και Τεστ με αξιολόγηση-βαθμολογία, διδακτικές μεθόδους που ευνοούν την ανταγωνιστικότητα κ.ά. Παράλληλα, συχνά μέσα από συλλογικά όργανα όπως οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων ασκούν



Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις των νέων εγχειριδίων, προκύπτει ένα «καλά χτυπημένο», αλλά και δύσπεπτο κοκτέιλ-αλμανάκ παιδαγωγικής, που βρίθει μεγαλυνάρια, παρουσιάζει υπερβολική ύλη και πολλές ακαδημαϊκές γνώσεις με το μανδύα της «διασκεδαστικής-εξερευνητικής» μεθοδολογίας και πολύ μεγάλο αριθμό ασκήσεων με αποτέλεσμα να προκαλούνται πολλαπλές παρεξηγήσεις σ' όλα τα επίπεδα της διδακτικής διαδικασίας και, παρά τις αντίθετες προθέσεις, να δυσφημίζεται η διαθεματικότητα και ο νεωτερισμός της Ευέλικτης Ζώνης (Ε.Ζ.). Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα να εντείνονται πρακτικές κρυφού «ωρολογίου» προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να «τελειώσουν» «τουλάχιστον» την ύλη της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Δηλαδή, να «κλέβουν» τις ώρες της Ε.Ζ. Ζώνης και της Αισθητικής Αγωγής (Α.Α.), μειώνοντας παράλληλα και το διδακτικό χρόνο των «δευτερευόντων» μαθημάτων.

Αυτό συμβαίνει, γιατί στην πράξη η υπερβολική συσσώρευση ύλης και δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα όταν στο ίδιο εγχειρίδιο να καταβάλλεται προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών, ανάγει το διδακτικό χρόνο σε πρωταρχικό πρόβλημα, άρα και πρότιστο μέλημα των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα τους εμποδίζει στην πράξη να διακρίνουν ποια και πόσα από τα εκατοντάδες προτεινόμενα Σχέδια Εργασίας και τις Δημιουργικές Διαθεματικές Δραστηριότητες, που παραθέτουν οι συγγραφείς στα εγχειρίδιά τους πιστοί στα κελεύσματα του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, μπορούν να μεταφερθούν στο χρόνο της Ε.Ζ., πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα νέα εγχειρίδια των «δευτερευόντων» μαθημάτων (που με τη σειρά τους χρειάζονται και πάλι πολύ χρόνο) ή πώς η Α.Α. μπορεί να αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος κάθε διαθεματικής δράσης και πηγή χαράς, χωρίς να αναχθεί σ' ακόμα ένα «ακαδημαϊκό» γνωστικό αντικείμενο, όπως συχνά τείνουν να «υπαγορεύουν» τα αντίστοιχα νέα εγχειρίδια, παρά τον άρτιο καλλιτεχνικό τους χαρακτήρα. Όλα αυτά μπορούν να αποφευχθούν, αν οι πανεπιστημιακοί και ιδιαίτερα οι διδακτολόγοι βρισκόταν μέσα στις αίθουσες των κοινών ελληνικών σχολείων.

Ο Φάνης Κακριδής ασκώντας κριτική σε συγκεκριμένο εγχειρίδιο του Γυμνασίου σημειώνει χαρακτηριστικά πως βρίθει από ανορθογραφίες, λάθη, αφορισμούς, «μεγαλυνάρια» και ακαταλαβίστικους ορισμούς, έχει αστεία ή λανθασμένη εικονογράφηση και πάνω απ' όλα είναι ιδεολογικά προκατειλημμένο. Με λίγα λόγια, σύμφωνα με τον ίδιο είναι «ασφαλερό, βαριοφορτωμένο και ακατάλληλο για διδασκαλία»<sup>53</sup>. Η προηγούμενη κριτική ισχύει σε πολλές περιπτώσεις για αρκετά από τα νέα εγχειρίδια και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των δομών παραγωγής εγχειριδίων, της πολιτικής και ιδεολογικής συγκυρίας, των όρων που επέβαλε το συγκεκριμένο Τ.Δ. και της φάσης εξέλιξης των Π.Τ. στην χώρα μας.

