

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 5 (2023)



Πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες και διαδικασίες παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου:

Βασίλης Φούκας

doi: [10.12681/keimena-paideias.31566](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31566)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Φούκας Β. . (2023). Πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες και διαδικασίες παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου:: Ο 'λόγος' των συγγραφέων. *Κείμενα Παιδείας*, (5), 1-29. <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.31566>

Πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες και διαδικασίες παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου: Ο ‘λόγος’ των συγγραφέων

Βασίλης Α. Φούκας,^{*} Ιουλία Δημοπούλου,^{**} Γιώργος Κανέλλας,^{***} Άννα Μαρτζιβάνου,^{****} Στέφανος Σαφούρης,^{*****} Ελπίδα Τοκμακίδου^{*****}

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό, αφενός μεν, τη μελέτη και την παρουσίαση της διαδικασίας παραγωγής των σχολικών βιβλίων των τριών τάξεων του Γυμνασίου για το μάθημα της Ιστορίας σε συνάρτηση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε εθνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και την αποτίμηση της συγκεκριμένης προσπάθειας, αφετέρου δε, την ανάλυση του ‘λόγου’ μερίδας των συγγραφέων αυτών με στόχο την αναπλαισίωση και ερμηνευτική προσέγγιση των συνθηκών και της διαδικασίας συγγραφής. Για τον λόγο αυτόν ελήφθησαν συνεντεύξεις από τρεις από τους συγγραφείς των εν λόγω σχολικών βιβλίων με τη βοήθεια ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης. Στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για την οποία συγκροτήθηκε επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Το υλικό αναλύθηκε με βάση το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων ακολουθήθηκε η ερμηνευτική.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικό βιβλίο, πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες, διαδικασία, λόγος συγγραφέων, Ιστορία, Γυμνάσιο

Abstract

This paper is primarily concerned with studying and presenting the textbook production process for the three classes of the Gymnasium for the History course in relation to national and European perspectives, as well as analyzing the specific effort and procedures followed, and examining the discourse of a portion of these authors in order to reframing and interpreting the conditions and writing process. Consequently, three of the textbook authors were interviewed using a semi-structured interview guide. A qualitative content analysis was conducted on the transcribed interviews, for which an inductive system of categories was developed. Analysis of the material was based on content structuring and model structuring, with conclusions drawn using hermeneutics.

Key words: *textbook, political-ideological conditions, writing process, writers' discourse, History, Gymnasium*

* Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

** Δρ. Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

*** Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

**** Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

***** Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Τομέα Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

***** Εκπαιδευτικός, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ.

Εισαγωγικά¹

Στο ελληνικό κράτος, από την ίδρυσή του έως σήμερα, έχουν ακολουθηθεί διαφορετικές πολιτικές για τη συγγραφή, την έκδοση και τη διανομή του σχολικού βιβλίου, οι οποίες εξαρτώνται άμεσα από την εκάστοτε πολιτικο-οικονομικο-κοινωνική περιρρέουσα ατμόσφαιρα (Μπονίδης, Εμβάλωτης, Μπουραντάς & Κοντοβά, 2011: 15). Κατά τον 19ο αιώνα δοκιμάστηκαν τρεις πολιτικές για το σχολικό βιβλίο: η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου (1836-1838), η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού (1838-1882) και η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (1882-1895). Από το 1895 έως το 1937 εναλλάσσονταν –με τροποποιήσεις– οι δύο τελευταίες, για να επικρατήσει, έναν αιώνα μετά την πρώτη απόπειρα υιοθέτησής της, η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 3-104· Χαραλάμπους, 2009: 55-70· Χαραλάμπους, 2011β: 617-628).

Το 1937, κατά τη διάρκεια του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, ιδρύεται ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (στο εξής Ο.Ε.Σ.Β.). Συνεπώς, το κράτος πλέον ελέγχει όχι μόνο τη συγγραφή και την έγκριση των σχολικών εγχειριδίων αλλά και την έκδοση και τη διανομή τους, με βασικό στόχο τον ιδεολογικό έλεγχο του σχολικού βιβλίου (Καγκαλίδου, 1999: 118-126· Χαραλάμπους, 2009: 72-76· Κουστουράκης, 2011: 636-639· Σαφούρης, 2016: 60-61). Το 1963, ο Ο.Ε.Σ.Β. μετονομάζεται σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (στο εξής Ο.Ε.Δ.Β.) χωρίς, όμως, να αλλάξει η βασική λογική της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου, η οποία εξακολουθεί να ισχύει έως σήμερα, παρά τις κατά καιρούς συζητήσεις για την αλλαγή της. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής η συγγραφή των σχολικών βιβλίων πραγματοποιείται είτε με ανάθεση είτε με διενέργεια διαγωνισμού, με κυρίαρχη έως το 2003, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, την πρώτη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 105-173· Χαραλάμπους, 2009: 77-79).

Το 2003, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, ξεκινάει μια μεγάλη προσπάθεια για μαζική παραγωγή διδακτικών πακέτων και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού τόσο για το Δημοτικό όσο και για το Γυμνάσιο, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή περίπου 400 τίτλων στα σχολεία έως το 2009. Σε αντίθεση με την έως τότε κυρίαρχη πρακτική της ανάθεσης, τα νέα βιβλία παράγονται ύστερα από προκήρυξη διαγωνισμού και αξιολογούνται από μια εξωτερική επιτροπή, αποτελούμενη από έναν πανεπιστημιακό με ειδικότητα στο αντικείμενο του βιβλίου, έναν σχολικό σύμβουλο και έναν εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 3).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό, αφενός μεν, τη μελέτη και την παρουσίαση της διαδικασίας παραγωγής των σχολικών βιβλίων των τριών τάξεων του Γυμνασίου για το μάθημα της Ιστορίας σε συνάρτηση με την περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε εθνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο, την καταγραφή των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και την αποτίμηση της συγκεκριμένης προσπάθειας, αφετέρου δε, την ανάλυση του 'λόγου' μερίδας των συγγραφέων αυτών με στόχο την αναπλαισίωση και ερμηνευτική προσέγγιση των συνθηκών και της διαδικασίας συγγραφής. Για τον λόγο αυτόν ελήφθησαν συνεντεύξεις² από τρεις από τους συγγραφείς των εν λόγω σχολικών βιβλίων με τη βοήθεια ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης. Στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για την οποία συγκροτήθηκε επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Το υλικό αναλύθηκε με βάση το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων ακολουθήθηκε η ερμηνευτική (Μπονίδης, 2004: 99-140).

Η πρωτοτυπία και η συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι για πρώτη φορά ζητείται η εμπειρία και εξετάζεται ο 'λόγος' των συγγραφέων που έλαβαν μέρος στο εν λόγω εγχείρημα, με αποτέλεσμα να καλύπτεται ένα κενό, το οποίο έχει επισημανθεί στην υπάρχουσα βιβλιογραφία (Πουλίδου, 2009: 71-72).

1. Το πλαίσιο: Διεθνές, ευρωπαϊκό και ελληνικό συγκεκριμένο

Εκκινώντας από τη διαπίστωση του Sadler ότι αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό ή και σημαντικότερο σε σχέση με αυτό που συμβαίνει μέσα σε αυτό (παρατίθεται στο

¹ Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας που συντόνισε το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και παρουσιάστηκε, σε μία πρώτη μορφή της, στο 1^ο Συνέδριο του Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π., που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 17-19 Μαρτίου 2017.

² Η ομάδα εργασίας θα ήθελε στο σημείο αυτό να εκφράσει τις θερμές της ευχαριστίες στους/στις τρεις συγγραφείς των σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου, οι οποίοι/οποίες με προθυμία μοιράστηκαν μαζί μας τις εμπειρίες και τα βιώματά τους από τη διαδικασία συγγραφής των εν λόγω σχολικών βιβλίων.

Μπουζάκης, 2005: 135), προσπαθούμε να διερευνήσουμε τους λόγους, οι οποίοι συνέβαλαν στην μεταβολή της κρατικής πολιτικής για το σχολικό βιβλίο και των συναπτόμενων με αυτή πρακτικών. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού επιχειρείται η σκιαγράφηση του διεθνούς πλαισίου, που έχει αρχίσει να διαμορφώνεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το οποίο επηρέασε στο εξής βαθύτατα τους προσανατολισμούς της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η τελευταία, όντας αναβαθμισμένη και πιο παρεμβατική σε σχέση με το παρελθόν, ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών. Η πρόσληψη του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου και των αντίστοιχων πρακτικών φιλτράρεται, ωστόσο, υπό το πρίσμα της ιστορικά διαμορφωμένης εκπαιδευτικής παράδοσης της κάθε χώρας.

Η νέα κατάσταση που αρχίζει να διαμορφώνεται στις αρχές της δεκαετίας του 1990 χαρακτηρίζεται από τη συνδυαστική επίδραση τριών τουλάχιστον παραγόντων: την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών –ειδικότερα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας–, τη μεταβολή του ρόλου της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση (Πασιάς & Φλουρή, 2005: 376). Η αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών επιφέρει αλλαγές σε πολλαπλά πεδία. Στο οικονομικό επίπεδο παρατηρείται μια συνεχώς διευρυνόμενη διεθνοποίηση της οικονομίας και μια μεταλλαγή του ίδιου του καπιταλιστικού συστήματος. Πρόκειται για μια μετάβαση από το κενσσιανό μοντέλο οικονομίας σε μια ελεύθερη, δίχως φραγμούς, οικονομία της αγοράς, στην οποία η αποδόμηση του κράτους πρόνοιας, οι ανοικτές αγορές κεφαλαίων και οι ελαστικές σχέσεις εργασίας αποτελούν πραγματικότητα. Η παραπάνω μετάβαση αντλεί τη νομιμοποίησή της σε *πολιτικοϊδεολογικό επίπεδο* από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, η οποία άρχισε να ισχυροποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και εξής στο πλαίσιο της ανόδου στην εξουσία νεοδεξιών-νεοσυντηρητικών πολιτικών κομμάτων. Όλα τα παραπάνω έχουν σημαντικές επιπτώσεις σε *κοινωνικό επίπεδο*. Οι κοινωνίες των 2/3 που δημιουργούνται, η ανεργία που μαστίζει πλέον τα αναπτυγμένα και αναπτυσσόμενα κράτη καθώς και οι αυξανόμενες κοινωνικές ανισότητες που επιφέρουν οι αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας απαιτούν γενναίες πολιτικές επιλογές και μεταβολές (Καζαμιάς, 2012· Μπουζάκης, 2012).

Οι παραπάνω εξελίξεις δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη την Ευρώπη. Στη μετά-διπολική εποχή που ακολούθησε την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και τις καθεστωτικές αλλαγές στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη την περίοδο 1989-90 διαμορφώνεται ένα παγκόσμιο εμπορικό-οικονομικό σύστημα, το οποίο συγκροτείται στη βάση τριών πόλων/τόξων: των Η.Π.Α., της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρώπη) και της Άπω Ανατολής (Μπουζάκης, 2012: 150). Ο οικονομικός και τεχνολογικός ανταγωνισμός εντός αυτού του συστήματος δημιουργεί έναν «αγώνα δρόμου» μεταξύ των πόλων με στόχο την κυριαρχία τους στο παγκόσμιο οικονομικό πεδίο δύναμης. Χαρακτηριστικός είναι ο στόχος που είχε τεθεί για την επόμενη δεκαετία (2000-2010) από τους αρχηγούς των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2000 στο πλαίσιο του Συμβουλίου της Λισαβόνας, «να γίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Ο σημαντικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην επίτευξη του παραπάνω στόχου διαφαίνεται από τη μεταβολή που σημειώνεται στο επίπεδο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έως την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ (1992) η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά τη Γενική Εκπαίδευση ήταν σχεδόν ανύπαρκτη, ελλείπει σαφούς θεσμικού πλαισίου, βασιζόμενη σε μεγάλο βαθμό στις πολιτικές πρωτοβουλίες διαφόρων κρατών-μελών.³ Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική εμφανίζεται αναβαθμισμένη και θεμελιωμένη, πλέον, σε νομικές βάσεις (άρθρα 126 και 127), αποκτώντας, έτσι, επίσημο και θεσμικό χαρακτήρα. Επομένως, η Γενική Εκπαίδευση θεσμοθετείται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σταδιακή ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής οδηγεί με τη σειρά της στη θέσπιση μιας σειράς κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα σε πολλά κράτη-μέλη μέσω επιχορηγήσεων να προβούν σε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, με απώτερο στόχο την όλο και μεγαλύτερη σύγκλιση των κρατών-μελών σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Ζμάς, 2007: 43-68).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας μεταρρύθμισης στην Ελλάδα αποτελεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996-2000, η λεγόμενη, «μεταρρύθμιση Αρσένης» (Αρσένης, 2007: 31-39· Χαραλάμπους, 2007: 137-141· Παπασταμόπουλος, 2015· Αρσένης, 2015). Η ρητορική της μεταρρύθμισης αυτής συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο της περιόδου, ο οποίος αντλεί

³ Από την άλλη, οι πολιτικές για την επαγγελματική εκπαίδευση αποτελούν «την πραγματική διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας», κάτι που φαίνεται αναμενόμενο ερμηνευτικά, αν λάβει κανείς υπόψη την κυρίαρχη οικονομική στοχοθεσία των πρώτων δεκαετιών ύπαρξης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Βλ. αναλυτικότερα, Πασιάς, 2006: 269.

έννοιες από τον χώρο της *οικονομίας* (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα) και της *τεχνοκρατίας* (λογοδοσία, διασφάλιση ποιότητας) (Πασιάς, 2012: 363). Βασικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων που έθετε η μεταρρύθμιση Αρσένη (Μπουζάκης, 2006: 179-197) αποτέλεσαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (στο εξής Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Ι και ΙΙ), τα οποία διεξήχθησαν στο πλαίσιο του Α' και Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (στο εξής Κ.Π.Σ.) αντίστοιχα. Στρέφοντας τον εστιακό φακό στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά βιβλία, επισημαίνουμε ότι το Υπουργείο Παιδείας μέσω του επιτελικού του φορέα, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενέταξε κατά την περίοδο 1997-2007 τις προσπάθειες για αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων στα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 162).

Ειδικότερα, η μαζική παραγωγή των σχολικών βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ξεκίνησε το 2003 και χρηματοδοτήθηκε μέσω του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ. Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση, ωστόσο, έχει πολυεπίπεδες συνέπειες και αποτελεί ερμηνευτικό κλειδί για την εμφάνιση νέων στοιχείων και την εγκατάλειψη άλλων. Θα επικεντρωθούμε στη συνέχεια σε δύο νέα στοιχεία που έκαναν την εμφάνιση τους στις διαδικασίες που εξετάζουμε. *Πρώτον*, η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση ενείχε ορισμένες υποχρεώσεις αναφορικά με τον τρόπο συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων και εν γένει με τον τρόπο που πραγματοποιούνται οι δημόσιες συμβάσεις. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την οδηγία 92/50/Ε.Ο.Κ. θα έπρεπε να διενεργούνται προκηρύξεις διαγωνισμών, εάν ο προϋπολογισμός του προκηρυσσόμενου έργου ξεπερνούσε το κατώφλι των 200.000 Ευρώ. Επομένως, η επί δεκαετίες επικρατούσα πρακτική της ανάθεσης δεν ήταν, πλέον, συμβατή με το ισχύον ευρωπαϊκό δίκαιο. *Δεύτερον*, οι όροι της προκήρυξης δημιουργούσαν ευνοϊκούς όρους για τη συμμετοχή –μετά από δεκαετίες απουσίας– των εκδοτικών οίκων στις διαδικασίες παραγωγής των σχολικών βιβλίων. Και στην περίπτωση αυτή η συμμετοχή του ιδιωτικού παράγοντα υπαγορευόταν από την προαναφερθείσα κοινοτική οδηγία και ειδικότερα το άρθρο 32 §6, το οποίο απαιτούσε «*συνθήκες πραγματικού ανταγωνισμού*» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 162-166· Χαραλάμπους, 2009: 79).

2. Η διαδικασία: Διαγωνισμός και επανάκαμψη εκδοτικών οίκων⁴

Με σκοπό την καλύτερη παρουσίαση και οργάνωση του υλικού επιχειρείται ο διαχωρισμός της συνολικής διαδικασίας παραγωγής σε τρία επιμέρους στάδια, τα εξής:

2.1 Παραγωγή/συγγραφή

Έχοντας εξασφαλίσει το Υπουργείο Παιδείας την απαραίτητη χρηματοδότηση –μέσω του δεύτερου Επιχειρησιακού Προγράμματος του Γ' Κ.Π.Σ.– για την αλλαγή του συνόλου των σχολικών βιβλίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, και, έχοντας ως βάση τα ήδη παραχθέντα νέα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (στο εξής Α.Π.Σ.) υπέβαλε στις 12 Μαΐου 2003 –μέσω της ειδικής υπηρεσίας διαχείρισης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.– στον αρμόδιο επιτελικό φορέα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πρόταση για την παραγωγή του διδακτικού και υποστηρικτικού υλικού (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., 2003). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεδρίαση του Συντονιστικού του Συμβουλίου στις 15 Μαΐου 2003 ως μοναδικός δυνητικός δικαιούχος ανέλαβε την υποχρέωση να εκτελέσει το παραπάνω έργο, καταθέτοντας τεχνικό δελτίο έργου για την εκπόνηση εκπαιδευτικού υλικού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003στ).

Έχοντας ως βάση, επομένως, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. καθώς και τις προδιαγραφές του εκπαιδευτικού υλικού που είχαν ήδη δημοσιοποιηθεί (ΦΕΚ 304/τ. Β', 13-3-2003, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003ια, ιβ), το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχώρησε στην προκήρυξη των εξής διαγωνισμών: προσκλήσεις εκδήλωσης ενδιαφέροντος για διδακτικά πακέτα, το κόστος των οποίων δεν υπερέβαινε τις 44.000 Ευρώ ανά υποέργο και διεθνείς ανοικτούς διαγωνισμούς για διδακτικά πακέτα με κόστος άνω του προαναφερόμενου ποσού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003γ, β, ι, θ). Αντικείμενο και των δύο διαγωνισμών ήταν «*η συγγραφή, επιλογή εικονιστικού υλικού, ο προσδιορισμός του περιεχομένου των σκίτσων και γενικότερα η εκτέλεση και η παρακολούθηση όλων των απαιτούμενων εργασιών προκειμένου τα διδακτικά πακέτα να έχουν την μορφή εκείνη που επιτρέπει την προώθησή τους στο ατελιέ για προεκτύπωση καθώς και την παρακολούθηση των διαδικασιών προεκτύπωσης ως και το στάδιο της φιλομορφής*» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β: 5· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003γ: 5· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003θ: 2· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ι: 2).

⁴ Οι πληροφορίες της παρούσας ενότητας αντλήθηκαν τόσο από πρωτογενείς πηγές, οι οποίες αναφέρονται εντός του κειμένου, όσο και από δευτερογενή βιβλιογραφία, την εξής: Μπονίδης, 2003: 25-40· Πουλίδου, 2009· Μπονίδης κ.ά., 2011· Κανέλλας, 2019.

