



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Εθνική Βιβλιοθήκη
της Ελλάδος  National
Library  of Greece



STAVROS
NIARCHOS
FOUNDATION
CULTURAL
CENTER

ΚΕΝΤΡΟ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΙΔΡΜΑ
ΣΤΑΥΡΟΣ
ΝΙΑΡΧΟΣ

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

Σ Υ Ν Ε Δ Ρ Ι Ο

200 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Αναζητώντας τη γνώση:

Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος

Αθήνα, 17 - 19 Δεκεμβρίου 2021



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2023



Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τσόχα 36 • 11521 Αθήνα,

Τηλ: 213 1335 100

E-mail: info@iep.edu.gr

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

200 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Αναζητώντας τη γνώση:

Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος

ISBN: 978-618-5324-29-2

Επιστημονική επιμέλεια: Αντώνης Ν. Μαστραπάς

Φιλολογική επιμέλεια: Αντώνης Ν. Μαστραπάς, Μάγδα Τικοπούλου

Σχεδίαση εξωφύλλου: Ιωάννης Σπίνος

Πρώτη έκδοση: Ιούνιος 2023

© copyright για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή εν όλω ή εν μέρει έστω και μίας σελίδας ή και περιληπτικά κατά παράφραση ή διασκευή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό, ηχογραφήσεως ή άλλως πώς), σύμφωνα με τους Ν. 237/1920, 4301/1929 και 100/75, τα Ν.Δ. 3565/56, 4264/62, 2121/1993 και λοιπούς εν γένει κανόνες Διεθνούς Δικαίου, χωρίς προηγούμενη γραπτή άδεια του Εκδότη, ο οποίος παρακρατεί αποκλειστικά και μόνο για τον εαυτό του την κυριότητα, νομή και κατοχή.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΣΥΝΕΔΡΙΟ

200 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Αναζητώντας τη γνώση:

Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος

Επιστημονική επιμέλεια
Αντώνης Ν. Μαστραπάς

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Επιστημονική – Οργανωτική Επιτροπή

Ιωάννης Αντωνίου, δ.φ.
Πρόεδρος ΙΕΠ

Ευριπίδης Γαραντούδης,
Καθηγητής Νεοελληνικής Φιλολογίας ΕΚΠΑ

Βασίλης Γούναρης,
Καθηγητής Ιστορίας των Νεοτέρων Χρόνων ΑΠΘ

Αντώνης Μαστραπάς, δ.φ.
Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ

Αμφιλόχιος Παπαθωμάς,
Καθηγητής Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας και Παπυρολογίας ΕΚΠΑ

Γεώργιος Τόμπρας,
Καθηγητής Ηλεκτρονικής Φυσικής ΕΚΠΑ

† Φίλιππος Τσιμπόγλου, Δρ.
Γενικός Διευθυντής Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος

Δημήτρης Χαραλάμπους,
Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΑΠΘ

Χαρά Χαραλάμπους,
Καθηγήτρια Άλγεβρας ΑΠΘ

Ευάνθης Χατζηβασιλείου,
Καθηγητής Ιστορίας του Μεταπολεμικού Κόσμου ΕΚΠΑ

*Στη μνήμη
του Φίλιππου Τσιμπόγλου*

Περιεχόμενα

Προλογικό σημείωμα του Επιμελητή Έκδοσης.....	11
Χαιρετισμός της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων.....	15
Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής.....	16
Χαιρετισμός του Προέδρου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	17
Χαιρετισμός του Διευθυντή της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος.....	20
<i>Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους</i> Πολιτικές για τα σχολικά εγχειρίδια στη διαδρομή του ελεύθερου Ελληνικού Κράτους.....	22
<i>Κυριάκος Μπονίδης</i> Τα προγράμματα σπουδών και το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα από το 1976 έως σήμερα: Πρακτικές παραγωγής και αξιολόγησης, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρότυπα	32
<i>Ιωάννης Μπέτσας</i> Γλωσσικό ζήτημα και σχολικά εγχειρίδια στο πλαίσιο της «γραμματικής του σχολείου».....	60
<i>Ευαγγελία Κανταρτζή</i> Η εξέλιξη της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια.....	78
<i>Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης</i> «Βιβλία για τα Ελληνόπουλα»: Η πρωτοβουλία του Εκπαιδευτικού Ομίλου «σαν συμπλήρωμα της αγωγής του σχολείου».....	99
<i>Γεωργία Κ. Κατσαγάνη</i> Τα σχολικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών (Χρηστομάθειες) 1895-1913. Παιδαγωγική, κοινωνική και ιστορική προσέγγιση.....	110
<i>Βασίλειος Π. Βερτουδάκης</i> Διδακτικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων σε ένα «κλασικό σχολείο»....	120
<i>Ευάγγελος Αλεξίου</i> Τα διδακτικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο: Προοπτική ενός διαλεκτικού ανθρωπισμού.....	127
<i>Βασίλειος Μπετσάκος</i> Συγγραφή σχολικού βιβλίου και ομάδα εργασίας: Θεσμική-ακαδημαϊκή εποπτεία και διδακτική-αξιολογική εμπειρία.....	143
<i>Νικόλαος Κων/νου Αλέφαντος</i> 1987-2021: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο και η διδακτική καταλληλότητά τους με κριτήριο τα νέα δεδομένα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική διδασκαλία.....	148

<i>Λάμπρος Βαρελάς</i> Νεότεροι Έλληνες λογογράφοι και ποιητές στο Ελληνικό Σχολείο (1884): Ιδεολογικοί στόχοι και επιλογές κειμένων.....	157
<i>Πολυξένη Κ. Μπίστα</i> Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μια «τολμηρή» μεταρρύθμιση στο μάθημα της Λογοτεχνίας.....	163
<i>Τασούλα Καραγεωργίου</i> Το εγχειρίδιο Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης: Η κατάθεση μιας προσωπικής εμπειρίας και το όραμα της ανανέωσης στη διδασκαλία του μαθήματος.....	169
<i>Μαρίτα Παπαρούση</i> Οικοδομώντας τον «εαυτό» μέσα από τα κείμενα των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων.....	178
<i>Δώρα Μέντη, Μαρία Νικολοπούλου</i> Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός: Ταυτότητα και ετερότητα στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων.....	192
<i>Χρυσάνθη Κουμπάρου</i> Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1884-2021).....	207
<i>Αντώνης Ν. Μαστραπάς</i> Ανατολικοί λαοί και Αιγαιακή Προϊστορία: Εξελίξεις στο πεδίο της έρευνας και στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας.....	216
<i>Ιωάννης Κ. Ξυδόπουλος</i> Η πρόσληψη της Αρχαϊκής και της Κλασικής Εποχής στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (19ος-20ός αι.).....	247
<i>Κατερίνα Νικολάου</i> Τι είναι το Βυζάντιο στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Από την «Ελληνική Αυτοκρατορία» στον εγκλωβισμό μεταξύ της ύστερης αρχαιότητας και της πρώιμης νεωτερικότητας.....	259
<i>Έφη Συγκέλλου</i> «Βυζαντινών βίος και πολιτισμός» μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γενική αποτίμηση.....	269
<i>Γεώργιος Β. Θώδης</i> Η εικόνα των Οθωμανών Τούρκων από την εμφάνισή τους έως και τις παραμονές της Επανάστασης του 1821 στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.....	283
<i>Τάσος Χατζηαναστασίου</i> Η εικόνα «του άλλου» στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας τον 20ό αιώνα..	304

<i>Ευάνθης Χατζηβασιλείου</i>	
Σκελετοί στο ντουλάπι: Ακρίβεια και επιστημονική μέθοδος στην πραγματεύση της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας.....	315
<i>Χριστίνα Π. Φίλη</i>	
Οι θέσεις του Κ. Καραθεοδωρή για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση και το εγχειρίδιο Γεωμετρίας του Ι.Ν. Χατζηδάκι.....	328
<i>Σταύρος Γ. Παπασταυρίδης</i>	
Μαθηματικά βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 1960-1993: Μια απόπειρα κοινωνιολογικής ερμηνείας.....	337
<i>Γιάννης Θωμαΐδης</i>	
Το μακροβιότερο διδακτικό βιβλίο Μαθηματικών στην ελληνική εκπαίδευση....	364
<i>Φραγκίσκος Καλαβάσης</i>	
Φαινομενολογικές επισημάνσεις για τις αλληλεπιδράσεις των σχολικών βιβλίων με τη μάθηση, τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της μαθηματικής παιδείας στο σχολείο.....	379
<i>Μιχάλης Λουλάκης, Δημήτρης Χελιώτης</i>	
Τα Στοχαστικά Μαθηματικά στα σχολικά βιβλία και στην τάξη.....	384
<i>Γεωργία Πετροπούλου</i>	
Οπτικές αναπαραστάσεις σε σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών.....	394
<i>Γιώργος Ν. Βλαχάκης</i>	
Πάντα ένα μετέωρο βήμα και μισό; Τα διδακτικά βιβλία Φυσικής στο Ελληνικό Κράτος μέχρι και λίγο μετά τη Μεταπολίτευση.....	403
<i>Παναγιώτης Πήλιουρας</i>	
Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών και τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητάς τους.....	411
<i>Αβραάμ Μαυρόπουλος</i>	
Το σχολικό εγχειρίδιο Χημείας στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1836-2000.....	423
<i>Θάνος Καψάλης</i>	
Από τους ίουλους στην PCR.....	440
<i>Γεωργία Φέρμελη</i>	
Η διδασκαλία των Γεωεπιστημών στην Ελλάδα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια: Μια ιστορική αναδρομή (1830-2021).....	446
<i>Κική Μακρή</i>	
Η αποτύπωση των χαρτών στα σχολικά εγχειρίδια Γεωεπιστημών (1900-1980).	469
Επιλεγμένο ευρετήριο κύριων ονομάτων.....	479

Προλογικό Σημείωμα του Επιμελητή Έκδοσης

Στο πλαίσιο των επετειακών εκδηλώσεων για τα 200 χρόνια από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης και του ανεξάρτητου πολιτικού βίου των Ελλήνων, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) τίμησε την Παλιγγενεσία οργανώνοντας επιστημονικό συνέδριο με τον τίτλο *Αναζητώντας τη γνώση: Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος*. Η επιστημονική επιτροπή επέλεξε ως θεματική του συνεδρίου την κριτική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων που κάλυψαν τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως τις ημέρες μας. Πρόταγμα αποτέλεσε η αξιοποίηση της συλλογής των σχολικών εγχειριδίων της Βιβλιοθήκης του ΙΕΠ, που αριθμεί περί τις εννέα χιλιάδες βιβλία, εκ των οποίων οι έξι χιλιάδες περίπου βρίσκονται αναρτημένα σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ. Ας σημειωθεί ότι το σύνολο της Βιβλιοθήκης, μέρος της οποίας αποτελεί και η *Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων*, στεγάζεται πλέον σε αίθουσα της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, στο Κέντρο Πολιτισμού – Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος.

Το συνέδριο διεξήχθη με τη συμμετοχή πανεπιστημιακών και επιστημόνων-ερευνητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε αίθουσα του Κέντρου Πολιτισμού – Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος επί τριήμερο (17-19 Δεκεμβρίου 2021), σε περίοδο που η πανδημία δεν είχε ακόμη τελειώσει, με τη φυσική παρουσία συνέδρων αλλά και την παράλληλη ηλεκτρονική κάλυψη για όσους παρακολούθησαν εξ αποστάσεως. Οργανώθηκαν έξι θεματικές συνεδρίες με περιεχόμενο την εκπαιδευτική πολιτική, τα ζητήματα που επηρέασαν τη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων και με ειδικότερες προσεγγίσεις που αναφέρονταν στα γνωστικά αντικείμενα της Ελληνικής Γλώσσας – Αρχαίας και Νέας –, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας, των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών. Κύρια ερωτήματα που απαντήθηκαν από τους εισηγητές αφορούσαν στο περιεχόμενο των εγχειριδίων, στην αποτελεσματικότητά του, στους παράγοντες, επιστημονικούς και πολιτικούς, που καθόρισαν τη διαμόρφωσή τους. Επιστημάνθηκαν τα θετικά στοιχεία αλλά και τα τρωτά τους. Σε *Στρογγυλό Τραπέζι* διατυπώθηκαν απόψεις σχετικά με τον ρόλο και τις προοπτικές των σχολικών εγχειριδίων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, έγιναν εισηγήσεις που αναφέρονταν στην επίδραση της πολιτικής του ελληνικού κράτους, των παιδαγωγικών θεωριών και των προγραμμάτων σπουδών στην έκδοση των σχολικών εγχειριδίων, επίσης παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του «γλωσσικού ζητήματος» και της δραστηριότητας του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» στην ανανέωση των βιβλίων. Η εικονογράφησή τους και η αποτελεσματικότητα της εικόνας στη διδασκαλία ήταν ένα ακόμη θέμα του συνεδρίου.

Ξεχωριστή συνεδρία αφιερώθηκε για τα εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών και της Νεοελληνικής Γλώσσας σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και την καταλληλότητά τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, μέσω των οποίων επιτυγχανόταν η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Αναλύθηκαν ζητήμα-

τα σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις που επηρέασαν τη συγγραφή τους, τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό και την επίδρασή τους στους μαθητές και τις μαθήτριες. Στο πλαίσιο της διαμόρφωσης ιδεών και απόψεων αναλύθηκε το ζήτημα των αντιλήψεων, που πρόβαλαν τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα για τον ξένο, τον «άλλο», τον «διαφορετικό» άνθρωπο και για την Ελληνική Επανάσταση του 1821 ως θεμελιώδους ιστορικού γεγονότος.

Στη συνεδρία για τα εγχειρίδια της Ιστορίας έγιναν εισηγήσεις που αφορούσαν την ελληνική σχολική ιστοριογραφία και τις επιδράσεις της. Αντικείμενο έρευνας των εισηγητών αποτέλεσαν η θεματολογία των βιβλίων, η διαχείριση του παρελθόντος από τους συγγραφείς τους σε συνδυασμό με τα «διακυβεύματα» που έθετε κάθε φορά το κράτος για το μάθημα της Ιστορίας.

Στην πέμπτη συνεδρία επιχειρήθηκε διαχρονική επισκόπηση των σχολικών βιβλίων των Μαθηματικών. Παρουσιάστηκαν οι θέσεις του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του εγχειριδίου Γεωμετρίας του Ιωάννη Χατζηδάκι, που ανταποκρινόταν στις επιταγές του Καραθεοδωρή. Επιχειρήθηκε επίσης επισκόπηση των σχολικών βιβλίων Μαθηματικών από το 1960 έως και τις ημέρες μας υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής και επιστημονικής αποτελεσματικότητάς τους. Τους συνέδρους απασχόλησε ακόμη η ένταξη των Στοχαστικών Μαθηματικών στη διδακτέα ύλη και η προβληματική που απορρέει από την αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων στα βιβλία των Μαθηματικών.

Η τελευταία συνεδρία αφιερώθηκε στις Φυσικές Επιστήμες. Αναλύθηκαν ζητήματα συσχετισμού της επιστημονικής γνώσης και των προγραμμάτων σπουδών όσον αφορά τα εγχειρίδια Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας και των λεγόμενων Γεωεπιστημών. Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκε ακόμη το ζήτημα της αξιοποίησης των γεωγραφικών χαρτών στα σχολικά βιβλία.

Η απόφαση διεξαγωγής του επετειακού αυτού συνεδρίου και η έκδοση των πρακτικών του οφείλονται στον πρόεδρο του ΙΕΠ, Ιωάννη Αντωνίου, και στο ΔΣ, που αγκάλιασαν με θέρμη αυτή την προσπάθεια. Εξίσου καθοριστική ήταν η συμβολή του αείμνηστου Φίλιππου Τσιμπόγλου, που, από την επιτελική θέση του Διευθυντή της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, στάθηκε αρωγός σε κάθε φάση της οργάνωσης και διεξαγωγής του συνεδρίου. Μέσω του συνεδρίου έγινε προσπάθεια παρουσίασης ενός σχολικού «θησαυρού» που δεν έχει αξιοποιηθεί συστηματικά στο σύνολό του. Πτυχές μόνο της «αναζήτησης της γνώσης» μέσω των σχολικών εγχειριδίων έχουν αποτελέσει εργασίες ή διατριβές ειδικού περιεχομένου.

Ο αναγνώστης, σε αυτόν τον τόμο, δεν θα βρει τις βιβλιογραφικές συντομογραφίες που είθισται να καταχωρίζονται στις αρχικές σελίδες αφιερωματικών τόμων ή πρακτικών συνεδρίων. Προτιμήθηκε, λόγω των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, οι βιβλιογραφικές συντομογραφίες να συμπεριληφθούν στο πέρας κάθε εισήγησης. Όπου από τους εισηγητές θεωρήθηκε απαραίτητη επιπλέον τεκμηρίωση ή διευκρίνιση, αυτή δόθηκε με υποσελίδια σημείωση.

Ο τόμος αφιερώνεται στη μνήμη του Φίλιππου Τσιμπόγλου, ο οποίος έφυγε αδόκητα από τη ζωή πριν την έκδοση των *Πρακτικών*.

Ο επιμελητής του τόμου θα ήθελε από αυτή τη θέση να ευχαριστήσει τα μέλη της Επισημονικής – Οργανωτικής Επιτροπής για τη συμβολή τους στην επιτυχή διεξαγωγή του συνεδρίου. Ιδιαίτερες, ακόμη, ευχαριστίες οφείλονται στη συνάδελφο Ρεββέκα Χρουσαλά για τη βοήθειά της σε οργανωτικά θέματα και στη Μαγδαληνή Τικοπούλου που συνέβαλε στη φιλολογική επιμέλεια των εισηγήσεων.

Αθήνα, Μάρτιος 2023

Αντώνης Ν. Μαστραπάς

Χαιρετισμός της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων

Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε του ΙΕΠ,

Αξιότιμε κύριε Διευθυντά της Εθνικής Βιβλιοθήκης,

Αγαπητά μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου και Σύμβουλοι του ΙΕΠ και της Εθνικής Βιβλιοθήκης,

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί, εισηγητές, συντονιστές,

Κυρίες και κύριοι,

Είναι πολύ μεγάλη χαρά να είμαι σήμερα μαζί σας και να συμμετέχω στο σημερινό συνέδριο, το οποίο κατά τη γνώμη μου παρουσιάζει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς, με αφορμή τον εορτασμό των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση, συζητάμε για τα βιβλία, τα σχολικά εγχειρίδια του νέου Ελληνικού Κράτους από τη σύστασή του μέχρι σήμερα.

Και θα ήθελα πολύ σύντομα να μοιραστώ μαζί σας δύο σκέψεις: Η πρώτη αφορά την αξιοποίηση και την ανάδειξη του πλούτου των βιβλιοθηκών μας, που φιλοξενούν, μεταξύ άλλων, ιστορικούς θησαυρούς και μνημεία της εθνικής μας συνέχειας, τα οποία οφείλουμε να φέρουμε κοντά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τα ψηφιακά εργαλεία, καθώς και ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης, που επιταχύνθηκε πάρα πολύ κατά τη διάρκεια της πανδημίας, θεωρώ ότι μπορούν να χρησιμεύσουν πάρα πολύ στην επίτευξη αυτού του σκοπού και να γίνουν καταλύτης για τη στροφή στον πλούτο των βιβλιοθηκών.

Η δεύτερη σκέψη έχει να κάνει με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και την προσέλκυση των νέων μας στη μελέτη της ιστορίας μας. Στην κατεύθυνση αυτή, μετά από μία εξαιρετική δουλειά του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και όλων των ομάδων, των συντονιστών, των εκπονητών των νέων προγραμμάτων σπουδών, αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο η βιωματική μάθηση. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Ιστορίας εισάγεται μία νέα προσέγγιση, πιο βιωματική, πιο κριτική, προκειμένου να απομακρυνθούμε από τη στείρα αποστήθιση.

Κυρίες και Κύριοι,

Ο διάλογος ανάμεσα στην Ελλάδα του χθες, την Ελλάδα του σήμερα και την Ελλάδα του αύριο είναι διαρκής και είναι διαφωτιστικός.

Η επέτειος των 200 χρόνων από την Επανάσταση δεν αποτελεί μόνο αφορμή για απολογισμό, αλλά και ευκαιρία να ανιχνεύσουμε τον τρόπο με τον οποίο η μνήμη θα αποτελέσει καταλύτη για δημιουργία, εξέλιξη και πρόοδο.

Ευχαριστώ πάρα πολύ για την πρόσκληση, λυπάμαι που δεν μπορούσα να είμαι μαζί σας διά ζώσης και θα ήθελα να απευθύνω θερμά συγχαρητήρια στους διοργανωτές για την πρωτοβουλία.

Νίκη Κεραμέως

Χαιρετισμός του Γενικού Γραμματέα Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής

Είναι μεγάλη μου τιμή να παρευρίσκομαι σήμερα στο συνέδριο για τα 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση, που διεξάγεται με πρωτοβουλία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος. Κάθε επέτειος ανακινεί την ανθρώπινη μνήμη, δίνει όμως και το ερέθισμα για προβληματισμό γύρω από την αξία, την αναγκαιότητα και τη μέθοδο της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Προικισμένοι με την ικανότητα της μνήμης, οι άνθρωποι έχουμε τη δυνατότητα να διδασκόμαστε από τα λάθη μας, να συνειδητοποιούμε τις αιτίες των ενεργειών μας και να προβλέπουμε τα πιθανά αποτελέσματά τους. Είναι, λοιπόν, αυτονόητη η καταφατική απάντηση στο ερώτημα αν διδάσκει η Ιστορία. Κι αν ναι, γιατί η πραγματικότητα δεν το επιβεβαιώνει;

Πράγματι, η Ιστορία μπορεί να μας διδάξει, αλλά εμείς δεν διδασκόμαστε πάντα από αυτή. Είτε επειδή δεν τη γνωρίζουμε τόσο καλά, ώστε να αποκτούμε συνείδηση του τι έγινε, πώς έγινε και γιατί, είτε επειδή η ανθρώπινη φύση μας, συχνά εγωιστική και ματαιόδοξη, μας εμποδίζει να διδαχτούμε από τα λάθη των άλλων.

Η διαπίστωση αυτή, όμως, σε καμία περίπτωση δεν αναιρεί την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της. Διδάσκουμε Ιστορία, για να εδραιώσουμε την εθνική μας αυτοσυνειδησία, ακολουθώντας την εθνική μας διαδρομή μέσα στον χρόνο, εξετάζοντας εκ νέου τις περιπέτειες, τα επιτεύγματα και τις αστοχίες μας και προσδιορίζοντας τη θέση μας στον ιστορικό χωροχρόνο. Επιπλέον, διδάσκουμε Ιστορία, για να διασφαλίσουμε την οικουμενική μας συνείδηση, μελετώντας τα γεγονότα που διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία άλλων λαών, προκειμένου να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη στάση και τις αντιδράσεις τους.

Η ιστορική εκπαίδευση, συνεπώς, αναπτύσσει ένα σύνολο από δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα, το αίσθημα ευθύνης, η ανάλυση και κατανόηση των διαφορετικών οπτικών απέναντι στο ίδιο γεγονός, η ανακάλυψη της λογικής σύνδεσης των γεγονότων και η κριτική επεξεργασία των στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Κρίσιμο, όμως, επανέρχεται το ερώτημα: Πώς διδάσκεται η Ιστορία; Τα σχολικά εγχειρίδια που θα αποτελέσουν το κεντρικό θέμα του συνεδρίου παραμένουν η μοναδική πηγή γνώσης για τους μαθητές, γι' αυτό και είναι βασικό μέλημα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής ο εμπλουτισμός και η επικαιροποίηση του περιεχομένου τους. Ωστόσο, οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας είναι ανάγκη να αναθεωρηθούν, καθώς απέτυχαν να αποδείξουν στους μαθητές την αξία και την ομορφιά του μαθήματος της Ιστορίας. Στην εκπαίδευση έχουμε πλέον στη διάθεσή μας ποικίλα τεχνικά μέσα με απεριόριστες δυνατότητες που οφείλουμε να αξιοποιήσουμε, για μια ολοζώντανη διδασκαλία που θα μετατρέψει το ιστορικό υλικό σε βίωμα.

Αλέξανδρος Κόπτης

Χαιρετισμός του Προέδρου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Κυρία Υπουργέ,

Κύριε Γενικό Γραμματέα,

Κύριε Διευθυντά της ΕΒΕ,

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σε συνεργασία με την Εθνική Βιβλιοθήκη, στο πλαίσιο των επετειακών εκδηλώσεων για τα 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση, προχωρεί σήμερα στην πραγματοποίηση του συνεδρίου με θέμα «Αναζητώντας τη γνώση: τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος».

Αντικείμενο του συνεδρίου αποτελεί η κριτική προσέγγιση των διδακτικών εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στη μακρά διάρκεια από την ίδρυση του κράτους έως σήμερα. Έμφαση θα δοθεί στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας και νέας), της λογοτεχνίας, της ιστορίας, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών. Πρόθεσή μας είναι η διεξαγωγή γόνιμου επιστημονικού διαλόγου μέσα από τις εισηγήσεις που αναδεικνύουν τα γνωστικά περιεχόμενα, τις επιρροές και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στη διάρκεια της ιστορικής του πορείας.

Το συνέδριό μας θα επιχειρήσει να εξετάσει μια σειρά σχετικών και αλληλένδετων με-ταξύ τους ζητημάτων, όπως:

- τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής γνώσης στη διάχυση της εγγραμματοσύνης και την παραγωγή εγγράμματων ανθρώπων, κατάλληλων για τη στελέχωση του κράτους και της οικονομίας
- τη συμβολή της εκπαίδευσης στη σκάλα της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για μεγάλες κατηγορίες του πληθυσμού
- τη σχέση της σχολικής γνώσης με τα δεδομένα της επιστήμης των εποχών
- την αποφασιστική συμβολή της σχολικής γνώσης στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης
- τη συμβολή της στην πορεία από τις τοπικές κοινότητες στη συγκρότηση της εθνικής νεωτερικής κοινωνίας και του κράτους
- τον ρόλο του σχολείου στην παραγωγή της εθνικής λογισσύνης στη μακρά διάρκεια
- τις αντιθέσεις και τις συνακόλουθες συγκρούσεις γύρω από τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, οι οποίες κατά καιρούς εκ των πραγμάτων αποκτούσαν διαστάσεις ιδεολογικών πολέμων και αντιπαραθέσεων με σοβαρό πολιτικό αποτύπωμα, όπως: κλασικά γράμματα εναντίον θετικισμού, κοσμικότητα εναντίον πιετισμού, καθαρεύουσα εναντίον δημοτικισμού
- τα περιεχόμενα της ιδέας της προόδου, όπως αυτή κατά καιρούς ορίζεται, στα γράμματα, τις τέχνες, τα επαγγέλματα, την κοινωνική αναγνώριση
- την πορεία του σχολικού εγχειριδίου ως βασικού εργαλείου υλοποίησης της εκπαιδευτικής πράξης και περίπου αποκλειστικού φορέα της επίσημης σχολικής γνώσης.

Η ίδρυση του Ελληνικού Κράτους, προϊόν επανάστασης και διεθνούς επέμβασης, συνιστά από μόνη της μια ριζική καινοτομία σε σχέση με τις προϋπάρχουσες δομές της οθωμανι-

κής διοίκησης. Το νεοπαγές κράτος, εκ των πραγμάτων, υπήρξε εμπνευστής και καθοδηγητής των πιο σημαντικών εγχειρημάτων, που υπερέβαιναν τα όρια της προνεωτερικής θέσμησης, των παραδοσιακών δομών και πρακτικών που τις υποβάσταζαν. Τα επαναστατικά συντάγματα, η πολιτεία του Καποδίστρια, η συμβολή του έργου της αντιβασιλείας και της οθωνικής περιόδου στην οργάνωση του κράτους και στην καθιέρωση θεσμών εθνικής εμβέλειας, τα έργα της τρικουπικής εποχής, το εκσυγχρονιστικό πρόγραμμα του Βενιζέλου και ο διπλασιασμός της εθνικής επικράτειας, ο διχασμός και η Μικρασιατική Καταστροφή, οι ταραχές του Μεσοπολέμου, τα τραύματα της πυκνής δεκαετίας του '40, η ανασυγκρότηση της μεταπολεμικής περιόδου με τη σφραγίδα του Κωνσταντίνου Καραμανλή, ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Μεταπολίτευσης μπορούν να γίνουν κατανοητά ως η υλική αποτύπωση ενός μείζονος προσανατολισμού, που παρά τις περιπέτειες και σε όλες τις κρίσιμες στροφές κατέληγε τελικά να είναι κυρίαρχος, σαν ένα συνεχές που ταξιδεύει στον χρόνο, ο οποίος συμποσούται στον στόχο διαμόρφωσης της χώρας, με όρους νεωτερικούς και δυτικούς.

Σε αυτήν τη μακρά πορεία καταστροφών και θριάμβων, με τα πίσω και τα μπρος, η εκπαίδευση, οργανικό μέρος της εθνικής ιστορίας, επηρεάζει και επηρεάζεται, επικαθορίζει και επικαθορίζεται, με διαρκή επίδικα τον εκσυγχρονισμό και την πρόοδο. Τα σχολικά εγχειρίδια, στις διάφορες εκδοχές τους, προϊόντα της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στον 19ο αιώνα και στις αρχές του 20ού, στη μορφή του πολλαπλού βιβλίου, στη συνέχεια, από τη δεκαετία του 1930 μέχρι σήμερα, προϊόντα του κρατικού μονοπωλίου, αποτέλεσαν το υλικό σώμα αυτής της μεγάλης πνευματικής πορείας.

Η συλλογή των σχολικών εγχειριδίων της βιβλιοθήκης του ΙΕΠ, στην ψηφιακή της μορφή, αποτέλεσε την εμπειρική βάση για την υποστήριξη πολλών από τις ανακοινώσεις του συνεδρίου μας.

Η ψηφιακή βιβλιοθήκη του ΙΕΠ, έργο πνοής και πολύτιμη παρακαταθήκη για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, διαθέτει περίπου 9.000 σχολικά εγχειρίδια, εκ των οποίων τα 2.700 έχουν ψηφιοποιηθεί και ενταχθεί στην «Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων», που περιλαμβάνει σχολικά εγχειρίδια του 19ου και του 20ού αιώνα, τα οποία εκδόθηκαν από το 1830 έως περίπου τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ενώ ο συνολικός αριθμός των ψηφιοποιημένων βιβλίων της συλλογής φτάνει τα 6.029, με περισσότερες από 1.000.000 σελίδες. Αξίζει εδώ να γίνει μνεία στον αποφασιστικό ρόλο που έπαιξε στη δημιουργία αυτού του έργου το ΔΣ του ΙΕΠ της περιόδου 2013-15 και προσωπικά στον Σωτήρη Γκλαβά, πρόεδρο εκείνης της περιόδου, που είχε αποφασιστικό ρόλο στη σύλληψη και την υλοποίηση του εγχειρήματος.

Στο πλαίσιο της στενής συνεργασίας μας με την ΕΒΕ, η βιβλιοθήκη του ΙΕΠ αποτελεί οργανικό κομμάτι της και στεγάζεται πλέον σε ειδική αίθουσα στις εγκαταστάσεις της ΕΒΕ, διευρύνοντας τους ορίζοντες πρόσβασης σε ευρύτερο κοινό.

Το συνέδριο πραγματοποιείται σε μια συγκυρία που η ολοκλήρωση της εκπόνησης των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη γενική εκπαίδευση συνδυάζεται και με την υιοθέτηση της καθιέρωσης του πολλαπλού βιβλίου. Η επιλογή αυτή και η μετάφρασή της σε εκπαιδευτική πολιτική στοχεύει στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων της σχολικής ζωής, στην υπέρβαση της μιας και μοναδικής αλήθειας, της μιας και μοναδικής θεώρησης που συνεπά-

γεται το ένα και μοναδικό βιβλίο, στην καλλιέργεια της ευρυμάθειας και της κριτικής σκέψης για τους μαθητές, την ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν την ευχέρεια επιλογής του σχολικού βιβλίου που θεωρούν κατάλληλο για τους μαθητές τους.

Η καθιέρωση του πολλαπλού βιβλίου σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, διαθέσιμου σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, θα συνοδεύεται από πλούσιο συμπληρωματικό ψηφιακό υλικό, άμεσα προσβάσιμο από τα ίδια τα βιβλία και εκτός αυτών, που θα παραπέμπει σε κωδικοποιημένους μαθησιακούς πόρους και αντικείμενα. Στην πραγματικότητα και με κέντρο τα νέα προγράμματα σπουδών, δημιουργούμε μία «βιβλιοθήκη» πόρων, η οποία θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές να ακολουθήσουν ποικίλες διαδρομές διερεύνησης και κατάκτησης της γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, το διδακτικό βιβλίο αποκτά χαρακτηριστικά πλεονεκτήματα ηλεκτρονικού υλικού, με δυνατότητα επικαιροποίησης και διαρκούς εμπλουτισμού.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος και προσωπικά τον διευθυντή της, τον Φίλιππο Τσιμπόγλου, για τη φιλοξενία και την εξαιρετική συνεργασία, την επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου που διαμόρφωσε τις θεματικές του συνεδρίου, τους εισηγητές των ανακοινώσεων και τον Αντώνη Μαστραπά, Σύμβουλο Α΄ του ΙΕΠ, υπεύθυνο του σχεδιασμού και της υλοποίησης του έργου, καθώς και τα στελέχη του Ινστιτούτου που συνέβαλαν αποφασιστικά στην οργάνωσή του.

Ιωάννης Αντωνίου

Χαιρετισμός του Διευθυντή της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος

Κυρία Υπουργέ,

Κύριε Γενικό Γραμματέα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,

Κύριε Πρόεδρε του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής,

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Κυρίες και κύριοι,

Θέλω να σας καλωσορίσω στον φιλόξενο χώρο, τον φυσικό αλλά και τον διαδικτυακό, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, εδώ, στον Πύργο βιβλίων, στο Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Το τριήμερο συνέδριο «200 Χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση. Αναζητώντας τη γνώση: Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος» ήταν από την αρχή ιδέα και πρωτοβουλία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για να τιμηθεί με αυτή την αναδρομή η επέτειος των 200 χρόνων από το 1821.

Η Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος θεώρησε ότι είναι σημαντικό το συνέδριο αυτό να διεξαχθεί και με φυσικό τρόπο σε αυτόν τον χώρο, διότι το θέμα του συνεδρίου αναφέρεται στα σχολικά εγχειρίδια σε όλη τη διάρκεια και την πορεία του Ελληνικού Κράτους, και η Εθνική Βιβλιοθήκη ταυτίζεται πλήρως με το θέμα, αφού είναι συνήλικη του Ελληνικού Κράτους (ίδρυσή της το 1832) και επειδή τα βιβλία είναι το αντικείμενό της, η πληροφορία και η καταγραφή της αποτελεί στοιχείο της μάθησης. Για αυτό νομίζουμε ότι αυτός είναι ο καταλληλότερος χώρος για το συνέδριο.

Δεν θα αναφερθώ στη θεματολογία του συνεδρίου, δοθέντος ότι τις επόμενες ημέρες θα μιλήσουν ειδικότεροι εμού, εξάλλου και οι προλαλήσαντες έδωσαν το στίγμα του.

Να ανακοινώσω όμως με την ευκαιρία του συνεδρίου ότι σε αυτόν τον χώρο της ΕΒΕ, που συνδυάζει το παλιό και το καινούριο, το παρελθόν και το μέλλον, το χαρτώο και το ψηφιακό, δεχτήκαμε με χαρά τη δωρεά της βιβλιοθήκης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και θα είμαστε στην ευχάριστη θέση πολύ σύντομα να ανακοινώσουμε την επανέναρξη της λειτουργίας της και να οργανώσουμε τη σεμνή αλλά ουσιαστική τελετή με την οποία θα ανοίξει η βιβλιοθήκη στο κοινό με όλα τα βιβλία που έχει συγκεντρώσει, χρόνια τώρα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το άλλοτε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η συλλογή φιλοξενείται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος, στο κτίριο του Βοτανικού. Θέλω από αυτήν τη θέση να σας ευχαριστήσω, κύριε Πρόεδρε του ΙΕΠ, για αυτή τη μεγάλη δωρεά, και να ενημερώσω το κοινό ότι, πέραν των 35.000 βιβλίων, η ΕΒΕ απέκτησε επίσης τα έπιπλα (τις βιβλιοθήκες και τα γραφεία), τις ηλεκτρονικές βιβλιογραφικές εγγραφές, αλλά και την ειδική βιβλιοθηκονόμο που θα συνεχίσει να εξυπηρετεί το ερευνητικό κοινό.

Επιτρέψτε μου, κύριε Πρόεδρε, να προσθέσω ότι η συλλογή του ΙΕΠ θα ενισχυθεί με μία ακόμη αξιόλογη συλλογή, τη δωρεά του Κέντρου Ερευνών Νεοελληνικής Εκπαίδευσης της Σχολής Μωραΐτη με 9.500 βιβλία, που όλα μαζί πλέον, σε έναν ενιαίο χώρο, συνιστούν μια σημαντική συλλογή διαθέσιμη για τους ερευνητές στον τομέα της παιδαγωγικής επιστήμης και της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Με την αναφορά της Υπουργού, του Γενικού Γραμματέα αλλά και τη δική σας στα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, διακρίνω ότι μέσα από αυτά επιχειρείται να γίνει κάτι που το είχαμε ανάγκη ως άτομα και ως κοινωνία. Από την πλευρά μας θα προσπαθήσουμε να λειτουργήσουμε έτσι ώστε οι βιβλιοθήκες, είτε αναφερόμαστε σε δημόσιες, είτε σε δημοτικές είτε σε σχολικές, όλες ως βιβλιοθήκες κοινού, να αναδειχθούν σε συστατικά στοιχεία της διαδικασίας μάθησης, δηλαδή ως χώρος που βιώνεται η μάθηση με τη νέα έννοια και με τη μορφή της ψηφιακής καταγεγραμμένης γνώσης.

† Φίλιππος Τσιμπόγλου

**Πολιτικές για τα σχολικά εγχειρίδια
στη διαδρομή του ελεύθερου Ελληνικού Κράτους**

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους
Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται οι τρεις πολιτικές και τα χαρακτηριστικά τους, που διαμορφώθηκαν και εφαρμόστηκαν στο Ελληνικό Κράτος κατά τον 19ο αιώνα: α) η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, β) η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού και γ) η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού. Ακολούθως παρουσιάζεται το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επανήλθε η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου το 1937 και οι λόγοι για τους οποίους δεν αμφισβητήθηκε σοβαρά έως τουλάχιστον και το 1989, η ψήφιση της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (=πολλαπλό βιβλίο) το 1997, η εγκατάλειψή της το 2001 και η επαναφορά της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου έως σήμερα. Τέλος, παρουσιάζονται ακροθιγώς οι προσπάθειες της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας, που ξεκινούν το 2021, με στόχο την υπέρβαση της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου.

Abstract

This presentation outlines the three educational policies that emerged and were implemented in the Greek state during the 19th century and presents their characteristic features. These policies were: (a) the policy of state monopoly, (b) the policy of free competition and (c) the policy of regulatory state interventionism. Next, the presentation discusses the historical context in which the policy of state monopoly returned in 1937 and the reasons for which this policy had not been seriously contested until 1989 at least; the approval of the policy of regulatory state interventionism (=multiple textbooks) in 1997; its abandonment in 2001 and the reinstatement of the policy of state monopoly up to this day. Finally, the presentation briefly discusses the attempts of New Democracy, starting in 2021, with the aim of moving beyond the policy of state monopoly.

Εισαγωγικά

Θα ξεκινήσω την εισήγησή μου με δύο αρχικές επισημάνσεις:

1. Όλοι οι σημερινοί, Έλληνες και Ελληνίδες, οποιασδήποτε ηλικίας, μοιραζόμαστε την

Ίδια βασική εμπειρία σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια: Μόνο το κράτος είναι υπεύθυνο για αυτά και μας παρέχει ένα και μοναδικό βιβλίο για κάθε μάθημα.

2. Οι περισσότερες ξένες χώρες ή τουλάχιστον οι ευρωπαϊκές, πλην Ελλάδας, Κύπρου και Λουξεμβούργου, ακολουθούν την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού ή την πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (=πολλαπλό βιβλίο)¹.

Ωστόσο, όσο παράδοξο και αν φαίνεται, η χώρα μας κατά τον 19ο αιώνα εφάρμοσε και τις τρεις βασικές πολιτικές που υπάρχουν για τα σχολικά εγχειρίδια.

Ο ελληνικός 19ος αιώνας και οι πολιτικές των σχολικών εγχειριδίων

Η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου

Η πρώτη πολιτική που επιχείρησε να καθιερώσει το Ελληνικό Κράτος, στο ξεκίνημα σχεδόν του βίου του, είναι η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, δηλαδή αυτή που έχουμε και σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου επιχειρήθηκε να καθιερωθεί το 1836 με το Βασιλικό Διάταγμα «περί συστάσεως βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία». Η πολιτική αυτή θεωρεί ότι μόνο το κράτος είναι σε θέση να εξασφαλίζει με τον καλύτερο και αμερόληπτο τρόπο την ομοιόμορφη αγωγή των πολιτών. Όπως υποστηρίζεται στο σχετικό διάταγμα, το κράτος, με την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, θα κατόρθωνε αφενός να επιβάλει μια στοιχειώδη ομοιομορφία «εις την διδασκαλίαν του λαού» και αφετέρου να διασφαλίσει ότι τα βιβλία δεν θα περιέχουν «διδασκαλίας και γνώμας επιβλαβείς ή εις την θρησκείαν ή εις την πολιτείαν ή εις την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαίδευσιν». Έτσι, τα κρατικά σχολικά βιβλία θα υπηρετούσαν τον σκοπό «μιας φρονίμου παιδαγωγίας»².

Η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, για προφανείς λόγους, δέχεται τη σφοδρή κριτική των ιδιωτών που εμπλέκονταν στη σχολική βιβλιοπαραγωγή, οι οποίοι, πράγματι, καταφέρνουν να την ανατρέψουν μέσα σε δύο μόλις χρόνια, χωρίς να προλάβει να υλοποιηθεί ουσιαστικά.

Από τα παραπάνω προκύπτουν τα ακόλουθα:

α) Στο πλαίσιο της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου αποδίδεται προτεραιότητα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, για να διαμορφωθεί ένας συγκεκριμένος τύπος πολίτη, με την εγγύηση του απόλυτου ελέγχου των σχολικών εγχειριδίων από το κράτος.

β) Διαφαίνεται εξ αρχής ότι το κράτος και ο ιδιωτικός παράγοντας λειτουργούν ως δύο ανταγωνιστικοί πόλοι που επιδιώκουν, ο καθένας για τους δικούς του λόγους, τον έλεγχο της παραγωγής και διακίνησης του σχολικού εγχειριδίου: το κράτος για λόγους κυρίως κοινωνικοποιητικούς και οι ιδιώτες για το οικονομικό κέρδος.

¹ Γ. Κανέλλας: *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009)*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2019, σελ. 122-131 (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

² ΦΕΚ 13, 1836, σελ. 11. Για μια αναλυτικότερη επισκόπηση των πολιτικών που ασκήθηκαν στο νεοελληνικό κράτος, Αχ. Γ. Καψάλης-Δημ. Φ. Χαραλάμπους: *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008 (δεύτερη έκδοση).

Η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού

Η διάδοχη πολιτική, δηλαδή η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού επικράτησε για μεγάλες χρονικές περιόδους (1838-1882, 1895-1907, 1916-1920, 1922-1925, 1931-1933) και βρίσκεται στον αντίποδα της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου. Βασίζεται στην κλασική-φιλελεύθερη θέση ότι ο απρόσκοπτος ανταγωνισμός των συντελεστών της σχολικής βιβλιαγοράς θα οδηγήσει σταδιακά στην παραγωγή ικανοποιητικών σχολικών εγχειριδίων από άποψη ποσότητας, ποιότητας και κόστους. Σύμφωνα με τη λογική του ελεύθερου ανταγωνισμού, θα υπάρχει απεριόριστος αριθμός βιβλίων ανά μάθημα και τάξη και οποιοσδήποτε συγγραφέας ή εκδότης οποιαδήποτε στιγμή μπορεί να υποβάλει προς έγκριση όσα βιβλία επιθυμεί. Τα αναλυτικά προγράμματα λειτουργούν ως βάση και οδηγός για τους συγγραφείς.

Το κράτος, από την πλευρά του, επιφυλάσσει στον εαυτό του το δικαίωμα της κρίσης των σχολικών εγχειριδίων μέσω επιτροπών που το ίδιο ορίζει. Όποιο βιβλίο κρίνεται ως κατάλληλο για σχολική χρήση εξασφαλίζει τον χαρακτηρισμό «εγκεκριμένο» και συμπεριλαμβάνεται στον σχετικό κατάλογο που το υπουργείο αποστέλλει στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς σε όλα τα σχολεία, για να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί και να επιλέξουν τα βιβλία που θεωρούν ως καταλληλότερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το κράτος εκχωρεί τον τομέα της παραγωγής και διάθεσης των σχολικών εγχειριδίων στον ιδιωτικό τομέα, αρκούμενο στον καθορισμό του γενικότερου πλαισίου του ανταγωνισμού και της τελικής κρίσης των βιβλίων³.

Στην πρακτική της εφαρμογή η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού δεν δικαίωσε τους υποστηρικτές της, αφού ο οξύς ανταγωνισμός που παρατηρήθηκε, αντί να λειτουργήσει προς την προσδοκώμενη κατεύθυνση, παρήγαγε εκτεταμένη διαφθορά. Πιο συγκεκριμένα, το ίδιο το κράτος και οι αρμόδιες επιτροπές κρίσης ευνοούν συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους⁴, τα μέλη των κριτικών επιτροπών μεταβάλλονται σε κριτές των δικών τους βιβλίων⁵, υπάρχουν συχνές αναφορές σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρηματίζονται, χρησιμοποιούν μη εγκεκριμένα βιβλία ή υπόκεινται σε παντοειδείς πιέσεις από τα πελατειακά πολιτικά δίκτυα για να προτιμήσουν συγκεκριμένα βιβλία⁶, «επιτυχημένα» σχολικά εγχειρίδια εκτυπώνονται από επιτηδευτικούς εκτός συνόρων (κυρίως στη Σμύρνη και την Κωνσταντινούπολη) και κυκλοφορούν ως

³ Αχ. Γ. Καψάλης-Δημ. Φ. Χαραλάμπους: *Σχολικά Εγχειρίδια...* όπ. π., σελ. 12-27.

⁴ Γ. Πολυμέρης: *Αυτοσχέδιος διατριβή πραγματευομένη περί του γινομένου παρά τινων λογίων και Υπαλλήλων της Κυβερνήσεως σφετερισμού επί της εκδόσεως των Διδακτικών βιβλίων, και αποτεινομένη προς τον επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως Γραμματέα Κ. Θεοχάρην*, Εν Ερμούπολει (Σύρου) 1840, σελ. 10-11. Απάντηση στις αιτιάσεις του Γ. Πολυμέρη στην: εφημ. *Η Σάλπιξ της Ελευθερίας*, 1-1-1841. *Η Εφημερίς των μαθητών*, αρ. 31, 24-5-1853, σελ. 124, αναφέρει για τον Ανδρέα Κορομηλά, που κατονομάζει ως ευνοούμενο ο Γ. Πολυμέρης, ότι «ο μεγαλεπήβολος ούτος βιομήχανος επιμήθη προ πάντων παρά της Α.Μ. του σεβαστού ημών Βασιλέως διά του Σταυρού του Σωτήρος και άλλων σημείων ευνοίας, ένεκα του ζήλου αυτού υπέρ της προόδου και της φωτοδοτίδος τέχνης».

⁵ Το 1841, για παράδειγμα, τα 14 από τα 19 εγκεκριμένα βιβλία του δημοτικού σχολείου ανήκουν στον Ι. Π. Κοκκώνη, πρώτο επιθεωρητή της δημοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και μέλος της αντίστοιχης επιτροπής κρίσης των σχολικών εγχειριδίων. Χρ. Τζήκας: *Ι. Π. Κοκκώνης: ο Ρόλος του στη Θεμελίωση και τα Πρώτα Βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 203-211.

⁶ «Διά την εισαγωγήν των βιβλίων διεξήγετο κατ' έτος μέγας αγών. Εκνητοποιούντο πάντες οι εξασκούντες επιρροήν επί του διδασκάλου. Δημοτ[ικοί] Σύμβουλοι και Δήμαρχοι, που επρότειναν τον διορισμόν του, πολιτικοί που τον προστάτευαν, συγγενείς και φίλοι και προεξοφληταί της μισθοδοσίας του. Πολλές δε φορές εστέλλοντο κατά εκατοντάδας μπιλιέτα πολιτικών και υπουργών και ανωτέρων υπαλλήλων του Υπουργείου της Παιδείας συνιστώντα την εισαγωγήν ωρισμένων βιβλίων χωρίς ούτε ιδέαν τούτων να έχουν οι συνιστώντες». Η εκπαίδευσις θα γυρίση πολύ πίσω αν δεν σεβασθώμεν και δεν ασφαλίσωμεν το σημερινόν διδακτικόν βιβλίον (ii), στο: περ. *Η Φωνή του Βιβλίου*, τόμ. Β', τεύχ. 10, 1932, σελ. 468. Διαφοριστικά και καλά τεκμηριωμένα στοιχεία για τη σχέση των δασκάλων με το πελατειακό κοινοβουλευτικό σύστημα κατά την περίοδο 1882-1903, Ι. Πυργιωτάκης: *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1992, σελ. 87-134.

κλεψίτυπα σε πολύ χαμηλότερες τιμές τόσο στο ελεύθερο κράτος όσο και στον εξωκρατικό ελληνισμό⁷, ενώ εξαιρετικά συχνές είναι και οι έριδες ανάμεσα στους συγγραφείς, οι οποίοι συχνά αλληλοκατηγορούνται για αντιγραφές είτε ελληνικών είτε ξένων βιβλίων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας ενδιαφερόμενος τυπογράφος της εποχής για τη λειτουργία των επιτροπών κρίσης των σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού: «αι ραδιουργία, η μεροληψία, η προσωποληψία, η ιδιοτέλεια και αι δωροδοκία επεκύρωνον μέχρι τούδε τα διδακτικά βιβλία»⁸. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το πλεονέκτημα, που θεωρητικά είχαν οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν το καλύτερο κατά την κρίση τους βιβλίο, εξασθενίζει σοβαρά, εάν δεν διαστρέφεται.

Επίσης, εκφράζεται η παραδοχή από εκθέσεις υπουργών Παιδείας ότι η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού παρήγαγε οτιδήποτε άλλο εκτός από «καλά» και φθηνά βιβλία. Το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο αναδείχθηκε σε πρόσφορο πεδίο έντονης οικονομικής δραστηριότητας διαμόρφωσε ένα τέτοιο πλέγμα σχέσεων συμφέροντος, ώστε να ασκούνται διαστρεβλωτικές επιδράσεις σε όλη την πορεία που διένυε, από την παραγωγή μέχρι και την εισαγωγή του στη σχολική τάξη.

Με την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου στην οικονομική του αξία και έτσι μετατρέπεται σε πεδίο επικερδούς δραστηριότητας του ιδιωτικού παράγοντα. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι όσο πιο οξύς ήταν ο ανταγωνισμός τόσο μεγαλύτερη ήταν η διαφθορά και η ανομία.

Η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού

Η πολιτική και κοινωνική κατακραυγή για τα φαινόμενα που παρήγαγε ο ελεύθερος ανταγωνισμός οδήγησαν τη μεταρρυθμιστική κυβέρνηση του Χαρίλαου Τρικούπη στην κατάργησή της και στην υιοθέτηση της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (1882-1895, 1907-1916, 1925-1931, 1933-1937, 1997).

Η πολιτική αυτή προκύπτει ως αντίμετρο στην πύκνωση των άνομων φαινομένων που παρατηρήθηκαν στο πλαίσιο της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού και των δυσβάστακτων κοινωνικο-οικονομικών του επιπτώσεων. Επιχειρεί να περιορίσει το εμπορικό ενδιαφέρον από την περιοχή του σχολικού βιβλίου με την προσδοκία ότι θα συρρικνωθούν κατ' αναλογία και τα φαινόμενα διαφθοράς, που συνόδευαν την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού.

Στο πλαίσιο του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού προκηρύσσεται διαγωνισμός συγγραφής σχολικών εγχειριδίων κάθε τέσσερα, συνήθως, χρόνια και οι κριτικές επιτροπές εγκρίνουν ένα βιβλίο για κάθε μάθημα⁹. Το κράτος αρχικά δεν μετατρέπεται το ίδιο σε εκδότη, αλλά εκχωρεί τα εγκεκριμένα βιβλία στους δικαιούχους για να τα εκδώσουν και να τα διακινήσουν στην αγορά, παρεμβαίνει όμως στον καθορισμό της τιμής τους. Από τις αρχές του 20ού αιώνα τα εγκεκριμένα σχολικά βιβλία θεωρούνται κρατική ιδιοκτησία.

Η πολιτική του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού αποτελεί τη μέση οδό μεταξύ του

⁷ Στην Κύπρο, για παράδειγμα, η Αρχιεπισκοπή διαλέγεται με τους διακινητές των κλεψίτυπων «εκβιάζοντας» τους νόμιμους εκδότες στην Αθήνα να μειώσουν τις τιμές των προσφερόμενων βιβλίων. Π. Κ. Περισιάνης: *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου* (1800-2004), Gutenberg, Αθήνα 2006, σελ. 223-27.

⁸ Γ. Πολυμέρης: *Διατριβή Ζ'* (πραγματευομένη περί του μονοπωλίου των διδακτικών βιβλίων), Εν Ερμούπολει Σύρου 1855, σελ. 7. Του ίδιου, *Απάντησις εις την εν τω Αριθμώ του Αιώνος καταχωρηθείσαν υπό του κυρίου Ι. Π. Κοκκώνη Διατριβήν*, Εν Ερμούπολει 1851.

⁹ Στην πολιτική αυτή εμπίπτει και το «πολλαπλό βιβλίο» στο πλαίσιο του οποίου εκδίδονται δύο έως πέντε βιβλία για κάθε μάθημα. Στη χώρα μας η πολιτική αυτή θεσμοθετήθηκε με τον Νόμο 2525/1997.

κρατικού μονοπωλίου και του ελεύθερου ανταγωνισμού. Πρόκειται για μια ευέλικτη πολιτική, της οποίας οι εκδοχές μπορούν να κυμανθούν ανάμεσα στα όρια του μονοπωλίου και του ανταγωνισμού. Βέβαια, όταν η πολιτική αυτή τείνει να συγγενεύει με την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου (στην περίπτωση, για παράδειγμα, που ορίζεται ένα βιβλίο ανά μάθημα), τότε ασκείται κριτική, όπως και στο κρατικό μονοπώλιο, ότι:

- α) Είναι μια ανελεύθερη πολιτική.
- β) Αδρανοποιεί τις οικονομικές και πνευματικές δυνάμεις του τόπου.
- γ) Υποχρεώνει δασκάλους και μαθητές να σκέφτονται όπως σκέφτηκε ένας και μόνο άνθρωπος, ο συγγραφέας, με τους αυτονόητους κινδύνους.
- δ) Το ένα και μοναδικό βιβλίο, όταν ισχύει για πολλά χρόνια, καθίσταται φορέας αναχρονιστικής γνώσης.
- ε) Εάν η επιλογή του ενός βιβλίου είναι για οποιονδήποτε λόγο άστοχη, τότε δάσκαλοι και μαθητές για ένα μεγάλο, συνήθως, χρονικό διάστημα είναι υποχρεωμένοι να υφίστανται τις συνέπειες αυτής της άστοχης επιλογής.

Τουλάχιστον από κάποιες μαρτυρίες που διαθέτουμε, προκύπτει ότι οι νομοθετικές προβλέψεις της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού ήταν αποτελεσματικές προς δύο κατευθύνσεις: «κατέστειλαν τα εκ της επονειδίστου κατηλείας κακά και εγέννησαν αξιόλογα τινά διδακτικά βιβλία», μας πληροφορεί η αιτιολογική έκθεση ενός σχεδίου νόμου¹⁰.

Περιττό βέβαια να αναφέρουμε ότι οι δυνάμεις της αγοράς συνεχίζουν να πιέζουν και έτσι το 1895 επανέρχεται η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού. Μαζί της, όμως, επανέρχονται με ακόμη μεγαλύτερη ένταση και τα φαινόμενα διαφθοράς που πλαισίωσαν αυτήν την πολιτική κατά την περίοδο 1838-1882· σε τέτοιον μάλιστα βαθμό, ώστε στο πλαίσιο του πρώτου εκπαιδευτικού συνεδρίου που οργανώνεται το 1904 στην Αθήνα να υποστηρίζεται για τα σχολικά εγχειρίδια ότι «ουδαμού το ζήτημα προσέλαβε τοιαύτας διαστάσεις φλέγοντος σχεδόν πολιτειακού προβλήματος, όπως παρ' ημίν» και ότι πρέπει να «τεθή εκποδών ο παράγων της κερδοσκοπίας» που δημιουργεί «πολυποίκιλον συναλλαγήν»¹¹.

Η επαναφορά της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου 1937-1997

Ενώ το διάταγμα του 1836 που επιχείρησε να επιβάλει την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου υπήρξε εξαιρετικά βραχύβιο, έναν αιώνα αργότερα, το 1937, το καθεστώς του Ιωάννη Μεταξά θα την επιβάλει εκ νέου με την ίδρυση του Οργανισμού Έκδοσης Σχολικών Βιβλίων¹², αλλά αυτήν τη φορά θα αποδειχθεί ως η μακροβιότερη και χωρίς σοβαρή αμφισβήτηση πολιτική τουλάχιστον έως και το 1997. Η ανάγκη πολιτικο-ιδεολογικού ελέγχου της σχολικής γνώσης προβάλλει ως αναγκαιότητα ύστερα από την έξαρση που γνώρισαν οι σοσιαλιστικές

¹⁰ Αιτιολογική Έκθεση (και σχέδιον νόμου περί σχολικών βιβλίων), στο: Παράρτημα της *Εφημερίδος της Βουλής*, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Εν Αθήναις 1893, σελ. 168.

¹¹ Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον (Εν Αθήναις, 31 Μαρτίου 4 Απριλίου 1904), *Εστία*, Εν Αθήναις 1904, σελ. 272.

¹² Νόμος 952/ΦΕΚ 469, 1937, σελ. 3017-19. Το 1963 με το Νομοθετικό Διάταγμα 4320/1963 ο ΟΕΣΒ μετονομάζεται σε Οργανισμό Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), χωρίς όμως να αλλάξει κανένα από τα δομικά στοιχεία που συνέθεταν τη φυσιογνωμία του.

ιδέες αλλά και οι κοινωνικές συγκρούσεις. Άλλωστε, η στόχευση του καθεστώτος να τεθεί το σχολικό εγχειρίδιο στην υπηρεσία των επιδιώξεών του δεν αποκρύπτεται, αφού τονίζεται ευθέως στην εισηγητική έκθεση που συνοδεύει το σχετικό νομοσχέδιο: «εκ των σπουδαιότερων παραγόντων της αγωγής είναι και τα διδακτικά βιβλία, διότι αποτελούν κύριον μέσον δι' ου επιδρά το σχολείον επί του μαθητού και διότι εκφράζουν τας αντιλήψεις του Κράτους περί του σκοπού της αγωγής»¹³.

Παρά τα ποικίλα πολιτικά σχήματα που κυβέρνησαν τη χώρα από το 1937 και εξής, η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου αποδείχθηκε ανθεκτική και παρέμεινε αλώβητη. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η ασυνήθιστη μακροβιότητά της ενισχύθηκε από τις ανώμαλες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που γνώρισε η χώρα από την εποχή του εμφυλίου πολέμου¹⁴ και εξής, είτε ως αποτέλεσμα των εσωτερικών πολιτικο-ιδεολογικών αντιθέσεων και περιπετειών είτε ως αποτέλεσμα του παγκόσμιου διπολικού σκηνικού. Με άλλα λόγια, οι ιστορικές συγκυρίες δεν ακύρωσαν τους λόγους που ώθησαν το καθεστώς της 4ης Αυγούστου στη δημιουργία του ΟΕΣΒ: ο ιδεολογικός έλεγχος του σχολικού εγχειριδίου φαίνεται ότι εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό κριτήριο στην άσκηση της επίσημης πολιτικής.

Την ακινησία, που επικράτησε από το 1937, τάραξε το 1989 το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας με το προεκλογικό πρόγραμμα που ανακοίνωσε και, αμέσως μετά, η κυβέρνηση του ίδιου κόμματος (1990-93). Το τέλος του διπολισμού και η επίσημη ιδεολογική προσχώρηση της ΝΔ στον νεοφιλελευθερισμό προφανώς διευκόλυναν την απαγκίστρωσή της από την παγιωμένη πολιτική του κρατικού μονοπωλίου. Έτσι, στο πρόγραμμα του 1989, για πρώτη φορά από ένα κόμμα εξουσίας θίγεται το «ξεχασμένο», για μισό και πλέον αιώνα καθεστώς του κρατικού μονοπωλίου:

Καταργείται το ιδεολογικό και πνευματικό μονοπώλιο του μοναδικού βιβλίου ανά μάθημα και κατοχυρώνεται η ελεύθερη επιλογή. Οποιοσ επιθυμεί μπορεί να συγγράψει διδακτικό βιβλίο, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα ανά μάθημα και τάξη. Αλλά για να κυκλοφορήσει στα σχολεία ένα βιβλίο (ελληνικό πρωτότυπο ή μετάφραση ξένου πρωτοτύπου), πρέπει να εγκριθεί από το Ινστιτούτο Μελετών Παιδείας¹⁵.

Η γενικόλογη προγραμματική θέση του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας αποκτά, έως έναν βαθμό, συγκεκριμένο περιεχόμενο μετά την επεξεργασία της από την «Επιτροπή των Ειδικών» (1990) που συγκρότησε το κυβερνών πια κόμμα. Η πρόταση της «Επιτροπής των Ειδικών» από τη μια αμφισβητεί ευθέως το θεσμικό πλαίσιο της πολιτικής του κρατικού μονοπωλίου, όπως αυτό καθιερώθηκε αδιατάρακτα από το 1937 και, από την άλλη, συνιστά ανεπιφύλακτα την αντικατάστασή του με την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού:

...για κάθε διδασκόμενο μάθημα στην εκπαίδευση υπάρχει σήμερα μόνο ένα διδακτικό βιβλίο – “το επίσημο βιβλίο του κράτους” – που εκδίδεται από τον ΟΕΔΒ. Αυτό οδηγεί σε μια μονοπώληση της σκέψης, σε μια μονότροπη, συχνά, παρουσίαση της γνώσης και, οπωσδήποτε

¹³ «Εισηγητική Έκθεση (νόμου 952/1937)», στο: Κ. Σιφναίος: *Πανδέκται νέων νόμων και διαταγμάτων*, τόμ. ΙΒ', Αθήνα 1937, σελ. 1956.

¹⁴ Μέσα στον εμφύλιο, το ΕΑΜ προσπάθησε να δώσει τη δική του απάντηση, κυρίως στο ζήτημα της ιδεολογίας των σχολικών βιβλίων, χωρίς ωστόσο να αποφύγει τις ακρότητες. Αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής ήταν η συγγραφή δύο αναγνωστικών για το δημοτικό σχολείο: Τα *Αετόπουλα*, για τη Γ' και Δ' τάξη και, η *Ελεύθερη Ελλάδα* για την Ε' και Στ'. Σχετικά στοιχεία στο: Χ. Σακελλαρίου: *Η παιδεία στην αντίσταση*, Φιλιππότις, Αθήνα 1984, σελ. 104-124. Επίσης, [Κ. Σωτηρίου:] *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, Επικαιρότητα, Αθήνα 1987, σελ. 65-67.

¹⁵ [Νέα Δημοκρατία] Πρόγραμμα για την Παιδεία, Γραμματεία Προγράμματος, Φεβρουάριος 1989, σελ. 17.

τε, στην παραγωγή χαμηλής ποιότητας σχολικών βιβλίων. Η επιτροπή πιστεύει ότι η κατάσταση αυτή θα βελτιωθεί σημαντικά, αν υπάρξει μελλοντικά η δυνατότητα το διδακτικό βιβλίο να επιλέγεται κάθε φορά μεταξύ πολλών βιβλίων, που θα έχουν γραφεί και εκδοθεί από ιδιωτικούς φορείς και θα παρουσιάζουν, λόγω του συναγωνισμού και των διατιθέμενων μέσων, υψηλή ποιότητα σε όλους τους τομείς [...]¹⁶.

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η επιτροπή θεμελιώνει την πρότασή της στα ίδια ακριβώς επιχειρήματα που προέβαλαν οι οπαδοί της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού κατά τον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα. Είναι, όμως, εξίσου αξιοσημείωτο το γεγονός ότι, ενώ επαναλαμβάνεται τόσο πιστά η σχετική επιχειρηματολογία, η επιτροπή δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη της και τη συσσωρευμένη εμπειρία που προέκυψε από τη μακρόχρονη εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής στη χώρα μας.

Πάντως, σε ό,τι αφορά τα σχολικά βιβλία, οι προτάσεις του υπουργείου Παιδείας για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1992) –με παραιτημένο ήδη τον Β. Κοντογιαννόπουλο και νέο υπουργό τον Γ. Σουφλιά– αποστασιοποιούνται από τη λύση του ακραιφνούς ελεύθερου ανταγωνισμού που προτάθηκε αρχικά και προωθούν την «πολιτική του πολλαπλού βιβλίου», όπως αποκαλείται. Την πολιτική του πολλαπλού βιβλίου υιοθετεί και η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ που ακολούθησε, ενσωματώνοντάς τη στον Ν. 2525/1997¹⁷.

Από τη στιγμή που και τα δύο κόμματα εξουσίας της Μεταπολίτευσης διατύπωσαν την πρόθεσή τους είτε θεωρητικά είτε νομοθετικά να υπερβούν την πολιτική του ενός και μοναδικού βιβλίου για κάθε μάθημα, προκρίνοντας την πολιτική του πολλαπλού βιβλίου¹⁸, διαπιστώθηκε στην πράξη ότι το ουσιαστικό πρόβλημα ήταν η υλοποίησή της. Είναι χαρακτηριστικό –και αποδίδει το μέγεθος του εγχειρήματος αλλαγής πολιτικής– ότι από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ υπολογίζεται ότι με βάση το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών «η ανάγκη για συνολική αναθεώρηση όλων των βιβλίων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθορίζει το συνολικό στόχο σε περίπου 260 βιβλία. Αν ληφθεί υπόψη ότι η εφαρμογή της πολιτικής του πολλαπλού βιβλίου απαιτεί τουλάχιστον τρία βιβλία για κάθε τύπο βασικού βιβλίου, το σύνολο ανέρχεται σε 780 βιβλία»¹⁹.

Παρά τις δυσκολίες αυτές, εκφράστηκε ισχυρή πολιτική βούληση από τον υπουργό Παιδείας Γ. Αρσένη να υλοποιηθεί η ψηφισμένη πολιτική του πολλαπλού βιβλίου. Έτσι, κατά την περίοδο 1999-2002 έγιναν τα ακόλουθα βήματα:

- 1999-2000: πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή εναλλακτικών διδακτικών πακέτων σε μάθημα (*Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον*, Γ' Ενιαίου Λυκείου Τεχνολογικής Κατεύθυνσης)
- 2000-2001: πραγματοποιήθηκε εισαγωγή εναλλακτικών διδακτικών πακέτων σε τρία

¹⁶ Εθνικός διάλογος για την παιδεία: Προτάσεις επιτροπής ειδικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, [Αθήνα 1990], σελ. 27. Πανομοιότυπες θέσεις με αυτές της επιτροπής διατυπώνει και ο Γ. Μπαμπινιώτης: «Σχολικά βιβλία: ευλογία ή κατάρα;» εφημ. *Το Βήμα*, 5-8-1990, σελ. 16.

¹⁷ Νόμος 2525/ΦΕΚ 188, 23-9-1997, άρθρο 7, σελ. 6675.

¹⁸ Το ΠΑΣΟΚ, όχι μόνο νομοθέτησε ως κυβέρνηση την πολιτική του πολλαπλού βιβλίου το 1997, αλλά ανανέωσε την προσήλωσή του στην υλοποίησή της. Όμως, συνυπολογίζοντας τις πρακτικές δυσκολίες που θα αντιμετώπιζε, προέταξε την εφαρμογή της από τη βαθμίδα του λυκείου. Πιο συγκεκριμένα, στο προεκλογικό του πρόγραμμα (2000-2004) αναφέρει για τη βαθμίδα του λυκείου ότι «εισάγεται ο θεσμός του πολλαπλού βιβλίου, όπου ο καθηγητής έχει πλέον επιλογή ανάμεσα σε 3 βιβλία για κάθε μάθημα». [ΠΑΣΟΚ] Το κυβερνητικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ. Οι Προτάσεις μας/Οι Δεσμεύσεις μας (2000-2004), σελ. 81.

¹⁹ [ΥΠΕΠΘ:] Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία (Οκτώβριος 1996-Οκτώβριος 1998), Δεκέμβριος 1998, σελ. 14.

μαθήματα (*Φυσική* Γενικής Παιδείας και Κατευθύνσεων, *Χημεία* Γενικής Παιδείας και Κατευθύνσεων, *Φυσική Β΄* Γυμνασίου)

- 2001-2002: πραγματοποιήθηκε εισαγωγή εναλλακτικών διδακτικών πακέτων στο μάθημα των *Φυσικών* Δημοτικού
- Δόθηκε έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εκτύπωση από τον ΟΕΔΒ εναλλακτικών διδακτικών πακέτων για άλλα 11 μαθήματα.

Ωστόσο, η προσπάθεια μετάβασης στην πολιτική του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου θα επανεξεταστεί, σύμφωνα με ανακοίνωση του νέου υπουργού Παιδείας της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, Π. Ευθυμίου, με σκοπό να εφαρμοστεί από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις και όχι ανάποδα, όπως είχε σχεδιαστεί από την προηγούμενη ηγεσία του ΥΠΕΠΘ²⁰. Η θέση, βέβαια, του Π. Ευθυμίου σηματοδότησε στην πράξη την ακύρωση της ψηφισμένης πολιτικής του πολλαπλού βιβλίου και την επιστροφή στην πεπατημένη του κρατικού μονοπωλίου.

Εντυπωσιάζει, πάντως, το γεγονός ότι, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, και τα δύο κόμματα εξουσίας της χώρας συμφωνούν για την ανάγκη διαφυγής της ελληνικής εκπαίδευσης από την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, συνεχίζουμε έως σήμερα στο περιβάλλον της επανάστασης των επιστημών και της ψηφιακής τεχνολογίας, να ζούμε με το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο του κράτους.

Η νέα προσπάθεια και οι εύλογες επιφυλάξεις

Η κυβέρνηση της ΝΔ, η οποία ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας τον Ιούλιο του 2019, εξέφρασε την πολιτική βούληση να προχωρήσει στην αλλαγή πολιτικής για τα σχολικά εγχειρίδια. Η κινητικότητα γύρω από το ζήτημα ξεκινά με την «εντολή» της υπουργού Παιδείας Ν. Κεραμέως προς το ΙΕΠ να εργαστεί παράλληλα με τη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων σπουδών και προς την κατεύθυνση του «πολλαπλού βιβλίου». Μια πολιτική, που σύμφωνα με τα δημοσιεύματα «είναι ενταγμένη στο συνολικό κυβερνητικό σχέδιο του 2021 για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» και στόχος είναι να «εφαρμοστεί για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2021-22»²¹.

Ακολούθως, τα άρθρα 84 και 85 του Ν. 4823/2021 ορίζουν ή διακανονίζουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες της εκκολαπτόμενης πολιτικής. Για παράδειγμα, προβλέπεται η δημιουργία Μητρώου Διδακτικών Βιβλίων και Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Διδακτικών Βιβλίων για το σύνολο των εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων με υπεύθυνο φορέα το ΙΕΠ, διαδικασία κρίσης των σχολικών εγχειριδίων αλλά και διαδικασία «ένταξης και απένταξης» στο Μητρώο και στην Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, η δυνατότητα επιλογής σχολικού εγχειριδίου από τους εκπαιδευτικούς κτλ.²². Επίσης, το άρθρο 121 του 4876/1921 εμπλουτίζει τις προβλέψεις του προηγούμενου νόμου ή προσθέτει ορισμένα άλλα στοιχεία που συγκροτούν την υπό διαμόρφωση πολιτική, όπως η προκήρυξη συγγραφής, η κοστολόγηση των εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων και ο τρόπος αποζημίωσης των συγγραφέων, ενώ ορίζεται ότι ο

²⁰ Μ. Δεληθανάση: «Τέρμα σε ακόμη δύο μέτρα Αρσένη», εφημ. *Η Καθημερινή*, 1-2-2001. Ο. Λιάτσου: Πολλαπλό βιβλίο: Τέλος μετά πολλών επαίνων, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 1-2-2001.

²¹ Εντολή Κεραμέως στο ΙΕΠ να ετοιμαστεί το «πολλαπλό βιβλίο», <https://www.esos.gr/arthra/71111/entoli-kerameos-sto-ier-na-etoiimastei-pollaplo-vivlio> (ανάκτηση 20-6-2022).

²² Νόμος 4823, ΦΕΚ 136/3-8-2021, σελ. 9001-9002.

χρόνος εφαρμογής της νέας πολιτικής δεν μπορεί να είναι προγενέστερος από την έναρξη του σχολικού έτους 2023-2024²³.

Ένα κρίσιμο στοιχείο, για το οποίο η αρμόδια υπουργός δεν έδωσε σαφές στίγμα των προθέσεών της²⁴, είναι εάν εντέλει η πολιτική που θα προκριθεί είναι αυτή του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (2 έως 5 σχολικά εγχειρίδια για κάθε μάθημα) ή η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού (θεωρητικά απεριόριστος αριθμός σχολικών εγχειριδίων για κάθε μάθημα). Η διαφορά μεταξύ των δύο πολιτικών είναι προδήλως θεμελιώδης και με πολλές προεκτάσεις.

Τρεις καταληκτικές επισημάνσεις για το αύριο του σχολικού εγχειριδίου, εάν πράγματι η πρόθεση του υπουργείου Παιδείας είναι να θεσμοθετηθεί η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού:

- Μετά από 80 και περισσότερα χρόνια κρατικού μονοπωλίου, η άμεση υιοθέτηση της πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού –που φαίνεται να προωθεί το Υπουργείο – εγκυμονεί κινδύνους, δεδομένης της αρνητικής εμπειρίας που αποκτήθηκε ιστορικά, της παραδεδεγμένης αδυναμίας των ελεγκτικών μηχανισμών του ελληνικού κράτους, αλλά και της ισχύος των πελατειακών πολιτικών δικτύων. Επίσης, η πολιτική αυτή, προϋποθέτει την απόκτηση μιας νέας «κουλτούρας» τόσο από το ίδιο το κράτος όσο και από τους παραγωγούς και παρόχους των σχολικών εγχειριδίων (συγγραφείς, εκδότες) και τους αποδέκτες και χρήστες (εκπαιδευτικούς, μαθητές).
- Μετά από 80 και πλέον χρόνια κρατικού μονοπωλίου, η υιοθέτηση της πολιτικής του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού ως μεταβατικής, με στόχο, π.χ., να παραχθούν 2-3 βιβλία για κάθε μάθημα την επόμενη πενταετία, θα ήταν, πιστεύουμε, όχι μόνο «επαναστατική» για τα ελληνικά δεδομένα, αλλά θα λειτουργούσε κατά έναν τρόπο και ως «πυλοτική», καθιστώντας την ενδεχόμενη μετάβαση στην πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού, ασφαλέστερη.
- Το υπουργείο Παιδείας θα πρέπει να επιλέξει τη νέα πολιτική για τα σχολικά εγχειρίδια πρωτίστως με κριτήρια εκπαιδευτικά και κοινωνικά και όχι αγοραία.

Βιβλιογραφία – αρθρογραφία

Δεληθανάση, Μ. (1990). Τέρμα σε ακόμη δύο μέτρα Αρσένη, εφημ. *Η Καθημερινή*, 1-2-2001. *Εθνικός διάλογος για την παιδεία: Προτάσεις επιτροπής ειδικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Εντολή «Κεραμέως» στο ΙΕΠ να ετοιμαστεί το «πολλαπλό βιβλίο», <https://www.esos.gr/arthra/71111/entoli-kerameos-sto-iep-na-etoimastei-pollaplo-vivlio> (ανάκτηση 20-6-2022).

Εφημ. *Η Σάλπιξ της Ελευθερίας*, 1-1-1841.

«Η εκπαίδευσις θα γυρίση πολύ πίσω αν δεν σεβασθώμεν και δεν ασφαλίσωμεν το σημερινόν διδακτικόν βιβλίον» (ii), στο περ. *Η Φωνή του Βιβλίου*, τόμ. Β', τεύχ. 10, 1932.

²³ Νόμος 4876, ΦΕΚ 251/23-12-2021, σελ. 11981-11984.

²⁴ Οι πληροφορίες, πάντως, που αποκομίσαμε από θεσμικούς παράγοντες κάνουν λόγο – χωρίς περιστροφές – για την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού.

- Η Εφημερίς των μαθητών*, αρ. 31, 24-5-1853.
- Κανέλλας, Γ. (2019). *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009)*, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
- Καψάλης, Αχ. Γ. – Χαραλάμπους, Δημ. Φ. *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008 (δεύτερη έκδοση).
- Λιάτσου, Ο. (2001). «*Πολλαπλό βιβλίο: Τέλος μετά πολλών επαίνων*», εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 1-2-2001.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1990). «*Σχολικά βιβλία: ευλογία ή κατάρα;*» εφημ. *Το Βήμα*, 5-8-1990.
- [Νέα Δημοκρατία] *Πρόγραμμα για την Παιδεία*, Γραμματεία Προγράμματος, Φεβρουάριος 1989.
- [ΠΑΣΟΚ] *Το κυβερνητικό πρόγραμμα του ΠΑΣΟΚ. Οι Προτάσεις μας/Οι Δεσμεύσεις μας (2000-2004)*.
- Περσιάνης, Π. Κ. (2006). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*, Gutenberg, Αθήνα.
- Πολυμέρης, Γ. (1840). *Αυτοσχέδιος διατριβή πραγματευομένη περί του γινομένου παρά τινων λογίων και Υπαλλήλων της Κυβερνήσεως σφετερισμού επί της εκδόσεως των Διδακτικών βιβλίων, και αποτεινομένη προς τον επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως Γραμματέα Κ. Θεοχάρην*, Εν Ερμουπόλει (Σύρου).
- Πολυμέρης, Γ. (1851). *Απάντησις εις την εν τω Αριθμώ του Αιώνος καταχωρηθείσαν υπό του κυρίου Ι. Π. Κοκκώνη Διατριβήν*, Εν Ερμουπόλει.
- Πολυμέρης, Γ. (1855). *Διατριβή Ζ' (πραγματευομένη περί του μονοπωλείου των διδακτικών βιβλίων)*, Εν Ερμουπόλει Σύρου.
- Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον (Εν Αθήναις, 31 Μαρτίου – 4 Απριλίου 1904) Εστία, Εν Αθήναις 1904.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Σακελλαρίου, Χ. (1987). *Η παιδεία στην αντίσταση*, Φιλιππότης, Αθήνα 1984, σελ. 104-124. Επίσης, [Κ. Σωτηρίου:] *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, Επικαιρότητα, Αθήνα.
- Τζήκας, Χρ. (1999). *Ι. Π. Κοκκώνης: ο Ρόλος του στη Θεμελίωση και τα Πρώτα Βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα.
- [ΥΠΕΠΘ:] *Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία (Οκτώβριος 1996 – Οκτώβριος 1998)*, Δεκέμβριος 1998.

Νόμοι – εισηγητικές εκθέσεις

- Αιτιολογική Έκθεσις (και σχέδιον νόμου περί σχολικών βιβλίων), Παράρτημα της *Εφημερίδος της Βουλής*, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Εν Αθήναις 1893.
- Εισηγητική Έκθεσις (νόμου 952/1937), στο: Κ. Σιφναίος: *Πανδέκται νέων νόμων και διαταγμάτων*, τόμ. ΙΒ', Αθήναι 1937.
- Διάταγμα «περί συστάσεως βιβλιοπωλείου εν τη Β. Τυπογραφία», ΦΕΚ 87, 1836.
- Νόμος 952/ΦΕΚ 469, 1937.
- Νομοθετικό Διάταγμα 4320/ΦΕΚ 96, 1963.
- Νόμος 2525/ ΦΕΚ 188, 1997.
- Νόμος 4823, ΦΕΚ 136/2021.
- Νόμος 4876, ΦΕΚ 251/2021.

**Τα προγράμματα σπουδών και το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα
από το 1976 έως σήμερα:**
Πρακτικές παραγωγής και αξιολόγησης, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρότυπα

Κυριάκος Μπονίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο παρουσιάζω συνοπτικά τα αποτελέσματα μιας φαινομενολογικής μετα-ανάλυσης της έρευνας των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση και εξής με θέμα τα ελληνικά σχολικά βιβλία από το 1976 έως σήμερα. Καταρχάς, εισαγωγικά, προκειμένου να εντάξω το σχολικό βιβλίο στο ευρύτερο όλον, στο οποίο ανήκει, παρουσιάζω τα διαφορετικά «πρότυπα» προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων που έχουν αναδυθεί από τις επιμέρους εκπαιδευτικές θεωρίες που αρθρώθηκαν στη διανοητική ιστορία της εκπαίδευσης, αντίστοιχα, τη ρεαλιστική ακαδημαϊκή-λόγια και την ερμηνευτική, την εμπειρική-συμπεριφοριστική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, την παιδοκεντρική πραγματιστική και εποικοδομητική, την αναδομιστική κριτική, αλλά και τη σύγχρονη μετανεωτεριστική. Ταυτόχρονα, αναφέρομαι στον διαφορετικό ρόλο που δίνει στο πρόγραμμα σπουδών και στο (σχολικό) βιβλίο η καθεμία από τις θεωρίες αυτές. Στη συνέχεια, αφού αναφερθώ στην έρευνα και στην αξιολογική έρευνα των σχολικών βιβλίων διεθνώς και στην Ελλάδα, σε μια μετα-ανάλυση αποτυπώνω τα αποτελέσματα της πολυδιάστατης έρευνας και αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων που έχει διεξαχθεί στην Ελλάδα κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία, με τα εξής θέματα: i. πρακτικές παραγωγής, αξιολόγησης, εκτύπωσης, διανομής και εισαγωγής των σχολικών βιβλίων, ii. πρότυπα σχεδιασμού και θεωρίες, τα δομικά και τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περικειμένου τους, η σχέση τους με το πρόγραμμα σπουδών, η παιδαγωγική και διδακτική-μεθοδολογική καταλληλότητά τους, το περιεχόμενό τους και η επιστήμη αναφοράς και οι θεματικές τους, η ποιότητα των πληροφοριών και η σύγχρονη κοινωνία, iii. αναθεώρηση και κατάργηση και iv. ο «λόγος» των εκπαιδευτικών, των μαθητριών, των μαθητών και της κοινωνίας. Τέλος, συγκεφαλαιώνω αναστοχαστικά και, βάσει της γνώσης που έχει παραγάγει η παραπάνω έρευνα, συζητώ θέματα του προγράμματος σπουδών και του σχολικού βιβλίου και πιθανών προοπτικών τους στην Ελλάδα.

Abstract

In this paper, I describe briefly the findings of a phenomenological meta-analysis of curriculum and school textbook research in Greece from the political transition following the collapse of the Junta period onwards about curriculum and Greek textbooks from 1976 to the present. To begin, in order to integrate the textbook into the larger context to which it belongs, I present the various curriculum and textbook models that have emerged, respectively, from the various educational theories articulated in the intellectual history of education, hence, the realistic academic-scholastic and hermeneutic approach; the empirical-behavioral approach, the social effectiveness approach; the child-centered pragmatism and constructivist approach, but also the deconstructivist and postmodern. At the same time, I allude to the diverse roles that each of these theories assigns to curriculum and school text(book). Following that, after referring to Curriculum and School Textbook Research and its Evaluation Research internationally and in Greece, I provide the findings of a comprehensive research and assessment of curriculum and school textbooks undertaken in Greece over the previous forty years, with the following themes: i. methods of producing, evaluating, publishing, distributing, and introducing textbooks into schools. ii. design models and theories, the structural and technical characteristics of the text and their context, their relationship to the curriculum, their pedagogical and didactic-methodological appropriateness, their content and reference science and themes, and information quality in modern society; iii. textbook abolition, and iv. teachers', students', learners', and society's discourses. Finally, I summarise reflectively and, based on the knowledge gained from the preceding study, I discuss prospective curriculum and school textbook challenges and perspectives in Greece.

Πρόγραμμα σπουδών και σχολικό βιβλίο

Το σχολικό βιβλίο

Το σχολικό βιβλίο είναι ένα εκπαιδευτικό κείμενο του νεωτερικού σχολείου, κυρίως του «ακαδημαϊκού-λόγιου» και του σχολείου της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» (Μπορίδης, 2013). Αυτό, ήδη από τη Μεγάλη Διδακτική (1657) και το *Orbis Sensualium Pictus* (1658) του Κομένιου και, κυρίως, με τη θεσμοθέτησή του από τον 19ο αιώνα, κατέστη το κύριο μέσο διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιείται εντός και εκτός σχολικής αίθουσας, καθώς, όπως τεκμηριώνουν οι έρευνες, συνδέεται με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών ενός έθνους-κράτους· ομαδοποιεί και αντικειμενοποιεί· συμπεριλαμβάνει την πλειονότητα των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης του «ακαδημαϊκού-λόγιου» αναλυτικού προ-

γράμματος «περιεχομένων» ή είναι μέσο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος της «κοινωνικής αποτελεσματικότητας»· μετασηματίζει τον επιστημονικό λόγο σε εκπαιδευτικό λόγο και τον κατανέμει σε μαθήματα αντίστοιχα με τις επιμέρους επιστήμες που συμπεριλαμβάνονται στη σχολική γνώση· είναι γραμμένο για ένα μάθημα και για έναν μέσο όρο ή έναν ιδεώδη τύπο των μαθητριών και των μαθητών της ίδιας ηλικίας, τάξης και εκπαιδευτικής βαθμίδας· είναι εύχρηστο, γιατί μεταφέρεται εύκολα είτε στην έντυπη είτε στη σύγχρονη ψηφιακή εκδοχή του (Hacker, 1980·Baumann et al., 1984·Johnsen, 1993·Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995·Michel, 1995·Olechowski, 1995·Μπονίδης, 2004·Μπίκος, 2012). Σε πολλά δε εκπαιδευτικά συστήματα –όπως το ελληνικό– κατέχει ακόμη κεντρική θέση στην εκπαιδευτική πρακτική, καθώς τη στηρίζει με το περιεχόμενό του ως κύρια πηγή πληροφορίας, με τις παιδαγωγικές πρακτικές που άμεσα ή έμμεσα προωθεί και με τον τρόπο ελέγχου του αποτελέσματος που προτείνει (Schallenger, 1973· Kuhn, 1977· Schallenger & Hantsche, 1978· Hacker, 1980· Bamberger, 1995· Hanisch, 1995).

Πρόγραμμα σπουδών και βιβλίο: θεωρίες και πρότυπα

Με την έννοια πρόγραμμα σπουδών (Curriculum) νοώ τόσο το φανερό, επίσημο, ρητό ή γραπτό κείμενο (overt, official, formal, core, intended, national, explicit, written curriculum), που παράγουν «εμπειρογνώμονες» και προδιαγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις ποικίλες εκδοχές του κατά την ανάπτυξη του παραπάνω στα σχολεία («πραγματικό» πρόγραμμα-παραπρόγραμμα) όσο και το πρόγραμμα διαδικασίας («ενοποιημένο» πρόγραμμα σπουδών, projects, θεματική βδομάδα κ.λπ.), που αναπτύσσουν αυτόνομα εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή τάξης. Με την έννοια αυτή, το πρόγραμμα σπουδών ως όλον –με τη διδακτική και την εκπαιδευτική αξιολόγηση– είναι σύνθεση μιας –ή υβριδικά περισσότερων– φιλοσοφίας της αγωγής, θεωρίας της παιδαγωγικής, θεωρίας του προγράμματος σπουδών και της μάθησης, που ενέχουν έναν κοινωνικό σκοπό, παράγουν μια διακριτή εκπαιδευτική διαδικασία (με τα περιεχόμενα ή τα θέματα μάθησης, τις συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και παιδαγωγικούς πόρους, με τη χρήση των σχολικών βιβλίων, της βιβλιοθήκης, των ΤΠΕ κ.λπ.), και συγκεκριμένες πρακτικές αξιολόγησης και κατασκευάζουν συγκεκριμένες εκδοχές της πραγματικότητας και υποκειμενικότητες εκπαιδευτικών, μαθητριών και μαθητών.

Με τις έννοιες θεωρίες και πρότυπα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων αναφέρομαι στους ποικίλους εκπαιδευτικο-φιλοσοφικούς, παιδαγωγικο-διδακτικούς κ.ά. λόγους (discourses) αναφορικά με αυτά που έχουν αρθρωθεί έως σήμερα και –στην Παιδαγωγική/Επιστήμες της Αγωγής– έχουν ταξινομηθεί σε τυπολογίες (π.χ. Schiro, 2008)· οι πρώτες ως «θεωρία/θεωρίες» των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων (ακαδημαϊκή-λόγια, κοινωνικής αποτελεσματικότητας, παιδοκεντρική, αναδομιστική, αποδομιστική) και τα δεύτερα ως μοντέλα (πρόγραμμα περιεχομένων, στοχοκεντρικό, διαδικασίας και αντίστοιχα ακαδημαϊκό, στοχοκεντρικό, εργαστηριακό βιβλίο), τα οποία έχουν καταστεί υποδείγματα

στη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων. Τις θεωρίες αυτές και τα πρότυπά τους συνόψισα, για τις ανάγκες του κειμένου αυτού και για οικονομία χώρου, στον παρακάτω πίνακα (βλ. πίνακα 1) και, με επίγνωση των περιορισμών που ενέχει μια τέτοια συνόψιση, παρουσιάζω το πρόγραμμα σπουδών ως όλον, με την έννοια που το προσδιόρισα παραπάνω.

Πίνακας 1: Θεωρίες και πρότυπα της έρευνας των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων

Προγράμματα σπουδών					
Πρότυπα προγραμμάτων σπουδών	Περιεχομένων	Στοχοκεντρικά	Διαδικασίας		
			Εποικοδομητικά	Κριτικά	Μετα-νεωτεριστικά
Φιλοσοφία της αγωγής	Ρεαλισμός ή και ιδεαλισμός	Εμπειρισμός	Πραγματισμός	Κριτική θεωρία, κριτικές θεωρίες	Μετανεωτεριστικές θεωρίες, μεταδομισμός, αποδόμηση
Θεωρία της παιδαγωγικής	Παραδοσιακή / κανονιστική παιδαγωγική	Εμπειρική παιδαγωγική	Εποικοδομητική-Συστημική παιδαγωγική	Κριτική παιδαγωγική	Μετανεωτεριστική Αποδομιστική Παιδαγωγική
Θεωρία μάθησης		Συμπεριφορισμός, γνωστικές θεωρίες	Εποικοδομισμός	Κοινωνικός εποικοδομισμός	Η μάθηση ως λόγος (discourse)
Θεωρία του προγράμματος σπουδών και του βιβλίου	Ακαδημαϊκή-λόγια	Κοινωνικής αποτελεσματικότητας	Παιδοκεντρική	Αναδομιστική	Οι θεωρίες είναι αφηγήσεις και ως εκ τούτου αποδομημένες
Κοινωνικός σκοπός του προγράμματος σπουδών και του βιβλίου	Συντήρηση ή και παλινόρθωση	Συντήρηση, κοινωνική αποτελεσματικότητα	Βελτίωση / Μεταρρύθμιση της φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας	Αλλαγή των δομών, κοινωνικός μετασχηματισμός της καπιταλιστικής κοινωνίας	Ο «εαυτός σαν έργο τέχνης», η ηθική της ελευθερίας και η αγωνιστική ελευθερία
Περιεχόμενα ή θέματα μάθησης	Προδιαγεγραμμένα περιεχόμενα γραμμικά	Προδιαγεγραμμένα περιεχόμενα βάσει των στόχων	Βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητριών και των μαθητών θέματα μείζονος ενδιαφέροντος για τον πολιτισμό	Βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητριών και των μαθητών, κοινωνικά θέματα	Βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητριών και των μαθητών

Εκπαιδευτική διαδικασία	Διδασκαλία, δασκαλοκεντρική, «τραπεζική»	Διδασκαλία δασκαλοκεντρική ή μηχανοκεντρική, «τραπεζική»	Παιδοκεντρική, δημιουργική, διερευνητική, εμπειρική. «Learning by doing & learning how to learn»	Παιδοκεντρική κριτικοαναστοχαστική και αυτοστοχαστική με στόχο την κοινωνική αυτοπραγμάτωση	Κοινότητες μάθησης («της διαφοράς»). Μαθαίνουν μιλώντας, συζητώντας και επιχειρηματολογώντας
Μαθήτρια και μαθητής	Παθητική/ός, κατευθυνόμενη/ος, ατομικισμός, ο άριστος	Παθητική/ός, κατευθυνόμενη/ος, ατομικισμός, η αριστεία	Ενεργητική/ός, συμμετοχική/ός, συνεργατική/ός, αυτενέργεια, κριτικά σκεπτόμενη/ος	Ενεργητική/ός, κοινωνικά ενδυναμωμένη/ος, κριτικά συνειδητοποιημένη/ος	Ενεργητική/ός, συμμετοχική/ός, δημοκρατική/ός, πλουραλιστική/ός, αναστοχαστική/ός
Εκπαιδευτικός	Αυθεντία, ο «ήλιος»	Manager, διεκπεραιωτής	Συντονιστής, συνεργάτης, «σκαλωσιά»	Διανοούμενος, «σύντροφος», αναμορφωτής	Δημοκρατική/ός, πλουραλιστική/ός, αναστοχαστική/ός, «φίλη/ος», συνοδοιπόρος στην κοινωνία της πληροφορίας και στη δια βίου μάθηση
Αξιολόγηση	Παραδοσιακή/ Απομνημόνευση	Αντικειμενικού/ κλειστού τύπου τεστ	Αυθεντική	Αυθεντική κριτικοαναστοχαστική και αυτοστοχαστική	Αυθεντική, ομαδική, αποδομιστική, αναστοχαστική
Σχολικό βιβλίο					
	Ακαδημαϊκό, γραμμική ανάπτυξη, παραγωγική γραφή, «διδασκτέα ύλη», απομνημόνευση	Στοχοκεντρικό, γραμμική ανάπτυξη, παραγωγική γραφή, επίτευξη στόχων = μαθησιακό αποτέλεσμα	Το πολλαπλό βιβλίο στη βιβλιοθήκη. Πλούσιο έντυπο και ψηφιακό υλικό, το διαδίκτυο. Παραγωγή υλικού, το τυπογραφείο της τάξης.		Ποιο απ' όλα τα βιβλία – κείμενα στην κοινωνία της πληροφορίας;

Βέβαια, η παραπάνω τυπολογία των θεωριών και των προτύπων προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων δεν αποκλείει τις ποικίλες ενδιάμεσες οριακές ή εκλεκτικιστικές εκδοχές των εθνικών προγραμμάτων σπουδών και των προγραμμάτων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, βάσει του παραπάνω πίνακα το σχολικό βιβλίο αποτελεί κύριο κείμενο:

του ακαδημαϊκού-λόγιου προγράμματος των περιεχομένων, γνωστού στην Ελλάδα ως αναλυτικό πρόγραμμα (διδασκτέας ύλης), ενός σύντομου κειμένου δομημένου κατά μάθημα, το οποίο προδιαγράφει τον σκοπό κάθε μαθήματος, τα περιεχόμενα διδασκτέας ύλης –με τη μορφή τίτλων που παραπέμπουν στο σχολικό βιβλίο– και στο τέλος παραθέτει το συνολικό εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα προγράμματα διαδικασίας (παιδοκεντρικά, αναδομιστικά και τα σύγχρονα μετανεωτεριστικά), από την άλλη, εστιάζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αφεαυτή, στον τρόπο με τον οποίο η μαθήτρια και ο μαθητής μαθαίνει και, επιπλέον, μαθαίνει να μαθαίνει και, εκ των πραγμάτων, αναπτύσσεται (σχεδιάζεται και υλοποιείται) σε επίπεδο σχολικής

μονάδας από εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες, χωρίς τη χρήση ενός σχολικού βιβλίου. Μολονότι, όπως θα καταγράψω παρακάτω, η ανάπτυξη προγραμμάτων διαδικασίας έχει συμπεριληφθεί συμπληρωματικά στα ελληνικά προγράμματα σπουδών (αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, ευέλικτη ζώνη, project, θεματική εβδομάδα), στο παρόν κείμενο εστιάζω στα επίσημα «εθνικά» γραπτά προγράμματα σπουδών (περιεχομένων ή στοχοκεντρικά) που συνδέονται άμεσα με το σχολικό βιβλίο.

Η έρευνα των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων

Το πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό βιβλίο από τις αρχές του 20ού αιώνα έως σήμερα αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Κατά τη δεκαετία του 1970, επιστήμονες, ερευνήτριες και ερευνητές αμφισβήτησαν την περιγραφική αξιολογική μεθοδολογία της «μελέτης» τους της περιόδου 1900-1960 και ανέδυσαν έναν νέο λόγο (discourse) στην εκπαιδευτική έρευνα, την έρευνα των προγραμμάτων σπουδών και την έρευνα των σχολικών βιβλίων, ως μια συστηματική πρακτική, η οποία καλύπτει ποικίλα θέματα σχετικά π.χ. με το βιβλίο (Weinbrenner, 1995, 1996·Olechowski, 1995·Wiater, 2003·Μπονίδης, 2004, 2009, 2016). Αυτήν τη διεξάγουν μεμονωμένες ερευνήτριες και ερευνητές, ερευνητικές ομάδες ή ερευνητικά κέντρα, με τεχνολογίες (μεθοδολογικά εργαλεία) των κοινωνικών επιστημών (βλ. πίνακα 2) και στόχο την παραγωγή επιστημονικής γνώσης· πλουραλιστικά σήμερα, εμπειρικής-εργαλειακής, πρακτικής-ερμηνευτικής και χειραφετικής-κριτικής ή αποδομιστικής γνώσης ή όποιας άλλης αναφορικά με το πρόγραμμα και το βιβλίο.

Τα πεδία και τα θέματα της έρευνας αυτής τα έχω ομαδοποιήσει στο παρελθόν (Μπονίδης, 2004) ως εξής:

1. Η έρευνα της πρακτικής παραγωγής τους και της εισαγωγής στη διδακτική πράξη: της πρακτικής και της ομάδας συγγραφής, της αξιολόγησης, της έγκρισης, της εκτύπωσης, της διανομής και της εισαγωγής στα σχολεία.
2. Η έρευνά τους ως επικοινωνιακών, πολιτικών, πληροφοριακών και πολυτροπικών κειμένων με θέματα τις αξίες και τα πρότυπα στη λειτουργική κοινωνιολογική έρευνά τους, την ιδεολογία στην κριτική πολιτική κοινωνιολογική, τους κατευθυντήριους άξονες της διεθνούς έρευνας των εκπαιδευτικών πόρων και των διαφόρων εκδοχών της παιδαγωγικής της ειρήνης (Μπονίδης, 1998^α & β), τις κατασκευές των φυλετικών, εθνικών, έμφυλων, σεξουαλικών, ταξικών κ.ά. υποκειμενικοτήτων στη μετανεωτεριστική εκδοχή της. Το πρόγραμμα, το βιβλίο και η επιστήμη που πραγματεύεται. Το βιβλίο ως παιδαγωγικό κείμενο και η αναγνωσιμότητά του, η αισθητική και η καταστροφή του (σχίσισμο, κάψιμο).
3. Η έρευνά τους στην Έρευνα για τη διδασκαλία: το πρόγραμμα και το βιβλίο στο «πραγματικό» (παρα)πρόγραμμα· σχέση επίσημου προγράμματος σπουδών-σχολικού βιβλίου· χρήση του βιβλίου εντός και εκτός σχολικής τάξης. Αποτίμησή τους

από τις ομάδες «κατανάλωσης». Πρόγραμμα, βιβλίο και διδακτικές ταυτότητες εκπαιδευτικών και υποκειμενικότητες των μαθητριών και μαθητών.

4. Η έρευνα του «κύκλου ζωής» του προγράμματος και του σχολικού βιβλίου: η έρευνα της συγγραφής, της χρήσης, των αναθεωρήσεων και της κατάργησής τους.

Πίνακας 2: Μεθοδολογικές πρακτικές της έρευνας των σχολικών βιβλίων

Ερμηνευτική - φαινομενολογική - ποιοτική έρευνα	Εμπειρική ποσοτική έρευνα	Κριτική ποιοτική έρευνα (ή και ποσοτική)	Αποδομιστική ποιοτική έρευνα
Μελέτη περίπτωσης. Πρακτική έρευνα δράσης	Πείραμα (Τεχνική έρευνα δράσης)	Μελέτη περίπτωσης. Χειραφητική έρευνα δράσης	Μελέτη περίπτωσης. Αποδομιστική έρευνα δράσης
<i>Τεχνικές συλλογής δεδομένων</i>			
Βιογραφική μέθοδος Ποιοτική συνέντευξη (μη δομημένη, συζήτηση) Ομάδες συζήτησης Συμμετοχική παρατήρηση	Επισκόπηση Ερωτηματολόγιο (κλειστό) Συνέντευξη (δομημένη) Παρατήρηση (με δομημένο όργανο)	Βιογραφική μέθοδος Ποιοτική συνέντευξη (μη δομημένη, συζήτηση) Ομάδες συζήτησης Συμμετοχική παρατήρηση	Αφηγήσεις ζωής Ποιοτική συνέντευξη (μη δομημένη, συζήτηση) Ομάδες συζήτησης Συμμετοχική παρατήρηση
<i>Μέθοδοι ανάλυσης</i>			
Φαινομενολογική μέθοδος Ερμηνευτική μέθοδος Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου Θεματική ανάλυση	Στατιστικές αναλύσεις, π.χ. στο spss Ποσοτική ανάλυση περιεχομένου	Ιδεολογικοκριτική ανάλυση Κριτική ερμηνευτική Κριτική ανάλυση περιεχομένου	Ανάλυση λόγου Κοινωνική σημειωτική ανάλυση

Στα όρια της έρευνας του προγράμματος σπουδών και του σχολικού βιβλίου και της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αναδύθηκε η πρακτική της αξιολόγησης των προγραμμάτων και των βιβλίων ως ένα διακριτό πεδίο της αξιολογικής έρευνας των προγραμμάτων σπουδών και της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια συστηματική και οργανωμένη διαμορφωτική ερευνητική φαινομενολογική-ποιοτική ή εμπειρική-ποσοτική, πρακτική συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, προκειμένου να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις με βάση σταθερές αποδείξεις. Γίνεται κατά την περίοδο της συγγραφής, της έγκρισης, της εισαγωγής στη διδακτική πρακτική και, σε τακτά διαστήματα, της χρήσης τους και χρησιμοποιεί δόκιμες ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους της έρευνας των κοινωνικών επιστημών (Εμβαλωτής, 2009· Ανδρουλάκης et al., 2011· Μπονίδης et al., 2013· Μπονίδης, 2016) και, χρηματοδοτούμενη ή μη, αποβλέπει στη βελτίωση/αναθεώρηση των υφιστάμενων προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων – ή μπορεί να αποφανθεί και την κατάργησή τους – και στην παραγωγή νέων καταλληλότερων για τη διδακτική πράξη (Μπονίδης, 2005).

Η έρευνα των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, οι πρώτες συστηματικές έρευνες των προγραμμάτων σπουδών και του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων διεξήχθησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις

αρχές της δεκαετίας του 1980 από μεμονωμένους ερευνητές και ερευνήτριες ή από ομάδες. Έκτοτε, πολλές ερευνήτριες και ερευνητές στην Ελλάδα έχουν διερευνήσει ποικίλες πτυχές στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, με διαφορετική επιστημολογική αφετηρία (π.χ. θετικιστική-εμπειρική, ερμηνευτική, κριτική, μετα-κριτική, αποδομιστική) και αντιστοίχως με ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία (ερμηνευτική μέθοδο, ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ανάλυση λόγου, κριτική ανάλυση λόγου, κοινωνική σημειωτική), ατομικά ή ομαδικά. Έτσι, ενώ το 1980 καταγράφονται 2 έρευνες σχολικών βιβλίων, το 1998 οι έρευνες αυξάνονται σε 44, ενώ σήμερα ο αριθμός τους έχει ξεπεράσει τις 1.000. Οι έρευνες αυτές, όσες τουλάχιστον είχαμε αποδελτιώσει το 2016 στο Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΑΣΒΕΠ), καλύπτουν όλα τα πεδία και τις θεματικές της προηγούμενης ταξινόμησης ως εξής:

Πίνακας 3: Πεδία και θεματικές της έρευνας σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα

	N	%
A. Έρευνα της διαδικασίας συγγραφής, παραγωγής και εισαγωγής των βιβλίων στη διδακτική πράξη (η διάσταση της πολιτικής του βιβλίου)	10	1,0%
B. Έρευνα των βιβλίων ως επικοινωνιακών, ιστορικών, πολιτικών και πληροφοριακών ή πολυτροπικών κειμένων		
Παιδαγωγική-διδακτική διάσταση	85	8,9%
Τα βιβλία ως πολυτροπικά κείμενα	62	6,5%
ΑΠΣ, σχολικά βιβλία και ιδεολογία	39	4,1%
Τα βιβλία από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	402	41,9%
Αναπαραστάσεις του φύλου ή η κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας στο κείμενο και περικείμενο των σχολικών βιβλίων	62	6,5%
Γ. Έρευνα του βιβλίου ως τμήματος του προγράμματος σπουδών (η διάσταση της χρήσης στην εκπαιδευτική πράξη και της «Έρευνας για τη διδασκαλία»)		
Η χρήση των βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη	5	0,5%
Δ. Εμπειρίες και απόψεις των ομάδων αποδοχής		
Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για τα βιβλία	46	4,8%
Εμπειρίες και απόψεις μαθητριών και μαθητών για τα βιβλία	6	0,6%
Ε. Αξιολογική έρευνα		
Αξιολόγηση βιβλίων βάσει κριτηρίων	158	16,5%
Στ. Ο κύκλος ζωής ενός βιβλίου		
Τα αποσυρθέντα βιβλία	8	0,8%
Ζ. Επιμέρους κατηγορίες		
Συγκριτικές έρευνες βιβλίων	22	2,3%
Σχολικά βιβλία ειδικής αγωγής	10	1,0%
Σχολικά βιβλία Φυσικών επιστημών	44	4,6%
Σύνολο	959	100,0%

Μετα-ανάλυση της έρευνας των «ελλαδικών» προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων από το 1976 έως σήμερα

Τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών (με θέμα τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία), αλλά και των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο Συνέδριο του ΚΕΑΣΒΕΠ το 2016 με θέμα «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων» (Μπονίδης κ.ά., 2022) (βλ. στο παράρτημα: ενδεικτικές από αυτές), καθώς και σύγχρονων ερευνών που διεξάγονται στο τελευταίο, τα ανέλυσα χρησιμοποιώντας ως μέθοδο ανάλυσης τη φαινομενολογική «δόμηση περιεχομένου» της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου (Μπονίδης, 2004, 2012), βάσει των εξής «επαγωγικών» θεματικών κατηγοριών:

1. Πρακτικές παραγωγής, αξιολόγησης, εκτύπωσης, διανομής και εισαγωγής στα σχολεία
2. Επιστήμες/μαθήματα – ενοποίηση της γνώσης και βιβλίο
3. Τα βιβλία ως έντυπα πολυτροπικά κείμενα
4. Θεωρία, ποιότητα των πληροφοριών και η σύγχρονη κοινωνία
5. Αναθεώρηση και κατάργηση
6. Ο λόγος των εκπαιδευτικών, των μαθητριών, των μαθητών και της κοινωνίας.

Τα αποτελέσματά της παρουσιάζω συνοπτικά ακολούθως κατά θεματική κατηγορία.

Πρακτικές παραγωγής, αξιολόγησης, εκτύπωσης, διανομής και εισαγωγής στα σχολεία

Η παραγωγή

Τα αναλυτικά προγράμματα των περιόδων 1976-1981 και 1982-2003 συντάχθηκαν, την πρώτη περίοδο, από μέλη του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) και, τη δεύτερη, από μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), με τη διαδικασία της ανάθεσης. Παρομοίως, η πλειονότητα των σχολικών βιβλίων της μαθήτριας και του μαθητή των περιόδων 1976-1981 και επιπλέον της/του εκπαιδευτικού από το 1982 έως το 2003 γράφτηκε με ανάθεση και, έως το 1997, χωρίς σαφείς προδιαγραφές, μολονότι το νομοθετικό πλαίσιο και στις δύο περιόδους προέβλεπε και τη διαδικασία της προκήρυξης στην παραγωγή των διδακτικών βιβλίων.

Το 1997, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) σχεδιάστηκε με ανάθεση υπό την επίβλεψη αρμόδιου γραφείου του ΠΙ. Στο πλαίσιο αυτό, κατά τη διετία 1998-2000 γράφτηκαν «βιβλία για τον καθηγητή» του «Ενιαίου» Λυκείου και είκοσι έξι νέα βιβλία της μαθήτριας και του μαθητή. Την ίδια περίοδο προσαρμόστηκαν σε εκπαιδευτικές ανάγκες ή παράχθηκαν ογδόντα περίπου νέα εκπαιδευτικά λογισμικά.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 τα διδακτικά πακέτα, συμπεριλαμβανομένων και των βιβλίων της μαθήτριας και του μαθητή και των οδηγιών για την/τον εκπαιδευτικό, παράγονται μετά από προκήρυξη, στην οποία προσδιορίζονται οι προδιαγραφές τους (π.χ. η μορφή, τα περιεχόμενα, οι σκοποί, ο χρόνος παράδοσης, ο αριθμός των σελίδων κ.λπ.).

Με παρόμοια διαδικασία, το 2001, το ΠΙ σχεδίασε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την

υποχρεωτική εκπαίδευση. Βάσει του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ παράχθηκαν διδακτικά πακέτα για κάθε μάθημα, μεταξύ αυτών και ένας μεγάλος αριθμός βιβλίων μαθήτριας και μαθητή, βιβλία εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικά λογισμικά, τετράδια εργασιών ή εργαστηριακοί οδηγοί.

Με τη διαδικασία της προκήρυξης επίσης, το 2017 σχεδιάστηκαν τα προγράμματα σπουδών του Λυκείου και το 2021 τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων με την ευθύνη του Τμήματος Προγραμμάτων Σπουδών και Εκπαιδευτικού Υλικού» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών του 2017 διακόπηκε και δεν παράχθηκαν τα συνοδευτικά πακέτα και τα βιβλία, ενώ η μεταρρύθμιση του 2021 είναι σε εξέλιξη και τα βιβλία συγγράφονται με προκήρυξη.

Η «επίσημη» αξιολόγηση

Ενώ η νομοθεσία προέβλεπε την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων –ο πρώτος νόμος την «κρίση» των διδακτικών βιβλίων και ο δεύτερος τη δοκιμαστική εφαρμογή, αξιολόγηση και αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων–, στην πράξη τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία της περιόδου από το 1976 έως το 2003 αξιολογήθηκαν σε ελάχιστες περιπτώσεις. Όσα βιβλία αξιολογήθηκαν είτε κρίθηκαν από ομάδα εμπειρογνομόνων, όπως προβλεπόταν από τον νόμο, και εισήχθησαν αμέσως μετά την έγκρισή τους βεβαιωμένα στο σχολείο, χωρίς να έχει προηγηθεί πιλοτική φάση, με συνέπεια, σε κάποιες περιπτώσεις, να δέχονται αρνητική κριτική από τις ομάδες αποδοχής και να αποσύρονται είτε έγινε δοκιμή ορισμένων μόνο ενοτήτων τους, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός δυσκολίας τους και να καταμετρηθεί ο απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας.

Το υλικό (βιβλία, λογισμικά κ.λπ.), όμως, που παράχθηκε στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ και κατατέθηκε στο ΠΙ αξιολογήθηκε κατά τη συγγραφή του, ενώ τα προγράμματα σπουδών του 2021 αξιολογούνται κατά την πιλοτική τους εφαρμογή στα Πρότυπα Σχολεία.

Ωστόσο, σε όλη την περίοδο 1976-2022 δεν έχει διαμορφωθεί ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο που θα ορίζει με σαφήνεια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, εσωτερικής από τις/τους συγγραφείς και εξωτερικής σε μικρο- και μακρο-επίπεδο, από εμπειρογνώμονες, από τις ομάδες αποδοχής και με εφαρμογή στην πράξη τόσο των προγραμμάτων όσο και των σχολικών βιβλίων.

Η έκδοση

Τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1976-1997 δημοσιεύονταν με τη μορφή προεδρικών διαταγμάτων σε ΦΕΚ και είχαν ισχύ σε όλη την ελληνική επικράτεια. Πολλά από αυτά εκδόθηκαν, επίσης, με τη μορφή βιβλίου από τον ΟΕΔΒ ή επισυνάπτονταν ως παράρτημα στο βιβλίο του/της εκπαιδευτικού.

Το ΕΠΠΣ, το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ καταρχάς δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις και εκδόθηκαν από το ΠΙ σε τόμους. Τα τελευταία αναδημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 2003. Το ΕΠΠΣ αποτέλεσε σχεδιασμό επί χάρτου και στην πράξη μπόρεσε να γνωρίσει εφαρμογή μόνο στη λυκειακή βαθμίδα, ενώ το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ τέθηκαν σε ισχύ από το σχολικό έτος 2006-2007.

Τα βιβλία, έως το 2001, εκδίδονταν από ιδιωτικά τυπογραφεία με την αποκλειστική ευθύνη του ΟΕΔΒ, ενώ, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, σε κάποιες περιπτώσεις εκδόθηκαν απευθείας από το ΠΙ (π.χ. τα βιβλία των ΤΕΕ και της Ευέλικτης Ζώνης). Για την έκδοση, τέλος, των διδακτικών βιβλίων που γράφτηκαν στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ το ΠΙ προκήρυξε διεθνείς ανοιχτούς διαγωνισμούς, την προεκτύπωση των διδακτικών πακέτων ανέλαβαν εκδοτικοί οίκοι, οι οποίοι είχαν ανταποκριθεί στις παραπάνω προκηρύξεις και βάσει των παραπάνω προδιαγραφών είχαν προκριθεί. Τέλος, ο ΟΕΔΒ –με έναν υποβαθμισμένο πλέον ρόλο– ανέλαβε την αναπαραγωγή και διανομή μόνον των βιβλίων.

Η εισαγωγή στα σχολεία

Κατά την εξεταζόμενη περίοδο τα διδακτικά βιβλία εισάγονταν στα σχολεία, συνήθως στην αρχή του σχολικού έτους, αν και συχνά είχαν εμφανιστεί ζητήματα μη έγκαιρης διανομής τους και μοιράζονταν δωρεάν. Το 2006, κατά την εισαγωγή των βιβλίων στα σχολεία επιμορφώθηκαν –στην πράξη ενημερώθηκαν– καταρχάς οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί που επιλέχθηκαν βάσει κριτηρίων για τη δομή και τη διδακτική αξιοποίησή τους. Αυτοί κατόπιν ως «πολλαπλασιαστές» επιμορφώτριες και επιμορφωτές ενημέρωσαν σχετικά τις/τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους. Η πρακτική της «εκπαίδευσης επιμορφωτών» και «πολλαπλασιαστών» επιμορφωτριών και επιμορφωτών φαίνεται πως αναπτύσσεται συγχρονικά κατά την εισαγωγή των προγραμμάτων σπουδών του 2021 και των σχολικών βιβλίων που θα τα συνοδεύσουν.

Πρότυπα σχεδιασμού και οι εκπαιδευτικές θεωρίες

Από το βιβλιοκεντρικό πρόγραμμα «περιεχομένων» (βλ. 2η στήλη του πίνακα 1) της περιόδου 1974-1982 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έως το 1994 στη Δευτεροβάθμια, στο, επίσης, βιβλιοκεντρικό «στοχοκεντρικό» (βλ. 3η στήλη του πίνακα 1) από το 1982 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και από το 1994 στη Δευτεροβάθμια που από το 2003 μετασχηματίζεται σε υβριδικό «στοχοκεντρικό» (βλ. 3η + 4η ή και 5η στήλη του πίνακα 1), καθώς δημιουργεί ελάχιστες χωροχρονικές παιδαγωγικές νησίδες ελεύθερης ανάπτυξης «ενοποιημένου προγράμματος διαδικασίας», εποικοδομητικού (βλ. 4η στήλη του πίνακα 1) (2003-2022) ή και αναδομιστικού (βλ. 5η στήλη του πίνακα 1) το 2017.

Τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1976-1981 ήταν –μολονότι δεν είχαν ενιαία μορφή– «ακαδημαϊκά-λόγια προγράμματα περιεχομένων» (βλ. 2η στήλη του πίνακα 1), ενώ αυτά της περιόδου 1982-1997 ήταν, με κάποιες αποκλίσεις και με εξαίρεση τα προγράμματα ορισμένων μαθημάτων του Γυμνασίου και συνολικά του Λυκείου, στοχοκεντρικά προγράμματα «μορφής» ή «τύπου» (βλ. 3η στήλη του πίνακα 1).

Το ΕΠΠΣ, το 1997, είχε τη μορφή ενός «ανοιχτού» προγράμματος σκοπών και στόχων, το οποίο με τα βιβλία του/της καθηγητή/-τριας και τις οδηγίες για τα μαθήματα συνιστά, επίσης, στοχοκεντρικό πρόγραμμα «μορφής» ή «τύπου» (βλ. 3η στήλη του πίνακα 1), ενώ το ΔΕΠΠΣ (2003), τα προγράμματα του Λυκείου του 2017 και τα προγράμματα του 2021 είναι

υβριδικά· στο στοχοκεντρικό πρότυπο «μορφής ή τύπου», επιλεκτικά, εντάσσουν και την ανάπτυξη προγραμμάτων διαδικασίας, παιδοκεντρικών του 2003 και του 2021 ή και αναδομιστικών του 2017 (βλ. 3η + 4η ή και 5η στήλη του πίνακα 1). Ωστόσο, αυτά στην αφετηρία τους και στο τέλος παραμένουν στοχοκεντρικά. Ακόμη και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων διαδικασίας προδιαγράφουν τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος διαδικασίας (αυτούς που θέτει το πρόγραμμα και «πρέπει» οι εκπαιδευτικοί να επιμερίσουν σε κάθε διαδικαστική πρακτική που θα αναπτύξουν με τις μαθήτριες και τους μαθητές τους), αφήνουν μια «επιτηρούμενη» –με τους στόχους, τον έλεγχο επίτευξής τους και τα προδιαγεγραμμένα περιεχόμενά τους που αντιστοιχούν στα περιεχόμενα ενός σχολικού βιβλίου– ενδεχόμενη ελευθερία, και, στο τέλος τους στοχοκεντρικά –ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των κοινωνικά αποτελεσματικών σκοπών και στόχων.

Ωστόσο, όσο το ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας εστιάζει στην «ύλη», στην «κάλυψη της ύλης» του βιβλίου, στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική τα παραπάνω προγράμματα, στοχοκεντρικά ή υβριδικά (με παιδοκεντρικές ή αναδομιστικές πρακτικές), μέσα σε έναν «διδακτικό ακροβατισμό» μεταξύ επίτευξης των διδακτικών στόχων και «κάλυψης της ύλης», μετασχηματίζονται σε εκπαιδευτικο-ρεαλιστικά προγράμματα «περιεχομένων».

Επιστήμες/μαθήματα – ενοποίηση της γνώσης και βιβλίο

Γνωστικά αντικείμενα των προγραμμάτων σπουδών όλων των βαθμίδων, με εξαίρεση το μάθημα της τεχνολογίας, που εντάχθηκε στα προγράμματα σπουδών σταδιακά από το 1993, αποτελούν οι παραδοσιακοί για τα σχολικά προγράμματα επιστημονικοί τομείς. Η εξέταση των ωρολογίων προγραμμάτων Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (γενικής κατεύθυνσης), βάσει μιας ταξινόμησης των γνωστικών αντικειμένων σε «Ανθρωπιστικές κοινωνικές-θεωρητικές επιστήμες» (Θρησκευτικά, Αρχαιοελληνική και Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Ξένη Γλώσσα, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή), σε «Φυσικές Επιστήμες-φυσιογνωστικά μαθήματα» (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γεωγραφία, Βιολογία, Τεχνολογία, Υγιεινή-Ανθρωπολογία, Πληροφορική) και σε αντικείμενα που σχετίζονται με δημιουργικές δεξιότητες, τον αθλητισμό ή έχουν πρακτικό προσανατολισμό (πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή, ΣΕΠ, Οικιακή Οικονομία, Σχολική ζωή) καταδεικνύει, επίσης, τη γνωστή για τα ελληνικά ωρολόγια προγράμματα εικόνα: Προηγούνται και στις τρεις προαναφερθείσες περιόδους και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες τα γνωστικά αντικείμενα με θεωρητικό προσανατολισμό (ΜΟ≈52,5% και στις τρεις βαθμίδες) και έπονται οι φυσικές επιστήμες και τα μαθήματα που καλλιεργούν, κυρίως, τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (≈30,5% και ≈17,0% αντίστοιχα). Ωστόσο, η παραπάνω εικόνα έχει διαφοροποιηθεί –ελάχιστα συνολικά – κατά την εξεταζόμενη περίοδο στα προγράμματα και στα σχολικά βιβλία του Πολυκλαδικού Λυκείου, του «Ενιαίου» Λυκείου και της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1990, καθώς ένταξαν προγράμματα που ενοποιούσαν τη γνώση (βλ. 4η στήλη του πίνακα 1) ως καινοτόμες δράσεις, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Τοπική Ιστορία, η Αγωγή Υγείας, η Ολυμπιακή Παιδεία, «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων»

και η «ζώνη καινοτόμων δράσεων», το project στο Λύκειο. Κατά τα σχολικά έτη 2016-2020 εισήχθη στο Γυμνάσιο η «θεματική εβδομάδα» ως μια εβδομάδα ανάπτυξης προγραμμάτων διαδικασίας στα σχολεία, η οποία, ωστόσο καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε το 2021 από τα «εργαστήρια δεξιοτήτων» για την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν, μεταξύ άλλων, τα εξής χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα:

1. Τον μετασχηματισμό των επιστημονικών λόγων που περιέχονται ως μαθήματα, στα περισσότερα από αυτά, σε σύνολα γνώσης, επιστημολογικά μονοδιάστατα που αποκλείουν τον πλουραλισμό απόψεων και ερμηνειών. Στην πλειονότητά τους, δηλαδή, ακόμη και τα νεότερα, αποσιωπούν τις επιστημονικές διαφωνίες στη λογική της «θεωρίας» τους, «της επιστημονικής συναίνεσης και συμφωνίας».
2. Την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, με τη διάκριση σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα μαθήματα, η οποία αντανakλάται στην κατανομή των μαθημάτων στα ωρολόγια προγράμματα, αλλά και στη βαρύτητα που τα πρώτα έχουν στο εξεταστικό σύστημα.
3. Τη μονομερή ανάπτυξη της φύσης των μαθητριών και των μαθητών, την υπερτροφία δηλαδή της λογικής σε βάρος του συναισθήματος, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, ως συνέπεια των παραπάνω δεδομένων, της κάλυψης των $\frac{3}{4}$ περίπου των στόχων των προγραμμάτων από «γνωστικούς» στόχους και της εκπαιδευτικής πρακτικής των ελληνικών σχολείων, στα οποία χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον «δασκαλοκεντρικές» πρακτικές.
4. Επίσης, αναδεικνύουν ότι οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων που έγιναν από το 1976 και εξής, καθώς και η εισαγωγή κάποιων νέων αντικειμένων μάθησης και καινοτόμων δράσεων ή μαθητοκεντρικών-συνεργατικών διδακτικών-μεθοδολογικών πρακτικών, κυρίως στο Δημοτικό Σχολείο, δεν επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αυτές ελάχιστα επηρέασαν εντέλει την εσωτερική λειτουργία του σχολείου συνολικά, ενώ η έννοια της ενοποίησης της γνώσης σχεδόν δεν έγινε κατανοητή στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Τα βιβλία ως έντυπα πολυτροπικά κείμενα

Τα βιβλία που εκδόθηκαν από το 1981 και εξής, χάρη βέβαια και στις εξελίξεις της τυπογραφίας, παρουσιάζουν διαρκώς βελτιωμένο οπτικό σχεδιασμό (εικονογράφηση, χρώμα, ποιότητα χαρτιού, ανθεκτικότητα, δέσιμο, εκτύπωση, εμφάνιση), σε σύγκριση με τα βιβλία της περιόδου 1976-1981. Τα περισσότερα, ωστόσο, σχολικά βιβλία παραμένουν εκτενή και ογκώδη, περιέχουν πολλές και λεπτομερείς πληροφορίες, ώστε να καθίσταται αδύνατη η εξάντληση της «διδασκτέας ύλης». Το βάρος τους επιβαρύνει τη σάκα των μαθητριών και των μαθητών.

Τα σχολικά βιβλία δεν βρίσκονταν πάντοτε σε συμφωνία με τα προγράμματα σπουδών. Τα περισσότερα από αυτά έχουν τη μορφή ενός ακαδημαϊκού βιβλίου (βλ. 2η στήλη του πίνακα 1), έως τις αρχές της δεκαετίας του 2010 δεν περιείχαν ασκήσεις εμπέδωσης και αξιολόγησης, ενώ με τη γραμμική δομή τους υπαγορεύουν δασκαλοκεντρικές πρακτικές και την

αποστήθιση· με αρκετές εξαιρέσεις, όπως π.χ. τα βιβλία του Δημοτικού που γράφτηκαν τη δεκαετία του 1980, τα οποία στην πλειονότητά τους ήταν «εργαστηριακά», και τα περισσότερα από τα βιβλία που παράχθηκαν στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ. Στα τελευταία, η ενοποίηση της γνώσης (διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα) και η παιδοκεντρικότητα, που υπόσχεται το πρόγραμμα, αποτελούν την εξαίρεση και όχι τον κανόνα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις παράχθηκαν βιβλία δομημένα βάσει ενός συμπεριφοριστικο-γνωστικού μοντέλου της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (να περιέχουν στην αρχή κάθε ενότητας τους στόχους της, να ακολουθούν τα περιεχόμενα μάθησης και οι δραστηριότητες και να συνοδεύονται, σε άλλο έντυπο, από τα φύλλα αξιολόγησης ή να διαφοροποιούν τη μάθηση που θα επιτευχθεί σε επίπεδα ανάλογα με το υποθετικό γνωστικό «επίπεδο» των μαθητριών και των μαθητών). Το περιεχόμενο των βιβλίων της περιόδου, σε κάποιες περιπτώσεις, υπήρξε αναχρονιστικό, αφού η αντικατάστασή τους ήταν βραδύτερη της εξέλιξης που σημειώνεται στον χώρο των επιστημών και της παραγωγής γνώσης.

Κυριαρχεί το μονοπώλιο του ενός βιβλίου, μολονότι το νομικό πλαίσιο από το 1997 προβλέπει την εισαγωγή του πολλαπλού βιβλίου. Οι όποιες προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής το 1997 για την παραγωγή του πολλαπλού βιβλίου δεν συνεχίστηκαν, με συνέπεια το ελληνικό σχολικό σύστημα να παραμένει το μοναδικό της Ενωμένης Ευρώπης που παράγει το ένα βιβλίο για όλη την επικράτεια, το σύνολο των μαθημάτων, των μαθητριών και των μαθητών του.

Θεωρία, ποιότητα των πληροφοριών και η σύγχρονη κοινωνία

Κάποια από τα –ούτως ή άλλως– «ρεαλιστικά» αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία της περιόδου 1976-1981 συνέδεαν τον ρεαλισμό με τη νοησιαρχία· αυτά δεν ήταν πλήρως απαλλαγμένα από το ελληνοχριστιανικό «πνεύμα», καθώς σε πολλές περιπτώσεις, αφενός ρητά εξιδανίκευαν το αρχαίο ελληνικό παρελθόν και το συνέδεαν με το μέλλον της Ελλάδας και αφετέρου ασκούσαν σε όλες τις βαθμίδες μια κλειστή, μονοφωνική, ορθόδοξη χριστιανική, θρησκευτική αγωγή, ακόμη και σε περιπτώσεις που επιχειρούνταν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, η παρουσίαση άλλων θρησκειών.

Στα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία της δεκαετίας του 1980 και σε προγράμματα του 2017 λανθάνει και ο «εκπαιδευτικός αναδομισμός» (βλ. 5η στήλη του πίνακα 1). Τις δεκαετίες του 1980, του 1990 και του 2000 επίσης, κάποια από αυτά εισήγαγαν διαφορετικές προσεγγίσεις της αλήθειας, που αποτέλεσαν σημεία αιχμής και οδήγησαν σε αναθεώρηση ή σε αντικατάστασή τους με την αλλαγή από τη νέα κυβέρνηση.

Μετά το 1997, με την εισαγωγή της μεθόδου project στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στο ΔΕΠΠΣ και στο Λύκειο και με τα προγράμματα του 2021 εισάγονται, αν και ελάχιστες, εποικοδομητικές πρακτικές (βλ. 4η στήλη του πίνακα 1).

Ειδικότερα, κοινά χαρακτηριστικά του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων όλης της περιόδου είναι:

1. Ο εθνοκεντρισμός παρουσιάζεται αδιάσπαστη η ιστορική συνέχεια και η διατήρηση των ίδιων αναλλοίωτων ανώτερων πολιτισμικών φυσικών ιδιοτήτων του εθνικού

«εαυτού» από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ο «άλλος» χρησιμοποιείται ως στοιχείο για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας.

2. Η σύνδεση με την εξωτερική πολιτική: οι εκάστοτε διπλωματικές σχέσεις αντανακλώνται στο περιεχόμενο των βιβλίων, κυρίως της ιστορίας, της γεωγραφίας και του γλωσσικού μαθήματος, είτε με την παρουσίαση εικόνων εχθρού ή φίλου είτε με την αποσιώπηση.
3. Ο σεξισμός και η παρουσίαση στερεοτύπων για τα δύο φύλα, παρά την ένταξη της φιλελεύθερης φεμινιστικής οπτικής του φύλου σε αυτά.
4. Η χρήση του «επεξεργασμένου» γλωσσικού κώδικα.
5. Η ελλιπής παρουσία ή ακόμη και η απουσία των σχολικών και κοινωνικών δεδομένων της εποχής τους σήμερα της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου, της οικονομικής κρίσης, του προσφυγικού, της πανδημίας κ.λπ.

Αναθεώρηση και κατάργηση

Τα περισσότερα από τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία παρέμειναν σε χρήση για μακρά χρονική περίοδο, για παράδειγμα τα περισσότερα από τα βιβλία της δεκαετίας του 1980, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρέμειναν σε χρήση έως το 2006 ή ορισμένα από αυτά και αργότερα, ενώ τα προγράμματα σπουδών και τα βιβλία του 2006 χρησιμοποιούνται έως σήμερα. Αυτά αναθεωρήθηκαν ελάχιστα, παρά τις αναθεωρήσεις των προγραμμάτων σπουδών έως το 2003 ή και το 2017, και καταργήθηκαν είτε στο πλαίσιο συνολικών «μεταρρυθμίσεων» των προγραμμάτων σπουδών (π.χ. ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ το 2003, το 2021) από νέες κυβερνήσεις ή υπουργούς είτε, με πολιτικούς όρους, εξαιτίας της αρνητικής κριτικής από τις ομάδες αποδοχής τους ή της βάσης. Στην τελευταία περίπτωση, ορισμένα από τα «αποσυρθέντα» βιβλία (Αθανασιάδης, 2015) καταργήθηκαν, με απόφαση υπουργού, πριν εισαχθούν στα σχολεία ή πριν αξιολογηθούν κατά τη χρήση τους, μολονότι κάποια από αυτά είχαν αξιολογηθεί θετικά πριν την εισαγωγή τους (με τις πρακτικές που παρουσίασα παραπάνω).

Ο λόγος των εκπαιδευτικών, των μαθητριών, των μαθητών και της κοινωνίας

Σε έρευνες, κυρίως αξιολογικές, των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές αποτυπώνουν την κρίση τους για τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία.

Κάποιες έννοιες των προγραμμάτων σπουδών (π.χ. σκοπός και στόχος, διαγνωστική και αθροιστική αξιολόγηση) της ακαδημαϊκής βιβλιογραφίας δεν προσδιορίζονται επαρκώς ή αποδίδονται διαφορετικά στα επιμέρους προγράμματα σπουδών και τα βιβλία των εκπαιδευτικών της ίδιας ή διαφορετικής βαθμίδας (άλλοτε οι σκοποί και οι στόχοι ταυτίζονται, άλλοτε ονομάζονται επιδιώξεις κ.λπ.), ακόμη και στο ίδιο πρόγραμμα, και τους δημιουργούν «σύγχυση».

Είναι «επιτρεπτός» ο μετασχηματισμός του υφιστάμενου προγράμματος και του σχολικού βιβλίου, όποιου προτύπου, από εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο σχολικής τάξης σε πρόγραμμα διαδικασίας, εποικοδομητικό και κριτικό (βλ. 4 και 5 του πίνακα 1), εφόσον «το επιθυμούν και μολονότι γνωρίζουν ότι θα εργαστούν περισσότερο, γνωρίζουν πώς θα το πράξουν, σχοινοβατώντας ανάμεσα στους στόχους, την ύλη και την παιδοκεντρική διαδικασία και ότι αυτό δεν θα συνιστούσε πρόβλημα για τη διοίκηση ή για τα πρόσωπα παιδαγωγικής και διδακτικής στήριξης, δηλαδή τους σχολικούς συμβούλους».

Τα βιβλία των εκπαιδευτικών είναι βοηθητικά, κυρίως για νέες και νέους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παιδαγωγική εκπαίδευση και εμπειρία. Δηλώνουν ότι προσφεύγουν (πολύ) συχνά σε αυτά, αναδεικνύοντάς τα σε απαραίτητο «εργαλείο». Ωστόσο, για πολλές και πολλούς εκπαιδευτικούς η παράθεση απολύτως αναλυτικών προδιαγεγραμμένων υποδειγμάτων διδασκαλίας στα βιβλία αυτά προδιαγράφει τη διδακτική πρακτική, περιορίζει την ελευθερία δράσης εκπαιδευτικών, μαθητριών των μαθητών και θα μπορούσε να μηχανοποιήσει τη διδασκαλία μέσα σε ένα λανθάνον «κλειστό» συμπεριφοριστικό μοντέλο.

Τα βιβλία της μαθήτριας και του μαθητή είναι αυτά που προδιαγράφουν με τον σχεδιασμό τους τη διδακτική και μαθησιακή πρακτική τους, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθήτριες και μαθητές εργάζονται περισσότερο με αυτό. Τα βιβλία είναι μάλλον «δεσμευτικά πλαίσια για τη διδακτική πρακτική και το κύριο μέσο για την κάλυψη της ύλης ή την επίτευξη των διδακτικών στόχων [...] τα βιβλία είναι από πλευράς ύλης περισσότερο “φορτωμένα” από ό,τι θα έπρεπε». Μάθημα για τους εκπαιδευτικούς σημαίνει «διδασκτικός ακροβατισμός», προκειμένου να επιτευχθούν τόσο οι διδακτικοί στόχοι όσο και η «κάλυψη της ύλης». Πολλοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές θεωρούν απαραίτητο το βιβλίο για τη διδασκαλία, καθώς συνιστά για πολλές και πολλούς, κυρίως για μαθήτριες και μαθητές, την κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας εντός και εκτός σχολείου, στο σπίτι και στο φροντιστήριο που τους ζητά ως γνώση το σχολείο, και προσφέρει, κατά την κρίση τους, μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού, συνήθως κατανοητού από τη μέση μαθήτρια και τον μέσο μαθητή. Είναι άμεσα προσεγγίσιμο, δεδομένου ότι όλες και όλοι ανατρέχουν σε αυτό για να ελέγξουν, να επαναλάβουν ή να μάθουν.