Παρ' όλα αυτά ή, καλύτερα, για όλα αυτά, τα εγχειρίδια που παράχθηκαν στη συγκεκριμένη φάση αποτελούν τα καλύτερα δυνατά στις συγκεκριμένες συνθήκες και με τους συγκεκριμένους όρους. Όσο κι αν ηχεί αντιφατική η πρόταση αυτή με όσα σημειώθηκαν μέχρι εδώ. Μόνο με την κατάργηση πριν απ' όλα τους Ενός και Μοναδικού Εγχειριδίου, την παράλληλη «ελάφρυνση» των Α.Π., τον επαναπροσδιορισμό των όρων<sup>54</sup> και της βαρύτητας της διαθεματικότητας στις

---

θεσμικές και ιδιαίτερα εξω-θεσμικές πιέσεις ώστε το σχολικό σύστημα να αποδεχτεί, έστω «κρυφά», επιλεκτικές διαδικασίες, όπως οι «καθαρές» Τάξεις, όπου δε φοιτούν «ξένοι» και «καθυστερημένα».

<sup>53</sup> Φάνης Κακριδής, «Αρχαία γλώσσα, αθάνατη», *Τα Νέα (Βιβλιοδρόμο)* 17, 21/10/06.

<sup>54</sup> Ένα ελάχιστο παράδειγμα: οι σημαντικότερες έννοιες της σύγκρουσης – ανατροπής εντάσσονται στο ΔΕΠΠΣ στην ουδετεροποιημένη ιδεολογικά θεμελιώδη διαθεματική έννοια της αλληλεπίδρασης και παρουσιάζονται ως αντίθετες της συνεργασίας, ενώ σε μιαν άλλη προσέγγιση της Γνώσης η σύγκρουση θα μπορούσε να αναδειχθεί σε θεμελιώδη διαθεματική έννοια των κοινωνικών και των φυσικών επιστημών

διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, τον επαναπροσδιορισμό της βαρύτητας και ποσότητας των γνωστικών αντικειμένων και τον επανασχεδιασμό του Ωρολογίου Προγράμματος και των όρων λειτουργίας τουλάχιστον του Δημοτικού Σχολείου<sup>55</sup>, τη συστηματική και σταθερή οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα στηρίζεται στη συμμετοχή τους στην κριτική πρόσληψη τόσο των «διδασκτικών πακέτων» όσο και των διδασκτικών μεθοδολογιών είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν συστηματικά βήματα εξόδου από το σημερινό αδιέξοδο πλαίσιο.

Όλα αυτά όμως προϋποθέτουν την ανάπτυξη μια άλλης δυναμικής στο χώρο της εκπαίδευσης, δυναμική που δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι υπάρχουν οι όροι για να συγκροτηθεί σήμερα<sup>56</sup> καθώς και την ύπαρξη ενός διαφοροποιημένου πολιτικού πλαισίου, το οποίο δεν θα υποστηρίζει την τυπική υποδοχή των όρων της νεωτερικότητας στη χώρας μας, αλλά θα τη σχεδιάζει συστηματικά.

## ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ

Αφορμή για την παρούσα εργασία υπήρξε το πρόσφατο κύμα (2006-2007) παραγωγής νέων εγχειριδίων και αφετηρία της τα ερωτήματα: *Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων στην πατρίδα μας από τη μεταπολίτευση έως σήμερα; Συνεχίζουν να ισχύουν τα χαρακτηριστικά αυτά και μετά την παραγωγή των νέων εγχειριδίων για το Δημοτικό Σχολείο; Αν αυτό συμβαίνει, πώς τα επηρεάζουν και ποιες πιθανές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται, αφού τα νέα εγχειρίδια παράχθηκαν σε συνθήκες σύγκλισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μ' αυτά των λοιπών ευρωπαϊκών χωρών και μάλιστα βάσει προβλέψεων ενός «ευρωπαϊκού» Προγράμματος;*

