

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 5 (2023)



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 συγκείμενο

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 αναπτυσσόμενα 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 μεταρρυθμίσεως 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 σκισσογράφο 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 σκισσογράφος 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. Ξιφάρης, 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, –

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: Ίδιομορφή. 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. Παπαγρηγορίου, 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 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 συγκολληθήκαμε 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 ή 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 π 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 ν 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 ομότιπλα 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 δυσκόλευε 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 “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 “επιτέλεσε 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 “επιτέλεσε 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 φ ο β ε ρ ά π ε ρ ι ο ρ ι σ τ ι κ ό ήταν ο αριθμός των σελίδων. [...] Ήταν τ ρ ο μ α κ τ ι κ ό 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 π ά ρ α π ο λ ύ α υ σ τ η ρ ό τ ρ ό π ο 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. Δ εν γ ι ν ό τ α ν μ ε ε π ι σ τ η μ ο ν ι κ ά κ ρ ι τ ή ρ ι α . 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 π ά ρ α π ο λ ύ μ ε γ ά λ η σ χ ο λ α σ τ ι κ ό τ η τ α 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 ρησεί 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 αραίωνα 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 αφεθεί 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 (Καψάλης, 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. *Φιλολόγος*, 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.
- Μαυροσκούφης, 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.
- Μπονιδης, Κ., Εμβλωτής, 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 πλαίσió 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.

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris μέσω ενός ποιήματος και της τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό»

Μαρία Χρήστου

Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
xristou273@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια πρόταση εμβάθυνσης στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (περιεχόμενο, υποκίνηση, αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης), μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά», σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό». Έναυσμα υπήρξε ο τρόπος που προσεγγίστηκε κριτικά το ποίημα του Βρεττάκου από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) σε μια από τις διαδικτυακές συναντήσεις της κατά το έτος 2020 – 2021, με στόχο την εμβάθυνση σε θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουμε. Αρχικά γίνεται αναφορά στις τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris, αλλά και στον τρόπο αντιμετώπισης τους από τη μεριά των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιστάσεις που μπορεί να προβάλουν στην περίπτωση που έρθουν αντιμέτωποι με δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες στα σχολεία που εργάζονται. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στη συμβολή της τέχνης ως μέσο προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων, αλλά και ως μέσο αναστοχασμού των προσωπικών πεποιθήσεων των αποδεκτών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκεκριμένα θέματα που αναδείχθηκαν από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε. σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου, αξιοποιώντας την τεχνική ανάλυσης λογοτεχνικών έργων τέχνης της Αντιγόνης Βλαβιανού. Κατόπιν, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» επιχειρείται η εμβάθυνση στα προαναφερθέντα θέματα που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία του ποιήματος, μέσα από το προσωπικό βίωμα ενός συνταξιούχου εκπαιδευτικού, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του 1960 βίωσε ανάλογες εκπαιδευτικές συνθήκες με αυτές που περιγράφονται στο ποίημα, όπως τα διηγήθηκε στη συνέντευξή του. Ακολουθεί συζήτηση και σύνοψη συμπερασμάτων.

Το κείμενο θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με τις ανάλογες προσαρμογές και την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Χωρίς να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης ενός θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνεται παράλληλα η προσέγγιση του ίδιου θεωρητικού ζητήματος μέσω της κριτικής επεξεργασίας σημαντικών έργων τέχνης, με κατάλληλη τεχνική, όπως επίσης και μέσω της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό», η οποία ενισχύει την εμπέδωση της θεωρίας και την εμβάθυνση σε αυτήν. Σε όλο το άρθρο χρησιμοποιείται ένα γένος, χάριν οικονομίας του λόγου, χωρίς αυτό να παραπέμπει σε οποιαδήποτε διάκριση με βάση το φύλο.

Abstract

In this article, a proposal is presented to delve into the three dimensions of learning, according to Illeris' model (content, motivation, interaction with the environment of learning), through the critical approach of Nikiforos Vrettakos' poem "The Fourteen Children", combined with the educational technique "Interview by an expert". The trigger was the critical approach of this poem by the Self-Education Team of the Hellenic Adult Education Association in one of its online meetings in the year 2020 - 2021, which aim was to discuss about the way we learn. Firstly, we refer to the three dimensions involved in each learning process, according to Illeris' model. In addition, the way which teachers deal with these dimensions is highlighted, taking into account the resistances that they may present when they face difficult educational conditions at schools where they work. Then, there is a reference to the contribution of art as a means of approaching theoretical issues, but also as a means of reflecting on the personal beliefs of the recipients. Afterwards, we present the topics highlighted by the members of the Self-Education Team regarding the three dimensions of learning, through the critical approach of Vrettakos' poem, utilizing the technique of analyzing literary works of art by Antigoni Vlavianou. Then, using the educational technique "Interview by an expert", an attempt is made to deepen the aforementioned issues, through the personal experience of a retired teacher, who in the early 1960s experienced similar educational conditions to those described in the poem, as he told in his interview. Discussion and conclusions follow.

This text could be a proposal of approaching theoretical issues in general, for all levels of education, with the corresponding adjustments and with the appropriate guidance from the teacher, taking into account the age and the experiences of the trainees. Without overlooking the importance of rendering a theoretical issue using the scientific terminology, at all levels of education and in adult education, it is simultaneously proposed the approach of the same

theoretical issue through the critical approach of important works of art, with the appropriate technique, as well as through the utilization of the educational technique "Interview by an expert", which strengthens the consolidation of the theory and the deepening into it. Throughout this article, one gender is used, for the sake of economy of speech, without referring to any discrimination based on gender.

Λέξεις-κλειδιά: διαστάσεις μάθησης, εσωτερικά εμπόδια, τέχνη, «Συνέντευξη από ειδικό»
Key words- dimensions of learning, internal barriers, art, "Interview by an expert"

1. Εισαγωγή

Με βάση το μοντέλο των τριών διαστάσεων του Illeris (2016b) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: του περιεχομένου με την έννοια των παρεχόμενων γνώσεων, της υποκίνησης με την έννοια της καλλιέργειας κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος και της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ των υποκειμένων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία με το περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί διαχρονικά καλούνται να εργαστούν σε δύσκολες συνθήκες, όπως: πολυπολιτισμικές τάξεις, ανομοιογενείς ομάδες μαθητών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαφορετικότητας, δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς. Τα προαναφερθέντα τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς στη διεργασία μάθησης γιατί πυροδοτούν την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο, δεν φτάνει να είναι απλά διεκπεραιωτικοί ως προς την κάλυψη μίας συγκεκριμένης ύλης. Χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη όλες τις διαστάσεις της μάθησης προκειμένου να αναστοχάζονται σε σχέση με τις καθημερινές εκπαιδευτικές τους πρακτικές και επιλογές, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Για την προσέγγιση ενός τόσο πολυδιάστατου ζητήματος από τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη η ανάγνωση επιστημονικών κειμένων και μελετών, καθώς σχετίζεται με την ενεργοποίηση των διανοητικών τους λειτουργιών ως αναγνώστων. Ωστόσο, λόγω του ότι είναι ένα ζήτημα το οποίο σχετίζεται εν πολλοίς με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική διεργασία με βάση τις εδραιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, η εμβάθυνση σε αυτό μέσω της τέχνης, ενδείκνυται ως μέσο αναστοχασμού επάνω σε αυτές (Nussbaum, 2015). Επίσης, η μεταφορά του βιώματος ενός έμπειρου εκπαιδευτικού συμβάλλει στη εμβάθυνση στο συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς λειτουργεί ως μέσο συλλογής περισσότερων πληροφοριών για το θέμα που μελετάται και εκμαίευσης πηγών οι οποίες πέραν των εκπαιδευτικών αναγκών των αποδεκτών, καλύπτουν και προσωπικές τους ανάγκες (Κόκκος, 2005· Καρατζά&Φίλιπς, 2007).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η ανάδειξη της σημασίας προσέγγισης του θεωρητικού ζητήματος του μοντέλου των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris (2009, 2016b) μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), αλλά και η εμβάθυνση σε αυτό μέσω της αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό», χωρίς όμως να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης του συγκεκριμένου θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου. Έναυσμα για τη συγγραφή του παρόντος κειμένου υπήρξε ο τρόπος που προσεγγίστηκε κριτικά το ποίημα του Βρεττάκου από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ε.Ε.Ε.Ε.) σε μια από τις διαδικτυακές συναντήσεις της κατά το έτος 2020 – 2021, με στόχο την εμβάθυνση σε θέματα που σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουμε.

2. Οι τρεις διαστάσεις της μάθησης

Σύμφωνα με τον Illeris (2009) κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, οι οποίες συνυπάρχουν και επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης και τις οποίες χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί. Αυτές είναι το περιεχόμενο, η υποκίνηση και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης.

Αναφορικά με τη διάσταση του περιεχομένου, αυτή περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, αλλά και τις ικανότητες της επίγνωσης και της κατανόησης, μέσω των οποίων επιχειρείται η νοηματοδότηση των καταστάσεων που προκύπτουν, αλλά και η ανάπτυξη ικανοτήτων που θα διευκολύνουν το άτομο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής του. Υπό αυτή την έννοια, η διάσταση του

περιεχομένου δεν περιορίζεται μόνο σε ό,τι αφορά στο αντικείμενο της μάθησης, αλλά σχετίζεται και με την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων, όπως υπευθυνότητα, συνεργασία, ευελιξία, αυτοεπίγνωση, οι οποίες βοηθούν το άτομο να δημιουργήσει νόημα σε ό,τι μαθαίνει (Illeris, 2016b). Ο Illeris κάνοντας αναφορά στο έργο του Mezirow (1991), επισημαίνει ότι το περιεχόμενο της μάθησης σχετίζεται με την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού με την έννοια της επαναξιολόγησης των παραδοχών, ως προϋπόθεση που μπορεί να οδηγήσει το άτομο στον μετασχηματισμό του νοήματος και του τρόπου κατανόησης του περιεχομένου της μάθησης, με την ευρύτερη έννοια. Και αυτό, γιατί άτομα που έχουν αναπτύξει τον κριτικό στοχασμό αποκτούν μια γενικότερη ετοιμότητα ως προς την κατανόηση, την προσαρμογή και το σχετίζεσθαι κριτικά με τον κόσμο γύρω τους, γεγονός που τους οδηγεί σε μια γενικότερη πρόσληψη τόσο της κουλτούρας, όσο και των κοινωνικών πλαισίων που είναι μέρος (Illeris, 2016b).

Η διάσταση της υποκίνησης περιλαμβάνει τα συναισθήματα, τη θέληση, τα κίνητρα και στοχεύει στη διασφάλιση της πνευματικής ισορροπίας, αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικής ευαισθησίας (Illeris, 2009). Η υποκίνηση βρίσκεται σε στενή αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο, καθώς επηρεάζει το αποτέλεσμα της μάθησης. Οτιδήποτε μαθαίνεται με ισχυρή δέσμευση του μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διεργασίας και δημιουργεί συνδέσεις με συναισθήματα και βιώματά του, είναι περισσότερο πιθανό να ανακληθεί και να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον. Ταυτόχρονα, στην περίπτωση που το περιεχόμενο της μάθησης λειτουργεί ως έναυσμα ανάπτυξης κριτικού στοχασμού του μαθητή για συγκεκριμένα ζητήματα, προκαλώντας την αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεών του, είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει ισχυρές αλλαγές και στη διάσταση της υποκίνησης. Για παράδειγμα εάν ο μαθητής μέσω του περιεχομένου της μαθησιακής διεργασίας κατορθώσει να αναθεωρήσει παγιωμένες και δυσλειτουργικές αντιλήψεις του για την αποδοχή της διαφορετικότητας, είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει αναθεώρηση και μετατόπιση των συναισθημάτων που εκφράζει για τα άτομα που διαφέρουν από αυτόν (Illeris, 2016b). Ωστόσο, η διάσταση της υποκίνησης, εκτός από τα συναισθήματα, αφορά και τα κίνητρα, τη βούληση και τις στάσεις των ατόμων. Τα άτομα σε όλα τα στάδια της ζωής τους, από την παιδική ηλικία μέχρι και την ώριμη ενηλικίωση, έχουν την τάση να μαθαίνουν καλά μόνο ό,τι αποτελεί για αυτούς ισχυρό κίνητρο μάθησης (Illeris, 2016a). Ωστόσο στον εκπαιδευτικό χώρο παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της πίεσης των κινήτρων τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των διδασκόντων, γεγονός που συχνά απορρέει από τις συνθήκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, π.χ. έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, αριθμός μαθητών ανά τάξη. Επομένως, ένα βασικό μέλημα των διδασκόντων είναι η θετική υποκίνηση των εκπαιδευόμενων τους, είτε ανηλίκων είτε ενηλίκων, επιδιώκοντας την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία, ακούγοντας τις ανησυχίες τους, κατανοώντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, προσαρμόζοντας τις εκπαιδευτικές προκλήσεις στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά τους, δημιουργώντας τους ένα κλίμα ασφάλειας (Illeris, 2016b).

Η διάσταση της αλληλεπίδρασης αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, την κοινωνικότητα, την επικοινωνία, αλλά και τη συνεργασία, καθώς αυτό αλληλεπιδρά με το περιβάλλον της μάθησης με την ευρεία έννοια (Illeris, 2003). Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον μάθησης επιτυγχάνεται μέσα από δύο βασικές διεργασίες. Η μία διεργασία αφορά την εξωτερική αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό περιβάλλον, η οποία επηρεάζεται από ιστορικούς, γεωγραφικούς, πολιτισμικούς παράγοντες και εξαρτάται από τον τόπο και τον χρόνο που αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση αυτή. Η άλλη διεργασία αφορά τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά η προϋπάρχουσα γνώση με το νέο αντικείμενο μάθησης, είτε αυτό σχετίζεται με γνώσεις είτε με απόκτηση δεξιοτήτων, γεγονός που επηρεάζει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Είναι μια περισσότερο εσωτερική, ψυχολογική διεργασία απόκτησης και ανάπτυξης της μάθησης, η οποία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Για αυτό και παρόλο που μια ομάδα εκπαιδευόμενων μπορεί να συμμετέχει στην ίδια μαθησιακή διεργασία, τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαφορετικά για τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, καθώς διαφέρουν οι προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει, το μορφωτικό τους κεφάλαιο κτλ (Illeris, 2009). Το προαναφερθέν χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη από τους διδασκόντες, οι οποίοι θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευόμενων τόσο με το άμεσο, φυσικό περιβάλλον της μάθησης, π.χ. εντός της σχολικής αίθουσας, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Και αυτό γιατί οι διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης, δηλαδή η αντίληψη για τον κόσμο, η διαβίβαση μηνυμάτων, η εμπειρία και το βίωμα, η μίμηση προτύπων, η δραστηριότητα και η συμμετοχή, μπορεί ενδεχομένως να αναπτύσσονται σε σχέση με το άμεσο, φυσικό περιβάλλον, ωστόσο διαβιβάζονται πάντα κοινωνικά, καθώς ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον (Illeris, 2016b).

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης χρειάζεται να οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία τους ώστε να περιλαμβάνει και τις τρεις διαστάσεις της μάθησης. Ωστόσο,

συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που δεν είναι εύκολο να διαχειριστούν, όπως η τοποθέτησή τους σε δυσπρόσιτες περιοχές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των μαθητών, γεγονός που πολλές φορές επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους έργο. Σε ό,τι αφορά στον τρόπο διαχείρισης των μεγάλων αλλαγών που συμβαίνουν στην επαγγελματική ή στην κοινωνική ζωή, αυτός διαφέρει από άτομο σε άτομο και σχετίζεται με την ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας. Σύμφωνα με τον Illeis (2016b), η ζωή των ενηλίκων συνδέεται ψυχολογικά με την ταυτότητα που έχουν διαμορφώσει σταδιακά από την παιδική τους ηλικία και «εγκαθιδρύεται στην εκπαίδευση, στο επάγγελμα, στις οικογενειακές σχέσεις...» (βλ. όπ., σ. 198). Παράλληλα αναπτύσσεται μια άμυνα ταυτότητας, η οποία εμφανίζεται με τη μορφή διανοητικών εμποδίων τα οποία αποκρούουν τις επιδράσεις που ενδεχομένως απειλούν την εδραιωμένη ταυτότητα. Το άτομο που υφίσταται έντονες αλλαγές στη ζωή του αναπτύσσει την άμυνα ταυτότητας, της οποίας στόχος είναι να προστατέψει την ήδη διαμορφωμένη ταυτότητά του. Αυτό σημαίνει ότι προκειμένου να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις που βιώνει ενάντια στη θέλησή του, χρειάζεται να αποδομήσει την υπάρχουσα ταυτότητα και να δημιουργήσει μια νέα. Υπό αυτή την έννοια, βρίσκεται αντιμέτωπο με μια πρόκληση εμπλοκής του σε μια διεργασία μάθησης μετασχηματιστικού χαρακτήρα (Illeis, 2016b).

Στο σημείο αυτό οι απόψεις του Illeis σχετικά με τον σχηματισμό της ταυτότητας και την ανάπτυξη της άμυνας ταυτότητας, σχετίζονται με τις απόψεις του Mezirow, ο οποίος αναφέρει ότι τα άτομα πολλές φορές έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις που λειτουργούν για αυτά ως ένα είδος αποπροσανατολιστικού διλήμματος, δηλαδή αισθάνονται ότι ο τρόπος που νοηματοδοτούν τις απόψεις τους χρειάζεται επανεκτίμηση. Οι απόψεις εκφράζουν τις εγκαθιδρυμένες νοητικές συνήθειες, δηλαδή το «σύνολο από παραδοχές – ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις που δρουν ως φίλτρα για την ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας» (Mezirow, 2007, σ. 56). Αυτές αποκτώνται και διαμορφώνονται άκριτα κατά την παιδική ηλικία και συχνά ενδυναμώνονται μέσω των συναισθηματικών δεσμών που έχει αναπτύξει το άτομο με πρόσωπα που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διεργασία κοινωνικοποίησής του: γονείς, δάσκαλοι, σημαντικά πρόσωπα που λειτούργησαν ως μέντορες. Όσο πιο έντονοι είναι αυτοί οι συναισθηματικοί δεσμοί, τόσο πιο δύσκολο είναι να τεθούν υπό αμφισβήτηση οι νοητικές συνήθειες που τους εκφράζουν (π.χ. ο ρόλος της οικογένειας, οι σχέσεις γονέων – παιδιών, ο ρόλος του εκπαιδευτικού) (Mezirow, 1990). Συχνά οι δύσκολες καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τους, λειτουργούν ως αποπροσανατολιστικά διλήμματα για αυτούς και μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα να εμπλακούν σε μια διεργασία μετασχηματισμού των εγκαθιδρυμένων πεποιθήσεών τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, εάν αποδειχθούν δυσλειτουργικές.