Οι υποψήφιοι ανάδοχοι είχαν τις εξής υποχρεώσεις: α) να υποβάλουν το προϊόν –σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή– για μονώρα και δίωρα μαθήματα σε διάστημα εννέα μηνών από την ημερομηνία υπογραφής της σύμβασης, για τρίωρα σε διάστημα δώδεκα μηνών, για τετράωρα σε διάστημα δέκα τεσσάρων μηνών και για άνω των τεσσάρων ωρών εντός δέκα έξι μηνών, β) να υποβάλουν ως παραδοτέα ανά τακτά χρονικά διαστήματα μέρη του σχολικού βιβλίου, γ) να επιλέξουν από τα αντίστοιχα μητρώα σκίτσογράφο και φιλόλογο που θα αναλάμβαναν την καλλιτεχνική και φιλολογική επιμέλεια αντίστοιχα, δ) να παρακολουθούν τη διαδικασία προεκτύπωσης, παρέχοντας εικονιστικό υλικό, ε) να συνεργάζονται με τον υπεύθυνο του μαθήματος, τον υπεύθυνο του υποέργου και την επιτροπή κρίσης-αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β: 6· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003γ: 6· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003θ: 6· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ι: 6).

Ειδικότερα, η διαδικασία συγγραφής ακολούθησε την εξής πορεία: Οι υποψήφιοι ανάδοχοι μετά την προκήρυξη των διαγωνισμών έπρεπε να καταθέσουν έως τις 25 Αυγούστου 2003 δείγμα γραφής 20-30 σελίδων, μέρος δηλαδή του βιβλίου του μαθητή και αντίστοιχα δείγματα γραφής από το βιβλίο του εκπαιδευτικού, του εργαστηριακού οδηγού και του τετραδίου εργασιών –όπου υπήρχαν–, τα οποία θα ενείχαν τη θέση της τεχνικής προσφοράς στους ανοικτούς διαγωνισμούς. Τα δείγματα γραφής κατατέθηκαν στις επιτροπές κρίσης-αξιολόγησης, οι οποίες τα αξιολόγησαν και τα κατέταξαν σε αξιολογική σειρά βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης.⁵ Έπειτα, η εισήγηση των επιτροπών κρίσης κοινοποιήθηκε στον υπεύθυνο του υποέργου και μέσω αυτού στον υπεύθυνο του μαθήματος. Ο υπεύθυνος του μαθήματος βάσει των εκθέσεων της τριμελούς επιτροπής συνέθεσε την εισήγησή του προς το αρμόδιο τμήμα, το οποίο με τη σειρά του κατέθεσε πρόταση στο Συντονιστικό Συμβούλιο, το οποίο και αποφάσισε για την επιλογή του αναδόχου. Στην περίπτωση της συγγραφής διδακτικών πακέτων με προκήρυξη ανοικτού διαγωνισμού ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τη μόνη διαφορά ότι το Συντονιστικό Συμβούλιο παρέπεμψε την απόφαση στην Επιτροπή Προμηθειών, η οποία κατακύρωσε τον διαγωνισμό και επέστρεψε την τελική απόφαση στο Συντονιστικό Συμβούλιο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003στ: 2-6). Στο γνωστικό αντικείμενο που εξετάζουμε προέκυψαν οι εξής ανάδοχοι: για την Ιστορία Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου οι εκδόσεις Πατάκη και για την Β΄ Γυμνασίου ο συγγραφέας Θουκυδίδης Ιωάννου.

Αφού ολοκληρώθηκε η συγγραφή των επιμέρους μερών, οι συγγραφείς κατέθεσαν το τελικό προϊόν προς έγκριση στα αρμόδια τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, επιλέχθηκαν από τα αντίστοιχα μητρώα σκίτσογράφος και φιλόλογος, οι οποίοι ανέλαβαν την εικονογράφηση και τη φιλολογική επιμέλεια αντίστοιχα και στη συνέχεια ακολούθησαν οι διαδικασίες προεκτύπωσης. Το στάδιο αυτό ολοκληρώθηκε με την τελική έγκριση του σχολικού βιβλίου από το Συντονιστικό Συμβούλιο.

2.2 Αξιολόγηση-έγκριση

Το στάδιο αυτό ξεκίνησε με την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη δημιουργία *μητρώου αξιολογητών* εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και υποστηρικτικού) για το Νηπιαγωγείο-Δημοτικό και Γυμνάσιο στις 21 Μαΐου 2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003η, ζ). Στο μητρώο αυτό δικαίωμα συμμετοχής είχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων καθώς και ειδικοί επιστήμονες γνωστικών αντικειμένων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης και της Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι μεταξύ άλλων έπρεπε να έχουν εκπαιδευτική και συγγραφική εμπειρία καθώς και εμπειρία στην παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού.

Από το μητρώο που συγκροτήθηκε επιλέχθηκαν τα μέλη των επιτροπών κρίσης-αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, πρόθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν να συγκροτήσει τριμελείς εξωτερικές⁶ επιτροπές κρίσης-αξιολόγησης, οι οποίες θα αναλάμβαναν το έργο της αξιολόγησης του παραχθέντος

⁵ Τα κριτήρια αξιολόγησης των δειγμάτων γραφής ήταν για το μεν βιβλίο του μαθητή το περιεχόμενο, η δομή-οργάνωση, η παιδαγωγική-διδακτική καταλληλότητα, η λειτουργικότητα και αισθητική του εικαστικού μέρους και η τεχνική αρτιότητα, ενώ για το βιβλίο του εκπαιδευτικού οι γενικές οδηγίες, οι διδακτικές προτάσεις, οι πηγές-εποπτικό υλικό και οι προτάσεις αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α: 44-47).

⁶ Με τον όρο «εξωτερικές» υποδηλώνεται, ότι η συγκρότηση των επιτροπών αυτών θα γίνει με άτομα που δεν έχουν κάποια σχέση εργασίας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Εξάλλου, στα ίδια τα κείμενα-προσκλήσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δηλώνεται ρητά ότι «τα κύρια μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και οι αποσπασμένοι σ' αυτό εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να συμμετάσχουν στις επιτροπές κρίσης-αξιολόγησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ζ: 4· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003η: 4). Οι υπογραμμίσεις με τον συγκεκριμένο τρόπο (αραιά γραφή), κάθε φορά που συναντώνται στην παρούσα εργασία ανήκουν στη συγγραφική ομάδα, εκτός αν δηλώνεται διαφορετικά.

εκπαιδευτικού υλικού βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α: 44-48). Στις επιτροπές κρίσης προβλεπόταν να μετέχουν ένα μέλος Δ.Ε.Π. Α.Ε.Ι., ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εν ενεργεία εκπαιδευτικός. Η σύνθεση αυτή, ωστόσο, θα μπορούσε να προσαρμοστεί ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθήματος και τους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς. Η συγκρότηση των επιτροπών έγινε ύστερα από δημόσια κλήρωση μεταξύ 1-3 Σεπτεμβρίου 2003 ανά υποέργο –δηλαδή ανά μάθημα– βάσει του προαναφερθέντος μητρώου και ύστερα από θετική εισήγηση του αρμόδιου τμήματος και της Συντονιστικής Επιτροπής του έργου για τους υποψήφιους αξιολογητές.

Οι αρμοδιότητες των επιτροπών αυτών ήταν οι εξής:

1) Να καταρτίσουν αξιολογικό πίνακα υποψηφίων αναδόχων βάσει των αξιολογικών κριτηρίων που είχε διαμορφώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, από τον οποίο θα επιλεγόταν ο ανάδοχος. Συγκεκριμένα, αξιολόγησαν το δείγμα γραφής 20-30 σελίδων του βιβλίου του μαθητή καθώς και τα αντίστοιχα δείγματα γραφής του βιβλίου του εκπαιδευτικού, του τετραδίου ασκήσεων και του εργαστηριακού οδηγού –όπου υπήρχαν– που είχαν υποβάλει οι υποψήφιοι συγγραφείς και οι υποψήφιοι δημιουργοί υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού και το κατέταξαν σε αξιολογική σειρά. Η κρίση-αξιολόγηση των δειγμάτων γραφής όφειλε να ολοκληρωθεί εντός 15 ημερών από την ημερομηνία παραλαβής τους.

2) Να αξιολογήσουν, το κάθε μέλος χωριστά, το επιλεχθέν διδακτικό πακέτο ή υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό τόσο κατά τη διάρκεια της συγγραφής όσο και στην τελική του μορφή. Συγκεκριμένα, ο καθένας χωριστά υπέβαλε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής του υλικού τρεις εκθέσεις παρακολούθησης-αξιολόγησης ισόχρονα κατανεμημένες. Οι επιτροπές όφειλαν εντός 15 ημερών από την ημερομηνία παραλαβής του υπό κρίση υλικού να καταθέσουν την έκθεση αξιολόγησής του. Επιπλέον, με την ολοκλήρωση της διαδικασίας συγγραφής όφειλαν να καταθέσουν εντός 15 ημερών –ο καθένας χωριστά– την τελική έκθεση αξιολόγησης για ολόκληρο το διδακτικό πακέτο ως προς την επιστημονική, τεχνική και παιδαγωγική καταλληλότητά του και να υποβάλουν την τελική έκθεση αξιολόγησης. Οι σχετικές εκθέσεις των επιτροπών κρίσης συζητήθηκαν στο αρμόδιο Τμήμα και στο Συντονιστικό Συμβούλιο, στο οποίο εισηγήθηκε ο υπεύθυνος του μαθήματος και στη συνέχεια εγκρίθηκαν ή απορρίφθηκαν.

3) Να παρακολουθήσουν τα υποέργα που είχαν αναλάβει σε στενή συνεργασία με τον υπεύθυνο του αντίστοιχου μαθήματος, τον υπεύθυνο του υποέργου και τους τελικούς αναδόχους συγγραφείς ή συγγραφικές ομάδες με στόχο την καλύτερη δυνατή πορεία εκτέλεσής τους.

2.3 (Προ-) εκτύπωση και εισαγωγή

Το τελευταίο κατά σειρά στάδιο της συνολικής διαδικασίας παραγωγής των σχολικών βιβλίων ξεκίνησε με την προκήρυξη διεθνούς ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού για την προεκτύπωση των διδακτικών πακέτων Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου στις 2 Δεκεμβρίου 2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ε, δ). Η επιλογή της διενέργειας διαγωνισμού υπαγορεύτηκε σε αυτή την περίπτωση –όπως και στην περίπτωση της συγγραφής συγκεκριμένων διδακτικών πακέτων– από το ύψος της προϋπολογιζόμενης δαπάνης που απαιτούσε η προεκτύπωση του συνόλου των διδακτικών πακέτων του Δημοτικού και Γυμνασίου (249.636 Ευρώ για το Δημοτικό και 326.312 για το Γυμνάσιο) βάσει της ευρωπαϊκής νομοθεσίας. Ο διαγωνισμός αυτός αφορούσε συγκεκριμένες προεκτυπωτικές εργασίες και πραγματοποιήθηκε στις 3 Μαρτίου 2004. Ο ανάδοχος που θα επιλεγόταν ήταν υποχρεωμένος να εφαρμόσει τις υποδείξεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του υπεύθυνου του μαθήματος του αντίστοιχου διδακτικού πακέτου, του υπεύθυνου του έργου και του υπεύθυνου του υποέργου.

Όσον αφορά το αντικείμενο της Ιστορίας Γυμνασίου, από τον παραπάνω διαγωνισμό προέκυψε ο ανάδοχος Ελληνικά Γράμματα Α.Ε. Ο ανάδοχος όφειλε από την υπογραφή της σύμβασης και κάθε επτά ημέρες να καταθέτει έκθεση προόδου αναφορικά με τις υπηρεσίες που είχαν παρασχεθεί μέσα σε αυτό το διάστημα στην Επιτροπή Προμηθειών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία θα μπορούσε να υποβάλει τυχόν παρατηρήσεις/ οδηγίες για το περιεχόμενο του κάθε παραδοτέου, αν θεωρούνταν αναγκαίο. Βάσει αυτών των παραδοτέων, εξάλλου, θα γινόταν η πληρωμή του αναδόχου. Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία της προεκτύπωσης με την παράδοση του τελικού παραχθέντος υλικού σε ηλεκτρονικό αρχείο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και εγκρίθηκε στην τελική του, πλέον, μορφή από το Συντονιστικό Συμβούλιο απεστάλη για μαζική αναπαραγωγή στον Ο.Ε.Δ.Β. και ακολούθησε η διανομή των σχολικών βιβλίων στα σχολεία, με βάση τον χρόνο ολοκλήρωσης του κάθε διδακτικού πακέτου.

Παράλληλα με την εισαγωγή των βιβλίων στις σχολικές μονάδες επιμορφώθηκαν τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, επιμορφώθηκαν αρχικά οι σχολικοί σύμβουλοι υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε δύο τριήμερα σεμινάρια, τον Δεκέμβριο του 2005, με στόχο να επιμορφώσουν τους

εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους κατά το διάστημα Ιανουαρίου-Ιουνίου 2006. Παράλληλα, τον Ιούνιο του 2006 πραγματοποιήθηκε η επιμόρφωση εκπαιδευτικών που επελέγησαν βάσει κριτηρίων, οι οποίοι στη συνέχεια θα λειτουργούσαν ως επιμορφωτές-«πολλαπλασιαστές» των υπόλοιπων εκπαιδευτικών σε σεμινάρια που έγιναν μεταξύ 4-14 Σεπτεμβρίου 2006.

3. Τα πρόσωπα

3.1 Οι συγγραφείς

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην προσπάθεια που άρχισε με την προκήρυξη των σχετικών διαδικασιών και επιζητώντας τη συμμετοχή του καλύτερου επιστημονικού και παιδαγωγικού δυναμικού της χώρας, εκφράζει «την βαθιά πεποίθηση ότι η ελληνική διανόηση θα ανταποκριθεί σε αυτή την εθνική προσπάθεια για την εκπόνηση του νέου εκπαιδευτικού υλικού» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003α: ii). Στις σχετικές προκηρύξεις των ανοιχτών διαγωνισμών, που διενεργήθηκαν, διευκρινίζεται ότι «δικαίωμα συμμετοχής στον διαγωνισμό έχουν φυσικά πρόσωπα, νομικά πρόσωπα αλλά και κοινοπραξίες ή ενώσεις προσώπων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003β: 7). Σε όλες τις περιπτώσεις οι υποψήφιοι/υποψήφιες ανάδοχοι/δημιουργοί θα έπρεπε να διαθέτουν επιστημονική και εκπαιδευτική εμπειρία συναφή με το υπό εκπόνηση υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό και να ασκούν δραστηριότητες συναφείς με το επιλεγμένο διδακτικό αντικείμενο. Για τον λόγο αυτόν τα συμμετέχοντα φυσικά πρόσωπα καλούνταν να προσκομίσουν πλήρη βιογραφικά, από τα οποία προέκυπταν οι βασικές και μεταπτυχιακές τους σπουδές και το έως τότε συγγραφικό τους έργο, καθώς και η επιστημονική και εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Υπεύθυνος του Υποέργου αναλαμβάνει ο Δημήτρης Γιαννόπουλος, πάρεδρος επί θητεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ την ευθύνη του μαθήματος κατά τη συγγραφή έχει η Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αναστασία Κυρκίνη-Κούτουλα. Με τη γενική εποπτεία των προαναφερόμενων και ύστερα από τις σχετικές διαδικασίες επιλογής προέκυψαν μετά τις σχετικές διαδικασίες για το μάθημα της Ιστορίας του Γυμνασίου οι εξής συγγραφικές ομάδες:

Τίτλος: Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου

Συγγραφείς: Θεόδωρος Κατσουλάκος, Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Βασίλειος Σκουλάτος, Σχολικός Σύμβουλος

Προεκτύπωση: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα-Multimedia A.E.

Ανάδοχος: Εκδ. Πατάκη

Τίτλος: Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου

Συγγραφείς: Ιωάννης Δημητρούκας, Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Θουκυδίδης Ιωάννου, Σχολικός Σύμβουλος

Προεκτύπωση: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα-Multimedia A.E.

Ανάδοχος: Θουκυδίδης Ιωάννου

Τίτλος: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου

Συγγραφείς: Ευαγγελία Λούβη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Δημήτριος Χρ. Ξιφαράς, Ιστορικός

Προεκτύπωση: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα-Multimedia A.E.

Ανάδοχος: Εκδ. Πατάκη

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι μέλη των συγγραφικών ομάδων υπήρξαν δύο καθηγήτριες Πανεπιστημίου (Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά,⁷ Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών και Ευαγγελία Λούβη,⁸ Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου), δύο σχολικοί σύμβουλοι (Βασίλειος Σκουλάτος

⁷ Η Γ. Κοκκορού-Αλευρά προέρχεται από τον Τομέα της Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών με πλούσιο συγγραφικό έργο και ερευνητικά ενδιαφέροντα αναφορικά με την τέχνη και τις ανασκαφές. Βλ. ενδεικτικά <http://www.arch.uoa.gr/didaktiko-proswpiko/onomastikos-katalogos-biografika-syggrafiko-ergo/alevra.html>.

⁸ Η Ευαγγ. Λούβη, επίκουρη καθηγήτρια, τότε, του Παντείου Πανεπιστημίου με σπουδές στην Ιστορία των Διεθνών Σχέσεων και ερευνητικά ενδιαφέροντα στη νεότερη πολιτική ιστορία του ελληνικού κράτους, είχε πλούσιο συγγραφικό

και Θουκυδίδης Ιωάννου), δύο φιλόλογοι-εκπαιδευτικοί της πράξης και ένας ιστορικός. Εκτός από τις δύο πανεπιστημιακούς, οι υπόλοιποι συγγραφείς είχαν βασικές σπουδές στο αντικείμενο της Ιστορίας και ανάλογη συγγραφική δραστηριότητα,⁹ κατείχαν τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών ενώ ορισμένοι από αυτούς κατά το χρονικό διάστημα της συγγραφής των βιβλίων είχαν την ιδιότητα του διδάκτορα ή ήταν υποψήφιοι διδάκτορες.¹⁰

Οι συγγραφείς-φιλόλογοι των συγγραφικών ομάδων είτε υπήρξαν σχολικοί σύμβουλοι κατά τη διάρκεια της συγγραφής των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων (Βασίλειος Σκουλάτος, Θουκυδίδης Ιωάννου) είτε απέκτησαν τη συγκεκριμένη ιδιότητα μετά από τη συμμετοχή τους στην προσπάθεια αυτή, όπως ο Ιωάννης Δημητρούκας.¹¹ Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί η συμμετοχή ενός συγγραφέα, του Δημήτρη Ξιφάρá, ο οποίος προέρχεται από –και παραμένει στον– τομέα της ιδιωτικής εκπαίδευσης και των εκδόσεων.¹²

Ορισμένα από τα μέλη των συγκεκριμένων συγγραφικών ομάδων συνεργάστηκαν ως ειδικοί επιστήμονες με υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας¹³ σε διάστημα προγενέστερο της συμμετοχής τους στη συγγραφή των εν λόγω σχολικών βιβλίων, αφού η συγκεκριμένη εμπειρία δε φάνηκε να αντιστρατεύεται τις προδιαγραφές των σχετικών προκηρύξεων, στις οποίες αναφερόταν ρητά ότι δεν μπορούν να είναι υποψήφιοι ανάδοχοι τα μέλη του κύριου προσωπικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003θ: 1).