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για τα σχολικά βιβλία, ασκούν κριτική σε αυτά, διαπιστώνουν τα «θετικά τους σημεία» και αναζητούν πρακτικές για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία τους. Η παραγωγική γραφή ενός βιβλίου, η γραμμική και ιεραρχημένη παρουσίαση των περιεχομένων μάθησης κατά κεφάλαια και ενότητες τους προσανατολίζει σε αντίστοιχες δασκαλοκεντρικές πρακτικές, ενώ ένα «εργαστηριακό» βιβλίο τους υποδεικνύει περισσότερο τις παιδοκεντρικές πρακτικές. Πολλές και πολλοί εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές επιθυμούν διαφορετική διδασκαλία, αλλά δεν μπορούν να τη φανταστούν χωρίς αυτό.

Τα προγράμματα σπουδών και, κυρίως, τα σχολικά βιβλία συνιστούν θέματα εκπαιδευτικού, αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος της κοινής γνώμης που εκφράζεται σε ποικίλους λόγους: σε εκθέσεις αξιολόγησης εκπαιδευτικών και συμβούλων εκπαίδευσης, σε έρευνες, του βιβλίου που διεξάγουν ανεξάρτητες/-οι ερευνήτριες/-ές ή ερευνητικά κέντρα (Μπονίδης, 2005, 2016), σε λόγους γονέων και συλλόγων γονέων, πανεπιστημιακών ή και τμημάτων

τους που σχετίζονται με το αντικείμενο του προγράμματος ή του σχολικού βιβλίου, πολιτικών κομμάτων, συνδικαλιστικών σωματείων και εργοδοτικών οργανώσεων, των μέσων μαζικής ενημέρωσης κ.λπ. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις, κοινωνικές ομάδες έχουν ασκήσει πίεση σε εκπαιδευτικούς, στο Υπουργείο Παιδείας, σε συγγραφείς σχολικών βιβλίων, σε εκδοτικούς οίκους κ.λπ., προκειμένου να αλλάξουν ένα βιβλίο.

Αναστοχαστική συγκεφαλαίωση

Με επίγνωση ότι διαφορετική μεθοδολογική μετα-ανάλυση της έρευνας των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων (εμπειρική ή ερμηνευτική ή κριτική ή μεταδομιστική) θα αναδείκνυε πολλές άλλες από τις ποικίλες εκδοχές τους και θα εστίαζε τη συζήτηση σε άλλες θεματικές και με άλλες έννοιες, η παρούσα φαινομενολογική ανάλυση απάντησε στα ερωτήματά της και αποτύπωσε (κατασκεύασε το μεγάλο κάδρο) σε μακρο-επίπεδο συνολικά –περιγραφικά μεν– το θέμα «πρακτικές παραγωγής, αξιολόγησης, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρότυπα των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα από το 1976 έως σήμερα», όπως αυτό αναλύεται από τις ερευνήτριες και τους ερευνητές. Κατέγραψα τα «θετικά» τους, «τα μεν, αλλά», τα «αρνητικά» τους, όπως ρητά ή έμμεσα οι τελευταίες/-οι τα αποτιμούν, συνόψισα τις αναλύσεις και τις προτάσεις τους. Συνεχίζοντας αναστοχαστικά την παραπάνω μετα-ανάλυση και, όπως το απαιτεί η τάξη του λόγου, μέσα στην οποία τοποθετείται με την ένταξή της στον παρόντα τόμο και, αν έχει σημασία, και ο δικός μου εκπαιδευτικο-πολιτικός λόγος επιστρέφω στο ανθολόγιο του Αλέξη Δημαρά «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (1834-1974)» και στοχάζομαι πώς θα απαντήσει κάποιος στο ερώτημα «έκτοτε (1974-2022) έγινε;».

Με βασικό δείκτη μιας εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης την αλλαγή της θεωρίας και του προτύπου των παιδαγωγικών πόρων (προγράμματα σπουδών, μέσα διδασκαλίας, σχολικό βιβλίο) και των παιδαγωγικών πρακτικών (μεθόδευση της διδασκαλίας, αξιολόγηση), οι μεταρρυθμίσεις τους, στις αναθεωρήσεις τους ήταν «προσθετικές μεταρρυθμίσεις» τα προγράμματα σπουδών μετασχηματίστηκαν (από ακαδημαϊκό-λόγιο→ στοχοκεντρικό μορφής ή τύπου→ υβριδικό στοχοκεντρικό και διαδικασίας) και τα σχολικά βιβλία «ακαδημαϊκού» προτύπου ενσωμάτωσαν συμπεριφοριστικές, εποικοδομητικές ή και αναδομιστικές πρακτικές, έγιναν πολυτροπικά, εργαστηριακά ή ψηφιακά (βλ. πίνακα 1). Στην εκπαιδευτική πρακτική, ωστόσο, μετασχηματίζονται συνήθως σε προγράμματα και βιβλία ύλης. Το ερώτημα είναι τι γεννά αυτή τη δασκαλοκεντρική πρακτική και γιατί αυτή συνεχίζεται. Από την ανάλυση των εκπαιδευτικο-πολιτικών πρακτικών όλης της περιόδου σταθερή φαίνεται –και ανεξάρτητα από την εναλλαγή κυβερνήσεων– να είναι η επιμονή στη διατήρηση της συγκεκριμένης πρακτικής του ενός εθνικού προγράμματος σπουδών και του μοναδικού βιβλίου-συμπληρώματος αυτού του προγράμματος, που και τα δύο παράγονται από εμπειρογνώμονες στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας με ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις, βάσει των κριτηρίων που θέτει το ίδιο το πρόγραμμα. Είναι βέβαια μια ηγεμονική πολιτική πρακτική που συνεχίζεται, που αποδέχεται επιμέρους αναθεωρήσεις, προσθέσεις τις οποίες συνήθως ονομάζει «μεταρρυθμίσεις» και δεν πραγματοποιεί, καλύτερα δεν θέλει να πραγματοποιήσει,

την εσωτερική μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών, των σχολικών βιβλίων, του σχολικού πολιτισμού γενικά· είναι η μεταρρύθμιση που δεν έχει γίνει ακόμη. Αναστοχαζόμενος, θέτω μια σειρά ζητημάτων προβληματισμού, τα οποία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για όσες και όσους διαχειρίζονται την παραπάνω πρακτική, ώστε να τη βελτιώσουν.

Το ζήτημα της παραγωγής και της χρηματοδότησής της· η παραγωγή των διδακτικών πακέτων υπό την πίεση της απορρόφησης ευρωπαϊκών πόρων ή της ανάγκης μιας κυβέρνησης ή και υπουργού να παρουσιάσει τη δική της/του μεταρρύθμιση δεν συνιστά αναγκαία συνθήκη για την κατάργηση προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων –χωρίς προηγούμενη αξιολόγηση– και την παραγωγή νέων.

Το ζήτημα, αφενός της μαζικής παραγωγής των βιβλίων –καθώς το 2003-2006 εκδόθηκαν 400 περίπου τίτλοι ή συγχρονικά η επικείμενη μαζική έκδοση νέων βιβλίων, σύμφωνα με τα προγράμματα του 2021– και αφετέρου του σύντομου χρόνου για την ολοκλήρωση της συγγραφής και της έκδοσης, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται στην ποιότητα των τελικών προϊόντων.

Το πολιτικό ζήτημα· αφενός με την ύπαρξη του ενός βιβλίου και τον συγκεντρωτισμό της πρακτικής συγγραφής, καθώς προσδιορίζονται απολύτως οι προδιαγραφές αναφορικά με τον σχεδιασμό, το περιεχόμενο του κειμένου και του περικειμένου του, τις παιδαγωγικές πρακτικές που θα προωθεί και αφετέρου με την προεκτύπωση, με όρους της σχετικής ευρωπαϊκής πολιτικής και της ελεύθερης αγοράς.

Το ζήτημα της αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων· τα βιβλία, όπως σημειώθηκε παραπάνω, δεν υποβάλλονται σε μια διαδικασία διαρκούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, ξεκινώντας από πιλοτική-διερευνητική περίοδο εφαρμογής και δεν αξιολογούνται κατά τη διάρκεια της χρήσης τους, ώστε να βελτιωθούν από τη συγγραφική ομάδα.

Το ζήτημα του δημοκρατικού σχεδιασμού της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής· τούτο προκύπτει επειδή πριν από τη συγγραφή των βιβλίων και κατά τη διάρκειά της δεν γίνεται γόνιμος διάλογος με τις ομάδες αποδοχής και δεν καταγράφονται οι σχετικές ανάγκες και οι προτάσεις των τελευταίων, ούτε συμμετέχουν με κάποιον τρόπο –εκτός των συγγραφέων-εκπαιδευτικών– κατά την παραγωγή τους, π.χ. στο πλαίσιο μιας αξιολόγησης.

Το ζήτημα των θεωριών, της ποιότητας των πληροφοριών και της αναπαράστασης της σύγχρονης κοινωνίας, της επιλογής μιας θεωρίας ή περισσότερων, της συγκεκριμένης αναπαράστασης του κόσμου, της φυλετικής, εθνικής, έμφυλης, σεξουαλικής, ταξικής υποκειμενικότητας που αρθρώνουν, των σχολικών και κοινωνικών δεδομένων της εποχής τους, της οικονομικής και ενεργειακής κρίσης, του προσφυγικού, της πανδημίας, της απειλής πολέμου, της (παρα)-πληροφορίας.

Το ζήτημα των επιμέρους επιστημών/μαθημάτων και της ενοποίησης της σχολικής γνώσης, των επιστημολογικών επιλογών των συντακτών και των συγγραφέων τους, της απουσίας των διαφορετικών επιστημολογικών φωνών και της μιας «αλήθειας» της ενοποίησης της επιστημονικής γνώσης, διεπιστημονικής ή θεματοκεντρικής.

Το ζήτημα του οπτικού σχεδιασμού τους, της πολυτροπικότητας και της παραγωγής έντυπων και ψηφιακών εύχρηστων, λειτουργικών βιβλίων, βασισμένων στα ενδιαφέροντα των μαθητριών και των μαθητών.

Το ζήτημα της αναθεώρησης, της απόσυρσης και της κατάργησής τους ως διαπίστωση της αξιολογικής έρευνας και όχι της απόφασης υπουργού ή «ανάγκης» επίδειξης νέου σχετικού έργου από κάθε κυβέρνηση, χωρίς τεκμήρια και μόνο επειδή η πολιτική επιλογή ή το πολιτικό κόστος, με την επίκληση στην κοινωνική συνοχή, το «απαιτεί», ενώ αυτά είχαν δημοκρατικά αξιολογηθεί θετικά και είχαν εγκριθεί. Από τη δεκαετία του 1990 και εξής υπάρχει συναίνεση μεταξύ των κομμάτων που κυβερνούν, εκούσια ή ακούσια, σε βασικά θέματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών είναι μετασχηματισμός των προηγούμενων.

Το ζήτημα της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα θεωρίας των προγραμμάτων σπουδών, της παιδαγωγικής, κοινωνιολογικής ή όποιας άλλης διάστασής τους, όσο και κατά την εισαγωγή των νέων προγραμμάτων σπουδών και βιβλίων στο σχολείο, ώστε να προλαμβάνεται η συχνά καταγεγραμμένη αναστάτωση που πολλές φορές προκαλεί, αλλά και η «λάθος κατανοημένη» ανάπτυξη και χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. των προγραμμάτων διαδικασίας στην «ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» στο Δημοτικό και της «ζώνης καινοτόμων δράσεων» στο Γυμνάσιο ως προϊόντων που πολλές φορές και σε μεγάλο βαθμό ήταν έργο των εκπαιδευτικών ή της χρήσης των «πολυθεματικών βιβλίων-φακέλων» που παράχθηκαν για τις παραπάνω «ζώνες» συχνά ως σχολικών βιβλίων ύλης ή της εισαγωγής ενός υβριδικού μοντέλου project στο Λύκειο, το οποίο, έτσι, όπως εφαρμόστηκε, ευτελίστηκε ως έννοια και πρακτική στην αποτίμηση των περισσότερων).

Το ζήτημα της αποτίμησης της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής των προγραμμάτων σπουδών και του σχολικού βιβλίου, έντυπου και μελλοντικά ψηφιακού ή με τη μορφή εκπαιδευτικού πακέτου, και της εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισής τους. Αναφορικά με την τελευταία, μεταφέρω αυτούσιο τον αναστοχασμό μου –στον βαθμό που έχει νόημα για την ανάπτυξη διαλόγου– που σημείωσα στο ημερολόγιό μου στην αρχή της συγγραφής του παρόντος κειμένου, αναζητώντας το κύριο επιχείρημά του:

...Βασική παράμετρος μιας εσωτερικής μεταρρύθμισης είναι η αλλαγή της θεωρίας/του λόγου (discourse) των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων (π.χ. στην Ελλάδα από «ρεαλιστική» και «κοινωνικής αποτελεσματικότητας» σε «παιδοκεντρική» ή «αναδομιστική») και του προτύπου σχεδιασμού τους (αντίστοιχα, από «στοχοκεντρικά» προγράμματα σπουδών σε προγράμματα «διαδικασίας») (βλ. πίνακα 1) και, συνακόλουθα, ματασχηματισμός της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου... Στη σύγχρονη συγκυρία της οικονομικής και ενεργειακής κρίσης, της πανδημίας και των παγκόσμιων συνταρακτικών αλλαγών, η εσωτερική μετα-μεταπολιτευτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι εφικτή, καθώς τόσο το φιλελεύθερο κράτος όσο και το κοινωνικό κράτος, όπως εκφράζονται με τη μορφή κομμάτων, μέσα στον παγκόσμιο νεοφιλελευθερισμό της ύστερης νεωτερικότητας, είναι εφικτό να βρουν κοινό τόπο και να συναινέσουν σε μια τέτοια μεταρρύθμιση. Η παιδοκεντρικότητα και η παιδαγωγική ελευθερία που υπήρξαν αιτήματα του Διαφωτισμού (βλ. Rousseau, Pestalozzi, Φιλανθρωπιστές παιδαγωγοί) και της Νεωτερικότητας – που δημιούργησε και τα ίδια, και το φιλελεύθερο, δηλαδή, κράτος και το Κράτος Πρόνοιας – και της Νέας Αγωγής των αρχών του 20ού αιώνα παραμένουν ακόμη έλλειμμα στα ελληνικά προγράμματα σπουδών. Εξάλ-

λου, και τα δύο μπορούν να έχουν επιχειρήματα υπέρ μιας τέτοιας μεταρρύθμισης: είτε το επιχείρημα της αποτελεσματικότητας με διεθνείς μετρήσιμους δείκτες, στη μια περίπτωση (π.χ. η αποτελεσματικότητα των ενοποιημένων προγραμμάτων σπουδών του «φινλανδικού» μοντέλου που τόσο συζητήθηκε στην Ελλάδα) είτε, στη δεύτερη, το επιχείρημα της δυνατότητας μετασχηματισμού του σχολείου και της εσωτερικής λειτουργίας του με την ανάπτυξη αναδομιστικών προγραμμάτων «διαδικασίας» στο Ενιαίο Σχολείο. Στην ενδεχομενικότητα μιας τέτοιας μεταρρύθμισης και μεταβατικής περιόδου το σχολικό βιβλίο μπορεί να έχει, νομίζω, δύο αλληλοσυμπληρούμενους τύπους και λειτουργίες, ώστε με αυτούς (τους τύπους των σχολικών βιβλίων) ως υποστηρικτικούς διδακτικούς πόρους, σταδιακά εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές να εξοικειωθούν με την ανάπτυξη των προγραμμάτων διαδικασίας:

- i. είναι ένα – ή περισσότερα – έντυπο και ψηφιακό βιβλίο των μαθητριών και των μαθητών, που τις/τους διατίθεται δωρεάν, το οποίο περιέχει παραδειγματικούς οδηγούς ανάπτυξης προγραμμάτων διαδικασίας (π.χ. με τη μέθοδο project ως μία πρακτική ανάπτυξης προγράμματος), αναθεωρήσιμους στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον που αυτό χρησιμοποιείται· είναι ένα βιβλίο-οδηγός της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εύχρηστος και σύντομος, πολυτροπικός, εργαστηριακός, πλουραλιστικός, με σενάρια συμμετοχικής και ατομικής μάθησης, που ενοποιούν διεπιστημονικά ή θεματοκεντρικά τη σχολική γνώση συνδέονται με τα σχολικά βιβλία, τη βιβλιοθήκη, με τις νέες τεχνολογίες, με τη βιβλιογραφία, τα πολυμέσα και διευθύνσεις του διαδικτύου (βλ. πίνακα 1: στήλες 4, 5 και 6).
- ii. είναι το πολλαπλό βιβλίο· τα πολλά βιβλία που βρίσκονται σε έντυπη έκδοση σε πολλά αντίτυπα στη βιβλιοθήκη κάθε τάξης, δίπλα στα υπόλοιπα βιβλία της, αλλά και δωρεάν σε ψηφιακή μορφή στους υπολογιστές των εκπαιδευτικών, των μαθητριών και των μαθητών, και αποτελούν, μαζί με το υπόλοιπο έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και το διαδίκτυο, κάποια από τα κείμενα από τα οποία αντλούν πληροφορίες κατά την ανάπτυξη ερευνητικών, συμμετοχικών, συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών στα δικά τους προγράμματα διαδικασίας...

...Μάλλον δεν μπορούμε να δημιουργήσουμε το ιδανικό γραπτό προδιαγεγραμμένο πρόγραμμα σπουδών και βιβλίο, γιατί τέτοια δεν υπάρχουν όσο και αν επιχειρήθηκε, γιατί αυτά θα έπρεπε να είναι σχεδόν τόσα όσα και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθήτριες και οι μαθητές... μάλλον, εστίαση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια και βάσει των αναγκών τους στις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις τους, στο διαρκή δημοκρατικό, δημιουργικό εκπαιδευτικό διάλογο, ώστε αυτές και αυτοί να μετασχηματίσουν τις διδακτικές τους ταυτότητες και να αναπτύσσουν εξαιρετικές εκπαιδευτικές πρακτικές και με το χειρότερο ακόμα πρόγραμμα και βιβλίο, ... και, ως συνέχεια, εστίαση σε μαθήτριες και μαθητές που μαθαίνουν, διαβάζοντας αναστοχαστικά, με πρακτικές γραμματισμών, τα πολλαπλά βιβλία τους και την άπειρη πληροφορία γύρω τους στην κοινωνία της πληροφορίας. Έτσι, πιθανόν, εκπαιδευτικοί, μαθήτριες και μαθητές πολυτροπικά εγγράμματες και εγγράμματοι να μη θεωρούν το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο (βλ. παραπάνω) «ως αποκλειστικό και απαραίτητο για τη διδασκαλία, να επιθυμούν διαφορετική διδασκαλία, να μπορούν να τη φανταστούν χωρίς αυτό και να την πραγματοποιούν...

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπίκος, Γ. (2012). *Το βιβλίο ως διδακτικό μέσο και οι κυρίαρχοι τρόποι ανάγνωσης*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (2005) «Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης». Στο Βέικου, Χ. (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές* (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005), Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σ. 106-119.
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης». *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, σ. 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2012). «Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων». Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*, Ίων, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (2013).² *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Θεωρία και πράξη*, Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. (2016). «Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα». Στο Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 110-142.
- Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του curriculum*, (μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης), Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

- Bamberger, R. (1995). «Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Ueberblick», στο Olechowski, R. (επιμ.), *Schulbuchforschung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, σ. 46-94.
- Baumann, M. (1991). «Kriterien der Schulbuchanalyse im Vergleich – Lehrbuchbeurteilung und gesellschaftliche Wende» στο Bauer, F. (επιμ.). *Schulbuecher im Vergleich. XV. Wissenschaftliche Schulbuchkonferenz Koethen am 1. und 2. November 1990*, τ. 1. Paedagogische Hochschule Halle-Koethen, Heft 2, σ. 7-17.

- Comenius A. J. (1657). *Didactica Magna* [στην αγγλική έκδοση (1967). *The Great Didactic*] (μτφρ. M.W. Keatinge), Russell & Russell, New York.
- Comenius A. J. (1658) *Orbis Sensualium Pictus* (στην αγγλική έκδοση του 1659), Kirton, London.
- Hacker, H. (1980). *Das Schulbuch-Funktion und Verwendung im Unterricht*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB.
- Hanisch, G. (1995). «Die Verwendung des Schulbuchs zur Vorbereitung und im Unterricht – eine empirische Untersuchung», στο Olechowski, R. *Schulbuchforschung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, σ. 242-245.
- Johnsen, B.E., (1993). *Textbooks in the kaleidoscope- A critical survey of literature and research on educational texts*, Oxford.
- Kuhn, L. (1977). *Schulbuch – ein Massenmedium. Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen*, Jugend und Volk, Wien.
- Michel, G. (1995). «Die Rolle des Schulbuches im Rahmen der Mediendidaktik - Das didaktische Verhältnis des Schulbuches zu traditionellen Lernmedien und Neuen Medien», στο Olechowski, R. *Schulbuchforschung*, Peter Lang, Frankfurt am Main, σ. 95-115.
- Olechowski, R. (επιμ.) (1995). *Schulbuchforschung*, Peter Lang, Frankfurt am Main
- Schallenberger, H. (επιμ.) (1973). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*, Aloys Hann Verlag, Kastellaun.
- Schallenberger, H., Hantsche, I. (επιμ.) (1978). *Das Schulbuch: Analyse-Kritik-Konstruktion*, Aloys Hann, Verlag.
- Schiro, (2008). *Curriculum Theories. Conflicting Visions and Enduring Concerns*, Sage, California.
- Weinbrenner, P. (1995). «Grundlagen und Methoden probleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung», στο Olechowski, R. (επιμ.). *Schulbuchforschung*, Peter, Lang Frankfurt, σ. 21-45.
- Weinbrenner, P. (1996). *Entwicklung eines Instrumentariums für die Ideologiekritik wirtschafts-und sozialwissenschaftl. Lehr-und Lernmittel*, Univ. 23. Schriften zur Didaktik der Wirtschafts-und Sozialwissenschaften, 45, Bielefeld.
- Wiater, W. (2003). «Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung», στο: Wiater, W. (επιμ.). *Schulbuchforschung in Europa*, Bad Heilbrunn, σ. 11-21.

Παράρτημα

Ενδεικτικές έρευνες προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων ως υλικό της παρούσας έρευνας

- Αλεξανδράτος, Γ., Τσιβάς, Α. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, Τ. (επιμ.) (2016). *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2015.
- Ανδρουλάκης, Α. Εμβαλωτής, Δ. Μπονίδης, Κ., Σταμοβλάσης, Δ., Κακλαμάνη, Σ. (2011). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος – Μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων*, Έκδοση ΙΠΕΜ, Αθήνα.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γείτονες μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Βασιλείου, Δ. (2009). *Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας: Η περίπτωση του εγχειριδίου Fun way 1, 2, 3*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Δεληγιάννη, Κ., Ζιώγου, Σ. (επιμ.) (1997). «*Φύλο και σχολική πράξη*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Κ. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού «*Η γλώσσα μου*»». *Φιλολόγος*, 49, σ. 229-249.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (1997). «*Οι άλλες θρησκείες στα νέα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Δημοτικού Σχολείου*». *Μακεδόν*, 3, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Φλώρινα, σ. 25-34.
- Εμβαλωτής, Α. (2009). (επιμ.). *Νέα Σχολικά Βιβλία: Εμπειρίες των εκπαιδευτικών*, ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, Αθήνα.
- Ζέττα, Β. (2009). *Η εικόνα του άνδρα και της γυναίκας στα νέα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα» του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., Δεληγιάννη-Κουιμτζή Κ. (1981). «*Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*». *Φιλολόγος*, 23, σ. 282-295.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2009). *Αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Απόψεις φιλόλογων εκπαιδευτικών*, Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κάγκα, Έ. (2011). *Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ασκήσεις εμπέδωσης και δραστηριότητες στα νέα βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Καμαριώτη, Ά. (2008). *Η εικόνα του άνδρα και της γυναίκας στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Καψάλης, Α., Κατσίκης, Α. (επιμ.) «*Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*». Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου. Ιωάννινα: εκδ. Επιστημονική Επε-

- τηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2002. τ. Β', σ. 443-458.
- Κεσίδου, Ε. (2012). *Αξιολόγηση σχολικού βιβλίου αγγλικών δ' δημοτικού*, Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κλέτσας, Α. (2011). *Συγκριτική μελέτη παλιών και νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης για το μάθημα «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ)»*, Ανέκδοτη διπλωματική εργασία, Παν. Αιγαίου, Ρόδος.
- Κολιόπουλος, Δ., Ραβάνης, Κ. (2001). «Η συγκρότηση αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών: από τον εμπειρισμό στη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων και τη διδακτική των φυσικών επιστημών» στο Κόκκοτα, Π., Βλάχου, Ι. (επιμ.) *Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών στις αρχές του 21ου αιώνα. Προβλήματα και προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 67-76.
- Κοντάκος, Π. (2009). *Το ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Παν. Αιγαίου, Ρόδος
- Κοντοβά, Μ. (2009). *Η βία στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου: Έρευνα από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κοντονάσιου, Π. (2011). *Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντινίδου, Β. (2007). *Η εικόνα του σχολείου στα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου «Η Γλώσσα μου» (1982-2006)*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντινίδου, Ευθ. (2000). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: μια κριτική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Λαζαράκου, Ε. (1998). *Αναλυτικό πρόγραμμα-σχολικό εγχειρίδιο-βιβλίο για το δάσκαλο: Το παράδειγμα του μαθήματος της ιστορίας για την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου*. Ανέκδοτη διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ. (επιμ.) *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*. Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, τ. Β', Διάδραση, Αθήνα, σ. 590-597.
- Μουστάκα, Π. (2009). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα νέα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Μπαγάκης, Γ. (1997). *Η θέση του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα των φυσικών επιστημών*. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπαλαμπάνη, Αικ. (2006). *Γυναικείες και ανδρικές ταυτότητες στα εν χρήσει σχολικά βιβλία ιστορίας του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. (1998α). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτο-*

- βάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Τομέας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη
- Μπονίδης, Κ. (1998β). «Ζητήματα έρευνας του περικειμένου των εγχειριδίων: Εθνικά αυτο-στερεότυπα και ετερο-στερεότυπα στην εικονογράφηση των εγχειριδίων “η Γλώσσα μου” του Δημοτικού Σχολείου». *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Ατραπός, Αθήνα, σ. 239-246.
- Μπονίδης, Κ., Αντωνίου, Φ., Μπουραντάς, Ό. (2002). «Ο εθνικός “εαυτός” και ο εθνικός “άλλος” στην εικονογράφηση των ελληνικών και τουρκικών σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος». *Μακεδόν*, τ. 10, σ. 77-92.
- Μπονίδης, Κ., Εμβαλωτής, Α., Μπουραντάς, Ό., Κοντοβά, Μ. (2013). *Τα νέα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Απόψεις και εμπειρίες δασκάλων – Η ποιοτική προσέγγιση*, ΙΠΕΜ, Αθήνα.
- Μυλωνάς, Μ. (2003). *Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών για τα σχολικά βιβλία «Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο»*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ξανθόπουλος, Α. (2010). *Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή, Παν. Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Ξυπόλυτος, Β. (2011). *Η εθνική ιδεολογία στις εικόνες των διδακτικών εγχειριδίων Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: μια κριτική ανάγνωση της σχετικής εικονογράφησης*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Παπαγεωργίου, Γ., Κουντουριώτης, Γ. (επιμ.) (2011). *Αλληλεπιδράσεις Εκπαιδευτικής Έρευνας και Πράξης στις Φυσικές Επιστήμες*. Ηλεκτρονικά Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ένωσης για την εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες & την Τεχνολογία (ΕΝΕΦΕΤ), 15-17 Απριλίου 2011, Αλεξανδρούπολη.
- Παπαρηγορίου, Β. (2009). *Η διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Παπαρηγορίου, Γ. (2005). «Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: Δυνατότητες και περιορισμοί» στο Βέικου Χ. (επιμ.) *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί - δυνατότητες - προοπτικές*. Πρακτικά Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Θεσσαλονίκη 17 – 19 Φεβρουαρίου 2005, Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σ. 152-158.
- Παπαδημητρίου, Α. (2010). *Απόψεις καθηγητών/ριών της τρίτης τάξης του Γυμνασίου για το εν χρήσει σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδοπούλου, Α. (2012). *Τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Παπακώστα, Κ. (2009). *Ο Λόγος της σχολικής ιστορίας για τους γειτονικούς λαούς*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Περπιράκη, Μ. (2010). *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα σχολικά εγχειρίδια «Κείμενα*

- Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» του Γυμνασίου. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη
- Πετρίδου, Μ. (2010). *Η εικόνα της γυναίκας στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Λυκείου*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία. Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Πουλίδου, Σ. (2009). *Η διαδικασία σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής των σχολικών βιβλίων για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου* Θεμέλιο, Γιάννινα
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Χόνδρης, Γ. (2008). *Το οιονεί διδακτικό εγχειρίδιο: πρόταση μοντέλου πολυμεσικής βάσης δεδομένων σε αντικατάσταση του διδακτικού εγχειριδίου*. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ενδεικτικές έρευνες που ανακοινώθηκαν στο Συνέδριο που οργάνωσε το ΚΕΑΣΒΕΠ με θέμα «Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων» (Θεσσαλονίκη 17-19.03.2017).

- Βλ. Στο Μπονίδης, Κ., Αντωνίου, Φ., Καραμπατζάκη, Χ., Κοντοβά, Μ., Μπουραντάς, Ο., Παπαδοπούλου, Α. *Έρευνα Προγραμμάτων Σπουδών και Σχολικών Βιβλίων* (πρακτικά Συνεδρίου), 3 τόμοι, Γράφημα, Θεσσαλονίκη.
- Αγγέλη Β., Κωνσταντίνου Χ. (2022). *Η επίτευξη των διδακτικών στόχων στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου ως αντικείμενο έρευνας και αξιολόγησης*.
- Αγγούρα, Ε. (2022). *Έμφυλες αναπαραστάσεις και σεξιστικά πρότυπα στα σχολικά εγχειρίδια. Μελέτη περίπτωσης βιβλίου Γλώσσας Γ' Δημοτικού Α' τεύχος*.
- Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2022). *Αναθεωρώντας την «αναθεώρηση» της σχολικής ιστορίας: επιστημολογικές, ιστοριογραφικές και διδακτικές παλινδρομήσεις στο νέο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Στ' Δημοτικού*.
- Βαϊοπούλου, Γ., Τσιουπλή, Ε., Σταμοβλάσης, Δ. (2022). *Απόψεις μαθητών για το εγχειρίδιο της Ιστορίας: Πολυμεταβλητές Αναλύσεις εμπειρικών δεδομένων*.
- Βοζαΐτης, Γ. (2022). *Απόψεις και στάσεις μαθητών/μαθητριών για την Ιστορία και το σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου: Μια μελέτη περίπτωσης*.
- Γαζέτη, Α. & Τσιρώνη, Π. (2022). *Έθνος και φύλο στην αφήγηση της «Μεγάλης Επανάστασης» στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας στη Στ' Δημοτικού*.
- Γιαζιτζίδου, Σ. & Αποστολίδου, Μ. (2022). *Απόψεις μαθητών και μαθητριών για τα σχολικά βιβλία και το μάθημα της Ιστορίας*.
- Δημακοπούλου, Φ. (2022). *Έμφυλες αναπαραστάσεις του πολίτη στα σχολικά εγχειρίδια των νομικών και πολιτικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: διαχρονική μελέτη των εγχειριδίων της περιόδου 1964-2010*.
- Δημητρέλου, Α. (2022). *Η Ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. στο μάθημα της Ιστορίας του Γυμνασίου*.
- Ζέττα, Β. (2022). *Διερευνώντας την εικόνα της γυναίκας και του άνδρα στα σχολικά εγχειρίδια*

- της «Νεοελληνικής Γλώσσας» του Γυμνασίου.
- Κανέλλας, Γ. (2022). *Η εκπαιδευτική πολιτική για το σχολικό βιβλίο στον ευρωπαϊκό χώρο: παρελθούσα και υφιστάμενη κατάσταση.*
- Καππάτου, Α., Σταυρίδης, Π., Παπαθανασίου, Π. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών και τα σχολικά εγχειρίδια.*
- Καραμανώλη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2022). *Αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού βάσει κριτηρίων.*
- Καραμπατζάκη, Χ. & Μπόρσης, Ν. (2022). *Οι παγκόσμιοι πόλεμοι των εθνών και των ανδρών στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ' τάξης Λυκείου.*
- Καριντζαΐδης, Ν. (2022). *Αναπαραστάσεις του φύλου στην εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου Γλώσσας της Στ' Δημοτικού.*
- Κόκκινος, Θ. & Μπίστα, Π. (2022). *Η σχέση Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών και στα διδακτικά εγχειρίδια των «Νέων Ελληνικών» του Επαγγελματικού Λυκείου: Μια πρόκληση για την εκπαίδευση.*
- Κοντοβά, Μ., Αντωνίου, Φ., Τζήμας, Γ. (2022). *Η αξιολογική έρευνα της άποψης των μαθητών και μαθητριών του Λυκείου για το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας.*
- Κουταντώνης, Σ. (2022). *Το δύσκολο σχολικό εγχειρίδιο της Βιολογίας Α' Λυκείου και μια πρόταση για την διδασκαλία των δύσκολων εννοιών με την μέθοδο της αφήγησης και χάρτες εννοιών που δημιουργούν οι μαθητές.*
- Κωνσταντινίδου, Ε. & Παντούλη, Ό. (2022). *Ρητή εθνικότητα και άρρητη αρρενωπότητα στην αφήγηση του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Στ' τάξης Δημοτικού.*
- Μιχάλης, Α. (2022). *Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.*
- Μυλωνάς, Μ., Λώλου, Γ., Λουπείδου, Κ., Παπαδοπούλου, Α., Σαμπανάι, Ε., Χαλκιαδάκη, Α. (2022). *Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για τα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου.*
- Νάκη, Σ. (2022). *Αξιολόγηση Σχολικών Εγχειριδίων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου: Η καταλληλότητα των ερωτήσεων που συνοδεύουν τα ανθολογούμενα κείμενα της Α' και Β' Γυμνασίου.*
- Νικολαΐδης, Α. (2022). *Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία: δυνατότητες και περιορισμοί στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου.*
- Παπακώστα, Κ. (2022). *Φύλο και έθνος: δια-Λογικές αναπαραστάσεις στην αφήγηση της δωρικής εγκατάστασης στον ελλαδικό χώρο στα βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου.*
- Πουλημένου, Ε. (2022). *Οι εργασίες που συνοδεύουν τα Κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου: καταλληλότητα, κριτήρια και διαθεματική δραστηριότητα.*
- Σπαθάρα, Ε. (2022). *Πώς η Βιολογία γίνεται πεπρωμένο ή έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο της Βιολογίας Α' Λυκείου.*
- Σπύρου, Σ. & Σοφός Α. (2022). *Τα σχολικά εγχειρίδια φτάνουν στο τέλος τους; Τα θετικά και τα αρνητικά της Ψηφιακής Μετάβασης των σχολικών εγχειριδίων. Η περίπτωση των Ψηφιακών-Διαδραστικών σχολικών εγχειριδίων και των Σχολικών Εγχειριδίων Επαυξημένης Πραγματικότητας.*
- Σταμπολίδης, Ν., Ξανθίδου, Π. (2022). *Αξιολόγηση σχολικών βιβλίων φυσικών επιστημών και*

τεχνολογίας με χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων.

Τσέκου, Αικ., Μουράτογλου, Ν., Οικονομίδης, Ι., Μαργέλη, Ι., Παπαδοπούλου, Α., Πετράκη, Ο., Βέρδης, Α. (2022). *Αξιολόγηση των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

Φαρδή, Κ. (2022). *Συνιστώσες του ιστορικού λόγου ενός «επίμαχου» εγχειριδίου Ιστορίας: Η περίπτωση του εγχειριδίου της Στ' Δημοτικού της περιόδου 2006-2007.*

Φούκας, Β., Δημοπούλου, Ι., Κανέλλας, Γ., Μαρτζιβάνου, Α., Σαφούρης, Σ., Τοκμακίδου, Ε. (2022). *Πολιτικοϊδεολογικές συνθήκες και διαδικασίες παραγωγής των εν χρήσει σχολικών βιβλίων Ιστορίας του Γυμνασίου: Ο «λόγος» των συγγραφέων.*

**Γλωσσικό ζήτημα και σχολικά εγχειρίδια
στο πλαίσιο της «γραμματικής του σχολείου»**

Ιωάννης Μπέτσας
Επίκουρος Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στο πλαίσιο της γλωσσικής διαμάχης, το σχολικό εγχειρίδιο, ιδιαίτερα αυτό που συνδέεται με τα γλωσσικά μαθήματα, κλήθηκε είτε να αποκρυσταλλώσει την υπάρχουσα γνώση είτε να γίνει η πρώτη ύλη στο σχολικό εργαστήριο μιας νέας γλωσσικής συμπεριφοράς και συνείδησης. Όπως επισημαίνουν σύγχρονες προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς στην ιστορική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, το διδακτικό υλικό αποτελεί μέρος της «γραμματικής του σχολείου», ενσωματώνεται στη δομή της διδασκαλίας και αποκτά νόημα σε σχέση με το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Η παρούσα δημοσίευση αποσκοπεί να συζητήσει την αντανάκλαση του γλωσσικού ζητήματος στα σχολικά εγχειρίδια. Εστιάζει στις συνέχειες και τις αλλαγές που επικαθόρισε η γλωσσική διαμάχη στα σχολικά βιβλία και στη συνέχεια επιχειρεί να επικεντρωθεί στην περίπτωση του βιβλίου *Τα Ψηλά Βουνά* συζητώντας την κανονικοποίηση μοτίβων γνώσης και κατανόησης του κόσμου που προτείνει το συγκεκριμένο βιβλίο με τη γλώσσα του, το περιεχόμενο, την πολυτροπικότητα και τη φυσική υλικότητά του.

Abstract

In the context of the language conflict, school textbooks, especially those related to language lessons, were called upon to either crystallize existing knowledge or to become the raw material in the school workshop for cultivating a new language awareness and consciousness. As international contemporary approaches regarding historical research of school textbooks point out, teaching material is part of the “school grammar”, is integrated in the structure of teaching and acquires meaning in relation to the wider school context. This article aims to discuss the reflection of the language issue in the school textbooks. It focuses on continuities and changes on the textbook defined by the language conflict and then attempts to concentrate on the case of the textbook *High Mountains* by discussing the normalization of knowledge patterns and the understanding of the world the certain book suggested through its language, content, multimodality, and physical materiality.

Εισαγωγικά

Το γλωσσικό ζήτημα συνιστά για την ελληνική κοινωνία μια πολυκύμαντη διαμάχη, που έχει τις ρίζες της βαθιά μέσα στον χρόνο και αντανακλά ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνικές επιδιώξεις (Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ., 1999, σ. 26-34). Οι πνευματικές ελίτ που πρωταγωνίστησαν στη διαμάχη αυτή αντιμετώπισαν κατά κανόνα τον σχολικό χώρο ως αγωγό ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου, που όφειλε να εγχαράξει στις νέες γενιές αξίες και πεποιθήσεις και να τις προστατεύσει από ανταγωνιστικές προσεγγίσεις της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας (Σταυρίδη-Πατρικίου Π., 1999, σ. 179-85· Σκούρα Λ., 2012). Ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο αυτό δόθηκε στα σχολικά βιβλία και μάλιστα αυτά που απευθύνονταν στους μαθητές και τις μαθήτριες της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Μπέτσας Γ. κ.ά., 2011). Έως τη λύση του γλωσσικού ζητήματος, τα σχολικά εγχειρίδια αποτύπωσαν, εκτός των άλλων, κρίσιμες παραμέτρους της αντιπαράθεσης γύρω από τη γλώσσα και τη διδασκαλία της, τη μορφή της, την ορθογραφία της και την τονική μεταρρύθμιση.

Κεντρικό επιχείρημα του κειμένου αποτελεί ότι «οι λεγόμενες γλωσσοεκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνιστούν απόπειρες αλλαγής της γραμματικής του σχολείου που αποτυπώνονται με ενάργεια στα σχολικά βιβλία τα οποία επιχειρούνται να εισαχθούν στη σχολική τάξη και αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία». Σημαντικό στο πλαίσιο αυτό είναι να διερευνηθούν οι διαστάσεις της αλλαγής, η διάρκειά τους, όπως και τα πεδία και οι μηχανισμοί αντίστασης που ενεργοποιήθηκαν απέναντι στις επιχειρούμενες αλλαγές των σχολικών βιβλίων, σε σχέση εν προκειμένω με την εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος.

Το κείμενο δομείται σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αναλύει τη θεωρητική προσέγγιση της γραμματικής του σχολείου ως προς το φαινόμενο της εκπαιδευτικής αλλαγής. Στη δεύτερη ενότητα επιχειρείται να καταδειχθεί πώς μελετώνται τα σχολικά βιβλία με βάση τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία της γραμματικής του σχολείου. Η τρίτη ενότητα παρουσιάζει τα δεδομένα που αναδείχθηκαν από την έρευνα των *Ψηλών Βουνών* ως βιβλίου περιεκτικού των αλλαγών που επιχειρούν να επιφέρουν οι γλωσσοεκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη γραμματική του σχολείου. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα συζητούνται ζητήματα που αφορούν τη φύση και τη διάρκεια των αλλαγών που επιχειρήθηκαν μέσω των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων αλλά και των πεδίων και των μηχανισμών αντίστασης που ενεργοποιήθηκαν απέναντι στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση.

Η γραμματική του σχολείου ως πλαίσιο κατανόησης της αλλαγής στην εκπαίδευση

Η έρευνα για την αλλαγή στην εκπαίδευση προσεγγίζεται στο πλαίσιο διαφόρων θεωρητικών σχημάτων και εννοιολογικών εργαλείων. Βασικό ζητούμενο των ερευνών που διεξάγονται στο συγκεκριμένο πεδίο αποτελεί η κατανόηση της φύσης της αλλαγής και, ακολούθως, η ερμηνεία της αντίστασης στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που επιχειρούν να αλλάξουν τη θεμελιώδη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κυρίαρχα θεωρητικά σχήματα, όπως αυτά της πολιτισμικής πολιτικής (Oakes κ.ά., 1997), του ιστορικού νεοθεσμισμού (Hirschland J. & Steinmo S., 2003· Mawhinney H., 1995), της γραμματικής του σχολείου (Tyack, D. &

Tobin, W., 1994), του δικτύου δρώντων υποκειμένων (Fenwick T., 2012) συνεισφέρουν τα δικά τους εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία, ώστε να γίνει κατανοητή η επιχειρούμενη αλλαγή και η αντίσταση σε αυτή.

Αναφερόμενη στα σχολικά βιβλία, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ως προς τα ερωτήματα και τη μεθοδολογία της στη βάση που προτείνει το θεωρητικό πλαίσιο της γραμματικής του σχολείου. Πρόκειται για ένα πλέγμα εννοιών που, εστιάζοντας στη φύση της αλλαγής και της αδράνειας στην εκπαίδευση, έχει εφαρμοστεί και στην ιστορική έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια με αξιόλογα αποτελέσματα (Heinze C., 2010). Η θεωρία της γραμματικής του σχολείου προτάθηκε αρχικά από τους David Tyack και William Tobin, καθηγητές στο Πανεπιστήμιο Στάνφορντ, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα εννοιολογικό εργαλείο που επιτρέπει να γίνει κατανοητή σε βάθος η διαδικασία αλλαγής στην εκπαίδευση και η επακόλουθη αντίσταση που προβάλλεται (Tyack D. & Tobin W., 1994). Ως έννοια, η γραμματική του σχολείου θυμίζει τη γενετική γραμματική του Chomsky, ενώ ως θεωρητική σύλληψη παραπέμπει στο σιδερένιο κλουβί του Weber, την ακαμψία και τον ντετερμινισμό του ορθολογισμού που διαμορφώνουν την κοινωνική μας ζωή (Brehony K., 2002, σ. 179).

Αντίστοιχα, η γραμματική του σχολείου αναφέρεται στον σκληρό πυρήνα των παιδαγωγικών πρακτικών που υιοθετούνται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ισχύ αξιώματος εδώ έχει η θέση ότι η διδακτική διαδικασία οργανώνεται στη βάση δομών και κανόνων που αναπτύχθηκαν στο μακρινό παρελθόν και δείχνουν εξαιρετική ανθεκτικότητα στις όποιες προσπάθειες μεταρρύθμισης. Στη διάρκεια της νεωτερικότητας, που ως τομή αποτελεί μια κρίσιμη καμπή και για την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης, πολύ λίγα έχουν αλλάξει στον τρόπο που το σχολείο οργανώνει τις παραμέτρους της διδασκαλίας, ταξινομεί τους μαθητές, διαχειρίζεται τον χρόνο και τον χώρο, καταμερίζει τη γνώση σε γνωστικά αντικείμενα, εφαρμόζει τεχνολογίες πειθάρχησης, επιτήρησης και ελέγχου (Παντίδου Γ., 2019, σ. 126). Στην τάξη η ζωή οργανώνεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες, λιγότερο ή περισσότερο πιστά, ακολουθούν τους κανόνες της γραμματικής του σχολείου. Η γραμματική αυτή συνιστά εμπεδωμένη πρακτική, που υλοποιείται στα μαθησιακά περιεχόμενα, στην παράδοση του μαθήματος, στις κατ' οίκον εργασίες κ.ο.κ. (Γουγουλάκης 2017, σ. 82). Προς επίρρωση των παραπάνω, οι Depaere και Simon υποστηρίζουν τη θέση πως, με αφετηρία τις ακολουθούμενες πρακτικές στα σχολεία, η γραμματική του σχολείου αναφέρεται επίσης σε ηθικές και αξιακές παραδοχές της συμπεριφοράς που υιοθετείται στο σχολείο από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Depaere M. & Simon F., 2018).

Εκκινώντας από μια τέτοια θεωρητική βάση, οι μελετητές της ιστορίας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν ως σημαντική πρόκληση να εξεταστούν μεθοδικά οι εκάστοτε προσπάθειες για αλλαγή της γραμματικής της σχολικής εκπαίδευσης. Σκοπός παρόμοιων ερευνητικών προσπαθειών είναι να διερευνήσουν σε βάθος τι μπορεί να συνεπάγεται η εκάστοτε απόπειρα αλλαγής της γραμματικής της σχολικής εκπαίδευσης σε διαφορετικά επίπεδα, όπως των παιδαγωγικών ιδεών, της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας, των πρακτικών στην τάξη. Βέβαια, αν και στην ιστορία της εκπαίδευσης καταγράφονται διάφορες προσπάθειες να αμφισβητηθούν ορισμένοι από τους εμπεδωμένους κανόνες της γραμματικής του σχολείου, λίγες έχουν καταφέρει να την αναδιατάξουν και μάλιστα ως

προς ορισμένες μόνο πτυχές της (Tyack D. & Tobin W., 1994, σ. 455). Δεδομένου, λοιπόν, ότι τέτοιες αλλαγές είναι η εξαίρεση και όχι ο κανόνας, οι ερευνητές εστιάζουν στις περιπτώσεις εκείνες που συνιστούν ρηξικέλευθες τομές και προκαλούν κατά κανόνα οξείες αντιδράσεις. Μια τέτοια κατεύθυνση επικαθορίζει πολλές φορές την εστίαση σε μελέτες περίπτωσης, ώστε να αποκαλυφθεί σε βάθος η συνύπαρξη αλληλένδετων παραγόντων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αλλαγή της γραμματικής του σχολείου αλλά και τα στοιχεία εκείνα της εκπαίδευσης που δείχνουν χαρακτηριστική ανθεκτικότητα στις πιέσεις για αλλαγή (Mehta J. & Datnow A., 2020).

Τα σχολικά βιβλία στο πλαίσιο της γραμματικής του σχολείου

Αν και η θεωρητική συζήτηση αναφορικά με τον ρόλο των σχολικών βιβλίων στη γραμματική του σχολείου είναι σχετικά πρόσφατη και χρήζει περαιτέρω εμπειρικής τεκμηρίωσης, φαίνεται να έχει εμπεδωθεί η χρησιμότητά της μεταξύ ερευνητών που πραγματοποιούν ιστορικές έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια (Roldán V., 2018 Fuchs E., 2014). Έρευνες όπως αυτές των Trohler και Oelkers (2005, στο Heinze, 2010, σ. 124) και του Heinze (2010) υιοθετούν το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, καθιστώντας το σχολικό βιβλίο αντικείμενο έρευνας που μελετάται στο ευρύτερο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό ιστορικό του πλαίσιο ως βασικό στοιχείο της γραμματικής του σχολείου.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεώρηση, το διδακτικό υλικό ενσωματώνεται στη δομή της διδασκαλίας και αποκτά νόημα μόνο όταν συνδέεται πλήρως με τη γραμματική του σχολείου. Προτείνεται τα σχολικά βιβλία να αναλύονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο χρησιμοποιούνται και η γνώση που μεταφέρουν να γίνει κατανοητή ως μια κοινωνική διαδικασία επιλογής, νομιμοποίησης και προσαρμογής (Hofstetter R. & Schneuwly B., 2013). Προφανώς, το ίδιο το σχολικό βιβλίο συνιστά δημόσια αποτύπωση των κοινωνικών μετασχηματισμών της γνώσης, διαμεσολαβητή των κυρίαρχων λόγων (discourses) και πρακτικών (practices) και, δυνητικά, προσανατολίζει τους αποδέκτες του σε δράση. Ταυτόχρονα, τα σχολικά βιβλία αντιμετωπίζονται ως ιστορικές πηγές, οι οποίες συνιστούν μέρος της παιδαγωγικής μνήμης του παρελθόντος και μαρτυρίες της μεθόδευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιμετωπίζεται επίσης ως διδακτικό υλικό που, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γραμματικής του σχολείου (Depaere M. & Simon F., 2002).

Στη διερεύνηση του ερωτήματος πώς μπορούν τα σχολικά βιβλία να προσεγγιστούν ερευνητικά στο θεωρητικό πλαίσιο της γραμματικής του σχολείου θεμελιώδης μπορεί να θεωρηθεί η συνεισφορά του Heinze (2010). Ο Heinze, αποτιμώντας τη διεθνή ιστορική έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια, επισημαίνει πως αυτή έχει σωρεύσει δεδομένα που αφορούν ιδεολογικά φορτισμένα θέματα, όπως το φύλο, ο εθνικισμός ή η θρησκεία, που όμως πολλές φορές αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα σύγχρονων αντιλήψεων και αξιών (Heinze C., 2010, σ. 122-123). Μια τέτοια κριτική τοποθέτηση, που στην πραγματικότητα αμφισβητεί τη συνεισφορά μιας «προοδευτικής» ιστορικής αφήγησης, όταν αυτή δεν θεμελιώνεται σε ένα στέρεο θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο και εξαντλείται στην πρακτική της καταγγελίας,

οδήγησε τον Heinze στην επεξεργασία μιας δομημένης πρότασης για τη μελέτη του σχολικού βιβλίου. Η πρόταση αυτή φιλοδοξεί «να εξετάσει τα σχολικά βιβλία στο ιστορικό τους πλαίσιο με την προσφυγή σε μια καλά τεκμηριωμένη θεωρητική βάση» (Heinze C., 2010, σ. 123), όπως είναι η θεωρία της γραμματικής του σχολείου.

Ο Heinze σκιαγραφεί τέσσερις διαστάσεις της γραμματικής του σχολείου για τη μελέτη των βιβλίων που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη: (i) τη γραμματική της παιδαγωγικοποίησης, που αφορά τους διαφορετικούς λόγους που χρησιμοποιούν διαφορετικές γενεές για να κατασκευάσουν την παιδική ηλικία, (ii) τη γραμματική της απόκτησης γνώσης, τις διαδικασίες διαμεσολάβησης και οικειοποίησης του μαθησιακού περιεχομένου, (iii) τη γραμματική της ρύθμισης, δηλαδή τα μέσα, τις διαδικασίες και τις νομικές προϋποθέσεις που εφαρμόζονται για τη ρύθμιση και τον έλεγχο του σχολικού συστήματος και (iv) τη γραμματική της ιδρυματοποίησης, το ιδρυματικό πλαίσιο εντός του οποίου προσφέρονται στους μαθητές και τις μαθήτριες τα μορφωτικά περιεχόμενα.

Η γραμματική της παιδαγωγικοποίησης αφορά τη διαμόρφωση αναπαραστάσεων αναφορικά με τα δικαιώματα των παιδιών, τις εικόνες της παιδικής ηλικίας, τη σχέση μεταξύ των γενεών και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως αυτές ανιχνεύονται στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικών γενεών. Πρόκειται για την ανάδειξη λόγων και την αποτύπωση πρακτικών που προβάλλονται στα σχολικά εγχειρίδια, βάσει των οποίων οι παλαιότερες γενιές φαίνεται να ερμηνεύουν τον κόσμο και να κατασκευάζουν εικόνες της παιδικής ηλικίας και νεότητας που οφείλουν να εμποδίσουν οι νεότερες γενιές μέσω της διδασκαλίας και της μάθησης (Heinze C., 2010, σ. 125-126).

Στο πλαίσιο της γραμματικής της απόκτησης της γνώσης εξετάζεται η διαδικασία επιλογής, νομιμοποίησης και παιδαγωγικού-διδασκτικού μετασχηματισμού της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης που αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, τα οποία θεωρούνται πως αντικατοπτρίζουν συγκρούσεις, συμβιβασμούς και ωσμώσεις που συμβαίνουν σε πολιτισμικό και ταξικό επίπεδο. Υπό αυτή την έννοια, τα σχολικά βιβλία είναι διαμεσολαβητές κυρίαρχων λόγων, συνδέονται με τον κοινωνικό σχηματισμό της γνώσης και «λειτουργούν ως σταυροδρόμι μεταξύ του λόγου και της αντίστοιχης πρακτικής του» (Heinze C., 2010, σ.125). Πολιτισμικές προτιμήσεις, κυρίαρχες αναπαραστάσεις, ανισότητες που ενσωματώνονται στα βιβλία τείνουν να παραμένουν αμετάβλητες για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Όταν αλλάζουν, ωστόσο, αντανακλούν, κατά κανόνα, τις μετασχηματιστικές διαδικασίες μιας πολιτισμικής ώσμωσης που βρίσκεται σε εξέλιξη στην ευρύτερη κοινωνία (Chisholm L., 2018). Καθήκον της έρευνας ιστορικών εγχειριδίων ως προς τη διάσταση της γραμματικής της απόκτησης της γνώσης είναι να εξηγήσει ποιων η γνώση γίνεται κοινωνικά νόμιμη στα σχολεία και με ποιους τρόπους αυτή μεταφέρεται στα παιδιά.

Αναφορικά με τη γραμματική της ρύθμισης, εξετάζονται τα μέσα, οι διαδικασίες και οι νομοθετικές ρυθμίσεις με τις οποίες διαμορφώνεται το σχολικό σύστημα και εγκαθιδρύονται μηχανισμοί ελέγχου. Τα σχολικά βιβλία συνιστούν σημαντική παράμετρο της γραμματικής της ρύθμισης καθώς καθιερώνονται παράλληλα με τα προγράμματα σπουδών και, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, επικαθορίζουν σημαντικό μέρος της διδακτικής πρακτικής (Heinze C., 2010, σ. 127-128). Συστήματα που προσανατολίστηκαν προς την εθνική ολοκλήρωση επιδίωξαν την

ομοιομορφία στα περιεχόμενα μάθησης. Παράλληλα, βέβαια, ο συγκεντρωτισμός αξιολογείται ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου που συνδέεται με τη μετάδοση ενός σαφώς οριοθετημένου σώματος γνώσεων και δεν ευνοεί την αμφισβήτηση και τον επαναπροσδιορισμό της γνώσης και των διαύλων μεταφοράς της στις νεότερες γενιές (Betsas κ.ά., 2021, σ. 277).

Τέλος, ως προς τη γραμματική της ιδρυματοποίησης, διερευνώνται ζητήματα που αφορούν στον τόπο της σχολικής εκπαίδευσης, τις μορφές με τις οποίες ιδρυματοποιείται η διδασκαλία, καθώς και τις τυποποιημένες σωματικές, λεκτικές ή συναισθηματικές συμπεριφορές που τη χαρακτηρίζουν. Όπως επισημαίνει ο Heinze (2010, σ.126), με τη βοήθεια των σχολικών εγχειριδίων, η διαδικασία της σχολικής εκπαίδευσης διαμορφώνεται σε ένα πλαίσιο χωροχρονικής ανεξαρτησίας της μάθησης, ώστε να καταστεί δυνατή η παροχή ενός συγκεκριμένου, τυποποιημένου είδους γνώσης που δεν επιδέχεται αλληλεπιδράσεων με τα βιώματα των παιδιών και παράλληλα να επιτευχθεί η πειθαρχηση ορισμένων ομάδων-στόχων.

Τεκμηρίωση του σκεπτικού, υλικό και ερωτήματα της έρευνας

Για την περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης, ένα παράδειγμα αλλαγής της γραμματικής του σχολείου, μέσω των σχολικών εγχειριδίων, συνιστά η εισαγωγή στη σχολική πραγματικότητα των βιβλίων που προέκυψαν στο πλαίσιο της αποκαλούμενης «γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Πρόκειται για απόπειρα που είχε ως αφετηρία της την περίοδο 1917-20, και, με διαφορετικούς όρους και προϋποθέσεις, επαναλήφθηκε στις περιόδους 1923-25, 1964-65 και ακολούθως το 1976, όταν πλέον η δημοτική ως κοινή νέα ελληνική γίνεται η επίσημη εθνική γλώσσα του κράτους.

Ανταποκρινόμενη στη μεθοδολογική πρόταση της γραμματικής του σχολείου, η έρευνα πραγματοποιήθηκε ως μελέτη περίπτωσης. Εστίασε σε ένα μόνο βιβλίο, ίσως το πλέον ενδεικτικό των αλλαγών που επιχειρήσε να επιφέρει στον τομέα των σχολικών βιβλίων η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Επιλέχτηκε ένα βιβλίο εμβληματικό, *Τα Ψηλά Βουνά* (Παπαντωνίου Ζ., 1918)· αναγνωστικό της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, που πρωτοεκδόθηκε το 1918, με κείμενα του Ζαχαρία Παπαντωνίου και την παιδαγωγική και γλωσσική επιμέλεια της αποτελούμενης, από τους Ανδρεάδη, Δελμούζο, Νιρβάνα, Παπαντωνίου και Τριανταφυλλίδη, Συντακτικής Επιτροπής που είχε ήδη επιμεληθεί το επίσης σημαντικό σχολικό βιβλίο της Α΄ Δημοτικού *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* (Μπάρτζης Γ., 2010). Το βιβλίο εισάγεται στη σχολική τάξη τις περιόδους 1918-20, 1923-25, 1929-34 και αρκετές δεκαετίες μετά, το 1974-75 (Τζήκας Χρ., 2018). Η συγγραφή του εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1917-20, που συνιστά μια σημαντική προσπάθεια να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό παράδειγμα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς αναφέρεται στην εσωτερική μεταρρύθμιση του συστήματος και ειδικότερα στα μορφωτικά περιεχόμενα (Μπέτσας Γ., 2017).

Το αναγνωστικό *Τα Ψηλά Βουνά* αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο και κύριο περιλαμβάνει το σύνολο της ομώνυμης νουβέλας, η οποία απαρτίζεται από 79 κεφάλαια. Το δεύτερο μέρος απαρτίζεται από μια συλλογή 9 ποιημάτων γνωστών δημιουργών και δύο παρτιτούρες παιδικών ποιημάτων. Πρόκειται για ασπρόμαυρο εγχειρίδιο, στην αρχική του έκδοση, που φέρει συνολικά 23 εικόνες-ζωγραφίες, εικονογραφημένες είτε από τον ίδιο τον συγγραφέα είτε από τον εικαστικό Πέτρο Ρούμπο. *Τα Ψηλά Βουνά* γράφηκαν σε γλαφυρή ρέουσα δημο-

τική γλώσσα. Ως προς το περιεχόμενο, το βιβλίο ακολουθεί την αρχή της ενιαίας αφήγησης, εξιστορώντας τις καλοκαιρινές περιπέτειες μιας ομάδας 26 παιδιών στα βουνά της Ευρυτανίας. Τα παιδιά, με τη βοήθεια ενός από τους γονείς και του δασκάλου τους, οργανώνονται σε μια μικρή κοινότητα, απολαμβάνουν τη ζωή στη φύση, αναλαμβάνουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για τη διαβίωσή τους στο φυσικό περιβάλλον, αναμετρώνται με διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν και γνωρίζουν τους ορεσίβιους ανθρώπους, με τις δεξιότητες και τις αδυναμίες τους, τα έθιμα και τις δοξασίες τους.

Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Φραγκουδάκη (1979, 160-162), η αφήγηση του Παπαντωνίου, αναφερόμενη σε μια γεμάτη ζωντάνια δράση μικρών ηρώων, προκαλεί στους αναγνώστες αισθήματα θαυμασμού και συγκίνησης. Ο διδακτισμός και ο δογματισμός απουσιάζουν, για να γίνουν όλα παράδειγμα προς μίμηση αβίαστα. Έτσι προβάλλονται ξεκάθαρα οι αρχές της ανεξαρτησίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημιουργικότητας, της υπευθυνότητας, της εργατικότητας, της φιλαλληλίας και του σεβασμού. Ωστόσο, όπως είναι ευρύτερα γνωστό, *Τα Ψηλά Βουνά* επικρίθηκαν για τον φιλελεύθερο χαρακτήρα τους, καθώς θεωρήθηκε ότι περιείχαν κοινωνικοποιητικά πρότυπα που υπέσκαπταν τις κυρίαρχες αξίες της ελληνικής κοινωνίας των αρχών του 20ού αιώνα. Είναι χαρακτηριστικές της σφοδρότητας της αντίδρασης των συντηρητικών δυνάμεων οι σχετικές αναφορές της Επιτροπείας που διόρισε το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως το 1921. Οι χαρακτηρισμοί που αναφέρονται στα *Ψηλά Βουνά* είναι ιδιαίτερα οξείς:

Η χυδαιότης του βιβλίου αυτού είναι ανωτέρα πάσης περιγραφής. Καθίσταται δ' εμφανής εν τη γλώσση αυτού, ταις εικόσιν, ας περιέχει, τοις προσώποις και ταις σκηναίς, ας περιγράφει... Το βιβλίον είναι γεγραμμένον εις την τεχνητήν γλώσσαν, ης ανωτέρω παρέχομεν εικόνα και δη εν τη χυδαιότητι αυτής μορφή [...] Το περιεχόμενον του βιβλίου είναι εφάμιλλον της γλώσσης. Περιοριζόμεθα εις τας εξής παρατηρήσεις περί αυτού: Τα πρόσωπα του βιβλίου ανήκουσι σχεδόν άπαντα εις τας κατωτάτας τάξεις της κοινωνίας ... Και αι σκηναί του βιβλίου είναι κατώτεροι και αυτών των αγοραίων, αναφερόμενοι κατά το πλείστον εις τον ποιμενικόν βίον και τας συνηθείας χωρικών, ποιμένων και άλλων προσώπων, ων πολλά είναι ου μόνον ταπεινής τάξεως, αλλά και ταπεινής ηθικής υποστάσεως (Σακελλαρόπουλος κ.ά., 1921, σ. 56-60).

Είναι κρίσιμο στο σημείο αυτό να γίνει κατανοητό πως *Τα Ψηλά Βουνά*, όπως και το σύνολο των σχολικών βιβλίων (αλφαβητάρια και αναγνωστικά) που εισήχθησαν στο ελληνικό σχολείο στο πλαίσιο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της περιόδου 1917-20, υπήρξαν αποτέλεσμα μιας ιδιαίτερα μεθοδικής επεξεργασίας που ανταποκρίθηκε σε έναν συνολικό σχεδιασμό. Ο σχεδιασμός αυτός είχε τροφοδοτηθεί παιδαγωγικά από την εργασία που είχε συντελεσθεί στο πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου και δρομολογήθηκε στις λεπτομέρειές του στο πλαίσιο λειτουργίας της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, που αποτελούνταν από τους Γληνό, Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη (Μπέτσας Γ. & Αμαραντίδου Κ., 2012). Κεντρική ιδέα του μεταρρυθμιστικού προγράμματος υπήρξε η θέση ότι αληθινά ελληνική παιδεία μπορεί να προκύψει μόνο αν θεμελιωθεί στη νεοελληνική πραγματικότητα και στα πορίσματα της παιδαγωγικής και κοινωνιολογικής επιστήμης της περιόδου (Δελμούζος, Α., 1919).

Η μεταρρύθμιση επικεντρώθηκε στην εισαγωγή αναγνωστικών βιβλίων στις πρώτες 4 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ στις αρχές του 1919 διαμορφώθηκαν πλήρεις οδηγίες για τη γλωσσική διδασκαλία και την εκμάθηση της ορθογραφίας στο Δημοτικό Σχολείο.

Επομένως, τόσο η γλωσσική επεξεργασία όσο και η παιδαγωγική προσέγγιση αλλά και το περιεχόμενο του βιβλίου ανταποκρίνονται στο πλαίσιο του σχεδιασμού που είχαν διαμορφώσει οι Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης. Μέρος του σχεδιασμού αυτού, σε ό,τι αφορά τα σχολικά βιβλία, ξεδιπλώνεται στην εισήγηση των Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη με τίτλο Διάγραμμα Αναγνωστικών, που αναπτύσσουν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους ως Ανώτεροι Επόπτες της Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο το 1918. Αναφέρεται χαρακτηριστικά για το αναγνωστικό της Γ' τάξης:

θα πάρουμε μια σχολική τάξη και θα την αφήσουμε να δράση ποικιλότροπα σε μια κοινότητα. Ως συνολικό σκοπό θα έχουμε την προαγωγή της ατομικότητας και την προαγωγή της κοινοτικής αλληλεγγύης ... Εκτός από τις προηγούμενες αρετές θα τονίσουμε την πραότητα, την ανεξαρτησία του φρονήματος, την αξιοπρέπεια, την κοινοτική πειθαρχία, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική ευπρέπεια, την φιλαλήθεια στο δημόσιο, τη φιλαλληλία στο σύνολο και τη συνεργατικότητα στην κοινότητα (Δελμούζος, Α. & Τριανταφυλλίδης, Μ., 1917, σ. 7).

Στη βάση αυτή λοιπόν συγκροτείται το βιβλίο ως προς τη μέθοδο, το περιεχόμενο και τη γλωσσική του μορφή και ακολούθως σμιλεύεται από τη λογοτεχνική πένα του Παπαντωνίου. Με άλλα λόγια, το βιβλίο *Τα Ψηλά Βουνά* αποτελεί ένα εγχείρημα παιδαγωγικού - διδακτικού μετασχηματισμού μιας εκδοχής της κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης που είχε ήδη επιλεγεί από τους πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης και διαβαθμίζεται στις 4 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Το βιβλίο διαμεσολαβεί έναν κυρίαρχο λόγο που, μέσω της δημοτικής, απευθυνόταν σε ευρύτερες μάζες και, ως προς το περιεχόμενό του, αποσκοπεί να εισαγάγει στο σχολείο τη συζήτηση για τον νεότερο ελληνικό πολιτισμό. Πρόκειται για ένα βιβλίο του οποίου η λογοτεχνική αξία πιστώνεται στον Παπαντωνίου. Ταυτόχρονα, είναι κρίσιμο να γίνει κατανοητό πως η παιδαγωγική και διδακτική αξία του ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένη στόχευση, που προέκυψε ως απότοκος μιας συλλογικής προσπάθειας με σαφή μεταρρυθμιστική πρόθεση.

Στη βάση των παραπάνω, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με *Τα Ψηλά Βουνά*, βιβλίο που αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα των σχολικών βιβλίων της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, επιχειρεί να διερευνήσει τα ακόλουθα ερωτήματα:

Αν, στο πλαίσιο του γλωσσικού ζητήματος, οι γλωσσοεκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνιστούν απόπειρες αλλαγής της γραμματικής του σχολείου,

α. Τι σηματοδοτούν *Τα Ψηλά Βουνά* ως προς την αλλαγή της γραμματικής του σχολείου στις τέσσερις διαστάσεις της;

β. Η αλλαγή που συντελείται ποια διάρκεια έχει ως προς τον χρόνο και ποια έκταση ως προς τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος;

γ. Ποιοι μηχανισμοί αντίδρασης ενεργοποιούνται και προς ποια κατεύθυνση;

Ευρήματα της έρευνας ως προς την αλλαγή στη γραμματική του σχολείου

Ως προς τη γραμματική της παιδαγωγικοποίησης, τις αναπαραστάσεις που εγκαθιδρύονται στα σχολικά βιβλία αναφορικά με την κατασκευή της παιδικής ηλικίας, γενικότερα τα βιβλία της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και *Τα Ψηλά Βουνά*, ειδικότερα, τείνουν να εισαγάγουν μια σαφή μετατόπιση, σε σχέση με τα βιβλία που έως τότε χρησιμοποιούνταν για τη γλωσσική διδασκαλία. Στα βιβλία πριν τη μεταρρύθμιση, το παιδί αναπαρίσταται ως ανώριμο, απολίτιστο και «ξένο» προς την κοινωνία ον. Για να μπορέσει να ενταχθεί σε αυτή και να ωριμάσει κοινωνικά και πολιτισμικά, όφειλε να υπακούει στις υποδείξεις των ενηλίκων και να ανταποκρίνεται στις διδακτικές παραινέσεις τους. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα αποσπάσματος από κείμενο που ανθολογείται στο βιβλίο της Γ' τάξης από το σχολικό έτος 1915:

Ημέραν τινά ο μικρός Γεώργιος παρετήρει μετά μεγάλης προσοχής τον πατέρα του, όστις εφύτευεν εις τον κήπον μικρόν τινα κορμόν αγρίας μηλέας. “Τι κάμνεις αυτού με αυτό το μικρόν ξύλον, καλέ μου πάτερ;” ηρώτησεν ο Γεώργιος. “Α! Εγώ ποτέ δε θα εφύτευον τοιούτον ουτιδανόν ξύλον εις τον κήπον. Θα το έριπτον έξω μακράν του κήπου”. Τότε ο πατήρ είπε προς αυτόν “μη σπεύδεις εις τας κρίσεις σου, τέκνον μου. Γνωρίζεις άρά γε το μικρόν τούτο ξύλον, περί του οποίου καταφρονητικώς ομιλείς; ... Βεβαίως βλέπεις μόνον το εξωτερικόν αυτού, αλλά όχι τι κρύβεται εν αυτώ. Το μικρόν τούτο ξύλον δύναται να γίνη ημέραν τινα δένδρον υψηλόν και ωραίον, πλήρες φύλλων” (Παπαμάρκος Χ., 1915, σ. 26).

Αντίθετα, στο παράδειγμα των *Ψηλών Βουνών*, το παιδί αντιμετωπίζεται ως δρων κοινωνικό υποκείμενο, συμμετέχει ενεργά σε ζητήματα που το αφορούν, έχοντας ανεπτυγμένο το αίσθημα του ανήκειν. Πρόκειται για λόγο παιδοκεντρικό, που αποτυπώνει μια κυρίαρχη όψη της πρόσληψης της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, μιας παιδοκεντρικής προσέγγισης, η οποία έθετε στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ το σχολείο καλούνταν να διευκολύνει αυτή την ανάπτυξη (Τερζής Ν., 1998, σ. 28-40). Και ως προς το ζήτημα αυτό, *Τα Ψηλά Βουνά* αντανakλούν με ενάργεια τις προθέσεις των πρωτεργατών της μεταρρύθμισης, όπως αποτυπώθηκαν στα κείμενα που σχεδίαζαν την έκδοση νέων βιβλίων. Στο Διάγραμμα Αναγνωστικών, οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης (1918, σ. 1) το διατυπώνουν με σαφήνεια:

πρέπει το Αναγνωστικό να είναι γραμμένο έτσι που να μπορεί να διαβάζεται από το παιδί φυσικά και αβίαστα. Και αυτό κατορθώνεται τόσο καλύτερα, όσο περισσότερο ο λόγος, το ύφος είναι ζωντανό ταιριασμένο με την κάθε ηλικία του παιδιού και με την ψυχολογία του που τη χαρακτηρίζει κυρίως η κίνηση και η δράση.

Προφανείς είναι οι τομές που επιχειρούνται από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στο πλαίσιο της γραμματικής της απόκτησης της γνώσης, τις διαδικασίες διαμεσολάβησης και οικειοποίησης του μαθησιακού περιεχομένου, την κοινωνικοπολιτισμική γνώση που επιλέγεται και τον παιδαγωγικό-διδακτικό μετασχηματισμό της.

Ως προς την παράμετρο αυτή, είναι αξιοσημείωτο ότι για πρώτη φορά στην ελληνική

εκπαίδευση εισάγεται η προσέγγιση της ενιαίας ύλης. Ειδικότερα, για τα *Ψηλά Βουνά*, είναι αποκαλυπτική της προσέγγισης η εξής αναφορά του Βουτιερίδη στον *Νουμά*:

Τα Ψηλά Βουνά γραφήκανε σύμφωνα με τα πορίσματα, όπου έχει κατασταλάξει η παιδαγωγική επιστήμη. Για τη συγγραφή του βιβλίου τούτου εφαρμόστηκε πιστά η μέθοδο [sic], που καθόρισαν οι πιο νεώτεροι εργάτες της επιστήμης αυτής, η μέθοδο [sic] της ομοιομορφίας ή ομοιογένειας. Όλο το αναγνωστικό είνε σαν ένα μεγάλο διήγημα, αντίθετα σ' ό,τι ήταν ως τα τώρα τα τέτοιου είδους Ελληνικά βιβλία: διάφορα μικρά κομματάκια αραδιασμένα ασύνδετα το ένα με το άλλο και σχεδόν χωρίς καμιά κεντρική ιδέα (Βουτιερίδης Η., 1919, σ. 74-75).

Τα αναγνωστικά βιβλία ενιαίας ύλης σχετίστηκαν με τον Rein και την ερβαρτιανή παράδοση, είχαν όμως οπαδούς τους και σημαντικούς παιδαγωγούς που σχετίστηκαν με διαφορετικά παιδαγωγικά κινήματα. Αποσκοπώντας στην αντιληπτική ανάπτυξη των παιδιών, χρησιμοποιούσαν κείμενα με λογοτεχνική αξία και φρονηματιστική ύλη, προκειμένου να αναπτυχθεί το ηθικό και εθνικό ενδιαφέρον. Επιπρόσθετα, στην ενιαία διάταξη της ύλης των αναγνωστικών επιχειρούνταν να συνδυαστεί το περιεχόμενό τους με τα ενδιαφέροντα που ανέπτυσσαν οι μαθητές στο πλαίσιο των υπόλοιπων μαθημάτων τους ή, για την περίπτωση των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, της καθημερινής βιωματικής τους γνώσης (Μπέτσας Γ. κ.ά., 2011).

Η γλωσσική μορφή αποτελεί το κυριότερο ίσως συστατικό στοιχείο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που συνδέθηκε με την «ουσιαστικότεραν αλλαγή της ελληνικής παιδείας», όπως αναφέρεται στην έκθεση της 31-10-1917 των Ανώτερων Εποπτών για τα νέα αναγνωστικά (Δελμούζος Α. & Τριανταφυλλίδης Μ., 1917). Και όντως, συνιστά μια εμβληματική τομή όσον αφορά τη γραμματική της απόκτησης της γνώσης. Η γλωσσική μορφή αξιολογήθηκε ως το μέσον και όχι ως σκοπός. Σκοπός υπήρξε το περιεχόμενο μιας γνώσης, που ανταποκρινόταν στον εθνικό και ηθικό σκοπό του σχολείου, χωρίς να διολισθαίνει στον διδακτισμό. Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας επέτρεπε την έκφραση της λαϊκής ψυχής και του γλωσσικού αισθήματος των μαθητών και συμβόλιζε παράλληλα την πνευματική ανανέωση του έθνους. Αποτέλεσε επομένως, μια κρίσιμη τομή που επιδίωκε άρση τεχνιτών γλωσσικών εμποδίων στον παιδαγωγικό και διδακτικό μετασχηματισμό της γνώσης. Η γνώση μπορούσε να κατακτηθεί ως προς την ουσία της και από πολλούς περισσότερους σε σχέση με το παρελθόν.

Τα μέσα, οι διαδικασίες και οι νομικές προϋποθέσεις που εφαρμόστηκαν για τη ρύθμιση και τον έλεγχο του σχολικού βιβλίου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μελετώνται στο πλαίσιο της γραμματικής της ρύθμισης.

Ο αναπροσανατολισμός που επικαθόρισε στα μορφωτικά περιεχόμενα η μεταρρυθμιστική προσπάθεια της περιόδου 1917-20 παρέμεινε ζωντανός στις εκάστοτε ρυθμίσεις του θεσμικού πλαισίου για τα βιβλία της ελληνικής γλώσσας για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου επί πολλές δεκαετίες (Μπέτσας Γ. & Τσολοπούλου Β., 2016). Παρά τις τροποποιήσεις που επιχειρήθηκαν στον θεμελιώδη νόμο 827 του 1917 με μια σειρά νομοθετικών παρεμβάσεων και προκηρύξεων που καλύπτουν το χρονικό διάστημα από το 1923 έως το 1977, παρέμειναν αναλλοίωτες οι δύο βασικές προβλέψεις εκείνου του νομοθετήματος που ρύθμιζαν για τις πρώτες 4 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου τη δημοτική ως γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων και τα κυρίαρχα γνωρίσματά τους ως προς τη δομή, το περιεχόμενο,

τη μέθοδο και την εικονογράφηση. Άλλωστε, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως στο σύνολό τους οι προκηρύξεις για τη συγγραφή αλφαβηταρίων και αναγνωστικών βιβλίων σε μεγάλο βαθμό είτε αποτελούσαν η μία αντιγραφή της άλλης είτε, διαφοροποιούμενες σε λεπτομέρειες, διατηρούσαν έναν βασικό κορμό που αναφερόταν στον σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των διδακτικών βιβλίων της γλώσσας για τις τέσσερις και ενίοτε για τις πέντε τάξεις του Δημοτικού. Για τον λόγο αυτό, άλλωστε, υπήρξε συμβατή η επαναφορά παλιότερων βιβλίων σε κατοπινά χρόνια, όπως συνέβη με τα *Ψηλά Βουνά* (1918, 1923, 1929, 1974), τα *Κρινολούλουδα* (1934 & 1947), τα *Ελληνόπουλα* (1937 & 1947) κ.ά. (Μπέτσας Γ. & Τσολοπούλου Β., 2016).

Προφανώς, η συνέχεια που υπαινίσσεται η παραπάνω διαπίστωση εξυπηρετείται από το ενιαίο πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος από τη δεκαετία του 1910 έως τη Μεταπολίτευση. Μια ενδελεχής μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου που επικεντρώνεται στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύει το δεδομένο ότι επί 56 ολόκληρα χρόνια η διδασκαλία του μαθήματος βασιζόταν στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1913, επίσης καρπό της εργασίας του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Ανδρέου Α., 2004). Το Πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε μια παρακαταθήκη που μακροήμερευσε απρόσμενα μεγάλο διάστημα, για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι διάφορες τροποποιήσεις που επιχειρήθηκαν έως το 1969 δεν ακύρωσαν τις βασικές ρυθμίσεις του προγράμματος του 1913. Το διακύβευμα στο διάστημα αυτό δεν υπήρξε η μη εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος αλλά οι συνοδευτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας, που είχαν συνταχθεί στο διάστημα 1917-1920. Αρχικά, έως το 1921, η διαμάχη αφορούσε τις πρώτες 4 τάξεις. Από το 1923 και έπειτα φαίνεται να έχει διαμορφωθεί συναίνεση για τη διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας στις 4 πρώτες τάξεις στη βάση του μεταρρυθμιστικού προγράμματος του 1917-20. Πλέον η διαμάχη αφορά την Ε' και τη Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Προκύπτει λοιπόν το συμπέρασμα πως ήδη από το 1923 η δημοτική γλώσσα εδραιώθηκε στις 4 πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ανταποκρίθηκε στο πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η διδασκαλία της γραμματικής και της ορθογραφίας βασίστηκε στην εργασία της Εκπαιδευτικής Επιτροπής στην περίοδο 1917-1920 (Μπέτσας Γ. & Τσολοπούλου Β., 2016).

Τέλος, ως προς τη γραμματική της ιδρυματοποίησης, τον τόπο δηλαδή της διδασκαλίας και τις μορφές με τις οποίες αυτή ιδρυματοποιείται, τόσο το βιβλίο *Τα Ψηλά Βουνά* όσο και η γενικότερη προσέγγιση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν φαίνεται να συνεισέφεραν κάποια αξιοσημείωτη αλλαγή. Δεν είναι ωστόσο μικρής σημασίας η επιδίωξη η μάθηση να βασιστεί στη σύγχρονη πραγματικότητα και τα βιώματα των παιδιών, να εμπλουτιστεί από τις εμπειρίες τους και να απομακρυνθεί, έστω σε κάποιον βαθμό, από το αρτηριοσκληρωτικό δόγμα της χωροχρονικής ανεξαρτησίας, που ωθούσε μαθητές και μαθήτριες να λειτουργούν ως υποκείμενα μάθησης για κάθε λογής πράγματα και φαινόμενα, εκτός από αυτά που θα μπορούσαν να βλέπουν από το παράθυρο της τάξης τους. Επισημαίνει χαρακτηριστικά η Συντακτική Επιτροπή ότι τα *Ψηλά Βουνά* δεν αποτελούν «αναγνωστικόν βιβλίον συγκεντρωτικόν των διαφόρων γνώσεων, των διδασκομένων εις εκάστην τάξιν, αλλά βιβλίον συγκεντρωτικόν της ζωής, την οποίαν ημπορούν να εννοήσουν και να αισθανθούν τα παιδιά εις ωρισμένην ηλικίαν» (Συντακτική Επιτροπή, 1918, σ. 8). Η μορφωτική επίδραση της ζωής

ωστόσο δεν συνιστά τη μερική έστω αξιοποίηση χώρων και διαδικασιών εκτός σχολείου. Αντίθετα μάλιστα, τονίζεται εμφατικά:

να τονίσουμε και πάλι, ότι σκοπός μας δεν ήταν να γράψουμε βιβλίο για να το διαβάσει το παιδί μόνο του όσο μπορεί προχειρότερα, αλλά ζητήσαμε να δώσουμε ένα βιβλίο κατ' εξοχήν σχολικό, προωρισμένο δηλαδή να διαβάζεται από το παιδί στο σχολείο με την οδηγία του δασκάλου (Συντακτική Επιτροπή, 1918, σ. 6).

Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας: Η δυναμική της εκπαιδευτικής αλλαγής στο φάσμα του γλωσσικού ζητήματος

Έχει γίνει εμφανές από όσα προηγήθηκαν πως η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνιστά μια προσπάθεια αλλαγής της γραμματικής του σχολείου, περισσότερο σε ό,τι αφορά διαστάσεις όπως η γραμματική της παιδαγωγικοποίησης, της απόκτησης της γνώσης και της ρύθμισης και σε μικρότερο βαθμό ως προς τη γραμματική της ιδρυματοποίησης. Δεδομένης της αργόσυρτης και περιορισμένης εξέλιξης της ελληνικής εκπαίδευσης, φαίνεται πως η πρόσδεση του σχολείου στη δυναμική του γλωσσικού ζητήματος υπήρξε καθοριστικός παράγοντας, ώστε να επιχειρηθούν αλλαγές σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα που λίκναζαν επί δεκαετίες ολόκληρες. Προφανώς, έχει αξία στο σημείο αυτό να συζητηθεί η διάρκεια επιμέρους διαστάσεων των αλλαγών αυτών αλλά και οι μηχανισμοί που ορθώθηκαν ώστε να ακυρώσουν ή να αποδυναμώσουν τη δυναμική των επιχειρούμενων αλλαγών.

Ως προς το ερώτημα της διάρκειας και της έκτασης των αλλαγών που επέφερε ως προς τα σχολικά βιβλία η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι σαφές πως οι βασικές ρυθμίσεις της περιόδου που αφορούσαν τα βιβλία των 4 πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου παρέμειναν κυρίαρχες για ένα μεγάλο διάστημα έως τη Μεταπολίτευση. Οι αλλαγές στη γραμματική του σχολείου και ειδικά στα μορφωτικά περιεχόμενα των 4 πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, που διαμορφώθηκαν στους κόλπους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, άφησαν το αποτύπωμά τους έως τη δεκαετία του '70, παρά το ότι πρόκειται για περίοδο που η καθαρεύουσα ήταν η επίσημη κρατική συνταγματικά κατοχυρωμένη γλώσσα (Μπέτσας Γ. & Τσολοπούλου Β., 2016). Ωστόσο, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων δεν ανταποκρίθηκε στον αρχικό σχεδιασμό και τον παιδαγωγικό ενθουσιασμό της περιόδου του Μεσοπολέμου. Είναι δεδομένο πως οι αλλαγές παρέμειναν ανολοκλήρωτες κυρίως ως προς τις συνιστώσες της σταδιακής εφαρμογής τους σε μεγαλύτερες τάξεις και στη μέση βαθμίδα αλλά και στην αλλαγή της νοοτροπίας του διδασκαλικού κόσμου, ώστε να υιοθετήσει την ιδεολογία της μεταρρύθμισης.

Η «κρίσιμη διασταύρωση» που σηματοδότησε η πρόσδεση του θεσμού της εκπαίδευσης στο γλωσσικό ζήτημα αναδεικνύει αφενός τη σημασία μιας καλά επεξεργασμένης εσωτερικής μεταρρύθμισης για την αλλαγή του θεσμού της εκπαίδευσης και αφετέρου τη συσχέτισή της με κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα. Στη συνήθη εξιστόρηση μιας αξιοσημείωτης ασυνέχειας και αποσπασματικότητας στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, οι μεταρρυθμίσεις στα μορφωτικά αγαθά αποτέλεσαν φωτεινή εξαίρεση. Αυτό που προσδιορίστηκε με τη μεταρρύθμιση του 1917 και επαναλήφθηκε σε κάποιον βαθμό την περίοδο της δεκαετίας του 1980 επιτρέπει σήμερα στο Δημοτικό Σχολείο να ανταποκρίνεται, πολύ περισσότερο σε σχέση με άλλες βαθ-

μίδες, στην παιδαγωγική του διάσταση. Αναδεικνύεται επιπρόσθετα πως η εσωτερική μεταρρύθμιση είναι αυτή που συνήθως οδηγεί σε αλλαγές παραδείγματος, αλλά και εξασφαλίζει τις ελάχιστες προϋποθέσεις για τη συνέχεια στην εφαρμογή της (Μπέτσας Γ., 2018).

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας επιχειρείται να συζητηθούν τα πεδία και οι μηχανισμοί αντίστασης στην αλλαγή της γραμματικής του σχολείου σε συνάρτηση με τις κοινωνικές λειτουργίες του γλωσσικού ζητήματος. Οι αντιστάσεις αυτές οφείλουν να γίνουν κατανοητές όχι μόνο ως προς την αλλαγή που η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τα σχολικά βιβλία της επαγγέλλονταν ως προς τη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών σε μια συνθήκη διγλωσσίας, αλλά κυρίως σε σχέση με τις έντονες κοινωνικές συγκρούσεις της μεσοπολεμικής και μεταπολεμικής Ελλάδας στις οποίες εκπαιδευτικό και γλωσσικό ζήτημα εκβάλλουν από κοινού (Mackridge P., 2009, σ. 266-267).

Η αντίδραση λοιπόν στην αλλαγή διαμορφώνεται σε ανιχνεύσιμα πεδία. Αφορά όχι τόσο την Πρωτοβάθμια αλλά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το ανάχωμα είχε χτιστεί στην 5η τάξη και σε κάποιες φάσεις, αργότερα, μεταφέρθηκε στην 6η τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Όταν όμως η μεταρρύθμιση πολιόρκησε τη μέση βαθμίδα της εκπαίδευσης, αν και ήδη ήταν καθιερωμένη, μολονότι αποδυναμωμένη στο Δημοτικό, τότε τα βιβλία όφειλαν να καούν το 1921 (Σακελλαρόπουλος κ.ά., 1921) ή να πολτοποιηθούν το 1965 (Μπουζάκης Σ. 1999, σ. 115-120), ενώ οι πρωτεργάτες των μεταρρυθμίσεων απειλούνταν με ποινικές δίωξεις. Πέρα από τις όποιες πολιτικές σκοπιμότητες, ιδεολογικές ή αξιολογικές παραμέτρους που συνέβαλλαν σε τέτοιες ακραίες αντιδράσεις, η μέση βαθμίδα της εκπαίδευσης συνιστούσε το εκπαιδευτικό προπύργιο της εθνοφοροσύνης (Πυρπυρής Π., 2010) και βασικό ρυθμιστή της κοινωνικής κινητικότητας στην ελληνική κοινωνία. Απόπειρες αλλαγής της γραμματικής του σχολείου στη μέση βαθμίδα της εκπαίδευσης απειλούσαν βαθιά θεμελιωμένα συμφέροντα ισχυρών επαγγελματικών ομάδων και της οικονομικής και πολιτικοκοινωνικής ελίτ και φαίνεται πως δύσκολα μπορούσαν να γίνουν ανεκτές, έως τη Μεταπολίτευση τουλάχιστον.

Η αντίσταση στην αλλαγή συνδέεται με το πεδίο των εθνικών κινδύνων, ενδύεται τον εθνικό μανδύα, συγκροτείται γύρω από έναν εθνικό λόγο, που επιδιώκει να επιβάλει μονογλωσσική μονοπολιτισμική ομοιογένεια (Αρχάκης Α., 2019). Απέναντι στην επέλαση της δημοτικής γλώσσας, η υπεράσπιση της αξίας της καθαρεύουσας επικεντρώθηκε στους εθνικούς κινδύνους που συνεπαγόταν η υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας κυρίως ως προς τη γλωσσική αφομοίωση των μη ελληνόφωνων πληθυσμών. Η καθαρεύουσα προβλήθηκε ως πολιτισμικά ανώτερη γλωσσική μορφή με αφομοιωτική δυναμική, λόγω της συγγενείας της με τα εκκλησιαστικά ιερά κείμενα και την αρχαία ελληνική γραμματεία. Πρόκειται για ένα επιχείρημα που δίνει έμφαση στην ιστορική αφετηρία της ελληνικής γλώσσας (Αρχάκης Α., 2019, σ. 40), προκειμένου να τεκμηριώσει την αναγκαιότητα αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή της σχολικής γλώσσας. Ωστόσο, είναι ένα επιχείρημα εν πολλοίς προσχηματικό. Η χρησιμότητα της δημοτικής στη γλωσσική αφομοιωτική πολιτική του κράτους φαίνεται να ήταν εμπειρογνώμενη ήδη πριν την εκδήλωση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Όταν το κράτος επιχειρούσε να διαμορφώσει την εκπαιδευτική του πολιτική απέναντι σε «αλλόγλωσσους» πληθυσμούς νεοκτηθεισών περιοχών, χρηματοδοτούσε την έκδοση σχολικών βιβλίων γραμμένων στη δημοτική, εντελώς διαφορετικών τόσο στη γλωσσική τους μορφή όσο και στην παιδαγωγική τους προσέγγιση, σε σχέση με τα βιβλία που ενέκρινε για το επίσημο κρατικό

σχολικό σύστημα. Τέτοια παραδείγματα εντοπίζονται στη Θεσσαλία το 1892 (Μιχαλόπουλος Θ., 1892) και στη Μακεδονία το 1912 (Λασκαρίδης Β., 1912).

Αντίστοιχα, ως μηχανισμοί που ενεργοποιούνται ως αντίδραση στην αλλαγή της γραμματικής του σχολείου μπορούν να θεωρηθούν ο περαιτέρω συγκεντρωτισμός, η έξαρση του διδακτισμού και του φρονηματισμού, όπως και η ενίσχυση του φορμαλισμού.

Ο συγκεντρωτισμός σε ό,τι αφορά τα σχολικά βιβλία φαίνεται να εντείνεται κάθε φορά που επιχειρήθηκε αυτά να συμβάλουν στην αλλαγή της γραμματικής του σχολείου και να συνιστά μοτίβο αντίδρασης στις επιχειρούμενες αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, η δικτατορία Μεταξά, εμφανιζόμενη ως εγγυήτρια παραδοσιακών αξιών που είχαν επιχειρήσει να διασαλεύσουν οι βενιζελικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ενίσχυσε την πολιτική του κρατικού μονοπωλίου στην επιλογή, έκδοση και διάθεση των σχολικών βιβλίων για το γλωσσικό μάθημα με τη θέσπιση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Αντίστοιχα, λίγο μετά την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση της περιόδου 1964-65, που επίσης επιχειρούσε να παρέμβει στα σχολικά βιβλία με την εντατική εργασία που λάμβανε χώρα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την επέκταση της δημοτικής στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού και τις μεταφράσεις αρχαίων κειμένων στη δημοτική για το Γυμνάσιο (Μπουζάκης Σ., 1999), η δικτατορία των συνταγματαρχών, με πρόσχημα τη δωρεάν παροχή βιβλίων σε μαθητές και μαθήτριες, ουσιαστικά εγκαθιδρύει το καθεστώς της χρήσης ενός μοναδικού, ελεγχόμενου από το κράτος εγχειριδίου για κάθε διδασκόμενο μάθημα (Χαραλάμπους Δ., 2010).

Από την άλλη, ηθικολογία, διδακτισμός και φρονηματισμός χαρακτηρίζουν τα σχολικά βιβλία της γλώσσας που αντικαθιστούν εκείνα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τόσο στον Μεσοπόλεμο όσο και, κυρίως, στη μεταπολεμική περίοδο. Η παιδοκεντρική αντίληψη των βιβλίων της μεταρρύθμισης εγκαταλείπεται, ενώ πυκνώνουν οι αναπαραστάσεις του παιδιού που μαθαίνει και ηθικοποιείται λόγω των οδηγιών των ενηλίκων, ενώ παράλληλα κοινωνικοποιείται με βάση τις αρχές του τριπτύχου πατρίς – θρησκεία – οικογένεια (Σκαρμούτσος Γ., 2021). Παράλληλα, ένας αξιοπρόσεκτος μηχανισμός αντίδρασης, που διαπερνά το σύνολο των διαστάσεων της γραμματικής του σχολείου και συνάπτεται με τη διγλωσσία, υπήρξε η ενίσχυση του φορμαλισμού, η μετατροπή της ουσίας σε μορφή. Κυρίως στη μεταπολεμική περίοδο, εντείνεται ο γραμματικός και γλωσσικός φορμαλισμός στη μέση εκπαίδευση και επιπλέον αποκρυσταλλώνεται για όλες τις βαθμίδες ένας παιδαγωγικός φορμαλισμός που βασίζεται στη μονοκρατορία των τυπικών σταδίων της ερβαρτιανής παιδαγωγικής. Μολονότι ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής της έδρας της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, ο οποίος έβαλε τη σφραγίδα του στην εξέλιξη της παιδαγωγικής θεωρίας στην Ελλάδα τόσο μεσοπολεμικά όσο και μεταπολεμικά, αυτοπροσδιοριζόταν ως θιασώτης της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, η παιδαγωγική του διδασκαλία, βαθιά θεμελιωμένη στον φορμαλισμό και τον θετικισμό, ερμηνεύεται ακόμη και σήμερα ως μια παράταιρη εμμονή στον ερβαρτιανισμό (Νικολοπούλου Π., 2014, σ. 153-166).

Κωδικοποιώντας τα πεδία της αντίδρασης απέναντι στην αλλαγή της γραμματικής του σχολείου που επιχειρείται μέσω των σχολικών βιβλίων της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οδηγούμαστε σε μια αντίδραση που συντελείται με όρους εθνικής αναγκαιότητας και εντείνεται όταν η αλλαγή τείνει να επεκταθεί στη μέση εκπαίδευση, προπύργιο της εθνικοφροσύνης και διάυλο κοινωνικής κινητικότητας για την ελληνική κοινωνία. Παράλληλα,

συγκεντρωτισμός, διδακτισμός, φρονηματισμός και φορμαλισμός ως μηχανισμοί αντίδρασης εντείνονται και συνεργούν, ώστε να διασφαλίσουν την ανταπόκριση των μορφωτικών περιεχομένων και του παιδαγωγικού – διδακτικού μετασχηματισμού τους στο κυρίαρχο πρότυπο κοινωνικού ελέγχου.

Για να κατανοήσουμε τα παραπάνω, είναι κρίσιμο να αντιληφθούμε την κυριαρχία της κοινωνικής και ταξικής διάστασης στο γλωσσικό ζήτημα. Η διγλωσσία αντανακλά μια κοινωνική και πολιτισμική διχοτομία στην κοινότητα του λόγου που οδηγεί σε διάκριση των φορέων μιας υψηλής μορφής της γλώσσας από εκείνους που χρησιμοποιούν μια χαμηλή μορφή. Κοινωνίες με επίμονα γλωσσικά ζητήματα είναι κοινωνίες με βαθιές κοινωνικές διαιρέσεις και συγκρούσεις, φαινόμενο που δεν υπήρξε μόνο ελληνικό (Sotiropoulos D., 1982, σ. 3). Στη βάση αυτή, η κυριαρχία της καθαρεύουσας αντιπροσωπεύει όχι μόνο τη γλωσσική ιδεολογία της άρχουσας ελίτ, αλλά και αντικατοπτρίζει μια σαφή ταξική διχοτομία δύο ξεχωριστών γλωσσικών κοινοτήτων μέσα στην κοινωνία (Sotiropoulos D., 1982, σ. 22). Οι επιχειρούμενες αλλαγές μέσω των σχολικών βιβλίων στη γραμματική του σχολείου αποτέλεσαν, εκτός των άλλων, απόπειρα αμφισβήτησης και επαναπροσδιορισμού αυτής της διχοτομίας. Για τον λόγο αυτό η αντίδραση υπήρξε επίμονη στο πεδίο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου στη μεσοπολεμική και μεταπολεμική ελληνική κοινωνία διαμορφώνονταν οι προϋποθέσεις κοινωνικής κινητικότητας. Αντίστοιχα, οι όποιες παραχωρήσεις έγιναν στη δημοτική γλώσσα οφείλουν να γίνουν κατανοητές σε σχέση με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά της στη γλωσσική και πολιτισμική αφομοίωση και την κοινωνική ενσωμάτωση μη ελληνόφωνων πληθυσμών στο όνομα της εθνικής ομογενοποίησης (Αρχάκης Α., 2019) αλλά και με τον εγκιβωτισμό της στον χώρο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, χώρο περιορισμένης επήρειας στη διασάλευση της κοινωνικής ιεραρχίας.

Βάσει των παραπάνω, μεταρρύθμιση στα μορφωτικά περιεχόμενα, αλλαγή στη γραμματική του σχολείου, έγινε δυνατή μόνο στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, εκεί όπου η δημοτική γλώσσα εξυπηρετούσε τη γλωσσική αφομοίωση «αλλόγλωσσων» και διαλεκτόφωνων πληθυσμών και την κοινωνική ενσωμάτωσή τους. Αντίθετα, έως τη Μεταπολίτευση, ο γλωσσικός και παιδαγωγικός φορμαλισμός που κυριαρχούσε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπηρετώντας την κοινωνικοπολιτισμική φιλοσοφία της κυρίαρχης ελίτ, εδραιώθηκε ακόμη περισσότερο κάθε φορά που επιχειρήθηκε μια ριζική αλλαγή στα μορφωτικά περιεχόμενα και τη γλωσσική διδασκαλία, κάθε φορά που ο σχολικός χώρος επιχειρούσε να αναδείξει νέες προσεγγίσεις της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας.

Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α. (2004). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881- 1981)», στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Αρχάκης, Α. (2019). «Διερευνώντας τη σχέση της δημοτικής με τον εθνικό και τον μετα-εθνικό λόγο», στο Αρχάκης, Α., Κουτσούκος, Ν., Ξυδόπουλος Γ. Ι. & Παπαζαχαρίου, Δ. (επιμ.) *Γλωσσική Ποικιλία. Μελέτες αφιερωμένες στην Αγγελική Ράλλη*, Κάπα Εκδοτική, Περιστέρι σ. 59-72.

- Betsas, I., Avgitidou, S. & Tsiompanou, A. (2021). «Representations of childhood in Greek language school textbooks: from rural to urban childhood», *Paedagogica Historica*, 57(6), σ. 675-694.
- Brehony, K. J. (2002). «Researching the “Grammar of Schooling”»: an historical view», *European Educational Research Journal*, 1(1), σ. 178-189.
- Βουτιερίδης, Η. (1919). «Το νέο αναγνωστικό», *Νουμάς*, 16, σ. 74-75.
- Chisholm, L. (2018). «Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks», στο Fuchs, E. & Bock, A. (επιμ.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan, σ. 225-238.
- Γουγουλάκης, Π. (2017). «Διδάσκοντας Διδακτική! – Έ(γ)νοιες και πράξη της επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(1), σ. 69-85.
- Δελμούζος, Α. (1919). *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*, Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, Τόμος 7, σ. 1-20.
- Δελμούζος, Α. & Τριανταφυλλίδης, Μ. (1917). *Υπόμνημα των ανωτέρων εποπτών δια την βαθμιαίαν εισαγωγήν της δημοτικής εις τας τάξεις του δημοτικού σχολείου*, Συλλογή Μ. Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο στο <http://digital.lib.auth.gr/record/38334>.
- Δελμούζος, Α. & Τριανταφυλλίδης, Μ. (1918). *Διάγραμμα Αναγνωστικών*, Συλλογή Μ. Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο στο <http://digital.lib.auth.gr/record/37187>.
- Depaepe, M. & Simon, F. (2002). Schulbücher als Quellen einer dritten Dimension in der Realitätsgeschichte von Erziehung und Unterricht. Über neue Konzeptionen in der historisch-pädagogischen Schulbuchforschung, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 8(1), σ. 7-15.
- Depaepe, M. & Simon, F. (2018). «At the Intersection of Anecdotal Stories and Great Narratives: Reflections on the Cooperation between Educational Historians and Educational Philosophers», στο Ramaekers S. & Hodgson, N. (επιμ.) *Past, Present and Future Possibilities for Philosophy and History of Education: Finding Space and Time for Research*, Cham, Springer, σ. 15-31.
- Fenwick, T. (2012). «Researching education through Actor-Network Theory», Chichester, Wiley.
- Fuchs, E., (2014). «The (hi)story of textbooks: Research trends in a field of textbook-related, Bildungsgeschichte»: *International Journal for the Historiography of Education*, 4(1), σ. 63-80.
- Heinze, C. (2010). «Historical Textbook Research: Textbooks in the Context of the “Grammar of Schooling”», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(2), σ. 122-131.
- Hirschland, J. & Steinmo, S. (2003). Correcting the Record: Understanding the History of Federal Intervention and Failure in Securing U.S., *Educational Policy*, 17(3), σ. 343-364.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). Changes in Mass Schooling: “school Form” and “grammar of Schooling” as Reagents, *European Educational Research Journal*, 12(2), σ. 166-175.

- Λασκαρίδης, Β. (1912). *Η εποπτική διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, αλφαβητάριον κατά νέαν όλως μέθοδον*, Τύποις Αδελφών Πίλλη, Μοναστήριον.
- Mackridge, P. (2009). *Language and national identity in Greece, 1766-1976*, Oxford University Press, New York.
- Mawhinney, H. B. (1995). The new focus on institutions and the reinvention of schooling, *Journal of Education Policy*, 10(5), σ. 23-42.
- Mehta, J. & Datnow, A. (2020). Changing the Grammar of Schooling: An Appraisal and a Research Agenda, *American Journal of Education*, 126(4), σ. 491-498.
- Μιχαλόπουλος, Θ. (1892). *Νέον Ελληνικόν Αλφαβητάριον μετ' εικόνων συντεταγμένον κατά τας απαιτήσεις της ψυχολογίας*, Εκ του Τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου, Εν Αθήναις.
- Μπάρτζης, Γ. (2010). Περιήγηση στον κόσμο των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου, από της ιδρύσεως του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα, *Δελτίο Ι.Κ.Μ.*, 48, σ. 27-55.
- Μπέτσας, Γ. (2018). Η αποτίμηση της μεταρρύθμισης 1917-1920 από τους πρωτεργάτες της ως πλαίσιο κατανόησης της θεσμικής αλλαγής στην εκπαίδευση, στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Μαυροσκούφης, Δ., Μπέτσας, Γ., Φούκας, Β., Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Εκατό Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917*. Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 277-292.
- Μπέτσας, Γ. & Αμαραντίδου, Κ. (2012). Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920. Μέθοδοι, προτεραιότητες και αποτελέσματα, στο: *1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Διαθέσιμο στο <http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%9C%CE%A0%CE%95%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%A3%20%CE%91%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5.pdf>
- Μπέτσας, Γ. & Τσολοπούλου, Β. (2016). Η αλλαγή παραδείγματος σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1917-1920, στο Γρόσδος, Στ. (επιμ) *Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Αθήνα, σ. 558-569.
- Μπέτσας, Γ., Χαραλάμπους, Δ. & Αμαραντίδου, Κ. (2011). Τα πρώτα αναγνωστικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1917-1920 και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς, *Επιστήμες Αγωγής*, 2, σ. 175-196.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της παιδείας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Νικολοπούλου, Π. (2014). *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονομία και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Oakes, J., Stuart Wells, A., Jones, M. & Datnow, A. (1997). Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, *Teachers College Record*, 98(3), σ. 482-510.

- Παντίδου, Γ. (2019). Η «Γραμματική» του σχολείου στις «οικονομίες της γνώσης». *EducatioNext*, 2, σ. 123-130.
- Παπαμάρκος, Χ. (1915). *Ελληνικόν Αναγνωσματάριον διά τους μαθητάς της Γ' τάξεως των σχολείων της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως*, Εν Αθήναις, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Παπαντωνίου, Ζ. (1918). *Τα Ψηλά Βουνά*, Εθνικόν Τυπογραφείον, Αθήναι.
- Πυρπυρής, Π. (2010). *Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ.) Και Εκπαιδευτική Πολιτική 1949-1967*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Roldán, V. (2018). Textbooks and Education, στο Fuchs, E. & Bock, A. (επιμ.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan, New York, σ. 103-114.
- Σακελλαρόπουλος, Σ., Σκιάς, Α., Εξαρχόπουλος, Ν., Μιχαλόπουλος, Θ., Μεγαρέυς, Ι., Οικονόμου, Χρ. (1921). *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των Δημοτικών Σχολείων*, Εκ του Τυπογραφείου Ν. Ματσαβελάκη, Εν Αθήναις.
- Σκαρμούτσος, Γ. (2021). *Κοινωνικές αναπραστάσεις της παιδικής ηλικίας στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (1949-2006)*, Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Σκούρα, Λ. (2012). Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012*. Αθήνα: ΕΛΛΙΕΠΕΚ.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (1999). *Γλώσσα, εκπαίδευση και Πολιτική*, Ολκός, Αθήνα.
- Sotiropoulos, D. (1982). The Social Roots of Modern Greek Diglossia, *Language Problems and Language Planning*, 6, σ. 1-28.
- Συντακτική Επιτροπή (1918). *Οδηγία δια την διδασκαλίαν του Αναγνωστικού της Γ' Δημοτικού «Τα Ψηλά Βουνά»*, Συλλογή Μ. Τριανταφυλλίδη, Διαθέσιμο στο <http://digital.lib.auth.gr/record/37255>
- Συντακτική Επιτροπή (1918). *Σημείωμα της Επιτροπής για το Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού*, Συλλογή Μ. Τριανταφυλλίδη, Διαθέσιμο στο <http://digital.lib.auth.gr/record/37261>
- Τερζής, Ν. (1998). *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τζήκας, Χ. (2018). Οι επιθεωρητές, οι δάσκαλοι και τα ψηλά βουνά, στο Ηλιάδου-Τάχου, Σ., Μαυροσκούφης, Δ., Μπέτσας, Γ., Φούκας, Β., Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.) *Εκατό Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917*, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 114-134.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The «Grammar» of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?, *American Educational Research Journal*, 31(3), σ. 453-479.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Αναγνωστικά βιβλία δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Δ. (2010). Πολιτικές για το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις, Τόμος Β', Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821 -2010*, Gutenberg, Αθήνα, σ. 617-628.

Η εξέλιξη της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων διαδραματίζει έναν καίριο ρόλο στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητά τους και γι' αυτό εξάλλου η χρήση της εικόνας στην ιστορία του σχολικού βιβλίου ξεκίνησε πολύ νωρίς, περνώντας από πολλά στάδια στην πορεία του χρόνου. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει, εκτός της επαφής των παιδιών με την τέχνη και τα αισθητικά ρεύματα, στην καλύτερη κατανόηση και αποκωδικοποίηση του κειμένου και στην εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, δεξιότητα απαραίτητη στη σημερινή πολυτροπική κοινωνία. Μέσα από τη μελέτη της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ο αναγνώστης ακολουθεί μια πορεία και ένα μαγευτικό ταξίδι στην ιστορία εξέλιξης της τέχνης, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να παρακολουθήσει και όλη την πολύπαθη ιστορία του σχολικού βιβλίου και της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Abstract

The illustration of schoolbooks plays a key role in their success and effectiveness, which is why the use of the image in the history of the schoolbooks began very early, going through many stages over time. The illustration of schoolbooks contributes, in addition to the children's contact with art and aesthetic currents, to the better understanding and decoding of the text and to their familiarity with audiovisual literacy, a skill necessary in today's multimodal society. Through the study of the illustration of schoolbooks, the reader follows a course and a magical journey not only in the history of art development but at the same time can follow the whole long history of schoolbooks and the history of education.

Η εξέλιξη της εικονογράφησης στις ελληνικές εκδόσεις από τον 15ο έως τον 18ο αιώνα

Μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης οι Έλληνες λόγιοι κατέφυγαν στη Δύση και ξεκίνησαν να πραγματοποιούν τις πρώτες ελληνικές εκδόσεις βιβλίων στα τυπογραφεία της Δύσης (Δαμιλάς, Μανούτιος, Καλλέργης, Βλαστός, Γλυκός, Σάρρος) με χρηματοδότηση από πλούσιους ομογενείς. Οι προσπάθειες αυτές στόχευαν στην αφύπνιση του υπόδουλου Γένους, καθώς είχε γίνει πλέον πεποίθηση ότι η πνευματική ανάπτυξή του αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική και πολιτική του ελευθερία.

Στα τέλη του 15ου και στις αρχές του 16ου αιώνα εκδίδονται πολλά διδακτικά εγχειρίδια και βοηθήματα, κυρίως στο τυπογραφείο του Άλδου Μανούτιου, σε μια προσπάθεια να εκ-

δοθούν τα σημαντικότερα έργα της κλασικής γραμματείας. Ανάμεσα στις εκδόσεις του τυπογραφείου περιλαμβάνονται έργα του Θεόκριτου, οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, οι τραγωδίες του Σοφοκλή και το πιο σημαντικό η μνημειώδης πρώτη έκδοση του έργου του Αριστοτέλη.

Η εικονογράφηση στις εκδόσεις των ελληνικών βιβλίων ακολουθεί τις εκεί εξελίξεις και τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η διακόσμηση και η εικονογράφηση των βιβλίων πρέπει να αποφεύγονται, ιδίως στα κλασικά κείμενα, για να μην αποσπάται η προσοχή από το κείμενο. Δεύτερος σημαντικός λόγος της αποφυγής της εικονογράφησης ήταν ότι ήθελαν να απομακρυνθούν από τη μεσαιωνική συνήθεια, όπου οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο για να καταλαβαίνουν το κείμενο και όσοι δεν ήξεραν πολλά γράμματα.

Ανάμεσα στα άλλα τυπογραφεία, πολύ σημαντικό έργο παρέχει το τυπογραφείο των Κρητικών λογίων Καλλέργη και Βλαστού, από τα πιεστήρια των οποίων τυπώθηκαν τέσσερις εκδόσεις ιδιαίτερης καλαισθησίας, με πρώτο το *Μέγα Ετυμολογικόν*.

Τα βυζαντινά μονογράμματα και τα επίτιτλα των εκδόσεών του αντιγράφηκαν σε μεγάλη έκταση, όπως επίσης και η τεχνική του, της δίχρωμης εκτύπωσης σε μαύρο και κόκκινο (και μερικές φορές χρυσό). Όλα αυτά ήταν συνηθισμένα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης βυζαντινών χειρογράφων, που ο Καλλέργης προσπάθησε να τα μεταφέρει στα τυπωμένα βιβλία του (Κουμαριανού Α., Δρούλιας Α. & Layton E., 1986, σ. 268).

Το τυπογραφείο των Καλλέργη και Βλαστού έδωσε νέα πνοή στην εικονογράφηση του ελληνικού βιβλίου, αφού αξιοποίησε, το σύγχρονο με την ανακάλυψη της τυπογραφίας είδος της ξυλογραφίας σε πλάγιο ξύλο.

Η ξυλογραφία εμφανίστηκε στη Δύση τον 14ο αιώνα. Πρόκειται για μια τεχνική που έχει τις ρίζες της στην Άπω Ανατολή και η οποία συναντάται στο τυπωμένο βιβλίο μέχρι και τη σύγχρονη εποχή. Αρχικά πρέπει να μετρηθεί η επιφάνεια στην οποία θα τοποθετηθεί η ξυλογραφία και έπειτα να τοποθετηθεί επάνω της το σχέδιο. Στη συνέχεια επεμβαίνει ο χαρακτήρας, που χαράζει προς τη φορά των ινών του ξύλου, το πλάγιο ξύλο. Τέλος η εικόνα απλώς μεταφέρεται πάνω στο χαρτί με πίεση στην πίσω πλευρά του φύλλου, που έχει προηγουμένως υγρανθεί, επάνω στο λιπαρό μελάνι. Η πίεση μεταδίδεται με βούρτσες ή ψήκτρα, ένα είδος σφαίρας από σκληρές τρίχες ποτισμένες με δυνατή κόλλα που συγκρατούνται από ύφασμα (Barbier F., 2002, σ. 142).

Στο είδος της ξυλογραφίας σε πλάγιο ξύλο η χρησιμοποιούμενη επιφάνεια του ξύλου κόβεται στην κατεύθυνση του κορμού του δέντρου με οριζόντια (πλάγια), ως προς τη θέση του χαρακτή, τα «νερά» της ξύλινης επιφάνειας. Ο χαρακτήρας φτιάχνει με μελάνι το περίγραμμα του έργου που πρόκειται να χαράξει στην ξύλινη πλάκα, αφαιρεί τα μέρη εκείνα



Η πρώτη σελίδα από το *Μέγα Ετυμολογικόν*. Από Marcus Musurus (editor, 15th century) – Unknown writer (11th century) – *Ετυμολογικόν μέγα κατά αλφάβητον πάνω ωφέλιμον*. 1499 – Anemi Digital Library.

της παράστασης που δεν θέλει να τυπώσει, απλώνει τυπογραφικό μελάνι και τυπώνει την ανάγλυφη παράσταση στο τυπογραφικό πιεστήριο μαζί με το κείμενο (Κανταρτζή Ε., 2007, σ. 15· Παυλόπουλος Δ., 2004, σ. 31).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ξυλογραφίας είναι η δύναμη και η καθαρότητα των γραμμών και η συνοπτική απόδοση του συνόλου. Η ξυλογραφία έκανε δυνατή την αναπαραγωγή πολλών αντιγράφων και αποτέλεσε έτσι το πρώτο βήμα για την ευρεία διάδοση της εικόνας. Για τους επόμενους αιώνες ήταν η φθηνότερη μέθοδος εικονογράφησης βιβλίων. Το χαμηλό κόστος παραγωγής ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκδότη και ειδικά για τα παιδικά βιβλία, σε μια περίοδο που η συγκεκριμένη αυτή αγορά δεν είχε εκτιμηθεί αρκετά.

Όλα σχεδόν τα πρώτα παιδικά βιβλία ήταν εικονογραφημένα με αυτή τη μέθοδο, που στα χέρια σπουδαίων καλλιτεχνών μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο εξαιρετικής ποιότητας και ομορφιάς (Κανταρτζή Ε., 2006).

Στη δεκαετία του 1480-1490 η χρήση της ξυλογραφίας σημειώνει μεγάλη ανάπτυξη και μετά από τους ανώνυμους καλλιτέχνες, αρχίζουν να ασχολούνται με την εικονογράφηση σημαντικοί ζωγράφοι και χαράκτες. Ανάμεσα σε αυτούς οι μεγάλοι ζωγράφοι Schongauer και Dürer, οι οποίοι χρησιμοποιώντας τη ξυλογραφία και τη χαλκογραφία, επηρέασαν τον κόσμο της χαρακτικής.

Τα μεσαιωνικά σχολικά βιβλία, όμως, εξακολουθούν να είναι εξαιρετικά άκομψα και βαρετά. Η προσπάθεια προσέγγισης των μικρών παιδιών έχει ως αποτέλεσμα την εκπόνηση μικρών βιβλίων και αλφαβηταρίων (το πρώτο αλφαβητάριο τυπώνεται το 1525), τα οποία αποτελούν τον πρόγονο του εικονογραφημένου βιβλίου. Όμως το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά θα κάνει την εμφάνισή του έναν αιώνα περίπου αργότερα.

Ο John Amos Comenius, αρχιεπίσκοπος και δάσκαλος στην Πολωνία και την Ουγγαρία, είναι ο πρώτος που ασχολήθηκε συστηματικά με την εικονογράφηση σχολικών βιβλίων. Σύμφωνα μάλιστα με τον Comenius, όλα τα βιβλία θα έπρεπε να είναι εικονογραφημένα. Στο βιβλίο του *Orbis Sensualium Pictus* (1657), υπάρχουν 150 μαθήματα, καθένα από τα οποία είναι εικονογραφημένο με μια εικόνα. Υπήρξε το πιο διαδεδομένο σχολικό βιβλίο στη Γερμανία για έναν αιώνα. Μίμηση του βιβλίου αυτού είναι το *The London Vocabulary* του James Greenwoods. Και στα δύο χρησιμοποιήθηκαν μικρές εικόνες με τη μέθοδο της ξυλογραφίας (Κανταρτζή Ε., 2003, σ. 40).



Ξυλογραφία Albrecht Dürer, Albertina Museum, Wien.



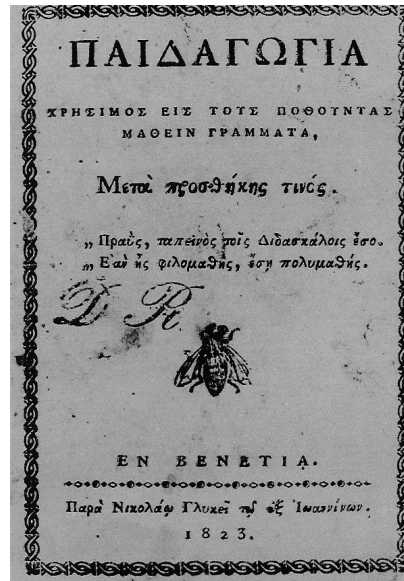
Σελίδα από την περίφημη έκδοση *Orbis Sensualium Pictus*.

Το 1507 τυπώνεται στο Παρίσι το πρώτο ελληνικό αλφαβητάριο με τίτλο *Alphabetum Graecum*, το οποίο απευθυνόταν σε ξενόγλωσσους ενήλικες. Ο τίτλος του βιβλίου αυτού γίνεται αργότερα από τους μελετητές όνομα κατηγορίας βιβλίων και αφορά τα αλφαβητάρια που απευθύνονταν σε ξενόγλωσσους. Τον 18ο αιώνα αρχίζουν και τυπώνονται τα πρώτα έντυπα ελληνικά αναγνωστικά κυρίως στις χώρες της διασποράς. Ως αναγνωστικά βιβλία χρησιμοποιούνταν κυρίως βιβλία θρησκευτικού περιεχομένου με πιο διαδεδομένα την *Οκτώηχο* και το *Ψαλτήρι* (Γεμέλου Δ., 2009, σ. 19).

Το πιο γνωστό αλφαβητάριο της Τουρκοκρατίας είναι το βιβλίο με τον τίτλο *Χρήσιμος Παιδαγωγία*. Τυπώθηκε το 1641 από τον Νικόλαο Γλυκύ στη Βενετία και είναι ένα δεκαεξασέλιδο βιβλίο, το οποίο, αν συμπεράνουμε από τις πολλές εκδόσεις που πραγματοποίησε, φαίνεται ότι ήταν πολύ διαδεδομένο.



Το εξώφυλλο από το αναγνωστικό *Χρήσιμος Παιδαγωγία*.



Το *Μέγα Αλφαβητάριον* του Μιχαήλ Παπαγεωργίου. Το εξώφυλλο του διακοσμηί θρησκευτική εικόνα που αναπαριστά την Αγία Τριάδα.

Το πρώτο χρονολογημένο ελληνικό βιβλίο με τίτλο *Αλφαβητάριον* εκδίδεται το 1771 και είναι το *Μέγα Αλφαβητάριον* του Μιχαήλ Παπαγεωργίου. Το εξώφυλλό του διακοσμηί θρησκευτική εικόνα που αναπαριστά την Αγία Τριάδα. Αλλά και τα υπόλοιπα αναγνωστικά της περιόδου αυτής έχουν έντονη την εκκλησιαστική παράδοση και τη θρησκευτική-ηθική διάπλαση των μικρών μαθητών, γεγονός που πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι η παιδεία επί Τουρκοκρατίας ήταν υπό την προστασία και την καθοδήγηση της Εκκλησίας.

Στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής η εικονογράφηση γενικά είναι πολύ περιορισμένη. Περιορίζεται κυρίως σε θρησκευτικές αναπαραστάσεις, όπως είδαμε, ή σε θέματα από τη σχολική ζωή (ξυλογραφίες ή χαλκογραφίες), τα οποία δεν συνδέονται σχεδόν καθόλου με το περιεχόμενο των εγχειριδίων (Κανταρτζή Ε., 2002^α, σ. 55). Γενικά, όμως, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής η εικονογράφηση είναι πολύ περιορισμένη, με θρησκευτικές κυρίως αναπαραστάσεις ή θέματα από τη σχολική ζωή (ξυλογραφίες ή χαλκογραφίες), τα οποία δεν συνδέονται με το περιεχόμενο των εγχειριδίων.

Η εικονογράφηση παιδικών βιβλίων με παιδευτικό σκοπό άρχισε από τα σχολικά βιβλία και ειδικά από τα αλφαβητάρια και συμπίπτει με την πρώτη ανακαινιστική διδακτική κίνηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (Κανταρτζή Ε., 2002, σ. 66).

Το σχολικό βιβλίο και η εικονογράφηση κατά τον 19ο αιώνα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα με μια σειρά βασιλικών διαταγμάτων ανάμεσα στο 1834 και το 1837. Σε ένα από αυτά, στο διάταγμα του 1834 περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική Τυπογραφία, προβλέπεται ότι τα βιβλία θα εκδίδονται και θα πωλούνται από τη Βασιλική Τυπογραφία, ύστερα από γνωμάτευση της διορισμένης «ανακριτικής επιτροπής» και στα σχολεία θα χρησιμοποιούνται μόνο αυτά. Με ιδιαίτερη αυστηρότητα καθορίζεται το περιεχόμενό τους, καθώς ως προϋπόθεση τίθεται «να μην εμπεριέχει διδασκαλίας ή γνώμας επιβλαβείς διά την θρησκείαν ή την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαίδευσιν».

Η προσπάθεια του κράτους να ασκήσει μονοπωλιακή πολιτική δημιουργεί μια σειρά από αντιπαραθέσεις και διχογνωμίες. Έτσι, η κυβέρνηση καταργεί το 1838 το Βασιλικό Βιβλιοπωλείο και αρχίζει μια νέα φάση, η φάση του ελεύθερου ανταγωνισμού, μέχρι το 1882. Το κράτος εποπτεύει τα σχολικά βιβλία με επιτροπές κρίσης, οι οποίες εγκρίνουν τα βιβλία που θεωρούν κατάλληλα. Τα βιβλία αυτά χαρακτηρίζονται «εγκεκριμένα» και συμπεριλαμβάνονται σε έναν κατάλογο, ο οποίος αποστέλλεται στα σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους (Κανταρτζή Ε., 1994^α, σ. 30-34· Κανταρτζή Ε., 1994, σ. 44-50).

Το 1856 δημοσιεύεται το διάταγμα περί διαγωνίσματος προς συγγραφήν προσφορωτέρων διδακτικών βιβλίων διά τα δημοτικά σχολεία, που αποσκοπεί σε έλεγχο των βιβλίων που κυκλοφορούν, εφόσον, όπως φαίνεται, το κράτος και οι επιτροπές κρίσης ευνοούσαν συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους ή συγγραφείς, με αποτέλεσμα το ζήτημα των σχολικών βιβλίων να πάρει πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι αλληπάλληλες εγκύκλιοι των 1859, 1867, 1873 δείχνουν ακόμα ότι στα σχολεία γινόταν και χρήση μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Η κυβέρνηση του Τρικούπη το 1882 καταργεί την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού και υιοθετεί πολιτική ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού. Σύμφωνα με τη νέα πολιτική, προκηρύσσεται διαγωνισμός συγγραφής σχολικών βιβλίων κάθε τέσσερα χρόνια και οι κριτικές επιτροπές εγκρίνουν ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα για μια τετραετία. Επειδή στον πρώτο διαγωνισμό που έγινε εγκρίθηκε ένα μόνο βιβλίο, το *Αλφαβητάριον* του Σκορδέλη, γι' αυτό επιτράπηκε και η ελεύθερη εισαγωγή μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Το 1893 διατηρείται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου, αλλά η διάρκεια έγκρισης ορίζεται για μια τριετία, ενώ τα μέλη των κριτικών επιτροπών καθορίζονται άμεσα από τον υπουργό. Το σύστημα της έγκρισης του ενός βιβλίου με τις αντιθέσεις και τα προβλήματα που προκαλεί οδηγεί σε νέο σύστημα έγκρισης με τον νόμο ΒΤΓ' του 1895. Ο νέος νόμος ορίζει να κρίνονται τα βιβλία κάθε χρόνο, επιτρέπει την έγκριση περισσότερων βιβλίων και ορίζει τη διάρκεια έγκρισης για μια πενταετία.

Η περίοδος της εκ νέου πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού επικρατεί μέχρι το 1907, με επανάληψη των ίδιων φαινομένων που είχαν παρουσιαστεί και παλαιότερα. Ο προβλημα-

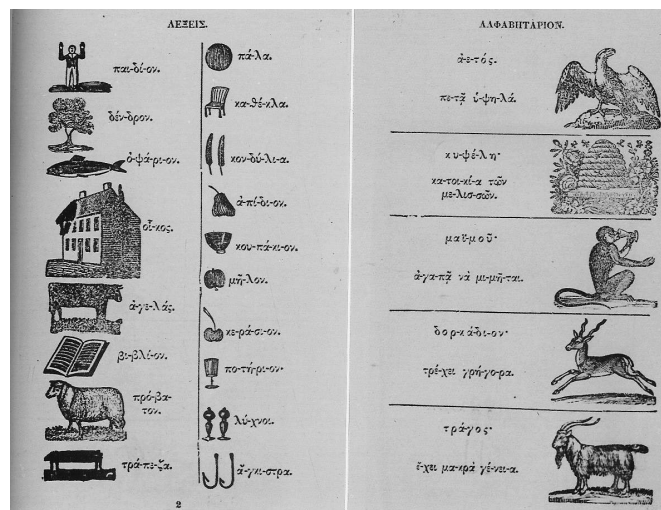
τισμός για τη μορφή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονος και βρίσκει δυναμική έκφραση με τον *Νουμά* και το *Δελτίο* του Εκπαιδευτικού Ομίλου, περιοδικά που διακρίνονται για τη συντονισμένη προσπάθειά τους για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση.

Με τον νόμο ΓΣΑ΄ του 1907 επαναφέρεται ο ρυθμιστικός κρατικός παρεμβατισμός μέχρι το 1917. Συγκεκριμένα, με αυτόν τον νόμο επαναφέρεται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου, το οποίο επιλέγεται ανάμεσα από τρία βραβευμένα. Η επιτροπή όμως έχει δικαίωμα να μεταρρυθμίσει και να συμπληρώσει το εγκρινόμενο βιβλίο από τα άλλα δύο. Ως γλώσσα των βιβλίων ορίζεται η καθαρεύουσα, ενώ η δημοτική επιτρέπεται στα ποιήματα και στις παροιμίες. Επιπλέον, με αυτόν τον νόμο κυκλοφορούν τα πρώτα κρατικά αναγνωστικά και εμφανίζεται το βιβλίοσημο (Καρακατσούλη Α. 2011, σ. 81).

Η εικονογράφηση παιδικών βιβλίων για εκπαιδευτικούς λόγους αρχίζει και αυτή με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Τότε αρχίζουν να τυπώνονται τα πρώτα σχολικά βιβλία με άτεχνη και υποτυπώδη εικονογράφηση, επηρεασμένη κυρίως από το αρχαιοελληνικό κλασικό ιδεώδες αλλά και το πνεύμα του ειδυλλιακού ρομαντισμού της εποχής (Μπενέκος Α., 1998, σ. 24).

Η τεχνική που εξακολουθεί να χρησιμοποιείται μέχρι το 1890 είναι της ξυλογραφίας σε όρθιο ξύλο. Η τεχνική αυτή διδάσκεται από το 1843 στο Σχολείο Καλών Τεχνών της Αθήνας από τον Αθωνίτη ιεροδιάκονο Αγαθάγγελο Τριανταφύλλου. Διάδοχοί του υπήρξαν ο Αριστείδης-Λουκιανός Ροβέρτος και κατόπιν ο Νικόλαος Φέρμπος. Μαθητές των τριών αυτών δασκάλων στάθηκαν οι περισσότεροι επαγγελματίες ξυλογράφοι ελληνικών εντύπων του 19ου αιώνα [Περικλής Σκιαδόπουλος, Παναγιώτης Πολυχρόνης, Ιωάννης Οικονόμου, Ελευθέριος Καζάνης, Κωνσταντίνος Καρυστινός, Αριστείδης Λάιος, Ιωάννης Πλατύς (Παυλόπουλος Δ., 1996, σ. 31)]. Πολλές ξυλογραφίες που χρησιμοποιούνται στις εκδόσεις της εποχής είναι παρμένες από βιβλία του εξωτερικού και επαναλαμβάνονται συχνά σε διαφορετικά βιβλία (π.χ. η γάτα, το λιοντάρι, ο αετός). Οι Έλληνες τεχνίτες ξυλογράφοι προσάρμοζαν την πρωτότυπη εικόνα στο ζητούμενο μέγεθος, αφαιρώντας συνήθως τις πολλές λεπτομέρειες.

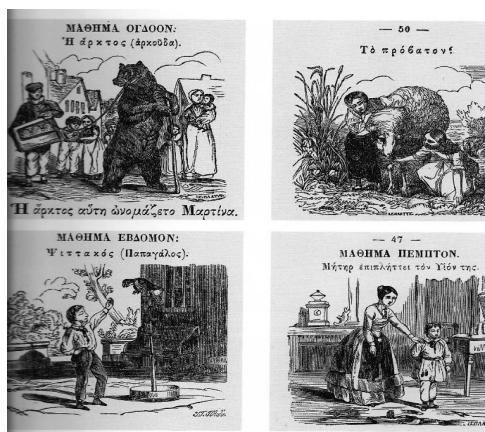
Η εικονογράφηση στα σχολικά βιβλία εισάγεται με την *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή (1841). Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται βέβαια κυρίως εξυπηρετούν διδακτικούς στόχους, ιδίως στα αλφαβητάρια την εκμάθηση των γραμμάτων, και συχνά επιλέγονται γι' αυτόν τον σκοπό. Γενικά, στα αλφαβητάρια που εκδίδονται μέχρι το 1880 υπάρχει περιορισμένη εικονογράφηση κυρίως χάριν διακόσμησης. Εξαιρέ-



Εικονογράφηση του Αλφαβηταρίου του Κωνσταντινίδη από τον ξυλογράφο Ιωάννη Πλατύ.

ση αποτελούν δύο αλφαβητάρια της περιόδου αυτής –το *Αλφαβητάριο* του Γ. Κωνσταντινίδη και το *Απλούν Αλφαβητάριον* διά παιδιά, το οποίο εκδόθηκε στη Σμύρνη–, στα οποία υπάρχουν εικόνες αντικειμένων και οι ονομασίες τους. Στο αλφαβητάρι της Σμύρνης μάλιστα κάτω από την ονομασία υπήρχε και μια μικρή φράση σχετική με την εικόνα. Στο αλφαβητάριο του Κωνσταντινίδη, στον πρόλογό του σημειώνεται το όνομα του εικονογράφου Ιωάννη Πλατύ, γεγονός σπάνιο για τα δεδομένα της εποχής αλλά και για τα κατοπινά αλφαβητάρια, καθώς και ο σκοπός της εικονογράφησης:

Ἴνα δε ευκολύνω την μνήμην του μαθητοῦ εἰς την εκμάθησιν του αλφαβήτου, ἔτι δε και ψυχαγωγίας χάριν, προέταξα ἐκάστου γράμματος εἰκόνα αντικειμένου, οὔτινος το ὄνομα ἀρχεται ἀπὸ το προκείμενον γράμμα. Ἐν δε τῷ Δευτέρῳ μέρει, ἐπίσης χάριν ψυχαγωγίας, παρενέθηκα και ἑνδεκα ξυλογραφήματα φιλοτίμως εἰσχωρηθέντα ὑπὸ του ευφυοῦς ξυλογράφου Κυρίου Ἰωάννου Γ. Πλατύ¹ (Κωνσταντινίδης, 1860).



Εικονογράφηση του Αλφαβηταρίου από τον ξυλογράφο Ιωάννη Πλατύ.

Ο Πλατύς είναι μαθητής του Αγαθάγγελου Τριανταφύλλου στο σχολείο των Καλών Τεχνών και δουλεύει την ξυλογραφία σε όρθιο ξύλο με πολύ μεγάλη επιτυχία. Η έκδοση περιλαμβάνει μικρές εικόνες για τα είκοσι τέσσερα γράμματα του αλφαβήτου και έντεκα μεγαλύτερες συνθέσεις εντός κειμένου που εικονογραφούν μικρές ιστορίες. Επηρεασμένος από ευρωπαϊκά πρότυπα, ο Πλατύς δίνει το δικό του στίγμα στην εικονογράφηση του αλφαβηταρίου κάνοντάς τες απλές, κατανοητές και εύληπτες (Οράτη Ε., 2010, σ. 23-31).

Η ραγδαία πρόοδος των τεχνολογικών εξελίξεων σηματοδοτεί το ξεκίνημα μιας νέας εποχής όπου η εικονογράφηση κατέχει ουσιαστικό ρόλο. Η χρυσή εποχή των εικονογραφημένων βιβλίων μπορεί να αποδοθεί στον εκδότη Έβανς. Κατά τη δεκαετία του 1860, όταν άρχισαν να σταθεροποιούνται οι τεχνικές έγχρωμης εκτύπωσης, ο Έβανς, όντας καλλιτέχνης και ο ίδιος, κάνει μια σημαντική προσπάθεια βελτίωσης των τεχνικών εκτύπωσης. Πείθει μεγάλους καλλιτέχνες να δημιουργήσουν έργα ειδικά για παιδιά.

¹ Κωνσταντινίδης, Γ. (1860). *Αλφαβητάριον κατά νέαν μέθοδον φιλοπονηθέν ὑπὸ Γ. Κωνσταντινίδου προς χρῆσιν των παιδων, μετὰ τριάκοντα πέντε εικονογραφιών*. Αθήναι: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφῶς (παρά τη Πύλη της Αγοράς, αριθ. 420). Συλλογές του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα εισάγονται νέες τεχνικές που δίνουν ώθηση στην εξέλιξη της εικονογράφησης. Γύρω στα 1890 εμφανίζονται σε περιοδικά των Αθηνών οι πρώτες αδέξιες τσιγκογραφίες και φωτοτσιγκογραφίες. Εδώ αντικαθίσταται η πλάκα ξύλου από πλάκα τσίγκου για αντοχή σε πολλά τυπώματα, ενώ χρησιμοποιούνται αντί για καλέμια χημικά οξέα που διαβρώνουν την πλάκα. Την τσιγκογραφία καλλιεργούν στην Ελλάδα παλιοί ξυλογράφοι, όπως ο Καζάνης, ο Οικονόμου, ο Πλατύς και ο Αριστείδης Λάιος (Κανταρτζή Ε., 2006, σ. 815).