3. Η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων

Η προσέγγιση και εμπάθουση σε θεωρητικά ζητήματα, όπως αυτό των τριών διαστάσεων της μάθησης και των παραγόντων που τις επηρεάζουν μέσω επιστημονικών κειμένων και μελετών, ενεργοποιεί κατά βάση τις διανοητικές λειτουργίες του αναγνώστη. Ωστόσο, η προσέγγιση των ίδιων ζητημάτων μέσω της τέχνης, ενεργοποιεί την ανάδυση συναισθημάτων και βαθύτερων ιδεών των αποδεκτών και μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για να έρθουν αντιμέτωποι με βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις τους και να αναστοχαστούν επάνω σε αυτές (Nussbaum, 2015). Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνουμε ότι σημαντικοί μελετητές επισημαίνουν τη σημασία αξιοποίησης της τέχνης ως μέσο ενεργοποίησης του κριτικού στοχασμού επί συγκεκριμένων ζητημάτων, το περιεχόμενο των οποίων δύναται να αντληθεί από σημαντικά έργα τέχνης (π.χ. Dewey, 1934· Freire, 1978· Mezirow, 1994· Greene, 2000· Κόκκος, 2017).

Σύμφωνα με τον Mezirow η τέχνη συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των παραδοχών. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Κάποιος είναι δυνατόν ή όχι να συνειδητοποιεί κριτικά τις παραδοχές του μέσω της παρατήρησης ενός έργου τέχνης ή διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα ή ένα βιβλίο ή βλέποντας ένα έργο» (Mezirow, 1994, σ. 229). Ο Dewey στο βιβλίο του *Art as Experience* επισημαίνει τον ρόλο που παίζει η αξιοποίηση της τέχνης ως εκπαιδευτικό μέσο έμμεσης μάθησης, το οποίο διευρύνει την εμπειρία των εκπαιδευομένων, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «το έργο τέχνης [...] δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί φαντασιακά στη σφαίρα των φυσικών εμπειριών. Αυτό που κάνει είναι να επικεντρώνει και να διευρύνει την άμεση εμπειρία» (Dewey, 1934, σ. 273). Σύμφωνα με τον Freire, πρόσφορο μέσο για την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων αποτελεί η τέχνη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το ότι κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του μεθόδου, η χρήση έργων τέχνης και κυρίως σκίτσων με υψηλή αισθητική αξία ήταν στο επίκεντρο της διεργασίας που ακολουθούσε (Freire, 1978). Βασική θέση της Greene είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν στην καθημερινή τους

διδασκαλία διάφορες μορφές τέχνης, όπως λογοτεχνία, ποίηση, ζωγραφική, μουσική, χορό, γλυπτική, με στόχο να δημιουργούν στους μαθητές τους κατάλληλα ερεθίσματα ώστε να αντιμετωπίζουν και να ερμηνεύουν τον κόσμο και την πραγματικότητα που ζουν με εναλλακτική οπτική και όχι στερεοτυπικά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «εμπλέκω τις τέχνες για να ανακαλύψω την πολιτισμική διαφορετικότητα των ανθρώπων και των λαών, [...] για να κατανοήσω πλατιά τον κόσμο. Για μένα, όπως και για πολλούς άλλους, οι τέχνες δίνουν νέες οπτικές στον παρόν κόσμο» (Greene, 2000, σ. 4). Σύμφωνα με τον Κόκκο, η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δηλαδή η παρατήρηση και επεξεργασία σημαντικών έργων τέχνης, θα πρέπει όχι απλά να στοχεύει στην ανάπτυξη της άρτιας διανοητικής λειτουργίας και της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων, αλλά να λειτουργεί και ως μέσο κριτικής επαναξιολόγησης των αντιλήψεών τους (Κόκκος, 2017). Σχετικά με τη συμβολή των έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, χαρακτηριστικές είναι και οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης. Τα έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία λειτουργούν ως εναύσματα απεγκλωβισμού από την ερμηνεία της πραγματικότητας που βιώνει το άτομο μέσω στερεοτυπικών σχημάτων, στον βαθμό που αυτό μπορεί να αποσπαστεί από τις επικρατούσες κοινωνικές σταθερές (Adorno, Lowenthal, Horkheimer, Marcuse, 1984).

Τα προαναφερθέντα αποτελούν το πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η επεξεργασία του ποιήματος του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), όπως παρουσιάζεται παρακάτω, μέσα από τις ενδεικτικές ερμηνείες και συσχετίσεις του έργου με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης και παράγοντές τους που τις επηρεάζουν, όπως διατυπώθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε. Επισημαίνουμε ότι το ποίημα αυτό, όπως όλα τα σημαντικά έργα τέχνης, είναι ανοικτό σε πολλαπλές ερμηνείες και αναγνώσεις, με στόχο τον περαιτέρω κριτικό στοχασμό.

4. Εμβάθυνση στις τρεις διαστάσεις της μάθησης μέσω της επεξεργασίας του ποιήματος «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (Βρεττάκος, 1957) από την Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε.

4.1. Η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε.Ε.

Η Ομάδα Αυτομόρφωσης της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων λειτουργεί από το 2008. Η σύνθεσή της με την πάροδο του χρόνου ανανεώνεται συνεχώς, καθώς κάποια από τα μέλη της παραμένουν σταθερά, κάποια αποχωρούν και κάποια νέα μέλη έρχονται. Οι συμμετέχοντες είναι άτομα που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων ή και της τυπικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή τους στην Ομάδα, τους δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στη Θεωρία Μετασχηματισμού (Mezirow, 2007) και στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1990, 1994· Κόκκος, 2017), να ανταλλάξουν απόψεις και καλές πρακτικές που αφορούν κατά βάση στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων τους, να αξιοποιούν την τέχνη ως μέσο αμφισβήτησης των δυσλειτουργικών απόψεων των εκπαιδευομένων τους, αλλά και να συμμετέχουν σε μια διεργασία αμφισβήτησης και των δικών τους πεποιθήσεων αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με τον επαγγελματικό και τον κοινωνικό τους ρόλο. Οι προαναφερθείσες διεργασίες υποστηρίζονται από την εις βάθος μελέτη συγκεκριμένων θεμάτων που αναδύονται μέσω της διερεύνησης αναγκών των μελών της. Θέματα που απασχολούν την Ομάδα Αυτομόρφωσης διαχρονικά είναι: η Θεωρία Μετασχηματισμού του Mezirow, δηλαδή το πώς μπορούν οι βασικές αρχές της να βρουν πεδίο εφαρμογής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά και στην τυπική εκπαίδευση, όπως επίσης και η αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων και κυρίως με την εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» του Αλέξη Κόκκου (2017). Τα τελευταία χρόνια ένα ακόμα βασικό θέμα το οποίο μελετάται από τα μέλη της Ομάδας παράλληλα με τα προαναφερθέντα, είναι το μοντέλο των τριών διαστάσεων της μάθησης του Illeris (2016) και το πώς μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Από το 2020 μέχρι και σήμερα το ενδιαφέρον της Ομάδας προσανατολίζεται στην αξιοποίηση σημαντικών έργων τέχνης που λειτουργούν ως εναύσματα για την ελεύθερη και συνειρμική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων, είτε «θετικών» είτε «αρνητικών», με στόχο να ανοίξουν κλειστοί ψυχαγωγικοί χώροι, στον βαθμό που κάθε άτομο έχει αναπτύξει την ενεργητική ακρόαση και επιδιώκει να ενσυναισθάνεται το άτομο που μιλά, ακόμα και εάν διαφωνεί με τα λεγόμενά του. Η διεργασία αυτή ενδυναμώνει την ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής ζωής, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτογνωσία, γεγονός που προσδίδει σημαντικό εύρος, εμβάθυνση, αλλά και νέες διαστάσεις στην προσέγγιση της τέχνης

και της μετασηματιζουσας μάθησης. Κατά το έτος 2020 – 2021 η Ομάδα επεξεργάστηκε θέματα που περιστρέφονταν γύρω από τη μάθηση.

Σε μια διαδικτυακή συνάντηση, η οποία αξιοποιείται στο παρόν κείμενο, η Ομάδα επεξεργάστηκε το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Τα δεκατέσσερα παιδιά» (1957), με στόχο να αναδειχθούν οι τρεις διαστάσεις της μάθησης, σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris, όπως επίσης και παράγοντες που τις επηρεάζουν και που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Για την επεξεργασία του ποιήματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού (ARTiT, 2012), στην οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

4.2. Η τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού

Στην τεχνική επεξεργασίας λογοτεχνικών έργων της Αντιγόνης Βλαβιανού (ARTiT, 2012) αξιοποιούνται σημαντικά λογοτεχνικά έργα ή ποιήματα, τα οποία λειτουργούν ως εναύσματα για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων, την επαναξιολόγηση των ενδεχομένως στερεοτυπικών απόψεων που εκφράζουν για κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα που μελετάται, όπως επίσης και την ανάδυση συναισθημάτων κατά τη σύνδεση των νοημάτων του ζητήματος με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Περιλαμβάνει έξι φάσεις.

Η πρώτη φάση αφορά καθ' αυτές τις απόψεις των εκπαιδευομένων για τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών έργων (πεζών, ποιητικών, θεατρικών) και τα είδη του λογοτεχνικού λόγου.

Κατά τη δεύτερη φάση δημιουργείται ένα πεδίο συζήτησης το οποίο αφορά ευρύτερα ζητήματα που θίγονται στα λογοτεχνικά έργα που πρόκειται να αξιοποιηθούν στην επόμενη φάση και τα οποία εγείρουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, όπως στην προκειμένη περίπτωση το ζήτημα του πώς μαθαίνουμε εστιάζοντας στις τρεις διαστάσεις της μάθησης.

Η τρίτη φάση βασίζεται σε δύο στοιχεία: στην προσωπική επαφή των εκπαιδευομένων με το έργο και στην προσεκτική παρατήρηση. Προκειμένου να αναπτυχθεί η προσωπική επαφή των εκπαιδευομένων με το έργο, δίδεται αντίγραφο αυτού σε καθέναν ξεχωριστά, ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν σημειώσεις για τις σκέψεις τους. Η προσεκτική παρατήρηση του έργου επιτυγχάνεται μέσω διαδοχικών ερωτήσεων από τον διδάσκοντα, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα και στους εκπαιδευομένους να διατυπώσουν τα δικά τους ερωτήματα και να εκφράσουν βαθύτερες σκέψεις και εδραιωμένες αντιλήψεις τους. Διαμορφώνονται με αυτόν τον τρόπο τρεις βασικές κατηγορίες ερωτήσεων:

A) Οι ερωτήσεις παρατήρησης, με τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις αρχικές τους εντυπώσεις σχετικά με το λογοτεχνικό έργο ή το ποίημα που διάβασαν.

B) Οι αναλυτικές ερωτήσεις, με τις οποίες ο διδάσκων διευκολύνει τους εκπαιδευόμενους να εμβαθύνουν στο έργο, να εντοπίσουν τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων, τα χαρακτηριστικά της εποχής που αναφέρεται το έργο, να κρίνουν τις αντιδράσεις των ηρώων, κτλ. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να προβούν σε συσχετίσεις με τη σύγχρονη εποχή.

Γ) Οι δημιουργικές ερωτήσεις διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν εναλλακτικές εκδοχές της πλοκής του λογοτεχνικού έργου αλλάζοντας ορισμένα στοιχεία του, να εστιάσουν σε συγκεκριμένα σημεία του έργου, να αναπτύξουν τους βαθύτερους συλλογισμούς τους.

Στην τέταρτη φάση γίνεται ξανά ανάγνωση του έργου, αξιοποιώντας τις ιδέες που αναπτύχθηκαν από την κριτική και δημιουργική προσέγγισή του με τις προαναφερθείσες κατηγορίες ερωτήσεων. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευόμενοι εμβαθύνουν ακόμα περισσότερο στο νόημα του έργου, στέκονται σε σημεία που θεωρούν ότι χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση, δίνουν τις δικές τους ερμηνείες με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα.

Κατά την πέμπτη φάση, οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται σε σχέση με όλα όσα ειπώθηκαν στις προηγούμενες φάσεις.

Στην έκτη φάση οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε ανοικτή συζήτηση με τα μέλη της ομάδας τους, επανεξετάζοντας κριτικά τις αρχικές τους απόψεις σχετικά με το ζήτημα που μελετάται. Αυτή η φάση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για τους εκπαιδευόμενους προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με τις ενδεχόμενες δυσλειτουργικές τους απόψεις και να εμπλακούν σε διαδικασία μετασηματισμού κάποιων από αυτές (βλ. όπ., σελ. 51 – 54).

Ακολουθεί η παράθεση θεμάτων που αναδείχθηκαν από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης της Ε.Ε.Ε. μέσω της κριτικής επεξεργασίας του ποιήματος «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Νικηφόρου

Βρεττάκου, σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης αλλά και με ορισμένους παράγοντες που τις επηρεάζουν.

4.3. Θέματα που αναδείχθηκαν από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος

Αρχικά επισημαίνεται ότι η πρώτη φάση της μεθόδου της Αντιγόνης Βλαβιανού είχε ήδη προηγηθεί σε προηγούμενες συναντήσεις της Ομάδας Αυτομόρφωσης. Κατά τη δεύτερη φάση, τα μέλη της Ομάδας εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το ποιες είναι οι τρεις διαστάσεις της μάθησης και πώς αυτές επηρεάζουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που τα μέλη της Ομάδας ήταν εξοικειωμένα με το μοντέλο των τριών διαστάσεων του Illeris σε θεωρητικό επίπεδο, δυσκολεύονταν να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική ή από τις εμπειρίες τους ως εκπαιδευόμενοι, που να περιλαμβάνουν και τις τρεις διαστάσεις. Επίσης, δυσκολεύονταν να εντοπίσουν συγκεκριμένους παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη διεργασία μάθησης, όπως τα εσωτερικά εμπόδια των διδασκόντων. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλά από τα μέλη θεωρούσαν ότι στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ πιο δύσκολες εκπαιδευτικές συνθήκες στα σχολεία που εργάζονται σε σχέση με τα παλιότερα χρόνια, λόγω της έλλειψης κινήτρων και υποκίνησης των μαθητών, της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της υπέρμετρης χρήσης της από τους μαθητές, των προβλημάτων που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα θέματα που αναδείχθηκαν κατά την τρίτη φάση της μεθόδου, μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν (παρατήρησης, αναλυτικές, δημιουργικές) αναφορικά με το ποίημα του Βρεττάκου (προφίλ εκπαιδευτικού, σχέση εκπαιδευτικού – μαθητών, περιεχόμενο της μάθησης, πλαίσιο της μάθησης, εσωτερικά εμπόδια του εκπαιδευτικού). Σε κάθε θέμα παρατίθενται και συγκεκριμένοι στίχοι από το ποίημα, στους οποίους βασίστηκαν τα μέλη της Ομάδας και έδωσαν τις προσωπικές τους ερμηνείες. Επισημαίνουμε ότι οι παρακάτω ερμηνείες του ποιήματος είναι υποκειμενικές και προέκυψαν από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος από τα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης, με στόχο την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μελών και την εμβάθυνση στο ζήτημα των τριών διαστάσεων της μάθησης.

4.3.1. Το προφίλ της εκπαιδευτικού

Κεντρικό πρόσωπο του ποιήματος αποτελεί μια νέα εκπαιδευτικός, η οποία στα τέλη της δεκαετίας του 1950 εργάζεται σε ένα σχολείο στο Καλέντζι Ιωαννίνων, ένα μέρος μακριά από τον τόπο της μόνιμης κατοικίας της και τους δικούς της ανθρώπους. Όντας βαθιά συναισθηματικό άτομο, καλείται να αντιμετωπίσει μια πρωτόγνωρη και ιδιαίτερα δύσκολη συνθήκη, η οποία σχετίζεται με το βιοτικό επίπεδο των μαθητών της («Τὸ μολύβι πεθαίνει ἀνάμεσα στὰ κοκκαλιασμένα τους δάχτυλα...»). Η ίδια πιστεύει στο ιδεώδες της αγάπης, με την έννοια της ανιδιοτελούς προσφοράς προς τον συνάνθρωπο, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις συνεχείς αναφορές του ποιήματος στον Χριστό ως σύμβολο αγάπης, δικαιοσύνης και αλήθειας («Ὅ,τι θέλει κανεὶς μπορεῖ νὰ φτιάξει μὲ τὴν ἀγάπη»).

4.3.2. Η σχέση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές (διάσταση της υποκίνησης)

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές αντιμετωπίζουν αντικειμενικές δυσκολίες αναφορικά με το βιοτικό τους επίπεδο. Η εκπαιδευτικός διαφαίνεται να νιώθει βαρύτετη ευθύνη για τις καταστάσεις που βιώνει η ίδια αλλά και οι μαθητές της, καθώς αντιλαμβάνεται πως δεν διαθέτει τα κατάλληλα μέσα για να τις αντιμετωπίσει («σὰ νὰ ἔταν κάποιος ἀπάνω σου καὶ νὰ σ' ἔκρινε γιὰ τ' ἄδεια σου χέρια»). Οραματίζεται τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει αυτά τα παιδιά («... κι ὄνειρεῖδ' ὅσον πὼς μπαίνεις στὴν τάξη μὲ δεκατέσσερες φορεσιές, μὲ δεκατέσσερα χρυσόψωμα στὴν ἀγκαλιά σου.»), όμως η πραγματικότητα έρχεται να την διαψεύσει («Τὸ μολύβι πεθαίνει ἀνάμεσα στὰ κοκκαλιασμένα τους δάχτυλα...»). Ωστόσο, παρά τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των μαθητών, αυτοί έρχονται στο σχολείο με χαμόγελο («...μοιραζόταν σὲ δεκατέσσερα χαμόγελα τὸ πρόσωπό σου»). Διαφαίνεται ότι η δασκάλα τους μεταφέρει θετική ενέργεια, παρόλο που η ίδια ίσως δεν το αντιλαμβάνεται. Ίσως πάλι το χαμόγελο της δασκάλας να είναι αυτό που μοιράζεται στα πρόσωπα των παιδιών. Το ενδιαφέρον και η αγάπη της για τους μαθητές της είναι εμφανή, καθώς καταβάλει προσπάθεια να αισθάνονται ασφάλεια και ζεστασιά στο σχολικό περιβάλλον («Ἐσὺ πάνω ἀπ' τὴν ἔδρα κι ἀπ' ἀντίκρου σου ὁ Χριστὸς [...] δίνετε τὰ χέρια πάνω ἀπὸ τὰ κεφάλια τους νὰ τοὺς κάμετε μιὰ στέγη ἀπὸ ζεστασιά...»).