Τέσσερις, τέλος, από τους συγγραφείς των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου συμμετείχαν κατά το παρελθόν σε συγγραφικές ομάδες άλλων σχολικών βιβλίων¹⁴ ενώ ένας από αυτούς, –ο

έργο και αρκετές δημοσιεύσεις σε επιστημονικά περιοδικά. Βλ. ενδεικτικά <http://polhist.panteion.gr/images/cv/louvi.pdf>.

⁹ Ενδεικτικά: Κατσουλάκος, Θ. (1994). *Προβλήματα ιστοριογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια των βαλκανικών κρατών*. Αθήνα: Εκκρεμές. Του ίδιου (2012). *Το μοναστήρι της Γόλας Λακωνίας*. Αθήνα: Ιδιομορφή. Δημητρούκας, Ι. (1997). *Reisen und Verkehr im byzantinischen Reich vom Anfang des 6.Jhr. bis Mitte des 11.Jhr.* Αθήνα: Βασιλόπουλος. Του ίδιου (2010). *Ιστορία του Δραγαμέστου/ Αστακού και της περιοχής του στα νεότερα χρόνια, περ.1470-1832*. Αθήνα: Βασιλόπουλος. Ιωάννου, Θ. Δ. (2001). *Διδάσκοντας Ιστορία*. Αθήνα: Ατραπός. Του ίδιου (2008). *Παιδαγωγικά: Για το διαγωνισμό εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π.* Αθήνα: Ατραπός.

¹⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο Θ. Κατσουλάκος ήταν διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και ο Δ. Ξιφάρá κατά την εποχή που γραφόταν το βιβλίο ήταν υποψήφιος διδάκτωρ στο Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Ε.Κ.Π.Α.

¹¹ Ο Ι. Δημητρούκας υπηρέτησε ως σχολικός σύμβουλος στην Αθήνα και στον Πειραιά για το χρονικό διάστημα 2007-2013. <http://www.astakosnet.gr/wp-content/uploads/2016/02/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B7%CF%84%CF%81%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%B1%CF%82-%CE%99%CF%89%CE%B1%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf>

¹² Ο Δ. Ξιφάρá ειδικεύεται στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, έχει συγγράψει –είτε μόνος του είτε ως μέλος συγγραφικής ομάδας– σχολικά βοηθήματα για το Λύκειο για τα παραπάνω γνωστικά αντικείμενα, ενώ είχε συνεργαστεί με τις Εκδόσεις Πατάκη πριν τη συμμετοχή του στον εν λόγω διαγωνισμό. Ενδεικτικά: Δ. Λάμπας, Δ. Ξιφάρá & Σπ. Πετρίτσης (2000). *Κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας Β' τάξη Ενιαίου Λυκείου* (τ. Α' & Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. Δ. Ξιφάρá (2010). *Επιλεγμένες πηγές για τις πανελλαδικές εξετάσεις: Ιστορία θεωρητικής κατεύθυνσης Γ' Λυκείου* (τ. Α' & Β'). Αθήνα: Ξιφάρá. Του ίδιου (2010). *Πιθανά θέματα για τις πανελλήνιες εξετάσεις: Ιστορία θεωρητικής κατεύθυνσης Γ' Λυκείου* (τ. Α' & Β'). Αθήνα: Ξιφάρá.

¹³ Ο Θ. Δ. Ιωάννου συνεργάστηκε με το Υπουργείο Παιδείας σε θέματα Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ευρωπαϊκής Ένωσης και Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων ενώ υπήρξε μέλος της Ομάδας Σύνταξης Προγραμμάτων Σπουδών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (http://pakneasionias.blogspot.gr/2010/10/blog-post_18.html) και ο Θ. Κατσουλάκος ως μέλος ομάδας ευθύνης για τη συγγραφή βιβλίων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και τον εκσυγχρονισμό της σχολικής ύλης.

¹⁴ Ο Θ. Κατσουλάκος (μαζί με τους Φ. Κ. Βώρο, Ξ. Οικονομοπούλου, Β. Ασημομύτη και Ν. Δημακόπουλο) συμμετείχε στη συγγραφή του σχολικού βιβλίου *Ιστορία: Ύλη Επιλογής Γ' Γενικού Λυκείου* (1^η έκδοση 1980) και του σχολικού βιβλίου της Γ' δέσμης (1^η έκδοση 1984) με τίτλο *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές*. Ο ίδιος, συμμετέχοντας στο βιβλίο Ιστορίας της Α' Λυκείου (*Πολιτισμική Προσφορά του Ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Α', 1997) αποκτά εμπειρία συνεργασίας με τον Β. Σκουλάτο, με τον οποίο συστήνει τη συγγραφική ομάδα του βιβλίου Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. Ο Θ. Κατσουλάκος αποτέλεσε, επίσης, μέλος συγγραφικής ομάδας του βιβλίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού *Στα Νεότερα Χρόνια* (σε συνεργασία με τους/τις Δ. Ακτύπη, Αρ. Βελαλίδη, Μ. Καϊλα, Γ. Παπαρηγορίου, Κ. Χωρεάνθη, Ο.Ε.Δ.Β. Το 1997 το βιβλίο αυτό αναθεωρήθηκε από τριμελή ομάδα, της οποίας ήταν μέλος και ο ίδιος ο συγγραφέας μαζί με τις Αν. Κυρκίνη και Μ. Σταματοπούλου. Το βιβλίο αυτό αντικατέστησε το 2007 το σχολικό βιβλίο *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* της συγγραφικής ομάδας με επικεφαλής τη Μ. Ρεπούση. Ο Θ. Κατσουλάκος συμμετείχε, επίσης, σε επιτροπή κριτών για το βιβλίο των Γ.

Θ. Κατσουλάκος– συμμετείχε, την ίδια χρονική περίοδο, και στη συγγραφή του σχολικού βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού.

3.2 Οι αξιολογητές

Οι ομάδες των αξιολογητών που διαμορφώθηκαν αποτελούνταν από έναν πανεπιστημιακό με ειδίκευση στην Ιστορία της περιόδου που κάλυπτε η ύλη του σχολικού βιβλίου, έναν σχολικό σύμβουλο με επιστημονικό έργο και εκπαιδευτική προϋπηρεσία και έναν εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σχετικές σπουδές. Έτσι, οι ομάδες κριτών που συστάθηκαν για κάθε βιβλίο διαμορφώθηκαν ως εξής:

Τίτλος: Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου

Εμμανουήλ Μελάς,¹⁵ Επίκουρος Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ιωάννης Νεραντζής, Σχολικός Σύμβουλος

Αιμιλία Μπάνου, Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τίτλος: Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου

Νικόλαος Καραπιδάκης,¹⁶ Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Σωτήρης Κόνδης, Σχολικός Σύμβουλος

Νικόλαος Λινάρδος, Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Τίτλος: Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου

Άλκης-Νικόλαος Ρήγος,¹⁷ Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Όλγα Καραγεώργου-Κουρτζή, Σχολική Σύμβουλος

Μάρκος Ρενιέρης, Φιλολόγος, εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι πανεπιστημιακοί που ανέλαβαν τη στελέχωση των ομάδων αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας του Γυμνασίου έχουν αξιολογικό συγγραφικό και ερευνητικό έργο συναφές με την χρονική περίοδο και τα γεγονότα που εξετάζονται στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Όσον αφορά τους σχολικούς συμβούλους, η εξέταση των βιογραφικών τους αναδεικνύει περιπτώσεις όπου αξιολογητές προηγούμενων προσπαθειών εντάχθηκαν σε συγγραφικές ομάδες, ενώ συγγραφείς των εξεταζόμενων σχολικών βιβλίων υπήρξαν προηγούμενοι κριτές, αφού με τη συγκεκριμένη προκήρυξη «η ιδιότητα του συγγραφέα και του κριτή-αξιολογητή αλληλοαποκλείονται» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003ι: 3).¹⁸

Γρυντάκη, Γ. Δάλκου, Α. Χόρτη με τίτλο *Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα* μαζί με τους Χ. Καρδαρά, Λ. Μαράτου, Ε. Μικρογιαννάκη και Άλκ. Ρήγο.

Ο Β. Σκουλάτος συμμετείχε σε συγγραφικές ομάδες του Υπουργείου Παιδείας και εκτός της προαναφερθείσας συνεργασίας με τον Θ. Κατσουλάκο εργάστηκε στη συγγραφή του σχολικού βιβλίου *Θεματική Ιστορία* και του σχολικού βιβλίου *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη*, (τεύχος Β, Γ΄ Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β., έκδ. Α, Αθήνα 1986) όπως και του ομότιτλου βιβλίου για την Γ΄ Λυκείου (τεύχος Γ΄, Ο.Ε.Δ.Β., έκδ. Γ΄, Αθήνα 1986).

Ο Ι. Δημητρούκας και ο Θ. Ιωάννου –μαζί με τον Κ. Μπαρούτα– συμμετείχαν στη συγγραφική ομάδα του εν χρήσει σχολικού βιβλίου Ιστορίας της Β΄ Γενικού Λυκείου (Γενικής Παιδείας) με τίτλο *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

¹⁵ Τα επιστημονικά ενδιαφέροντα του Εμμανουήλ Μελά, Επίκουρου Καθηγητή, την περίοδο εκείνη, Ιστορίας του Αιγαιακού και Μυκηναϊκού πολιτισμού στο Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης επικεντρώνονταν στην αρχαιολογική θεωρία και μέθοδο αλλά και στην προϊστορική αρχαιολογία.

¹⁶ Ο Νικόλαος Καραπιδάκης ήταν Καθηγητής στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, με αντικείμενο την Ιστορία της Μεσαιωνικής Δύσης και τη μεταφορά δυτικών θεσμών στην Ανατολική Μεσόγειο. Τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις του σε επιστημονικά περιοδικά και συλλογικούς τόμους εστιάζονται στην ιστορία των θεσμών, των κοινωνικών ομάδων και στην ιστοριογραφία του Μεσαίωνα και της Βενετοκρατίας. Βλ. ενδεικτικά <http://history.ionio.gr/gr/teachers/karapidakis/>

¹⁷ Μεγαλύτερη εμπειρία σε σχέση με τη συγγραφή και αξιολόγηση σχολικών βιβλίων φαίνεται να διαθέτει ο Άλκης-Νικόλαος Ρήγος, τότε Αναπληρωτής Καθηγητής του Παντείου Πανεπιστημίου, αφού εκτός από τις δημοσιεύσεις σε συλλογικούς τόμους, επιστημονικά περιοδικά, στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, υπήρξε επιστημονικός υπεύθυνος έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη Διαπολιτισμική προσέγγιση και διετέλεσε μέλος επιτροπής κρίσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για διδακτικά βιβλία και βοηθήματα (CD/ ROM) του μαθήματος Πολιτικής Επιστήμης για την Γ΄ Γυμνασίου. Βλ. ενδεικτικά http://www.genderpanteion.gr/gr/cv_rigos.php.

¹⁸ Για παράδειγμα ο Σ. Κόνδης, κριτής του βιβλίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου, υπήρξε μέλος της συγγραφικής ομάδας του βιβλίου Ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ΄ Λυκείου, συνεργαζόμενος με τον Ν. Δημακόπουλο και τον Β. Σκουλάτο, με τίτλο *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη* τεύχος Γ΄, Γ΄ Ενιαίου Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β., του οποίου η ΙΑ΄ έκδοση

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στις ομάδες αξιολόγησης, και αυτοί δεν στερούνται προσόντων σε σύγκριση με τους προαναφερόμενους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Αιμιλίας Μπάνου,¹⁹ η οποία ανήκε στην ομάδα αξιολογητών του βιβλίου της Ιστορίας Α' Γυμνασίου ως φιλόλογος.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τόσο οι συγγραφικές ομάδες των σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου όσο και τα μέλη των ομάδων αξιολόγησης ανταποκρίνονταν στα αντικειμενικά κριτήρια επιλογής που είχαν τεθεί στις σχετικές προκηρύξεις. Βέβαια η αδυναμία σύγκρισης των προσόντων τους με τις υπόλοιπες ομάδες που συμμετείχαν στον διαγωνισμό δεν επιτρέπει την τελική αποτίμηση και αξιολόγησή τους. Παρ' όλα αυτά στις συγκεκριμένες υποψηφιότητες ξεχωρίζουν περιπτώσεις ατόμων με αρκετή εμπειρία συνεργασίας με το (τότε) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους (εκδόσεις Πατάκη) και εμπειρία συγγραφής σχολικών βιβλίων αλλά και ατόμων που έχουν εξειδικευμένες γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο κλάδο της Ιστορίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι είναι περιορισμένες οι συμμετοχές ατόμων που έχουν γνώσεις αναφορικά με τη διδακτική της Ιστορίας ή είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών στην Παιδαγωγική επιστήμη.

4. Ο 'λόγος' των συγγραφέων

4.1 Ομάδα συγγραφής: Δημιουργική συνεργασία ή απλώς συνύπαρξη;

Από τη μελέτη των σχετικών κειμένων από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων προκύπτουν εύλογα ερωτήματα αναφορικά με τον τρόπο σύστασης των ομάδων συγγραφής, το προφίλ των συγγραφέων, την αναγκαιότητα δημιουργικής συνεργασίας ή απλώς συνύπαρξης και ανοχής διαφορετικών ιδεολογικών, επιστημονικών και επιστημολογικών τάσεων και προσεγγίσεων στο εσωτερικό των ομάδων.

Η επιμέρους κατηγοριοποίηση περιλαμβάνει αναφορές που σχετίζονται με τα κίνητρα συμμετοχής τους στο εν λόγω εγχείρημα, τη διαδικασία συγκρότησης των ομάδων συγγραφής αλλά και τη συνεργασία και τις σχέσεις μεταξύ των συγγραφέων, όπως επίσης την προσέγγισή τους από τους εκδοτικούς οίκους αλλά και τον εν γένει ρόλο των τελευταίων στο έργο αυτό.

4.1.1 Κίνητρα συμμετοχής

Η προσφορά, η πρόκληση, η εμπειρία της συμμετοχής αλλά και η «χαρά της δημιουργίας» φαίνεται να είναι τα κίνητρα που προβάλλονται από τους συγγραφείς των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων ως αυτά που τους οδήγησαν να συμμετάσχουν στη συγγραφή σχολικών βιβλίων. Στις αναφορές τους, επίσης, επικαλούνται «ηθικούς λόγους» («χρέος») που τους παρακίνησαν να εμπλακούν στο εν λόγω εγχείρημα, αντιδιαστέλλοντάς τους με την προοπτική οικονομικού κέρδους, την οποία οι ίδιοι δεν υπολόγισαν:

«Εγώ σας το λέω πραγματικά, το έκανα για ιδεολογικούς λόγους, επειδή έλεγα ντροπή είναι και είχα προσεγγίσει και άλλους συναδέλφους και τους λέω “ρε παιδιά γιατί δε πάτε να γράψετε”; Γιατί το ποσό..., δεν πληρώνεται η δουλειά σου αυτή. Ξέρω πάντως ότι αρκετοί το κάνανε για οικονομικούς λόγους [...] “Μα ρε παιδιά, ε ί ν α ι χ ρ έ ο ς μ α ς . Αμα δε το κάνουμε εμείς, ποιος θα το κάνει; Εμείς δεν είμαστε πιο κατάλληλοι να μπορούμε εκεί να βοηθήσουμε;”. Κανένας δεν ήθελε».

«Συμμετείχα γιατί πάντοτε μου άρεσε η ιδέα να γράψω ένα σχολικό βιβλίο.²⁰ Όλα τα προηγούμενα χρόνια είχαμε κάνει κατά καιρούς διάφορες κριτικές στο πώς ήταν τα σχολικά βιβλία και θεώρησα ότι ήταν μια

χρονολογείται το 1999. Νωρίτερα (το 1997) ο Σ. Κόνδης είχε μια επιπλέον εμπειρία συνεργασίας με τον Β. Σκουλάτο κατά τη συγγραφή του βιβλίου *Πολιτισμική Προσφορά του Ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Α', ως μέλος της συγγραφικής ομάδας που αποτελούνταν, επίσης, από τους Β. Ασημομύτη, Γ. Γρυντάκη, Θ. Κατσουλάκο και Χ. Μπουλώτη.

¹⁹ Τον Μάιο του 2009 εκλέχτηκε Επίκουρη Καθηγήτρια και σήμερα είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Διαχείρισης Πολιτισμικών Αγαθών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, συμμετέχει σε ανασκαφές και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα κινούνται στον χώρο της αρχαίας Ιστορίας και τέχνης. Βλ. σχετικά <http://kalamata.uop.gr/~hamccd/departments/depart6/banou.pdf>.

²⁰ Η «μυθοποίηση» της συγγραφής ενός σχολικού βιβλίου συνδέεται με το καθεστώς του μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα και την έννοια της «αυθεντίας», την «αίγλη» και το «κύρος» που μπορεί να προσφέρει, στην απουσία

καλή ευκαιρία να δούμε πώς γίνεται αυτό στην πράξη, να γράψουμε δηλαδή ένα βιβλίο με την ελπίδα ότι θα βγει καλό».

4.1.2 Συγκρότηση ομάδας

Από τις σχετικές αναφορές καταγράφονται περιπτώσεις που είτε ένας εκδοτικός οίκος –λειτουργώντας ως καταλύτης– ανέθεσε την ευθύνη της σχετικής αναζήτησης στο αρχικό μέλος της ομάδας είτε ένας από τους συγγραφείς ανέλαβε να εντοπίσει τους κατάλληλους επιστημονικούς συνεργάτες και να τους παρακινήσει να συμμετάσχουν στην εν λόγω εργασία:

«Άρα λοιπόν υπήρχαν ομάδες οι οποίες είχαν συγκροτηθεί με πρωτοβουλία εκδοτικών οίκων και ομάδες που τις αποτελούσαν μόνο ιδιώτες. Στο δικό μας έργο... πήραν μέρος στο διαγωνισμό τρεις ομάδες. Η μία ομάδα είχε συγκροτηθεί από τις εκδόσεις Μεταίχμιο, η άλλη από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα και η τρίτη από τις εκδόσεις Πατάκη».

«Ρωτήσαμε, συμβουλευτήκαμε γνωστούς και μάς είπαν ποιοι συνάδελφοι, ποιες συνάδελφοι, παρέχουν τα εχέγγυα για μια απρόσκοπτη συνεργασία και επιτυχημένη. Προπάντων λόγω ειδικών γνώσεων και ενασχολήσεων των συναδέλφων».

«Αυτός ήταν ο συντονιστής της ομάδας, αυτός είχε ενδιαφερθεί για το βιβλίο, απ' ό,τι έχω καταλάβει, και βρήκε τους συνεργάτες της ομάδας. Τον ενδιέφερε πάρα πολύ... είχε αυτήν ...την όρεξη γι' αυτά τα πράγματα».

Από τις σχετικές αναφορές διαφαίνεται πως στη συγκρότηση των ομάδων και στην τελική επιλογή των συνεργατών παράλληλα με τα επιστημονικά κριτήρια λειτούργησαν και προσωπικά κριτήρια (εντοπιότητα, οικειότητα, γνωριμίες) καθω και τυπικά κριτήρια:

«Τυχαίνει να είμαστε και σ υ ν τ ο π ί τ ε ς ..., με είχε δει στο χωριό, με είχε πάρει και τηλέφωνο και εκεί έγινε η διαδικασία τέλος πάντων [...] αφού επανειλημμένως με πίεσε και με πίεσε και μου έκανε πρόταση και τελικά λέω ας το δοκιμάσω. Έτσι, βρέθηκα στην ομάδα...».