Τα παραπάνω ερωτήματα προέκυψαν στο πλαίσιο συγκεκριμένης προσέγγισης της έννοιας των εκπαιδευτικών πολιτικών, η οποία και παρουσιάστηκε εισαγωγικά. Αυτή με τη σειρά της υπαγόρευσε σειρά επιμέρους ερωτημάτων, εκ των οποίων τα σημαντικότερα αφορούσαν τη διερεύνηση της εξουσιαστικής δομής (μπλοκ εξουσίας) που παράγει τα εγχειρίδια, τα επιμέρους χαρακτηριστικά της παρούσας πολιτικής συγκυρίας και την πιθανότητα επηρεασμού των εγχειριδίων και των συγκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών απ' αυτή.

Κατά την ανάλυση σημειώθηκε ότι το κράτος και οι μηχανισμοί του συνεχίζουν να «παράγουν» τα εγχειρίδια στην Ελλάδα, ακόμα κι όταν η διαδικασία αυτή σχεδιάζεται και εκτελείται βάσει «ευρωπαϊκών» εργαλείων, όπως το ΕΠΕΑΕΚ. Το νέο στοιχείο που προέκυψε κατά την πρόσφατη παραγωγή εγχειριδίων είναι η μετά από διαγωνισμό εμπλοκή μέρους της πανεπιστημιακής κοινότητας, ομάδων εκπαιδευτικών και ιδιωτικών εκδοτικών οίκων στη διαδικασία, πολιτική που προωθεί

<sup>55</sup> Αποτελεί κοινοτοπία να υποστηρίξει κανείς ότι οι σωρευτικού και άναρχου τύπου εκπαιδευτικές πολιτικές γύρω από τα αντικείμενα, οργάνωση και κατ' επέκταση το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου (επέκταση διδασκαλίας Αγγλικών, προαιρετικό Ολοήμερο Σχολείο, δεύτερη ξένη γλώσσα, Πρόγραμμα Καλλιπάτειρα κ.ά) οδηγούν σε «κρίση» το Δημοτικό Σχολείο και πως μια ορθολογική αναδιοργάνωσή του είναι επιβεβλημένη. Για πιθανές μορφές επανασχεδιασμού του πρωινού – ολοήμερου σχολείου ενδεικτικά: Σαλτερής Ν., «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μία διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων», στο Μαρκαντωνάτου Αγγή – Σαλτερής Νικόλαος (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο: κοντινά και μακρινά πλάνα, *Ταξιδευτής 2006*.

<sup>56</sup> Ενδεικτική είναι η σχεδόν εκκωφαντική σιωπή των Εκπαιδευτικών Συνδικάτων για τα νέα εγχειρίδια. Κάποιες αντιρρήσεις που βέλλισε η ΔΟΕ για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τις στήριξε σε επιχειρηματολογία της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων και στη συγκυριακή συνεργασία μαζί της, η οποία έληξε άδοξα αμέσως μετά. Κάποιες κριτικές προσεγγίσεις που παράχθηκαν σε τοπικό επίπεδο από Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατέγραψαν βέβαια, πολλές από τις θέσεις των εκπαιδευτικών της πράξης που εδώ αναφέρθηκαν αλλά δεν αφομοιώθηκαν από το λόγο της ΔΟΕ.