4.3.3. Το περιεχόμενο της μάθησης (διάσταση του περιεχομένου)

Η δασκάλα καλείται να διδάξει μια συγκεκριμένη ύλη των σχολικών εγχειριδίων της εποχής, όπως για τον Μέγα Αλέξανδρο ή για τον Αίσωπο («*Τὰ λόγια σου βγαίνουν άργά σά μιὰ βρύση ποὺ στέρευε: «Ὁ μέγας Αλέξανδρος... Ὁ μέγας Αλέξανδρος... Ὁ μέγας Αλέξανδρος...»... «κοιτάξεις τὴ στέγη, κάνεις πὼς σκέφτεσαι, σκύβεις πάλι στὴν ἔδρα, ξεφυλλίζεις τὸν Αἴσωπο...»*). Ωστόσο, διαφαίνεται ὅτι για τὴν ἴδια δὲν ἔχει νόημα ἡ διδασκαλία αὐτῆς τῆς ὕλης, τῆ στιγμῆ που οἱ μαθητὲς τῆς ἀντιμετωπίζουν πολὺ πιο σοβαρὰ καθημερινὰ προβλήματα. Αὐτὸς εἶναι ἴσως καὶ ὁ λόγος που δυσκολεύεται νὰ διεξάγει αποτελεσματικὰ τὴ μαθησιακὴ διεργασία. Ὁ ρυθμὸς τῆς ομιλίας τῆς εἶναι ἀργός, κάνει πολλές παύσεις, δὲν ὑπάρχει ροή στὴ διδασκαλία, τὴν συνεπαίρνει τὸ συναίσθημα καὶ προσπαθεῖ νὰ κρύψει τὴ στενοχώρια τῆς («*Τὰ λόγια σου βγαίνουν άργά σά μιὰ βρύση ποὺ στέρευε...»*, «*Παίρνεις τὸ μαθητολόγιο στὰ χέρια σου... καὶ σκεπάζεις τὸ πρόσωπό σου.*»). Τὸ βιβλίο λειτουργεῖ περισσότερο ὡς μέσο συγκάλυψης τῆς ἀμηχανίας που νιώθει ἀπέναντι στους μαθητὲς τῆς καὶ λιγότερο ὡς εκπαιδευτικὸ μέσο. Ἀπὸ τὴν ἄλλη μεριά, ἴσως τὸ βιβλίο με τὴν ἔννοια τῆς γνώσης νὰ ἀποτελεῖ τὸ μοναδικὸ μέσο που θὰ μπορούσε νὰ βοηθήσει τους μαθητὲς νὰ ἀπεγκλωβιστοῦν μακροπρόθεσμα ἀπὸ τὶς δύσκολες συνθήκες που βιώνουν. Παρ' ὅλα αὐτὰ, στὴν προκειμένη περίπτωση ἀποδεικνύεται ἐλλιπές.

4.3.4. Το πλαίσιο της μάθησης (διάσταση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον)

Στὸ ποίημα διαφαίνεται ὅτι τὸ υλικὸ περιβάλλον με τὸ ὁποῖο ἀλληλεπιδροῦν οἱ μαθητὲς, δυσχεραίνει τὴν ομαλὴ διεξαγωγή τῆς μαθησιακῆς διεργασίας («*σᾶς ἤρθανε καὶ σήμερα μουσκεμένα κ' ἡ λύπη περπατάει μὲς στὰ μάτια τους*»). Λαμβάνοντας ὑπόψη καὶ τὶς γενικότερες κοινωνικὲς συνθήκες ἐκείνης τῆς εποχῆς, ὅπως ἐπίσης καὶ τὶς δυσκολίες που ἀντιμετώπιζαν τὰ μέλη τῆς σχολικῆς κοινότητας στὶς σχολικὲς εγκαταστάσεις κυρίως στὴν περιφέρεια, λόγω σοβαρῶν ἐλλείψεων στὴν υλικότεχνικὴ υποδομὴ τῶν κτιρίων, ὑπάρχουν ἐνδείξεις ὅτι τὸ πλαίσιο μάθησης εἶναι μάλλον ἀκατάλληλο για νὰ ἐπιτευχθεῖ ἡ μαθησιακὴ διεργασία. Ἡ εκπαιδευτικὸς ὡς μέρος τῆς σχολικῆς κοινότητας ἀντιλαμβάνεται τὶς δυσκολίες τῶν μαθητῶν τῆς καὶ τοῦ πλαισίου μάθησης καὶ νιώθει ἀνῆμπορη νὰ βοηθήσει, παρά τὴν ἀνιδιοτελὴ ἀγάπη που νιώθει για αὐτοὺς. Καὶ αὐτὸ γιατί σε μιὰ κοινωνία χωρὶς κοινωνικὴ πρόνοια, χωρὶς ἀσφαλὴ καὶ κατάλληλα σχολικὰ κτίρια, χωρὶς νὰ προσφέρει τὰ στοιχειώδη υλικά ἀγαθὰ στὶς οικογένειες τῶν παιδιῶν για νὰ ζήσουν, αὐτὴ ἡ ἀγάπη ἀποδεικνύεται κατὰ κάποιον τρόπο ρηχὴ.

4.3.5. Τα εσωτερικά εμπόδια της εκπαιδευτικῆς

Ἀρχικὰ, διαφαίνεται ὅτι ἡ εκπαιδευτικὸς ἀντιμετωπίζει ἀντικειμενικὲς δυσκολίες, ὅπως τὸ γεγονὸς ὅτι εἶναι μόνη τῆς σε ἓνα μέρος μακριὰ ἀπὸ δικούς τῆς ἀνθρώπους («*καὶ δὲν εἶμαι ἐκεῖ νὰ σοῦ χτυπήσω τὸν ὄμο*»), ὅτι οἱ δύσκολες καιρικὲς συνθήκες ἐπιδεινώνουν τὴ συναισθηματικὴ τῆς κατάσταση («*Σὲ δίπλωνε σὰ μιὰ λύπη τ' ἀδιάβροχό σου κι ὁ δρόμος γιὰ τὸ σχολεῖο γινόταν πὸς δύσκολος.*»), ἀλλὰ καὶ τὸ ὅτι ἡ οικονομικὴ τῆς κατάσταση δὲν τῆς ἐπιτρέπει νὰ προσφέρει υλικά ἀγαθὰ στους μαθητὲς τῆς. Τὸ ποίημα ἀποτυπώνει ρεαλιστικὰ τὴν κατάσταση που καλεῖται νὰ ἀντιμετωπίσει («*Ἐμπαινες στὸ σχολεῖο... Θυμώσουν πὼς ἡ ἀγκάλη σου ἦταν μισή*», «*Τὰ δάχτυλά σου εἶναι πέντε*»). Σε ολόκληρο τὸ ποίημα ἡ εκπαιδευτικὸς παρουσιάζεται ὡς ἓνα άτομο τὸ ὁποῖο προσπαθεῖ νὰ ἀνταποκριθεῖ στὸν εκπαιδευτικὸ τῆς ρόλο, χωρὶς νὰ εἶναι σίγουρο ὅτι τὰ καταφέρνει.

Ὅπως προαναφέρθηκε, φαίνεται νὰ εἶναι ἀφενὸς ἐγκλωβισμένη σε ἓνα Ἀναλυτικὸ Πρόγραμμα, τὸ ὁποῖο δὲν σχετίζεται με τὶς πραγματικὲς εκπαιδευτικὲς ἀνάγκες τῶν μαθητῶν τῆς καὶ ἀφετέρου βυθισμένη στα συναισθηματὰ τῆς, τὰ ὁποῖα δὲν μπορεῖ νὰ μοιραστεῖ με κάποιον. Ἡ ἔντονη συναισθηματικὴ φόρτιση τῆς εκπαιδευτικῆς ἐντοπίζεται στὸν τρόπο που προσπαθεῖ νὰ ἐφαρμόσει τὴν εκπαιδευτικὴ διεργασία, καθὼς ἡ δυσκολία διαχείρισης τῶν συναισθημάτων λύπης καὶ ἀπογοήτευσης για τὶς δυσκολίες που ἀντιμετωπίζουν οἱ μαθητὲς τῆς, δὲν τῆς ἐπιτρέπουν νὰ ἐπιτελέσει τὸ ἔργο τῆς («*κι ἀνεβαίνοντας πάνω στὴν ἔδρα σου ἄνοιγες τὴ λύπη σου καὶ τὰ σκέπαζες...»*, «*δὲ μπορεῖς ἄλλο παρά νὰ κλάψεις.*»). Αὐτὸ ἐνδεχομένως νὰ σχετίζεται με τὸ γεγονὸς ὅτι δὲν μπορεῖ νὰ ἀπεγκλωβιστεῖ ἀπὸ τὸν ἰδεατὸ ρόλο τοῦ εκπαιδευτικῆς, δηλαδή τοῦ ἀτόμου που προσφέρει ἀγάπη καὶ μὀρφωση στους μαθητὲς σε ἓνα κατάλληλο πλαίσιο μάθησης, ὅπως ἐνδεχομένως διαμορφώθηκε στὴν ἀντίληψή τῆς στὸ περιβάλλον που μεγάλωσε καὶ ἐκπαιδεύτηκε ἡ ἴδια. Τὸ σχολικὸ εγχειρίδιο καὶ τὸ μαθητολόγιο ἀποτελοῦν ἓνα μέσο προφύλαξης τῆς εκπαιδευτικῆς, καθὼς τὰ χρησιμοποιεῖ για νὰ καλύψει τὸν συναισθηματικὸ τῆς κόσμος, ὥστε νὰ μὴν ἐρθεῖ ἀντιμέτωπη με τὸν ἴδιο τῆς τὸν εαυτό. Φαίνεται νὰ ἔχει ἐγκλωβιστεῖ σε μιὰ κατάσταση που δὲν μπορεῖ νὰ τὴν ἀλλάξει, ἀλλὰ δὲν παίρνει καὶ ἀπόσταση ἀπὸ αὐτήν.

5. «Συνέντευξη από ειδικό»: Προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες ενός εκπαιδευτικού

5.1. Η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό»

Στη συνέχεια, προκειμένου να ενισχυθούν οι ιδέες που εκφράστηκαν κατά την κριτική επεξεργασία του ποιήματος σχετικά με τις τρεις διαστάσεις της μάθησης, αλλά και να αντιπαρατεθούν με την πραγματικότητα που βίωναν πολλοί εκπαιδευτικοί της εποχής εκείνης, αξιοποιήθηκε η εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό».

Η εκπαιδευτική τεχνική της συνέντευξης από ειδικό είναι μια από τις ενεργητικές τεχνικές που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων, η οποία συμβάλλει στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Για την εκπαιδευόμενη ομάδα πηγή μάθησης μπορεί να αποτελέσει κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο το οποίο προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2005). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνική ενδείκνυται για τις ομάδες που έχουν στόχο τους την αυτομόρφωση, καθώς δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να συλλέξουν επιπλέον πληροφορίες για το θέμα που μελετούν, να δημιουργήσουν αξιόλογες μαθησιακές εμπειρίες, να εκμαιεύσουν πηγές που σχετίζονται και καλύπτουν άμεσα τόσο τις εκπαιδευτικές όσο και τις προσωπικές τους ανάγκες (Καρατζά&Φίλιπς, 2007). Περιλαμβάνει τρία στάδια: το στάδιο προετοιμασίας της συνέντευξης, το στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης και το στάδιο σχολιασμού και σύνθεσης.

A) Το στάδιο προετοιμασίας, περιλαμβάνει τις εξής ενέργειες:

- Προσδιορισμός του στόχου της συνέντευξης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων
- Ενημέρωση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τα βασικά βιογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου

- Προετοιμασία ερωτήσεων που θα τεθούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και του ατόμου που θα πάρει τη συνέντευξη

- Προσδιορισμός των σημείων που θα καταγραφούν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

B) Κατά το στάδιο πραγματοποίησης της συνέντευξης, συνήθως ένα άτομο από την εκπαιδευόμενη ομάδα αναλαμβάνει να πάρει τη συνέντευξη. Εναλλακτικά, μπορούν να οριστούν και άλλοι εκπαιδευόμενοι ως υπεύθυνοι προκειμένου να θέσουν συμπληρωματικές ερωτήσεις στο τέλος. Σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να παρέμβει διακριτικά ο εκπαιδευτής, προκειμένου να δώσει κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις, να κάνει τις απαραίτητες συνδέσεις με το αντικείμενο μάθησης ή να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες από τον συνεντευξιαζόμενο.

Γ) Στο στάδιο σχολιασμού και σύνθεσης, αφού αποχωρήσει ο συνεντευξιαζόμενος, γίνεται ανοικτή συζήτηση ή εργασία σε ομάδες, με τον συντονισμό του εκπαιδευτή, με στόχο τον σχολιασμό τόσο του περιεχομένου της συνέντευξης, όσο και της διαδικασίας πραγματοποίησής της. Ακολουθεί σύνθεση των απόψεων και διασύνδεση με το υπό εξέταση μαθησιακό αντικείμενο.

Επισημαίνεται ότι στην Ομάδα Αυτομόρφωσης κατά το έτος 2019 είχε αξιοποιηθεί η εκπαιδευτική τεχνική της «Συνέντευξης από ειδικό» και τα μέλη της ήταν εξοικειωμένα με τη συγκεκριμένη τεχνική.

5.2. Προσέγγιση των θεμάτων που αναδείχθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης μέσω της «Συνέντευξης από ειδικό»

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προσωπικές εμπειρίες ενός συνταξιούχου εκπαιδευτικού οι οποίες σχετίζονται με τα θέματα που αναδείχθηκαν από την Ομάδα Αυτομόρφωσης, αξιοποιώντας τη συνέντευξη που παραχώρησε. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θα μπορούσε να θεωρηθεί «ειδικός» στο υπό εξέταση αντικείμενο της Ομάδας Αυτομόρφωσης στην εν λόγω συνάντησή της, καθώς στις αρχές της δεκαετίας του 1960 βίωσε ανάλογες εκπαιδευτικές συνθήκες με αυτές που περιγράφονται στο ποίημα, στα σχολεία που υπηρέτησε.

5.2.1. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, γεννημένος σε ένα χωριό του νομού Άρτας, έζησε τα παιδικά του χρόνια στην περίοδο της Κατοχής. Αριστούχος απόφοιτος της Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, χωρίς οικονομική άνεση, θεωρεί ότι έχει επιλέξει ένα σπουδαίο επάγγελμα:

«...μας είχαν εμπνεύσει οι καθηγητές μας ότι “εσείς θα είστε οι διαφωτιστές, οι πλάστες της κοινωνίας” και το πιστεύαμε».

Με έντονο ενθουσιασμό και περηφάνια που είναι δάσκαλος, ανυπομονούσε να επιτελέσει το έργο του. Ωστόσο, είναι ενήμερος για τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζε:

«Μόνο ο Δ/ντης μας (στην Ακαδημία), όταν μας χαιρέτησε στην αίθουσα τελετών λέει: ... “Εσείς που θα πάτε στα χωριά, θα συναντήσετε δυσκολίες πολλές...”».

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, σε ηλικία περίπου 25 ετών, διορίζεται σε μουσουλμανικό σχολείο του νομού Ροδόπης. Εκεί ήρθε αντιμέτωπος με πρωτόγνωρες συνθήκες για αυτόν, με βασικό πρόβλημα το ότι δεν γνώριζε τη μουσουλμανική γλώσσα:

«Ήρθε διαταγή από τη νομαρχία οι δάσκαλοι των μουσουλμανικών σχολείων να πάνε υποχρεωτικά στη θέση τους... Εγώ να μην ξέρω γλώσσα μουσουλμανική...».

Αντικρίζοντας τον χώρο του σχολείου και τη γενικότερη περιοχή, συναισθήματα φόβου, αγωνίας και απογοήτευσης τον κυριεύουν. Αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι οι πραγματικές συνθήκες που θα βίωνε εκείνο το σχολικό έτος απείχαν κατά πολύ από τις δυσκολίες που περιέγραφαν οι καθηγητές του κατά τα φοιτητικά του χρόνια στην Ακαδημία:

«Μια ρεματιά... Ένα σχολείο... Έκανα τον σταυρό μου και σκεφτόμουν: “Πώς θα μπορέσω εδώ;”».

Ωστόσο, επιδιώκει να μοιραστεί το βάρος των συναισθημάτων του με τον επιθεωρητή των μουσουλμανικών σχολείων, τον οποίο και επισκέπτεται άμεσα. Ο επιθεωρητής τον ακούει και τον καθησυχάζει, χωρίς όμως να τον υποστηρίζει ουσιαστικά:

« “Κύριε επιθεωρητά, θα τρελαθώ!”, του είπα.

“Α, το ’παν πολλοί αυτό, αλλά δεν τρελάθηκε κανένας”, μου απάντησε».

Διαφαίνεται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός βιώνει αλλεπάλληλες εσωτερικές συγκρούσεις και η πραγματικότητα που αντιμετωπίζει λειτουργεί μάλλον ως έναυσμα επαναπροσδιορισμού του τρόπου που θα επιτελέσει το έργο του.

5.2.2. Η υποκίνηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να χτίζει μια ειλικρινή σχέση με τους μαθητές και να μην συμπεριφέρεται ως αυθεντία:

«Θα πρέπει να είσαι πολύ τίμιος απέναντι στους μαθητές... να πεις εκ των προτέρων ότι ο δάσκαλος δεν είναι πάνσοφος».

Είναι ευαίσθητο άτομο, με αγάπη για τους μαθητές, ωστόσο θεωρεί πως αυτή δεν αρκεί για να επιτελέσει αποτελεσματικά το έργο του. Ο συνεχής αναστοχασμός και η συνεργασία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι είναι απαραίτητα για τη βελτίωση της διδασκαλίας:

«Χρειάζεται πάντοτε να αμφιβάλεις και να ρωτάς τον εαυτό σου: “Πού δεν πήγα καλά ή πού πήγα καλά...” Θα ήταν βέβαια βοηθητικό να ανταλλάσσαμε σκέψεις και με κάποιον άλλο δάσκαλο, με συνεργασία και χωρίς εγωισμούς».

Επηρεασμένος από παιδαγωγούς που είναι εκπρόσωποι της βιωματικής μάθησης, θεωρεί τους μαθητές συνεργάτες και τους τοποθετεί στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, καθώς πιστεύει ότι είναι οι κατ' εξοχήν αρμόδιοι για να την αξιολογήσουν:

«Οι μαθητές είναι οι κύριοι συνεργάτες... Και οι μεγαλύτεροι ψυχολόγοι, οι οποίοι καταλαβαίνουν όταν κάτι δεν πάει καλά... Ο δάσκαλος θα πρέπει να τους δίνει την ευκαιρία να μιλήσουν... Πρέπει πάντα να ξεκινάς από τον μαθητή. Και για τον μαθητή. Όπως λέμε το σχολείο από τη ζωή και για τη ζωή».

Κατά τη γνώμη του ο δάσκαλος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών του, να το σέβεται και να προσπαθεί να εντάξει στη διδασκαλία τις εμπειρίες των παιδιών, καθώς τις θεωρεί πολύτιμες για τη μάθηση.

«Πρέπει να λάβεις υπόψη σου το περιβάλλον (προνομιούχο ή μη) που μεγαλώνει το παιδί. Γιατί έχει εμπειρίες, έχει ζυμωθεί με τις παραδόσεις, τις οποίες πρέπει να σεβαστείς και να αναδείξεις».

Με γνώμονα τις προαναφερθείσες αρχές, καταβάλει προσπάθεια να αντιμετωπίσει τις δύσκολες συνθήκες στο μουσουλμανικό σχολείο που είχε τοποθετηθεί. Από τις πρώτες ημέρες λειτουργίας του σχολείου, αναδεικνύονται αντικειμενικές δυσκολίες, κυρίως ως προς τη χρήση της γλώσσας:

«Την πρώτη ημέρα έφτασε ένα παιδάκι και είχε στα χέρια του 3-4 καρύδια. Τα παίρνω εγώ και λέω “Ευχαριστώ παιδί μου”. Έφυγε και δεν κατάλαβε τι του είπα».

Αμέσως συνειδητοποιεί ότι πρέπει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία με το θέμα της γλώσσας, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία. Παίρνει πρωτοβουλία και ζητά βοήθεια από έναν κάτοικο της περιοχής:

«Είχα μαθητή ένα παιδάκι που ο πατέρας του είχε καφενείο και ήξερε τα ελληνικά. “Έλα σε παρακαλώ εδώ να με βοηθήσεις. Εσύ θα είσαι διερμηνέας”, του είπα».