«Ναι, βέβαια. Είμασταν από το ίδιο χωριό».

«[...] ζητήθηκε από τις εκδόσεις Πατάκη να μπει στην ομάδα με το σκεπτικό να έχουμε και ένα ν Πανεπιστημιακό».

4.1.3 Σχέσεις: Συνεργασία, συναντίληψη ή απλώς συνύπαρξη;

Αναφορικά με τον βαθμό συνεργασίας που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών των ομάδων κατά τη διάρκεια της συγγραφής καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις, οι σχετικές αναφορές αναδεικνύουν δύο 'παράδειγματα'. Στη μια περίπτωση η ευθύνη της συγγραφής επιμερίστηκε, με το κάθε μέλος της ομάδας να αναλαμβάνει τη συγγραφή συγκεκριμένου περιεχομένου του σχολικού βιβλίου:

«Όλοι, όλα τα μέλη, είχαμε αναλάβει να γράψουμε ένα μέρος. Μια ιστορική περίοδο...».

«...με στόχο να κάνω εγώ μόνο το εικονογραφικό κομμάτι και τα αρχαιολογικά, τα μνημεία. Αυτός ήταν ο αρχικός στόχος, μετά επεκτάθηκε λίγο αυτό γιατί μου ζήτησε να κάνω και τα γράμματα γενικώς, που η φιλοσοφία δεν είναι ο άμεσος τομέας ή διάφορα άλλα θέματα... πράγματα που δεν ήταν της αμέσου ειδικότητάς μου».

Παρά το γεγονός ότι δεν καταγράφονται εμφανώς περιπτώσεις δυσλειτουργίας στο πλαίσιο των ομάδων, η έννοια της ομαδικής συγγραφής των κειμένων περιορίζεται στις περιπτώσεις που μελετούμε στην εξ αποστάσεως ενημέρωση και επικοινωνία, ενώ η ικανοποίηση από το επίπεδο συνεργασίας εμφανίζει διακυμάνσεις και σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους συγγραφείς:

ερευνητικού ή άλλου επιστημονικού έργου στο σχολικό πλαίσιο. Βλ. ενδεικτικά Αγγελάκος, 2005: 160· Παληκίδης & Καλλέ, 2014.

«...Ήταν δύσκολο και για πρακτικούς λόγους να βρεθούμε [...] Τις πιο πολλές φορές έστελνα εγώ με φαξ – τότε δεν είχανε και mail οι συνάδελφοι– και έστελνα εγώ με φαξ τα κείμενα [...] Συζητούσαμε στο τηλέφωνο. Ας πούμε γίνανε 2-3 συναντήσεις ενώ για αυτό θα έπρεπε να συναντιόμαστε μια φορά το μήνα τουλάχιστον».

«Αν υπάρχει ένα μειονέκτημα στη δουλειά αυτή είναι ότι δεν ήταν συνολική, είχε ο καθένας από μας διαφορετική ιδεολογία, διαφορετικούς στόχους, διαφορετική αντιμετώπιση των πραγμάτων. Πολύ διαφορετική. Δηλαδή συγκαλληθήκαμε κατά κάποιο τρόπο χωρίς να υπάρχει μια όσμωση πραγματική... Αυτό ήταν ένα από τα μειονεκτήματα νομίζω, παρόλο που υπήρχε πάρα πολύ καλή συνεργασία.»

«Πολύ καλή [ενν. η συνεργασία] [...] και τα συζητούσαμε όλα. Και τις παρατηρήσεις, γίνονταν συζητήσεις, επιδιώκαμε το κοινό συμφέρον, δεν είχαμε λόγο να μαλώσουμε».

Στο δεύτερο 'παράδειγμα' συνεργασίας οι σχετικές αναφορές αναδεικνύουν την περίπτωση της εξ ολοκλήρου συγγραφής του βιβλίου από ένα μέλος της συγγραφικής ομάδας:

«Αυτό που βλέπετε εδώ ως ομάδα, στην πραγματικότητα δεν είναι ομάδα. [...] Όταν ολοκληρώθηκε η συγγραφή, στην τελική του φάση, όταν πια το βιβλίο είχε γίνει αποδεκτό από το Παιδαγωγικό έκανε μια ανάγνωση του βιβλίου και επεσήμανε τέσσερα πέντε πράγματα [...] που [...] έπρεπε να διορθωθούν. Αυτό ήταν. Όλο το υπόλοιπο βιβλίο γράφτηκε από μένα».

4.1.4 Προσέγγιση και ρόλος των εκδοτών: «Εκδοτικός πόλεμος»

Ως προς τον ρόλο των εκδοτικών οίκων και τον τρόπο προσέγγισής τους, από τις σχετικές καταγραφές αναδεικνύεται ο μεσολαβητικός ρόλος τους ανάμεσα στα μέλη των συγγραφικών ομάδων και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αφού καταγράφονται αναφορές όπως:

«Η διαδικασία λοιπόν ήτανε με βάση ένα χρονοδιάγραμμα το οποίο είχε συμφωνηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τον εκδοτικό οίκο».

«Εκείνο που είχα καταλάβει εγώ ήταν πως γινόταν ένας εκδοτικός πόλεμος άνευ προηγουμένου μεταξύ των ομάδων...».

Παράλληλα, καταγράφονται δύο διαφορετικές πορείες όσον αφορά στην προσέγγιση μεταξύ των εκδοτών και των συγγραφέων. Στη μια περίπτωση ο εκδοτικός οίκος πρότεινε σε συγκεκριμένους συγγραφείς τη συμμετοχή τους στο έργο, ενώ στην άλλη μεμονωμένοι συγγραφείς απευθύνονταν σε έναν εκδοτικό οίκο, ζητώντας την οικονομική ανταπόκριση στις προδιαγραφές της σχετικής προκήρυξης. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στις δύο καταγεγραμμένες πορείες προσέγγισης ο εκδοτικός οίκος είχε προηγούμενη συνεργασία με τους συγγραφείς, στους οποίους αποφάσιζε να αναθέσει την εκπροσώπησή του στο εν λόγω πόνημα.

«Εμείς δεν είχαμε υποστήριξη ούτε την εμπειρία. Εγώ είχα έναν σύνδεσμο με τον εκδοτικό οίκο [...] Άσogie συνεργασία. Και ζητήσαμε τεχνική υποστήριξη γιατί δεν είμαστε σίγουροι ότι μόνοι μας θα μπορούσαμε να καταφέρουμε να ανταποκριθούμε σε όλες τις προδιαγραφές».

«Εγώ συνεργαζόμουν με τις εκδόσεις αυτές πολλά χρόνια πριν [...] Κάποια στιγμή με παίρνει τηλέφωνο ο κύριος Πατάκης, μου λέει το και το, θέλουμε να κάνουμε αυτό, θες να πάρεις μέρος;...».

Μια τελευταία παρατήρηση αναφορικά με την εμπλοκή των εκδοτικών οίκων στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων σχετίζεται με τα στοιχεία της αρχικής έκδοσης των εξεταζόμενων βιβλίων. Σύμφωνα με τη σχετική καταγραφή οι προεκτυπωτικές εργασίες ανατέθηκαν στα Ελληνικά Γράμματα Multimedia A.E., ενώ τόσο από τις αναφορές των συγγραφέων όσο και από τα στοιχεία που σημειώνονται στα εξώφυλλα των

σχολικών βιβλίων, ανάδοχος συγγραφέας είναι οι εκδόσεις Πατάκη²¹ (στην περίπτωση της Α' και Γ' Γυμνασίου) και ο συγγραφέας Θουκυδίδης Ιωάννου ως πρόσωπο (στην περίπτωση της Β' Γυμνασίου):

«Πάντως εγώ μιλούσα με ανθρώπους από τον Πατάκη και πήγαινα στον εκδοτικό οίκο Πατάκη».

4.2 Διαδικασία επιλογής: Από το μονοπώλιο σε έναν φοβερό εκδοτικό πόλεμο;

Στόχος της παρούσας ενότητας είναι να δοθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για την επιλογή της ομάδας που ανέλαβε τη συγγραφή του σχολικού βιβλίου Ιστορίας για κάθε τάξη, καθώς και να περιγραφεί η εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων κατά τη διάρκεια της συγγραφής και της αξιολόγησης των δειγμάτων γραφής που υπέβαλαν.

4.2.1 Συγγραφή δειγμάτων γραφής

Όσον αφορά τη συγγραφή των δειγμάτων γραφής, οι συγγραφείς προσπάθησαν να δώσουν μια πλήρη εικόνα της εμπειρίας τους, περιγράφοντας λεπτομερώς τα στάδια που ακολούθησαν για τη σύνταξη του κειμένου που τους ζητήθηκε:

«Το δείγμα λοιπόν υποβλήθηκε με βάση ένα τμήμα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, δηλαδή μάς είπαν πάρτε την ενότητα τάδε και γράψτε πάνω σε αυτήν το κείμενο που θα γράφατε αν το βιβλίο ήταν πλήρες. Με βάση λοιπόν αυτό το δείγμα έγινε ο διαγωνισμός. Έτσι έγινε ο διαγωνισμός. Όλες οι ομάδες υποχρεώθηκαν να παραδώσουν ένα δείγμα 28 σελίδων, πλήρως σελιδοποιημένο, δηλαδή ένα δείγμα το οποίο θα είχε το κείμενο, θα είχε τις εικόνες, θα είχε τις ασκήσεις, θα είχε τα πάντα -όπως ήταν ένα κομμάτι του βιβλίου- και με βάση αυτό το δείγμα έγινε η αξιολόγηση από την ομάδα των αξιολογητών».

«Πρώτα από όλα πήραμε το αναλυτικό πρόγραμμα και το μελετήσαμε σχετικά με τη συγκεκριμένη ενότητα, μελετήσαμε την συγκεκριμένη ενότητα. Με βάση την ενότητα αυτή σχεδιάσαμε το υλικό που έπρεπε να φτιάξουμε. Διαβάσαμε τι έγραφε το υφιστάμενο σχολικό βιβλίο, διαβάσαμε και ορισμένα παλαιότερα βιβλία ιστορίας, είδαμε και την βιβλιογραφία που αφορούσε το θέμα αυτό, την επιστημονική, και γράψαμε ένα κείμενο το οποίο ήταν μέσα στις προδιαγραφές που είχαν θέσει οι αξιολογητές. Στη συνέχεια βρήκαμε το εικονιστικό υλικό, ντύσαμε την ενότητα με τις εικόνες που χρειάζεται και από κει και πέρα βάλαμε στο δείγμα αυτό ορισμένες ιδέες οι οποίες δεν προβλέπονταν από την προκήρυξη και θεωρήσαμε ότι θα μπορούσαν να είναι ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες».

Αρχικά, λοιπόν, μελετήθηκε από τις ομάδες συγγραφής το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στη συνέχεια αντλήθηκαν πληροφορίες από επιστημονικά βιβλία, από σχολικά βιβλία άλλων χωρών και από παλιότερα ελληνικά σχολικά βιβλία Ιστορίας, ώστε οι συγγραφείς να συντάξουν το κείμενο της ενότητας που τους ζητήθηκε, και ακολούθησε η επιλογή του περιεχομένου (εικόνες, πηγές, ασκήσεις κ.λπ.). Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις τους στην ερώτηση εάν ο ακριβής καθορισμός του θέματος και οι προδιαγραφές που δόθηκαν για τη συγγραφή των δειγμάτων γραφής (π.χ. περιορισμός σελίδων) διευκόλυναν ή δυσχέραναν το έργο τους, διαπιστώνουμε ότι οι απόψεις των συγγραφέων δίστανται. Άλλοι θεωρούν ότι έπρεπε να υπάρχουν αυτές οι προδιαγραφές για να είναι αντίστοιχα και η αξιολόγηση πιο αντικειμενική, ενώ άλλοι θα προτιμούσαν να έχουν περισσότερη ελευθερία:

«Α λ λ ο ύ δ ι ε υ κ ό λ υ ν ε , κ ά π ο τ ε α π ο τ ε λ ο ύ σ ε κ α ι ε μ π ό δ ι ο , α λ λ ά ί σ ω ς κ ά π ω ς έ τ σ ι έ π ρ ε π ε ν α γ ί ν ε ι , ν α α ν τ α π ο κ ρ ι θ ο ύ μ ε σ ε π ρ ο δ ι α γ ρ α φ έ ς γ ι α ν α ε ί ν α ι τ ο κ ρ ι τ ή ρ ι ο α σ φ α λ έ σ τ ε ρ ο , ε ν ι α ί ο γ ι α ό λ ο υ ς . Γ ι α τ ί έ π ρ ε π ε ν α κ ρ ι θ ο ύ μ ε σ ε έ ν α π λ α ί σ ι ο , ό χ ι ο κ α θ έ ν α ς ν α γ ρ ά φ ε ι , ό τ ι θ έ λ ε ι . [...] Δ ε ν μ ο ρ ώ ν α π ω , α υ τ ό τ ο δ ε κ α ε ξ α σ έ λ ι δ ο ή τ α ν α ρ κ ε τ ό . Λ έ ε ι ο Γ κ α ί τ ε , ' Ο κ α λ λ ι τ έ χ η ν ς φ α ί ν ε τ α ι σ τ ο ν κ α τ α ν α γ κ α σ μ ό τ η ς τ έ χ η ς ' , δ η λ α δ ή σ τ ο ν π ε ρ ι ο ρ ι σ μ ό π ο υ υ π ά ρ χ ε ι . Ε κ ε ί φ α ί ν ε τ α ι π ε ρ ι σ σ ό τ ε ρ ο ... » .

²¹ Το ενδιαφέρον των εκδόσεων Πατάκη είναι διαχρονικό, αφού σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, το 1990, διοργάνωσαν διημερίδα με θέμα *Το σχολικό βιβλίο* και εξέδωσαν, το 1991, τα ομότιτλα πρακτικά, στα οποία συμπεριλαμβάνονται δέκα έξι εισηγήσεις ειδικών. Αφορμή για τη διοργάνωση της διημερίδας αποτέλεσαν, όπως σημειώνεται στο προλογικό σημείωμα των πρακτικών (σ. 9): *«[...] οι έντονες συζητήσεις και οι προβληματισμοί γύρω από την εκφρασμένη πρόθεση της πολιτείας να ανατεθεί η έκδοση των σχολικών βιβλίων σε ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους [...]»*. Ο Στ. Πατάκης, επίσης, στις 17 Ιανουαρίου 2009, παραχωρεί συνέντευξη στην *Ελευθεροτυπία*, στην οποία αναφέρεται στη συγγραφή των νέων σχολικών βιβλίων: Στ. Πατάκης, επικεφαλής των ομώνυμων εκδόσεων: *«Δεν επελέγησαν οι καλύτεροι για να εκδώσουν τα σχολικά βιβλία»*. (2009, Ιανουάριος 17). *Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=8397>.

«Πολύ περιοριστικό. Είναι σαφές ότι ήταν πάρα πολύ περιοριστικό και είναι σαφές ότι όλη αυτή η διαδικασία ήταν πάρα πολύ περιοριστική για τους συγγραφείς. Σε τέτοιο βαθμό που ειλικρινά πολύ πριν τελειώσει η διαδικασία αυτή είχα αποφασίσει ότι δεν θα ξαναπάρω μέρος π ο τ έ σε τέτοια διαδικασία εφόσον οι όροι είναι αυτοί. [...] Είναι προφανές ότι αν το υπουργείο θέλει να φτιάξει βιβλία πραγματικά, ας πούμε, πρέπει να αφήσει τους ανθρώπους ελεύθερα να γράψουν και από κει και πέρα ας το αξιολογήσει αυτό...».

Επισημαίνεται, βεβαίως, η απουσία των τελικών συγγραφέων από το στάδιο των δειγμάτων γραφής. Ένας συγγραφέας παραδέχεται ότι δεν είχε καμία ανάμειξη στη συγγραφή του δείγματος γραφής και ότι την εκπόνησή του ανέλαβε εξολοκλήρου μόνον ένα από τα πρόσωπα που αναφέρονται ως συγγραφείς του βιβλίου, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τους υπόλοιπους συγγραφείς που συμμετείχαν στην έρευνα, και επαληθεύει τη χαλαρότητα στη συνεργασία μεταξύ των ομάδων συγγραφής. Γεννιέται, έτσι, το εύλογο ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό από ένα δείγμα γραφής 20-30 σελίδων, το οποίο υποβλήθηκε με τη διαδικασία που περιγράφουν οι ίδιοι οι συγγραφείς, είναι δυνατόν να κρίνεται η συνολική εικόνα ενός σχολικού βιβλίου.

4.2.2 Ανακοίνωση αποτελεσμάτων και ενστάσεις από τους συνυποψήφιους

Σύμφωνα με τους συγγραφείς που ερωτήθηκαν, από τις (χρηματικές) προσφορές που υποβλήθηκαν για κάθε διδακτικό πακέτο, ορισμένες απορρίφθηκαν –και μάλιστα ασκήθηκε προσφυγή γι' αυτόν τον λόγο–, ενώ σε άλλες περιπτώσεις έγιναν όλες δεκτές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το διδακτικό πακέτο της Γ' Γυμνασίου, για το οποίο δεν απορρίφθηκε καμία από τις προσφορές που υποβλήθηκαν, οπότε εξετάστηκαν και τα τρία δείγματα γραφής που κατατέθηκαν και αξιολογήθηκαν στην κλίμακα του 100 με βάση τα κριτήρια που όριζε η προκήρυξη.

Οι συγγραφικές ομάδες (συγγραφείς και εκδοτικοί οίκοι) ενημερώθηκαν για τα αποτελέσματα του διαγωνισμού με επιστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή τηλεφωνικά. Τους ανακοινώθηκε μόνο η βαθμολογία των αξιολογητών,²² ενώ οι εκθέσεις αξιολόγησης των δειγμάτων γραφής δεν κοινοποιήθηκαν σε καμιά από τις υποψήφιες συγγραφικές ομάδες. Ακόμα και στην ομάδα που τελικά επιλέχθηκε για τη συγγραφή του κάθε βιβλίου, η έκθεση αξιολόγησης κοινοποιήθηκε αργότερα, όταν, πλέον, είχε ξεκινήσει το έργο, και όχι στη φάση της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού.

Διορθώσεις στο δείγμα γραφής της ομάδας που επιλέχθηκε προτάθηκαν από τους αξιολογητές αργότερα, όταν έπρεπε να παραδώσουν τη συγκεκριμένη ενότητα ως μέρος του τελικού βιβλίου. Οι διορθώσεις περιελάμβαναν φραστικές αλλαγές, αλλαγές στο περιεχόμενο, στη δομή, στις πηγές και άλλα. Αξίζει, βέβαια, να αναφέρουμε ότι όλοι οι συγγραφείς επισημαίνουν πως τα δείγματα γραφής συμπεριλήφθηκαν σχεδόν αυτούσια –με ελάχιστες μόνον αλλαγές– στην τελική μορφή των βιβλίων που εισήχθησαν τελικά στα σχολεία.