κεντρικές πολιτικές επιλογές της Ε.Ε., δηλαδή τη σύμφυση δημόσιου-ιδιωτικού. Η σύμφυση αυτή συμφερόντων κράτους και μηχανισμών του, εκδοτικών οίκων, μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας και ομάδων εκπαιδευτικών, αν και υπαγορεύτηκε από το νέο πολιτικό πλαίσιο, εντείνει το συγκεντρωτικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών πολιτικών, παρά τα «εξωτερικά» φιλελεύθερα χαρακτηριστικά της (διαγωνισμός), γιατί μεγάλο μέρος από τις σχετικές διαδικασίες παραμένουν αδιαφανείς, μπολιάζονται από επιμέρους και γνωστές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (έλλειψη πειραματισμού, οργανωμένης επιμόρφωσης και ενημέρωσης, κ.ά. ), ενώ δεν αποτελούν αφορμή για αμφισβήτηση της κυρίαρχης δομής των ελληνικών εκπαιδευτικών σχετικά με την παραγωγή σχολικών εγχειριδίων, δηλαδή της κυριαρχίας του Ενός και Μοναδικού Εγχειριδίου. Σε σχέση με ό,τι συνέβαινε παλαιότερα *διαφοροποίηση* αποτελεί το γεγονός πως, λόγω ακριβώς του διαγωνισμού, κατά την περίοδο εγγραφής των νέων εγχειριδίων η «θέληση» των συγγραφικών ομάδων τυπικά και μόνο όφειλε να υποταχθεί στη «δημόσια θέληση», όπως αυτή εκδηλώνεται με βάση το υπάρχον νομικό πλαίσιο και τους ελεγκτικούς κρατικούς μηχανισμούς (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, ομάδες κρίσης Π.Ι.).

Δευτερογενές χαρακτηριστικό της νέας συνθήκης, που συνεπικουρείται και συνεπικουρεί κεντρικές επιλογές της Ε.Ε. για την εκπαίδευση καθώς κι από την τάση αντίληψης της διδασκαλίας ως αποκλειστικά τεχνοκρατική διαδικασία, αποτελεί η αποτύπωση στα νέα εγχειρίδια πλήθους «νεωτερισμών» σχετικά με τις διαδικασίες και μεθόδους προσέγγισης της γνώσης<sup>57</sup>. Και πάλι, όμως, το γεγονός αυτό δε σημαίνει ότι τα νέα εγχειρίδια αποκóπτονται από χαρακτηριστικά που κυριαρχούσαν στα παλαιότερα σχετίζονται και προκύπτουν από τις βαθιές δομές της παραγωγής εγχειριδίων στην πατρίδα μας (υπερβολική ύλη, γνωσιοκεντρισμός-ακαδημαϊσμός, άλογη απαίτηση υπερβολικού διδακτικού χρόνου), ενώ σε πολλές περιπτώσεις συμβάλει και στην ένταση των χαρακτηριστικών αυτών, προσδίδοντας κυριολεκτικά «χαοτικό» χαρακτήρα σε ορισμένα από τα νέα εγχειρίδια<sup>58</sup>.

Παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν προκύψει στο πολιτικό πλαίσιο (διαδικασίες σύγκλισης ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων) κατά το τελευταίο «κύμα» παραγωγής εγχειριδίων (2006-7) *δεν προηγήθηκε ούτε εκδηλώθηκε εκ των υστέρων στοιχειώδης αμφισβήτηση της κυριαρχίας του Ενός και Μοναδικού*

---

<sup>57</sup> Η κυριαρχία της αντίληψης ότι η διδασκαλία είναι αποκλειστικά τεχνοκρατικό εγχείρημα σε συνδυασμό με τα νέα εγχειρίδια «αλμανάκ» διδακτικών μεθοδολογιών, που παραμένουν «βαρυφορτωμένα» και οιωνεί «υποχρεωτικά» ενοχοποιούν ευκολότερα την εκπαιδευτική κοινότητα ως ανίκανη να «χειριστεί» τα σχολικά βιβλία.