5.2.3. Διαχείριση του περιεχομένου της διδακτέας ύλης

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της μάθησης, ο συγκεκριμένος δάσκαλος καλείται να διδάξει μέσω των κοινών σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνταν στις σχολικές μονάδες της χώρας εκείνη την εποχή, αλλά σε μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και δεν ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα, καθώς το σχολείο είναι μονοθέσιο.

«Σύμφωνα με τον νόμο έπρεπε να διδάξω Γλώσσα, Ιστορία και Γεωγραφία. Αλλά τι Ιστορία να πεις στα παιδιά όταν δεν ξέρεις τη γλώσσα; Άλλα παιδιά ήταν Α', Β', Γ' Δημοτικού, αλλά δεν ήξεραν να μιλήσουν ελληνικά...».

Αποφασίζει να αρχίσει από τα βιβλία της Α' Δημοτικού, με τη βοήθεια του πατέρα του παιδιού που γνώριζε και ελληνικά.

«Χρησιμοποίησα το σύστημα που θα χρησιμοποιούσα για την Α' Δημοτικού... Προσπαθούσα και τα έλεγα πρώτα στη γλώσσα τους και τα παιδιά γελούσαν».

Στόχος του είναι να μάθει στα παιδιά να μιλούν και να γράφουν στα ελληνικά, μιλώντας πρώτα ο ίδιος στη γλώσσα που καταλάβαιναν. Σταδιακά βλέπει τα πρώτα αποτελέσματα, παίρνει θάρρος και συνεχίζει με παρόμοιο τρόπο. Οι μαθητές φαίνεται να αναγνωρίζουν το γεγονός ότι σέβεται τη γλώσσα που μιλούν, ότι μπορούν να εκφράσουν την έκπληξή τους χωρίς να τους επιπλήξει και ότι αυτός προσπαθεί να τους διδάξει βασικές γνώσεις, χωρίς να μένει εγκλωβισμένος στο περιεχόμενο των βιβλίων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αναπτύσσεται η επικοινωνία με τους μαθητές.

«Τα έλεγα στα παιδιά έτσι (στη γλώσσα τους), και τα μάθαιναν. Μετά τα συνήθισα να λένε “Καλημέρα!”, έστω μια λέξη... Την άλλη μέρα δυο λέξεις, τρεις λέξεις κ.ο.κ. Έτσι και εγώ τα αγάπησα τα παιδιά και αυτά έμαθαν να μιλάνε και να γράφουν λίγο...».

Προσηλωμένος στον στόχο του, αναλαμβάνει διαρκώς πρωτοβουλίες ως προς τον τρόπο διδασκαλίας του. Διαφαίνεται ότι προσπαθεί ρεαλιστικά, με ό,τι μέσο διαθέτει, να επιτελέσει με συνέπεια το έργο του, χωρίς να αναλώνεται στο τι θα μπορούσε να κάνει εάν διέθετε καταλληλότερα εκπαιδευτικά μέσα.

«Δεν υπήρχε μέθοδος. Σκοπός ήταν να μάθουν τα παιδιά να μιλάνε λίγο... Αν υπήρχαν άλλα βιβλία μπορεί να βοηθούσαν. Δεν έτυχε όμως να το έχω εγώ αυτό».

Ο τρόπος διδασκαλίας που επέλεξε φέρνει άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα. Διαφαίνεται ότι υποκινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτοί μαθαίνουν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το γεγονός αυτό τον ικανοποιεί και του δίνει δύναμη να συνεχίσει το έργο του.

«Τα παιδάκια έμπαιναν στο νόημα πολύ γρήγορα, γιατί ήταν 8, 9, 10 χρονών. Καταλάβαιναν αμέσως. Γι' αυτό και το βιβλίο το τελειώσαμε γρήγορα».

Από τα προαναφερθέντα διαφαίνεται ότι παρόλο που γνωρίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα της εποχής, δεν παραμένει εγκλωβισμένος σε αυτό:

«Υπήρχε Αναλυτικό Πρόγραμμα, γιατί θα πρέπει να ξέρεις τι θα διδάξεις... Όμως το Αναλυτικό Πρόγραμμα κατευθύνσεις δίνει, δεν είναι και θέσφατο. Μπορείς να ξεπερνάς και ορισμένα, γιατί δεν τα θεωρείς σπουδαία».

5.2.4. Αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της μάθησης

Ο συνεντευξιζόμενος επισημαίνει ότι γενικά οι υλικοτεχνικές υποδομές των μονοθέσιων σχολείων της εποχής εκείνης ήταν ελάχιστες. Ωστόσο, ο ίδιος με γνήσιο ενδιαφέρον για τη μάθηση, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και προσπαθεί να βρει λύσεις, στον βαθμό του εφικτού.

«Ήμουν σε μονοθέσιο σχολείο και κάνω αναφορά στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (Ο.Σ.Κ.) ότι το σχολείο δεν έχει πίνακες, βιβλιοθήκη. Σε ένα μήνα είχαμε πίνακα και βιβλιοθήκη...».

Αναφέρεται στην έλλειψη κατανόησης εκ μέρους κάποιων επιθεωρητών της εποχής εκείνης, γεγονός που ενδεχομένως δημιουργούσε επιπρόσθετο εργασιακό άγχος για τους δασκάλους ειδικά των

μονοθέσιων σχολείων, οι οποίοι επωμίζονταν όλη τη διοικητική οργάνωση του σχολείου, παράλληλα με τα διδακτικά τους καθήκοντα.

«Στο μονοθέσιο είσαι τα πάντα. Προϋπολογισμούς, ισολογισμούς... Να είσαι τώρα στη ρεματιά, σε μονοθέσιο, να μην έχεις περίβολο και να σου λέει ο επιθεωρητής γιατί δεν έκανες γυμναστικές επιδείξεις... Δεν υπήρχε καμία κατανόηση...».

Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα στο σχολείο που εργαζόταν εκείνη την περίοδο, η υλικοτεχνική υποδομή ήταν σε μεγάλο βαθμό ελλιπή:

«Ο δάσκαλος έμενε σε ένα τεράστιο (χώρο) που το είχαν για σχολείο και μαζεύονταν και οι κάτοικοι εκεί και συζητούσαν διάφορα...».

Οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνει σχετικά με το βιοτικό επίπεδο και τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολικού θεσμού από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές, αν και είναι σχετικά αναμενόμενες για εκείνη την εποχή. Όπως ενημερώνεται από τον ίδιο τον επιθεωρητή, οι μαθητές εργάζονται μαζί με τους γονείς τους και μόνο όταν τελειώνουν από τις αγροτικές και κτηνοτροφικές τους εργασίες πηγαίνουν στο σχολείο.

«Πάω στον επιθεωρητή και μου λέει: “Τώρα (αρχές Σεπτεμβρίου) άλλα παιδιά είναι στα γίδια, άλλα στα καπνά και θα αργήσουν να έρθουν”».

Το γεγονός αυτό δεν τον παραξενεύει, καθώς και ο ίδιος αλλά και τα αδέρφια του είχαν βιώσει ανάλογες καταστάσεις κατά την περίοδο των σχολικών τους χρόνων, βοηθώντας στις εργασίες των γονιών τους παράλληλα με το σχολείο. Αναγνωρίζοντας τις αντικειμενικές δυσκολίες του πλαισίου μάθησης, προσπαθεί να αντιμετωπίσει με ψυχραιμία την κατάσταση, επισημαίνοντας την ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να παίρνει απόσταση από τις δύσκολες καταστάσεις και να λειτουργεί ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει:

«Ο Ηράκλειτος έλεγε: Τα πάντα ρει. Όλα συμβαίνουν και όλα εξαρτώνται από το περιβάλλον που βρίσκεσαι αλλά και από τη θέση τη δική σου που θα τηρήσεις».

Γνωρίζοντας ότι το πλαίσιο μάθησης επηρεάζεται έμμεσα και από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, φροντίζει να αναπτύξει συνεργασία με τον άλλο δάσκαλο του σχολείου:

«Ήρθε και ο Πομάκος δάσκαλος που βοήθησε πολύ, αλλά κι εγώ τον βοήθησα».

Ωστόσο, αναφέρει ότι εκείνη την εποχή τις περισσότερες φορές οι δάσκαλοι στα χωριά δεν είχαν την υποστήριξη των γονέων, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Και αυτό γιατί η οικονομική τους κατάσταση δεν τους επέτρεπε να προσφέρουν στα παιδιά τους ούτε τα απαραίτητα υλικά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, όπως μολύβια και τετράδια. Επίσης, πολλοί αδιαφορούσαν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς βασικός τους στόχος ήταν να τους βοηθούν στις αγροτικές και κτηνοτροφικές τους εργασίες.

«Ο δάσκαλος που διορίζεται στα χωριά εκείνη την εποχή τουλάχιστον, δεν είχε καμία βοήθεια από τους γονείς, οι οποίοι πολλές φορές ήταν και αρνητικοί. Υπό την έννοια ότι έπαιρναν το παιδί και το έστελναν στα πρόβατα, στα καπνά, άλλοι δυστροπούσαν να τους πάρουν τα απαραίτητα σχολικά είδη...».

Ωστόσο, θεωρεί ότι ο δάσκαλος έχει την ευθύνη να αναγνωρίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να τους υποκινήσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση, παρά την αρνητική στάση που ενδεχομένως αντιμετωπίζει από τους γονείς.

«Σε πληρώνει η ελληνική πολιτεία, δεν σου φταίει το παιδί... θα πρέπει να το εμψυχώσεις. Έρχονται και αυτά τραυματισμένα από το σπίτι...».

Για όλους τους παραπάνω λόγους, φροντίζει να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών του, δείχνοντας έμπρακτα ότι σέβεται τις συνήθειες και την οικειοθελή προσφορά τους σε θέματα που δεν άπτονταν της μαθησιακής διεργασίας.

«Έβλεπαν ότι έπλενα μόνος μου τα ρούχα μου και έστελναν οι γυναίκες τα παιδιά τους να τα πάρουν, να τα πλύνουν αυτές και πολλές μου τα έφερναν και σιδερωμένα».

Επικοινωνεί μαζί τους, γνωρίζει τις συνήθειές τους και αυτοί τις δικές του.

«Οι άνθρωποι εκεί κατέβαιναν στην Κομοτηνή. Έβλεπαν τι εφημερίδα διάβαζα, μου έφερναν “Το Βήμα”, καφέ, γλυκά...».

Οι στενοί δεσμοί που αναπτύσσει με το κοινωνικό πλαίσιο διαφαίνεται ότι επηρεάζουν ως ένα βαθμό και το πλαίσιο μάθησης, εξισορροπώντας κατά κάποιο τρόπο τις αντικειμενικές δυσκολίες και ελλείψεις.

5.2.5. Οι αντιστάσεις και οι μηχανισμοί άμυνας του εκπαιδευτικού

Ο συγκεκριμένος δάσκαλος αντιμετωπίζει αντικειμενικά εμπόδια, όπως το γεγονός ότι βρίσκεται μακριά από την οικογένειά του, σε ένα μέρος που δεν γνωρίζει τη γλώσσα, επομένως δυσκολεύεται πολύ στην επικοινωνία. Ωστόσο, οι πεποιθήσεις του σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως διαμορφώθηκαν από τις αρχικές του σπουδές στην Ακαδημία, αλλά και μέσω του οικογενειακού του περιβάλλοντος, διαφαίνεται ότι τον βοηθούν να επιτελέσει τελικά το εκπαιδευτικό του έργο:

«Χρειάζεται μέθοδος, ανησυχία, αγωνία και πρωτοβουλία. Ότι το κάνω αυτό με δικιά μου ευθύνη. Κι όπου βγει, που τις περισσότερες φορές λες για καλό το κάνω...».

Διαφαίνεται ότι οι αντιστάσεις που προέβλεπε με τη μορφή εσωτερικών εμποδίων δεν αφορούσαν τόσο τον ρόλο του ως εκπαιδευτικού, αλλά κυρίως το κατά πόσο θα γινόταν αποδεκτός ως άτομο, σε ένα μέρος με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που είχε μεγαλώσει και είχε εργαστεί μέχρι εκείνη τη στιγμή. Την πρώτη ημέρα που έφτασε στο σχολείο στη Ροδόπη, διανυκτέρευσε σε ένα χωριό που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση. Ένα τυχαίο περιστατικό, όπως μας διηγείται, δημιουργεί το ρήγμα στις μέχρι τότε πεποιθήσεις του σχετικά με τον τρόπο που τον αντιμετώπιζαν οι άλλοι:

«Πάω το βράδυ στο κοντινό χωριό. “Πού θα κοιμηθεί ο δάσκαλος.,” ρώτησε κάποιος. “Στο δικό μου το σπίτι”, λέει ο αστυνόμος. Όταν εγώ είδα και άκουσα τον ενωμοτάρχη να λέει κάτι τέτοιο, ένιωσα άλλος άνθρωπος. Γιατί μέχρι τότε έλεγαν ότι είμαι αμφιβόλου φρονημάτων και το αμάρτημά μου ήταν ότι διάβαζα “Το Βήμα”».

Το προαναφερθέν λειτούργησε ως μέσο επαναπροσδιορισμού και αναθεώρησης των αντιλήψεών του αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

«... εδώ στα χωριά είχαν τη δυνατότητα να σε διαβάλουν... Εκεί όμως κατάλαβα πόσο διαφορετικοί είναι οι άνθρωποι».

Ο διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισής του και η αποδοχή που ένωσε καθ' όλη τη διάρκεια που υπηρέτησε σε εκείνο το μέρος, διαφαίνεται ότι ήταν καθοριστικής σημασίας για τον ίδιο.

«Την ημέρα που θα έφευγα... βγήκαν μέχρι και οι γυναίκες για να με βοηθήσουν να φύγω. Μου έλεγαν στη γλώσσα τους: “Στο καλό, να ζαναέρθεις”. Δεν υπήρχε μεγαλύτερη ικανοποίηση. Ήταν η μεγαλύτερη αμοιβή που ένιωσα ως δάσκαλος».

6. Συζήτηση

Το ποίημα του Βρεττάκου σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» δίνουν εναύσματα για εμβάθυνση στις τρεις διαστάσεις της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2016a, 2016b) και για τον εντοπισμό παραγόντων που τις επηρεάζουν.

Ένα πρώτο θέμα που προκύπτει προς συζήτηση αφορά τον διαφορετικό τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με παρόμοιο προφίλ τις αντικειμενικές δυσκολίες στον χώρο εργασίας τους. Μπορεί να βιώνουν παρόμοια συναισθήματα και εσωτερικές συγκρούσεις, όμως ο τρόπος διαχείρισης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων τους να διαφέρει κατά πολύ, καθώς σχετίζεται με τα εσωτερικά τους εμπόδια και τους μηχανισμούς άμυνας που αναπτύσσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους (Illeris, 2016b). Οι έντονες δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν διαχρονικά οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, συχνά λειτουργούν ως αποπροσανατολιστικά διλήμματα για αυτούς, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η πραγματικότητα που βιώνουν δεν είναι λειτουργική για τους ίδιους. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι όλοι τους θα καταβάλουν προσπάθεια να εντοπίσουν και να έρθουν αντιμέτωποι με τις βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Και αυτό γιατί, όπως προαναφέρθηκε, αυτές έχουν διαμορφωθεί και ενστερνιστεί άκριτα από την παιδική τους ηλικία και ισχυροποιούνται καθώς μεγαλώνουν, μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, τους θεσμούς, τα κοινωνικά πρότυπα (Mezirow, 1990). Έχουν γίνει δηλαδή μέρος της ταυτότητάς τους (Illeris, 2016b). Μόνο στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί προσπαθήσουν να στοχαστούν κριτικά επί των δυσλειτουργικών παραδοχών τους και επιδιώξουν να εμπλακούν σε μια μετασχηματιστική διεργασία αυτών, θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ως ένα βαθμό τις δύσκολες καταστάσεις ρεαλιστικά και από απόσταση. Στην αντίθετη περίπτωση, ενδέχεται να οδηγηθούν στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο επηρεάζει τη διεργασία μάθησης (Kegan, 1994).

Σε ό,τι αφορά στη διάσταση της υποκίνησης, από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος σε συνδυασμό με τη συνέντευξη του συνταξιούχου εκπαιδευτικού, αναδεικνύεται αρχικά η ανάγκη αντιμετώπισης των μαθητών με αγάπη, σεβασμό και ειλικρίνεια. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, συνεργάζονται ουσιαστικά με τους μαθητές τους και

επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διεργασία, τους δημιουργούν κίνητρα μάθησης και υποκινούν το ενδιαφέρον τους (Τριλιανός, 2002). Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος της ενσωμάτωσης των εμπειριών των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη, όπως αναφέρει και ο Dewey (1938/1980), προκειμένου να αισθανθούν ότι αναγνωρίζεται η προσωπικότητά τους (Fleming, 2014). Ωστόσο, η έντονη συναισθηματική εμπλοκή με τα ενδεχόμενα προβλήματα που βιώνουν οι μαθητές, επηρεάζει μάλλον αρνητικά τη διεργασία μάθησης, καθώς δεν επιτρέπει την αντιμετώπιση της υπάρχουσας κατάστασης με κριτικό τρόπο και με ρεαλισμό.

Ένα άλλο θέμα προς συζήτηση σχετίζεται με το περιεχόμενο της ύλης, το οποίο πολλές φορές δεν σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που παραμένουν εγκλωβισμένοι στο κατά βάση ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και που δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες διαχείρισης της ύλης και διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διεργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, συνήθως δυσκολεύονται να επιτελέσουν αποτελεσματικά το εκπαιδευτικό τους έργο (Κόκκος, 2017). Ως εκ τούτου, δεν κατορθώνουν να δημιουργήσουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους και δεν τους υποστηρίζουν κατάλληλα ώστε να αναπτύξουν το εύρος των δεξιοτήτων τους, γεγονός που επηρεάζει και τη διάσταση της υποκίνησης της μάθησης (Illeris, 2016b).

Σχετικά με τη διάσταση της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, τόσο από την κριτική επεξεργασία του ποιήματος όσο και από τις απόψεις του συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με το περιβάλλον εντός της σχολικής μονάδας (Illeris, 2009). Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι ενήμεροι για το βιοτικό επίπεδο των μαθητών τους, να λαμβάνουν υπόψη τα βιώματά τους, να επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς τους, να αναγνωρίζουν τον ρόλο που παίζουν οι κοινωνικές συνθήκες ως προς τη διαμόρφωση των εμπειριών των μαθητών τους. Επίσης, χρειάζεται να μην παραμένουν εγκλωβισμένοι στις ενδεχόμενες ελλείψεις των σχολικών μονάδων από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, αλλά επιδιώκοντας τη συνεργασία με άλλους συναδέλφους και προϊσταμένους τους να προσπαθήσουν να τις αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά και να εργαστούν με όσα μέσα διαθέτουν. Αναδεικνύεται έτσι η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, ενσυναίσθησης, κριτικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας, συνεργασίας αρχικά εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να υποκινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους υποστηρίξουν κατάλληλα για να καλλιεργήσουν και εκείνοι με τη σειρά τους αντίστοιχες δεξιότητες (Illeris, 2003).