Τα θρησκευτικά και ηθικά θέματα φαίνεται να έχουν κυρίαρχο ρόλο στο περιεχόμενο των βιβλίων και αυτό αντανακλάται και στην εικονογράφηση των βιβλίων και των περιοδικών. Για παράδειγμα το πρώτο εικονογραφημένο περιοδικό για παιδιά η *Εφημερίς των Παιδών*, διακατέχεται από έντονη θρησκευτικότητα. Η ηθικολογία και ο διδακτισμός χαρακτηρίζουν τα βιβλία της εποχής. Οι τίτλοι των βιβλίων είναι ενδεικτικοί: *Μαθήματα Ηθικής, 1838, Εν Σμύρνη, Εκ της Τυπογραφίας Α. Πατρικίου, Πατρική Συμβουλή προς τη Θυγατέρα μου, 1838, Αθήναι, Εκ της Βασιλικής Τυπογραφίας*. Κυκλοφορούν ακόμα πολλές διασκευές των Μύθων του Αισώπου, όπου και πάλι τονίζεται το ηθικοπλαστικό τους δίδαγμα.

Τα κοινωνικά πρότυπα που μεταφέρονται μέσα από τα λογοτεχνικά και σχολικά βιβλία, τόσο από τα κείμενα όσο και από την εικονογράφηση, προάγουν τις επιδιωκόμενες από την κοινωνία αρετές, δηλαδή την υπακοή, την ευσέβεια, τη σύνεση, το ήθος. Τέχνη και λογοτεχνία έχουν ηθικοδιδασκτικό χαρακτήρα, ενώ η εικονογράφηση ακολουθεί το πνεύμα του ειδυλλιακού ρομαντισμού της εποχής αλλά και του αρχαιοελληνικού κλασικού εικαστικού ιδεώδους (Κανταρτζή Ε., 2006, σ. 817).

Γενικά σε ολόκληρη την περίοδο αυτή η παραγωγή των σχολικών εγχειριδίων είναι φτωχή σε ποιότητα, περιορισμένη στα απολύτως απαραίτητα και χωρίς ιδιαίτερη καλλιτεχνική αξία, με εξαίρεση τα βιβλία που εκδίδονται από τον Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων (Κανταρτζή Ε. & Μαυρίδης Α., 2009). Μάλιστα, τον ακαλαίσθητο και διδακτικό χαρακτήρα της εικονογράφησης στα αναγνωστικά κατέκρινε το 1897 ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, ο οποίος και πρότεινε, ως ακραία λύση, την παράλειψή της, ώστε να μη βλαβεί το αισθητικό κριτήριο των παιδιών. Εξάλλου, η ιστορία της εικονογράφησης του παιδικού βιβλίου δείχνει ότι η αισθητική διάσταση ήταν η τελευταία στην οποία δόθηκε σημασία (Ασωνίτης Π., 2001, σ. 106).

Στη σκιά του γλωσσικού ζητήματος (1900-1930)

Σταθμός στα ελληνικά εκπαιδευτικά ζητήματα υπήρξε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, την οποία σχεδίασαν οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Δημήτριος Γληνός, Αλέξανδρος Δελμούζος, Μανόλης Τριανταφυλλίδης, και νομοθέτησε η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Η βασική αλλαγή που θεσμοθετήθηκε ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, στο Δημοτικό Σχολείο με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στην Ε' και τη Στ' τάξη. Το γλωσσικό ζήτημα θα αποτελέσει στο εξής το επίκεντρο της πορείας την οποία θα ακολουθήσει η συγγραφή των σχολικών βιβλίων.

Το νέο σύστημα επιφέρει τις εξής αλλαγές στον τομέα της συγγραφής των σχολικών βιβλίων: 1) Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων έχουν απόλυτη ελευθερία και δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν διάγραμμα από το υπουργείο παρά μόνο τις γενικές οδηγίες.

2) Η κρίση δεν γίνεται από επιτροπές, αλλά από μόνιμο εκπαιδευτικό συμβούλιο. 3) Ο αριθμός των εγκεκριμένων βιβλίων είναι απεριόριστος. 4) Η έγκριση ισχύει επ' αόριστον. 5) Η κρίση των βιβλίων γίνεται κάθε έτος. 6) Σε ορισμένα διαμερίσματα του κράτους επιτρέπεται η έγκριση ειδικών αναγνωστικών. 7) Προβλέπεται η δυνατότητα ανάθεσης συγγραφής αναγνωστικών βιβλίων σε επιτροπή από κατάλληλα πρόσωπα. 8) Εισάγονται βοηθητικά βιβλία για τις Ε' και Στ' τάξεις (Κανταρτζή Ε., 1999, σ. 59-69).

Για πρώτη φορά τονίζεται η ανάγκη μιας νέας σχεδιαστικής αντίληψης στο σχολικό βιβλίο και στο Πρακτικό της Επιτροπής, για τη σύνταξη των αναγνωστικών βιβλίων, τονίζεται η ανάγκη μιας ευχάριστης για το παιδί εικονογράφησης «...το αναγνωστικόν τόσο καλύτερον επιτυγχάνει τους ποικίλους σκοπούς του όσον ελκυστικότερον είναι διά τον μαθητή και διεγείρει το ενδιαφέρον του» (Ασωνίτης Π., 2002, σ. 108).

Ανάμεσα στα βιβλία που εγκρίθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις του νέου νόμου είναι το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο και τα Ψηλά Βουνά*².

Το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* είναι δημιούργημα της συντακτικής επιτροπής με μέλη τον Α. Δελμούζο, τον Μ. Τριανταφυλλίδη, τον Π. Νιρβάνα και τον Ζ. Παπαντωνίου. Την εικονογράφηση έκανε ο Κωνσταντίνος Μαλέας με σκοπό «οι εικόνες να είναι τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού». Ο Μαλέας δημιούργησε μια σειρά εικόνων που έδεσαν απόλυτα με το κείμενο, χωρίς η εικονογράφηση να το υπερσκελίζει ή να το υποβιβάζει και χάρη στην οποία το αλφαβητάρι αυτό έχει μια ανώτερη αισθητική ποιότητα³. Η Οράτη, αναφερόμενη στην εικονογράφηση του αλφαβηταρίου, αναφέρει ότι ο Μαλέας χωρίς προηγούμενη εμπειρία δημιούργησε «μια ρηξικέλευθη εικονογράφηση, που εναρμονίζεται με τη γενικότερη αίσθηση λιτότητας της έκδοσης» (Οράτη στο ΜΙΕΤ, 2010: 26). Περίτεχνα εικονογραφημένα πλαίσια, κείμενο μέσα στην εικόνα, έντονο στιλ και ιδιαίτερη γραμματοσειρά δημιουργούν ένα αισθητικό αποτέλεσμα άρτιο και υψηλό. Μάλιστα, η εικονογράφηση του βιβλίου ήταν το μόνο κομμάτι που έγινε αποδεκτό ακόμα και από τους επικριτές του. Είναι λυπηρό ότι η εικονογράφηση του βιβλίου αλλοιώθηκε σημαντικά στις επανεκδόσεις που ακολούθησαν, με αποτέλεσμα οι πρωτότυπες εικόνες να χάσουν από τη δύναμη και τη ζωντάνια που είχαν⁴.

² Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα 7 βιβλία που κυκλοφορούν, τα 2 είναι εκδόσεις του εκδοτικού οίκου της Εστίας. Ο εκδοτικός αυτός οίκος θα ασχοληθεί με εκδόσεις σχολικών βιβλίων οι οποίες για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα καταλαμβάνουν σχεδόν το σύνολο της παραγωγής του. Βλ. αναλυτικά Καρακατσούλη, Α. (2011). *Στη χώρα των βιβλίων: Η εκδοτική ιστορία του Βιβλιοπωλείου της Εστίας, 1885-2010*, Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων. Βλ. ακόμα τον διαφημιστικό κατάλογο του Βιβλιοπωλείου της Εστίας «Τα νέα εγκεκριμένα αναγνωστικά και βοηθητικά διά τα δημοτικά σχολεία, 1928-1930». Συλλογές Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

³ Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μαλέας αποκλήθηκε «μαλλιαρός της παλέτας» σε αντιστοιχία με τους λογοτέχνες που πρωτοστάτησαν στην καθιέρωση της δημοτικής, με τους οποίους και συνεργάστηκε. Θεωρείται μάλιστα πως η αντίδραση στο έργο του είναι περισσότερο αντίδραση για τις απόψεις του και τη συμμετοχή του στο δημοτικιστικό κίνημα. Για την εικονογράφηση του Μαλέα βλέπε αναλυτικά στα Μπερεδήμας, Π. (2000). *Βιβλίων εικονογράφηση. Τυπογραφία ή Τέχνη, Εικαστική Παιδεία*, 16, 30-32· Μπερεδήμας, Π. (2001). *Έντυπα εικονογραφημένα Ελληνικά αλφαβητάρια 1481-1830*, Εικαστική Παιδεία, 17, 20-26.

⁴ «Τα πρωτότυπα σχέδια συνδυάζουν στοιχεία ετερόκλητα ως προς τη σύνθεση. Είναι μεγάλα, επεξηγηματικά, σχεδιασμένα με απλουστευμένες γραμμές. Οι ανθρώπινες μορφές σχεδιάζονται με φαρδιά περιγράμματα και ελάχιστες λεπτομέρειες. Οι εκφράσεις των προσώπων είναι απλουστευμένες και υπαινικτικές, χωρίς να αποδίδονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, το πλούσιο τοπίο έχει όλα τα χαρακτηριστικά της τοπιογραφικής αντίληψης του Μαλέα στην απόδοση της προοπτικής, στη φωτοσκίαση των επιπέδων, στη διακοσμητικότητα, στο πλάσιμο των δέντρων. Στο σύνολό της, η εικονογράφηση βασίζεται στο απλό, απέριτο σχέδιο, αναδεικνύοντας την έννοια κάθε λέξης. Βλέπε Οράτη, Ε. (2010) «Απέξω κι ανακατωτά. Εικόνες στα ελληνικά αλφαβητάρια 1860-1960». Στο *Καλλιτέχνες και αναγνωστικά στα αναγνωστικά 1860-1960*, ΜΙΕΤ, Αθήνα, σ. 26.



Εικονογράφηση από το Αλφαβητάρι με τον Ηλιο. Οι διαφορετικές εκδόχές του εξωφύλλου του. Συλλογές Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Η εικόνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κείμενο, καθώς χρησιμοποιείται διδακτικά. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνει η συντακτική ομάδα, ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινάει από την εικόνα, βάζοντας τα παιδιά να την παρατηρήσουν με προσοχή, γιατί αυτή θα του δώσει το υλικό για τη διδασκαλία του νέου γράμματος. «Δεν πρέπει όμως ο δάσκαλος να βιάζεται, αφού οι εικόνες είναι από τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού» (Δημαράς Α., 1987, σ. 105).

Το αλφαβητάρι αυτό επανεγκρίνεται αργότερα (1923, 1931) (Δημαράς Α., 1987). Το δεύτερο μέρος του κυκλοφόρησε το 1929 με εικονογράφηση του Κόντογλου. Από τα μέσα της δεκαετίας του '30 επανέρχεται η εικονογράφηση του Μαλέα. Από το 1929 και μετά οι νέες εκδόσεις κυκλοφορούν έχοντας και τα δύο μέρη μαζί, αλλά είναι γραμμένο πλέον στην καθαρεύουσα (Πατρικίου Α., 2010, σ. 72).

Στα Ψηλά Βουνά η εικονογράφηση γίνεται με εικόνες του Ρούμπου και σκίτσα του Παπαντωνίου. Είναι μια εικονογράφηση στην οποία ο ακαδημαϊσμός υποχωρεί και εισάγονται νέα στοιχεία, όπως το σπάσιμο της φόρμας, η κινητικότητα, η ζωτικότητα και το χιούμορ του Παπαντωνίου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εικόνες ταιριαστές στον ψυχοπνευματικό κόσμο του παιδιού.

Ο Βουτιερίδης στο περιοδικό *Νουμάς* το 1919 επισημαίνει τα πολλά θετικά και νεωτεριστικά στοιχεία που μεταφέρει το νέο αναγνωστικό:

Το πρώτο αληθινό βιβλίο που δίνεται στα Ελληνόπουλα (...) Για τη συγγραφή του βιβλίου τούτου εφαρμόστηκε πιστά η μέθοδο που καθόρισαν οι πιο νεώτεροι εργάτες της επιστήμης αυτής, η μέθοδο της ομοιομορφίας ή ομοιογένειας. Όλο το αναγνωστικό είνε σαν ένα μεγάλο διήγημα, αντίθετα σ' ό,τι ήταν ως τα τώρα τα τέτοιου είδους Ελληνικά βιβλία: διάφορα μικρά κομματάκια αραδιασμένα ασύνδετα το ένα με το άλλο και σχεδόν χωρίς καμιά κεντρική ιδέα. Μπορούμε το αναγνωστικό αυτό να το χαρακτηρίσουμε σαν ένα τελειοποιημένο Ροβισόνα ή Γεροστάθη, που από χρόνια πολλά έχουν πάψει να χρησιμοποιούνται στα σχολιά... Εκεί, όμως, που φαίνεται ότι έχει αντιρρήσεις είναι στην παιδαγωγική μεθοδολογία: «Φαίνεται πως είνε γραμμένο από λογοτέχνη που ξέρει να διηγείται όμορφα· φαίνεται όμως συχνά και πως δεν είνε γραμμένο απ' προσεκτικό παιδαγωγό. Υπάρχουν μέρη που, για μας τουλάχιστο, δεν

είνε κατάλληλα για τη μόρφωση της παιδικής ψυχής και του παιδικού ηθικού». Αντίθεση επίσης εκδηλώνει και την εικονογράφηση του βιβλίου⁵: «Οι εικόνες βέβαια είναι απαραίτητες για την αισθητική μόρφωση του παιδιού, για το ζήτημα του καλλιτεχνικού του αισθήματος. Οι εικόνες όμως οι μορφωτικές με την καλλιτεχνική τους δύναμη για τη συνείδηση του ωραίου· όχι κ' οι γελοιογραφίες και μάλιστα σαν τις γελοιογραφίες των «Ψηλών Βουνών», που δεν πιστεύουμε να τις θαρρή κι' ο ίδιος ο κ. Παπαντωνίου γι' αριστούργηματα. Η γελοιογραφία είναι πρωτ' απ' όλα παραμόρφωση, και το παιδικό μυαλό, η παιδική κρίση δεν είναι ακόμη ώριμα για να δεχτούν αζημίωτα την εντύπωση που θα τους αφήσει... (Ο Νουμάς, 1919, 16, 614, 74-75).

Στα βιβλία της μεταρρύθμισης του 1917 είναι η πρώτη φορά που συγγραφείς και καλλιτέχνες συνεργάζονται με κοινό στόχο τη δημιουργία σχολικών βιβλίων για την παίδευση ενός ολόπλευρα καλλιεργημένου ατόμου. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος μεταφέρει τις αρχές του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου μεταφέρει το πνεύμα της αισθητικής αγωγής, όπως είχε διαμορφωθεί στη Γερμανία (Κανταρτζή Ε., 2009^α, σ. 73).

Στα πρώτα χρόνια του αιώνα φαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην εικονογράφηση των βιβλίων. Το πόσο σημαντική είναι η εικονογράφησή τους αυτή την περίοδο φαίνεται και από τους τίτλους των βιβλίων, στα οποία τονίζεται ότι περιέχουν πολλές εικόνες. Πολλές φορές δεν σημειώνεται το όνομα του εικονογράφου, ενώ πολλές εικόνες εξακολουθούν να προέρχονται από το εξωτερικό. Η εικονογράφηση είναι κυρίως με ξυλογραφίες, ενώ πολλές ίδιες εικόνες εξακολουθούν να εμφανίζονται σε διαφορετικά αλφαβητάρια, π.χ. η γάτα, το λιοντάρι, ο αετός ή το αλφαβητάριο του Επ. Παπαμιχαήλ, Μέρος Β' (1918), που έχει πολλές όμοιες εικόνες με το αλφαβητάριο του Ανδρεάδη του 1922. Σπάνια σημειώνεται ο εικονογράφος (συνήθως πάνω στις εικόνες όπως Ε. Καζάνης στο αλφαβητάριο του Χαρ. Παπαμάρκου, Εκδ. Κασδόνης 1897, και του Επ. Παπαμιχαήλ, Μέρος Β', 1917), ενώ πολλές εικόνες προέρχονται από το εξωτερικό. Συνήθως υπάρχει ασπρόμαυρη εικονογράφηση, ενώ το 1915 εμφανίζεται η πρώτη έγχρωμη εικόνα στο αλφαβητάριο των Ιωαννίδου-Αρσένη (Κανταρτζή Ε. & Μαυρίδης Α., 2009^β· Κανταρτζή Ε., 2002^α, σ. 57).

Μετά το 1917 πνέει νέος άνεμος στην ιστορία της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων. Αναγνωρισμένοι καλλιτέχνες αναλαμβάνουν την εικονογράφησή τους συνεχίζοντας τον δρόμο που άνοιξε ο Μαλέας. Ονόματα όπως ο Νικηφόρος Λύτρας (Αλφαβητάριο, Ι. Συκώκη, 1920), ο Γεραλής (Αλφαβητάριο, Ι. Συκώκη, 1923)⁶ και ο Φωκίων Δημητριάδης (Αλφαβητάριο, Πουλιά και Παιδιά, Δ. Ανδρεάδη, 1926) επιμελούνται την εικονογράφηση των αλφαβηταρίων επιτυγχάνοντας άριστα αισθητικά αποτελέσματα. Τα σχολικά βιβλία απαλλάσσονται από τον στόμφο και τον διδακτισμό των προηγούμενων σχολικών βιβλίων, ενώ η δημοτική γλώσσα γίνεται άμεση και μιλά στις καρδιές των παιδιών. Η εικονογράφηση των αλφαβηταρίων είναι εξαιρετικά επιμελημένη και ακολουθεί σχεδόν όλα τα κείμενα, έχοντας στενή σχέση με αυτά (Κανταρτζή, 2002^α).

⁵ Στην πρώτη έκδοση του αναγνωστικού η εικονογράφηση γίνεται με σκίτσα του ίδιου του Παπαντωνίου. Στις μεταγενέστερες εκδόσεις η εικονογράφηση γίνεται από τον Ευθύμιο Παπαδημητρίου.

⁶ Το *Αλφαβητάριο* του Συκώκη κυκλοφορούσε επί είκοσι περίπου χρόνια. Γνώρισε πολλές επανεκδόσεις με διαφορετική εικονογράφηση κάθε φορά: Λύτρας, Γεραλής, Αγγελόπουλος, Βυζάντιος. Βλέπε αναλυτικά *Καλλιτέχνες και αναγνωστικά στα αναγνωστικά 1860-1960*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Στις αρχές του 20ού αιώνα αρχίζουν οι πρώτες δειλές προσπάθειες πειραματισμού με διαφορετικές εκδοχές του νεοκλασικισμού, καθώς και ανοίγματα προς τα νεότερα ρεύματα της τέχνης. Εισάγεται πλέον τακτικά η έγχρωμη εικονογράφηση και χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι εκτύπωσης, όπως η φωτοστιγγογραφία, η φωτολιθογραφία, η τετραχρωμία και η εκτύπωση όφσετ. Βέβαια, οι έγχρωμες εκδόσεις ακολουθούν ακόμα μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία, ενώ η έγχρωμη αναπαραγωγή είναι πολύ ακριβή και γι' αυτό πολλά βιβλία εξακολουθούν να εκδίδονται ασπρόμαυρα.

Η μεταρρύθμιση του 1917 ακυρώνεται ύστερα από την ήττα των Φιλελευθέρων στις εκλογές του 1920. Η νέα κυβέρνηση αναθέτει σε «επιτροπεία» την εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα μέλη της επιτροπής –Σακελλαρόπουλος, Σκιάς, Εξαρχόπουλος, Μιχαλόπουλος, Μεγαρεύς– μελετούν τα αναγνωστικά και υποβάλλουν στο υπουργείο λεπτομερή έκθεση που καταλήγει ανάμεσα στα άλλα και στα εξής συμπεράσματα: «Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα συμφώνως προς τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερον εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργο ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως» (Δημαράς Α. & Παπαγεωργίου-Βασιλού Β., 2008, σ. 81· Κανταρτζή Ε., 1994β, σ. 44-50).

Με βάση τα πορίσματα της επιτροπής εκδίδεται ο Νόμος 2678 του 1921, ο οποίος όμως δεν εφαρμόζεται, εφόσον η επανάσταση του 1922 επαναφέρει σε ισχύ τους νόμους του 1917-18. Ο Νόμος 3180 του 1924 τροποποιεί το σύστημα έγκρισης και ταυτόχρονα εισάγει τη δημοτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η δικτατορία του Πάγκαλου και το διάταγμα του 1926 αλλάζουν πάλι το σύστημα έγκρισης και ορίζουν ότι τα βιβλία δεν πρέπει να περιέχουν ύλη αντίθετη με τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη.

Από την ίδρυση του ΟΕΣΒ έως τη Μεταπολίτευση (1937-1980)

Μέχρι την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937, οι διαδοχικές κυβερνήσεις τροποποιούν το σύστημα έγκρισης των σχολικών βιβλίων, αλλάζοντας συνήθως τη διάρκεια έγκρισής τους. Ταυτόχρονα, ανάλογα με την κυβερνητική αλλαγή, έχουμε επικράτηση της δημοτικής ή της καθαρρεύουσας. Το γλωσσικό ζήτημα ανάγεται σε πολιτικό και η εναλλαγή συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων σημαίνει και αλλαγή των σχολικών βιβλίων. Μετά από έναν αιώνα σύγκρουσης και εναλλαγής του κρατικού μονοπωλίου και του ελεύθερου ανταγωνισμού καθιερώνεται με τον Νόμο 952/1937 Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κ.λπ. βιβλίων η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, καθώς το βιβλίο αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό μέσο ιδεολογικού ελέγχου.

Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) ή, όπως μετονομάσθηκε αργότερα Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ), δημιουργείται με σκοπό την έκδοση και διάθεση στους μαθητές των διδακτικών βιβλίων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις διατάξεις του ιδρυτικού νόμου, ο οργανισμός διακηρύσσει διαγωνισμό συγγραφής βιβλίων, από τα οποία βραβεύονται τα τρία καλύτερα. Από αυτά ο ΟΕΔΒ εκδίδει το

πρώτο, στο οποίο όμως έχει το δικαίωμα να προσθέσει κεφάλαια και από τα άλλα δύο⁷.

Στην εισηγητική έκθεση του νόμου είναι ολοφάνερές οι προθέσεις του κράτους:

εκ των σπουδαιότερων παραγόντων της αγωγής είναι και τα διδακτικά βιβλία διότι αποτελούν κύριον μέσον δι' ου επιδρά το σχολείον επί του μαθητού και διότι εκφράζουν τας αντιλήψεις του Κράτους περί του σκοπού της αγωγής. Εξάλλου η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού απορρίπτεται και γιατί «περικλείει τον κίνδυνον της εκφυγής του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων από τους τεθειμένους υπό του Κράτους σκοπούς της αγωγής. Έτσι υιοθετείται η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, η οποία, παρά τα μειονεκτήματά της, «εξασφαλίζει την συγγραφήν βιβλίων συμφώνων προς τας κρατικές αντιλήψεις...» (Κανταρτζή & Καψοκαβάδης, 2010β).

Αρχίζει λοιπόν η περίοδος του κρατικού μονοπωλίου και διαφαίνεται η πρόθεση του καθεστώτος να ασκήσει συγκεντρωτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει τον ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολείου. Στα πρώτα αναγνωστικά που τυπώνονται το 1939 εμφανίζεται ολοκάθαρα το νέο πνεύμα. Τα εξώφυλλα των βιβλίων αντικαθίστανται από τους μικρούς φαλαγγίτες, ενώ το περιεχόμενό τους διανθίζεται από τους λόγους του Ι. Μεταξά και τον Ύμνο της 4ης Αυγούστου (Κανταρτζή Ε. & Καψοκαβάδης Κ., 2010β).



Τα βιβλία του ΟΕΣΒ με τη δικτατορία του Μεταξά αλλάζουν εξώφυλλο.

Το 1947 κυκλοφορούν τα βιβλία του 1939, αλλά χωρίς τα κείμενα που είχαν αναφορές στο μεταξικό καθεστώς. Στα αναγνωστικά αυτά η καθαρεύουσα εισάγεται από την Ε΄ τάξη. Το 1949 εκδίδονται νέα αναγνωστικά, τα οποία όμως, εκτός από κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο, έχουν ίδιους στόχους και διατηρούν την ίδια μεθοδολογία με τα προηγούμενα αναγνωστικά (Χατζησαββίδης, Σ., 1992, σ. 19).

⁷ Η διαδικασία έγκρισης διδακτικών βιβλίων ξεκινά με την προκήρυξη διαγωνισμού μετά από πρόταση του Ανωτάτου Συμβουλίου για τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων. Τα υποβαλλόμενα βιβλία κρίνονται από το Ανώτατο Συμβούλιο της Εκπαίδευσης, στο οποίο μετέχει και ένα μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου του ΟΕΣΒ. Εγκρίνονται μέχρι τρία βιβλία για κάθε μάθημα, των οποίων η κυριότητα περιέρχεται στον οργανισμό και τα οποία ισχύουν για πέντε χρόνια τουλάχιστον. Η διάθεση των βιβλίων γίνεται μέσω βιβλιοπωλείων για λογαριασμό του Οργανισμού. Από το σχολικό έτος 1938-39 δεν επιτρέπεται η σχολική χρήση κανενός βιβλίου, χωρίς την προηγούμενη έγκριση από τον ΟΕΣΒ. Βλέπε Γεωργούντζος, Π. (1968). Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 4ος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 241-244 Φωτεινόπουλος, Θ. (1967) *Αλληλοδιδακτική μέθοδος. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*- Herder, Τόμος 1ος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 197-200.

Ο Μανώλης Χατζηδάκης τονίζει την ιδιαίτερη καλαισθησία και εικονογράφηση των νέων βιβλίων:

Είναι φανερό η προσπάθεια για την δημιουργία μιας ελληνικής εικονογράφησης, που η ελληνικότητα της δεν εκφράζεται μονάχα από τα θέματα και από την οικειότητα των παριστανόμενων πραγμάτων, αλλά και από τα ίδια τα καλλιτεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται εδώ. Εκφραστικοί τρόποι της ελληνικής καλλιτεχνικής παράδοσης προβάλλουν διακριτικά και αφομοιωμένα, από τα αρχαία αγγεία και από τις βυζαντινές μικρογραφίες ακόμη και από τη λαϊκή μας τέχνη. Η παρατήρηση αυτή αφορά στα βιβλία της Γ' τάξης και πάνω. Της Α' τάξης το αναγνωστικό, σχεδιασμένο από τον Κ. Γραμματόπουλο, έχει τη δροσιά και τη χάρη που αρμόζει στην ηλικία, όπως και της Β' τάξης, η αδρή και καλαίσθητη διακόσμηση της Α. Μοντεσάντου⁸ ίσως περισσότερη σαφήνεια στα περιγράμματα θάταν χρήσιμη. Της Δ' τάξης δεν είναι από τα καλύτερα, ενώ της Γ', Ε' και Στ' τα αναγνωστικά είχαν την τύχη να εικονογραφηθούν από κορυφαίους χαρακτές μας: τον Τάσσο, τον Σπ. Βασιλείου και τον Μανουσάκη. Πολλές από τις σελίδες αυτές έχουν εξαιρετη ποιότητα, ώστε ν' αποτελούν αυτές μόνες τους έργα τέχνης σημαντικά (Χατζηδάκης, Μ., 1949, σ. 3).

Φαίνεται ότι είναι τόσο προσεγμένη η έκδοση των νέων αυτών αναγνωστικών, ώστε τα βοηθητικά που κυκλοφορούν την ίδια περίοδο υστερούν στην αισθητική αρτιότητα:

Τα εκδοθέντα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου είναι περίφημα. Πολύχρωμοι εικόνες καλλιτεχνικά, περίφημοι εκτυπώσεις και προπαντός πραγματικά καλαίσθητος και πολιτισμένη έκδοσις και εμφάνισις (...) Αντιθέτως τα λεγόμενα «βοηθητικά» του Δημοτικού Σχολείου είναι εις την πραγματικότητα φυλλάδες μη δυνάμεναι να συγκριθούν με τα του Εκδοτικού Οργανισμού (Εμπρός, 13-10-1949).

Το 1953 εκδίδεται προκήρυξη για τη συγγραφή νέων αναγνωστικών. Την υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Καλλίας της κυβέρνησης του Αλέξανδρου Παπάγου. Η προκήρυξη του υπουργείου είναι λεπτομερέστατη ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα των αναγνωστικών. Το 1954 εκδίδονται τα νέα αναγνωστικά, από τα μακροβιότερα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα αναγνωστικά αυτά χρησιμοποιήθηκαν αναλλοίωτα μέχρι το 1964 και με αλλαγές κειμένων και στη γλώσσα επί σειρά ετών στη συνέχεια⁹. Στο διάστημα αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική στο ιδεολογικό περιεχόμενό τους, στη γλώσσα και στην αισθητική τους μορφή.

Το *Αλφαβητάριο* των Γιαννέλη, Σακκά με την εικονογράφηση του Γραμματόπουλου, όμως, φαίνεται ότι τυχαίνει ιδιαίτερης κριτικής. Για την εικονογράφηση του βιβλίου σε έρευνα στο περιοδικό *Νέο Σχολείο* σημειώνεται: «Είναι η καλλίτερη καθ' εαυτήν σαν δημιουργική ζωγραφιά από όλες των άλλων βιβλίων του Οργανισμού Ε.Σ.Β. Εικόνες εξπρεσιονιστικές και ώριμες για μεγάλες όμως τάξεις του δημοτικού και ηλικιωμένους κι όχι για τόσο μικρά παιδιά». Σε γενικές γραμμές τονίζεται η ακαταλληλότητα του αλφαβηταρίου αυτού και από

⁸ Πρόκειται για το Αναγνωστικό του Χ. Δημητρακόπουλου, *Εργασία και Χαρά*. Συλλογές Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης.

⁹ Βλέπε αναλυτικά Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

διδασκτική άποψη: «Το Αλφαβητάριο αυτό του Οργανισμού μιμήθηκε σε πολλά το παλιό Αλφαβητάριο Ο Ήλιος της Συντακτικής Επιτροπής. Κείνο όμως ήταν δημιούργημα ζωντανό μιας εποχής πολύ αναμορφωτικής στην Εθνική μας Εκπαίδευση. Τούτο το μιμήθηκε χωρίς να του πάρη την έμπνευση, τη ζωντάνια και τη χάρη. Μιμήθηκε ακόμα, νομίζω εγώ τουλάχιστον, και του Συκώκη καθώς κι άλλα που έγιναν ως σήμερα. Ο συγγραφέας του έκανε συρραγή στοιχείων με σκοπό, όπως να διδάξη τα στοιχεία της γλώσσας μας εις βάρος της ψυχοσύνθεσης των μαθητών της πρώτης...» (Γκρόζας Α., 1955, σ. 1743-1747).

Ο Δελμούζος, αντίθετα, υποδέχεται το αλφαβητάρι με έντονα θετική διάθεση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και αυτός το παρομοιάζει με το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*: «Μέσα σε όλη τη σειρά των αναγνωστικών δεν μπορώ να καταλάβω πώς χώρεσε το Αλφαβητάρι, ένα βιβλίο ολότελα ξένο προς το πνεύμα τους, η πιο ζωντανή άρνηση και διαμαρτυρία στις γλωσσικές οδηγίες του Υπουργείου. Σε πολλά το βιβλίο αυτό θυμίζει τον Ήλιο της παλιάς Συντακτικής Επιτροπής, και είναι γραμμένο ολόκληρο σε στρωτή δημοτική γλώσσα με ακέραιο το τυπικό και τη φωνητική της». Αλλά και παρακάτω συνεχίζει ο Δελμούζος: «Αν εξαιρέσουμε το Αλφαβητάρι, την εικονογράφησή τους, το καλό χαρτί και το καθαρό και φροντισμένο τύπωμά τους...» (Δελμούζος, Α., 1955, σ. 35-42).

Η δικτατορία επαναφέρει αυτούσια τα αναγνωστικά του 1954. Οι μαθητές/-τριες της περιόδου 1954 μέχρι το 1974 διδάχτηκαν, με ελάχιστες παραλλαγές, από το περιεχόμενο των βιβλίων του 1954. Αλλά και μεταδιδασκτορικά εγκρίνονται τα αναγνωστικά του 1954 για τις δύο πρώτες τάξεις ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις εισάγονται τα αναγνωστικά που ίσχυαν το 1965. Στη Γ΄ τάξη επαναφέρεται το αναγνωστικό του Παπαντωνίου *Τα Ψηλά Βουνά*, δυστυχώς μόνο για ένα έτος, και το επόμενο έτος αντικαθίσταται από το *Αναγνωστικό* της Γ΄ τάξης της Αγγελικής Βαρελλά.

Κατά την περίοδο 1940 έως 1960 το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κυριαρχείται από έντονο συντηρητισμό· ωστόσο, παρά τον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο, για την εικονογράφηση είναι μια από τις πλέον γόνιμες περιόδους. Αιτία το μάθημα της εφαρμογής της χαρακτηριστικής στην τυπογραφία και της διακόσμησης του βιβλίου που αρχίζει να διδάσκεται στη Σχολή Καλών Τεχνών το 1939.

Καθοριστική είναι η παρουσία του Γιάννη Κεφαλληνού, ο οποίος μετά τον διορισμό του το 1932 ως διευθυντή της χαρακτηριστικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών δίνει νέα διάσταση στην εικονογράφηση. Οι περισσότεροι από τους φοιτητές του ασχολήθηκαν αργότερα με την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, εικονογράφοντας τις σελίδες τους με σχέδια και υδατογραφίες και φροντίζοντας για τη γενικότερη αισθητική τους. Ανάμεσα σε αυτούς οι Β. Κατράκη, Α. Τάσσο, Γ. Μόραλης, Λ. Μοντεσάντου, Ε. Παπαδημητρίου, Δ. Βώττης, Κ. Θετταλός, Τ. Καλμούχος. Αλλά και αξιόλογοι ζωγράφοι, όπως ο Κόντογλου, ο Κοψίδης, ο Βασιλείου, ο Αστεριάδης, ασχολούνται με την εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων αυτήν την περίοδο, συντελώντας στην ποιοτική αναβάθμισή της.

Εξέχουσα θέση κατέχει ο Κώστας Γραμματόπουλος, διάδοχος του Κεφαλληνού στην έδρα της Χαρακτικής στην ΑΣΚΤ, ο οποίος εικονογράφησε τα δύο γνωστά αλφαβητάρια που έμειναν στην ιστορία: *Τα Καλά Παιδιά* (1949) του Επαμεινώνδα Γεραντώνη και το *Αλφαβητάριο* (1956) των Γιαννέλη-Σακκά.

Στα *Καλά Παιδιά* ο Γραμματόπουλος ζωγραφίζει όλα τα παραπληρωματικά στοιχεία των συνθέσεων, τα ζώα, τα φρούτα, τα δένδρα, τα καθημερινά αντικείμενα με έντονα χρώματα. Στο αλφαβητάριο τολμά αφαιρέσεις, υπερτονίζει τα σημαντικά χαρακτηριστικά, χρησιμοποιεί μονοχρωμία και κινήσεις που θυμίζουν λαϊκό θέατρο και παιχνίδι. Τα παιδιά με τα μεγάλα μάτια θα μείνουν χαραγμένα στη μνήμη καθιστώντας την εικονογράφησή τους σταθμό στην ιστορία του παιδικού και σχολικού βιβλίου, αν και στην εποχή τους δημιούργησαν πλήθος χλευαστικών σχολίων και αντιδράσεων.

Οι σύγχρονες τάσεις εικονογράφησης των βιβλίων τοποθετούνται γύρω στα 1950 με εικονογράφους που επηρεάζονται από τα σύγχρονά τους καλλιτεχνικά κινήματα, όπως ο ιμπρεσιονισμός, ο εξπρεσιονισμός και ο σουρεαλισμός. Η ζωγραφική αποδμεύεται από τη ρεαλιστική απεικόνιση και η φαντασία απελευθερώνεται δίνοντας δείγματα μιας διαφορετικής απόδοσης των νοημάτων. Η έγχρωμη εκτύπωση ζωντανεύει τις σελίδες των βιβλίων, δίνοντας σχέδια πιο ελεύθερα και πιο απλά.



Το Αλφαβητάριο Τα καλά παιδιά σε εικονογράφιση Κώστα Γραμματόπουλου.

Συλλογές Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Η εξέλιξη του εικονογραφημένου σχολικού βιβλίου από το 1970 έως σήμερα

Από τη δεκαετία του '80 δημιουργείται μια νέα κίνηση που δίνει μεγάλο βάρος στον ρόλο της εικονογράφησης, η οποία τώρα έρχεται να εξυπηρετήσει και αισθητικούς προσανατολισμούς. Το εικονογραφημένο βιβλίο γίνεται πόλος έλξης πολλών αξιόλογων και ταλαντούχων καλλιτεχνών· έτσι, δημιουργείται ένα ανανεωτικό κλίμα στην εικονογράφιση των βιβλίων. Η εικονογράφιση τείνει τώρα να ξεφεύγει από το στενό, ασφυκτικό πλαίσιο της ρεαλιστικής απεικόνισης, δίνοντας χώρο στη φαντασία και δημιουργική έμπνευση των παιδιών.

Το 1983 νέα σχολικά εγχειρίδια εισάγονται στις σχολικές τάξεις που κομίζουν και ανανεωτικό πνεύμα τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από αισθητικής πλευράς. Ζωγράφοι σημαντικοί εικονογραφούν τεύχη των εγχειριδίων. Ο Φασιανός, ο Μυταράς, η Ζαραμπούκα, ο Χουλιάρης, η Μενδρινού, η Ψαράκη, ο Καλαμάρας, ο Ορνεράκης συνεργάζονται, δίνοντας νέα όψη και διάσταση στην εικονογράφιση των βιβλίων. Είναι η πρώτη φορά που δίνεται μεγάλο βάρος στην αισθητική διάσταση των βιβλίων, η οποία και θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων των εγχειριδίων. Μάλιστα, η εικονογράφιση φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Έτσι, πλούσια εικονογράφιση, ζωντανά

χρώματα, νέες τάσεις και τεχνικές δημιουργούν βιβλία ελκυστικά για τους μαθητές. Παράλληλα, προκειμένου να εξοικειώνονται τα παιδιά με τις καλλιτεχνικές τεχνολογίες / τάσεις και να γνωρίζουν το ύφος διαφόρων καλλιτεχνών, κάθε τεύχος των βιβλίων *Η Γλώσσα μου* είναι εικονογραφημένο από διαφορετικό ζωγράφο.

Αξιόλογο παράδειγμα εικονογράφησης είναι το βιβλίο της Β΄ τάξης (α΄ τεύχος, εικονογράφος Ψαράκη και δ΄ τεύχος, εικονογράφος Ζαραμπούκα. Οι εικόνες ξετυλίγονται και στις δύο σελίδες του βιβλίου, έχουν ζωντανά χρώματα, κατάλληλα για παιδικά βιβλία και ειδικότερα μοιάζουν με εξωσχολικό παιδικό βιβλίο παρά με τα συνηθισμένα μέχρι τότε αναγνωστικά. Πολύ επιτυχημένη είναι και η εικονογράφηση του βιβλίου της Δ΄ τάξης (β΄ τεύχος) από τους Καλαμάρα και Ορνεράκη, που με το δικό τους στιλ δημιουργούν μια πολύ θελκτική έκδοση. Ζωντανή εικονογράφηση είναι και αυτή της Μενδρινού στο βιβλίο της Δ΄ τάξης (γ΄ τεύχος), με εικόνες απλωμένες και εδώ στις δύο σελίδες, λαϊκότερο ορισμένες φορές. Στα βιβλία της Ε΄ και Στ΄ τάξης, οι εικόνες λιγοστεύουν και χάνουν τη ρεαλιστική τους μορφή, τεχνική που θεωρείται περισσότερο κατάλληλη για μικρά παιδιά. Εντύπωση προκαλεί η σειρά των τεσσάρων τευχών της Στ΄ τάξης, όπου έχουμε ιδιαίτερα ικανοποιητικά αποτελέσματα με έξοχη εικονογράφηση από μεγάλους ζωγράφους. Στο α΄ τεύχος έχουμε τον Δημήτρη Μυταρά, που χρησιμοποιεί αφαιρετική πολλές φορές ζωγραφική με έντονα χρώματα. Στο β΄ τεύχος η εικονογράφηση του Μίνω Αργυράκη, όπου με το δικό του προσωπικό στιλ, δίνει έξοχα δείγματα του ταλέντου του. Στο γ΄ τεύχος ο Ράλλης Κοψίδης και στο δ΄ τεύχος ο Φασιανός ολοκληρώνουν το ταξίδι της εικονογράφησης των βιβλίων (βλ. εικ. 20).

Συνολικά την περίοδο από το 1982-1985 εκδίδονται 110 βιβλία συνολικά. Για το μάθημα της Γλώσσας εκδίδονται 22 χωριστά τεύχη (δύο τεύχη για την Α΄ τάξη και από τέσσερα για τις υπόλοιπες), σύνολο 2800 σελίδες, από το οποίο το ένα τέταρτο περίπου περιλαμβάνει εικονογράφηση (περίπου 700 σελίδες) .

Το μεγάλο μειονέκτημα των βιβλίων αυτών ήταν η μεγάλη χρονική διάρκεια παραμονής τους. Στην εικοσαετία ζωής των βιβλίων πολλά πράγματα ανανεώθηκαν και η έκδοση παιδικών βιβλίων αναπτύχθηκε ραγδαία τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά με αποτέλεσμα τα βιβλία να μην ικανοποιούν τις ανάγκες και τα αυστηρά κριτήρια των παιδιών, που από πολύ μικρή ηλικία έρχονται πλέον σε επαφή με ιδιαίτερα καλόγουστες και επιμελημένες εκδόσεις βιβλίων.

Το 1999 δημοσιεύονται νέα αναλυτικά προγράμματα για το Δημοτικό Σχολείο, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Σαλβαράς, 2011). Τα νέα αυτά προγράμματα ήταν ένα από τα κύρια στοιχεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Αρσένη. Πρωτοποριακό στοιχείο στα νέα αυτά προγράμματα είναι η ενιαία αντιμετώπιση του προγράμματος από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Τον Οκτώβριο του 2001 δημοσιεύτηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα (ΦΕΚ 1366/τ.Β΄18-10-2001, 1373/τ.Β΄/18-10-2001, 1374/τ. Β΄/18-10-2001, 1375/τ.Β΄/18-10-2001, 1376/τ.Β΄/18-10-2001). Νέα δημοσίευση έγινε τον Μάιο του 2003 (ΦΕΚ τ.Β΄ αρ. φύλλου 303/13-3-2003). Στα νέα αναλυτικά προγράμματα τα λεγόμενα *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* προωθείται η ολιστική και διαθεματική

προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες¹⁰.

Το 2006-2007 εκδίδονται τα νέα βιβλία βασισμένα στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Τα νέα βιβλία αποτέλεσαν μια ευχάριστη έκπληξη, στο κομμάτι της εικονογράφησης. Σε γενικές γραμμές, τα βιβλία λάμπουν, με χρώματα και με ζωή. Είναι βιβλία που αποπνέουν τη γόνιμη φαντασία και το μεράκι των δημιουργών τους. Είναι παιχνιδιάρικα και ταυτόχρονα έχουν χιούμορ, κάτι που ελκύει τα παιδιά.

Μολύβια ήρωες στο βιβλίο της Γλώσσας της Γ' τάξης. Η Λήδα Βαρβαρούση εικονογραφεί το βιβλίο της Γλώσσας της Α' τάξης και το γεμίζει χρώματα, ζώα που μιλάνε, παιδιά χαρούμενα. Το Ανθολόγιο της Α' και Β' τάξης, από τα πιο προσεγμένα μαζί με το άλλο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης, (εικονογράφος η Βασιλική Λαμπίτση) ονειρικές εικόνες διαπερνάνε τις σελίδες, ξεδιπλώνονται κάτω από τα γράμματα, δίνεται έμφαση στην αισθητική ακόμα και στον τρόπο παρουσίασης των αριθμών των σελίδων και των τίτλων των ενοτήτων. Αλλά και πολλές δραστηριότητες που προτείνονται μέσα στο βιβλίο έχουν θέμα την τέχνη. Τα παιδιά καλούνται να γίνουν ζωγράφοι και να κάνουν ποιητικούς πίνακες (σ. 96), να μελετήσουν πίνακες γνωστών ζωγράφων. Η πρώτη σελίδα μάλιστα ξεκινά με έργο του Γιώργου Σικελιώτη. Στο Ανθολόγιο της Γ' και Δ' τάξης (Διατσέντα Παρίση) η αισθητική αρτιότητα είναι έμφυτη παντού. Παράθυρα που ανοίγουν και μέσα τους ξεπροβάλλουν ποιήματα, εικόνες που διαπερνούν τις σελίδες, δημιουργικότητα και φαντασία συνθέτουν ένα υψηλό έργο τέχνης.

Αλλά και ο Γιώργος Ιακωβίδης, ο Θεόφιλος, ο Νικηφόρος Λύτρας, ο Αντόνιο Σεγκουί, ο Χατζηκυριάκος-Γκίκας, ο Αλέκος Φασιανός, ο Γιώργος Γουναρόπουλος, είναι λίγοι από τους ζωγράφους, έργα των οποίων βρίσκονται μέσα στα βιβλία και καλούν τους μαθητές να τους γνωρίσουν αλλά και να παίξουν μαζί τους.

Επιπλέον, θετικό στοιχείο αποτελεί η μεγαλόσχημη έκδοσή τους που δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης των εικόνων και των κειμένων. Σημαντικό ότι πολλές δραστηριότητες που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια έχουν ως θέμα την τέχνη ή επιδιώκουν την επαφή των παιδιών με συγκεκριμένα αισθητικά ρεύματα και μορφές τέχνης.

Αντί επιλόγου

Μέσω του σχολικού εγχειριδίου μεταδίδονται στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις, αλλά και στάσεις και διαθέσεις που αναφέρονται όχι τόσο στη γνωστική όσο στη συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας, η οποία επηρεάζει, ίσως περισσότερο από τις γνώσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου. Μάλιστα, γενικότερα και όχι μόνο στη χώρα μας, το σχολικό βιβλίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως μέσο μεταφοράς της επίσημης ιδεολογίας.

¹⁰ Για την εισαγωγή της διαθεματικότητας στα νέα αναλυτικά προγράμματα βλέπε το ειδικό αφιέρωμα της *Επιθεώρησης Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7 του 2002. Ακόμα βλέπε Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα. Τα αναλυτικά αυτά προγράμματα δέχτηκαν κριτική σε σχέση με την εισαγωγή και τον ορισμό τους ως διαθεματικά. Βλέπε Νούτσος, Μ. (2003) *Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά*. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, σ. 24-29 Χρονοπούλου, Α. & Γιαννόπουλος, Κ. (2003) *Μια εισαγωγή στο "Αφιέρωμα στη «Διαθεματικότητα»: Κριτική θεώρηση"*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σ. 14-24 Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α. & Ξανθόπουλος, Α. (2005) Πόσο πιο "διαθεματικό" και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; *Φιλολόγος*, 122, 589-611 ΙΠΕΜ-ΔΟΕ. (2005) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε. Ζ.)*: Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 9-38 Κασελούρης, Θ. (2006) *Κριτική προσέγγιση στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Θέματα Παιδείας*, 25, 130-134.

Μια διαπίστωση που αφορά πολύ και την Ελλάδα, εφόσον εδώ η μεταφορά της «επίσημης» άποψης ενισχύεται από το σύστημα έγκρισης και παραγωγής του σχολικού βιβλίου. Φαίνεται λοιπόν ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ισχυρό κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα ο οποίος τα καθιστά πολύ σημαντικά. Επιπλέον, η μεγάλη χρήση των σχολικών εγχειριδίων ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα με κλειστά αναλυτικά προγράμματα, όπως της Ελλάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το περιεχόμενό του σχολικού εγχειριδίου, καθιστούν ακόμα πιο βαρύνουσα τη σημασία τους, γεγονός που επιτείνεται από το ότι στην Ελλάδα τα σχολικά βιβλία, που παρέχονται δωρεάν, τείνουν να θεωρούνται κοινωνικά αγαθά.

Κλείνουμε με μια ακόμη διαπίστωση. Η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό του μαθήματος, αλλά και να υποστηρίξει την επαφή των παιδιών με τη ζωγραφική και την τέχνη γενικότερα. Παράλληλα, η εικόνα, ως βοηθητικό μέσο για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, είναι πολλές φορές το κίνητρο για την επαφή του παιδιού με το βιβλίο. Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει να συνεργασθούν αρμονικά, ώστε το αποτέλεσμα εκτός από αισθητική αρτιότητα να λειτουργεί με τρόπο τέτοιο που να εκπληρώνει τον στόχο του κειμένου. Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει υπομονετικά να σκύψουν και να ανακαλύψουν αυτό που ζητά και έχει ανάγκη το παιδί. Αν τα παιδιά πρόκειται να κατανοήσουν τι λέει η ιστορία, ο καλλιτέχνης πρέπει να ξέρει κάτι για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Σήμερα που τα παιδιά ζουν σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον είναι ακόμα πιο αναγκαία η εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό ώστε όχι μόνο να είναι αποδέκτες, να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα αλλά να μπορούν και να στέκονται κριτικά απέναντί τους.

Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Π. (2002). *Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*, Καστανιώτης, Αθήνα.
- Ασωνίτης, Π. (2004). Το εικονογραφημένο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο αναδρομές-ανατροπές στην ιστορία του και στην εξέλιξη του μύθου, *Διαδρομές*, 15, σ. 195-222.
- Barbier, F. (2002). *Η ιστορία του βιβλίου*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γεωργούλη Άλκηστις-Κυριακή, (2016). *Οι ιστορίες που αφηγούνται οι εικόνες των παλιών αναγνωστικών στα παιδιά: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα αναγνωστικά και τα αλφαβητάρια στο Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, σ. 14-2.
- Γεμέλου, Δ. (2009). *Αναγνωστικά και Αλφαβητάρια στη Βιβλιοθήκη Χίου «Κοραής»*. Κατάλογος, Δημόσια, Κεντρική και Ιστορική Βιβλιοθήκη Χίου «Κοραής», Χίος.
- Γεωργούντζος, Π. (1968). *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 4ος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 241-244.

- Γρόσδος, Σ. (1999). Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες, *ΥΦΕΝ*, 1, σ. 17-32.
- Γκρόζας, Α. (1955). Το αλφαβητάριο του Ο.Ε.Σ.Β, *Νέο Σχολείο*, 55, σ.1743-1748.
- Δεσεκόπουλος, Ν. (2004). Κωνσταντίνος Γραμματόπουλος. Ο χαρακτήρας του Αιγαίου και του θρυλικού Αλφαβηταρίου, *Διαδρομές*, 16, 272-274.
- Δημαράς, Α. (1987) (επιμ.). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*, Ερμής, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. & Παπαγεωργίου-Βασιλού, Β. (2008) *Από το κοντύλι στον υπολογιστή*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- ΠΠΕΜ-ΔΟΕ. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε. Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, σ. 9-38.
- Καλλιτέχνες και αναγνωστικά στα αναγνωστικά 1860-1960*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δυο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, σ. 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 1ο μέρος, σ. 30-34.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 2ο μέρος, σ. 44-50.
- Κανταρτζή, Ε. (1999). Ιστορία των ελληνικών αλφαβηταρίων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 59-69.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Το θεματικό περιεχόμενο της εικονογράφησης των αλφαβηταρίων (1930 μέχρι σήμερα), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, σ. 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κανταρτζή, Ε. (2006). *Σχολικά εγχειρίδια: η αισθητική τους διάσταση στην πορεία εξέλιξης της εικονογράφησης*, Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα «Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις στην Εκπαιδευτική Πραγματικότητα», 2006, Δράμα, σ. 809-820.
- Κανταρτζή, Ε. (2007). (επιμ.) Ένα ταξίδι στην ιστορία: Τρεις αιώνες σχολικά εγχειρίδια, Δημοτική Πινακοθήκη Θεσσαλονίκης, 42α Δημήτρια. Θεσσαλονίκη.
- Καρακατσούλη, Α. (2011). *Στη χώρα των βιβλίων: Η εκδοτική ιστορία του Βιβλιοπωλείου της Εστίας, 1885-2010*, Οι Εκδόσεις των Συναδέλφων, Αθήνα.
- Κασελούρης, Θ. (2006). Κριτική προσέγγιση στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. *Θέματα Παιδείας*, 25, σ. 130-134.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα.
- Κεφαλληνναίου, Ε. (1995). *Νεοελληνικά Αλφαβητάριο 1771-1981*, Παρασκήνιο, Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Κουκουλομάτης, Δ. (1993). Λογοτεχνία και Εικονογράφηση, Βιβλιογονία, Αθήνα.
- Κουμαριανού, Α., Δρούλια, Α. & Layton, E. (1986). *Το Ελληνικό βιβλίο 1476-1830*, Εθνική Τράπεζα Ελλάδος, Αθήνα.

- Ματσαγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*, Δίπτυχο, Αθήνα.
- Μπενέκος, Α. (1998). Εικονογράφηση και εικονογράφοι, *Ένθετο της Καθημερινής, Το Παιδικό Βιβλίο*, 29/3/1998.
- Μπερεδήμας, Π. (2000). Βιβλίων εικονογράφηση. Τυπογραφία ή Τέχνη, *Εικαστική Παιδεία*, 16, σ. 30-32.
- Μπερεδήμας, Π. (2001). Έντυπα εικονογραφημένα Ελληνικά αλφαβητάρια 1481-1830, *Εικαστική Παιδεία*, 17, σ. 20-26.
- Ντίνας, Κ., Αλεξίου, Β., Γαλάνη, Α. & Ξανθόπουλος, Α. (2005). Πόσο πιο «διαθεματικό» και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; *Φιλολογος*, 122, σ. 589-611.
- Νούτσος, Μ. (2003). Ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, σ. 24-29.
- Οράτη, Ε. (1999). Εικονογραφώντας τα αναγνωστικά, *Καθημερινή, Τα Ελληνικά Αναγνωστικά*, 7/2/1999, σ. 16-20.
- Παυλόπουλος, Δ. (2004). Εικονογράφηση και τυπογραφικά κοσμήματα, *Καθημερινή, Κρήτες Τυπογράφοι στην Αναγέννηση*, 25/1/2004, 30-31.
- Σαλβαράς, Γ. (2001). Το ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών στο δημοτικό σχολείο. *Κίνητρο*, 3, σ. 9-22.
- Σιβροπούλου, Ε. (2004). Η ιστορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου μετά τον Κομένιο, *Μακεδόν*, 13, σ.17-26.
- Σιγάλας, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου. Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων, *Μέντορας*, 6, σ. 88-104.
- Φαρμακίδης, Γ. (1975). *Η Ιστορία του Εικονογραφημένου μας Βιβλίου*, Θεσσαλονίκη.
- Φωτεινόπουλος, Θ. (1967). *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος*. Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια- Herder, Τόμος 1ος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 197-200.
- Χαραλάμπους, Δ. (1996). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα. Από τον 19ο αιώνα έως το 1940, στο Κ. Λιόντης (επιμ.) *Ελληνικό Βιβλίο, Καθημερινή, Επτά Ημέρες*, σ.147-152.
- Χατζηδάκης, Μ. (1949). Σχολικά βιβλία. Ένα καλό ξεκίνημα, *Ελευθερία*, 18-10, σ. 3.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση 91976-1984*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χρονοπούλου, Α. & Γιαννόπουλος, Κ.(2003). Μια εισαγωγή στο Αφιέρωμα στη «Διαθεματικότητα»: Κριτική θεώρηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 131, σ. 14-24.

**«Βιβλία για τα Ελληνόπουλα»: Η πρωτοβουλία του Εκπαιδευτικού Ομίλου
«σαν συμπλήρωμα της αγωγής του σχολείου»**

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η παιδαγωγική και κοινωνική δραστηριότητα του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910-1927) πραγματοποιήθηκε και χάρη στην έκδοση ενός αριθμού βιβλίων και φυλλαδίων, τα περισσότερα εκ των οποίων εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες σειρές. Μία εξ αυτών υπήρξε η «Παιδική Βιβλιοθήκη», η οποία περιέλαβε συγκριτικά αρκετές αυτοτελείς εκδόσεις και υπήρξε η σημαντικότερη από όλες. Με την εξαγγελία της σειράς αυτής και ασφαλώς μέσα από τα έργα της διαπιστώνεται η ιστορική πρωτοβουλία των κορυφαίων μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου –κυρίως του μετριοπαθούς γλωσσολόγου Μανόλη Τριανταφυλλίδη και του καινοτόμου παιδαγωγού Αλέξανδρου Δελμούζου– για τη συγγραφή λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά και η παιδαγωγική σημασία που εκείνοι απέδιδαν στο εγχείρημα. Στη σειρά της «Παιδικής Βιβλιοθήκης» του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα εκδοθούν, μεταξύ άλλων, τα ιδιαίτερα σημαντικά έργα για παιδιά του Γιάννη Βλαχογιάννη, της Π.Σ. Δέλτα, της Ιουλίας Δραγούμη και του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Μέσα από τη σχετική προκήρυξη της σειράς και με την έμπρακτη εκδοτική προσπάθεια υποδηλώνεται «άτυπα» και ένας παιδαγωγικός προγραμματισμός. Εξάίρεται η «μορφωτική δύναμη», η «χρησιμότητα» και η «ωφέλεια» του λογοτεχνικού βιβλίου, δηλώνεται η ανάγκη να συμπληρώνουν τα λογοτεχνικά βιβλία τη σχολική αγωγή, επιζητείται η λειτουργική θέση τους μέσα στο σχολείο και τονίζεται η συμβολή τους στην επίτευξη «αληθινής μόρφωσης». Παράλληλα διαπιστώνεται και η ανυπαρξία σημαντικής παράδοσης στον τομέα της συγγραφής λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά. Στην ανακοίνωση αποδεικνύεται η σύνθετη φύση του εγχειρήματος σύστασης μιας εθνικής, παιδαγωγικής, γλωσσο-λογοτεχνικής βιβλιοθήκης και η πρωτοποριακή συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου, η σημασία της οποίας υποστηρίζω ότι δεν έχει τονιστεί όσο πρέπει από τους μελετητές της νεοελληνικής Παιδαγωγικής, της παιδικής λογοτεχνίας και του γλωσσικού ζητήματος στην Ελλάδα.

Abstract

The pedagogical and social activity of the Educational Group (1910-1927) took place thanks to the publication of several books and brochures, most of which were included in a number of specific series. One of these series was the “Children’s Library”, which comparatively included several independent publications

and was the most important of them all. With the announcement of this series and, of course, through its works, the historic initiative of the leading members of the Educational Group –mainly the moderate linguist Manolis Triantaphyllides and the innovative pedagogue Alexandros Delmouzos– is ascertained regarding the writing of literary books for children and the pedagogical importance that they attached to the project. In the series the “Children’s Library” by the Educational Group, the particularly important works for children of Giannis Vlachogiannis, P. S. Delta, Ioulia Dragoumi and Zacharias Papantoniou were also published. Through the relevant Proclamation of the series and with the tangible publishing effort, a pedagogical programming is “informally” indicated: the “educational power”, the “usefulness” and the “benefit” of the literary book are praised, the need for literary books to supplement school education is stated, their functional position within the school is sought and their contribution to achieving “true education” is emphasized. At the same time, the absence of a significant tradition in the field of writing literary books for children is ascertained. The announcement evidences the complex nature of establishing a national, pedagogical, language-literary library and the pioneering contribution of the Educational Group, the importance of which, I argue, has not received adequate attention by scholars of modern Greek Pedagogy, of children’s literature and of the language issue in Greece.

Η δραστηριότητα του Εκπαιδευτικού Ομίλου

Η ιστορία της νεοελληνικής παιδαγωγικής σκέψης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ενός πολύ σημαντικού παιδαγωγικού, φιλολογικού και με κοινωνικοπολιτικές δραστηριότητες σωματείου, που συστήθηκε τον Μάιο του 1910 με στόχο να συντελέσει στην αναμόρφωση του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τον καιρό, μέσω της εφαρμογής των παιδαγωγικών ιδεών του δημοτικιστικού κινήματος, της συγγραφής διδακτικών βιβλίων στη δημοτική γλώσσα, καθώς και της ίδρυσης ενός πρότυπου δημοτικού σχολείου στην Αθήνα (Ρογάρη Γ., 2010· Δημαράς Α., 1994· Χαραλάμπους Δ. Φ., 1987· Φραγκουδάκη Α., 1977· Τσιριμώκος Μ., 1927).

Το καταστατικό του ομίλου υπογράφηκε από 38 ιδρυτικά μέλη, από τα οποία άλλα προέρχονταν από την εταιρεία Η Εθνική Γλώσσα (1904), όπως οι Ι. Δραγούμης, Μ. Τσιριμώκος, Δ. Π. Πετροκόκκινος κ.ά., ενώ άλλα ήταν μέλη της Κοινωνιολογικής Εταιρείας (1908), όπως οι Αλ. Παπαναστασίου, Κ. Δ. Τριανταφυλλόπουλος και Αλ. Μυλωνάς. Με τον όμιλο συνεργάστηκαν επίσης διακεκριμένοι παιδαγωγοί (Αρ. Κουρτίδης, Αλ. Δελμούζος), λογοτέχνες (Ν. Καζαντζάκης, Λ. Μαβίλης, Π. Νιρβάνας, Ανδρ. Καρκαβίτσας, Κλ. Λάκων, Κ. Πασαγιάννης κ.ά.), ο καθηγητής του πανεπιστημίου Γ. Σωτηριάδης, οι γιατροί Φ. Φωτιάδης από την Κωνσταντινούπολη και Δ. Ι. Σαράτσης από τον Βόλο, ο προοδευτικός δημοσιογράφος και εκδότης της Ακροπόλεως Βλ. Γαβριηλίδης, καθώς και πολιτευόμενοι, όπως οι Απ. Αλεξανδρής, Περ. Αργυρόπουλος, Κ. Δεμερτζής, Αλ. Διομήδης, Γ. Καφαντάρης, Θρ. Πετμεζάς και Κ. Δ.

Τοπάλης. Μέσα σε δύο χρόνια από την ίδρυσή του, το 1912, τα μέλη που πύκνωναν τις τάξεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου αριθμούσαν τα 650· ένδειξη της σοβαρότητας των προοδευτικών ιδεών που κυοφορούνταν στο πλαίσιο του Ομίλου.

Με τη συνεργασία του Αλέξανδρου Δελμούζου, του Δημήτρη Γληνού και του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη Γερμανία ήρθαν σε επαφή με το κίνημα της Νέας Αγωγής, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος μελέτησε και ανέδειξε τα ουσιαστικά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και εργάστηκε συστηματικά για την αναμόρφωση της ελληνικής παιδείας. Για τους σκοπούς αυτούς εξέδιδε την τρίμηνη περιοδική έκδοση *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1911-1924). Από το 1912 και έπειτα ο Εκπαιδευτικός Όμιλος συμβάδιζε ανεπισήμως με το κόμμα των Φιλελευθέρων, εκπονώντας τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του υπουργού Παιδείας Ιω. Τσιριμώκου το 1913 (Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια, 1913) και οργανώνοντας τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920 (Ν. 1332, Φ.Ε.Κ. 89, 1918, σ. 570-572). Παράλληλα, πραγματοποίησε εκδόσεις μελετών σχετικά με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, οργάνωσε διαφωτιστικές διαλέξεις και συζητήσεις σχετικά με θέματα πολιτισμού, ιστορίας και τέχνης (Τριανταφυλλίδης, Μ., 1921 στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 9, 1921, σ. 5-26· τόμος 5, 1915, σ. 1-10). Αργότερα, υπό την επίδραση των σοσιαλιστικών ιδεών ο Εκπαιδευτικός Όμιλος χωρίστηκε σε δύο παρατάξεις. Η μία, με αρχηγό της τον Δημ. Γληνό, πρόβαλε ως λύση του εκπαιδευτικού προβλήματος την κοινωνική μεταβολή, ενώ η άλλη, με εκφραστή τον Αλ. Δελμούζο, πρότεινε διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων. Η διάσταση αυτή οδήγησε την άνοιξη του 1927 στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και στην αποχώρηση του Δελμούζου, μαζί με τα μέλη που μειοψήφησαν. Ο Γληνός παρέμεινε και κατά τις εσωτερικές διεργασίες που ακολούθησαν το σωματείο μεταβλήθηκε σε ομάδα ετερόκλητων ιδεολογικών προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα να διακοπούν οι εργασίες του τον Μάρτιο του 1929 και να αδρανοποιηθεί μετά το 1931. Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά το 1936 διέλυσε και τυπικά τον ήδη νεκρωμένο Εκπαιδευτικό Όμιλο.

Είναι γεγονός ότι η διαφωτιστική δραστηριότητα του Εκπαιδευτικού Ομίλου πραγματοποιήθηκε και χάρη στην έκδοση ενός αριθμού βιβλίων και φυλλαδίων, τα περισσότερα εκ των οποίων εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες σειρές: «Βιβλιοθήκη Επιστήμη και Ζωή», «Διαφωτιστική Βιβλιοθήκη», «Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη» και «Παιδική Βιβλιοθήκη». Μια άλλη σειρά, η «Σχολική Βιβλιοθήκη», που θα εγκαινιαζόταν με το αλφαβητάρι του σχετικού διαγωνισμού του 1911, φαίνεται ότι εγκαταλείφθηκε, επειδή ο διαγωνισμός δεν ανέδειξε κάποιο αξιόλογο έργο· η σχετική εμπειρία των μελών του Ομίλου μεταφέρθηκε αργότερα, το 1917, στον κρατικό-διοικητικό τομέα (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 291-333). Καθίσταται έτσι αντιληπτό ότι η «Παιδική Βιβλιοθήκη», που περιέλαβε συγκριτικά αρκετές αυτοτελείς εκδόσεις, υπήρξε η σημαντικότερη από όλες. Ο σχεδιασμός της αναγγέλθηκε πρώτος (μαζί με τη «Σχολική»), ύστερα από τον αναπροσανατολισμό των στόχων του Ομίλου, ήδη με το γ' τεύχος του *Δελτίου*, τον Ιούλιο του 1911. Σχεδόν έναν χρόνο αργότερα, στον απολογισμό του έτους που έκλεισε τον Απρίλιο του 1912, ανακοινώθηκε ότι μια ειδική επιτροπή εργάζεται «για την έκδοση [...] “βιβλίων για τα ελληνόπουλα”». Η σύνθεση αυτής της επιτροπής δεν μαρτυρείται εκεί ούτε προκύπτει από άλλη πηγή. Πάντως, ο Αλ.

Δημαράς στην εμπειριστατωμένη μελέτη του για την Παιδική Βιβλιοθήκη του Εκπαιδευτικού Ομίλου αποφαίνεται πως ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο οποίος είχε ασχοληθεί καθοριστικά με τα εκδοτικά του Ομίλου, είναι πιθανό ότι ανέλαβε την «κύρια ευθύνη και για την επιλογή των βιβλίων της “Παιδικής Βιβλιοθήκης”» (Δημαράς Α., 1993, στο Μνημοσύνης θρέμματα, 1993, σ. 302). Ο ίδιος υποστηρίζει πως και του Αλέξανδρου Δελμούζου «η ουσιαστική ανάμειξη στα σχετικά με την ίδρυση της “Παιδικής Βιβλιοθήκης” πρέπει επίσης να θεωρείται βέβαιη» (Δημαράς Α., 1993 στο Μνημοσύνης θρέμματα, 1993, σ. 303).

Τα τέσσερα πρώτα βιβλία της σειράς αυτής κυκλοφόρησαν στα τέλη του 1913. Το τέταρτο ήταν ένα μικρό βιβλίο, ένα μεταφρασμένο παραμύθι, το οποίο θα ενταχθεί σε αυτοτελή συλλογή το 1915, ώστε την ίδια χρονιά να εκδοθούν δύο βιβλία. Ένα ακόμα βιβλίο εκδόθηκε το 1917, δύο το 1919 και ένα το 1920, ώστε να φτάσουν τον αριθμό των εννέα βιβλίων (δέκα συνολικά δημοσιευμάτων).

Παραθέτω τους τίτλους:

1. Βλαχογιάννης, Γ. (1913) *Μεγάλα χρόνια, Για παιδιά 13 χρονών και απάνω*, «Εστία», Αθήνα, σ. 80.
2. Δέλτα, Π. Σ. (1913) *Για την πατρίδα, Για παιδιά 10 χρονών και απάνω*, «Εστία», Αθήνα, σ. 136.
3. Αδάμ (1913) *Από το χωριό μου, Για παιδιά 13 χρονών και απάνω*, «Εστία», Αθήνα, σ. 68.
- 4[α]. [Έβαλτ, Κ.] (1913) *Τα κοράλλια* (μτφρ. Α. Δελμούζος), Για παιδιά 8 χρονών και απάνω, «Εστία», Αθήνα, σ. 16.
- 4[β]. Έβαλτ, Κ. (1913) *Παραμύθια* (μτφρ. Α. Δελμούζος), Για παιδιά 8 χρονών και απάνω, «Εστία», Αθήνα, σ. 84, με 5 χρωματιστές εικόνες.
5. Δέλτα, Π. Σ. (1915) *Παραμύθια και άλλα, Για παιδιά 12 χρονών και απάνω*, «Εστία», Αθήνα, σ. 100.
6. Ζαρίφη Α. Ν. (1917) *Ιστορίες του παλιού καιρού – Περσέας, Περσεφόνη*, Διασκευή από τ' αγγλικά, Για μικρά παιδιά, «Εστία», Αθήνα, σ. 58, με 2 μαυρόασπρες εικόνες.
7. Δραγούμη, Ι. Δ. (1919) *Όλοι μαζί*, «Εστία», Αθήνα, σ. 180.
8. Δραγούμη, Ι. Δ. (1919) *Ο βάτραχος που βαριέται – και άλλες ιστορίες*, Για να τις διαβάσουν οι μεγάλοι στα μικρά παιδιά, «Εστία», Αθήνα, σ. 55.
9. Παπαντωνίου, Ζ. Α. (1920) *Τα χελιδόνια, Πουήματα για παιδιά*, Μουσική Γεωργίου Λαμπελέτ, «Εστία», Αθήνα, σ. 99.

Ιδιαίτερη σημασία έχει όμως ένα ανυπόγραφο κείμενο-προκήρυξη με τίτλο «Η παιδική μας βιβλιοθήκη», που περιγράφει τους στόχους και τις προοπτικές της «Π.Β.», το οποίο δημοσιεύτηκε στον 3ο τόμο του Δελτίου (1913), στις σ. 334-337, που κυκλοφόρησε τον Απρίλιο του 1914. Από το σημαντικό αυτό κείμενο υπάρχει ανατυπωμένο στο εσώφυλλο όλων των βιβλίων της σειράς αυτής το παρακάτω απόσπασμα:

Γνωρίζομε όλοι μας ποια μορφωτική δύναμη έχει σε όλους τους πολιτισμένους λαούς το βιβλίο και πόσο άγνωστο και αδιάβαστο μένει στην πατρίδα μας το βιβλίο το ελληνικό. Για ν' αγαπήση όμως ο λαός μας το διάβασμα πρέπει να νιώσουν τα ελληνόπουλα από μικρά την αξία και την αγάπη του βιβλίου και γιαυτό είναι τα καλά βιβλία από τα χρησιμότερα και πιο απαραίτητα που έχομε σήμερα να δώσωμε στο έθνος μας.

Για να βοηθήσει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος το μεγάλο αυτό έργο αποφάσισε να βγάλει μια σειρά βιβλία για τα ελληνόπουλα.

Τα βιβλία αυτά θα έχουν πάντα λογοτεχνική αξία· γιατί μόνο ό,τι είναι όμορφο και με τέχνη γραμμένο μπορεί να συγκίνησει το παιδί, και αξίζει να του το δώσουμε.

Θα παίρνουν το υλικό τους από την εθνική ζωή, τη σημερινή και την περασμένη, καθώς και από το φυσικό κόσμο. Έτσι θα ζωντανέψουν για το ελληνόπουλο έθνος και φύση, και θα το κάνουν να νιώσει καλύτερα τη θέση του και τη σημασία του μέσα στο έθνος και τον κόσμο.

Θα είναι πρωτότυπες ελληνικές ιστορίες ή και ξένα κλασικά έργα σε μεταφράσεις και διασκευές, που να μπορούν να διαβαστούν με ωφέλεια από τα δικά μας παιδιά.

Θα χρησιμεύουν για να διαβάζονται από τα παιδιά μας σπίτι, σε συμπλήρωμα να πούμε της αγωγής που τους δίνει το σχολείο, θα έχουν όμως και μέσα στο εθνικό σχολείο τη θέση τους.

Περιττό να προσθέσωμε πως τα βιβλία αυτά θα είναι γραμμένα στη δημοτική μας γλώσσα. Γιατί μόνο σε αυτήν είναι δυνατό να νιώσουν τα παιδιά μας και ν' αγαπήσουν ό,τι διαβάζουν, και μόνο με αυτήν μπορούμε να τους δώσουμε αληθινή μόρφωση. Άφησε που δε γράφεται σήμερα έργο με φιλολογική σημασία σε άλλη γλώσσα από τη γλώσσα τη ζωντανή.

Μέσα από το κείμενο αυτό προβάλλει ανάγλυφη η ιδέα μιας σειράς «Βιβλίων για τα Ελληνόπουλα» και η παιδαγωγική σημασία της, ενός δηλαδή από τους καθοριστικότερους στόχους του πρωτοποριακού για την εποχή του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Η λογοτεχνική και ιδεολογική ταυτότητα των δημιουργών

Ο Τριανταφυλλίδης στον Απολογισμό των πεπραγμένων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τον Φεβρουάριο του 1916, αναφέρει σχετικά με την «Π.Β.» ότι:

η εργασία έγινε ανάλογα με [...] τα χρηματικά μέσα και τα έργα που ήταν κάθε φορά διαθέσιμα, και όχι τόσο σύμφωνα με ένα γενικότερο πλατύ πρόγραμμα, που προϋποθέτει αφθονότερα χρηματικά μέσα και ποικιλία στα έργα που μεταξύ τους θα γίνη η επιλογή (Δημαράς Α., 1993 στο Μνημοσύνης θρέμματα, 1993, σ. 301-302).

Πράγματι, από τις εννέα εκδόσεις που συμπεριλαμβάνονται στην «Π.Β.» μόνο τρία βιβλία είναι πρωτότυπα: τα δύο της Ιουλίας Δραγούμη και εν μέρει η ποιητική συλλογή του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Από τα υπόλοιπα, δύο είναι μεταφράσεις (του Δελμούζου και της Ζαρίφη), τρία αποτελούν ανθολογήματα παλαιότερων κειμένων (του Βλαχογιάννη, του Αδάμ και το Παραμύθια και άλλα της Δέλτα) και ένα (Για την πατρίδα) είναι δεύτερη έκδοση.

Ο Αλ. Δημαράς, ωστόσο, παρατηρεί ότι η επιλογή των έργων που συμπεριελήφθησαν στη σειρά αυτή:

δεν υπήρξε και τόσο ευκαιριακή ως προς τα θέματά τους: όλα [...] είναι σύμφωνα με τις εθνικό-παιδαγωγικές αρχές που υποστηρίζονται στα προγραμματικά κείμενα του ομίλου, εφαρμόστηκαν από το Δελμούζο στο Βόλο και διατυπώθηκαν επίσημα στα μεταρρυθμιστικά κριτικά κείμενα τα σχετικά με το πρόγραμμα και τα αντίστοιχα βιβλία (Δημαράς Α., 1993, στο Μνημοσύνης θρέμματα, 1993, σ. 302).

Ως προς τους συνεργάτες του εγχειρήματος, πέραν από τα πρώτα και ιδρυτικά μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως η Δέλτα, ο Βλαχογιάννης, ο Παπαντωνίου και ο Δελμούζος, παρατηρείται μια διεύρυνση, η οποία πρέπει να οφείλεται σε συγκεκριμένες αναζητήσεις ή εθελοντικές προσφορές συνεργασίας.

Εξέχουσα, λοιπόν, ήταν η παρουσία της Πηνελόπης Σ. Δέλτα (1874-1941), που θα αναγνωρισθεί ως μία από τις πιο σημαντικές φυσιογνωμίες στον χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους, αλλά και της εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής, καθώς πρωτοστάτησε στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Δημαράς Α., 2006, στο Ζάννας, 2006, σ. 147-191) και συνδέθηκε με φιλία με τους πρωταγωνιστές των ιστορικών εξελίξεων και μεταβολών στη νεότερη Ελλάδα (Λευκοπαρίδη Ξ., 1956). Η Δέλτα θα συμβάλει το 1913 στην «Π.Β.» με τη δεύτερη έκδοση του πρώτου της βιβλίου, *Για την πατρίδα*, ενός ιστορικού διηγήματος που διαδραματιζόταν κατά την εποχή των ηρωικών αγώνων των Βυζαντινών αυτοκρατόρων με τους Βουλγάρους. Επισημαίνεται ότι την πρώτη του έκδοση στο Λονδίνο το 1909, η Δέλτα την είχε συζητήσει πριν και μετά την κυκλοφορία του με τον Παλαμά, τον Τριανταφυλλίδη και άλλους κορυφαίους του δημοτικισμού, όπως και τον Δελμούζο, ο οποίος το αξιοποίησε διδακτικά στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 303). Το δεύτερο βιβλίο της Δέλτα στη σειρά της «Π.Β.» με τίτλο *Παραμύθια και άλλα*, εκδίδεται δύο χρόνια μετά το πρώτο, το 1915, και είναι το πέμπτο στη σειρά αυτή. Αποτελείται από ανθολογημένα διηγήματα της συγγραφέως, που είχαν δημοσιευθεί στο διάστημα 1909-1915, ορισμένα εκ των οποίων είχαν επαινεθεί και από τον Κωστή Παλαμά.

Ο Γιάννης Βλαχογιάννης (1867-1945), ιστοριοδίφης και ιστορικός συγγραφέας, ήταν ήδη αναγνωρισμένος δημοτικιστής. Υπήρξε παλαιότερος συνεργάτης του *Νουμά*, αλλά είχε διακόψει τις σχέσεις του και είχε αποσυνδεθεί από τον κύκλο του Ψυχάρη, που είχε αντιμετωπίσει αρνητικά την ίδρυση του ομίλου (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 304). Η στενή επικοινωνία και η συνεργασία του με τη Δέλτα, καθώς και η γλωσσική τοποθέτησή του θα τον φέρουν σε επαφή με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Το 1913 θα εισφέρει στην ίδρυση της «Π.Β.» με τη συλλογή διηγημάτων *Μεγάλα χρόνια*, εμπνευσμένα από τους αρματολικούς χρόνους και από τον μεγάλο Αγώνα του Εικοσιένα (Μεσολόγγι, Σούλι, Άρμενα κ.λπ.) και τυπωμένα σε διάφορα περιοδικά μεταξύ 1901-1912 (Βλαχογιάννη Γ., 1994), που θα εκδοθεί πρώτο στη σειρά αυτή.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος (1880-1956), ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στην «Π.Β.», είχε εκδηλώσει από νωρίς τις λογοτεχνικές του προδιαθέσεις, γράφοντας ποιήματα, θεατρικά έργα και διηγήματα, που γίνονται προφανείς και στα εκτενέστερα κείμενά του. Κατά τα χρόνια των σπουδών του στη Γερμανία (1904-1907) πρέπει να γνώρισε, μέσα από γερμανική μετάφραση, και τα παραμύθια του Δανού Karl Ewald (1856-1907), που έχει χαρακτηριστεί «δεύτερος Andersen». Έτσι, τέταρτο στη σειρά της «Π.Β.» θα εκδοθεί το 1913 ένα παραμύθι του Ewald με τίτλο *Τα κοράλλια*, σε μετάφραση του Δελμούζου, ενώ δύο χρόνια αργότερα θα εκδοθεί το πέμπτο βιβλίο της σειράς με τίτλο Καρλ Έβαλτ, *Παραμύθια*, που θα συμπεριλάβει το προηγούμενο μαζί με άλλα τέσσερα, μεταφρασμένα από τον ίδιο μεταφραστή.

Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου (1877-1940) εισέφερε *Τα χελιδόνια*, το τελευταίο βιβλίο της

σειράς, που κυκλοφόρησε το 1920 και πρόκειται για μια πολύ σημαντική ποιητική συλλογή. Ο Παπαντωνίου υπήρξε βέβαια ο συντάκτης της ιδρυτικής διακήρυξης της εταιρείας Η Εθνική Γλώσσα (1904), από την οποία και προήλθε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος. Υπήρξε γνωστός δημοτικιστής, ενταγμένος στο κόμμα των Φιλελευθέρων, δημοσιογράφος, τεχνοκρίτης και επί κυβερνήσεων Βενιζέλου νομάρχης (1912) και διευθυντής της Εθνικής Πινακοθήκης (1918). Κυρίως όμως μετείχε στη συντακτική επιτροπή των κρατικών αναγνωστικών του 1918-1919 και είναι ο κύριος συγγραφέας του αναγνωστικού της Γ' Δημοτικού *Τα ψηλά βουνά* (1918), ενώ συνεργάστηκε και στο *Αλφαβητάρι* με τον ήλιο (1919), έργο της ίδιας επιτροπής (Μαλαφάντης Κ. Δ., 2001, σ. 149-195).

Ο Βασίλειος Αδαμίδης, αλευροβιομήχανος στον Βόλο, ενταγμένος στο δημοτικιστικό κίνημα και γνώριμος του Δελμούζου, υπό το ψευδώνυμο Αδάμ είναι ο συγγραφέας της συλλογής διηγημάτων με τίτλο *Από το χωριό μου*, που θα τυπωθεί το 1913, τρίτο στη σειρά της «Π.Β.». Τα διηγήματα του βιβλίου είχαν πρωτοδημοσιευθεί κατά το διάστημα 1910-1913 με σχετικό ψευδώνυμο στο περιοδικό *Η Διάπλασις των Παίδων*, που διεύθυνε ο Γρηγόριος Ξενόπουλος (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 308-311).

Η Ιουλία Δραγούμη (1858-1937), θυγατέρα Ν. Πασπάτη, το γένος Σκυλίτση, από την καταγωγή της, αλλά και από τον γάμο της με τον Δημήτριο Δραγούμη, πρώτο εξάδελφο του Στέφανου, πατέρα του Ίωνος, συνδέθηκε με το κόμμα των Φιλελευθέρων και με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, στην προσπάθεια του οποίου για τη σύσταση της «Π.Β.» θα συμβάλει το 1919 με τα δύο βιβλία της (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 306-307).

Η Λιλή Ζαρίφη, που διασκεύασε από τα αγγλικά τους μύθους του Περσέα και της Περσεφόνης, είναι η Αιμιλία Ρίζου Ραγκαβή (1874-;) και υπήρξε συγγενής της Π.Σ. Δέλτα από την πλευρά της μητέρας της, ενώ η Δέλτα διατηρούσε και συνεργασία με τον σύζυγό της Νικόλαο Ζαρίφη, διευθυντή στην Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 307).

Το περιεχόμενο των βιβλίων – Επιδράσεις και συγκρίσεις

Παρά τις οικονομικές, συγγραφικές, συγκυριακές κ.λπ. αιτίες που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της συγκρότησης της «Π.Β.» και οδήγησαν στην έκδοση των εννέα συγκεκριμένων λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά, όσον αφορά το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, έχει διαπιστωθεί και «μια πιο συστηματική διεργασία» (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 313). Όλα τα βιβλία της «Π.Β.» εντάσσονται αφενός στο γενικότερο αναμορφωτικό πλαίσιο της νεοελληνικής παιδείας που διαμορφώνεται εκείνη την εποχή, και αφετέρου απηχούν τους παιδαγωγικούς στόχους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Η στροφή προς το εθνικό παρελθόν, που υποστηρίζει τη Μεγάλη Ιδέα και τον Μακεδονικό Αγώνα, εκφράζεται από την αρχαιοελληνική μυθολογία, που πραγματεύονται τα βιβλία της Ζαρίφη, τη βυζαντινή ιστορία μέσα από τα έργα της Δέλτα και τη νεότερη μέσα από εκείνα του Βλαχογιάννη. Το ενδιαφέρον για τις διαστάσεις του λαϊκού πολιτισμού εκφράζεται από τα ηθογραφικά διηγήματα του Αδαμίδη, η έμφαση στη φυσιογνωσία με τα παραμύθια του Ewald, το *Βάτραχο* της Δραγούμη και κάποια διηγήματα του Αδαμίδη, η αστική κοινωνική οπτική με τις αναφορές

στο *Όλοι μαζί* της Δραγούμη, η πίστη στην παιδαγωγική αξία του παραμυθιού εκφράζεται με τα *Παραμύθια* της Δέλτα και εν μέρει από τον Ewald και τον *Βάτραχο* και σχεδόν όλα αυτά τα στοιχεία βρίσκονται διάχυτα μέσα στα ποιήματα της συλλογής *Τα χελιδόνια* του Παπαντωνίου και τη μουσική τους (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 314).

Όλα τα παραπάνω περιγράφονται με ανεπιτήδευτο λόγο, διακριτικό, έμμεσο διδακτισμό, λεπτό χιούμορ, ειλικρίνεια στην αποτύπωση των παιδικών στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, που εκφράζονται με επιμελημένη, ενιαία γλωσσική μορφή, και που αναμφίβολα άσκησαν μεγάλη επιρροή στους νεαρούς αναγνώστες, αλλά και σε μεταγενέστερους συγγραφείς. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διεργασία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για τη συγγραφή και επιλογή βιβλίων για τα ελληνόπουλα δεν σταμάτησε εκεί, αλλά εκφράστηκε πληρέστερα ή/και επέδρασε οπωσδήποτε στο μεταγενέστερο Πρακτικό της Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας (1918) για τη σύνταξη των νέων αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού (Τριανταφυλλίδης, Μ., *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 9, 1921, σ. 177-183· *Δελτίον του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως*, 1919, σ. 17-20 στο Δημαράς Α., 1976, σ. 90-96 και στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 8, 1920, σ. 145-151).

Ο Αλ. Δημαράς συγκρίνει τους άξονες του περιεχομένου της Προκήρυξης για τη σύσταση «Π.Β.» (1913), με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του Πρακτικού της Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας (1918) και διαπιστώνει τα εξής:

- α) Όσον αφορά τη λογοτεχνική αξία των νέων αναγνωστικών, δηλώνεται ότι: [...] *Ενσάρκωσιν ιδεολογικού κόσμου μόνον πραγματικόν λογοτέχνημα δύναται να δώση. Διά τούτο η λογοτεχνική μορφή είναι απαραίτητος, διά να είναι το αναγνωστικόν αληθώς μορφωτικόν βιβλίον.*
- β) Όσον αφορά τις αναφορές τους στην εθνική ζωή, συστήνεται:
Η πραγμάτωσις του εθνικού σκοπού [...] ιδιαιτέρως επιτυγχάνεται και εμμέσως με το να αντλήσωμεν το περιεχόμενον των βιβλίων κυρίως από την εθνικὴν ζωὴν, την χώραν και την φύσιν της πατρίδος μας, από τα ἦθη και ἔθιμα τα ελληνικά, και από τα παραμύθια, τους θρύλους, τας εθνικάς παραδόσεις, και αμέσως διά καθαρῶς φρονηματιστικῆς και πατριωτικῆς διδασκαλίας στηριζομένης κυρίως ἐπὶ της εθνικῆς ιστορίας.
- γ) Όσον αφορά τη διδασκαλία του φυσικού κόσμου, προβλέπεται ότι:
Το αναγνωστικόν βιβλίον [...] ορθόν είναι να εκτείνεται εἰς ὅσον το δυνατόν ποικιλωτέραν ὕλην και μορφωτικά στοιχεία [...] ἐκ των διδασκομένων εἰς [...] τα διάφορα μαθήματα κυρίως δε τα φυσιογνωστικά.
- δ) Σχετικά με τον διδακτισμό, που ήταν διάχυτος σε ανάλογα βιβλία της εποχής, τώρα υπάρχει πρόβλεψη:
Το σύστημα των ιδεῶν, ἐπὶ του οποίου θα στηρίζονται τα αναγνωστικά, πρέπει να μη προβάλλεται [...] με εμφανή διδακτικὴν τάσιν [...] ἀλλά να πηγάζη ἀπὸ την ποικιλίαν, ευκαμψίαν και το πολυσύνθετον της πραγματικῆς ζωῆς [...]. Ιδιαιτέρως δε πρέπει να επικρατῆ εἰς τα βιβλία η ἰλαρότης· ο δε ὅλος τόνος να προκαλῆ την χαρὰν των παιδιῶν [...].
- ε) Σχετικά με τη θρησκευτική αγωγή, που απουσιάζει από την Προκήρυξη του 1913, αλλά προβάλλεται στο Πρακτικό του 1918, έχει παρατηρηθεί ότι το δεύτερο κείμενο «συ-

ντάσσεται στα πλαίσια της κρατικής έκφρασης μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας» της εκπαίδευσης, αλλά και μετά από τις εθνικο-κοινωνικές μεταβολές, που συντελέστηκαν μέσα στη χρονική απόσταση που μεσολάβησε (Σκρέτας, Δ. Α., 2000· Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 314-315).

Συμπεράσματα για την ιστορική πρωτοβουλία της «Π.Β.»

Συνοψίζοντας μπορούμε να παρατηρήσουμε πως με την ίδρυση και τον εμπλουτισμό της «Π.Β.» διαπιστώνεται η ιστορική πρωτοβουλία των κορυφαίων μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου –κυρίως του μετριοπαθούς γλωσσολόγου Μανόλη Τριανταφυλλίδη και του καινοτόμου παιδαγωγού Αλέξανδρου Δελμούζου– για τη συγγραφή λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά και η παιδαγωγική σημασία που εκείνοι απέδιδαν στο εγχείρημα. Παράλληλα διαπιστώνεται η ανυπαρξία σημαντικής παράδοσης στον τομέα της συγγραφής λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά.

Προβάλλεται και τεκμηριώνεται από τους κορυφαίους παιδαγωγούς του Εκπαιδευτικού Ομίλου η ανάγκη αξιοποίησης της τέχνης και ασφαλώς της λογοτεχνίας στην αγωγή των παιδιών. Υποδηλώνεται «άτυπα» με την προσπάθεια αυτή και ένας παιδαγωγικός προγραμματισμός: εξάιρεται η «μορφωτική δύναμη», η «χρησιμότητα» και η «ωφέλεια» του λογοτεχνικού βιβλίου, δηλώνεται η ανάγκη να συμπληρώνουν τα λογοτεχνικά βιβλία τη σχολική αγωγή, επιζητείται η λειτουργική θέση τους μέσα στο σχολείο, τονίζεται η συμβολή τους στην επίτευξη «αληθινής μόρφωσης», το παιδί καθίσταται αντικείμενο αγωγής και παιδείας μέσω της λογοτεχνίας, αλλά και ήρωας και θέμα της λογοτεχνίας.

Υπάρχει οπωσδήποτε άμεση σχέση της «Π.Β.» με τις μεταγενέστερες μεταρρυθμιστικές προτάσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και ιδιαίτερα με τις προσπάθειες και τις συγγραφικές προκηρύξεις σχολικών αναγνωστικών βιβλίων, στα πλαίσια της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920 (Σκλαβενίτη Κ., 2010· Ρισβάς Α. Κ., 2008· Νικολουδάκη-Σουρή Ε., 2008, στο Αργυροπούλου, 2008, σ. 26-55).

*Τα βιβλία της «Π.Β.», ακόμα και τα μεταφρασμένα, εντάσσονται όλα τόσο στο γενικότερο πλαίσιο που ορίζει τις τάσεις της νεοελληνικής παιδείας εκείνη την εποχή, όσο και στους συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Δημαράς Α., 1993, στο *Μνημοσύνης θρέμματα*, 1993, σ. 313-314).*

Προτείνεται –για πρώτη φορά– από τους παιδαγωγούς του Εκπαιδευτικού Ομίλου να συνδεθούν οι έννοιες του έθνους και της φύσης με δημιουργικό τρόπο στα βιβλία. Τα ελληνόπουλα, παράλληλα με το ιστορικό παρελθόν, πρέπει να έρχονται σε επαφή, μέσω της λογοτεχνίας, και με τη σύγχρονη, «τη σημερινή» εθνική ζωή. Η μεταβολή στην επιλογή των θεμάτων των παιδικών βιβλίων, στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται και στο ύφος με το οποίο παρουσιάζονται αποτελούν καινοτομίες, που διαφοροποιούν εφεξής ριζικά τη θεματολογία, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο των βιβλίων για παιδιά. Το ίδιο ισχύει και για τις μεταφράσεις ξένων παιδικών βιβλίων.

Αξιοποιείται και «σταθεροποιείται», γενικά, η δημοτική γλώσσα ως κατάλληλη γλώσσα

του λογοτεχνικού βιβλίου για παιδιά, προετοιμάζοντας τον δρόμο για την καθιέρωσή της ως γλώσσα της εκπαίδευσης και ως γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων. Με την «Π.Β.» του Εκπαιδευτικού Ομίλου επιτυγχάνεται αξιοσημείωτη εξέλιξη γενικότερα στη χρήση της δημοτικής: υιοθετείται πειστικά, με επιχειρήματα, ως κατάλληλη γλώσσα για τα βιβλία των παιδιών, στηρίζεται στο κοινό αίσθημα και στην αποδοχή του αστικού γλωσσικού τύπου, βασίζεται στη λογοτεχνική χρήση, έχει την ολοκληρωμένη, τυπική γραμματική της και αφήνει λειτουργικά εκφραστικά περιθώρια διπλών γλωσσικών στοιχείων, ιδιοματισμών κ.λπ.

Διαπιστώνεται, γενικότερα, ότι στον τομέα της παιδείας, που μέχρι τότε δεχόταν γερμανικές επιδράσεις, τα πρόσωπα και τα έργα που διαμόρφωσαν την «Π.Β.» έχουν δεχθεί διαφορετικές πνευματικές επιδράσεις. Ο Δελμούζος, ο Γληνός και ο Τριανταφυλλίδης, μολονότι έχουν σπουδάσει στη Γερμανία, δεν επιμένουν σε γερμανικά πρότυπα, αλλά θα προκαλέσουν και θα ευνοήσουν διαφορετικό παιδαγωγικό προσανατολισμό και στην περίπτωση του συγκεκριμένου παιδαγωγικού εγχειρήματος. Η Δέλτα και η Δραγούμη είναι φορείς αγγλικής παιδείας, η Ζαρίφη διασκευάζει ελληνικούς μύθους από την αγγλική έκδοση, ο Δελμούζος μεταφράζει Δανό και όχι Γερμανό συγγραφέα. Η τάση απομάκρυνσης από τα γερμανικά πρότυπα και η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον νεότερο ελληνισμό ενδεχομένως να είχε οδηγήσει σε καθοριστικές μεταβολές των εκπαιδευτικών νοοτροπιών και σε αναπροσανατολισμό ολόκληρου του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Πάντως, αποδεικνύεται η σύνθετη φύση του εγχειρήματος σύστασης μιας εθνικής, παιδαγωγικής, γλωσσο-λογοτεχνικής βιβλιοθήκης, η σημασία της οποίας, νομίζω, δεν έχει τονιστεί όσο πρέπει από τους μελετητές της νεοελληνικής Παιδαγωγικής, της παιδικής λογοτεχνίας και του γλωσσικού ζητήματος στην πατρίδα μας.

Βιβλιογραφία

- Βλαχογιάννη, Γ. (1994). *Μεγάλα χρόνια, Τα παληκάρια τα παλιά*, φιλολ. επιμ. Επαμειν. Μπαλούμης, Νεοελληνική Βιβλιοθήκη, Ιδρύματος Ουράνη / Ακαδημίας Αθηνών, Αθήνα. Δελτίον του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως, τεύχ. 3 (Μάρτιος 1919).
- Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμος 8 (1920), σ. 145-151.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1976). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη – ΣΠ 18, Ερμής, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (1993). «Βιβλία για τα ελληνόπουλα»: Η Παιδική Βιβλιοθήκη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, στο *Μνημοσύνης θρέμματα* (Αφιέρωμα στη μνήμη του Αντώνη Μωραΐτη), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, σ. 291-333
- Δημαράς, Α. (1994). *Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος μελών 1910-1927, Σύνοψη-Περιγραφή-Εκτιμήσεις*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (2006). Πηνελόπη Δέλτα και εκπαιδευτικός δημοτικισμός: Η περίπτωση των αναγνωστικών (1913-1918), στο Ζάννας, Αλ. Π. (εισαγ. – επιμ.) *Π.Σ. Δέλτα, Σύγχρονες προσεγγίσεις στο έργο της*, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα, σ. 147-191.

- Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια υποβληθέντα εις την Βουλήν υπό Ι. Δ. Τσιριμώκου (1913) Εθνικόν Τυπογραφείον, Αθήναι.
- Λευκοπαρίδη, Ξ. (επιμ.) (1956). *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα 1906-1940*, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Πορεία, Αθήνα.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2008.) Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και η συνεργασία Γαλάτειας και Νίκου Καζαντζάκη στη συγγραφή Αναγνωστικών για το Δημοτικό Σχολείο, στο Αργυροπούλου, Χρ. (επιμ.) *Νίκος Καζαντζάκης και εκπαίδευση*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα, σ. 26-55.
- Νόμος 1332/Φ.Ε.Κ. 89, 27 Απριλίου 1918, Περί τροποποίησης και συμπληρώσεως διατάξεων των νόμων 827 «Περί διδακτικών βιβλίων», σ. 570-572.
- Ρισβάς, Α. Κ. (2008). *Οι παιδαγωγικές απόψεις των Ανδρέα Καρκαβίτσα – Νώντα Έλατου όπως προβάλλονται στα αναγνωστικά τους*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ρογάρη, Γ. (2010). *Γλώσσα, πολιτική και παιδεία στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924)*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Σκλαβενίτη, Κ. (επιμ.) (2010). *Καλλιτέχνες και λογοτέχνες στα Αναγνωστικά (1860-1960)*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
- Σκρέτας, Δ. Α. (2000). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και η ορθόδοξη χριστιανική αγωγή των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915). Το έργο του Ομίλου, *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 5, σ. 1-10.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921). Δέκα χρόνια, *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 9, σ. 5-26.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1921). Πριν καούν, *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τόμος 9, σ. 177-183.
- Τσιριμώκος, Μ. (1927). *Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Ανατύπωμα από το περιοδικό *Νέα Εστία*), Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Δωδώνη: Παράρτημα αρ. 10, Ιωάννινα.
- Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

**Τα σχολικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών (Χρηστομάθειες) 1895-1913.
Παιδαγωγική, κοινωνική και ιστορική προσέγγιση**

Γεωργία Κ. Κατσαγάνη

Διδάκτωρ Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας,
πρώην Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ

Περίληψη

Στο διάστημα 1895-1913, οι ώρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό σχολείο αυξήθηκαν θεαματικά. Αυτή η αύξηση απηχούσε το γενικότερο πνεύμα της εποχής, διότι στη συλλογική συνείδηση η αρχαία κληρονομιά ήταν αυτή που θα έβγαζε τη χώρα από το αδιέξοδο και θα της προσέδιδε κύρος και εθνική αυτοπεποίθηση.

Για το διάστημα αυτό στην ιστορική συλλογή του ΙΕΠ είναι καταχωρισμένα, εκτός των άλλων σχολικών βιβλίων, και 14 Χρηστομάθειες. Οι Χρηστομάθειες κατείχαν κεντρική θέση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο ελληνικό σχολείο.

Από όλο το διδακτικό υλικό των Χρηστομαθειών, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, καταρτίστηκε ένας κώδικας αξιών (ηθικές, εθνικές, γνωστικές-παιδαγωγικές και οικονομικές), όπως αυτές αναδύονται από τα αντίστοιχα κείμενα, και σκιαγραφήθηκε η φυσιγνωμία του πολίτη που η εκπαίδευση της εποχής επιδίωκε να διαπλάσει. Από την καταμέτρηση των αξιών διαπιστώνουμε ότι στα ηθικά και φιλοσοφικά κείμενα οι ηθικές αξίες κατέχουν την πρώτη θέση και οι εθνικές τη δεύτερη, για να ακολουθήσουν οι γνωστικές-παιδαγωγικές και οι οικονομικές. Στα ιστορικά κείμενα οι εθνικές αξίες κατέχουν την πρώτη θέση, ακολουθούν οι ηθικές και έπονται οι γνωστικές-παιδαγωγικές και οι οικονομικές.

Abstract

In the period 1895-1913, the teaching hours of Ancient Greek at the Greek Schools was increased dramatically. This increase reflected the general spirit of the time, as it had been a collective perception that the ancient heritage was the mean that would take the country out of the deadlock and would provide prestige and national self-confidence. In the historical collection of Institute of Educational Policy for this period 14 Christomathies are registered in addition to the other textbooks. Christomathies held a fundamental position in the teaching of Ancient Greek in the Greek School.

A code of values (moral, national, cognitive-pedagogical and economic) was compiled out of all the material of the Christomathies, with the use of the method of content analysis. Through these values, as reflected in the texts, the physiognomy of the citizen that the education of that time intended to shape was outlined.

By counting the values, we identify that moral values stand at the first place in moral and philosophical texts, while national ones come second, followed by cognitive-pedagogical and economic ones. In historical texts, however, the national values stand first, followed by ethical and then by cognitive-pedagogical and economic values.

Το κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο

Για να κατανοηθεί η θέση του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, κρίνεται απαραίτητη μια αναφορά, γενικότερα, στις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις, αλλά και στις παιδαγωγικές κατευθύνσεις που έτειναν να επικρατήσουν στην Ελλάδα στο μεταίχμιο των δύο αιώνων, του 19ου και του 20ού.

Η ταπεινωτική ήττα από την οθωμανική αυτοκρατορία, το 1897, άφησε τη χώρα σοβαρότατα τραυματισμένη. Οι πληγές ήταν αισθητές σε όλα τα επίπεδα του εθνικού βίου, στο ιδεολογικό, στο πολιτικό και στο οικονομικό. Η Μεγάλη Ιδέα συνέχιζε να χρησιμοποιείται ως σημαία του αλυτρωτισμού και αφορούσε όλα τα ζητούμενα του ελληνικού κόσμου, όπως την εδαφική ολοκλήρωση, την εθνική ανόρθωση και ασφαλώς την παιδεία. Παράλληλα, η οικονομία μετασχηματιζόταν, καθώς αναπτύσσονταν σταδιακά η βιομηχανία και το εμπόριο, ανάπτυξη στην οποία άρχισαν να συμμετέχουν, δειλά αλλά σταθερά, και τα μεσαία κοινωνικά στρώματα.

Ήδη από το 1836 (ΦΕΚ 87/1836) στο ΒΔ Περί κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων, στη μέση εκπαίδευση προβλεπόταν η λειτουργία τριετών Ελληνικών Σχολείων και τετραετών Γυμνασίων, μέχρι την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, βάσει της οποίας ιδρύθηκαν το εξατάξιο Δημοτικό και το εξατάξιο Γυμνάσιο.

Το 1895 ψηφίστηκε από την κυβέρνηση Θ. Δηλιγιάννη ο νόμος ΒΤΜΘ' (2349) Περί Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδύσεως, ο οποίος αντικατέστησε, σε ό,τι αφορούσε τη στοιχειώδη εκπαίδευση, τον νόμο του 1834 Περί Δημοτικών Σχολείων. Η δομή της εκπαίδευσης με βάση αυτόν τον νόμο προέβλεπε και την ίδρυση Νηπιαγωγείων, Γραμματοδιδασκαλείων, τετραετών κοινών Δημοτικών Σχολείων και εξαετών πλήρων Δημοτικών Σχολείων.

Μεταξύ των ετών 1895-1913 σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική αναμόρφωση, που εν τω μεταξύ επιχειρούσε το ελληνικό κράτος, είχε ασκήσει το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο είχε κάνει λίγο νωρίτερα την εμφάνισή του στην Ευρώπη. Υπό την επίδρασή του ιδρύθηκε το 1908 το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου με διευθυντή τον Αλέξανδρο Δελμούζο. Δεν είναι τυχαίο ότι τον Νοέμβριο του 1910 συστάθηκε και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, που αποτέλεσε παιδαγωγικό και αγωνιστικό κέντρο των δημοτικιστών, θέτοντας ως στόχο τη διάδοση των ιδεών για την αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με σκοπό τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Όσες φορές οι πολιτικοί συσχετισμοί το επέτρεψαν έγινε προσπάθεια να εισαχθούν στα σχολικά προγράμματα και να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση (τα δύο βασικά αιτήματα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού). Εισήχθησαν στα νομοσχέδια Τσιριμώκου το 1913, που τελικά δεν ψηφίστηκαν, εισήχθησαν και στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 1929, του 1964 και του 1976. Όμως, η πρώτη εφαρμογή της διδασκαλίας αρχαίων κειμένων από μετάφραση έγινε στο Ανώτερο

Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911), όπου ο Αλέξανδρος Δελμούζος δίδαξε *Οδύσσεια* από τη μετάφραση του Ιάκωβου Πολυλά, *Ιλιάδα* από τη μετάφραση του Αλέξανδρου Πάλλη και *Αντιγόνη* του Σοφοκλή από τη μετάφραση του Κων/νου Μάνου (Βαρμάζης, 2007). Η εισαγωγή της δημοτικής ως διδασκόμενης γλώσσας θα αποτελούσε το κυριότερο όχημα για τις αλλαγές που θα πραγματοποιούνταν στην εκπαίδευση.

Το 1913 η Ελλάδα είχε βγει νικήτρια από τους Βαλκανικούς Πολέμους, η έκτασή της είχε διπλασιαστεί και το ηθικό των Ελλήνων είχε αναπτερωθεί. Επομένως, η κοινωνική, πολιτική και οικονομική κατάσταση ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκή για μεταρρύθμιση στον χώρο της εκπαίδευσης. Το έτος αυτό προωθήθηκαν από τον Υπουργό Παιδείας, Ι. Τσιριμώκο, νομοσχέδια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που συντάχθηκαν από τον Δ. Γληνό, αλλά η κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου δεν θέλησε να αναλάβει το πολιτικό κόστος για την ψήφισή τους (Κατσαγάνη, 2016, σσ. 87-88).

Το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών

Οι διαμορφούμενες κοινωνικές συνθήκες και οι επικρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως εκτέθηκαν προηγουμένως, αντιστρατεύονταν το πνεύμα της αρχαιομάθειας και της συνακόλουθης προγονολατρίας, που κυριαρχούσε ολόκληρο τον 19ο αιώνα. Η κατάκτηση, επομένως, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας από το πρωτότυπο αποτελούσε έναν από τους κυριότερους στόχους των προγραμμάτων σπουδών, όχι μόνο της μέσης εκπαίδευσης αλλά και της στοιχειώδους. Το κύριο ζητούμενο ήταν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή και να μυηθούν στις αξίες, τον πολιτισμό και τις μορφωτικές δυνατότητες που εξέφραζε ο αρχαιοελληνικός λόγος. Επρόκειτο για τη νεοκλασικιστική εκείνη αντίληψη που είχε εμφυτευτεί από τους Βαυαρούς στο πρώτο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είχε τυποποιηθεί όχι μόνο ως μέσο παιδείας αλλά και ως μέσο ευρύτερης μαθητικής διαπαιδαγώγησης. Το γεγονός αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διατίθεται για τη διδασκαλία του, επί δεκαετίες ολόκληρες, το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογίου προγράμματος, αφού όλες οι κυβερνήσεις το έκριναν «ως απολύτως απαραίτητο μορφωτικό αγαθό της εγκύκλιος εκπαίδευσης και ως πολύ σημαντικό μέσο της αγωγής των νέων» (Βαρμάζης, 1992, σ. 124).

Με βάση το ΒΔ ΦΕΚ 87/1836 Περί κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων στο Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, το 37,2% των ωρών του συνολικού ωρολογίου προγράμματος αφιερωνόταν στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Αυτό το ωρολόγιο πρόγραμμα ίσχυσε έως το 1855. Στο νέο πρόγραμμα του έτους αυτού (1855) παρατηρούνταν μεγάλες αλλαγές στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, που κάλυπτε πλέον το 44,6% των ωρών [Εγκύκλιος 4168/31 Αυγούστου 1855, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α7 (τ. Α', σ. 118-121)].

Ο κλασικιστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης έγινε πλέον εμφανής. Η θεαματική αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών σε μια εποχή δεινής πολιτικής και οικονομικής κατάστασης απηχούσε το γενικότερο πνεύμα της εποχής. Στη συλλογική συνείδηση, η αρχαία κληρονομιά ήταν αυτή που θα έβγαζε τη χώρα από το αδιέξοδο και θα της προσέδιδε κύρος και εθνική αυτοπεποίθηση (Χατζηστεφανίδης, 2010, σ. 60).

Στο επόμενο πρόγραμμα του 1867 [Απόφαση 7071/2 Σεπτεμβρίου 1867, στο Αντωνίου 1987, Κείμενο Α24 (τ. Α', σ. 177-183)], αν και μειώθηκε ο συνολικός εβδομαδιαίος διδα-

κτικός χρόνος, οι ώρες των Αρχαίων Ελληνικών παρουσίασαν περαιτέρω αύξηση, στο 46%. Νέο ωρολόγιο πρόγραμμα δημοσιεύτηκε και το 1884 [ΒΔ 23 Ιουνίου 1884, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α52 (τ. Α', σ. 243-256)]. Σε αυτό οι ώρες των Αρχαίων Ελληνικών μειώθηκαν, διότι προβλέφθηκαν και ώρες για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών και αυξήθηκαν ώρες μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης.

Όμως, το έτος 1886 [Απόφαση 16209/3, 1 Οκτωβρίου 1886, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α6 6 (τ. Α', σ. 291-297)] αποτυπώνεται και πάλι αυξητική τάση ως προς την παιδαγωγική προτεραιότητα των Αρχαίων Ελληνικών. Δέκα έτη αργότερα (1896), δημοσιεύτηκε ένα νέο ωρολόγιο πρόγραμμα (ΒΔ 23 Αυγούστου 1896, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α74 (τ. Α', σ. 311-322)], στο οποίο παρατηρείται κατά 10 ώρες μείωση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, λόγω της για πρώτη φορά αύξησης των ωρών των Νέων Ελληνικών. Στο τροποποιημένο πρόγραμμα του 1897 [ΒΔ 17 Νοεμβρίου 1897, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α78 (τ. Α', σ. 370-374)], οι ώρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών επανήλθαν περίπου στο επίπεδο του 1886. Το 1900 [ΒΔ 21 Σεπτεμβρίου 1900, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α88 (τ. Α', σ. 423-430)] μειώθηκε ο συνολικός εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας κατά 18 ώρες, με παράλληλη μείωση των ωρών Αρχαίων Ελληνικών και άλλων μαθημάτων και αύξηση των ωρών της Γυμναστικής. Στα προγράμματα του 1903 [ΒΔ 6 Σεπτεμβρίου 1903, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α90 (τ. Α', σ. 433-435)], 1906 [ΒΔ 5 Οκτωβρίου 1906, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α91 (τ. Α', σ. 486-456)] και 1909 [ΒΔ 8 Οκτωβρίου 1909, στο Αντωνίου 1987, Κείμενο Α95 (τ. Α', σ. 600)] οι ώρες διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών κινήθηκαν στα ίδια περίπου επίπεδα.

Η επόμενη μεταβολή για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών συνέβη στο ωρολόγιο πρόγραμμα του 1914 [ΒΔ 31 Οκτωβρίου 1914, στο Αντωνίου, 1987, Κείμενο Α99 (τ. Α', σ. 606-628)]. Τότε είναι που, ενώ ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας αυξήθηκε, τα Αρχαία Ελληνικά μειώθηκαν κατά επτά (7) ώρες. Στο παρακάτω γράφημα αποτυπώνεται η αυξομείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στα ωρολόγια προγράμματα της περιόδου 1836-1914, με το μεγαλύτερο ποσοστό (στο 46%) το 1867 και το μικρότερο (22,7%) το 1914.

Πίνακας 1

Διδασκαλία Αρχαίων Ελληνικών από το έτος 1836 και μετά.



Τα σχολικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών

Ένα μέρος του διδακτικού υλικού του μαθήματος ολόκληρο τον 19ο και τον 20ό αιώνα αποτελούσαν οι λεγόμενες Χρηστομάθειες. Για το διάστημα που εξετάζουμε στην ιστορική συλλογή του ΙΕΠ βρέθηκαν 14 Χρηστομάθειες.

Χρηστομάθεια, κατά το LSJ, με τη σημασία που απαντά στο *Περί ύψους* 44.1 του Λογγίνου, είναι η επιθυμία για μάθηση, η φιλομάθεια. Οι πρώτες Χρηστομάθειες συντέθηκαν από τον Πρόκλο και τον Ελλάδιο. Στο *Etymologicum Magnum* ο όρος απαντά ως χρηστομαθία.

Οι Χρηστομάθειες περιείχαν μύθους, διηγήσεις, ποιήματα ή αποσπάσματα έργων και αποσκοπούσαν στην ηθική μόρφωση και την άσκηση των αναγνωστών περί την αρχαία γλώσσα (Γιοβάννη-Σιαφαρή, 2002, σ. 203). Είναι εντυπωσιακό πως ολόκληρο σχεδόν τον 19ο αιώνα και μέχρι τις αρχές του 20ού οι Χρηστομάθειες χρησιμοποιήθηκαν σε όλες τις τάξεις του Ελληνικού Σχολείου, με την πρώτη πεντάτομη *Χρηστομάθεια* του Θεόκλητου Φαρμακίδη να τυπώνεται το 1837 στο Βασιλικό Τυπογραφείο.

Οι Χρηστομάθειες που μελετήθηκαν, κατά χρονολογική σειρά, είναι:

Ελληνική Χρηστομάθεια μετά ερμηνευτικών, ιστορικών, γεωγραφικών κ.τ.λ. σχολίων προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων, Α΄ τόμος, του Γ. Δ. Ζηκίδη (1899). Περιέχει 50 μύθους του Αισώπου, χωρία από την *Ποικίλη Ιστορία* του Αιλιανού, αποφθέγματα του Πλουτάρχου και του Στοβαίου και μυθολογικά από τη *Βιβλιοθήκη* του Απολλοδώρου.

Το ίδιο έτος (1899) εκδόθηκε η *Χρηστομάθεια* του Ευ. Γ. Παπαχατζή, με τίτλο *Ελληνική Χρηστομάθεια*, τόμος Β΄, Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασις* προς χρήση των εν τοις Ελληνικοίς Σχολείοις, Παρθεναγωγείοις και Γυμνασίοις μαθητών, βιβλίον πρώτον και δεύτερον, μετά σημειώσεων λεξικογραφικών και πίνακος χρονολογικού.

Ένα έτος (1900) αργότερα εκδόθηκε η *Ελληνική χρηστομάθεια* προς χρήση των εν τη Α΄ τάξει του Ελληνικού Σχολείου μαθητευόντων μετά σημειώσεων και λεξιλογίου του τότε γυμνασιάρχη Λ. Γ. Παπανδρέου. Η περίοδος Α΄ περιέχει 49 μύθους του Αισώπου και η περίοδος Β΄ μύθους, αποφθέγματα και διηγήματα από τον Αίσωπο, τον Στοβαίο, τον Πλούταρχο, τον Αθήναιο, τον Αιλιανό και τον Διογένη τον Λαέρτιο. Το επόμενο έτος (1901) εκδόθηκαν δύο Χρηστομάθειες του Δ. Η. Κυριακόπουλου, δρα Φιλολογίας, καθηγητή τότε στο Αρσάκειο. Η πρώτη είχε τίτλο: *Ελληνική Χρηστομάθεια. Ξενοφώντος Ελληνικά* Βιβλίον Α΄ και Β΄. *Κύρου Παιδεία* κατ' εκλογήν. Προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων και ερμηνευτικών σχολίων και η δεύτερη *Ελληνική Χρηστομάθεια* περιέχουσα Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν* βιβλίον Γ΄ και Δ΄ προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων και των Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων ερμηνευτικών, ιστορικών και παιδαγωγικών.

Το 1902 εκδόθηκε, επίσης του Δ. Η. Κυριακόπουλου, η *Ελληνική Χρηστομάθεια*, περιέχουσα Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν* μέρη κατ' εκλογήν εκ των τεσσάρων πρώτων βιβλίων κατά το πρόγραμμα και τας επισήμους οδηγίας του Υπουργείου προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων, τόμος Β΄.

Ένα έτος (1903) αργότερα εκδόθηκε η *Ελληνική Χρηστομάθεια* εκ των δοκιμωτέρων πεζογράφων και ποιητών προς χρήση των απανταχού Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων του

Σκ. Βυζάντιου και Α.-Ρ. Ραγκαβή. Περιέχει γνωμικά και σύντομες φράσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, από τον Ξενοφώντα χωρία από την *Κύρου Ανάβασιν*, από τα *Ελληνικά*, την *Κύρου Παιδεία*, τα *Απομνημονεύματα Σωκράτους* και τον *Οικονομικό*, 52 μύθους του Αισώπου, χωρία από τους *Χαρακτήρες* του Θεόφραστου (Περί κολακείας, Περί ακαιρίας, Περί απιστίας, Περί μικροφιλοτιμίας, Περί ανελευθερίας, Περί δειλίας), αποφθέγματα του Πλουτάρχου, του Διογένη του Λαέρτιου, του Στοβαίου, επιλογή από τους *Νεκρικούς διαλόγους* και το *Ενύπνιον* του Λουκιανού, χωρία από τα *Γεωγραφικά* του Στράβωνος, του Κέβητος του Θηβαίου, τέσσερις από τους Λόγους του Ιωάννη του Χρυσοστόμου και σύμμεικτα παραδείγματα από τα αστεία του Ιεροκλέους του Αλεξάνδρειου.

Το 1907 εκδόθηκαν δύο Χρηστομάθειες του Δ. Η. Κυριακόπουλου, η *Ελληνική Χρηστομάθεια* περιέχουσα Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν* προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και των Παρθεναγωγείων τόμος Β΄ τεύχος Α΄ βιβλίον πρώτον και δεύτερον, μετά σημειώσεων ερμηνευτικών, ιστορικών και παιδαγωγικών, και η *Ελληνική Χρηστομάθεια* τόμος Γ΄ Ξενοφώντος *Ελληνικά* βιβλίον Α΄ και Β΄ και *Κύρου Παιδεία* κατ' εκλογήν προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων, καθώς και μία του Σ. Σακελλαρόπουλου (sic), η *Ελληνική Χρηστομάθεια*, τόμος δεύτερος, Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν* προς χρήσιν των μαθητών της δευτέρας τάξεως των Ελληνικών Σχολείων και της έκτης των Πλήρων Δημοτικών Σχολείων αρρένων τε και θηλέων.

Το επόμενο έτος (1908) εκδόθηκε η *Ελληνική Χρηστομάθεια* προς χρήσιν των μαθητών της Α΄ τάξεως των Ελληνικών Σχολείων του Κυρ. Κοσμά, η οποία περιλαμβάνει φράσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής της αρχαίας ελληνικής, 33 μύθους του Αισώπου, μυθολογικά από τη *Βιβλιοθήκη* του Απολλοδώρου, λεξιλογικά και γραμματικά σχόλια.

Ένα έτος αργότερα (1909) εκδόθηκε η *Ελληνική Χρηστομάθεια* διά την Α΄ τάξιν των Ελληνικών Σχολείων, την Ισόβαθμον των Παρθεναγωγείων και την Ε΄ τάξιν των πλήρων Δημοτικών Σχολείων του Ι. Ν. Πρωτόπαπα. Στο βιβλίο προηγείται η προπαιδεία, στοιχεία δηλαδή γραμματικής και συντακτικού, ακολουθούν 35 μύθοι του Αισώπου και μυθολογικά από τη *Βιβλιοθήκη* του Απολλοδώρου. Επίσης, περιέχει βοηθήματα, δηλαδή κείμενο απλούστερης μορφής (λεξιθέτησις) σχόλια γραμματικά, πραγματικά, ερμηνευτικά, καλαισθητικά, περίληψη, δίδαγμα μετά της σχετικής λαϊκής παροιμίας και λέξεις και φράσεις για απομνημόνευση. Τα κείμενα συμπληρώνονται με 150 καλλιτεχνικές πρωτότυπες εικόνες.

Σημαντική θέση στη συγγραφή σχολικών βιβλίων Αρχαίων Ελληνικών για τα επόμενα δύο έτη (1912 και 1913) κατείχε ο τότε γυμνασιάρχης Εμμ. Γ. Παντελάκης: Η *Ελληνική Χρηστομάθεια* κατά τας νεωτάτας διδακτικές μεθόδους συντεταγμένη, τόμος Α΄, προς χρήσιν της Α΄ τάξεως των Ελληνικών και της Ε΄ των Πλήρων ή Αστικών περιλαμβάνει 24 μύθους του Αισώπου και μυθολογικά από τη *Βιβλιοθήκη* του Απολλοδώρου. Περιέχει επίσης ερμηνευτικές σημειώσεις, πίνακα κυριότερων ονομάτων και ηθικά πορίσματα.

Η δεύτερη Χρηστομάθειά του, με τίτλο *Ελληνική χρηστομάθεια* κατά τας νεωτάτας διδακτικές μεθόδους, τόμος Β΄, Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν* προς χρήσιν των μαθητών της Β΄ τάξεως των *Ελληνικών* και της Στ΄ των Πλήρων Σχολείων, περιλαμβάνει αποσπάσματα από το έργο του Ξενοφώντος *Κύρου Ανάβασιν*, εισαγωγή στη ζωή του και στην πλοκή του έργου, πίνακα με λέξεις και φράσεις, ερμηνευτικά σχόλια, καθώς και πληροφορίες για τη στρατιωτική εκπαίδευση των Ελλήνων.

Από τις 14 Χρηστομάθειες οι έξι αφορούν τα Ελληνικά Σχολεία και Παρθεναγωγεία, δύο μόνο τα Ελληνικά Σχολεία, μία τα Ελληνικά Σχολεία και τα Γυμνάσια, δύο τα πλήρη Δημοτικά και τα Ελληνικά Σχολεία, μία τα πλήρη Δημοτικά, τα Ελληνικά Σχολεία και τα Παρθεναγωγεία, μία τα Ελληνικά Σχολεία, τα Παρθεναγωγεία και τα Γυμνάσια και μία τα Ελληνικά Σχολεία και τα Πλήρη ή Αστικά.

Για λόγους μεθοδολογικούς, τα παραπάνω έργα θα μπορούσαν να καταταγούν σε τρεις κύριες κατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους (Γιοβάννη-Σιαφαρή 2002, σ. 205): σε Ηθικά (όπως η *Κύρου Παιδεία* του Ξενοφώντος, κείμενα του Στοβαίου, του Αισώπου, του Λουκιανού, του Πλουτάρχου, του Αθήναιου, του Ιεροκλέους του Αλεξάνδρειου, του Θεόφραστου, του Διογένη Λαερτίου, του Απολλοδώρου, του Κέβητος του Θηβαίου και του Ιωάννη Χρυσοστόμου), σε Ιστορικά (όπως τα *Ελληνικά* και η *Κύρου Ανάβασις* του Ξενοφώντος, καθώς και το έργο του Αιλιανού *Εκ της Ποικίλης Ιστορίας*) και σε Φιλοσοφικά (όπως τα *Απομνημονεύματα Σωκράτους* και ο *Οικονομικός του Ξενοφώντος*).

Από όλο αυτό το υλικό των Χρηστομαθειών είναι δυνατόν να καταρτιστεί ένας κώδικας αξιών, οι οποίες αναδύονται από τα αντίστοιχα κείμενα, και να σκιαγραφηθεί η φυσιογνωμία του πολίτη που η εκπαίδευση της εποχής επιδίωκε να διαπλάσει.

Χρησιμοποίησα τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, εστιάζοντας στο θέμα, την πρόταση, τη λέξη και την έννοια (Κυριαζή, 1998, σ. 289), προκειμένου να ανιχνεύσω τις περιλαμβανόμενες σε αυτά αξίες και συγκεκριμένα αυτές που δίνουν το στίγμα της ηθικής διαπαιδαγώγησης των νέων, της εθνικής ιδεολογίας και του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης. Και οι απαξίες συνυπολογίστηκαν στην καταμέτρηση, γιατί παρατιθέμενες αντιθετικά προς τις αξίες και με τον μειωτικό χαρακτήρα που τους προσδίδουν οι διάφοροι συγγραφείς, ενισχύουν τη σημασία των αξιών (Γιοβάννη-Σιαφαρή, 2002, σ. 220-221).

Οι αξίες ομαδοποιήθηκαν με κριτήρια ιδεολογικά στις εξής κατηγορίες: 1. Ηθικές (αγαθός, καλός, αγάπη, αγώνας, αλήθεια, αρετή, αυτάρκεια, εγκράτεια, ευεργεσία, ευσέβεια, σεβασμός, σεμνότητα, τιμότητα, υπομονή). Απαξίες: (κακία, φθόνος, ψεύδος, ασέβεια, αλαζονεία, οργή). 2. Γνωστικές-παιδαγωγικές Αξίες: (αγωγή, επιμέλεια, διδασκαλία, σοφία, υπακοή). Απαξίες: (απαιδευσία, ανυπακοή). 3. Εθνικές αξίες (αγώνας, ανδρεία, ηρωισμός, συμμαχία, ομόνοια, ελευθερία, πόλεμος, ισχύς). Απαξίες: (δειλία-φόβος, βάρβαρος, εχθρός, διχόνοια, δουλεία, ειρήνη). 4. Οικονομικές αξίες (πλούτος-χρήμα-οικονομία, εργασία). Απαξίες: (πενία-οκνηρία)

Τέλος, από την καταμέτρηση των αξιών συνάγεται ότι οι ηθικές αξίες κατέχουν την πρώτη θέση στα ηθικά και φιλοσοφικά κείμενα και οι εθνικές τη δεύτερη, και έπονται οι γνωστικές-παιδαγωγικές και οι οικονομικές αξίες, ενώ στα ιστορικά κείμενα οι εθνικές αξίες κατέχουν την πρώτη θέση και έπονται οι ηθικές, οι γνωστικές-παιδαγωγικές και οι οικονομικές αξίες.

Συμπεράσματα

Η περίοδος 1895-1913 συνιστά μία μεταβατική φάση προς τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κατά τη διάρκεια της οποίας οι κοινωνικές και παιδαγω-

γικές αναγκαιότητες επέβαλαν την αποδέσμευση της εκπαίδευσης από τα παρωχημένα δομικά συστατικά της. Ένα από αυτά ήταν ασφαλώς η αρχαιομάθεια που στη διδακτική πράξη αποτυπωνόταν ως η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών σε στοιχειώδη και μέση βαθμίδα. Διαπιστώνεται, εντούτοις, ότι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών, κατά το εξεταζόμενο χρονικό διάστημα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα ανθεκτική στις επιχειρούμενες αναμορφώσεις των ωρολογίων προγραμμάτων. Πολύ πιο σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι σταθερά αντιμετώπιστηκε ως το κυριότερο μέσο της κοινωνικοποίησης παιδιών και εφήβων, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή στο τότε ελληνικό κράτος. Τον σκοπό αυτό υπηρετούσαν και οι Χρηστομάθειες.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η χρόνια παθογένεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η ιστορική παράδοση που τη συνοδεύει, να βασίζεται δηλαδή τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή αποκλειστικά στην κλασική αρχαιότητα, επηρέασε αρνητικά την κοινωνική πρόσληψη του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών στη νεότερη Ελλάδα. Αγνοήθηκε έτσι και δυστυχώς συνεχίζει να αγνοείται, υπό το βάρος πλέον και της κακώς εννοούμενης τεχνολογικής εξέλιξης, η ανθρωπιστική αυταξία των κλασικών σπουδών και ιδιαίτερα του αρχαίου ελληνικού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)* τ. Α', Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της δημοτικής*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2007). *Τα αρχαία ελληνικά στη νεοελληνική εκπαίδευση*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο https://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_11/index.html (Πρόσβαση 22/2/2022).
- Βυζάντιος Σκ. Δ. & Ραγκαβής Α.-Ρ. (1903). *Ελληνική Χρηστομάθεια εκ των δοκιμωτέρων πεζογράφων και ποιητών προς χρήσιν των απανταχού Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων*, Ανέστης Κωνσταντινίδης, Εν Αθήναις.
- Γιοβάννη-Σιαφαρή, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική πολιτική και Αρχαία Ελληνικά κατά την περίοδο της συνταγματικής μοναρχίας (1844-1862)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Ζηκίδης, Γ. Δ. (1899). *Ελληνική Χρηστομάθεια μετά ερμηνευτικών, ιστορικών, γεωγραφικών κ.τ.λ. σχολίων προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων*, Α' τόμος, Ιωάννης Ν. Σιδέρης, Εν Αθήναις.
- Κατσαγάνη, Γ. (2016). Η απόπειρα Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1913 και η θέση των Αρχαίων Ελληνικών στο Πρόγραμμα Μαθημάτων του 1914 στο *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον*. Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE-Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, στις 4, 5, 6 Μαρτίου 2016. Διαθέ-

- σιμο στο <http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>, σσ. 85-92 (β' τόμος) (Πρόσβαση 22/2/2022).
- Κοσμάς, Κυρ. (1908). *Ελληνική Χρηστομάθεια προς χρήσιν των μαθητών της Α' τάξεως των Ελληνικών Σχολείων*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας Ιωάννου Δ. Κολλάρου, Εν Αθήναις.
- Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Κυριακόπουλος, Δ. Η. (1901). *Ελληνική Χρηστομάθεια. Ξενοφώντος Ελληνικά Βιβλίον Α' και Β' . Κύρου Παιδεία κατ' εκλογήν. Προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων και ερμηνευτικών σχολίων*, Βιβλιοπωλείον Αι Μούσαι Ιωάννου Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις.
- Κυριακόπουλος, Δ. Η. (1901). *Ελληνική Χρηστομάθεια περιέχουσα Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασιν βιβλίον Γ' και Δ' προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και των Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων ερμηνευτικών, ιστορικών και παιδαγωγικών, τόμος Β'*, Βιβλιοπωλείον "Αι Μούσαι" Ιωάννου Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις
- Κυριακόπουλος, Δ. Η. (1902). *Ελληνική Χρηστομάθεια, περιέχουσα Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασιν μέρη κατ' εκλογήν εκ των τεσσάρων πρώτων βιβλίων κατά το πρόγραμμα και τας επισήμους οδηγίας του Υπουργείου προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων, τόμος Β'*, Βιβλιοπωλείον Αι Μούσαι Ιωάννου Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις.
- Κυριακόπουλος Δ. Η. (1907). *Ελληνική Χρηστομάθεια περιέχουσα Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασιν προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και των Παρθεναγωγείων, τόμος Β' τεύχος Α' βιβλίον πρώτον και δεύτερον, μετά σημειώσεων ερμηνευτικών, ιστορικών και παιδαγωγικών*, Βιβλιοπωλείον Αι Μούσαι Ιωάννου Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις.
- Κυριακόπουλος, Δ. Η. (1907). *Ελληνική Χρηστομάθεια, τόμος Γ', Ξενοφώντος Ελληνικά βιβλίον Α' και Β' και Κύρου Παιδεία κατ' εκλογήν προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων μετά σημειώσεων*, Ιωάννης Ν. Σιδέρης, Εν Αθήναις.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ντίνου, Β. Ι. (2020). *Η εξέλιξη των σχολικών εγχειριδίων στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών της Α' Γυμνασίου*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Παντελάκης Εμμ. Γ. (1912). *Ελληνική Χρηστομάθεια κατά τας νεωτάτας διδακτικές μεθόδους συντεταγμένη, τόμος Α', προς χρήσιν της Α' τάξεως των Ελληνικών και της Ε' των Πλήρων ή Αστικών*, Βιβλιοπωλείον Γεωργίου Χ. Κορνάρου, Εν Αθήναις.
- Παντελάκης, Εμμ. Γ. (1913). *Ελληνική χρηστομάθεια κατά τας νεωτάτας διδακτικές μεθόδους, τόμος Β', Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασις προς χρήσιν των μαθητών της Β' τάξεως των Ελληνικών και της Στ' των Πλήρων Σχολείων*, Βιβλιοπωλείον Γεωργίου Χ. Κορνάρου, Εν Αθήναις.
- Παπανδρέου, Λ. Γ. (1900). *Ελληνική χρηστομάθεια προς χρήσιν των εν τη Α' τάξει του Ελληνικού Σχολείου μαθητευόντων μετά σημειώσεων και λεξιλογίου*, Βιβλιοπωλείον Γρηγορίου Λάμπρου, Εν Αθήναις.

- Παπαχατζής, Ευ. Γ. (1899). *Ελληνική Χρηστομάθεια τόμος Β' Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασις προς χρήσιν των εν τοις Ελληνικοίς Σχολείοις, Παρθεναγωγείοις και Γυμνασίοις μαθητών, βιβλίον πρώτον και δεύτερον, μετά σημειώσεων λεξικογραφικών και πίνακος χρονολογικού*, Εκδότης Ε.Γ.Π., Εν Αθήναις.
- Πρωτόπαπας, Ι. Ν. (1909). *Ελληνική Χρηστομάθεια δια την Α' τάξιν των Ελληνικών Σχολείων, την Ισόβαθμον των Παρθεναγωγείων και την Ε' τάξιν των πλήρων Δημοτικών Σχολείων*, Έκδοσις Βιβλιοπωλείου Δ. Δημητράκου, Εν Αθήναις.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. Α. (1907). *Ελληνική Χρηστομάθεια, τόμος δεύτερος, Ξενοφώντος Κύρου Ανάβασις προς χρήσιν των μαθητών της δευτέρας τάξεως των Ελληνικών Σχολείων και της έκτης των Πλήρων Δημοτικών Σχολείων αρρένων τε και θηλέων*, εκ του Τυπογραφείου «Νομικής», Εν Αθήναις.
- Χατζηστεφανίδης, Δ. Θ. (2010). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Παπαδήμας, Αθήνα.

**Διδακτικά εγχειρίδια των φιλολογικών μαθημάτων
σε ένα «κλασικό σχολείο»**

Βασίλειος Π. Βερτουδάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση αναπτύσσονται ορισμένες ιδέες που αφορούν κυρίως τα διδακτικά εγχειρίδια της αρχαίας ελληνικής και λατινικής γλώσσας και λογοτεχνίας, πρωτότυπης και μεταφρασμένης. Ο καιρός είναι κατάλληλος να μιλάμε για διδακτικά εγχειρίδια στο ελληνικό δευτεροβάθμιο σχολείο όχι μόνο ιστορικά - απολογιστικά λόγω των 200 χρόνων από την Ελληνική Επανάσταση αλλά και σε αναφορά με το παρόν και το μέλλον. Επιπλέον η τρέχουσα περίοδος είναι μια μεταβατική εποχή με τη θεσμοθέτηση των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Abstract

The present paper focuses on specific notions that mainly concern original and translated versions of textbooks of Classical Greek and Latin, as well as literature ones. The time is right to talk about textbooks in the Greek secondary school, not only historically-reviewing the 200 years from the Greek Revolution but also in reference to the present and the future. Additionally, the current period is a transitional one, shaped by the establishment of new curricula.

Αρχαία ελληνική γλώσσα Γυμνασίου

Όσες και όσοι έχουν διδάξει στο ελληνικό Γυμνάσιο σχηματίζουν την εντύπωση ότι το αποτέλεσμα στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών είναι δυσανάλογα πενιχρό σε σχέση με τον χρόνο που αφιερώνεται σε αυτό. Αλλά και όσοι διδάσκουν στην Α΄ Λυκείου διαπιστώνουν ότι ο μαθησιακός αμνητός είναι λίγος και πολλές φορές οι γνώσεις συγκεχυμένες.

Τα εφόδιά μου για όσα θα προτείνω στην παρούσα εισήγηση είναι δύο:

- α) Η προσωπική εμπειρία μου: Από τα 27 χρόνια διδασκαλίας μου στην ελληνική εκπαίδευση τα μισά περίπου αφορούν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- β) Οι σχετικές επιστημονικές έρευνες. Όσες έρευνες έχουν γίνει δείχνουν ότι ένα από τα μεγάλα προβλήματα στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών είναι η δυσκολία των κειμένων που επιλέγονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έρευνες αυτές έγιναν επί διαφορετικών σχολικών εγχειριδίων. Ελήφθησαν υπόψη οι εξής:
 - Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. «Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12 (2007), σσ. 5-23.