Μετά την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού, σε ορισμένες περιπτώσεις υπήρξαν ενστάσεις από τις συγγραφικές ομάδες που απορρίφθηκαν. Παρόλο που οι υπόλοιποι συγγραφείς που ερωτήθηκαν δεν γνώριζαν εάν υπήρξε κάποια ένσταση από άλλη συγγραφική ομάδα όσον αφορά την αξιολόγηση των δειγμάτων γραφής, είναι πολύ χαρακτηριστική η εξής περίπτωση:

«Υπέβαλαν ενστάσεις για τον εξής λόγο: ότι το δείγμα το δικό μας, ενώ θα έπρεπε να είναι 28 σελίδες, όσο ήταν και των άλλων, ήταν 29. Και υποβλήθηκε ένσταση από μία ομάδα η οποία είχε έρθει τρίτη [...], και η

²² Σύμφωνα με την επίσημη ανακοίνωση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο των αποτελεσμάτων η κατάταξη των υποψηφίων έχει ως εξής: Για το σχολικό βιβλίο της Α' Γυμνασίου, Ελληνικά Γράμματα 73,31 και Πατάκης 76,66. Για το σχολικό βιβλίο της Β' Γυμνασίου, Ελληνικά Γράμματα 69,33, Ζαχάρωφ 71,83, Γιακουμής 42,16 και Ιωάννου 81,66. Για το σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, τέλος, Ελληνικά Γράμματα 49, Μεταίχμιο 53 και Πατάκης 88,33. Γίνεται σαφές ότι η διαφορά μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης πρότασης είναι αρκετά μεγάλη για το σχολικό βιβλίο της Γ' Γυμνασίου (περίπου 35 μονάδες), σχετικά μεγάλη για το βιβλίο της Β' Γυμνασίου (περίπου 10 μονάδες) και μικρή για το βιβλίο της Α' Γυμνασίου (περίπου 3 μονάδες). Να επισημάνουμε, βεβαίως, ότι δεν υπάρχει πουθενά περιγραφική αξιολόγηση των προτάσεων αυτών. Επίσης, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι από τα πενήντα ένα (51) υπό προκήρυξη γνωστικά αντικείμενα, δώδεκα (12) πήραν οι εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τέσσερα (4) οι εκδόσεις Μεταίχμιο, τρία (3) οι εκδόσεις Πατάκης και ένα (1) οι εκδόσεις Σαββάλας, ενώ τα υπόλοιπα δόθηκαν σε πρόσωπα και όχι σε εκδοτικούς οίκους.

οποία με άριστα το 100 είχε αξιολογηθεί με 44. Αυτοί, λοιπόν, υπέβαλαν ένσταση για να πάρουν τον διαγωνισμό. Και δημιουργήθηκε μάλιστα και μία τριβή εκεί κάποια στιγμή για το τι ακριβώς θα γίνει...».

4.2.3 Λόγοι επιλογής

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν και οι απαντήσεις των συγγραφέων όσον αφορά τους λόγους για τους οποίους πιστεύουν ότι προκρίθηκαν οι προτάσεις τους. Ένας ερωτώμενος θεωρεί πως λειτούργησε θετικά το γεγονός ότι στο δείγμα που παρέδωσε η ομάδα του συμπεριλαμβάνονταν πολλές πρωτότυπες ιδέες, παρεκκλίνοντας σε έναν βαθμό από τις προδιαγραφές που είχαν καθοριστεί. Αντιθέτως, άλλος θεωρεί ότι ο λόγος της πρόκρισης ήταν ότι ακολούθησε όσο πιο πιστά μπορούσε τις προδιαγραφές, προσθέτοντας, όμως, και στοιχεία που ανανέωναν το ιστορικό κείμενο. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ότι καμία ομάδα δεν είχε πρόσβαση στα δείγματα γραφής των άλλων υποψήφιων συγγραφικών ομάδων ούτε στις εκθέσεις αξιολόγησής τους, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι απαντήσεις των συγγραφέων βασίζονται αποκλειστικά στην προσωπική τους κρίση-εικασία.

«...Πρώτα από όλα το περιεχόμενο. Το κείμενο το δικό μας δηλαδή θ ε ω ρ ώ ό τ ι ή τ α ν π ο λ ύ κ α λ ύ τ ε ρ ο α π ό τ α ά λ λ α κ ε ί μ ε ν α . Ένα δεύτερο, το ότι εμείς βάλαμε στο δείγμα ιδέες πρωτότυπες. Που δεν υπήρχαν στα άλλα δείγματα, ιδέες δηλαδή που αν πέσουν στα χέρια ενός εκπαιδευτικού με μεράκι μπορεί πραγματικά να τις αξιοποιήσει. [...] Εμείς λοιπόν στην ενότητα αυτή βάλαμε ορισμένα στοιχεία που θεωρήσαμε ότι ήταν πρωτότυπα, δηλαδή βάλαμε το στοιχείο της προσέγγισης ενός θέματος από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Εδώ ας πούμε, δύο διαφορετικές πηγές που μιλάνε για το ίδιο θέμα. [...] Επίσης, βάλαμε στην ενότητα το στοιχείο της προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων με έναν άλλο τρόπο, δηλαδή προτείνουμε στα παιδιά να διαβάσουν ορισμένα λογοτεχνικά βιβλία που αφορούν την περίοδο αυτήν. Τους προτείνουμε να δούνε και ορισμένες κινηματογραφικές ταινίες που είναι εύκολο να τις βρει κανείς, δηλαδή υπάρχουν και στο video club ή στο internet ώστε να έχουν μια άλλη προσέγγιση της περιόδου...».

«...Φρόντισα στο βιβλίο του μαθητή, αλλά περισσότερο στο βιβλίο του δασκάλου, να εισαγάγω στοιχεία από τη φιλοσοφία της ιστορίας που κατά τη γνώμη μου ανανεώνανε το προς διδασκαλία ή συγγραφή αντικείμενο. Δηλαδή [...] περάσαμε στοιχεία χρονικής διάρκειας, περιοδολόγησης, αξιολόγησης του ιστορικού δράστη και του κοινωνικού συνόλου που ανανεώναν, μαζί με τις παραπομπές, την ιστορική γραφή. Αυτό εκτιμήθηκε και έτσι μας προτίμησαν...».

4.2.4 Ενημερωτικές ημερίδες

Πριν τη συγγραφή των δειγμάτων γραφής είχαν συναντηθεί όλες οι υποψήφιες συγγραφικές ομάδες για ενημέρωση αναφορικά με τις προδιαγραφές που έπρεπε να ακολουθήσουν. Αργότερα, οι συγγραφικές ομάδες που προκρίθηκαν στον διαγωνισμό ήταν υποχρεωμένες να παρακολουθήσουν ενημερωτικές ημερίδες, που είχαν σκοπό την ενημέρωσή τους για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με το οποίο έπρεπε να γραφούν τα σχολικά βιβλία. Οι συγγραφείς κλήθηκαν, λοιπόν, να αξιολογήσουν αυτές τις ενημερωτικές ημερίδες όσον αφορά το περιεχόμενό τους και τη χρησιμότητά τους. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, δεν θεωρούν ότι ήταν απαραίτητες ούτε ότι τους προσέφεραν κάτι ουσιαστικό:

«Αυτές οι ημερίδες σκοπό είχαν να ενημερώσουν τους συγγραφείς για το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο έπρεπε να εφαρμοστεί μέσα από τη συγγραφή των βιβλίων. Βέβαια, αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών εμείς το είχαμε υπόψη μας πριν από την προκήρυξη του διαγωνισμού, διότι όταν προκηρύχθηκε ο διαγωνισμός και προκειμένου να πάρουμε μέρος σε αυτόν, μάς ζητήθηκε να υποβάλουμε ένα δείγμα. Άρα, λοιπόν, το αναλυτικό πρόγραμμα το ξέραμε πριν ξεκινήσει η διαδικασία. Όταν λοιπόν η διαδικασία τελείωσε και μετά έγιναν αυτές οι ενημερωτικές ημερίδες, σκοπός ήταν να μάς επισημάνουν ότι πρέπει να ακολουθήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα. [...] Στην πραγματικότητα ήτανε χρήσιμο μόνο για τους ανθρώπους του παιδαγωγικού, οι οποίοι από την πρώτη στιγμή έδειξαν να έχουν ένα τρομερό άγχος να ελέγξουν όλη τη διαδικασία. Ένα τ ρ ο μ ε ρ ό άγχος. Η διαδικασία ήταν γι' αυτούς καινούργια και ο φόβος τους ήταν μήπως τυχόν ξεφύγει στα σχολικά βιβλία κάτι που θα τους εκθέσει.».

«[Οι ημερίδες αφορούσαν] το περιεχόμενο και σημεία που έπρεπε να θιγούν περισσότερο, που έπρεπε να δοθεί έμφαση... Γιατί καμιά φορά παρασυρόμαστε όλοι με εκείνο που μάθαμε όταν ήμαστε μικροί και θέλουμε και εμείς να το μεταδώσουμε. [...] Ήταν πρωτόγνωρο για μας. Καλές ήταν. Ενδεχομένως, θα μπορούσε να είναι και καλύτερα...».

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό για την όλη πορεία του διαγωνισμού ότι ορισμένοι από τους συγγραφείς των ομάδων Ιστορίας δεν παρακολούθησαν τις εν λόγω επιμορφωτικές ημερίδες, διότι δεν είχαν ενταχθεί, ακόμη, στην ομάδα, όταν αυτές πραγματοποιήθηκαν!

4.3 Συνθήκες συγγραφής: Προϋποθέσεις και περιορισμοί

Όσον αφορά το ζήτημα των συνθηκών συγγραφής των εξεταζόμενων σχολικών βιβλίων, εξετάζεται αν ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι συγγραφείς επαρκούσε, ο τρόπος επιλογής και η συνεργασία των ομάδων με τον φιλόλογο και τον σκιτσογράφο καθώς και, ευρύτερα, τα περιθώρια ελευθερίας που δόθηκαν στους συγγραφείς από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

4.3.1 Χρόνος

Η άποψη των τριών συνεντευξιαζόμενων συγγραφέων αναφορικά με τα χρονικά περιθώρια που είχαν στη διάθεσή τους διαφέρει. Ο ένας δηλώνει: «ο χρόνος κατά τη γνώμη μου έφτασε, διότι το αντικείμενο το γνωρίζαμε». Ο ίδιος, ωστόσο, παραδέχεται ότι ο χρόνος «εξαρτάται από τις απασχολήσεις που είχε ο καθένας», επισημαίνοντας ότι δεν είχε άλλες υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να έχει πολύ χρόνο να διαθέσει.

Αντίθετη άποψη εκφράζει άλλος συνεντευξιαζόμενος, ο οποίος σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης επανέρχεται πολλές φορές στο ζήτημα του χρόνου, θεωρώντας ότι ήταν το σημαντικότερο μειονέκτημα της όλης διαδικασίας. Χαρακτηριστικά σημειώνει:

«για να το παραδώσουμε έπρεπε να σκοτωθούμε ο καθένας, δεν προλαβαίναμε να το συζητήσουμε να το επεξεργαστούμε [...] ήταν πολύ αυστηρά και ασφυκτικά τα [χρονικά] πλαίσια [...] τρέχοντα, τρέχοντα [...] δεν είχα το χρόνο όλα αυτά να ωριμάσουν μέσα μου».

Σχολιάζοντας το χρονικό περιθώριο που δόθηκε δηλώνει: «Αυτό αν δεν έχεις κάτι άλλο και από το πρωί έως το βράδυ κάνεις αυτό, μπορεί και να βγαίνει». Ταυτόχρονα, θεωρεί ότι «αυτά τα πράγματα θέλουν 2-3 χρόνια να γραφτούν και να μην έχεις άλλες υποχρεώσεις», ενώ νωρίτερα είχε επισημάνει ότι αναγκάστηκε να εγκαταλείψει κάποιες ασχολίες του.

Τέλος, ο τρίτος συνεντευξιαζόμενος θέτει το ζήτημα σε μία άλλη διάσταση, διατυπώνει δηλαδή την άποψη ότι ο χρόνος επαρκούσε με την προϋπόθεση ότι θα τηρούνταν τα χρονοδιαγράμματα από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε.

«[...] οι χρόνοι δεν τηρήθηκαν, κυρίως από την ομάδα αξιολόγησης, δηλαδή εμείς παραδίδαμε το υλικό τη στιγμή που έπρεπε, αλλά αυτοί έπρεπε να παραδώσουν την αξιολόγηση σε ένα χρόνο συγκεκριμένο. Αυτό δεν γινόταν, με αποτέλεσμα να φτάνουμε στο σημείο να πρέπει να παραδώσουμε εμείς το επόμενο παραδοτέο, και να μην έχουμε πάρει ακόμα την αξιολόγηση για το προηγούμενο. Δηλαδή να μπαίνουν οι περίοδοι η μία μέσα στην άλλη. Οπότε αυτό το πράγμα διέλυσε τον προγραμματισμό στην κυριολεξία».

Παράλληλα, εκφράζει τη διαφωνία του γενικότερα για τον τρόπο προγραμματισμού της όλης διαδικασίας:

«Και κυρίως αυτό που θα θέλαμε εμείς και φαντάζομαι θα θέλανε όλοι οι συγγραφείς είναι ότι από τη στιγμή που εγκρίθηκε η πρόταση θα ήθελαν να τους αφήσουν στην ησυχία τους να γράψουν το βιβλίο, να το ολοκληρώσουν και στη συνέχεια πάνω στο βιβλίο να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις που θα αφορούν επιμέρους ζητήματα. Αυτό με τα παραδοτέα ήτανε μια φοβερά ψυχοφθόρα διαδικασία η οποία δεν σου επέτρεπε να λειτουργήσεις, δηλαδή το γεγονός ότι σου είχε βάλει έναν πολύ συγκεκριμένο δεσμευτικό ρυθμό που ήταν για σένα απολύτως δεσμευτικός αλλά γι' αυτόν καθόλου δεσμευτικός».

4.3.2 Αναλυτικό Πρόγραμμα

Πρέπει να αναφερθεί ότι για κάθε συγγραφέα υπήρχε διαφορετική οπτική και ερμηνεία του Αναλυτικού Προγράμματος, αφού δεν είχαν επιμορφωθεί όλοι και όλες και δεν ήταν κατανοητή από όλους και όλες για παράδειγμα η χρήση των διαθεματικών εννοιών που προτάσσονταν ως βασικές έννοιες τόσο στο ΔΕΙΠΣ όσο και στο ΑΠΣ της Ιστορίας. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των τριών συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με τους περιορισμούς ή τις δυνατότητες του Αναλυτικού Προγράμματος και αναφορικά με τον τρόπο που κάθε συγγραφέας αντιλαμβάνεται τη φιλοσοφία των ΔΕΙΠΣ και του ΑΠΣ:

«Και το ένα και το άλλο. Απ' τη μια μεριά σου 'δινε μια κατεύθυνση, απ' την άλλη βέβαια έπρεπε να δώσεις και τη διαθεματικότητα που λέγανε την οποία βέβαια ποτέ δεν την κατάλαβα απολύτως τι εννοούσανε για να 'μαι ειλικρινής. Απολύτως δεν κατάλαβα ποτέ τι ήταν αυτή η διαθεματικότητα ... Αλλά δεν ήταν πολύ σαφές σε σχέση με την ύλη σου πως θα γίνει αυτό το πράγμα, δηλαδή δεν υπήρχε ένα παράδειγμα, ας πούμε. Τουλάχιστον εγώ δε θυμάμαι κάποιο συγκεκριμένο και ο καθένας μας έκανε κατά το δοκούν αυτήν τη διαθεματικότητα. Τι θα πει διαθεματικό ας πούμε;».

«...Σε αυτό επέμενα και ζητούσαμε να υπάρχει νοηματική αυτοτέλεια της παραγράφου, ιεράρχηση στην ανάπτυξη του θέματος και βασικές κατευθύνσεις ήτανε τα στοιχεία τα ίδια του γεγονότος. Χρόνος, τόπος, πρόσωπα, αιτίες, αφορμές, αποτελέσματα. Αυτά σε κάθε ιστορικό γεγονός φροντίζαμε να υπάρχουν. Για να ξέρει το παιδί κάθε φορά τι πρέπει να αναζητά και τι πρέπει να ξέρει».

«Βέβαια αυτό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εμείς το είχαμε υπόψη μας πριν από την προκήρυξη του διαγωνισμού, διότι όταν προκηρύχθηκε ο διαγωνισμός και προκειμένου να πάρουμε μέρος σε αυτόν, μάς ζητήθηκε να υποβάλουμε ένα δείγμα. Αυτό το δείγμα, λοιπόν, υποβλήθηκε με βάση ένα τμήμα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών δηλαδή μάς είπαν πάρτε την ενότητα τάδε και γράψτε πάνω σε αυτήν το κείμενο που θα γράφατε αν το βιβλίο ήταν πλήρες... Άρα, λοιπόν, το Αναλυτικό Πρόγραμμα το ξέραμε πριν ξεκινήσει η διαδικασία...».

4.3.3 Επιλογή και συνεργασία με τον φιλόλογο και τον σκισογράφο

Αναφορικά με τον τρόπο επιλογής και με τη συνεργασία της ομάδας συγγραφής με τον φιλόλογο-επιμελητή και τον σκισογράφο, αναφέρονται και πάλι διαφορετικές εμπειρίες από τους τρεις συγγραφείς. Άλλοι αναφέρουν ότι επιλέχθηκαν με διαγωνισμό, ενώ ένας δηλώνει ότι οι εκδοτικοί οίκοι επέλεξαν τους συνεργάτες, τονίζοντας μάλιστα δεικτικά ότι «το μητρώο αυτό ήταν μια πολύ σχετική ιστορία, οι εκδοτικοί οίκοι στέλνανε τους συνεργάτες να μπουνε στο μητρώο και μετά τους διαλέγανε». Όσον αφορά τη συνεργασία, ορισμένοι είναι ευχαριστημένοι, σε αντίθεση με άλλους που δηλώνουν ότι δεν γνώριζαν καν τους συγκεκριμένους συνεργάτες, ενώ θα προτιμούσαν κάποιον πιο έμπειρο φιλόλογο.

«Δεν ήξερα κανέναν από αυτούς, δεν είχα έρθει σε επικοινωνία».

«Θυμάμαι ότι δεν μου άρεσε. [...] Είχα πει 'καλά βρε παιδάκι μου γιατί δεν πήραν κάποιον πιο πεπειραμένο άνθρωπο', θυμάμαι ότι υπήρχε πρόβλημα».

4.4 Διαδικασία αξιολόγησης ή αλλιώς «ταχύτητα δρόμου»;

Στόχος της συγκεκριμένης ενότητας είναι η παρουσίαση της διαδικασίας αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων και, πιο συγκεκριμένα, της επικοινωνίας με τους αξιολογητές, του είδους και της συνεισφοράς των παρατηρήσεων και τέλος, τον «συμβιβασμό» των συγγραφέων με την κρίση των αξιολογητών.