Επιπροσθέτως, μέσα από τη συγκεκριμένη διεργασία αναδείχθηκε ως ένα βαθμό η σχέση μεταξύ των απόψεων του Illeris σχετικά με τον σχηματισμό ταυτότητας του ατόμου, αλλά και της αποδόμησής της και του σχηματισμού νέας ταυτότητας όταν το άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις καταστάσεις που βιώνει, και των απόψεων του Mezirow σχετικά με τη συμμετοχή του ατόμου σε διεργασίες μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών παραδοχών του, σύμφωνα με τη θεωρία του (Λιντζέρης, 2019).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η κριτική επεξεργασία του ποιήματος σε συνδυασμό με την τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό» έδωσε τη δυνατότητα στα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης να αναλογιστούν τον τρόπο που διδάσκουν, να προβούν σε συνδέσεις με τις προσωπικές τους εμπειρίες, να φωτίσουν παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διεργασία και τους οποίους μπορεί να μην λάμβαναν υπόψη, όπως το πλαίσιο μάθησης με την ευρύτερη έννοια, ακόμα και να δικαιολογήσουν την ενδεχόμενη ανασφάλεια και αδυναμία που αισθάνονται όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερα σύνθετες και δύσκολες καταστάσεις στον χώρο εργασίας τους. Επίσης, συνειδητοποίησαν ότι ακόμα και στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αναλογικά τις ίδιες δυσλειτουργικές καταστάσεις στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, καθώς το ζήτημα της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους σχετίζεται με το κατά πόσο μπορούν οι ίδιοι να αναστοχαστούν αναφορικά με τις δική τους καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και να έρθουν αντιμέτωποι με τις δικές τους πεποιθήσεις αναφορικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Συνοψίζοντας, αναδεικνύεται αρχικά η σημασία αξιοποίησης σημαντικών έργων τέχνης κατά τη μαθησιακή διεργασία, όπως το ποίημα «Τα δεκατέσσερα παιδιά» του Νικηφόρου Βρεττάκου, για την προσέγγιση και εμφάθυνση σε συγκεκριμένα θεωρητικά ζητήματα, όπως αυτό των τριών διαστάσεων της μάθησης. Και αυτό γιατί αφενός το συγκεκριμένο ποίημα παρουσιάζει ρεαλιστικά την κατάσταση που βίωναν πολλοί εκπαιδευτικοί τις δεκαετίες του 1950 – 1960, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τις εμπειρίες του συνεντευξιαζόμενου εκπαιδευτικού, αφήνοντας όμως περιθώρια στον αναγνώστη να προβεί σε δικές του αναλογικές σκέψεις, συνδέσεις με προσωπικές του εμπειρίες και αναστοχασμό στο σήμερα. Αφετέρου, η κριτική επεξεργασία του συγκεκριμένου ποιήματος αποτελεί για τον καθένα έναυσμα για αναστοχασμό αναφορικά με τις προσωπικές του εκπαιδευτικές εμπειρίες, τα όριά του ως εκπαιδευτικού, τα

όρια που τίθενται στην προσωπική ζωή, τον τρόπο που αντιμετωπίζονται εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι πολλές φορές αποπροσανατολίζουν το άτομο από τον στόχο του. Επιπροσθέτως, αναδεικνύεται η σημασία αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό» στη διεργασία μάθησης, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους αφενός να εμβαθύνουν στο υπό εξέταση ζήτημα και να μελετήσουν και άλλους παράγοντες σχετικούς με αυτό και αφετέρου να συγκρίνουν τις δικές τους αντιλήψεις με πραγματικά δεδομένα που τους αφηγείται ο συνεντευξιαζόμενος.

7. Συμπεράσματα

Στο παρόν κείμενο παρουσιάστηκε ένας τρόπος προσέγγισης και εμβάθυνσης στο θεωρητικό ζήτημα των τριών διαστάσεων της μάθησης σύμφωνα με το μοντέλο του Illeris (2009, 2016b) από μια συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων εκπαιδευομένων, μέσα από την κριτική επεξεργασία ενός λογοτεχνικού έργου τέχνης (ποιήματος) σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική τεχνική «Συνέντευξη από ειδικό». Αποτελεί μια πρόταση προσέγγισης θεωρητικών ζητημάτων για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, με τις ανάλογες προσαρμογές και με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον διδάσκοντα, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, τις εμπειρίες και τα βιώματα των εκπαιδευομένων.

Όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος, ο επιστημονικός λόγος με τον οποίο παρουσιάζεται ένα θεωρητικό ζήτημα στα επιστημονικά και εκπαιδευτικά βιβλία, ενδεχομένως να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στη στεία απομνημόνευσής του, χωρίς να τους δίνεται πάντα η δυνατότητα της ανάδυσης συναισθημάτων και της σύνδεσης με τις προσωπικές τους εμπειρίες, ώστε να το κατανοήσουν σε βάθος (Nussbaum, 2015).

Χωρίς να παραβλέπεται η σημασία απόδοσης ενός θεωρητικού ζητήματος με τη χρήση του επιστημονικού λόγου, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση ενηλίκων, προτείνεται παράλληλα η προσέγγιση του ίδιου θεωρητικού ζητήματος μέσω της κριτικής επεξεργασίας σημαντικών έργων τέχνης, με κατάλληλες τεχνικές για την καλλιέργεια δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, όπως επικοινωνία, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση, εμπειριστατωμένη σκέψη, γεγονός που συμβάλλει στην εμβάθυνσή του (Κόκκος, 2017). Επίσης, η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνικής «Συνέντευξη από ειδικό» ενισχύει την εμπέδωση της θεωρίας και την εμβάθυνση σε αυτήν. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα που έχει βιώσει ο συνεντευξιαζόμενος και αποκτούν έμμεσες εμπειρίες σχετικές με το υπό εξέταση θεωρητικό ζήτημα, οι οποίες αποτελούν το έναυσμα για να το προσεγγίσουν από διαφορετικές οπτικές, να συνειδητοποιήσουν πληρέστερα τις ποικίλες πτυχές του, να αναστοχαστούν επάνω στις δικές τους εμπειρίες και ίσως να θελήσουν να μελετήσουν και άλλες γνωστικές περιοχές, οι οποίες ενδεχομένως να αποτελέσουν νέα εναύσματα για δράση (Κόκκος, 2005).

Στο σημείο αυτό βέβαια ανακύπτουν τα διαχρονικά ζητήματα του απεγκλωβισμού πολλών εκπαιδευτικών από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά και της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες να σχετίζονται με την ένταξη βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών και της τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική (Βεργίδης&Βαλμάς, 2011).

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στα μέλη της Ομάδας Αυτομόρφωσης για τις πολύτιμες ιδέες τους, οι οποίες λειτούργησαν ως έναυσμα για τη δημιουργία του παρόντος άρθρου. Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες στον συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος δέχτηκε να μοιραστεί τα βιώματά του με ειλικρίνεια.

Βιβλιογραφία

- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- ARTiT (2012). *Εκθεση Αξιολόγησης*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο
- Βρεττάκος, Ν. (1957). Τα δεκατέσσερα παιδιά. Στο *Ο χρόνος και το ποτάμι 1952–1956*. Αθήνα: Δίφρος.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

- Dewey, J. (1938/ 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Fleming T. (2014). Axel Honneth and the Struggle for Recognition: Implications for Transformative Learning. In Nicolaidis, A. & Holt, D. (Eds.). *Spaces of Transformation and Transformation of Space*. Proceedings of the XI International Transformative Learning Conference, (pp. 318-324) New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire P. (1978). *Pedagogy in Process*. New York: Seabury Press.
- Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Nordic Journal of Youth Research* (SAGE), 11(4), 357-376.
- Illeris, K. (2009). Competence, learning and education: how can competences be learned, and how can they be developed in formal education? In K. Illeris (Ed.), *International Perspectives on Competence Development*. (pp. 83–98). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Illeris, K. (2016a). Lifelong Learning as a Psychological Process. In *Learning, Development and Education: From learning theory to education and practice*. (pp. 47-56). London: Routledge.
- Illeris, K. (2016b). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζά, Μ. & Φύλλιπς, Ν. (2007). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και εκπαιδευτικές τεχνικές*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Κόκκος, Α. (2005). «Εκπαιδευτικές Τεχνικές», κεφ.5 του διδακτικού υλικού του προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. ΕΚΕΠΙΣ. Αθήνα.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Λιντζέρης, Π. (2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος της ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 199-225). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο: J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* [μτφ. Γ. Κουλαουζίδης] (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nussbaum. M. (2015). *Ερωτος Γνώση: Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα.

Η ελληνική κοινότητα του Μονάχου και το ελληνικό σχολείο (Αθήναιον) κατά τον 19ο αιώνα

Δρ. Απόστολος Καραούλας

ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η άνθιση και η εξάπλωση του εμπορίου οδήγησε σε ίδρυση ισχυρών ελληνικών εμπορικών παροικιών σε όλη την Ευρώπη. Τα караβάνια, οι χερσαίοι εμπορικοί δρόμοι, σε ολόκληρα τα Βαλκάνια αλλά και στην Ευρώπη βρίσκονταν σε χεριά Ελλήνων. Μαζί με το εμπορικό δίκτυο που αναπτύχθηκε υφάνθηκε παράλληλα και ένα δίκτυο ελληνικών παροικιών και κοινοτήτων με εκκλησίες και σχολεία, σχεδόν σε όλα τα μεγάλα αστικά κέντρα της Ευρώπης. Όπως αναφέρει και ο Πιζάνιας (2014), σε διάστημα σαράντα ετών, από τη Συνθήκη Κιουτσούκ Καϊναρτζή έως το 1820, με την επικράτηση των Ελλήνων εμπόρων στην Ευρώπη και τη Ρωσία, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για εγγραμματισμό. Το Μόναχο αποτελεί πιθανώς εξαίρεση του κανόνα, διότι η ελληνική κοινότητα δεν ιδρύθηκε ως εμπορικός σταθμός και ίσως γι' αυτό δεν εμφανίζεται με την δυναμική των παραδουνάβιων ελληνικών κοινοτήτων. Εμφανίζει όμως έντονη φιλελληνική δράση η οποία, μεταξύ άλλων, στέκεται αφορμή να προσελκύσει νέους για σπουδές.

Λέξεις κλειδιά: ελληνικό διδασκαλείο Μονάχου, Αθήναιον, ελληνική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα, Φρειδερίκος Θήρσιος

The Greek community of Munich and the Greek school (Athenaeum) in the 19th century

Dr. Apostolos Karaoulas,

Laboratory Teaching Staff of the Department of Preschool Education University of Ioannina

Abstract

It is known that the growth and spread of trade led to the establishment of strong trading communities throughout Europe. The caravans, the land trade routes, throughout the Balkans and in Europe were in the hands of Greeks. Along with the commercial network that was developed, a network of Greek Communities and communities with churches and schools was also woven, in almost all the major urban centers of Europe. According to Pisanias (2014), over a period of forty years, from the Treaty of Kioutsouk Kainartzi to 1820, with the prevalence of Greek merchants in Europe and Russia, there is a strong interest in literacy. Munich is probably an exception to the rule, because the Greek community was not founded as a trading post and perhaps that is why it does not appear with the dynamics of the Danubian Greek communities. However, it shows strong philhellenic activity which, among other things, is the reason to attract young people to study.

Key words: Greek school in Munich, Athaeneum, greek education in the 19th century, Friedrich Thiersch

1. Γέννηση και εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτηρίου στον 19ο αιώνα

Η Γερμανία εμφανίζεται ως φιλόξενος προορισμός για πολλούς Έλληνες με την πρωτεύουσα της Βαυαρίας, το Μόναχο, να ξεχωρίζει χάρη στην έντονη φιλελληνική της δράση. Ανάμεσα στους φιλέλληνες που συντηρούν και γενούν ελπίδες για αναγέννηση του ελληνικού έθνους ξεχωρίζουν για το θερμό του ζήλο ο καθηγητής της κλασικής φιλολογίας Friedrich Thiersch και ο βασιλιάς Λουδοβίκος Α'. Στο Μόναχο εκδηλώνεται γρήγορα έντονη φιλελληνική κίνηση, βρίσκοντας γόνιμο έδαφος εφόσον η ελληνολατρεία έχει ενισχυθεί από την εξάπλωση της μελέτης των αρχαιοελληνικών γραμμάτων και οι επιδράσεις της είναι έκδηλες στη λογοτεχνία και στην τέχνη της εποχής. Η ελληνική κοινότητα επηρεάζεται θετικά από το φιλελληνικό κλίμα εμφανίζοντας μια σταθερά αυξανόμενη τάση προσελκύοντας, νέους κυρίως, στο Μόναχο. Καθοριστικής σημασίας καταρχάς για την πόλη, αποτελεί η μεταφορά της έδρας του Πανεπιστημίου από το Λάντσχοιτ (Landshut) στο Μόναχο, καθώς η φιλόξενη βαυαρική πρωτεύουσα γίνεται σημαντικός προορισμός νέων για σπουδές, μεταξύ αυτών και Ελλήνων, καθιστώντας την έτσι σε σημαντική ελληνική παροικία. Οι νέοι επιλέγουν το Μόναχο είτε για να σπουδάσουν στο διακεκριμένο Πανεπιστήμιο, είτε για να παρακολουθήσουν τις εξαιρετικές Στρατιωτικές Σχολές Ευελπίδων και Ναυτικών Δοκίμων, είτε για να διδαχθούν στη φημισμένη Ακαδημία των Καλών Τεχνών. Το ανθρώπινο δυναμικό που αποφοίτησε από τις παραπάνω σχολές απεδείχθη τόσο σημαντικό για την απελευθέρωση της χώρας, όσο και για το πνευματικό και διοικητικό υπόβαθρο του νεοσύστατου κράτους (Treue, 1977).

Στο Μόναχο εγκαθίστανται ελληνόπουλα από όλα τα μέρη της ηπειρωτικής Ελλάδας, από την Ήπειρο, τη Μακεδονία, τη Θράκη, τη νησιωτική Ελλάδα, την Κύπρο αλλά και από άλλα μέρη της διασποράς, όπως είναι η Οδησός, η Φιλιππούπολη, η Αδριανούπολη, η Κωνσταντινούπολη και η Σμύρνη. Για τους φοιτητές ή σπουδαστές που δεν έχουν την οικονομική άνεση να σπουδάσουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της πόλης, τα έξοδα καλύπτονται υπό τη μορφή υποτροφιών, από τις βαυαρικές φιλελληνικές οργανώσεις, από το ιδιωτικό ταμείο του βασιλέα Λουδοβίκου Α', και από ευκατάστατους Έλληνες, ενώ με την ίδρυση του ελληνικού κράτους την περίοδο του Καποδίστρια και μετέπειτα την περίοδο της Αντιβασιλείας και του Όθωνα και από τα κρατικά ταμεία.

Στο φιλελληνικό πνεύμα ανήκει και η πρωτοβουλία ίδρυσης εκπαιδευτηρίου στο Μόναχο το οποίο λειτουργεί ταυτόχρονα και ως ορφανοτροφείο, φιλοξενώντας κυρίως ορφανά παιδιά μικρότερων ηλικιών με καταγωγή από τη Χίο και τα Φαρά αλλά και παιδιά των αγωνιστών και οπλαρχηγών του απελευθερωτικού αγώνα, αλλά και ως σχολείο προσαρμόζοντας την εκπαίδευση για την κατώτερη βαθμίδα στις στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής και για την ανώτερη βαθμίδα στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών, των γερμανικών, των μαθηματικών, της μουσικής και της ιχνογραφίας (Γεωργούντζος, 1996). Το εκπαιδευτήριο εμφανίζεται αρχικά με το όνομα *Αθήναιον* και βρίσκεται υπό την εποπτεία του φιλέλληνα ουμανιστή Φρειδεरिकού Θήρσιου: *Ανακηρύσσεται το Αθήναιον παρ' ημίν εις παιδευσιν των νέων Ελλήνων το οποίο θα παρακολουθούν παιδιά από το 12ο έτος*²⁸. Το ελληνικό εκπαιδευτήριο φιλοξενήθηκε ως Αθήναιον σε χώρους του κτιρίου της οικίας του Teichlein στην Promenadenplatz, στο οποίο έμεινε και ο ίδιος με τη σύζυγό του και μετέπειτα σε κτήριο επί της οδού Arcisstrasse γωνία Brienerstrasse, στο ύψος της σημερινής Πινακοθήκης ως Ελληνικό Λύκειο (Gülich, 1961 <https://lmy.de/YLyK8> <https://lmy.de/Bo8Zq>). Μαζί με δύο φίλους του ως βοηθούς καθηγητές, τον Franz Xaver Rigler και τον Anton Zirngiebel ανέλαβε την ανατροφή των νέων Ελλήνων. Επιστρέφοντας από ταξίδι στο Μόναχο ο Θήρσιος έφερε στο σπίτι του μαζί με την ίδρυση του Αθήναιον και επτά ελληνόπουλα. Τρεις από τους νέους έμειναν στο κτίριο που χρησιμοποιούνταν για τη μελέτη μαζί με τον Zirngiebel και μάλιστα με τις αταξίες που έκαναν προκάλεσαν την έντονη αντίδραση του παιδαγωγού Cajetan Weiller. Και με τους τρεις καθηγητές τον συνέδεε μια μακρά φιλία και όλοι τους ήταν συνάδελφοι στο Wilhelmsgymnasium, στο ουμανιστικό Γυμνάσιο που ιδρύθηκε το 1559 ως Pädagogium, δηλ. ως παιδαγωγικό ίδρυμα. Η σύζυγός του φρόντιζε τους τέσσερις μαθητές που έμειναν στο σπίτι του μέχρι τις 5 Νοεμβρίου 1817 όπου και γεννήθηκε ο γιος του. Ένας από τους νέους που φιλοξενεί στο σπίτι του είναι ο Νικόλαος Γκίκας (Ghikas) από τη Βλαχία, εγγονός του Ηγεμόνα (Thiersch, 1866).

Κατά την έναρξη της λειτουργίας σημαντική στάθηκε η βοήθεια των Ελλήνων της Βιέννης και κυρίως του Α. Γαζή και του Α. Βασιλείου οι οποίοι έσπευσαν να στηρίξουν την προσπάθεια: *Περί δε των βιβλίων ων εν τη αρχή χρείαν έχει και περί άλλων τιμών χρήσιμων ίνα μάθη, προσίτωμεν εν Βιέννη προς τον*

²⁸ BSB, Handschriftabteilung, Thierschiana I 50c.

παναγιώτατον Αρχιμανδρίτην τον κύριον Άνθιμον Γαζή ή προς τον Αλέξανδρον τον Βασιλείου ούτινες κύριοι πρόθυμοι έσονται πάντα τα αναγκαία τοις νέοις συμβουλευόμενοι και [συμπο..ούμε] μου εν διάθεση...²⁹

Όπως προκύπτει από τα χειρόγραφα της κρατικής βιβλιοθήκης της Βαυαρίας και συγκεκριμένα από την αξιολόγηση δύο μαθητών, του Εμμανουήλ Ησαΐα από τη Σμύρνη και του Αντωνίου Βαυμαννού από την Κωνσταντινούπολη, τα μαθήματα που διδάσκονται είναι η ελληνική γλώσσα, γαλλικά, ιταλικά, γερμανικά, ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, ιχνογραφία, και μουσική. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη συμπεριφορά, τη διαγωγή, που κρίνεται ως αγαθό το οποίο πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές και η παρότρυνση, η ενίσχυση προς αυτή την κατεύθυνση είναι εμφανείς:

Χαίρετε! Εν Μουνιχία Ειρηναίος Θήρσιος

Το εν Μουνιχίαν τη των Βαυαρών Αθήναιον, Εμμανουήλ Ισαΐου καλώς εκ Σμύρνης γεγονώς έτη δύο έτη παιδεύσεως ένεκα παρ' ημίν διατελών σπουδαίος περι τα μαθήματα: ελληνική, γαλλική, ιταλική, γερμανική γλώσση κάλλιστα! Εν τη ιστορία και γεωγραφία καλώς, εν τη μαθηματική εν τη ιχνογραφία και μουσική κάλλιστα. Προχώρησε. Τα δε ήθη και διαγωγήν έστω ότε διορθωθείς και τέλος εις το αγαθόν κατέστησεν.