- Έρευνα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2008)¹.
- Η διδακτορική διατριβή της Δέσποινας Σακέλλη (2018)².

Διατυπώνω την πρότασή μου ευθέως. Η πρώτη χρονιά της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών να είναι μια περίοδος μνήσεως των μαθητών με τη βοήθεια πεπονημένων κειμένων. Στη δεύτερη χρονιά τα κείμενα να είναι διασκευασμένα και στην τρίτη μπορούν να επιλεγούν αυθεντικά κείμενα από τον αττικό πεζό λόγο αλλά και από τη μεταγενέστερη γραμματεία.

Σχετικά με τη χρησιμοποίηση πεπονημένων κειμένων, τα οποία το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να τα φοβάται μετά το «ιστορικό» εγχειρίδιο του Γεωργίου Ν. Ζούκη, θα ήθελα να επισημάνω ότι διαθέτουν ένα μεγάλο πλεονέκτημα. Μπορούν να κατασκευαστούν κείμενα ελκυστικά στο παιδί ως προς το περιεχόμενό τους και κυρίως με ελεγχόμενη εμφάνιση νέων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Ένα αυθεντικό κείμενο, όσο βατό κι αν είναι, περιλαμβάνει φαινόμενα που υπερβαίνουν τις γνώσεις του μαθητή και τα οποία φέρνουν σε αμηχανία τον διδάσκοντα. Με τον καιρό σχηματίζεται στο μυαλό των παιδιών η αντίληψη ότι τα Αρχαία Ελληνικά αποτελούν ένα πεδίο ανωμαλίας· ότι τα πάντα είναι δυνατόν να συμβούν! Τούτο είναι κάτι που δεν συμβαίνει επί παραδείγματι με το μάθημα των Αγγλικών. Εκεί απαιτείται καθετί που βλέπει ο μαθητής να το καταλαβαίνει (ανώμαλα ρήματα, ιδιωματικές συντάξεις κ.λπ.). Άλλωστε, είναι πολύ λογικό, όταν ένας αρχάριος μαθαίνει μια ξένη γλώσσα, να μην ξεκινά κατευθείαν με κείμενα ενός κλασικού συγγραφέα. Δεν αρχίζουμε τα γερμανικά με τον Γκαίτε, τα ιταλικά με τον Δάντη ή τα ρωσικά με τον Πούσκιν! Το πρώτο κείμενο όμως της Α΄ Γυμνασίου είναι από τον Πλάτωνα!

Θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε: Δεν πρέπει να αξιοποιήσουμε τη διεθνή εμπειρία στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών; Υπάρχουν πολλά εισαγωγικά εγχειρίδια για την εκμάθηση της αττικής διαλέκτου. Αυτό που έχει κερδίσει ευρύτερη διεθνή αποδοχή είναι η σειρά με τον τίτλο «Athenaze»³. Για την πρώτη χρονιά προβλέπονται κατασκευασμένα κείμενα με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Αν αναζητήσουμε το πρώτο κείμενο του βιβλίου, θα δούμε ένα με θέμα τον αριστοφανικό ήρωα Δικαιοπόλι.

Σε κάθε κεφάλαιο του εγχειριδίου, εκτός από τις ενότητες για τη γλώσσα, υπάρχει πάντα μια ενότητα για τον πολιτισμό της αρχαίας Ελλάδας, π.χ. κοινωνικές τάξεις στην αρχαία Αθήνα, θεοί και άνθρωποι, η δημοκρατία του Περικλή, η θέση των γυναικών. Πολλές φορές το μέρος αυτό εμπλουτίζεται με παραπομπή σε κείμενα. Για παράδειγμα, σχετικά με τη θέση των γυναικών γίνεται αναφορά στην περίφημη κατακλείδα του περικόλειου *Επιταφίου*, στον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα, σε επιτύμβια επιγράμματα για συζυγική αγάπη και στον διαβόητο *Ταμβο γυναικών* του Σημωνίδη του Αμοργίνου. Στο τέλος κάθε κεφαλαίου παρατίθεται ένα πολύ σύντομο αυθεντικό κειμενάκι, το οποίο όμως δεν προχωρά γραμματικά και συντακτικά πέραν των εγνωσμένων. Επί παραδείγματι, η γνωστή ρήση του Ηρακλείτου (ειλημμένη από τον πλατωνικό Κρατύλο): πάντα χωρεί καὶ οὐδὲν μένει ἢ ἓνα παράθεμα από την Καινή Δια-

¹ Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας, Επιστημ. Υπεύθυνη Έργου: Αθηνά Σιπητάνου, Συντονιστής Ομάδας Έργου και συγγραφέας μελέτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, Θεσσαλονίκη 2008, σσ. 7-24.*

² Δέσποινα Σακέλλη, *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα και το διδακτικό εγχειρίδιο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α΄ Γυμνασίου*, διδ. διατρ. ΕΚΠΑ, Αθήνα 2018 (Επιβλέπουσα: Μ. Φουντοπούλου).

³ Athenaze, *Book I: An Introduction to Ancient Greek*, 3rd Edition by Maurice Balme, Gilbert Lawall, James Morwood, Oxford University Press, Οξφόρδη 2015.

θήκη ή ένα εύκολο γλωσσικά απόσπασμα από τον Ιππώνακτα. Έτσι, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με πρωτογενή κείμενα και εξοικειώνονται με ονόματα αρχαίων συγγραφέων και τα έργα τους· ονόματα που μπορεί ένας Έλληνας μαθητής να μην τα ακούσει ποτέ στο ελληνικό σχολείο, γιατί δεν συμπεριλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη (π.χ. ο Ιππώναξ ή ο Αρχίλοχος).

Μια άλλη ιδέα, πολύ πρόσφορη για την εξοικείωση νέων ανθρώπων με μια νέα γλώσσα είναι η προφορική της διάσταση, το παιχνίδι διαλόγων, κάτι το οποίο απουσιάζει παντελώς από την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής. Στο ελληνικό σχολείο τα Αρχαία Ελληνικά διδάσκονται αποκλειστικά στο επίπεδο της γραπτής κατανόησης. Η παραγωγή και η κατανόηση προφορικού λόγου έχουν τεθεί εκτός διδασκαλίας. Αντιθέτως, στις δυτικές χώρες η ανάπτυξη διαλόγων στην αττική διάλεκτο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας. Θυμάμαι πόσο δημοφιλές εγχειρίδιο ήταν στη Γερμανία, τα χρόνια των σπουδών μου εκεί, το βιβλίο *Sprechen Sie Attisch?* με παραδειγματικούς διαλόγους στην αττική διάλεκτο⁴.

Σε όσα αναφέρθηκαν, και κυρίως στην πρόταση για εισαγωγή πεπονημένων κειμένων, το αντεπιχείρημα είναι γνωστό! «Τα αρχαία ελληνικά για τον Έλληνα μαθητή δεν είναι ξένη γλώσσα – είναι μια παλαιότερη μορφή της ελληνικής». Συνεπώς, δεν είναι εν προκειμένω εφαρμοστέες μέθοδοι που ισχύουν για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.

Την ιδεοληψία ότι εμείς οι Έλληνες έχουμε μια προνομιακή σχέση με την αρχαία ελληνική γλώσσα την έχουμε πληρώσει πολύ ακριβά! Επί έναν αιώνα μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους δεν μεταφράζαμε τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς. Το όποιο πλεονέκτημα έχουν τα ελληνόπουλα –που έχουν–, ας το αξιοποιήσουν στην ταχύτητα αφομοίωσης της αρχαιοελληνικής γλώσσας.

Ας σημειώσουμε εδώ μια αντινομία: Στις δεκαετίες του 1950 και 1960, κατά τις οποίες οι μαθητές στην Ελλάδα είχαν αίσθηση καθαρεύουσας από το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες, εν γένει τον δημόσιο λόγο, και βεβαίως εφαρμόζαν το πολυτονικό σύστημα στη μητρική τους γλώσσα, διδάσκονταν τα Αρχαία Ελληνικά από το αναγνωστικό του Γ. Ζούκη με τα κατασκευασμένα κείμενα, ενώ σήμερα, που τα παιδιά είναι αποκομμένα από παλαιότερες μορφές της ελληνικής γλώσσας και δέσμια της τεχνολογίας, μαθαίνουν την αττική διάλεκτο από αυθεντικά –ή ελάχιστα επεξεργασμένα– κείμενα.

Το παράδειγμα της Ιταλίας είναι αξιοσημείωτο. Μολονότι το εκπαιδευτικό της σύστημα δέχεται κριτική ότι είναι συντηρητικό και δεν μοιάζει με άλλα πρωτοπόρα συστήματα, όπως π.χ. της Φινλανδίας και των ΗΠΑ, εντούτοις δεν ξεκινά με το δεδομένο ότι οι Ιταλοί μαθητές έχουν μια προνομιακή σχέση με τα λατινικά. Γι' αυτό δεν αρχίζουν με Κικέρωνα, αλλά με μια διασκευασμένη στα ιταλικά εκδοχή του εγχειριδίου Athenaze. Ένας μορφωμένος Ιταλός δεν κατανοεί ένα τυχαίο λατινικό κείμενο παρά μόνο μπορεί να αναγνωρίσει μερικές λέξεις. Το ίδιο συμβαίνει αντιστοίχως για έναν Έλληνα σε σχέση με ένα αρχαιοελληνικό κείμενο.

Μια ακόμη ιδέα θα ήταν να προστεθεί στη διδασκαλία μια ιστορία της ελληνικής γλώσσας σε όλη της τη διαχρονία. Το εγχειρίδιο του Δ. Τομπαΐδη ήταν πολύ καλό, ενώ τώρα διαθέτουμε το σχετικό έργο του Α.-Φ. Χριστίδη⁵. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να θεραπευτεί

⁴ E. Joannides – Helmut Schareika, *Sprechen Sie Attisch? Konversation in altgriechischer Umgangssprache*, H. Buske Verlag, Αμβούργο 2012 (πρόκειται για την πολλοστή ανατύπωση και νεότερη επεξεργασία του βιβλίου το οποίο πρωτοεκδόθηκε το 1901).

⁵ Βλ. Δημήτριος Ε. Τομπαΐδης, *Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας Γ' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 1982³. Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης, *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2005.

ένα έλλειμμα στη γλωσσική παιδεία των Ελλήνων μαθητών. Δεν είναι καθόλου παράδοξο που ένας τελειόφοιτος Λυκείου δεν ξέρει τι είναι η ελληνιστική κοινή ή ο αττικισμός ή δεν μπορεί να πει δυο λόγια σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα.

Αρχαία ελληνική λογοτεχνία Λυκείου

Η ιδέα που θα ήθελα να κομίσω για τα κείμενα αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας στο Λύκειο αφορά την εισαγωγή «δίγλωσσων εκδόσεων», δηλαδή την παράθεση αντικριστά του πρωτότυπου αρχαίου κειμένου και μιας δόκιμης νεοελληνικής μετάφρασης. Νομίζω ότι δεν πρέπει να φοβηθούμε αυτού του είδους τις εκδόσεις. Ας πάρουμε το παράδειγμα της *Αντιγόνης* του Σοφοκλή, που διδάσκεται επί δεκαετίες στη Β΄ Λυκείου. Ποτέ δεν υπάρχει χρόνος ώστε να διδαχτεί ολόκληρο το δράμα. Το συνηθέστερο είναι οι μαθητές να μη διδαχτούν το πρώτο στάσιμο της *Αντιγόνης*, την ωδή στον άνθρωπο, αυτή την επιτομή της ελληνικής ανθρωπολογίας, επειδή τα χορικά συνήθως «παραλείπονται»! Ένα εγχειρίδιο που θα περιελάμβανε και μετάφραση αντικριστά στο πρωτότυπο θα αποτελούσε ένα πολύ δυναμικό εργαλείο για τον διδάσκοντα, προκειμένου να οργανώσει την οικονομία του μαθήματος και οι μαθητές να αφήσουν την τάξη έχοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για την τραγωδία.

Λατινικά

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών –που συντάχθηκε υπό την εποπτεία του συναδέλφου Βάιου Βαϊόπουλου– στο μάθημα των Λατινικών δίνεται έμφαση στον ρωμαϊκό πολιτισμό, κάτι το οποίο απουσίαζε από το προηγούμενο εγχειρίδιο. Το βιβλίο των Μ. Πασχάλη και Γ. Σαββαντίδη θεωρώ ότι μακροημέρευσε –για τέσσερις ολόκληρες δεκαετίες– όχι για τα χαρίσματά του αλλά για λόγους αδράνειας. Απουσίαζε παντελώς μία ενότητα σε κάθε κεφάλαιο για τη Ρώμη και τον πολιτισμό της. Θυμίζω ότι τώρα υπάρχει το βιβλίο του Θεόδωρου Παπαγγελή, *Η Ρώμη και ο κόσμος της*, εκδιδόμενο στη σειρά «Αρχαιογνωσία και αρχαιογλωσσία στη μέση εκπαίδευση»⁶.

Η πρόταση που διατυπώθηκε παραπάνω για τα πεπονημένα κείμενα στα Αρχαία Ελληνικά ισχύει και για τα Λατινικά. Υπάρχει κι εδώ πλούσια διεθνής εμπειρία εγχειριδίων⁷.

Αρχαία λογοτεχνία σε μετάφραση

Θα ήθελα να επισημάνω εδώ τη μεγάλη σημασία των μεταφρασμένων έργων της αρχαίας λογοτεχνίας, ελληνικής και λατινικής. Ας μου επιτραπεί η προσωπική αναφορά. Ανήκω στην ευρεία γενιά που φοίτησε στο Γυμνάσιο από τα χρόνια της μεταρρύθμισης του Γ. Ράλλη ως τη μεταρρύθμιση του Γ. Σουφλιά. Κατά τη δεκαπενταετία 1977-1992 οι γυμνασιακοί μαθητές έρχονταν σε επαφή με έξοχα κείμενα. Εκτός των ομηρικών επών, που αποτελούν πάντοτε μια σταθερά του σχολικού προγράμματος, διαβάζαμε τον *Κρίτωνα* και την *Απολογία*

⁶ Θ. Παπαγγελής, *Η Ρώμη και ο κόσμος της*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2005.

⁷ Βλ. για παράδειγμα Hans H. Orberg, *Lingua Latina per se illustrata, Pars I: Familia Romana*, 2nd edition, Indianapolis 2011 και Hans H. Orberg, *Lingua Latina per se illustrata, Pars II: Roma Aeterna*, 2nd edition, Indianapolis 2017.

του Πλάτωνα, τον Σόλωνα του Πλουτάρχου και άλλα έργα που προωθούσαν τη φιλοπατρία, την υπακοή στον νόμο, την αναγωγή από το άτομο στο όλον. Θα μπορούσαν τέτοιας λογής κείμενα να είναι ένα αντιστάθμισμα στον άκρατο ατομικισμό και τον εγωκεντρικό ευδαιμονισμό της εποχής μας.

Σε ό,τι αφορά τη λατινική γραμματεία το ελληνικό σχολείο δεν έχει καμιά παράδοση στη διδασκαλία μεταφρασμένων κειμένων. Θεωρώ ότι είναι καιρός να το σκεφτούμε. Ο Έλληνας πολίτης με εγκύκλια μόρφωση αγνοεί παντελώς τη λογοτεχνία των Ρωμαίων, η οποία διαπότισε την πνευματική παράδοση της μεσαιωνικής και νεότερης Ευρώπης και διαμεσολάβησε την ελληνική μυθολογία στη Δύση. Ένα μέρος από την *Αινειάδα* του Βιργιλίου, μια ιστορία από τις *Μεταμορφώσεις* του Οβιδίου ή μια περικοπή από το *De rerum natura* του Λουκρητίου θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον κορμό ενός εγχειριδίου γνωριμίας με τη λατινική λογοτεχνία. Ο καιρός είναι πρόσφορος, καθώς τώρα διαθέτουμε τις πολύ καλές μεταφράσεις του Θεόδωρου Παπαγγελή⁸.

Ένα ερώτημα που μπορεί δικαιολογημένα να τεθεί είναι: Πού θα χωρέσουν όλα αυτά; Πολλές από τις προτάσεις που διατύπωσα παραπάνω μπορούν να βρουν εφαρμογή στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο. Θα ήθελα ωστόσο να αναγάγω τη δέσμη αυτή ιδεών και σε έναν άλλο τύπο σχολείου, αυτό που θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «Κλασικό Σχολείο».

Μου δίνεται εδώ η ευκαιρία να επαναδιατυπώσω εν παρόδω την πρότασή μου για την ίδρυση Κλασικών Σχολείων στην Ελλάδα⁹. Τα σχολεία αυτά θα έχουν ένα καθεστώς όμοιο προς εκείνο των Προτύπων Σχολείων με ιδιαίτερο προσανατολισμό στα κλασικά γράμματα και τις ανθρωπιστικές σπουδές. Η Ελλάδα διαθέτει ήδη αρκετούς τύπους ειδικά προσανατολισμένων σχολείων: Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία, Επαγγελματικά Λύκεια – όχι όμως Κλασικά Σχολεία.

Τα σχολεία αυτά έχουν μεγάλη παράδοση σε χώρες της Ευρώπης, όπως η Γερμανία (Humanistisches Gymnasium) και η Ιταλία (Liceo Classico). Υπήρχαν κάποτε και στην Ελλάδα, σε κάποιες λίγες πόλεις, από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έως την μεταρρύθμιση του Γ. Αρσένη με την οποία συγχωνεύτηκαν στα Ενιαία Λύκεια· υπήρχαν όμως σε μια ατελέστερη της προτεινομένης μορφή.

Σε ένα τέτοιο σχολείο, πέραν όλων των παραπάνω, θα μπορούσε να βρει θέση και η διδασκαλία του Δυτικού Κανόνα, ακριβέστερα μερικών αντιπροσωπευτικών έργων από τον Δυτικό Κανόνα, όπως τον όρισε ο Harold Bloom¹⁰. Είναι απαραίτητο οι Έλληνες μαθητές να προσεγγίσουν μεγάλα έργα –του Δάντη, του Θερβάντες, του Σαίξπηρ, του Γκαίτε, των Ρώσων μυθιστοριογράφων και άλλων–, λογοτεχνήματα, δηλαδή, καταστατικά της ευρωπαϊ-

⁸ Θ. Παπαγγελής, *Σώματα που άλλαξαν τη θεωρία τους. Διαδρομές στις Μεταμορφώσεις του Οβιδίου*, Gutenberg, Αθήνα 2009· του ίδιου, *Βιργιλίου Αινειάδα, προλεγόμενα, μετάφραση, σχόλια*, Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 2018· του ίδιου, *Λουκρητίου, Περί Φύσεως. Η κληρονομιά ενός επίμονου κηπουρού, προλεγόμενα, μετάφραση*, σημειώσεις, Gutenberg, Αθήνα 2021. Επίσης, του ίδιου, *Οβιδίου Ερωτική Τέχνη, μετάφραση και ένα δοκίμιο για Λατίνους εραστές*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

⁹ Βλ. Βασίλειος Π. Βερτουδάκης, «Κλασικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση», *Καθημερινή της Κυριακής*, Τέχνες και Γράμματα, 20 Σεπτεμβρίου 2020, σ. 11· του ίδιου, «Ανθρωπιστικές σπουδές και Κλασικά Σχολεία»: Μια ματαίωση και μια νέα πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση», στο: Ανδρέας Γ. Μαρκαντωνάτος – Βασίλειος Λιοτσάκης (επιμ.), *Αγαθός τε και σοφός*. Τιμητικός τόμος εις μνήμην του Φάνη Ι. Κακριδή, Carpe diem, Ιωάννινα 2022, σσ. 35-47.

¹⁰ H. Bloom, *Ο Δυτικός Κανόνας. Τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών*, μετάφραση: Κατερίνα Ταβαρτζόγλου, εισαγωγή – επιμέλεια: Δημήτρης Αρμάος, Gutenberg, Αθήνα 2007.

κηςπολιτισμικής συνείδησης¹¹. Και τούτο να γίνει όχι ως παράρτημα της διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας, όπως συμβαίνει συνήθως, αλλά ως αυτόνομη διδακτική ενότητα. Η οικείωση αυτή με τον Δυτικό Κανόνα θα ρηγγάτωνε την πανηγυρική αρχαιολατρία και έναν κενό ελληνοκεντρισμό, που συχνά αποστάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Όλες αυτές οι ιδέες θα μπορούσαν να βρουν πολύ περισσότερο γόνιμο έδαφος εάν γίνει πράξη –επιτέλους– η πολιτική του λεγόμενου «πολλαπλού βιβλίου». Ο νόμος έχει ψηφιστεί και δεν απομένει παρά με βάση τα ισχύοντα νέα Προγράμματα Σπουδών να συγγραφούν κατάλληλα διδακτικά εγχειρίδια, από τα οποία θα επιλέγουν οι φιλόλογοι της μέσης εκπαίδευσης. Θα αποτελέσει μια μεγάλη καινοτομία, που θα προκαλέσει τεράστια δυναμική, συγγραφική και διδακτική.

Επίλογος

Το έχουμε ακούσει πολλές φορές: «Οι ανθρωπιστικές σπουδές αιμορραγούν! Στην Ευρώπη, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής – παντού!». Αυτές οι φωνές ακούγονται όλο και πιο συχνά, όλο και πιο έντονα. Ας γίνουν τα διδακτικά εγχειρίδια των κλασικών γλωσσών και της λογοτεχνίας μικρές εστίες ανάσχεσης! Μικρές εστίες αντίστασης στον υπερτεχνολογισμό του βίου, εστίες ελευθέρωσης από τη δεσποτική επικράτηση του πολιτισμού των μέσων μαζικής ενημέρωσης – στο μέτρο του εφικτού. Ανακαλώ συχνά τη θέση του Φρ. Νίτσε που έβλεπε την κλασική φιλολογία, την αναστροφή με την κλασική αρχαιότητα, ως αντίσταση στην εποχή! «Δεν μπορώ να φανταστώ τι νόημα θα είχε η κλασική φιλολογία στην εποχή μας, αν όχι το να επενεργεί παράκαιρα – δηλαδή ενάντια στην εποχή, και κάνοντας τούτο, να ασκεί επίδραση πάνω στην εποχή και, ας ελπίσουμε, προς όφελος μιας επερχόμενης εποχής»¹².

Βιβλιογραφία

- Balme, Maurice – Lawall, Gilbert – Morwood, James, Athenaze, (2015). *Book I: An Introduction to Ancient Greek, 3rd Edition*, Oxford University Press, Οξφόρδη.
- Βερτουδάκης, Βασίλειος Π., «Κλασικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση», *Καθημερινή της Κυριακής*, Τέχνες και Γράμματα, 20 Σεπτεμβρίου 2020, σ. 11.
- Βερτουδάκης, Βασίλειος Π. (2022). «Ανθρωπιστικές σπουδές και Κλασικά Σχολεία»: Μια ματαίωση και μια νέα πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση», στο Ανδρέας Γ. Μαρκαντωνάτος – Βασίλειος Λιοτσάκης (επιμ.), *Άγαθός τε και σοφός*. Τιμητικός τόμος εις μνήμην του Φάνη Ι. Κακριδή, *Carpe diem*, Ιωάννινα, σ. 35-47.
- Bloom, Harold, (2007). *Ο Δυτικός Κανόνας. Τα βιβλία και τα σχολεία των εποχών*, μετάφραση: Κατερίνα Ταβαρτζόγλου, εισαγωγή – επιμέλεια: Δημήτρης Αρμάος, Gutenberg, Αθήνα.

¹¹ Στον τομέα αυτόν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εξαιρετικές νέες μεταφράσεις, όπως για παράδειγμα της Μελίνας Παναγιωτίδου για τον *Δον Κιχώτη* του Θερβάντες, του Διονύση Καψάλη για έργα του Σαίξπηρ ή του Δημήτρη Μαυρίκιου για την *Κόλαση* του Δάντη.

¹² Friedrich Nietzsche, *Για τη Φιλολογία. Θέσεις και αφορισμοί, επιλογή κειμένων*, μετάφραση, επιλεγόμενα: Βασίλειος Π. Βερτουδάκης, δίγλωσση έκδοση, Περισπωμένη, Αθήνα 2019, σ. 61.

- Γκλαβάς, Σωτήριος – Καραγεωργίου, Αναστασία, (2007). «Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής στο Γυμνάσιο», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 12, 5-23.
- Joannides, E. – Schareika, Helmut, (2012). *Sprechen Sie Attisch? Konversation in altgriechischer Umgangssprache*, H. Buske Verlag, Αμβούργο.
- Friedrich Nietzsche, (2019). *Για τη Φιλολογία. Θέσεις και αφορισμοί*, επιλογή κειμένων, μετάφραση, επιλεγόμενα: Βασίλειος Π. Βερτουδάκης, δίγλωσση έκδοση, Περισπωμένη, Αθήνα.
- Orberg, Hans H., (2011). *Lingua Latina per se illustrata, Pars I: Familia Romana*, 2nd edition, Indianapolis.
- Orberg, Hans H., (2017). *Lingua Latina per se illustrata, Pars II: Roma Aeterna*, 2nd edition, Indianapolis.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), (2008). Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας, Επιστημ. Υπεύθυνη Έργου: Αθηνά Σιπητάνου, Συντονιστής Ομάδας Έργου και συγγραφέας μελέτης: Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, Θεσσαλονίκη.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος, (2000). *Οβιδίου Ερωτική Τέχνη, μετάφραση και ένα δοκίμιο για Λατίνους εραστές*, Gutenberg, Αθήνα.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος, (2005). *Η Ρώμη και ο κόσμος της*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος, (2009). *Σώματα που άλλαξαν τη θωριά τους. Διαδρομές στις Μεταμορφώσεις του Οβιδίου*, Gutenberg, Αθήνα.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος, (2018). *Βιργιλίου Αινειάδα, προλεγόμενα, μετάφραση, σχόλια*, Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
- Παπαγγελής, Θεόδωρος, (2021). *Λουκρητίου, Περί Φύσεως. Η κληρονομιά ενός επίμονου κηπουρού, προλεγόμενα, μετάφραση, σημειώσεις*, Gutenberg, Αθήνα.
- Σακέλλη Δέσποινα, (2018). *Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου. Διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών και μαθητών για το μάθημα και το διδακτικό εγχειρίδιο «Αρχαία Ελληνική Γλώσσα» της Α΄ Γυμνασίου*, διδακτορική διατριβή ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Τομπαΐδης, Δημήτριος Ε., (1982)³. *Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας Γ΄ Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Χριστίδης, Αναστάσιος-Φοίβος, (2005). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη.

Τα διδακτικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο: Προοπτική ενός διαλεκτικού ανθρωπισμού

Ευάγγελος Αλεξίου
Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Ο όρος «διαλεκτικός ανθρωπισμός» προβάλλει μια σύγχρονη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων σε διαλεκτική σχέση του παρόντος με το παρελθόν, μακριά τόσο από έναν εξιδανικευτικό ανθρωπισμό όσο και από έναν στείρο φιλολογικό ιστορισμό. Η παρούσα μελέτη δείχνει με συγκεκριμένα παραδείγματα πώς τα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια των Αρχαίων Ελληνικών στο Λύκειο πρέπει να συμβάλουν στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την όξυνση της κριτικής τους σκέψης, την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου και τη δημιουργία εν τέλει μιας ελεύθερης προσωπικότητας. Ο Θουκυδίδης, ο Σοφοκλής, ο Πλάτων, ο Δημοσθένης χρειάζεται να είναι πάντοτε «ζωντανές παρουσίες», όχι στεγνά κείμενα. Σε αυτό το εγχείρημα καλείται να συμβάλει και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής με ειδικές και καταξιωμένες επιστημονικές επιτροπές.

Abstract

The term “dialectic humanism” puts forward a modern teaching of ancient Greek texts in a dialectical relationship between the present and the past, far from an idealistic humanism and a barren positivistic historicism. This contribution shows in concrete examples how modern school textbooks of ancient Greek should help attract students’ interest, exacerbate their critical thinking, produce written and oral word, and ultimately create a free personality. Thucydides, Sophocles, Plato, Demosthenes are need to be “living personalities,” not dry texts. The Institute for Education Policy with dedicated and trained scientific committees is invited to contribute to this exercise.

Στην αδημοσίευτη δεκαεπτασέλιδη έκθεση κατευθύνσεων των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο, την οποία ως επόπτης κατέθεσα τον Νοέμβριο 2020 μετά από τέσσερις μήνες σημαντικού μόχθου και λίγο πριν από την παραίτησή μου, μνημονεύονται μεταξύ των άλλων τα εξής: «Στο πλαίσιο ενός διαλεκτικού ανθρωπισμού, ο οποίος προβάλλει τη σύγχρονη επικαιρότητα των κλασικών γραμμάτων ..., ο αρχαίος κόσμος τίθεται σε μια διαλεκτική σχέση με το παρόν σε όλα τα επίπεδα: τη γλώσσα, τους θεσμούς, την κοινωνία, τις αξίες». Τονίζω τους όρους “διαλεκτικός” και “σχέση με το παρόν”. Έχοντας σήμερα ανά χείρας το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τα Αρχαία Ελληνικά

στο Λύκειο, το οποίο τελικά εκπονήθηκε υπό την καθοδήγηση άλλου επόπτη, επισημαίνω τα εξής (ΙΕΠ, 2021, σ. 5): «Κεντρικός σκοπός του μαθήματος είναι η διαλεκτική επαφή των μαθητών/-τριών με τα αρχαία ελληνικά κείμενα, ως έργα γλωσσικού, αισθητικού και, ευρύτερα, πολιτισμικού χαρακτήρα». Και στα προσδοκώμενα αποτελέσματα ως προς τους μαθητές (ΙΕΠ, 2021, σ. 7): «Να εξηγούν, να ερμηνεύουν και να σχολιάζουν προφορικά ή γραπτά τις ιδέες και τις αξίες ενός κειμένου, προσλαμβάνοντας και κατανοώντας το κείμενο ολιστικά, και να τις συγκρίνουν με τις αξίες της σύγχρονης εποχής (κριτικός γραμματισμός)».

Τυχαία ή μη, πίσω από τις φράσεις διαλεκτική επαφή των μαθητών με τα αρχαία ελληνικά κείμενα και σύγκριση με τις αξίες της σύγχρονης εποχής αναγνώρισα κάτι από τον «διαλεκτικό ανθρωπισμό» που επαγγέλλομαι και σε αυτόν θα επικεντρωθεί η παρούσα συμβολή, με ειδική αναφορά στα νέα διδακτικά εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών στο Λύκειο.

Εκκινώ με την ακόλουθη εμπειρία μου, όταν υπηρετούσα, πριν από πολλά χρόνια, στη μέση εκπαίδευση (πρβ. Αλεξίου Ε., 2010, σ. 241-245). Υπάρχουν, ως γνωστόν, οι μαθητές που κάθονται στα πρώτα θρανία και συνήθως επιδοκιμάζουν τα λόγια του καθηγητή. Υπάρχουν όμως κι εκείνοι των τελευταίων θρανίων, οι οποίοι ελάχιστα συμμετέχουν, αλλά απρόσμενα σου θέτουν μια εύστοχη ερώτηση. Ένας από αυτούς τους «Πέρσες», για να χρησιμοποιήσω μια φράση από τον Λουντέμη, σήκωσε κάποια στιγμή το χέρι του και είπε: «Κ. Αλεξίου, μας μιλάτε με πάθος για τα Αρχαία Ελληνικά. Γιατί αφιερώσατε τόσα χρόνια της ζωής σας σε κάτι άχρηστο για μας σήμερα;». Μια εξαιρετική ερώτηση η οποία με έθεσε ενώπιον ενός υπαρξιακού ερωτήματος. Δεν έχει σημασία η απάντηση που έδωσα εγώ στον μαθητή. Αυτό που συνειδητοποίησα εκείνη τη στιγμή είναι ότι το ένδοξο παρελθόν δεν καθιστά σήμερα αυτονόητη την ενασχόληση με τα αρχαία ελληνικά και ότι ο νέος κλασικός φιλόλογος, ο φιλόλογος του 21ου αιώνα, καλείται να πάρει θέση απέναντι στο πρόβλημα: τι είναι αυτό που υπηρετεί και, κυρίως, πώς το υπηρετεί.

Πριν από έναν περίπου αιώνα η Ε.Μ. Butler (1935) παρουσίασε ως τύραννο μια εξιδανικευμένη αρχαία Ελλάδα, η οποία «καταδυνάστευσε» τους μεγάλους Γερμανούς διανοητές του 18ου, 19ου και 20ού αιώνα. Από την εποχή του πρώτου ουμανισμού της Αναγέννησης ο *homo universalis* επιθυμεί να γνωρίσει τα πάντα, εκθειάζει τον ρητορικό λόγο και βρίσκει ικανοποίηση στα κλασικά κείμενα, τα οποία εξετάζει κυρίως από γλωσσική άποψη. Η άνθηση των κλασικών γραμμάτων κατά τον νεο-ουμανισμό ή δεύτερο ουμανισμό στη Γερμανία στα τέλη του 18ου αιώνα είναι λιγότερο αυστηρά φιλολογική και περισσότερο παιδαγωγική. Ο αρχηγέτης της αρχαιολογίας J. J. Winckelmann (1717-1768) ομολογεί γεμάτος ενθουσιασμό για την αρχαία ελληνική τέχνη (1756, σ. 2): «Ο μόνος δρόμος για να γίνουμε μεγάλοι ή αν είναι δυνατόν αμίμητοι, είναι να μιμηθούμε τους αρχαίους», εννοώντας τους αρχαίους Έλληνες (πρβ. Harloe K., 2013). Και ο άνθρωπος που θεμελιώνει τον κλάδο της φιλολογίας, ο F. A. Wolf (1759-1824), αναγνωρίζει στην αρχαιότητα μαζί με τον W. von Humboldt (1767-1835) αξεπέραστες αξίες, τις οποίες καλούμαστε να μιμηθούμε εμείς σήμερα (Marchant S. L., 2003, 4-35).

Ως αντίδραση σε αυτό το ανθρωπιστικό κίνημα εξιδανίκευσης της αρχαιότητας αναπτύσσεται τον 19ο αιώνα ένα θετικιστικό, ιστορικό πνεύμα (φιλολογικός ιστορισμός), το οποίο έχει επιδράσει στην κλασική φιλολογία μέχρι σήμερα. Η αρχαιότητα δεν αντιμετωπιζέ-

ται πλέον ως ο χαμένος παράδεισος, αλλά ως αποκλειστικό αντικείμενο επιστημονικής έρευνας. Ο πολύς U. von Wilamowitz-Moellendorff (1848-1931) θα ζητήσει να ξαναζωντανέψει ο αρχαίος κόσμος με τη δύναμη της επιστήμης, διαπιστώνοντας ότι «η αρχαιότητα ως ενότητα και ιδανικό έχει ξεπεραστεί. Η ίδια η επιστήμη κατέστρεψε αυτή την πεποίθηση» (1972, σ. 79). Έκτοτε η κλασική φιλολογία εμφορείται έντονα από τον φιλολογικό ιστορισμό, ο οποίος δεν αναζητεί πρότυπα στον αρχαίο κόσμο για το παρόν, αλλά επιθυμεί να προσθέσει ένα λιθαράκι στη γνώση και κατανόηση αυτού του μακρινού παρελθόντος.

Εντούτοις, ο αιρετικός για την εποχή του κλασικός φιλόλογος F. Nietzsche (1844-1900) –κατείχε την έδρα της κλασικής φιλολογίας στη Βασιλεία της Ελβετίας– αντιδρώντας στον σχολαστικισμό και την υπερεξειδίκευση των «μικρολόγων» της φιλολογίας, διατυπώνει την ένσταση ότι «99 στους 100 φιλόλογους δεν θα έπρεπε να ήταν φιλόλογοι» (1994, σ. 335. Πρβ. Βερτουδάκης Β., 2016, σ. 464-478· Βερτουδάκης Β., 2019). Και οραματιζόμενος μια συνολική ανθρωπιστική θέαση, από την αρχαιότητα μέχρι το παρόν, διατείνεται με ανατρεπτική διάθεση (Nietzsche F., 1994, σ. 342): «τρία πράγματα οφείλει να κατανοήσει ο φιλόλογος προκειμένου να αποδείξει την αθωότητά του: την αρχαιότητα, το παρόν, τον εαυτό του. Η ενοχή του έγκειται στο ότι είτε την αρχαιότητα δεν κατανοεί, είτε το παρόν, είτε τον εαυτό του». Τον 20ό αιώνα ο ανθρωπισμός βρίσκει τον εκπρόσωπό του στον λεγόμενο τρίτο ουμανισμό του W. Jaeger (1888-1961). Είναι ένας πολιτικός ουμανισμός: Ο Jaeger διαμαρτύρεται για το αποκομμένο από το κράτος πνεύμα και για το αποκομμένο από το πνεύμα κράτος, τα οποία κατά τον ίδιο συμβάδιζαν στην ελληνική αρχαιότητα αλλά όχι στην εποχή του (1959, I σ. 113-117· King C. G. & Lo Presti R., 2017).

Με βάση τα παραπάνω δεν είναι τυχαίο ότι και σήμερα, τον 21ο αιώνα, οι κλασικοί φιλόλογοι συχνά καταδυναστευόμαστε από μια τεχνοκρατική αντίληψη έρευνας των αρχαίων κειμένων, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύγχρονη περιθωριοποίηση των κλασικών γραμμάτων. Η κλασική φιλολογία έπαυσε να είναι αυτόφωτη, έγινε ετερόφωτη στο έλεος της αδυσώπητης ανάγκης για μετρήσιμα αποτελέσματα, σύμφωνα με τους κανόνες των θετικών επιστημών. Απέναντι σε μια μηχανιστική προσέγγιση της επιστήμης, με κυρίαρχο δόγμα το *publish or perish*, η θέαση του αρχαίου κόσμου ως ολότητας, το ανθρωπιστικό παιδευτικό ιδεώδες, αλλά, πρωτίστως, το συναρπαστικό ταξίδι στο παρελθόν μέσω της διδασκαλίας ενός αρχαίου κειμένου τίθενται συχνά στο περιθώριο (δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα η πανεπιστημιακή εξέλιξη στηρίζεται κατά κύριο λόγο στα γραπτά δημοσιεύματα, ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη τι δάσκαλος είναι ο φιλόλογος πανεπιστημιακός, πόσο εμπνέει τους φοιτητές του). Καταθέτοντας εδώ την προσωπική μου άποψη, είμαι απόλυτα πεπεισμένος για το εξής: η αποδυνάμωση του ανθρωπισμού στην κλασική φιλολογία είναι μια μάστιγα της επιστήμης μας. Ο σύγχρονος κλασικός φιλόλογος δεν δικαιούται να αποξενώνεται από την κοινωνία ούτε να απομονώνεται αυτάρεσκα στον γυάλινο πύργο του. Αρνούμαι να συρρικνώσω την επιστήμη μας στη λογοτεχνική ανάγνωση των αρχαίων κειμένων ή στον φιλολογικό ιστορισμό, την αυστηρή δηλαδή προσήλωση στη γνώση ενός μακρινού παρελθόντος, θαυμάζω, απολαμβάνω και μελετώ τα αρχαία κείμενα πάντοτε σε άμεση διασύνδεση με το παρόν.

Στο βιβλίο των V. D. Hanson & J. Heath (1999) με τον τίτλο στη νεοελληνική του απόδοση *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασικής παιδείας και η αποκατάσταση της*

ελληνικής σοφίας διατυπώνει σημαντικές αλήθειες για τον αρνητικό ρόλο που παίζουμε συχνά εμείς οι κλασικοί φιλόλογοι στην περιθωριοποίηση των κλασικών σπουδών (πρβ. Ρεγκάκος Α., 2001· Pollock S., 2009, σ. 231-261). Τα νέα παιδιά έχουν ανάγκη από πρότυπα και ταυτίζονται με τους δασκάλους τους, τους φιλόλογους. Αλλά χρειάζεται και ο δάσκαλος να τα προσεγγίσει μέσα από τη διαχρονική επικαιρότητα των αρχαίων κειμένων. Είναι τόσο μαγευτικός και τόσο επίκαιρος αυτός ο αρχαίος κόσμος, είναι τέτοιος ο πλούτος της ελληνικής γλώσσας και τόσο πολλές οι προσεγγίσεις της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, ώστε είναι αδιανόητο το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών να αντιμετωπίζεται ως κάτι ξένο προς την εποχή μας.

Με τον όρο διαλεκτικός ανθρωπισμός, τον οποίο προτείνω, εννοώ τη σύγχρονη επικαιρότητα των κλασικών γραμμάτων σε μια διαλεκτική σχέση με το παρελθόν, μακριά από έναν εξιδανικευτικό ανθρωπισμό αλλά και από έναν στείρο φιλολογικό ιστορισμό: Ένας σύγχρονος, διαλεκτικός με την αρχαιότητα ανθρωπισμός θέτει τον αρχαίο κόσμο σε μια διαλεκτική σχέση με το παρόν, σε όλα τα επίπεδα: τη γλώσσα, τους θεσμούς, την κοινωνία, τις αξίες.

Με άλλα λόγια: Η ενασχόληση με τα αρχαία κείμενα εκπληρώνει τη βασική ανθρωπιστική διάστασή της όταν ο κλασικός φιλόλογος ερμηνεύει μέσω του παρελθόντος το εκάστοτε παρόν.

Στη σύγχρονη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών κειμένων ο κλασικός φιλόλογος ουδεμία σχέση έχει με την εικόνα ενός απόκοσμου, σχολαστικού επιστήμονα, βυθισμένου μέσα στα χαρτιά του και σε ένα ανούσιο, απολιθωμένο παρελθόν. Από παράδειγμα αποτελεί η σχέση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας με τις ψηφιακές τεχνολογίες (όχι τις «νέες τεχνολογίες», όπως εσφαλμένα πλέον λέγεται, αφού έχουν καθιερωθεί εδώ και πολλά έτη), απαραίτητες στα νέα εγχειρίδια των αρχαίων ελληνικών και στη διδακτική πράξη. Μεταξύ των πολλών δυνατοτήτων που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία (ΤΠΕ: Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας), όχι μόνο στον ειδικό επιστήμονα αλλά και στον φοιτητή ή τον μαθητή του σχολείου, είναι η άμεση επαφή με τις αρχαίες πηγές. Το TLG (Thesaurus Linguae Graecae· βλ. <http://www.tlg.uci.edu>), η ηλεκτρονική βάση δεδομένων που περιλαμβάνει το σύνολο της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, επιτρέπει να εντοπίσουμε εύκολα και γρήγορα το απόσπασμα του αρχαίου συγγραφέα στο οποίο απαντά μια λέξη, να προσδιορίσουμε τη συχνότητά της, να αναζητήσουμε συνδυασμούς φράσεων κ.λπ. Ηλεκτρονικά λεξικά, ηλεκτρονικοί ιστορικοί χάρτες (απολύτως αναγκαίοι για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας), ηλεκτρονικές εικόνες καταγράφονται, επίσης, ως ελάχιστες μόνο από τις ποικίλες δυνατότητες ψηφιακών τεχνολογιών που προσιδιάζουν στη διδακτική πράξη των φιλολογικών μαθημάτων. Οι μαθητές εντυπωσιάζονται από την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών, εφόσον στη συνείδησή τους τις περισσότερες φορές τα δύο αντικείμενα είναι ασύμβατα. Στον δικτυακό κόμβο του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας που εδρεύει στην Καλαμαριά, στη Θεσσαλονίκη (<http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>), παρέχονται πολλά εργαλεία στον σύγχρονο φιλόλογο, ο οποίος αξιοποιώντας τις ψηφιακές τεχνολογίες μπορεί να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ένα εξαιρετικά ελκυστικό και δημιουργικό μάθημα, είτε πρόκειται για τα αρχαία ελληνικά είτε για τα βυζαντινά είτε για τα νέα ελληνικά.

Και οι τρεις μορφές της ελληνικής γλώσσας, η αρχαία, η βυζαντινή και η νέα ελληνική, βρίσκονται σε άμεση συνάφεια μεταξύ τους, συνιστούν συνέχεια και είναι τέτοιος ο πλούτος τους, ώστε σήμερα, μετά το πέρας του γλωσσικού ζητήματος, να υπερηφανευόμαστε για την πολυποικιλότητα της ελληνικής γλώσσας, η οποία διαθέτει τόσο τη δημοτική όσο και τη λόγια παράδοση. Υπό αυτή την έννοια δεν υφίστανται διχαστικά διλήμματα μεταξύ των Αρχαίων και των Νέων Ελληνικών: τα Αρχαία Ελληνικά έχουν την αυταξία τους, δεν αξιολογούνται ούτε ως ελίτ γνώση ούτε ως πολυτέλεια, χρειάζεται να διδάσκονται σε όλα τα ελληνόπουλα από το πρωτότυπο και από «μεταγραφή» στη νέα ελληνική. Και υιοθετώ τον όρο «μεταγραφή» αντί της τρέχουσας χρήσης του όρου «μετάφραση» για τη νεοελληνική απόδοση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, επειδή ο όρος «μετάφραση» είναι εσφαλμένος για την ενδογλωσσική μετάφραση, για μορφές της ίδιας γλώσσας. Ακολουθώ τη θέση του Γ. Σεφέρη (1965, 65):

Από καιρό συλλογίζομαι πως, όταν μεταφράζω ελληνικά κείμενα στη σημερινή γλώσσα μας, και όταν μεταφράζω ξένες γλώσσες, κάνω δύο διαφορετικές δουλειές. Μου χρειάζονται λοιπόν δύο διαφορετικές λέξεις για να δηλώσω αυτή τη διαφορά. Ώσπου να βρεθεί κάποια περισσότερο ικανοποιητική, υιοθέτησα τη λέξη «μεταγραφή» για το μεταγλωττισμό των αρχαίων κειμένων. Η λέξη, μ' αυτή την έννοια, έχει την παράδοσή της, αφού απαντά λ.χ. στον Θουκυδίδη ή στον Λουκιανό.

Όπως μεταγράφει κανείς ένα κείμενο από την ομηρική διάλεκτο στην αττική των κλασικών χρόνων, αντίστοιχα μεταγράφει ένα κείμενο από την αρχαία στη νέα ελληνική, δεν μεταφράζει στα νέα ελληνικά μια ξένη γλώσσα.

Αν επικεντρωθούμε στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής, ειδικές ασκήσεις στα διδακτικά εγχειρίδια θα προβάλλουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, επισημαίνοντας τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές. Δύο ενδεικτικά παραδείγματα: στο προοίμιο της ιστορίας του ο Ηρόδοτος επιθυμεί να καταγράψει μεγάλα και θαυμαστά έργα (*ἔργα τε μεγάλα τε καὶ θαυμαστά*), τόσο των Ελλήνων όσο και των βαρβάρων. Αυτή η τοποθέτηση αποκτά βαρύτητα στην ιστορία του πολιτισμού, διότι αποδεικνύει ότι ο Ηρόδοτος δεν ενδιαφερόταν μόνο για τους Περσικούς πολέμους, αλλά για μια παγκόσμια ιστορία της εποχής, όπου και οι αποκαλούμενοι «βάρβαροι» πέτυχαν μεγάλα και σημαντικά έργα (Asheri D. κ.ά., 2018, σ. 163, 188). Αλλά από γλωσσική άποψη να τονιστεί ότι ο Ηρόδοτος, καταγράφοντας αυτά τα γεγονότα για να μην ξεθωριάσουν στον χρόνο (*ὥς μήτε ... ἐξίτηλα γένηται*), χρησιμοποιεί το επίθετο *ἐξίτηλος*. Στη νέα ελληνική είναι οικεία η χρήση με το στερητικό «α», π.χ. «ανεξίτηλα χρώματα», ευκαίιο να χρησιμοποιείται και η λέξη *ἐξίτηλος* αντί να αποδίδεται περιφραστικά («αυτός που ξεθωριάζει, που ξεβάφει»). Το δεύτερο παράδειγμα: ο Θουκυδίδης, περιγράφοντας λίγο πριν από την έναρξη του Πελοποννησιακού πολέμου τη σύνοδο της Πελοποννησιακής συμμαχίας στη Σπάρτη, παραθέτει για πρώτη και μοναδική φορά στο έργο του τέσσερις δημηγορίες, τη μία κατόπιν της άλλης (1, 68-86). Σε αυτές περιλαμβάνεται και μία δημηγορία των Αθηναίων (1, 73-78), οι οποίοι μέσω ενός σκηνογραφικού ευρήματος του ιστορικού βρίσκονται τυχαία στη Σπάρτη λόγω μιας αθηναϊκής διπλωματικής αποστολής (Θουκ. 1, 72, 1). Μέσω των δημηγοριών ο Θουκυδίδης καταγράφει

τα εθνικά χαρακτηριστικά Αθηναίων και Σπαρτιατών και τα βαθύτερα κίνητρα που οδήγησαν στον Πελοποννησιακό πόλεμο (Hornblower S., 2018, I, σ. 181). Οι Αθηναίοι, το αντίπαλον δέος της Σπάρτης, παίρνουν τον λόγο όχι, όπως ισχυρίζονται (1,73,1), για να αντικρούσουν *τοῖς ἐγκλήμασι τῶν πόλεων*, αλλά για να αποτρέψουν τους Λακεδαιμόνιους από βιαστικές αποφάσεις και για να δηλώσουν την ισχύ της πόλης τους. Από γλωσσική άποψη αντλούμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα ως προς τον τρόπο που η νέα ελληνική μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε παραπλανητική απόδοση της αρχαίας λέξης *ἐγκλημα* (< ἐν + καλῶ), η οποία δηλώνει την «κατηγορία» και όχι την «αξιόποινη εγκληματική πράξη ή ειδικότερα το ἐγκλημα της ανθρωποκτονίας».

Στη μελέτη της γλώσσας των αρχαιοελληνικών κειμένων χωρίς παρωπίδες, τόσο οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές καλούνται να γνωρίζουν τις παραμέτρους που συνδέονται με την προφορά της αρχαίας ελληνικής σε όλο τον κόσμο, πλην της Ελλάδας. Τα αρχαιοελληνικά κείμενα δεν προφέρονται στο εξωτερικό με την ιωτακιστική βυζαντινή-νεοελληνική προφορά, η οποία καθιερώνεται τον 4ο αι. μ.Χ., αλλά με την ερασμική προφορά, η οποία ανάγεται στον αναγεννησιακό λόγιο Έρασμο (το 1528 δημοσίευσε το *Dialogus de recta Latini Graecique sermonis pronuntiatione*). Αυτή η προφορά εξηγεί την ιωτακιστική ποικιλία των γραφημάτων ι, η, υ, οι, ει, διαχωρίζει τις διφθόγγους και διακρίνει τη μακρότητα και τη βραχύτητα των φωνηέντων (Allen W. S., 2000). Μέσω ειδικών ασκήσεων στη διδακτική πράξη οι μαθητές θα εκπλαγούν ευχάριστα και ο φιλόλογος θα βοηθηθεί μέσω της ερασμικής προφοράς στην εξήγηση της αρχαίας προσωδίας, δηλαδή της μακρότητας και της βραχύτητας των φωνηέντων και, κατ' επέκταση, των συλλαβών (χαρακτηριστικό παράδειγμα: το «ω-μέγα» και το «ό-μικρον»). Παράλληλα, ενισχύεται παιδαγωγικά η γνώση του διαφορετικού και η συνειδητοποίηση του σχετικού, στοιχείο ουσιαστικό για έναν συνειδητοποιημένο πολίτη στις σύγχρονες φιλελεύθερες ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Συχνά διατυπώνεται η μομφή ότι η διδασκαλία της γραμματικής ή του συντακτικού της αρχαίας ελληνικής εκπέμπει έναν ανούσιο σχολαστικισμό, ότι είναι κουραστική και ανιαρή για τους μαθητές. Έχοντας πάντοτε στη σκέψη μου τη σωκρατική μέθοδο η οποία συνδύαζε το παίζειν με το σπουδάειν (*Ξενοφών Απομνημονεύματα* 1,3,8: *τοιαῦτα μὲν περὶ τούτων ἔπαιζεν ἅμα σπουδάζων*), το παιγνιώδες σε συνδυασμό με το σοβαρό περιεχόμενο δημιουργούν ελκυστικές ασκήσεις για τους μαθητές, είτε αυτές αφορούν τη νέα είτε την αρχαία ελληνική. Κατά τη διδασκαλία της ετυμολογίας νεοελληνικών λέξεων, όπως είναι π.χ. οι λέξεις «τηλεόραση» ή «αυτοκίνητο», καθίσταται αυτόματη η σύνδεση της νέας ελληνικής με τη λόγια παράδοση: η διδασκαλία, επίσης, του αρχαιοελληνικού απαρεμφάτου επιτρέπει την επίκληση π.χ. της φράσης *πράσσειν ἄλογα* («να πράττεις παράλογα πράγματα») και της σύγχρονης παραφθοράς της σε «πράσινα ἄλογα» («για υπερβολές, πράγματα που δεν στέκουν, τερατολογίες»). Κατά τον αυτόν τρόπο στη διδασκαλία των αρχαίων τριτοκλίτων, όπως είναι οι λέξεις *μῦς –ός* ή *ὔδωρ –ατος*, ειδικές ασκήσεις θα εξοικειώσουν τους μαθητές με τις επιβιώσεις αρχαιοελληνικών ὀρων στη νέα ελληνική αλλά και με την αρχαιοελληνική προέλευση λέξεων, π.χ. «ποντικός» και «αρουραίος» (εκ των *ποντικός μῦς* = θαλάσσιος μύς < πόντος = θάλασσα, και *ἀρουραῖος μῦς* = ο ζων στους αγρούς μύς < *ἄρουρα* = καλλιεργήσιμη γη) ή «νερό» (εκ του *νεαρὸν ὔδωρ* = φρέσκο, καθαρό νερό). Να τονιστεί, τέλος, ότι η διδασκαλία

της αρχαιοελληνικής δοτικής προσφέρεται για την ευχάριστη όσο και διαφωτιστική συζήτηση σχετικά με τις διαλεκτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ νοτίων και βορείων Ελλήνων, όπως αυτές προκύπτουν από τη μετατροπή της αρχαίας δοτικής σε γενικόμορφη ή αιτιατικόμορφη δοτική στη νεοελληνική Κοινή (έτσι από το *δίδωμί τινί τι*, «σου δίνω» και «σε δίνω»: Τσοπανάκης Α. Γ., 1994, σ. 192).

Ο διαλεκτικός ανθρωπισμός υπηρετεί με επιτυχία και τη νοηματοδότηση ειδικών εννοιών, αλλά και του κειμένου συνολικά. Η ανάδειξη της σημασίας των εννοιών κατά την ερμηνεία ενός αρχαιοελληνικού κειμένου συνιστά πρόκληση για τον σύγχρονο φιλόλογο στη Δευτεροβάθμια ή την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αξιοποίηση του εννοιοκεντρικού μοντέλου επικεντρώνεται στη μελέτη συγκεκριμένων όρων-εννοιών και συγκρίνει παράλληλα αποσπάσματα από ποικίλα κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, προκειμένου να φωτίσει την ιστορική εξέλιξη και τα κοινωνικά συμφραζόμενά τους (Σαραντίδου Ε. & Αλεξίου Ε., 2018). Οι μαθητές συνειδητοποιούν τη σημασία μιας κεντρικής έννοιας για τη νοηματοδότηση ενός κειμένου, αλλά και τον ρόλο των ιστορικών, κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών στη διαμόρφωση αυτής της έννοιας. Αυτό συνιστά σημαντική δεξιότητα για τους σύγχρονους νέους, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί όχι μόνο στην προσέγγιση της αρχαίας, αλλά και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Στη μεταπτυχιακή της εργασία η Ε. Σαραντίδου (2016) επιλέγει ενδεικτικά παραδείγματα από τον σύγχρονο νεοελληνικό λόγο, προκειμένου η αφόρμιση να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν σε μια κλίμακα από το ένα μέχρι το πέντε τη φόρτιση που έχει στο άκουσμά του π.χ. ο όρος *μνημόνιο*. Η βάσει λεξικού απόδοση της έννοιας, «επίσημο διπλωματικό έγγραφο», δεν αποκαλύπτει τη σημασιολογική ένταση της λέξης, η οποία μεταβλήθηκε από μια άγνωστη στο ευρύ κοινό έννοια σε μια οικεία και αμφιλεγόμενη τη δεκαετία της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα 2010-2020. Οι μαθητές εύκολα θα συνειδητοποιήσουν ότι η σημασιολογική της φόρτιση έχει μεταβληθεί λόγω των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών εκφοράς της, ή ακόμη και λόγω της ταυτότητας του πομπού.

Το ίδιο πιστοποιείται και κατά τη νοηματοδότηση αρχαιοελληνικών εννοιών. Δεν αρκεί η νεοελληνική απόδοση της αρχαιοελληνικής λέξης *φιλοτιμία*, σύμφωνα με το λεξικό του Μοντανάρι, ως «αγάπη ή επιθυμία για τιμή, για δόξα, φιλοδοξία». Η φιλοτιμία στα αρχαία ελληνικά κείμενα παραπέμπει σε πολύ ενδιαφέροντες κοινωνικούς συνειρμούς (Αλεξίου Ε., 2016, σ. 32-33). Η έννοια αναδεικνύει πρωτίστως το κίνητρο για τιμητική διάκριση, υπεροχή, δόξα. Ο Αριστοτέλης (*Ἠθικά Νικομάχεια* 1107b 27-34) αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ένταξη της φιλοτιμίας στη θεωρία της μεσότητας, επειδή η λέξη είναι αμφίσημη ως προς τη σημασία της: στον καθημερινό λόγο άλλοτε έχει θετική και άλλοτε αρνητική σημασία, ανάλογα με το μέγεθος της φιλοδοξίας αλλά και το πώς και πού επενδύει κανείς τη φιλοδοξία του. Η αρνητική σήμανσή της στα τέλη του 5ου αι. π.Χ. σχετίζεται με την άνοδο των προσωπικών φιλοδοξιών σε βάρος της πόλης. Ο Θουκυδίδης τη συνδέει με την κακή πολιτική των διαδόχων του Περικλή στην Αθήνα και με την πλεονεξία στην εμφύλια διαμάχη της Κέρκυρας (Θουκ. 2,65,7 και 3,82,8). Αλλά η «χειραφέτηση του ατόμου» στις αρχές του 4ου αι. π.Χ., σύμφωνα με τον Α. Dihle (1970, σ. 39: «Emanzipation des Individuums»), κατοπτρίζεται στη χρήση

της φιλοτιμίας. Η έννοια απαντά ολοένα και συχνότερα σε κείμενα του 4ου αι. π.Χ., και μάλιστα πυκνώνει η θετική χρήση της (π.χ. Ισοκράτης *Φίλιππος* 110). Πώς θα ερμηνεύσουμε αυτό το φαινόμενο; Εδώ θα επικαλεστούμε αρχαίες τιμητικές επιγραφές του 4ου αι. π.Χ., οι οποίες εκφράζουν την επίσημη γλώσσα της πόλεως-κράτους και αντιμετωπίζουν τη φιλοτιμίαν ως αρετή (IG II³ 338,13-14: *καλῶς καὶ φιλοτίμως*). Αυτό σημαίνει ότι η ίδια η πόλη, αναγνωρίζοντας τις νέες απαιτήσεις της ατομικότητας, επιβραβεύει εκείνη τη φιλοδοξία η οποία δεν εξαντλείται στο ατομικό συμφέρον αλλά διοχετεύεται στην κοινωνική προσφορά, ενσωματώνει δηλαδή την ατομική φιλοδοξία στις κοινωνικές συνεργατικές αξίες, ώστε αυτή να λειτουργεί προς όφελός της (ένας θεσμός τιμητικής διάκρισης ήταν π.χ. οι λειτουργίες, μια μορφή τιμητικής φορολόγησης των πλουσίων Αθηναίων. Βλ. Δημοσθένης 18,257: *χορηγεῖν, τριηραρχεῖν, εἰσφέρειν, μηδεμιᾶς φιλοτιμίας μῆτ' ἰδίας μῆτε δημοσίας ἀπολείπεσθαι*· 19,339· 20,82· 22,73· 45,66· 60,3).

Ειδικά η τελευταία, θετική σημασία της φιλοτιμίας επιτρέπει από διδακτική σκοπιά τη μετάβαση κατά τη διαχρονική εξέλιξη της έννοιας στο νεοελληνικό φιλότιμο, το οποίο είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί και να μεταφραστεί σε οποιαδήποτε ξένη γλώσσα, χαρακτηρίζει τους Νεοέλληνες και εμφανίζει διεθνή απήχηση σε ποικίλους χώρους (βλ. π.χ. Deffner A., 2012).

Σε αυτό το πλαίσιο έρευνας των αρχαιοελληνικών αξιών, θα αξιοποιηθούν στα νέα διδακτικά εγχειρίδια και αρχαιοελληνικές λέξεις με παρόμοια σημασία αλλά σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα, από την ομηρική εποχή μέχρι την κλασική εποχή της πόλεως-κράτους. Σταχυολογώ εδώ τις αρχαιοελληνικές έννοιες *κλέος* και *δόξα*. Στην ιστορική της εξέλιξη η *δόξα* λαμβάνει δύο κύριες σημασίες οι οποίες ανάγονται στο *δοκεῖν*: α) γνώμη, εντύπωση, προσμονή, η υποκειμενική γνώμη για κάτι, β) γνώμη που σχηματίζουν οι άλλοι για το υποκείμενο και οι προσδοκίες τους, φήμη. Η έννοια δηλώνει, κατά συνέπεια, είτε την υποκειμενική προσωπική κρίση είτε την αντικειμενική κρίση μιας κοινότητας (Dihle A., 1988, σ. 27-36). Με τη δεύτερη σημασία, ως φήμη, η *δόξα* απαντά στην πόλη-κράτος αλλά όχι στην αριστοκρατική ομηρική κοινωνία. Η αριστοκρατική αντίληψη για την υστεροφημία, ως υπέρβαση του χρόνου και του θανάτου, εκφράζεται στον Όμηρο μέσω της συνώνυμης ποιητικής λέξης *κλέος*. Το *κλέος* εντοπίζεται στη σκέψη και τον λόγο των ανθρώπων, εξαπλώνεται στον τόπο και τον χρόνο και διαρκεί ως υστεροφημία. Ό,τι σημαίνει το *κλέος* στην αριστοκρατική ομηρική κοινωνία δηλώνει η *δόξα* στην πόλη-κράτος. Ως δημοκρατική, πλέον, αξία στην κοινότητα των ίσων εξωτερικεύει την τιμητική αναγνώριση ενός άγνωστου οπλίτη, μέλους της δημοκρατικής κοινότητας, ο οποίος χάνει τη ζωή του στην οπλική φάλαγγα. Αυτή η πολιτισμική εξέλιξη ορίστηκε εύστοχα από τον W. Jaeger (1932, σ. 537-568) ως «πολιτικοποίηση της *δόξας*» (Politisierung der Ruhmesidee), πρόκειται δηλαδή για έναν εκδημοκρατισμό της *δόξας*.

Σε μια σύγχρονη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών δεν έχουν θέση οι μονοδιάστατες ερμηνείες, αλλά ενισχύεται ο προβληματισμός που πηγάζει από τα κείμενα, μαζί με τα κοινωνικά και υπαρξιακά προβλήματα που αυτά εγείρουν για μας σήμερα. Η αντιπαράθεση μεταξύ της φιλοσοφίας και της ρητορικής τον 4ο αι. π.Χ. συνιστά ενδεικτικό παράδειγμα. Η ρητορική τέχνη, κυρίαρχη στην αθηναϊκή δημοκρατία της κλασικής αρχαιότητας, υφίσταται

στον διάλογο *Γοργίας* του Πλάτωνα μια ακραία κριτική (Erler M., 2007, σ. 498-506· Αλεξίου Ε., 2016, σ. 63-68). Κατά τον Πλάτωνα η ρητορική δεν στηρίζεται σε αληθινές βάσεις, είναι απλά *πειθοῦς δημιουργός*, χωρίς να λαμβάνει υπόψη το δίκαιο και το άδικο (*Γοργίας* 453a· 454e). Η ρητορική δεν αναζητεί την αλήθεια, άρα δεν είναι τέχνη, αλλά απλή έμπειρία που επιδιώκει την επιδοκιμασία και την ευχαρίστηση του πλήθους (462c: *χάριτός τινος καὶ ἡδονῆς ἀπεργασίας*). Σε έναν εντυπωσιακό σχηματικό παραλληλισμό (464b-465e) ο Πλάτων την κατατάσσει ανάμεσα στα τέσσερα μέρη της κολακείας. Απέναντι στις τέσσερις αληθινές τέχνες, οι οποίες θεραπεύουν το καλύτερο τμήμα της ψυχής και του σώματος, αντιστοιχούν τέσσερα είδωλα αυτών των τεχνών, ως υποδιαιρέσεις της κολακείας. Πραγματικές τέχνες θεωρούνται αφενός η νομοθετική και η δικαιοσύνη, αφιερωμένες στη θεραπεία της ψυχής, αφετέρου η ιατρική και η γυμναστική, οι οποίες αποσκοπούν στην ευεξία του σώματος. Ως κακέκτυπα (*εἶδωλα*) των αληθινών τεχνών και ως υποδιαιρέσεις της κολακείας εμφανίζονται –αναφορικά με την ψυχή– η σοφιστική και η ρητορική, και –αναφορικά με το σώμα– η μαγειρική (*ὄψοποιική*) και η κομμωτική.

Περιοριζόμαστε εδώ στη σχέση ιατρικής και *ὄψοποιικῆς*. Τι είναι η *ὄψοποιική*; Ο μαθητής θα αντιληφθεί αρχικά ότι από την αρχαία λέξη *ὄψον* («έδεσμα, προσφάγι») προέρχονται το υποκοριστικό *ὄψάριον*, η νεοελληνική λέξη ψάρι, αλλά και το *ὄψωνέω* («αγοράζω τρόφιμα»), από όπου το σημερινό ψωνίζω. Πέρα από τη γλωσσική συνέχεια της ελληνικής γλώσσας, οι μαθητές θα προβληματιστούν γύρω από το ουσιαστικό περιεχόμενο αυτής της αντιπαβολής. Για τη σχέση της ιατρικής, ως γνήσιας τέχνης, και της μαγειρικής, ως κακέκτυπου της ιατρικής, όπου η ιατρική υπηρετεί γνήσια το σώμα ενώ η μαγειρική το κολακεύει, είναι καυστικότατο το σχόλιο του Πλάτωνα: εάν ο ιατρός και ο μάγειρας διαγωνίζονταν μπροστά σε παιδιά ή σε ανόητους άνδρες που σκέπτονται σαν παιδιά, ως προς το ποιος γνωρίζει τις ωφέλιμες και τις βλαβερές τροφές, ο ιατρός θα λιμοκτονούσε κυριολεκτικά (*Γοργίας* 464d-e). Προκύπτει αυτόματα η επικαιρότητα αυτής της θέσης, κυρίως στο επίπεδο της πολιτικής ζωής, με την εύλογη απαίτηση οι πολιτικοί άνδρες να είναι ιατροί και όχι μάγειροι-λαϊκιστές.

Η απάντηση στην πλατωνική κριτική δίνεται από τον κατεξοχήν θεωρητικό εκπρόσωπο της ρητορικής και του καθαρού αττικού λόγου, τον Ισοκράτη (να επισημανθεί ότι στα ρητορικά κείμενα των νέων αναλυτικών προγραμμάτων για τα Αρχαία Ελληνικά στο Λύκειο περιέργως απουσιάζει ένα αυτοτελές κείμενο του Ισοκράτη, του κατεξοχήν ρητοροδιδάσκαλου και παιδαγωγού της αρχαιότητας). Ο Ισοκράτης στρέφεται κατ' αρχάς εναντίον της υποτίμησης του *εὖ λέγειν* έναντι του *ὀρθῶς πράττειν* (Νικοκλής, 1). *Λέγειν και πράττειν*, η ικανότητα στα λόγια και στα έργα, αποτυπώνει ήδη στον Όμηρο ένα αρχαίο ιδανικό (π.χ. Ι 443, όπου ο Φοίνιξ απευθύνεται στον Αχιλλέα: *μύθων τε ῥήτηρ' ἔμειναι πρηκτῆρά τε ἔργων*). Στην πόλη-κράτος ο συνδυασμός λόγων και έργων εξωτερικεύει την ύψιστη ικανότητα του *καλοῦ κάγαθοῦ* πολίτη. Αυτό επαγγέλλεται και ο σοφιστής Πρωταγόρας ως κεντρικό σημείο της *πολιτικῆς τέχνης* (Πλάτων *Πρωταγόρας* 318e-319a), αλλά και ο Ισοκράτης στον *Περὶ ἀντιδόσεως*, 285 ως τελικό στόχο της πολιτικο-ηθικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Η επιχειρηματολογία του Ισοκράτη αντιμετωπίζει τον λόγον ως αναγνωρισμένο αγαθό, υπό την έννοια μιας καθημερινής ηθικής (popular morality· Dover K. J., 1974), έτσι ώστε ο χειρισμός του να είναι αντίστοιχος άλλων κοινών αγαθών, όπως είναι ο πλούτος, η ρώμη και

η ανδρεία, τα οποία, ανάλογα με την ωφελιμότητα και τη χρήση τους, υφίστανται μια διαφοροποιημένη ερμηνεία, θετική ή αρνητική. Η προμετωπίδα, επομένως, της ισοκράτειας ρητορικής είναι σαφής (Νικοκλής 4): ο λόγος αποτελεί εκ φύσεως αγαθό και οι κατηγορίες κατά της ρητορικής είναι άνευ αντικειμένου, διότι δεν αγγίζουν τη φυσική ιδιότητα του λόγου, η οποία είναι καλή· όσοι εκτοξεύουν μομφές εναντίον της ρητορικής πρέπει να στηλιτεύσουν τη φαυλότητα (*τὴν τῶν ἀνθρώπων πονηρίαν*) ὅσων μεταχειρίζονται εσφαλμένα τον λόγο και βλάπτουν τους συνανθρώπους τους, ὄχι την τέχνη του λόγου (πρβ. και Αριστοτέλης *Ρητορική* 1355b 1-7· Day J. M., 2007, σ. 389-391).

Ο Ισοκράτης εξυψώνει, στη συνέχεια (Νικοκλής, 5-9), τον λόγο σε πολιτισμικό σύμβολο, από το οποίο ξεπηδούν όλα τα υπόλοιπα αγαθά. Απεικονίζει ένα σχήμα πολιτισμικής εξέλιξης, από μια πρωτόγονη κατάσταση σε μια ανθρώπων πολιτεία, η οποία κορυφώνεται στο *εὖ φρονεῖν* και το *εὖ λέγειν*, ως κύρια γνωρίσματα του πεπαιδευμένου ανθρώπου. Ο W. Jaeger (1959, III, σ. 151) μίλησε εύστοχα για έναν «ύμνο στον λόγο». Στον Πλάτωνα η ρητορική υποβιβάζεται σε κακέκτυπο αληθινής τέχνης (*Γοργίας*, 463d: *εἶδωλον*), για τον Ισοκράτη είναι επίσης *εἶδωλον*, αλλά με θετικό πρόσημο: ο λόγος αποτελεί το καλύτερο σύμβολο της ορθής σκέψης και καθρέπτη ενός χρηστού και αξιόπιστου πνεύματος (Νικοκλής, 7): *λόγος ἀληθῆς καὶ νόμιμος καὶ δίκαιος ψυχῆς ἀγαθῆς καὶ πιστῆς εἶδωλόν ἐστιν* (πρβ. *Περὶ ἀντιδόσεω*, 255).

Οι λόγοι ως καίριο διακριτικό πολιτισμικό γνώρισμα παίζουν καθοριστικό ρόλο και στον *Πανηγυρικόν* 47-50, αυτή τη φορά με σημείο αναφοράς την Αθήνα ως ζωντανή κοιτίδα του πολιτισμού. Η ικανότητα του *φρονεῖν* και *λέγειν* καθίσταται αξιολογικό κριτήριο τόσο της ατομικής προσωπικότητας όσο και της πόλης συνολικά. Ο Ισοκράτης συνεχίζει την περίφημη θουκυδίδεια ρήση στον επιτάφιο λόγο του Περικλή για την Αθήνα ως σχολείο της Ελλάδας (2.41.1: *τῆς Ἑλλάδος παιδεύσεις*· πρβλ. *Πανηγ.*, 50: *οἱ ταύτης μαθηταὶ τῶν ἄλλων διδάσκαλοι γεγόνασιν ... τῆς παιδείσεως τῆς ἡμετέρας*) και συνδέει ἀρρηκτα την πολιτισμική επίδραση της Αθήνας με το ουμανιστικό ρητορικό παιδευτικό ιδεώδες του, το οποίο αποκαλεί *φιλοσοφίαν* (πρβ. Livingstone N., 2007, σ. 15-34). Ο λόγος είναι το πιο αξιόπιστο κριτήριο της παιδείας του καθενός και η ρητορική παιδεία προβάλλεται ως τεκμήριο πνευματικής υπεροχής της Αθήνας (50). Ο Ισοκράτης εξυμνεί την αθηναϊκή παιδεία, η οποία ὁμως κινεί την παιδευτική διαδικασία, δεν απομονώνεται ούτε μένει στατική. Υπό αυτή την έννοια, η αφετηρία, η αθηναϊκή παιδεία, διευρύνεται σε ελληνική παιδεία (Αλεξίου E., 2016, σ. 88).

Με βάση τα παραπάνω, οι μαθητές θα αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις γύρω από την εξέλιξη της τέχνης του λόγου, θα τη συνδέσουν με τη δημοκρατία και την ελευθερία του λόγου, θα προβληματιστούν γύρω από την αντιπαράθεση φιλοσοφίας και ρητορικής τον 4ο αι. π.Χ. και θα εφαρμόσουν ρητορικές τεχνικές στην εκπαιδευτική πράξη. Η ρητορική σε κάθε βαθμίδα της σύγχρονης εκπαίδευσης υπηρετεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση, μακριά από μια στεία μετωπική, παθητική διδασκαλία: είναι αναγκαία, επίκαιρη, ζωντανή, επικοινωνιακή, δημιουργική, ελκυστική, βιωματική. Περιλαμβάνει περιλήψεις, εισηγήσεις, αντιλογίες, ορθοέπεια, καλλιέπεια, κριτική σκέψη, γλώσσα του σώματος, εποικοδομητικό διάλογο, σεβασμό του συνομιλητή, ενεργητική μάθηση, καλλιέργει επομένως μια ελεύθερη προσωπικότητα. Όσο ευρύτερη είναι η ελευθερία του λόγου στα σχολεία μας, τόσο πιο καθοριστική γίνεται η παρουσία της ρητορικής στη δημόσια ζωή: με αυτό το σκεπτικό, ρητορική και δημοκρατία είναι ταυτόσημες έννοιες, συνιστούν ένα *ἐν διὰ δυοῖν*.

Το επόμενο βήμα, στο πλαίσιο του διαλεκτικού ανθρωπισμού, καλύπτει η συστηματική καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και η αποτίμηση ενός πλέγματος αξιών και πολιτικών προβληματισμών που πλαισιώνουν τα αρχαία κείμενα, μακριά από στερεότυπες, αξιωματικού τύπου εξιδανικεύσεις της αρχαιότητας, ξένες προς την εποχή μας. Ένα καίριο παράδειγμα παρέχει η *Αντιγόνη* στη Β΄ Λυκείου. (Ειρήσθω εν παρόδω, απορώ γιατί στα νέα αναλυτικά προγράμματα δεν προκρίθηκε η πρόταση για τη διδασκαλία και του *Οιδίποδος Τυράννου* στη Γ΄ Λυκείου, του προτύπου τραγωδίας κατά Αριστοτέλη στο *Περὶ ποιητικῆς*, παράλληλα προς την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή στη Β΄ Λυκείου). Η ερμηνεία της *Αντιγόνης* στα νέα διδακτικά εγχειρίδια απαιτείται να είναι πολυπρισματική και να γεννά σύγχρονους προβληματισμούς (βλ. Carter 2019, 201-212):

α) Η καθιερωμένη στα σχολεία θεολογική προσέγγιση ατενίζει την *Αντιγόνη* υπό το φως της χριστιανικής κοσμοθεωρίας. Η *Αντιγόνη* έχει σε όλα δίκιο και ο Κρέων σε όλα άδικο. Η *Αντιγόνη* είναι ηρωική υποστηρίζοντας τους άγραφους νόμους, οι οποίοι τίθενται πάνω από τους ανθρώπινους νόμους ενός σκληρού τυράννου, όπως είναι ο Κρέων. Η *Αντιγόνη*, μέσα από αυτό το πρίσμα, εξυψώνεται στην παγκόσμια λογοτεχνία σε ένα κλασικό δράμα αντίστασης σε έναν δικτάτορα (Lesky A., 1987-1989, I, σ. 339). Πού είναι όμως ο τραγικός ήρωας, ο οποίος λόγω ενός σφάλματος (άμαρτία) περιπίπτει από την ευτυχία στη δυστυχία κατά Αριστοτέλη (*Ποιητικ.*, 1453a 7-16); Η *Αντιγόνη* έχει σταθερές θέσεις από την αρχή μέχρι το τέλος. Η πορεία προς τον θάνατο μοιάζει να είναι μια πορεία με επίγνωση, δεν έχει να πάρει τραγικές αποφάσεις. Αντίθετα, ο Κρέων καταλαμβάνει πολύ περισσότερο χώρο στην τραγωδία από την *Αντιγόνη*, και σε αυτόν εντοπίζονται τραγικές μεταπτώσεις.

β) Η δεύτερη ερμηνεία αποτιμά δύο ισότιμους τραγικούς ήρωες – την *Αντιγόνη* και τον Κρέοντα (βλ. Hegel G. W. F., 1835-1838). Και οι δύο εκφράζουν μονομέρεια: ο Κρέων τους νόμους της πόλης, η *Αντιγόνη* τους παραδοσιακούς δεσμούς αίματος. Και οι δυο τους έχουν άδικο, διότι υπήρξαν μονόπλευροι, από την άλλη και οι δύο έχουν δίκιο, και αυτό οδηγεί στην αναπόφευκτη σύγκρουση. Υπό αυτή την έννοια, ο περίφημος στίχος 523 της *Αντιγόνης* *οὔτοι συνέχθειν ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφου*, ο οποίος συνήθως ερμηνεύεται ως δείγμα ανθρωπιάς και πανανθρώπινης αγάπης (σύμφωνα με τον Lesky A., 1981, σ. 403: «πρώτη φράση της ευρωπαϊκής ανθρωπιάς») δέχεται και την άλλη, κυρίαρχη στη φιλολογία ερμηνεία: η *Αντιγόνη* δεν εννοεί ότι «γεννήθηκε για να αγαπά χριστιανικά όλο τον κόσμο», αλλά «γεννήθηκε όχι για να μισεί, αλλά για να αγαπά τον αδελφό της», άρα ενισχύεται η ερμηνεία της αντιπαράθεσης ανάμεσα στους αριστοκρατικούς δεσμούς αίματος που υπηρετεί η *Αντιγόνη* και τους νόμους της πόλης που υπηρετεί ο Κρέων και οι οποίοι υπαγόρευαν συγκεκριμένους περιορισμούς στην ταφή ενός προδότη, εν προκειμένω του Πολυνείκη (βλ. π.χ. Ξενοφ. *Ἑλληνικά*, 1,7,22).

Οι μαθητές θα προβληματιστούν γύρω από την ισχύ των γραπτών νόμων, όταν αυτοί συγκρούονται είτε με οικογενειακούς δεσμούς, είτε με τους άγραφους νόμους, είτε με προσωπικές πεποιθήσεις. Ένα παράλληλο κείμενο από τον *Κρίτωνα*, 50a-b, του Πλάτωνα θα γεννήσει τη συζήτηση σχετικά με τον Σωκράτη, ο οποίος εν αντιθέσει προς την *Αντιγόνη* παραμένει πιστός στους νόμους της πόλης και αρνείται να δραπετεύσει από τη φυλακή, επικαλούμενος ένα άρρητο συμβόλαιο με τους νόμους, παρόλο που καταδικάστηκε άδικα. Οι προσωποποιημένοι νόμοι απευθύνονται στον Σωκράτη, λέγοντάς του ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να

υφίσταται μια πόλη, αν οι αποφάσεις των δικαστηρίων ακυρώνονται από τους ιδιώτες. Το ερώτημα τίθεται συχνά και μετ' επιτάσεως στη σύγχρονη φιλελεύθερη σκέψη, σχετικά με τα όρια της υπακοής σε έναν νόμο που κάποιος πολίτης θεωρεί άδικο.

Θα δώσω ένα ακόμη παράδειγμα διαλεκτικού ανθρωπισμού: η περίφημη ρήση του Περικλή στον θουκυδίδειο επιτάφιο (2,40,2) *μόνοι γάρ τον τε μηδέν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα, ἀλλ' ἀχρεῖον νομίζομεν*, η οποία προτάσσει το δημοκρατικό καθήκον της συμμετοχής στα κοινά, μπορεί να τεθεί σε διαλεκτική συζήτηση με μια διαφορετική προσέγγιση, όπως αυτή προβάλλεται από τον Σωκράτη στην πλατωνική *Άπολογία*, 32a, ότι όποιος μάχεται υπέρ του δικαίου, ακόμη και αν πρόκειται να ζήσει ελάχιστα, αναγκαστικά διάγει έναν βίο απομακρυσμένο από τα κοινά, όχι έναν δημόσιο (*ἀναγκαῖόν ἐστι τὸν τῶ ὄντι μαχόμενον ὑπὲρ τοῦ δικαίου, καὶ εἰ μέλλει ὀλίγον χρόνον σωθήσεσθαι, ἰδιωτεύειν ἀλλὰ μὴ δημοσιεύειν*). Οι συνδηλώσεις της καθεμιάς προσέγγισης, ο θεωρητικός φιλοσοφικός (*vita contemplativa*) και ο πρακτικός βίος (*vita activa*) και ό,τι ο καθένας συνεπάγεται, τα συν και τα πλην, συνιστούν ελκυστική άσκηση για την κριτική σκέψη των μαθητών, μακριά από καθολικούς αφορισμούς και αγιοποιήσεις.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι στα νέα διδακτικά εγχειρίδια ο Θουκυδίδης, ο Σοφοκλής, ο Πλάτων, ο Δημοσθένης πρέπει να είναι «ζωντανές παρουσίες», όχι στεγνά κείμενα. Η στιβαρή φιλολογική κατάρτιση δεν προϋποθέτει ούτε συνεπάγεται έναν στείρο σχολαστικισμό. Ο ιστορικός Θουκυδίδης πιστεύει στη νομοτελειακή επανάληψη ιστορικών φαινομένων, χαρακτηρίζοντας το έργο του *κτῆμα ἐς αἰεί*, παντοτινό δηλαδή απόκτημα (1,22,4). Η ιστορία του Θουκυδίδη είναι, μεταξύ των άλλων, ένα λαμπρό εγχειρίδιο πολιτικής ιστορίας. Η ενασχόληση νεότερων πολιτικών (να θυμίσω τη νεοελληνική απόδοση του Θουκυδίδη από τον Ελευθέριο Βενιζέλο) ή και πολιτειολόγων (Πλατιάς Α., 1999) με τον ιστορικό φέρνει στο προσκήνιο το φλέγον και διαχρονικό ζήτημα του πολιτικού ρεαλισμού, της *Realpolitik* ή *Machtpolitik*. Ο μελετητής του Θουκυδίδη δεν περιορίζεται στον Πελοποννησιακό πόλεμο του 5ου αι. π.Χ., οι αναγωγές στη σημερινή εποχή κατά την ερμηνεία του αρχαίου κειμένου ξεπηδούν αυτόματα. Ο Θουκυδίδης ζητεί το έργο του να είναι παντοτινό απόκτημα, γιατί οι κινητήριες δυνάμεις ανθρώπινης συμπεριφοράς, τα ένστικτα και τα πάθη ατόμων ή κρατών, είναι διαχρονικά, αγγίζουν κυρίαρχες και συχνά δραματικές αναζητήσεις του σύγχρονου κόσμου. Στον περίφημο διάλογο των Μηλίων, όταν οι Αθηναίοι επιχειρήσαν να καταλάβουν τη Μήλο, το νησί των Κυκάδων που ήθελε να τηρήσει ουδετερότητα και επικαλείτο τη δικαιοσύνη, διατυπώνεται η κυνική επιχειρηματολογία της τότε υπερδύναμης σχετικά με το συμφέρον του ισχυροτέρου (5,89,1): *δίκαια μὲν ἐν τῷ ἀνθρωπείῳ λόγῳ ἀπὸ τῆς ἴσης ἀνάγκης κρίνεται*, δηλαδή μπορεί κάποιος να επικαλείται το δίκαιο όταν είναι και οι δύο ισότιμοι, διαφορετικά ο δυνατός υπερισχύει και ο αδύναμος ακολουθεί. Στην καθημερινότητα των διεθνών σχέσεων βιώνουμε με τον πλέον τραγικό τρόπο την επαλήθευση της απαισιόδοξης άποψης του ιστορικού στην παθολογία του πολέμου, σχετικά με την επανάληψη παρόμοιων φαινομένων όσο η ανθρώπινη φύση παραμένει ίδια (3,82,2: *ἕως ἂν ἡ αὐτὴ φύσις ἀνθρώπων ᾗ*).

Τα αρχαία ελληνικά κείμενα, πάντοτε επίκαιρα και διαχρονικά, βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση με το παρόν, και εδώ σημαντική είναι και η ερμηνευτική διαλεκτική με

τη νεοελληνική λογοτεχνία. Επικαλούμαι ένα πολύ γνωστό ποίημα του λόγιου ποιητή μας Κ. Καβάφη. Συχνά στην καθημερινότητά μας μνημονεύεται μία φράση από το ποίημα του Αλεξανδρινού ποιητή *Απολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον*: «αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που χάνεις». Η στιγμή του τέλους, του κάθε τέλους, είναι μια τραγική στιγμή, αλλά αυτό που συντηρεί την αγωνία του ποιητή είναι η αξιοπρέπεια που επιβάλλεται σε όποιον ευτύχησε να ζήσει σε μια τέτοια πόλι (στ. 13), όπως είναι η Αλεξάνδρεια. Ο Καβάφης συνοψίζει το διδακτικό μήνυμα του ποιήματος στα αυτοσχολία του: «τὸ ποίημα μᾶς διδάσκει ὅτι πρέπει νὰ ἀντικρύζωμεν τὴν συμφορὰν μὲ ἀξιοπρέπειαν» (Λεχωνίτης Γ., 1977, σ. 24). Ως συμφορὰ αξιολογείται η απώλεια ενός συμβόλου, ενός ιδεώδους ζωής, το οποίο συμπυκνώνει τα πάντα γύρω από τον στρατηγό, τον ποιητή αλλά, κατ' επέκταση, και τον κάθε αναγνώστη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, ωστόσο, και η πηγή του ποιήματος, την οποία δηλώνει ο αρχαίος τίτλος του *Απολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον*. Η διακειμενική πρόθεση του ποιητή προβάλλει έκδηλα με την αρχαιοελληνική φράση, η οποία παρατίθεται αυτολεξεί από το κεφ. 75,3-4 του πλουτάρχειου *Βίου του Μάρκου Αντωνίου* (βλ. Αλεξίου Ε., 2007, σ. 257-272· αναλυτικά 2013, σ. 44-57). Ο Καβάφης ήταν ένας ένθερμος αναγνώστης του Πλουτάρχου: «τον Πλούταρχο ιδίως αγαπούσε, τον ήξερε σχεδόν ολόκληρο απ' έξω· συχνά στην κουβέντα του ανέφερε φράσεις του κ' είχε καμιά φορά και την κοκεταρία να αναφέρει σε ποιο κεφάλαιο τις διάβασε» (Σαρεγιάννης Ι. Α., 1964, σ. 35· πρβ. Hadjineophytou S., 2003). Κατά συνέπεια, ο εμπνευστής του Καβάφη στο *Απολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον* δεν είναι ο ιστορικός Αντώνιος ούτε καν ο Αντώνιος ενός ιστορικού κειμένου, αλλά ο Αντώνιος της πλουτάρχειας βιογραφίας, τον οποίο έπλασε και χρωμάτισε ο βιογράφος πάνω από μία εκατονταετία μετά τον θάνατο του, σύμφωνα με τις δικές του αναγνώσεις των πηγών και τους δικούς του βιογραφικούς στόχους. Αυτό το απόσπασμα (*Πλούταρχος Ἀντώνιος*, 75) συγκίνησε τόσο πολύ τον Καβάφη που, ενώ ο ηθικολόγος Πλούταρχος φιλοτεχνεί την εικόνα ενός Αντωνίου ως παραδείγματος προς αποφυγή, ο Καβάφης είδε σε αυτόν ένα πρότυπο ζωής, θαύμασε έναν άνθρωπο που είχε την τύχη να ζήσει στην Αλεξάνδρεια και τώρα καλείται με αξιοπρέπεια να την αποχωριστεί προχωρώντας προς το τέλος. Ο Καβάφης επιχειρεί να ανυψώσει τον πλουτάρχειο Αντώνιο στην αξιακή του κλίμακα, με αποκλειστικό κριτήριο ότι ο Ρωμαίος είχε την τύχη να πορευθεί χέρι χέρι με το σύμβολο μιας εξιδανικευμένης Αλεξάνδρειας. Έτσι, διαλέγεται με την πλουτάρχεια βιογραφία και, σαν τον ειδικό κριτή ενός έργου τέχνης, είναι σε θέση να προβληματιστεί γύρω από μια ιστορική μορφή της και, κατ' αναλογία, να προβληματίσει τους αναγνώστες του, συνεχίζοντας με συνέπεια τις επιταγές της πλουτάρχειας βιογράφησης. Ο ποιητής αξιοποιεί τον δραματικό Βίον του Αντωνίου, για να μεταπλάσει τον ήρωά του, επειδή ακριβώς ο Πλούταρχος του προσέφερε τα μέσα γι' αυτό.

Κατά συνέπεια: Ένας σύγχρονος, διαλεκτικός με την αρχαιότητα ανθρωπισμός θέτει τον αρχαίο κόσμο σε μια διαλεκτική σχέση με το παρόν, σε όλα τα επίπεδα: τη γλώσσα, τους θεσμούς, την κοινωνία, τις αξίες. Καλούμαστε να αναμετρηθούμε με αυτό το παρελθόν, όχι για να καταλάβουμε καλύτερα το παρελθόν, αλλά για να τοποθετηθούμε με επίγνωση απέναντι στο παρόν. Είναι αυτό που οραματίζεται ο Fr. Nietzsche στο *Wir Philologen* (1994, σ. 336):

Η φιλολογία ως επιστήμη για την αρχαιότητα δεν έχει, φυσικά, αιώνια διάρκεια – το υλικό της θα εξαντληθεί. Αυτό που δεν θα εξαντληθεί είναι η διαρκώς νέα προσαρμογή κάθε εποχής στην αρχαιότητα, η αναμέτρησή της με αυτήν. Αν ανατεθεί στον φιλόλογο ως έργο του να κατανοήσει καλύτερα, διαμέσου της αρχαιότητας, τη δική του εποχή, τότε το έργο του είναι αιώνιο.

Και μια ακροτελεύτια επισήμανση: Για τον φιλόλογο του 21ου αιώνα απαιτούνται στέρεη φιλολογική κατάρτιση, ελκυστικό μάθημα και ένας εμπνευσμένος δάσκαλος, ο οποίος θα πάλλεται από ενθουσιασμό και θα εμπνέει του μαθητές του. Μόνο τότε θα είναι σε θέση να ερμηνεύσει με πάθος τα κλασικά κείμενα, καλλιεργώντας συστηματικά τον διάλογο με τους μαθητές του και θέτοντας σύγχρονους προβληματισμούς. Σε αυτό το εγχείρημα απαιτείται και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) να είναι συμπαραστάτης, να προβεί και το ίδιο σε ένα είδος μετασχηματίζουσας μάθησης ή νοοτροπίας ύστερα από κριτικό στοχασμό, όπως θα έλεγε ο J. Mezirow (1991). Να ξεφύγει δηλαδή από δυσλειτουργικές στερεοτυπικές προκαταλήψεις, να αναστοχαστεί και να εμπιστευτεί τους ειδικούς. Είτε πρόκειται για τα αναλυτικά προγράμματα, είτε για τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, είτε για τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών εν γένει, καμία πρόταση, όσο ενθουσιώδης, καινοτόμος και ελκυστική κι αν είναι, δεν θα έχει επιτυχία, εάν δεν επιλέγονται και τοποθετούνται ως σύμβουλοι του ΙΕΠ οι κατάλληλοι άνθρωποι στην κατάλληλη θέση. Στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ (<http://iep.edu.gr/el/epistimonika-grafeia>) απαριθμούνται ποικίλες επιστημονικές επιτροπές, μεταξύ των άλλων και «η μονάδα ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών» για την οποία διαβάζω: «εισηγείται για θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση, τον διαρκή εκσυγχρονισμό και τη βέλτιστη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, με έμφαση στα ωρολόγια προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών, την ύλη των μαθημάτων, τα διδακτικά εγχειρίδια και το λοιπό εκπαιδευτικό υλικό». Η μονάδα οφείλει να είναι επιστημονικά καταρτισμένη και ειδική, και ως εκ τούτου να έχει τεκμηριωμένη επιστημονική άποψη πάνω στις προτάσεις για τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια. Χρειάζεται να απαρτίζεται από ακαδημαϊκούς, πανεπιστημιακούς και καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, ειδικούς σε κάθε αντικείμενο, και δη στα αρχαία ελληνικά, με λαμπρά και αναρτημένα βιογραφικά στην ιστοσελίδα του ΙΕΠ, με σημαντικό συγγραφικό έργο, με διεθνή προβολή, εσωτερική δέσμευση και ανάλογη διδακτική πείρα.

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου, Ε. (2007). *Πλουτάρχου Παράλληλοι Βίοι. Η προβληματική των θετικών και αρνητικών παραδειγμάτων*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Αλεξίου, Ε. (2010) Εμείς οι Φιλόλογοι και ο διαλεκτικός ανθρωπισμός, *Φιλολογική Πρωτοχρονιά*, 67, σ. 241-245.
- Αλεξίου, Ε. (2013). Ο Βίος Αντωνίου του Πλουτάρχου και το *Απολείπειν ὁ θεὸς Ἀντώνιον* του Καβάφη, *Φιλολογος*, 151, σ. 44-57.
- Αλεξίου, Ε. (2016). *Η Ρητορική του 4ου αι. π.Χ. Το ελιξίριο της δημοκρατίας και η ατομικότητα*, Gutenberg, Αθήνα (= 2020 *Greek Rhetoric of the 4th Century BC. The Elixir of Democracy and Individuality*, De Gruyter, Berlin/Boston).

- Allen, W. S. (2000). *Vox graeca. Η προφορά της ελληνικής στην κλασική εποχή* (μτφρ. Μ. Καραλή & Γ. Μ. Παράσογλου), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Asheri, D., Corcella, A., & Lloyd, A. (2018). *Ηροδότου Ιστορία. Κείμενο και Ερμηνευτικό Υπόμνημα* (μτφρ. Δ. Σκουρέλλος, Κ. Δημοπούλου & Δ. Μουρατίδης), Βιβλία Α-Δ, 2η έκδ., University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Βερτουδάκης, Β. (2016). *Philosophia facta est quae philologia fuit: Η Κλασική Φιλολογία κατά Φρήντριχ Νίτσε ως Φιλοσοφική Ερμηνευτική*, *Νέα Εστία*, 178, σ. 464-478.
- Βερτουδάκης, Β. (2019). *Friedrich Nietzsche, Για τη Φιλολογία – Θέσεις και αφορισμοί, Επιλογή κειμένων, μετάφραση, επιλεγόμενα*, Περισπωμένη, Αθήνα,
- Butler, E.M. (1935). *The Tyranny of Greece over Germany: A Study of the Influence Exercised by Greek Art and Poetry over the Great German Writers of the Eighteenth, Nineteenth and Twentieth Centuries*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Carter, D. (2019). Αντιγόνη, στο Μαρκαντωνάτος, Α. & Τσαγγάλης, Χ. (επιμ.) *Σοφοκλής. Τριανταδύο μελέτες* (μτφρ. Κ. Δημοπούλου), University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σ. 201-212.
- Day, J. M. (2007). *Rhetoric and Ethics from the Sophists to Aristotle*, στο Worthington, I. (επιμ.) *A Companion to Greek Rhetoric*, Blackwell, Malden MA/Oxford, σ. 378-392.
- Deffner, A. (2012). *Filotimo!: Abenteuer, Alltag und Krise in Griechenland*, Grössenwahn, Frankfurt M.
- Dihle, A. (1970). *Studien zur griechischen Biographie*, 2η έκδ., Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Dihle, A. (1988) *Semantische und syntaktische Probleme der Sprache Solons*, *Acta Classica*, 31, σ. 27-36.
- Dover, K. J. (1974). *Greek Popular Morality in the Time of Plato and Aristotle*, Blackwell, Oxford.
- Erler, M. (2007). *Platon*, στο Flashar, H. (επιμ.), *Grundriss der Geschichte der Philosophie. Die Philosophie der Antike*, Τόμος II, 2, Schwabe, Basel, σ. 1-743.
- Hadjineophytou, S. (2003). *Cavafy and Plutarch: History, Biography and Intertextual Relations*, M. Phil., Birmingham, University of Birmingham.
- Hanson, V. D. & Heath, J. (1999). *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο; Ο θάνατος της κλασικής παιδείας και η αποκατάσταση της ελληνικής σοφίας* (μτφρ. Ρ. Καρακατσάνη), Κάκτος, Αθήνα.
- Harloe, K. (2013). *Winckelmann and the Invention of Antiquity: History and Aesthetics in the Age of Altertumswissenschaft*, Oxford University Press, Oxford/New York.
- Hegel, G. W. F. (1835-1838). *Vorlesungen über die Aesthetik*, I-III, Duncker & Humbolt, Berlin.
- Hornblower, S. (2018) *Θουκυδίδου Ιστορία* (μτφρ. Φ. Πετίκα, Κ. Δημοπούλου, Μ. Καίσαρ & Φ. Φιλίππου), Τόμοι I-II, 2η έκδ., University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- ΙΕΠ (2021). *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.

- Jaeger, W. (1932). Tyrtaios. Über die wahre ἀρετή, *Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse*, 23, σ. 557-668.
- Jaeger, W. (1959). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Τόμοι I-III, 4η έκδ., De Gruyter, Leipzig/Berlin.
- King, C. G. & Lo Presti, R. (επιμ.) (2017). *Werner Jaeger: Wissenschaft, Bildung, Politik*, De Gruyter, Berlin/Boston.
- Lesky, A. (1981). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας* (μτφρ. Α. Γ. Τσοπανάκης), 5η έκδ., Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Lesky, A. (1987-1989). *Η τραγική ποίηση των αρχαίων Ελλήνων* (μτφρ. Ν. Χ. Χουρμουζιάδης), I-II, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.
- Λεωνίτης, Γ. (1977). *Καβαφικά αυτοσχόλια. Με Εισαγωγικό Σημείωμα Τίμου Μαλάνου*, 2η έκδ., Δ. Χάρβεϋ & Σία, Αθήνα.
- Livingstone, N. (2007). Writing Politics. Isocrates Rhetoric of Philosophy, *Rhetorica*, 25, σ. 15-34.
- Marchant, S. L. (2003). *Down from Olympus. Archaeology and Philhellenism in Germany, 1750-1970*, 2η έκδ., Princeton University Press, Princeton.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Nietzsche, F. (1994). Εμείς οι Φιλολόγοι (μτφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος), *Φιλολόγος* 78, σ. 334-342.
- Πλατιάς, Α.Γ. (1999). *Διεθνείς σχέσεις και στρατηγική στον Θουκυδίδη*, Εστία, Αθήνα.
- Pollock, S. (2009). Future philology? The Fate of a Soft Science in a Hard World, *Critical Inquiry* 35, σ. 931-961.
- Ρεγκάκος, Α. (επιμ.) (2001). *Νεκρά γράμματα; Οι κλασικές σπουδές στον 21ο αιώνα*, Πατάκης, Αθήνα.
- Σαραντίδου, Ε. (2016). *Λυσίας 'Υπέρ Μαντιθέου: εννοιολογικές προσεγγίσεις και μια νέα διδακτική πρόταση*, μεταπτ. διατρ., Θεσσαλονίκη.
- Σαραντίδου, Ε. & Αλεξίου, Ε., Η λειτουργία κατόπτρου και το εννοιοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών: ο 'Υπέρ Μαντιθέου του Λυσία» *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 38, σ. 191-202.
- Σαρεγιάννης, Ι. Α. (1964). *Σχόλια στον Καβάφη*, Ίκαρος, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ. (1965). *Άσμα ασμάτων*, Ίκαρος, Αθήνα.
- Τσοπανάκης, Α. Γ. (1994). *Νεοελληνική Γραμματική*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Wilamowitz-Moellendorff, U. von (1972). *Kleine Schriften*, VI, Adolf M. Hakkert, Berlin.
- Winckelmann, J. J. (1756). *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst*, Waltherische Handlung, Dresden/Leipzig.

**Συγγραφή σχολικού βιβλίου και ομάδα εργασίας:
Θεσμική-ακαδημαϊκή εποπτεία και διδακτική-αξιολογική εμπειρία**

Βασίλειος Μπετσάκος
Διδάκτωρ Ιστορίας της Φιλοσοφίας,
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Η ανακοίνωση εστιάζει στη συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου. Με δεδομένο ότι η πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου εγχειρήματος προϋποθέτει ομαδικό τον χαρακτήρα της εργασίας, τονίζεται η σημασία:

- α) της συγκρότησης μιας σχετικά ομοιογενούς ομάδας εργασίας
- β) της ανάπτυξης διεργασιών ώσμωσης μεταξύ των μελών και κυρίως:
- γ) της αποτελεσματικής σύγκρασης:
 - του εποπτικού ρόλου, που ασκείται από θεσμικούς και ακαδημαϊκούς εταίρους της συγγραφής
 - του συγγραφικού ρόλου, που ασκείται από προσοντούχους και έμπειρους στη διδασκαλία και την αξιολόγηση εκπαιδευτικούς.

Abstract

My presentation focuses on writing a textbook. Given that the complexity of this project presupposes teamwork, the most importance is emphasized:

- a) the establishment of a relatively homogeneous working group
- b) the development of osmosis processes between members and mostly:
- c) effective mixture between:
 - the supervisory role, exercised by institutional and academic writing partners
 - the writing role, exercised by teachers qualified and experienced in teaching and evaluation.

Συγγραφή Σχολικού Βιβλίου – Προϋποθέσεις

Η εισήγησή μου έχει εμπειρικό χαρακτήρα. Συμμετέχω σε μια συγγραφική ομάδα που δουλεύει ένα υποψήφιο σχολικό βιβλίο και έχω συμμετάσχει στη συγγραφή τριών ακόμη σχολικών βιβλίων. Τα δύο δεν ευτύχησαν ποτέ να εισαχθούν στη σχολική ζωή, το άλλο είναι εδώ και τρία χρόνια εν χρήσει. Πρόκειται για τον λεγόμενο Φάκελο Υλικού, που αποτελεί το εγχειρίδιο διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη Γ' Λυκείου, στον Προσανατολισμό

Ανθρωπιστικών Σπουδών. Δεν θα αναφερθώ, όμως, καθόλου άμεσα σε αυτό το βιβλίο, διότι κρίθηκε –κρίθηκε;– ότι θα πρέπει να αποσυρθεί.

Η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα.

Προϋποθέτει:

1. Πρώτ' απ' όλα άριστη γνώση του διδακτέου επιστητού.
2. Πρόκειται για μια γνώση όχι απλώς επιστημονικά έγκυρη, αλλά κυρίως κατασταλαγμένη. Αυτή που κατακτιέται ύστερα από πολύχρονη τριβή με το συγκεκριμένο αντικείμενο, πολλαπλές σχετικές γραφές αλλά και πολύχρονη διδασκαλία, ώστε να μπορεί πλέον να αποδοθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες με τρόπο όσο γίνεται απλό, εύληπτο και κατανοητό.
3. Εντρύφηση σε γενικές και ειδικές αρχές διδακτικής, διαρκή επαφή με τις δυστυχώς πολύ ευμετάβολες παιδαγωγικές αντιλήψεις.
4. Άριστη γνώση του θεσμικού πλαισίου διδασκαλίας του σχετικού μαθήματος, των ποικίλης τάξης και βαρύτητας νομοθετημάτων που ρυθμίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτέα ύλη, οδηγίες που στέλνει το υπουργείο στους διδάσκοντες, διατάγματα που καθορίζουν τον τρόπο αξιολόγησης και πολλά άλλα. Το γνωρίζετε καλά ότι το πεδίο αυτό είναι πολλές φορές ρευστό και δαιδαλώδες.
5. Πλούσια εμπειρία του εθνικού πλαισίου και των κατεστημένων πρακτικών που θεωρούνται αυτονόητα από τους διδάσκοντες, με τα καλά και τα στραβά τους, που συνδέονται με τη διδασκαλία και αξιολόγηση του συγκεκριμένου μαθήματος.

Με αυτές τις απαιτήσεις, για μένα τουλάχιστον, φαντάζει παντελώς αδύνατο να έρθει η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου εις ευτυχές πέρας με τις δυνάμεις ενός ανθρώπου. Απαιτείται η συνεργασία περισσοτέρων, στο πλαίσιο μιας καλά οργανωμένης και σοφά αρθρωμένης συγγραφικής ομάδας.

Πότε μπορούμε να μιλήσουμε για μια καλή συγγραφική ομάδα;

1. Η ομάδα θα πρέπει εξ αρχής να έχει συγκροτηθεί με κάποια ομοιογένεια. Η ομοιογένεια αυτή αφορά κυρίως τις ιδεολογικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου μαθήματος, του τι θέλουμε να πετύχουμε με αυτό, τι είδους γνώσεις θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές και τι είδους πολίτες θέλουμε να γίνουν. Ειδικά για τα Αρχαία Ελληνικά, ένα μάθημα επιβαρυνμένο από έντονες όσο και μακροχρόνιες ιδεολογικές περιχαρακώσεις, η συγκεκριμένη συνιστώσα έχει εκ των πραγμάτων ιδιαίτερη βαρύτητα. Φυσικά, είμαστε σε μία εποχή που οι ιδεολογικές προκαταλήψεις μοιάζει να υποχωρούν μπροστά στην ανάγκη συνεννόησης και διδακτικής αποτελεσματικότητας. Σας διαβεβαιώ, όμως, ότι ακόμα έχουν τη δύναμη να μπλοκάρουν ή να υποσκάψουν τη συνεργασία ανθρώπων που δυσκολεύονται να τις παρακάμψουν εντελώς.
2. Απαραίτητη είναι η ανάπτυξη διεργασιών ώσμωσης μεταξύ των μελών της ομάδας. Οι συγγραφείς ενός σχολικού βιβλίου υποχρεούνται κατά τη διάρκεια της εργασίας τους να βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία. Αυτή προϋποθέτει τη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοεκτίμησης, ακόμα και φιλίας. Η διαπροσωπική επαφή θα πρέπει να πραγματώνεται και διά ζώσης και με κάθε πρόσφορο τεχνολογικό μέσο σύγχρονης

και ασύγχρονης επικοινωνίας, τηλέφωνα και τηλεδιασκέψεις, μηνύματα, sms κ.λπ. Η επικοινωνία αυτή δεν γνωρίζει ωράρια, δεν μετράει ώρες εργασίας, είναι αφοσιωμένη στον τελικό της στόχο. Προφανώς δεν πληρώνεται. Γιατί είναι τόσο απαραίτητη; Διότι οι συγγραφείς ενός σχολικού βιβλίου δεν το συγγράφουν όπως έναν συλλογικό τόμο, που απαρτίζεται με τις διακριτές συμβολές επιμέρους επιστημόνων. Μπορεί την πρωτοβουλία σε κάποιο κεφάλαιο ή κάποιον τομέα εργασίας να την έχει κάποιος, στην πραγματικότητα όμως όλοι γράφουν τα πάντα. Αλληπάλλληλες γραφές, διορθώσεις, ανακατατάξεις του υλικού οδηγούν σε μία ποιοτική σύνθεση.

3. Ωσμωση, σύγκραση, σύνθεση: αυτή είναι η παράμετρος-κλειδί για την ολοκλήρωση ενός καλού σχολικού βιβλίου. Είναι αντικείμενο μέσα στο οποίο ο συγγραφέας σβήνει περισσότερο από κάθε άλλη του γραφή. Ακόμα και στην επιστημονική μας γραφή μπορεί να είμαστε αναγνωρίσιμοι. Μερικοί, μάλιστα, από τους δασκάλους μου έγραφαν με τέτοιο τρόπο, που ο αναγνώστης μπορούσε μπροστά στα κείμενά τους να αναφωνήσει: Αυτό είναι Δημήτρης Μαρωνίτης, αυτό είναι Δημήτρης Λυπουρλής. Καλώς ή κακώς αυτό πρέπει να το ξεχάσει ο συγγραφέας ενός σχολικού βιβλίου. Γιατί άραγε; Γιατί είναι δάσκαλος ανάπηρος και σκιώδης· διαμεσολαβημένος, κάποτε μουντζουρωμένος ή και ακυρωμένος (ενίοτε σχισμένος). Στη θέση του βρίσκεται ο αληθινός δάσκαλος των παιδιών. Έτσι πρέπει να γίνεται! Οι μαθητές και οι μαθήτριες ποτέ να μη θυμούνται αυτόν τον άμοιρο που μόχθησε για το σχολικό τους βιβλίο, αλλά τον αληθινό ζωντανό τους δάσκαλο, που έκανε το βιβλίο να ξεχαστεί πίσω από το αληθινό μάθημα ζωής και ψυχής, μέσα στην τάξη. Σύνθεση, λοιπόν, σε βαθμό απόσβεσης των συνθετικών.

Πώς θα φτιαχτεί και θα λειτουργήσει αποτελεσματικά μια καλή και σωστά αρθρωμένη συγγραφική ομάδα;

Ο θεσμός, που αναλαμβάνει να τη συγκροτήσει, προσωποποιημένος πάντα σε κάποιον αρχικό και καθοριστικό υπεύθυνο, δεν πρέπει να αρκестεί στα λεγόμενα αντικειμενικά και μετρήσιμα προσόντα. Θα τα λάβει και αυτά υπόψη του. Αλλά κυρίως μέσω προσωπικής επαφής, συνέντευξης, πρότερης γνωριμίας, εντρύφησης στα γραπτά των υποψήφιων μελών της ομάδας πρέπει να διαγνώσει τις ιδεολογικές συνιστώσες αλλά, ακόμα πιο δύσκολο, τις προσωπικές δυναμικές των υποψήφιων μελών της συγγραφικής ομάδας. Να διαλέξει ανθρώπους που δείχνουν ότι μπορούν να συνεργαστούν, αλλά και από τους οποίους θα μπορεί να βρει και να πάρει ό,τι καλύτερο μπορούν να προσφέρουν σε επιμέρους ζητούμενα. Ο συντονιστής της ομάδας ασφαλώς και πρέπει να διαθέτει ένα ακαδημαϊκό κύρος, χωρίς όμως αυτό να ταυτίζεται υποχρεωτικά με την ιδιότητα του μέλους ΔΕΠ.

Η ομάδα συγγραφής, λοιπόν, είναι αυτονόητο ότι θα περιλαμβάνει έναν θεσμικό συντονιστή, όχι όμως ως απόμακρο επιθεωρητή αλλά ως εξίσου μέτοχο στη συγγραφή, έναν ή και περισσότερους καθηγητές Πανεπιστημίου, που θα εγγυώνται την επιστημονική εγκυρότητα του βιβλίου, αλλά και πάλι θα μετέχουν συνεχώς στο όλο εγχείρημα, και ορισμένους προσο-ντούχους και έμπειρους στη διδασκαλία και την αξιολόγηση μάχιμους εκπαιδευτικούς.

Πώς θα επιτευχθεί η αρθρωμένη σύγκραση ανάμεσα σε αυτούς;

Οι αρθρώσεις είναι τρεις, όπως ήδη είπα: Συντονισμός, Εποπτεία, κυρίως Συγγραφή. Όλοι μετέχουν εν μέρει σε όλες με διαφορετικό τρόπο και διαβαθμισμένη βαρύτητα.

Ο συντονιστής αφενός χειρίζεται τις εξωτερικές επαφές της ομάδας με τον πολιτειακό παράγοντα που επιχειρεί τη συγγραφή σχολικού βιβλίου, αφετέρου ρυθμίζει και προάγει τις πολυποίκιλες εσωτερικές σχέσεις μέσα στην ομάδα. Ελέγχει τον βηματισμό και τον ρυθμό της όλης εργασίας, την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, προβλέπει δυσκολίες και εμπόδια, απορροφά συγκρούσεις, θέτει διαρκώς υπόψη των μελών τις διδακτικές αξίες και προϋποθέσεις αλλά και τα παιδευτικά προτάγματα. Ο συντονιστής είναι αυτός που δεν μπορεί να χάνει την ολική επαφή με το εγχείρημα, το επιζητούμενο τέλος που πρωθύστερα νοηματοδοτεί όλες τις επιμέρους πτυχώσεις, ρηγματώσεις, γεφυρώσεις κ.λπ.

Ο ακαδημαϊκός επόπτης τροφοδοτεί με έγκυρο επιστημονικό υλικό την ομάδα, ενημερώνει βιβλιογραφικά, διασφαλίζει την επιστημονική ορθότητα τόσο σε επίπεδο ουσίας όσο και σε επίπεδο φαίνεσθαι. Είναι ένας παράγοντας που έχει απίστευτα υποτιμηθεί στο παρελθόν. Έχουμε πάμπολλα σχολικά βιβλία χωρίς βιβλιογραφική τεκμηρίωση ή αναφορές, χωρίς χρηστικούς πίνακες. Ο επόπτης, όμως, οφείλει επίσης να παρεμβαίνει συγγραφικά. Μπορεί να αναλάβει μάλιστα την πρωτοβουλία και την υπευθυνότητα για κάποιον συγκεκριμένο τόμο, που ενδεχομένως παρουσιάζει λεπτές επιστημονικές απαιτήσεις και ακρίβεια. Ο ακαδημαϊκός δάσκαλος οφείλει πολύ συγκεκριμένα να λειτουργεί ως τέτοιος και μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, λαμβάνοντας όμως πάντα υπόψη του πως συνεργάτες του δεν έχει φοιτητές αλλά ώριμους επιστήμονες, που υπό άλλους όρους θα μπορούσαν να βρίσκονται και στη θέση του.

Οι καθηγητές τάξης είναι αυτοί εκ των πραγμάτων που επωμίζονται το κύριο μέρος της συγγραφής. Και αυτό διότι από αυτούς απαιτείται να υποστασιάσουν την πολύχρονη αλλά κάπως ρευστή διδακτική εμπειρία τους σε εκπαιδευτικό υλικό. Είναι αυτοί που μπορούν να λάβουν υπόψη τους τις πιο πολλές από τις παραμέτρους του εγχειρήματος. Γνωρίζουν και τις προϊστάμενες εκπαιδευτικές αρχές, και το θεσμικό πλαίσιο και το εθιμικό υλικό γνώσεων και διδακτικών πρακτικών και τα προηγούμενα σχολικά βιβλία και τις αντοχές του εξεταστικού συστήματος, αλλά και τις απαιτήσεις ή την κούραση ή τις αντιστάσεις των συναδέλφων τους που θα κληθούν να διδάξουν το σχολικό εγχειρίδιο και είναι μάλλον απηυδισμένοι από τις ασυνέπειες και τις παλινωδίες της πολιτείας, που άγεται και φέρεται από τις εναλλαγές των κομμάτων και των προσώπων στην εξουσία, αδυνατώντας να θέσει την εκπαίδευση σε σταθερή τροχιά γύρω από την αληθινή γνώση. Οι καθηγητές τάξης, όμως, είναι αυτοί που γνωρίζουν κυρίως τις ανάγκες, τις αντοχές, τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Είναι αυτοί που θα θυμούνται συνεχώς ότι στη μέση εκπαίδευση δεν παράγουμε επιστήμονες – αυτό είναι δουλειά των αρμόδιων τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης –, αλλά παρέχουμε γενική παιδεία, εν προκειμένω ανθρωπιστική παιδεία, προσπαθούμε να δημιουργήσουμε τους ενεργούς πολίτες του μέλλοντος, να καλλιεργήσουμε την κριτική τους σκέψη και τη διανθρωπική ενσυναίσθηση, ώστε να γίνουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

Δυστυχώς, σήμερα, αν κάναμε μια έρευνα και ρωτούσαμε στον δρόμο πόσο σπουδαίο θεωρούν οι κάτοικοι αυτής της χώρας τον Αριστοτέλη, το αποτέλεσμα θα ήταν ενθουσιαστικό.

Αν συνεχίζαμε, όμως και ρωτούσαμε τι είπε αυτός και τον θεωρούμε τόσο σπουδαίο, και ακόμα παραπέρα τι από αυτά είναι πολύτιμο για τον άνθρωπο σήμερα αλλά και τον Έλληνα πολίτη ειδικότερα, το ενθουσιαστικό θα γύριζε σε απογοητευτικό.

Και δεν είμαι βέβαιος ότι είμαστε σε μια τροχιά που θα το αντιστρέψει αυτό.

1987-2021: Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο και η διδακτική καταλληλότητά τους με κριτήριο τα νέα δεδομένα που χαρακτηρίζουν τη γλωσσική διδασκαλία

Νικόλαος Κων/νου Αλέφαντος,

Διδάκτωρ Διδασκαλίας και Αξιολόγησης της Νέας Ελληνικής Γλώσσας,
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μια σημαντική παράμετρο της διδακτικής μεθοδολογίας και οργάνωσης της νεοελληνικής γλώσσας στο Λύκειο, τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό που σε έντυπη μορφή τα πλαισιώνει. Στην εισαγωγή γίνεται λόγος για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πρωτοκυκλοφόρησαν τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο πνεύμα/φιλοσοφία και τις επιστημονικές αρχές στις οποίες αυτά στηρίχτηκαν κατά την έκδοση και την αναθεώρησή τους. Ακολουθεί η παρουσίαση και σύντομη κριτική του διδακτικού υλικού που τα πλαισιώνει στην οργάνωση της διδασκαλίας και στις τρεις τάξεις του Λυκείου. Τέλος, παρουσιάζονται τα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει στη διδακτική του μαθήματος σε σχέση με τα υπάρχοντα σχολικά εγχειρίδια και διατυπώνεται μια σύντομη πρόταση με τους κύριους, κατά τη γνώμη μας, άξονες που πρέπει να διέπουν τα νέα διδακτικά βιβλία για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη της γλωσσικής διδασκαλίας και στις τρεις τάξεις του Λυκείου.

Abstract

This article refers to an important parameter of the teaching methodology and organization of “Modern Greek Language” in Senior High School: the school manuals and the printed teaching material that accompany them. In the introduction, we state the conditions under which the first manuals about teaching Modern Greek in Senior High School were published. Later on, we refer to the philosophy and the scientific principles on which they were based during their publishing and their review. The presentation and short judgment of the educational material in all three classes follows. Last but not least, we present the new challenges concerning the teaching of the lesson with the existing manuals and we briefly give our proposal with the main, according to our view, principles that should regulate the new teaching books in order to support more efficiently the language teaching in all three classes of Senior High School.

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί σημαντικότερο μέσο διδασκαλίας, το οποίο έχει κατά κανόνα τη μορφή βιβλίου, χρησιμοποιείται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους διδάσκοντες, ενώ ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., 1995, σ. 113). Αποτελεί το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας και είναι καθολικά αποδεκτό εξαιτίας του γραπτού λόγου που χρησιμοποιεί. Η σχετική έρευνα διεθνώς το έχει αναδείξει ως καθοριστικής σημασίας στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το κυριότερο μέσο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το 90% έως 95% της διδακτικής ώρας αξιοποιώντας το διδακτικό υλικό τους (Καψάλης Α., Χαραλάμπους Δ., 1995, σ. 194). Επίσης, το 70% των δραστηριοτήτων που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού χρόνου καθορίζονται από το σχολικό εγχειρίδιο, ενώ το 80% της όλης διδακτικής διαδικασίας αφιερώνεται σε θέματα που θίγονται στα διδακτικά εγχειρίδια (Weiss D., 1988, σ. 329).

Τα σχολικά εγχειρίδια, λοιπόν, αποτελούν ένα «εργαλείο» αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή προγράμματος, δεδομένου ότι μέχρι και σήμερα αποτελούν το κύριο μέσο μετάδοσης γνώσης και συστηματοποίησης των μαθησιακών στόχων ενός σχεδίου μαθήματος. Από την άλλη, η αποτίμησή τους είναι δυνατόν να αναδείξει πολύτιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας η οποία προτείνεται μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται σε αυτά για τη διδακτική πράξη.

Η εισαγωγή του μαθήματος Έκθεση - Έκφραση στο Λύκειο και η συστηματοποίησή του με τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία για κάθε τάξη ήρθε να καλύψει το πραγματικά τεράστιο κενό που υπήρχε στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας του Λυκείου. Πλέον άρχισε να σκιαγραφείται μια σταδιακή στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας, στροφή που είχε ήδη αποτυπωθεί στο Γυμνάσιο με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1984. Το ζητούμενο, ωστόσο, είναι σε ποιον βαθμό τα διδακτικά βιβλία, αν και στην εποχή τους αποτέλεσαν τομή για τη διδασκαλία της γλώσσας, ανταποκρίνονται πλέον στα νέα δεδομένα που προσδιορίζουν τη μεθόδευση της διδακτικής πρακτικής στη βάση της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας και της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών.

Τα νέα σχολικά εγχειρίδια για την Έκφραση-Έκθεση στο Λύκειο καθιερώθηκαν από τη σχολική χρονιά 1989-1990. Τρία χρόνια πιο πριν, κατά τη σχολική χρονιά 1986-1987, μια ερευνητική ομάδα, με συντονιστή τον σύμβουλο τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δ. Τομπαΐδη, σχεδίασε και παρουσίασε ένα εγχειρίδιο γλωσσικής διδασκαλίας με τίτλο *Έκφραση – Έκθεση*, το οποίο διδάχτηκε πειραματικά στην Α΄ τάξη δεκαέξι Λυκείων της χώρας (Σπανός Γ., 2001, σ. 25).

Η φιλοσοφία και οι επιστημονικές αρχές των διδακτικών εγχειριδίων για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Λύκειο

Τα βιβλία με τον τίτλο *Έκθεση – Έκφραση* για το Λύκειο, σε τρία αυτοτελή τεύχη, με διαφορετική θεματολογία για τις αντίστοιχες τάξεις, είχαν ως βάση τις αντιλήψεις της σύγχρονης γλωσσολογίας για τη διάκριση μεταξύ συγχρονίας και διαχρονίας, τη διάκριση μεταξύ

ομιλίας και λόγου, την αντιμετώπιση της γλώσσας ως συστήματος σημείων και τη γνώση της γλωσσικής ολότητας, όπως παρουσιάζεται με τη μορφή των συνταγματικών και παραδειγματικών σχέσεων (Σπανός Γ., 2001, σ. 30). Το νέο πνεύμα, που θα έπρεπε να διέπει την αντιμετώπιση της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο, περιγραφόταν από τον συντονιστή της όλης προσπάθειας καθηγητή Δ. Τομπαΐδη:

Σε μια αναθεώρηση των σχολικών προγραμμάτων η διδασκόμενη ύλη της γλωσσικής διδασκαλίας θα μπορούσε να εκσυγχρονιστεί, για να αντικατοπτρίζει σε κάποιον βαθμό τις νεότερες εξελίξεις της γλωσσικής επιστήμης. Χωρίς να θίγεται το γραμματικό καθεστώς, όπως το ορίζει και το περιγράφει η Γραμματική Τριανταφυλλίδη, θα είναι διδακτικά πιο αποδοτικό να ακολουθηθεί διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση. Δηλαδή να προσφέρεται το γλωσσικό υλικό όχι κατακερματισμένο σε μη λειτουργικές γραμματικές μορφές (...) ή σε μη λειτουργικές συντακτικές σχέσεις, αλλά ενιαία ως γλωσσική διδασκαλία (που θα συμπεριλαμβάνει γραμματική, σύνταξη, λεξιλόγιο) και μάλιστα σε λειτουργική μορφή, όπως δηλαδή το κάθε γλωσσικό στοιχείο (γραμματικό, συντακτικό, λεξιλογικό) λειτουργεί στο λόγο. (Τομπαΐδης, Δ., 1984, σ. 207).

Παράλληλα, τα νέα διδακτικά βιβλία εγκαινίαζαν την επικοινωνιακή διδασκαλία της γλώσσας με ασκήσεις και τεχνικές που για πρώτη φορά συναντούσε κανείς σε ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Τη θεωρία ακολουθούσαν ασκήσεις λεξιλογικές, ασκήσεις δραματοποίησης και αρκετές ομαδικές ασκήσεις. Δόθηκε έμφαση στην παραγωγή λόγου κατάλληλου για κάθε επικοινωνιακή περίπτωση (επιστολές, άρθρα, ανακοινώσεις, διακηρύξεις, εισηγήσεις) και αναδείχθηκε ο ρόλος της «οπτικής γωνίας» αυτού που γράφει ή σχολιάζει ένα γεγονός. Στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας οι συγγραφείς πρότειναν αντίστοιχα «Θέματα για συζήτηση και έκφραση-έκθεση». Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να δοθεί λύση και στα δύο προβλήματα, στο «τι» και στο «πώς» της έκθεσης, που ως τότε απασχολούσαν τους μαθητές και ταλάνιζαν τους καθηγητές τους (Σπανός Γ., 2001, σ. 31).

Το 1998 ακολουθεί η αναθεώρηση των βιβλίων Έκθεση - Έκφραση για το Ενιαίο πλέον Λύκειο. Ειδικότερα, το 2001 δόθηκε στους μαθητές της Γ΄ τάξης του Λυκείου το αναθεωρημένο βιβλίο Έκθεση - Έκφραση, το 2002 δόθηκε το βιβλίο της Β΄ τάξης του Λυκείου και το 2004 εκδόθηκε το βιβλίο της Α΄ τάξης. Η συγγραφική ομάδα αναθεώρησης των βιβλίων ήταν η ίδια με την ομάδα πρώτης συγγραφής. Στα νέα, αναθεωρημένα, διδακτικά βιβλία για το γλωσσικό μάθημα διατηρήθηκε η ίδια δομή, μόνο που στο βιβλίο της Α΄ Λυκείου προστέθηκε στο τέλος ένα νέο κεφάλαιο με τον τίτλο «Το Χρονογράφημα» και στο βιβλίο της Γ΄ Λυκείου ένα κεφάλαιο με τον τίτλο «Δίκαιος και Άδικος Λόγος». Κατά τα άλλα, οι αλλαγές που έγιναν αφορούσαν κυρίως προσθήκες σε κείμενα που ανταποκρίνονταν περισσότερο σε πιο σύγχρονους προβληματισμούς (Αλέφαντος Ν., 2013, σ. 64).

Από το 2013 έχει δημοσιευτεί στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής σχετική ερευνητική εργασία που εκπονήθηκε για την αποτίμηση της αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου. Ανάμεσα σε άλλα, διερευνήθηκε η διδακτική καταλληλότητα των σχολικών βιβλίων για το Λύκειο, προκειμένου να αναδειχθεί η διδακτική τους καταλληλότητα με γνώμονα τους σκοπούς και στόχους του ΠΣ

για τη διδασκαλία του μαθήματος. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ήταν η Ανάλυση Περιεχομένου, πεδίο ενδιαφέροντος υπήρξε τυχαία το 2ο Κεφάλαιο κάθε διδακτικού βιβλίου και κατηγορίες ανάλυσης: 1. Η γλωσσική ικανότητα των μαθητών/-τριών, 2. Η προθετικότητα του κειμένου, 3. Η συνοχή του λόγου, 4. Η συνεκτικότητα του κειμένου και 5. Η κριτική αντιμετώπιση απόψεων – ιδεών.

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων του Λυκείου έδειξε μια αναντιστοιχία ανάμεσα στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και στην οργάνωση της διδακτικής πράξης. Αυτή η αναντιστοιχία αποδίδεται στην αδυναμία τους, ειδικά των βιβλίων των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου, να μεθοδεύσουν τη διδακτική πράξη με άξονα τις αρχές της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Από την ανάλυση περιεχομένου, που διενεργήσαμε, προκύπτει ότι τα σχολικά εγχειρίδια, περισσότερο των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου και λιγότερο το αντίστοιχο της Γ΄ τάξης, δεν έχουν στον βαθμό που θα έπρεπε ως σημείο αναφοράς για τη διδασκαλία το κείμενο. Μάλιστα, πολλές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, που εμπεριέχουν, δίνονται «ερήμην» του κειμένου, βασιζόμενες στην πρόταση, στοιχείο που παραπέμπει περισσότερο στην ξεπερασμένη δομική διδακτική προσέγγιση παρά στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική μέθοδο.

Από την άλλη, σε αντίθεση με τα βιβλία των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης φαίνεται ότι είναι πιο κατάλληλο για τη μεθόδευση της διδασκαλίας προς την κατεύθυνση της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε από το γεγονός ότι οι περισσότερες δραστηριότητες του δεύτερου κεφαλαίου του βιβλίου είναι σταθμισμένες σε κείμενα που προτείνονται για επεξεργασία κατά τη διδακτική πράξη. Το παραπάνω στοιχείο επιβεβαιώνει ότι το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης Λυκείου έχει ως αναφορά του το κείμενο, όπως προβλέπεται στο πλαίσιο της νέου τύπου διδασκαλίας (Αλέφαντος Ν., 2013, σ. 467-479).

Το παράδοξο, ωστόσο, είναι ότι το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων για το γλωσσικό μάθημα του Λυκείου ανταποκρίνεται στις αρχές της γλωσσολογίας. Για παράδειγμα, στο δεύτερο κεφάλαιο και των τριών βιβλίων υπάρχουν θεωρητικές αναφορές και ερεθίσματα μέσα από δραστηριότητες για τα διάφορα κειμενικά είδη. Οι αναφορές αυτές, όμως, δεν είναι αρκετές, προκειμένου να αναδειχθεί η έννοια της κειμενικότητας, καθώς η παραγωγή ενός κειμένου αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, αφού είναι ένα σύνθετο πλέγμα επικοινωνιακών λειτουργιών, στρατηγικών και μηχανισμών, που πρέπει να τελεστούν σωστά και συντονισμένα. Στα διδακτικά εγχειρίδια δεν γίνεται λόγος για λειτουργίες ενός κειμένου, που συναποτελούν την κειμενικότητα, όπως είναι η προθετικότητα, η αποδεκτικότητα, η συνοχή ή η συνεκτικότητα.

Το κύριο πρόβλημα, όμως, που αφορά τα υπάρχοντα για την οργάνωση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο διδακτικά εγχειρίδια είναι η έλλειψη μιας οργανωτικής δομής. Πολλοί κορυφαίοι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί τονίζουν με ιδιαίτερη έμφαση τη σημασία που έχει η κατάλληλη δομή του διδακτικού υλικού στην επίτευξη της μάθησης. Παρ' όλα αυτά, η διάταξη της ύλης στα διδακτικά εγχειρίδια των τριών τάξεων του Λυκείου είναι τέτοια, ώστε να μην υπάρχει σύμμετρη σχέση ανάμεσα σε διδασκαλία και αξιολόγηση. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε μια αναντιστοιχία που παρατηρήσαμε, το γεγονός δηλαδή ότι

η περίληψη, ενώ αξιολογείται στην Α΄ τάξη του Λυκείου, διδάσκεται στην τελευταία ενότητα του διδακτικού εγχειριδίου της Β΄ τάξης του Λυκείου (Αλέφαντος Ν., 2013, σ. 470).

Το διδακτικό υλικό που πλαισιώνει τα διδακτικά εγχειρίδια

Εκτός από τα βιβλία *Έκθεση-Έκφραση* για το Λύκειο, αξίζει να αναφερθούμε στο βιβλίο *Έκθεση Ιδεών, Λόγος Δημιουργικός*, το οποίο κυκλοφόρησε το 1993 για τη Γ΄ Λυκείου. Το βιβλίο περιείχε κύρια στοιχεία της κειμενογλωσσολογικής θεωρίας, ειδικά τις κειμενικές λειτουργίες, αν και στη βάση του στόχευε στη μεθοδολογία αρχιτεκτονικής της παραγωγής λόγου με τη μορφή της έκθεσης ιδεών, η οποία εξεταζόταν στις γενικές εξετάσεις τη συγκεκριμένη περίοδο. Ωστόσο, η δομή του βιβλίου και οι προχωρημένες για την εποχή θεωρητικές προσεγγίσεις που περιείχε δεν είχαν την ανάλογη αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να μην παραμείνει για μεγάλο διάστημα στην εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στο βιβλίο *Έκφραση – Έκθεση* για το Γενικό Λύκειο, *Θεματικοί Κύκλοι*, το οποίο κυκλοφόρησε μια δεκαετία αργότερα και ακόμη και σήμερα λειτουργεί ως υποστηρικτικό διδακτικό υλικό. Περιέχει είκοσι θεματικούς κύκλους με τη μορφή δικτύων κειμένων, τα οποία «διαλέγονται» και λειτουργούν αλληλοσυμπληρωματικά μεταξύ τους. Σε κάθε κείμενο υπάρχουν δραστηριότητες που κατά βάση θέτουν προβληματισμούς στους/στις μαθητές/-τριες και δίνουν το ερέθισμα για κριτική στάση σε απόψεις, θέσεις και στάσεις που διατυπώνονται από συγγραφείς ποικίλων κειμένων, κυρίως άρθρων, αλλά και αποσπασμάτων από δοκίμια ή βιβλία. Ενδιαφέρον έχει ότι σε αρκετούς θεματικούς κύκλους παρατηρούμε και λογοτεχνικά κείμενα, δείγμα της διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τη νεοελληνική γλώσσα, σύμφωνα με τους συγγραφείς. Η θεώρηση αυτή συνάδει με την αρχή της κειμενογλωσσολογίας, σύμφωνα με την οποία τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται αυθεντικά κείμενα για την οργάνωση της γλωσσικής διδασκαλίας. Το βιβλίο, αν και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και υποστηρικτικό, δεν αξιοποιείται κατά τη διδασκαλία των τριών τάξεων του Λυκείου. Ένας πραγματικός λόγος, σύμφωνα με την εμπειρική παρατήρηση, είναι ότι πολλά κείμενα που εμπεριέχονται σε αυτό κρίνονται αναχρονιστικά για την εποχή μας, καθώς δεν υπήρξε προσπάθεια ανανέωσής του. Από την άλλη, μια δικαιολογία που συχνά επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί της τάξης είναι η χρονική πίεση, ειδικά στις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου.

Τέλος, ένα βιβλίο που συμπληρώνει τη σειρά των βιβλίων *Έκθεση – Έκφραση* είναι οι *Γλωσσικές ασκήσεις* για το Λύκειο, το οποίο περιλαμβάνει κατά βάση ασκήσεις που βασίζονται στους μηχανισμούς παραγωγής της γλώσσας, σε ασκήσεις που εστιάζουν σε λέξεις που προέρχονται από το γλωσσικό μας παρελθόν, στη μορφολογία των λέξεων, στην ετυμολογία τους, στη σύνταξη και στη στίξη. Επίσης, δίνονται ερεθίσματα για παραγωγή παραγράφου και περίληψης. Ωστόσο, στην πλειοψηφία τους οι ασκήσεις βασίζονται στην πρόταση και όχι στο κείμενο. Αυτό κρίνεται ως μειονέκτημα, καθώς παραπέμπει στη δομική θεωρία και όχι στην κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση.

Μια παρατήρηση που μπορεί να διατυπωθεί στο σημείο αυτό είναι ότι τα υπάρχοντα διδακτικά βιβλία για την οργάνωση της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας για το Λύκειο δεν εναρμονίζονται με τη φιλοσοφία, τους στόχους και τις μεθοδολογικές διδακτικές αρχές

που παρατηρούνται στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2018. Το ΠΣ προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος στη βάση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, προσέγγιση που κρίνεται περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική. Επίσης, αποτελεί προέκταση του ΠΣ του 2015, το οποίο δεν εφαρμόστηκε ποτέ στη διδακτική πράξη, αν και στηρίχτηκε στο ΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Λυκείου και στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, στοιχεία της οποίας εντοπίζονται και στο πρόγραμμα σπουδών του 2018. Απόδειξη της παραπάνω διαπίστωσης είναι η εκπόνηση και έκδοση το 2019 ενός νέου διδακτικού βιβλίου για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Γ΄ Λυκείου με τίτλο *Εμείς και οι άλλοι...*, Δίκτυο Κειμένων, Φάκελος Υλικού, Νεοελληνική Γλώσσα, Γ΄ Λυκείου.