<sup>58</sup> Δεν ήταν στις προθέσεις μας η ανίχνευση και παράθεση συγκεκριμένων «αστοχιών» από το σύνολο των παραχθέντων νέων εγχειριδίων. Η παρατήρηση όμως για το «χαοτικό» χαρακτήρα ορισμένων εξ αυτών αποτελεί κοινό τόπο για τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου. Αυτούς τους «κοινούς τόπους» είχαμε πρόθεση να παραθέσουμε εδώ. Πολύ περισσότερο δεν υπήρξε πρόθεση η περιγραφή του ιδεολογικού περιεχομένου των νέων εγχειριδίων, γιατί *αυτό δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο με συστηματικό τρόπο* (δες τα κλασικά στο είδος του: Φραγκουδάκη Α., Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, *Θεμέλιο*, 1978). Οποιαδήποτε άλλη ενασχόληση με την ιδεολογία των σχολικών βιβλίων οδηγεί σ' ό,τι αποκαλεί ο Pierre Bourdieu «δομική αλλοδοξία». Δηλαδή στην πρακτική κάποιων «ναΐφ» (όχι αναγκαστικά αθώων), που, επειδή δεν κατέχουν τα θεωρητικά και τεχνικά μέσα για να ελέγξουν την ισχύουσα προβληματική, εισάγουν στο πεδίο κοινωνικά προβλήματα σε ακατέργαστη μορφή, χωρίς να τα υποβάλουν στην απαραίτητη μετουσίωση ώστε να τα συστήσουν ως κοινωνιολογικά προβλήματα, προσδίδοντας έτσι μια φαινομενική επικύρωση στην ενδοξική προβληματική- τις περισσότερες φορές πολιτική- την οποία οι αμύητοι προβάλλουν στα επιστημονικά προϊόντα» (Bourdieu P., Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του λογοτεχνικού πεδίου, Πατάκης 2006). Παρόμοια «δείγματα» κυρίως από δημοσιογράφους παρουσιάστηκαν λίγο μετά τη δημοσίευση των εγχειριδίων και έλαβαν τραγικές διαστάσεις στην περίπτωση του βιβλίου της Ιστορίας.

*Εγχειριδίου*<sup>59</sup>. Έτσι, και τα παρόντα εγχειρίδια συγγράφηκαν ως αποτύπωση ενός λεπτομερούς, βαρυφορτωμένου, και «αναλυτικότερου» σε σχέση με το παρελθόν Αναλυτικού Προγράμματος (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)<sup>60</sup>, χωρίς να προηγηθεί πειραματικό στάδιο συγγραφής τόσο των εγχειριδίων όσο των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, πολιτική που οδηγεί, με την συνεπικουρία της έλλειψης οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (απουσιάζει στοιχειωδώς σταθερό και μόνιμο επιμορφωτικό δίκτυο καθώς και επιμορφωτικά συμβόλαια κράτους-εκπαιδευτικών ενώσεων) στην αντικατάσταση κατά τη διδακτική πράξη του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, καθώς και των βιβλίων του Δασκάλου απ' αυτά του Μαθητή, ενώ η ανυπαρξία ενημέρωσης της κοινής γνώμης και ο μαζικός χαρακτήρας του εγχειρήματος εντείνουν τα εξ αρχής έντονα πολιτικά χαρακτηριστικά του και υποθάλλουν ιδεολογικές συγκρούσεις σε βάρος της επιστημονικής προσέγγισης των νέων εγχειριδίων. Έτσι, όπως αποδείχθηκε στην πράξη, η ανθεκτικότητα των δομών των εκπαιδευτικών πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων στο τόπο μας είναι δυνατό να επιβάλλει, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις όπως υπήρξε αυτή του βιβλίου Ιστορίας Στ' Τάξης, έως και την ανατροπή του βασικού χαρακτηριστικού των νέων πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων, δηλαδή του διαγωνισμού, επαναφέροντας πολιτικές «ανάθεσης» της συγγραφής, σε ομάδες επιστημόνων «ιδεολογικά» προσκείμενες προς το εκάστοτε κυβερνών κόμμα.