4.4.1 Επικοινωνία με τους αξιολογητές

Όσον αφορά την επικοινωνία με τους αξιολογητές, σε πρώτη ανάλυση παρατηρείται πως δεν πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις μεταξύ των ομάδων συγγραφής και των αξιολογητών, γεγονός που δυσκόλεψε τη διαδικασία στο σύνολό της, χωρίς, ωστόσο, να σημειώνεται αυτό ως τροχοπέδη. Συγκεκριμένα:

«Κάναμε μια συνάντηση, να μας πούνε τις παρατηρήσεις τους, όταν παραδώσαμε το πρώτο κομμάτι νομίζω [...] το είχαν διαβάσει και μαζευτήκαμε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τις παρατηρήσεις τους, τι πρέπει να αλλάξει, να βελτιωθεί. Και δώσανε και γραπτώς [...]».

«Οι αξιολογητές άλλοι ήταν συνάδελφοι, ο ένας ήταν στο Πανεπιστήμιο τάδε, ο άλλος ήταν στο Πανεπιστήμιο τάδε, διαφορετικών ειδικοτήτων κ.λπ. Πάλι δεν τη βρήκα και ιδιαίτερα χρήσιμη και διαφωτιστική αυτή τη συνάντηση. Ήταν οι κριτές».

4.4.2 Είδος και συνεισφορά των παρατηρήσεων

Σύμφωνα με το είδος των παρατηρήσεων των αξιολογητών, οι ερωτώμενοι συγγραφείς αναφέρουν πως τους έγιναν παρατηρήσεις, κυρίως, ως προς τη δομή και το περιεχόμενο:

«Ως προς τη δομή κυρίως και λιγότερο στο περιεχόμενο. Δεν νομίζω ότι υπήρξαν διαφωνίες μεγάλες. Βρίσκαμε τρόπο να συνεννοούμαστε».

«[...] και στο περιεχόμενο σε κάποια σημεία. Εκσυγχρονισμός [...] Παραδείγματος χάρη στη Βεργίνα, “ο τάφος του Φιλίππου” προσθέσαμε “ο λεγόμενος τάφος του Φιλίππου”».

Ένας από τους συγγραφείς παραθέτει λεπτομέρειες, οι οποίες υποδεικνύουν πως η ομάδα αξιολόγησης δεν λειτούργησε, κατά την εκτίμησή του, όπως θα έπρεπε και ότι ουσιαστικά την ευθύνη της αξιολόγησης ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

«Γίνονταν παρατηρήσεις κάθε είδους. Ήταν τρεις αξιολογητές. Αυτοί λοιπόν και οι τρεις κάνανε ό,τι είδους παρατηρήσεις μπορεί κανείς να φανταστεί. Κάποιοι από αυτούς δεν διαβάζανε τα δείγματα [...] εννοείται. Λοιπόν δεν διαβάζανε τα δείγματα, κάνανε μια γενική παρατήρηση “α αυτό να γίνει έτσι, το άλλο να γίνει αλλιώς κ.λπ.” τις βασικές όμως παρατηρήσεις τις έκανε η υπεύθυνη του μαθήματος και ο υπεύθυνος του έργου. Οι οποίοι αυτοί, επειδή θεωρούσαν ότι το βιβλίο όταν κυκλοφορήσει θα θεωρηθεί ότι κυκλοφόρησε υπ' ευθύνη τους, κάνανε περισσότερες παρατηρήσεις από ό,τι έκανε η ομάδα κρίσης. Κάνανε περισσότερες παρατηρήσεις και ήταν και πολύ πιο πειστικοί. Δηλαδή “εδώ να αλλάξει αυτή η λέξη, εκεί να αλλάξει αυτή η φωτογραφία, εκεί να αλλάξει αυτή η φράση” κ.λπ.[...] Δηλαδή πρακτικά η ομάδα αξιολόγησης δεν ήταν τριμελής, ήταν πενταμελής».

Επιπλέον, οι συγγραφείς δεν αρκέστηκαν μόνο στο να δεχθούν τις παρατηρήσεις που τους δόθηκαν, αλλά προέβησαν και σε διορθώσεις των ίδιων των κριτών, διότι σύμφωνα με αυτούς οι εργασίες τους ήταν ελλιπείς:

«Υπήρχαν παρατηρήσεις περιεχομένου, οι οποίες είναι επιστημονικά προβλήματα και επιστημονικές απόψεις. [...] Δεν ξέρω κι αυτό πώς θα 'πρεπε να οργανωθεί και απ' την άλλη μεριά ξέφυγαν κάποια λάθη, ας πούμε, τα οποία δεν τα είδανε. Που έχεις υποτίθεται μια επιτροπή μετά από σένα για να εντοπίσει αν κάνεις λάθη, και μιλάω για λάθη χοντρά που είναι αστείο, δηλαδή που έπρεπε να τα δεις, πώς το λένε, δεν μιλάω για λάθη ουσίας αλλά για λάθη χρονολόγησης που το βλέπεις ότι δεν μπορεί να εννοεί αυτό ο συγγραφέας. Κάτι έχει γίνει εδώ πέρα, κάποιο λάθος. Έπρεπε να του πεις “επ' τι λες εδώ βρε παιδάκι μου”. Δεν ξέρω, μπορεί να τα διαβάζανε αλλά να τα περνάγανε γρήγορα κι αυτοί και δεν τα βλέπανε, δεν τα πιάνανε. Δηλαδή έχεις μια επιτροπή που υποτίθεται θα δει τη γλώσσα, θα δει τη δομή, θα δει το περιεχόμενο, θα τα δει όλα και της ξεφεύγουν πράγματα που σου χουν ξεφύγει εσένα, αλλά της ξεφεύγουν κι αυτής της επιτροπής. Οπότε ποιος τελικά ελέγχει αυτό το πράγμα; Το χειρότερο; στέλνεις διορθώσεις και δεν τις περνάνε».

Όσον αφορά τη συνεισφορά των παρατηρήσεων των αξιολογητών, ένας ερωτώμενος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Περίμενα πιο ουσιαστική συμβολή από την επιτροπή της αξιολόγησης. Περίμενα να είχαν διαβάσει πιο προσεκτικά τα πάντα και να πουν “επ, εδώ σου έχει ξεφύγει αυτό, κύριε ...”. Θα το ήθελα αυτό να είχε γίνει γιατί είναι μια εγγύηση αυτό για τον συγγραφέα. Ξέρετε, έχετε γράψει και εσείς ότι όσο και να μπει μέσα στο κείμενο που έχεις γράψει ο ίδιος δεν το βλέπεις. Συνηθίζει το μάτι σου και πρέπει να περάσει ένας χρόνος δυο. Εγώ, αφού τυπώθηκε το βιβλίο, στο τυπωμένο είδα κάποια λαθάκια που είχαν ξεφύγει. Όσο και να το είχα μπροστά μου δεν θα το έβλεπα».

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνθεση των επιτροπών αυτών:

«Αυτές οι επιτροπές έπρεπε να έχουν συντεθεί από ανθρώπους μεγάλου κύρους πρωτοβάθμιους καθηγητές, ομότιμους, με τεράστιο συγγραφικό έργο. Δεν μπορεί να βάζεις λέκτορες και επίκουρους να κρίνουν τον πρωτοβάθμιο, γιατί μπορεί και οι άνθρωποι ένα λάθος να βλέπανε για να το λείει [...] δίκιο θα έχει και εμένα θα μου είχε ξεφύγει. Μπορεί και έτσι να κινούνταν. Το λείει [...] οπότε το ξέρει. Έχω την αίσθηση ότι παίζουν και αυτά τα πράγματα ρόλο. Για αυτό όταν γίνονται τέτοιες δουλειές η επιτροπή αξιολόγησης πρέπει να απαρτίζεται από πολύ έγκυρα πρόσωπα να είναι πολύ γεροί επιστήμονες, να γνωρίζουν πολύ καλά το αντικείμενο».

«Όταν πας να κρίνεις ένα τέτοιο πράγμα χρειάζεται γενικό τερ η γνώση [...] Και γι' αυτό ήταν δύσκολο να βρεθούν. Δηλαδή έπρεπε από κάθε χώρο να επιλεγεί ένας ειδικός. Ήταν λίγο δύσκολο».

«Αυτά δεν μπορούν να γίνουν κεντρικά. Κεντρικά μπορείς να πεις θα κάνω το διαγωνισμό. Πρέπει μετά να έχεις τις πιο έγκυρες επιτροπές που μπορείς να κάνεις, με τους πιο έγκυρους και κατάλληλους ανθρώπους για κάθε γνωστικό αντικείμενο και αυτοί να έχουν την ευθύνη. Δε μπορεί να έχει την ευθύνη αυτός στο Ινστιτούτο, αυτός έχει την επιτελική ευθύνη. Εγώ τι θα ήθελα. Η επιτροπή αξιολόγησης να έχει πολύ έγκυρους ανθρώπους».

4.4.3 Συμφωνία ή συμβιβασμός με τις παρατηρήσεις

Τέλος, αναφορικά με τον «συμβιβασμό» των συγγραφέων στις κρίσεις των αξιολογητών, παρατηρείται πως, παρά τις όποιες διαφορές και διαφωνίες, υπήρξαν συμβιβαστικές προσπάθειες και από τις δύο πλευρές αποσκοπώντας στο θετικό αποτέλεσμα των εργασιών:

«Ουσιαστικές διαφορές δεν υπήρχαν, γιατί φροντίζαμε να ανταποκρινόμαστε στις προδιαγραφές. Άλλωστε εγώ είχα και εμπειρία σχετική πάνω στο θέμα και από συγγραφή, και συμμετείχα σε επιτροπές όπου έπρεπε να επιλέξεις το καλύτερο μετά από συζήτηση».

«Με άλλες συμφωνήσαμε, με άλλες διαφωνήσαμε, και βρέθηκε η μέση λύση. Και ένα κείμενο που γράφεται ή το βλέπουν περισσότεροι του ενός, οπωσδήποτε θα έχει κάποιες δυσκολίες. Υπάρχει και μια δυσαρμονία. Φροντίσαμε βέβαια να συγκεράσουμε τις απόψεις και να κάνουμε “μέση οδό”».

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός συγγραφέα που μοιράζεται ένα περιστατικό σύμφωνα με το οποίο υπήρξε διαφωνία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η οποία τελικά είχε αίσιο αποτέλεσμα για τη συγγραφική ομάδα:

«Σε άλλες περιπτώσεις συμβιβαστήκαμε εμείς και σε άλλες περιπτώσεις συμβιβαστήκανε αυτοί. Ένα παράδειγμα. Σε μία από τις ενότητες λοιπόν που αφορούσαν την μεταπολεμική ελληνική ιστορία, εμείς είχαμε επιλέξει, εκεί που μιλάγαμε για το κλίμα της μεταπολεμικής Ελλάδας, να βάλουμε την φωτογραφία του Μπελογιάννη. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μόλις την είδε έπαθε ψυχικό τραλαλά ας πούμε. Δεν θέλανε με τίποτα να μπει αυτή η φωτογραφία, συζητήσεις επί συζητήσεων κ.λπ., κάποια στιγμή το κλίμα λίγο οξύνθηκε. Θεωρούσαν ότι δεν πρέπει να υπάρχει η φωτογραφία αυτή. Θεωρούσαν ότι δεν πρέπει να υπάρχει. Για τους δικούς τους λόγους. Δεν ξέρω πως το είχαν σκεφτεί, η ουσία είναι πως τελικά, τελικά μπήκε εν πάση περιπτώσει. Μετά από πολλή συζήτηση. Δεν νομίζω ότι τους πείσαμε, αλλά από ένα σημείο και μετά εντάξει όταν δεν πείθονται, βρίσκουμε μια λύση άλλη τέλος πάντων. Υπήρχαν διάφορα τέτοια θέματα. [...] Εντάξει σε γενικές γραμμές, δεν σκοτωθήκαμε».

4.5 Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Εγγυητής της νομιμότητας ή γιγάντιος εκδοτικός οίκος;

Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατά τη διαδικασία παραγωγής των νέων, τότε, σχολικών βιβλίων ευρύτερα και των σχολικών βιβλίων Ιστορίας ειδικότερα είναι καταλυτικός. Στον 'λόγο' των συγγραφικών ομάδων ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου φαίνεται να είναι τόσο εποπτικός και ελεγκτικός όσο και διεκπεραιωτικός σε διάφορες φάσεις των διαδικασιών παραγωγής.

4.5.1 Εποπτικός ρόλος

Σχετικά με τον εποπτικό ρόλο που κατείχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στις διαδικασίες παραγωγής των σχολικών εγχειριδίων καθώς και με τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων συγγραφέων αναφορικά με τον βαθμό έλεγχου που ασκούσε ο παραπάνω φορέας κατά τη διαδικασία συγγραφής η εικόνα που παρουσιάζεται είναι η εξής:

Τονίζεται ότι υπήρχε μια σχετική ελευθερία κινήσεων από την πλευρά των συγγραφέων αναφορικά με το περιεχόμενο που συνέγραφαν και δεν περιήλθε στην αντίληψή τους κάποια πολιτικοϊδεολογική παρέμβαση. Αναγνωρίζονται, ωστόσο, κάποιοι περιορισμοί, κυρίως σε θέματα δομής (γραμματοσειρά, μέγεθος γραμμάτων):

«Για το τυπικό μέρος, αριθμό σελίδων, γράμματα στη γραμματοσειρά. Αυτός ο περιορισμός υπήρχε. Από κει και πέρα ήμασταν ελεύθεροι να γράψουμε ό,τι νομίζαμε εμείς χρήσιμο [...] δεν νομίζω ότι ήταν πιεστικός [ο εποπτικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου] αλλά υπήρχαν κάποιες ιδιοτροπίες».

«Το πλαίσιο ναι. Οι σελίδες και ο χρόνος. Αυτό με εμπόδισε. Αλλιώς δεν υπήρξε καμία παρέμβαση ιδεολογική ότι θα το γράψεις έτσι, να τονίσουμε τα εθνικά μας κ.λπ.».

Αξίζει να σημειωθεί ιδιαίτερα ότι σε αντίθεση με τις αρχές της Παιδαγωγικής, η οποία υποστηρίζει ευσύνοπτα σχολικά βιβλία ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και των μαθητριών και τις προθέσεις και τα επιχειρήματα των συμβούλων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Αργυροπούλου, 2005: 60), οι συγγραφείς θεωρούν τις 150 σελίδες για την Α' και Β' Γυμνασίου και τις 180 σελίδες για την Γ' Γυμνασίου, που ορίζει ο διαγωνισμός, ασφυκτικό πλαίσιο για να λειτουργήσουν ελεύθερα.

«Ένα άλλο που ήταν φοβερό περιοριστικό ήταν ο αριθμός των σελίδων. [...] Ήταν τρομακτικό να χωρέσεις όλο αυτό το πράγμα [...]».

4.5.2 Ελεγκτικός ρόλος

Εκ διαμέτρου αντίθετα, κινούνται οι απόψεις των συγγραφέων αναφορικά με τον ελεγκτικό ρόλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθώς επισημαίνεται η προσπάθεια του Ινστιτούτου για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο έλεγχο σε κάθε επιμέρους πτυχή των διαδικασιών παραγωγής των σχολικών βιβλίων. Αυτό που τονίζεται είναι η προσπάθεια ελέγχου, κυρίως, του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων, πολλές φορές με πολιτικοϊδεολογικά κριτήρια:

«Είπα και προηγουμένως ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήθελε να ελέγξει όλη τη διαδικασία με πάρα πολύ αυστηρό τρόπο και από την αρχή έλεγχε τα πάντα, το κείμενο λέξη προς λέξη, τις φωτογραφίες που διάλεγε, τις πηγές που έβαζες και για όλα γινόταν μία συζήτηση η οποία σε πάρα πολλές περιπτώσεις δεν γινόταν με επιστημονικά κριτήρια. Δεν γινόταν με επιστημονικά κριτήρια. Αλλά γινόταν με κριτήρια πολιτικά, με κριτήρια θρησκευτικά και με διάφορα άλλα κριτήρια [...] Η μόνη οδηγία που μας δόθηκε είναι να είμαστε πάρα πολύ κοντά στο αναλυτικό πρόγραμμα και να μην ξεφεύγουμε καθόλου από αυτό. Αυτή ήταν η βασική οδηγία. Και αυτή η βασική οδηγία ήταν και εκείνη που ελεγχόταν με πάρα πολύ μεγάλη σχολαστικότητα κάθε φορά που παραδίδαμε κάτι. Δηλαδή να είναι το βιβλίο μέσα στο πλάνο που έχει γίνει, να ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, να μην έχει πολιτικές αιχμές, να μην έχει αιχμές εναντίον της εκκλησίας, να μην έχει αιχμές που να μπορούν να παρερμηνευτούν από κάποιο πολιτικό κόμμα κ.λπ. κ.λπ.».

4.5.3 Διεκπεραιωτικός ρόλος

Αναφορικά με τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων σχετικά με την ικανότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να διεκπεραιώσει το έργο της παραγωγής των νέων τότε σχολικών βιβλίων, αφενός θεωρείται ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτελεί τον κατάλληλο φορέα για την παραγωγή των σχολικών βιβλίων σύμφωνα με την πρακτική που ακολουθήθηκε, αυτή δηλαδή της προκήρυξης διαγωνισμού, αφετέρου δε υποστηρίζεται η άποψη ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως συμβουλευτικός-επιτελικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας, δεν μπορούσε να φέρει σε πέρας ένα τέτοιο έργο,²³ κυρίως, λόγω έλλειψης τεχνογνωσίας που απαιτούσε μια τέτοια προσπάθεια:

«ήταν [σε θέση να φέρει εις πέρας το έργο της παραγωγής των σχολικών εγχειριδίων] και κατά τη γνώμη μου κακώς καταργήθηκε».

²³ Ενδεικτικό αλλά επιβεβαιωτικό είναι το γεγονός ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν είχε προβλέψει για τα δικαιώματα του εικονιστικού υλικού. «[...] Και από ένα σημείο και πέρα καταλάβαμε ότι δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε εικονιστικό υλικό από ξένα μουσεία. Έπρεπε να πάρουμε την άδεια και να πληρώσουμε γι' αυτά. Χρήματα δεν υπήρχαν και έτσι φτάσαμε μάλιστα σε ένα σημείο που ο εκδότης, ο Πατάκης, να πει ότι θα μπει κάπου το σήμα του εκδοτικού οίκου αλλά εγώ δεν δέχομαι την ιδιοκτησία. Δεν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές του εκδοτικού οίκου [...]». «[...] Εν τω μεταξύ στην πορεία προέκυψαν και διάφορα άλλα προβλήματα που δείχνανε ας πούμε και τον κακό σχεδιασμό που είχε γίνει από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ας πούμε: Ένα πάρα πολύ μεγάλο θέμα ήταν το εικονιστικό υλικό [...]». Για τη χρήση της εικόνας στα σχολικά βιβλία και για την εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας βλ. Παληκίδης, 2005· Παληκίδης, 2007.

«Ήταν πάρα πολύ σχολαστικό [το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο]. Όχι δεν ήταν σε θέση. Δεν ήταν σε θέση κυρίως από πλευράς τεχνικών δυνατοτήτων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ένα μορφωτικό ίδρυμα, ένας φορέας μορφωτικός ο οποίος υποτίθεται ότι λειτουργεί συμβουλευτικά -λειτουργούσε όταν υπήρχε- συμβουλευτικά για το υπουργείο παιδείας. Δεν είναι εκδοτικός οίκος».