Το βιβλίο απευθύνεται στη Γ΄ τάξη του Λυκείου και αποτελείται από μια ποικιλία κειμένων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα των σύγχρονων ειδών κειμένων και χωρίζονται σε θεματικές ενότητες/άξονες που στοχεύουν να προκαλέσουν τον μαθητή και τη μαθήτριά να σταθούν κριτικά σε θέματα που απασχολούν και τον ίδιο ή την ίδια, αλλά και τον κόσμο μας, στην εποχή που διανύουμε. Το βιβλίο, επίσης, περιέχει ενδεικτικά κριτήρια αξιολόγησης, που είναι σταθμισμένα στο ΦΕΚ αξιολόγησης του Ιουλίου 2019, που ωστόσο αναθεωρήθηκε τον Αύγουστο του 2019. Τέλος, υπάρχει ένα τελευταίο κεφάλαιο με τον τίτλο «Γλωσσάρι Όρων», στο οποίο περιέχονται κάποιοι όροι μεταγλώσσας που στοχεύουν στην οργάνωση της διδασκαλίας. Είναι φανερό ότι το βιβλίο αυτό ενισχύει με τη δημιουργία ενός δικτύου κειμένων τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά έχει εμφανή αρνητικά στοιχεία, όπως το γεγονός ότι σε κανένα κείμενο δεν παρατηρείται έστω μια δραστηριότητα που να προσανατολίζει τη διδακτική δράση προς την κατεύθυνση της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και να αναδεικνύει τη φιλοσοφία, τους στόχους και τη διδακτική προσέγγιση και μεθοδολογία του νέου ΠΣ. Επιπλέον, στο κεφάλαιο «Γλωσσάρι Όρων» δεν λήφθηκε υπόψη η ορολογία που ως μεταγλώσσα χρησιμοποιείται στα διδακτικά βιβλία *Έκθεση – Έκφραση*, τα οποία εξακολουθούν να διανέμονται στα σχολεία και να διδάσκονται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σκοπός, ωστόσο, του παρόντος άρθρου δεν είναι να ασκήσει κριτική στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης του Λυκείου, που εκδόθηκε το 2019, αλλά μαζί με αυτό να παρουσιάσει μια αναντιστοιχία και ένα σύνολο ασύμβατων δεδομένων που ακόμη προσδιορίζουν τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο. Αποτέλεσμα αυτής της ανακόλουθης κατάστασης είναι να προκαλείται έντονη σύγχυση στη διδακτική του μαθήματος και να παρακωλύεται σημαντικά η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να οργανώσουν τη διδασκαλία βάσει των οδηγιών που κάθε σχολικό έτος στέλνονται στα σχολεία στην αρχή της διδακτικής χρονιάς.

Τα νέα δεδομένα στη διδασκαλία του μαθήματος

Από την εποχή που γράφτηκαν τα σχολικά εγχειρίδια *Έκθεση-Έκφραση* για το Λύκειο ως σήμερα έχουν προκύψει νέα δεδομένα στη διδασκαλία του μαθήματος σε επίπεδο θεσμικών κειμένων. Η αρχή έγινε με το ΠΣ του 2011 για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για την Α΄ τάξη του Λυκείου, πρόγραμμα που βασιζόταν, όπως ήδη αναφέρθηκε, στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, ιδωμένου σε μια περισσότερο κοινωνιοκεντρική και

κοινωνιοκριτική διάσταση. Συνέχεια του προγράμματος αυτού επιχειρήθηκε το 2015, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί η εκπόνηση νέων Προγραμμάτων Σπουδών και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου. Η προσπάθεια αυτή δεν ολοκληρώθηκε, με αποτέλεσμα να ισχύει για την Α΄ τάξη το ΠΣ του 2011, ενώ για τις άλλες τάξεις τυπικά ίσχυε το ΠΣ του 2002, το οποίο εκπονήθηκε σε μεταγενέστερο χρόνο από τα διδακτικά βιβλία που ήδη διδάσκονταν στα Λύκεια της χώρας.

Μια νέα προσπάθεια, για να αρθεί η αντινομία που σκιαγραφήσαμε παραπάνω, έγινε το 2018 με την έκδοση του Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για τη Γ΄ Λυκείου. Το ΠΣ του 2018 στόχευσε σε μια περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική βάση και σε αυτό το σημείο αναφέρεται ως συνέχεια του ΠΣ του 2011 για την Α΄ Λυκείου. Παράλληλα, βασίστηκε κατά κύριο λόγο στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, σύμφωνα με την οποία προσέγγισε την οργάνωση και μεθόδευση της διδασκαλίας. Για πρώτη φορά έγινε λόγος για «δίκτυα κειμένων» και για συνεξέταση της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας αναγνωρίζοντας τη στενή μεταξύ τους σχέση και τη δυνατότητα των λογοτεχνικών κειμένων να αποτελέσουν με τον υπαινικτικό τους λόγο «αυθεντικά κείμενα» που μπορούν πολυδιάστατα να ανανεώσουν τη γλωσσική διδασκαλία.

Οι αντινομίες, ωστόσο, δεν φάνηκαν να αίρονται, καθώς δημιουργήθηκε και πάλι ένα χάσμα στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο, αφού στην πρώτη τάξη ίσχυε το ΠΣ του 2011, στη Β΄ τάξη το ΠΣ του 2002 και στη Γ΄ τάξη το ΠΣ του 2018! Αυτή την αντινομία προσπάθησαν οι ομότεχνοι σύμβουλοι του ΙΕΠ να αντιμετωπίσουν με τις οδηγίες της διδασκαλίας για το μάθημα που στέλνονταν και εξακολουθούν να αποστέλλονται στα Λύκεια της χώρας στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Ωστόσο, οι οδηγίες δεν πέτυχαν να εξομαλύνουν την αναντιστοιχία, με αποτέλεσμα η σύγχυση των εκπαιδευτικών να παραμένει. Το τοπίο για τα σχολικά έτη 2021-2022 και 2022-2023 φαίνεται να ξεκαθαρίζει με το ΦΕΚ αξιολόγησης για την ΤΘΔΔ, που προσδιορίζει τη συνεξέταση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, καθώς και με το μεταβατικό ΠΣ που εκπονήθηκε για τα δύο επόμενα έτη από το ΙΕΠ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας.

Άλλωστε, στο τρέχον σχολικό έτος 2021-2022 έχει ολοκληρωθεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου και την περίοδο που γράφεται το παρόν άρθρο βρίσκεται σε εξέλιξη η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος στα Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια της χώρας. Στόχος είναι η ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής του το σχολικό έτος 2022-2023, προκειμένου να εφαρμοστεί στη διδακτική πράξη στις σχολικές τάξεις όλων των Λυκείων από το σχολικό έτος 2023-2024.

Το υπό πιλοτική εφαρμογή νέο ΠΣ έχει περισσότερο γλωσσοκεντρική και λιγότερο κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, καθώς στοχεύει στην εμπάθυνση στη γλωσσική και κειμενική επίγνωση. Αντλεί από τα προηγούμενα ΠΣ στοιχεία όπως η επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική διδακτική προσέγγιση, ενισχυμένη και όχι θεωρούμενη ως γλωσσοφιλολογική παράδοση, η χρήση δικτύων κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία και αξιολόγηση και η μετασχηματιστική πρακτική στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Από την άλλη, διαφοροποιείται, καθώς η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού δεν είναι πλέον κομβική και σημαντικό ρόλο έχει η δομολειτουργική γραμματική, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η ευρύτερη θεώρηση των

γλωσσικών ποικιλιών και η πραγμάτευση ενός ενιαίου κειμένου σε κάθε τάξη στο πλαίσιο μιας πιο ολιστικής θεώρησης της γλωσσικής διδασκαλίας.

Όπως, λοιπόν, μπορούμε να αντιληφθούμε, είναι ευκαιρία με τα παραπάνω δεδομένα και με βάση την πρόθεση του ΙΕΠ να προχωρήσει την εκπαιδευτική διαδικασία με επιστημονικά ορθό τρόπο – εκκινώντας από τα Προγράμματα Σπουδών και πηγαίνοντας στα διδακτικά βιβλία– να δημιουργηθεί ένα πιο σύγχρονο, αποτελεσματικό και διδακτικά κατάλληλο υλικό, το οποίο θα βοηθήσει στην αναπλαισίωση της διδακτικής μεθοδολογίας στις αρχές: 1. της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας, 2. της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, 3. της κριτικής διδασκαλίας και κριτικής ανάγνωσης κειμένων μιας ποικιλίας ειδών, 4. της ενεργητικής μάθησης, 5. της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Αλέφαντος, Ν. (2013). *Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτική Πράξη*, διδακτορική διατριβή. Αθήνα. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας.
- Γιακουμής Π., Γρηγοριάδης Ν., Δανιήλ Α., Παπαϊωάννου Π, *Εκθεση Ιδεών. Λόγος Δημιουργικός για τη Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Καψάλης, Α., και Χαραλάμπους, Δ., (1995). *Το σχολικό εγχειρίδιο. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*, Έκφραση, Αθήνα.
- Μπαλτά Β., Νέζη Μ., Γκούφας Κ., Κουτσιμπέλη Ο., Λεουτσάκος Ευστ., Μητελούδης Π., Μπίλλα Π., Πασσάς Ι., (2019). «*Εμείς και οι άλλοι*», Γ' Γενικού Λυκείου, Δίκτυο Κειμένων, Φάκελος Υλικού, ΙΕΠ, Αθήνα.
- Πρόγραμμα Σπουδών Μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, ΦΕΚ 131, 7 Φεβρουαρίου 2002.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα Λυκείου, ΦΕΚ 1562, 27 Ιουνίου 2011.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία Γ' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 4911, 31 Δεκεμβρίου 2019.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα Α' και Β' Λυκείου, ΦΕΚ 4402, 23 Σεπτεμβρίου 2021.
- Σπανός, Γ., (2001). «Επικοινωνιακή – κειμενοκεντρική προσέγγιση της Γλώσσας και διδακτική αξιοποίηση λογοτεχνικού κειμένου», στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Σπανός, Γ. – Φρυδάκη, Ε., (επιμ.), Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν, Αθήνα.
- Τομπαΐδης, Δ., (1984). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, Επικαιρότητα, Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Ι., Λόππα, Ε., Τανής, Δ. (2007). *Εκφραση-Εκθεση για το Ενιαίο Λύκειο: αναθεωρημένη έκδοση*, τεύχος Α', ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Ι., Λόππα, Ε., Τανής, Δ. (2007). *Εκφραση-Εκθεση για το Ενιαίο Λύκειο: αναθεωρημένη έκδοση*, τεύχος Β', ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Γρηγοριάδης, Ν., Δανιήλ, Α., Ζερβού, Ι., Λόππα, Ε., Τανής, Δ. (2007). *Εκφραση-Εκθεση για το Ενιαίο Λύκειο: αναθεωρημένη έκδοση*, τεύχος Γ', ΟΕΔΒ, Αθήνα.

- Τσολάκης Χ., Μανωλίδης Γ., Μπεχλιβάνης Θ., Φλωρού Φ. *Έκφραση – Έκθεση για το Γενικό Λύκειο, Θεματικοί κύκλοι*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Τσολάκης Χ., Κανδήρου Γλ., Πασχαλίδης Δ., Ρίζου Σ., *Γλωσσικές Ασκήσεις για το Λύκειο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- ΦΕΚ 3164/12 Αυγούστου 2019, Αξιολόγηση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για τη Γ΄ τάξη του Λυκείου.
- ΦΕΚ 4134/9 Σεπτεμβρίου 2021, Αξιολόγηση των ενδοσχολικά εξεταζόμενων μαθημάτων στην Α΄ και Β΄ τάξη του Λυκείου.
- Weiss, D., (1988). «Die Politik der Lehrbuecher in den USA», In: *Bildung und Erziehung*, 41, 3, σ.σ. 329-335.

**Νεότεροι Έλληνες λογογράφοι και ποιητές στο Ελληνικό Σχολείο (1884):
Ιδεολογικοί στόχοι και επιλογές κειμένων**

Λάμπρος Βαρελάς
Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η εισαγωγή της νεοελληνικής γραμματείας και λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για πρώτη φορά το 1884 με πρωτοβουλία του Νικόλαου Γ. Πολίτη, τμηματάρχη τότε του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως. Αναδεικνύονται οι ιδεολογικοί στόχοι που υποκίνησαν τη νέα αυτή επιλογή στο πλαίσιο του μαθήματος των «Ελληνικών» και επισκοπούνται τα γραμματειακά και λογοτεχνικά κείμενα που επιστρατεύτηκαν για την επίτευξή τους.

Summary

This study examines the introduction of modern Greek literature in Secondary Education, for the first time in 1884 by Nikolaos G. Politis, then head of the Ministry of Religious Affairs and Public Education. The ideological goals that prompted this new choice in the context of the «Greek» course are highlighted and the literary texts that were recruited to achieve them are reviewed.

Είναι γνωστό, αλλά χρειάζεται να το θυμίσω για την οικονομία της παρουσίασης, ότι η εισαγωγή του μαθήματος της Νεοελληνικής Γραμματείας και Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (στις τρεις τάξεις του λεγόμενου τότε Ελληνικού Σχολείου, μετά το τετρατάξιο Δημοτικό δηλαδή) θεσπίστηκε με πρωτοβουλία του Νικόλαου Γ. Πολίτη, τον Ιούνιο του 1884, ο οποίος τότε ως τμηματάρχης του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως έπεισε τον αρμόδιο τρικουπικό υπουργό, τον Δημήτριο Βουλπιώτη, να στηρίξει το εγχείρημα. Και, πράγματι, στις 23 Ιουνίου του 1884 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως το περίφημο Βασιλικό Διάταγμα για το νέο πρόγραμμα των Ελληνικών Σχολείων και των Γυμνασίων, όπου, στο πρόγραμμα του Ελληνικού Σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος των «ελληνικών», που μέχρι τότε αφορούσε τη διδασκαλία αποκλειστικά των Αρχαίων Ελληνικών, προβλεπόταν η ανάγνωση συγκεκριμένων «τεμαχίων συγγραμμάτων νεωτέρων Ελλήνων λογογράφων και ποιητών» (Τόγιας Β., 1988, σ. 118). Για 6 ώρες στην Α' τάξη: «Ανάπτυξις των διδασκομένων. – Συμπλήρωσις και σύνθεσις φράσεων της γραφομένης γλώσσης από στόματος και επί του πίνακος. – Απαγγελία και αποστήθισις ποιημάτων» (Αντωνίου Δ., 1987, σ. 243-245). Για 4 ώρες στη Β' τάξη: «Ανάπτυξις των ανα-

γινωσκομένων. – Εφαρμογή γραμματικών κανόνων προς κατάδειξιν των διαφορών εν τω τυπικώ της αρχαίας και της νυν γραφομένης γλώσσης. Απλαί εκθέσεις ιδεών, θέμα έχουσαι την επιτομήν δεδιδασμένου τεμαχίου νεωτέρου έλληνος συγγραφέως, οριζομένου υπό του διδασκάλου, γραφόμεναι δε κατ' οίκον υπό των μαθητών. – Απαγγελία και αποστήθισις ποιημάτων» (Αντωνίου Δ., 1987, σ. 245-247). Για 4 επίσης ώρες στη Γ' τάξη: «Ανάπτυξις των αναγινωσκομένων. Εφαρμογή γραμματικών κανόνων, και εκθέσεις ιδεών ως εν τη Β' τάξει. Εφαρμογή δεδιδασμένων κανόνων του συντακτικού. Απαγγελία και αποστήθισις ποιημάτων» (Αντωνίου Δ., 1987, σ. 247-248).

Γνωστό είναι επίσης ότι τα «τεμάχια», τα αποσπάσματα από πεζά και ποιητικά νεοελληνικά κείμενα, ορίζονταν με απόλυτη ακρίβεια στο ίδιο διάταγμα για κάθε τάξη (συγγραφέας, τίτλος έργου, δημοσίευση/έκδοση, συγκεκριμένες σελίδες), σε τρεις καταλόγους, τους οποίους είχε συντάξει ο ίδιος ο πολυμαθής («σοφό» τον έλεγαν όλοι) Πολίτης. Και έτσι, δεν προκηρύχτηκε διαγωνισμός για τη δημιουργία των σχετικών εγχειριδίων, αλλά άνθρωποι του βιβλίου (εκπαιδευτικοί φιλόλογοι, εκδότες και λογοτέχνες) ανέλαβαν να συγκεντρώσουν τα καθορισμένα αποσπάσματα, να τα επιμεληθούν τυπογραφικά, να προσθέσουν στοιχειώδη βιογραφικά σημειώματα, λεξιλογικά ερμηνεύματα κ.ά. και να τα τυπώσουν σε μορφή βιβλίου (ένα για κάθε τάξη), για να είναι διαθέσιμα προς αγορά από τους διδάσκοντες και από τους μαθητές. Στην πραγματικότητα, όσοι ανέλαβαν και υλοποίησαν το έργο αυτό δεν ήταν οι ανθολόγοι των βιβλίων αλλά μόνο οι φιλολογικοί επιμελητές και εκδότες. Ξέρουμε επίσης ότι, εντός του έτους και τα κατοπινά χρόνια, κυκλοφόρησαν έξι τέτοιες τρίτομες εκδόσεις από διαφορετικά πρόσωπα και εκδότες και ότι η πιο γνωστή ήταν αυτή του εκδότη Γεωργίου Κασδώνη και του ποιητή Γεωργίου Δροσίνη, η οποία και επέβαλε την ονομασία «Νεοελληνικά Αναγνώσματα», που επιβίωσε μέχρι και τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια, ενώ άλλες εκδόσεις λέγονταν «Αναγνώσματα Νεοελλήνων λογογράφων και ποιητών», «Νεοελληνική ανθολογία» ή αλλιώς (Βαρελάς, 2007). Μάλιστα, τον Νοέμβριο του ίδιου έτους το υπουργείο κυκλοφόρησε νέα εγκύκλιο, με την οποία όριζε για τα επόμενα τρία χρόνια ποια ακριβώς κείμενα και με ποια σειρά θα διδάσκονταν σε κάθε τάξη και σε καθεμία χρονιά της τριετίας, και τη σειρά αυτή την ακολούθησαν στις επανεκδόσεις τους τα σχολικά ανθολόγια που αναφέραμε παραπάνω (Αντωνίου, 1987, σ. 267-270). Αντιλαμβάνεστε τον απόλυτο έλεγχο, ο οποίος μπορεί μεν να ήταν ασφυκτικός, αλλά ενδεχομένως να ήταν και απαραίτητος και να προστάτευε θεσμικά το μάθημα, αφού αρκετοί διδάσκοντες ήταν απaráσκευοι ή και αρνητικοί στο να διδάξουν νεότερη ελληνική λογοτεχνία γραμμένη στην καθαρεύουσα (σπαταλώντας ώρες από τα Αρχαία Ελληνικά).

Ο ομολογημένος/νομοθετημένος στόχος του υπομαθήματος αυτού ήταν η γλωσσική καλλιέργεια και συγκεκριμένα η σπουδή, η μελέτη και η άσκηση στη «γραφομένη γλώσσα», δηλαδή στην καθαρεύουσα. Σε αυτό αποσκοπούσαν οι οδηγίες του υπουργείου σχετικά με το πώς θα αξιοποιούνταν διδακτικά τα κείμενα, δηλαδή η «συμπλήρωσις και σύνθεσις φράσεων της γραφομένης γλώσσης από στόματος και επί του πίνακος» (Αντωνίου, 1987, σ. 245), η «εφαρμογή γραμματικών κανόνων» και ειδικότερα η «εφαρμογή γραμματικών κανόνων προς κατάδειξιν των διαφορών εν τω τυπικώ της αρχαίας και της νυν γραφομένης γλώσσης» (Αντωνίου, 1987, σ. 247). Τα αρχαιότερα χρονολογικά κείμενα είναι αποσπάσματα από την

Τέχνη Ρητορικής (1681) του Φραγκίσκου Σκούφου και από «Λόγους» και το *Κυριακοδρόμιον* του Νικηφόρου Θεοτόκη (1766 και 1796), το οψιμότερο αποσπάσματα από τον πρόσφατο *Λουκή Λάρα* του Δημήτριου Βικέλα (1879). Χρειάζεται να είμαστε προσεκτικοί, εμείς σήμερα, όταν κρίνουμε αυτή την πρωτοβουλία και την επιλογή των κειμένων. Φυσικά είναι απύσχα η δημοτική γλώσσα και η δημοτικιστική λογοτεχνία. Λείπουν ο Σολωμός και άλλοι δημοτικιστές Επτανήσιοι ποιητές (αλλά το επτανησιώτικο ιδίωμα δεν ήταν η κοινή γραπτή γλώσσα του ελλαδικού κράτους), όπως λείπουν και νέοι τότε δημοτικιστές ποιητές της γενιάς του 1880 (που δεν έγραφαν όμως όλοι ακόμη στη δημοτική· μόλις είχαν αρχίσει ο Παλαμάς και ο Δροσίνης να γράφουν σε αυτή). Η δημοτική απαντάται μόνο στα αποσπάσματα από τον Φραγκίσκο Σκούφο, σε σημείο που οι επιμελητές Κασδόνης και Δροσίνης αναγκάζονται να παρέχουν υποσελίδια ερμηνεύματα για δημώδεις λέξεις του 17ου αιώνα ή και να διευκρινίζουν ότι τα έργα του Σκούφου «γραφέντα προ του 1681, φαίνονται πως ανώμαλα κατά τους τύπους και την φράσιν εν συγκρίσει προς την σήμερον γραφομένην γλώσσαν» (Δροσίνης - Κασδόνης, 1884, τ. Α', σ. 58). Παρεισφρέει επίσης πλαγίως (μπορεί και όχι τυχαία, αν γνωρίζουμε τις τότε γλωσσικές αντιλήψεις του Πολίτη) με τα κλέφτικα δημοτικά τραγούδια που συμπεριλαμβάνει στην *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος. Εύκολη λοιπόν ήταν η καταδίκη των πρώτων αυτών νεοελληνικών αναγνωσμάτων από δημοτικιστές μελετητές του 20ού αιώνα (Τόγιας, 1988, σ. 120-132). Ωστόσο τα γεγονότα πρέπει να τα εκτιμούμε στην ιστορικότητά τους. Ιδωμένη λοιπόν στη συγχρονία της, η πρωτοβουλία του Πολίτη, το να επιβάλλει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας, της σύγχρονης γραφόμενης και προφορικής για τους κατοίκους των αστικών κέντρων γλώσσας, ήταν τολμηρή ιδεολογικά και ορθή παιδαγωγικά, αφού αναχαιτίζε την ατελεύτητη αρχαιομάθεια (αφαιρούσε 10 ώρες από το πρόγραμμα των αρχαίων στο Γυμνάσιο υπέρ της καθαρεύουσας) και για πρώτη φορά διδασκόταν η επίσημη γλώσσα, η γραφόμενη γλώσσα, των λογίων και των εφημερίδων. Δεν ήταν απλά και εύκολα πράγματα αυτά. Αυτό το επισημαίνουν οι κριτικές του νέου αναλυτικού προγράμματος είτε θετικά είτε αρνητικά, από τις οποίες αναφέρω μία μόνο:

Τίς δ' ο μη διαβλέπων τα ευεργετικά αποτελέσματα της γνώσεως ταύτης; Τα παιδιά δεν θα περιορίζονται μόνον εν τω στενώ κύκλω της μηχανικής συνήθως ερμηνείας ωρισμένων τεμαχίων αρχαίων συγγραφέων, αλλά μνούμενα και εις την ζωντανήν γλώσσαν, την οποίαν λαλούσιν, εν μέσω της οποίας συναναστρέφονται και δι' ής οι διδάσκαλοι ανακοινούσιν εις ταύτα τας εννοίας και τας σκέψεις των, θα καθίστανται ούτως ικανότερα εις την κατανόησιν των κλασικών της αρχαιότητος και των μαθημάτων, άτινα εν ταις ανωτέραις γυμνασιακαίς τάξεσι θέλουσι παραδίδεσθαι· ουδέ θέλουσιν ευρίσκεσθαι εις την δυσχερή θέσιν να καταστρώνωσιν, οριζομένας υπό των διδασκάλων των, εκθέσεις ιδεών εν γλώσση την οποίαν ουδέποτε εδιδάχθησαν (Τόγιας 1990, σ. 815· Δελτίον της Εστίας, αρ. 393, 8.7.1884).

Ότι σας ανέφερα έως τώρα είναι λίγο πολύ γνωστά σε όσους γνωρίζουν τη σχετική βιβλιογραφία, ίσως όχι τόσο οι λεπτομέρειές τους. Εκείνο που μάλλον είναι λιγότερο γνωστό είναι τα άλλα ιδεολογικά ελατήρια του εμπνευστή της πρωτοβουλίας, του Πολίτη, γιατί, όπως αναφέρθηκε, όλο το εγχείρημα είναι εμπνευσμένο και οργανωμένο από αυτόν. Υπάρχει λοιπόν και ένας άδηλος ιδεολογικός στόχος, που είναι απολύτως αναμενόμενος, ο εθνικά

φρονηματιστικός, η ενίσχυση του αισθήματος της φιλοπατρίας. Τον χαρακτήρισα «απολύτως αναμενόμενο» και λόγω του μεγαλοϊδεατισμού της εποχής αλλά, κυρίως, λόγω των ιδεολογικών αντιλήψεων του Πολίτη. Το σύνολο σχεδόν των κειμένων που είχε επιλέξει ο Πολίτης είναι ιστοριοκεντρικό και αφορούν την ιστορία του ελληνισμού, τους αγώνες των Ελλήνων εναντίον του κατά καιρούς ξένου δυνάστη (από την αρχαιότητα έως την επανάσταση του 1821). Περιορίζομαι και πάλι στην ίδια σύγχρονη κριτική που ανέφερα και παραπάνω, η οποία τονίζει ακριβώς αυτή τη χρησιμότητα, που είναι ο κύριος και άδηλος στόχος της ανθολόγησης των κειμένων:

Και το κυριότερον, κύπτων ο νεαρός Έλλην προ των περί ων ο λόγος νεοελληνικών απανθισμάτων προς σπουδήν της ημετέρας γλώσσης, ανακύπτει εξ αυτών, εμφορούμενος των ευγενεστάτων αισθημάτων της φιλοπατρίας, του μίσους των τυράννων, της πίστεως, της μαθήσεως, της φιλοκαλίας, εξ όν φλέγουσιν αι συγγραφαί των ανδρών, των οποίων τους πλείστους εγαλούχησεν έν όνειρον, η από του ζυγού ελευθέρωσις, και μία αίγλη ελάμπρυνεν, ο εθνικός αγών (Τόγιας 1990, σ. 815· Δελτίον της Εστίας, αρ. 393, 8.7.1884).

Το εντυπωσιακό είναι ότι απουσιάζουν, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, τα κείμενα με θρησκευτική θεματική, πλην δύο ή τριών αποσπασμάτων μόνο στο βιβλίο της Α΄ τάξης (αποσπάσματα από τον Σκούφο, τον Νικηφόρο Θεοτόκη και τον Ευγένιο Βούλγαρη). Κανονικά αυτό θα πρέπει να μας ξενίσει, αφού ο φρονηματισμός στο σχολείο δεν περιοριζόταν αποκλειστικά στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης. Εάν γνωρίζουμε όμως τις απόψεις του Πολίτη, αυτό καθόλου δεν μας παραξενεύει, αντιθέτως ήταν απολύτως αναμενόμενο.

Ο Πολίτης ήταν παθιασμένος φιλόπατρης αλλά και φανατικός χριστιανομάχος (αντίστοιχη περίπτωση ήταν και ο Ανδρέας Καρκαβίτσας). Αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ανεξάντλητης πολυμαθείας του, για να αποστομώσει τις απόψεις του Φαλμεράιερ και των οπαδών του, προσπαθώντας να τεκμηριώσει την άμεση καταγωγή των νεότερων Ελλήνων από τους αρχαίους. Με ποιον τρόπο; Μελετώντας τις νεοελληνικές παραδόσεις και αναδεικνύοντας την αρχαιοελληνική καταγωγή τους, πετώντας από πάνω τους (με εθνική οργή) το χριστιανικό/βυζαντινό κάλυμμα που κάλυπτε την προέλευσή τους (Κατσαρής, 2077 και 2012). Και παράλληλα υπήρξε συστηματικός διώκτης των ιερών μαθημάτων (των Θρησκευτικών) στο σχολείο, τα οποία ως ανώτατος αξιωματούχος της εκπαίδευσης (έκτακτος επιθεωρητής των Ελληνικών Σχολείων του Βόλου, 1883, τμηματάρχης του Υπουργείου Παιδείας με αρμοδιότητα τη μέση εκπαίδευση, 1884-1888, γενικός διευθυντής των Ελληνικών Σχολείων, 1886-1888) πρότεινε να αντικατασταθούν από την αρχαία ελληνική μυθολογία και την εθνική ιστορία. Έχοντας υπόψη αυτές τις ιδέες του Πολίτη διαβάζουμε καθαρότερα τα περιεχόμενα των πρώτων νεοελληνικών αναγνωσμάτων και δεν μας ξαφνιάζουν καθόλου (Βαρελάς, 2011). Την ιδέα για την αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας και γραμματείας για την τόνωση του εθνικού φρονήματος των μαθητών την είχε εκφράσει γραπτώς προς το υπουργείο το φθινόπωρο του 1883 σε έκθεση που είχε στείλει ως έκτακτος επιθεωρητής των Δημοτικών σχολείων της επαρχίας Βόλου, στην οποία υποδείκνυε ότι:

θα ήτο δυνατόν ν' αναπληρωθή εν μέρει και διά της απαγγελίας ευλήπτων ποιημάτων δοκίμων ποιητών, εθνικήν έχόντων υπόθεσιν, αλλά προς τούτο παρίσταται ανάγκη και ο δι-

δάσκαλος να ήναι εις κατάστασιν ν' αναπτύξη προσηκόντως το θέμα και να γινώσκη πώς δύναται να διεγείρη ευγενή αισθήματα και να εμπνεύση ενθουσιασμόν εις τους παίδας (Πολίτης 1885).

Την ιδέα αυτή την υλοποίησε όταν απέκτησε εξουσία στο Υπουργείο Παιδείας τους αμέσως επόμενους μήνες, και τη βλέπουμε στη θέσπιση του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο Ελληνικό Σχολείο. Αλλά και το ανωφελές της διδασκαλίας των «ιερών μαθημάτων» (κυρίως της Παλαιάς Διαθήκης) στην εκπαίδευση το είχε εκφράσει σθεναρά τα ίδια χρόνια. Το 1882 στο πλαίσιο των συζητήσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας των «ιερών» μαθημάτων στο Ελληνικό Σχολείο, είχε καταφερθεί εναντίον της διδασκαλίας της Βίβλου, της ιεράς γεωγραφίας και της ιεράς κατήχησης προτείνοντας την αντικατάστασή τους με την Ερμηνεία των Ευαγγελίων (Κατσαρής, 2007) και, ακόμη τολμηρότερα, στην έκθεση που ανέφερα παραπάνω προς το υπουργείο το 1883 είχε προτείνει την κατάργηση των θρησκευτικών στο Ελληνικό Σχολείο και την αντικατάστασή τους από τη συστηματικότερη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας, της ελληνικής ιστορίας και των θετικών επιστημών.

Είναι άγνωστα εις τους παίδας τα ονόματα και αυτών των δημοτικωτάτων εθνικών ηρώων, υποχρεούνται όμως να γινώσκωσιν ακριβώς τ' ανδραγαθήματα των Εβραίων ηρώων, του Γεδεών και των στάμνων του, του κατασφάζαντος την θυγατέραν του ως αφιέρωμα τω θεώ Ιεφθάε, του ανακόψαντος την πορεία του ηλίου και της σελήνης Ιησού του Ναυή και τοσούτων άλλων. Δεν διδάσκονται οι άθλοι του Ηρακλέους και του Θησέως, ως μύθοι, λαμπρυνθέντες υπό της εξόχου των προγόνων ποιήσεως και της καλλιτεχνίας, και διδάσκονται οι άθλοι του Σαμμών, και αι γνωστόταται εις τους παίδας εκ των παραμυθίων τρεις χρυσαί τρίχες της κεφαλής αυτού ως ιστορικά γεγονότα (Βαρελάς 2011· Κατσαρής 2007· Πολίτης 1885, σ. 71).

Συνεπώς καθόλου δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει το θεματικό περιεχόμενο των επιλεγμένων από τον ίδιο αποσπασμάτων στα πρώτα νεοελληνικά αναγνώσματα το 1884: απόλυτη κυριαρχία ηρωϊκών άθλων μυθολογικών και ιστορικών προσώπων και ολική σχεδόν απουσία του θρησκευτικού στοιχείου. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και από το ρομαντικό, ερωτικό και πολιτικό μυθιστόρημα του Παύλου Καλλιγά *Θάνος Βλέκας* (1855) επιλέγει για τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα της Γ' Ελληνικού ένα απόσπασμα από το κεφ. ΣΤ' «Ο διάπλους», στο οποίο ο Έλληνας πλοίαρχος Ζάρπας και το πλήρωμά του, που μεταφέρονται φυλακισμένοι (μαζί με τον Θάνο) στο αμπάρι τουρκικού πλοίου για να δικαστούν στην Κωνσταντινούπολη, κατορθώνουν να εκμεταλλευτούν τη θαλασσοταραχή και να καταλάβουν το τουρκικό πλοίο (Δροσίνης-Κασδόνης, τ. Γ', σ. 135-137).

Αντιλαμβάνεστε φυσικά ότι ο Πολίτης με αυτές τις ιδέες και τις πράξεις του είχε γίνει κόκκινο πανί για τους ανθρώπους της Εκκλησίας, από τους οποίους και δέχτηκε επιθέσεις και για επιλογές του στα νεοελληνικά αναγνώσματα. Σημειώνω μόνο την επίθεση που εξαπολύουν εναντίον του μετά την κυκλοφορία των ανθολογιών ο ισχυρός παρεκκλησιαστικός διδάχος της εποχής Απόστολος Μακράκης και ο πανεπιστημιακός θεολόγος καθηγητής Νικόλαος Δαμαλάς για το μηδενιστικό (και εξ αυτού αθεϊκό και βλάσφημο) ποίημα του Δ. Πα-

παρρηγόπουλου «Οι ποιηταί» και το «σκανδαλιστικό» (λόγω της γύμνιας του πρωτοψάλτη Δημητρίου Λώτου) «Ενύπνιον Κοραή». Και δεν ήταν οι μόνοι (Κατσαρής, 2012· Βαρελάς, 2011· Κατσαρής, 2007).

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. Α', Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Βαρελάς, Λ. (2007). *Η νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001)*. Συνοπτική ιστορική θεώρηση και αποδελτίωση των διδακτικών εγχειριδίων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Βαρελάς, Λ. (2011). Για τον «σοφό επικριτή» στον πρόλογο του «Λαμπριάτικου Ψάλτη» του Παπαδιαμάντη, *Νέα Εστία*, τχ. 1844, σ. 795-828.
- Δροσίνης, Γ. – Κασδόνης, Γ. (1884). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων*, τ. Α', Βιβλιοπωλείον «Ο Κοραής» Α. Κωνσταντινίδου, Αθήνα.
- Δροσίνης, Γ. – Κασδόνης, Γ. (1884). *Νεοελληνικά Αναγνώσματα προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων*, τ. Γ', Βιβλιοπωλείον «Ο Κοραής» Α. Κωνσταντινίδου, Αθήνα.
- Κατσαρής, Δ. Θ. (2007). *Η κοινωνική και πολιτική δράση του Νικόλαου Γ. Πολίτη κατά τη δεκαετία 1873-1883*, Παρατηρητής της Θράκης, Κομοτηνή.
- Κατσαρής, Δ. Θ. (2012). «Ο "άθεος" Νικόλαος Γ. Πολίτης», Δημήτρης Θ. Κατσαρής, Πρακτικά του Συνεδρίου της Ακαδημίας Αθηνών *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας* (4-7.12.2003), Ακαδημία Αθηνών, Αθήνα.
- Πολίτης, Ν. Γ. (1885). «Εκθέσεις επιθεωρήσεως των δημοτικών σχολείων της Επαρχίας Βώλου» - Προς το Σεβαστόν Υπουργείον της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως. Στον τόμο: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, *Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων αποσταλέντων εκτάκτων επιθεωρητών*, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, εν Αθήναις, σσ. 71-73.
- Τόγιας, Βασ. Γ. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*, τόμ. Α', ΑΠΘ – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.
- Τόγιας, Βασ. Γ. (1990). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ιστορική θεώρηση (1833-1967)*, τόμ. Β', ΑΠΘ – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη.

**Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,
μια «τολμηρή» μεταρρύθμιση στο μάθημα της Λογοτεχνίας**

**Πολυξένη Κ. Μπίστα, δ.φ.
Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ**

Περίληψη

Η λογοτεχνία ως μάθημα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εδραιώνεται ουσιαστικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το 1976. Οι πολιτικοκοινωνικές συνθήκες είχαν ωριμάσει τόσο, ώστε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να λάβει τη θέση που του ταίριαζε στο ελληνικό σχολείο, στο Γυμνάσιο – Λύκειο εν προκειμένω. Έως τότε η λογοτεχνία διδασκόταν μέσα από τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*, στα οποία υπήρχε πλήθος ετερόκλητων κειμένων. Σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένο ότι η δημοτική γλώσσα αποτέλεσε εμβληματική επιλογή στη μεταρρύθμιση του 1976, συντελέστηκε ριζική αλλαγή και αναβάθμιση του μαθήματος των νέων ελληνικών, με τη λογοτεχνία να τίθεται πλέον στο κέντρο της διδασκαλίας και να εξετάζεται, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν τα νέα σχολικά βιβλία, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Μέσα από αυτή τη μεταρρύθμιση ανανεώθηκε και εδραιώθηκε το μάθημα της Λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ανθολογήθηκαν συγγραφείς που μέχρι τη Μεταπολίτευση είχαν κριθεί ακατάλληλοι εξαιτίας των πολιτικών τους φρονημάτων, ο σχολικός κανόνας εμπλουτίστηκε. Τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* άφησαν ισχυρό αποτύπωμα στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρέμειναν σημεία αναφοράς για περίπου τρεις δεκαετίες.

Abstract

“Literature” as a subject in Greek secondary education was essentially established with the educational reform in 1976. The socio-political conditions had matured enough so that this particular subject would take its deserved position in the Greek school, in the Gymnasium-Lyceum in this case. Until then, literature was taught through the Modern Greek Readings in which there were many disparate texts. In this context and given that the vernacular (demotic) language was an emblematic choice in the 1976 reform, a radical change and upgrading of the subject of “Modern Greek” took place with literature now being placed at the center of teaching and in exam-taking, while the new textbooks, *Texts of Modern Greek Literature* played an important role. Through this reform, the subject of literature was renewed and consolidated in the Greek educational system, writers were anthologized who until the change of regime (Greek Junta) had been deemed unsuitable because of their political opinions, the school curriculum was enriched.

The Texts of Modern Greek Literature left a strong imprint on the teaching of literature in the Greek educational system and remained a point of reference for about three decades.

Μήγαρις έχω άλλο στο νου μου πάρεξ ελευθερία και γλώσσα
Διονύσιος Σολωμός

Μελετώντας για τη σύνταξη αυτής της εισήγησης οι εκπλήξεις διαδέχονταν η μια την άλλη. Για παράδειγμα, το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας εδραιώθηκε ως πρωτεύον μόλις το 1927 (Τόγιας, 1988, σ. 401), ενώ το λογοτεχνικό κείμενο μπορούσε να διασκευαστεί προκειμένου να υπηρετήσει τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Από τη μια πλευρά, με εξαίρεση τα ΠΣ του 1931 και του 1966, τα νέα ελληνικά θεωρούνταν μάθημα δεύτερης κατηγορίας, κάτω από τη βαριά σκιά των Αρχαίων Ελληνικών και από την άλλη τα ΠΣ του 1917 και του 1931 προέβλεπαν τη διδασκαλία ολόκληρου, αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου που επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί από κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων. Σε αυτό το πλαίσιο τα τρία τέταρτα του 20ού αιώνα τα Νέα Ελληνικά, όπως ονομαζόταν το μάθημα, διδάσκονταν μέσα από τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*, τα σχολικά εγχειρίδια που οι διδάσκοντες αποκαλούσαν μάλλον ειρωνικά «Ιερή Βίβλο» (Πλησής Κ., 1978 σ. 404). Σε αυτά λοιπόν υπήρχε πλήθος ετερόκλητων κειμένων, χωρίς να «αντλούν πάντα από τις καλύτερες πηγές, μπορεί ακόμη να έχουν λάθη, ακόμα και τυπογραφικά, που κάποτε καταντούν το κείμενο ακατανόητο» (Πολίτης Λ., 1978, σ. 394).

Ενδεικτικά από τα εγχειρίδια του 1973 για τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου διακρίνονται οι ακόλουθες θεματικές ενότητες: α) Θρησκευτική ζωή, β) Εθνική ζωή, γ) Οικογενειακή και κοινωνική ζωή, ενώ στη Στ' χωρίζονται σε 2 μέρη: Μέρος πρώτον, Πεζός λόγος: I. Ρητορικοί λόγοι, II. Δηγήματα-Διηγήσεις, III. Απομνημονεύματα-Βιογραφίες-Χρονικά, IV. Μελέται-Διατριβαί-Επιστολαί, V. Λογοτεχνικά κριτικά- Τεχνοκριτικά, VI. Επιστήμη-Φιλοσοφία, VII. Χαρακτηρισμοί-Περιγραφαί-Ταξιδιωτικά εντυπώσεις, VIII. Πεζοτράγουδα-στοχασμοί. Μέρος δεύτερον: I. Δημοτικά, II. Έντεχνος ποιητικός/Επικολυρικά/Λυρικά Γ' Σατιρικά Δ' Βυζαντινά-Μεταβυζαντινά. Στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο, μόλις στην έκδοση του 1976 προστέθηκε μια ενότητα με τον τίτλο Ξένη Λογοτεχνία.

Με δεδομένο λοιπόν ότι το σχολικό εγχειρίδιο, σε μεγάλο βαθμό, δίνει υπόσταση στο ΠΣ βάσει του οποίου γράφεται και αποτελεί το διδακτικό μέσο που, με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, οδηγεί τον μαθητή στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση, «το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως καθρέφτης του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί τη σχολική γνώση» (Κουμπάρου Χρ., 2000, σ. 66). Σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται φανερό ότι τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* δεν είχαν στο κέντρο τη λογοτεχνία και, όπου αυτή υπήρχε, σε μεγάλο βαθμό υπηρετούσε φρονηματιστικούς και ηθικοπλαστικούς σκοπούς. Από την ανθολόγηση απουσίαζαν σημαντικοί λογοτέχνες, ενώ πολλοί άλλοι ήταν παντελώς άγνωστοι. Ακόμα, ήσσονα ονόματα από την ιστορία της λογοτεχνίας ανθολογούνταν κατά κόρον.

Όμως δεν θα ασχοληθούμε εδώ με τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* και όσο το πράξαμε ήταν για να σκιαγραφήσουμε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν το μάθημα των Νέων Ελληνικών στα μέσα της δεκαετίας του '70. Εξάλλου, όπως έχει επισημάνει ο Γιώργος Σπανός «η εκπαιδευτική πολιτική ήταν ατελέσφορη» (Σπανός Γ., 1991, σ. 311) και αυτό είχε αποτυπωθεί με εύγλωττο τρόπο από τον Αλέξη Δημαρά στο εμβληματικό έργο του *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*.

Εκεί ακριβώς η δημοκρατική πολιτεία αποφάσισε να παρέμβει με τη μεταρρύθμιση του 1976. Με τον Ευάγγελο Παπανούτσο, Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας έγινε προσπάθεια να συνδεθεί η μεταρρύθμιση με εκείνη του '64 που είχε διακοπεί το '67 από τη δικτατορία. Οι πολιτικοκοινωνικές συνθήκες είχαν ωριμάσει τόσο ώστε να λάβει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο τη θέση που του ταίριαζε στο ελληνικό σχολείο, στο Γυμνάσιο-Λύκειο εν προκειμένω, στοχεύοντας, από την αρχή, στην ανανέωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο Λίνος Πολίτης ήταν εκείνος που διατύπωσε το αίτημα για «τολμηρή αναθεώρηση» (1978, σ. 392) των κειμένων που διδάσκονταν στο σχολείο. Παράλληλα ο Εμμανουήλ Κριαράς συνδέσε άμεσα τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη δημοτική γλώσσα, και ανοίγοντας τον διάλογο για τα κριτήρια επιλογής κειμένων, σημειώνει σχετικά:

Ποιους συγγραφείς θα προτιμήσουμε και τίνος είδους έργα ή αποσπάσματα από έργα; Νομίζω πως πρέπει να ξεκινήσουμε, ιδίως προκειμένου για τις κατώτερες τάξεις, από τους σύγχρονους συγγραφείς που δε γίνεται παρά να μιλούν αμεσότερα στην ψυχή μας. Εννοώ συγγραφείς της τελευταίας εκατονταετίας, που έδρασαν δηλαδή από τα τέλη του περασμένου αιώνα ως τις μέρες μας. Από τους συγγραφείς αυτούς που βέβαια όλοι τους είναι δημοτικιστές... (1978, σ. 340).

Αυτό προσδιορίζεται ρητά και στην Προκήρυξη για τα βιβλία του 1978, «αφού συνειδητά αποκλείει από τα σχολικά βιβλία των πρώτων τάξεων τα λογοτεχνικά κείμενα που γράφτηκαν στην καθαρεύουσα» (Σπανός Γ., 1991, σ. 241). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε αρμονική σύνδεση ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την προκήρυξη για τα διδακτικά βιβλία και ξεκίνησε η συγγραφή των βιβλίων *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για το Γυμνάσιο και το Λύκειο το 1977. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι, κατά τη γνώμη μας, ότι τα ΠΣ 1977-1978 ήταν γραμμένα στη δημοτική γλώσσα, ενώ όλα τα προηγούμενα στην καθαρεύουσα. Αλλά και οι οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του 1978 γράφτηκαν στη δημοτική. Επομένως, η δημοτική γλώσσα ως εμβληματική επιλογή στη μεταρρύθμιση του 1976, συνδέθηκε άμεσα και με τη ριζική αλλαγή και αναβάθμιση του μαθήματος των νέων ελληνικών, με τη λογοτεχνία να τίθεται πλέον στο κέντρο της διδασκαλίας και να εξετάζεται. Παράλληλα, κανενός είδους διασκευή δεν ήταν αποδεκτή στα λογοτεχνικά κείμενα. Ο Κριαράς έγραφε σχετικά: «Οφείλομε σεβασμό και προς το λογοτέχνη και προς το κείμενο. Αν για τον ένα ή τον άλλο λόγο το κείμενο δεν εξυπηρετεί το σκοπό μας, είναι προτιμότερο να το παραμερίσουμε παρά να το αλλοιώσουμε» (1978, σ. 341).

Αν σκεφτούμε με σημερινούς όρους, ήταν μια τιτάνια προσπάθεια η εφαρμογή. Η ψυχή τότε του ΚΕΜΕ Αλέξανδρος Καρανικόλας κάλεσε, σύμφωνα με τη μαρτυρία του Κώστα Μπαλάσκα, (1996) τους μάχιμους φιλολόγους, Νίκο Γρηγοριάδη, Δημήτρη Καρβέλη, Χρι-

στόφορο Μηλιώνη, Κώστα Μπαλάσκα, Γεώργιο Παγανό να γράψουν τα βιβλία του Γυμνασίου. Αργότερα εντάχτηκε στην ομάδα ο Γιάννης Παπακώστας. Έτσι, το 1977 εντάχτηκαν στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου τα πρώτα βιβλία, ενώ της Γ΄ το 1979. Αργότερα, το 1982, εκείνα για το Λύκειο. Για την Α΄ και τη Β΄ Γυμνασίου τα κείμενα κατατάχτηκαν θεματικά, περιλαμβάνοντας αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη διατύπωση των ενοτήτων. Ωστόσο και σε αυτά τα βιβλία υπήρξαν θεματικές ενότητες για τη θρησκευτική, την εθνική ζωή, την κοινωνική ζωή, όπως και στα προηγούμενα. Έτσι στην Α΄ Γυμνασίου, «Από την εθνική ζωή» των *Νεοελληνικών Αναγνώσμάτων* στην «1940. Η Κατοχή Η αντίσταση» και την «Από την εθνική παλιγγενεσία» των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Βέβαια, τα νέα εγχειρίδια εμπλουτίστηκαν με νέες θεματικές, όπως «Η βιοπάλη», «Το αγωνιστικό πνεύμα του ατόμου» αλλά και «Η δοκιμασία της Κύπρου». Στη Β΄ τάξη πάλι παρέμεινε η θεματική «1940. Η Κατοχή-Η αντίσταση», «Από τη θρησκευτική ζωή», προστέθηκαν όμως «Τα μικρασιατικά», «Οι πρόσφυγες», «Προβλήματα της σύγχρονης ζωής». Τόσο από τους τίτλους των θεματικών ενοτήτων, όσο και από τα κείμενα των συγγραφέων που επιλέχτηκαν γίνεται ορατή η ριζική αναθεώρηση της οπτικής μέσα από την οποία συγκροτήθηκαν τα νέα βιβλία. Αξίζει εδώ να επισημανθεί ότι «Η επιλογή και η διδακτική επεξεργασία των κειμένων έγινε με την εποπτεία του Προέδρου του ΚΕΜΕ κ. Αλέξ. Καρανικόλα», όπως αναφερόταν στην Α΄ έκδοση των βιβλίων, καθώς και σε όσες την ακολούθησαν. Σύμφωνα μάλιστα με μαρτυρία του Κώστα Μπαλάσκα, δεν προκαθορίστηκαν οι ενότητες αλλά προέκυψαν από τη συγκέντρωση των κειμένων (1996, σ. 207). Η συγκρότηση των περιεχομένων ήταν ιστορικο-φιλολογική στη Γ΄ Γυμνασίου και στο Λύκειο. Ειδικότερα στο Λύκειο υπήρχε και ειδολογική κατάταξη, καθώς και το δοκίμιο για τη Γ΄ που συνδέθηκε με το μάθημα της έκθεσης έως ότου γράφτηκαν βιβλία που υπηρετούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας.

Πέραν των άλλων αλλαγών που συντελέστηκαν η σημαντικότερη, κατά τη γνώμη μας, τομή στη διδασκαλία που διαδραμάτισε αυτή η σειρά σχολικών βιβλίων στην ανανέωση αλλά και την εδραίωση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η ανθολόγηση συγγραφέων που μέχρι τη Μεταπολίτευση είχαν κριθεί ακατάλληλοι εξαιτίας των πολιτικών τους φρονημάτων. Και αυτό βέβαια ήταν πολλαπλώς σημαντικό για εκείνη την εποχή, επειδή για πρώτη φορά, έμπαιναν στο περιθώριο οι πεποιθήσεις του συγγραφέα και αυτό εμπλούτιζε τον σχολικό κανόνα και γινόταν συστηματική παρουσίαση της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Παράλληλα η λογοτεχνικότητα αποτελούσε το βασικό κριτήριο για την ένταξη των κειμένων στα βιβλία. Βέβαια, παρόλο που το συγκεκριμένο κριτήριο θα μπορούσε να οδηγήσει στη συγκρότηση ενός άκρως περιοριστικού κανόνα, αυτό επιλύθηκε με την ένταξη πολλαπλάσιου αριθμού κειμένων, οπότε ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να προβεί στις δικές του επιλογές και να συγκροτήσει τον δικό του κανόνα. Οι αλλαγές όμως δεν περιορίστηκαν μόνο σε αυτά, πλαισιώθηκαν και επεκτάθηκαν και στα ακόλουθα:

- Πρώτα-πρώτα άλλαξε ο τίτλος από *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* σε *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, για να αποκοπεί και συνειρμικά η συσχέτιση του παλαιού με το νέο.
- Τα κείμενα που επιλέχτηκαν ήταν μόνο λογοτεχνικά.
- Εξαρχής τέθηκαν κριτήρια παιδαγωγικά για την επιλογή, όπως ήταν η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών χωρίς «σκοπιμότητες» (Μπαλάσκας Κ., 1998, σ. 210),

ο φρονηματισμός και ο διδακτισμός που χαρακτήριζαν σε μεγάλο βαθμό τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* του παρελθόντος.

- Οι συγγραφείς επιλέχθηκαν σύμφωνα με την αναγραφή τους στις ιστορίες της λογοτεχνίας των Πολίτη και Δημαρά. Σε αυτήν, ωστόσο, την επιλογή τέθηκε ως περιορισμός η εικοσαετία. Εντάχθηκαν δηλαδή κείμενα που εκδόθηκαν ως το 1965 και κατ' άλλους μελετητές ως το 1960.
- Εκεί που επιλέχθηκαν αποσπάσματα υπήρξαν εισαγωγές ώστε να συνδεθεί το απόσπασμα με το όλο. Ειδικότερα στο Λύκειο υπήρξαν ευρύτερες γενικές εισαγωγές, οι οποίες προσανατόλιζαν τους μαθητές γραμματολογικά, ενώ για τους συγγραφείς υπήρχαν σύντομα βιογραφικά σημειώματα. Σε αυτό το σημείο οι συγγραφείς – ανθολόγοι φαίνεται, ως έναν βαθμό, να ενστερνίστηκαν τις απόψεις, ακόμα και για τον λογοτεχνικό κανόνα, που διατύπωσαν για τη διδασκαλία των νεοελληνικών κειμένων στις μεγάλες επιμορφώσεις από το ΚΕΜΕ το 1976, ο Εμμανουήλ Κριαράς και ο Λίνος Πολίτης. Ειδικότερα, ο Πολίτης μιλούσε για τη φιλολογική ερμηνεία κειμένων «σύγχρονων ποιητών και πεζογράφων» (1978, σ. 391).
- Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτέλεσαν οι ερωτήσεις που για πρώτη φορά συνόδευαν τα κείμενα. Διατυπώθηκαν μάλιστα με τέτοιο τρόπο, ώστε, αποβλέποντας στη διδακτική επεξεργασία, να υποστηρίζουν τον διδάσκοντα, χωρίς να τον δεσμεύουν. Είναι εντυπωσιακό πως, ενώ ακόμα και σήμερα συζητιέται ο ρόλος των θεωριών της λογοτεχνίας στη διδασκαλία, πολλές από αυτές έχουν βρει εφαρμογή σε εκείνες τις ερωτήσεις. Ακολουθήθηκαν λοιπόν προσεγγίσεις που παρέπεμπαν στη Νέα Κριτική, στον Δομισμό, στη Σημειωτική, στην Ερμηνευτική, στην Ψυχαναλυτική κριτική (Πεσκετζή Μ., 1995, σ. 83).
- Ξεχωριστή θέση κατέλαβε η ξένη λογοτεχνία, παλαιότερη και νεότερη, στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, όπου και αξιοποιήθηκαν δόκιμες και έγκυρες μεταφράσεις.
- Πολύ ενδιαφέρουσα στάθηκε και η αισθητική εμφάνιση αυτών των εγχειριδίων. Αυτή αποτέλεσε συνειδητή επιλογή που είχε διπλή στόχευση: από τη μια να επιτύχει την ελκυστικότητα και από την άλλη να ενταχθεί στα βιβλία η ζωγραφική (Μπαλάσκας Κ., 1996, σ. 209).

Τότε όλα τα λιμνάζοντα ύδατα τaráχτηκαν. Ο μαθητής τέθηκε στο επίκεντρο ως αναγνώστης, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνέρρεαν σε πλήθος σεμιναρίων που προσφέρονταν. Επικρατούσε ενθουσιασμός. Άρθρα, μελέτες σε καινούρια εκπαιδευτικά περιοδικά, δημοσιεύσεις σε εφημερίδες. Παράλληλα, για πρώτη φορά γράφτηκαν Βιβλία του καθηγητή για να υποστηριχτεί η διδασκαλία, δίνοντας ουσιαστική βοήθεια στους φιλόλογους, πέραν των άλλων, και με αναλυτικές διδακτικές οδηγίες για 14 συγγραφείς, 8 ποιητές και 6 πεζογράφους. Έτσι, «η μεταβολή που πραγματώθηκε με τα βιβλία *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* στάθηκε σημαντική από επιστημονική-παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική άποψη στην οργάνωση του μαθήματος της λογοτεχνίας» (Σπανός Γ., 1991, σ. 311). Βέβαια, όπως ήταν λογικό, ασκήθηκε κριτική στα ΚΝΛ για κάποιες επιλογές που έγιναν, όπως για παράδειγμα ο μικρός αριθμός γυναικών που ανθολογήθηκαν ή, κατ' άλλους, για το ότι πολλά κείμενα είχαν πεσιμιστικό χαρακτήρα, ενώ οι περισσότεροι συγγραφείς, που ανθολογούνταν, είχαν πεθάνει.

Μπορεί αυτά σήμερα να ανήκουν στην ιστορία της εκπαίδευσης, άφησαν όμως ισχυρό αποτύπωμα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας ως τις μέρες μας. Παρέμειναν σημεία αναφοράς για περίπου τρεις δεκαετίες, φτάνοντας έως σήμερα, για το Λύκειο. Βέβαια, οι εποχές άλλαξαν οι αλλαγές δεν έχουν πλέον τόσο ισχυρά ερείσματα, εξέλειπαν ίσως και οι λόγοι. Όντας σήμερα, σε ένα ακόμα σταυροδρόμι για τη θέση του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα νέα Προγράμματα Σπουδών και τη συγγραφή νέων βιβλίων, ευχόμαστε να παραληφθεί η σκυτάλη που έρχεται από εκείνη την εποχή και το σχολείο με τη λογοτεχνία να ανοίξει διάπλατα ένα παράθυρο στους νέους καιρούς.

Βιβλιογραφία

- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χρ. (2000). *Τα σχολικά εγχειρίδια των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων στη Μέση Εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977)*. Διδακτορική διατριβή.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χρ. (2003). *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση, Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*. Αθήνα.
- Κριαράς, Εμ. (1978). «Το μάθημα των Νέων Ελληνικών και η κανονικότητα της γραπτής μας γλώσσας», στο *Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*, σ. 335-358.
- Μπαλάσκας, Κ. (1998). «Τα Κείμενα της νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Το τι και το πώς», στο *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, σ. 202-211.
- Πεσκετζή, Μ. (1995). *Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του 80: Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων*. Διδακτορική διατριβή.
- Πλησής, Κ. (1978). «Διάγραμμα διδασκαλίας: Α. Καρκαβίτσα Για την προίκα της αδελφής», στο *Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*, ΟΕΔΒ, β' έκδοση, σ. 404-408.
- Πολίτης, Λ. (1978). «Η φιλολογική ερμηνεία των Νεοελληνικών Κειμένων», στο *Εισηγήσεις ΚΕΜΕ*, ΟΕΔΒ, β' έκδοση, σ. 391-403.
- Σπανός, Γ. Ι. (1991). *Παιδαγωγική και ψυχολογική θεώρηση της οργάνωσης του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος (1884-1984)*. Διδακτορική διατριβή.
- Τόγιας, Β. Ιω. (1988). *Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση, Ιστορική θεώρηση (1883-1967)*, τόμος πρώτος, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη.

**Το εγχειρίδιο Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ΄ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης:
Η κατάθεση μιας προσωπικής εμπειρίας και το όραμα της ανανέωσης στη διδασκαλία
του μαθήματος**

Τασούλα Καραγεωργίου, δ.φ.
Επίτιμη Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

Περίληψη

Στην εισήγηση κατατίθεται, μεταξύ άλλων, προσωπική εμπειρία αντλημένη από τη συμμετοχή μου στη συγγραφή αλλά και στην επιμέλεια του βιβλίου *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, το οποίο σε πρώτη έκδοση κυκλοφόρησε από τον ΟΕΔΒ το 1999 και είχε, ως κύριους αποδέκτες (ως μάθημα υποχρεωτικό εξεταζόμενο μάλιστα για πρώτη φορά σε εξετάσεις) τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου που είχαν επιλέξει τη Θεωρητική Κατεύθυνση και δευτερευόντως (ως μάθημα επιλογής) τους μαθητές της Θετικής Κατεύθυνσης. Η εισήγηση παρακολουθεί τη σταδιακή νόθευση των στόχων που προκάλεσαν τη συγγραφή και τη διδασκαλία του εγχειριδίου, οφειλόμενη, κατά κύριο λόγο στη φροντιστηριοποίηση του μαθήματος.

Παράλληλα, εξετάζονται οι καινοτομίες και τα οφέλη που προέκυψαν από τη μακρόβια (εικοσαετή σχεδόν) διδασκαλία του βιβλίου, το οποίο περιελάμβανε ολοκληρωμένα εκτενέστερα κείμενα (ποιητικά ή πεζά), θεματικές ενότητες, προσωπογραφίες λογοτεχνών και, σε παράρτημα, ποικίλα παράλληλα συνοδευτικά κείμενα, όπως και αποσπάσματα κριτικογραφίας.

Abstract

The paper presents -among other things- personal experience drawn from my participation in the writing and editing of the textbook “Modern Greek Literature”. The book was first published by OEDB in 1999 and had, as main recipients, (as a compulsory subject examined for the first time in national examinations) the students of the third grade of the Greek Lyceum, who had chosen the Theoretical Direction and -secondarily- (as an elective course) the students of the Positive direction. The presentation follows the gradual distortion of the objectives that caused the writing and teaching of the textbook.

At the same time, the innovations and benefits that resulted from the long (almost twenty years) teaching of the book are examined, which included more comprehensive texts (poetic or prose texts), thematic sections, portraits of writers and, in an appendix, various accompanying texts and excerpts from criticism.

Συγγραφή Εγχειριδίου Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Στα τέλη της δεκαετίας του '90, στο πλαίσιο της εξαγγελθείσας τότε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, επιχειρήθηκε ανανέωση στη διδασκαλία της ποίησης και της πεζογραφίας με την εισαγωγή σε επίπεδο πανελληνίων εξετάσεων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας – για πρώτη φορά στα μεταπολιτευτικά χρόνια – στα υπό εξέταση για τους υποψηφίους της Θεωρητικής Κατεύθυνσης μαθήματα και με την ανάθεση συγγραφής νέου εγχειριδίου για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών του αυτόνομου μαθήματος Νεοελληνική Λογοτεχνία για τη Γ' Λυκείου.

Το νέο πολλά υποσχόμενο σχολικό εγχειρίδιο¹ με τίτλο *Νεοελληνική Λογοτεχνία* προοριζόταν για διδασκαλία στη Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης και ήταν επιλεγόμενο μάθημα για τη Θετική. Είχα την τιμή να συμμετάσχω στη συγγραφική του ομάδα μαζί με τους Κώστα Ακρίβο, Δημήτρη Αρμάο, Ζωή Μπέλλα και Δήμητρα Μπεχλικούδη και παράλληλα να αναλάβω με τη Δήμητρα Μπεχλικούδη τη διόρθωση και επιμέλεια του βιβλίου, όπως και την αναζήτηση του υποστηρικτικού εικαστικού υλικού που θα πλαισιώνει τα ανθολογημένα κείμενα, η αισθητική αξιοποίηση του οποίου ανατέθηκε με εξαιρετα αποτελέσματα στον σκιτσογράφο Νότη Κατσέλη.

Την εποπτεία της συγγραφικής ομάδας ανέλαβε ο Κώστας Μπαλάσκας, Υπεύθυνος για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και για την τελική επιλογή των κειμένων. Στην Επιτροπή Κρίσης μετείχαν οι: Ανθούλα Δανιήλ, Λουκάς Κούσουλας και Έρη Σταυροπούλου.

Την παρούσα εισήγηση αφιερώνω στη μνήμη δύο εκ των συντελεστών του βιβλίου που έχουν φύγει από τη ζωή: στον πρόωρα εκλιπόντα Δημήτρη Αρμάο (1959-2015), εξαιρετο ποιητή και διακεκριμένο επιμελητή κειμένων, και στον καλλιτέχνη σκιτσογράφο Νότη Κατσέλη (1956 -2021) που είχε την υπέροχη ιδέα με τις φτωχές ξυλομπογιές του να χρωματίσει τα παραδοσιακά μοτίβα που κόσμησαν την έκδοση.

Η συγγραφική ομάδα εργάστηκε με ξεχωριστό ενθουσιασμό, ζήλο και πάθος, στοιχεία που κυριάρχησαν και στις ζωηρές εσωτερικές αντιπαραθέσεις που αφορούσαν την ανθολόγηση δημιουργών ή κειμένων. Κατέληξε όμως στο γόνιμο αποτέλεσμα της συγκρότησης ενός εγχειριδίου που σύμφωνα με το προλογικό σημείωμα όφειλε «να καλύψει διδακτικά τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, ως ανεξάρτητο μάθημα» και παράλληλα «να διαφοροποιηθεί από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ...* ώστε να οδηγήσει τον μαθητή (κυρίως τον υποψήφιο της Θεωρητικής Κατεύθυνσης) σε μια συστηματικότερη γνωριμία και ουσιαστικότερη σχέση με τη λογοτεχνία αλλά και με τον τρόπο της θεώρησης και της ανάγνωσής της»².

Τις οκτώ ενότητες του βιβλίου μοιράστηκαν δίκαια η πεζογραφία και η ποίηση. Τα κείμενα που προσφέρθηκαν ήταν ποικίλα, ολόκληρα και κανένα αποσπασματικό, όλα όμως συνέκλιναν ως προς την ποιοτική τους λειτουργία και ανταποκρίθηκαν στην ποικιλία που οφείλει να διαθέτει ένα βιβλίο-περιοδικό, στο οποίο συνυπάρχουν το εκτενές κείμενο (*Ο Κρητικός*, του Διονυσίου Σολωμού, η *Σονάτα του Σεληνόφωτος* του Γιάννη Ρίτσου, *Το αμάρτημα της μητρός μου* του Γεωργίου Βιζυηνού, το *Όνειρο στο κύμα* του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, η *Ιστορία ενός αιχμαλώτου* του Στρατή Δούκα), μία θεματική ενότητα με τίτλο «Ποιήματα για

¹ *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Γ' Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική Κατεύθυνση, Θετική Κατεύθυνση (επιλογής) (1999), Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, ΟΕΔΒ.

² *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Γ' Ενιαίου Λυκείου (1999), Πρόλογος.

την ποίηση» και δύο προσωπογραφίες: της ποιήτριας Κικής Δημουλά και του πεζογράφου Γιώργου Ιωάννου.

Πρόκειται δηλαδή για βιβλίο στο οποίο, όπως επισημαίνεται στον πρόλογό του, κυριαρχεί μία αρμονική πολυφωνία που αποδίδεται αισθητικά και εκφράζεται λειτουργικά μέσω μιας ποικιλίας χρωμάτων που σηματοδοτούν την καθεμιά από τις ενότητες του βιβλίου. Κυρίως όμως διαφαίνεται μέσα από την συγκρότηση των οκτώ ενότητων, με τις οποίες γίνεται, απολύτως διακριτός ο αρμονικός «πολυφωνικός» συγκερασμός του κλασικού με το σύγχρονο, του λιγότερο με το περισσότερο απαιτητικού λογοτεχνικού κειμένου, ώστε να μην αντιμετωπίζεται η λογοτεχνία μόνον στην ιστορική και στη μνημειώδη της διάσταση, αλλά να παρουσιάζεται δεκτική στα ακούσματα του παρόντος και της ζώσας δημιουργίας.

Στις καινοτομίες του βιβλίου θα πρέπει να αναφερθούν:

– Τα συνοδευτικά σχόλια, τα οποία φωτίζουν ερμηνευτικά τα ανθολογημένα κείμενα και παράλληλα προκαλούν ερεθίσματα για δημιουργική ανάγνωσή τους.

– Οι συνοδευτικές ασκήσεις και εργασίες που αφορούν τη συνομιλία των κειμένων με τα έργα της τέχνης. Η καινοτόμος ανάδειξη αυτής της σχέσης εμπλούτισε το βιβλίο με λειτουργικό εικαστικό υλικό που σε αρκετές περιπτώσεις συνδιαλέγεται κατά τρόπο άμεσο με τα ανθολογημένα κείμενα. Θα ήθελα εδώ να αναφέρω χαρακτηριστικά τον πίνακα του Νίκου Εγγονόπουλου με τίτλο «Μελαγχολία ποιητού», ο οποίος συνομιλεί με το ανθολογημένο καβαφικό ποίημα «Μελαγχολία ποιητού Ιάσονος Κλεάνδρου»³. Αναφέρω επίσης ένα ακόμα παράδειγμα το οποίο αναδεικνύει κατά τρόπο αντίστροφο τη συνομιλία αυτή: πώς δηλαδή ένα γλυπτό, όπως το μαρμάρινο άγαλμα του Κωνσταντίνου Σεφερλή «Η Βόρειος Ήπειρος» (1951), που βρισκόταν ακέραιο στην οδό Τοσίτσα της Αθήνας, στο πάρκο μεταξύ Πολυτεχνείου και Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου και αναπαριστούσε τη μορφή μιας αλυσοδεμένης γυναίκας, προσλαμβάνεται στο ανθολογημένο ποίημα της Δημουλά με τίτλο «Σημείο αναγνωρίσεως»⁴ όχι ως ιστορική και εθνική αλληγορία, αλλά ως σύμβολο της κοινωνικής καταπίεσης του γυναικείου φύλου. «Το τελευταίο» αναφέρει χαρακτηριστικά το βιβλίο, «μπορεί να γίνει αφορμή μιας ενδιαφέρουσας συζήτησης γύρω από την πρόσληψη του έργου της Τέχνης από το κοινό, του οποίου τον ρόλο παίζει στην προκειμένη περίπτωση η ποιήτρια»⁵. Αξίζει πάντως να σημειωθεί πως το ίδιο άγαλμα, θύμα σήμερα μιας παράλογης βαρβαρότητας, ακέφαλο πλέον, παραμένει στην οδό Τοσίτσα περιμένοντας ίσως έναν άλλο ποιητή να διεκτραγωδήσει τα πάθη του⁶.

– Οι εκτενείς λεξιλογικές και ερμηνευτικές υποσελίδιες σημειώσεις (εκτενέστερες και διεξοδικές σε περισσότερο απαιτητικά κείμενα, όπως ο *Κρητικός* του Σολωμού) δεν περιορίζονται στον λεξιλογικό σχολιασμό αλλά συχνά παραπέμπουν και σε άλλα κείμενα ποιητικά ή πεζά, ανθολογημένα ή μη στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* στα οποία μπορεί να συναντήσει κανείς κοινή θεματική ή κοινούς εκφραστικούς τρόπους. Έτσι π.χ. τους στίχους 135-137 της *Σονάτας του Σεληνόφωτος* συνοδεύει η εξής υποσημείωση: «Το σύμβολο της αρκούδας συναντάται και σε δύο κείμενα του σχολικού εγχειριδίου ΚΝΛ της Β' Λυκείου:

³ *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (1999), σ. 66-67.

⁴ Δημουλά Κική (1971), *Το λίγο του κόσμου*, Αθήνα.

⁵ *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (1999), σ. 100-102.

⁶ Το άγαλμα έχει αποσυρθεί πλέον από την οδό Τοσίτσα (σημείωση επιμελητή έκδοσης).

στο ποίημα του Άγγελου Σικελιανού *Ιερά οδός* και στο πεζογράφημα του Μιχαήλ Μητσάκη, *Αρκούδα*⁷». Σε άλλες πάλι περιπτώσεις οι υποσελίδες σημειώσεις φωτίζουν δυσσερμηνευτες εκφράσεις του κειμένου προσφέροντας λαογραφικού ενδιαφέροντος πληροφορίες⁸.

Σημαντική καινοτομία του βιβλίου υπήρξε επίσης το τρίτο του μέρος⁹, στις εκατό και πλέον σελίδες του οποίου συναντώνται διαφωτιστικά αποσπάσματα κριτικογραφίας και συστηματική, για πρώτη φορά σε σχολικό εγχειρίδιο λογοτεχνίας, παράθεση παραλλήλων κειμένων, πολλών αντλημένων από το έργο νεότερων πεζογράφων καθώς και ποιητών της γενιάς του '70, με αποτέλεσμα, να διαδοθούν μέσω του σχολικού βιβλίου, όπως μαρτυρούν πλείστες ιστοσελίδες του διαδικτύου, τα ανθολογημένα ποιήματα, καθιστώντας έτσι δημοφιλείς τους στίχους αγνώστων μέχρι τότε στο ευρύ κοινό δημιουργών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ευσύνοπτος εμβληματικός ορισμός της ποίησης από τον Αργύρη Χιόνη¹⁰:

*Η ποίηση πρέπει να 'ναι
Ένα ζαχαρωμένο βότσαλο
Πάνω που θα χεις γλυκαθεί
Να σπας τα δόντια σου*¹¹.

Καινοτόμος υπήρξε και η εκπροσώπηση της γυναικείας φωνής – κατ' αξίαν και όχι κατά παραχώρηση – σε μια από τις οκτώ ενότητες του εγχειριδίου από τη σημαντική ποιήτρια της Β' Μεταπολεμικής Γενιάς, την Κική Δημουλά (1931-2020). Η απόφαση μιας ενότητας αφιερωμένης στην ποίησή της ελήφθη κατά πλειοψηφία. Η ενθουσιώδης υποδοχή της ποίησής της από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, διδάσκοντες και όχι μόνον) δεν επαλήθευσε τις διατυπωθείσες επιφυλάξεις και παράλληλα διέλυσε παλιά στερεότυπα και βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις απέναντι στη γυναικεία συγγραφική δραστηριότητα, ενώ εκόμισε την ανυπεράσπιστα μέχρι τότε παρουσία του έρωτα στις σχολικές αίθουσες.

Στο βιβλίο συμπεριελήφθη σε κάποιες περιπτώσεις και πρωτότυπο υλικό, το οποίο ευγενώς παραχωρήθηκε από συγγραφείς για τη σχολική έκδοση. Αναφέρουμε εδώ το αυτόγραφο με το ποίημα *Ο πληθυντικός αριθμός* της Κικής Δημουλά¹² και το μικρό δοκίμιο με τίτλο *Μαθητεία στο Όνειρο στο κύμα*, που παραχωρήθηκε ειδικά για το βιβλίο από τον διαπρεπή φιλόλογο, εκδότη του παπαδιαμαντικού έργου, Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλο¹³.

⁷ *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (1999), σ. 43.

⁸ Ας δούμε πώς φωτίζεται η φράση «γονατισμένοι πάνω στα καρυδόφυλλα» από το διήγημα του Γιώργου Ιωάννου «Μές στους προσφυγικούς συνοικισμούς»:

«Στη Θράκη την ημέρα της Πεντηκοστής πήγαιναν στην εκκλησία κρατώντας κλώνους καρυδιάς και γονάτιζαν πάνω στα φύλλα. Πίστευαν ότι η καρυδιά εξασφαλίζει υγεία και αποδιώχνει τα κακά πνεύματα. Γι' αυτό και την εβδομάδα που προηγείται της Πεντηκοστής έβαζαν στον κόρφο τους φύλλα καρυδιάς. (Βλ. *Επετηρίς του Κέντρου Ερένης της Ελληνικής Λαογραφίας*, τόμος ΙΗ', ΙΘ', 1965-1966, σελ. 313-314).

«...Το ψυχοσάββατο της Πεντηκοστής χρησιμοποιούσαν καρυδόφυλλα για να κλείνουν τα μάτια τους, να μην τα δουν οι ψυχές των νεκρών, αναγνωρίσουν τους δικούς τους και δεν μπορούν μετά να τους αποχωριστούν». (Βλ. Δημ. Σ. Λουκάτος, *Συμπληρωματικά του χειμώνα και της άνοιξης*, Εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα, 1985).

σκύβω βαθιά στο χώμα, για να μη βγάλουν οι ψυχές εξαιτίας μου τον παραμικρότερο βόμβο· Η κάθοδος των ψυχών και η επιστροφή τους στον Άδη είναι αρχαιοελληνική δοξασία, καθώς δεν υπάρχει ο διαχωρισμός κόλασης και παραδείσου. Αρχαιοελληνικές γιορτές σαν την Πεντηκοστή: τα Λεμυρία – 9, 11, 13 Μαΐου – (οι ψυχές έρχονταν απ' τον Άδη) και τα Ανθεστήρια. Και για τις δύο περιπτώσεις πιστεύεται ότι οι ψυχές είναι τόσο λεπτές στην υφή (σαν να έχουν μια υλικότητα), ώστε μπορούν να κρεμαστούν από έναν ιστό αράχνης... Γι' αυτό εκείνες τις μέρες οι ζωντανοί δεν πρέπει να κινούνται έντονα γιατί μια κίνησή τους μπορεί να τραυματίσει μια ψυχή. (Βλ. Γ.Α. Μέγας, *Ελληνικά έορταί*, Αθήνα 1956)».

Νεοελληνική Λογοτεχνία, ό.π., σ. 249.

⁹ *Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ' Συνοδευτικά Κείμενα* (1999), σ. 277-383.

¹⁰ *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (1999), σ. 320.

¹¹ Αργύρης Χιόνης, *Τύποι ήλων*, 1978.

¹² *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (1999), σ. 97

¹³ *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, (1999), σ. 348-351.

Τέλος αξίζει να επαινεθεί η ομόφωνη απόφαση της συγγραφικής ομάδας να τυπωθούν τα ανθολογημένα κείμενα (ποιητικά και πεζά) του βιβλίου «στο πολυτονικό σύστημα επειδή», όπως αναφέρεται στον πρόλογο, «αυτό ήταν το τονικό σύστημα των εγκύρων εκδόσεων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν». Σημειώνω εδώ ότι η υιοθέτηση του πολυτονικού συστήματος έγινε σιωπηρά αποδεκτή από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το βιβλίο *Νεοελληνική Λογοτεχνία* διδάχθηκε ανελλιπώς από το 1999 έως πρόσφατα στη Θεωρητική Κατεύθυνση ακυρώνοντας όμως στη διδακτική πράξη πολλές ευγενείς προθέσεις, όπως αυτές σημειώνονται εμφατικά στην εισήγηση παρουσιάσής του στο συνέδριο για τα γλωσσικά μαθήματα που οργάνωσε το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 1999¹⁴.

Παραθέτω απόσπασμα από την τότε εισήγησή μου, η οποία συμπεριελήφθη στα Πρακτικά του συνεδρίου και φέρει τον τίτλο «Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα»:

Με ιδιαίτερη ικανοποίηση υποδεχόμαστε την ξεχωριστή θέση που αποκτά η Λογοτεχνία στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Ενιαίου Λυκείου. Η εισαγωγή του μαθήματος της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας ως επιλεγόμενου για την Β' Λυκείου και ως ξεχωριστού μαθήματος (Νεοελληνική Λογοτεχνία) για τη Θεωρητική Κατεύθυνση της Γ' Λυκείου σε συνδυασμό με την παράλληλη επί δίωρο ανά εβδομάδα διδασκαλία των εγκύρων Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δημιουργούν ένα γόνιμο έδαφος πάνω στο οποίο καλείται να ανθίσει ένα ουσιαστικό εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για τα λογοτεχνικά κείμενα, που ελπίζουμε να μη το μαράνουν οι δύο βασικοί κίνδυνοι που απειλούν τον εξόχως ευαίσθητο διδακτικό αυτό χώρο: ο ένας είναι μία με αφετηρία το κείμενο διδακτική επί παντός επιστητού ρητορεία και ο άλλος αφορά τη διδακτική τυποποίηση του κειμένου. Ο δεύτερος κίνδυνος είναι στις παρούσες συνθήκες και ο περισσότερο απειλητικός, δεδομένου ότι υπαγορεύει έτοιμες απαντήσεις και δείχνει τον ένα και μοναδικό δρόμο σε μία διδακτική περιοχή που από τη φύση της προορίζεται στο να ακυρώνει τη μοναδικότητα του ερμηνευτικού κανόνα, αφού η ίδια η λογοτεχνία στην ποιοτικότερή της έκφραση είναι μια ανατροπή που μας επιτρέπει να ενωτιζόμαστε τις μυστικές φωνές που υπόγεια κυλούν κάτω από τη σκληρή και τραχιά ασφάλτο της πραγματικότητας. Βασική καινοτομία του εγχειριδίου είναι ότι έχει τον χαρακτήρα του βιβλίου-περιοδικού, του οποίου η ύλη θα ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να διευρύνεται η αναγνωστική και η διδακτική εμπειρία των διδασκόντων και να ανανεώνεται το ενδιαφέρον τους γύρω από τα λογοτεχνικά κείμενα, για να προστατευθεί εν τέλει ο ιδιαίτερα ευπαθής διδακτικός αυτός χώρος από την ξήρανση της ανιαρά κατ' έτος επαναλαμβανόμενης ύλης, η οποία με δεδομένη την αξιολόγηση του μαθήματος σε πανελλήνιες εξετάσεις, θα μπορούσε να αφυδατώσει και τα πλέον εύχυμα κείμενα¹⁵.

¹⁴ Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις, (2000), Ε' Πανελλήνιο συνέδριο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιμέλεια: Χρίστος Λ. Τσολάκης Κώδικας, Αθήνα.

¹⁵ Καραγεωργίου Τασούλα (2000) *Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις*, Κώδικας, Αθήνα, σ. 131-135.

Το βιβλίο του καθηγητή που συνόδευε την έκδοση του σχολικού εγχειριδίου περιλάμβανε, όπως αναφέρεται στον πρόλογο, ένα πολύμορφο, ενισχυτικό της διδασκαλίας, βοηθητικό υλικό: πλούσια βιβλιογραφία, εκτενή κριτικογραφικά αποσπάσματα, ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ανθολογημένων στο βιβλίο του μαθητή κειμένων, ειδικούς διδακτικούς στόχους, τις αναγκαίες επισημάνσεις για την υποβοήθηση του διδακτικού έργου, σχέδια διδασκαλίας, προτάσεις για τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος, και, σε αρκετές περιπτώσεις, παράλληλα κείμενα.

Στον ίδιο πρόλογο επισημαίνεται για άλλη μια φορά ότι η εισβολή της λογοτεχνικής θεωρίας δεν θα πρέπει να εκτοπίζει το κείμενο από το κέντρο του διδακτικού ενδιαφέροντος. Δεν θα ήταν ίσως άσκοπο να επισημανθεί και πάλι πως στο μάθημα της Λογοτεχνίας, το μορφωτικό αγαθό είναι πάντοτε το λογοτεχνικό κείμενο και ως εκ τούτου ο προορισμός του παρόντος βιβλίου (του Καθηγητή) είναι αυστηρά επικουρικός. Εξάλλου, η Ιστορία της Λογοτεχνίας και η Θεωρία της Λογοτεχνίας δεν διδάσκονται ούτε εξετάζονται αυτόνομα. Στοιχεία μόνο της ιστορίας ή της θεωρίας μπορούν ενίοτε να αξιοποιηθούν διδακτικά, πάντοτε όμως στον βαθμό που έχουν μία άμεση ή έμμεση σχέση με το κείμενο και επομένως βοηθούν στην ουσιαστικότερη και γονιμότερη επικοινωνία μαζί του. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι ιδιαίτερα πλούσιες και οι προσφερόμενες ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κειμένων ιδιαίτερα πολλές, συχνά ποικίλες και ενίοτε διστάμενες. Το βιβλίο αυτό τις προσφέρει, όχι για να δημιουργήσει την υποχρέωση να χρησιμοποιηθούν οπωσδήποτε ως διδακτική ύλη, αλλά μεταξύ άλλων για να συμβάλει, κατά το δυνατό, στην ενημέρωση του επιφορτισμένου με πολλά διδακτικά βάρη φιλολόγου απαλλάσσοντάς τον από τον φόρτο κάποιων συχνά άγονων βιβλιογραφικών αναζητήσεων. Σε κάθε περίπτωση, το βιβλίο αυτό εκπληρώνει τον στόχο του, όταν το υλικό του δεν εκτοπίζει από το κέντρο του διδακτικού ενδιαφέροντος, το κείμενο, αλλά παρέχει ιδέες και ερεθίσματα που, αξιοποιημένα κατάλληλα, γονιμοποιούν τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνία κινητοποιώντας την κρίση, την ευαισθησία και την αναγνωριστική δεκτικότητά τους¹⁶.

Το βιβλίο εντέλει απέστησε ως προς την προοπτική να αποτελέσει ένα βιβλίο-περιοδικό. Πρόκειται για υπόσχεση που ρητά αναγράφεται στο προλογικό σημείωμα.

Αυτό που θα πρέπει ιδιαίτερα να τονιστεί είναι ότι το βιβλίο αυτό σχεδιάστηκε ως το πρώτο μιας σειράς. Θα ακολουθήσουν και άλλα με διαφορετικά κάθε φορά έργα, θέματα, ρεύματα, πρόσωπα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η προοπτική, δηλαδή, είναι να δημιουργηθεί ένα Βιβλίο-Περιοδικό, το περιεχόμενο του οποίου θα ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Έτσι, η λογοτεχνία του σχολικού εγχειριδίου δεν μεταβάλλεται σε «μουσειακό απολίθωμα» που διαιωνίζεται. Με την προοπτική αυτή αμβλύνονται και οι τυχόν διαφωνίες ως προς τις επιλογές, ενώ η αλλαγή των περιεχομένων θα δίνει τη δυνατότητα να καλύπτεται ένα συνεχώς διευρυνόμενο λογοτεχνικό φάσμα. Μια τέτοια σειρά βιβλίων θα αναβαθμίσει, πιστεύουμε, τη σπουδή της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση¹⁷.

Όμως η ύλη του βιβλίου ουδέποτε ανανεώθηκε. Ούτε βεβαίως τους κινδύνους, που επισημάνθηκαν ήδη με την έκδοσή του, απέφυγε, με σημαντικότερο αυτόν της διδακτικής τυποποίησής του λόγω της υπαγωγής του σε μια νοοτροπία φροντιστηριακής αντιμετώπισης της

¹⁶ *Λογοτεχνία Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Βιβλίο Καθηγητή*, (1999), Αθήνα ΟΕΔΒ, (Πρόλογος).

¹⁷ *Λογοτεχνία Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης*, (1999), Αθήνα ΟΕΔΒ, (Πρόλογος).

διδασκείας και εξεταστέας ύλης. Έτσι, π.χ. οι αφηγηματολογικοί όροι, οι οποίοι, σύμφωνα με τις διδακτικές οδηγίες, θα έπρεπε να αξιοποιούνται στη διδασκαλία με μεγάλη φειδώ, σε πολλές περιπτώσεις απέκτησαν – με όλες τις ανιαρές κατηγορίες και υποδιαίρεσεις τους – προεξάρχοντα ρόλο στη διδασκαλία αφαιρώντας τη σάρκα και το αίμα των πεζών κυρίως κειμένων και μετατρέποντάς τα συχνά σε ένα μάλλον απεχθή σκελετό.

Όσο όμως και αν η εκπαιδευτική πραγματικότητα επαλήθευσε τις παραπάνω δυσοίονες προβλέψεις, όσο και αν η ποιητική ύλη συρρικνώθηκε σε όφελος υποτίθεται της λογοτεχνικής θεωρίας που συχνά μεταφράστηκε σε «οδηγίες προς ναυτιλλομένους». Ένα είναι βέβαιο: ότι το εγχειρίδιο Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου (Θεωρητικής Κατεύθυνσης) υπηρέτησε τον βασικό σκοπό του μαθήματος, ο οποίος διατηρεί και σήμερα την αναγκαιότητά του: το μάθημα της Λογοτεχνίας οφείλει να αναδεικνύει στη διαχρονικότητά του τον ανεκτίμητο γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο της λογοτεχνικής μας παράδοσης, που συνιστά την μόνη περιουσία που μπορεί να προσφέρει η φτώχη κατά τα άλλα ελληνική εκπαίδευση στα παιδιά της.

Σήμερα μεγαλώνει, είναι αλήθεια, η δημοτικότητα εκείνων των φωνών που δίνουν προτεραιότητα στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και αμφισβητούν την αυτόνομη διδασκαλία της ποίησης και της λογοτεχνίας γενικότερα στο σχολικό πρόγραμμα, επιλέγοντας έναντι της μαγείας του λόγου την αφυδατωμένη γλώσσα της μαζικής επικοινωνίας.

Παράλληλα παρατηρείται συχνά να αντιμετωπίζονται τα κείμενα ως αφορμές για αλλότριες της αισθητικής λειτουργίας τους κοινωνιολογικές αναζητήσεις. Κάποτε μάλιστα το «θέμα» τού προς διδασκαλία κειμένου (κοινωνικό, ιδεολογικό, πολιτικό, κατά κανόνα πάντως επίκαιρο) ιεραρχείται ως σημαντικότερο από τη λογοτεχνικότητά του. Το φαινόμενο στις ακραίες του διαστάσεις οδηγεί συχνά μέχρι του σημείου να αμφισβητείται η αξία της γραμματειακής ένταξης των κειμένων και παράλληλα να θεωρείται αναχρονιστικός και μη προοδευτικός ο λεγόμενος λογοτεχνικός κανόνας, με συνέπεια να εκτοπίζονται τα κείμενα από την ιστορικότητά τους και να χάνεται κάθε κριτήριο αναγνώρισης της αισθητικής αξίας τους.

Παράλληλα η στρεβλή πολλές φορές αντιμετώπιση του ρόλου της δημιουργικής γραφής συχνά οδηγεί σήμερα τα παιδιά να δημιουργούν εν κενώ, χωρίς να τους παρέχεται η γνωστική και ουσιαστική μύηση σε ό,τι συνιστά το λογοτεχνικό φαινόμενο το οποίο απαιτεί γνώση τόσο της ποιότητας όσο και της ιστορικής του διάστασης.

Στον αντίποδα των προβλημάτων και παρά τις αντιξοότητες που παραπάνω εκτέθηκαν, στο βιβλίο *Νεοελληνική Λογοτεχνία* υπηρετήθηκαν εντέλει στόχοι διαχρονικά αναλλοίωτοι και χρήσιμοι σε όσους σήμερα καταγίνονται με την εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και με τη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων λογοτεχνίας: σεβασμός στα ανθολογημένα κείμενα, τα οποία πρέπει πάντα να επιλέγονται με κριτήριο την ποιότητα και τη δύναμη της λογοτεχνικής γλώσσας, συνδυασμός του κλασικού με το σύγχρονο, ένταξή τους στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, υπόρρηση ανάδειξη των ανθρωπιστικών αξιών, καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με παράλληλη αγωγή του συναισθήματος, μέσω των δημιουργικών εργασιών και ασκήσεων που οδηγούν σε ποικιλία ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Κοντολογίς, προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου με τη σολωμική αρχή: με λογισμό και μ' όνειρο,

στην υπηρεσία δηλαδή ενός εκπαιδευτικού οράματος που αποβλέπει στη διαμόρφωση ευαίσθητων, σκεπτομένων και δημιουργικών ανθρώπων.

Το βιβλίο *Νεοελληνική Λογοτεχνία* συνάντησε την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας, μόλις μάλιστα κυκλοφόρησε. Μνημονεύω εδώ τις θετικές κριτικές του Νίκου Ράλλη¹⁸ στην εφημερίδα *Αυγή* και της Ζωής Κατσιαμπούρα¹⁹ στην *Καθημερινή*.

Θα μου επιτρέψετε, κλείνοντας, να προσθέσω πως η απήχηση των ανθολογημένων στο εγχειρίδιο κειμένων επεκτάθηκε πέραν της εκπαιδευτικής κοινότητας στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού. Αναφέρομαι στις συχνές παραστάσεις από επαγγελματικούς θιάσους της *Σονάτας του σεληνόφωτος* του Γιάννη Ρίτσου και στη δραματοποίηση που γνώρισαν *Το αμάρτημα της μητρός μου* του Γεωργίου Βιζυηνού και το *Όνειρο στο κύμα* του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη ενώ παράλληλα θα επιθυμούσα να καταθέσω μια ακόμη μαρτυρία, προσωπική αυτή τη φορά, αντλημένη από την εμπειρία της μακρόχρονης διδασκαλίας μου στο Ποιητικό Εργαστήρι του Ιδρύματος Τάκης Σινόπουλος: Οι έξοχοι δεκαπεντασύλλαβοι του σολωμικού *Κρητικού* γονιμοποίησαν υπόγεια την αισθητική εμπειρία των μαθητών και εξακολουθούν να δίνουν και σήμερα καρπούς στη δημιουργία των νέων ποιητών που διδάχθηκαν τότε το βιβλίο.

Γιατί σε τελευταία ανάλυση, όπως επισημαίνει εν είδει απολογισμού ο Οδυσσέας Ελύτης στο ύστερό του έργο *Δυτικά της λύπης*:

*Ποίηση μόνον είναι
Κείνο που απομένει. Ποίηση. Δίκαιη και ουσιαστική κι ευθεία
Όπως μπορεί και να τη φαντασθήκαν οι πρωτόπλαστοι
Δίκαιη στα στυφά του κήπου και στο ρολόι αλάθητη²⁰.*

Βιβλιογραφία (ενδεικτική)

- Ε΄ Πανελλήνιο συνέδριο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιμέλεια: Χρίστος Λ. Τσολάκης, *Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις* (2000), *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κώδικας, Αθήνα.
- Κατσιαμπούρα, Ζ. (1999). «Το καλό να λέγεται», *Καθημερινή*, 2 Δεκεμβρίου.
- Καραγεωργίου, Τ. (2000). Το μάθημα της Λογοτεχνίας στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γλώσσα και μεταρρυθμίσεις*, Κώδικας, Αθήνα, σ. 131-135.
- Καραγεωργίου, Τ. (1990). «Η Λογοτεχνία στη Δημόσια Μέση Εκπαίδευση», *Το Δέντρο*, τεύχ. 56-57, σ. 51-56.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σύνδεσμος Φιλολόγων Λέσβου, Σεμινάριο 37 (2010). *Η θέση της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα.
- Ράλλης, Ν. (1999). «Μια διαφορετική διδακτική ανθολογία», *Αυγή*, 7 Οκτωβρίου.
- Το Δέντρο* (Χριστούγεννα 1990). *Το μάθημα της Λογοτεχνίας (αφιέρωμα)*, τεύχ. 56-57.

¹⁸ Ράλλης Νίκος (1999), «Μια διαφορετική διδακτική ανθολογία», *Αυγή*, 7 Οκτωβρίου.

¹⁹ Ζωή Κατσιαμπούρα (1999), «Το καλό να λέγεται», *Καθημερινή*, 2 Δεκεμβρίου.

²⁰ Οδυσσέας Ελύτης [1995] 2004, *Δυτικά της λύπης*, 5η έκδ. Αθήνα: Ίκαρος.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). *Λογοτεχνία Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης, Βιβλίο Καθηγητή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1999). *Νεοελληνική Λογοτεχνία, Γ' Ενιαίου Λυκείου, Θεωρητική κατεύθυνση, Θετική Κατεύθυνση (επιλογής)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Οικοδομώντας τον «εαυτό» μέσα από τα κείμενα των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων

Μαρίτα Παπαρούση

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Περίληψη της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάλυση των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού σχολείου αναφορικά με τα νοσηματοδοτικά συστήματα που είναι εγγεγραμμένα σε αυτά. Η σχετική με το θέμα βιβλιογραφία ενστερνίζεται την άποψη ότι η εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι μια εμπειρία εμπλοκής, διαμόρφωσης και μετασχηματισμού του «εαυτού». Αντλώντας από αυτά, η συγκεκριμένη μελέτη θεωρεί την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ως έναν εν δυνάμει τρόπο βελτίωσης της αυτογνωσίας των μαθητών και εμπάθυνσης των αντιλήψεών τους σχετικά με τον εαυτό τους. Επειδή η επιλογή κειμένων παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές υιοθετούν και εσωτερικεύουν κυρίαρχους λόγους, το ενδιαφέρον εστιάζεται στα κείμενα που ανθολογούνται. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη επικεντρώνεται στο σε τι αναφέρονται τα ανθολογημένα κείμενα (το θέμα τους)· στις αξίες και τα οράματα που είναι εγγεγραμμένα σε αυτά καθώς και στο «αόρατο» πίσω από αυτό που είναι «ορατό»· στην κοσμοθεωρία που τα διαπερνά, δηλαδή, αν αυτή συγκροτείται από ένα συνεκτικό σύνολο πεποιθήσεων ή από διαφορετικούς και αντίθετους τρόπους αντίληψης και κατανόησης του κόσμου.

Abstract

The main objective of the present study is to analyze the systems of meaning that are inscribed within the literary texts collected into the Anthologies of Literary Texts of the Greek primary school. Many scholarly works embrace the view that the experience of literary reading is a life experience that is self-implicating and self-modifying. Drawing on these works, the study regards reading literary texts as a potential way to improve students' self-knowledge and deepen their self-perceptions. Because text selection has an important role in how students adopt and internalize dominant discourses, the focus of interest is on the texts that are anthologized. More specifically, the study focuses on what the anthologized texts are about (theme); on the values and visions that are inscribed in them and on the 'invisible' behind what is permitted to be 'visible' as well; on the worldview that permeates them –that is, is it composed of a coherent set of beliefs or of different and opposing ways of perceiving or apprehending the world.

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η διαδικασία διαμόρφωσης του εαυτού περιλαμβάνει τη συνεχή υιοθέτηση και κατασκευή προσωπικών νοηματοδοτικών συστημάτων –δηλαδή σημειωτικών συστημάτων (κοινωνικο-πολιτισμικά τοποθετημένων, αλλά προσαρμοσμένων προσωπικά) στη βάση των οποίων τα άτομα αποκτούν νόημα για τον εαυτό τους, τον κόσμο στον οποίο βρίσκονται και τη σχέση τους με αυτόν (Valsiner J., 2007)– σε όλη τη διάρκεια της ζωής· με άλλα λόγια, το άτομο οικοδομεί την αίσθηση του ποιος είναι και ποιος θέλει να είναι μέσα από διαδικασίες αναγνώρισης, εξερεύνησης διαθέσιμων κοινωνικών ρόλων, ιδεολογιών, κοσμοαντιλήψεων, αξιών και δέσμευσης με αυτές. Στην κατασκευή αυτών των προσωπικών νοηματοδοτικών συστημάτων θεωρείται πως έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει ουσιαστικά και η εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως εμπειρία ζωής που μπορεί να παίζει έναν ρόλο τόσο διαμορφωτικό όσο και μετασχηματιστικό όσον αφορά τον εαυτό· κατά συνέπεια και η εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης που λαμβάνει χώρα στην τάξη μέσα από τα κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* του Δημοτικού Σχολείου. Τα *Ανθολόγια* ως εκπαιδευτικό υλικό ενσαρκώνουν, μεταξύ άλλων, αυτό που ο Raymond Williams ονόμασε «επιλεκτική παράδοση» (1977: 116), επικυρώνοντας και μεταφέροντας συγκεκριμένα γεγονότα, ιδανικά και παραδόσεις ως γνώση που αξίζει να γίνει αντικείμενο μελέτης και ως πολιτισμική γνώση στη βάση της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες θα σχηματίσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα –συνεπώς, τον εαυτό. Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τα προηγούμενα θα αναφερθώ στα λογοτεχνικά κείμενα των *Ανθολογιών* ως εν δυνάμει τόπους συμβολής σε αυτό που θα μπορούσε να αποδοθεί ως αλφαριθμητικός εαυτός, στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας δηλαδή, μέσω της εμπλοκής τους στα συστήματα νοημάτων που είναι εγγεγραμμένα στα κείμενα και του ενδεχόμενου να τα υιοθετήσουν ως μέρος του δικού τους συστήματος προσωπικής σημασίας. Δεδομένου ότι η αυτοαντίληψη συναρτάται με τις διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα υιοθετούν και εξατομικεύουν τα νοηματοδοτικά συστήματα εντός των οποίων η εμπειρία θεωρείται σημαντική, η εστίαση του ενδιαφέροντος τίθεται στην επιλογή των κειμένων που απαρτίζουν τα *Ανθολόγια*. Από τη στιγμή που τα προσεγγίζουμε ως ένα εν δυνάμει μέρος του συστήματος εντός του οποίου οι μαθητές/μαθήτριες ορίζουν τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τον κόσμο, αυτό που ενδιαφέρει είναι: τι είδους κείμενα επιλέγονται και με ποια κριτήρια και τι είδους κείμενα αποκλείονται· ποιες αξίες και πεποιθήσεις είναι εγγεγραμμένες σε αυτά και ποιες έχουν καταστεί αόρατες· εάν υπάρχει μία ενιαία και συνεκτική κοσμοαντίληψη που τα διαπερνά ή αντιτιθέμενοι μεταξύ τους τρόποι σκέψης.

Η έννοια «εαυτός»

Ο όρος «εαυτός» έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς, συχνά, αντιφατικούς τρόπους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Jerrold Seigel στο βιβλίο του *The idea of the self: Thought and Experience in Western Europe since the Seventeenth Century*, λίγες έννοιες είναι τόσο σημαντικές όσο και τόσο ολισθηρές όσο η έννοια του εαυτού. Με τον όρο «εαυτός» συνήθως

εννοούμε το συγκεκριμένο ον που είναι κάθε άτομο, όπως και οτιδήποτε αφορά τον καθένα μας, το οποίο μας ξεχωρίζει από τους άλλους, ενοποιεί τα μέρη της ύπαρξής μας, επιμένει να υφίσταται παρόλες τις αλλαγές μας ή ανοίγει τον δρόμο για να γίνουμε αυτοί που θα μπορούσαμε ή που θα έπρεπε να είμαστε. Από τη γνώση του τι είναι αλήθεια ο εαυτός, οι άνθρωποι ήλπιζαν να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευτυχία, βαθύτερη πραγμάτωση, απελευθέρωση από δεσμά ή περιορισμούς, καλύτερες σχέσεις με άλλους ανθρώπους ή τρόπους για να αποκτήσουν εξουσία πάνω σε αυτούς. Επομένως, η «εαυτότητα» μας έχει σημασία για εμάς τόσο ως άτομα όσο και ως κοινωνικά πλάσματα, διαμορφώνοντας την προσωπική μας ύπαρξη και τις σχέσεις μας με εκείνους των οποίων τη ζωή με κάποιον τρόπο μοιραζόμαστε (Seigel J., 2005, σ. 3).

Ο γνωστός ψυχολόγος William James, από τους πρωτεργάτες του χώρου της ψυχολογίας, στην ενασχόληση με θέματα που αφορούν τον εαυτό, μας έχει, άλλωστε, επιστήσει την προσοχή από τα τέλη του 19ου αιώνα στο ότι η «εαυτότητα» (selfhood) είναι «το πιο αινιγματικό παζλ το οποίο έχει να αντιμετωπίσει η ψυχολογία» (James W., 1890, σ. 330). Στην πιο κοινή χρήση του, ο εαυτός αναφέρεται σε μια αναπαράσταση ή ένα σύνολο αναπαραστάσεων που έχει το κάθε άτομο γι' αυτό το ίδιο. Σύμφωνα με τους M.R.Leary & J.P.Tangney, που προσπάθησαν να συμπυκνώσουν στην εισαγωγή του εγχειριδίου *Handbook of self and identity* ποικίλες προσεγγίσεις της έννοιας εαυτός, διαφορετικοί συγγραφείς χρησιμοποίησαν τον «εαυτό» για να αναφερθούν στο άτομο, στην προσωπικότητα, στις διαδικασίες που εμπλέκονται στην αυτογνωσία και την ανακλαστική σκέψη, στις σκέψεις και τα συναισθήματα για τον εαυτό και στις διαδικασίες που διέπουν την εμπρόθετη δράση, τη βούληση και τον αυτοέλεγχο (Leary M.R. & Tangney J.P., 2003, σ. 3-14).

Γιατί εαυτός και όχι ταυτότητα; Ο «εαυτός» και η ταυτότητα είναι συμπληρωματικοί όροι με πολλά κοινά στοιχεία. Είναι, ωστόσο, διακριτοί. Ο «εαυτός» υπονοεί την ταυτότητα. Η ταυτότητα από την άλλη πλευρά, εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια του «εαυτού» και μπορεί να οριστούν ευρέως ως: κατηγορίες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να προσδιορίσουν ποιοι είναι και να ταυτοποιήσουν τον εαυτό τους σε σχέση με άλλα άτομα (Michener H. A. & Delamater J. D., 1999). Σύμφωνα με τον Timothy J. Owens, η κεντρική ιδιότητα που διακρίνει τον «εαυτό» από την ταυτότητα είναι ότι ο «εαυτός» είναι μία διαδικασία και οργάνωση που γεννιέται από αυτοστοχασμό, ενώ η ταυτότητα είναι ένα εργαλείο (ή σε ορισμένες περιπτώσεις ίσως ένα στρατήγημα) με το οποίο άτομα ή ομάδες κατηγοριοποιούνται και παρουσιάζονται στον κόσμο (2003, σ. 206). Στο πλαίσιο μιας παρόμοιας θεώρησης, η βασική ιδιότητα που διακρίνει τον «εαυτό» από την ταυτότητα είναι ότι ο «εαυτός» είναι μια διαδικασία και μια οργάνωση που γεννιέται από τον στοχασμό αναφορικά με τον «εαυτό», δηλαδή από την ανακλαστικότητα. Αυτή η τελευταία παρατήρηση μας προσφέρει την ευκαιρία να επισημάνουμε πως σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό για τους ασχολούμενους με το θέμα του «εαυτού» μελετητές να διακρίνουν με σαφήνεια: (α) τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην ανακλαστικότητα και την αυτογνωσία, (β) τη γνώση, τις πεποιθήσεις ή τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους· και (γ) τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση (Leary M.R. & Tangney J.P., 2003· Leary M.R., 2004). Οι περισσότεροι μελετητές εστιάζουν την προσοχή τους στον παράγοντα

της ανακλαστικότητας, της εξαρτώμενης από τη γλώσσα ικανότητας να βλέπει κανείς τον εαυτό του από μια εξωτερική σκοπιά ως ένα αντικείμενο που μπορεί να το κατανοήσει, να το χαρακτηρίσει, να το κατηγοριοποιήσει, να το αξιολογήσει (βλ. ενδεικτικά Mead G.H., 1965 [1934], σ. 136-137· Owens, T.J. 2003, σ. 207). Για παράδειγμα, ο Williams James έγραψε στο βιβλίο του *Principles of Psychology* ότι ο συνολικός «εαυτός» αποτελείται από ένα εν μέρει αντικείμενο και ένα εν μέρει υποκείμενο. Ως συνέπεια αυτού, έκανε διάκριση μεταξύ του «εαυτού» ως υποκειμένου της γνώσης (ή «εγώ»), που είναι η ίδια η συνείδηση, και του «εαυτού» ως αντικειμένου της γνώσης (ή «εμένα»), που είναι ένα από τα πολλά πράγματα για τα οποία το «εγώ» μπορεί να έχει επίγνωση και αποτελείται από τρία συστατικά: ένα υλικό, ένα κοινωνικό και ένα πνευματικό.

Να διευκρινίσω, τέλος, ότι, αν δεχτούμε τη διαπροσωπική προοπτική του κοινωνικού συμπεριφορισμού, ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση με τις κοινωνικές διαδικασίες και την επικοινωνία με τους άλλους και επηρεάζεται παρατηρώντας τους άλλους (Mead G.H., 1965 [1934]). Αν δεχτούμε την ενδοπροσωπική προοπτική, ο εαυτός είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος – με τις διαστάσεις που τον συγκροτούν να είναι ταυτόχρονα συνειδητές και ασύνειδες. Υιοθετώ έναν συνδυασμό και των δύο προοπτικών που περιγράφηκαν προηγουμένως. Ως εκ τούτου, υποστηρίζω ότι ο εαυτός έχει πολυδιάστατη φύση, αποτελείται από προσωπικά χαρακτηριστικά, από χαρακτηριστικά προσωπικών ρόλων, από συνειδητά και ασύνειδα επίπεδα και επηρεάζεται τόσο από την παρατήρηση άλλων ατόμων όσο και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές προσδοκίες και απαιτήσεις σχετικά με το πώς πρέπει να είναι ο ιδανικός εαυτός. Θεωρώ, επιπλέον, πως έννοιες όπως ο αυτόνομος εαυτός είναι προβληματικές, επειδή προϋποθέτουν στατικές και ουσιοκρατικές αντιλήψεις για την «εαυτότητα» και επειδή βασίζονται στην υπόθεση ότι ο «εαυτός» αναδύεται μόνο μέσα από ενδοψυχικές διαδικασίες ή ότι μπορούμε να διαχωρίσουμε τον εαυτό μας από τον κόσμο και να τον ορίσουμε ανεξάρτητα από αυτόν. Μία πιο σύνθετη άποψη απαιτεί μία εννοιολόγηση της «εαυτότητας» ως ευρισκόμενης συνεχώς σε διαδικασία γίνεσθαι διαμέσου της ταύτισης με κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες, πρακτικές και ιδεολογίες και της επιτέλεσής τους – ή πιθανής αποταύτισης από αυτές.

Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν έναν καθοριστικό ρόλο στη μετάδοση γνώσης. Συνιστούν, όμως, ταυτόχρονα τόσο πολιτισμικά αντικείμενα όσο και πολιτισμικούς διαμεσολαβητές κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, παραδοχών και αναπαραστάσεων, αφού διαμέσου του περιεχομένου και της μορφής τους σημαίνουν ιδιαίτερες κατασκευές της πραγματικότητας, ιδιαίτερους τρόπους επιλογής και οργάνωσης του αχανούς σύμπαντος εφικτής γνώσης, επικυρώνοντας συγκεκριμένα γεγονότα, ιδέες, παραδόσεις ως γνώση που αξίζει να γίνει αντικείμενο μάθησης και ως πολιτισμική γνώση στη βάση της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα – συντελώντας, δηλαδή, στην κατασκευή ιδεολογίας (Apple M. W., 1990· Apple M. W., 1992· Wong S.L., 2002). Αν σκεφτούμε δε ότι για πολλούς μαθητές αποτελούν την πρώτη και ίσως και τη μοναδική

δίοδο στην ανάγνωση βιβλίων, ότι καθώς αντιμετωπίζονται από τον περίγυρο ως μέσον παροχής της επίσημης, εξουσιοδοτημένης γνώσης και πληροφόρησης, αυτά που μεταδίδουν σπανίως γίνονται αντικείμενο αμφισβήτησης από τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και ότι τείνουν να επηρεάζουν όλη τη μετέπειτα προσλαμβανόμενη γνώση, την αντίληψη των πραγμάτων ή τον τρόπο δράσης τους, καθίσταται σαφής η σημασία τους όσον αφορά τις αντιλήψεις, τα πιστεύω, τις αρχές που διαμορφώνουν στην πρώτη μαθητική ηλικία.

Τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* απαρτίζονται από κείμενα γραμμένα από διαφορετικούς συγγραφείς, από τα οποία άλλα αναπαράγουν και άλλα στέκονται με κριτικό τρόπο απέναντι στην καθιερωμένη τάξη πραγμάτων. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, όμως, ότι και τα Ανθολόγια είναι, εάν όχι καταρχήν, τουλάχιστον δευτερογενώς διδακτικά, αφού ο πρώτιστος στόχος τους μπορεί να μην είναι αμιγώς γνωστικός. Παρ' όλα αυτά οι μαθητές έχουν συνηθίσει, στο πλαίσιο της σχολικής πρακτικής, να συνδυάζουν τη λογοτεχνική ανάγνωση με την ανάδειξη του νοήματος του εκάστοτε κειμένου διαμέσου της υλοποίησης ποικίλων δραστηριοτήτων, ενώ, παράλληλα, και τα λογοτεχνικά κείμενα, που τα απαρτίζουν, έχουν καταστεί αντικείμενο επιλογής και αναπλαισίωσης, μεταμορφούμενα σε ένα είδος «σχολικής λογοτεχνίας» που «αντανακλά» και ταυτόχρονα «διδάσκει» κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και πρότυπα. Ακόμη, ότι κάθε λογοτεχνικό κείμενο εγγράφει στις γλωσσικές και αφηγηματικές επιλογές του συγγραφέα μία κοινωνική και πολιτισμική προοπτική, ένα σύνολο αξιών και πιστεύω, μία ιδεολογία. Τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα Ανθολόγια απηχούν, κατά μείζονα λόγο, τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, οι οποίες, καθώς θεωρούνται δεδομένες, δεν συνιστούν συνήθως και αντικείμενο κριτικής προσέγγισης. Σε αυτό το πλαίσιο, η σημασία εγχειριδίων, όπως τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*, καθίσταται σαφής όσον αφορά την παραγωγή και την αναπαραγωγή ιδεών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αρχών που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του «εαυτού».

Λογοτεχνία και διαμόρφωση εαυτού

Η Rita Felski στο βιβλίο της *Uses of Literature* διατυπώνει την άποψη ότι η λογοτεχνία μπορεί να είναι μια πλούσια πηγή προσωπικού νοήματος. Μπορεί να μας δώσει κατεύθυνση στους αγώνες μας για να μάθουμε για ποιον σκοπό βρισκόμαστε σε αυτόν τον κόσμο, ποια είναι η αποστολή της ζωής μας, πώς να δίνουμε έναν προσανατολισμό στη ζωή μας με στοχευμένο τρόπο (Felski R., 2008, σ. 77-104). Γενικότερα, πολλοί είναι οι μελετητές που αντιμετωπίζουν την εμπειρία της λογοτεχνικής ανάγνωσης ως μία εμπειρία που μπορεί να παίξει έναν ρόλο διαμορφωτικό ή/και μετασχηματιστικό όσον αφορά τον «εαυτό»: ως μία εμπειρία που έχει τη δυνατότητα να αλλάξει την αίσθηση του «εαυτού» των αναγνωστών και τις αντιλήψεις τους για τους άλλους, που εμβαθύνει την κατανόησή μας για τη θέση του «εαυτού» στον κόσμο και έτσι μπορεί να έχει αντίκτυπο στην προσωπική ανάπτυξη των αναγνωστών (Fialho O, 2019· Hakemulder J., 2000· Miall D. S. & Kuiken D., 2002· Sikora S. κ.ά., 2010). Σε θεωρητικό επίπεδο, με παρόμοια θέματα έχει ασχοληθεί τις τελευταίες δεκαετίες η γνωσιακή προσέγγιση της λογοτεχνίας, που αντλεί από την εξελικτική ψυχολογία και τις τρέχουσες θεωρίες της γνωσιακής επιστήμης. Με βάση την υπόθεση ότι σκοπός της

λογοτεχνίας είναι να αποκτήσει ο αναγνώστης μία νέα εμπειρία του «εαυτού» μέσα στον κόσμο, έχει εστιάσει τη συζήτηση στην αλληλεπίδραση γνωστικών λειτουργιών και συναισθηματος στους πραγματικούς αναγνώστες και στους μηχανισμούς με τους οποίους η λογοτεχνία εμπλέκει τον «εαυτό» και τον μετασχηματίζει (Fialho O, 2019, σ. 5). Ανάμεσα σε αυτά που προκύπτουν από σχετικές μελέτες είναι ερωτήματα που αφορούν τις διαδικασίες οι οποίες εμπλέκονται σε έναν τρόπο ανάγνωσης που επηρεάζει τις αντιλήψεις για τον «εαυτό» (όπως επιλογή κειμένων, τρόπος διδακτικής προσέγγισης και στάση απέναντι στα κείμενα, είδος δραστηριοτήτων), καθώς και τα αποτελέσματα αυτού του τρόπου ανάγνωσης, όπως εάν οι μετασχηματιστικές δυνάμεις της λογοτεχνίας είναι επιθυμητές ή όχι και ποιες είναι οι πτυχές της ζωής που αλλάζει η λογοτεχνία (Fialho O. & Hakemulder J., 2016· Koopman, E.M. & Hakemulder, F., 2015· Schrijvers M., 2019). Η εμπειρική έρευνα σχετικά με αυτό το ζήτημα εξακολουθεί να είναι μάλλον ελλιπής. Αν και δεν είναι όμως πολλές οι σχετικές έρευνες, αυτό που προκύπτει από όσες έχουν διεξαχθεί είναι ότι η αφηγηματική ενσυναίσθηση, η δυνατότητα δηλαδή να μπαίνεις στη θέση του άλλου μέσω της εμπλοκής με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, και η «Θεωρία του Νου», την οποία η Lisa Zunshine ορίζει ως «την ικανότητά μας να εξηγούμε τη συμπεριφορά των ανθρώπων με βάση τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες τους» (2006, σ. 6), μπορεί να συνιστούν σημαντικά συστατικά εκείνων των αναγνωστικών εμπειριών που μπορούν να χαρακτηριστούν ως μετασχηματιστικές του «εαυτού» (Fialho O, 2012· Sikora S. κ.ά., 2010). Συμπυκνώνοντας, οι αναγνώστες εμπλεκόμενοι γνωστικά και, κυρίως, συναισθηματικά με κείμενα στην προσπάθειά τους να τα νοηματοδοτήσουν, εμπλέκονται σε διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης καθώς έρχονται αντιμέτωποι με νοηματοδοτικά συστήματα –κοσμοαντιλήψεις, αξίες, πιστεύω, αξιολογικές κρίσεις, τρόπους σύνδεσης με την ευρύτερη πραγματικότητα– εντός των οποίων αποκτά νόημα και σημασία και η εμπειρία του «εαυτού». Στο συγκεκριμένο πλαίσιο προσέγγισης, και παρότι είναι αδιαμφισβήτητο ότι νοηματοδοτικά συστήματα οικοδομούνται και σε περιστάσεις που δεν έχουν σχέση με την ενασχόληση με τη λογοτεχνία, θεωρείται ότι η λογοτεχνική ανάγνωση συμβάλλει στην ανάπτυξη του εαυτού. Τα κείμενα προ(σ)καλούν τον αναγνώστη να προσδώσει προσωπικά νοήματα σε ό,τι είναι εγγεγραμμένο σε αυτά, να επιλέξει να υιοθετήσει και να ενσωματώσει στο προσωπικό του σύστημα σημασίας όλα εκείνα με τα οποία ταυτίζεται, να απορρίψει όλα όσα νιώθει πως δεν τον αντιπροσωπεύουν, προσδιορίζοντας ή επαναπροσδιορίζοντας ενδεχομένως με τον τρόπο αυτό ποιος είναι και ποια είναι η σχέση του με τους άλλους και με τον κόσμο.

Εκφάνσεις του εαυτού στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων

Η γέννηση δεν ισοδυναμεί και με την απόκτηση μιας σαφώς διαμορφωμένης και συνεκτικής αίσθησης εαυτού. Αντίθετα, το άτομο, παρόλο που αρχίζει να αναπτύσσει μία αίσθηση του εαυτού από τη γέννησή του, χρειάζεται να τη διαμορφώσει στην πορεία της ανάπτυξής του μέσα από ποικίλες διαδικασίες, όπως να διερευνήσει πεποιθήσεις, αξίες, βιοθεωρίες, συμπεριφορές, πρότυπα και κοινωνικούς ρόλους με τους οποίους θα μπορούσε ενδεχομένως να ταυτιστεί και να υιοθετήσει στη συνέχεια. Να προβληματιστεί σχετικά με την εικόνα του

εαυτού του, με το ποιος θα ήθελε να είναι ή να γίνει, αλλά και με το ποιος πιθανόν να νιώθει πως πρέπει να είναι ή να γίνει. Να προσπαθήσει να ξεκαθαρίσει πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τι νιώθει γι' αυτόν, κάτι που συχνά συναρτάται και από το ποια πιστεύει ότι είναι η άποψη και τα συναισθήματα των άλλων γι' αυτόν. Από τη στιγμή εκείνο που ενδιαφέρει στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας είναι η ανάπτυξη της αίσθησης του εαυτού στην παιδική ηλικία, γι' αυτό χρειάζεται να επισημανθεί πως κατά την πρώτη σχολική ηλικία, τα παιδιά σκέφτονται για τον εαυτό τους με απόλυτα συγκεκριμένο τρόπο. Εστιάζουν, δηλαδή, στο ορατό και το πρακτικό, όπως η εικόνα του σώματος και η συμμετοχή τους σε ομάδες. Αρχίζουν επίσης να συμπεριλαμβάνουν τα ενδιαφέροντά τους στην άποψη που έχουν για τον εαυτό τους. Στην ηλικία των οκτώ ετών περίπου αρχίζουν να συνειδητοποιούν την εσωτερική ή υποκειμενική φύση του εαυτού τους (ότι ο καθένας από εμάς είναι διαφορετικός από τους άλλους επειδή έχει διαφορετικές σκέψεις και συναισθήματα) και συμπεριλαμβάνουν στην περιγραφή του εαυτού και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, μέχρι την ηλικία των έντεκα χρόνων αρχίζουν να αναπτύσσουν πρότυπα και προσδοκίες όσον αφορά τη συμπεριφορά τους, ενώ παρατηρείται μία απότομη αύξηση των συγκρίσεων με τους άλλους ειδικά όσον αφορά τις προσωπικές ιδιότητες, καθώς και μία αύξηση της δεξιότητας ενσυναίσθησης. Ο Jean Piaget, που επικεντρώθηκε στον ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην ανάπτυξη του παιδιού, χαρακτήρισε, άλλωστε, τη μέση παιδική ηλικία ως την περίοδο κατά την οποία τα παιδιά γίνονται λιγότερο εγωκεντρικά και ανταποκρίνονται περισσότερο στις απόψεις των άλλων (Bannister D. & Agnew J., 1977· Damon W. & Hart W. 1982· Markus, H. J. & Nurius, P. S. 1984· Damon, W. & Hart, W. 1982· Piaget J., 1952). Ειδικότερα, κατά την πρώτη σχολική ηλικία, για τα περισσότερα παιδιά, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες όσον αφορά στην ανάπτυξη της εικόνας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης είναι ότι αξιολογούν τον εαυτό τους ως προς το πόσο καλά τα πηγαίνουν σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Σύμφωνα με τη θεωρία του E. H. Erikson για τα ψυχοκοινωνικά στάδια, ο αναπτυξιακός στόχος των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι να εκπληρώσουν την αίσθηση της φιλοπονίας (Erikson E. H., 1950· Erikson E. H., 1982). Μεταξύ των ηλικιών 5-12, τα παιδιά διαμορφώνουν την αίσθηση του εαυτού τους με βάση την ικανότητά τους να αποδίδουν και να κυριαρχούν σε δεξιότητες που εκτιμώνται από τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή τους ή από τους ίδιους. Αρχίζουν να αξιολογούν τον εαυτό τους, τις επιδόσεις και τα επιτεύγματά τους, και να εντοπίζουν τις δικές τους ικανότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Κατακτούν νέες δεξιότητες, εργάζονται για να επιτύχουν νέους στόχους, αρχίζουν να επιδεικνύουν την ικανότητα να διαχειρίζονται την έκφραση των συναισθημάτων τους, να ρυθμίζουν και να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις απαιτήσεις μιας κατάστασης, ούτως ώστε αφενός να επιτευχθούν προσωπικά επιλεγμένοι στόχοι, αφετέρου να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις. Πρόκειται εν ολίγοις για ένα συνδυασμό του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους και το περιβάλλον τους και πώς νιώθουν για τον εαυτό τους, κάνοντας όμως πάντα συγκρίσεις μεταξύ των ιδίων και των άλλων.

Επιπλέον, στη σχετική με τον «εαυτό» βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετές υποθέσεις αναφορικά με τις διαφορετικές διαστάσεις ή πτυχές του «εαυτού». Να αναφέρω εντελώς

ενδεικτικά πως ο William James διέκρινε τέσσερις, ιεραρχικά δομημένες, πτυχές του «εαυτού»: τον υλικό εαυτό, τον οποίο τοποθετεί στο κατώτερο επίπεδο και περιλαμβάνει το σώμα μας και οτιδήποτε υλικό κατέχουμε ή μπορεί να θεωρηθεί δικό μας, όπως η οικογένειά μας· τον κοινωνικό εαυτό, που αναφέρεται σε εκείνη την πτυχή του εαυτού που σχετίζεται με την αναγνώριση που λαμβάνουμε από τους άλλους, τον πνευματικό εαυτό, που αναφέρεται στην εσωτερική, ψυχική ιδιοσυστασία του εγώ και, τέλος, στο καθαρό Εγώ, που συνιστά κάτι εντελώς αφηρημένο (James W., 1890, σ. 293-300). Ο Jerrold Seigel από την πλευρά του αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις του «εαυτού», στις σωματικές ή υλικές, σχεσιακές και ανακλαστικές, περιγράφοντάς τες με τον ακόλουθο τρόπο:

Από την εποχή του Descartes και του Locke, η βάση της «εαυτότητας» στη δυτική κουλτούρα αναζητήθηκε κυρίως κατά μήκος ή εντός τριών διαστάσεων: τις σωματικές ή υλικές, σχεσιακές και ανακλαστικές διαστάσεις του εαυτού. Η πρώτη περιλαμβάνει τη φυσική, σωματική ύπαρξη των ατόμων, ό,τι μας κάνει απτά πλάσματα που οδηγούνται από ανάγκες, ορμές και κλίσεις και που μας δίνουν συγκεκριμένη ιδιοσυγκρασία, κάνοντας μας για παράδειγμα περισσότερο ή λιγότερο ενεργητικούς, παθιασμένους ή απαθείς. Ο εαυτός μας σε αυτό το επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της όποιας συνείδησης έχουμε γι' αυτόν, στεγάζεται στο σώμα μας και διαμορφώνεται από τις ανάγκες του σώματος. Η δεύτερη διάσταση προκύπτει από την κοινωνική και πολιτισμική αλληλεπίδραση, τις κοινές συνδέσεις και εμπλοκές που μας δίνουν συλλογικές ταυτότητες και κοινούς προσανατολισμούς και αξίες, καθιστώντας εμάς τους ανθρώπους ικανούς να χρησιμοποιήσουμε μια συγκεκριμένη γλώσσα ή ιδίωμα και μας σημαδεύουν με τα ιδιαίτερα στιλ περιγραφής, κατηγοριοποίησης και έκφρασης. Σε αυτήν την προοπτική ο εαυτός μας είναι αυτό που διαμορφώνουν ή μας επιτρέπουν να είμαστε οι σχέσεις μας με την κοινωνία και με τους άλλους. Η τρίτη διάσταση, αυτή της ανακλαστικότητας, προέρχεται από την ανθρώπινη ικανότητα να κάνουμε τόσο τον κόσμο όσο και τη δική μας ύπαρξη αντικείμενα του ενεργού μας βλέμματος, να στρέφουμε ένα είδος καθρέφτη όχι μόνο σε φαινόμενα του κόσμου, συμπεριλαμβανομένων των σωμάτων μας και των κοινωνικών μας σχέσεων, αλλά και στη συνείδησή μας, θέτοντας τον εαυτό μας σε απόσταση από το είναι μας έτσι ώστε να τον εξετάζουμε, να τον κρίνουμε και μερικές φορές να τον ρυθμίζουμε ή να τον αναθεωρούμε. Σε αυτό το επίπεδο ο εαυτός είναι ένας ενεργός παράγοντας της συνειδητοποίησής του, που εγκαθιστά την τάξη μεταξύ των στάσεων και των πεποιθήσεών του και δίνει κατεύθυνση στις πράξεις του. Φαίνεται να είναι κατά κάποιο τρόπο αυτοσυγκρατούμενος ή αυτοδημιούργητος: είμαστε αυτό που μας κάνει να είμαστε η προσοχή μας στον εαυτό μας. (Seigel J., 2005, σ. 6).

Στη βάση όλων αυτών θα προσπαθήσω στη συνέχεια να αναφερθώ με όσο το δυνατόν πιο συνοπτικό τρόπο στις ποικίλες διαστάσεις του «εαυτού» που εγγράφονται στα Ανθολόγια συνδυάζοντας αφενός τις σχεσιακές και ανακλαστικές διαστάσεις του με τις διαστάσεις τις οποίες διακρίνει ο William James, έχοντας κατά νου αφετέρου την αναπτυξιακή διάσταση των παιδιών-αποδεκτών των συγκεκριμένων κειμένων.

Τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας κάνουν την ερώτηση «ποιος είμαι;» και αρχίζουν να αισθάνονται τη σημασία της διάκρισης «είμαι εγώ» από αυτό που «δεν είμαι εγώ». Ανάμεσα σε αυτά που τα βοηθούν να κατανοήσουν τη διάκριση αυτή συμπεριλαμβάνονται οι ρόλοι

που αποδίδουν στον εαυτό τους (λ.χ. οικογενειακοί ρόλοι) και οι σχέσεις με τους οικείους άλλους, αφού το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και πώς νιώθουν γι' αυτόν είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής τους με το άμεσο περιβάλλον τους – ενώ σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, οι σημαντικές σχέσεις συνεχίζουν να έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στην αίσθηση του εαυτού του παιδιού. Μπορούμε να αντιληφθούμε, λοιπόν, τη σημασία κειμένων που αναφέρονται σε ποικίλες εκφάνσεις της οικογενειακής ζωής, κατά κύριο λόγο παραδοσιακής, κείμενα που υπεραφθονούν στο Ανθολόγιο των Α' και Β' τάξεων. Όσον αφορά τα συστήματα ιδεών που είναι εγγεγραμμένα σε αυτά, θα μπορούσαμε να τα εντάξουμε στην αξία της αγαθής προαίρεσης (Schwartz, S. H., 1992), η οποία στοχεύει στην ικανοποίηση της οργανικής ανάγκης του ανήκειν καθώς και στη διατήρηση και ενίσχυση της ευημερίας εκείνων με τους οποίους βρίσκεται κάποιος σε συχνή προσωπική επαφή (σχέσεις εντός της οικογένειας). Τα κείμενα αυτά προβάλλουν, ειδικότερα, την ιδέα τού ανήκειν σε οικογενειακό πλαίσιο που χαρακτηρίζονται από άνευ όρων αγάπη και επικοινωνία και είναι υποβοηθητικά, συγχωρητικά, υπεύθυνα, ενθαρρυντικά. Και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή μία από τις πρώτες και πιο σημαντικές εμπειρίες που έχει ένα παιδί από τον εαυτό του είναι η εμπειρία της γονεϊκής αγάπης. Μια σημαντική συνιστώσα της αυτοπραγμάτωσης είναι, άλλωστε, η ανάγκη να προσλαμβάνεις την αίσθηση της θετικής εκτίμησης από τους άλλους, ενώ, αν όμως κάποιος ανήκει σε ένα μη υποστηρικτικό ή αρνητικό περιβάλλον, μπορεί να δυσκολευτεί να ανακαλύψει ποιος είναι λόγω της έλλειψης αποδοχής και ενθάρρυνσης να εξερευνήσει τα ενδιαφέροντά του και τα θετικά του χαρακτηριστικά.

Όλα αυτά μας οδηγούν στην ανακλαστική διάσταση του εαυτού, δηλαδή στο να παρατηρείς και να καθιστάς αντικείμενο προβληματισμού και αυτοκριτικής τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αποφάσεις και τις συμπεριφορές σου, τις προκαταλήψεις, τις αξίες τις πεποιθήσεις σου, έχοντας επίγνωση της κοινωνικο-πολιτισμικής έδρασης των προσωπικών αξιών και εμπειριών. Ακόμα, οδηγούν στη σημασία της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης (Buunk A. P. & Gibbons F. X., 2007) αφού, σε κάθε περίπτωση, αντλούμε σημαντικό μέρος της αίσθησης αυτοπροσδιορισμού και αυτοεκτίμησης από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκουμε και σε σχέση με αυτές (Hogg M. A., 2003). Η κοινωνική σύγκριση πραγματοποιείται όταν αποκτούμε επίγνωση των στοιχείων στα οποία πλεονεκτούμε ή μειονεκτούμε, όταν συνειδητοποιούμε την καταλληλότητα και την εγκυρότητα των απόψεών μας, συγκρίνοντας τις δικές μας στάσεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές με αυτές των άλλων. Αυτές οι συγκρίσεις μπορεί να γίνονται με άτομα που γνωρίζουμε και αλληλεπιδρούμε με αυτά, αλλά και με ό,τι αλληλεπιδρούμε σε γενικότερο επίπεδο. Ανάμεσα σε αυτά και με τα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία εμπλεκόμαστε, όπως θεωρούμε ότι μπορεί να συμβεί με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από τα Ανθολόγια. Κείμενα που μπορούν να συμβάλλουν στην αίσθηση αυτοπροσδιορισμού και, ακόμη καλύτερα, στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης είναι αυτά που αφορούν την κοινωνική διάσταση του εαυτού.

Η έννοια κοινωνικός «εαυτός» αναφέρεται στο πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους, αναφέρεται στη συμπεριφορά μας σε κοινωνικές καταστάσεις και παραπέμπει σε εκείνες τις πτυχές της αυτοαντίληψης κάποιου, που είναι σημαντικές για τις διαπροσωπικές σχέσεις ή/και επηρεάζονται από τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων, κα-

θώς και στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι φέρονται στους άλλους. Έτσι, είναι προφανής ο λόγος για τον οποίο η πληθώρα των κειμένων των Ανθολογίων είναι κατάλληλα για να προσεγγίσουμε τη συγκεκριμένη διάσταση του εαυτού. Στο Ανθολόγιο των πρώτων τάξεων του Δημοτικού υπάρχουν πολλά κείμενα που αποτυπώνουν αφενός το άγχος και τον φόβο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν έρχονται αντιμέτωπα με πρωτόγνωρες γι' αυτά καταστάσεις (όπως η πρώτη μέρα στο σχολείο), όπως και με τον φόβο της αποτυχίας και του ενδεχόμενου της μη αποδοχής τους από τα οικεία τους πρόσωπα ως συνέπεια αυτού, αφετέρου περιπτώσεις παιδιών που χαρακτηρίζονται από ποικίλες «ελλείψεις» ή ορατές «ατέλειες» (όπως γλωσσικές διαταραχές ή «ψεγάδια» στην εξωτερική εμφάνιση). Είναι αυτά ακριβώς τα κείμενα που προβάλλουν την οικογενειακή αποδοχή και στήριξη, καθώς βασιζόμαστε στους οικείους, σημαντικούς, για να μας βοηθήσουν να καθορίσουμε τι να σκεφτούμε και να νιώσουμε για τον εαυτό μας, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής μας. Στα Ανθολόγια των μεγαλύτερων τάξεων τα κείμενα, η θεματική των οποίων αναφέρεται στη θέση του παιδιού μέσα στην ομάδα ως συνάρτηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του (επίδοση, προσωπικότητα, πολιτισμική διαφορά, φυσική κατάσταση κτλ.), εστιάζουν τόσο στη συναισθηματική όσο και στην πνευματική διάσταση του εαυτού. Εστιάζουν, δηλαδή, στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους τα άτομα διαχειρίζονται τα συναισθήματα που τους γεννά η αντιμετώπιση των άλλων απέναντί τους, το πώς αποφασίζουν να λύσουν τα προβλήματά τους και πώς αυτό επηρεάζει τους ίδιους και τους γύρω τους. Καθώς στα συγκεκριμένα κείμενα η κατάληξη είναι πάντοτε θετική, είναι προφανές πως και στην προκειμένη περίπτωση αυτό που ενδιαφέρει είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης διαμέσου της ταύτισης των μαθητών-αναγνωστών με παιδιά-χαρακτήρες, που ενώ βιώνουν προβληματικές καταστάσεις, αυτές εντέλει επιλύονται με τρόπο που αυτά αποκομίζουν ένα αίσθημα ικανότητας και επάρκειας.

Τα κείμενα του Ανθολογίου προσφέρουν πλούσιο υλικό όσον αφορά τόσο τις σχέσεις του εγώ με τους άλλους (οικεία πρόσωπα, συμμαθητές, φίλους) όσο και τη σχέση του εγώ με την κοινωνία και, γενικότερα, τον κόσμο. Ποιος είναι ο κοινωνικός εαυτός που φαίνεται πως εγγράφεται ως επιθυμητός στα Ανθολόγια; Μπορούμε να τον ιχνηλατήσουμε εάν εστιάσουμε το ενδιαφέρον στις αξίες που αυτά μεταφέρουν. Αυτοσυγκράτηση και ευγενική συμπεριφορά, συνεργασία με τους άλλους, επίδειξη υπευθυνότητας και επίγνωση του γεγονότος ότι οι πράξεις και συμπεριφορές μας έχουν συνέπειες, επίδειξη αισθήματος ευγνωμοσύνης για το καλό που σου κάνουν και επιθυμία ανταπόδοσης, ανάδειξη της σημασίας της προσφοράς και της αλληλεγγύης, αντίληψη της σημασίας του ορθού και του δίκαιου έναντι του λανθασμένου και του άδικου. Σημαντικός είναι και ο αριθμός των κειμένων που αναφέρονται σε αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε συλλογική διάσταση του κοινωνικού εαυτού –δηλαδή, είτε στον εθνικό εαυτό είτε στο Εμείς σε σχέση με τους Άλλους. Τα σχετικά κείμενα προβάλλουν είτε έναν εθνικό εαυτό που χαρακτηρίζεται από ηρωισμό, τόλμη, αυταπάρνηση, είτε τις αξίες της ειρήνης, της αδελφοσύνης, της αποδοχής της πάσης φύσεως ετερότητας (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική), γενικότερα, της αγάπης απέναντι σε όλους.