Ο του Αθήναιον προστάτης

Το εν Μουνιχίαν τη των Βαυαρών Αθήναιον, Αντώνιος Βαΰμανός³⁰ Κωνσταντινουπολίτης, εν έτος παιδεύσεως ένεκα παρ' ημίν διατελών σπουδαίος περι τα μαθήματα διακείμενος

α) εν τη ελληνική γλώσση καλώς, εν τη γερμανική κάλλιστα

β) εν τη μαθηματική καλώς

γ) εν τη μουσική και ιχνογραφίαν κάλλιστα

Προχώρησε, τα δε ήθη χρηστά απέδειξεν.

Εν Μουνιχία τη των Βαυαρών τη κδ αυγ. έτ αωιζ.

Ο του Αθηναίου προστάτης³¹.

Κυρίαρχο πρόσωπο σε κάθε φιλελληνική δράση, έτσι και στην οργάνωση του μορφωτικού ιδρύματος, είναι ο ελληνιστής καθηγητής του Μονάχου Friedrich Thiersch, ο οποίος έχοντας εξασφαλίσει την ευμένεια της βαυαρικής αυλής εργάζεται με ζήλο, γειμίζοντας με νέους τις αίθουσες διδασκαλίας. Ως συντονιστής της φιλελληνικής εταιρείας της Βαυαρίας, φροντίζει εκτός των άλλων και για τη βασική παιδεία των φτωχών ελληνόπουλων, των ορφανών και των παιδιών των ελλήνων αγωνιστών της Επανάστασης μεταξύ αυτών του Ανδρούτσου, του Μιαούλη, του Μπότσαρη, του Δελληγιάννη, του Κουμουνδούρου, του Πετιμεζά, του Τζαβέλλα και πολλών άλλων (Γόνης, 1977).

Ο ουμανιστής καθηγητής κεντρισμένος από φιλελληνικά αισθήματα, όπως προαναφέραμε, ιδρύει το 1815 το Αθήναιον και αναλαμβάνει την οργάνωση και λειτουργία της Σχολής, τις σπουδές των Ελλήνων υποτρόφων, φροντίζοντας να τους μεταδώσει το πνεύμα του νεοελληνικού ανθρωπισμού, να αποτινάξουν τον λήθαργο και να προετοιμαστούν ψυχικά και πνευματικά για τον μελλοντικό τους αγώνα. Είναι πεπεισμένος ότι η φωτισμένη Ευρώπη έχει αντιληφθεί ότι χρωστάει στους προγόνους των νεοελλήνων τον πολιτισμό της, οι οποίοι ευθύς μετά την απελευθέρωση θα δείξουν ένα μέλλον αντάξιο του παρελθόντος,

²⁹ BSB, Handschriftabteilung, Thierschiana I 50c.

³⁰ Πρόκειται για τον Anton Baumann

³¹ BSB, Handschriftabteilung, Thierschiana I 50c

στον οποίο οφείλουν να συνδράμουν και όσοι Έλληνες ήρθαν για να σπουδάσουν στη Βαυαρία (Turczynski, 1986).

Παρότι το Αθήναιον σταμάτησε τη λειτουργία του με τη γέννηση του γιού του το 1817 ο εγγραμματισμός των Ελλήνων στο Μόναχο δεν σταμάτησε. Από το 1826, με την ενθρόνιση του Λουδοβίκου Α΄ και με την Επανάσταση να βρίσκεται στο αποκορύφωμά της λειτουργεί Ιδιωτικό Εκπαιδευτήριο το οποίο μετονομάστηκε το 1834 σε Ελληνικό Βασιλικό Λύκειο. Αρχικά, την ευθύνη της λειτουργίας του εκπαιδευτηρίου αναλαμβάνει ο γεννημένος στο Στρασβούργο χαρτογράφος Claude Constant Desjardins (1826-1831). Ακολουθεί για μια διετία (1831-1832) ο Μισαήλ Αποστολίδης ο οποίος ακολουθεί τον Όθωνα στην Ελλάδα και στη θέση του αναλαμβάνει ως τελευταίος διευθυντής στις 11/23 Μαρτίου 1846 ο παιδαγωγός Δημήτριος Παρρησιάδης (Παπαγεώργιος, 1903)³².

Το Ελληνικό Βασιλικό Λύκειο αποκτά στις 08 Αυγούστου 1834 αναλυτικό πρόγραμμα και κανονισμό λειτουργίας ο οποίος αποτελείται από τρεις ενότητες: Στην πρώτη ενότητα ο Μιχαήλ Σχινάς απευθύνεται προς τους μαθητές του σχολείου με ένα λογύδριο. Ακολουθεί η ενότητα γενικών κανόνων αποδοχής, περιθάλψεως, ενδυμασίας, και *διάταξις περί προσκλήσεων και επισκέψεων* αποτελούμενο από 55 άρθρα σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην *περί της κατά τον κοιτώνα διαγωγής*, το δεύτερο κεφάλαιο η *Αγωγή κατά το σπουδαστήριον*, το τρίτο κεφάλαιο η *αγωγή κατά το ακροατήριον*, το τέταρτο κεφάλαιο Δ΄ περιγράφει τη *Διαγωγή εις τον τραπεζώνα*, το πέμπτο κεφάλαιο τη *Διαγωγή κατά τας ώρας της ανέσεως και του περιπάτου* και τέλος, το έκτο κεφάλαιο η *Διαγωγή κατά την εκκλησίαν*. Στην Τρίτη ενότητα, *περί εξετάσεων και προόδου μαθητών*, γίνεται αναφορά στο παιδαγωγικό- διδακτικό έργο του Λυκείου, με αναφορά στα διδακτικά αντικείμενα (Σχινάς, 1834).

Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η ονομαστική κατάσταση του Friedrich Thiersch από το ημερολόγιό του με τους Έλληνες του Μονάχου. Στην ονομαστική κατάσταση που είναι από τον Οκτώβριο του 1829 αναφέρεται εκτός από το όνομα του νέου, η ηλικία και η πατρίδα του³³.

Όνομα	Ηλικία	Πατρίς
1. Καλαγάννης (ο ιερέυς)	-	Λέσβος
2. Χρήστος Ανδρέας	21	Σούλι
3. Δημήτριος Βότσαρις	14	Σούλι
4. Ευθύμιος Δημητρίου ο ζωγράφος	-	Πάτρας
5. Πέτρος Σουμαρήππας	22	Κρήτη
6. Βασίλειος Φάχερ	17	Κωνσταντινούπολη
7. Ιωάννης Απαλήρας	19	Χίος
8. Μιχαήλ Μαυροκορδάτος	12	Χίος
9. Αυβρόσιος Ράλλης	10	Χίος
10. Νικόλαος Ράλλης	9	Χίος
11. Μιχαήλ Σεβαστόπουλος	10	Χίος
12. Λουκάς Αγέλαστος	12	Χίος

³² https://de.wikipedia.org/wiki/Constant_Desjardins

³³ Bayerische Staatsbibliothek, Handschriftabteilung, Thierschiana I 50c.

13.	Παναγιώτης Μηταράκης	14	Χίος
14.	Γεώργιος Μακάς	10	Χίος
15.	Ξενοφών Ρώτας	12	Χίος
16.	Θρασύβουλος Κωνσταντέλης	14	Σμύρνη
17.	Περικλής Καλογερόπουλος	12	Λιβαδειά
18.	Ανδρέας Κότζας	9	Ψαρρά
19.	Ιωάννης Κότζας	8	Ψαρρά
20.	Αλέξανδρος Βενιζέλος	17	Αθήναι
21.	Χρήστος Ζαχαρίτζας	18	Αθήναι
22.	Γεώργιος Κωνσταντίνου	18	Μπρούσσα
23.	Ιωάννης Φωτίου	20	Λέσβος
24.	Χριστόδουλος Βρανάς	17	Βουκουρέστι
25.	Ιωάννης Βρανάς	14	Βουκουρέστι
26.	Δημήτριος Σιλβεστρεΐδης Μανέσκος	22	Βουκουρέστι
27.	Χριστόδουλος Νικολαΐδης	24	Ήπειρος
28.	Γρηγόριος Καρακάσης	16	Μακεδονία
29.	Νικόλαος Λωράντης	25	Κύθηρα
30.	Αθανάσιος Πονδίκης		Ιωάννινα
31.	Ιωάννης Πονδίκης		Ιωάννινα
32.	Χριστόφορος (Χατζι) Ιωάννου		Βουκουρέστι
33.	Θεόδωρος Διαμαντίδης	18	Βουκουρέστι
34.	Ιωάννης [Καρ..ούνης]	17	Μεσολόγγι
35.	Αριστεΐδης Ρένδης	14	Κόρινθος
36.	Ροδόλφος Γυλέσκος	14	Βουκουρέστι
37.	Αλέξανδρος Γυλέσκος	13	Βουκουρέστι
38.	Κωνσταντίνος Στορνάρης	13	Ασπροπόταμος
39.	Ιωάννης Καλογερόπουλος	14	Λιβαδειά
40.	Αθανάσιος Μιαούλης	14	Ύδρα
41.	Νικόλαος Μιαούλης	9	Ύδρα
42.	Δημήτριος Σακτούρης	10	Ύδρα

43.	Παναγιώτης Γκίκας	13	Βουκουρέστι
44.	Δημήτριος Γκίκας	12	Βουκουρέστι
45.	Πέτρος Χ. Βέρου	18	Θράκη
46.	Ιωάννης Ιαννούλης	27	Μακεδονία
47.	Διαμάντης Αντωνίου (Αντωνιάδης)	17	Hermanstadt
48.	Ιωάννης Αντωνίου (Αντωνιάδης)	16	Hermanstadt
49.	Γρηγόριος Γκίκας		Βουκουρέστι
50.	Ιωάννης Κορπαγιάς		Θεσσαλία
51.	Νικόλαος Ν.		Χίος
52.	Δημήτριος Δαρδούγιας	8	Χίος
53.	Ιωάννης Δαμαλάς	9	Χίος
54.	Ματθαίος Παρέμπλης	11	Χίος
55.	Ευστράτιος Τζίφος	13	Χίος
56.	Ιωάννης Τζίφος	10	Χίος

Στο δίκτυο των μορφωτικών ιδρυμάτων που παρατηρείται αυτή την περίοδο στις ευρωπαϊκές πόλεις προστίθεται και το Μόναχο. Οι νέοι αποκτούν τις στοιχειώδεις γνώσεις και την απαραίτητη μόρφωση ώστε να μπορέσουν να φοιτήσουν σε κάποιο από τα φημισμένα πανεπιστήμια της Ευρώπης. Έτσι, όπως γράφει ο Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος το 1818, πάνω από τετρακόσιοι σπουδαστές ήταν μοιρασμένοι στα πανεπιστήμια της Γερμανίας, της Ιταλίας, της Αγγλίας και της Γαλλίας, έχοντας ως μοναδικό πόθο και σκοπό να γυρίσουν στην πατρίδα τους και να μεταδώσουν τις γνώσεις που απέκτησαν (Βακαλόπουλος, 1980).

Η νοσταλγία της πατρίδας, η αγωνία για τον αγώνα, η λαχτάρα τους για την ελευθερία, η ανησυχία για τα συγγενικά τους πρόσωπα που συμμετείχαν στις εμπλοκές, ήταν μονίμως στη σκέψη των Ελλήνων του εξωτερικού. Στο τμήμα χειρογράφων της κρατικής βιβλιοθήκης της Βαυαρίας στο Μόναχο βρίσκεται ο φάκελος Thierschiana που, μεταξύ των χειρογράφων που αφορούν το ελληνικό σχολείο, περιέχει δημοτικά τραγούδια, ερωτικά τραγούδια, και τραγωδίες³⁴. Τα τρία ερωτικά τραγούδια έχουν ως τόπο δράσης, ως χώρο εκδήλωσης του έρωτα, την Πάτμο. Τα ηρωικά ποιήματα εξυμνούν τους καπεταναίους του αγώνα, τον Μπότσαρη, τον Κανάρη κ. ά., ενώ τα στρατιωτικά θέλουν να εμψυχώσουν τους Έλληνες στον ιερό αγώνα κατά των Τούρκων. Μεταξύ αυτών υπάρχει και ο «Θούριος» του Αδαμάντιου Κοραή υπό τον τίτλο «πολεμικό». Υπάρχει αριθμός ποιημάτων για τον Μπότσαρη που δεν αφηγούνται απλά και μόνο τον θάνατό του αλλά προσπαθούν να στείλουν ένα ξεκάθαρο μήνυμα, προτρέποντας και άλλους να αγωνιστούν και αν χρειαστεί να πεθάνουν για την πατρίδα τους. Όλα τα χειρόγραφα κείμενα που παρατίθενται είναι δυστυχώς ανώνυμα.

³⁴ BSB, Handschriftenabteilung, Thierschiana I 50b

Εις τον Καραϊσκάκη

*Τρεις περδικούλες κάθονται απάνω εις την λειψίνα.
 Έχουν τα πόδια κόκκινα και τα φτερά βαμμένα
 Έχουν και τα κεφάλια τους 'ς το αίμα βουτισμένα
 Η μια τηρά την κούλιρι και η άλλη την Αθήνα
 Και η τρίτη η καλύτερη ...
 Μυρολογούσα και 'λεγα μυρολογού και κρένει
 Δε το κακό που γίνεται και τι μάχη μεγάλη
 Κανέ βουβάλια σφάζονται κανέ θηριά μαλώνουν
 Τρίτη Τετάρτη θλιβερή Πέμπτη φαρμακωμένη
 Παρασκευή ξημέρωμα να θήμη ξημερώση
 Οι νησιώταις κάμουν την αρχήν και πολεμούν ς' τον κάμπον
 Και ο Καραϊσκος φώναζε και ο Καραϊσκος λέγει
 Βρε που είσθε παλλικάρια και σεις βρε Ρουμελιώτες;
 Γιάλλη τα λαφρά σπαθιάτακίσθε τα φουνιεχα
 Βάλτε τους τούρκους έμπροσθα σαν την κωπήσ ται αιγίδια
 Σαν την κωπήν τα πρόβατα σκοτώστε και λαβώστε
 Και από πάνω απ' τάλογον θα κάμω το γιουρούσι
 Βάλλει τους Τούρκους έμπροσθεν τους πάγει εις την μάνδρα
 Μάρτει μητάδι τούρκικο χίλιοι καβαλαρέοι
 Τον Καραϊσκάκη λάβωσα μιθη με τον Νικήτα...*

Πολεμικό³⁵

<i>Έλληνες συμπατριώται</i>	<i>εκδικήσεως η ώρα</i>
<i>Δούλοι να 'μεθα ως πότε</i>	<i>έφθασεν ω φίλε τώρα</i>
<i>Των αχρείων μουσουλμάνων</i>	<i>η κοινή πατρίς φωνάζει</i>
<i>της Ελλάδος των τυράννων</i>	<i>και μετά δακρύων κράζει</i>

³⁵ BSB, Handschriftenabteilung, Thierschiana I 50b και Μάμουκας Ανδρέας (1989): Αδαμάντιος Κοραΐς, βίος και έργα, σελ. 127. Πρόκειται για τον «Θούριο» του Αδ. Κοραΐ, που έγραψε το 1800.

Οι ευέλπιδες τραγωδία εις μίαν πράξιν³⁶**-1828-**

Το θεατρικό έργο, συνδυάζει στοιχεία του απελευθερωτικού αγώνα με πρόσωπα και σκηνές του αρχαιοελληνικού παρελθόντος. Συμμετέχουν ο Νικίας, ο στρατιωτικός και πολιτικός της αρχαίας Αθήνας, και ο Παλαιολόγος, ο Αυτοκράτορας του Βυζαντίου. Το θεατρικό δίνει έμφαση στη θεϊκή στήριξη που έχει ο αγώνας καθώς και στην υποχρέωση της Ευρώπης να βοηθήσει το ελληνικό έθνος στην αποτίναξη του οθωμανικού ζυγού. Ο παραλληλισμός μεταξύ του πλούσιου παρελθόντος, κυρίως των Ελληνοπερσικών πολέμων, και του απελευθερωτικού αγώνα ήταν ένα θέμα ιδιαίτερο αγαπητό στους καλλιτέχνες.

Υπόθεσις. Νικίας, γέρον στρατηγός των Ελλήνων σοχαζόμενος την ακατάστατον εκείνη εποχή της πατρίδος του ελυπητό και παρεκάλει τους θεούς να των φανερώσων πως μέλλουν να κατασθώσιν τα πράγματα της Ελλάδος. Οι θεοί προς ανταμοιβήν της φιλοπατρίας του, του φανερόνουν δια ονείρου να φθάση εις τα κορυφάς του Κυλιναιού όρους. Συνοδευόμενος με τον υιόν του Παλαιολόγον, έρχεται εις τους ευέλπιδας παρά τους οποίους μανθάνει ότι η Ευρώπη θέλει βοηθήσει την ελευθερίαν της Ελλάδος. Όθεν ευχαριστημένος κατά την θέλησίν του επιστρέφει εις τον στατόν και τυχούσα μάχη μεταξύ των δύο στρατευμάτων ελλήνων και βαρβάρων νικά τους εχθρούς, πλευμένει εις την μάχην ως και ο Παλαιολόγος.

Τα της τραγωδίας πρόσωπα

-Νικίας, γέρον στρατηγός των Ελλήνων

-Παλαιολόγος, υιός του και στρατηγός του κατά των τούρκων στρατού.

Χορός ευελπίδων

Χορός στρατιωτών

Η σκηνή υποτίθεται εις το στρατόπεδον του Παλαιολόγου εις Αρκαδίαν...

Το Αθήναιον (Athenäum) αναγεννιέται ως ιδέα το 1854, στα ανεκπλήρωτα σχέδια του γερμανού νεοκλασικού αρχιτέκτονα Λέο φον Κλέντσε (Leo von Klenze). Σύμφωνα με τον Hederer (1981), ένα σημαντικό έργο που ο Κλέντσε άφησε ανολοκλήρωτο ήταν τα σχέδια για το Athenaeum το 1854, ένα αθλητικό και εκπαιδευτικό φόρουμ στην πεδιάδα του Heidhausen πίσω από το σημερινό Maximilianeum, το οποίο χρονολογείται από την περίοδο του Μαξιμιλιανού και αντικαταστάθηκε από τα σχέδια του Friedrich Bürklein. Στο κάμπους της ευρείας πανεπιστημιούπολης, έχει σχεδιαστεί με ξεχωριστή αφθονία, ένα συγκρότημα 23 κτιρίων σε ρωμαϊκές διαστάσεις που ξεπερνούν κατά πολύ το μεταγενέστερο Maximilianeum. Ένα μικρό σκαρίφημα του τμήματος και μια άποψη του γηπέδου και της αίθουσας εκδηλώσεων δείχνουν το σταθερό σχεδιαστικό χέρι του Κλέντσε, ο οποίος πάντα αντιλαμβανόταν τον χώρο και τον αποτύπωνε με καλά οργανωμένες αναλογίες.