Με άλλα λόγια τα χαρακτηριστικά και οι δομές των πολιτικών παραγωγής εγχειριδίων στη χώρα μας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν μετά τη μεταπολίτευση, είναι εξαιρετικά ανθεκτικά. Υποστηρίζαμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί ενσωματώνουν, ως επιμέρους πολιτικές, αδυναμίες του ελληνικού πολιτικού συστήματος, οι οποίες και σχετίζονται με την περιορισμένη αποδοχή των προταγμάτων της νεωτερικότητας στον τόπο μας. Συνθήκη η οποία σήμερα εντείνεται, επειδή (και;) στην πατρίδα μας μετά τη δεκαετία του '90 σημειώθηκε συντηρητική ιδεολογική στροφή, η οποία με τη σειρά της ευνοεί την ανάπτυξη αμφιθυμικών αισθημάτων έναντι του εκσυγχρονισμού και «παράδοσης», όποιο περιεχόμενο κι αν αποδίδεται κατά καιρούς και στους δύο αυτούς όρους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**Αλαχιώτης, Σ.** Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, 7-19, 2002.

**Apple M.,** «Δεν χρειάζεται να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα. Τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη», στο Hargreaves A., Fullan M., *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, Πατάκης 1995, 42-76

**Αρνίδου, Κ. κ.ά.** *Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) και οι Εκπαιδευτικοί, Δ.Ο.Ε.- Ι.Π.Ε.Μ.*, 2006.

---

<sup>59</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι αφιέρωμα της ΔΟΕ στα νέα Α.Π. δεν κάνει λόγο για τις επιδράσεις του Ενός και Μοναδικού Εγχειριδίου και του εξαιρετικά «αναλυτικού» Α.Π. στην εργασία των εκπαιδευτικών. Δες Αρνίδου κ.ά., όπ.

<sup>60</sup> Ο αναλυτικότερος χαρακτήρας του παρόντος ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ αναφέρεται στο γεγονός ότι αυτό πλέον εντάσσει στην εισαγωγή του στο σώμα του νομικού κειμένου συγκεκριμένες μεθοδολογικές και γενικότερα παιδαγωγικές κατευθύνσεις (ανεξάρτητα από τον αν κανείς τις κρίνει «προοδευτικότερες» του παρελθόντος), περιγράφει τις διαδικασίες παραγωγής των νέων εγχειριδίων και προωθεί (επιβάλλει) συγκεκριμένη αντίληψη για τη διαθεματικότητα αλλά και κεντρικές «διαθεματικές» έννοιες, συγκεκριμένου ιδεολογικού προσανατολισμού. Οι παρατηρήσεις αυτές αφορούν κυρίως το ΔΕΠΠΣ, ενώ στα ΑΠΣ συχνά παρατηρείται έως και απλή αντιγραφή κεφαλαίων από τα παλαιότερα Α.Π. (π.χ. Θρησκευτικά). Οι παρατηρήσεις αυτές και πάλι δεν αποτελούν παρά «κοινούς τόπους» για με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Για μια κλασική εργασία σχετικά με τα Α.Π. δες: Νούτσος, Χ. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, 1988.