Συμπυκνώνοντας, πρόκειται για κείμενα τα οποία προβάλλουν ένα ενδιαφέρον για την ευημερία όσων βρίσκονται τόσο στον στενότερο κοινωνικό κύκλο όσο και στην ευρύτερη

κοινωνία και τον κόσμο, καθώς και ένα ενδιαφέρον για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Στόχος παρόμοιων κειμένων είναι η ανάδυση ενός εαυτού τον οποίο χαρακτηρίζει ο περιορισμός πράξεων, κλίσεων και παρορμήσεων που ενδέχεται να αναστατώσουν ή να βλάψουν τους άλλους και να παραβιάσουν τις κοινωνικές προσδοκίες ή κανόνες, να διαταράξουν και να υπονομεύσουν την ομαλή αλληλεπίδραση και τη λειτουργία της ομάδας. Είναι η ανάδυση ενός εαυτού τον οποίο χαρακτηρίζει η ηθικά ορθή συμπεριφορά, ο αυτοέλεγχος σκέψεων και συναισθημάτων και η αποδοχή ορίων, έτσι ώστε να επιτευχθεί μία αίσθηση ασφάλειας, αρμονίας και σταθερότητας των σχέσεων άλλων και εαυτού. Η προαγωγή συνεργατικών και υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων, μέσω των οποίων η κατανόηση του εαυτού διευρύνεται. Ο κοινωνικός κόσμος διευρύνεται περαιτέρω και τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο για τους άλλους κατανοώντας τη σημασία της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της αλληλεγγύης, της προσφοράς.

Να αναφέρω, τέλος, πως ένας επιπλέον παράγων που συνδράμει στη συγκρότηση του «εαυτού» είναι οι ιδιότητες που αποδίδει κάποιος στον εαυτό του, με την αυτοαντίληψη κατά τη μέση παιδική ηλικία να εστιάζει όχι μόνο στα σωματικά αλλά και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Δεδομένης της σημασίας που έχει η σωματική διάσταση του εαυτού –όσον αφορά τις τέσσερις συγκεκριμένες πτυχές του: σωματική ελκυστικότητα, φυσική ρώμη, φυσική κατάσταση, αθλητική ικανότητα (Fox K. R. & Corbin C. B., 1989)– στην ανάπτυξη θετικής εικόνας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης, χαρακτηριστικά λίγα είναι τα κείμενα που αναφέρονται σε σχετικά θέματα. Η θεματική, στην πλειοψηφία από αυτά, εστιάζει στη σημασία της υγιεινής διατροφής, λιγότερο στην αξία της άσκησης και της φροντίδας του σώματος, ενώ μόνο ένα στα προβλήματα που δημιουργεί στην αυτοεκτίμηση η θεωρούμενη από τους άλλους μη ελκυστική εξωτερική εμφάνιση. Σαφώς λίγα είναι και τα κείμενα που αφενός θέτουν τους μαθητές και τις μαθήτριες αντιμέτωπους με πιο περίπλοκες συναισθηματικές ή συμπεριφορικές καταστάσεις (όπως το να μην διαθέτεις αυτεπίγνωση, να βιώνεις διλημματικές καταστάσεις που αποκαλύπτουν και αρνητικές πλευρές του εαυτού, να συνειδητοποιείς τη συνύπαρξη αντιφατικών στοιχείων στον εαυτό ή στην πραγματικότητα), αφετέρου προβάλουν τα αιτήματα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας, την ανεξάρτητη σκέψη και δράση, τη διάθεση εξερεύνησης και περιπέτειας, το να βασίζομαι στον εαυτό μου, να επιλέγω και να θέτω τους δικούς μου στόχους, να έχω δημιουργικότητα.

Τέλος, τα παιδιά συνειδητοποιούν κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τους έμφυλους ρόλους και τις ιστορικά προσδιορισμένες, κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες και πρότυπα που αποδίδονται τόσο στην έμφυλη συνιστώσα της ταυτότητας όσο και στις λοιπές συνιστώσες της, εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική. Αυτές υιοθετούν και αρχίζουν να τις ενσωματώνουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους, ακόμη προβληματίζονται σχετικά με το πώς ανταποκρίνονται σε αυτές. Απουσιάζουν, παρ' όλα αυτά, από τα Ανθολόγια κείμενα που αναφέρονται στην ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών, στον εκφοβισμό, τη βία. Απουσιάζουν επίσης κείμενα τα οποία θα απεικόνιζαν χαρακτήρες που κινούνται σε ποικίλους, διαφορετικούς μεταξύ τους, κοινωνικούς κόσμους και πολιτισμικές πραγματικότητες, λ.χ. κείμενα τα οποία απεικονίζουν χαρακτήρες που βιώνουν εμπειρίες ανέχειας εξαιτίας της ανεργίας ή μεγαλώνουν και ζουν σε πολιτισμικά περιβάλλοντα με αξίες,

κανόνες και πρότυπα εντελώς διαφορετικά από τα δυτικά, παρέχοντας στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους κανόνες, πρότυπα, αξίες, προσδοκίες ιστορικά και κοινωνικο-πολιτισμικά προσδιορισμένες, αναγκάζουν τους χαρακτήρες να διαπραγματευτούν και να επιτελέσουν διαφορετικές ταυτότητες.

Επιλογικές παρατηρήσεις

Η λογοτεχνία ως σημειωτικό σύστημα προϋποθέτει ορισμένη συστηματική οργάνωση, έναν ιδιαίτερο κώδικα, που σχηματοποιεί το σύστημα αυτό και βάσει του οποίου τα συστατικά στοιχεία του διευθετούνται σε κειμενική μορφή, στοχεύοντας όχι στην πληροφόρηση αλλά στη δημιουργία σημασίας όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στον κόσμο. Ο μαθητής και η μαθήτρια, από την πλευρά τους, οικοδομούν τα δικά τους νοήματα στη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας – διαδικασία στην επίτευξη της οποίας παίζουν ρόλο όχι μόνο τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του αναγνώστη μαθητή, αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικές μεταβλητές, όπως η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει, οι πολιτισμικές του καταβολές, το φύλο του, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προϋπάρχουσας δομής πεποιθήσεών του. Αν προσθέσουμε σε αυτά πως η νοηματοδότηση, όλων όσα είναι εγγεγραμμένα στα κείμενα, και οι τρόποι με τους οποίους θα γίνουν αποδεκτά, θα εξαρτηθούν και από παράγοντες, όπως η αξιοπιστία της πηγής – ας μην ξεχνάμε πως τα *Ανθολόγια*, παρότι συλλογές λογοτεχνικών κειμένων, διαθέτουν την «αυθεντία» που χαρακτηρίζει τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό πλαίσιο, μπορούμε να αντιληφθούμε τους λόγους για τους οποίους προκύπτουν διαφορετικές νοηματοδοτήσεις του ίδιου κειμένου. Ακόμη, μπορούμε να αντιληφθούμε την υιοθέτηση ιδεών, αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων που είναι εγγεγραμμένες σε αυτό και την ταύτιση ή την αποταύτιση από αυτές. Ως αποτέλεσμα, είναι δύσκολο να αποτιμηθεί η ακριβής επιρροή των λογοτεχνικών κειμένων στη διαδικασία συγκρότησης ή/και μετασχηματισμού του εαυτού.

Αυτό που έχει σημασία, λοιπόν, είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους τοποθετούνται μέσω της γλώσσας, τις μορφικές επιλογές και τους Λόγους των κειμένων απέναντι σε ποικίλες διαστάσεις του εαυτού. Να διασφαλίσουμε ότι δίνονται στους μαθητές και τις μαθήτριες ο χώρος και οι ευκαιρίες να εξερευνήσουν, να προβληματιστούν και να αμφισβητήσουν αυτό που μέσα από τα κείμενα προβάλλει ως επιθυμητό και δυνατό όσον αφορά τη συγκρότηση του «εαυτού», έτσι ώστε να καταστούν σταδιακά ικανοί/ές να προσδιορίζουν πώς συγκεκριμένες τοποθετήσεις μπορεί να τους περιορίσουν και πώς αυτές οι τοποθετήσεις θα μπορούσαν να μετασχηματιστούν. Να καταστούν εντέλει ικανοί/ές να προσδιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους ό,τι εγγράφεται ιδεολογικά στα λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να έχει σημασία για τη ζωή τους. Το επόμενο, σημαντικό, βήμα δεν μπορεί παρά να είναι η ερευνητική προσέγγιση του πώς κατανοούν, βιώνουν, ταυτίζονται και μερικές φορές αντιστέκονται στις περί εαυτού αντιλήψεις που προσλαμβάνουν από τα λογοτεχνικά κείμενα, συχνά αναδιαμορφώνοντάς τες.

Βιβλιογραφία

- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*, Routledge, New York.
- Apple, M. W. (1992). The Text and Cultural Politics, *Educational Researcher*, 21 (7), σ. 4-19.
- Bannister, D. & Agnew, J. (1977) «The child's construing of self », στο Landfield, A. W. (επιμ.) *Nebraska Symposium on Motivation 1976*, University of Nebraska Press, Lincoln, Nebraska, σ. 91-125.
- Buunk, A. P. & Gibbons F. X. (2007). *Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102 (1), σ. 3-21.
- Damon, W. & Hart, W. (1982). *The development of self-understanding from infancy through adolescence*, *Child Development*, 53, σ. 841-869.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*, Norton, New York.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*, W.W. Norton & Company, New York.
- Felski, R. (2008). *Uses of Literature*, Blackwell Publishing, Malden, MA.
- Fialho, O. (2012). *Self-Modifying Experiences in Literary Reading: A Model for Reader Response*, PhD Dissertation, University of Alberta Edmonton. Διαθέσιμο στο <http://era.library.ualberta.ca> (πρόσβαση 7 Μαρτίου 2022).
- Fialho, O. (2019). *What is literature for? The role of transformative reading*, *Cogent Arts & Humanities*, 6:1, DOI: 10.1080/23311983.2019.1692532.
- Fox, K. R. & Corbin, C. B. (1989). *The physical self-perception profile: development and preliminary validation*, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, σ. 408-430.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-knowledge*, John Benjamins, Amsterdam.
- Hakemulder, F., Koopman, E., Fialho, O. & Bal, P. (2016). «Empirical Research on Readers in Schools and at the Workplace», στο Burke, M., Fialho, O. & Zyngier, S. (επιμ.) *Scientific approaches to literature in learning environments*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, σ. 9-38.
- Hogg, M. A. (2003). «Social identity», στο Leary, M. R. & Tangney, J. P. (επιμ.), *Handbook of self and identity*, The Guilford Press, New York, σ. 462-479.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Henry Holt, New York.
- Katzko, M. W. (2003). *Unity versus multiplicity: A conceptual analysis of the term "self" and its use in personality theories*. *Journal of Personality*, 71, σ. 83-114.
- Koopman, E.M, & Hakemulder, F. (2015). *Effects of literature on empathy and self-reflection: a theoretical-empirical framework*. *Journal of Literary Theory*, 9(1), σ.79-111.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. (2003). «The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences», στο Leary, M. R. & Tangney J. P. (επιμ.), *Handbook of self and identity*, Guilford, New York, σ. 3-14.
- Leary, M. R. (2004). *Editorial: What is the self? A plea for clarity*, *Self and Identity*, 3, σ.1-3.

- Markus, H. J. & Nurius, P. S. (1984). «Self-Understanding and Self-Regulation in Middle Childhood» στο W. Andrew Collins (επιμ.) *Development During Middle Childhood. The Years From Six to Twelve*, National Academies Press, Washington DC, σ. 147-183.
- Mead, G.H. (1965 [1934]). *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, Chicago.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: Becoming what we behold, *Poetics*,30 (4), σ. 221-241.
- Michener, H. A.& Delamater, J. D. (1999). *Social psychology* (4η εκδ.), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.
- Owens, T. J. (2003). «Self and Identity», στο Delamater, J. (επιμ.), *Handbook of Social Psychology*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, σ. 205-232.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Childhood*, μτφρ. M. Cook, International Universities Press, New York.
- Schrijvers, M. (2019). *The Story, The Self, The Other: Developing Insight Into Human Nature in the Literature Classroom*, PhD Dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Seigel, J. (2005). *The idea of the self. Thought and Experience in Western Europe since the Seventeenth Century*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sikora, S., Kuiken, D., & Miall, D. S. (2011). *Expressive reading: A phenomenological study of readers' experience of Coleridge's the rime of the ancient mariner*, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*,5(3), σ. 258-268.
- Schwartz, S. H. (1992). «Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries», στο Zanna, M. (επιμ.), *Advances in experimental social psychology* (τ. 25), Academic Press, New York, σ.1-65.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies*, SAGE, New Delhi.
- Williams, R (1977). *Marxism and Literature*, Oxford University Press, Oxford, UK.
- Wong, S.L. (2002). «School Textbook and Cultural Authority», στο Levinson, D., Cookson, P.W. & Sadovnik, A.R. (επιμ.) *Education and Sociology. An Encyclopedia*, Routledge Falmer, London & New York, σ. 533-544.
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*, Ohio State University Press, Columbus.

**Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός:
Ταυτότητα και ετερότητα στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων**

Δώρα Μέντη, Μαρία Νικολοπούλου
ΕΔΙΠ ΕΚΠΑ

Περίληψη

Σκοπός του κειμένου είναι να εξετάσει τις αναπαραστάσεις της ετερότητας (λόγω φύλου, φυσικής κατάστασης, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, φυλετικής και εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών πεποιθήσεων) στα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν ενταχθεί στα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το κείμενο εστιάζει στις αναπαραστάσεις ετερότητας που έχουν περιληφθεί στα σχολικά εγχειρίδια (από τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* ως τα σύγχρονα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*) και εξετάζει αν, και σε ποιον βαθμό, αυτές ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και στις αντιλήψεις του 21ου αιώνα. Η ερευνητική προσέγγιση καταγράφει παράλληλα τη συμβολή ποικίλων φορέων από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην κατεύθυνση όχι τόσο της θεωρίας όσο της πράξης που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Abstract

This chapter focuses on the representations of otherness (in terms of sex, physical condition, age, sexuality, ethnic descent, racial characteristics, religious beliefs) in the literary texts included in the Literature Handbooks of Greek Secondary Education. The chapter examines these handbooks historically from the beginning of the 20th century and focuses on whether the more recent ones (2007) respond to the contemporary education needs and the 21st century perceptions of identity. The contribution of a number of educational institutions is examined regarding the inclusion of otherness in education praxis, especially vis-à-vis Literature teaching, so as to outline the needs arising in the present reality.

Εισαγωγή

Στόχος της παρουσίασής μας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων της ετερότητας (λόγω φύλου, φυσικής κατάστασης, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, φυλετικής και εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών πεποιθήσεων) στα λογοτεχνικά κείμενα που έχουν ενταχθεί στα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα πεδία ετερότητας, τα οποία προστατεύονται από ευρωπαϊκή και εθνική νομοθε-

σία, απουσιάζουν ή υπάρχουν σε περιορισμένο βαθμό στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Με αφετηρία τα δεδομένα του 20ού αιώνα, στόχος είναι να διερευνήσουμε ιστορικά το θέμα, να επισημάνουμε τις διάφορες φάσεις και να προσδιορίσουμε τις βασικές κατευθύνσεις προς τις οποίες φαίνεται να εξελίσσονται τα πράγματα. Τα βασικά μας δεδομένα προέρχονται από τα έντυπα σχολικά εγχειρίδια της λογοτεχνίας, ξεκινώντας από τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* και φτάνοντας στα σύγχρονα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, σε συνδυασμό με στοιχεία για την πρόσληψη και την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων που εμπíπτουν στα ενδιαφέροντά μας. Τα περισσότερα από τα στοιχεία αυτά αντλούνται από την ερευνητική κατάθεση μάχιμων εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ερευνητών οι οποίοι ολοένα και περισσότερο μελετούν το θέμα και προσεγγίζουν κριτικά το φαινόμενο, στην κατεύθυνση όχι τόσο της θεωρίας όσο της πράξης που εξυπηρετεί τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Τα ζητούμενα αυτά συμπίπτουν και με το δικό μας σκεπτικό στο εκπονούμενο (Νοέμβριος 2021 - Οκτώβριος 2023) ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός: ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία», το οποίο εκπονείται στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Νεοελληνικής Φιλολογίας του Τομέα μας και χρηματοδοτείται από το ΕΛΙΔΕΚ.

Αφετηρία μας είναι η παραδοχή ότι η λογοτεχνία μπορεί να ασκήσει πολιτισμική επένεργεια και να επιτρέψει στους μαθητές να συναντηθούν με τον δικό τους και με άλλους πολιτισμούς, αν καλλιεργήσει μια κριτική, διαλογική και πλουραλιστική κουλτούρα (Πασχαλίδης Γρ., 1999, σ. 321· Aase L., Fleming M., Pieper I. & Sâmihäian F., 2007, σ. 8-9). Σε αυτό το πλαίσιο μιας βιωματικής επιβεβαίωσης, επικαλούμαστε αρχικά ένα παλαιότερο χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπως διαδραματίστηκε στη μεταπολεμική δεκαετία του '50 στη Θεσπρωτία, σε ένα μεθοριακό χωριό της Ηπείρου, όπου μεγάλωνε ο ποιητής Μιχάλης Γκανάς (Γκανάς Μ., 2012):

Στα χρόνια του Γυμνασίου, εκτός από τον Μικρό Ήρωα που τον έφερναν φίλοι από την Ηγουμενίτσα, ξεκοκάλιζα τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα. Ό,τι κι αν λένε γι' αυτά τα βιβλία, εγώ οφείλω χάριτας στους συντάκτες τους, γιατί εκεί έβρισκα τη λογοτεχνική ύλη που τόσο χρειαζόμουνα. Είναι αλήθεια ότι οι ποιητές έφταναν μέχρι τον Παλαμά, άντε και λίγο Καβάφη, οι πεζογράφοι δε θυμάμαι ακριβώς. Αρκεί μόνο να σας πω ότι το 1962 που τέλειωσα το Γυμνάσιο δεν ήξερα κανέναν ζώντα ποιητή, ούτε καν τον Σεφέρη που ένα χρόνο μετά θα έπαιρνε το Νόμπελ. Μόνη εξαίρεση ο Καββαδίας με το Μαραμπού και Πούσι, που δεν μου άρεσε απλώς, με αναστάτωσε και ήθελα να γράψω όπως αυτός. Πρώτη φορά είχα ένα τόσο ισχυρό πρότυπο.

Στην προσέγγισή μας η μαρτυρία του Γκανά δεν ενδιαφέρει για τη διαμόρφωση της αισθητικής και του λογοτεχνικού του γούστου, αλλά δείχνει την επίδραση που είχε η πενιχρή ύλη των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων στην «ψυχαγωγία» του παιδιού, συμβάν που μάλλον δεν αποτελεί εξαίρεση αλλά κανόνα για τη μεταπολεμική και ένα μέρος της μεταπολιτευτικής περιόδου. Η συμβολή της γενικής αυτής παιδείας που προσέφεραν τα αναγνωστικά αποτελούσε άλλωστε ένα από τα εχέγγυα για μια ενοποιητική, εθνοπατριωτική διάπλαση χαρακτήρων, καθώς μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία και τα σχολικά εγχειρίδια στόχευαν

στη διαμόρφωση των ηθικών και κοινωνικών προσλαμβανουσών των μαθητών (Μπονίδης Κ., 2004), παράλληλα με τη μύηση στην εθνική πολιτιστική κληρονομιά και στην υψηλή κουλτούρα. (Fleming M., 2007: 31· Pieper I., 2006: 6). Τα αναγνωστικά, και τα λογοτεχνικά κείμενα ευρύτερα, επιδρούσαν στη γνωστική, συναισθηματική και ιδεολογική τους ανάπτυξη, περιλαμβάνοντας ωστόσο, επιλεκτικά, στη θεματολογία τους μόνο ορισμένες πτυχές της πραγματικότητας, αποσιωπώντας ή αγνοώντας άλλες, με ιδεολογικά και εθνοκεντρικά κριτήρια (Μακρυνιώτη Δ., 1986, σ. 55). Οι επιδράσεις αυτές φυσικά είχαν, και έχουν, μεγάλη σημασία στην παιδική ηλικία, καθώς υποβοηθούν την κοινωνική ενσωμάτωση (Γρηγορίου Στ., 2018, σ. 1227).

Από τη δεκαετία του '90, ωστόσο, και εξής οι σταθερές που είχαν παγιωθεί κατά κάποιον τρόπο στη νεοελληνική κοινωνία οριστικά χάνονται. Η κοινωνική κινητικότητα είναι έντονη, η Ελλάδα δεν στέλνει πια, αλλά δέχεται, ως χώρα υποδοχής, οικονομικούς μετανάστες, οι αλλαγές είναι ορατές όχι μόνο στην πληθυσμιακή σύνθεση αλλά, κυρίως, στις αξίες και στον τρόπο ζωής (Τζωρτζοπούλου Μ. & Κοτζαμάνη Α., 2008, σ. 33-37). Αυτές οι αλλαγές συνδέονται άμεσα με τις ποικίλες εκδοχές της διαφορετικότητας που εκτυλίσσονται με γοργούς ρυθμούς στην πραγματική ζωή (Παπαταξιάρχης Ε., 2006), στον τομέα των ερευνών μας όμως δεν προκύπτει αντίστοιχη προσαρμογή.

Τα σχολικά ανθολόγια, ως φορείς του λογοτεχνικού κανόνα, δύσκολα εμφανίζουν στο προσκήνιο ιδιαίτερες ταυτότητες και άλλες κοινωνικές υποομάδες (Χοντολίδου Ε., 2015, σ. 124). Όμως, είναι πολύ σημαντικό για μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες να βρίσκουν στα κείμενα χαρακτήρες ή καταστάσεις με τις οποίες μπορούν να συνδεθούν, ειδικά σε αναλυτικά προγράμματα με έμφαση στον εθνικό λογοτεχνικό κανόνα ή στην εθνική αυτογνωσία, όπως συμβαίνει με τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα. Έτσι, η κουλτούρα των μαθητών αυτών συνδέεται με τη σχολική κουλτούρα (Gutierrez K. & Tejada C., 1999). Είναι εξίσου σημαντικό για όλους τους μαθητές να δέχονται διαφορετικές πολιτιστικές οπτικές.

Πρωτογενής μεν και ισχνότατη, υπαρκτή δε και αργόσυρτη είναι η αποτύπωση των κοινωνικών και πολιτισμικών μεταβολών που περιλαμβάνονται στα λογοτεχνικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων τα οποία στοχεύουν σταθερά στη διάπλαση εθνικών και ηθικών συνειδήσεων (Δραγώνα Θ. & Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), 1997) ή εστιάζουν σε βασικά κοινωνικά προβλήματα και ιδιαιτερότητες (Δραγώνα Θ., 2001). Βασικά προβλήματα, όπως η ξενιτιά, απασχολούσαν άλλωστε ανέκαθεν την ελληνική κοινωνία, η διαφορά είναι ότι τα τελευταία χρόνια οι υποομάδες που τα αντιμετωπίζουν σε οξύτερο βαθμό έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή και κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα. Ενδεικτικά, αρκετά τέτοια κείμενα ανθολογήθηκαν τη δεκαετία του '40 και ανακυκλώθηκαν επί σειρά ετών στα Νεοελληνικά Αναγνώσματα, όπως του Αργύρη Εφταλιώτη *Η λαχτάρα του γερο Ανέστη* (Νεοελληνικά αναγνώσματα δια την Β' τάξιν των Γυμνασίων [1940] σ. 111-114) και του Ζαχαρία Παπαντωνίου, *Ξενητεμένος* (Νεοελληνικά αναγνώσματα Δ' Γυμνασίου, 1965 (3) σ. 111). Παλαιότερα, και όχι τυχαία, η διαφορετικότητα γινόταν περισσότερο αισθητή όταν τα λογοτεχνικά κείμενα έθιγαν, στοχευμένα κατά περίπτωση, κοινωνικά ζητήματα (αρρώστια, οικογενειακά προβλήματα, φτώχεια), όπως συμβαίνει χαρακτηριστικά στα διηγήματα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη *Η χολεριασμένη*, *Υπηρέτρα* που ανθολογούνται για το Γυμνάσιο Θηλέων (Παρορίτης

Κ. & Αργυρόπουλος Α., 1930). Η πιο ενδιαφέρουσα περίπτωση που συνάντησε η έρευνά μας είναι μία από τις πρώτες προσφυγικές φωνές σε εγκεκριμένο αναγνωστικό Δημοτικού, όπως η παρακάτω αφήγηση του Μικρασιάτη Κώστα (Δεληπέτρος Δ., Δούκας Δ., Ιμβριώτη Ρ., 1932, σ. 110):

Δεν έχω δικούς μου πια, είμαι από τη Σμύρνη. Όλους τους έχασα! Τον πατέρα μου, τη μητέρα και τον αδερφό μου. Μονάχα εγώ σώθηκα με τη γιαγιά μου. Από τη Σμύρνη μας έφεραν εδώ σ' ένα χωριό. Εγώ ήρθα ύστερα μόνος μου εδώ πέρα μ' ένα γείτονά μας, για να βρω και να μάθω καμιά δουλειά. Τώρα ζητάω να φέρω τη γιαγιά μου. Να δω, πώς θα τα καταφέρω.

Είναι όμως ενδεικτικό ότι το κείμενο δεν είναι λογοτεχνικό αλλά μαρτυρία και περιλαμβάνεται σε αναγνωστικό του Δημοτικού. Άρρησαν πολύ να ενταχθούν στα εγχειρίδια λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κείμενα με προσφυγική θεματική, καθώς το κράτος δεν είχε διαμορφώσει μια ενιαία και συνεκτική αφήγηση για το ζήτημα (Σαλβάνου Α., 2018).

Έτσι, η ποικιλόμορφη έννοια της ετερότητας αντιπροσωπεύεται περιστασιακά στα διδακτικά εγχειρίδια της λογοτεχνίας, κυρίως από συγγραφείς αριστερής ιδεολογίας, όπως η Ιμβριώτη ή ο Παρορίτης, συνάδοντας με την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τον ανθρωπισμό. Το ζήτημα όμως δεν απασχολεί τον κρατικό μηχανισμό, καθώς είναι πάγια κρατική πολιτική ήδη από τον Μεσοπόλεμο, η οποία ενισχύεται μεταπολεμικά, η αποσιώπηση της ύπαρξης γλωσσικών, θρησκευτικών και εθνοτικών μειονοτήτων (Μπαλτσιώτης Λ., 2007, σ. 17-21). Η επίδραση αυτής της πολιτικής στην αντίληψη του πολίτη μπορεί να ανιχνευθεί στο παρακάτω άτιτλο ποίημα του Τίτου Πατρίκιου (Πατρίκιος, 2007, σ. 19):

*Μεγάλωσα σε μια πόλη
με κατοίκους Έλληνες 100%.
Χρειάστηκε καιρός για να καταλάβω
τι σήμαινε ακριβώς
πως ο συμμαθητής μου Κάννερ
ήταν Εβραίος
κι ο συναγωνιστής Γρηγόρης στου Ψυρρή
ήταν Αρμένης.*

Διαχρονικά παρόν, ωστόσο, στην ελληνική εκπαίδευση ήταν το θέμα των ξενιτεμένων παιδιών της, η νοσταλγία της πατρίδας και οι δυσκολίες της ζωής στα ξένα, όπως τις βίωνε ο Έλληνας οικονομικός μετανάστης, οι οικείοι και ο τόπος του. Αναγκαίες προϋποθέσεις αλλά και επακόλουθα των δυσχερειών αυτών ήταν η ενδυνάμωση του χαρακτήρα, η βιοπάλη – το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου, σύμφωνα με την περιεκτική μεταπολιτευτική διατύπωση μιας θεματικής ενότητας που επικράτησε στα μεταπολιτευτικά και πιο πρόσφατα εγχειρίδια (1977, 2006). Η θεματική εδώ επικεντρώνεται κυρίως στην παιδική εργασία, στη φτώχεια, στα απροστάτευτα παιδιά και σε παρελκόμενα προβλήματα τα οποία περιλαμβάνονται επαρκώς στα εγχειρίδια των δύο πρώτων τάξεων της βασικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά παραθέτουμε σχετικά κείμενα από το εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*

της Α΄ Γυμνασίου (Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ. & Παγανός Γ., 1977): Γιώργος Κοτζιούλας, *Το μαστορόπουλο*, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, *Το κοριτσάκι με τα σπύρτα*, Δημοσθένης Βουτυράς, *Μακριά απ' τον κόσμο*. Η ίδια ενότητα εμπλουτίζεται με ελληνικά και ξένα λογοτεχνικά κείμενα στα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια των δύο πρώτων γυμνασιακών τάξεων, ενώ πολλά κείμενα από την τελευταία θεματική ενότητα «Σύγχρονα προβλήματα» συνομιλούν και επαναθέτουν έναν συναφή προβληματισμό.

Παρά το γεγονός ότι το εξεταζόμενο θέμα της ετερότητας βρισκόταν έντονα στο προσκήνιο της κοινωνικής ζωής, δεν είχε προβλεφθεί στους όρους της συγγραφής, στα αναλυτικά προγράμματα ούτε ονομάζεται ρητά σε σχετικά επιγραφόμενη ενότητα. Παρ' όλα αυτά, τα νεότερα σχολικά εγχειρίδια το εμπεριέχουν, όπως αποδεικνύουν ειδικές μελέτες. Ενδεικτικά, το θέμα της σωματικής και διανοητικής αναπηρίας (Τσιμπιδάκη Α., 2020, σ. 304-315) δεν λείπει από τα κείμενα των δύο πρώτων γυμνασιακών τάξεων, με πιο χαρακτηριστικά τα παρακάτω: Μαρούλα Κλιάφα, *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*, Μαρία Πυλιώτου, *Λεώνη*, Διαμαντής Αξιώτης, *Η Άννα του Κλήδονα*. Ευρύτερα, η Ξανθοπούλου (2010), με στατιστικά δεδομένα αντλημένα από τη σχολική πραγματικότητα, δείχνει αφενός την πρόοδο που έχει συντελεστεί και αναδεικνύει την ανάγκη για μια νέα οπτική στη συνολική θεώρηση της ύλης εκ μέρους όχι τόσο της πολιτείας όσο των λειτουργών της εκπαίδευσης, με στοχευμένες παρεμβάσεις στο πλαίσιο κάθε φορά της τοπικής κοινωνίας και των αναγκών της.

Τα πράγματα είναι όμως διαφορετικά, από τις προδιαγραφές ακόμη του μαθήματος, στα εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου και του Λυκείου, σχετικά με τα οποία είχε προβλεφθεί αρχικά μια κατά βάση ιστορική και γραμματολογική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Η Ξανθοπούλου ωστόσο έχει εντοπίσει αρκετό υλικό στο υπάρχον εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου (Καγιαλής Τ., Μέντη Δ. & Ντουνιά Χ., 2006), καθώς παρατηρεί ότι κείμενα του εγχειριδίου, όπως π.χ. το απόσπασμα «Η μεταμφίεση» από το μυθιστόρημα *Ελένη ή Ο κανένας* της Ρέας Γαλανάκη, μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για την επιθυμητή προσέγγιση, καθώς τοποθετούν ιστορικά το κοινωνικό φαινόμενο, μπορούν να επεκταθούν και να δώσουν ποικίλες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό για μια εμπλουτισμένη διδασκαλία. Αρκετά κείμενα, όπως π.χ. *Ο Παπατρέχας* του Αδαμάντιου Κοραή, *Στο χαρέμι* του Γεώργιου Βιζυηνού, *Kuro Siwo* του Νίκου Καββαδία, *Ένας Ρώσος συνταγματάρχης στη Λάρισα* του Μ. Καραγάτση, με τον κατάλληλο χειρισμό, μπορούν να αποκτήσουν διαπολιτισμική οπτική. Από την άλλη η Βορβή και η Παπαγάλου (2018) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική οπτική αποδυναμώνεται από την ιστορικογραμματολογική διάταξη. Η ανεπάρκεια αυτή είναι σημαντική γιατί εντοπίζεται στον βασικό κορμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στη γυμνασιακή ηλικία, όπου κατεξοχήν διαμορφώνεται η ατομική συνείδηση και προσδιορίζεται μια στάση ζωής.

Ενδεικτικά, ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το θέμα των έμφυλων ταυτοτήτων, που έχει ενταχθεί και έχει αξιολογηθεί θετικά στη διδακτέα ύλη της Α΄ Λυκείου (Μέντη Δ. & Σιδερή Χρ., 2021), αξίζει να προσεχτεί περισσότερο ως προς τη διαμόρφωση του ρόλου των φύλων (Γερούση Ε., 2020).

Λόγω της ιστορικογραμματολογικής προσέγγισης το ζήτημα εξετάζεται κυρίως μέσα από παλιότερα κείμενα στα υπάρχοντα εγχειρίδια, διαμορφώνοντας έτσι μια πιο ιστορική προσέγγιση του ζητήματος (ενδ. στη Β΄ Λυκείου Γ. Μ. Βιζυηνός, *Μοσκόβ-Σελήμ*, Αλ. Πα-

παδιαμάντης, *Η Φόνισσα*, Γρ. Ξενόπουλος, *Στέλλα Βιολάντη*, Κ. Θεοτόκης, *Η τιμή και το χρήμα*, Μ. Καραγάτσης, *Γιούγκερμαν*). Επιπλέον, η εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων και η μειωμένη βαρύτητα της Λογοτεχνίας κατά τη συνεξέταση περιορίζει τις διδακτικές επιλογές.

Συνολικά, αν και πληθαίνουν οι σχετικές διδακτικές προτάσεις (Τεντομά Στ., 2012) και οι στοχευμένες προσεγγίσεις που απευθύνονται σε ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού, όπως οι παλιννοστούντες (Γκότοβος Α.Ε. & Μάρκου Γ.Π., 2003), οι Ρομά (Γκότοβος Α.Ε., 2006, σ. 203-247), οι μουσουλμανόπαιδες (Δανιήλ Χ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.), 2015), στο εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένουν τα σχετικά κενά, που δεν διευκολύνουν τη γνωριμία των μαθητών με τον «άλλο», τις πολιτισμικές παραδόσεις, τα βιώματα, τις αξίες και τις νοοτροπίες του (Κάτσικας Χρ. & Πολίτου Ευ., 2005).

Στην παρούσα κατάσταση είναι φανερό πια ότι το ζητούμενο της σύγχρονης εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η συμπίεση με την εποχή μας, η επαναπροβολή δηλαδή της λογοτεχνικής παράδοσης στα νέα δεδομένα, με μακροπρόθεσμο στόχο όχι τόσο τη γλωσσική καλλιέργεια μέσω της λογοτεχνίας όσο την έμπρακτη βελτίωση της επικοινωνίας μέσα στη νέα πολυγλωσση και σύνθετη πραγματικότητα. Προτάσεις μάχιμων εκπαιδευτικών (Διακοσάββα Εμ., 2019, 2020), που επαναπροσδιορίζουν την πρόσληψη συγγραφέων, όπως ο Γ. Μ. Βιζυηνός, δείχνουν δυναμικά τον δρόμο προς αυτήν την κατεύθυνση, ενδυναμώνοντας την κοινωνική πλέον αναγκαιότητα να ανταποκριθεί η εκπαίδευση στις ανάγκες μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας (Νικολάου Γ., 2005). Τηρουμένων των αναλογιών, το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να συμβάλλει σε αυτήν ενεργά, διευρύνοντας τον κοινωνικό προβληματισμό και ενισχύοντας σημαντικά ζητούμενα, όπως ο ανοιχτός διάλογος, η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ουσιαστική κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, η αποφυγή στερεοτύπων, η καταπολέμηση των προκαταλήψεων και η αλληλεγγύη. Περισσότερο ως προς το θέμα του ξένου, του μετανάστη και του πρόσφυγα, υπάρχει, παρά τις δυσλειτουργίες (Τσιμουρή Γ., 2008), κεντρικός υποστηρικτικός σχεδιασμός, οδηγίο επιμόρφωσης (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008), σημαντικό υλικό που συγκέντρωσαν αξιόλογες ερευνητικές ομάδες και φορείς (ΕΚΕΒΙ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), επιστημονικές ημερίδες και συνέδρια (Αμπατζοπούλου Φρ. Αποστολίδου Β., Τσαρμποπούλου Α. & Κρομνάδου Χ. Γαλανός Α. 2011· Τρούκη Ε. & Δοκοπούλου Μ. 2019· Θάνος Θ., Κατσικάς Α., Δούβαλη Α., Δημητρίου Δ., Τόλιος Ε. & Τσατσάκης Α. (επιμ.), 2021). Λιγότερο έχει προβληθεί ή έχει απασχολήσει το θέμα των ειδικών προβλημάτων, σωματικών και ψυχικών, και των ποικίλων εκδοχών της διαφορετικότητας, ιδιαίτερα ως προς το θέμα του σεξουαλικού προσδιορισμού που απασχολεί έντονα τους σημερινούς εφήβους (Κογκίδου Δ., 2012).

Στη διάρκεια της πρώτης εικοσαετίας του 21ου αιώνα είναι φανερό ότι η έννοια της ετερότητας/διαφορετικότητας στην εκπαίδευση διευρύνεται συνεχώς, είναι πολυειδής και πολύπλευρη (Κυριακάκης Γ. & Μιχαηλίδου Μ. (επιμ.), 2005). Πανελλαδικά το φαινόμενο κυριαρχεί, καθώς στα σχολεία μας φοιτούν μαθητές με διαφοροποιημένες καταγωγές (μειονότητες, παιδιά παλιννοστούντων, μεταναστών και προσφύγων), παιδιά με ειδικές ανάγκες ή ικανότητες που μπορούν να ενσωματωθούν στην ενιαία εκπαίδευση κ.ά. Προκύπτει, επομένως, η αναγκαιότητα, το σχολείο να διαχειριστεί τις διαφορετικές καταβολές παράλληλα με το κρίσιμο ζήτημα της ταυτότητας των μαθητών (Θεοδωρίδης Π., 2015), έτσι ώστε να

ενδυναμωθεί άμεσα η σχολική κουλτούρα (Liebel M., 2020). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν την τάξη τους ώστε οι μαθητές με διαφορετικές δεξιότητες και πολιτισμικά χαρακτηριστικά να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Gundara J., 2000, σ. 65-69), να χρησιμοποιούν υλικό και μεθόδους που ευνοούν τη συμπερίληψη, να αποφεύγουν στερεότυπα και να επιδιώκουν την ανάδειξη των κοινών πολιτιστικών στοιχείων μέσα από τη διαφορετικότητα που προβάλλουν τα κείμενα και οι συγγραφείς «έτερων» χωρών (Kesidou A., 2004, σ. 97-105). Ως προς την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτή η στάση, θεωρητικά τουλάχιστον, προϋποτίθεται (Δημητριάδου Κ., 2011, σ. 812-813), σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

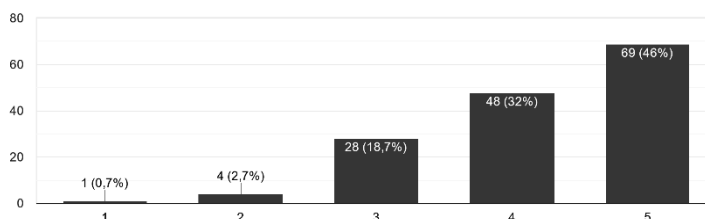
Ως προς τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επισημάναμε ως τώρα τα βήματα που έχουν γίνει από διάφορους φορείς και εκπαιδευτικές μονάδες οι οποίες προωθούν στην πράξη τη σύγχρονη αυτή αναγκαιότητα, με στόχο την ανεκτικότητα και τον σεβασμό στο διαφορετικό, τον διάλογο και την κατανόηση. Από την έρευνά μας προκύπτει ότι τα περισσότερα βήματα έγιναν πρόσφατα και συνδέονται κυρίως με το μείζον κοινωνικό φαινόμενο της σύγχρονης μετανάστευσης και προσφυγιάς, ενώ υπολείπεται αισθητά η μέριμνα για άλλες ομάδες πληθυσμού. Από τις πρώτες καταγραφές (Χοντολίδου Ε., 2002, σ. 111-122) που υποβοηθούν τον διδάσκοντα ως τις ειδικότερες μελέτες περιπτώσεων όπου οι ερευνητές αποτιμούν τα αποτελέσματα της δράσης (Διαλεκτόπουλος Θ., 2021), έχει διανυθεί πραγματικά μεγάλη διαδρομή. Μάχιμοι εκπαιδευτικοί δείχνουν εμπράκτως τα σημαντικά αυτά έργα μέσα από αξιοπρόσεκτες προτάσεις και εφαρμογές (Γαλανός Α., 2007-2013' Αρετάκη Μ., 2014' Αναγνώστου Ε., 2014, σ. 299-313). Η Αναγνώστου, ειδικότερα, στο Γυμνάσιο της Νέας Μηχανιώνας επιλέγει το διήγημα *Με το λεωφορείο* του Τ. Καλούτσα (1995), και απευθύνεται σε πληθυσμό με συναφή βιώματα, σε μαθητές που προέρχονται από οικογένειες Μικρασιατών, παλιννοστούντων και αλλοδαπών, αξιοποιώντας το υλικό που περιέχει και προτείνει το έντυπο και ψηφιακό σχολικό εγχειρίδιο.

Αυτό το κενό στοχεύει να καλύψει κατά το δυνατόν το πρόγραμμα «Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός: Ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία» που από τον Νοέμβριο του 2021 άρχισε να εκπονείται με επιστημονικό υπεύθυνο τον Ευριπίδη Γαραντούδη, ερευνήτριες τη Δώρα Μέντη και τη Μαρία Νικολοπούλου και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς από σχολεία με διαφορετική φυσιογνωμία από όλη την Ελλάδα, με χρηματοδότηση του ΕΛΙΔΕΚ (<https://xenos-allos-diaforetikos.edu.gr/>). Στόχος να οργανώσουμε τα δίκτυα κειμένων και διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας που θα δημιουργήσουμε ανάλογα με τις υποδείξεις των μάχιμων εκπαιδευτικών, με έμφαση στα ζητούμενα όσων υπηρετούν σε μεθοριακές και σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές. Το εκπαιδευτικό υλικό θα σχετίζεται με ποικίλες εκφάνσεις της ετερότητας, λόγω έμφυλης ταυτότητας, φυσικής κατάστασης, ηλικίας, σεξουαλικού προσανατολισμού, φυλετικής, εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Ένα πρώτο βήμα του προγράμματος είναι το ερωτηματολόγιο μαθησιακών αναγκών που απευθύνεται σε φιλολόγους που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του προγράμματος <https://xenos-allos-diaforetikos.edu.gr/index.php/plerophories> και στη σελίδα του Τομέα Νεοελληνικής Φιλολογίας στο

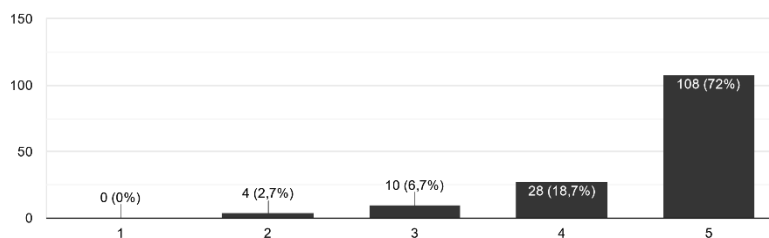
Facebook τον Δεκέμβριο του 2021, ενώ οι απαντήσεις είναι ανώνυμες. Τον Ιούλιο του 2022 έχει πάνω από 150 συμμετοχές. Είναι ένα πρώτο μικρό δείγμα. Οι απαντήσεις προέρχονται από φιλόλογους δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, ενώ στο δείγμα περιλαμβάνονται τόσο έμπειροι όσο και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί. Δεν θα παρουσιαστούν εδώ αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, αλλά είναι ενδεικτικό ότι σε πολύ μεγάλα ποσοστά οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι θετικοί στην πραγμάτευση του ζητήματος της ετερότητας στη διδακτική πράξη (ερώτημα 1):

1. Θεωρείτε ότι το ζήτημα της ετερότητας και της ταυτότητας πρέπει να εντάσσεται και να συζητείται στην διδακτική πράξη και σε ποιο βαθμό (με μέγιστο το 5);
150 απαντήσεις



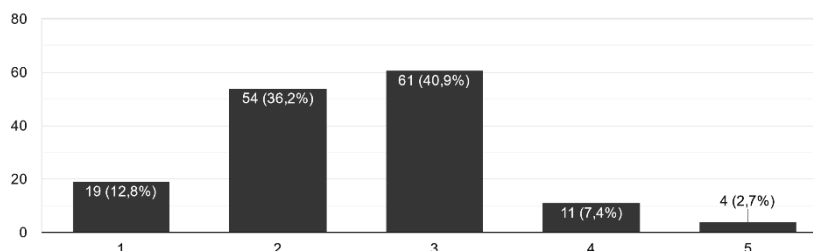
και ακόμη θετικότεροι για την ένταξη της θεματικής στο μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας (ερώτημα 3):

3. Θεωρείτε ότι το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας προσφέρεται για την πραγμάτευση ανάλογων ζητημάτων μέσα στο σχολικό πλαίσιο;
150 απαντήσεις



Τα παραπάνω είναι αναμενόμενα, εφόσον ζήτημα υπάρχει ήδη στα τρέχοντα διδακτικά εγχειρίδια, σε κάποιον βαθμό. Όμως τα εγχειρίδια δεν κρίνονται επαρκή. Στο ερώτημα «Θεωρείτε ότι τα τρέχοντα διδακτικά εγχειρίδια περιέχουν αναπαραστάσεις της ετερότητας που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες», το 47% απαντά αρνητικά, ενώ 41% απαντά ούτε θετικά ούτε αρνητικά. Είναι αναμενόμενο ότι το τρέχον διδακτικό υλικό δεν αξιολογείται ως επίκαιρο μετά από 15 χρόνια.

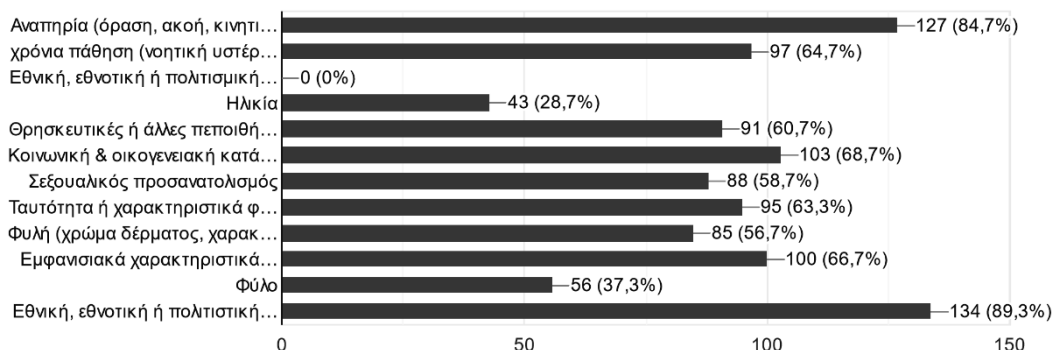
7. Κατά πόσον θεωρείτε ότι τα τρέχοντα διδακτικά εγχειρίδια περιέχουν αναπαραστάσεις της ετερότητας που ανταποκρίνονται στις σύγχρονες συνθήκες, σύμφωνα με την εμπειρία σας;
149 απαντήσεις



Το πιο ενδιαφέρον σημείο της έρευνας είναι οι εκφάνσεις των ετεροτήτων που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να ενταχθούν στο διδακτικό υλικό, γιατί εμφανίζονται εκφάνσεις παντελώς απύσες από τα τρέχοντα εγχειρίδια. Ομόφωνη αποδοχή υπάρχει για την αναπηρία και την εθνική, εθνοτική ή πολιτισμική ετερότητα, εκφάνσεις που ήδη υπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια. Ακολουθούν η ταυτότητα φύλου με 70%, οι χρόνιες παθήσεις, όπως η νοητική υστέρηση ή η αναπτυξιακές διαταραχές που είναι παντελώς απύσες από τα εγχειρίδια, αλλά υπάρχουν πλέον στις περισσότερες τάξεις μαθητές με αυτά τα χαρακτηριστικά, οπότε είναι κρίσιμη η ύπαρξη σχετικών αναπαραστάσεων. Ένα στοιχείο που απουσιάζει παντελώς από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά είναι πλέον πολύ ορατό στον δημόσιο λόγο και σε πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις είναι το ζήτημα του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου. Είναι εντυπωσιακό ότι 58% του δείγματός μας συμφωνεί ότι σχετικές αναπαραστάσεις πρέπει να περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό. Δείχνει ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνία αλλάζει και ότι τα ζητήματα αυτά δεν πρέπει να αποσιωπώνται, αλλά ότι η λογοτεχνία είναι ένα κατάλληλο μέσο για να τα θέσουμε και να τα προσεγγίσουμε.

10. Ποιες από τις παρακάτω εκφάνσεις της ετερότητας θεωρείτε σημαντικό να περιλαμβάνονται στο διδακτικό υλικό;

150 απαντήσεις



Συμπερασματικά, από τη συνολική πραγμάτευση προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα κινείται σταθερά αλλά με αρκετά αργούς ρυθμούς σε μια όχι και τόσο στοχευμένη προσπάθεια για τη διαχείριση μείζονων προβλημάτων που απασχολούν έντονα τη σχολική ζωή. Το ζήτημα είναι πόσο τελικά αλλάζει η συνολική σχολική κουλτούρα. Ο ξένος, ο άλλος, ο διαφορετικός, αν και αναγνωρίζεται εύκολα μέσα στη σχολική κοινότητα, έχει ποικίλα γνωρίσματα διαφορετικότητας τα οποία συχνά συγκαλύπτονται και δεν τα πραγματεύεται ο σχολικός λόγος, οπότε αναλαμβάνουν άλλα εξωσχολικά είδη λόγου και αναπαραστάσεις, με αποτέλεσμα ποικίλοι εκφοβισμοί να αναπτύσσονται δραματικά στα σχολεία μας. Απέναντι σε αυτά τα προβλήματα, που αποτελούν ουσιαστικά τις μαύρες τρύπες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, είναι καιρός να παρέμβει υπεύθυνα η πολιτεία χρησιμοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο. Κρίνοντας από το γνωστικό και πολιτισμικό περιεχόμενο της λογοτεχνίας που διασταυρώνεται δημιουργικά με πολλά και διάφορα μαθησιακά αντικείμενα της σχολικής ζωής, με καλές προεκτάσεις στην αισθητική και την τέχνη (Ανδρούσου Α., 2000 και Βλαχάβα Μ. 2018), πιστεύουμε ότι το μάθημα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας μπορεί να συνεισφέ-

ρει αρκετά. Τα μέσα του λογοτεχνικού λόγου, η αφήγηση και οι αναπαραστάσεις, με τους κατάλληλους παιδαγωγικούς χειρισμούς μπορούν να συμβάλουν προς την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Πρέπει να διευρύνουμε τα εργαλεία που έχει ο εκπαιδευτικός στα χέρια του, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν αποδεκτοί από τη σχολική κουλτούρα.

Καλό θα ήταν όμως να δρομολογηθεί πιο συστηματικά στην κατεύθυνση που ήδη κινούνται οι προαναφερθείσες εκπαιδευτικές προτάσεις, οι οποίες ιχνηλατούν εμπειρικά και καλλιεργούν εμπράκτως το έδαφος, προετοιμάζοντας ίσως μια στοχευμένη παρέμβαση με σκοπό την ενσωμάτωση του διαφορετικού. Για να είμαστε ρεαλιστές και για να ανταποκριθούμε στην πράξη στους σύγχρονους κοινωνικούς μετασχηματισμούς η επιλογή αυτή αποτελεί αναγκαιότητα για τις νέες γενιές που παρουσιάζουν μεγάλες πολιτισμικές διαφορές τις οποίες η εκπαίδευση καλείται να γεφυρώσει (Σιάνου-Κύργιου Ε., 2019, σ. 23). Στην παρούσα όμως φάση που διανύουμε, με την όξυνση του προσφυγικού-μεταναστευτικού και τα μείζονα πολιτικοκοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν, είμαστε ακόμα ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις του αύριο απέναντι στην πολυειδή εικόνα του άλλου, του ξένου, του διαφορετικού. Γι' αυτό πολύ σωστά σε αυτή την κατεύθυνση έχουν οργανωθεί, εσχάτως, οι περισσότερες διδακτικές ενότητες («Έμφυλες ταυτότητες και στερεότυπα», «Αναπαραστάσεις του διαφορετικού Άλλου», «Ο ξένος», «Ο Άλλος ως εχθρός») στα σύγχρονα δίκτυα κειμένων που απευθύνονται στη Γ' Λυκείου.

Σε όλους μας έχει γίνει πια φανερό ότι όλα τα χρονίζοντα και επίμαχα θέματα της εκπαίδευσης παραμένουν διεθνώς ανοιχτά και λειτουργούν ως προκλήσεις και ερωτήματα για το αύριο (Καπισίνσκι Ρ., 2011, σ. 24):

Πόσο προετοιμασμένοι ήμασταν εμείς, οι πολίτες της Ευρώπης, γι' αυτήν την αλλαγή; Όχι και τόσο, φοβάμαι. Αντιμετωπίζουμε τον Άλλον πάνω απ' όλα ως ξένο (όμως Άλλος δεν σημαίνει αναγκαστικά από ξένη χώρα), ως εκπρόσωπο ενός ξεχωριστού είδους, αλλά το πιο κρίσιμο σημείο είναι ότι τον αντιμετωπίζουμε ως απειλή.

Ερωτήματα τα οποία, τόσο για την κοινωνία όσο και για τη λογοτεχνία, παραμένουν, όσο ξέρουμε, ανοικτά και αναπάντητα (Καπισίνσκι Ρ., σ. 66): «Άραγε η σύγχρονη λογοτεχνία συμβάλλει στη διάλυση αυτών των προκαταλήψεων, στην καταπολέμηση της άγνοιάς μας ή απλώς και μόνον της αδιαφορίας μας;» Στην παρούσα συγκυρία απλώς ας πούμε ότι κάνουμε κι εμείς μια προσπάθεια να δώσουμε κάποιες εκπαιδευτικές ερμηνείες.

Βιβλιογραφία

- Aase, L., Fleming, M., Pieper, I. & Sâmihăian, F. (2007). *Text, literature and 'Bildung' – comparative perspectives*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/16805a31de>.
- Αναγνώστου, Ε., (2014). Συνταξιδεύοντας με τους πρόσφυγες στο *Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*, σ. 299-313 http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/ekp_senar/VolE/VolE_299_313.pdf [πρόσβαση 10 Μαΐου 2021].
- Ανδρούσου, Α. (2000). Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική στο Α. Βαφέα

- (επιμ.) *Το πολύχρωμο σχολείο-Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*, Νήσος, Αθήνα, σ. 11-23.
- Αμπατζοπούλου, Φ., *Ο Άλλος στη λογοτεχνία: τα στερεότυπα και οι αναγνώσεις τους*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη και στο <https://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/362> (Πρόσβαση 15 Μαΐου 2021).
- Αποστολίδου, Β., Τσαρμποπούλου Α. & Κρομυάδου Χ., *Ο ξένος: εικόνες του άλλου στη λογοτεχνία*, ΕΚΕΒΙ <http://www.ekebi.gr/fakeloi/xenos/index.htm> (Πρόσβαση 15 Μαΐου 2021).
- Αρετάκη, Μ. (2014). ΤΠΕ και Λογοτεχνία: ένα εκπαιδευτικό σενάριο στον Πρωτέα, εισήγηση στο *Διήμερο Φιλολογικό Συμπόσιο: Καινοτόμες και καλές πρακτικές στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*, Χανιά, 8-9 Σεπτεμβρίου 2014.
- Βεκρής, Ε., κ.ά. (2019). *Εμείς και οι άλλοι: Δίκτυο κειμένων: Φάκελος Υλικού Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2019, http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Neoelliniki-Glossa_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf.
- Βλαχάβα, Μ. (2018). *Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη: Η μέθοδος της αισθητικής εμπειρίας ως παράγοντας μετασχηματισμού των αντιλήψεων αναφορικά με την έννοια της διαφοροτικότητας των εκπαιδευομένων ΣΔΕ*. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πρόσβαση 15/05/2020 από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39425?mode=full>).
- Βορβή, Ι. & Παπαγάλου, Φ. (2018). Το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ' Γυμνασίου. Κριτική διερεύνηση στο Μαλαφάντης Κ. Δ. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Παιδεία: 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας: Πρακτικά Συνεδρίου: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 4-6 Νοεμβρίου 2016*, Διάδραση, Αθήνα, τ. 1, 1205-1221.
- Γαλανός, Α. (2011). Εμείς και οι άλλοι. Λόγοι περί εγχρώμων, Εβραίων, μεταναστών και αναπήρων, στο Π.3.1.4 *Ολοκληρωμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών σεναρίων ανά γνωστικό αντικείμενο με εφαρμογή των αρχών σχεδίασης*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, http://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/galanos_emeis_kai_oi_alloi.pdf (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).
- Γερούση, Ε. (2020). Έχει φύλο η Λογοτεχνία; Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων, Δ' Συμπόσιο Λογοτεχνίας, *Παρέμβαση Κοζάνης*, 24-25 Ιουλίου 2020, στο <https://elenigerousi.com/%CE%AD%CF%87%CE%B5%CE%B9-%CF%86%CF%8D%CE%BB%CE%BF-%CE%B7-%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1-%CE%B7-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%80%CF%84%CF%89%CF%83%CE%B7-%CF%84%CF%89%CE%BD/> (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).
- Γκανάς, Μ. (2012). «Συνέντευξη με τον ποιητή Μιχάλη Γκανά», <http://www.e-poema.edu> (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).

- Γκότοβος, Α.Ε. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: δράση και αντίδραση, *Επιστήμη και κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τχ. 16, 203–247. <https://doi.org/10.12681/sas.887> (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).
- Γκότοβος, Α.Ε. & Μάρκου Γ.Π. (2003). *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Gundara, J. (2000). *Intercultural Education and Inclusion*, Paul Chapman Publishing, London.
- Gutierrez, K. & Tejada, C. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space, *Mind, Culture, and Activity*, 6, σ. 286-303. 10.1080/10749039909524733.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ. & Παγανός, Γ. (1977). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Γρηγορίου, Στ. (2018). Η παιδική φιλία στα παιδικά αναγνώσματα, στο Μαλαφάντης Κ. Δ. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Παιδεία: 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας: Πρακτικά Συνεδρίου: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 4-6 Νοεμβρίου 2016*, Διάδραση, Αθήνα, τ. 1, σ. 1222-1236.
- Δανιήλ, Χρ., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) (2015). *Προσεχώς εμείς μεγαλώνουμε: Μαρτυρίες εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*, Τόπος, Αθήνα.
- Δεληπέτρος, Δ., Δούκας, Δ. & Ιμβριώτη, Ρ. (1932). *Ο κόσμος του παιδιού: Αναγνωστικό για τη Β' τάξη*, Εκδοτικός οίκος Ι. Σιδέρη, Αθήνα.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις, στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Ένταξη Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στο Σχολείο (Γυμνάσιο): Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ, σ. 67-85.
- Διακοσάββα, Εμ. (2019). Διδάσκοντας λογοτεχνία σε μια πολυπολιτισμική τάξη, https://www.researchgate.net/publication/337227483_Didaskontas_Logotechnia_se_mia_polypolitismike_taxe (Πρόσβαση 13 Απριλίου 2021).
- Διακοσάββα, Εμ. (2020) *Λογοτεχνία και ετερότητα. Ο Βιζυηνός υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας-Σχέδιο μαθήματος στο Μοσκόβ Σελήμ*, Αποστακτήριο, Θεσσαλονίκη.
- Διαλεκτόπουλος, Θ. (2021). Απόψεις και διαπιστώσεις εκπαιδευτικών από τη διδακτική τους εμπειρία σε Δομές Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στο Θάνος, Θ., Κατσικάς, Α., Δούβαλη, Α., Δημητρίου, Δ., Τόλιος, Ε. & Τσατσάκης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Ετερότητα και εκπαίδευση: Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 2-4 Οκτωβρίου 2020, Ιωάννινα, τ. 2, σ. 65-75.
- Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) (1997). «Τι είναι η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Δραγώνα, Θ. (2001). «Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες», στο Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.) *Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα τομ. Α', σ. 25-78.

- Θάνος, Θ., Κατσικάς, Α., Δούβαλη, Α., Δημητρίου, Δ., Τόλιος, Ε. & Τσατσάκης, Α. (επιμ.) (2021). *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: Ετερότητα και εκπαίδευση: Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, 2-4 Οκτωβρίου 2020, Ιωάννινα.
- Θεοδωρίδης, Π. (2015). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη, *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τ. 5, 55-82, Doi: 10.12681/sas.54.
- Καγιαλής, Π., Μέντη, Θ. & Ντουσιά, Χ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Καλούτσας, Τ. (1995). *Το καινούργιο αμάξι*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Καπισίνσκι, Ρ. (2011). *Ο Άλλος*, μτφρ. Αλ. Ιωαννίδου, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χρ. & Πολίτου, Ευ. (2005). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Gutenberg, Αθήνα.
- Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main Aims and Practices, στο Terzis, N.P. (επιμ.), *Intercultural Education in the Balkan Countries*, Kyriakidis, Thessaloniki.
- Κογκίδου, Δ. (2012). Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού, προφορική εισήγηση στο συνέδριο *Εκπαίδευση και ισότητα των φύλων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, 24-25 Μαΐου 2012, Λευκωσία https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyles_taftotites_doc.pdf (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).
- Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (επιμ.) (2005). *Η προσέγγιση του Άλλου. Ιδεολογία και ερευνητική πρακτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Liebel, M. (2020). Book review *Children's Lives in Southern Europe. Contemporary Challenges and Risks*, edited by Lourdes Gaitán, Yannis Pechtelidis, Catarina Tomás and Natália Fernandes, *The International Journal of Children's Rights*, τ. 28, τχ. 3, σ. 689-692.
- Μέντη, Δ. & Σιδερή, Χ. (2021). Gender in Literature. Women's Position from traditional to modern society, *Journal of Literary Education*, n. 3, 2020, p. 93-111.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1914*, Δωδώνη, Αθήνα.
- Μπαλτσιώτης, Λ. (2007). *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων: Κλειδιά και Αντικλειδιά: Ταυτότητες και ετερότητες: Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*, ΥΠΕΠΘ & ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Ντίκου, Ε. (2010). *Ελλάδα: χώρα αποστολής μεταναστών και χώρα "υποδοχής", αποδοχής; μεταναστών (σκηνές... της ιστορίας)*, στην ιστοσελίδα *Σελιδοδείκτες: Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση* <https://selidodeiktes.greek-language.gr/videos/367> (Πρόσβαση 20 Μαΐου 2021).
- Ξανθοπούλου, Μ. (2010). *Η ετερότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου*, Μεταπτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δη-

- μοτικής Εκπαίδευσης, Αλεξανδρούπολη, <https://docplayer.gr/32922884-I-eterotita-sta-sholika-egheiridia-tis-neoellinikis-glossas-kai-logotehnias-toy-gymnasiouy.html> (Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021).
- Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ.) (2006). *Περιπέτειες της ετερότητας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Παρορίτης, Κ. & Αργυρόπουλος, Α. (1930). *Νεοελληνικά αναγνώσματα δια την Τρίτην τάξιν του Γυμνασίου Θηλέων*, Αθήνα.
- Πασχαλίδης, Γρ. (1999). Γενικές αρχές ενός προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 319-33: 321.
- Πατρίκιος, Τ. (1988). *Αντικριστοί καθρέφτες*, στο *Ποιήματα*, τ. IV, Κέδρος, Αθήνα.
- Pieper, I. (2006). *The Teaching of Literature*, Language Policy Division, Strasbourg. <https://rm.coe.int/09000016805c73e1>.
- Σαλβάνου, Αιμ. (2018). *Η συγκρότηση της προσφυγικής μνήμης: Το παρελθόν ως ιστορία και πρακτική*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2019). Εκπαίδευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα, στο Παχή Ο. (επιμ.) *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα*, Πρακτικά συνεδρίου, Κέρκυρα, 4-6 Οκτωβρίου 2019, <https://www.pdeionion.gr/wp-content/uploads/2020/04/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf>. (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2022).
- Τεντομά, Στ. (2012). *Κείμενα Ν.Ε. Λογοτεχνίας Β Γυμνασίου: Ετερότητα στη λογοτεχνία. Τίτλος: «Ιστορίες ξένες μία άσκηση στην ετερότητα»*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, <https://docplayer.gr/10053400-Keimena-neoellinikis-logotehnias-v-gymnasiou-thematiki-enotita-eterotita-sti-logotehnia-titlos-istories-xenes-mia-askisi-stin-eterotita.html> (Πρόσβαση 15 Μαΐου 2021).
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών: Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.
- Τρούκη, Ε. & Δοκοπούλου, Μ. (επιμ.) (2019). «*Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*»: 12 Απριλίου 2019: Πρακτικά, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα.
- Τσιμουρή, Γ. (2007). *Διαπολιτισμική ένταξη και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ορισμένοι προβληματισμοί σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*, <https://www.eliamer.gr/wp-content/uploads/2008/05/tsimouris1.pdf> (Πρόσβαση 15 Ιανουαρίου 2022).
- Τσιμπιδάκη, Ασ. (2020). Αναπηρία και Λογοτεχνία: Η περίπτωση των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας γυμνασίου, στο Χριστοδουλίδου, Λ. & Κατσαδώρος, Γ. (επιμ.) *Ερανίσματα φιλίας. Τιμή στον Γ.Α. Παπαντωνάκη*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Fleming, M. (2007). *The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject*, Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg <https://rm.coe.int/16805a31de>

- Χοντολίδου, Ε. (2002). Ξένος: ο άλλος μου εαυτός, στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Χοντολίδου, Ε. (2015). Σχολικός λογοτεχνικός κανόνας, στο Βασιλειάδης, Β., & Δημοπούλου, Κ. (επιμ.) *Σελιδοδείκτες*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σ. 117-126.

Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1884-2021)

Χρυσάνθη Κουμπάρου, δ.φ.
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων

Περίληψη

Από το 1884 που εισάγεται στο σχολικό πρόγραμμα της Μέσης /Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το μάθημα των Νέων Ελληνικών/λογοτεχνίας έως σήμερα, στα οικεία σχολικά εγχειρίδια ανθολογούνται αδιάλειπτα πάρα πολλά κείμενα σχετικά με την επανάσταση των Ελλήνων κατά του οθωμανικού ζυγού. Μέσα από τις σελίδες των *Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων* και των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* τα δημοτικά τραγούδια και οι ανθολογημένοι συγγραφείς –μείζονες και ελάσσονες λογοτέχνες, ιστορικοί, λόγιοι– προσκαλούν όλες τις γενιές των μαθητών και μαθητριών να ζήσουν νοερά την εθνεγερσία του 1821 και να οικειοποιηθούν τον ηρωικό χαρακτήρα της. Βέβαια, οι επιδιώξεις και οι προτεραιότητες της πολιτείας που απεικονίζονται σε αυτήν την επιλογή της ύλης διαφοροποιούνται σε κάθε περίοδο και συνδέονται με τις ιδεολογικές συνιστώσες της εποχής. Οι εκάστοτε προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής εγγράφονται αναργέστατα στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων σχολικών βιβλίων, τα οποία διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διάδοση αξιών και παρεμβαίνουν δυναμικά στην ιδεολογική ενσωμάτωση των μαθητών και μαθητριών στην κοινωνία.

Abstract

Between 1884 – when Modern Greek Language and Literature was introduced into the curriculum of secondary schools – and the present day, a very large number of texts on the Greek War of Independence against Ottoman rule have consistently been included in anthologies used in schools in Greece. Through the pages of “Modern Greek Readings” and “Modern Greek Literary Texts”, folk songs and selected writers – major and minor authors, historians, scholars – have invited successive generations of pupils to relive in their mind the national uprising of 1821 and to be inspired by its heroism. Of course, the state’s goals and priorities, which are reflected in the choice of teaching materials, are different in each period and are connected with the contemporary ideological climate. The objectives of educational policy at each time are clearly delineated in the content of the books in question, which play an essential role in the dissemination of values and serve as a powerful means of helping pupils to find their ideological place in society.

Εισαγωγή

Εορτάζουμε την επέτειο των 200 χρόνων από την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και στο πλαίσιο του συνεδρίου επιζητούμε να διερευνήσουμε πώς αποτυπώνεται η γνώση για αυτό το γεγονός σε σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού κράτους.

Είναι γεγονός ότι το σχολικό βιβλίο είναι τόσο συνδεδεμένο με το εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε θεωρείται ένα σύμβολο του σχολικού θεσμού. Καθώς μορφοποιεί με συγκεκριμένο τρόπο το αντίστοιχο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, μεταξύ των άλλων λειτουργιών του, αντανακλά και μεταβιβάζει την πολιτιστική κληρονομιά του έθνους (ΟΛΜΕ, 1992, σ. 37). Επιπλέον, αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της κοινωνίας. Επομένως, είναι ιστορικά και γεωγραφικά προσδιορισμένο και συνιστά μια σύνοψη της εποχής που το παράγει, λειτουργώντας ως καθρέφτης του τρόπου με τον οποίο η κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση. Η σημασία του σχολικού εγχειριδίου ως παιδαγωγικού μέσου είναι βαρύνουσα, όχι μόνο γιατί αξιοποιείται ποικιλόμορφα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και γιατί σε πολλές περιπτώσεις είναι το μόνο είδος βιβλίου που μπαίνει στο σπίτι και πιθανόν διαβάζεται από ετερογενές κοινό. Αν αναλογιστούμε πόσες εκδόσεις πραγματοποιεί κάθε σχολικό εγχειρίδιο και σε πόσα αντίτυπα κυκλοφορεί, θα συμφωνήσουμε με έναν υπουργό Παιδείας της Γαλλίας, τον Jules Ferry, ο οποίος δήλωσε ότι όποιος είναι κύριος του σχολικού εγχειριδίου, είναι κύριος της εκπαίδευσης (Choppin A., 1992, σ. 138). Θα συμφωνήσουμε επίσης πως κάθε αλλαγή στα σχολικά βιβλία επιφέρει αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων (Fritzsche K., 1992, σ. 173).

Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα

Η ιδιαίτερη αυτή δυναμική που αναπτύσσει το σχολικό εγχειρίδιο αποτυπώνεται εμφανικά σε μία κατηγορία βιβλίων της Μέσης/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία από το 1884 που εισάγεται το μάθημα των Νέων Ελληνικών/λογοτεχνίας στο τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο και για περίπου έναν αιώνα, υποστήριζαν αποκλειστικά τη διδασκαλία του. Πρόκειται για τα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα*¹ (ΝΑ), τα οποία μέχρι το 1977/8 κυκλοφόρησαν σε οκτώ σειρές και διδάσκονταν στους κύκλους εκπαίδευσης που αντιστοιχούν στη σημερινή Δευτεροβάθμια (δηλαδή τριτάξια Ελληνικά Σχολεία, τετρατάξια Γυμνάσια, εξατάξια Γυμνάσια, Ημιγυμνάσια, πρακτικά Λύκεια, Προγυμνάσια, οκτατάξια Γυμνάσια, Γυμνάσια πρακτικής κατεύθυνσης, Γυμνάσια κλασικής κατεύθυνσης, Γυμνάσια Α΄ βαθμίδας, Γυμνάσια θεωρητικής κατεύθυνσης, Γυμνάσια θετικής κατεύθυνσης και Λύκεια γενικής κατεύθυνσης).

Βέβαια, τα εγχειρίδια αυτά εμφανίζονται ως αυτοτελή προϊόντα, αλλά στην πραγματικότητα αποτελούν συμπύκνωση πολλών συγκεκριμένων διαδικασιών που έχουν συντελεστεί. Όπως είναι γνωστό, η εκπαιδευτική πολιτική, από το 1884 μέχρι τη μεταπολίτευση, με τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών/λογοτεχνίας επιδιώκει να στηρίξει την επίσημη ιστορική θεωρία που διατυπώθηκε από το 1850 και μετά για την αναγκαία ενότητα του ελληνισμού σε χώρο και χρόνο (Κουμπάρου Χ., 2000, σ. 346). Αυτή η επιδίωξη πραγματώνεται με τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος και των προκηρύξεων για τα σχολικά εγχειρίδιά του. Τα θεσμικά αυτά κείμενα διασυνδέουν το περιεχόμενο των κειμένων που θα

¹ Η συντριπτική πλειοψηφία των σχετικών εγχειριδίων φέρει αυτό το όνομα. Ελάχιστα κυκλοφόρησαν με διαφορετικό τίτλο, όπως: 1) «Νέα Ελληνικά» 2) «Νέα Ελληνικά Αναγνώσματα» 3) «Αναγνώσματα Νεωτέρων Ελλήνων λογογράφων και ποιητών» 4) «Νεοελληνικά» και 5) «Νέα Ελληνικά - Χρηστομάθεια».

ανθολογηθούν στα *Νεοελληνικά Αναγνώσματα* με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας, συνήθως με το πρόσχημα της παιδαγωγικής αρχής της ενότητας της διδασκόμενης ύλης. Έτσι, στις σχολικές ανθολογίες οι οποίες εγκρίνονται για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας/λογοτεχνίας ενσωματώνεται μεγάλος αριθμός κειμένων ποικίλου περιεχομένου που δεν αποσκοπούν στη σπουδή της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Για αυτήν την περίοδο (1884-1977) μελετήθηκαν 129 ΝΑ του συγκροτημένου προσωπικού αρχείου (Κουμπάρου Χ., 2003, σ. 195). Από τη μελέτη του ερευνητικού υλικού αποδεικνύεται ότι ανθολογείται μεγάλος αριθμός κειμένων, τα οποία συνδέονται ρητά ή υπόρρητα με τα γεγονότα του ελληνικού έπους του 1821.

Συγκεκριμένα, εντοπίζονται 435 κείμενα σχετικά με την επανάσταση του 1821, αριθμός που αντιστοιχεί στο 12,8% των 3.390 συνολικά ανθολογούμενων έργων στα ΝΑ όλων αυτών των ετών. Σημειώτεον ότι πάρα πολλά από αυτά τα κείμενα, μετά την πρώτη ανθολογήσή τους, επανεμφανίζονται κατ' επανάληψη σε επόμενα ΝΑ. Πρόκειται για ποιήματα, για πάρα πολλά δημοτικά τραγούδια² και για ποικίλου είδους πεζά αναγνώσματα (για ιστορήματα, πραγματείες, επιστολές, μελέτες, λόγους, χρονογραφήματα, απομνημονεύματα, αποσπάσματα μυθιστορημάτων, διηγήματα). Τα κείμενα αυτά είναι έργα 104 συγγραφέων³. Πάρα πολλοί από αυτούς –43 συγγραφείς, δηλαδή το 41,3%– δεν είναι λογοτέχνες αλλά λόγιοι, ιστορικοί, δημοσιογράφοι, πολιτικοί, αγωνιστές του 1821, Φιλικοί, χρονογράφοι, κληρικοί. Έτσι, ανάμεσα στα 87 δημοτικά τραγούδια και τα λογοτεχνικά κείμενα των Α. Βαλαωρίτη, Δ. Βικέλα, Γ. Βλαχογιάννη, Γ. Δροσίνη, Γ. Ζαλοκώστα, Α. Κάλβου, Δ. Καμπούρογλου, Α. Καρκαβίτσα, Α. Κουρτίδη, Κ. Κρυστάλλη, Μπάυρον, Κ. Παλαμά, Δ. Σολωμού και άλλων ανθολογούνται και κείμενα των Ν. Βάμβα, Σ. Βασιλειάδη, Ν. Δραγούμη, Δ. Ζακυθηνού, Ν. Κασομούλη, Α. Κοραή, Σ. Κουγέα, Σ. Λάμπρου, Κ. Παπαρρηγόπουλου, Χ. Περραιβού, Ν. Πολίτη, Κ. Ράδου, Κ. Σάθα, Γ. Τερτσέτη, Σ. Τρικούπη και άλλων μη λογοτεχνών.

Ορισμένοι από τους συγγραφείς που εντοπίζονται στα ΝΑ ανθολογούνται με περισσότερα κείμενα σχετικά με την εθνεγερσία του 1821. Όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα, πρόκειται για τους εξής:

Πίνακας: Συγγραφείς – Αριθμός κειμένων για το 1821

A/A	Συγγραφέας	Αριθμός Κειμένων
Δημοτικά τραγούδια		87
1	Βαλαωρίτης Αριστοτέλης	28
2	Βλαχογιάννης Γιάννης	28
3	Τρικούπης Σπυρίδων	23
4	Παπαρρηγόπουλος Κωνσταντίνος	14
5	Δροσίνης Γεώργιος	10

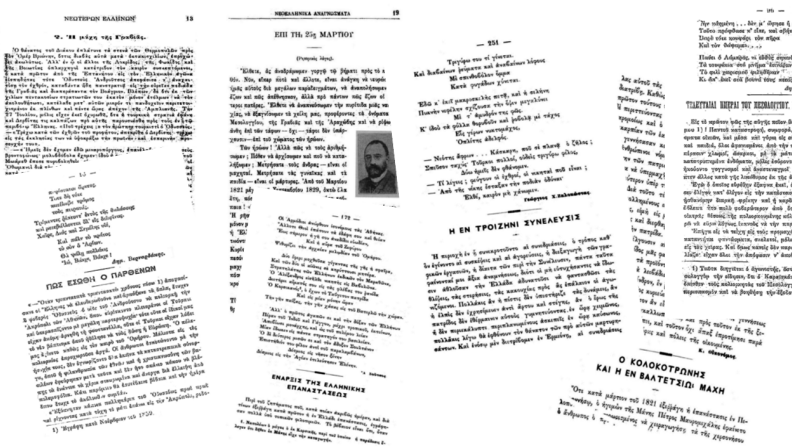
² Στα ΝΑ του αρχείου συνολικά ανθολογούνται 255 δημοτικά τραγούδια, εκ των οποίων τα 87 αναφέρονται στο 1821 (ποσοστό 34,1%). Στα 435 έργα συγκαταλέγονται 2 έργα «ανώνυμου» συγγραφέα, 1 έργο αγνώστου και 1 άρθρο από την εφημερίδα Αιών. Ανάμεσα σε αυτά τα έργα υπάρχουν κείμενα που αναφέρονται στον προαιώνιο εχθρό των Ελλήνων, τον Τούρκο, χωρίς να προσδιορίζεται ο χρόνος δράσης του.

³ Στα ΝΑ συνολικά ανθολογούνται έργα 480 συγγραφέων, επομένως το 21,7% εξ αυτών έχει ανθολογηθεί και με έργα σχετικά με το 1821.

6	Μελάς Σπύρος (Φορτούνιο)	10
7	Καρκαβίτσας Ανδρέας	9
8	Παράσχος Αχιλλεύς	9
9	Βικέλας Δημήτριος	8
10	Κοραής Αδαμάντιος	8
11	Σολωμός Διονύσιος	8
12	Κάλβος Ανδρέας	7
13	Παλαμάς Κωστής	7
14	Τερτσέτης Γεώργιος	7

Η θεματολογία των αναγνωσμάτων των 104 συγγραφέων αναφέρεται σε ποικίλες πτυχές των γεγονότων της Ελληνικής Επανάστασης. Ξεφυλλίζοντας τις σελίδες των ΝΑ συμμετέχουμε σε ένα πολυεπίπεδο ταξίδι στον χρόνο. Μέσα από τα κάθε είδους κείμενα ταξιδεύουμε στα χρόνια της πνευματικής προετοιμασίας του Αγώνα, στα καίρια γεγονότα της επανάστασης, στο κίνημα του φιλελληνισμού και παρακολουθούμε τη συμμετοχή των απλών ανθρώπων που πήραν τα όπλα γνωρίζοντας τις φρικτές συνέπειες.

Διαβάζοντας τις διηγήσεις των ιστορικών αντλούμε⁴ πληροφορίες για πρωταγωνιστές της εθνεγερσίας και για συναφή γεγονότα. Πληροφορούμαστε για τον εθνομάρτυρα Πατριάρχη Γρηγόριο Ε΄, για τη ζωή των Δασκάλων του Γένους, για τις διαδρομές του φιλελληνισμού στην επαναστατημένη Ελλάδα και για τη δράση των φιλελλήνων, για εξέχουσες μορφές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και τον πνευματικό αρχηγό της επανάστασης Α. Κοραή, για τη δράση της Φιλικής Εταιρείας και τον Α. Υψηλάντη, για εμβληματικές μάχες, πολιορκίες και αλώσεις πόλεων, για νεκρολογίες για επιφανείς άνδρες της περιόδου, για τα γεγονότα της 25ης Μαρτίου, για εξέχοντες πολιτικούς και παράγοντες της επανάστασης, για το πώς σώθηκε ο Παρθενώνας από τους πολιορκούμενους Τούρκους, για τη Συνέλευση της Τροιζήνας και για επετειακούς εορτασμούς του 1821.

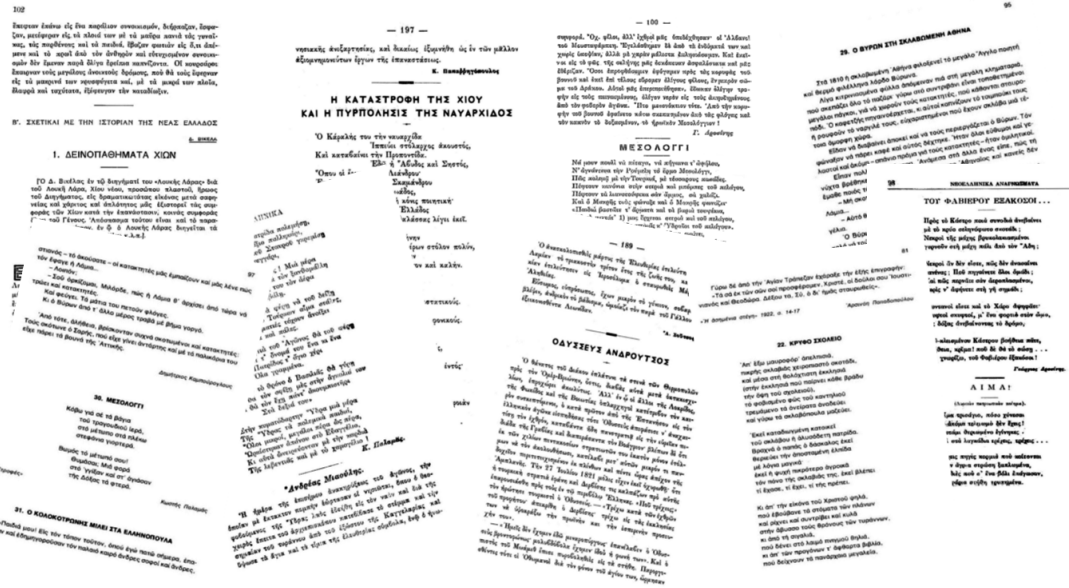


Εικόνα 1. Σελίδες Ιστορικών στα ΝΑ.

⁴ Όλες οι φωτογραφίες του άρθρου προέρχονται από τα σχολικά εγχειρίδια (ΝΑ και ΚΝΑ) του προσωπικού αρχείου.

Επίσης, τα κείμενα των ιστορικών αλλά και πολλών ανθολογούμενων λογοτεχνών αναφέρονται στα δεινά των χριστιανών στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, στη ζοφερή πραγματικότητα του πολέμου και την εξέλιξη της επανάστασης, στους ιερολοχίτες, στα παθήματα των Χίων και των Ψαριανών, στην πολιορκία και την έξοδο του Μεσολογγίου, στην πληγή του παιδομαζώματος, στις ηρωικές Σουλιώτισσες και σε μαρτυρικούς τόπους της επαναστατημένης Ελλάδας.

Στις λογοτεχνικές σελίδες των μειζόνων αλλά και των ελασσόνων πεζογράφων και ποιητών παρελαύνουν επώνυμοι ήρωες: ο Κολοκοτρώνης, ο Αθανάσιος Διάκος, ο Κατσαντώνης, ο Κανάρης, ο Μιαούλης, ο Κουντουριώτης, ο Καραϊσκάκης, ο Μπότσαρης, ο Ανδρούτσος, ο Παπαφλέσσας, η Μπουμπουλίνα και άλλοι γνωστοί αγωνιστές μα και άγνωστοι. Διαβάζουμε τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, τον Ύμνον εις την Ελευθερίαν, τον Θούριο, ποιήματα του Κάλβου και άλλα έργα που αποπνέουν την αληθινή ψυχή του επαναστατημένου γένους. Μελετώντας τα ιχνηλατούμε τις πράξεις των ηρώων, τη στάση των Ελλήνων απέναντι στην υποδούλωση, στην προσφυγιά, στον θάνατο, στον φόβο και την πείνα.

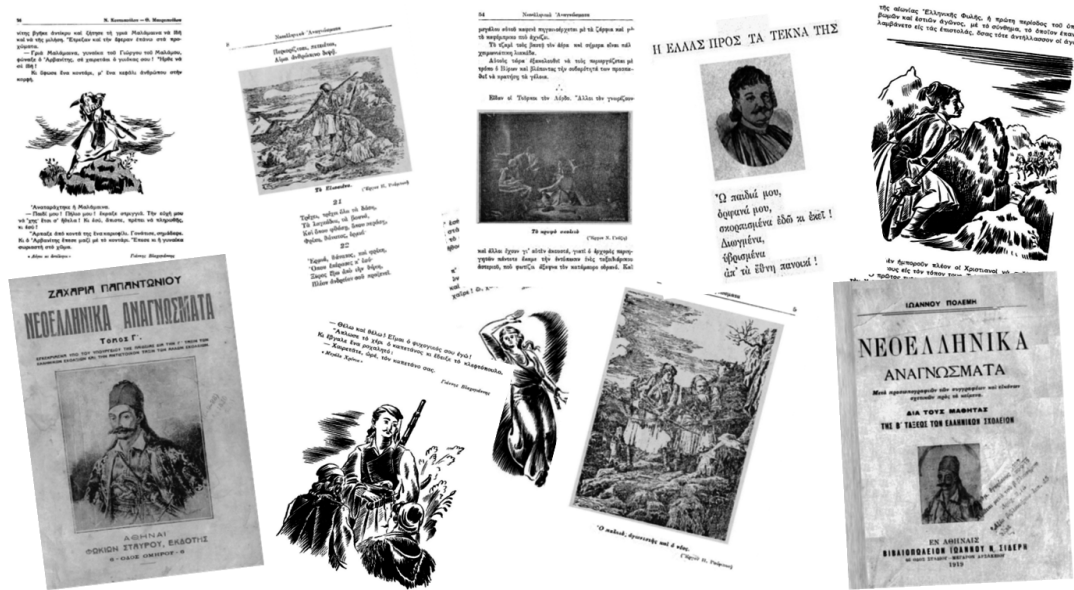


Εικόνα 2. Λογοτεχνικές σελίδες στα ΝΑ.

Το ταξίδι στον χρόνο κορυφώνεται με την ανθολόγηση των δημοτικών τραγουδιών, τα οποία αγαπιούνται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και τις μαθήτριες και γι' αυτό διδάσκονται ως πρώτη επιλογή, όπως έχει αποδειχθεί από δημοσιευμένη έρευνα της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (ΠΕΦ, 2010). Με την παραστατικότητα, την πλαστικότητα των εικόνων και την πυκνότητα και λιτότητα του λόγου τους, αποτυπώνουν την επαναστατική δράση των κλεφτών και των αρματολών. Στους στίχους τους εγκωμιάζονται η ζωή, τα κατορθώματα, οι νικηφόρες μάχες ή ο ένδοξος θάνατός τους.

Πολλά από τα ανθολογημένα έργα για το 1821 πλαισιώνονται από σχετικές θεματολογικά εικόνες, πραγματώνοντας τις επιταγές των προκηρξέων που ορίζουν όλοι οι εικόνες που θα ενταχθούν στα ΝΑ θα πρέπει να εκφράζουν το ελληνικό στοιχείο και η θεματολογία τους να είναι συναφής με την εθνική ζωή. Προσωπογραφίες πρωταγωνιστών της Επανάστασης,

φωτογραφίες αγαλμάτων τους και σκίτσα ηρωικών φυσιογνωμιών συμπληρώνουν τα ποικίλα τεκμήρια λόγου που μεταβιβάζουν την ιστορική συλλογική μνήμη στις νεότερες γενιές.



Εικόνα 3. Εικονογράφηση στα ΝΑ.

Οι νέες ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που διαμορφώνονται στην περίοδο της μεταπολίτευσης αντανακλώνονται και στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Έτσι, αλλάζει ριζικά και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας του μαθήματος των ΝΕ. Τα ΝΑ αντικαθίστανται σταδιακά από τα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (ΚΝΛ) που διδάσκονται ακόμα στο Γυμνάσιο και το Γενικό Λύκειο. Τα κριτήρια ανθολόγησης των κειμένων τους είναι πλέον λογοτεχνικά και παιδαγωγικά. Επομένως, εξοβελίζονται ιστοριογράφοι και άλλοι συγγραφείς, των οποίων το έργο δεν εκπληρώνει τα συγκεκριμένα κριτήρια ανθολόγησης. Βέβαια, εξακολουθούν και ανθολογούνται κείμενα για την εθνική παλιγγενεσία, αλλά μόνο αυτά που υπηρετούν τη δυναμική της λογοτεχνίας.

Ειδικότερα, στα έξι βιβλία της πρώτης σειράς των ΚΝΛ⁵ εντοπίζονται 55 κείμενα (10 κείμενα στα ΚΝΛ της Α΄ Γυμνασίου, 11 στη Β΄ Γυμνασίου, 13 στη Γ΄ Γυμνασίου, 16 στην Α΄ Λυκείου, 4 στη Β΄ Λυκείου και 1 στη Γ΄ Λυκείου) που σχετίζονται με το 1821, αριθμός που αντιστοιχεί στο 9,5% των 579 συνολικά ανθολογούμενων έργων⁶. Στις σελίδες τους ανθολογούνται λογοτεχνικά έργα των Δ. Καμπούρογλου, Π. Δέλτα, Ζ. Παπαντωνίου, Γ. Βλαχογιάννη, Α. Βαλαωρίτη, Α. Κάλβου, Δ. Σολωμού, Κ. Θ. Δημαρά, Μ. Μαλακάση, Μπαίρον, Β. Ουγκό κ.ά. Επίσης, ανθολογούνται δημοτικά τραγούδια, κείμενα των Ρ. Βελεστινλή, Α. Κοραή, Δ. Καταρτζή και μαρτυρίες αγωνιστών της Παλιγγενεσίας (Μακρυγιάννη, Κολοκοτρώνη, Κασομούλη). Μέσα από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις των έργων όλων αυτών

⁵ Πρόκειται για τα ΚΝΛ για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και για τις τρεις τάξεις του Λυκείου της συγγραφικής ομάδας με μέλη τους Ν. Γρηγοριάδη, Δ. Καρβέλη, Χ. Μηλιώνη, Κ. Μπαλάσκα, Γ. Παγανό και Γ. Παπακόστα. Το 1999-2000, τα 3 ΚΝΛ του Λυκείου αναθεωρήθηκαν δραστικά και εμπλουτίστηκαν με πολλά νέα κείμενα και είναι ακόμα σε ισχύ. Όμως, έχουν ελάχιστες διαφοροποιήσεις ως προς τα ανθολογημένα κείμενα για το 1821.

⁶ Για τα κείμενα που ανθολογούνται στα έξι αυτά βιβλία (305 κείμενα στο Γ/Σ, 274 στο ΓΕΛ) και τις ώρες που διδάχθηκε το κάθε ένα, βλ. λεπτομερώς την έρευνα της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (Π.Ε.Φ., 2010).

των συγγραφέων ξετυλίγονται σκηνές του 1821 και συνάμα ενεργοποιείται το μορφωτικό αγαθό που δυνάμει φέρει η λογοτεχνία.

Η ανθολόγηση έργων με θέμα το μείζον έπος του ελληνισμού διαφοροποιείται εκ νέου στη β' σειρά των ΚΝΛ, που κυκλοφορεί το 2006 για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου⁷. Στις σελίδες τους εντοπίζονται 12 τέτοιου είδους έργα, αριθμός που αντιστοιχεί στο 5,8% των 208 συνολικά ανθολογούμενων έργων στα τρία βιβλία. Πρόκειται για έργα κλασικών λογοτεχνών (Δ. Σολωμού, Α. Κάλβου, Γ. Βλαχογιάννη, Α. Βαλαωρίτη κ.ά.) και για δημοτικά τραγούδια.

Όπως συμβαίνει με τα ΝΑ, έτσι και στα ΚΝΛ και των δύο σειρών πολλά από τα ανθολογημένα έργα για το 1821 πλαισιώνονται από σχετικές θεματολογικά εικόνες (κυρίως έγχρωμες με λεζάντα με πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και το συγκεκριμένο έργο) που «διηγούνται» ηρωικές ιστορίες και συνομιλούν με τα κείμενα και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη διδασκαλία. Όμως, πλέον αυτή η εικαστική πλαισίωση διακρίνεται για την αισθητική της διάσταση. Ειδικότερα, βρίσκουμε εικαστικές απεικονίσεις ζωγραφικών πινάκων των Θ. Βρυζάκη, Γ. Σταθόπουλου, Ν. Γύζη, Δ. Τσόκου, Δ. Προσαλέντη, Ν. Λύτρα, Θεόφιλου, Φ. Κόντογλου, Γ. Μακρυγιάννη, Γ. Μαργαρίτη, Γ. Ψυχοπαίδη, Π. Σάμιου, Ζ. Σ. Λανγκλούα και Sir Ch. L. Eastlake. Επίσης, μερικά κείμενα διανθίζονται με διάφορα σκίτσα και με αυτόγραφα κορυφαίων ποιητών (Δ. Σολωμού, Α. Κάλβου). Με όλες αυτές τις αναπαραστάσεις στιγμών του Αγώνα από Έλληνες και ξένους ζωγράφους ενισχύεται η αναβίωση της περιόδου.



Ευγένιος Φυρεπίδης.
Το απαίσινο σπαθί του Μεσολογγίου



Θεόδωρος Βρυζάκης, Η απαίσιμη σπαθί του Μεσολογγίου



Νικόλαος Γύζης, Μετά την εκκατομή των Ψηφίων



Γεώργιος Μορρίτς, Ο Έλληνας Καραϊσκάκης από Αθήνας προς την Ακρόπολη

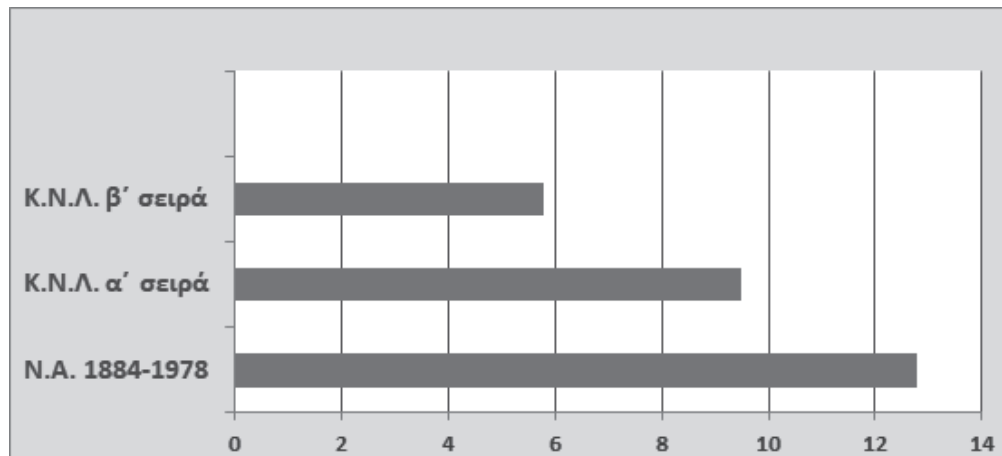
Εικόνα 4. Εικαστική πλαισίωση στα ΚΝΛ.

Από τα παραπάνω στοιχεία είναι φανερό ότι οι ανθολόγοι των ΚΝΛ αφιερώνουν αναλογικά αρκετές σελίδες στον αγώνα για την ανεξαρτησία. Βέβαια, από τα πρώτα ΝΑ μέχρι τα σημε-

⁷ Στη β' σειρά εντάσσονται 3 ΚΝΛ (από 1 για κάθε τάξη) που κυκλοφόρησαν μόνο για το Γυμνάσιο στο πλαίσιο του έργου «Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών και συγγραφή νέων εκπαιδευτικών πακέτων», που συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ΕΠΕΑΕΚ) και είναι ακόμα σε ισχύ. Οι συγγραφικές ομάδες των συγκεκριμένων ΚΝΛ είναι οι εξής: Θ. Πυλαρινός, Σ. Χατζηδημητρίου, Λ. Βαρελάς (Α' Γυμνασίου), Ε. Γαραντούδης, Σ. Χατζηδημητρίου, Θ. Μεντή (Β' Γυμνασίου) και Π. Καγιαλής, Χ. Ντουσιά, Θ. Μέντη (Γ' Γυμνασίου).

ρινά μας ΚΝΛ, στο πέρασμα των τόσων χρόνων, μειώνεται αισθητά το ποσοστό ανθολόγησης αυτών των κειμένων (12,8%, 9,5%, 5,8%), όπως απεικονίζεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα:

Ποσοστό ανθολογούμενων κείμενων (1884-2021)



Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ποικιλότητα. Δεν υφίσταται πλέον η ανάγκη να προασπιστεί η άποψη της ενότητας του ελληνισμού σε χώρο και χρόνο και συνακόλουθα η υπόσταση του νεοελληνικού κράτους. Επομένως, τα αναλυτικά προγράμματα δεν κρατούν δέσμιο το μάθημα της λογοτεχνίας στις εθνικές προτεραιότητες και δεν επιβάλλουν την ανθολόγηση μη λογοτεχνικών κειμένων. Ένας ακόμα λόγος είναι η σχέση υπαλληλίας των βιβλίων με τις προκηρύξεις που οδηγεί στη συρρίκνωση του αριθμού των σελίδων των ΚΝΛ και αναπόφευκτα του αριθμού των ανθολογούμενων κειμένων. Επιπλέον, ασκούνται πιέσεις στην προσπάθεια ανάδειξης της ιστορικότητας των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή για κείμενα με θέμα το 1821 ατονεί. Η μνήμη των λογοτεχνών, η στέρνα από την οποία αντλούν συνεχώς περιστατικά που έχουν σημαδέψει στο παρελθόν την ευαισθησία της, όπως εύστοχα έχει επισημάνει ο Κ. Μπαλάσκας, δεν τροφοδοτείται από την ηρωική εποχή του 1821.



Εικόνα 5. Σχολικά εγχειρίδια Λογοτεχνίας 1884-2021.

Πάντως, όπως και αν έχει, στην πορεία των 137 ετών (1884-2021) που διδάσκεται το μάθημα της Λογοτεχνίας/Νέων Ελληνικών στη Μέση/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τις σελίδες των οικείων σχολικών εγχειριδίων οι μείζονες και ελάσσονες ανθολογημένοι συγγραφείς και οι διάφοροι καλλιτέχνες αποτυπώνουν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο τη μοναδικότητα του 1821 στην ιστορική διαδρομή της. Με τα έργα της προσκαλούν αδιάλειπτα τις γενιές των μαθητών και μαθητριών να ζήσουν νοερά το ελληνικό έπος, να περάσουν μέσα από τις φλόγες της Επανάστασης χωρίς να καούν και να οικειοποιηθούν τον ηρωικό χαρακτήρα του.

Το μόνο ζήτημα που απομένει να μας απασχολεί είναι το πώς μπορεί ο/η εκπαιδευτικός, διδάσκοντας Λογοτεχνία με σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια, να παρακινήσει τους μαθητές και τις μαθήτρες του να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόσκληση, να συμμετέχουν στον διάλογο των εποχών και να απολαύσουν αισθητικά μνημειώδη λογοτεχνικά έργα με αυτοδύναμη παιδευτική αξία που αποτελούν τεκμήρια της πορείας και της ταυτότητας της λογοτεχνικής παραγωγής του ελληνισμού.

Βιβλιογραφία

- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualite*, Hachette, Paris.
- Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων, (μτφρ. Α. Καψάλης), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, σ. 173-181.
- Βαρελάς, Λ. (2007). *Η Νεοελληνική και μεταφρασμένη λογοτεχνία στην ελλαδική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1884-2001)*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2000). *Τα σχολικά εγχειρίδια των «Νεοελληνικών Αναγνώσμάτων» στη Μέση Εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977)*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο https://www.didaktorika.gr/eadd/browse?type=author&order=ASC&sort_by=2&rpp=20&value=%CE%9A%CE%BF%CF%85%CE%BC%CF%80%CE%AC%CF%81%CE%BF%CF%85-%CE%A7%CE%B1%CE%BD%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%B7%2C++%CE%A7%CF%81%CF%85%CF%83%-CE%AC%CE%BD%CE%B8%CE%B7 (Πρόσβαση 17 Ιανουαρίου 2022).
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2003). *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση. Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*, κ. δ. Γρηγόρης, Αθήνα.
- ΟΛΜΕ (1992). *Συζητήσεις για την εκπαίδευση 5. Αναλυτικά Προγράμματα – Σχολικά βιβλία*, Αθήνα.
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2010). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: μία έρευνα της ΠΕΦ*. Διαθέσιμο στο http://www.p-e-f.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=42:2010-03-17-20-06-26&catid=10:artcles&Itemid=22 (Πρόσβαση 17 Ιανουαρίου 2022).

**Ανατολικοί λαοί και Αιγαιακή Προϊστορία:
Εξελίξεις στο πεδίο της έρευνας και στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας**

Αντώνης Ν. Μαστραπάς, δ.φ.
Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ

Περίληψη

Αφετηρία για τη μελέτη του θέματος είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, που καθιερώθηκε την Οθωμική περίοδο και που συνέχισε με τις μετεξελίξεις του – απότοκες πολιτικών γεγονότων– να καθορίζει την ιστορική παιδεία των Νεοελλήνων. Η ιστορική παιδεία, ωστόσο, δεν διαμορφώθηκε μόνο από τις εκάστοτε πολιτικές επιλογές, σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι επιστημονικές εξελίξεις, τόσο σε επίπεδο θεωρητικό όσο και πρακτικό. Σκοπός μας, λοιπόν, είναι να παρακολουθήσουμε τον τρόπο αξιοποίησης της ιστορικής γνώσης των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με δύο θεματικές ενότητες της Ιστορίας του Αρχαίου Κόσμου, της Ιστορίας των Ανατολικών λαών και της Αιγαιακής Προϊστορίας. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως τα ακόλουθα:

- από πότε αξιοποιούνται οι συγκεκριμένες ιστορικές γνώσεις στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια;
- πόσο ακολουθούν τις επιστημονικές εξελίξεις;
- με ποιο τρόπο «περνούν» οι γνώσεις για τους Ανατολικούς λαούς και την Αιγαιακή Προϊστορία στα σχολικά εγχειρίδια;
- ποιος είναι ο σκοπός της παροχής αυτών των γνώσεων;

Abstract

The starting point for the present study is the educational system, which was established during the Ottoman period and continued evolving as the result of political events to shape the historical education of modern Greeks. However, historical education, was not only shaped by the respective political choices. Scientific developments also played an important role, both in theory and practice. Therefore, our study purpose, is to observe the way historical knowledge is implemented in school textbooks on two topics deriving from the History of the Ancient World: the History of the Eastern Peoples and the Aegean Prehistory. This research effort will lead to conclusions that will provide answers to questions such as: Since when is the specific historical knowledge used in Greek school textbooks? To what extent do they follow scientific developments? How is knowledge about Eastern Peoples and Aegean Prehistory provided in school textbooks? What is the purpose of providing this knowledge?

Εισαγωγή

Επιλέξαμε να παρουσιάσουμε δύο θεματικές ενότητες της Αρχαίας Ιστορίας από τα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα περιέλαβε εγχειρίδια ιστορίας που εκδόθηκαν πριν την Επανάσταση –τα μέσα του 18ου αιώνα– και έως το τέλος του 20ού αιώνα. Εξαιρέθηκε η τελευταία εικοσαετία λόγω προσωπικής εμπλοκής στη συγγραφή σχολικού εγχειριδίου.

Το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πεδίο κριτικής ανάλυσης για τη θεματολογία του, τη διαχείριση της ύλης, για την εκφορά του ιστορικού λόγου, την επιλεκτική παρουσίαση της ύλης και για τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τη σχέση του κειμένου με την εικονογράφηση κ.ά. (Moniot H., 2000, σ. 307, 315). Αναλυτική προσέγγιση δεν είναι εφικτή, ξεφεύγει από τα όρια της παρούσας εισήγησης. Γι' αυτό σκοπός είναι να εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία οι θεματικές ενότητες των λεγόμενων Ανατολικών λαών και της Ελληνικής ή Αιγαιακής Προϊστορίας. Παράλληλα, θα επιστημόνουμε τους στόχους που επιδιώκονται από την ενσωμάτωση αυτών των ενοτήτων στη διδακτέα ύλη και ακόμη θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε την επίδραση που άσκησαν στην ελληνική σχολική ιστοριογραφία οι επιστημονικοί προσανατολισμοί της ευρωπαϊκής ιστοριογραφίας αλλά και της επιστήμης της αρχαιολογίας. Η επιλογή, άλλωστε, των συγκεκριμένων ενοτήτων οφείλεται στο ενδιαφέρον που έδειξε εξ αρχής η ευρωπαϊκή ιστοριογραφία για την ιστορία των λαών της Ανατολής και την ελληνική προϊστορία. Οι γνώσεις καταρχήν ήταν περιορισμένες και προέρχονταν από τα ομηρικά έπη, τους αρχαιοελληνικούς μύθους, τα εβραϊκά κείμενα, από μεμονωμένα έργα τέχνης ή ανεξερεύνητα υλικά κατάλοιπα. Είναι ευτύχημα όμως ότι παράλληλα με την επιστημονική συγκρότηση της ιστοριογραφίας, κατά τον 19ο αιώνα οργανώθηκαν επιστημονικά και άλλοι κλάδοι, όπως της φιλολογίας, της εθνογραφίας, της αρχαιολογίας, της παπυρολογίας, της επιγραφικής, οι οποίοι συνέβαλαν στην πρόοδο της μελέτης του παρελθόντος (Fagan B., 2020, σ. 11-20· Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 163-173, 341-384· Renfrew C. & Bahn P., 2001, σ. 30-36· Duval P-M., 1981, σ. 87-120).

Θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας σε πέντε ενότητες αντίστοιχες των πολιτικών εξελίξεων που επηρέασαν την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης και συνακόλουθα τη σχολική ιστοριογραφία (Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ., 2008· Παπαδάκη Λ., 2007). Η τεκμηρίωση των απόψεων που θα διατυπωθούν επικυρώνεται με την αναφορά σε σώμα πηγών, που παρατίθεται ως παράρτημα στο τέλος της εισήγησης.

I. Προεπαναστατική περίοδος

Από τον 17ο αιώνα, πριν την επιστημονική συγκρότηση της ιστορίας και την αναγνώριση της αρχαιολογίας σε ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο, εκδηλώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα λησμονημένα κατάλοιπα της αρχαιότητας. Άρχισαν, στην Ευρώπη, να λειτουργούν δημόσιες συλλογές αρχαιοτήτων, να ιδρύονται αρχαιόφιλες εταιρείες, να εκδίδονται και να κυκλοφορούν περιηγητικά κείμενα και λευκώματα με ιχνογραφήματα αρχαίων ερειπιώνων. Όλες αυτές οι εκδηλώσεις ήταν απότοκες ενδιαφέροντος περισσότερο καλλιτεχνικού ή συλλεκτικού παρά επιστημονικού, το οποίο συνέδεε τους Έλληνες, έστω και επιδερμικά, με το

παρελθόν τους (Αυγουστίνου Ο., 2003· Τόλιας Γ., 1996, σ. 10-17). Οι επιστημονικές εξελίξεις και η πρόοδος των κλασικών σπουδών κατά τον 18ο αιώνα μετέβαλαν την αντίληψη για τον κόσμο και δημιούργησαν νέα μεθοδολογικά εργαλεία κατανόησής του. Στο πλαίσιο αυτό κινήθηκαν οι φορείς του Νεοελληνικού Διαφωτισμού με σκοπό να καταστήσουν γνωστό στους ομογενείς το «ένδοξο» παρελθόν τους. Εξάλλου, υπό την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού επικράτησε η αντίληψη ενιαίας προσέγγισης του παρελθόντος όλων των λαών. Η ευρωπαϊκή ιστοριογραφία αναζητούσε τα κομβικά σημεία της ιστορίας των λαών τα οποία οδηγούσαν σε γενικότερα συμπεράσματα για την κατανόηση του παρελθόντος. Η ιστοριογραφία αρχικά διαθέτει χαρακτηριστικά «γενικής», «καθολικής» ιστορίας (Σβολόπουλος Κ., 2006, σ. 17-19). Από την άλλη, οι ναπολεόντειοι πόλεμοι, η εκστρατεία στην Αίγυπτο (1798), με τη συνακόλουθη αποκραυγογράφηση των ιερογλυφικών από τον Champollion (1822), καθώς και η λεηλασία έργων τέχνης από την Ιταλία (1800) θα στρέψουν το ενδιαφέρον των Ευρωπαίων στη μελέτη των πολιτισμών της Ανατολής και του ελληνορωμαϊκού (Fagan Β., 2020, σ. 21-40). Το κίνημα του περιηγητισμού στις χώρες της Ανατολής προκαλεί βαθμιαία το ενδιαφέρον για το παρελθόν των Ελλήνων, παράλληλα τα αρχαία κατάλοιπα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της εθνικής συνείδησής τους. Η ενασχόληση των μεσαιών κοινωνικών στρωμάτων της Ευρώπης με την κλασική αρχαιότητα βοηθάει στην ανακάλυψη της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς, αφού «η καθιέρωση της κλασικής αρχαιότητας ως συμβολικού κεφαλαίου του νέου έθνους ήταν επομένως απότοκο της υιοθέτησης ενός δυτικού ιδεώδους, εκείνου του ελληνισμού» (Χαμηλάκης Γ., 2012, σ. 103).

Το παλαιότερο, γνωστό ιστοριογραφικό έργο εκδίδεται στην ελληνική γλώσσα το 1750 στη Βενετία (1750, 1)¹. Είναι δεκαεξάτομη ιστορία, μεταφρασμένη και διασκευασμένη από τον Αλέξανδρο Καγκελλάριο, από το γαλλικό έργο του λόγιου Charles Rollin (1661-1741). Όπως ο τίτλος δηλώνει, *Παλαιά Ιστορία των Αιγυπτίων, Καρχηδονίων, Ασσυρίων, Βαβυλωνίων, Μήδων, Περσών, Μακεδόνων και Ελλήνων...*, πρόκειται για την ιστορία όλων των περί τη Μεσόγειο γνωστών λαών της αρχαιότητας. Το 1804 εκδίδεται, στη Μόσχα, από τους αδελφούς Ζωσιμαίους για να διανεμηθεί δωρεάν στους φιλόλογους της Ιονίου Πολιτείας, το εγχειρίδιο *Αι κατ' Όμηρον Αρχαιότητες και αι Κερκυραϊκαί Αρχαιολογίαι. Εκ της λατινίδος επί την Ελληνίδα φωνήν αντιμετακληθείσαι υπό Ε. (υγενίου). Α. του Β' (ουλγάρεως)* (1804, 1). Από τις αρχές του 19ου αιώνα και έως την έναρξη της Επανάστασης, οι εκδόσεις βιβλίων ιστορίας είναι λίγες αλλά ικανές να αναδείξουν το ενδιαφέρον των Ελλήνων της διασποράς για το παρελθόν τους. Το 1806 μεταφράζεται από τον λόγιο, γιατρό στο επάγγελμα, Δημήτριο Αλεξανδρίδη η δημοφιλής ιστορία του Oliver Goldsmith (1728-1774), *Γόλδσμιθ Ιστορία της Ελλάδος...* (1806, 1). Πρόκειται για εγχείρημα που θα επαναληφθεί αρκετές φορές, στα πρώτα χρόνια του ανεξάρτητου πολιτικού βίου, «το πραγματικόν επαυξήσας, και το λεκτικόν διορθώσας» (1838, 1, *Προλεγόμενα*). Στο Α' Κεφάλαιο, με τον τίτλο *Περί της αρχαιοτάτης καταστάσεως της Ελλάδος*, διαβάζουμε ότι οι αρχαιότερες αφηγήσεις είναι μυθώδεις και αβέβαιες. Το 1808 εκδίδεται από το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως η *Επιτομή Χρονολογική της Γενικής Ιστορίας*, μεταφρασμένη από τη γαλλική γλώσσα και επαυξημένη από τον λόγιο Λάμπρο Αντωνιάδη (1808, 1). Ο μεταφραστής, στην εισαγωγή, αναφέρει τη χρησιμότητα της ιστορίας, τις γενικές αρχές της και παρατηρεί πως όσοι ασχολήθηκαν με τη συγγραφή Γενικής Ιστορίας δεν αρχίζουν την αφήγησή τους από ενιαία αφετηρία.

¹ βλ σ. 234 Παράρτημα πηγών.

Κατά την προεπαναστατική περίοδο εκδόθηκαν κυρίως Γενικές Ιστορίες, μεταφράσεις ή διασκευές ξένων συγγραμμάτων, με περιεχόμενο εστιασμένο στις αφηγήσεις των ομηρικών επών, των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και της Βίβλου.

II. Από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους έως τις αρχές του 20ού αιώνα (1830-1909)

Ο Αγώνας της Ανεξαρτησίας καθιέρωσε τους σύγχρονους Έλληνες ως υπαρκτή εθνική οντότητα και ως κληρονόμους του αρχαιοελληνικού πολιτισμού (Χαμηλάκης Γ., 2012, σ. 101-112). Η περίοδος αυτή συνδέεται με τις προσπάθειες συγκρότησης εκπαιδευτικού συστήματος και με τις εκπαιδευτικές πολιτικές εκσυγχρονισμού του (Παπαδάκη Λ., 2007, σ. 53-72). Η συμβατική οριοθέτηση του τέλους της περιόδου με το στρατιωτικό κίνημα στο Γουδί (1909) υποδηλώνει την άμεση εξάρτηση της εκπαίδευσης από τα πολιτικά τεκταινόμενα της χώρας. Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αντικατοπτρίζουν τις επιδιώξεις της πολιτείας σχετικά με τη συγκρότηση των «αυριανών» πολιτών της, οι οποίες γίνονται φανερές από τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος (Μαδεμλής Η., 2008, σ. 67· Σκουλάτος Β., 1988, σ. 80-81).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ιστοριογραφίας διαδραματίζει πλέον το Πανεπιστήμιο (Καραμανωλάκης Β., 2006· Στάθης Π., 1994). Στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του (1837-1843) επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας. Κυρίαρχη αντίληψη αποτελεί η διδασκαλία της Ιστορίας των αρχαίων εθνών (Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 347· Σβολόπουλος Κ., 2006, σ. 15-17· Στάθης Π., 1994, σ.103-104). Η μελέτη της αρχαιότητας βρισκόταν σε διαλεκτική σχέση με το παρόν, υπό την έννοια ότι για τη διδασκαλία επιλεγόταν ότι ήταν άξιο λόγου από τα αρχαία έθνη ώστε να αξιοποιηθεί στο παρόν. Στην επιλογή αυτή υποβόσκει ο φρονηματισμός-διδακτισμός και, όσον αφορά το ελληνικό έθνος, το διδακτικότερο παράδειγμα ήταν η προβολή της κλασικής εποχής (Χαμηλάκης Γ., 2012, σ. 103· Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 49-52). Ο πολιτισμός των Ανατολικών εθνών αποτελούσε το πρελούδιο για τον ευρωπαϊκό, ο οποίος θεμελιώθηκε στην Αρχαία Ελλάδα. Ωστόσο, από τους καθηγητές που δίδαξαν Αρχαία Ιστορία στο Πανεπιστήμιο αυτή την περίοδο κανένας δεν έχει να επιδείξει σημαντικό ερευνητικό ή πρωτότυπο συγγραφικό έργο αναφορικά με την αρχαιότητα (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 288-289). Παράλληλα, στο πανεπιστήμιο, κατά την πρώτη εικοσαετία του ανεξάρτητου πολιτικού βίου, καλλιεργείται η ιστοριογραφική αντίληψη της Γενικής Ιστορίας, απόρροια των ιδεών του Διαφωτισμού, της θεώρησης του παρελθόντος σε παγκόσμια κλίμακα (Σβολόπουλος Κ., 2006, σ. 18-19· Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 70-76, 389· Στάθης Π., 1994, 102-103). Επιτακτικό όμως παρουσιάζεται το αίτημα διδασκαλίας της συνέχειας του Ελληνικού Έθνους σε συνδυασμό με τη συστηματική προσέγγιση των πρόσφατων γεγονότων της Παλιγγενεσίας. Επακόλουθο των πολιτικών επιλογών είναι η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης και η συγκρότηση εθνικής ιστοριογραφίας σε συνάφεια με την πολιτική της Μεγάλης Ιδέας. Η πολιτική αυτή, αν και παραμορφώνει τις εθνικές διεκδικήσεις, παραμένει κυρίαρχη τουλάχιστον μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή (Χριστόπουλος Γ., 2017, σ. 30-32· Γούμενος Ευ., 2015, 268-269· Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 347-357· Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 403· Σβορώνος Ν., 2004, 108-109· Αβδελά Ε., 1998, σ. 20, 36· Στάθης Π., 1994, σ. 101-102). Κίνητρο αυτής της διαδικασίας αποτελεί η ανάγκη ανάδειξης

της εθνικής ταυτότητας και της ιστορικής συνέχειας των Ελλήνων (Αβδελά Ε., 1998, σ. 28-29· Μπαγιόνας Αυγ., 1994, σ. 78-80), την οποία ενστερνίζεται και υπηρετεί ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, όπως συμπεραίνεται και από το ακόλουθο απόσπασμα:

Η ιστορική ενότης του ελληνικού έθνους δεν είχε έτι τότε ανομολογηθή υπό της ξένης επιστήμης. Από του 1830 ήρχισαν δημοσιευόμεναι εν τη Εσπερία ιστορίαι της Ελλάδος από των αρχαίων χρόνων μέχρι των νεωτέρων, επί τη βάσει μεν ενότητος τινος, ενότητος όμως κεκολοβωμένης. Εις τας κατά μέρος λοιπόν αδικίας των προτέρων χρόνων, προσετέθη ήδη η μεγίστη των αδικιών, η διαστροφή αυτού του θεμελιώδους νόμου της ιστορικής ημών συνεχείας... (Παπαρρηγόπουλος Κ. 1878, σ. 832).

Στην πρώτη έκδοση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους*, το 1853, εξηγεί ότι σκοπός του είναι η διδασκαλία «των παιδών» και, όπως επισημαίνει ο Κ. Σβολόπουλος «... συνδύασε άρρηκτα την επιτέλεση του μεγαλεπήβολου συγγραφικού έργου του με την επισήμανση, την περισυλλογή και την αξιοποίηση των πηγών, δημοσιευμένων και ανέκδοτων, έστω ... χωρίς τη ρητή, μέσω υποσημειώσεων, αναφοράς τους» (Σβολόπουλος Κ., 2006, σ. 41). Ο Παπαρρηγόπουλος θεωρεί απαραίτητη την αξιοποίηση πηγών για την προσέγγιση της αντικειμενικότητας στην εθνική ιστορία (Μπαγιόνας Αυγ., 1994, σ. 76-77).

Η ιστορική γνώση εξάλλου διευρύνθηκε μέσω των αρχαιολογικών ερευνών. Στη δεκαετία του 1840, ο Paul Emile Botta και ο Austen Henry Layard έφεραν στο φως τα ερείπια πόλεων στη Μεσοποταμία και, στα μέσα του αιώνα, ο Henry Rawlinson κατόρθωσε να αποκρυπτογραφήσει τη σφηνοειδή γραφή (Fagan Β., 2020, σ. 41-59· Renfrew C. & Bahn P., 2001, σ. 30-31). Οι νέες γνώσεις όμως για τους Ανατολικούς λαούς δεν «πέρασαν» αμέσως στα σχολικά εγχειρίδια.

Την αρχική προσπάθεια του κράτους να ελέγξει την έκδοση των βιβλίων (1836-1838), διαδέχθηκε η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού και η παράλληλη έκδοση περισσότερων εγχειριδίων του ενός, ανά τάξη (1838-1882). Οι εκσυγχρονιστικές κυβερνήσεις του Χαρίλαου Τρικούπη δημιούργησαν έναν ρυθμιστικό κρατικό παρεμβατισμό, ο οποίος ακολούθησε, μετά το 1895 δύο πολιτικές: άλλοτε του ελεύθερου ανταγωνισμού και άλλοτε του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού (Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ., 2008, 3-61).

Έτσι στο πνεύμα της Γενικής Ιστορίας εντάσσεται το έργο του Κωνσταντίνου Κούμα *Ιστορία των Ανθρωπίνων Πράξεων από των αρχαιοτάτων χρόνων έως των ημερών μας* (1830, 1). Ο πρώτος τόμος, από το σύνολο των δεκαέξι, εκδόθηκε το 1830, στη Βιέννη. Το «Βιβλίον Πρώτον» του τόμου περιλαμβάνει την ιστορία των εθνών «... της Ασίας και της Αφρικής έως του μεγάλου των Περσών κατά των Ελλήνων πολέμου», μεταξύ άλλων αναφέρονται οι Κινέζοι και οι Ινδοί. Το «Βιβλίον Δεύτερον» περιλαμβάνει την ιστορία των Ελλήνων «...έως Αλεξάνδρου του μεγάλου». Ο Κούμας, στην ενότητα με τον τίτλο *Οι αρχαιότατοι χρόνοι της Ελλάδος*, επισημαίνει την απουσία πληροφοριών για την προϊστορία και την πρωτοϊστορία όλων των λαών (εθνών), αναγνωρίζει την ομορφιά των ελληνικών μύθων αλλά και τη δυσκολία στην ανάπλαση του απώτερου παρελθόντος. Έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον οι προβληματισμοί που προβάλλει:

Άραγε παρέλαβον οι Έλληνες τίποτε από τα ανατολικότερα έθνη και από τον πολιτισμόν των; άραγε οι μύθοι των είναι γεννήματα φαντασίας απαιδεύτου και νηπιώδους, ή κρύπτουσιν υψηλότεραν σοφίαν; άραγε οι θεοί των Ελλήνων ήσαν κατ' αρχάς αποθεωμένοι ήρωες και ευεργέται του έθνους· ή συμβολικαί παραστάσεις της φύσεως και των δυνάμεών της; Σκοπός ημέτερος δεν είναι να εξηγήσωμεν ενταύθα τα αρχαία των Ελλήνων· ολίγα όμως είναι αναγκαίον να είπωμεν έως ου να εκβώμεν εκ του λαβυρίνθου τούτου εις χρόνους φωτεινότερους (1830, 1, σ. 254).

Αναφέρει ότι οι πρώτοι κάτοικοι της Ελλάδας είναι οι Πελασγοί, στους οποίους αποδίδει τις αρχιτεκτονικές κατασκευές των κυκλώπειων τειχών, τους θεωρεί προελληνικά φύλα, τα οποία έπαυσαν να κυριαρχούν όταν διώχθηκαν από «φυλάς άλλας ονομαζόμενας με κοινόνομα Έλληνας» (1830, 1, σ. 257). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχουμε ένα συγκροτημένο ιστοριογραφικό σύγγραμμα, βασισμένο στις μαρτυρίες των αρχαίων συγγραφέων.

Στη Βιέννη, πάλι, το 1836 εκδίδεται η *Ιστορία της Παλαιάς Ελλάδος μετά συνοπτικής Ελληνικής Αρχαιολογίας*, από τον Ιωάννη Ν. Χαβιάρα (1836, 1). Το πόνημα αυτό περιλαμβάνει τις γνωστές μαρτυρίες για τους Πελασγούς και τις αφηγήσεις των ελληνικών μύθων. Το 1838 επανεκδίδεται η *Γόλδσμιθ Ιστορία της Ελλάδος* σε τρεις τόμους διορθωμένη και εμπλουτισμένη από τον γιατρό Δημήτριο Αλεξανδρίδη (1838, 1). Άλλη διασκευή της Ιστορίας του Γόλδσμιθ παρουσιάζεται το 1844 από τον λόγιο-αρχαιολόγο Αλέξανδρο-Ρίζο Ραγκαβή με τον τίτλο *Επιτομή της Ελληνικής Ιστορίας κατά τον Γόλδσμιθ και τας αρχαίας πηγάς*. Το πόνημα αυτό, εγκεκριμένο από την επιτροπή για τα διδακτικά βιβλία, καινοτομεί με την παράθεση αποσπασμάτων που λειτουργούν ως ιστορικές πηγές. Παράλληλα, εκδίδονται εγχειρίδια Γενικής Ιστορίας γραμμένα από Έλληνες. Η *Επίτομος Γενική Ιστορία της Ανθρωπίνης Κοινωνίας*, εκδίδεται, το 1842, από τον διευθυντή του Γυμνασίου Ναυπλίου, δόκτορα Αλφόνσο Ανσέλμο (1842, 1). Περιλαμβάνει σύντομη ιστορία των Ανατολικών λαών, Ινδών, Σινών, Μήδων, Βακτριανής, Αρμενίας και Συρίας, Εβραίων, Αραβίας, Μικράς Ασίας, Τρώων και Φρυγών, Λυδών, Ιώνων, Καρίας κτλ., Σκυθών, Αφρικής, Αιγύπτου, Ελλάδος. Στη θεματική ενότητα της ελληνικής προϊστορίας ο συγγραφέας αναφέρει ότι οι αρχαιότεροι κάτοικοι της Ελλάδας δεν είχαν όλοι την ίδια καταγωγή και ότι ο πρώτος λαός που συνδέεται με τον ελληνικό χώρο είναι οι Πελασγοί, οι οποίοι εκδιώχθηκαν περί το 1550 π.Χ. από τους Έλληνες. Συμπεραίνει μάλιστα ότι κοιτίδα των προγόνων των Ελλήνων ήταν η περιοχή ανάμεσα στον Εύξεινο Πόντο και την Κασπία θάλασσα.

Ο Κ. Παπαρηγόπουλος, το 1845, εκδίδει για σχολική χρήση το εγχειρίδιο *Στοιχεία της Γενικής Ιστορίας, κατά το σύστημα του Γάλλου Λευί* (1845, 1). Σε αυτό, ενώ διατηρεί τη μέθοδο του γαλλικού πρωτοτύπου, αναγνωρίζει την απουσία μεγάλων χρονικών περιόδων της Ιστορίας των Ελλήνων. Το 1849 εκδίδει δική του *Γενική Ιστορία για τα Γυμνάσια*, όπου παρουσιάζεται το σχήμα της τριμερούς διαίρεσης της ιστορίας. Το 1849 εκδόθηκε μόνο ο πρώτος τόμος, που αναφέρεται στην αρχαιότητα. Για πρώτη φορά, το 1853, εκδίδει ως σχολικό εγχειρίδιο την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, όπου πρωτοτυπεί με την παρουσίαση μιας ενιαίας ελληνικής ιστορίας από τους μυθικούς χρόνους έως τη σύγχρονη εποχή (Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 354· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 37).

Από τα μέσα του αιώνα και για τα επόμενα τριάντα χρόνια (1850-1880) οι εκδόσεις εγχειριδίων ιστορίας περιορίζονται σε συνόψεις Γενικής Ιστορίας, κυρίως συγγραμμάτων ξένων συγγραφέων, όπου η ελληνική προϊστορία επικεντρώνεται στο ζήτημα των Πελασγών και σε αφηγήσεις ελληνικών μύθων. Ενδεικτικές εκδοτικές περιπτώσεις αποτελούν τα ακόλουθα, εγκεκριμένα από το Υπουργείο, εγχειρίδια. Η *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος* (1850, 1) του Άγγλου Θωμά Κείτλη (Thomas Keightley, 1789-1872), η οποία μεταφράζεται το 1850 από τον Σπυρίδωνα Αντωνιάδη. Το 1853 η *Σύνοψις της Γενικής Ιστορίας* του Καμμερέρου (Anselm Andreas Caspar Cammerer, 1781-1837), σε μετάφραση και διασκευή του Γεωργίου Γενναδίου από το γερμανικό πρωτότυπο, για να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων. Το 1859 μεταφράζεται, επίσης από τη γερμανική γλώσσα, το εγχειρίδιο με τον τίτλο *Σύνοψις της Παγκοσμίου Ιστορίας* του Γεωργίου Ουηβέρου (Georg Weber, 1808-1888), καθηγητή στην Χαϊδελβέργη, για χρήση των μαθητών του Γυμνασίου (1859, 1). Το 1863 εκδίδεται η *Σύνοψις της Ιστορίας της Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 1820* του Δημητρίου Πανταζή, η οποία προήλθε από μια Γενική Ιστορία, που ο ίδιος είχε συνθέσει πριν λίγα χρόνια (1863, 1). Τα εγχειρίδια του Δ. Πανταζή θα κάνουν, για μια περίπου εικοσαετία, πολλές επανεκδόσεις. Το 1866 διασκευάζεται από τον Γ. Α. Βακαλόπουλο η *Γενική Ιστορία* του Γουλιέλμου Πυτσίου (Wilhelm Putz, 1806-1877) για να χρησιμοποιηθεί στα Γυμνάσια (1866, 1). Το εγχειρίδιο συνδυάζει τη διδασκαλία ιστορίας και γεωγραφίας και περιλαμβάνει την ιστορία των Ανατολικών λαών. Το 1879 εκδίδεται η *Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς* του Αντωνίου Ι. Αντωνιάδη, ο οποίος, το 1859, είχε διασκευάσει την *Παγκόσμιη Ιστορία* του Ουηβέρου (1879, 1· 1859, 1). Οι μεταφράσεις από τα μέσα του 19ου αιώνα πληθαίνουν, η διάδοσή τους διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της ελληνικής εθνικής ιστορίας, εξασφάλισε εξάλλου προβολή και οικονομικά οφέλη στους μεταφραστές (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 247-251· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 23-24).

Η τελευταία εικοσαετία του αιώνα (1880-1900) είναι γόνιμη στην παραγωγή εγχειριδίων ιστορίας, γεγονός που οφείλεται στην αλλαγή της πολιτικής έκδοσης σχολικών βιβλίων αλλά και στην «ελληνοποίηση» της ιστορίας, δηλαδή στον βαθμιαίο απογαλακτισμό της από τις μεταφράσεις και τις διασκευές ευρωπαϊκών έργων ιστορίας (Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ. 2008, σ. 29-40· Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 390· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 20, 33). Το 1882, το *Εγχειρίδιον Γενικής Ιστορίας*, για τους μαθητές των Γυμνασίων, του καθηγητή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δημητρίου Τσέγκου, περιλαμβάνει μια αρχική ενότητα με θεωρητικά ζητήματα, όπως την αξιοποίηση των πηγών, τις βοηθητικές επιστήμες της Ιστορίας, τη σημασία της χρονολόγησης, την ωφέλεια από τη διδασκαλία της Ιστορίας κ.ά., και, στη συνέχεια, σε τρεις ενότητες Αρχαία Ιστορία: α) Ανατολικά έθνη, β) Αρχαία Ελλάδα, γ) Ρώμη. Ο συγγραφέας επιχειρεί σε αυτό το βιβλίο να προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα την επικρατούσα θεωρία περί των Πελασγών και τη σχέση τους με τους Έλληνες:

Φρονοῦσι τινες ὅτι οἱ Ἕλληνες συναπετέλουν ἐν ἔθνος μετὰ των Πελασγῶν, καὶ ὅτι εἶναι ἡ πολεμικὴ τάξις του Πελασγικοῦ ἔθνους, ἥτις καταβαλοῦσα τὸ Πελασγικὸν ἱερατεῖον ἤρξεν ἀντ' αὐτοῦ. Οἱ Ἕλληνες οὗτοι ὠρμήθησαν κατὰ τον Θουκυδίδην (Α, 3) ἐκ τῆς Θεσσαλικῆς Φθιώτιδος καὶ ὄντες ἀνδρείοι καὶ πολεμικοὶ ἐξενίκησαν καὶ ἐπικράτησαν των εἰρηνικῶν Πε-

λασγών καταβαλόντες τα θεμέλια νέου βίου ζωηροτέρου, ποικιλοτέρου και δημοκρατικοτέρου... (1882, 1, σ. 116).

Το 1883, επανεκδίδεται το σχολικό εγχειρίδιο *Σύνοψις Γενικής Ιστορίας*, του Δημητρίου Πανταζή, για τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων (1883, 1). Καινοτομία αποτελεί η εικονογράφησή του με ολιγάριθμα σχέδια (Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ., 2008, σ. 254). Είναι, ενδεχομένως, η πρώτη προσπάθεια εικονογράφησης σχολικού βιβλίου ιστορίας. Η εικονογράφηση, αν και άτεχνη και σπάνια μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, όπως επισημαίνεται, «οικοδομεί μια γλώσσα παράλληλη με το κείμενο... Δύο διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα λοιπόν, το κείμενο και η εικόνα, τροφοδοτούν από κοινού μια σειρά από διαδοχικούς πίνακες, γύρω από τους οποίους περιστρέφεται η ελληνική ιστορία» (Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 59). Το 1884, η *Ιστορία Ελληνική από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του νυν* για τη διδασκαλία στα Γυμνάσια, του καθηγητή του Γ΄ Γυμνασίου Αθηνών, Δ. Η. Κυριακοπούλου, προσεγγίζει με εθνοκεντρικό πνεύμα το ζήτημα των Πελασγών και τη σχέση τους με τους Έλληνες.

Παλαιότερον μέγα μέρος της χώρας κατοικείτο υπό των Πελασγών, οίτινες δεν ήσαν ουσιωδώς των Ελλήνων διάφοροι, αλλ' ανήκον εις το αυτό φύλον, υστερώτερον δε άνευ τινός πολέμου ή βιαίας ενεργείας ευρίσκομεν αυτούς μετά των Ελλήνων ηνωμένους εις έθνος εν και το αυτό, την αυτήν δε κατ' ουσίαν λαλούντας γλώσσαν και τας αυτάς περί θεών πρεσβεύοντας ιδέας και αρχάς. Το ελληνικόν έθνος εκ των μάλλον εξαιρέτων, ει μη το κατ' εξοχήν άριστον, μεταξύ των πεπολιτισμένων εθνών της γης ήσκησεν επί των συγχρόνων άμα δε και των επιγενομένων εθνών και δι' αυτών επί του καθόλου πολιτισμού του κόσμου μεγίστην επιρροήν. Οι Έλληνες φύσει ήσαν πεπροικισμένοι δια σπανίων πλεονεκτημάτων· η διάνοιά των ήτο πολύ δραστηρία και επιτηδεία να αγωνίζηται προς τελειοποίησιν πάσης συλλαμβανομένης ιδέας (1884, 1, σ. 3).