«Κεντρικά μπορείς να πεις θα κάνω το διαγωνισμό. Πρέπει μετά να έχεις τις πιο έγκυρες επιτροπές που μπορείς να κάνεις, με τους πιο έγκυρους και κατάλληλους ανθρώπους για κάθε γνωστικό αντικείμενο και αυτοί να έχουν την ευθύνη. Δεν μπορεί να έχει την ευθύνη αυτός στο Ινστιτούτο, αυτός έχει την επιτελική ευθύνη».

4.6 Αποτίμηση: Άσκηση ισορροπίας;

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η συνολική εκτίμηση των συγγραφέων από τη συμμετοχή τους στον διαγωνισμό. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται α) οι απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά του «καλού» σχολικού βιβλίου Ιστορίας, ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι τα ακολούθησαν και οι αλλαγές που θα έκαναν εκ των υστέρων, προκειμένου να βελτιωθεί το βιβλίο τους, β) η κριτική –θετική και αρνητική– που δέχτηκαν από εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες και γονείς και η απάντηση που δίνουν σε αυτή, γ) η ικανοποίησή τους από τις απολαβές και δ) η γνώμη τους για τον καταλληλότερο τρόπο συγγραφής σχολικών εγχειριδίων.

4.6.1 Χαρακτηριστικά του «καλού» σχολικού βιβλίου Ιστορίας και αυτοαξιολόγηση

Και οι τρεις συνεντευξιζόμενοι θεωρούν σημαντικό για ένα σχολικό βιβλίο Ιστορίας να είναι κατάλληλο για το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αν και παραδέχονται ότι δεν έχουν τη ρησει αυτήν την αρχή της προσαρμοστικότητας στην ηλικία και το γνωσιακό υπόβαθρο των μαθητών και των μαθητριών.

«Το περιεχόμενο [πρέπει] να προσιδιάζει στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών [...] Κάτι που το λέω τώρα και ίσως δεν το ακολούθησαμε [...] τώρα που το διαβάζω το βιβλίο νομίζω ότι θα έπρεπε να είχαμε χαμηλώσει το ύψος. Την διατύπωση [...] οι προσδοκίες μας να μην είναι τόσο υψηλές [...] αν αυτό το πάρεις το κείμενο και το βάλεις σε μεγάλη τάξη πάλι ταιριάζει. Έπρεπε να το προσαρμόσουμε».

«Όμως σε ένα σχολικό βιβλίο για παιδάκια θα χρειαζόταν ένας λίγο πιο χαλαρός λόγος».

«Πρώτα από όλα θα άλλαζα αυτό το πυκνό ύψος γραφής [...] Δηλαδή, θα αραιώνα το κείμενο, ώστε να γίνεται πιο εύκολα κατανοητό».

Ωστόσο, την ευθύνη για το πυκνογραμμένο κείμενο την εναποθέτουν στον περιορισμό των σελίδων που έθετε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

«Θα ήθελα λοιπόν λίγο περισσότερο χώρο για να γίνει πιο χαλαρή η περιγραφή, πιο ευχάριστη για τα παιδιά, πιο εύληπτη».

«[Ο περιορισμός των σελίδων] σε υποχρέωνε λοιπόν σε κάποια σημεία του βιβλίου να γίνεις πάρα πάρα πολύ πυκνός και αυτό βγήκε μετά ως πρόβλημα στην τάξη».

Ένα άλλο στοιχείο που σχετίζεται με την ποιότητα του σχολικού βιβλίου είναι τα περιεχόμενά του, τα οποία οι συγγραφείς θα ήθελαν να βελτιώσουν είτε κρατώντας μόνον τις ενότητες που πρόκειται να διδαχθούν είτε μειώνοντας τις νέες πληροφορίες.

«Κάνε ένα βιβλίο πιο μικρό που να καλύπτει αυτό που θα γίνει στο σχολείο, να είναι πιο φτηνό, να το διδάξεις όλο, να μείνει και το παιδί με την αίσθηση ότι κάτι ξεκινήσαμε και κάτι τελειώσαμε. Να μην μένει κάθε χρόνο με την αίσθηση ότι ποτέ δεν τελειώνουμε».

«Να κοιτάζουμε πρέπει πόσα πράγματα καινούρια πρέπει κάθε μάθημα να περιέχει [...]. Και να σκεφτούμε ότι δεν είναι ένα μάθημα. Είναι άλλα πέντε. Άλλα έξι. Κάθε μέρα.»

Χαρακτηριστικά, επίσης, του «καλού» σχολικού βιβλίου Ιστορίας είναι η συγγραφή του με καθαρά επιστημονικά κριτήρια και η πολυφωνία. Αναφορικά με το πρώτο, η επιστήμη δεν θα πρέπει να θυσιάζεται στις ενδεχόμενες αντιδράσεις διαφόρων φορέων, καθώς στην αντίθετη περίπτωση «*φτιάχνεις ένα βιβλίο που δεν είναι επιστήμη, είναι μια άσκηση ισορροπίας*».

«Όταν τώρα [...] πιάνεις ένα σχολικό βιβλίο Ιστορίας και μέσα στο μυαλό σου το μόνιμό σου άγχος είναι και τι θα πει η Εκκλησία, και τι θα πει η Αρχιεπισκοπή, εντάζει... εντάζει τι να πεις τώρα πια. Φτιάχνεις ένα βιβλίο με κριτήρια έξω-επιστημονικά, γιατί με το ίδιο σκεπτικό αν αγχωθώ για το τι θα πει η Αρχιεπισκοπή, μετά θα αγχωθώ και τι θα πει ο ΣΥΡΙΖΑ, και τι θα πει η ΝΔ και τι θα πει το ΚΚΕ και τι θα πει το ΠΑΣΟΚ και τι θα πει ο α και ο β, οπότε φτιάχνεις ένα βιβλίο που δεν είναι επιστήμη, είναι μια άσκηση ισορροπίας [...]».

Σχετικά με την πολυφωνία, ένας από τους συγγραφείς δηλώνει: *«Καλύτερα να ακούγονται περισσότερες [απόψεις] για να μπορεί να αναπτύσσει [το παιδί] την κρίση του»*. Ο ίδιος σε άλλο σημείο επισημαίνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να στέκεται στα δεδομένα, να δίνει πιθανές ερμηνείες και να αφήνει το παιδί να αποφασίσει, χωρίς να το φανατίζει, πράγμα το οποίο θεωρεί ότι επιτεύχθηκε στο βιβλίο της συγγραφικής του ομάδας: *«Κάναμε τα παιδιά να σκέφτονται»*. Ωστόσο, όταν ερωτάται αν τα παραθέματα του βιβλίου εκφράζουν διαφορετικές ιδεολογικές μερίδες απαντά ότι δεν θυμάται και ότι *«μπορεί και να μην ήταν διαφορετικών πεποιθήσεων»*.

Η χρήση εικόνων –με σύντομες και ουσιαστικές λεζάντες– και παραθεμάτων επισημαίνονται, επίσης, ως χαρακτηριστικά, επίσης, του «καλού» σχολικού βιβλίου Ιστορίας, καθώς προωθούν την αυτενέργεια του μαθητή και της μαθήτριας, αλλά και την αυτονομία του/της εκπαιδευτικού.

«Πολύ λίγο κείμενο και αυτό που είχα εκτιμήσει και στις οδηγίες τότε [...] να κάνουμε και τον δάσκαλο και το παιδί να ψάξουν μόνοι τους και να συνθέσουν την ιστορία».

Συνεπώς, ο παραπάνω συγγραφέας δηλώνει περήφανος που υπάρχουν στο βιβλίο του, αν και θα ήθελε περισσότερα στοιχεία ιδεολογικής και πολιτισμικής πολυφωνίας.

Αλλά θετικά στοιχεία, τα οποία υπογραμμίζονται από τους συγγραφείς είναι η αξιοποίηση σύγχρονης βιβλιογραφίας, ο περιορισμός του εθνικιστικού στοιχείου (Καψάλης, Μπονίδης & Σιπητάνου, 2000) και, γενικότερα, η διαφορετική προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, οι προτάσεις για τη χρήση πολλαπλών πηγών (ταινίες, μουσική, βίντεο, βιβλία), η νοηματική αυτοτέλεια, η ιεράρχηση του θέματος και η παράθεση των βασικών στοιχείων κάθε θέματος (χρόνος, τόπος, πρόσωπα, αιτίες, αφορμές, αποτελέσματα).

Τέλος, σύμφωνα με μία άλλη άποψη, η ποιότητα του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας σχετίζεται με τη διάταξη της ύλης. Δύο από τους τρεις συγγραφείς αναφέρονται στη σπειροειδή προσέγγιση της ύλης, η οποία ακολουθείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αργυροπούλου, 2005: 60), και αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά της.

«Αυτό το μοντέλο έχει πια εξαντληθεί. Λέμε τα πράγματα ξανά και ξανά και ξανά και ξανά».

«Και σε αυτό [στις πολλές καινούριες πληροφορίες που δίνονται σε κάθε μάθημα] φταίει το σύστημα που ανακυκλώνει το περιεχόμενο. Παλαιότερα [...] κάθε τάξη είχε ξεχωριστό αντικείμενο. Ήταν ενιαίο το σχολείο έξι τάξεις, έξι διαφορετικά περιεχόμενα. Και ίσως εκεί πετύχαιναν αυτό».

Ωστόσο, παρά τα ελαττώματα που εντοπίζουν οι συγγραφείς στα βιβλία τους και οι τρεις θεωρούν ότι συνέβαλαν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και φαίνονται ικανοποιημένοι από το τελικό αποτέλεσμα.

«Πιστεύω πραγματικά ότι αν αυτοί που διδάσκουν είχαν την όρεξη να διδάξουν κανονικά τα βιβλία αυτά ήταν ένας πολύ καλός οδηγός».

4.6.2 Κριτική από τους αποδέκτες και απάντηση από τους συγγραφείς

Μόνο ένας από τους τρεις συγγραφείς δηλώνει ότι δέχτηκε θετική κριτική για το βιβλίο του: *«Οι γνώμες των εκπαιδευτικών που έχω ακούσει είναι θετικές»*. Ένας άλλος επισημαίνει ότι σε μία αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς το σχολικό βιβλίο της συγγραφικής του ομάδας ήταν το μόνο –ή ένα από τα λίγα– που πέρασαν τη βάση, ενώ σχολιάζει *«Όχι ότι ήταν ενθαρρυντικό αυτό, αλλά τουλάχιστον δεν έπεσε από τη βάση»*.

Η υπόλοιπη κριτική που αναφέρουν οι συγγραφείς εστιάζεται σε αρνητικά σημεία των σχολικών βιβλίων, με βασικότερο τη δυσκολία τους (πυκνότητα λόγου). Χαρακτηριστικότερη είναι η δήλωση του ενός: «*Μου έχουν ασκήσει σκληρή κριτική*», η οποία συνοδεύεται από τρία παραδείγματα, σχόλια που άκουσε τυχαία, παράπονα μιας φίλης καθηγήτριας και τηλεφωνήματα που δέχτηκε από γονείς.

«Με έχουν πάρει μέχρι και γονείς τηλέφωνο στο σπίτι και μου έχουν πει τι βιβλίο είναι αυτό. Δεν μπορεί το παιδί μας να το μάθει. Με πήρε μια φορά μια μητέρα τηλέφωνο και μου έβαλε τις φωνές».

Απαντώντας τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς οι συγγραφείς αποδίδουν κατά κάποιον τρόπο ευθύνες στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το εν λόγω μάθημα, επισημαίνοντας την ανεπιμέλειά τους και την ελλιπή επιμόρφωσή τους.

«Αυτό δεν είναι βιβλίο να το αποστηθίσει το παιδί. Αυτό είναι βιβλίο να το διαβάσει μια-δυο φορές το παιδί, να ψάξει να βρει μόνο του να καταλάβει».

«Δεν θα πας να διδάξεις αυτή τη σελίδα, εσύ θα τη διαβάσεις και θα ψάξεις να δεις αυτά που λέει. [...] Όταν το εξηγώ στους καθηγητές τους βλέπω ότι αρχίζουν και προβληματίζονται σαν να λάμπει κάτι στο μυαλό τους και να λένε 'Ναι βρε, πώς δεν το σκέφτηκα'».

Ευθύνες επιρρίπτουν ακόμη οι συγγραφείς αναφορικά με το πυκνογραμμένο κείμενο των σχολικών βιβλίων στους περιορισμούς που έθεταν εξ αρχής οι προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ δικαιολογούν το δύσκολο λεξιλόγιο, για το οποίο κατηγορούνται ότι χρησιμοποιούν, επισημαίνοντας ότι στόχος ήταν ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των μαθητών και των μαθητριών.

Ταυτόχρονα, αναφέρονται δύο ακόμη περιπτώσεις αρνητικής κριτικής, οι οποίες, όμως, χαρακτηρίζονται άνευ σημασίας. Η πρώτη αφορά ένα γράμμα σε μια εφημερίδα, το οποίο κατηγορούσε ένα από τα βιβλία για προχειρότητα εξαιτίας ενός λάθους σε μία ημερομηνία, «*λάθος στραβομάρας*», όπως σημειώνει ο συγγραφέας και η δεύτερη σχετίζεται με μια συζήτηση σε έναν τηλεοπτικό σταθμό εξαιτίας μιας διατύπωσης, «*παιχνίδι με λέξεις*».

4.6.3 Απολαβές-ηθική ανταμοιβή

Κανένας από τους τρεις συγγραφείς δεν νιώθει ικανοποιημένος από την αμοιβή που έλαβε για τη συγγραφή του βιβλίου. Ένας δηλώνει χαρακτηριστικά:

«Καμία αμοιβή δεν ανταποκρίνεται στον κόπο. Μιλάμε για οικονομική. Η χαρά της δημιουργίας, αυτή είναι η αμοιβή».

Άλλος επισημαίνει ότι το έκανε για ιδεολογικούς λόγους και θεωρεί ότι «*αν υπήρχε ένα μεγαλύτερο οικονομικό κίνητρο θα ήταν καλύτερα*», ενώ ο τρίτος συνυπολογίζοντας τον κόπο του και τον έλεγχο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τονίζει ότι δεν θα ξανασυμμετείχε σε παρόμοια διαδικασία.

4.6.4 Προτεινόμενος τρόπος παραγωγής σχολικών βιβλίων

Οι απόψεις των συγγραφέων αναφορικά με τον καταλληλότερο τρόπο παραγωγής σχολικών βιβλίων ποικίλουν.

Ο ένας επισημαίνει ότι ο διαγωνισμός, σε αντίθεση με την ανάθεση που «*το δίνεις σε συγκεκριμένους ανθρώπους και περνάς και την ιδεολογία που θέλεις*», είναι ένας δημοκρατικός τρόπος. Συνεπώς, έτσι πρέπει να παράγονται τα σχολικά βιβλία, με την προϋπόθεση, όμως, ότι οι επιτροπές αξιολόγησης απαρτίζονται από πρόσωπα κύρους και χαρακτηρίζονται από πολυφωνία.

Ο δεύτερος θεωρεί και τα δύο συστήματα χρήσιμα υπό προϋποθέσεις. Άρα, «*κάποτε προκηρύσσουμε και κάποτε αναθέτουμε*».

Τέλος, ο τρίτος χαρακτηρίζει «*πάρα πολύ σοβαρό θετικό βήμα*» τη μετάβαση από την ανάθεση στον διαγωνισμό, αλλά δηλώνει ότι το σχολικό βιβλίο πρέπει να αφηθεί ελεύθερο και τάσσεται υπέρ του πολλαπλού βιβλίου, προτείνοντας το μοντέλο που ακολουθείται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης.

«Το κράτος ανακοινώνει ένα πλαίσιο, ένα γενικό πλαίσιο, όποιος θέλει εκδίδει βιβλία, τα στέλνει στο υπουργείο, συνήθως το υπουργείο τα εγκρίνει όλα τα βιβλία αυτά και από κει και πέρα ανακοινώνει ποια είναι τα βιβλία στους εκπαιδευτικούς και ο σύλλογος διδασκόντων σε κάθε σχολείο αποφασίζει».

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από όλα όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι ο συγκεντρωτικός-γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά τον ρόλο του σχολικού βιβλίου κομβικό (Ξωχέλλης, 2010· Χαραλάμπους, 2011α: 249). Υπό το πρίσμα αυτό, το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για κάθε μάθημα²⁴ πρέπει να καταστεί τόπος σύνθεσης επιστημολογικών-μεθοδολογικών προσεγγίσεων, ιστοριογραφικών παραδόσεων, ιδεολογικών προβολών, γνωσιολογικών παραδοχών, αισθητικών προτιμήσεων κ.λπ. (Χαραλάμπους, 2011α: 249). Όμως, στην εποχή του πλουραλισμού των ιδεών και της ταχύτητας διακίνησής τους, των πολυγραμματισμών και του κριτικού (ψηφιακού) γραμματισμού (Χοντολίδου, 2005: 123· Τζιφόπουλος, 2016: 72-74, 281-285), του διαδικτύου και του παγκόσμιου χωριού, του ψηφιακού σχολείου και, συνακόλουθα, του ψηφιακού βιβλίου, ο «φετιχισμός του σχολικού βιβλίου» και η κυρίαρχη «τραπεζική αντίληψη για την εκπαίδευση» (Freire, 2009· Μαυροσκούφης, 1997: 47-49) αποτελούν τμήμα παρωχημένης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ενισχύει τον δογματισμό, την αυθεντία, την παθητικότητα και αποθαρρύνει την άσκηση κριτικής ικανότητας, στοχασμού και αναστοχασμού.

Είναι σαφές, επομένως, ότι τα σχολικά βιβλία Ιστορίας της περιόδου που ερευνούμε, είναι αποτέλεσμα μιας διλημματικής κατάστασης, την οποία βιώνει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χωρίς, ωστόσο, να μπορεί, ακόμη, να την διαχειριστεί αποτελεσματικά (Χαραλάμπους, 2009: 80).

Γίνεται, έτσι, εμφανές από όλα τα παραπάνω ότι τα νέα σχολικά βιβλία στο σύνολό τους και, συνεκδοχικά, και τα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου αποτελούν προϊόντα μιας διαδικασίας της οποίας είναι δεδομένη –ή τουλάχιστον δεν αμφισβητείται σοβαρά– η εγκυρότητα και η νομιμότητα, παρά τα επιμέρους ζητήματα που τίθενται και αναδεικνύονται και από την παρούσα έρευνα, όπως:

α) Ο ρόλος των εκδοτικών οίκων: Η εκτεταμένη και καθοριστικής σημασίας εμπλοκή των εκδοτικών οίκων –επομένως του ιδιωτικού παράγοντα– οδηγούν σε ερωτήματα όπως, ο ανταγωνισμός δημιουργεί πάντοτε την ποιότητα; Η συμμετοχή αυτή, όπως έχει παρατηρηθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Καυάλης, 2009· Χαραλάμπους, 2011α: 247-248) αφενός μεν αποτελεί μείζονα αλλαγή πολιτικής, αφετέρου δε συνδέεται με οικονομικά και άλλα συμφέροντα, γεγονός το οποίο απαιτεί –εκτός από επαγρύπνηση– λήψη αποτελεσματικών ελεγκτικών μέτρων από την πλευρά του κράτους, που θα αποτρέψουν φαινόμενα ανομίας («πόλεμος εκδοτών»). Συνακόλουθα, ο ρόλος των εκδοτικών οίκων και στη συγγραφή και έκδοση σχολικών βοηθημάτων είναι καθοριστικός και πρέπει ιδιαίτερα να επισημανθεί (Ιγνατιάδης & Χαραλαμπίδης, 2007) γεγονός το οποίο ενισχύει τη λογική της ήσσονος προσπάθειας και αποδυναμώνει το νόημα και την αξία κάθε πνευματικής άσκησης.

