

Editorial

Το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων σε αναψηλάφηση

Δασικές πυρκαγιές και εκπαιδευτικές αναστατώσεις μοιάζουν να έχουν στον τόπο μας ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Αρκεί ένας σπινθήρας για να προκαλέσει γενικευμένη ανάφλεξη, αμηχανία στους αρμοδίους, δυσφορία στην κοινή γνώμη, σπασμωδικές κινήσεις και αυτοσχεδιασμούς ελάχιστα αποτελεσματικούς. Και στις δύο περιπτώσεις έρχεται στη συνέχεια η ώρα του προβληματισμού – κατά κανόνα πρόχειρου, βιαστικού και αποσπασματικού – για τα αίτια, για το τι δεν πήγε καλά, ποιες παραλείψεις έγιναν, ποιοι είναι υπεύθυνοι γι' αυτές. Είναι η ώρα της μεμψιμοιρίας, της μετάθεσης ευθυνών, των δικαιολογιών για την απραξία του παρελθόντος χρόνου, των υποσχέσεων για ένα συστηματικό σχεδιασμό σε μέλλοντα χρόνο, που θα πραγματοποιηθεί ύστερα από διάλογο – συνήθως από μηδενική βάση και δυστυχώς συνήθως με μηδενικό επίσης αποτέλεσμα. Είναι η ώρα που κατατίθενται αδικαιολόγητες βεβαιότητες για τα αίτια του προβλήματος και για το πρακτέο. Αυτάρεσκα και με ελαφριά καρδιά η γνώμη αναγορεύεται σε γνώση, πολιτικές παρουσιάζονται ως πανάκειες, το επιθυμητό συγχέεται με το εφικτό, οι ανεπιθύμητες παρενέργειες που συνοδεύουν πάντοτε την κάθε λύση παραγνωρίζονται. Έτσι, τα προβλήματα διαιωνίζονται και υποβόσκουν μέχρι μια καινούρια ανάφλεξη ανοίξει έναν νέο κύκλο συζητήσεων.

Τα σχολικά βιβλία βρέθηκαν κατά καιρούς στο επίκεντρο τέτοιων συζητήσεων. Οι αφορμές ποτέ δεν έλειψαν. Το δημόσιο κάψιμο των βιβλίων από τους τελειόφοιτους μαθητές είναι αναμενόμενο να προκαλεί ανησυχίες, αφού με τρόπο συμβολικό εκφράζει την απαξίωση της σχολικής γνώσης και την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος στα μάτια των μαθητών. Η εικόνα με τις βαριές τσάντες που λυγίζουν τους αδύναμους παιδικούς ώμους θα αποτελούσε από μόνη της μια σαρκαστική γελοιογράφηση της παραπαίουσας παιδείας, αν δεν ήταν παράλληλα ανησυχητική για τη σωματική διάπλαση των μικρών μαθητών. Η κοπτοραπτική που συνοδεύει τον μετασχηματισμό της «διδασκτέας» ύλης σε «διδασχθείσα» - υπό την πίεση των χρονικών περιορισμών της σχολικής πραγματικότητας – και εν συνεχεία σε «εξεταστέα» αποτελεί πρόδηλη γελοιοποίηση προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων που δε θα μπορούσε να περάσει απαρατήρητη. Από την άλλη, η έκδοση νέων βιβλίων αποτελεί πάντοτε αφορμή για την άσκηση κριτικής σχετικά τόσο με την

επιστημονική και παιδαγωγική τους επάρκεια, εγκυρότητα και αξιοπιστία, όσο και με την αξιοπιστία των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν κατά τη συγγραφή και αξιολόγησή τους.

Όλες αυτές οι αφορμές δεν κατόρθωσαν εντούτοις μέχρι σήμερα να γονιμοποιήσουν όσο θα έπρεπε το δημόσιο προβληματισμό. Δυστυχώς, το φως της επικαιρότητας από τη φύση του δε διαθέτει τη διάρκεια που απαιτεί η σε βάθος μελέτη ενός φαινομένου. Φωτίζει άλλωστε επιλεκτικά μόνο τα εντυπωσιακά σημεία του πεδίου, εκείνα που ο μέσος άνθρωπος θεωρεί οικεία και γνώριμα. Όμως, το σχολικό βιβλίο, όπως βέβαια και όλα τα εκπαιδευτικά θέματα, αποτελεί ζήτημα σοβαρό όσο και σύνθετο που δεν πρέπει γι' αυτό να αντιμετωπίζεται ευκαιριακά και αποσπασματικά. Ο χαρακτήρας του συνδέεται με επιστημολογικές θεωρήσεις, ιδεολογικές παραδοχές, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εκπαιδευτικές επιλογές και κοινωνικές αντιλήψεις – και γιατί όχι, οικονομικά συμφέροντα – αλληλένδετες και συχνά αντιφατικές, που χρήζουν γι' αυτό ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης.