Το 1886, εκδίδεται η *Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του Μεγάλου Κωνσταντίνου* του Επαμεινώνδου Φραγκίστα, διδάκτορα της Νομικής, για τους μαθητές των Ελληνικών Σχολείων, με σκοπό, όπως δηλώνει ο συγγραφέας, να θεραπεύσει τη δυσκολία που συναντούσαν τα παιδιά του στην προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας (1886, 1). Σε ό, τι αφορά το ζήτημα των Πελασγών «καινοτομεί» εξηγώντας την ετυμολογική προέλευση του ονόματός τους: «... εκαλούντο Πελασγοί ή από του ονόματος ενός των βασιλέων αυτών Πελασγού ή εκ του πέλειν και Άργος, διότι συνήθως κατώκουν εν επιπέδοις και καρποφόροις τόποις» (1886, 1, σ. 9-10). Το 1888 ο Σωκράτης Ι. Τσιβανόπουλος, Δ.Φ., τώως τακτικός καθηγητής της Παγκοσμίου Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Βουλευτής Κυνουρίας, εκδίδει δύο εγχειρίδια, την *Ιστορία των Αρχαίων Ανατολικών Εθνών και του Ελληνικού Έθνους μέχρι της ρωμαϊκής κατακτήσεως* για χρήση των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης του Γυμνασίου (1888, 1) και την *Επίτομο Ιστορία του Ελληνικού Έθνους και τα σπουδαιότερα γεγονότα της Παγκοσμίου Ιστορίας*, για τους μαθητές της Γ΄ τάξης του Ελληνικού Σχολείου και των Παρθεναγωγείων. Τα εγχειρίδια του Σ. Τσιβανοπούλου χαρακτηρίζονται γενικότερα από ένα πλέγμα αδυναμιών «οι οποίες εξηγούν τόσο την περιορισμένη επιστημονική εμβέλεια όσο και τον σχετικά περιθωριακό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση του πνευματικού κλίματος

της εποχής...» (Στάθης Π., 1994, σ. 108-109). Πρόκειται για ιστορία διδακτική, στερεοτύπων, που αναπαράγει κείμενα από ξένα και ελληνικά εγχειρίδια. Σε ό,τι αφορά την Αρχαία Ιστορία διατηρεί το γνωστό σχήμα παρουσίασης της ύλης: ιστορία των αρχαίων εθνών, ελληνική, ρωμαϊκή και συνοδεύει την αφήγησή του με ηθικές και χαρακτηρισολογικές κρίσεις (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 150-151). Στο πρώτο εγχειρίδιο σχετικά με την προέλευση των Πελασγών γράφει: «Φαίνεται δε πιθανόν ότι οι Πελασγοί, μεταναστεύσαντες εκ της Ασίας εις την Ευρώπην, μετέφεραν τα σπέρματα της ασιατικής παιδείας εις την νέαν αυτών πατρίδα, και ότι οι Έλληνες, γενόμενοι μετά ταύτα κύριοι της χώρας μετέβαλαν τα πελασγικά ήθη και έθιμα» (1888, 1, σ. 153). Στο δεύτερο βιβλίο, στην ενότητα με τον τίτλο Πελασγικός αιώνας, διαβάζουμε: «Οι αρχαιότατοι γνωστοί κάτοικοι όλων των χωρών της Ελλάδος και των νήσων και πολλών παραλίων τόπων της Μεσογείου θαλάσσης ήσαν οι εκ της Αριανής της Ασίας ελθόντες εις την Ελλάδα Πελασγοί, τους οποίους οι μεταγενέστεροι Έλληνες αγνοούντες ίσως την πρώτην αυτών πατρίδα, εθεώρουν ως αυτόχθονας, δηλ. ως γηγενείς κατοίκους, και οίτινες είχαν την αυτήν θρησκείαν και συγγένειαν γλώσσης μετά την μετά ταύτα Ελλήνων» (1888, 2, σ. 9). Το ίδιο έτος, 1888, εκδίδεται επίσης η *Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους μετά των σπουδαιότερων γεγονότων της Παγκοσμίου Ιστορίας* του Γεωργίου Τσαγρή, για τους μαθητές της Γ΄ τάξης του Ελληνικού Σχολείου (1888, 3) και η *Γενική Ιστορία*, σε τέσσερις τόμους, του Δημητρίου Παπαθεοδώρου για τους μαθητές του Γυμνασίου (1888, 4). Η παραγωγή εγχειριδίων ιστορίας συνεχίζει και την επόμενη δεκαετία με επανεκδόσεις βιβλίων των ίδιων συγγραφέων. Ο νόμος του 1882 για την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων προβλέπει την προκήρυξη διαγωνισμού και την έγκρισή τους από επιτροπή του Υπουργείου με σκοπό αφενός να περιορίσει τις ατασθαλίες της ελεύθερης αγοράς, αφετέρου για να υπηρετήσει την εθνική ιδεολογία (Καψάλης Γ. & Χαραλάμπους Δ., 2008, σ. 29-40).

Η επιλογή της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας, αρχής γενομένης από τους άγνωστους προϊστορικούς χρόνους, παράλληλα με τη διδασκαλία της ιστορίας των αρχαιότερων εθνών της Ανατολής, ανταποκρίνεται στις ανάγκες που επιβάλλει η Μεγάλη Ιδέα. Ωστόσο μέχρι το τέλος αυτής της περιόδου τα βιβλία Ιστορίας προσεγγίζουν τις θεματικές ενότητες των Ανατολικών εθνών και της Ελληνικής Προϊστορίας χωρίς ανανέωση του γνωστικού περιεχομένου τους (1900, 1, 2, 3· 1902, 1· 1904, 1· 1909, 1).

III. Από το Κίνημα στου Γουδή έως τη δεύτερη διακυβέρνηση Βενιζέλου (1909-1932)

Η περίοδος αυτή, που ξεκινά με το στρατιωτικό κίνημα στου Γουδή (1909) και έχει ως συμβατικό πέρας τη δεύτερη διακυβέρνηση της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο (1928-1932), παρουσιάζει στοιχεία ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού του κράτους κυρίως από τις βενιζελικές κυβερνήσεις, αλλά και στοιχεία στασιμότητας απότοκα του εθνικού διχασμού και τις Μικρασιατικές Καταστροφές. Στον εκπαιδευτικό τομέα το πρόσημο πρέπει να θεωρείται θετικό, εφόσον καινοτόμες πολιτικές συνέτειναν στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναπροσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων στις κοινωνικές ανάγκες και η ανανέωση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων υποδηλώνουν το ανανεωτικό πνεύμα στην εκπαίδευση. Η εθνικιστική έξαρση και οι ατεκμηρίωτες

ερμηνείες που χαρακτήριζαν τα βιβλία ιστορίας προοδευτικά αντικαταστάθηκαν από αντιλήψεις περισσότερο εδραιωμένες στη λογική και στην επιστήμη (Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 369-371· Παπαδάκη Λ., 2007, σ. 89-106· Αβδελά Ε., 1998, σ. 29-30). Η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη. Και ενώ η συγγραφή των εγχειριδίων επηρεάζεται από τις εξελίξεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία, επικρίνεται η άγνοια των συγγραφέων σχετικά με τις αρχαιολογικές έρευνες (Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 40).

Το περιεχόμενο της προϊστορίας ως το τρίτο τέταρτο του 19ου αιώνα επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκαλία μύθων. Οι προϊστορικοί πολιτισμοί αποτελούν μέχρι και τα μέσα του 19ου αιώνα *terra incognita* για την ελληνική κοινωνία. Οι ανασκαφές του Ερρίκου Σλήμαν, το 1871 στην Τροία και το 1876 στις Μυκήνες, άνοιξαν τον δρόμο για τη διερεύνηση της ιστορικότητας των ομηρικών επών και την επιστημονική τεκμηρίωση του Μυκηναϊκού Πολιτισμού (Fagan Β., 2020, σ. 149-157). Τις έρευνες στην ακρόπολη των Μυκηνών συνέχισε ο καθηγητής Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου, Χρήστος Τσουντας. Το 1893 παρουσίασε συστηματικά το ερασιτεχνικό έργο του Σλήμαν στο σύγγραμμά του *Μυκήναι και Μυκηναϊός Πολιτισμός* (Τσουντας Χρ., 1893). Το 1898 και 1899 δημοσίευσε τα αποτελέσματα των ερευνών του στις Κυκλάδες, κάνοντας γνωστό στον κόσμο τον Κυκλαδικό Πολιτισμό (Τσουντας Χρ., 1898, 1899· Barber R.L.N., 1994, σ. 36-43). Ακόμη, στις αρχές του 20ού αιώνα έθεσε τα θεμέλια του Νεολιθικού Πολιτισμού στην Ελλάδα, με τις έρευνες στις θέσεις Σέσκλο και Διμήνη, στη Μαγνησία της Θεσσαλίας. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών δημοσίευσε στο σύγγραμμα *Αι προϊστορικά ακροπόλεις του Διμηνίου και του Σέσκλου* (Τσουντας Χρ., 1908). Ευτυχής συγκυρία ήταν η έναρξη, το 1900, των ανασκαφών στην Κνωσό από τον βρετανό αρχαιολόγο Arthur Evans (Fagan Β., 2020, σ. 178-187). Σε αντιδιαστολή με τον Σλήμαν, ο Έβανς είχε κάνει σπουδές στην αρχαιολογία και η ανασκαφή του ήταν προσεκτικά σχεδιασμένη εξ αρχής. Ένας άλλος πολιτισμός του προϊστορικού Αιγαίου είχε ανακαλυφθεί, τον οποίο ο Έβανς ονόμασε Μινωικό. Μετά από μακροχρόνιες μελέτες, ανάμεσα στο 1921 και 1935 δημοσίευσε τα συμπεράσματα των μελετών του, στο εξάτομο έργο *Palace of Minos in Knossos* (Evans Α., 1921-1935). Στο εμβληματικό αυτό έργο ο ανασκαφέας «τοποθετεί το ανάκτορο στο επίκεντρο μιας χρονολογικής έρευνας για τον Μινωικό Πολιτισμό. Την ιστορία του την έχτισε βήμα βήμα... Ένα πράγμα τον έθλιβε: που δεν κατάφερε να αποκρυπτογραφήσει τις τέσσερις γραφές που αναδύθηκαν από τις ανασκαφές» (Fagan Β., 2020, σ. 186). Ως εκ τούτου δεν είναι τυχαίο ότι για πρώτη φορά ιδρύθηκε έδρα Προϊστορικής Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας το 1932, ενώ πραγματοποιήθηκε εισαγωγή της ιστορίας του πολιτισμού από το 1904-1905, όταν ο Σπυρίδων Λάμπρος δίδαξε Ιστορία του Κρητικού και Μυκηναϊού πολιτισμού (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 280, 296· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 41-44).

Σημαντική πρόοδος παρουσιάζεται και στην ιστορία των Ανατολικών λαών. Σπουδαίοι αρχαιολόγοι, κυρίως μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, διεξήγαγαν ανασκαφικές έρευνες στην περιοχή της Μεσοποταμίας. Οι Χετταίοι, οι οποίοι ήταν γνωστοί μόνο από την Παλαιά Διαθήκη, απασχόλησαν τους μελετητές, όταν ανακαλύφθηκε, το 1887, στην Τελ Ελ Αμάρνα της Αιγύπτου το αρχείο των πινακίδων με τη διοικητική αλληλογραφία των φαραώ Ακενατών και Αμένωφι Γ΄. Σε κάποιες επιστολές συχνά αναφερόταν ο βασιλιάς των Χάττι. Η ιστορία του άγνωστου μέχρι τότε λαού φωτίστηκε μετά το 1906 από τις ανασκαφές του Hugo Winckler στο

χωρίο Μπογάζκιοϊ της Ανατολίας, όπου, όπως αποδείχθηκε, ήταν η πρωτεύουσα της «Χώρας του Χάττι». Το περιεχόμενο περίπου δέκα χιλιάδων πινακίδων, γραμμένο σε σφηνοειδή γραφή, έγινε ευρύτερα γνωστό το 1910, όταν ο John Garstang εξέδωσε το βιβλίο του *The Land of the Hittites*, στο οποίο παρουσίασε εν συντομία τη χετιτική ιστορία. Η γνώση για τους λαούς της Μεσοποταμίας διευρύνθηκε περαιτέρω με τις έρευνες, το 1911, στη χετιτική πόλη Καρχεμίς και, το 1922, στη βιβλική πόλη Ουρ (Fagan B., 2020, σ. 174, 197-206· Gurney O.R. 2002, σ. 13-25).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα σχολικού βιβλίου, που ενσωματώνει εγκαίρως τα αποτελέσματα των ανασκαφικών ερευνών, είναι η *Επίτομος Ιστορία της Κρήτης από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς* του Εφόρου Αρχαιοτήτων Κρήτης, Στεφάνου Ξανθουδίδου, με πρόλογο του Σπυρίδωνος Λάμπρου, καθηγητή του Πανεπιστημίου. Το εγχειρίδιο, εμπλουτισμένο με εικόνες και χάρτη της νήσου, εκδόθηκε το 1909 με σκοπό την εκπαίδευση των ελληνόπουλων της Αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας. Ο συγγραφέας στην εισαγωγή επισημαίνει πως η έναρξη της ιστορίας του Ελληνικού Έθνους θα τεκμηριώνεται πλέον από τα αρχαιολογικά κατάλοιπα της προϊστορικής εποχής που ανακαλύφθηκαν στην Κρήτη. Στην ενότητα με τον τίτλο *Το Μινωικόν Κράτος και αι πολιτικάι αυτού σχέσεις* αναφέρει:

Τα Κρητικά μνημεία τα ευρεθέντα εν Αιγύπτω και τα Αιγυπτιακά τα ευρεθέντα εν Κρήτη, ενώ δεικνύουσι σαφεστάτην την διαφοράν των δύο σύγχρονων πολιτισμών και την πρωτοτυπίαν εκατέρου, μας δεικνύουσι την συνάφειαν και την επικοινωνίαν, εις ην ήρχοντο οι δύο αυτοί πολιτισμοί. Η συνεύρεσις δε εντός του αυτού στρώματος των προϊόντων των δύο Κρατών μας παρέχει πολύτιμον οδηγόν προς χρονολόγησιν των διαφόρων περιόδων του Κρητικού πολιτισμού εκ των χρονολογημένων κατά Δυναστείας Αιγυπτιακών μνημείων. [...] Μικροτέρα ήτο η σχέσις κι η συνάφεια του Κρητικού Κράτους προς τα άλλα προελληνικά Κράτη της Ασίας, το Ασσυριακόν π.χ. και το Χεταϊκόν. Οι Φοίνικες, οι οποίοι ακόμη προ ολίγων ετών θεωρούντο ως οι πρώτοι αποικισταί και φορείς του πολιτισμού εις Ελλάδα, αποδεινύεται νυν, ότι ουδεμίαν είχαν πολιτικήν σημασίαν κατά την εποχήν αυτήν, και μόνον κατά το τέλος της Κρητικής περιόδου αναφαίνονται περιτρέχοντες τας θαλάσσας ως έμποροι και ναυτικοί ιδρύοντες αποικίας εμπορικής και μετακομίζοντες ή παραποιούντες τα προϊόντα άλλων ισχυρών Κρατών και εμπορευόμενοι αυτά (Ξανθουδίδης Στ., 1909, σ. 7-8).

Ανάλογους εκπαιδευτικούς στόχους εκπληρώνει και το εγχειρίδιο *Ιστορία της Κρήτης* του Παύλου Βαλάκη, το οποίο εκδίδεται το 1913, με την ενσωμάτωση της Κρήτης στον ελληνικό κορμό, για να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές της Μεγαλονήσου (Βαλάκης Π., 1913).

Οι νέες γνώσεις για τους προϊστορικούς πολιτισμούς του Αιγαίου εμπλουτίζουν προοδευτικά τα σχολικά εγχειρίδια. Από τις αρχές του 20ού αιώνα και για είκοσι πέντε χρόνια αξιοποιούνται κυρίως τα εγχειρίδια του Νικολάου Βραχνού, καθηγητή της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από τα βιβλία που φέρουν το όνομά του αναφέρουμε ενδεικτικά την *Ιστορία των Αρχαίων Ελλήνων μέχρι της εν Μαντινεία μάχης*, το οποίο εκδόθηκε το 1916 για την Α' τάξη των Ελληνικών Σχολείων και Ανώτερων Παρθεναγωγείων. Στο βιβλίο αυτό, που έχει επαναληπτικές ασκήσεις στο τέλος κάθε ενότητας, παρουσιάζονται εν συντομία και για πρώτη φορά οι νέες γνώσεις για τους Αιγαιακούς Πολιτισμούς. Στην ενότητα, με τον τίτλο *Ο αρχαιότατος ελληνικός πολιτισμός*, διαβάζουμε:

Πρώτοι αι Κυκλάδες νήσοι και ιδίως η Κρήτη ήρχισαν να εκπολιτίζονται. Εις τας χώρας αυτάς πολύ προ του δισχιλιοστού έτους π.Χ. είχαν εισαχθεί ο χαλκός και ο ορείχαλκος δια την κατασκευή εργαλείων, όπλων και σκευών. Ο Κυκλαδικός πολιτισμός και τα μέγιστα αναπτυχθείς Κρητικός επέδρασαν και επί της ηπειρωτικής Ελλάδος και συνετέλεσαν εις το να γεννηθεί εις αυτήν νέα εποχή. Εις την ηπειρωτικήν Ελλάδα (Στερεά και Πελοπόννησο) είχαν κατέλθει εκ των βορειοτέρων χωρών Έλληνες και εις πολλά μέρη αυτής είχαν ιδρυθεί μικρά βασίλεια. Κοινόν όνομα δεν είχαν τότε οι Έλληνες... Ισχυρότατο βασίλειο ήτο των Μυκηναίων... Δια τούτο και η εποχή εκείνη ονομάζεται Μυκηναϊκή. [...] Ο πολιτισμός, ο οποίος ανεπτύχθη κατά τους Προϊστορικούς χρόνους εις την Ελλάδα, ήτο διαδεδομένος εις τα ανατολικά και δυτικά παράλια της ηπειρωτικής Ελλάδος και μέχρι της Σικελίας, εις όλον το Αιγαίον πέλαγος και μέχρι των νήσων Κύπρου και Ρόδου, εις τας δυτικές ακτάς της Μ. Ασίας. Ονομάζεται δε ο πολιτισμός ούτος Μυκηναϊκός ή μάλλον Κρητομυκηναϊκός ή Αιγαιακός πολιτισμός ως πολιτισμός των χωρών του Αιγαίου, της Κρήτης και των παραλιών χωρών της ηπειρωτικής Ελλάδος. Τα σημαντικότερα κέντρα του Κρητομυκηναϊκού πολιτισμού είναι η Κνωσός και η Φαιστός εις την Κρήτη, η Τίρυνς και αι Μυκήναι εις την ηπειρωτική Ελλάδα (1916, 1, σ. 8-9).

Από το 1920 και μέχρι τη δεύτερη διακυβέρνηση της χώρας από τον Βενιζέλο η παραγωγή εγχειριδίων Ιστορίας είναι μεγάλη και προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των σχολείων –Ελληνικού, Γυμνασίου διαφορετικών τύπων, Αστικών, Εμπορικών Σχολών, Ανώτερων Παρθεναγωγείων– (Παπαδάκη Λ., 2007, σ. 105). Τα εγχειρίδια του Νικολάου Βραχνού εγκαταλείπονται προοδευτικά και αξιοποιούνται τα βιβλία του Αντωνίου Χωραφά, του Γεωργίου Σουμελίδη, καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης, του Αδαμαντίου Αδαμαντίου, πανεπιστημιακού καθηγητή, και του συγγραφικού δίδυμου, Χαραλάμπους Θεοδωρίδου και Αναστασίου Λαζάρου. Από το σύνολο των εγχειριδίων που εκδόθηκαν αυτή την περίοδο ενδεικτικά αναφέρουμε την *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, το 1922, του Αντωνίου Χωραφά με 38 εικόνες και χάρτες, για την Α΄ τάξη των Ελληνικών Σχολείων. Στην ενότητα της ελληνικής προϊστορίας ο συγγραφέας αναπαράγει τη θεωρία των Πελασγών και της βορειοανατολικής προέλευσης των Ελλήνων. Περιγράφει εν συντομία τον Μινωικό και αναλυτικά τον Μυκηναϊκό Πολιτισμό (1922, 3, σ. 7-27). Το 1924, η *Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης* του Γεωργίου Σουμελίδη για την Α΄ τάξη Γυμνασίου και την αντίστοιχη τάξη των λοιπών σχολείων Μ. Εκπαίδευσης, περιλαμβάνει ενότητες για τη σχέση των Ελλήνων με τα άλλα έθνη και την ελληνική προϊστορία: Η Λιθίνη και η Πελασγική Εποχή, ο Κρητικός πολιτισμός, οι Έλληνες και ο Μυκηναϊκός Πολιτισμός (1924, 1). Το εγχειρίδιο του Αδαμαντίου Αδαμαντίου, που εκδόθηκε το 1925, καινοτομεί στην εικονογράφηση. Περιλαμβάνει εικονιστικό υλικό που διευκολύνει στην κατανόηση της ύλης, ωστόσο υστερεί στο αφηγηματικό μέρος, διεξέρχεται εν συντομία τις ενότητες για τους Ανατολικούς λαούς και την ελληνική προϊστορία (1925, 1). Το ίδιο έτος εκδίδεται το βιβλίο των Χαραλάμπους Θεοδωρίδου και Αναστασίου Λαζάρου *Αρχαία Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης*, για την Α΄ τάξη του Ελληνικού Σχολείου και τις αντίστοιχες τάξεις των άλλων Σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης. Το εγχειρίδιο διεξέρχεται εν συντομία την ιστορία των Ανατολικών λαών και αναλυτικά την ιστορία των Ελλήνων. Οι συγγραφείς, πι-

στοί στο γενικότερο εθνοκεντρικό πνεύμα που καλλιεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης της εποχής, διατυπώνουν γενικευτικές κρίσεις σχετικά με τα γνωρίσματα των Ελλήνων, όπως ότι «Η εργασία έκαμε τους αρχαίους (Έλληνες) δραστήριους και επινοητικούς... Ο αήρ των ορέων έπλασε το σώμα των ευκίνητων και αθλητικών και εγέννησεν εις την ψυχήν των την αγάπην εις την ανεξαρτησίαν και την ελευθερίαν» (1925, 3, σ. 19). Παράλληλα, προβάλλουν τη σημασία των ανασκαφικών ερευνών ως στοιχείο τεκμηρίωσης της ιστορικής γνώσης σε ό,τι αφορά τον Πολιτισμό του Αιγαίου: «Αυτά μας έδειξαν αι ανασκαφαί. Στην Κρήτη σοφοί Αμερικανοί ανεκάλυψαν θαυμάσια πράγματα, ερείπια ανακτόρων, καταστημάτων και οικιών, πολλά έργα τέχνης, εικόνες, αγάλματα, αγγεία, εργαλεία, όπλα, κοσμήματα, τα οποία δείχνουν πόσο ήσαν ανεπτυγμένοι οι άνθρωποι του καιρού εκείνου» (1925, 3, σ. 20). Τα βιβλία της ιστορίας που συνέγραψαν θα αξιοποιηθούν στη Μέση Εκπαίδευση περίπου για τα επόμενα πενήντα χρόνια.

Ο Χαράλαμπος Θεοδωρίδης είχε συνταχθεί με τους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Το 1922 ήταν καθηγητής του Νεώτερου Πολιτισμού στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσεως και από το 1925 καθηγητής Φιλοσοφίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο (Δημητράκος Γ., 1984· Παπανούτσος Ε. Π., 1978, σ. 107-109). Ο Αναστάσιος Λαζάρου ήταν καθηγητής στη Βαρβάκειο Σχολή και πολυγραφότατος συγγραφέας εγχειριδίων Ιστορίας, όλων των ιστορικών περιόδων.

IV. Ασταθής πολιτική κατάσταση (1932-1974)

Η περίοδος αυτή προσδιορίζεται από γεγονότα που εκφράζουν την αστάθεια του πολιτικού συστήματος και την αδυναμία του να ακολουθήσει δημοκρατική πορεία. Η οικονομική κρίση, τα στρατιωτικά κινήματα, που στερούν τις συνταγματικές ελευθερίες των πολιτών, η δικτατορία Μεταξά, η συμμετοχή στον Β΄ Παγκόσμιο, ο Εμφύλιος, οι βασιλικές αντισυνταγματικές παρεμβάσεις και τέλος η επιβολή της Απριλιανής δικτατορίας είναι τα γεγονότα που καθόρισαν το πολιτικό παρόν της χώρας και επηρέασαν τη μελλοντική της πορεία. Στο ιστορικό αυτό πλαίσιο δεν δόθηκαν οι ευκαιρίες για ουσιαστικές εκπαιδευτικές αλλαγές, αντίθετα οι όποιες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις του Μεταξικού καθεστώτος απηχούν την αβεβαιότητά του. Στη Μέση Εκπαίδευση το πρόγραμμα επανέκαμπε στον κλασικισμό, τον οποίο με στρεβλωτικό τρόπο διαχειρίστηκε το δικτατορικό καθεστώς για να υπηρετήσει τον ιδεολογικό του προσανατολισμό (Παπαδάκη Λ., 2007, σ. 107-110· Αβδελά Ε., 1998, σ. 30-34). Πρόκειται για πολιτική επιλογή που διατηρήθηκε και μετά τον πόλεμο, μέχρι την πτώση του Απριλιανού καθεστώτος, παρά τις σύντομες μεταρρυθμιστικές αναλαμπές που γνώρισε η παιδεία τη διετία 1965-1966. Οι πολιτικές συγκρούσεις συνέτειναν στη διαμόρφωση δύο αντιλήψεων για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, μιας με παραδοσιακό προσανατολισμό και μιας άλλης, που επιζητούσε την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας (Παπαδάκη Λ., 2007, σ. 107-110). Εξάλλου, οι νέες ιστοριογραφικές τάσεις του περιοδικού των *Annales* ενισχύουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της Ιστορίας έναντι του εθνικού. Οι τάσεις όμως αυτές δεν επηρεάζουν εγκαίρως την ελληνική σχολική ιστοριογραφία (Αρώνη-Τσίχλη Κ., 2008, σ. 216-249· Μπαγιόνας Αυγ., 1994, σ. 69-71). Τα σχολικά εγχειρίδια μόνο προς το τέλος της

περιόδου παρουσιάζουν δείγματα ανανέωσης, κυρίως σε ό,τι αφορά τον σκοπό του μαθήματος και τη διδακτική του μεθοδολογία (Σκουλάτος Β., 1988, σ. 83-85). Ας σημειωθεί ότι στα βιβλία Ιστορίας οι ενότητες των Ανατολικών λαών και της προϊστορίας του Αιγαίου ανανεώνονται με την προσθήκη γνώσεων από τις αρχαιολογικές έρευνες. Σταθμοί στη μελέτη των πολιτισμών του Αιγαίου αποτελούν το 1952 η αποκρυπτογράφηση της Γραμμικής Β' γραφής (Chadwick J., 1997, σ. 27-63), η ανακάλυψη το 1961 ενός νέου μινωικού ανακτόρου στη Ζάκρο, από τον καθηγητή Νικόλαο Πλάτωνα (Πλάτων Ν. 1974), αλλά και το 1967 της προϊστορικής πόλης στο Ακρωτήρι της Θήρας, από τον καθηγητή Σπυρίδωνα Μαρινάτο (Barber R.L.N., 1994, σ. 207-209). Ακόμη, οι συγγραφείς της σχολικής ιστοριογραφίας, από το 1970 και εξής, ενισχύονται στο έργο τους από την έκδοση της πολύτομης *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους* της Εκδοτικής Αθηνών, η οποία θα αποτελέσει έργο αναφοράς για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ο πρώτος τόμος, με τον τίτλο *Προϊστορία και Πρωτοϊστορία*, περιλαμβάνει όλα τα νέα συμπεράσματα μέχρι το 1970 για τους πολιτισμούς του Αιγαίου.

Καινοτόμο για την εποχή του πρέπει να θεωρείται το εγχειρίδιο των Χ. Θεοδωρίδου και Α. Λαζάρου *Αρχαία Ιστορία μέχρι των Μηδικών*, που εκδόθηκε το 1932 και αποτελεί βελτιωμένη έκδοχή εκείνου που αξιοποιήθηκε το προηγούμενο έτος με τον τίτλο *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος* (1931, 1· 1932, 1). Το εγχειρίδιο του 1932 περιλαμβάνει εκτενή ανάλυση της ιστορίας του προϊστορικού ανθρώπου, η οποία διακρίνεται σε επιμέρους περιόδους βάσει του υλικού κατασκευής των εργαλείων. Στους Ανατολικούς λαούς προστίθεται η ιστορία των Χετταίων και προβάλλεται η σχέση τους με τους άλλους λαούς της Μεσογείου (1932, 1, σ. 84). Η διεύρυνση των γνώσεων είναι εμφανής και στην ενότητα της ελληνικής προϊστορίας. Χαρακτηριστικό δείγμα ανανέωσης αποτελεί η ένταξη στο εγχειρίδιο εικόνας αιγυπτιακής τοιχογραφίας με απεικόνιση Κρητών. Πρόκειται για τεκμήριο που αποδεικνύει με εύληπτο τρόπο την επικοινωνία μεταξύ της μινωικής Κρήτης και της Αιγύπτου (1932, 1, σ. 97). Οι συγγραφείς του εγχειριδίου, υιοθετώντας την επιστημονική ορολογία της αρχαιολογίας, χρησιμοποιούν πλέον το συμβατικό όνομα Αιγαιοί για τους παλαιότερους κατοίκους της περιοχής και εγκαταλείπουν το όνομα Πελασγοί. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά:

Οι ίδιοι οι Έλληνες είχαν λησμονήσει την παλαιότεραν ιστορία των και διηγούντο μερικούς μύθους, από τους οποίους περιφημότεροι ήσαν ο μύθος του Τρωικού πολέμου, η Αργοναυτική εκστρατεία κτλ. Επίσης είχαν διατηρήσει την ανάμνησιν ότι προ αυτών εις την χώραν των έζησεν ένας άλλος λαός, οι Πελασγοί.

Αλλά τα τελευταία χρόνια έγιναν σημαντικά ανασκαφαί, από τας οποίας εμάθαμεν πολλά δια τους προϊστορικούς χρόνους της Ελλάδος. Αι ανασκαφαί έδειξαν ότι υπήρχαν άνθρωποι εις την Ελλάδα κατά την νεολιθικήν εποχήν. Αργότερα εις τας νήσους και τα παράλια του Αιγαίου έζησεν ένας λαός αρκετά ανεπτυγμένος, τον οποίον οι αρχαιολόγοι ονομάζουν Αιγαιοί ή Κρήτας. Τέλος περί το 2000 π.Χ. ήλθαν οι πρώτοι Έλληνες, δηλαδή οι Αχαιοί (1932, 1, σ. 97-98).

Το 1938 κυκλοφορεί η *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών*, του Α. Λαζάρου, για την Α΄ τάξη των Οκταταξίων Γυμνασίων, Πενταταξίων Προγυμνασίων και Αστικών Σχολείων, (1938, 1). Το βιβλίο, το οποίο εκδίδεται από τον νεοσυσταθέντα Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Παπαδάκη Λ. 2007, σ. 109), διαφέρει από το προαναφερόμενο εγχειρίδιο στο μέρος που δεν περιλαμβάνει την ενότητα των Ανατολικών λαών. Το 1940 αξιοποιείται το βιβλίο του Ιωάννου Παπασταύρου – αρχικά, γυμνασιάρχη του Αμερικανικού Κολεγίου Θεσσαλονίκης και στη συνέχεια πανεπιστημιακού καθηγητή Ιστορίας – *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της υποταγής της Ελλάδος εις τους Ρωμαίους*, για την Α΄ τάξη των Αστικών Σχολείων. Σε ό,τι αφορά τους Ανατολικούς λαούς περιορίζεται μόνο στην ιστορία των Αιγυπτίων, ενώ δεν παρουσιάζει κανένα νέο στοιχείο στην ενότητα της ελληνικής προϊστορίας (1940, 1). Τα εγχειρίδια, που χρησιμοποιούνται μετά τον Πόλεμο, αναπαράγουν τις ιστορικές γνώσεις των παλαιότερων. Στο τέλος της δεκαετίας εκδίδονται δύο νέα σχολικά εγχειρίδια: η *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών πολέμων* του Α. Λαζάρου σε συνεργασία με τον Δημήτριο Χατζή, για την Α΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων (1949, 1), και η *Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος* του Χρίστου Μαλλιάρου, το οποίο θα κάνει πολλές επανεκδόσεις και θα αξιοποιηθεί, με περιορισμένες αλλαγές, έως το 1967 (1949, 2· 1961, 1· 1964, 1). Το καθεστώς της Απριλιανής δικτατορίας, το 1967, επαναφέρει το εγχειρίδιο του Χ. Μαλλιάρου, *Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι τον θάνατο του Μ. Αλεξάνδρου*, για την Α΄ Γυμνασίου (1967, 1), αντικαθιστώντας το βιβλίο της Αθηνάς Καλογεροπούλου, το οποίο αξιοποιήθηκε μόνο κατά τα σχολικά έτη 1965 και 1966, ενώ στην Α΄ Λυκείου χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο του Ιωάννου Παπασταύρου (1967, 2).

Το 1965, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1964-1965), που εκπορεύθηκε από τον Ευάγγελο Παπανούτσο (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 2007, σ. 27-39· Σκουλάτος Β., 1988, σ. 81), εκδίδεται το βιβλίο της Αθηνάς Καλογεροπούλου *Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π.Χ.*, για τους μαθητές της Α΄ Γυμνασίου (1965, 1). Το βιβλίο πρωτοπορεί, αφού «για πρώτη φορά κυκλοφορούσαν στην Ελλάδα εγχειρίδια με εμφάνιση και περιεχόμενο που έδειχναν σεβασμό προς το παιδί, χρησιμοποιώντας κάθε μέσο που θα μπορούσε να διευκολύνει τη σκέψη του· εισαγωγές, ανακεφαλαιώσεις, κύρια σημεία, λεξιλόγιο, άψογη εικονογράφηση και επιστημονική ενημέρωση» (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 2007, σ. 55-56). Οι επιστημονικές, αρχαιολογικές γνώσεις και η δημοσιογραφική γραφίδα της Αθηνάς Καλογεροπούλου, σε συνδυασμό με την κλασική παιδεία της, καθιστούν το βιβλίο, πρότυπο σχολικής ιστοριογραφίας για την εποχή του. Οι ενότητες των Ανατολικών λαών και της προϊστορίας του Αιγαίου, παρουσιάζονται με ακρίβεια επιστημονική και εμπλουτίζονται με την προσθήκη πηγών, είτε πρόκειται για αποσπάσματα γραπτών μαρτυριών είτε για εικονιστικό με υπομνηματισμό υλικό. Ειδικότερα, η συγγραφέας για τις πηγές των πολιτισμών του Αιγαίου επισημαίνει:

Ενώ όμως για την Κρήτη υπάρχουν γραπτές μαρτυρίες από την Αίγυπτο, δύο από τα τρία συστήματα γραφής που ανακαλύφθηκαν στο μεγάλο νησί, η Ιερογλυφική (δίσκος Φαιστού) και η Γραμμική Α΄ δεν έχει ακόμη διαβαστεί... κείμενα στο τρίτο σύστημα γραφής, στη Γραμμική

B' (παρουσιάζεται στο νησί γύρω στα 1400 π.Χ.), βρέθηκαν χαραγμένα σε πλήθος πήλινες πινακίδες στην Κνωσό και στην Αγία Τριάδα. Διαβάστηκε μονάχα τα τελευταία χρόνια, το 1952. Ο Θησαυρός, όμως, όλων των πινακίδων βεβαιώνει μονάχα πως γλώσσα τους είναι τα ελληνικά (σε μια μορφή αρχαιότερη κι από του Ομήρου τη γλώσσα). Οι πινακίδες αυτές δεν έδωσαν, για την ώρα, ένα πραγματικά ιστορικό κείμενο, μια συνεχή διήγηση. Είναι όλες κατάλογοι – ένα είδος από λογιστικά βιβλία – των αντικειμένων και πολλών άλλων περιουσιακών στοιχείων ηγεμόνων και μεγαλεμπόρων της εποχής. Διαβάζουν ακόμα, οι ειδικοί που καταγίνονται με τη δύσκολη ανάγνωσή τους, μερικά ελληνικά ονόματα γνωστά από τον Όμηρο.

Ενώ γραπτά κείμενα, των Χετταίων αυτή τη φορά, δίνουν μερικές πληροφορίες για τους Μυκηναίους, η επιστήμη δεν μπορεί ν' αρχίσει την ελληνική ιστορία ούτε από τα μυκηναϊκά χρόνια, γιατί αν και οι πήλινες πινακίδες της Γραμμικής Β' γραφής που βρέθηκαν στην Πύλο, στις Μυκίνες και στη Θήβα, όπως κι οι αντίστοιχες της Κνωσού, είναι γραμμένες στα ελληνικά, δεν προσφέρουν σωστά ιστορικά κείμενα (1965, 1, σ. 88).

Ακόμα, ενδεικτικό παράδειγμα του παιδαγωγικού και συνάμα επιστημονικού τρόπου προσέγγισης της ύλης αποτελεί το ακόλουθο απόσπασμα, που αναφέρεται στην περιοδολόγηση των πολιτισμών του Αιγαίου:

Στην περίοδο του Χαλκού παρουσιάζεται στην Κρήτη ένας πολιτισμός εκπληκτικός, ο Μινωικός, που τον χωρίζουν σε τρεις μεγάλες φάσεις (Πρωτομινωική, Μεσομινωική και Υστερομινωική). Επηρεασμένος πολύ από την Κρήτη, άλλος πολιτισμός, με θαυμαστή ιδιαιτερότητα, στην πρώτη του περίοδο, ανθεί στις Κυκλάδες: ο Κυκλαδικός. Τέλος, στην ηπειρωτική Ελλάδα αναπτύσσεται άλλος αξιοπρόσεχτος πολιτισμός, ο Ελλαδικός, που χωρίζεται, όπως ο Κυκλαδικός κι ο Μινωικός, σε τρεις παράλληλες με τους άλλους φάσεις (1965, 1, σ. 90).

Το γλαφυρό αφηγηματικό ύφος και η χρησιμοποίηση πολλών επιθετικών προσδιορισμών από τη συγγραφέα απηχεί τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις και το γενικότερο πνεύμα της εποχής, το οποίο σκοπό έχει να προκαλέσει την εντύπωση και το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών. Άλλωστε, διδακτικοί και παιδαγωγικοί λόγοι στηρίζουν ενίοτε την αναγκαιότητα της χρήσης αξιολογικών κρίσεων στη σχολική ιστοριογραφία (Λεοντίνης Γ. 1994, σ. 194-202). Ιδιαίτερα σημαντική επίσης είναι η συμβολή του βιβλίου της Καλογεροπούλου στην παρουσίαση της τέχνης. Αντιπροσωπευτικά δείγματα της τέχνης εικονογραφούν τις σελίδες του και δίνουν με παραστατικό τρόπο το στίγμα κάθε πολιτιστικής φάσης (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 2007, σ. 176-177). Με την αναλυτική διδασκαλία της Αιγαιακής προϊστορίας επιδιώκεται η διεύρυνση του ελληνικού παρελθόντος σε παλαιότερες, άγνωστες μέχρι προτινος ιστορικές περιόδους.

Η Απριλιανή δικτατορία, ωστόσο, κατάργησε το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα του 1964-1965, πριν δοκιμαστεί, και μαζί με αυτό οδήγησε σε πολτοποίηση το εγχειρίδιο της Αθηνάς Καλογεροπούλου (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 2007, σ. 170).

V. Από τη Μεταπολίτευση έως το τέλος του 20ού αιώνα (1974-1999)

Οι μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις επεδίωξαν να αποκαταστήσουν τα ανεπούλωτα τραύματα του Εμφυλίου και να εδραιώσουν το δημοκρατικό πολίτευμα στη χώρα, παράλληλα φρόντισαν για τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας και των δομών της διοίκησης. Οι περισσότεροι στόχοι, που οι κυβερνήσεις έθεταν, επιτεύχθηκαν στο πλαίσιο ένταξης της χώρας στην ομάδα των προηγμένων ευρωπαϊκών χωρών.

Οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, απαραίτητες για την εξέλιξη της χώρας, συναντούν πολλές φορές την αντίσταση ποικιλώνυμων κύκλων, εκπορευόμενων άλλοτε από συντηρητικές θέσεις και άλλοτε από ιδεολογικές αγκυλώσεις. Η παροχή ιστορικής εκπαίδευσης, άμεσα συνδεδεμένης με την ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων, αποτέλεσε πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης. Η σχολική ιστοριογραφία όμως εκσυγχρονίζεται. Η αμφισβήτηση της γεγονοτολογικής ιστοριογραφίας περιορίζει την αφήγηση και εισάγει την ανάλυση των δομών. Στα σχολικά εγχειρίδια αντικαθίστανται μέρη της αφήγησης με παραθέματα πηγών, χάρτες, πίνακες και υπομνηματισμένη εικονογράφηση, στοιχεία που υποδηλώνουν τον επιστημονικό χαρακτήρα της σχολικής ιστοριογραφίας (Αβδελά Ε., 1998, σ. 35, 55-56· Σμπιλίρης Γ., 1988, σ. 146). Η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης ως σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας αντικαθίσταται σταδιακά από το αίτημα της ανάπτυξης εθνικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής αυτοσυνειδησίας εκ μέρους των μαθητών και των μαθητριών (Πατεινάρη Φ., 2013, σ. 36· Αβδελά Ε., 1998, σ. 24· Μαρκιανός Σ., 1988, σ. 111). Κατά μια άποψη τα μεταπολιτευτικά βιβλία ιστορίας «είναι σεμνά γραμμένα και αφήνουν στην ερμηνεία τα περιθώρια της διαφορετικής εκδοχής πείθοντας τελικά ότι η ιστορία δεν είναι ποτέ μια τελειωμένη υπόθεση» (Σμπιλίρης Γ., 1988, σ. 147).

Με τη Μεταπολίτευση επανέρχεται το βιβλίο της Αθηνάς Καλογεροπούλου, το οποίο καλύπτει συγχρόνως την Α' και Δ' του εξαταξίου Γυμνασίου. Πρόκειται για βελτιωμένη εκδοχή του εγχειριδίου του 1965, με αναδιάταξη του περιεχομένου και την προσθήκη καινούριων ενοτήτων. Περισσότερες εικόνες, εύστοχα επιλεγμένες, βοηθούν στην προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Προς την κατεύθυνση αυτή βοηθάει ο υπομνηματισμός, ο οποίος είναι περιγραφικός, εμπεριέχει σχόλια και, ενίοτε, συμπληρώνεται με κάποια δραστηριότητα. Νέες ενότητες, όπως *Η Θήρα και οι τοιχογραφίες της* και *Ο Κυπριακός πολιτισμός*, διευρύνουν το γνωστικό πεδίο της προϊστορίας (1975, 1, σ. 108-110, 126-130). Η άποψη πως «το βιβλίο της Καλογεροπούλου, στο οποίο το λυρικό ύφος, η σωρευτική χρήση εκφραστικής τροπικότητας, β' ενικού προσώπου και παροντικής χρονικής βαθμίδας δημιουργούν, παρά την προσεκτική αρχαιολογική τεκμηρίωση, ένα λογοτεχνίζον κείμενο εντασσόμενο στην ευρύτερη παράδοση του εθνικιστικού λόγου» (Παπακώστα Κ. 2016, σ. 405), λησμονεί ότι το λογοτεχνίζον ύφος δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον εθνικιστικό λόγο. Η Καλογεροπούλου χρησιμοποιεί γλαφυρό ύφος, το οποίο συνάδει με τον ιστορικό αφηγηματικό λόγο της εποχής, που σκοπό έχει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των εφήβων αλλά και να καλλιεργήσει το γλωσσικό τους κριτήριο. Υπενθυμίζουμε, άλλωστε, ότι η «γλώσσα» διδάσκεται και μέσω του μαθήματος της Ιστορίας. Κριτική στο βιβλίο θα ήταν δυνατόν να ασκηθεί σχετικά με την πυκνότητα των πληροφοριών και το εύρος του περιεχομένου του, που καθιστούσε αδύνατη την ολοκλήρωση της ύλης, αν και οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας ήταν τρεις.

Από το 1980 διδάσκεται, στην Α΄ Λυκείου, η *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων* του Επαμεινώνδα Βρανόπουλου, καθηγητή του Κολλεγίου Αθηνών (1980, 1). Αποτελεί συνοπτική εκδοχή της ίδιας ύλης που περιλάμβανε το βιβλίο της Καλογεροπούλου, με σκοπό να εμβαθύνει μόνο στις ενότητες του πολιτισμού, όπως προέβλεπε το πρόγραμμα σπουδών. Κάθε ενότητα πλαισιώνεται από αποσπάσματα πηγών και ερωτήσεις εμπέδωσης της ύλης. Στους Ανατολικούς λαούς προστίθεται η ιστορία των Ινδών και των Κινέζων. Οι πολιτισμοί όμως αυτών των λαών όπως και οι πολιτισμοί του Αιγαίου προσεγγίζονται περιγραφικά. Δεν προβάλλονται οι εκδηλώσεις της ζωής που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του πολιτισμού. Είναι φανερό ότι «στο βιβλίο της Α΄ Λυκείου κεφ. Β΄, 4, *Προϊστορία, Νεολιθική Εποχή*, όπου αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της εποχής αυτής, παρατίθενται με ισοπεδωτικό τρόπο οι νέες ασχολίες του ανθρώπου, ύστερα από την κυνηγετική περίοδο· η κτηνοτροφία, η γεωργία, η κεραμική, η υφαντική. Ωστόσο, ό,τι αποτελεί πραγματική επανάσταση στην ανθρώπινη ζωή είναι ακριβώς αυτή η αλλαγή της σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον, που δημιουργεί η καλλιέργεια της γης και που αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση για ανάπτυξη πολιτισμού, γιατί συνεπάγεται μονιμότερη εγκατάσταση με όλα τα επακόλουθά της» (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 2007, σ. 172-173). Στις ενότητες, που αναφέρονται στους Ανατολικούς λαούς και στην Προϊστορική Ελλάδα, είναι εμφανείς οι αξιολογικές κρίσεις, ούτε, όμως, σε αυτές ούτε και στις υπόλοιπες σελίδες του βιβλίου διαφαίνονται γνωρίσματα «ατελέσφορου εθνικού φρονηματισμού, μιας αναχρονιστικής ιδεολογίας ή και μιας σφαλερής ερμηνευτικής θεωρίας», όπως διαπιστώνει ο Μαρκιανός (Μαρκιανός Σ., 1988, σ. 111-112).

Το βιβλίο της Αθηνάς Καλογεροπούλου το 1985 αντικαθίσταται από την *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 30 π.Χ.* των Λάμπρου Τσακτσίρα και Μιχάλη Τιβέριου. Τα κεφάλαια *Η Εποχή του Λίθου* και *Η Εποχή του Χαλκού* στην Ελλάδα έγραψε και επιμελήθηκε την εικονογράφησή τους ο πανεπιστημιακός δάσκαλος Κλασικής Αρχαιολογίας Μ. Τιβέριος, ενώ το κεφάλαιο *Οι Ανατολικοί λαοί* ο καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λ. Τσακτσίρας. Οι εικόνες με τον υπομνηματισμό τους συμπληρώνουν την αφήγηση και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να εστιάσουν σε ουσιαστικές πτυχές της ζωής κάθε λαού. Μικρά αποσπάσματα, που λειτουργούν ως ιστορικές πηγές, αλλά και *Ερωτήσεις – Θέματα για συζήτηση* παρέχουν την ευκαιρία εμπέδωσης της ύλης. Οι περιορισμένες αξιολογικές κρίσεις που περιλαμβάνονται ως σχόλια των συγγραφέων επιδιώκουν την πρόκληση του ενδιαφέροντος και όχι την καθοδήγηση των μαθητών/-τριών σε στερεοτυπικές αντιλήψεις (Πάλλα Μ., 1994, σ. 208). Εξάλλου, ο ελληνοκεντρισμός του εγχειριδίου υπηρετεί το πρόγραμμα σπουδών, από το οποίο δεν μπορεί να παρεκκλίνουν οι συγγραφείς (Σμπιλίρης Γ., 1988, σ. 144).

Το 1997 για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Α΄ Λυκείου εισάγεται το εγχειρίδιο *Η πολιτισμική προσφορά του Ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση*, ομάδας συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων –Β. Ασημομύτης, Γ. Γρυντάκης, Θ. Κατσουλάκος, Σ. Κόνδης, Χρ. Μπουλώτης, Β. Σκουλάτος–, το οποίο από τον τίτλο και μόνο προκάλεσε αντιδράσεις. Θεω-

ρήθηκε εθνοκεντρικό και μοχλός άσκησης κρατικής εξουσίας. Η δικαιολογημένη σε γενικές γραμμές κριτική που του ασκήθηκε, δεν διαθέτει επιστημονικά ερείσματα στην προσέγγιση των θεμάτων που μας απασχόλησαν σε αυτή την εισήγηση (Κουλλαπής Λ., 1998, σ. 183). Οι πρώτες ενότητες του βιβλίου αφιερώνονται στην καταγωγή των Ελλήνων, στους αιγαιακούς πολιτισμούς και σε αναλυτική περιγραφή του μυκηναϊκού κόσμου. Το περιεχόμενό τους είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο βάσει των σύγχρονων συμπερασμάτων, αλλά η θεματική επιλογή, στο πλαίσιο της προβολής μόνο του Ελληνισμού, ήταν παιδαγωγικά άστοχη. Τόσο οι νέες ιστοριογραφικές τάσεις όσο και η πολιτική συγκυρία δεν δικαιολογούν την προβολή της συνέχειας και των επιτευγμάτων του Ελληνισμού ως μοναδικού διδακτικού στόχου.

Θελήσαμε να ερευνήσουμε δύο θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από την Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου, στη διαχρονική πορεία των 200 χρόνων του Ελληνικού Κράτους. Είναι φανερό ότι οι πολιτικές επιλογές και οι εξελίξεις στο ερευνητικό πεδίο προσδιόρισαν κάθε φορά το περιεχόμενό τους. Στην επιτυχία ή όχι του εγχειρήματος καθοριστικός ήταν και ο ρόλος των συγγραφέων, οι οποίοι όμως δεν παρέκκλιναν από τον κύριο στόχο του μαθήματος: την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης. Το ελληνικό έθνος έπρεπε να αποκαταστήσει τη συνέχειά του, να διευρύνει χωροχρονικά τα όρια του και να σταθεροποιήσει τα κεκτημένα του.

Κάθε ενέργεια πολιτική ή πολιτιστική πρέπει να αξιολογείται στην ιστορική της συγκυρία. Επομένως, εάν προσεγγίσουμε με αυτή την οπτική την παρουσίαση των Ανατολικών λαών και της Αιγαιακής προϊστορίας στα σχολικά βιβλία, θα διαπιστώσουμε, παρά τους βραδείς ρυθμούς εξέλιξης, ότι το πρόσημο δεν είναι αρνητικό. Από τα πρώτα βήματα του Ελληνικού Κράτους δόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες η δυνατότητα να κατανόησαν τη συμβολή των Ανατολικών λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό αλλά και τη σημασία των αιγαιακών πολιτισμών ως την απαρχή της ελληνικής αυτοσυνειδησίας.

Παράρτημα πηγών

Στο παράρτημα καταγραφής των πηγών περιλαμβάνονται μόνο τα εγχειρίδια Ιστορίας που αφορούν στο θέμα της εισήγησης και που αξιοποιήθηκαν σε αυτήν. Καταχωρίζονται κατά έτος έκδοσης, όσα εκδόθηκαν πριν τον 20ό αιώνα με τα στοιχεία τους όπως αναγράφονται στο εξώφυλλο ή το πρώτο εσώφυλλο, τα υπόλοιπα με την αναφορά του ονόματος και του επωνύμου του συγγραφέα, του τίτλου, της τάξης, του εκδότη, της σειράς έκδοσης, όταν αναγράφεται, και τη συλλογή ή το αποθετήριο καταλογράφησής τους.

18ος και 19ος αιώνας

1750

1. Παλαιά Ιστορία των Αιγυπτίων, Καρχηδονίων, Ασσυρίων, Βαβυλωνίων, Μήδων, Περσών, Μακεδόνων και Ελλήνων εις Τόμους δέκα και εξ διηρημένη. Συντεθείσα μεν εις Γαλλικήν Διάλεκτον παρά Κυρίου Ρολλίν. Νυν πρώτον δε εις την απλήν Ρωμαϊκήν Διάλεκτον μεταφρασθείσα, και μετ' επιμελείας διορθωθείσα παρά Κυρίου Αλεξάνδρου Καγκελλαρίου. Παρά Αντωνίου τω Βόρτολι (Λούκος Χρ. επιμ., 2003, σ. 37).

1804

1. Αι κατ' Όμηρον Αρχαιότητες και αι Κερκυραϊκαί Αρχαιολογίαι. Εκ της λατινίδος επί την Ελληνίδα φωνήν αντιμετακληθείσαι υπό Ε. (υγενίου). Α. του Β'(ουλγάρεως). Παρά δε των Ζωσιμαίων αυταδέλφων Α. και Ν. και Ζ. και Μ. φιλοτίμω δαπάνη τύποις εκδοθείσαι επί τω διανεμηθήναι δωρεάν τοις Φιλολόγοις και τη αρτισυστάτω αισίω τε και ολβιοδαίμονι Επτανήσω Ιωνική Πολιτοκρατία... Δι' επιμελούς επιστασίας του πανοσιολογιωτάτου ιερομονάχου Αγαθαγγέλου Αδριανοπολίτου. Εν Μόσχα. Εν τω της Κοινότητος Τυπογραφείω παρά Λιούμπη, Γαρίω και Ποπόβ (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 80).

1806

1. Γόλδσμιθ Ιστορία της Ελλάδος Από της πρώτης καταβολής των Ελληνικών πραγμάτων άχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Οθωμανών. Νυν πρώτον μεταφρασθείσα εκ του πρωτοτύπου της Αγγλικής διαλέκτου, κατά την νεωτάτην εν Λονδίνω έκδοσιν, εις την καθ' ημάς των Ελλήνων διάλεκτον, άμα δε και επαυξηθείσα υπό ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΟΥ, ιατρού, του εκ Τυρνάβου της Θεσσαλίας... Τόμος 1. Εν Βιέννη της Αούστριας, Τύποις Σραιμβλείοις (Ανέμη The Digital Library of Modern Greek Studies).

1808

1. Επιτομή χρονολογική της Γενικής Ιστορίας. Εκ της Γαλλικής εις την ημετέραν μετενεχθείσα Διάλεκτον, και μετά πλείστων σημειωμάτων επαυξηθείσα, υπό του φιλογενούς ΛΑΜΠΡΟΥ ΑΝΤΩΝΙΑΔΟΥ του εκ Μοισίας. Προς χρήσιν των Φιλομαθών νέων Ελλήνων. Σπουδή και επιμελεία του λογιωτάτου Κυρ Παναγιωτάκη Κωνσταντινίδου. Νυν το πρώτον τύποις εκδοθείσα δια συνδρομής των φιλοτίμων του Γένους, ων τα ονόματα εν τω τέλει του παρόντος καταγράφονται. Αδεία και προτροπή του Παναγιωτάτου ημών Δεσπότη Κυρίου Κυρίου Γρηγορίου, του Οικουμενικού Πατριάρχου. Εν τω του Πατριαρχείου της Κωνσταντινουπόλεως Τυπογραφείω (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 103).

1830

1. Ιστορίαι των Ανθρωπίνων Πράξεων από των αρχαιοτάτων χρόνων έως των ημερών μας, εκ παλαιών απανθισθείσαι, και τα νεώτερα εξ άρίστων Γερμανών ιστοριογράφων ελευθέρως μεταφρασθείσαι υπό Κ. Μ. ΚΟΥΜΑ. Τόμος Πρώτος. Εν Βιέννη της Αυστρίας. Εκ της Τυπογραφίας Αντωνίου Αϊκούλου (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 172-173· Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 138).

1836

1. Ιστορία της Παλαιάς Ελλάδος. Μετά συνοπτικής Ελληνικής Αρχαιολογίας εκ της γερμανικής εις την καθομιλουμένην γλώσσαν των Ελλήνων προς χρήσιν των σπουδαζόντων νέων μεταφρασθείσα παρά ΙΩΑΝΝΟΥ Χ. Ν. ΧΑΒΙΑΡΑ. Εν Βιέννη της Αυστρίας. Δαπάνη και επιστασία του μεταφραστού. Εκ της Τυπογραφίας Αντωνίου Βένκου, πρότερον Αϊκούλου (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 208· Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 158).

1838

1. Γόλδσμιθ Ιστορία της Ελλάδος Από της πρώτης καταβολής των Ελληνικών πραγμάτων άχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Οθωμανών. Νυν πρώτον μεταφρασθείσα εκ του πρωτοτύπου της Αγγλικής διαλέκτου, κατά την νεωτάτην εν Λονδίνω έκδοσιν, εις την καθ' ημάς των Ελλήνων διάλεκτον, άμα δε και επαυξηθείσα υπό ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΔΟΥ, ιατρού, του εκ Τυρνάβου της Θεσσαλίας. Νυν δε το γ' επιδιορθωθείσα εκδίδεται αύθις εις τόμους τρεις υπό Αλεξάνδρου Κ. Γκαρπολά φιλοτίμω δαπάνη Κ. Ν. Γαλάτη. Έκδοσις Τρίτη. Αθήναι. Εκ της Τυπογραφίας Κ. Γκαρπολά και Συντροφίας (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 214· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 595).

1842

1. Επίτομος Γενική Ιστορία της Ανθρωπίνης Κοινωνίας. Συγγραφείσα και εκδοθείσα υπό Α. Μ. ΑΝΣΕΛΜΟΥ. Προλ. τ. Φιλ. και Γυμνασιάρχου του εν Ναυπλία Β. Γυμνασίου. Εν Αθήναις. Εκ της Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 179· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 598).

1844

1. Επιτομή της Ελληνικής Ιστορίας κατά τον Γόλδσμιθ και τας αρχαίας πηγάς υπό Α. Ρ. ΡΑΓΚΑΒΗ. Έκδοσις Δευτέρα Επηξημένη. Κατ' έγκρισιν της επί των διδακτικών βιβλίων επιτροπής. Διά δαπάνης Ανδρέου Κορομηλά. Προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων. Εν Αθήναις. Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 186· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 601).

1845

1. Στοιχεία της Γενικής Ιστορίας, κατά το σύστημα του Γάλλου Λευϊ υπό Κ.ΠΑΠΑΡΗΓΟΠΟΥΛΟΥ. Εκδίδονται δαπάνη Ανδρέου Κορομηλά. Προς χρήσιν της απανταχού φιλόστορος Ελληνικής Νεολαίας. Κατ' έγκρισιν του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Υπουργείου και της επί των διδακτικών βιβλίων Επιτροπής. Εν Αθήναις. Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 191· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 602).

1850

1. Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Συγγραφείσα μεν υπό του Άγγλου Θωμά Κέιτλη συγγραφέως της Μυθολογίας της Ελλάδος και της Ιταλίας, της Ιστορίας της Αγγλίας, της Ιστορίας της Ρώμης, της Ιστορίας της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας κλπ. Έκδοσις Πέμπτη. Μεταφρασθείσα δε και εκδοθείσα υπό Σπυρίδωνος Αντωνιάδου. Εν Αθήναις. Εκ της Τυπογραφίας Κ. Αντωνιάδου (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 246· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 607).

1853

1. Σύνοψις της Γενικής Ιστορίας. Γερμανιστί συνταχθείσα υπό Α.Α.Κ. Καμμερέρου. Κατά διαταγήν της Κυβερνήσεως μεταφρασθείσα προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων του κράτους. Θεωρηθείσα και μεταρρυθμιθείσα υπό Γ. Γενναδίου. Και εκδοθείσα δια δαπάνης υπό Ανδρέου Κορομηλά. Εν Αθήναις, εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά (Ι.Ε.Π., 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 610).

1859

1. Σύνοψις της Παγκοσμίου Ιστορίας. Συγγραφέισα μεν γερμανιστί υπό Γεωργ. Ουηβέρου Δ.Φ., καθηγητού κτλ. εν Εϊδελβέργη. Μεταγλωττισθείσα δε υπό Α.Ι. Αντωνιάδου, προς χρήσιν της νεολαίας. Εκδίδεται δαπάνη Κ. Αντωνιάδου. Βιβλίον Πρώτον. Έκδοσις Δευτέρα Βελτιωμένη. Ιστορία του Παλαιού Κόσμου. Εν Αθήναις. Εκ του Τυπογραφείου Κ. Αντωνιάδου (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 268· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 617).

1863

1. Σύνοψις της Ιστορίας της Ελλάδος (κατά την *Duruy* και άλλας άλλων) από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 1820 υπό Δ. Πανταζή. Εξαχθείσα εκ της δευτέρας εκδόσεως της υπό του αυτού συναρμολογηθείσης και εκδοθείσης Γενικής Ιστορίας. Δοκιμασία της αρμοδίας εξεταστικής επιτροπής και εγκρίσει του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου (αριθ. 2038, 24 Απριλίου 1862). Έκδοσις Δευτέρα. Εν Αθήναις. Εκ του Τυπογραφείου Δ. ΑΘ. Μαυρομαμάτη (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 240· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 627).

1866

1. Γενική Ιστορία. Μεταφρασθείσα εκ της δωδεκάτης εκδόσεως της επιτομής του καθηγητού Γουλιέλμου Πυτσίου και διασκευασθείσα προς χρήσιν των εν Ελλάδι Γυμνασίων υπό Γ.Α. Βακαλοπούλου, καθηγητού του Α΄ εν Αθήναις Γυμνασίου. Πρώτον τεύχος. Αθήνησι. Τύποις Ν. Αγγελίδου (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 632).

1879

1. Αντωνίου Ιω. Αντωνιάδου, Γυμνασιάρχου του εν Αθήναις Β΄ Γυμνασίου. Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς, προς χρήσιν των εις την Δ΄ τάξιν των Γυμνασίων μαθητευομένων (Έκδοσις Β΄ Βελτιωμένη). Εν Αθήναις. Παρά τω εκδότη Κ. Αντωνιάδη (ΙΕΠ, 2015).

1882

1. Εγχειρίδιον Γενικής Ιστορίας. Προς χρήσιν των Γυμνασίων υπό Δημ. Τσέγκου, καθηγητού. Τόμος Α΄ Η Αρχαία: τα Ανατολικά έθνη και η ελληνική. Εν Αθήναις. Τυπογραφείον «Ο Παλαμήδης» (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 345).

1883

1. Σύνοψις Γενικής Ιστορίας. Εκτενεστέραν την ελληνικήν περιέχουσα. Συναρμολογηθείσα προς χρήσιν των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων υπό Δ. Πανταζή. Δοκιμασία της αρμοδίας εξεταστικής επιτροπής και εγκρίσει του επί των Εκκλ. και της Δημ. Εκπαιδεύσεως Υπουργείου. Έκδοσις Ενδεκάτη. Μετά Εικονογραφιών. Εν Αθήναις. Παρά τω εκδότη Σ. Κ. Βλαστώ (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 349· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 661).

1884

1. Ιστορία Ελληνική από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του νυν. Προς διδασκαλίαν εν τοις Γυμνασίοις υπό Δ. Η. Κυριακοπούλου, Καθηγητού του Γ΄ εν Αθήναις Γυμνασίου. Έκδοσις Δευτέρα. Εκδότης Σπ. Κουσουλίνος. Εν Αθήναις Σπυρίδωνος Κουσουλίνου Τυπογραφείον και Βιβλιοπωλείον (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 352· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 663).

1886

1. Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του Μεγάλου Κωνσταντίνου. Μόνη εγκεκριμένη υπό της επιτροπείας των κριτών των διδακτικών βιβλίων, προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων υπό Επαμεινώνδου Φραγκίστα, Διδάκτορος της Νομικής. Έκδοσις Δευτέρα. Τόμος Α΄. Αθήνησι εκ του Τυπογραφείου Γ. Σταυριανού (Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 360· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 669).

1888

1. Ιστορία των Αρχαίων Ανατολικών Εθνών και του Ελληνικού Έθνους μέχρι της ρωμαϊκής κατακτήσεως. Κατά το πρόγραμμα του Υπουργείου. Διασκευασθείσα κατά την γνώμην της των κριτών επιτροπείας. Προς χρήσιν των μαθητών της Α΄ και της Β΄ τάξεως του Γυμνασίου υπό Σωκρ. Ι. Τσιβανοπούλου, Δ.Φ. τέως τακτικού Καθηγητού της Παγκοσμίου Ιστορίας εν τω Πανεπιστημίω και βουλευτού Κυνουρίας. Εκδίδεται υπό του εργοστασιάρχου Δημητρίου Μήλα, Διευθυντού των «Ιστοριών του Λαού». Εν Αθήναις. Τυπογραφείον «Ο Φοίνιξ» (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 336· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 675).
2. Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους και τα σπουδαιότερα γεγονότα της Παγκοσμίου Ιστορίας. Κατά το πρόγραμμα του Υπουργείου. Διασκευασθείσα και κατά την γνώμην της των κριτών επιτροπείας. Προς χρήσιν των μαθητών της Γ΄ τάξεως του Ελληνικού Σχολείου και των Παρθεναγωγείων, υπό Σωκρ. Ι. Τσιβανοπούλου, Δ.Φ. τέως τακτικού Καθηγητού της Παγκοσμίου Ιστορίας εν τω Πανεπιστημίω και βουλευτού Κυνουρίας. Εκδίδεται δαπάνη Δημοσθένους Τσιβανοπούλου, Αρειοπαγίτου. Εν Αθήναις. Τυπογραφείον Ο Φοίνιξ (Ματθαίου Α. & Πάτσιου Β., 1989, σ. 340).
3. Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους μετά των σπουδαιότερων γεγονότων της Παγκοσμίου Ιστορίας, προς χρήσιν των μαθητών της Γ΄ τάξεως του Ελληνικού Σχολείου και προς ιδιαιτέραν μελέτην. Συνταχθείσα υπό Γεωργίου Τσαγρή, Γυμνασιάρχου, συμφώνως προς το επίσημον πρόγραμμα του Υπουργείου των Εκκλ. και της Δημ. Εκπαιδεύσεως. Εν Αθήναις. Τυπογραφείον Ν.Γ. Πάσσαρη και Λ. Βεργιανίτου (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 674-675).
4. Δημητρίου Παπαθεοδώρου, Καθηγητού εν τω α΄. Γυμνασίου, Γενική Ιστορία. Διηρημένη εις τέσσερας τόμους προς χρήσιν των μαθητών των Γυμνασίων, κατά το τελευταίον πρόγραμμα του Υπουργείου της Παιδείας. Τόμος πρώτος περιέχων την ιστορίαν των εν τη Ασία και Λιβύη (Αφρική) αρχαίων εθνών και την του Ελληνικού έθνους μέχρι τον θάνατον του μεγάλου Αλεξάνδρου. Εκδότης Ανέστης Κωνσταντινίδης. Εν Αθήναις εκ του Τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 674).

20ός αιώνας

1901

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ιστορία των Αρχαίων Ελλήνων μέχρι της εν Μαντινεία μάχης, Α΄ τάξη των Ελληνικών Σχολείων και Ανωτέρων Παρθεναγωγείων, Ιωάννης Ν. Σιδέρης (Ι.Ε.Π., 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 711).

2. Αλκιβιάδης Σ. Ιωαννίδης, Επίτομος Ιστορία των Ελλήνων από της αρχής μέχρι των καθ' ημάς χρόνων, για χρήση των Ελληνικών Σχολείων, Αστικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων, Ιωάννης Δ. Κολλάρος – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015).
3. Αλκιβιάδης Σ. Ιωαννίδης, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους μετά των σημαντικότερων γεγονότων της άλλης ιστορίας (μετά πολλών εικόνων), τεύχος Α', Α' τάξη Ελληνικού Σχολείου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 611-712).

1902

1. Ιωάννης Κ. Κοφινιώτης, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Μαντινεία μάχης), Α' τάξη των Ελληνικών Σχολείων, Γεώργιος Δ. Φέξης (ΙΕΠ, 2015).

1904

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος μέχρι της υποταγής αυτής εις τους Ρωμαίους, Γ' τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Ν. Σιδέρης – Βιβλιοπωλείον «Αι Μούσαι» (ΙΕΠ, 2015· Λούκος, Χρ. επιμ., 2003, σ. 413).

1909

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π. Χ., Α' τάξη Γυμνασίου, Δ.Χ. Τερζόπουλος, Μ. Σαλίβερος (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 625).

1913

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ιστορία Ελληνική από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης, Α' τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος - Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015).

1914

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της Αχαϊκής Συμπολιτείας, Α' τάξη Ελληνικού Σχολείου, Μιχ. Ματζεβελάκης (ΙΕΠ, 2015· Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 732).

1916

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ιστορία των Αρχαίων Ελλήνων μέχρι της εν Μαντινεία μάχης, Α' τάξη των Ελληνικών Σχολείων και των Ανωτέρων παρθεναγωγείων, Τυπογραφείον Αθανασίου Α. Παπασπύρου, 14η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1921

1. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Α' τάξη Γυμνασίου και των αντίστοιχων άλλων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, Ιωάννης Δ. Κολλάρος – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 5η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1922

1. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης, Α' τάξη Τετρατάξιου Γυμνασίου, Τυπογραφείο Σφαίρα, 3η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ελληνική Ιστορία. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της Αχαϊκής Συμπολιτείας, Α' τάξη Ελληνικού Σχολείου, Τύποις «Προμηθέως», 17η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

3. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος (μετά 38 εικόνων και χαρτών), Α΄ τάξη Ελληνικού Σχολείου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος - Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 5η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1923

1. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Περιλήψεις της Ιστορίας. Αρχαίας Ελλάδος (μαθητικό βοήθημα), Α΄ τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος - Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015). (Ο συγγραφέας είναι Γυμνασιάρχης. Περιέχει περιληπτικά το κεφάλαιο της Προϊστορίας του σχολικού εγχειριδίου.

1924

1. Γεώργιος Δ. Σουμελίδης, Ελληνική Ιστορία. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης, Α΄ τάξη Γυμνασίου και των αντιστοιχών άλλων σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη, 2η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Εγχειρίδιον Γενικής Ιστορίας (Τεύχος Α΄), Α΄ τάξη Εμπορικής, Ιωάννης Ν. Σιδέρης (ΙΕΠ, 2015).

1925

1. Αδαμάντιος Ι. Αδαμαντίου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος (με 100 περίπου εικόνας και χάρτας) Α΄ τάξη Ελληνικού Σχολείου, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη, 3η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Νικόλαος Ι. Βραχνός, Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης, Α΄ τάξη του Τετρατάξιου Γυμνασίου, Δημ. Ν. Τζάκας, Στεφ. Δελαγραμμάτικας και ΣΙΑ, 4η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
3. Χαράλαμπος Θεοδωρίδης, Αναστάσιος Λαζάρου, Αρχαία Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης (301 π. Χ), Α΄ Ελληνικού Σχολείου και των άλλων Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη (ΙΕΠ, 2015).

1927

1. Αδαμάντιος Ι. Αδαμαντίου, Αρχαία Ελληνική Ιστορία, Α΄ τάξη Γυμνασίου, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Χαράλαμπος Θεοδωρίδης, Αναστάσιος Λαζάρου, Ελληνική Ιστορία, Α΄ τάξη Γυμνασίου και των λοιπών σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως, Α.Ι. Ράλλης και ΣΙΑ (ΙΕΠ, 2015).
3. Χαράλαμπος Θεοδωρίδης, Αναστάσιος Λαζάρου, Αρχαία Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης (301 π. Χ), Α΄ τάξη Ελληνικού Σχολείου και τις αντίστοιχες των άλλων Σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη, 2η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1928

1. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος (μετά 40 εικόνων και χαρτών), Α΄ τάξη Ελληνικού Σχολείου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος - Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 8η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1929

1. Αδαμάντιος Ι. Αδαμαντίου, Αρχαία Ελληνική Ιστορία (2000-323 π. Χ), Α΄ τάξη Γυμνασίου, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη (ΙΕΠ, 2015).

1930

1. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Γ' τάξη Γυμνασίου και των λοιπών σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως, Βιβλιοπωλείον Ιωάννη Ν. Σιδέρη, 3η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1931

1. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Α' τάξη Γυμνασίου, Εκδοτικός οίκος Δημητράκου Α.Ε. (ΙΕΠ, 2015).
2. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Α' τάξη Εξαταξίων Γυμνασίων, Ιωάννης Δ. Κολλάρος – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
3. Αντώνιος Ν. Χωραφάς, Περιλήψεις της Ιστορίας. Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Α' τάξη Εξατάξιου Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος και Σία – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015).

1932

1. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Αρχαία Ιστορία μέχρι των Μηδικών, Α' τάξη Γυμνασίου, Εκδοτικός οίκος Δημητράκου Α.Ε. (ΙΕΠ, 2015).
2. Αντ. Ν. Χωραφάς, Αντ. Β. Σακελλάριος, Ιστορία των Ανατολικών Εθνών και της Ελλάδος μέχρι του 5ου π. Χ. αιώνας, Α' τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος και Σία – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» (ΙΕΠ, 2015).

1933

1. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Αρχαία Ιστορία μέχρι των Μηδικών, Α' τάξη Γυμνασίου, Εκδοτικός οίκος Δημητράκου Α.Ε., 2η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Αντ. Ν. Χωραφάς, Αντ. Β. Σακελλάριος, Ιστορία των Ανατολικών Εθνών και της Ελλάδος μέχρι του 5ου π. Χ. αιώνας, Α' τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος και Σία – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 9η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1937

1. Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, Αρχαία Ιστορία μέχρι των Μηδικών, Α' τάξη Γυμνασίου, Εκδοτικός οίκος Δημητράκου Α.Ε., 10η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Αντ. Ν. Χωραφάς, Αντ. Β. Σακελλάριος, Ιστορία των Ανατολικών Εθνών και της Ελλάδος μέχρι του 5ου π. Χ. αιώνας, Α' τάξη Γυμνασίου, Ιωάννης Δ. Κολλάρος και Σία – Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 8η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1938

1. Αναστάσιος Λαζάρου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών, Α' τάξη των Οκταταξίων Γυμνασίων, Πενταταξίων Προγυμνασίων και Αστικών Σχολείων, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων – ΟΕΣΒ (ΙΕΠ, 2015).

1940

1. Ιωάννης Παπασταύρου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της υποταγής της Ελλάδος εις τους Ρωμαίους, Α' τάξη των Αστικών Σχολείων, ΟΕΣΒ (ΙΕΠ, 2015).

1946

1. Αναστάσιος Λαζάρου, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών, Α' τάξη Γυμνασίου, ΟΕΣΒ (ΙΕΠ, 2015).

1949

1. Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων, Α΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ (ΙΕΠ, 2015).
2. Χρίστος Μαλλιάρός, Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Β΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ (ΙΕΠ, 2015).

1961

1. Χρίστος Μαλλιάρός, Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Β΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ, 4η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1962

1. Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων, Α΄ τάξη του Γυμνασίου, ΟΕΣΒ, 6η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1964

1. Χρίστος Μαλλιάρός, Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου, Β΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ, 6η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1965

1. Αθηνά Γ. Καλογεροπούλου, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π. Χ., Α΄ Γυμνασίου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων – ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1967

1. Χρίστος Μαλλιάρός, Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου, Α΄ τάξη Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Ιωάννης Σ. Παπασταύρου, Αρχαία Ελληνική Ιστορία, Α΄ τάξη Λυκείου, ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1969

1. Χ. Μαλλιάρός, Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Αρχαία Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π. Χ., Α΄ και Δ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 3η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1970

1. Χ. Μαλλιάρός, Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Αρχαία Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π. Χ., Α΄ και Δ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 4η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1971

1. Χρίστος Μαλλιάρός, Ιστορία των Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος. Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου, Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 6η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1972

1. Χ. Μαλλιάρός, Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Αρχαία Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π. Χ., Α΄ και Δ΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ (ΙΕΠ, 2015).

1974

1. Χ. Μαλλιαρός, Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Αρχαία Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π. Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 7η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1975

1. Αθηνά Γ. Καλογεροπούλου, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π. Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1978

1. Αθηνά Γ. Καλογεροπούλου, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π. Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 4η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1980

1. Επαμεινώνδας Α. Βρανόπουλος, Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων, Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ, 2η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Αθηνά Γ. Καλογεροπούλου, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π. Χ., Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 6η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1982

1. Επαμεινώνδας Α. Βρανόπουλος, Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων, Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ, 4η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).
2. Αθηνά Γ. Καλογεροπούλου, Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως το 146 π. Χ., Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 9η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1985

1. Λάμπρος Τσακτσίρας, Μιχάλης Τιβέριος, Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 30 π.Χ., Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

1997

1. Β. Ασημομύτης, Γ. Γρυντάκης, Θ. Κατσουλάκος, Σ. Κόνδης, Χ. Μπουλώτης, Β. Σκουλάτος, Η πολιτισμική προσφορά του Ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση, Α' Λυκείου, ΟΕΔΒ, 1η έκδοση (ΙΕΠ, 2015).

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα.

Αρώνη-Τσίχλη, Κ. (2008) *Ιστορικές Σχολές και Μέθοδοι. Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, Παπαζήσης, Αθήνα.

Αυγουστίνου, Ο. (2003). *Ιδανικά ταξίδια. Η Ελλάδα στη γαλλική ταξιδιωτική λογοτεχνία 1550-1821*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.

Βαλάκης, Π. (1913) *Ιστορία της Κρήτης προς χρήσιν των μαθητών*, Π. Φορτσάκης, Χανιά.

Barber, R.L.N. (1994). *Οι Κυκλάδες στην Εποχή του Χαλκού* (μτφρ. Όλγα Χατζηαναστασίου), Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα.

Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου, Ε. (2007). *Εκπαιδευτικά. Τα αυτονόητα και ανεπίτευκτα*, Κέδρος, Αθήνα.

Γούμενος, Ευ. (2015). *Εθνική ιδεολογία και εκπαίδευση στην Ελλάδα με έμφαση στον ρόλο των βιβλίων του Δημοτικού και του Ελληνικού Σχολείου την περίοδο 1828-1940*,

- διδασκαλική διατριβή, Αθήνα, ΕΚΠΑ – Σχολή Επιστημών της Αγωγής Διαθέσιμο στο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42728?lang=el#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2022).
- Chadwick, J. (1997). *Ο Μυκηναϊκός Κόσμος* (μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος), Gutenberg, Αθήνα
- Δημητράκος, Γ. (1984). Χαράλαμπος Θεοδωρίδης, ο φιλόσοφος, ο δάσκαλος, ο αγωνιστής, *Νέα Παιδεία*, 32, σ. 120-132.
- Duval, P.-M. (1981). Η Αρχαιολογία της Αρχαιότητας, στο Samaran, Ch. (επιμ.) *Encyclopédie de la Pléiade. Ιστορία και μέθοδοί της*, τ. Β', τχ. 1 (μτφρ. Σωκράτη Συμεωνίδη), ΜΙΕΤ, Αθήνα, σ. 87-120.
- Fagan, B. (2020). *Μικρή Ιστορία της Αρχαιολογίας* (μτφρ. Κατερίνα Σέρβη), Πατάκης, Αθήνα
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015), *Ψηφιακό Αποθετήριο – Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων*. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html> (Πρόσβαση 8 Φεβρουαρίου 2022).
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα.
- Καψάλης, Γ. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κουλούρη, Χρ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Λούκος, Χρ. (επιμ.) (2003). *Δημοτική Βιβλιοθήκη Ερμούπολεως. Κατάλογος*, Δημοτική Βιβλιοθήκη Ερμούπολεως – Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Ερμούπολη.
- Μαδεμλής, Η. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση, *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 9, σ. 65-71.
- Μαρκιανός, Σ. (1988). Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης, *Σεμινάριο 9 – Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, σ. 108-119.
- Ματθαίου, Α. & Πάτσιου, Β. (1989). *Η Βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Σύρου. Κατάλογος εντύπων (1526-1920)*, Επιστημονικό και Μορφωτικό Ίδρυμα Κυκλάδων, Ερμούπολη Σύρου
- Μονιότ, Η. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας* (μτφρ. Ε. Κάννερ), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπαγιόνας, Αυγ. (1994). Εθνική ιστορία και αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης, *Σεμινάριο 17 – Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, σ. 69-81.
- Ξανθουδίδης, Στ. (1909). *Επίτομος ιστορία της Κρήτης από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς*, Ελληνική Εκδοτική Εταιρεία, Αθήνα.
- Παπαδάκη, Λ. (2007). *Συνοπτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Από το Διαφωτισμό στο Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

- Παπακώστα, Κ. (2016). *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ – ΠΤΔΕ.
Διαθέσιμο στο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/37776#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 13 Ιανουαρίου 2022).
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1978). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1878). Περί των περιπετειών της ιστορίας του Ελληνικού έθνους εν τοις καθ' ημάς χρόνοις, *Παρνασσός, Β'*, σ. 829-840.
- Πατεινάρη, Φ. (2013). *Η διδασκαλία της Ιστορίας από διαπολιτισμική σκοπιά: Προγράμματα Σπουδών και απόψεις εκπαιδευτικών*, μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ - Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη.
Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/record/135910/files/GRI-2015-13852.pdf> (Πρόσβαση 20 Ιανουαρίου 2022).
- Renfrew, C. & Bahn, P. (2001). *Αρχαιολογία. Θεωρίες, Μεθοδολογία και Πρακτικές εφαρμογές* (μτφρ. Ιουλία Καραλή-Γιαννακοπούλου), Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Σβολόπουλος, Κ. (2006). *Η γένεση της Ιστορίας του Νέου Ελληνισμού*, Εστία, Αθήνα.
- Σβορώνος, Ν. (2004). *Το Ελληνικό Έθνος. Γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, Πόλις, Αθήνα.
- Σκουλάτος, Β. (1988). Το αναλυτικό πρόγραμμα και το μάθημα της Ιστορίας, *Σεμινάριο 9 – Το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, σ. 80-87.
- Σμπιλίρης, Γ. (1988). Τα εγχειρίδια της βασικής ιστορικής παιδείας, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*. Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, 9-10 Μαΐου 1986, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 142-151.
- Στάθης, Π. (1994). Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ' αιώνα: η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, *Σεμινάριο 17 – Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα, σ. 100-117.
- Τόλιας, Γ. (επιμ.) (1996). *Ο πυρετός των Μαρμάρων 1800-1820. Μαρτυρίες για τη λεηλασία των ελληνικών μνημείων* (μτφρ. Γ. Δεπάστας, Β. Λούβρου), Ολκός, Αθήνα.
- Τσουντας, Χρ. (1893). *Μυκήναι και Μυκηναίος πολιτισμός*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα.
- Τσουντας, Χρ. (1898). Κυκλαδικά, *ΑΕ 1898*, σ. 137-212.
- Τσουντας, Χρ. (1899). Κυκλαδικά II, *ΑΕ 1899*, σ. 73-134.
- Τσουντας, Χρ. (1908). *Αι προϊστορικά ακροπόλεις Διμηνίου και Σέσκλου*, Εν Αθήναις Αρχαιολογική Εταιρεία, Αθήνα.
- Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπιά του. Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα* (μτφρ. Νεκτάριος Καλαϊτζής), Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.
- Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: αντιλήψεις και πρα-*

Αντώνης Ν. Μαστραπάς

*κτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της Ιστορίας, διδακτορική διατριβή, Αθήνα,
ΕΚΠΑ – Σχολή Επιστημών της Αγωγής.*

Διαθέσιμο στο <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2733486/theFile>
(Πρόσβαση 13 Ιανουαρίου 2022).

Η πρόσληψη της Αρχαϊκής και της Κλασικής Εποχής στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (19ος-20ός αι.)

Ιωάννης Κ. Ξυδόπουλος
Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΠΘ

Περίληψη

Στόχος της ανακοίνωσης είναι να παρουσιαστούν ακροθιγώς οι τάσεις που εκφράστηκαν μέσω των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας, στην περίοδο που ξεκινά από την ίδρυση και την παγίωση του νεοελληνικού κράτους μέχρι και το τρίτο τέταρτο του 20ού αιώνα. Επικεντρώνεται στην πρόσληψη της Αρχαϊκής Εποχής και των Κλασικών Χρόνων, συμπεριλαμβανομένων της Μακεδονίας και των κατοίκων της. Ήδη από την επιλογή των πρώτων μεταφρασμένων στην ελληνική γερμανόγλωσσων εγχειριδίων, διαπιστώνεται ότι τα εγχειρίδια ιστορίας που τυπώνονται για τα ελληνικά σχολεία αποτελούν «τόπους» εθνικής ταυτότητας, με σαφείς τις επιδράσεις από τα εκάστοτε ιστορικά συγκείμενα. Τα τελευταία καθόρισαν και τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης μέσα από την ανασκευή του παρελθόντος και τα γεγονότα που μνημονεύονται, όχι μόνον στον καθοριστικό πρώτο αιώνα της εθνοκρατικής ύπαρξης αλλά και αργότερα. Συνέβαλαν (και, ενδεχομένως, συμβάλλουν ακόμη) στην επιλεκτική παρουσίαση των γεγονότων που εντοπίζονται χρονικά στις υπό μελέτη περιόδους.

Abstract

The aim of the paper is to present the trends expressed through the history textbooks in the period from the foundation and consolidation of the modern Greek state until the third quarter of the 20th century. It focuses on the perception of the Archaic and Classical periods, including Macedonia and its inhabitants. Already from the selection of the first German-language textbooks translated into Greek, it can be seen that the history textbooks printed for Greek schools constitute topoi of national identity, with clear influences from the historical context(s). The latter also determined the shaping of collective memory through the reconstruction of the past and the events that are commemorated, not only in the decisive first century of existence of the Modern Greek State but also later. They contributed (and possibly, still contribute) to the selective presentation of events that are chronologically located in the periods under study.

Εισαγωγή

Ξεκινώ με μία μικρή εισαγωγή: Ο αναγνώστης οποιουδήποτε εγχειριδίου της αρχαίας ελληνικής ιστορίας, ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα ως και τη σύγχρονη εποχή, διαπιστώνει με σχετική ευκολία τις βασικές θέσεις του συγγραφέα απέναντι στην Αρχαία Ελληνική Ιστορία από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνονται και παρουσιάζονται δύο χαρακτηριστικά θέματα: Το πρώτο είναι η αθηναϊκή δημοκρατία και το δεύτερο είναι ο ρόλος της Μακεδονίας στις εξελίξεις του 5ου και του 4ου αι. π.Χ. Έχει επισημανθεί σε άλλη θέση η δηλωτική σημασία του τίτλου κάθε εγχειριδίου για τις απόψεις του/της εκάστοτε συγγραφέα. Κλείνουν δηλαδή την ελληνική ιστορία το έτος 338 π.Χ., με τη νίκη του Φίλιππου Β΄ στη Χαιρώνεια, ή το έτος 322 π.Χ., με την εγκατάσταση της μακεδονικής φρουράς στην Αθήνα (Sealey R., 1976· Bury J.B., – Meiggs R., 1975⁴· Hammond N.G.L., 1959· Niese B., 1893-1903· Busolt G., 1893-1904). Αλλά και σε πάρα πολλά άλλα εγχειρίδια, τα οποία συνεχίζουν την ελληνική ιστορία έως τη ρωμαϊκή κατάκτηση, δηλώνεται από τους συγγραφείς τους ότι η Ελληνική Ιστορία σταματά το έτος 338 π.Χ. και ό,τι ακολουθεί χαρακτηρίζεται ως μία ιστορία της παρακμής, που σημαίνει υποταγή της ελληνικής πόλεως-κράτους στο μακεδονικό και αργότερα στα ελληνιστικά βασίλεια (Wirth G., 1985, σ. 9· Kreißig H., 1982, σ. 15-38· Wüst F.R., 1938, σ. 166· Για την παρακμή της πόλεως, βλ. Ehrenberg V., 1960, σ. 135· Schachermeyr F., 1960, σ. 251).

Η θέση αυτή, όπως είναι γνωστό, κάθε άλλο παρά πρωτότυπη είναι. Ακολουθεί την κλασικιστική θεώρηση της Ελληνικής Ιστορίας, που διατυπώνεται από τους Έλληνες συγγραφείς της αυτοκρατορικής περιόδου. Το γιατί η θεώρηση αυτή επαναλαμβάνεται και στη νεότερη εποχή (μετά την ίδρυση της ιστορίας ως κριτικής επιστήμης από τον Niebuhr) είναι ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να εξεταστεί εδώ και αφορά κυρίως την ιστορία της έρευνας και όχι την ίδια την ιστορική πραγματικότητα. Σημειώνουμε μόνο ότι η αντίθεση των ευρωπαϊκών κρατών στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα (αντιθέσεις οι οποίες αντανάκλωνταν συχνά στη θεώρηση της Ελληνικής Ιστορίας) έπαιξαν έναν οπωσδήποτε σημαντικό ρόλο (Ξυδόπουλος I.K., 2006², σ. 31-32). Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, είναι γνωστό –και αναφέρθηκε ήδη σε πολλές από τις ανακοινώσεις αυτού του συνεδρίου– ότι το μικρό ελληνικό κράτος των μέσων του 19ου αιώνα μετατράπηκε αναπόδραστα στον κληρονόμο ενός ένδοξου παρελθόντος για λόγους σχετικούς με την ιστορική συγκυρία (Κουλούρη Χ., 2020).

Η πρόσληψη της Αρχαϊκής και της Κλασικής Εποχής

Η παραπάνω εισαγωγή για θέματα λίγο πολύ γνωστά κρίθηκε απαραίτητη για την εδώ ακροθιγή, ιστορική/απολογιστική παρουσίαση της πρόσληψης της Αρχαϊκής και της Κλασικής Εποχής στο σύνολο των 199 σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου που εκδόθηκαν κατά τον 19ο και τον 20ό αιώνα, καθώς είναι αυτονόητο, για λόγους που θα παρουσιάσουμε στην επιλογική παράγραφο αυτής της εργασίας, ότι αυτή η κληρονομιά του ένδοξου παρελθόντος όχι απλώς διαφαίνεται και στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά τα χαρακτηρίζει για ένα διάστημα περίπου 170 ετών. Είναι αυτονόητο ότι δεν θα ήταν εφικτή η παράθεση παραπομπών στο σύνολο των προαναφερθέντων εγχειριδίων, τα οποία έχουν αναρτηθεί σε ψηφιακή μορφή στην Ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ιστορική Συλλογή, <http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html>). Για λόγους πρακτικούς, οι παραπομπές σε αυτά θα γίνονται σε περιπτώσεις εξαιρέσεων.

Η πρώτη έκπληξη που δοκιμάζει κάποιος μετά την ανάγνωση αυτών των εγχειριδίων είναι ότι, ενώ θα περίμενε μία ποικιλία σε αυτό το αρκετά μεγάλο χρονικό εύρος και την πληθώρα των συγγραφέων, κάτι τέτοιο δεν διαπιστώνεται. Αντιθέτως, θα μπορούσε κάποιος να χαρακτηρίσει τις αναφορές στην Αρχαϊκή και την Κλασική Εποχή της αρχαίας Ελλάδας ως ένα ομοιόμορφο, σχεδόν αυτούσια επαναλαμβανόμενο σύνολο, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις, με λίγα λάθη –ενίοτε όμως κραυγαλέα– και αντιφάσεις ακόμη και μεταξύ κειμένων των ίδιων συγγραφέων, το οποίο στερείται πρωτοτυπίας. Οι επισημάνσεις που ακολουθούν είναι χαρακτηριστικές –και θα έλεγα κυρίαρχες– στα συγκεκριμένα εγχειρίδια. Αυτές είναι οι εξής:

1. Στο σύνολο αυτών, η εισαγωγή στην Αρχαϊκή Περίοδο γίνεται με μία αναφορά στη Σπάρτη, για την οποία δίνεται μία κατατοπιστική εικόνα της εσωτερικής και εξωτερικής ιστορίας της. Το πολίτευμά της συνήθως αποδίδεται στην περιβεβλημένη (ήδη από την αρχαιότητα) με μυθική αχλύ προσωπικότητα του Λυκούργου – μολονότι σε κάποια από αυτά δεν του αποδίδεται καμία ιστορική σημασία (Καλογεροπούλου Α.Γ., 1965· Θεοδωρίδης Χ. & Λαζάρου Α. 1927². Χωραφάς Α.Ν., 1921), ενώ μόνιμη είναι η αναφορά των συγγραφέων στους δύο Μεσσηνιακούς Πολέμους.
2. Ακολουθεί σε χωριστό κεφάλαιο η ιστορία των Αθηνών της Αρχαϊκής Περιόδου, συνήθως με μία μικρή εισαγωγή για τον μυθικό βασιλέα Κόδρο. Η αφήγηση συνεχίζεται με τον Σόλωνα και τους νόμους του, την περίοδο της τυραννίδας των Πεισιστρατιδών και τις μεταρρυθμίσεις του Κλεισθένη. Είναι αξιοσημείωτο ότι, σε κάποια από τα εγχειρίδια των περιόδων από το 1859 έως το 1876 και από το 1938 έως το 1955, ο Κλεισθένης απουσιάζει από την εξιστόρηση της αθηναϊκής πολιτείας, γεγονός που εύλογα εγείρει ερωτηματικά σχετικά με τον αποκλεισμό του «ιδρυτή της δημοκρατίας» από την αθηναϊκή και συνεκδοχικά την ελληνική ιστορία (Καμπανάς Ι., 1955· Μαλλιαρός Χ., 1949· Παπασταύρου Ι., 1938· Τσιβανόπουλος Σ.Ι., 1888· Τσέγκος Δ., 1882· Τριανταφυλλίδης Γ., 1876· Πανταζής Δ., 1866⁶. Lame-Fleury J.R., 1860· Weber G., 1859)
3. Η Κλασική Εποχή ξεκινά με τους Περσικούς Πολέμους και την αντιπαράθεση των Ελλήνων με έναν βάρβαρο εισβολέα· η μάχη στον Μαραθώνα και η ναυμαχία της Σαλαμίνας είναι σταθερά σημεία αναφοράς του αγώνα των Ελλήνων εναντίον των βαρβάρων· στην περίοδο 1938-1950 παρατηρείται μία ιδιαίτερη έμφαση στη μνεία που γίνεται στη μάχη των Θερμοπυλών και τη σημασία της θυσίας των Σπαρτιατών, κάτι εύκολα δικαιολογητέο (Μαλλιαρός Χ., 1949· Παπασταύρου Ι., 1938. Για μία συσχέτιση με το εθνικό φαντασιακό, Χαμηλάκης Γ., 2007, σ. 195-231). Οι βιογραφίες του Αριστεΐδη και του Θεμιστοκλή επαναλαμβάνονται σχεδόν σε κάθε εγχειρίδιο. Ακολουθεί μία γραμμική εξιστόρηση των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων του 5ου αι. π.Χ., με φυσιολογικό επίκεντρο την πολιτική και πολιτισμική ανάπτυξη της πόλεως των Αθηνών. Τονίζεται ιδιαίτερα η ίδρυση της Α΄ Αθηναϊκής Συμμαχίας αλλά και ο ρόλος της προσωπικότητας (όπως εκείνης του Κίμωνος ή του Περικλή) στα δρώμενα της περιόδου. Δεν γίνεται κάποια ιδιαίτερη αναφορά στον επεκτατικό χαρακτήρα της Α΄ Αθηναϊκής Ηγεμονίας και της συμπεριφοράς των Αθηνών απέναντι στους συμμάχους της. Μέχρι το 1927, τα κεφάλαια που αφορούν στην Αθήνα είναι σχεδόν πανο-

μοιότυπα. Τη χρονιά εκείνη, ωστόσο, παρατηρείται μία αλλαγή: Αρχίζει να αυξάνεται η έκταση των πληροφοριών για την πόλη, καθώς γίνονται πλέον εκτενείς αναφορές στον δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο των Αθηναίων και σε γενικότερα οτιδήποτε σχετικό με την πόλη των Αθηνών (Βρανόπουλος Ε.Α., 1980²· Καλογεροπούλου Α.Γ., 1965 και 1980⁶· Καμπανάς Ι., 1955· Μαλλιάρος Χ., 1949· Παπασταύρου Ι., 1938· Θεοδορίδης Χ. & Λαζάρου Α., 1927²). Δεδομένου ότι οι γραμματειακές μαρτυρίες ήταν γνωστές και στις προγενέστερες γενιές, δεν θα ήταν άστοχο να θεωρήσουμε ότι η αλλαγή αυτή αποτελεί προφανώς απόρροια των πορισμάτων της σύγχρονης ανασκαφικής δραστηριότητας και των σχετικών δημοσιεύσεων.

4. Ο Πελοποννησιακός Πόλεμος καταλαμβάνει μια επίσης μεγάλη έκταση σε όλα τα εγχειρίδια ανεξαιρέτως, μολονότι χαρακτηρίζεται (άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη έμφαση) ως μια περίοδος εμφύλιου σπαραγμού και παρακμής από το μεγαλείο του 5ου αι. π.Χ.. Η ίδια εικόνα περί του «αιώνος των εμφυλίων σπαραγμών» (δηλαδή την περίοδο 431-338), διαπιστώνεται και στις αναφορές στον 4ο αι. π.Χ.
5. Ο 4ος αι. π.Χ. δεν ξεφεύγει από τον κανόνα της γραμμικής, γεγοντολογικής αφήγησης, με τη σπαρτιατική ηγεμονία να δίνει τη θέση της στη θηβαϊκή και, τελικά, στη μακεδονική. Αναφορά γίνεται επίσης και στην απόπειρα των Αθηνών να αποκτήσουν εκ νέου πρωταγωνιστική θέση στον ελληνικό κόσμο, με την ίδρυση της Β' Αθηναϊκής Συμμαχίας.
6. Μολονότι κεφάλαια για τη διδασκαλία του πολιτισμού εντάσσονται ήδη στα αναλυτικά προγράμματα του 1897 και του 1906 (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 161), με έμφαση στην Αθήνα του 5ου αι. π.Χ. του Περικλή, οι γενναίες αναφορές στην τέχνη και τον πολιτισμό, αλλά και την αρχαιολογία, ξεκινούν το 1921, με αρκετές σελίδες, πλούσια εικονογραφημένες, να καταλαμβάνουν ικανό τμήμα των εγχειριδίων. Η πλούσια εικονογράφηση που συνοδεύει την αφήγηση σημαίνει μία στροφή στη χρήση των βοηθητικών της ιστορίας πηγών και επιστημών, οι οποίες μέχρι τότε ήταν απύσες από τα εγχειρίδια. Ωστόσο, έπρεπε να περάσουν περίπου 45 χρόνια για να τοποθετηθεί η Αρχαιολογία στη θέση που της αρμόζει σε ό,τι αφορά την αρχαία ιστορία: Σημείο καμπής εδώ φαίνεται να είναι η Ιστορία της Α' Γυμνασίου της Αθηνάς Καλογεροπούλου που εκδόθηκε το 1965 και κυκλοφόρησε μόλις για δύο χρόνια, καθώς στη συνέχεια απαγορεύτηκε από το δικτατορικό καθεστώς της 21ης Απριλίου. Θα σταθούμε λίγο περισσότερο σε αυτό το βιβλίο: Πρόκειται για ένα εγχειρίδιο στο οποίο υπάρχει γενικά ένα γλαφυρό ύφος, γίνεται λόγος για «ελληνικό θαύμα», ο μινωικός και κυκλαδικός πολιτισμός συνυπάρχουν μαζί με τον μυκηναϊκό στην αφήγηση, ο Όμηρος προβάλλεται ως ιστορική πηγή, γίνεται αναφορά στο γένος και τη φυλή αλλά και στον διαχωρισμό μεταξύ Ελλήνων και βαρβάρων, υπάρχουν ιδιαίτερες αναφορές στη θρησκεία και στην τέχνη, με εξαιρετικά πλούσια εικονογράφηση. Το βιβλίο επανακυκλοφόρησε μετά την μεταπολίτευση σε αναθεωρημένη έκδοση και διδάχθηκε έως το 1983, οπότε και αντικαταστάθηκε από το βιβλίο των Λ. Τσακσίρα και Μ. Τιβέριου. Το 1980 διατέθηκε στα σχολεία και το εγχειρίδιο του Ε. Βρανόπουλου για την ιστορία της Α' Λυκείου, το οποίο φέρει σχεδόν (με την εξαίρεση του γλαφυρού ύφους) τα ίδια χαρα-

κτηριστικά με το προαναφερθέν της Α. Καλογεροπούλου (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 268 και 373). Αξίζει να σημειωθεί ότι είναι το πρώτο εγχειρίδιο στο οποίο γίνεται ρητή αναφορά στη Βεργίνα ως αρχική πρωτεύουσα των Μακεδόνων και ταύτισή της με τις Αιγές, καθώς στα μέχρι τότε εγχειρίδια η αρχαία πρωτεύουσα ταυτιζόταν με την Έδεσσα. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι απουσιάζει κάθε άλλη αναφορά στη Βεργίνα και την παγκόσμια σημασία αρχαιολογική ανακάλυψη της συστάδας των βασιλικών τάφων (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 289).

7. Σε αρκετά σχολικά βιβλία καταλογίζεται στον τοπικιστικό χαρακτήρα του καθεστώτος της πόλεως-κράτους η ανυπαρξία μιας πολιτικής (εθνικής) ένωσης των αρχαίων Ελλήνων. Πολλώ δε μάλλον, από τη στιγμή που οι συνθήκες για μια τέτοια πολιτική ένωση ευνοούνταν από τους σταθερούς «εθνικούς» δεσμούς των Ελλήνων (αμφικτυονίες, πανελλήνια ιερά, θρησκευτικές και πανελλήνιες εορτές), δεσμοί οι οποίοι προβάλλονται στο σύνολο των εγχειριδίων. Σήμερα είναι φυσικά αυτονόητο πως ο όρος «εθνική», όταν αναφέρεται στις εθνοτικές ομάδες των αρχαίων Ελλήνων, αντανακλά καταστάσεις και ανάγκες του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα (Κουλούρη Χ., 2020).
8. Ένα σχόλιο για ένα επιπρόσθετο πρόβλημα, το οποίο φυσικά δεν μπορούσαν να γνωρίζουν οι συγγραφείς των προηγούμενων δύο αιώνων, είναι ότι στην πλειονότητά τους πια οι ερευνητές τοποθετούν την έναρξη της Αρχαϊκής Εποχής αμέσως μετά την πτώση των μυκηναϊκών ανακτόρων, γύρω στο 1200 π.Χ., ενώ στο σύνολό τους τα εγχειρίδια της εν λόγω περιόδου ακολουθούν την μέχρι το 1980 καθιερωμένη έναρξη της Αρχαϊκής Περιόδου στον 8ο αιώνα π.Χ. (Hall J.M., 2013).

Στο σημείο αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στην εικόνα των Μακεδόνων, όπως αυτή προκύπτει από τα διδακτικά εγχειρίδια της ιστορίας, δεδομένης της χρονολογικής συμπερίληψης της ιστορίας της Μακεδονίας και των Μακεδόνων βασιλέων μέχρι και τον Αλέξανδρο Γ' στην Κλασική Εποχή. Η πρόσληψη του βασιλείου και των κατοίκων του, όπως επίσης και της βασιλικής οικογένειας, σε αντίθεση με τα όσα σημειώθηκαν πιο πάνω για τις πόλεις-κράτη της νότιας Ελλάδας, παρουσιάζει μία μεγαλύτερη (σχετική, πάντα) ποικιλία κατά τους δύο αιώνες ύπαρξης του νέου ελληνικού κράτους. Οι πληροφορίες που παρατίθενται βασίζονται στην προσωπική έρευνα του γράφοντος αλλά και στην εκπονούμενη κύρια διπλωματική εργασία του μεταπτυχιακού φοιτητή στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΑΠΘ, κ. Θεόδωρου Ματράκα.

Αναλυτικότερα, στα μεταφρασμένα ξενόγλωσσα εγχειρίδια που κυκλοφορούσαν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έως το 1850, η εικόνα των αρχαίων Μακεδόνων διαφέρει ανάλογα με τη χώρα καταγωγής του συγγραφέα. Στο παλαιότερο από τα βιβλία των Βρετανών συγγραφέων, την Αρχαιολογία ελληνική του C. Irving, σε μετάφραση Σπυρίδωνος Αντωνιάδη, ως το βορειότερο γεωγραφικό όριο της Ελλάδας αναφέρεται η Θεσσαλία (Irving K.G., 1846, σ. 3-4, 135). Οι Μακεδόνες παρουσιάζονται συλλήβδην ως μία σαφώς διακριτή εθνοτική ομάδα από εκείνη των νότιων Ελλήνων, ενώ γίνονται ελάχιστες έμμεσες αναφορές στην ελληνική καταγωγή του μακεδονικού βασιλικού οίκου των Αργεαδών. Στα μεταφρασμένα αντίστοιχα γαλλικά εγχειρίδια, υπάρχουν περισσότερες νύξεις για την ελληνική καταγωγή των

Μακεδόνων, αν και η Μακεδονία δεν συμπεριλαμβάνεται και πάλι στον ελληνικό κόσμο και παρατηρείται μία πολιτισμική κατά βάση διάκριση μεταξύ των Μακεδόνων και των άλλων Ελλήνων (Ségur L.P., 1836, σ. 2-3). Αυτή η διάκριση εντοπίζεται και στην εικόνα του Φιλίππου και του Αλεξάνδρου Γ', των οποίων τα αρνητικά χαρακτηριστικά τονίζονται εμφατικά (Lame-Fleury J.R., 1860, σ. 180-193). Στα εγχειρίδια των Γερμανών συγγραφέων, αντίθετα, παρατηρούμε μία διαφορετική εικόνα για τους Μακεδόνες, καθώς η γερμανική ιστοριογραφία έδινε μεγαλύτερη έμφαση στις νεοανακαλυφθείσες και στις επανεκδομένες επιγραφικές μαρτυρίες. Το φάσμα των ποικίλων σχέσεων μεταξύ των Μακεδόνων και των νότιων Ελλήνων που προέκυπτε από αυτές ερχόταν σε αντίθεση με την παρουσίαση των Μακεδόνων στις σύγχρονες των επιγραφών γραμματειακές μαρτυρίες. Δεν υπάρχουν στα γερμανόγλωσσα εγχειρίδια (επομένως, και στις μεταφράσεις τους) ρητές αναφορές σε διαφορετική από εκείνη των Ελλήνων καταγωγή των Μακεδόνων, μολονότι η Μακεδονία άλλοτε συμπεριλαμβάνεται γεωγραφικά στην Ελλάδα (Kammerer A., 1853, σ. 12, 26) και άλλοτε όχι (Weber G., 1859, σ. 48). Στο επίκεντρο όλων των μεταφρασμένων εγχειριδίων βρίσκονται ο Φίλιππος Β' και ο Μ. Αλέξανδρος και παρατίθενται λίγες πληροφορίες για τις απαρχές του βασιλείου και τα χρόνια πριν από τον Φίλιππο, όπου δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του Αλεξάνδρου Α' (Putz W., 1866¹¹, σ. 96-125).

Μετά το 1850, τα ξενόγλωσσα εγχειρίδια αντικαταστάθηκαν σταδιακά από εγχειρίδια Ελλήνων συγγραφέων, εκ των οποίων ξεχωρίζει η *Ιστορία του ελληνικού έθνους* του Παπαρρηγόπουλου, διότι επέδρασε καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο οι μεταγενέστεροι Έλληνες συγγραφείς συνέθεσαν τα σχολικά βιβλία. Ο Παπαρρηγόπουλος, ως εκφραστής της Μεγάλης Ιδέας, επεσήμανε κατηγορηματικά ότι οι Μακεδόνες υπήρξαν ένα ελληνικό φύλο με επιφανέστερο βασιλιά πριν από το 359 π.Χ. τον Αρχέλαο, ενώ ο Φίλιππος Β' και ο Μ. Αλέξανδρος όχι μόνο βρίσκονται στο επίκεντρο, αλλά παρουσιάζονται και εγκωμιαστικά, επειδή συνετέλεσαν στην ένωση των Ελλήνων και τη διάδοση του ελληνικού πολιτισμού (Παπαρρηγόπουλος Κ., 1853, σ. 57-58).

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, και ιδιαίτερα από το 1882 και εξής, παρατηρούνται αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς η διενέργεια διαγωνισμών για την επιλογή τους περιόρισε τον αριθμό των βιβλίων. Αναφορικά με την πρόσληψη και την παρουσίαση των Μακεδόνων σε αυτά, φαίνεται να κυριαρχούν δύο αντίρροπες τάσεις, απόρροια του γεγονότος ότι αφενός κυκλοφόρησαν βιβλία που απηχούσαν τις απόψεις ξένων συγγραφέων, των οποίων τα έργα είχαν χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς μερικά χρόνια πριν, και αφετέρου εκδόθηκαν εγχειρίδια που εξέφραζαν τις θέσεις του επίσημου Ελληνικού Κράτους. Δεδομένου ότι τα πρώτα έχουν ήδη περιγραφεί πιο πάνω, σημειώνουμε εδώ ότι στα νέα βιβλία είναι έντονη η επίδραση της Μεγάλης Ιδέας, κυρίαρχης πλέον τάσης στην ελληνική εξωτερική πολιτική. Αναπόφευκτα, στο πλαίσιο αυτό, δηλώνεται έμμεσα ή άμεσα ότι οι αρχαίοι Μακεδόνες συγκαταλέγονταν στους Έλληνες.

Τα γεγονότα στην εξωτερική πολιτική των αρχών του 20ού αιώνα επέδρασαν καταλυτικά στην οριστική παγίωση της πρόσληψης των αρχαίων Μακεδόνων στα σχολικά εγχειρίδια: έκτοτε, παρουσιάζονται σαφώς ως ένα ελληνικό φύλο, το οποίο διαβιούσε εντός της περιφέρειας του ελληνικού κόσμου. Επιπλέον, μετά το 1900 γίνεται εκτενέστερη αναφορά

στις απαρχές του μακεδονικού βασιλείου και στους παλαιότερους βασιλείς, από τους οποίους ξεχωρίζει ο Αρχέλαος. Στο επίκεντρο βρίσκονται ξανά ο Φίλιππος Β΄ και ο Αλέξανδρος, ωστόσο ο δεύτερος αναγνωρίζεται πλέον περισσότερο για το εκπολιτιστικό του έργο παρά για τις κατακτήσεις του.

Σε αντίθεση με τα βιβλία του Δημοτικού, που είναι αρκετά σύντομα και παρουσιάζουν συνήθως μόνο τον Φίλιππο Β΄ και τον Μ. Αλέξανδρο, στα εγχειρίδια που προορίζονταν για το Ελληνικό Σχολείο, το Γυμνάσιο και αργότερα το Λύκειο οι συντάκτες περιγράφουν αναλυτικότερα τα πολιτικά γεγονότα που αφορούν τη Μακεδονία. Οι Μακεδόνες βασιλείς βρίσκονται συχνά στο στόχαστρο της κριτικής, κυρίως για στοιχεία που καθόριζαν τον χαρακτήρα τους.

Αυτή η παγιωμένη εικόνα των Μακεδόνων διαταράχθηκε μόνο κατά τις δύο δικτατορίες του Μεταξά (1934-1941) και των Συνταγματαρχών (1967-1974), οπότε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ουσιαστικά εξαναγκάστηκε σε μία γενικότερη οπισθοδρόμηση. Στις περιόδους αυτές χρησιμοποιήθηκαν εγχειρίδια που παρουσίαζαν τους Μακεδόνες από μία εθνοκεντρική οπτική, με σκόπιμες υπερβολές και απουσία οποιουδήποτε κριτικού σχολιασμού του χαρακτήρα και των ενεργειών των Μακεδόνων βασιλέων (Μαυρουδής Μ.Θ., 1972· Λαζάρου Α., 1938· Παπασταύρου Ι., 1939). Τέλος, στα σχολικά εγχειρίδια της Μεταπολίτευσης παρατηρούμε πως οι συντάκτες επιλέγουν όλο και περισσότερο να παραθέτουν τα ιστορικά γεγονότα χωρίς σχολιασμό και να προσθέτουν στη συνέχεια παραθέματα από τις γραμματειακές μαρτυρίες προς μελέτη και σχολιασμό εντός της σχολικής αίθουσας, τα οποία εστιάζουν περισσότερο στον χαρακτήρα των πρωταγωνιστών Φιλίππου Β΄ και Αλεξάνδρου Γ΄, τονίζοντας τα προτερήματα ή τα ελαττώματά τους (Καματερού – Γλύτση Γ., 1977· Καλογεροπούλου Α.Γ. 1965 και 1980⁶).

Συνοψίζοντας, ήδη από την εισαγωγή της Ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου το 1836 στα ελληνικά σχολεία, η μορφή αφήγησης της ιστορίας είναι καθαρά γραμμική και γεγονοτολογική (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 161). Από το έτος εκείνο και αδιάλειπτα έως το 1991 διαπιστώνεται ένας μετασχηματισμός του ένδοξου αρχαιοελληνικού παρελθόντος σε ιδρυτική ιστορία, δηλαδή σε μύθο (Assmann J., 2017, σ. 97). Σε ό,τι αφορά την ελληνική αρχαιότητα, η Αρχαϊκή και η Κλασική Εποχή της Ελλάδας απετέλεσε μία ιδανική βάση καθ' όλον τον 19ο και τον 20ό αιώνα για αυτό που ο Jan Assmann αποκαλεί «πολιτισμική μνήμη». Αυτή είναι προσανατολισμένη σε σταθερές του παρελθόντος και συμπυκνωμένη σε συμβολικούς τύπους, στους οποίους προσαρτάται η ανάμνηση. Η συσχέτιση με το παρελθόν λειτουργεί καταλυτικά για την παγίωση της ταυτότητας μιας ομάδας και τη δημιουργία της αίσθησης κοινότητας μεταξύ των μελών της. Η συνείδηση αυτής της ταυτότητας επιτυγχάνεται «μέσω της μνημόνευσης της ιστορίας της και μέσω της ανάκλησης των θεμελιακών τύπων της ανάμνησης» (Assmann J., 2017, σ. 59-60· Κουλούρη Χ., 2020, σ. 23-24). Η συμμετοχή της ομάδας στην πολιτισμική μνήμη, ιδίως στις εγγράμματες κοινωνίες, καθίσταται εφικτή με τη διαμεσολάβηση ειδικευμένων φορέων της πολιτισμικής μνήμης. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτόν τον ρόλο έχουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές. Το περιεχόμενο της είναι η μυθική πρωτοϊστορία και τα γεγονότα ενός «απόλυτου» παρελθόντος. Η χρονική δομή της είναι αυτό ακριβώς το «απόλυτο» παρελθόν μιας μυθικής αρχέγονης εποχής, ενώ οι φορείς της είναι εξειδικευμένοι φορείς της παράδοσης (Assmann J., 2017, σ. 61-65).

Από τη μελέτη των εγχειριδίων της περιόδου από το 1830 έως τα τέλη του 20ού αιώνα, προκύπτει αβίαστα ότι τους συγγραφείς τούς βάρυνε, τρόπον τινά, η κληρονομιά του «αρχαιοελληνικού κλέους», όπως σημείωσε εύστοχα ο Κοσμάς Τουλούμης, και της αναπόδραστης επίδρασής του στη διαμόρφωση της ιδεολογίας του νεοελληνικού κράτους, την οποία υπαινιχθήκαμε στην αρχή αυτής της παρουσίασης (Τουλούμης Κ., 2004, σ. 5). Βασικό, εάν όχι αποκλειστικό, χαρακτηριστικό της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας αποτελεί αρχικά η ελληνοκεντρική σκοπιά (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 161). Στο πλαίσιο αυτό, η Σπάρτη και η Αθήνα των Κλασικών Χρόνων λειτούργησαν παραδειγματικά προς την κατεύθυνση αφενός της ένωσης με το απώτατο αρχαιοελληνικό παρελθόν και αφετέρου της αναγκαίας (για την εποχή μετά την Ανεξαρτησία) εθνικής ανάτασης. Η Μεγάλη Ιδέα και οι εξελίξεις στην εξωτερική πολιτική από το 1897 και έως τις πρώτες δύο δεκαετίες του 20ού αιώνα μετασημάτισαν τον σκοπό διδασκαλίας της ιστορίας: Πλέον, ήταν επιβεβλημένη η κατάδειξη της διαχρονικής ενότητας του ελληνισμού (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 161). Εύγλωττη είναι η περίπτωση της αρχαίας Μακεδονίας: Οι μέχρι το 1897 αναφορές στη Μακεδονία και τους κατοίκους της είναι ουδέτερες ή αρνητικές, υπό την έννοια ότι δηλώνεται σε όλα τα εγχειρίδια ως μία περιοχή εκτός του ελληνικού κόσμου και οι κάτοικοί της ως μη Έλληνες. Αμέσως μετά το 1897, η αρχαία Μακεδονία του 6ου έως και τον 4ο αι. π.Χ. συμπεριλαμβάνεται στο εθνικό αφήγημα, αρχικά δειλά και στη συνέχεια σχεδόν ισότιμα με τις υπόλοιπες περιοχές του ελλαδικού χώρου. Η προβολή αλλά και η συσπείρωση γύρω από το κλασικό παρελθόν συνεχίστηκε, δεδομένης της ανάγκης των Ελλήνων να φανούν υπέρτεροι των Βαλκάνιων γειτόνων τους (Παπακώστα Κ., 2016, σ. 11) αλλά και εξαιτίας της θεσμικής σχέσης της ιστορίας με το εθνικό κράτος, μία σχέση που συνέβαλε στην σχεδόν *verbatim* επανάληψη στερεοτύπων και κατά το πρώτο ήμισυ του 20ού αιώνα.

Ο Γάλλος ιστορικός M. Ferro διατύπωσε σε δύο φράσεις την πεμπτουσία της σχολικής ιστορίας: «η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή και για εμάς τους ίδιους συνδέεται με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά. Η ιστορία αυτή μάς σημαδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας» (Ferro M., 2016, σ. 17). Η εργαλειοποίηση επιλεγμένων γεγονότων της αρχαίας ιστορίας της Αρχαϊκής και της Κλασικής Εποχής στα σχολεία του νεότερου και σύγχρονου ελληνικού κράτους στόχευε σε αυτό ακριβώς: στη σύνδεση της μνήμης με την ιστορία και τη δημιουργία μιας ελληνικής αυτοσυνείδησης (Λιάκος Α., 2007, σ. 274-282). Αλλά, όπως αναφέραμε, σε τελική ανάλυση, τα ίδια τα ιστορικά συγκείμενα ήταν αυτά που υπαγόρευαν αυτές τις επαναλήψεις. Τέλος, θα πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η σχολική ιστορία του 19ου και του 20ού αιώνα, ως τμήμα της πολιτισμικής μνήμης, ήταν άμεσα συνδεδεμένη με το ακροατήριό της, όπως ακριβώς και ο ιστορικός, ανεξαρτητως εποχής, βρίσκεται σε άμεση σχέση με αυτό.

Βιβλιογραφία

- Αδαμαντίου, Α.Ι. (1927). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία (2000-323 π.Χ.)*, Βιβλιοπωλείον Ιωάννου Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-17691&tab=01> (Πρόσβαση στις 28 Νοεμβρίου 2021).
- Αντωνιάδης, Α.Ι. (1879). *Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς*,

- Έκδοσις Β' Βελτιωμένη, Παρά τω εκδότη Κ. Αντωνιάδη, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-03441&tab=01> (Πρόσβαση στις 28 Νοεμβρίου 2021).
- Assmann, J. (2017). *Η πολιτισμική μνήμη. Γραφή, ανάμνηση και πολιτική ταυτότητα στους πρώιμους ανώτερους πολιτισμούς*, μτφρ. Δ. Παναγιωτόπουλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Βρανόπουλος, Ε.Α. (1980²). *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-00326&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Bury, J.B., Meiggs, R. (1975⁴). *A History of Greece to the Death of Alexander the Great*, Macmillan Education, London.
- Busolt, G. (1893-1904). *Griechische Geschichte bis zur Schlacht von Chaeroneia*, τ. I-III, F.A. Perthes, Gotha.
- Χωραφάς, Α.Ν. (1921). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος*, Εκδότης Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=20-03270&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Ehrenberg, V. (1960). *The Greek State*, W.W. Norton and Company Inc., New York.
- Ferro, M. (2016). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Hall, J.M. (2013). *Αρχαία ελληνική ιστορία: η Αρχαϊκή περίοδος 1200-479 π.Χ.*, Μτφ. Ι.Κ. Ευδόπουλος, Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Χαμηλάκης, Γ. *Το έθνος και τα ερείπιά του. Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα* (μτφρ. Ν. Καλαϊτζής), Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.
- Hammond, N.G.L. (1959). *A History of Greece to 322 B.C.*, Oxford at the Clarendon Press, Oxford.
- Irving, K.G. (1846). *Αρχαιολογία Ελληνική: προς χρήσιν της νεολαίας*. Μεταφρασθείσα υπό Σ. Αντωνιάδου, Εκ της Τυπογραφίας Ιωσήφ Μάγνητος, Εν Σμύρνη. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=89-92034&tab=01> (Πρόσβαση στις 18 Νοεμβρίου 2021).
- Καλογεροπούλου, Α.Γ. (1965). *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως τα 146 π.Χ. Α' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-42163&tab=01> (Πρόσβαση στις 5 Νοεμβρίου 2021).
- Καλογεροπούλου, Α.Γ. (1980⁶). *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 146 π.Χ. Α' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-00337&tab=01> (Πρόσβαση στις 5 Νοεμβρίου 2021).
- Καματερού – Γλύτση, Γ. (1977). *Αρχαία Ελλάδα, Ιστορία Δ' Δημοτικού*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-19215&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Kammerer, A.A.C. (1853). *Σύνομις της Γενικής Ιστορίας. Θεωρηθείσα και μεταρρυθμιθείσα υπό*

- Γ. Γενναδίου, Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=01-18254&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Καμπάνας, Ι. (1955). *Ιστορία Αρχαίας Ελλάδος Δ' Δημοτικού*, Εκδόσεις Καμπάνα, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=08-00026&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Κουλούρη, Χ. (2020). *Φουστανέλες και χλαμύδες. Ιστορική μνήμη και εθνική ταυτότητα 1821-1930*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Kreibitz, H. (1982). *Geschichte des Hellenismus*, Akademie Verlag, Berlin.
- Λαζάρου, Α. (1938). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Έν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=01-17651&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Lame-Fleury, J. R. (1860). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος προς χρήσιν των παιδων*, μτφρ. Μ.Δ. Σακκορράφος, Τύποις Φιλομούσου Λέσχης, Αθήνησι. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=02-03077&tab=01> (Πρόσβαση στις 18 Νοεμβρίου 2021).
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*, Πόλις, Αθήνα.
- Μαλλιάρος Χ. (1949). *Ιστορία των ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδος από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου διά την Β' Τάξιν των Εξαταξίων Γυμνασίων*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήναι. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=01-42148&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Μαυρουδής, Μ.Θ. (1972). *Περίληψεις Ιστορίας από των Αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι του θανάτου του Μεγ. Αλεξάνδρου διά την Α' και Δ' Τάξιν των Εξαταξίων Γυμνασίων*, Εκδοτικός Οίκος Νικολάου και Σοφοκλή Ι. Ρώσση, Αθήναι. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=01-42231&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Niese, B. (1893-1903). *Geschichte der griechischen und makedonischen Staaten seit der Schlacht bei Chaeroneia*, F.A. Perthes, Gotha.
- Πανταζής, Δ. (1866⁶). *Ιερά Ιστορία κατ' επιτομήν προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων*, Έκ του Τυπογραφείου Δ. Αθ. Μαυρομμάτη, Έν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/collection/browse/item.html?code=02-02973&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Παπακώστα, Κ. (2016). *Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας και Αρχαιολογικές Αφηγήσεις: Η Κατασκευή της Εθνικής Ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*, Αδημ. Διδ. Διατριβή, Θεσσαλονίκη
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1853). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους: Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της σήμερον, Προς διδασκαλίαν των παιδων*, Εκ της Τυπογραφίας Ανδρέου Κορομηλά, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/6/b/a/metadata-39-0000561.tkl> (Πρόσβαση στις 15 Νοεμβρίου 2021).

- Παπασταύρου, Ι. (1938). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι των Μηδικών*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=08-00086&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Παπασταύρου, Ι. (1939). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=01-19815&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Τουλούμης, Κ. (2004). *Ιστορική μνήμη και Σχολείο*. Διαθέσιμο στο pammak.wordpress.com (Πρόσβαση στις 31 Μαρτίου 2022).
- Putz, W. (1866¹¹). *Ελληνική Ιστορία* (Μτφ. Γ.Α. Βακαλοπούλου), Τύποις Διονυσίου Κορομηλά, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-02965&tab=01> (Πρόσβαση στις 10 Νοεμβρίου 2021).
- Schachermeyr, F. (1960). *Griechische Geschichte*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Sealey, R. (1976). *A History of the Greek City States ca. 700-338 B.C.*, University of California Press, Berkeley.
- Ségur, L.P. (1836). *Επιτομή της Παλαιάς Ιστορίας της Ελλάδος προς χρήσιν της νεολαίας*, μτφρ. Δ.Α. Σούτσος, Εκ της Τυπογραφίας Ι. Φιλήμονος, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=67-62899&tab=01> (Πρόσβαση στις 10 Νοεμβρίου 2021).
- Θεοδωρίδης, Χ. & Λαζάρου, Α. (1927²). *Αρχαία Ελληνική Ιστορία από των αρχαιοτάτων Χρόνων μέχρι της εν Ιψώ μάχης (301 π.Χ.)*, Βιβλιοπωλείον Ιω. Ν. Σιδέρη, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-01682&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Τριανταφυλλίδης, Γ. (1876) *Επιτομή της Ελληνικής Ιστορίας από των αρχαιοτάτων χρόνων π.Χ. μέχρι της Επανάστασεως του 1821 μ.Χ.*, Τυπογραφείον και Βιβλιοπωλείον Σ.Ε. Βίγγα, Ναύπλιον. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-02811&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Τσέγκος Δ. (1882). *Εγχειρίδιον Γενικής Ιστορίας προς χρήσιν των Γυμνασίων*, Τυπογραφείον «Ο Παλαμίδης», Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=57-95082&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Τσιβανόπουλος, Σ.Ι. (1888). *Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους και τα σπουδαιότερα γεγονότα της Παγκοσμίου Ιστορίας*, Προς χρήσιν των μαθητών της Γ' Ελληνικού Σχολείου, Τυπογραφείον «Ο Φοίνιξ», Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-02414&tab=01> (Πρόσβαση στις 30 Νοεμβρίου 2021).
- Weber, G. (1859). *Σύνοψις της Παγκοσμίου Ιστορίας. Μεταγλωττισθείσα υπό Α.Ι. Αντωνιάδου*, Εκ του Τυπογραφείου Κ. Αντωνιάδου, Εν Αθήναις. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=02-03083&tab=01> (Πρόσβαση στις 18 Νοεμβρίου 2021).
- Wirth, G. (1985). *Philipp II.* [Geschichte Makedoniens 1], Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Wüst, F.R. (1938). *Philipp II. von Makedonien und Griechenland in den Jahren von 346-338*, C.H. Beck, München.

Ξυδόπουλος, Ι.Κ. (2006²). *Κοινωνικές και πολιτιστικές σχέσεις των Μακεδόνων και των άλλων Ελλήνων. Συμβολή στην έρευνα της γραμματειακής και επιγραφικής παράδοσης για την Αρχαία Μακεδονία*, Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών [Μακεδονική Βιβλιοθήκη, αρ. 96], Θεσσαλονίκη.

**Τι είναι το Βυζάντιο στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια.
Από την «Ελληνική Αυτοκρατορία» στον εγκλωβισμό
μεταξύ της ύστερης αρχαιότητας και της πρόωξης νεωτερικότητας**

Κατερίνα Νικολάου
Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το «Βυζάντιο», ως τεχνικός όρος, επινοήθηκε στη Γαλλία του Λουδοβίκου ΙΔ΄, για να περιγράψει το με έδρα την Κωνσταντινούπολη ανατολικό τμήμα του Ρωμαϊκού Κράτους, το οποίο προοδευτικά μετασηματίστηκε στην αρχικά ελληνόφωνη και σταδιακά ελληνική μεσαιωνική αυτοκρατορία. Ως ιστορική περίοδος αλλά και ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας αποτέλεσε πρόβλημα ή έθεσε προβληματισμούς για τη μετάβαση από τον κόσμο της αρχαιότητας στον νέο ελληνισμό και το νέο ελληνικό κράτος. Ως εκ τούτου προκάλεσε αμηχανία σχετικά με τον τρόπο προβολής και εξέτασής του στα σχολικά εγχειρίδια. Παράλληλα με την εξέλιξη της ιστοριογραφίας αλλά συχνά με επιστημολογική αμφιθυμία, η Βυζαντινή Αυτοκρατορία αντιμετωπίστηκε με επιφυλάξεις, κατασκευασμένες προκαταλήψεις και σκοπιμότητες. Άλλοτε έγινε προσπάθεια να εξαρθεί το αυτοκρατορικό μεγαλείο παραπέμποντας σε ελληνική δόξα και λαμπρότητα. Άλλοτε πάλι η ιστορία της συμπίεστηκε μεταξύ της «υπερτονισμένης» ύστερης αρχαιότητας και των αλλαγών και επιτευγμάτων της δυτικοευρωπαϊκής νεωτερικότητας, στερώντας από τη βυζαντινολογία την αυτοτέλειά της ως επιστημονικού πεδίου και από το Βυζάντιο τα χαρακτηριστικά του ως διακριτής ιστορικής εποχής. Στη μελέτη σκιαγραφείται αυτή η πολύμορφη αντιμετώπιση στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, και αναδεικνύονται σημεία της, συμβατά ή ασύμβατα με την εξέλιξη των βυζαντινών σπουδών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο.

Abstract

“What is Byzantium” in Greek school textbooks. From the “Greek Empire” to the caging between late antiquity and early modernity. “Byzantium”, as a technical term, was coined in France of Louis XIV to describe the based in Constantinople eastern region of the Roman state, which was gradually transformed into the initially Greek-speaking and gradually Greek medieval empire. As a historical period but also as an object of scientific research, Byzantium was a problem or raised concerns for the transition from the world of antiquity to the modern Hellenism and the new Greek state. Therefore, it caused embarrassment as to how it was displayed and examined in school textbooks. Along with the development of historiography but often with epistemological ambivalence, the Byzantine

Empire was treated with reservations, fabricated prejudices and expediencies. At other times, an attempt was made to elevate the imperial grandeur, referring to Greek glory and splendour. At other times, its history was squeezed between the “overemphasized” late antiquity and the changes and achievements of Western European modernity, depriving Byzantinology of its independence as a scientific field and Byzantium of its characteristics as a distinct historical era. The study outlines this multifaceted approach in Greek school textbooks, and highlights its points, compatible or incompatible with the evolution of Byzantine studies at international and national level.

Εισαγωγή

Στο αυθόρμητο ερώτημα «ποια μπορεί να είναι η συμβολή ενός βυζαντινολόγου στο παρόν συνέδριο», η απάντηση θα μπορούσε να δοθεί επικεντρώνοντας στη σύνοψη των «παθών» του Βυζαντίου, των παραλείψεων, των στρεβλώσεων ή λαθών στην αφήγηση της ιστορίας του στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Ο αυτοματισμός αυτός οφείλεται στο γεγονός ότι η αυτοκρατορία του Βοσπόρου υπήρξε επί αιώνες αντικείμενο ιστορικών αντιπαραθέσεων μεταξύ οπαδών σχολών της Ιστορίας, οι οποίοι ακολουθούσαν διαφορετικές προσεγγίσεις, όσον αφορά την υπόσταση και τη φυσιογνωμία του κράτους αλλά και τη συνακόλουθη μεθοδολογική αντιμετώπισή του. Έτσι, κεφαλαιώδη συστατικά του κράτους χρησιμοποιήθηκαν κατά εποχές προς ενίσχυση των εκάστοτε κυρίαρχων πολιτικών ιδεολογιών και ιστοριογραφικών κατευθύνσεων, ενώ γεγονότα εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής εξετάστηκαν ή αποσιωπήθηκαν, ερμηνεύτηκαν ή παρερμηνεύτηκαν υπό το πρίσμα προκαθορισμένων απολήξεων.

Ωστόσο, απλώς η επανάληψη ήδη γνώριμων επιστημάνσεων και της διαπίστωσης ότι, για την επί αιώνες περιφρονητική μεταχείριση του Βυζαντίου, υπεύθυνοι ήταν οι Διαφωτιστές (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994, σ. 156-157· Χριστοφιλοπούλου Αικ., 1975, σ. 5· Ζακυθινός Δ., 1958, σ. 367-368), δεν θα συνεισέφερε περισσότερο από έναν ακόμη απολογητικό λόγο, ενδεχομένως θα προσλαμβάνονταν ως άκαιρη μεμψιμοιρία ή παράπονο, και πράγματι θα ήταν.

Προκρίθηκε, επομένως, η απόπειρα αδρομερούς σκιαγράφησης της πολύμορφης αντιμετώπισης της αυτοκρατορίας στα σχολικά βιβλία, για περισσότερο από 180 χρόνια, με την ανάδειξη χαρακτηριστικών σημείων αυτής της μακροχρόνιας πορείας, συμβατών ή ασύμβατων με την εξέλιξη των βυζαντινών σπουδών. Η παρουσία αλλά και παρουσίαση του Βυζαντίου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένες με την καθιέρωση και την προαγωγή διεθνώς της βυζαντινολογίας ως διακριτού επιστημονικού πεδίου, και ειδικότερα στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της δημιουργίας και ενίσχυσης του εθνικού ιστορικού αφηγήματος, όπως και της απαγκίστρωσης από αυτό, αλλά και σε εκείνο της εξέλιξης της Ιστορίας και της ιστοριογραφίας εν τω συνόλω.

Η πρόσληψη του Βυζαντίου

Στην ποικιλότητα πρόσληψης και των τρόπων μελέτης τής, με έδρα την Κωνσταντινούπολη, χριστιανικής και σταδιακά εξελληνισμένης ρωμαϊκής αυτοκρατορίας εδράζεται η μάλλον σπάνια στην ιστοριογραφία ποικιλία ονοματοθεσίας, που εξ αρχής καταγράφηκε και ακόμη εν μέρει συνεχίζει να απασχολεί, προκειμένου να προσδιοριστεί μία μακρά χρονική περίοδος, η οποία εκτείνεται από την τρίτη δεκαετία του 4ου αιώνα έως την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς, το 1453. Χίλια εκατό χρόνια ιστορίας αναζητήσαν, ήδη από τον 16ο αιώνα στις ιδιωτικές βιβλιοθήκες και τα αρχεία της Δύσης, αλλά και τον 17ο στην αυλή των Βουρβόνων, ένα όνομα ώστε να δηλωθεί το μη ρωμαϊκό, μη λατινικό, δηλαδή μη σχετιζόμενο με την παποσύνη, «σχισματικό» κράτος της Ανατολής. Η ρωμαϊκή ταυτότητα αντικαταστάθηκε στην επιστημονική αφήγηση από τη βυζαντινή, και αυτός ο νεωτερισμός ενίσχυσε την περί των Βυζαντινών, Βυζαντιακών, Βυζαντινών, Ρωμαίων, Ελλήνων επιστημονική αμφισημία.

Τον 18ο αιώνα ο Βολταίρος έβλεπε στο Βυζάντιο, που υπήρξε κατ' εκείνον όνειδος για την ανθρώπινη σκέψη, μόνον δημηγορίες και θαύματα. Για τον Μοντεσκιέ επρόκειτο περί ενός πλέγματος επαναστάσεων, εξεγέρσεων και αισχροτήτων, ενώ ο Γίββων αναδείκνυε τον θρίαμβο της βαρβαρότητας και της θρησκείας. Αναρωτιέται κανείς, μήπως αναφέρονταν στον Δυτικό Μεσαίωνα, στην Ιερά Εξέταση και στο μεταγενέστερο κυνήγι των μαγισσών. Ακόμη και ο Χέγκελ, όταν σημείωνε ότι η βυζαντινή αυτοκρατορία ήταν άθλια και ανισόρροπη, μήπως απομάκρυνε από τον νου του τους ουμανιστές Βοργίες. Στην κακοποίηση της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, κατά την οποία κυρίαρχο ήταν ένα κράτος με αδιάκοπη παραγωγή πολιτικού, νομικού, υλικού πολιτισμού και τέχνης, που μεταλαμπαδεύονταν στην Οικουμένη, συμμετείχαν και Έλληνες υπηρέτες των Γραμμάτων επηρεασμένοι από τη δυτική διάνοηση. Ο Αδαμάντιος Κοραής θεωρούσε το Βυζάντιο ως εποχή παρακμής και τυραννίας, ο Ιακωβάκης Ρίζος Νερουλός το 1841, από τη θέση του προέδρου της Αρχαιολογικής Εταιρείας, στην ετήσια συνέλευση των εταίρων στην Πνύκα, όριζε τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία ως «αλληλένδετη σχεδόν και μακροτάτη σειρά πράξεων μωρών και αισχρών βιαιοτήτων... στη λογαφία επονείδιστον της εσχάτης αθλιότητος και εξουθενώσεως των Ελλήνων» (Ρίζος Νερουλός Ι., 1846, σ. 104· βλ. και Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994, σ. 156-157· Χριστοφιλοπούλου Αικ., 1975, σ. 5).