Τα σχέδια των εσωτερικών χώρων δείχνουν το λεγόμενο νεοκλασικό ρυθμό του Klenze, ο οποίος δεν επιμένει πλέον στη γλυπτική σαφήνεια των προηγούμενων έργων του, αλλά, προσβεβλημένος από την ωχρότητα της σκέψης της μαξιμιλιανής εποχής, προσπάθησε να ζωντανέψει τα άκαμπτα ορθογώνια δωμάτια μέσω σχηματικά εφαρμοζόμενων διακοσμήσεων. Μεγάλη γοητεία προκαλεί η εικόνα μιας υπαίθριας

³⁶ BSB, Handschriftenabteilung, Thierschiana I 50b.

λουτρικής εγκατάστασης, η οποία, όπως και το περίφημο έργο του Σίνκελ «πρότζεκτ σε ένα πολυκατάστημα», παραπέμπει σε μια ανοιχτή αρχιτεκτονική, απαλλαγμένη από στιλιστικά στοιχεία. Το νέο οικοδομικό στοιχείο από χυτοσίδηρο χρησιμοποιείται με χαρά και δεν είναι πολύ περίτεχνο, καθώς η εποχή πίστευε ακόμη ότι όφειλε στιλιστικά στα οικοδομικά στοιχεία. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, αυτή η τεχνοτροπία χρησιμοποιήθηκε σε κτίρια σιδηροδρομικών σταθμών: λεπτές κολώνες με χυτά κορινθιακά κιονόκρανα (Hederer).

2. Η δωρεά της Salvatorkirche

Ο Λουδοβίκος Α΄ θέλοντας να ενθαρρύνει την ελληνική κοινότητα και τηρώντας την υπόσχεσή του, προχωρά στη δωρεά ναού (Kielisch, 1999). Η Salvatorkirche, εγκαινιάστηκε το 1494, η εκκλησία του Σωτήρα έγινε τόπος συγκέντρωσης των Ελλήνων της ευρύτερης περιοχής οι οποίοι απέκτησαν πλέον έναν χώρο λατρείας αλλά και ένα σημείο συγκέντρωσης και αναφοράς στον καθημερινό τους βίο (Warning, 2001). Η Salvatorkirche παραχωρήθηκε στην ορθόδοξη ελληνική κοινότητα και με απόφαση του βασιλιά απέκτησε όλα τα δικαιώματα μιας ιδιωτικής εκκλησιαστικής κοινότητας, ιδιότητα που διατηρεί μέχρι τις μέρες μας. Η εκκλησιαστική κοινότητα του Σωτήρα αποτελεί τόπο λατρείας για τους Έλληνες ομογενείς, είναι ένας τόπος καλλιέργειας και προβολής των ελληνικών και χριστιανικών αξιών και μία κιβωτός των ελληνορθόδοξων αξιών του ελληνισμού (Kotsowilis, 1998). Ο ναός έχει χαρακτηριστεί ως διατηρητέο μνημείο, ανήκει στα κτήρια με την αρχαιότερη σωζόμενη οροφή κτηρίων και ναών στο Μόναχο, τα δε έγχρωμα παράθυρά του, βιτρό, και τμήματα αγιογράφησης του εσωτερικού και εξωτερικού τοίχου του ναού χρονολογούνται στο 15^ο αιώνα. Δεν υπέστη φθορές με το πέρασμα των αιώνων, γλύτωσε από τους βομβαρδισμούς του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και μνημονεύεται στους επίσημους τουριστικούς οδηγούς της πόλης (Linde & Kelch, 1990).

3. Η εξέλιξη της ελληνικής κοινότητας

Οι μονάρχες που ακολούθησαν αλλά και το μεταβαλλόμενο γεωπολιτικό περιβάλλον δεν άφησαν ανεπηρέαστη την ελληνική κοινότητα. Ήδη ο γιος του Λουδοβίκου Α΄ και διάδοχος του θρόνου Μαξιμιλιανός Β΄ άσκησε αυστηρή οικονομική πολιτική, δείχνοντας ότι δεν συμμερίζεται τις φιλελληνικές και πολιτισμικές ανησυχίες του πατέρα του, ανακατανέμοντας τις προτεραιότητες που είχε θέσει ο πατέρας του σε όλους τους τομείς. Η ήττα της Γερμανίας στον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο σήμαινε και το τέλος της Αυτοκρατορίας. Τη θέση της μοναρχίας παίρνει το δημοκρατικό πολίτευμα επιφέροντας ριζικές αλλαγές στη βαυαρική κοινωνία, γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστη και την ελληνική κοινότητα (Sakellariopoulos, 1899). Με την οικονομική ύφεση και την άνοδο του εθνικοσοσιαλισμού ο πληθυσμός των Ελλήνων του Μονάχου υποχωρεί σημαντικά και η εκκλησιαστική κοινότητα περνάει στιγμές μεγάλης καταπίεσης (Kielisch, 1999). Με το μεταναστευτικό κύμα της δεκαετίας του '60, το Μόναχο προσελκύει ξανά Έλληνες που έρχονταν κυρίως για να εργαστούν και λιγότερο για να σπουδάσουν. Ο αριθμός των Ελλήνων στις μέρες μας ξεπερνά τις 25.000 και η ελληνόγλωσση εκπαίδευση απολαμβάνει διαχρονικά ειδικά προνόμια από τη βαυαρική κυβέρνηση. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση πώλησης έκτασης 15 στρεμμάτων σε κεντρική περιοχή του Μονάχου στις αρχές του 2001 με ευνοϊκούς όρους στο οποίο θα χτιζόταν ελληνικό σχολικό συγκρότημα που θα στέγαζε εκατοντάδες μαθητές. Παρότι το βαυαρικό κράτος είχε αναλάβει να χρηματοδοτήσει την ανέγερση και από τα 26 εκατομμύρια να αναλάβει το 70% του κόστους, η ολιγωρία της ελληνικής πλευράς οδήγησε στην κατεδάφιση του ημιτελούς κτιρίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρώτο ελληνικό σχολείο της ελληνικής πολιτείας λειτούργησε το 1969 καταγράφοντας 53 χρόνια συνεχόμενης και αδιάλειπτης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Μόναχο.

Το ελληνικό σχολείο του Μονάχου οφείλει την ύπαρξή του στο φιλελληνικό κίνημα του 19^{ου} αιώνα που μάγεψε και την πρωτεύουσα της Βαυαρίας, αλλά κυρίως στην ένθερμη υποστήριξη του βασιλιά Λουδοβίκου Α΄ και του ουμανιστή Φρειδερίκου Θήρσιου. Είναι η πηγαία επιθυμία των δύο αντρών να συμμετάσχουν στην προσπάθεια της αναγέννησης του ελληνισμού, αλλά και να αγκαλιάσουν τον ελληνισμό στην πόλη τους. Η ελληνική εκπαίδευση καταγράφει πάνω από δύο αιώνες παρουσίας στο Μόναχο

τονίζοντας τους ισχυρούς δεσμούς που υπάρχουν μεταξύ των δύο λαών. Ο ελληνικός πολιτισμός χτυπά έντονα στη βαυαρική πρωτεύουσα από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, μεταξύ άλλων, συγκεντρώνοντας σημαντικά γλυπτά έργα της αρχαιότητας, κυρίως με τον εμπλουτισμό της γλυπτοθήκης, που αποκτήθηκαν αγοράζοντάς τα από διάφορες συλλογές και δημοπρασίες, αλλά και με την ανέγερση σημαντικών οικοδομημάτων ελληνικής αρχιτεκτονικής μετατρέποντας την πόλη του Μονάχου σε «Αθήνα του Ίζαρ».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Βακαλόπουλος Απόστολος (1980), *Ιστορία του νέου Ελληνισμού. Η μεγάλη Επανάσταση (1821-1829)*, Τόμος Ε΄
- Γεωργούντζος Π. (1995-1996): ΠΛΑΤΩΝ, *Δελτίον της εταιρείας ελλήνων φιλολόγων. Έτος ΜΖ΄-ΜΗ΄, τόμος 47& 48*, σελ. 236-238
- Γόνης Δημήτριος (1997), *Θεολογία, Ιερά Σύνοδος της εκκλησίας της Ελλάδας. Τόμος 68, τεύχος 4*, σελ. 1015-1019.
- Μάμουκας Ανδρέας (1989): *Αδαμάντιος Κοραΐς, βίος και έργα*, Αθήνα
- Παπαγεώργιος Σπυρίδων (1903): *Επετηρίς, Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός, έτος Ζ΄*, σελ. 49- 134
- Πιζάνιας Πέτρος (2014): *Η ιστορία των νέων Ελλήνων. Από το 1400 έως το 1820*, Αθήνα
- Σχινάς Μιχαήλ (1834): *Ειδοποιήσις και πρόγραμμα περί του εν Μονάχω της Παυαρίας Ελληνικού Βασιλικού Λυκείου, ος επισυνάπτεται και Λογίδριον προς τους μαθητάς εκφωνηθέν παρά του κυρίου Μιχαήλ Σχινά*

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Gülich Wilhelm (1961): *Südosteuropa, von Südosteuropa-Gesellschaft Wirtschaft und Gesellschaft Südosteuropas*, München
- Hederer Oswald (1981): *Leo von Klenze, Persönlichkeit und Werk*, München
- Kielisch Jürgen (1999): *Die Geschichte der griechisch-orthodoxen Kirchengemeinde zum Erlöser in München 1828 – 1944*, Berlin
- Kotsowilis, Konstantin (1998): *Die griechische Kirche in München als Gotteshaus zum Erlöser, Gemeinde der Hellenen und Mittelpunkt des Bayerischen Philhellenismus. Festschrift zum 170-jährigen Gemeinde-Jubiläum 1828 – 1998*, München
- Linde Helmut, Kelch Johannes (1990): *München Mit großem City plan*.
- Sakellaropoulos Melitios (1899): *Die griechische Salvator- Kirche in München*, Lindauer Verlag
- Thiersch Heinrich (1866): *Friedrich Thiersch Leben. Erster Band 1784- 1830*, Leipzig
- Treue Wolfgang (1977): *Die Flexibilität bewahren. Deutsch-griechische Wissenschaftsbeziehungen im 19. und 20. Jahrhundert. In: Südosteuropa- Mitteilungen 17*, München

Turczynski Emanuel (1986): *Südosteuropa-Gesellschaft, Institut für Balkan-Studien. Der Philhellenismus und die Modernisierung in Griechenland und Deutschland*, München

Warning Wilhelm (2001): *Wie die Münchner Salvatorkirche unter die Griechen kam.*

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<https://www.wilhelmsgymnasium.de/profil/schulgeschichte/>

https://de.wikisource.org/wiki/ADB:Thiersch,_Friedrich_Wilhelm

https://de.wikipedia.org/wiki/Constant_Desjardins

ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Bayerische Staatsbibliothek, Handschriftabteilung, Thierschiana I 50c

Bayerische Staatsbibliothek, Handschriftenabteilung, Thierschiana I 50b

Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από στελέχη εκπαίδευσης: Η συμβολή του διευθυντή

Τσάκαλου Χριστίνα

Εκπαιδευτικός

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

christinatsakalou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την εφαρμογή καινοτομιών, στη σχολική μονάδα από στελέχη εκπαίδευσης και συγκεκριμένα γίνεται αναφορά, στον καταλυτικό ρόλο που φέρει ο διευθυντής, ως προς την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων. Αρχικά, παρατίθεται η εννοιολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και έπειτα η επισκόπηση και η εξέλιξη καινοτομιών που έχουν υλοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και σήμερα. Αναλυτικότερα, μελετώνται εκτενέστερα τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, τα Διεπιστημονικά Προγράμματα, αλλά και καινοτόμες δράσεις, που συμβάλλουν στην αναβάθμιση των σχολικών μονάδων. Τέλος, παρουσιάζεται ενδελεχώς η επίδραση του Διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος μέσα από τις γνωστικές, οργανωτικές και καθοδηγητικές του ικανότητες, αλλά και από το όραμα και τις αξίες που φέρει εντός της σχολικής μονάδας, επηρεάζει άμεσα την εφαρμογή και την εξέλιξη καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική καινοτομία, στελέχη εκπαίδευσης, διευθυντής

Abstract

This paper is about the implementation of innovations to the school unit by training executives, namely reference to the catalytic role brought by the Director as regards the introduction of innovative actions and programs. Initially, the conceptual approach to educational innovation is set up and then the review and development of innovations that have been implemented in the Greek Educational System until today. More detailed, European Educational Programs, Interdisciplinary Programs, as well as innovative actions contributing to the upgrading of school units. Finally, the impact of the Director – leader is thoroughly presented, which through its cognitive, organizational and guiding capabilities, but also from the vision and values brought within the school unit, directly affects the implementation and evolution of innovation in the education system.

Key words: educational innovation, education executives, director

Εισαγωγή

Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση αποτελούν συστηματικές δράσεις και προγράμματα, που προωθούν αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις, με στόχο την αναβάθμιση της σχολικής

πραγματικότητας (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Ειδικότερα, τα καινοτόμα στοιχεία αφορούν την οργάνωση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη μεθοδολογία, καθώς και τις τεχνικές και τα μέσα που εντοπίζονται στην εκάστοτε σχολική μονάδα. Η εφαρμογή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποτελεί μια διαρκή διαδικασία, η οποία επηρεάζει τις απόψεις και τις αρχές του εκπαιδευτικού δυναμικού, αλλά και των μαθητών, τόσο για το σχολείο, όσο και για τη μάθηση καθαυτή, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο σχολικό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις της εποχής (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Στον ελληνικό χώρο, ήδη μετά τα χρόνια της Μεταπολίτευσης, επιχειρήθηκε η ένταξη σημαντικών δράσεων, με καινοτόμες ιδέες στην εκπαίδευση. Πρόκειται για αλλαγές τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία, που ως εκ τούτου εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, από την κουλτούρα και την ηγεσία που χαρακτηρίζουν μια σχολική μονάδα, εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο έλεγχο και την αυτονομία που απαιτούνται για την εφαρμογή καινοτομιών. Χαρακτηριστικά, ο τρόπος διοίκησης και οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, επηρεάζουν την πορεία των καινοτομιών, καθώς προωθούν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των μελών σε αυτές (Γιαννακάκη, 2005).

Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής ως κορυφή στην ιεραρχία της σχολικής ηγεσίας, είναι εκείνος που θα διαμορφώσει ένα περιβάλλον ανοιχτό σε νέες ιδέες και πρακτικές, προωθώντας και διευκολύνοντας την υιοθέτηση και την εφαρμογή καινοτομιών από όλη την κοινότητα. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός, διότι επηρεάζει άμεσα τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού δυναμικού, μέσα από την απαραίτητη υποστήριξη και καθοδήγηση, καθώς ως αποτελεσματικός ηγέτης, αποτελεί τον εγγυητή για την εφαρμογή καινοτομιών. Επομένως, διαπιστώνεται ότι η σχολική ηγεσία και συγκεκριμένα ο Διευθυντής, διαθέτοντας τις κατάλληλες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές διαχείρισης, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να εντάσσει καινοτόμες δράσεις και ιδέες, έτσι ώστε με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών και των μαθητών, η σχολική μονάδα να μετατρέπεται σε σύγχρονη και ανοικτή κοινότητα μάθησης (Βότση, 2017· Στάικος, 2020).

Ο ρόλος της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η καινοτομία ορίζεται ως διαδικασία που στοχεύει στην ουσιαστική αλλαγή μιας κατάστασης, με την εισαγωγή νέων στοιχείων και πρωτότυπων τρόπων πρακτικής και δράσης σε έναν οργανισμό, επιδιώκοντας την αναβάθμιση των προϊόντων και των υπηρεσιών. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η έννοια της καινοτομίας, πληθώρα δράσεων που εμπνέουν σύγχρονες αντιλήψεις και καινούργιες ιδέες για τα διδακτικά μέσα και τις μεθόδους. Ειδικότερα, μια ιδέα δύναται να χαρακτηριστεί ως καινοτόμα, εφόσον επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον οργανισμό που υλοποιείται και επέρχεται ως απόρροια των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται, από το προσωπικό που ανήκει σε αυτόν. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί μια καινοτόμα δράση είναι ο ορθός σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η υποστήριξη από το εκπαιδευτικό δυναμικό αλλά και η οικονομική ενίσχυση (Γιαννακάκη, 2005).

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, απαιτεί τη συνδρομή πολιτικών και εκπαιδευτικών δυνάμεων, πάραυτα δεν είναι υποχρεωτικά θεσμοθετημένη και έτσι παρέχεται σχετική ελευθερία στους υπευθύνους για την εφαρμογή της. Θεωρείται αναγκαία εξαιτίας των τεχνολογικών και κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων που συμβαίνουν στο πεδίο της πληροφορίας και της γνώσης, συμβάλλοντας στη δημιουργική διαχείριση αυτών, στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και στην κατάρτιση των εμπλεκόμενων, προωθώντας ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό και διοικητικό πλαίσιο (Haelermans & De Witte, 2012· Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ειδικότερα, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται ως υποχρεωτικές που επιβάλλονται από την κεντρική διοίκηση και επιδιώκουν το ίδιο αποτέλεσμα για όλες τις σχολικές μονάδες και ως προαιρετικές, οι οποίες προκύπτουν με πρωτοβουλία του εκάστοτε Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Εντοπίζονται κυρίως μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, τα οποία υλοποιούνται είτε υπό τη μέριμνα της Πολιτείας, είτε από τα στελέχη εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανανέωση του παραδοσιακού σχολείου. Χαρακτηριστικά, γίνεται λόγος για δράσεις πέρα από τις προβλεπόμενες που ενυπάρχουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι οποίες οδηγούν στην αναδιαμόρφωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Το περιεχόμενο των καινοτομιών επομένως, αφορά ιδέες και αντιλήψεις που προάγουν δημιουργικές και εναλλακτικές μορφές μάθησης, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, στοχεύοντας στη χρήση νέων τεχνικών και στον εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων· ωστόσο ορισμένες φορές αποσκοπούν και στην αναδόμηση της διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας (Agiyani & Zuhaery, 2021· Στάκος, 2020).

Ως εκ τούτου, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση επέρχονται βαθμιαία, ως μια μεγάλη αλλαγή εντός της σχολικής μονάδας, επηρεάζοντας άμεσα τόσο το διδακτικό έργο, όσο και την διοίκησή της, καθώς η σχολική ηγεσία είναι εκείνη όπου μαζί με τους εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν την εφαρμογή τους. Χαρακτηριστικά, γίνεται αντιληπτό ότι η ένταξη και η εξέλιξη των καινοτομιών, εξαρτώνται από το όραμα και τη στοχοθεσία που φέρει ο Διευθυντής, από τη σχολική κουλτούρα, αλλά και από την πρόθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού. Αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την εφαρμογή τους, πολλές φορές παρουσιάζεται δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω του ελλιπές επικοινωνιακού πλαισίου (Σαΐτης, 2007· Zimerman, 2015).