Το βιβλίο αποτελεί κατ' αρχήν τον καθρέφτη επιστημολογικών θεωρήσεων που διαφέρουν, στις λεπτομέρειές τους τουλάχιστον, από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Το ελληνικό σχολικό βιβλίο αναδίδει την αίσθηση της παραδοσιακής θεώρησης της γνώσης. Παρά την παιδαγωγική και διδακτική αναπλαισίωσή της, η γνώση αντιμετωπίζεται ως θεωρητική στη συγκρότησή της (ό,τι δεν έχει θεωρητική υποδομή δε συνιστά γνώση), διαρθρωμένη σε ανεξάρτητα γνωστικά πεδία (π.χ. μαθηματικές, φυσικές, φιλολογικές επιστήμες), το καθένα με τη δική του μεθοδολογία και επιστημονικά σημεία αναφοράς, ιεραρχημένη σε επιστημονικές πειθαρχίες που ορισμένες χαρακτηρίζονται από την αυστηρότητα και την αντικειμενικότητα των μεθόδων και τη διαχρονική σταθερότητα και αξία του περιεχομένου τους (όπως π.χ. τα μαθηματικά και τα φυσικά), ενώ ορισμένες άλλες είναι περισσότερο ανοιχτές σε αναθεωρήσεις και σε κανονιστικούς επαναπροσδιορισμούς (όπως, για παράδειγμα, οι ανθρωπιστικές και οι κοινωνικές επιστήμες) και άλλες είναι εντελώς υποκειμενικές / ιδιοσυγκρασιακές στη θεώρησή τους, όπως ας πούμε οι εικαστικές τέχνες και η μουσική. Απόρροια της επιστημολογικής αυτής θεώρησης αλλά και της ιδεολογικής παραδοχής ότι αυτή η γνώση διαθέτει την εγγενή ικανότητα να διαπλάθει ολοκληρωμένες προσωπικότητες είναι σε σημαντικό βαθμό αφ' ενός η διαφορετική σημασία που αποδίδεται στα επιμέρους μαθήματα και αφ' ετέρου η πεποίθηση για την ανάγκη ολοκληρωμένης παρουσίασης της δομής τους μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Υπό την έννοια αυτή, το

σχολικό βιβλίο αποθησαυρίζει βεβαιωμένη γνώση, η οποία αξιωματικά θεωρείται πολύτιμη για την πνευματική, ηθική και αισθητική συγκρότηση του νέου ανθρώπου και της οποίας η επαναανακάλυψη από το μαθητή μέσα από μια ερευνητική διαδικασία, η οποία θα συνδέει τη θεωρία με την πράξη, δεν είναι γι' αυτό αναγκαία. Ίσως αυτό να εξηγεί, σε κάποιο βαθμό, γιατί η πράξη και η πρακτική χρησιμότητα της γνώσης παραγκωνίζονται, γιατί το σχολικό βιβλίο προσφέρει περιορισμένες ευκαιρίες (ιδιαίτερα στη μέση εκπαίδευση) διερευνητικής δραστηριότητας στους μαθητές – και όταν τις προσφέρει, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την παράθεση πρωτογενών πηγών, αυτές εκλαμβάνονται ως έτοιμο γνωστικό υλικό προς εκμάθηση – γιατί στα σχολικά βιβλία επιχειρείται να στριμωχτεί όσο πιο πολλή «ύλη» της επιστήμης είναι δυνατόν – ανεξάρτητα αν η διδασκαλία της είναι πρακτικά ανέφικτη – με αποτέλεσμα να αυξάνεται ο όγκος των βιβλίων, οι δαπάνες παραγωγής τους και κυρίως η δυσφορία μαθητών και εκπαιδευτικών που αγχώνονται «να καλύψουν την ύλη». Μήπως αυτός ο αδικαιολόγητος φόρτος εργασίας και η στέρηση της χαράς της ανακάλυψης που συνοδεύονται από την προσφορά γνώσεων, τη χρησιμότητα των οποίων μόνο οι εκπαιδευτικές αρχές φαίνεται να εκτιμούν, είναι υπεύθυνες για τις κραυγαλέες πράξεις αποστροφής του σχολικού βιβλίου; Και από την άλλη, πώς νομίζουν άραγε οι υπεύθυνοι της πολιτικής σχολικού βιβλίου ότι βιώνουν οι μαθητές την κοπτοραπτική της σχολικής γνώσης την οποία η πράξη επιβάλλει στον ανεργμάτιστο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων, όταν την ίδια στιγμή οι ίδιοι υπεύθυνοι προσπαθούν να τους πείσουν ότι η γνώση που τους προσφέρεται είναι σημαντική και διαθέτει άρρηκτη συνοχή και συνέχεια; Την απάντηση δίνει με τον καυστικότερο ίσως τρόπο η γελοιογραφία του Πετρουλάκη στην Καθημερινή της 28/10/2005 που παραθέτουμε. Μήπως όμως και χωρίς την κοπτοραπτική και με λιγότερη ύλη, αυτή η τακτική της αξιωματικής παρουσίασης στα σχολικά εγχειρίδια της βεβαιωμένης, της μοναδικά ορθής γνώσης, εμπεριέχει έναν ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο; Μήπως εθίζουμε τους μαθητές στο δογματισμό, στην αποδοχή δηλαδή της ύπαρξης μιας και μοναδικής αλήθειας για τα πράγματα, την οποία πρέπει να αναζητούν στην αυθεντία, χωρίς να νοιώθουν την ανάγκη του κριτικού αναστοχασμού; Η απήχηση που έχουν στην εποχή της επιστήμης και της κοινωνίας της γνώσης, ακόμη και μεταξύ των εγγραμμάτων, η κάθε λογής ψευδεπίγραφες και ιδιοτελείς «αυθεντίες» δίνουν το μέτρο του εν λόγω κινδύνου.