- Βούλγαρης Γ.**, Από τη Μεταπολίτευση στην Παγκοσμιοποίηση, *Πόλις* 2008.
- Βούλγαρης Γ.**, «Εκπαιδευτική παρακμή και πολιτική παιδοφιλία; Ή...», *Τα Νέα του Σαββατοκύριακου* (Βιβλιοδρόμιο) 13, 10-11/11/07.
- Bourdieu P.**, Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του λογοτεχνικού πεδίου, *Πατάκης* 2006.
- Γρόλλιος, Γ.**, Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 32-37, 2003.
- Γρόλλιος, Γ.**, Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση, *Gutenberg* 2005
- Θεριανός, Κ.**, Η «διαθεματικότητα» στην Εκπαίδευση: Μπορούν να αλλάξουν το σχολείο το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η Ε.Ζ., αν δεν καταργηθούν οι εξετάσεις και οι βαθμοί; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, 18-23, 2003.
- Jarvis P.**, Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη, *Μεταίχμιο* 2004.
- Κακριδής Φ.**, «Αρχαία γλώσσα, αθάνατη», *Τα Νέα* (Βιβλιοδρόμιο) 17, 21/10/06.
- Κωβαίος Κ.**, (επιμέλεια), Βιτγκενστάιν. Στοχασμοί, *Στιγμή* 2007.
- Λακάσας Απ.**, Πέσαμε κάτω από τη βάση της PISA, *Καθημερινή*, 1/12/07.
- Μαρκαντωνάτου Αγ.-Σαλτερής Ν.**, (επιμέλεια), Ολοήμερο Σχολείο: κοντινά και μακρινά πλάνα, *Ταξιδευτής* 2006.
- Μαυρογορδάτος Γ. Θ.**, Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη: Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα, *Οδυσσέας* 1988.
- Ματσαγγούρας Η.**, Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, 19-36, 2002.
- Μπαλαμπανίδης Γ.**, «Το εθνο-λαϊκιστικό επιχείρημα: ιδεολογικές συναινέσεις στο έδαφος του συντηρητισμού», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ. 27, Μάιος 2006.
- Monk R.**, Βιτγκενστάιν, *Πατάκης* 2007.
- Νούτσος, Χ.** *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, *Θεμέλιο* 1988.
- Νούτσος Μπ.**, Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου, *Ο Πολίτης* 1990.
- Νούτσος, Χ.** «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών: Η ιδεολογία του αχταρμά» *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, 24-29, 2003.
- Νούτσος Μπ.**, «Διζωνική παιδαγωγική», *Αυγή* (Παιδεία και Κοινωνία), 8-9, 6/10/05.
- Παναγιωτόπουλος Π.**, Καταγγελία, συνωμοσιολογία, μνησικακία, *Ελευθεροτυπία*, 18, 5-6/01/08
- Παπαδάκης Ν.**, Εκπαιδευτική Πολιτική. Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;), *Ελληνικά Γράμματα* 2003.
- Παπαμαρθαίου Μ.**, «Ξηλώνεται το προεδρείο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Το Βήμα*, 11/12/07
- Ν. Παρασκευόπουλος**, «Το Πανεπιστήμιο στις παραμονές των εκλογών. Απορίες συνταγματικής υφής», *Ελευθεροτυπία*, 16-2-2000.
- Πονταλίσ Ζ.-Μπ.**, Παράθυρα, *Εστία* 2007.
- Σαλτερής Ν.**, Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία. Ελλάδα 1974-89, διατριβή για διδακτορία Πάντειο Πανεπιστήμιο 1998, στο <http://dipe-peiraia.att.sch.gr/grss4peir>
- Σαλτερής, Ν.**, Διαρκής Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, *Ταξιδευτής* 200

**Σαλτερής Ν.**, «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μία διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων», στο Μαρκαντωνάτου Αγ.-Σαλτερής Ν., ο.π.

**Σαλτερής Ν.**, «Ο Σχολικός Σύμβουλος, ως Συντονιστής Σχεδίων Διαχείρισης Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον», Περιλήψεις εισηγήσεων, Πενθήμερο Σεμινάριο Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης Σχολικών Συμβουλών Δημοτικής Εκπαίδευσης, Προσχολικής Αγωγής και Ειδικής Αγωγής, *Περιφερειακή Δ/ση Εκπαίδευσης Αττικής-Τμήμα Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Π.Ε.* 2008.

**Σαλτερής Ν.**, «Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και εκπαιδευτική πράξη: πολιτικές ενημέρωσης, επιμόρφωσης, εφαρμογής και αδιέξοδα», στο Πρακτικά 9<sup>ου</sup> Συνέδριου, «Ένα χρόνο μετά τη δημοσίευση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;», Αθήνα 18-20/01/08, Τμήμα Ε.Ε.Α.Π.Η.-Πανεπιστημίου Πατρών, Μονάδα μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης-Κολεγίων Αθηνών-Ψυχικού (υπό δημοσίευση).

**Φαράκλας Γ.**, Νόημα και κυριαρχία, *Εστία* 2007.

**Φραγκουδάκη Α.**, Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, *Θεμέλιο* 1978.