Καινοτομίες στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: επισκόπηση και εξέλιξη

Το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα που χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση, οδηγεί στην προώθηση των καινοτομιών από τα ανώτερα ιεραρχικά διοικητικά όργανα, με τις σχολικές μονάδες να έχουν απλά την ευθύνη της εφαρμογής και της εκτέλεσης. Ωστόσο, το 1997 με τη μετονομασία της Ειδικής Γραμματείας Σπουδών του ΥΠΕΠΘ σε Ειδική Γραμματεία Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, αλλά και με τον Ν.2986/2002, που θεσπίστηκε νέα περιφερειακή διάρθρωση, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες επάνω σε εκπαιδευτικά θέματα. Πάραυτα, σε μια προσπάθεια αναπροσαρμογής του ρόλου του ελληνικού σχολείου που θα ανταποκρίνεται στις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, το Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία στόχευαν στην άμεση σύνδεση της νέας γνώσης, με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, αναβαθμίζοντας έτσι την προσφερόμενη εκπαίδευση (Στάκος, 2020).

Χαρακτηριστικά, αξίζει να σημειωθεί ότι ήδη αμέσως μετά τη Μεταπολίτευση εντοπίστηκαν καινοτόμες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του 1980 συνέχιζαν να υποστηρίζουν το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Από το 1990 και έπειτα όμως, σημειώθηκαν ριζικές αλλαγές με γνώμονα την εισαγωγή καινοτομιών, υπό τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που εισήχθησαν ως σχολικές δραστηριότητες οι οποίες διαχωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: : α) πολιτιστικά – επιστημονικά, β) Π.Ε. και γ) Αγωγής υγείας. Στις συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες, οι οποίες λάμβαναν χώρα εντός και εκτός σχολείου, σημαντική ήταν η συνεργασία μεταξύ σχολείων και άλλων φορέων, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών πάραυτα, να ήταν προαιρετική. Στόχος τους ήταν να αναπτυχθεί η δημιουργική έκφραση και ο πνευματικός κόσμος των μαθητών, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα (Σπυροπούλου, 2004).

Το διάστημα πριν την έναρξη του 21^{ου} αιώνα, παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη επιρροή από πληθώρα στρατηγικών που εφαρμόζονταν στον διεθνή και στον ευρωπαϊκό χώρο, που είχε ως αποτέλεσμα την ανάδειξη νέων τρόπων μάθησης και κατάκτησης της νέας γνώσης. Ειδικότερα, την περίοδο 1997 – 2003 ιδρύθηκαν τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, στα οποία εφαρμόστηκαν πειραματικά προγράμματα, εισήχθησαν νέα γνωστικά αντικείμενα (Αθλητική Αγωγή, Θεατρική Αγωγή και Ολυμπιακή Παιδεία) και θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), αναβαθμίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και εξασφαλίζοντας τη δια βίου μάθηση, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που συνεχώς μεταβάλλεται. Επομένως, καθιερώθηκε η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διαμέσου της υλοποίησης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των αντίστοιχων Α.Π.Σ., ως απόρροια ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Παράλληλα, το συγκεκριμένο διάστημα υιοθετήθηκαν και άλλες καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που στόχευαν στην κάλυψη τοπικών και εθνικών αναγκών, καθώς και στη σύνδεση με τις εξελίξεις των διεθνών οργανισμών. Χαρακτηριστικά, μέσα από τα συγκεκριμένα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., καθιερώθηκε η εκπαιδευτική καινοτομία στο ελληνικό σχολείο, με τα σχέδια εργασίας, την Ευέλικτη Ζώνη και τη διαθεματική προσέγγιση της νέας γνώσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003).

Ομοίως, την περίοδο 2010 – 2016, εντοπίζεται το «Νέο Σχολείο», ένα ανοικτό, ολόημερο σχολείο για όλους, που αφογκράζεται τις ανάγκες της κοινωνίας, με εμπλουτισμένο και καινοτόμο περιεχόμενο. Με τη καθιέρωση του Νέου Σχολείου, θεσμοθετήθηκε το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), το οποίο αποτέλεσε δίαυλο για την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων, όπως η θεατρολογία, η φιλαναγνωσία, η ενασχόληση με το Περιβάλλον και την Κυκλοφοριακή Αγωγή. Εν συνεχεία, από το 2016 έως και σήμερα, που εντοπίζεται ο Ενιαίος Τύπος Ολόημερου Δημοτικού Σχολείου με Ενιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, καθιερώθηκαν κοινά γνωστικά και διδακτικά αντικείμενα, ενώ παρατηρήθηκε ο εμπλουτισμός αυτών, με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, την εισαγωγή διαθεματικών δράσεων, αλλά και την υλοποίηση ευρωπαϊκών καινοτόμων προγραμμάτων (Μπαγάκης, 2001).

Καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις

Οι καινοτομίες εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος συναντώνται είτε ως εκπαιδευτικές – παιδαγωγικές, είτε ως διοικητικές – οργανωτικές· η πρώτη κατηγορία εμπεριέχει αλλαγές ως προς τους στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, ενώ η δεύτερη αφορά μεθόδους που έχουν σχέση με τη διοίκηση και την οργάνωση των σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, στην προσπάθεια της Πολιτείας για ένταξη νέων δεδομένων στην εκπαίδευση, έχουν καθιερωθεί τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, η δράση Ψηφιακό Σχολείο, το Φωτόδεντρο, καθώς και διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και προγράμματα επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των ΤΠΕ· ενώ για τον εκσυγχρονισμό της οργάνωσης των εκπαιδευτικών δομών, παρατηρούνται δράσεις όπως: το ηλεκτρονικό παρουσιολόγιο, οι τηλεδιασκέψεις, τα ηλεκτρονικά σεμινάρια, η ιστοσελίδα σχολικών δραστηριοτήτων κ.α. (Βότση, 2017· Λαζάρου, Παπαγεωργάκης & Φούζας, 2017).

Αναλυτικότερα, ως προς τα καινοτόμα προγράμματα συναντώνται δύο βασικές κατηγορίες: τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Comenius, e-Twinning, Erasmus+, ευρωπαϊκοί διαγωνισμοί) και τα Διεπιστημονικά Προγράμματα/Δράσεις. Χαρακτηριστικά, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα, αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποσκοπούν στη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και μαθησιακά οφέλη, καθώς μαθητές και εκπαιδευτικό

δυναμικό έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν νέες κουλτούρες και πολιτισμούς. Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '80, εγκρίθηκαν τα πρώτα Ευρωπαϊκά Προγράμματα και λίγο αργότερα στο ψήφισμα της Κοπεγχάγης, το 1988, εμφανίστηκαν οι πρώτες σχολικές δράσεις (Μπαγάκης, 2001).

Συγκεκριμένα, από τον Μάρτιο του 1995 ξεκίνησε η υλοποίηση του προγράμματος Socrates2 στο πλαίσιο του δεύτερου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, ενώ την περίοδο 2007 – 2013 πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα Comenius· και τα δύο προγράμματα προωθώντας την ίδια φιλοσοφία, επεδίωξαν την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μέσα από τον διαμοιρασμό εμπειριών και εκπαιδευτικού υλικού, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Παράλληλα, ως τμήμα του προγράμματος Comenius, υλοποιήθηκε η Ευρωπαϊκή δράση eTwinning, κατά την οποία σχολεία από Ευρωπαϊκές χώρες συνεργάζονται με τη βοήθεια των εργαλείων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, αποσκοπώντας στην ανάδειξη της συνεργατικής μάθησης, στην ανταλλαγή πληροφοριών και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Χαρακτηριστικά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, επήλθε ως δράση eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, σύμφωνα πάντα με το πνεύμα της ευρωπαϊκής πολιτικής που προωθεί την εκπαιδευτική καινοτομία, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και την ανάδειξη της αξίας της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το eTwinning από το 2014 εμφανίζεται ως μέρος του προγράμματος Erasmus+ (2014 – 2020), το οποίο με τη σειρά του αποτέλεσε τη συνένωση όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με μοναδική επιδίωξη να παρέχει διαμέσου εθελοντικών δράσεων, τη δυνατότητα για μόρφωση, εκπαίδευση και ανάπτυξη επαγγελματικής εμπειρίας (Papadakis, 2016).

Από την άλλη, τα Διεπιστημονικά Προγράμματα που υλοποιούνται εντός των σχολικών μονάδων, επιδιώκουν την ανανέωση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, μέσα από τη δημιουργία θετικών συμπεριφορών και αξιών (Σπυροπούλου και συν., 2008). Ειδικότερα, δράσεις που υλοποιήθηκαν εκτεταμένα και συναντώνται μέχρι και σήμερα, εστιάζουν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Κυκλοφοριακή Αγωγή και σε διάφορα Πολιτιστικά θέματα. Χαρακτηριστικά, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συναντάται ήδη από τη δεκαετία του 1970, με πληθώρα προσπαθειών για ευαισθητοποίηση των παιδιών σε περιβαλλοντικά θέματα. Λίγα χρόνια αργότερα, παρατηρήθηκε και η υλοποίηση δράσεων για την Αγωγής Υγείας, ενώ το 1995 καθιερώθηκε ο θεσμός του Υπευθύνου Αγωγής Υγείας. Τελευταία, εισήχθησαν τα Πολιτιστικά Προγράμματα, τα οποία ενσωματώθηκαν στις υπόλοιπες σχολικές δραστηριότητες, στοχεύοντας στην ενασχόληση των μαθητών με θέματα πολιτιστικής κληρονομιάς (Σπυροπούλου, 2004).

Καινοτομίες στη σχολική μονάδα και στελέχη εκπαίδευσης: ο ρόλος του διευθυντή

Στη σημερινή εποχή, όπου εντοπίζονται ραγδαίες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες ασκούν σημαντική επιρροή και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κάθε χώρα οφείλει να εναρμονίζει τη δημόσια εκπαίδευσή της, με τις απαιτήσεις που προκύπτουν, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του παραδοσιακού σχολείου (Fullan, 2007· Zimmerman, 2015). Ως εκ τούτου, η εφαρμογή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες, χαρακτηρίζεται ως απαραίτητο κομμάτι της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, με τις αντίστοιχες μορφές διοίκησης να αποτελούν το κλειδί της επιτυχημένης υλοποίησής τους (Ιορδανίδης, 2006).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όπως προαναφέρθηκε χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες υλοποιούνται ως εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί που

προτείνονται από το αρμόδιο Υπουργείο και έτσι η σχολική μονάδα δρα περισσότερο κατευθυνόμενα. Αντί αυτού, σύμφωνα με τη Βότση (2017) για να χαρακτηριστεί μια σχολική μονάδα καινοτόμα, θα πρέπει να υπάρξει διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με το κράτος να φέρει απλά συντονιστικό ρόλο και τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα να αποτελούν επιλογές των στελεχών εκπαίδευσης. Επομένως, τα στελέχη εκπαίδευσης ως ηγετικές φυσιογνωμίες, οφείλουν να διακρίνουν τη στάση του εκπαιδευτικού δυναμικού απέναντι στις καινοτομίες, έτσι ώστε να είναι σε θέση να επιτύχουν την ομαλή εισαγωγή τους στις εκπαιδευτικές δομές (Στάικος, 2020). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή ως προς την εισαγωγή καινοτομιών, καθώς χρειάζεται να ευνοήσει τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την αποδοχή και την ανάπτυξή τους, παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη και τον απαραίτητο συντονισμό, εξασφαλίζοντας έτσι τη συμμετοχή τόσο της εκπαιδευτικής, όσο και της μαθητικής κοινότητας (Thannimalai & Raman, 2018· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Χαρακτηριστικά, ως πολυδιάστατη προσωπικότητα οφείλει πέρα από τις διοικητικές υποχρεώσεις, να παρουσιάζεται ως αποτελεσματικός Διευθυντής – ηγέτης, όπου με το προσωπικό του όραμα για το σχολείο, διαμοιράζοντας αξίες και ιδανικά, παρακινεί όλους τους εμπλεκόμενους, να συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των στόχων της ομάδας (Μπουραντάς, 2005). Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ηγέτη, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η αντικειμενικότητα, η καθοδήγηση, η αντοχή, η γνωστική και οργανωτική ικανότητα, βοηθάνε σε μεγάλο βαθμό την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο. Ο Διευθυντής – ηγέτης αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς μέσα από την επιρροή που ασκεί, αλλά και τον προσανατολισμό που παρέχει, διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού δυναμικού, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους σε προγράμματα και δράσεις (Balkar, 2015· Ράπτης, 2006).

Ειδικότερα, η διοίκηση του σχολείου οφείλει να μεριμνά για την οργάνωση των δράσεων και την κατανομή των σχολικών χώρων, να δημιουργεί τα αντίστοιχα χρονοδιαγράμματα και τα ωράρια, καθώς και να διαχειρίζεται τον προσφερόμενο προϋπολογισμό, αλλά και την επικοινωνία με τους αρμόδιους φορείς και την τοπική κοινωνία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο Διευθυντής ως ηγέτης, καλείται να είναι γνώστης των προγραμμάτων και υποστηρικτής των καινοτόμων ιδεών που θα εισέλθουν στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εργάζεται μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό επάνω στον σκοπό και την πορεία των καινοτομιών, ενώ παράλληλα προσφέρει στήριξη και βοήθεια, για να βελτιώσει τις συνθήκες υλοποίησης, παρέχοντας τη δομή, τα εργαλεία και τον συντονισμό (Wagwu et al., 2020). Επίσης, οφείλει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις ενδεχόμενες αλλαγές που θα επιφέρουν τα καινοτόμα προγράμματα, καθώς και οποιαδήποτε σύγκρουση ή αντιπαράθεση που μπορεί να προκύψει μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (Στάικος, 2020).

Ως εκ τούτου, θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις, τις ικανότητες και τις αξίες, αλλά και να εξασφαλίζει την επιμόρφωση και την κατάρτιση ως προς τη διαχείριση καινοτομιών, τόσο του ίδιου, όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, αποτελώντας έτσι το σημαντικότερο φορέα αλλαγής εντός της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2007). Χαρακτηριστικά, κατά το στάδιο ένταξης καινοτομιών, ο Διευθυντής οφείλει να ελέγχει τους παρακάτω σημαντικούς άξονες στη λειτουργία της σχολικής μονάδας που ηγείται, οι οποίοι είναι στενά συνδεδεμένοι με την επιτυχημένη εφαρμογή των καινοτομιών (Παπακωνσταντίνου, 2008):

- ηγεσία και μορφές εξουσίας που ακολουθούνται

- οργανωτική αλλαγή της σχολικής κοινότητας
- οργάνωση και κατανομή εργασίας
- συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού
- αλλαγή σχολικού κλίματος και κουλτούρας
- τρόπος μαθησιακής οργάνωσης και προσφερόμενης εκπαίδευσης
- εξέλιξη σχεδίου εκπαίδευσης και σχεδίου δράσης

Επομένως, η εισαγωγή καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα, συγκαταλέγεται στα καθήκοντα του αποτελεσματικού Διευθυντή – ηγέτη, ο οποίος υιοθετώντας ένα δημοκρατικό και συνεργατικό διοικητικό μοντέλο, παρακινεί τους υφισταμένους του, να κατανοήσουν ότι η καινοτομία αποτελεί συλλογική ευθύνη, που συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, καθώς επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και για το σύνολο του σχολικού περιβάλλοντος (Waguwu et al., 2020· Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή καινοτομιών στα εκπαιδευτικά συστήματα, αποτελεί αναγκαιότητα για τον εκσυγχρονισμό του παραδοσιακού σχολείου, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Με γνώμονα την αλλαγή, η καινοτομία διαμορφώνει νέες αξίες και συμπεριφορές, ενσωματώνοντας καινούργιες διδακτικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας. Θα πρέπει ωστόσο, να λαμβάνεται υπόψη και ως προτεραιότητα, καθώς συμβάλλει στη δημιουργία ενός συνεργατικού κλίματος που προωθεί τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Στάικος, 2020).

Συγκεκριμένα, η συμβολή τους ως προς την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και των υπηρεσιών της σχολικής μονάδας είναι καθοριστική. Οι καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης δύναται να επιβάλλονται ως υποχρεωτικές από το αρμόδιο Υπουργείο ή να υλοποιούνται με πρωτοβουλία του εκάστοτε Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων. Επομένως, ο Διευθυντής ως η κεφαλή της σχολικής μονάδας, οφείλει να λειτουργεί αποτελεσματικά, επιζητώντας την εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών, έτσι ώστε όλη η εκπαιδευτική κοινότητα να συμβαδίζει με τις σύγχρονες συνθήκες που επικρατούν. Ο ρόλος του χαρακτηρίζεται πολυδιάστατος, καθώς πέρα από τη διοικητική διαχείριση, οφείλει να εμπνέει, να επιβλέπει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς ως προς την ένταξη των καινοτομιών. Συμπληρωματικά, θα πρέπει να παρέχει συνεχή ενθάρρυνση και βοήθεια στην εκπαιδευτική κοινότητα, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους, μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Gian & Bao, 2021).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι ο Διευθυντής – ηγέτης αποτελεί δίαυλο για την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, καθώς μέσα από το όραμά του, διαμορφώνει μια κουλτούρα που ανταποκρίνεται θετικά στις νέες ιδέες, ενώ παράλληλα και με τον τρόπο ηγεσίας του, συμβάλλει στη δημιουργία μιας συνεργατικής ομάδας όπου την καθοδηγεί, την υποστηρίζει και την συντονίζει, αποσκοπώντας στην τελική επίτευξη των προσδοκώμενων αλλαγών (Ράπτης, 2006· Thanimalai & Raman, 2018).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ariyani, D., & Zuhaery, M. (2021). Principal's Innovation and Entrepreneurial Leadership to Establish a Positive Learning Environment. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 63-74.

- Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior, and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81–92.
- Βότση, Ε. (2017). Η εκπαιδευτική καινοτομία στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η αυτονομία της σχολικής μονάδας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 517 – 523.
- Gian, P., & Bao, D. (2021). The Competences of Teaching Staff and Principals in the Context of Educational Innovation and School Development. *International Education Studies*, 14(1), 65-75.
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (243 – 276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Haelermans, C., & De Witte, K. (2012). The role of innovations in secondary school performance—Evidence from a conditional efficiency model. *European Journal of Operational Research*, 223(2), 541 – 549.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (90 – 97). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαζάρου, Μ., Παπαγεωργάκης, Π., & Φούζας, Γ. (2017). Η εισαγωγή και εφαρμογή τεχνολογικών καινοτομιών ως παράγοντας διοικητικής αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 503 – 516.
- Μπαγάκης, Γ. (2001). *Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά, Comenius, Κινητικότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία – Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Papadakis, T. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279 – 296.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 231 – 240). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32 – 42.
- Ρεκλείτης, Π., & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. *Διοικητική Ενημέρωση*, 18, 108 – 124.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σπυροπούλου, Δ. (2004). Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157 – 171.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 69 – 83.
- Στάικος, Σ. (2020). Εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή/ντριας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 6, 357 – 367.
- Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers'™ Technology Integration in Secondary Schools. *Malaysian Journal of learning and Instruction*, 15(1), 201-226.

- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Zimmerman, M. (2015). Educating for innovation. *Phi Kappa Phi Forum*, 95(3), 25 – 26.
- Waruwu, H., Asbari, M., Purwanto, A., Nugroho, Y. A., Fikri, M. A. A., Fauji, A., ... & Dewi, W. R. (2020). The role of transformational leadership, organizational learning and structure on innovation capacity: Evidence from Indonesia private schools. *EduPsyCouns: Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2(1), 378-397.

Πηγές

- Νόμος 2986/2002 – ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002. «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.