Αν και όχι πάντοτε ρητά διατυπωμένη, η ανησυχία για τον κίνδυνο αυτό εκφράζεται μέσα από προτάσεις, όπως αυτή που αφορά την καθιέρωση του

πολλαπλού / εναλλακτικού βιβλίου κατά μάθημα. Όσοι υποστηρίζουν μια τέτοια πολιτική δεν εμφανίζονται εντούτοις αρκούντως διαφωτιστικοί σε ό,τι αφορά τους σκοπούς της και τα σημεία στα οποία θα διαφοροποιούνται μεταξύ τους τα βιβλία. Θα διαφέρουν στην ιδεολογική, επιστημολογική και επιστημονική τους οπτική; Θα θεωρούν δηλαδή τα πράγματα υπό διαφορετικό πρίσμα; Θα μπορεί, ας πούμε, το ένα βιβλίο να θεωρεί ότι οι Έλληνες της Σμύρνης το 1922 «συνωστίζονταν» και το άλλο ότι καταδιώκονταν και σφαγιάζονταν στην προκυμαία; Ή το ένα βιβλίο φυσικής να μένει πιστό στο Νευτώνειο παράδειγμα και το άλλο στο κβαντομηχανικό; Και στα δύο παραδείγματα – και ιδιαίτερα στο πρώτο – οι αντιδράσεις επί της αρχής αναμένεται να είναι πολλές, έντονες και δύσκολα διαχειρίσιμες, όπως η κατάργηση τελικά του βιβλίου Ιστορίας της ΣΤ΄ δημοτικού απέδειξε. Υπάρχουν πάντοτε «αλήθειες» για τις οποίες μεγάλες ομάδες του πληθυσμού διατηρούν ιδιαίτερες ευαισθησίες, «αλήθειες» ο αριθμός των οποίων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αναμένεται να αυξηθεί και η διαχείρισή τους να γίνει δυσχερέστερη. Οι βίαιες αντιδράσεις στη Γαλλία των μουσουλμάνων από τις χώρες του Μαγκρέπ στην προσπάθεια της γαλλικής κυβέρνησης να δικαιολογηθεί μέσα από το βιβλίο της ιστορίας ο ρόλος της γαλλικής αποικιοκρατίας δίνει το μέτρο τέτοιων δυσχεριών. Αν πάλι τα εναλλακτικά βιβλία θα διαφέρουν μόνο στη διδακτική τους προσέγγιση, μήπως θα ήταν προτιμότερο, και λιγότερο δαπανηρό, να δοθούν περισσότερες διδακτικές πρωτοβουλίες στη σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς της να διαχειριστούν με επαγγελματισμό στο πλαίσιο ενός ελαστικού και αρκετά ευέλικτου προγράμματος σπουδών το ζήτημα, ανάλογα και με τις επικρατούσες σε αυτήν συνθήκες; Είναι όμως διατεθειμένη η πολιτεία να χαλαρώσει στο σημείο αυτό τον έλεγχό της, αποποιούμενη παραδοσιακά νομιμοποιημένες εξουσίες; Και είναι οι εκπαιδευτικοί έτοιμοι να αξιοποιήσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά αυξημένους βαθμούς αυτοτέλειας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας; Υπάρχουν θεσμοί και μηχανισμοί (π.χ. αξιολόγηση έργου σχολικής μονάδας, επιμόρφωση κτλ) που θα διασφαλίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου υπό καθεστώς σχολικής αυτοτέλειας; Μήπως τελικά χωρίς διαφορές στην οπτική, με μόνη διαφοροποίηση τη διδακτική προσέγγιση και χωρίς της διασφάλιση των προϋποθέσεων αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, η επιλογή του σχολικού εγχειριδίου θα στηριχθεί τελικά στο βαθμό που η διδακτική θεώρηση του συγκεκριμένου βιβλίου θα είναι εγγύτερη στις διδακτικές συνήθειες και πρακτικές του εκπαιδευτικού, στη διδακτική του ρουτίνα, ή στις κάθε λογής «ευκολίες» που το συνοδεύουν; Είναι