β) Η σύνθεση των συγγραφικών ομάδων: Ουσιαστικά ερωτήματα προκύπτουν σε ό,τι αφορά τόσο τη διαδικασία σύνθεσης όσο και το προφίλ των συγγραφικών ομάδων. Ο ρόλος των εκδοτών στη σύνθεση των ομάδων αυτών είναι αξιοπρόσεκτος, ενώ η απουσία παιδαγωγού,²⁵ ψυχολόγου και ειδικού σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών εξακολουθεί να είναι εκκωφαντική και στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας που μελετούμε. Από την άλλη, τίθεται το ερώτημα είναι δυνατόν οι προσωπικές και επαγγελματικές γνωριμίες να αποτελούν εχέγγυα ποιότητας; Ή είναι βέβαιο ότι «μεγαλόσχημα» μέλη μιας ομάδας –ιδιαίτερη έμφαση δίνεται τα τελευταία χρόνια στη συμμετοχή των Πανεπιστημιακών²⁶– θα συμμετάσχουν ενεργά στη συγγραφή και δεν θα «δανείσουν» απλώς το όνομά τους; Τα ζητήματα αυτά, τα οποία διαπιστώνονται και σε άλλες σχετικές έρευνες (Ματθαίου, 2009) προκύπτουν εμφανώς και από τους 'λόγους' των υποκειμένων της παρούσας έρευνας. Η όσμωση που είναι απαραίτητη για μια τόσο σοβαρή εργασία δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί με τις διαδικασίες που οι ίδιοι οι συγγραφείς περιγράφουν, φτάνοντας, μάλιστα, στο σημείο σε ορισμένες περιπτώσεις η κατ' επίφαση ομάδα εργασίας να αποτελείται ουσιαστικά από ένα και μοναδικό πρόσωπο.

²⁴ Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει ο Ιάπωνας φιλόσοφος και συγγραφέας Haruki Murakami (1949-) αναφορικά με την υποβόσκουσα ιδεολογία του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου: «*Αν διαβάζεις μόνο τα βιβλία που διαβάζουν όλοι οι άλλοι, μπορείς να σκέφτεσαι μόνο ό,τι σκέφτονται όλοι οι άλλοι*».

²⁵ Είναι χαρακτηριστικό το «ξάφνιασμα» του συνεντευξιαζόμενου σε ερώτησή μας: Ερώτηση: *Συνεργαστήκατε με κάποιον παιδαγωγό κατά τη συγγραφή του βιβλίου;* Απάντηση: *Παιδαγωγό, τι εννοείτε; [...] τα βιβλία που γράψαμε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν υπό την εποπτεία ανθρώπου που είχε και σπουδές στο εξωτερικό, στην Αμερική, στην Παιδαγωγική. Και ήταν πάντοτε χρήσιμες οι παρεμβάσεις του, οι υποδείξεις.*

²⁶ Ο Αγγελάκος (2005: 160-161), ο οποίος υπήρξε συγγραφέας σχολικών βιβλίων, σημειώνει ότι η αύξηση της παρουσίας των πανεπιστημιακών στη συγγραφή των σχολικών βιβλίων και η παγίωση της αντίληψης αυτής τα τελευταία χρόνια –η προκήρυξη των εξεταζόμενων σχολικών βιβλίων προκρίνει ως «ιδανικότερη» ομάδα αυτή που απαρτίζεται από πανεπιστημιακό της αντίστοιχης ειδικότητας, σχολικό σύμβουλο και εκπαιδευτικό της πράξης–, επαναφέρει στο προσκήνιο την κριτική ότι οι συγγραφείς αυτοί συγγράφουν μη διδάξιμα σχολικά βιβλία, επειδή δεν γνωρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

γ) Η απουσία διαμορφωτικής αξιολόγησης: Από τη διαδικασία συγγραφής και διάχυσης των σχολικών βιβλίων λείπει το στάδιο της ουσιαστικής διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης (Μπονίδης, 2005: 108-116). Η σπουδή του Υπουργείου Παιδείας δεν επέτρεψε για ακόμα μία φορά την πιλοτική/ δοκιμαστική εφαρμογή των σχολικών βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη. Η εσωτερική και η εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων ύστερα από την πιλοτική εφαρμογή τους στη σχολική τάξη από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, απουσιάζει παντελώς ως κουλτούρα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα και η επιχειρούμενη αλλαγή των σχολικών βιβλίων πήρε, αμέσως, με τη γέννησή της γενικευμένη μορφή, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατόν να προληφθούν τυχόν δυσλειτουργίες που σχετίζονται με τον βαθμό δυσκολίας των βιβλίων αυτών,²⁷ το γνωσιακό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και των μαθητριών, τα ενδιαφέροντά τους (Χοντολίδου, 2005: 122) ή άλλες ατέλειες και αβλεψίες (π.χ. χρονολογικά και τυπογραφικά λάθη), οι οποίες επισημαίνονται εκ των υστέρων από τους ίδιους τους συγγραφείς και από τις ομάδες αναφοράς (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς).

δ) Ο σκοπός της εκπαίδευσης και ο ρόλος του σχολικού βιβλίου: Δεν πρέπει, ωστόσο, να ξεχνάμε ότι ο τρόπος και η διαδικασία συγγραφής των σχολικών βιβλίων βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τα ιδεώδη της αγωγής. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξει ριζικά: από παθητική, όπου η γνώση μεταφέρεται από την αυθεντία της πηγής της γνώσης, δηλαδή το σχολικό βιβλίο ή/και τον εκπαιδευτικό, σε μια εκπαίδευση δημιουργική και ενεργητική. Μεμονωμένες προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση δεν μπορούν να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, καθώς η απαραίτητη διαδικασία συναίνεσης είτε απουσιάζει παντελώς είτε έχει προσχηματική μορφή και η κουλτούρα συνεννόησης μετατρέπεται συχνά σε κουλτούρα σύγκρουσης. Στα σχολικά βιβλία, ακόμα και στα υπό διερεύνηση σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου, επιχειρείται να «στριμωχτεί» όσο πιο πολλή ύλη γίνεται, με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο όγκος των βιβλίων, οι δαπάνες παραγωγής τους και η δυσφορία και αγανάκτηση γονέων, μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών. Τελικά, και τα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου στερούν τη χαρά της ανακάλυψης από τους μαθητές και τις μαθήτριες των γυμνασιακών τάξεων και οδηγούν σε πράξεις αποστροφής.

ε) Η μαζική παραγωγή και το περιορισμένο χρονικό πλαίσιο: Η μαζική προκήρυξη συγγραφής 400 διδακτικών πακέτων μέσα σε ασφυκτικά περιθώρια χρόνου –πρωτοφανής όχι μόνο για τα ελληνικά αλλά και για τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Ιγνατιάδης & Χαραλαμπίδης, 2007: 189-196)– σε συνδυασμό με την εμπλοκή πολλών ασύνδετων παραγόντων (εκδότης, ετερόκλητη συγγραφική ομάδα, τριμελής επιτροπή αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με εποπτικό αλλά κατά βάση ελεγκτικό και αξιολογητικό ρόλο, φιλόλογος-επιμελητής, σκιτσογράφος), την έλλειψη συνεννόησης και ευελιξίας καθώς και με τις ασφυκτικά δεσμευτικές συμβάσεις, από πλευράς Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δεν έφεραν τα ποθούμενα αποτελέσματα. Κατά γενική ομολογία, το αποτέλεσμα που προέκυψε δεν φαίνεται να είναι και πάλι το καλύτερο δυνατό. Το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κάνοντας την αυτοκριτική του, σημειώνει: *«η εμπειρία της ‘μαζικής’ συγγραφής και παραγωγής των βιβλίων σε τόσο μικρό διάστημα [...] έδειξε ότι ίσως δεν ήταν αυτός ο ενδεδειγμένος τρόπος και προγραμματισμός συγγραφής σχολικών βιβλίων»* (Προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2009: 3). Η πρόταση (Καψάλης, 2009: 214) να απεξαρτηθεί η σύνταξη σχολικών βιβλίων από κοινοτικά ή άλλα προγράμματα, και οι ανάγκες της εκπαίδευσης και όχι η διαθεσιμότητα των πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση να αποτελέσουν αφετηρία και βάση για τη μεταρρύθμιση των σχολικών βιβλίων νομίζουμε ότι βρίσκει σύμφωνους όλους όσοι ενδιαφέρονται για ουσιαστικά καινοτόμα και νεωτερικά σχολικά βιβλία.

στ) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Η αλλαγή των σχολικών βιβλίων αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πολυπόθητης στην Ελλάδα εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Τερζής, 1993: 13-24), συστατικό στοιχείο της οποίας μεταξύ άλλων αποτελεί η εκπαίδευση και μετεκπαίδευση/ επιμόρφωση/ κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από όσα παρουσιάστηκαν γίνεται φανερό ότι η μεταρρύθμιση των σχολικών βιβλίων δεν συνδέεται με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιφέρει εντελώς διαφορετικά από τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η απουσία συστηματικά οργανωμένης μετεκπαίδευσης ή επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς κάνει εμφανέστατη την έλλειψη των σχετικών εφοδίων, συνειδητή την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στον ρόλο τους και έχει ως αποτέλεσμα να αγνοούν τη λογική των συγγραφέων, τους στόχους και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που παρέχουν τα νέα σχολικά βιβλία. Τόσο οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων όσο και η επίσημη πολιτεία –ηθελμένα ή μη–

²⁷ Είναι ευρέως αποδεκτό ότι μία από τις βασικές επιδιώξεις των συγγραφέων ενός σχολικού βιβλίου είναι –ή θα πρέπει να είναι– η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης, ώστε να μετασχηματιστεί σε σχολική γνώση, διδάξιμη και προσβάσιμη από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Βλ. Παπαρηγορίου, 2005: 154.

παραγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών και αποδίδουν την έλλειψη ετοιμότητας για κάτι διαφορετικό σε απροθυμία ή ανωριμότητα.

Γίνεται, έτσι, απολύτως σαφές ότι το σχολικό βιβλίο –ή το πολλαπλό σχολικό βιβλίο– δεν είναι «μέθοδος άνευ διδασκάλου», αλλά θα πρέπει να περιέχει τα απολύτως απαραίτητα, να μην φοβίζει με τον όγκο του και, ταυτόχρονα, να μη δίνει την εντύπωση περιληπτικής παρουσίασης (Κατσαργύρης, 2005: 168· Παληκίδης & Καλλέ, 2014). Επειδή, λοιπόν, για κάποιους μαθητές και κάποιες μαθήτριες το σχολικό βιβλίο θα είναι το μ ο ν α δ ι κ ό βιβλίο που θα πιάσουν ποτέ στα χέρια τους, γι' αυτό δεν πρέπει να επιβεβαιώνεται η ρήση του Oscar Wilde, «*Το βιβλίο αυτό δεν είναι ανήθικο, αλλά κάτι χειρότερο: Είναι κακογραμμένο*». Προς αυτή την κατεύθυνση δεν αρκεί η μετατροπή του ενός σχολικού βιβλίου για κάθε μάθημα σε πολλαπλό βιβλίο, καθώς τα προβλήματα ενδέχεται απλώς να πολλαπλασιαστούν. Η μόνη, ίσως, διέξοδος είναι η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της τοπικής κοινότητας, η συστηματική και εστιασμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία κατάλληλων σχολικών βιβλιοθηκών, στις οποίες οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποκτούν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης και μέσω της πράξης.

ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003α). *Γενικές Προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού*, (τόμος Γ', τεύχος Γ'). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003β). *Διακήρυξη ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού με κριτήριο κατακύρωσης τη συμφερότερη προσφορά για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003γ). *Διακήρυξη ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού με κριτήριο κατακύρωσης τη συμφερότερη προσφορά για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων για το Δημοτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003δ). *Διακήρυξη διεθνούς ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού με κριτήριο κατακύρωσης τη χαμηλότερη τιμή για την προεκτύπωση των διδακτικών πακέτων για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ε). *Διακήρυξη διεθνούς ανοικτού δημόσιου διαγωνισμού με κριτήριο κατακύρωσης τη χαμηλότερη τιμή για την προεκτύπωση των διδακτικών πακέτων για το Δημοτικό και Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003στ). *Πρακτικό συνεδρίασης Συντονιστικού Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της 15^{ης} Μαΐου 2003*. Αριθμός Πρακτικού 7/03.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ζ). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη δημιουργία μητρώου αξιολογητών εκπαιδευτικού υλικού για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003η). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη δημιουργία μητρώου αξιολογητών εκπαιδευτικού υλικού για το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003θ). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ι). *Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη συγγραφή διδακτικών πακέτων για το Δημοτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ια). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Γυμνασίου (τόμος Γ', τεύχος Β')*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003ιβ). *Συμπληρωματικές προδιαγραφές εκπαιδευτικού υλικού Δημοτικού (τόμος Γ', τεύχος Α')*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ (2003). *Πρόσκληση υποβολής πρότασης στο ΕΠΕΑΕΚ για τη χρηματοδότηση πράξης: «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων»*. Αθήνα: Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ.
- ΦΕΚ 304/τ. Β', 13-3-2003 «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων*».

Βιβλιογραφία

- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφρ. Α. Λιάμπας). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αγγελάκος, Κ. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 159-164). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Αργυροπούλου, Χρ. (2005). Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων στα φιλολογικά μαθήματα. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 56-62). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Αρσένης, Γ. (2007). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996-2000. Στο: Δ. Φ. Χαραλάμπους (Επιμ.). *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 31-39). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρσένης, Γ. (2015). *Γιατί δεν έκατσα καλά: Η εμπειρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1996-2000*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Λισαβόνα (23-24/3/2003).
- Ζμάς, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιγνατιάδης, Γ. Μ. & Χαραλαμπίδης, Απ. (2007). Τα νέα διδακτικά βιβλία και ο διαγωνισμός για τη συγγραφή τους. *Φιλολογος*, 128, 189-196.
- Καγκαλίδου, Ζ. (1999). *Εκπαίδευση και πολιτική: Η περίπτωση του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κανέλλας, Γ. (2019). *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009)*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
- Κατσαργύρης, Β. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 165-168). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Καζαμίας, Α. (2012). Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φανταστική Ευρώπη. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 423-453). Αθήνα: Gutenberg.
- Καψάλης, Α. (2009). Το «νέο» στα σχολικά εγχειρίδια. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 201-215.
- Καψάλης, Α., Μπονίδης, Κ. & Σιπητάνου, Α. (2000). *Η εικόνα του «άλλου»/γείτονα στα σχολικά βιβλία των Βαλκανικών χωρών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουστουράκης, Γ. Σ. (2011). Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων και η παραγωγή της σχολικής γνώσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά τη Μεταξική περίοδο: Μια ιστορική-κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις* (τ. Β': Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010) (σσ. 629-647). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματθαίου, Δ. (2009). Το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων σε αναψηλάφηση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 9-16.
- Μαυροσκοφής, Δ. Κ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση 1975-1995): Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπονίδης, Κ. (2003). Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: Διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, 'πραγματικό πρόγραμμα', προοπτικές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, 25-40.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά

- Πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 106-119). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Μπονίδης, Κ., Εμβάλωτης, Α., Μπουραντάς, Ο. & Κοντοβά, Μ. (2011). *Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 135-150). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. (5^η έκδ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση στο τέλος του 20ού αιώνα. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 143-191). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα: Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παληκίδης, Αγ. (2005). Η χρήση της εικόνας στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Φιλολογική*, τχ. 93 (Οκτώβριος-Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2005), σ. 69-74.
- Παληκίδης, Αγ. (2007). Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Στο: Α. Ανδρέου (Επιμ.). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 321-362). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παληκίδης, Αγ. & Καλλέ, Στ. (2014). Πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας: μύθος ή πραγματικότητα στη μεταπολεμική Ελλάδα; Στο: *Πρακτικά του 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (με κριτές) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα «Ποια γνώση έχει μεγαλύτερη αξία; Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»* (Πάτρα, 28-29 Ιουνίου 2014).
- Παπαρηγορίου, Γ. (2005). Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 152-158). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Παπασταμόπουλος, Ξ. Γ. (2015). *Η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Κ. Σημίτη 1996-2000*. Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ., Ελλάδα.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)* (τ. Α'). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. (2012). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1957-2010). Μια ιστορική-συγκριτική προσέγγιση. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Συγκριτική Παιδαγωγική* (σσ. 355-380). Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ. & Φλουρής, Γ. (2005). Η Ευρώπη της γνώσης ως διακύβευμα και ως αναπαράσταση των σχέσεων εξουσίας-γνώσης στο ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ. 367-398). Αθήνα: εκδόσεις Σαββάλα.
- Πατάκης, Στ., επικεφαλής των ομώνυμων εκδόσεων: «Δεν επελέγησαν οι καλύτεροι για να εκδώσουν τα σχολικά βιβλία». (2009, Ιανουάριος 17). *Ελευθεροτυπία*. Ανακτήθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=8397>.
- Πουλίδου, Σ. (2009). *Η διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής των σχολικών βιβλίων για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/114089/files/poulidou.pdf>
- Σαφούρης, Στ. (2016). *Εμπρός για μια Ελλάδα νέα...: Ιδεολογίες και ιδεολογήματα, αξίες και πρότυπα μέσα από τα αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1939-1941*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ., Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/283946/files/GRI-2016-17020.pdf>
- Τερζής, Ν. Π. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα-πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Τζιφόπουλος, Μ. (2016). *Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στην ψηφιακή εποχή: Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

- Το σχολικό βιβλίο: Πρακτικά διήμερου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών* (1991). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Χαραλάμπους, Δ. (2007). Μεταπολεμική και μεταπολιτευτική εκπαιδευτική πολιτική: Από την ασυνέχεια στη συνέχεια. Στο: Δ. Φ. Χαραλάμπους (Επιμ.). *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 121-144). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Δ. (2009). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα και οι «πολιτικές των άκρων». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 54-85.
- Χαραλάμπους, Δ. (2011α). Κρατικό μονοπώλιο και κριτική για τα σχολικά βιβλία: Ένα παράδειγμα από το παρελθόν και ένα από το παρόν. Στο: Μ. Πλατσίδου & Β. Δαγδιλέλης (Επιμ.). *Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και το πλαίσιο της. Συλλογή εργασιών προς τιμήν του καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη* (σσ. 237-254). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Χαραλάμπους, Δ. (2011β). Πολιτικές για το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα. Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις* (τ. Β': Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010) (σσ. 617-628). Αθήνα: Gutenberg.
- Χοντολίδου, Ελ. (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές. Στο: Χρ. Βέικου (Επιμ.). *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί-δυνατότητες-προοπτικές*. Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ. (17-19 Φεβρουαρίου 2005) (σσ. 120-126). Θεσσαλονίκη: Ζήτη.