φανερό ότι παρά τα προβεβλημένα γενικά πλεονεκτήματα (ανάμεσά τους και η υπέρβαση του κινδύνου καλλιέργειας δογματισμού, στην περίπτωση που το εναλλακτικό βιβλίο υιοθετήσει την εναλλακτική οπτική), η καθιέρωση του πολλαπλού βιβλίου προϋποθέτει αλλαγές στο ρόλο του κράτους, του σχολείου και των εκπαιδευτικών, για τις οποίες δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι είναι προετοιμασμένη η κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα.

Συνυφασμένα, όσο και διαχρονικά προβεβλημένα, είναι επίσης τα ζητήματα που συνδέονται με την συγγραφή και πιστοποίηση της ποιότητας του σχολικού βιβλίου. Σε χώρες με αποκεντρωμένα συστήματα εκπαίδευσης, όπως η Αγγλία, η συμμετοχή της σχολικής μονάδας στην παραγωγή διδακτικού υλικού – αφού το βιβλίο αποτελεί μέρος μόνο του διδακτικού υλικού – είναι σημαντική. Σημαντική είναι επίσης η ευχέρειά της να επιλέγει από το εμπόριο το διδακτικό υλικό που είναι καλύτερα προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του προγράμματος που το ίδιο το σχολείο έχει διαμορφώσει. Η πράξη έχει δείξει ότι η πίεση των εξωτερικών εξετάσεων, οι απαιτήσεις των γονέων, η ουσιαστικά παραπλήσια κατάρτιση των εκπαιδευτικών και κυρίως ο επαγγελματισμός τους αποτελούν επαρκή εγγύα για τη διασφάλιση της ποιότητας και της συνοχής του εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Σε χώρες όμως με συγκεντρωτικό σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης τα ερωτήματα που τίθενται είναι διαφορετικά. Ποιοι πρέπει να απαρτίζουν τη συγγραφική ομάδα; Πανεπιστημιακοί, ειδικοί επιστήμονες ή μάχιμοι εκπαιδευτικοί; Η κρατούσα αντίληψη θέλει τους ειδικούς να είναι αρμοδιότεροι για τη διασφάλιση του επιστημονικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται εγγύτερα στη σχολική πραγματικότητα, σε ό,τι αφορά τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών, τις υποδομές και το κλίμα διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο. Η συμβολή και των δύο είναι συνεπώς επί της αρχής συμπληρωματική και γι' αυτό η συνεργασία μεταξύ τους έχει αυτονόητη αξία. Είναι όμως επαρκής μια τέτοια σύνθεση; Αρκεί μόνο η επιστημοσύνη και η πλούσια διδακτική εμπειρία, ακόμη και αν αυτή δεν έχει αντληθεί, όπως συχνά συμβαίνει, παρά μόνο από περιορισμένο αριθμό σχολείων μιας περιοχής, για τη συγγραφή ενός καλού βιβλίου; Την απάντηση δίνει η διεθνής εμπειρία. Όταν στις αρχές του 1960, στο κλίμα της μετά-σπούτικ εποχής, βρισκόταν σε εξέλιξη τα μεγάλα project παραγωγής διδακτικού υλικού, η ομάδα ήταν πολυμελής. Περιλάμβανε επίσης ειδικούς σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών (curriculum developers), ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, στελέχη της εκπαίδευσης, εσωτερικούς και εξωτερικούς αξιολογητές και συντονιστές των

επιμέρους εργασιών. Η σύνθεση μαρτυρεί την πολυπλοκότητα και τις πραγματικές απαιτήσεις του εγχειρήματος της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Αλλά και χωρίς τις αυξημένες αυτές απαιτήσεις, ποιος και πώς θα εντάξει στη συγγραφική ομάδα τους ικανότερους ειδικούς και εκπαιδευτικούς; Ο εκδότης, που επιδιώκει όμως την ελαχιστοποίηση του κόστους παραγωγής, ή μήπως κάποιος δημόσιος οργανισμός και με ποια κριτήρια; Οι προσωπικές και επαγγελματικές γνωριμίες δεν αποτελούν πάντοτε εγγύγνα ποιότητας. Ακόμη όμως κι αν τελικά συγκροτηθεί η ομάδα αυτή, είναι άραγε βέβαιο ότι θα έχουν κατανοήσει όλα τα μέλη της το πνεύμα της προκήρυξης και ότι θα διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική και παιδαγωγική συναντίληψη, την οποία απαιτεί η δημιουργική συνεργασία; Είναι βέβαιο ότι τα «μεγασχήμονα» μέλη της ομάδας θα συμμετάσχουν ενεργά στη συγγραφή και ότι δε θα «δανείσουν» απλώς το όνομά τους; Υπάρχουν, ως γνωστόν, πρόσφατες μαρτυρίες περί του αντιθέτου.

Ύστερα, ποιοι και με ποια κριτήρια θα αξιολογήσουν τα ανταγωνιστικά σχολικά εγχειρίδια; Εκτός από τις ποσοτικού χαρακτήρα προδιαγραφές ποιότητας υπάρχουν πάντοτε κριτήρια ανοιχτά σε ποιοτική αποτίμηση. Η βιβλιογραφία έχει καταγράψει τέτοια κριτήρια και τους τρόπους αξιοποίησής τους. Είναι άραγε βέβαιο ότι οι οριζόμενοι ως αξιολογητές διαθέτουν την επιστημοσύνη που απαιτεί το έργο του αξιολογητή ή την έξωθεν καλή μαρτυρία για την αδέκαστη και αντικειμενική τους κρίση; Μπορεί ο τίτλος του πανεπιστημιακού ή του μέλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή του εγγεγραμμένου στο μητρώο αξιολογητών να υποκαταστήσει την απαιτούμενη τεχνογνωσία; Από την άλλη, ισχύει άραγε για την κρίση των σχολικών βιβλίων το δόγμα «εξ όνουχος του λέοντα», από ένα demo δηλαδή να κρίνεται η συνολική εικόνα του βιβλίου; Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση προϋποθέτει, ως γνωστόν, την πιλοτική εφαρμογή του από κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και τη συστηματική καταγραφή των αντιδράσεων των ίδιων των μαθητών, η γνώμη των οποίων σπανιότατα λαμβάνεται υπόψιν, αν και αποτελούν τους ουσιαστικούς χρήστες του διδακτικού υλικού. Δυστυχώς, σχεδόν πάντοτε βιαστικοί καθώς είμαστε να προλάβουμε καταληκτικές ημερομηνίες, δεν το έχουμε κατορθώσει μέχρι σήμερα. Όπως δεν έχουμε κατορθώσει να επιμορφώσουμε εγκαίρως και με τρόπο αξιόπιστο τους εκπαιδευτικούς που θα χρησιμοποιήσουν το βιβλίο, ώστε να κατανοήσουν τη λογική της συγγραφής, τους στόχους του και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που μπορεί να τους προσφέρει. Είναι φανερό ότι στον τομέα αυτό μένουν πολλά να γίνουν.

Το ανά χείρας ειδικό τεύχος της *Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαιδευτικής Επιθεώρησης* δε φιλοδοξεί ασφαλώς να υποκαταστήσει την επιμόρφωση, ούτε να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών που αφορούν την αξιοποίηση συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων. Σκοπό έχει απλώς να φωτίσει ζητήματα που αφορούν τη σχέση του σχολικού εγχειριδίου γενικά με το αναλυτικό πλαίσιο προγράμματος σπουδών και τη διδακτική πράξη, τα κριτήρια ποιοτικής του αξιολόγησης, τα συμφραζόμενα του περιεχομένου και της διάρθρωσής του, καθώς και ζητήματα που αφορούν την ιστορία του ελληνικού σχολικού εγχειριδίου, οι περιπέτειες του οποίου φαίνεται ότι έχουν αφήσει μέχρι σήμερα ανεξίτηλα τα ίχνη τους.