Το Βυζάντιο αποκαταστάθηκε στη συνείδηση των λογίων κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, και στην τελευταία δεκαετία του καθιερώθηκε η βυζαντινολογία ως αυτόνομος ακαδημαϊκός κλάδος, αρχής γενομένης από τη Γερμανία και τον Karl Krumbacher, ο οποίος το 1892 κατέλαβε τη νεοσυσταθείσα στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου έδρα της Μέσης και Νεότερης Ελληνικής Φιλολογίας –της πρώτης πανεπιστημιακής έδρας στην Ευρώπη με αντικείμενο το Βυζάντιο–, ενώ ταυτοχρόνως εξέδωσε τον πρώτο τόμο του πρώτου βυζαντινολογικού περιοδικού, της *Byzantinische Zeitschrift*. Ακολούθησαν τα *Византийский временник* [*Vizantijskij Vremennik*] (Βυζαντινά Χρονικά) το 1894 στην Πετρούπολη, που εκδόθηκαν από τον Василий Григорьевич Васильевский [*Vasily Grigorievich Vasilievsky*], και το 1899 ιδρύθηκε έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στη Σορβόνη, για τον Charles Diehl. Επρόκειτο για την απόληξη του ανανεωμένου εντεινόμενου ενδιαφέροντος για την αυτοκρατορία της Κωνσταντινούπολης, η οποία είλκυε το ενδιαφέρον των Ευρωπαίων φιλοστόρων επηρεασμένων, εν πολλοίς, από το πνεύμα του ρομαντισμού.

Στην επίσημη ελληνική ιστοριογραφία το Βυζάντιο έλαβε τη θέση του στη δεκαε-

τία του 1850 (1853), εντασσόμενο, ως αναπόσπαστος κρίκος, στην αδιάρρηκτη αλυσίδα της εθνικής συνέχειας, σύμφωνα με το παπαρρηγοπούλειο σχήμα. Πλέον δεν αντιμετωπιζόταν μόνον ως θεματοφύλακας της αρχαίας κληρονομιάς αλλά και ως παραγωγός και πηγή για τα νεότερα χρόνια.

Η ίδρυση αυτοτελούς έδρας Βυζαντινής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ενδεχομένως να φαίνεται πως άργησε ή, πράγματι, να καθυστέρησε, αφού μόλις το 1924 προκηρύχθηκε και πληρώθηκε με την εκλογή του Κωνσταντίνου Άμαντου, αλλά το ενδιαφέρον για τις βυζαντινές σπουδές ήταν πρόδηλο περισσότερο από δέκα χρόνια νωρίτερα. Το 1911 είχε προηγηθεί έδρα Βυζαντινής Τέχνης και Αρχαιολογίας στην οποία διορίστηκε το επόμενο έτος ο Αδαμάντιος Αδαμαντίου, ενώ το 1914 ιδρύθηκε το Βυζαντινό Μουσείο και το 1918 η Εταιρεία Βυζαντινών Σπουδών. Ιδιαίτερα διαφωτιστική για το θέμα είναι η μελέτη της Τόνιας Κιουσοπούλου, που αφορά την πρώτη έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κιουσοπούλου Τ., 1993). Επίσης, σε ειδικό κεφάλαιο του κλασικού πλέον βιβλίου του Βαγγέλη Καραμανωλάκη για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Αθήνησι, μελετάται η συγκρότηση στο εν λόγω Πανεπιστήμιο ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, της Βυζαντινής Ιστορίας και της Βυζαντινολογίας (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 317-341). Στην εξέλιξη των βυζαντινών ιστορικών σπουδών στην Ελλάδα (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994), όπως και στην ιστορία των διεθνών βυζαντινολογικών συνεδρίων, έχει εγκύψει, μεταξύ άλλων, η Μαρία Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου (2008), ενώ άξια μνείας είναι η γραμμένη το 1966, στα γαλλικά, μελέτη του Διονυσίου Ζακυθηνού σχετικά με τον κόσμο του Βυζαντίου στην ευρωπαϊκή ιστορική σκέψη από τον 17ο αιώνα και εξής (Zakythinos D., 1966).

Έπρεπε να περάσουν πολλές δεκαετίες επίμονης και επίπονης ερευνητικής δραστηριότητας της διεθνούς βυζαντινολογικής επιστημονικής κοινότητας ώστε το 2002, όταν εκδόθηκε η Ιστορία του Βυζαντίου της Οξφόρδης, ο Cyril Mango, που είχε τη γενική εποπτεία του έργου, να είναι σε θέση να σημειώσει στον πρόλόγο του, ότι «Το Βυζάντιο δεν έχει ανάγκη υπεράσπισης. Ο καιρίος ρόλος του στην ιστορία της Ευρώπης και της Εγγύς Ανατολής αποτελεί ιστορικό προηγούμενο».

Δεν πρόκειται να επαναλάβω τη στερεότυπη φράση ότι οι βυζαντινές σπουδές ήταν και συνεχίζουν να είναι αδικαιολόγητα παραμελημένες. Αυτό μπορεί να ίσχυε πριν από 100, ίσως και 50 χρόνια, αλλά σίγουρα δεν αντικατοπτρίζει τη σημερινή πραγματικότητα. Η περιφρονητική μεταχείριση του Βυζαντίου από μελετητές όπως ο Μοντεσκιέ και ο Εδουάρδος Γίββων διατήρησε κάποια από την κακεντρέχειά της και στη βικτωριανή εποχή, αλλά άρχισε να απορρίπτεται πολύ πριν το τέλος του 19ου αιώνα, προς όφελος μιας πιο θετικής θεώρησης. Οι βυζαντινές σπουδές δεν απουσιάζουν πια από τα πανεπιστημιακά πρόγραμμα σπουδών, έστω και εάν δεν εμφανίζονται σε πλήρη ανάπτυξη όπως κάποιοι θα επιθυμούσαν. Ο βυζαντινός πολιτισμός αποτελεί σήμερα αντικείμενο μελέτης σε πολλά ευρωπαϊκά και αμερικανικά πανεπιστήμια· περισσότερα από μία δωδεκάδα διεθνή επιστημονικά περιοδικά είναι αφιερωμένα αποκλειστικά στην παρουσίαση υλικού βυζαντινολογικού ενδιαφέροντος· ο όγκος της σχετικής βιβλιογραφίας έχει αυξηθεί σε ανησυχητικό βαθμό· ο αριθμός των συνεδρίων, των συμποσίων, των συνεδρίων στρογγυλής τραπέζης και των «συναντήσεων εργασίας» έχει ξεπεράσει κάθε προηγούμενο, ενώ το ίδιο ισχύει και για τις εκθέσεις βυζαντινών αντικειμένων τέχνης.

Στο τελευταίο Διεθνές Συμπόσιο Βυζαντινών Σπουδών (Παρίσι, 2001) συμμετείχαν 1.000 σύεδροι¹.

Η “αποκατάσταση” του Βυζαντίου αποτελεί ένα ενδιαφέρον κεφάλαιο στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιστορικής σκέψης και των αισθητικών τάσεων κατά τον 19ο και τον 20ό αιώνα. Αυτό που αρχικά εθεωρείτο ως μονότονη αφήγηση δολοπλοκιών, παρακμής και ηθικού ξεπεσμού έχει μεταμορφωθεί σ’ ένα αισθησιακό και πολύχρωμο έπος· αυτό που κατά τον Γίββωνα ήταν προκατάληψη εμφανίζεται τώρα ως πνευματικότητα· μια τέχνη που αρχικά είχε διακωμωδηθεί ως αδέξια και άψυχη αποτέλεσε στις αρχές του 20ού αιώνα πηγή έμπνευσης στην εκστρατεία εναντίον του απονεκρωμένου ακαδημαϊκού κλασικισμού. Σημειώθηκαν, άραγε, αυτές οι αλλαγές, επειδή είμαστε τώρα πολύ καλύτερα πληροφορημένοι απ’ ό,τι οι προπαπούδες μας; Οι γνώσεις μας για τον «υλικό πολιτισμό» του Βυζαντίου σίγουρα έχουν αυξηθεί εντυπωσιακά μετά το 1850, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο για τις γραπτές πηγές μας. Ουσιαστικά όλα τα βυζαντινά κείμενα που διαβάζουμε σήμερα ήταν εξίσου προσιτά και το 1850... Το Βυζάντιο δεν έχει αλλάξει: αυτό που άλλαξε είναι η στάση μας, η οποία αναμφίβολα θα αλλάξει και πάλι στο μέλλον (Mango C., 2006, 7-8).

Υστερα από όσα προηγήθηκαν καθίσταται εύκολα κατανοητό γιατί η απάντηση στο μείζον ερώτημα «Τι είναι το Βυζάντιο» για την ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι ούτε απλή ούτε μονοδιάστατη. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις τέσσερις διακριτές φάσεις υπόστασης και έκθεσης του Βυζαντίου στα σχολικά εγχειρίδια.

Αμέσως μετά την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους στα διδακτικά βιβλία της Ιστορίας, όπου επικρατούσε αρχικά η χριστιανοκεντρική αντίληψη, που εγκαταλείφθηκε δίνοντας τη θέση της στην ευρωπαϊοκεντρική, η αφήγηση των χρόνων του Βυζαντίου ήταν περιορισμένη (Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 31-32). Τα εγχειρίδια της ελληνικής ιστορίας απηγούσαν το πνεύμα του Διαφωτισμού και των κλασικιστών, με την αρχαιότητα να έχει τον ηγεμονεύοντα ρόλο (Πολυζωΐδης Α., 1870), και ολοκληρώνονταν κατά κανόνα στη ρωμαϊκή κατάκτηση (Καμμερέρος Α. Α. Κ., 1853). Στις γενικές ιστορίες, όπως αυτή του Δ. Πανταζή, τού αφιερώονταν ελάχιστες παράγραφοι υπό το πρίσμα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Πανταζής Δ., 1868, σ. 125-131). Και στις δύο ομάδες βιβλίων η αντιμετώπιση του Βυζαντίου ήταν ισχνή και αμήχανη έως αρνητική.

Μετά την έκδοση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους* του Κωνσταντίνου Παπαρηγόπουλου, κατά την πορεία προσαρμογής στα ελληνικά δεδομένα της τριπλής διάκρισης της Ιστορίας (αρχαία, μέση και νεότερη), η οποία ολοκληρώθηκε μόλις το 1880, μειώθηκαν οι εκδόσεις γενικών σχολικών ιστοριών και υιοθετήθηκαν ελληνικές χρονικές τομές, που στην πλειονότητά τους συνέπιπταν με τις ευρωπαϊκές αναδεικνύοντας τη βυζαντινή περίοδο ως οργανικό κομμάτι του ελληνισμού και τονίζοντας εμφατικά την αυτοτέλεια του νέου γνωστικού επιστημονικού πεδίου.

Αυτή την περίοδο το Βυζάντιο εξελληνίστηκε, διεύρυνε την παρουσία του και εξασφάλισε σχεδόν ισότιμο μερίδιο με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και την ιστορία του νέου ελληνισμού στη σχολική διδασκαλία. Έκτοτε και επί δεκαετίες στα εγχειρίδια συναντάται

¹ Η αναφορά του C. Mango γίνεται στο 20ό Διεθνές Βυζαντινολογικό Συνέδριο, ενώ στο τελευταίο, 23ο, του Βελιγραδίου το 2016 οι συμμετοχές ανήλθαν στις 1.200.

ως Ελληνική Ιστορία με διαφορετικές χρονικές αφετηρίες [330 (Άμαντος Κ., 1910) ή 395 (Άμαντος Κ., 1918)] ή ως Ελληνική Ιστορία με την επεξήγηση Βυζαντινή (Βραχνός Ν. Ι., 1921), Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας (Χωραφάς Α. Ν., 1925· Γκινόπουλος, Ν. Σ., 1929), Ιστορία Βυζαντιακή (Βραχνός Ν. Ι., 1917), ως Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού (Βραχνός Ν. Ι., 1927· Βραχνός Ν. Ι., 1924· Λαζάρου, Α. 1934).

Στην τρίτη φάση παρατηρήθηκαν ταλαντεύσεις, που σχετίζονταν και με πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα. Στη σχετικά εκτεταμένη και περιπετειώδη αυτή περίοδο η *Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία των Μέσων Χρόνων* (Λαζάρου Α. & Θεοδωρίδης Χ., 1930), η *Ιστορία Ελληνική* (Λαζάρου Α., 1940), η *Ιστορία Ελληνική των Μέσων Χρόνων* (Θεοδωρίδης Χ. & Λαζάρου Α., 1940), ή άλλοτε *Ιστορία των Μέσων Χρόνων* (Θεοδωρίδης Χ. & Λαζάρου Α., 1946), ο *Μεσαιωνικός Ελληνισμός* (Λαζάρου Α. & Κυριαζόπουλος Α., 1950), η *Ιστορία των Μέσων Χρόνων από του Μ. Κωνσταντίνου μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Τούρκων* (Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε., 1956), η *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1965* (Καλοκαιρινός Κ., 1965), που αποσύρθηκε και επανήλθε στη μεταπολίτευση ως *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή* (Καλοκαιρινός Κ., 1976), η *Ιστορία Ελληνορωμαϊκή-Βυζαντινή Μεσαιωνική Ευρώπης 146 π.Χ.-1453 μ.Χ.* (Λαζάρου Α., Χατζής Δ. & Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε., 1972), και η *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή* (Τσακτσίρας Λ., Ορφανουδάκης Ζ. & Θεοχάρη Μ., 1978) έκαναν βήματα προσαρμογής στα διεθνώς κρατούντα στην επιστήμη. Γενικά χαρακτηριστικά των υποπεριόδων της βυζαντινής ιστορίας και κεφαλαιώδη πορίσματα της έρευνας ενσωματώθηκαν επαρκώς στα εγχειρίδια.

Η μη γεγονοτολογική ιστορία άγγιξε με μεγάλη καθυστέρηση τα σχολεία και στην περίπτωση του Βυζαντίου εκφράστηκε διστακτικά και χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία. Το 1979 (Ράνσιμαν Στ., 1979) και το 1980 (Baynes N. H. & Moss H., 1980) συμπεριελήφθησαν στο εκπαιδευτικό υλικό μεταφράσεις στα ελληνικά, βιβλίων για τον βυζαντινό πολιτισμό, ακόμη και αν το σύνολο του περιεχομένου τους δεν ανταποκρίνονταν στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, όπως σημειώθηκε στον «Πρόλογο» ενός εξ αυτών (Baynes N. H. & Moss H., 1980, σ. 5-6). Την ανάγκη να εξισορροπηθεί στο Λύκειο η συμβαντολογική εξιστόρηση, που είχε προηγηθεί στο Γυμνάσιο, εξυπηρέτησε η προσθήκη στην ύλη συγκεκριμένων κεφαλαίων στα οποία εξετάζονταν η ιδεολογία και η διοίκηση, η οικονομική ζωή του κράτους, η ζωή στην πόλη και στην ύπαιθρο.

Ως τέταρτη φάση θεωρείται η τρέχουσα, των πρόσφατων δεκαετιών. Στα τέλη του 20ού και στις αρχές του 21ου αιώνα επιστήμονες από τη Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αμερική αλλά και μη παραδοσιακές δυνάμεις της βυζαντινολογίας, όπως η Ισπανία ή η Κίνα συνεχίζουν με ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον να εγκύπτουν στην ιστορία της πρώτης χριστιανικής ευρωπαϊκής αυτοκρατορίας. Πολλοί επιφανείς μεταξύ αυτών επιμένουν να διακηρύσσουν πως «το Βυζάντιο διαμόρφωσε όσο και η Ρώμη και η Παπосύνη, την εξέλιξη της Ευρώπης» (Cameron A., 2009, σ. 15), και ακόμη πως «ο σύγχρονος Δυτικός κόσμος, που αποτελεί εξέλιξη της Ευρώπης, δεν θα υπήρχε χωρίς τη θωράκιση και την έμπνευση που του παρείχαν όλα όσα συνέβαιναν στη μακρινή Ανατολή, στο Βυζάντιο» (Herrin J., 2020, σ. 17).

Παρά ταύτα και παρά την εξαιρετική άνθηση των βυζαντινών σπουδών (το τμήμα του περιοδικού *Byzantinsche Zeitschrift*, στο οποίο ετησίως καταχωρίζεται η βυζαντινολογική

βιβλιογραφία έχει διογκωθεί εξαιρετικά) και τη διαρκή διεύρυνση με νέα κράτη-μέλη της Διεθνούς Επιτροπής, που τις συντονίζει, εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι η βυζαντινή ιστορία –για την ακρίβεια η λέξη Βυζάντιο απουσιάζει σήμερα εκκωφαντικά από τους τίτλους των σχολικών εγχειριδίων Γυμνασίου και Λυκείου.

Οι μαθητές, στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού, δηλαδή στην πολύ νεαρή ηλικία των 11 χρόνων, έρχονται σε επαφή με τα Βυζαντινά χρόνια, τα οποία στο προλογικό σημείωμα του εγχειριδίου προσδιορίζονται –περιέργως– ως εξής: «Φέτος το γοητευτικό ταξίδι της ιστορίας συνεχίζεται “στα βυζαντινά χρόνια”. Είναι μια μακρόχρονη περίοδος δεκαέξι αιώνων περίπου (146 π.Χ. - 1453 μ.Χ.)» (Γλεντής Στ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν. & Νικολοπούλου Μ., 2011, σ. 4). Η βυζαντινή εποχή έχει απολέσει τα διεθνώς παραδεδεγμένα χρονικά όριά της και έχει «διευρυνθεί» ενσωματώνοντας την περίοδο της ρωμαϊκής κατάκτησης της αρχαίας Ελλάδας. Ταυτόχρονα το Βυζάντιο έχει στερηθεί ένα από τα κύρια συστατικά της οντότητάς του, τη χριστιανική θρησκεία, που μαζί με τη ρωμαϊκή προέλευση της κρατικής οργάνωσης, τις νέες οικονομικές σχέσεις –ιδιαίτερα την αγροτική οικονομία– το ελληνικό πολιτιστικό υπόβαθρο και την ελληνική παιδεία αποτελούν τους τέσσερις συντελεστές της ιστορίας του.

Στη Β΄ Γυμνασίου διδάσκονται *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία* (Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ., 2013), στην Α΄ Λυκείου *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού* (Μαστραπάς Α., 2008) και στη Β΄ Λυκείου *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565–1815* (Δημητρούκας Ι., Ιωάννου Θ. Π. & Μπαρούτας Κ., 2013).

Αναφορικά με το περιεχόμενο και τη διδακτέα, που συχνά διαφέρει σημαντικά από τη διδαχθείσα, ύλη παρατηρείται, σε Γυμνάσιο και Λύκειο, ελλειπτική συμπίκνωση και κερματισμός της Βυζαντινής Ιστορίας. Δεν είναι η κατάλληλη ευκαιρία για να συζητηθούν επιλογές, που δεν είναι κοινά αποδεκτές. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να σημειωθούν ο τεμαχισμός και η αποφυγή αναφοράς του Βυζαντίου ως ενιαίας ιστορικής περιόδου, δυσχεραίνοντας έτσι τη συνολική εποπτική σύλληψή του από τους μαθητές, τη στιγμή κατά την οποία διεθνώς πληθαίνουν οι συνολικές περί του Βυζαντίου συνθέσεις. Τις πιο έγκριτες σύγχρονες «Βυζαντινές Ιστορίες» έχουν ενισχύσει με τις συμβολές τους ιστορικοί της Ύστερης Αρχαιότητας πανεπιστημίων του εξωτερικού, οι οποίοι συμπεριέλαβαν τη χρονική περίοδο από τον 4ο αιώνα και εξής στο επιστημονικό πεδίο της Βυζαντινής Ιστορίας. Ακόμη όμως και για εκείνους τους μελετητές που προσδέδουν τους πρώτους βυζαντινούς αιώνες στην αρχαιότητα, η έκταση της περιόδου αγγίζει τα τέλη του 5ου αιώνα και γι' άλλους τον 7ο ή και τον 8ο. Είναι επομένως δυσδιάκριτοι οι επιστημονικοί λόγοι που οδήγησαν στην απόφαση να ολοκληρωθεί για την Α΄ Λυκείου η Αρχαιότητα με τον θάνατο του Ιουστινιανού Α΄. Από την άλλη πλευρά, η συνεξέταση στη διάρκεια μιας και μόνης σχολικής χρονιάς, αφενός του μεσαιωνικού κόσμου, ανατολικού και δυτικού, για τον οποίο ως χρονικές τομές επελέγησαν, μεταξύ άλλων –για άδηλους λόγους– η εικονομαχία και το σχίσμα των Εκκλησιών, και αφετέρου της ιστορίας των νεότερων χρόνων Ανατολής και Δύσης έως τον 18ο αιώνα για το Γυμνάσιο και τις αρχές του 19ου για στο Λύκειο, οδηγεί αναγκαστικά σε παρερμηνείες, παραλείψεις και άλματα, εξαιτίας των οποίων δεν είναι –κατά τη γνώμη μου– εφικτή η απόκτηση εκ μέρους

των μαθητών σφαιρικής αλλά και διακριτής εικόνας των εποχών που καλούνται να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν νοητικά. Για όσους ακολουθήσουν τις ανθρωπιστικές επιστήμες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η αποκατάσταση θα γίνει εκεί. Πολλοί όμως θα εξακολουθήσουν στα μετασχολικά χρόνια να διερωτώνται, *Τι είναι το Βυζάντιο* (Herrin J., 2020) ή ακόμη *Γιατί το Βυζάντιο*; –για να χρησιμοποιήσω δύο σημειωτικά εύγλωττους τίτλους σύγχρονων Ιστοριών του Βυζαντίου (Karlan M., 2018· Γλύκατζη-Αρβελέρ Ε., 2009).

Το σύντομο σκιαγράφημα ολοκληρώνεται εδώ με τη διατύπωση της άποψης, πως παράλληλα με την εξέλιξη της ιστοριογραφίας, αλλά συχνά με επιστημολογική αμφιθυμία – που εκφραζόταν είτε συμπλέοντας με τις επιστημονικές διαπιστώσεις είτε υπερακοντίζοντας σε αρνητισμό και σκεπτικισμό ή εθνική έπαρση– η βυζαντινή αυτοκρατορία αντιμετώπιστηκε στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια με κατασκευασμένες προκαταλήψεις, επιφυλάξεις και σκοπιμότητες. Ως εκ τούτου, όταν κρίθηκε απαραίτητο, έγινε προσπάθεια να εξαρθεί το αυτοκρατορικό μεγαλείο παραπέμποντας σε ελληνική δόξα και λαμπρότητα. Άλλοτε πάλι η υπερχλιετής ιστορία της συμπίεστηκε μεταξύ της «υπερτονισμένης» Ύστερης Αρχαιότητας και των αλλαγών και επιτευγμάτων της δυτικοευρωπαϊκής νεωτερικότητας, στερώντας από τη βυζαντινολογία την αυτοτέλειά της ως επιστημονικού πεδίου και από το Βυζάντιο τα χαρακτηριστικά του ως διακριτής ιστορικής εποχής.

Βιβλιογραφία

- Άμαντος, Κ. (1910). *Ελληνική ιστορία από της κτίσεως της Κωνσταντινουπόλεως μέχρι της υπό των Οθωμανών Αλώσεως αυτής (330-1453 μ.Χ.) μετά των σπουδαιότερων κεφαλαίων της όλης μεσαιωνικής ιστορίας*, Δ. Χ. Τερζόπουλος, Αθήνα.
- Άμαντος, Κ. (1918). *Ελληνική Ιστορία από του 395 μ.Χ. μέχρι υπό των Τούρκων Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως*, Ι. Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείο της «Εστίας», Αθήνα.
- Baynes, N. H. & Moss, H. (1980). *Βυζάντιο. Εισαγωγή στο βυζαντινό πολιτισμό* (μτφρ. Δ. Ν. Σακκάς), Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1956). *Ιστορία των μέσων χρόνων από του Μ. Κωνσταντίνου μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Τούρκων*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Βραχνός, Ν. Ι. (1917). *Ιστορία Βυζαντιακή. Από του 395 μ.Χ. μέχρι της αλώσεως υπό των Τούρκων μετά των σπουδαιότερων κεφαλαίων της όλης μεσαιωνικής ιστορίας*, Τυπογραφείο Α. Α. Παπασπύρου, Αθήνα.
- Βραχνός, Ν. Ι. (1921). *Ελληνική Ιστορία (Βυζαντινή)*, Η. Ν. Δίκαιος, Αθήνα.
- Βραχνός, Ν. Ι. (1924). *Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού. Από του 395 μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Οθωμανών μετά των σπουδαιότερων κεφαλαίων της όλης μεσαιωνικής ιστορίας*, Αθήνα.
- Βραχνός, Ν. Ι. (1927). *Ελληνική ιστορία από της αρχαϊκής συμπολιτείας μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων*, Δ. Ν. Τζάκας, Στ. Δελαγραμμάτικας και ΣΙΑ, Αθήνα.

- Cameron, A. (2009). *Οι Βυζαντινοί* (μτφρ. Γ. Τζήμας, επιστημ. επιμ. ελλην. έκδ. Η. Γιαρένης), Ψυχογιός, Αθήνα.
- Χωραφάς, Α. Ν. (1925). *Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας*, Ι. Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείο της «Εστίας», Αθήνα.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1975). *Βυζαντινή Ιστορία Α' 324-610*, Αθήνα.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου Θ. (2013). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. Π. & Μπαρούτας, Κ. (2013). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Γκινόπουλος, Ν. Σ. (1929). *Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας*, Δημητράκος, Αθήνα
- Γλεντής, Στ., Μαραγκουδάκης, Ε., Νικολόπουλος, Ν. & Νικολοπούλου, Μ. (2011). *Στα Βυζαντινά Χρόνια*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε. (2009). *Γιατί το Βυζάντιο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Herrin, J. (2020). *Τι είναι το Βυζάντιο* (μτφρ. Χρ. Σαμαρά, επιστημ. επιμ. ελλην. έκδ. Κ. Νικολάου), Gutenberg, Αθήνα.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1965). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική 146 π.Χ -1453 μ.Χ.*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1976). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή 146 π.Χ -1453 μ.Χ.*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Καμμερέρος, Α. Α. Κ. (Cammerer, A. A. C.) (1853). *Σύνοψις της Γενικής Ιστορίας, Γερμανιστί Συνταχθείσα υπό Α. Α. Κ. Καμμερέρου, Κατά διαταγήν της Κυβερνήσεως μεταφρασθείσα προς χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων του κράτους* (μτφρ. Γ. Γεννάδιος), Εκ της Τυπογραφείας Ανδρέου Κορομηλά, Αθήνα.
- Karlan, M. (2018). *Γιατί το Βυζάντιο; Μια αυτοκρατορία έντεκα αιώνων* (μτφρ. Κ. Μίχα, Μ. Ντεκάστρο, επιμ. Α. Μπουκάλα), Μεταίχιμο, Αθήνα.
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς 42 – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών – Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα.
- Κιουσοπούλου, Τ. (1993). Η πρώτη έδρα Βυζαντινής ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Μνήμων*, 15, σ. 257-276.
- Κουλούρη, Χρ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914) . Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων – Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 18, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. (1934). *Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού*, Ι.Ν. Σιδέρης, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. (1940). *Ιστορία ελληνική*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. & Κυριαζόπουλος, Α. (1950). *Μεσαιωνικός Ελληνισμός*, Εκδόσεις «Ατλαντίδος», Αθήνα.

- Λαζάρου, Α. & Θεοδορίδης, Χ. (1930). *Ιστορία ελληνική και ευρωπαϊκή των μέσων χρόνων*, Ι. Ν. Σιδέρης, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α., Χατζής, Δ. & Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1972). *Ιστορία Ελληνορωμαϊκή-Βυζαντινή Μεσαιωνική Ευρώπη 146 π. Χ-1453 μ.Χ.*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Mango, C. (επιμ.) (2006). *Ιστορία του Βυζαντίου* (μτφρ. Όλ. Καραγιώργου, επιμ. ελλην. έκδ. Γ. Μουσειδου), Νεφέλη, Αθήνα.
- Μαστραπάς, Α. (2008). *Ιστορία του αρχαίου κόσμου. Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού*, Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μ. (1994). Οι βυζαντινές ιστορικές σπουδές στην Ελλάδα. Από τον Σπυρίδωνα Ζαμπέλιο στον Διονύσιο Ζακυθινό, *Σύμμεικτα*, 9 Β': *Μνήμη Δ. Α. Ζακυθινού*, σ. 153-176.
- Πανταζής, Δ. (1868). *Σύνοψις Γενικής Ιστορίας εκτενέστερα την ελληνικήν περιέχουσαν. Προς χρήσιν των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων*, Δ. Αθ. Μαυρομάτης, Αθήνα.
- Πολυζωΐδης, Α. (1870). *Τα ελληνικά, ήτοι, Ο βίος της Ελλάδος κατά πάσας τας σχέσεις και εκδηλώσεις αυτού εξεταζόμενος: εκτενέστερον μεν από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της Ρωμαιοκρατίας, συνοπτικώς δε από της εποχής ταύτης μέχρι των νεοτάτων χρόνων* (επιμ. Ι. Πρωτοδίκης), Σ. Κ. Βλαστός, Αθήνα.
- Ράνσιμαν, Στ. (1979). *Βυζαντινός Πολιτισμός* (μτφρ. Δ. Δερτζώρτζη), Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Ρίζος Νερουλός, Ι. (1846). *Πρακτικά Αρχαιολογικής Εταιρείας*, Αθήνα.
- Θεοδορίδης, Χ. & Λαζάρου, Α. (1940). *Ιστορία ελληνική των μέσων χρόνων*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Θεοδορίδης, Χ. & Λαζάρου, Α. (1946). *Ιστορία των Μέσων Χρόνων*, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Τσακτσίρας, Λ., Ορφανουδάκης, Ζ. & Θεοχάρη, Μ. (1978). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Zakythinos, D. (1966). Le monde de Byzance dans la pensée historique de l'Europe à partir du XVIIIe siècle: 1. Du Romantisme au Nationalisme, 2 : Le point de vues des Epigones, *Jahrbuch der Österreichischen Byzantinistik*, 15, σ. 41-47 και σ. 89-96.
- Ζακυθινός, Δ. (1958). Το Βυζάντιον μεταξύ Ανατολής και Δύσης, *Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών*, 28, σ. 367-400.

**«Βυζαντινών βίος και πολιτισμός»
μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
Γενική αποτίμηση**

Έφη Συγκέλλου

Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Μια αναδρομή στα σχολικά εγχειρίδια της Βυζαντινής Ιστορίας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τις αρχές του 20ού αι. κ.ε. αποδεικνύει την έμφαση που δίδεται στην αφήγηση της πολιτικής ιστορίας των Βυζαντινών. Από την ίδρυση του Βυζαντινού Κράτους μέχρι την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς (1453), περιγράφονται οι πολιτικές συνθήκες, τα πολεμικά γεγονότα και τα θρησκευτικά ζητήματα που καθόρισαν την εξέλιξη και τη διάρκεια του. Από τη δεκαετία του 1920 κ.ε. εισήχθησαν στα εγχειρίδια κεφάλαια που αφορούσαν τον βίο και πολιτισμό των Βυζαντινών. Κάτω από την επίδραση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους* του Κ. Παπαρρηγόπουλου, αλλά και με την αξιοποίηση των νέων ιστοριογραφικών τάσεων για τη μελέτη της ιστορίας των θεσμών και των πολιτισμών, η σχολική ιστορία έδωσε χώρο στον βυζαντινό πολιτισμό. Μάλιστα, στο πεδίο αυτό δραστηριοποιήθηκε ο Φαίδων Κουκουλές, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, που ερεύνησε τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο των Βυζαντινών. Στα σχολικά εγχειρίδια κυρίως από το 1956 κ.ε. άρχισαν να παρεμβάλλονται όλο και περισσότερο κεφάλαια σχετικά με την κοινωνία, την οικονομία, την παιδεία και την τέχνη, προσεγγίζοντας περισσότερες πτυχές του κοινωνικού και ιδιωτικού βίου. Ωστόσο, η ανανέωση των σχετικών πληροφοριών εξαρτήθηκε από την εξέλιξη της αρχαιολογικής έρευνας και της βυζαντινολογίας γενικότερα.

Abstract

If we look at the textbooks of Byzantine history for Secondary education from the beginning of the 20th century onwards, we will find the emphasis given to the narration of the political history of the Byzantines. All the issues that determined the evolution of the Byzantine state such as the political and religious conditions, as well as the war conflicts, are described in detail from the founding of Constantinople until its fall to the Ottomans (1453). From the 1920s, chapters on the daily life and culture of the Byzantines were introduced in textbooks. The influence of the *History of the Greek Nation* by K. Paparrigopoulos was catalytic, as were the new historiographical trends for the study of the history of institutions and cultures. Consequently, school history highlighted Byzantine culture. In fact,

Faidon Koukoules, a professor at the University of Athens, researched the public and private life of the Byzantines and promoted this research field. From 1956 onwards chapters on society, economics, education and the arts increased in the textbooks, approaching more aspects of everyday life. However, the updating of the relevant information depended on the development of archaeological research and Byzantinology in general.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του Βυζαντίου στο ελληνικό σχολείο συμπορεύτηκε με τις ιστοριογραφικές τάσεις που ζυμώθηκαν μέσα από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών τον 19ο αι. και κυρίως την εξέλιξη των βυζαντινών σπουδών στις αρχές του επόμενου αιώνα, οπότε συγκροτήθηκαν η έδρα της Βυζαντινής Τέχνης και Αρχαιολογίας (1912), το Βυζαντινό Μουσείο (1914), και η Εταιρεία Βυζαντινών Σπουδών (1918). Μάλιστα, η ίδρυση της έδρας της Βυζαντινής Ιστορίας (1924), πέρα από την αυτοτέλεια του αντικειμένου, σηματοδότησε την έναρξη του διαλόγου μεταξύ της ελληνικής και διεθνούς βυζαντινολογίας, που ενισχύθηκε περαιτέρω μέσα από τα πρώτα διεθνή συνέδρια των Βυζαντινών Σπουδών (1924, 1927, 1930, 1934, 1936). Ο διάλογος αυτός συνεχίστηκε, και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, επιδρώντας στην οριοθέτηση του γνωσιολογικού εύρους της επιστήμης του Βυζαντίου. Παράλληλα, οι πολιτικές και ιδεολογικές συνθήκες καθόρισαν ουσιαστικά την εξέλιξή της (Κιουσοπούλου Τ., 1993, σ. 273-276· Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 322-324.). Έτσι, το Βυζάντιο είτε ως ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ Αρχαίων και Νεοελλήνων, είτε ως οργανικό μέλος του ελληνισμού, αναγνωρίστηκε ως ένα μοναδικό ιστορικό φαινόμενο, βάθρο της (νεο)ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας και οργανικό μέλος του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Το βυζαντινό παρελθόν στα σχολικά εγχειρίδια

Το βυζαντινό παρελθόν εντάχθηκε στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, τα οποία ως εργαλεία εθνικής αυτογνωσίας εστίαζαν στον ελληνισμό κάτω από την επίδραση της *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους* και με βάση τις εθνικές ανάγκες, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '30. Αργότερα, η εμφάνιση νέων τάσεων (π.χ. μαρξιστική θεώρηση της Ιστορίας, σχολή Annales) και προσανατολισμών με την παρέμβαση θεσμικών οργάνων, όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης, που προσδιόρισε τον σκοπό της ιστορίας στην καλλιέργεια τόσο της εθνικής, όσο και της ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών (Κόκκινος Γ., 1998, σ. 443-452), συνέβαλαν στην ανανέωση των μεθόδων της ιστοριογραφίας και της διδασκαλίας της, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα παρέμεινε έντονα εθνοκεντρικό (Κόκκινος Γ., 1998, σ. 376· Αβδελά Ε., 2007, σ. 12-21). Στο πλαίσιο αυτό, η αποτύπωση της πολιτικής ιστορίας μονοπώλησε την αφήγηση του παρελθόντος μέσα από έναν λόγο διδακτικό και φρονηματιστικό (Αβδελά Ε., 1998, σ. 36).

Σχετικά με το Βυζάντιο, η περιγραφή των πολιτικών συνθηκών και των πολεμικών γεγονότων ακολούθησε μια γραμμική ανάγνωση του παρελθόντος, μέσα από την περιγραφή των δυναστειών και των θρησκευτικών ζητημάτων, που διαμόρφωσαν το πλαίσιο της πολιτικής ιδεολογίας και ταυτότητας των Βυζαντινών. Παράλληλα, η ιστορία της βυζαντινής ή

ελληνικής αυτοκρατορίας, των μέσων χρόνων ή του Μεσαιωνικού Ελληνισμού εξέφραζε τη σημειολογία των εκπαιδευτικών πολιτικών της εποχής τους, ενσωματώνοντας ωστόσο τις εξελίξεις της βυζαντινολογίας και τις ζυμώσεις σχετικά με την προώθηση των βυζαντινών σπουδών στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 317-325· Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994· Κουλούρη Χ., 1988, σ. 44· Αβδελά Ε., 1998, σ. 29-30).

Έτσι, στα σχολικά εγχειρίδια της βυζαντινής ιστορίας ήδη από τα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 20ού αι. εισήχθησαν κεφάλαια σχετικά με τον πολιτισμό και μάλιστα πριν τη συγγραφή αυτοτελών μελετών για το συγκεκριμένο θέμα, το οποίο παρουσιάστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία μέσα από τη μελέτη του St. Runciman στις αρχές της δεκαετίας του '30 (Runciman S., 1933). Προηγουμένως, η «Ελληνική» Ιστορία του Κ. Αμάντου, που είχε διδαχθεί στη Γ' τάξη του Γυμνασίου από το 1910 και για πολλά έτη –αν και με διαλείμματα–, καθώς και η «Βυζαντιακή» Ιστορία του Ν. Βραχνού, εγχειρίδια που κάλυπταν τη βυζαντινή περίοδο, περιέλαβαν τον θρησκευτικό, πολιτικό και κοινωνικό βίο στην Ευρώπη κατά τον Μεσαίωνα (Αμαντος Κ., 1918, σ. 80-85· Βραχνός Ν., 1917, σ. 90-94). Μάλιστα στο εγχειρίδιο του Βραχνού περιλαμβάνονταν λίγες αλλά διακριτές πληροφορίες για τον πολιτισμό επί Ιουστινιανού (νομοθεσία, κτίσματα, εμπόριο, διοίκηση, Εκκλησία), οι οποίες στο εγχειρίδιο του Αμάντου εντάσσονταν στην εξιστόρηση της πολιτικής του βυζαντινού αυτοκράτορα (Βραχνός Ν., 1917, σ. 21-22· Αμαντος Κ., 1918, σ. 20-22).

Ο βυζαντινός πολιτισμός εισήλθε ουσιαστικά στη σχολική εκπαίδευση με την *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας* του Αδαμαντίου Αδαμαντίου, που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1919 και γνώρισε αρκετές εκδόσεις. Επρόκειτο για τον πρώτο βυζαντινολόγο που κατείχε την έδρα της Βυζαντινής Τέχνης και Αρχαιολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από το 1912 (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 318, 326). Τα επιστημονικά ενδιαφέροντά του γύρω από τον πολιτισμό και τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο, που περιέλαβε στις πανεπιστημιακές παραδόσεις του, μετέφερε και στη συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου. Η *Ιστορία του Αδαμαντίου*, παρότι ακολουθούσε τη χρονολογική κατά δυναστείες αφήγηση, εισήγαγε αυτοτελή κεφάλαια για τον βυζαντινό πολιτισμό, τον δημόσιο βίο (κεφ. ΙΓ'), τον κοινωνικό και ιδιωτικό βίο (κεφ. ΙΔ'), τη γλώσσα, τη θρησκεία και τη λογοτεχνία (κεφ. Ζ'), τα οποία συναποτελέσαν ένα ενιαίο κεφάλαιο (κεφ. Στ') στη 2η έκδοση (Αδαμαντίου Α., 1919, σ. 351-352· 1920, σ. 309). Σε δύο διακριτά κεφάλαια, στην 5η έκδοση του εγχειριδίου για την Ε' τάξη εξατάξιου Γυμνασίου το 1930, ο βυζαντινός πολιτισμός περιέλαβε αφενός τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο (κεφ. Στ') και αφετέρου τις τέχνες και τα γράμματα (κεφ. Ζ') (Αδαμαντίου Α., 1930, σ. στ'). Έτσι, παράλληλα με την πολιτική ιστορία του Βυζαντίου ξεδιπλωνόταν ο κόσμος του, η κοινωνία, η οργάνωση του κράτους και οι πνευματικές κατευθύνσεις. Από την άλλη πλευρά, η παρουσίαση της κοινωνίας της μεσαιωνικής Ευρώπης «συμπιέστηκε» στο πλαίσιο της σχέσης της με τη βυζαντινή αυτοκρατορία (Αδαμαντίου Α., 1920, σ. 221-224) μέχρι να επανέλθει σε ξεχωριστό κεφάλαιο στα μεταγενέστερα εγχειρίδια (Χωραφάς Α. & Σακελλαρίου Α., 1935, σ. 136) ή να ενσωματωθεί σε μια ενιαία αφήγηση της βυζαντινής και ευρωπαϊκής ιστορίας (Αδαμαντίου Α., 1935, σ. 255). Το εγχειρίδιο του Αδαμαντίου παρουσίασε επίσης χάρτες και εικόνες, που ήταν σημαντικές για την «αναδημιουργία του παρελθόντος», όπως σημείωνε ο ίδιος στο εισαγωγικό σημείωμα του εγχειριδίου του (1920, σ. 4).

Στη δεκαετία 1920-1930 ο βυζαντινός πολιτισμός έλαβε μια αυτόνομη θέση στα σχολικά εγχειρίδια, όπως διαφαίνεται από την *Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού* του Ν. Βραχνού για την Γ' τάξη του Γυμνασίου. Ο πολιτισμός τον 6ο αι. (οικονομία, στρατός, ναυτικό, εμπόριο, γράμματα και τέχνες: κεφ. Γ'), η εσωτερική διοίκηση, ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος και το μεγαλείο της αυτοκρατορίας (κεφ. Θ') συνοδεύονται με εικόνες και χάρτες, παρακαταθήκη του Αδαμαντίου (Βραχνός Ν., 1924, σ. 238, 239). Ένα αυτοτελές κεφάλαιο διατίθεται για τη Μεσαιωνική Ευρώπη (τον πολιτικό, θρησκευτικό και κοινωνικό βίο: κεφ. Ι'), καθώς οι Σταυροφορίες αποτελούσαν πάγιο θέμα των εγχειριδίων της βυζαντινής ιστορίας, που κάλυπταν και ένα μέρος της ιστορίας της Μεσαιωνικής Δύσης (Βραχνός Ν., 1917, σ. 94-99· Άμαντος Κ., 1918, σ. 85-86, 88-90, 92-93, 96-101· Χωραφάς Α. & Σακελλαρίου Α., 1935, σ. 42-55, 62-66, 68-69, 75-77· Θεοδωρίδου Χ. & Λαζάρου Α., 1940, 311).

Κεφάλαια για τον βυζαντινό πολιτισμό περιέλαβε η *Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας* των Αντ. Χωραφά – Αντ. Σακελλαρίου, που εγκρίθηκε για την περίοδο 1933-1938 στην Δ' τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου οριοθετώντας τον γύρω από την υλική, ηθική και πνευματική κατάσταση της αυτοκρατορίας (κεφ. Β') και την ακμή των γραμμάτων και των τεχνών επί των δυναστειών των Κομνηνών και των Παλαιολόγων (κεφ. Η') (Χωραφάς Α. & Σακελλαρίου Α., 1933, 1935, σ. 136· 1938, σ. 21-41, 108-123). Η διοίκηση, η κοινωνική οργάνωση, η λογοτεχνία και η τέχνη (αρχιτεκτονική, ζωγραφική και γλυπτική) αποδίδονται αναλυτικά και συνοδεύονται από εικόνες (1938, σ. 30-39, 112-123). Στην ίδια τάξη απευθυνόταν και η *Ιστορία Ελληνική των Μέσων Χρόνων* των Χ. Θεοδωρίδου – Α. Λαζάρου το 1940. Εδώ ο βυζαντινός πολιτισμός περιέλαβε αποκλειστικά τα «Γράμματα και τις τέχνες» σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους που «έτεμναν» τρόπον τινά τη χιλιόχρονη αυτοκρατορία (κεφ. Ε', Θ', ΙΗ') (Θεοδωρίδης Χ. & Λαζάρου Α., 1940, 311-312). Πρόκειται για εκτενή παρουσίαση των λογοτεχνικών ειδών που αναπτύχθηκαν στο Βυζάντιο, καθώς και της τέχνης με έμφαση στην αρχιτεκτονική, η αφήγηση της οποίας πλαισιώθηκε από εικόνες (1940, σ. 149-155, 300, 302 κ.ά.).

Η περίοδος του Μεσοπολέμου εισήγαγε νέες ιστοριογραφικές τάσεις με τη στροφή από την πολιτική ιστορία (γεγονότα) στη μελέτη των θεσμών και των πολιτισμών (Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994, σ. 171· Αβδελά Ε., 1988, σ. 104). Την ίδια περίοδο στον ελληνικό χώρο ο Φαίδων Κουκουλές, καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών στην έδρα του Δημόσιου και Ιδιωτικού Βίου των Βυζαντινών (1931), εξέδιδε το εξάτομο έργο του, ανοίγοντας ένα νέο ερευνητικό πεδίο στην ιστορία του Βυζαντίου (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 319). Ο *Βυζαντινός βίος και πολιτισμός* αποτέλεσε καίρια συμβολή στη μελέτη της βυζαντινής αυτοκρατορίας από την άποψη της γλώσσας, του βίου, της λαϊκής τέχνης, της φιλολογίας και του πολιτισμού, σε μια εποχή που ο ιδιωτικός βίος ήταν σχεδόν άγνωστος (Σαββίδης Α., 1996, σ. 336.). Μένοντας πιστός στο ιδεολογικό σχήμα της συνέχειας του ελληνισμού, ο Κουκουλές ερεύνησε σχεδόν κάθε πτυχή του λαϊκού βίου των Βυζαντινών (Καραμανωλάκης Β., 2006, σ. 321-322· Χριστοφιλοπούλου Αικ., 1994, σ. 39· Βαρβούνης Μ., 1995-1997, σ. 72-73). Από την εκπαίδευση και τα παιδικά παίγνια, τα τραγούδια, τη γλώσσα αλλά και τις ύβρεις και τις δεισιδαιμονίες των Βυζαντινών, την εμφάνιση (ενδυμασία, κόμμωση, υπόδεση) και τη διατροφή, τις τελετές, όπως ο γάμος, η βάπτισμα και η ταφή, την ψυχαγωγία (αγώνες στον

Ιππόδρομο) μέχρι τις εμποροπανηγύρεις, τα επαγγέλματα, τον γεωργικό και τον ναυτικό βίο· και από την κατοικία μέχρι τον βίο της γυναίκας και τη θέση περιθωριακών (κλέφτες, πονίες) και αδύναμων ομάδων (αιχμάλωτοι πολέμου), ο Κουκουλές ασχολήθηκε με τους ανώνυμους Βυζαντινούς αξιοποιώντας τεκμήρια κάθε είδους (Κουκουλές Φ., 1948-1957· Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ., 1994, σ. 171). Παρά τις ενστάσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη μεθοδολογία του, το έργο του παραμένει μία από τις σημαντικότερες συνθέσεις σχετικά με τον βυζαντινό πολιτισμό στη διεθνή βιβλιογραφία (Κολίας Τ., 2003, σ. 64· Μαλτέζου Χ., 1989, σ. 22).

Βέβαια, η σχολική ιστορία κατά την περίοδο αυτή εξακολουθούσε να κινείται στην πορεία του «εξελληνισμού» της στο πλαίσιο σφυρηλάτησης της εθνικής ενότητας και της ανάδειξης του εκπολιτιστικού ρόλου του Βυζαντίου, όπως ακριβώς τόνιζαν και τα παλαιότερα εγχειρίδια (Άμαντος Κ., 1918, σ. 3-4· Αδαμαντίου Α., 1919, σ. 3· Κουλούρη Χ., 1988, σ. 46). Η προβολή των ποικίλων πτυχών του βυζαντινού πολιτισμού είχε ευνοηθεί αναμφίβολα από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του α΄ μισού του 20ού αι., που προήγαγαν τη διδασκαλία της ιστορίας του πολιτισμού (κυρίως αυτές του 1914 και 1929) (Αβδελά Ε., 1988, 29-31), αλλά εξαρτιόταν κυρίως από την πορεία της έρευνας του σχετικού πεδίου. Η επίδραση του Κουκουλέ, όπως και του Runciman θα γινόταν ορατή τις επόμενες δεκαετίες, εφόσον τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, αν και «παρατηρητήρια» της νοοτροπίας μιας εποχής κατά τον J. Le Goff (1998, σ. 211), συνέχιζαν να υπηρετούν πολιτικο-ιδεολογικούς σκοπούς (Κιουσοπούλου Τ., 1993, σ. 273, 275-276). Έτσι, ο περιορισμός του βυζαντινού πολιτισμού αποκλειστικά στο πεδίο της λογοτεχνίας στο εγχειρίδιο των Χ. Θεοδωρίδου – Α. Λαζάρου το 1940 προδίδει μια «συντηρητική» στροφή που πραγματοποιείται στη διδακτική της ιστορίας από την περίοδο αυτή (βλ. το αναλυτικό πρόγραμμα του 1939) στον άξονα της γραμμικής αφήγησης της ελληνικής ιστορίας και έξω από τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις (Αβδελά Ε., 1988, σ. 32-33).

Ένα από τα πιο δημοφιλή εγχειρίδια για το Γυμνάσιο των δεκαετιών του '50 και '60 ήταν η *Ιστορία των Μέσων Χρόνων* της Ελ. Βουραζέλη-Μαρινάκου, η οποία έτυχε δώδεκα επανεκδόσεων (1956-1967). Στο πλαίσιο της αφήγησης δυνασטיών και μέσα από την τριμερή κατάτμηση της βυζαντινής περιόδου σε πρώιμη, μέση και ύστερη, ο βυζαντινός πολιτισμός καταλάμβανε σημαντική θέση (κεφ. Α.6, Β.8, Γ.4) χωρίς να εστιάζεται μόνο στη λογοτεχνία, αλλά προβάλλοντας την τέχνη, την κοινωνία, τον ιδιωτικό βίο (κατοικία, ενδυμασία, τροφή, γιορτές), τις πόλεις, τη γεωργία και το εμπόριο, τη στρατιωτική οργάνωση, τη νομοθεσία και τη διοίκηση (Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε., 1956, σ. 272-275). Στα σχετικά κεφάλαια παρεχόταν η απαραίτητη εικονογράφηση, όπως και στις αντίστοιχες ενότητες για τη Δύση, η ιστορία της οποίας αναπτυσσόταν σε δύο κεφάλαια (Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε., 1966, σ. 80-84, 250-254, 217-220, 262-263· Παληκίδης Α. 2007, σ. 77).

Το 1965 κυκλοφόρησε η *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ* του Κ. Καλοκαιρινού για τη Β΄ Γυμνασίου. Ήταν το πρώτο «μη προσωπο-κεντρικό εγχειρίδιο ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση», ενώ περιέλαβε και την περίοδο της ύστερης αρχαιότητας (Νεράτζη-Βαρμάζη Β., 2000, σ. 98). Παρ' όλα αυτά, ο βυζαντινός πολιτισμός δεν εκπροσωπήθηκε ούτε χρονικά, ούτε σε όλο το εύρος του: λίγες σελίδες περιγράφουν συνοπτικά την

εποχή της Μακεδονικής δυναστείας ως την «καλύτερη ώρα του βυζαντινού πολιτισμού», εστιάζοντας στην τέχνη (αρχιτεκτονική, ζωγραφική), τα γράμματα, τη διοίκηση και την ακτινοβολία της βυζαντινής Εκκλησίας (Καλοκαιρινός Κ., 1965, σ. 204-207). Συνοπτική είναι επίσης η αναφορά στην τέχνη και τα γράμματα της Δυτικής Ευρώπης, στα οποία αφιερώνεται ένα κεφάλαιο (Καλοκαιρινός Κ., 1965, σ. 238-240, 314). Στα καινοτόμα χαρακτηριστικά του εγγράφονται οι έγχρωμες εικόνες και τα κείμενα που προέρχονται από βυζαντινούς ιστορικούς ή νεώτερους μελετητές και λογοτέχνες και αφορούν σχεδόν εξ ολοκλήρου στον βυζαντινό πολιτισμό, όπως π.χ. το ποίημα του Κ. Παλαμά για τον Βασίλειο Α΄ ή το κείμενο του Αδ. Αδαμαντίου για τον Βυζαντινό στρατιώτη (Καλοκαιρινός Κ., 1965, σ. 210, 302-305).

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, που καταργήθηκε από τη διδακτορία του 1967, επανήλθε στην εκπαίδευση το 1976 με μερικές αλλαγές, όπως διαφαίνεται από την αντικατάσταση της λέξης Βυζαντινής αντί Μεσαιωνικής Ιστορίας στον τίτλο (Καλοκαιρινός Κ., 1976). Στο πλαίσιο αυτό προστέθηκαν ενότητες για τον πολιτισμό (τέχνη, γράμματα) και για την υστεροβυζαντινή περίοδο, οι οποίες εμπλουτίστηκαν με περισσότερες (έγχρωμες) εικόνες και κείμενα για τον βυζαντινό πολιτισμό, όπως το απόσπασμα του St. Runciman από τη μετάφραση του βιβλίου του το 1969 (Καλοκαιρινός Κ., 1976, σ. 289-303, 388-397, 310-311). Η αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου βελτίωσε τις ελλείψεις του παλαιότερου αναφορικά με τη βυζαντινή τέχνη, η οποία παρουσιάστηκε εδώ αναλυτικότερα και μέσα από την ενδελεχή μελέτη και επιμέλεια του συγγραφέα (Παληκίδης Α., 2007, σ. 79-80, 223-224).

Στην περίοδο 1967-1976 το Βυζάντιο διδάχτηκε στο Γυμνάσιο μέσα από το εγχειρίδιο της Βουραζέλη-Μαρινάκου, το οποίο ανατυπώθηκε (1967) και ενσωματώθηκε στη συνέχεια στην *Ιστορία Ελληνορωμαϊκή – Βυζαντινή – Μεσαιωνικής Ευρώπης (146 π.Χ-1453 μ.Χ.)* των Α. Λαζάρου – Δ. Χατζή και Ε. Βουραζέλη-Μαρινάκου (1970, 1972, 1975). Επρόκειτο για συνδυασμό δύο εγχειριδίων, στα οποία συνενώθηκαν η περίοδος του Βυζαντίου με την ελληνιστική-ρωμαϊκή (Λαζάρου Α. & Χατζής Δ., 1964· Παληκίδης Α., 2007, σ. 48). Εδώ, ο βυζαντινός βίος και πολιτισμός κατείχε αυτοτελή θέση, όπως και προηγουμένως στην *Ιστορία της Βουραζέλη-Μαρινάκου* (Λαζάρου Α. & Χατζή Δ. & Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε., 1972 σ. 369-371).

Με τη μεταπολίτευση εκτός από το εγχειρίδιο του Κ. Καλοκαιρινού (1976) για το Λύκειο, μετά και την επαναφορά των δυο κύκλων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διδάχτηκε στο Γυμνάσιο η *Ιστορία, Ρωμαϊκή και Βυζαντινή* των Λ. Τσακτσίρα – Ζ. Ορφανουδάκη – Μ. Θεοχάρη (1978) (Αβδελά Ε., 1988, σ. 34· Παληκίδης Α., 2007, σ. 48). Το εγχειρίδιο αυτό, που ακολουθεί την προ δεκαετίας διεύρυνση του περιεχομένου χρονικά προς τα πίσω, δηλαδή προς τη Ρωμαϊκή περίοδο, παρουσιάζει μεν γραμμικά τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα από την εποχή ίδρυσης της Κωνσταντινούπολης μέχρι την άλωσή της από τους Οθωμανούς, αλλά δίνει αρκετή έκταση στον βυζαντινό πολιτισμό εξετάζοντας τη φυσιογνωμία του, την χριστιανική τέχνη, την παιδεία, τη σχέση κράτους και εκκλησίας, την κοινωνία – και στον δυτικό κόσμο, καθώς και τη βυζαντινή πολιτιστική και ιδεολογική κληρονομιά (Τσακτσίρας Λ. & Ορφανουδάκης Ζ. & Θεοχάρη Μ., 1978, σ. 394-399). Πλήθος εικόνων (έγχρωμες και μη) με λεζάντες ή και αναλυτικό υπομνηματισμό εμπλουτίζουν την αφήγηση για την τέχνη. Στις σχετικές ενότητες μάλιστα, όπως λ.χ. η αναφερόμενη στη χριστιανική τέχνη, οι εικόνες δεν

αποτελούν απλό διακοσμητικό στοιχείο, όπως συνέβαινε στο παρελθόν, αλλά βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με το περιεχόμενο (1978, σ. 141-165· Παληκίδης Α., 2007, σ. 343-347). Βέβαια, η άτακτη μερικές φορές διάταξή τους στο πλαίσιο της αφήγησης ή ακόμη και μέσα στα κείμενα-πηγές, δείχνει μια ανισομέρεια μεταξύ του οπτικού υλικού και του λόγου (1978, σ. 171, 173, 273-276· Παληκίδης Α., 2007, σ. 260-261). Παρ' όλα αυτά εντυπωσιάζει το πλήθος τους, που οφείλεται στην ιδιότητα της συγγραφέως Μ. Θεοχάρη ως ειδικού στην τέχνη, ενώ συνεχίζει τρόπον τινά την τάση εμπλουτισμού της ύλης με εικονογραφικό υλικό, όπως εκφράστηκε και στην αναθεωρημένη έκδοση του εγχειριδίου του Καλοκαιρινού (Παληκίδης Α., 2007, σ. 48, 81).

Στα τέλη της δεκαετίας του '70 δόθηκε στη σχολική εκπαίδευση (Β' Λυκείου) μεταφρασμένο στα ελληνικά το βιβλίο του St. Runciman, *Βυζαντινός πολιτισμός* (Ράνσιμαν Σ., 1979). Κυκλοφορούσε ήδη στο εμπόριο από το 1969, ενώ εμπλουτίστηκε με ασπρόμαυρες εικόνες, που δεν υπήρχαν στις προηγούμενες εκδόσεις (Παληκίδης Α., 2007, σ. 54, 260, 450). Το βιβλίο αυτό ήταν το μόνο εγχειρίδιο που παρουσίαζε αποκλειστικά τον πολιτισμό των Βυζαντινών στις ποικίλες εκφάνσεις του, όπως την οικονομία (εμπόριο), την εκπαίδευση, τη λογοτεχνία και την τέχνη, τη θρησκεία, τη διοίκηση, τον στρατό και το πολίτευμα, καθώς και τη σχέση του Βυζαντίου με τους γείτονές του (Ράνσιμαν Σ., 1979). Η επιλογή του από την επιτροπή εκδόσεων προδίδει «άνοιγμα» προς τη γνωριμία με τον πολιτισμό, δρόμο που είχε ανοίξει ο Κουκουλές, αλλά ενθαρρύνθηκε και από τα αναλυτικά προγράμματα της εποχής (Αβδελά Ε., 1988, σ. 35). Μάλιστα η επιτροπή της έκδοσης του εγχειριδίου εξέφρασε στις διευκρινίσεις που έδωσε προς τους διδάσκοντες και τους μαθητές τον απόλυτο σεβασμό της στον συγγραφέα ώστε δεν άλλαξε τίποτα από την αρχική έκδοση (οι υποσημειώσεις διατηρήθηκαν ως απόδειξη επιστημονικής τεκμηρίωσης). Όμως η διδακτέα ύλη περιέλαβε μόνο πέντε από τα δώδεκα κεφάλαια του βιβλίου (Ράνσιμαν Σ., 1979). Καθώς το συγκεκριμένο εγχειρίδιο διδάχτηκε για πολύ μικρό χρονικό διάστημα και ίσως παράλληλα με το εγχειρίδιο του Καλοκαιρινού, η επικέντρωση σε ζητήματα, όπως το βυζαντινό πολίτευμα, τη διοίκηση, το εμπόριο, την καθημερινή ζωή και την επίδραση του Βυζαντίου στους άλλους λαούς, φαίνεται ότι εξασφάλιζε διδακτικά την εξιστόρηση των στοιχείων εκείνων που συγκρότησαν τον βυζαντινό πολιτισμό και αποτέλεσαν, σύμφωνα με τον Runciman, «χαρακτηριστικά ολόκληρης της βυζαντινής ιστορίας» (Ράνσιμαν Σ., 1979, σ. 7).

Στο ίδιο κλίμα, ένα δεύτερο εγχειρίδιο, που είχε μεταφραστεί στα ελληνικά το 1972, δόθηκε προς διδασκαλία στη Β' Λυκείου για τα έτη 1980-1982. Πρόκειται για ένα συλλογικό έργο που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1948 από τους N.H. Baynes – H. Moss και περιέλαβε μελέτες για την οικονομία, την εκκλησία και τον μοναχισμό, την παιδεία και τη λογοτεχνία, τη διοίκηση και την ακτινοβολία του Βυζαντίου (Baynes N.H. & Moss H., 1948). Επιλέχθηκαν για το συγκεκριμένο εγχειρίδιο οι μελέτες των A. Andreades, W. Ensslin και S. Runciman για την οικονομική ζωή, τον αυτοκρατορικό θεσμό και τη σχέση του Βυζαντίου με τους Σλάβους, αντίστοιχα. Επρόκειτο για κεφάλαια, τα οποία, κατά την κρίση της εκδοτικής επιτροπής, συμπλήρωναν το περιεχόμενο και υποβοηθούσαν την κατανόηση της Βυζαντινής Ιστορίας, που διδασκόταν παράλληλα από το εγχειρίδιο Καλοκαιρινού (Baynes N.H. & Moss H., 1980, σ. 5-6).

Το βιβλίο των N.H. Baynes – H. Moss δεν παρείχε εικονογράφηση, αλλά, μαζί με το αντίστοιχο του Runciman, αποτελούσαν μια νέα πρόταση στη γεγοντολογική αφήγηση μεταφέροντας τα πορίσματα της εξελισσόμενης για το Βυζάντιο έρευνας, οριοθετώντας τα ειδικότερα πεδία του πολιτισμού και υποδεικνύοντας τομείς για περαιτέρω μελέτη, όπως ο οικογενειακός βίος, ο υλικός πολιτισμός, το φυσικό περιβάλλον κ.ά. Τα ζητήματα που πραγματεύτηκε ο Runciman στην πρωτοπόρα για το είδος της μονογραφία σχετικά με τον βυζαντινό πολιτισμό διερευνήθηκαν περισσότερο μέσα από άλλες μελέτες που δημοσιεύθηκαν αργότερα, όπως λ.χ. των T. Talbot-Rice (1967), A. Guillou (1974), C.H. Beck (1978), C. Mango (1980) και μεταφράστηκαν στα ελληνικά. Εξάλλου το έργο του Κουκουλέ, που είχε επίσης προηγηθεί, άφησε όμοια παρακαταθήκη, παρέχοντας το υπόβαθρο για την επέκταση της έρευνας σε ειδικά θέματα, όπως λ.χ. η γυναίκα, η οικογένεια, ο μοναχισμός, οι επιστήμες, κ.ά. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια του βυζαντινού πολιτισμού φαίνεται ότι «συντονίστηκαν» με την κυκλοφορία ανάλογων επιστημονικών βιβλίων εκφράζοντας τα νέα ενδιαφέροντα της επιστήμης και της κοινωνίας. Όμως δεν χρησιμοποιήθηκαν για πολύ. Ίσως λειτούργησαν ως εργαλεία επιστημονικής εγκυρότητας για τη γενική σχολική ιστορία, με σκοπό να ενισχυθεί το κύρος της.

Πτυχές του βυζαντινού πολιτισμού, όπως η κοινωνία, οι θεσμοί και η ακτινοβολία του Βυζαντίου, περιελήφθησαν ως ανεξάρτητα κεφάλαια στη *Θεματική Ιστορία*, ένα εγχειρίδιο που διδάχτηκε στο Λύκειο για μία δεκαετία περίπου (1985-1996/7) (Παληκίδης Α., 2007, σ. 55). Ήταν η πρώτη απόπειρα να εισαχθεί η *Θεματική Ιστορία* στο Λύκειο, εφόσον στο Γυμνάσιο η γενική Βυζαντινή Ιστορία καλυπτόταν από το εγχειρίδιο των Λ. Τσακτίρα – Ζ. Ορφανουδάκη – Μ. Θεοχάρη, που διδασκόταν μέχρι το 2000 (Παληκίδης Α., 2007, σ. 48). Στη *Θεματική Ιστορία* δηλωνόταν ρητά οι νέες ιστοριογραφικές τάσεις (ιστορικός υλισμός, σχολή Annales), που διείσδυσαν και στη σχολική ιστορία μετά το 1974. Έτσι, αναδείχθηκαν ζητήματα διοίκησης και οργάνωσης της κοινωνίας, όπως και το μέγεθος της πολιτισμικής επενέργειας του Βυζαντίου κυρίως στα Βαλκάνια. Όλα αυτά συνοδεύονταν από εικόνες με λεζάντες, καθώς και σχέδια με σκηνές από την καθημερινή ζωή. Η παρουσίαση του βυζαντινού πολιτισμού και της τέχνης γινόταν με σκοπό να προβληθεί η καλλιτεχνική διάσταση ενός φαινομένου, που ξεπέρασε τα όριά του (Παληκίδης Α., 2007, σ. 522, 524). Σύμφωνα με την άποψη της συγγραφέως των σχετικών κεφαλαίων, στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο δεν υπήρξε μια λογική και ομαλή σύνδεση των εξεταζόμενων θεμάτων, ενώ και σε διδακτικό επίπεδο δεν απέδωσε, όπως πιθανώς αναμενόταν (Νεράτζη-Βαρμάζη Β., 2000, σ. 98· Παληκίδης Α., 2007, σ. 27-28).

Ένα ακόμη εγχειρίδιο κυκλοφόρησε για μικρό χρονικό διάστημα (1997/8 – 2000) στο Λύκειο με τίτλο: *Η πολιτισμική προσφορά του ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση* (Ασημομύτης Β., κ.ά, 1997· Παληκίδης Α., 2007, σ. 52). Ο ελληνοκεντρικός χαρακτήρας του επικρίθηκε έντονα, ενώ και διάφορα επιστημονικά και μεθοδολογικά ζητήματα ήγειραν αντιδράσεις. Ο βυζαντινός πολιτισμός εκπροσωπήθηκε εδώ με την περιγραφή των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών, όπως και με πυκνή και πλούσια εικονογράφηση, η οποία αναδείκνυε την αισθητική λειτουργία της βυζαντινής τέχνης (Νεράτζη-Βαρμάζη Β., 2000, σ. 98· Παληκίδης Α., 2007, σ. 526, 528, 534). Όμως τα εγχειρίδια αυτά, αν και παρου-

σίασαν στοιχεία του βυζαντινού πολιτισμού αποτυπώνοντας και τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις –ας μην ξεχνάμε ότι η γνώση του καθημερινού βίου εξαρτάται από την πρόοδο της αρχαιολογικής έρευνας– δεν είναι βέβαιο ότι απέδωσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μια ενιαία και συγκροτημένη εικόνα του Βυζαντίου, που συνέχισε να αναπαράγεται μέσα από πλήθος γεγονότων, ονομάτων, τοπωνυμίων και εννοιών, τα οποία «συμπύκνωναν» μια ιστορία χιλίων σχεδόν ετών.

Από το 2000 μέχρι σήμερα η βυζαντινή ιστορία διδάσκεται μέσα από την *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία* των Ι. Δημητρούκα – Θ. Ιωάννου για τη Β΄ Γυμνασίου και το αντίστοιχο εγχειρίδιο των Ι. Δημητρούκα – Θ. Ιωάννου – Κ. Μπαρούτα για το Λύκειο (Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ., 2001· Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ. & Μπαρούτας Κ., 2001). Σε μια μεικτή αφήγηση πολιτικών γεγονότων και κοινωνικών συνθηκών, η βυζαντινή κοινωνία και οικονομία, όπως και ο βυζαντινός πολιτισμός παρατίθενται σε αυτόνομα κεφάλαια / ενότητες και στα δύο εγχειρίδια, τα οποία διαθέτουν επιπλέον πυκνή εικονογράφηση, υποβοηθητική –με την κατάλληλη μεθοδολογία– της διδακτικής ιστορικής προσέγγισής τους (Θώδης Γ., 2019, σ. 219). Αναλυτικά παρουσιάζεται η καθημερινή ζωή, η γραμματεία, οι επιστήμες και οι τέχνες, που πλαισιώνονται με συναφή κείμενα και εικόνες (Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ., 2001, σ. 68-84).

Όπως και στο εγχειρίδιο του Γυμνασίου, έτσι και στο αντίστοιχο του Λυκείου ο βυζαντινός πολιτισμός ορίζεται από τον άξονα γράμματα – επιστήμες – τεχνολογία και εικαστικές τέχνες (αρχιτεκτονική, γλυπτική, ζωγραφική, μικρογραφία, μικροτεχνία, μικρογλυπτική, νομισματική και μουσική), εισάγοντας στην εκπαίδευση τα νέα δεδομένα της έρευνας: για παράδειγμα η παρουσίαση της θρησκευτικής μνημειακής τέχνης δίνει τη θέση της σε νέα πεδία, όπως της μικροτεχνίας ή της μουσικής (Δημητρούκας Ι. & Ιωάννου Θ. & Μπαρούτας Κ., 2001, σ. 91-100, 108-109). Βέβαια, διατηρούνται στοιχεία του παρελθόντος αναφορικά λ.χ. με την ακτινοβολία του βυζαντινού πολιτισμού, ο οποίος όμως αποδίδεται σε συνάφεια με τον περίγυρο (αραβικός κόσμος, Δύση). Με τον τρόπο αυτό υπηρετούνται οι νέοι διδακτικοί στόχοι της ιστορίας σχετικά με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και τον περιορισμό του εθνοκεντρισμού. Ωστόσο, στα εγχειρίδια αυτά (ιδίως του Λυκείου) το Βυζάντιο «συμπιέζεται» στο πλαίσιο αφήγησης της ιστορίας και του πολιτισμού του Δυτικού Κόσμου από τον Μεσαίωνα μέχρι τη νεότερη περίοδο και μάλιστα μέσα από την οπτική των Δυτικών μελετητών (Koliias T., 2003, σ. 66). Είναι άλλωστε γεγονός ότι τα σύγχρονα εγχειρίδια της ιστορίας υπηρετούν πέραν της εθνικής, μια ευρωπαϊοκεντρική προοπτική στο πλαίσιο των νέων εκπαιδευτικών αναγκών για καλλιέργεια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας συνείδησης και την προώθηση της ειρήνης (Γουστέρης Σ., 1998, σ. 34-35, 116· Αβδελά Ε., 1998, σ. 60).

Η περιήγηση, λοιπόν, στα εγχειρίδια της ιστορίας του Βυζαντίου για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οδηγεί αναπόφευκτα σε ορισμένες διαπιστώσεις για τη θέση που κατέχει σε αυτά ο βίος και πολιτισμός των Βυζαντινών. Η αφήγησή του ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα συμπορεύτηκε με τις ιδεολογικοπολιτικές στοχεύσεις του ελληνικού κράτους, όπως εκφράστηκαν μέσα από την *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* του Κ. Παπαρρηγόπουλου. Παράλληλα, η επίδραση του καθηγητή Τέχνης του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αδ. Αδαμαντίου υπήρξε καθοριστική για την ένταξη του πεδίου στο σχολικό γνωσιακό περιβάλλον. Έτσι,

η αναγνώριση του βυζαντινού πολιτισμού ως οργανικού στοιχείου της ελληνικής ιστορίας αναμενόταν να ενισχύσει ιστορικά την εικόνα του ελληνισμού μέσα από την αδιάσπαστη συνέχειά του, μια εικόνα που διατηρείται εν πολλοίς και στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια (Αβδελά Ε., 1998, σ. 53-59).

Η πραγμάτευση του εν λόγω θέματος εστίαζε αρχικά στη λογοτεχνία, την τέχνη, τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο στο πλαίσιο συγκεκριμένων χρονικών περιόδων ή σε σχέση με συγκεκριμένους αυτοκράτορες ή δυναστείες, μέχρι το 1956. Τότε για πρώτη φορά παρουσιάζεται κεφάλαιο υπό τον τίτλο «Βυζαντινών βίος και πολιτισμός» στο εγχειρίδιο της Βουραζέλη-Μαρινάκου (1956, σ. 68-112, 272). Το κεφάλαιο αυτό περιέλαβε την ενιαία αφήγηση των ποικίλων πτυχών της ζωής των Βυζαντινών συμπυκνώνοντας εκείνες που είχαν τεθεί αποσπασματικά στα προηγούμενα εγχειρίδια, και παρακολουθώντας τις τρέχουσες εξελίξεις. Το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο είχε προηγουμένως οριοθετήσει ο Κουκουλές, το έργο του οποίου με τον ίδιο τίτλο ενέπνευσε προφανώς τη συγγραφέα του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Εξάλλου τα επιστημονικά συγγράμματα ήταν και είναι για τα σχολικά εγχειρίδια ένας «οδικός χάρτης» για την πορεία της έρευνας, η οποία όσον αφορά στο πεδίο του βυζαντινού πολιτισμού παρακολουθείται από αυτά στενά (Koliás T., 2003, σ. 64).

Η εισαγωγή των μεταφρασμένων εγχειριδίων για τον βυζαντινό πολιτισμό του Run-ciman και των N.H. Baynes – H. Moss σε συνδυασμό με τη διδασκαλία της ανανεωμένης έκδοσης του βιβλίου του Καλοκαιρινού στα τέλη της δεκαετίας του '70 πρέπει να ήταν μια θαυμαστή στιγμή συντονισμού της επιστημονικής έρευνας και των εκπαιδευτικών αναγκών στη διδασκαλία της ιστορίας: γνώση του πολιτικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του Βυζαντίου με τη χρήση παράλληλων εγχειριδίων, που φαντάζει ακόμη και σήμερα πρωτοποριακή. Όμως, η στιγμή αυτή χάθηκε υπό το βάρος της αφήγησης των γεγονότων μιας χιλιόχρονης ιστορίας που θα έπρεπε να καλύπτεται σε δύο σχολικές τάξεις (Γυμνασίου και Λυκείου), ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας και ασφαλώς η συγγραφή της.

Είναι ανάγκη να επισημανθεί ότι η έρευνα του βίου και του πολιτισμού των Βυζαντινών εξελίχθηκε σε συνάρτηση με τα αρχαιολογικά δεδομένα, ενώ έχει υποβοηθηθεί κατά πολύ από τη διεπιστημονική προσέγγιση του Βυζαντίου. Ο βυζαντινός κόσμος είναι γνωστός σήμερα περισσότερο από ποτέ (Χρυσός Ε., 2015-2016, σ. 12-19· Μαλτέζου Χ., 1989, σ. 20). Ο καθημερινός βίος από την άλλη πλευρά και παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή του Κουκουλέ, αποτέλεσε θέμα αυτοτελούς Συνεδρίου μόλις στα τέλη της δεκαετίας του '80, οπότε και διεξήχθη το Α' Διεθνές Συμπόσιο, από το οποίο προήλθαν μελέτες, που απεικονίζουν την εξέλιξη της σχετικής έρευνας (Μαλτέζου Χ., 1989). Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 οργανώθηκε μια σημαντική έκθεση στη Θεσσαλονίκη που ήταν αφιερωμένη στην «Καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο» (Υπουργείο Πολιτισμού - Ώρες Βυζαντίου, 2001/2). Αλλά και το Βυζάντιο ως μέρος της σχολικής εκπαίδευσης, πέρα από μερικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικών της Μ.Ε, απασχόλησε τους Βυζαντινολόγους στα τέλη του '90 με την έναρξη των Συναντήσεων Βυζαντινολόγων Ελλάδος και Κύπρου, κυρίως τη Δεύτερη, που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1999 και κατέληξε στη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη διδασκαλία του (Β' Συνάντηση Βυζαντινολόγων Ελλάδος και Κύπρου, 2000, σ. 87-106 κυρίως 103-106).

Η βυζαντινή κοινωνία στην καθημερινότητά της γίνεται, καθώς φαίνεται, γνωστή σχετικώς πρόσφατα, οπότε αποκαθίσταται η εικόνα της έξω από τα στερεότυπα που τη συνόδευαν ως θεοκρατική και συντηρητική. Υπό το πνεύμα αυτό και η τέχνη αντιμετωπίζεται ως καλλιτεχνική δημιουργία πέρα από τη θρησκευτική της διάσταση, όπως διαφαίνεται στα εγχειρίδια του Καλοκαιρινού και των Λ. Τσακτσίρα – Ζ. Ορφανουδάκη – Μ. Θεοχάρη (Παληκίδης Α., 2007, σ. 427). Στα ίδια εγχειρίδια η καθημερινή ζωή δεν παρουσιάζεται τόσο μέσα από την εικονογράφηση, όσο μέσα από τα κείμενα. Στα πιο σύγχρονα, όπως αυτά των Ι. Δημητρούκα – Θ. Ιωάννου – (Κ. Μπαρούτα), οι παραστάσεις του καθημερινού βίου μαρτυρούν την πρόοδο που έχει κάνει η αρχαιολογική σκαπάνη τα τελευταία χρόνια (Παληκίδης Α., 2007, σ. 428). Επιπλέον, η εμπλοκή στη συγγραφή των εγχειριδίων ειδικών, όπως ο Αδαμαντίου ή η Θεοχάρη, έχει συμβάλλει στην προβολή του βυζαντινού πολιτισμού είτε με την περιγραφή των ποικίλων εκφάνσεών του, είτε με τη βελτίωση της ποιότητας της εικονογράφησης.

Είναι γεγονός ότι ο βίος των Βυζαντινών και ο πολιτισμός τους κατέχουν στα σχολικά εγχειρίδια μια διακριτή θέση. Όμως, η παρουσίαση των θεμάτων αυτών δεν είναι βέβαιο ότι έχει γίνει με τρόπο συνεκτικό και αλληλεπιδρώντα με την αφήγηση της Βυζαντινής Ιστορίας. Παρά τη γενική παραδοχή ότι η διδασκαλία της ιστορίας του πολιτισμού έχει ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία (Γιωτοπούλου-Σισιλιάνου Ε., 1965, σ. 14) και παρά την πρόοδο που έχει συντελεστεί στην αισθητική αναβάθμιση των εγχειριδίων, τα σχετικά κεφάλαια, αν και αυτοτελή, δεν φαίνεται να εκπληρώνουν τον παιδευτικό τους ρόλο. Στο πλαίσιο των ευρύτερων δυσκολιών που παρουσιάζει η διδασκαλία του Βυζαντίου, το οποίο παραμένει ασαφές και στέκεται κάπως αμήχανα μεταξύ της ελληνικής και ευρωπαϊκής ιστορίας – ας μην ξεχνάμε ότι η αφήγηση του δυτικού μεσαιωνικού κόσμου και πολιτισμού εντάσσεται στο πλαίσιο της βυζαντινής ιστορίας αλλά όχι ως οργανικό μέρος της (Χρυσός Ε., 1987, σ. 84) – και κάπως «στενάχωρα» μεταξύ του αρχαίου και νεώτερου ελληνισμού (Κ. Νικολάου, στον παρόντα τόμο), ο βυζαντινός πολιτισμός δεν έχει βρει ακόμη τη θέση που του αξίζει στο ελληνικό σχολείο. Παρόλο που έχει υποστηριχθεί σε γενικές γραμμές από τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, στη διδακτική πράξη παρουσιάζει ελλείψεις. Συνήθως δεν περιλαμβάνεται στη διδακτέα ή εξεταστέα ύλη, προσφέρεται σε μαθήματα επιλογής ή παρεμβάλλεται χωρίς νοηματική ή ειδολογική σύνδεση με άλλα θέματα, και σίγουρα δεν προσελκύει τους μαθητές. Μάλλον αντιμετωπίζεται κάπως επιπόλαια, παρά το γεγονός ότι το ηλικιακό υπόβαθρο των μαθητών διευκολύνει τη γνώση αντικειμένων όπως αυτού της καθημερινής ζωής, που μπορεί να μεταδοθεί όχι μόνο μέσω ενός ποιοτικού εποπτικού υλικού, αλλά και με τη συνεργασία διδασκόντων συναφών κλάδων, τη βιωματική εμπειρία και τη διάδραση με τον αφηγηματικό λόγο.

Η μελέτη του βυζαντινού πολιτισμού διεκδίκησε και βρήκε τελικά τη θέση της στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας ήδη στις αρχές του 20ού αιώνα. Όμως ακόμη και σήμερα ψάχνει τον βηματισμό της στη σχολική πράξη. Τα νέα σχολικά εγχειρίδια, ας μου επιτραπεί η ευχή, μακάρι να γίνουν η αφορμή για μια πιο ουσιαστική αποτύπωση του βυζαντινού πολιτισμικού φαινομένου στη σχολική ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος, Αθήνα.
- Αβδελά, Ε. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Αδαμαντίου, Α. (1919). *Ιστορία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*, Βιβλιοπωλείον Εστίας, Εν Αθήναις.
- Αδαμαντίου, Α. (1935). *Βυζαντινή και Ευρωπαϊκή Ιστορία. 867-1453*, Π. Δημητράκος, Αθήνα.
- Άμαντος, Κ. (1918). *Ελληνική Ιστορία από του 395 μ.Χ. μέχρι της υπό των Τούρκων αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως (395-1453 μ.Χ.)*, Ιω. Δ. Κολλάρος, Εν Αθήναις.
- Ασημομύτης, Β. & Γρυντάκης, Γ. & Κατσουλάκος, Θ. & Μπουλώτης, Χ. & Σκουλάτος (1997). *Η πολιτισμική προσφορά του ελληνισμού από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Βαρβούνης, Μ. (1998). Ο Φαίδων Κουκουλές και η βυζαντινή λαογραφία, *Βυζαντινός Δόμος*, 8-9, σ. 71-73.
- Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1956). *Ιστορία των Μέσων Χρόνων*, ΟΕΣΒ, Αθήνα.
- Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1966). *Ιστορία των Μέσων Χρόνων*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Β' Συνάντηση Βυζαντινολόγων Ελλάδος και Κύπρου (2000). *Εισηγήσεις – Ερευνητικά προγράμματα – Περιλήψεις Ανακοινώσεων* Πανεπιστήμιο Αθηνών 24-26 Σεπτεμβρίου 1999, ΕΚΠΑ, Αθήνα, σ. 87-106.
- Baynes, N.H. & Moss, H. (1980). *Βυζάντιο. Εισαγωγή στο Βυζαντινό πολιτισμό*. (μτφρ. Δ.Ν. Σακκά), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Βραχνός, Ν. (1917). *Ιστορία Βυζαντιακή από του 395 μ.Χ. μέχρι της Αλώσεως υπό των Τούρκων*, Α. Α. Παπασπύρου, Εν Αθήναις.
- Beck, C.H. (1978). *Das byantinische Jahrtausend*, C.H. Beck, München (ελληνική μετάφραση: *Η βυζαντινή χιλιετία*, Αθήνα, 1990).
- Βραχνός, Ν. (1924). *Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού*, Εν Αθήναις.
- Γιωτοπούλου-Σιυλιάνου, Ε. (1965). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Γουστέρης, Σ. (1998). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (2001). *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. & Μπαρούτας, Κ. (2001). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 556-1815*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.
- Le Goff, J. (1998). *Ιστορία και Μνήμη* (μτφρ Γ. Κουμπουρλής), Νεφέλη, Αθήνα.
- Guillou, A. (1974). *La civilization Byzantine*, Arthaud, Paris (ελληνική μετάφραση: *Ο βυζαντινός πολιτισμός*, Αθήνα, 1998).
- Θεοδωρίδης, Χ. & Λαζάρου, Α. (1940). *Ιστορία Ελληνική των Μέσων Χρόνων*, ΟΕΣΒ, Εν Αθήναις.
- Θώδης, Γ. (2019). Η διδασκαλία της Βυζαντινής ιστορίας μέσω της εικόνας, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(1), σ. 212-225.

- Διαθέσιμο στο <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/18128/18144> (Πρόσβαση 4 Μαΐου 2022).
- Καλοκαιρινός, Κ. (1965). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήναι.
- Καλοκαιρινός, Κ. (1976). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήναι.
- Καραμανωλάκης, Β. (2006). *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932)*, ΙΝΕ/ΕΙΕ / Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολογίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς 42, Αθήνα.
- Κιουσοπούλου, Τ. (1993). Η πρώτη έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Μνήμων*, 15, σ. 257-276.
- Κουκουλές, Φ. (1948-1957). *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός*, τομ. Α' - Στ', Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Εν Αθήναις.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημονολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Kolias, T. (2003). *Byzance dans les manuels d'histoire grecs*, στο Auzéry M.F. (επιμ.) *Byzance en Europe*, Presse Universitaires de Vincennes, Paris.
- Λαζάρου, Α. & Χατζής, Δ. (1964). *Ιστορία Ελληνική-Ρωμαϊκή από του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου μέχρι του Μ. Κωνσταντίνου*, ΟΕΔΒ, Εν Αθήναις.
- Λαζάρου, Α. & Χατζής, Δ. & Βουραζέλη-Μαρινάκου, Ε. (1970, 1972, 1975) *Ιστορία Ελληνορωμαϊκή – Βυζαντινή – Μεσαιωνική Ευρώπης 146 π.Χ.-1453 μ.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Mango, C. (1980). *Byzantium, the empire of New Rome*, Weidenfeld & Nicolson, London (ελληνική μετάφραση: *Βυζάντιο. Η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*, Αθήνα 1999).
- Μαλτέζου, Χ. (1989). Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Τομές και συνέχειες στην ελληνιστική και ρωμαϊκή παράδοση: status quaestionis, *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Τομές και συνέχειες στην ελληνιστική και ρωμαϊκή παράδοση*. Κέντρο Βυζαντινών Ερευνών/ΕΙΕ 15-17 Σεπτεμβρίου 1988. Αθήνα. Κέντρο Βυζαντινών Ερευνών/ΕΙΕ, σ. 19-25.
- Νικολάου, Κ. (2022). Τι είναι το Βυζάντιο στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Από την «Ελληνική Αυτοκρατορία» στον εγκιβωτισμό μεταξύ της ύστερης αρχαιότητας και της πρώιμης νεωτερικότητας, ΙΕΠ, Αθήνα.
- Νεράτζη-Βαρμάζη, Β. (2000). Παλαιότερα και σύγχρονα εγχειρίδια Βυζαντινής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Β' Συνάντηση Βυζαντινολόγων Ελλάδος και Κύπρου, Εισηγήσεις – Ερευνητικά προγράμματα – Περιλήψεις Ανακοινώσεων*. Πανεπιστήμιο Αθηνών 24-26 Σεπτεμβρίου 1999, ΕΚΠΑ, Αθήνα, σ. 97-99.
- Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Μ. (1994). Οι Βυζαντινές ιστορικές σπουδές στην Ελλάδα. Από τον Σπυρίδωνα Ζαμπέλιο στον Διονύσιο Ζακυθινό, στο Μοσχονάς Ν.Γ. (επιμ.) *Σύμμεικτα 9, Μνήμη Δ.Α. Ζακυθινού, Μέρος Β'*, ΕΙΕ/ΚΒΕ, Αθήνα, σ. 153-176.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2000). Διδακτική, αισθητική και ιδεολογική λειτουργία των εικόνων*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Διαθέσιμο στο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17699#page/1/mode/2up> (Πρόσβαση 4 Μαΐου 2022).

Ράνσιμαν, Σ. (1979). *Βυζαντινός Πολιτισμός* (μτφρ. Δ. Δετζώρτζη), ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Runciman, S. (1933). *Byzantine Civilization*, E. Arnold, London.

Σαββίδης, Α. (1996). Μνήμη Φαίδωνος Κουκουλέ, *Νέα Εστία*, 139/1648, σ. 336-337.

T. Talbot-Rice, T. (1967). *Everyday life in Byzantium*, B.T. Batsford LTD & G.P. Putnam's sons, London – N. York (ελληνική μετάφραση: Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο, Αθήνα 1972).

Τσαχτσίρας, Λ. & Ορφανουδάκης, Ζ. & Θεοχάρη, Μ. (1978). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Υπουργείο Πολιτισμού-Δ/νση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων, *Ωρες Βυζαντίου. Έργα και Ημέρες στο Βυζάντιο. Καθημερινή Ζωή στο Βυζάντιο*, Αθήνα – Θεσσαλονίκη – Μυστράς, 2001/2).

Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1994). Οι Βυζαντινές σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, *Νέα Εστία*, 1610, σ. 983-991.

Χρυσός, Ε. (2015-2016). Συνέκδημος ιστορικών επιστημών, *Βυζαντινά*, 34, σ. 15-35.

Χρυσός, Ε. (1987). Το Βυζάντιο και η διαμόρφωση της μεσαιωνικής Ευρώπης. Ένα ερευνητικό πρόγραμμα στο *Βυζάντιο και Ευρώπη. Α' Διεθνής Βυζαντινολογική Συνάντηση*, Ευρωπαϊκό πολιτιστικό κέντρο Δελφών, Αθήνα, σ. 75-84.

Χωραφάς, Α. & Σακελλαρίου, Α. (1933). *Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας από της Μακεδονικής Δυναστείας μέχρι της Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Τούρκων και η Σύγχρονος Ιστορία της άλλης Ευρώπης*, Ιω. Δ. Κολλάρος και Σία, Εν Αθήναις.

Χωραφάς, Α. & Σακελλαρίου, Α. (1935). *Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας από της Μακεδονικής Δυναστείας μέχρι της Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Τούρκων και η Σύγχρονος ιστορία της άλλης Ευρώπης*, Ιω. Δ. Κολλάρος και Σία, Εν Αθήναις.

**Η εικόνα των Οθωμανών Τούρκων
από την εμφάνισή τους έως και τις παραμονές της Επανάστασης του 1821
στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας**

Γεώργιος Β. Θώδης
ΜΑ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας,
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Το ενδιαφέρον του ελληνικού κράτους για την οργάνωση και την ανάπτυξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος εκδηλώνεται από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του. Κεντρικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή έχει το ζήτημα του περιεχομένου, της παραγωγής και της διάθεσης των σχολικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τρεις από τις σημαντικότερες πτυχές της κάθε εποχής: το πλαίσιο ανάπτυξης του επιστημονικού πεδίου, τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές και τις νοοτροπίες της συγκεκριμένης κοινωνίας. Στην παρούσα εισήγηση, εξετάζεται η εικόνα των Οθωμανών Τούρκων, από την εμφάνισή τους έως και τις παραμονές της Επανάστασης του 1821, στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας. Σκοπός είναι η κριτική προσέγγιση του τρόπου παρουσίας των Οθωμανών Τούρκων στα συγκεκριμένα εγχειρίδια και ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών ως προς την παράθεση, τη διατιθέμενη έκταση, το περιεχόμενο και το περικείμενο του σχετικού υλικού.

Abstract

The interest of the Greek Government about the organization and the development of a qualitative educational system has been manifested since the first years of its establishment. The main role in this direction was the issue of the content, the production and the distribution of the schoolbooks. More specifically, as long as the teaching of History is concerned, schoolbooks include, among other things three of the most important aspects of each era: the development framework of the scientific field, the pedagogical beliefs and practices and the mentalities of the specific society. In the present proposal, the image of the Othoman Turkish people is examined in the Greek school History books from their appearance till the eve of the Greek Revolution in 1821. The main aim is to approach critically the way the specific books are presented and to locate similarities and differences in the juxtaposition, the allotted extent, the content and the context of the relevant material.

Εισαγωγή

Με τη διαμόρφωσή του, το ελληνικό κράτος άρχισε να θέτει τις βάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος στοχεύοντας στην πνευματική αναγέννησή του. Οι πρώιμες αυτές προσπάθειες όμως προσκρούουν πολλές φορές σε σημαντικά αλλά και δυσεπίλυτα προβλήματα, όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων και εκπαιδευτικών, που επιβραδύνουν την ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξη του συστήματος εκπαίδευσης.

Στον παραπάνω στόχο, έναν από τους κεντρικότερους ρόλους κατέχει η συγγραφή και η έκδοση των σχολικών εγχειριδίων, της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης, τα οποία αναλαμβάνουν μεγάλο βάρος της προσπάθειας επίτευξης των σκοπών της εκπαίδευσης και της αγωγής. Το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκφράζει τόσο συμβολικά όσο και ουσιαστικά ένα από τα βασικά εργαλεία μάθησης, μέσω του οποίου ο διδάσκων επιχειρεί να μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους. Η σπουδαιότητα αυτού του ζητήματος κάνει τον ίδιο τον Καποδίστρια και τους συνεργάτες του να αναζητήσουν λύσεις είτε σε βραχυπρόθεσμο είτε σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Ενδεικτικά, ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας, τον Οκτώβριο του 1929 συγκρότησε τρεις επιτροπές, οι οποίες θα είχαν ως στόχο τους την επιμέλεια και την επεξεργασία νέων συγγραμμάτων που θα δίνονταν στους μαθητές για την εκπαίδευσή τους.

Το μάθημα της Ιστορίας

Την περίοδο της διακυβέρνησης Καποδίστρια, στην προσπάθεια που γίνεται για την οργάνωση της εκπαίδευσης, η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εστιάζει στη μετάδοση των βασικών-στοιχειωδών γνώσεων (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), χωρίς να υπάρχει μέριμνα για τη διδασκαλία της ιστορίας (Κουλούρη Χρ., 1988, σ. 16).

Το 1834 μπορεί να θεωρηθεί ως χρονική αφετηρία της διδασκαλίας του μαθήματος. Εκείνη τη χρονιά ο νόμος για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων (ΦΕΚ 11/03.03.1834, Τεύχος Α Νόμος Περί δημοτικών σχολείων) κατατάσσει την ιστορία στις προαιρετικές γνώσεις του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίες ονομάστηκαν από τον Ι. Π. Κοκκώνη ως «Συμπληρωματικά γνώσεις» (1863, σ. 48). Κατά την Οθωνική περίοδο η ιστορία αποτελούσε μάθημα «τερπνόν και διδακτικόν», το οποίο «υψώνει τον νουν, πολλαπλασιάζει τις ιδέες και κατασταίνει τον άνθρωπον ικανόν να ανερευνά τα ανθρώπινα πράγματα» (Μανιάκης, 1834).

Το μάθημα της Ιστορίας αρχικά συνεξετάζεται με το μάθημα της γεωγραφίας. Υπάρχει συνεκφορά των δύο μαθημάτων στα πρώτα προγράμματα διδασκαλίας για τη μέση εκπαίδευση με επικαλύψεις στα διδακτικά κείμενα. Σύμφωνα με την Κουλούρη (1988, σ. 15), αυτή η συνεκφορά των δύο μαθημάτων επιβάλλεται εκ των πραγμάτων, μιας και παρουσιάζονται να επιτελούν κοινή ιδεολογική λειτουργία στον σχολικό χώρο, ο ρόλος τους δε στη διαμόρφωση της νεοελληνικής εθνικής συνείδησης είναι παραπληρωματικός.

Τα δύο μαθήματα αναγνωρίζονται ως διδακτικά αντικείμενα, αλλά στην πράξη η διδασκαλία τους προσκρούει αφενός στην ανεπαρκή κατάρτιση των δασκάλων και αφετέρου στις ποικίλες ελλείψεις σε υλικό (βιβλία, όργανα, κτίρια) που αντιμετωπίζει τα χρόνια εκείνα η εκπαίδευση.

Ο συνηθέστερος τρόπος συγγραφής ενός διδακτικού βιβλίου Ιστορίας ή Γεωγραφίας ήταν –τις πρώτες δεκαετίες μετά το 1834, και με φθίνουσα πυκνότητα ως την καμπή του αιώνα– η μετάφραση κάποιου ξένου εγχειριδίου, αγγλικού, γερμανικού ή γαλλικού, και αργότερα η αντιγραφή από προηγούμενα ομόλογα εγχειρίδια ή και από βιβλία τα οποία δεν προορίζονταν για σχολική χρήση (Κουλούρη, 1988, σ. 23). Η τακτική των «ερανοσμάτων» παρήγε, όπως ήταν επόμενο, «κακοτέχνους συρραφάς εξ αμοιβαίων αντιγραφών» (Κυριακάτος, Χ., 1902, σ. 136.).

Όσον αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος, αυτά τα πρώτα χρόνια, τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν τα μέγιστα στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των πολιτών του νεοελληνικού κράτους. Μέσω αυτών, η κοινωνία αποκτά συνειδησιακή συνοχή, που, με τη σειρά της, επιβεβαιώνει τη βάση θεμελίωσης του έθνους, ότι δηλαδή αυτό έχει «μια κοινή άποψη», μια συνείδηση (Μήλλας Ηρ. 2001, σ. 301). Στις σελίδες τους, το ελληνικό έθνος εμφανίζεται να επιβιώνει των ανείπωτων δεινών της Τουρκοκρατίας μέσα από τη δράση των κατοίκων του απέναντι στους Οθωμανούς Τούρκους.

Πώς όμως παρουσιάζεται η εικόνα των Οθωμανών στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας από την ίδρυση του Ελληνικού Κράτους ως τις μέρες μας;

Στην εργασία που ακολουθεί μελετήθηκαν και παρουσιάζονται σαράντα έξι (46) ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (βλ. Πίνακας 1). Επιλέχθηκαν, χωρίστηκαν και αναλύθηκαν πέντε πτυχές που αφορούσαν την καταγραφή της προέλευσης των Οθωμανών Τούρκων, στα κυριότερα πρόσωπα-ηγέτες τους, στην καταγραφή της Άλωσης του 1453, στο ζήτημα του παιδομαζώματος και στην περίοδο της Τουρκοκρατίας. Σκοπός ήταν να συγκριθεί ο τρόπος παρουσίασης και να εντοπιστούν τυχόν ομοιότητες και διαφορές ως προς την παράθεση των παραπάνω πτυχών, την έκταση που διατίθεται, το περιεχόμενο και το περικείμενο του σχετικού υλικού στα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, που έχουν χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία από τον 19ο αιώνα έως σήμερα.

Η προέλευση των Οθωμανών Τούρκων – Χαρακτηριστικά

Στο εγχειρίδιο *Γεωγραφία Μεθοδική και καταγραφή απάσης της οικουμένης* του Αρχιμανδρίτη και ιατροδιδασκάλου Διονυσίου Πύρρου του Θετταλού, που εκδόθηκε το 1834 στο Ναύπλιο, «οι Τούρκοι ούτοι ώρμησαν από βασίλειον της Περσίας, και διηρηθέντες εις δύο, εμβήκαν οι μεν εις την μικράν Ασίαν, οι δε ενωθέντες με τους Σαρακηνούς [...] ενώθησαν πάλιν εις εν βασίλειον εις την Ασίαν, εκείθεν ωρμήσαντες εκυρίευσαν την Κωνσταντινούπολη και όλην την Ελλάδα» (1834, σ. 243). Στο ίδιο βιβλίο αναφέρεται «ότι κατάγονται από το Τουρκιστάν, πλησίον της μεγάλης Ταρταρίας» (1834, σ. 249).

Στο εγχειρίδιο *Γεωγραφίας Στοιχειώδη Μαθήματα* του Ι.Π.Κοκκώνη (1863, σ. 31) «οι Τούρκοι ήλθαν εις την Ευρώπην από την Ασίαν και φυλάττουσι τα Ασιακά των έθιμα· εξ αιτίας δε της θρησκείας των, δεν έκαμαν καμμίαν πρόοδον εις τας τέχνας και επιστήμας. Ως προς τον χαρακτήρα τους είναι αμαθείς, δεισιδαίμονες, και κακοήθεις, πλην τίμιοι και φιλόξενοι και η κυβέρνησις τους απόλυτος μοναρχία δεσποτική».

Οι Οθωμανοί παρουσιάζονται στο δεύτερο πλέον μισό του 19ου αιώνα, όπως στην αρ-

χαιότητα οι Πέρσες, οι βάρβαροι από την Ασία, θηριώδεις και άγριοι (Μήλλας, 2001, σ. 303). Στο βιβλίο του Ουηβέρου (1877, σ. 160-161) οι Οθωμανοί, «ωθούμενοι υπό των Μογγόλων κατέλιπον περί το τέλος του 13ου αιώνος τας μέχρι τούδε εις τα Ανατολικά μέρη της Κασπίας θάλασσας κατοικίας αυτών και επροχώρησαν προς την Μικράν Ασίαν. Ήσαν μάχιμοι νομάδες, Μωαμεθανοί την θρησκείαν και παρωξύνοντο υπό ιερέων (δερβίσηδες) εις πόλεμον κατά των Χριστιανών». Στο εγχειρίδιο του Δ. Η. Κυριακόπουλου (1879, σ. 5), στο κεφάλαιο «Οι Έλληνες υπό τους Τούρκους», οι Τούρκοι χαρακτηρίζονται «ως ένα έθνος άγριον και βάρβαρον, που πολυειδώς ετυράνουν τους Έλληνας». Το 1885 κυκλοφορεί ένα σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Δημοτικού που περιλαμβάνει βιογραφίες των Σουλτάνων της οθωμανικής αυτοκρατορίας από την περίοδο του Οσμάν του νικητή (1299 μ. Χ.) μέχρι τα χρόνια του Σουλεϊμάν Α΄ (1520 μ. Χ.) του Αβραάμ Βαποριδή. Το βιβλίο ξεκινά με την αναφορά της καταγωγής τους από την ινδογερμανική φυλή και της κοιτίδας τους, που πιθανόν είναι το Τουρκιστάν (1885, σ. 7). Χαρακτηρίζει την ιστορία τους λίαν σκοτεινή και πλήρη μυθολογικών παραδόσεων. Στο κεφάλαιο «Ηθη και Έθιμα» καταγράφεται ότι οι πρώτες φυλές που απετέλεσαν στη συνέχεια το Οθωμανικό Έθνος αγαπούσαν ιδίως τις επιδρομές και τους πολέμους. Ήταν δε λιτοί και εγκρατείς (1885, σ. 9). Στον Τσαγρή (1896, σ. 143) αλλά και στο εγχειρίδιο των Τσιγκίνη-Ιωαννίδη (1903, σ. 53), οι Τούρκοι αναφέρονται ως φυλή βάρβαρος, που κατάγονται από το Τουρκιστάν της Ασίας. Ο Μακρυναίος (1916, σ. 21) τους χαρακτηρίζει ομόφυλους των Σελτζουκιδών Τούρκων και αριθμούσαν περίπου 50 χιλιάδες με φύλαρχο τον Σουλεϊμάν. Κατά τον Κ. Άμαντο (1910, σ. 110-111) «οι Οθωμανοί Τούρκοι συγγενεύουν με τους Σελτσούκους, αλλά αποτελούν μια ίδια φυλή, αυτή των Ούζων, οι οποίοι ήταν μισθοφόροι του Χοβαρεσμιακού κράτους της Περσίας και μετά την κατάλυση του από τους Μογγόλους κατέφυγαν στην Αρμενία με τον Σουλεϊμάν ως ηγεμόνα». Ο Μ. Βραχνός (1924, σ. 300) αναφέρει ότι «ο Σουλεϊμάν μετανάστευσε μετά της φυλής του, της των Ογούζων, εις τας εντευθεν του Ωξου περσικάς χώρας». Ο Αδαμαντίου (1930, σ. 278), αφού τους αναφέρει ως οι μεγάλοι επιδρομείς, οι οριστικοί καταστροφείς, στη συνέχεια περιγράφει ένα όνειρο που είδε ο αρχηγέτης Οθμάν: «έν απέραντον δένδρον, το οποίο εκάλυψεν όλην την γην και την θάλασσαν, αιφνιδίως ηγέρθη σφοδρότατος άνεμος, ο οποίος έστρεψε όλα τα φύλλα του δένδρου προς εν σημείον. Ήτο δε τούτο μία μεγάλη πόλις, η οποία έκειτο εις το μέρος όπου συναντώται δύο ήπειροι και δύο θάλασσαι και εφάνετο ως εις δακτύλιος στολισμένος με δύο σαπφείρους και δύο σμαράγδους». Το όνειρο αποτελούσε επανάληψη των λόγων του Μωάμεθ, ότι θα έπιπτε στα χέρια των πολεμιστών του ισλάμ, η μεγάλη πόλις που περιβάλλεται εκ δυο μερών υπό θαλάσσης και εξ ενός μέρους υπό ξηράς. Κατά τον Γκινόπουλο (1946, σ. 103) οι Οθωμανοί είναι συγγενείς με τους Σελτσούκους Τούρκους, αλλά αποτελούν ιδιαίτερη φυλή που κατοικούσε στις πέρα του Ωξου τουρκικές χώρες. Το ίδιο έτος (1946, σ. 270) στους Θεοδωρίδη-Λαζάρου, αναφέρεται ότι προήρχοντο από τας τουρανικάς χώρας, οπόθεν εξήλθον τόσαι άλλαι τουρκικαί φυλαί. Επίσης ότι «Η στρατιωτική οργάνωση των Οθωμανών στηριζόταν αρχικά στους “ακιντζί” δηλαδή ελαφρύ ιππικό οπλισμένο με τόξα, όμοιο με αυτό των Μογγόλων. Με τη εγκατάστασή τους στη Μικρά Ασία κατήρτισαν βαρύτερο ιππικό τους “σπαχήδες”, οπλισμένους με μακρά και κυρτή σπάθη, το γιαταγάνι. Ταυτόχρονα ανέπτυξαν πεζικό, κατά απομίμηση του βυζαντινού, αποτελούμενο από τους Γε-

νίτσαρους» (Θεοδωρίδης Χ. & Λαζάρου Α., 1946, σ. 252-253). Κατά τον Καλοκαιρινό (1978, σ. 380) μια ομάδα Τούρκων νομάδων (γιουρούκοι) που είχαν αρχική κοιτίδα το Χορασάν (την αρχαία Παρθία) εγκαταστάθηκαν στην περιοχή του Σογιούτ, νοτιανατολικά της Προύσας, με αρχηγό τον Ερτογρούλ. Εκεί τους παραχωρήθηκε το Ντόμανιτς για το χειμώνα και τα βουνά του Ερμενί για το καλοκαίρι. Στο Ντόμανιτς τοποθετήθηκαν ως ακρίτες και οργανώθηκαν σύμφωνα με τον παλιό θεσμό των γαζήδων (αγωνιστές της πίστης). Στους Λαζάρου, Χατζή, Βουραζέλη-Μαρινάκου (1969, σ. 340) γίνεται εκτεταμένη αναφορά για τη διαδρομή των Τούρκων, όπως ξεκίνησαν από τη διάβαση του Ευφράτη υπό την ηγεσία του φύλαρχου Σουλεϊμάν. Στον Κλείδα (1970, σ. 119), Οι Τούρκοι αποδεχόμενοι την Μωαμεθανική θρησκεία, γίνονται φανατικότεροι και από τους Άραβες και αυτόν τον φανατισμό τον μεταδίδουν με υποσχέσεις και αξιώματα σε όσους εξισλαμίζουν. Πιστεύουν στην εντολή του Προφήτη τους ότι είναι προορισμένοι να καταλάβουν την Κωνσταντινούπολη.

Αναφορικά με το ζήτημα της λειτουργίας των οθωμανικών υπηρεσιών γράφεται στους Θεοδωρίδη-Λαζάρου (1973, σ. 223) ότι *αι ανώτεροι θέσεις εις την τουρκικήν υπηρεσίαν κατελαμβάνοντο με δωροδοκίας και ταπεινώσεις, πολλάκις δε εστοίχιζαν την κεφαλήν του τιτλούχου ραγιά, διότι τα τουρκικά ήθη ήσαν άγρια και ο Σουλτάνος διά την ελαχίστην αιτίαν ή διαβολήν έστελλον αυτόν εις την αγχόνην.*

Όσον αφορά το ζήτημα της μόρφωσης των Οθωμανών, τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια τούς παρουσιάζουν να υστερούν στον πνευματικό τομέα, γεγονός που το αποδίδουν ως ίδιον της ασιατικής καταγωγής, το οποίο χαρακτηρίζει και τους Τούρκους διανοητές. Πολλές φορές η υστέρηση αυτή αποδίδεται στον συντηρητισμό της θεοκρατικής Οθωμανικής αυτοκρατορίας, που χαρακτηρίζει επιλήψιμη ηθικά την προσαρμογή στις πνευματικές, τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις της Δύσης. Γι' αυτό παρατίθεται το γεγονός της αδυναμίας τους, να αναπτύξουν πρωτότυπες πνευματικές δημιουργίες, και της οικειοποίησης πολιτιστικών προτύπων των κατακτημένων λαών. Ο Α. Ι. Αντωνιάδης στη *Γεωγραφία* του για τα Ελληνικά Σχολεία (1881) γράφει, μεταξύ άλλων, ότι: «Οι Τούρκοι είνε εν γένει ανεπιτήδειοι προς πάσαν διανοητικήν ανάπτυξιν. Ουδέν ήττον μετά το πέρας της Ελληνικής επαναστάσεως αξιευπαίνως απειράθησαν να διοργανώσωσι την δημοσίαν εκπαίδευσιν προς διάδοσιν ωφελίμων και επιστημονικών γνώσεων, τω δε 1846 ίδρυσαν εν Κωνσταντινουπόλει και πανεπιστήμιόν τι· αλλά πολύ δεν προώδευσαν» (Κουλούρη, 1988, σ.339). Στους Θεοδωρίδη-Λαζάρου (1973) γράφεται ότι *η ασιατική απαιδευσία εξηπλώθη εις τας κατακτηθείσας χώρας (1973, σ. 217) και οι Τούρκοι δεν ήσαν εις θέσιν να παρακολουθήσουν την ανάπτυξιν της Ευρώπης. Ιδίως δεν κατώρθωσαν να προσοικειωθούν την επιστήμην και την τεχνικήν, τις δύο μεγάλας δυνάμεις του νεωτέρου ανθρώπου. Ήδη από του ΙΖ' αιώνας η Τουρκία υστερεί σημαντικώς των Ευρωπαίων και η απόστασις γίνεται διαρκώς μεγαλυτέρα, όσον προάγονται οι λαοί της Δύσης. Η θρησκεία του Κορανίου αποτρέπει τον πιστόν να καταγίνεται εις την μελέτην της επιστήμης, η οποία είναι έργον των απίστων χριστιανών* (1973, σ. 221). Ο Καφεντζής (1974, σ. 19) γράφει ότι οι Οθωμανοί δεν αγαπούσαν τα γράμματα και δεν κοπίαζαν να μάθουν ξένες γλώσσες, ενώ η Κουλικούρδη το 1975 (σ. 92-93) συμπληρώνει ότι οι Τούρκοι στοχαστές έχουν μια τάση προς την απαισιοδοξία και τη μοιρολατρία, πράγμα που χαρακτήριζε και τον τουρκικό λαό γενικά. Αγαπούν περισσότερο την ονειροπόληση παρά τη δράση. Οι Διαμα-

ντόπουλος-Κυριαζόπουλος δικαιολογούν ότι οι Τούρκοι δεν μαθαίνουν ξένες γλώσσες γιατί ο τουρκικός νόμος απαγόρευε στους Οθωμανούς να μιλούν τις γλώσσες των απίστων (1982, σ. 18).

Κυριότερα πρόσωπα-ηγέτες

Σε όλα τα εγχειρίδια, που μελετήσαμε, υπάρχουν αναλυτικές αναφορές στους περισσότερους από τους ηγέτες των Οθωμανών Τούρκων. Μικρή αναφορά γίνεται στον Οθμάν ή Οσμάν κυρίως ως ιδρυτή του Οθωμανικού κράτους και γενάρχη των Οθωμανών (Αμαντος, Κ. 1910, σσ. 110-111), στον Ορχάν (συνέστησε το τάγμα των γενιτσάρων, Τσαγρής, 1896, σ. 143) και στον Βαγιαζήτ, κυρίως για τη νίκη του στο Κοσσυφοπέδιο και για την ήττα του από τον Ταμερλάνο στην Άγκυρα, η οποία έδωσε μια ανάσα ζωής στο Βυζάντιο.

Οι πιο πολλές αναφορές βέβαια, όπως είναι λογικό, γίνονται για τον Μωάμεθ Β΄ (Σουλτάν Μεχμέτ). Στο εγχειρίδιο του Ουηβέρου (1877, σ. 163) ο Μωάμεθ χαρακτηρίζεται «δραστήριος μεν αλλά φίλαρχος και αιμοδιψής».

Το 1883 κυκλοφορεί ένα σχολικό εγχειρίδιο γεωγραφίας και ιστορίας για το Δημοτικό που περιλαμβάνει διήγημα με κεντρικό ήρωα των Κίμωνα, στον οποίο παρουσιάζονται από τον παππού του οι πλανήτες, η σύσταση και κίνησή τους, οι διάφορες φυλές και οι γλώσσες τους και θέματα από τη βυζαντινή και σύγχρονη ελληνική ιστορία. Εκεί σε μια απορία του Κίμωνα για τον Σουλτάν Μεχμέτ Β΄, ο πάππος του απαντάει ότι ήταν ένας νέος 26 χρονών, υψηλού αναστήματος, γενναίος, αγέλαστος, τολμηρός αλλά και γενναϊόδωρος. Επίσης, τονίζεται η γλωσσομάθειά του (εγνώριζε) την ελληνικήν, την σλαυικήν και την τουρκικήν (γλώσσαν), γεγονός πολύ σπάνιο για την εποχή (1883, σ. 104-105).

Στον Κ. Παπαρρηγόπουλο (1884, σ. 315) τονίζεται ότι ο πονηρός Μωάμεθ, ο νέος των Οσμάνων Σουλτάνος ήτο οξύς, επίμονος και μεγαλεπήβολος και (ο Μωάμεθ) απαλλαγείς των εσωτερικών ανωμαλιών απέβαλε την προσωπίδα και παρεσκευάσθη εις αποκλεισμόν και πολιορκίαν.

Το 1885 στο σχολικό εγχειρίδιο του Βαπορίδη, μεταξύ άλλων, υπάρχει μια πολυσέλιδη αναφορά (17 περίπου σελίδες) στον Μωάμεθ Β΄, ο οποίος, λόγω της μεγάλης του επιθυμίας να κυριεύσει την Κωνσταντινούπολη, μεταμφιεζόνταν νύχτα και μέρα και αναμειγνύονταν στην Ανδριανούπολη με το πλήθος και τους γενίτσαρους, για να βολιδοσκοπίσει τα πνεύματά τους. Ο συγγραφέας για να δείξει εμφαντικά τη μεγάλη επιθυμία του Μωάμεθ να καταλάβει την Κωνσταντινούπολη, αναφέρει ένα επεισόδιο, στο οποίο όταν ένας βεζύρης του απάντησε θετικά στο αίτημά του για την κατάληψη της Κωνσταντινούπολης, αποχώρησε χαρούμενος, γιατί περίμενε μάλλον αρνητική απάντηση. Ο Σ. Τσιβανόπουλος (1888, σ. 151), αναφέρει για τον Μωάμεθ ότι «ειρήνην έφερεν εις τα χείλη, ενώ εν τη καρδία έτρεφε πόλεμον, ποθών μετά στεναγμών της Κωνσταντινουπόλεως την κατάκτησιν». Για τον Νικ. Βραχνό (1909, σ. 23), ο Μωάμεθ ήταν γενναίος στα όπλα, συνετός, μεγαλεπήβολος και ακραία φιλόδοξος. Από την άλλη, βέβαια, εκμεταλλεύτηκε την άθλια και αξιοθρήνητη κατάσταση στην Κωνσταντινούπολη. Η ικανότητά του, κατά τους Λαζάρου, Χατζή, Βουραζέλη-Μαρινάκου (1969, σ.

348), οφείλεται στο γεγονός ότι είχε αναπληρώσει τον πατέρα του Μουράτ δύο φορές στη διοίκηση του κράτους. Ο Κωνσταντίνος Άμαντος (1910, σ. 140) και (1918, σ. 130-131) χαρακτηρίζει τον Μωάμεθ οξύ και ακάθεκτο στην ορμή του, με φλογερή την επιθυμία κατάκτησης της Κωνσταντινούπολης. Η μεγάλη φιλοδοξία του Μωάμεθ να καταλάβει την Κωνσταντινούπολη τονίζεται σε αρκετά εγχειρίδια Ιστορίας: μόνη επιθυμία (Τσιγκίνης-Ιωαννίδης, 1903, σ. 53), άπνους διήρχετο τας νύκτας του επαναλαμβάνων τους λόγους του Προφήτου: ο μεγαλύτερος στρατηγός θα είναι εκείνος, ο οποίος θα κατακτήσει την Κωνσταντινούπολη (Λαζάρου, Χατζής, Βουραζέλη-Μαρινάκου, 1969, σ. 348). Ο Αλ. Μακρυναίος (1916, σ. 41), περιγράφει την προσποιητή φιλία του Μωάμεθ προς το Κωνσταντίνο Παλαιολόγο, η οποία κράτησε μέχρι τη στιγμή που τέλειωσε τους πολέμους με άλλους λαούς. Κατά τον Μ. Βραχνό (1924, σ. 230) *ο Μωάμεθ ήταν οξύς την φύσιν και ιταμός τον χαρακτήρα ο οποίος ανέλαβε σε ηλικία 22 ετών τον Οθωμανικό θρόνο και κατείχετο υπό της φλογερής επιθυμίας να κυριεύσει την Κωνσταντινούπολη.*

Άλλοι χαρακτηρισμοί: από τους μεγαλύτερους πολεμιστάς, από όσους αναφέρει η ιστορία (Γ. Τριανταφυλλίδης, 1876, σ. 37) ανήρ φιλόδοξος και μεγαλοπράγμων (Τσαγρής, 1896, σ. 144), φύσις οξεία και χαρακτήρ ορμητικός (Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, 1946, σ. 262), οξύς και ορμητικός (Ν. Γκινόπουλος, 1946, σ. 114), πλήρης ορμής, εξυπνότατος και φιλόδοξος (Δ. Κλείδας, 1970, σ. 130) ορμητικός, αλλά με διοικητική πείραν (Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Ελένη Βουραζέλη-Μαρινάκου, 1969, σ. 348).

Ο Δημήτριος Κλείδας, (1970, σ. 130) σκιαγραφεί τον Μωάμεθ με τα ακόλουθα λόγια: «λέγεται ότι συνεδύαζε την μεγάλην σκληρότητα, την δίψαν του αίματος και πολλά άλλα κατώτερα πάθη, με το ενδιαφέρον δια την επιστήμην, τας τέχνας και τα γράμματα» και οι Θεοδωρίδης-Λαζάρου (1973, σ. 270) χαρακτηρίζουν τον Μωάμεθ «μάστιξ των δυναστειών της χερσονήσου ταύτης και της Ανατολής». Η Κουλικούρδη (1975, σ. 91) αναφέρει ότι ο Μωάμεθ «συνδύαζε τη σκληρότητα του ασιάτη νομάδα με μεγάλη πολιτική ικανότητα και κάποια γενικότερη καλλιέργεια». Στο εγχειρίδιο των Διαμαντόπουλου, Ν.-Κυριαζόπουλου, Α. (1982, σ. 9), τονίζεται ότι ο σουλτάνος των Τούρκων ήταν για πολύ καιρό ο δυνατότερος βασιλιάς της εποχής του, με τον μεγαλύτερο στρατό που διψούσε για πολέμους και χωρίς να υπάρχει κανένα κράτος ικανό για να τον αντιμετωπίσει.

Η ηλικία του Μωάμεθ κατά την οποία αναλαμβάνει τον θρόνο ποικίλλει στις σχετικές αναφορές: 21 ετών (Παπαρηγόπουλος 1884, σ. 315· Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου, 1946, σ. 262· Α. Λαζάρου, Δ. Χατζής, Ελένη Βουραζέλη-Μαρινάκου, 1969, σ. 348· Κλείδας 1970, σ. 130), 22 ετών (Βραχνός, 1924, σ. 230) και 26 ετών (Ο πάππος, 1883, σ. 104).

Τέλος, αρκετές αναφορές γίνονται και για έναν μεταγενέστερο σουλτάνο, τον αιμοβόρο (Κυριακόπουλος, Δ.Η., 1879, σ. 53) άγριο και αιμοχαρή (Θεοδωρίδης, Χ. & Λαζάρου, Α., 1946, σ. 210) Σελίμ Α΄ (1512-1520), ο οποίος θέλησε να υποχρεώσει όλους τους χριστιανούς να αποδεχθούν τον ισλαμισμό επί ποινή θανάτου (Πανταζής, 1877, σ. 445). Ο Σελίμ πειθεται από δύο φρόνιμους υπουργούς του και αλλάζει γνώμη και διατάζει να μην αναγείρονται άλλοι χριστιανικοί ναοί, παρά μόνο από ξύλο. Πεθαίνει δε, λίγο πριν επιτεθεί στη Ρόδο, που την κατείχαν οι Φράγκοι.

Η Άλωση του 1453

Η Άλωση του 1453 κατέχει σημαντική θέση σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια που μελετήσαμε. Τις περισσότερες φορές παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα της παρακμής της Κωνσταντινούπολης. Κατά τον Γόλδσμιθ (1806, σ. 373) «Αυτή η ίδια Κωνσταντινούπολις τον πλείστον χρόνον αυτής της λυπηράς εποχής είχε αμυδράν τινά σκιάν του μεγέθους» που οδήγησε στην Άλωση «της Ανατολικής μοναρχίας υπό των Οθωμανών εν έτει από θεογονίας χιλοστό τετρακοσιοστό πεντηκοστό τρίτω». Άλλες φορές αποδίδεται στο σχέδιο και την υπεροπλία των Οθωμανών. Ο Τσαγρής το 1896 αναφέρει ότι ο Μωάμεθ Β΄ αποφάσισε να κυριεύσει την Κωνσταντινούπολη και την πολιορκήσε με στρατό και στόλο πολυάριθμο. Κατά τον Καλοκαιρινό (1978, σ. 384) ο Μωάμεθ Β΄ πήρε από τον πατέρα του την εντολή να κυριεύσει την Κωνσταντινούπολη. Ο Τριανταφυλλίδης (1876, σ. 37) αναφέρει ότι ο Μωάμεθ συνάθροισε στρατό 300 χιλιάδων και στόλο 400 πλοίων, περικυκλώνοντας την Κωνσταντινούπολη. Ο Τσαγρής (1899, σ. 230) αποδίδει την ανάπτυξη του Οθωμανικού Κράτους στην απρονοησία και στην έλλειψη ενότητας στο Βυζάντιο. «Ενώ μωρευσεβείς και ηλίθιοι αυτοκράτορες του Βυζαντινού κράτους κατέτριβον τας τε ηθικάς και υλικάς δυνάμεις αυτού περί θρησκευτικής συζητήσεως και εμφυλίου συγκρούσεως, εξ ανατολών ανηγείρετο νέον κράτος, απαρτισθέν εκ των σλαυικών και Σελτζουκικών συντριμμάτων». Ο Αδαμαντίου εξηγεί την επιτυχία τους στην κατάσταση που βρίσκονταν οι χριστιανικοί λαοί «οι Οθωμανοί δεν εύρον ενώπιον αυτών εν Κράτος και ένα λαόν, αλλά πολλά κράτη και πολλούς λαούς» (1930, σ. 278). Ο Βαπορίδης (1885, σ. 75), αναφέρει το θέμα της Ξυλόπορτας, μιας υπογείου πύλης που είχε φραχθή υπό του Ιωάννη Κομνηνού, κατά τον μετά των Λατίνων πόλεμον, ένεκα προφητείας τινός καθ' ην η Κωνσταντινούπολις επέπρωτο να κυριευθή δια της πύλης ταύτης. Στις 28 Μαΐου ο Κωνσταντίνος διέταξε να ανοιχθή για να εξορμήσωσιν απροσδοκήτως κατά των Οθωμανών. Του κινήματος αποτυχόντος η πύλη έμεινεν ανοικτή και δι' αυτής εισήλθον το πρώτον πενήκοντα οθωμανοί και κατόπιν και άλλοι προσβαλόντες αίφνης τους πολιορκουμένους εκ των νώτων. Στο εγχειρίδιο του Διονυσίου Πύρρου του Θετταλού (1834, σ. 244) οι Τούρκοι κυριεύσαντες την Κωνσταντινούπολιν εν έτει 1453 επροξένησαν τον μεγαλύτερον αφανισμόν εις τους Έλληνας. Ο Πύτσιος (1866, σ. 165) χαρακτηρίζει την τύχη των Ελλήνων σκληρά, χωρίς ασφάλεια ζωής, τιμής και ιδιοκτησίας. Ο Σωκ. Ι. Τσιβανόπουλος (1888, σ. 156) τονίζει ότι η ημέρα ήταν Τρίτη και γι' αυτό θεωρείται δικαίως ως αποφράς ημέρα υπό σύμπαντος του Ελληνικού έθνους. Αντιστοίχως, ο Ιωαννίδης, ονομάζει την Τρίτη καθ' ην το βαθύτατον της δουλείας σκότος επεκάλυψε την Κωνσταντινούπολιν ως ημέραν κακήν και απαισίαν (1901, σ. 149). Για τον Τσαγρή (1896, σ. 148) ο πολύς λαός υπέκυψεν υπό τον ζυγόν τον αυχένα και υπέφερε μετά ακραδάντου υπομονής τας στερήσεις, τας βασάνους και τα μαρτύρια.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην εξιστόρηση της συμπεριφοράς των Οθωμανών μετά την Άλωση. Ειδικότερα, οι Χωραφάς-Ποταμιάνος αναφέρει ότι οι Τούρκοι ρίχτηκαν σαν μεθυσμένοι στη διαρπαγή (1928, σ. 102) αλλά ότι τα μαύρα χρόνια της σκλαβιάς θέριεψαν το εθνικό αίσθημα ... και το έθνος κατάρθωσε με την εργασία και τους αγώνες του να σκάψη τα θεμέλια της φυλακής του και να γκρεμίση τους τοίχους της (1928, σ. 103). Κατά τον Αδαμαντίου (1930, σ. 292) η λεηλασία διοργανώνεται συστηματικώς. Όλα απογυμνώνονται από

ό,τι ήτο δυνατόν να αφαιρεθή. Εις μακράς σειράς ως ποιμνία σύρουν δεμένους τους αιχμαλώτους των. Ο Γκινόπουλος (1946, σ. 120) γράφει «ως θηρία ανήμερα οι Τούρκοι έσφαζαν την αθάνατον φρουράν της πόλεως... τα όργια και τα εγκλήματα ήταν φρικώδη, απερίγραπτα». Ο Κλείδας (1970, σ. 138) αναφέρει «κατέσφαζον τους υπερασπιστάς και ήρχιζον να επιδίδωνται εις αρπαγάς, σφαγάς, λεηλασίας, εμπρησμούς και άλλας ακατανομάστους βαρβαρότητας». Στους Λαζάρου, Χατζή, Βουραζέλη-Μαρινάκου (1969, σ. 352) επί τρεις ημέρας ακολούθησαν σφαγή, βιαιοπραγία και λεηλασία και Από τους κατοίκους άλλοι έφυγον εις την Δύσιν και άλλοι εθανατώθησαν ή εξηναγκάσθησαν να εξομόσουν. Ο Τσιβανόπουλος (1888, σ. 151) τονίζει τη στάση του Μωάμεθ, ο οποίος, όταν ο Κωνσταντίνος τον παρακάλεσε να απαγορεύσει την φθορά των αγρών και των χωριών της Κωνσταντινούπολης, αυτός έδωκεν εναντίας διαταγάς και κατεσφάγησαν άπαντες οι Έλληνες κάτοικοι του χωρίου Επιβάτου. Στον Κ. Παπαρηγόπουλο (1884, σ. 318) η Άλωση θεωρείται ευλόγως ως αρχή του νεωτέρου ευρωπαϊκού βίου και της νεωτέρας φιλολογίας και συγκαταλέγεται μεταξύ των γεγονόταν, όσα διακρίνουνσι την μέσην εποχήν της Γενικής Ιστορίας από την νεωτέραν.

Συγχρόνως όμως με την Άλωση γεννιόταν η ελπίδα της ανάστασης του Γένους των Ελλήνων (Καλοκαιρινός, 1978, σ. 388). Κατά τον Ιωαννίδη (1892, σ. 97): Ο λαός εγαλούχησε τα τέκνα του κατά την φοβεράν δουλείαν με θρύλους, των οποίων ο αντίλαλος φθάνει μέχρις ημών. Κατά τον Αδαμαντίου (1930, σ. 310) ο Ελληνικός λαός εδημιούργησε τόσον ωραίας, τόσον κατανυκτικάς παραδόσεις από την τέφραν των ερειπίων του. Ο Σακκαδάκης (1971, σ. 130) αναρωτιέται «ποίον ιδανικόν ηδύναντο να έχουν οι Τούρκοι πολεμισταί; Ό,τι στηρίζεται εις το ένστικτον, την βίαν, την σφαγήν, την λεηλασίαν. Τους ωδηγεί το πολεμικόν μένος ενός φανατισμένου όχλου ή πολεμοχαρών ορδών».

Οι Ματαράσης-Παπασταματίου αναφέρουν ότι οι τουρκικοί όχλοι ώρμησαν με λύσσαν εις την σφαγήν και την λεηλασίαν (1966, σ. 111). Στον Κάμερερ (1839, σ. 98), η Άλωση παρουσιάζεται να φέρνει στην Ευρώπη σημαντικώτατα και ωφελιμώτατα επακόλουθα. Αυτό συνέβη γιατί οι Βυζαντινοί λόγιοι καταφεύγοντας στην Ιταλία διέδωσαν την κλίσιν προς την σπουδήν των πονημάτων των αρχαίων Ελλήνων ... και συνεισέφεραν μεγάλως εις την αναγέννησιν των επιστημών και τεχνών. Ο σουλτάνος, στο ίδιο βιβλίον, επέπεσε κατά της εκνευρισμένης ανατολικής αυτοκρατορίας των Γραικορωμαίων και την κυριεύσε.

Η περίοδος της Τουρκοκρατίας

Εξετάζοντας και αναλύοντας τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας διαπιστώσαμε ότι ο αριθμός των σελίδων που αναφέρονται στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας είναι ελάχιστες, σε σχέση με τη μεγάλη χρονική έκταση της περιόδου.

Στο εγχειρίδιο του Δ. Η. Κυριακόπουλου (1879, σ. 53), στο κεφάλαιο «Οι Έλληνες υπό τους Τούρκους», παρουσιάζεται η προσπάθεια του αιμοβόρου Σουλτάν Σελίμ Α΄ να φονεύσει όλους τους χριστιανούς, που δεν ήθελαν να γίνουν Μωαμεθανοί, αλλά δύο φρόνιμοι υπουργοί του τον πείθουν να αλλάξει γνώμη. Ο Τσαγρής αφιερώνει αρκετές σελίδες (γύρω στις 25) για την περίοδο της Τουρκοκρατίας, που ονομάζει τουρκικήν δεσποτείαν, κατά την οποία οι κάτοικοι της Κωνσταντινούπολης απεσφάγησαν, εξηνδραποδίσθησαν ή διεσώθησαν δια της

φυγής (1888, σ. 134-135). Ο Ιωαννίδης, (1892, σ. 96) τονίζει ότι οι Έλληνες υποφέρωσιν μαρτύρια φοβερώτατα υπό των αγρίων κατακτητών. Ήταν το χαράτσι (κεφαλικός φόρος), η απώλεια των κτημάτων, η έλλειψη δικαιοσύνης στα τουρκικά δικαστήρια, το παιδομάζωμα, η απαγόρευση να φορούν πολυτελή ενδύματα και να ιππεύουν ίππο (πάρα μόνο όνον ή ημίονο). Στο ίδιο βιβλίο διαβάζουμε «Οι Τούρκοι ήταν άσπλαγχοι και απάνθρωποι προς τους δυστυχείς Έλληνας» (1892, σ. 97). Ο Μ. Βραχνός (1924, σ. 232) αφηγείται ότι «οι Τούρκοι διέπραττον ανηλεείς σφαγές και λεηλασίας και μυρία ανοσιουργήματα». Για αυτό, κατά τον Πετρούνια (1936, σ. 89) «οι Τούρκοι γίνονται ο φόβος και ο τρόμος όλων των χριστιανικών λαών». Οι Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου (1946, σ. 270) ονομάζουν την Τουρκοκρατία «αγροικία και ασιατική βαρβαρότητα, περίοδο σκοτεινή δια τους λαούς της βαλκανικής. Το ελληνικόν έθνος εξηντηλημένον, μωλωπισμένον θλιβερώς καταπίπτει και διάγει βίον ταπεινού υποτελούς εκτεθειμένον εις τας ορέξεις βαναύσου και αγερώχου κατακτητού». Ο Χωραφάς αναφέρει «ατελείωτα τα σκοτεινά χρόνια της σκλαβιάς. Οι Έλληνες υπόδουλοι, ραγιάδες, υπέφεραν τόσους εξευτελισμούς και τέτοια βάσανα από τους Τούρκους, που η ζωή τους καταντούσε ανυπόφορη» (1928, σ. 5). Τονίζει ότι οι μη μουσουλμάνοι δεν μπορούσαν να ζήσουν στο κράτος αυτό. Εξαιρούνταν οι Χριστιανοί και οι Εβραίοι «γιατί αν και δεν παραδέχονται τον Μωάμεθ για προφήτη, πιστεύουν όμως στον ίδιο Θεόν» (1928, σ. 45). Για να ζήσουν όμως έπρεπε να πληρώνουν τον κεφαλικό φόρο, το χαράτσι. Όπως αναφέρει ο Ιωαννίδης ο εισπράκτωρ έγραφε: «ο έχων την απόδειξιν ταύτην έχει το δικαίωμα να φέρει επί έν έτος την κεφαλήν του επί των ώμων» (1892, σ. 96). Κατά τον Γκινόπουλο (1946, σ. 124) οι Οθωμανοί εξέσπασαν εις τας ελληνικάς χώρας ως μια θύελλα, ως ένας χείμαρρος ορμητικός, ο οποίος παρασύρει παν ό, τι εύρει εμπρός του και όπις κυριάρχησε το πνευματικόν σκότος, η δουλεία και η δυστυχία. Οι Έλληνες υπέφερον τόσα κακά και βάσανα, τα οποία είναι αδύνατο να περιγράψη κανείς (1946, σ. 124).

Στο βιβλίο των Ν. Διαμαντόπουλου, Α. Κυριαζόπουλου (1982, σ. 7-13), αφιερώνονται επτά σελίδες για τα δεινοπαθήματα των Ελλήνων, που χαρακτηρίζονται ως η μεγαλύτερη συμφορά, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον εξισλαμισμό, στο παιδομάζωμα, στον κεφαλικό φόρο, στην καταστροφή των ελληνικών περιουσιών και στον εκπατρισμό των Ελλήνων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι οι Τούρκοι, άγριοι και απολίτιστοι καθώς ήταν, έσπερναν παντού την καταστροφή και δεν έδιναν κανένα δικαίωμα στο σκλαβωμένο γένος. Πιο συγκεκριμένα η ζωή του ραγιά δεν είχε καμιά αξία για τον κατακτητή και δεν μπορούσε να βρει δικαιοσύνη. Ο Τούρκος από την άλλη μπορούσε για το ελάχιστο ζήτημα να του αφαιρέσει τη ζωή.

Το παιδομάζωμα

Στο εγχειρίδιο του Διονυσίου Πύρρου του Θετταλού, (1834, σ. 244), αναφέρεται η δημιουργία του άτακτου και φθοροποιού πλήθους των αχρείων Γενιτσάρων.

Πολλές λεπτομέρειες για τον θεσμό των Γενιτσάρων, αλλά και γενικότερα για την περίοδο της Τουρκοκρατίας δίνει ο Τσαγής. Αφού τοποθετεί την έναρξη του εξισλαμισμού των Ελλήνων χριστιανοπαίδων την εποχή του Ορχάν (1326-1359), αναφέρει ότι αρχικά ελαμβάνοντο 1000 παιδιάε κατ' έτος και ύστερα ο αριθμός μεγάλωσε, φτάνοντας καθ' όλη τη

διάρκεια που ίσχυε κατά τους μετριώτερους υπολογισμούς πλέον των 500 χιλιάδων νέων που αφηράπησαν (1888, σσ. 136-137).

Οι Χ. Θεοδωρίδης, Α. Λαζάρου αναφέρουν τον Καρά Χαλίλ Τσεντερλή ως οργανωτή του σώματος των Γενιτσάρων, ενός στρατού μόνιμου με συνοχή και πειθαρχία, αποτελούμενου από εύρωστους και ακμαίους χριστιανόπαιδες, την εποχή μάλιστα που οι Δυτικοί ηγεμόνες διέθεταν μόνο τον στρατό των ιπποτών, που ήταν ολιγάριθμος και απειθάρχητος (1946, σ. 270). Ο Γ. Τριανταφυλλίδης υπολογίζει ότι ηράπησαν πλέον των 500 χιλιάδων παιδων, μέχρι τη διάλυσή του (1876, σ. 38). Στο εγχειρίδιο του Δ. Η. Κυριακόπουλου τίγεται το ζήτημα του σχηματισμού του τάγματος των Γενιτσάρων, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως απάνθρωπος φόρος (1879, σ. 53). Οι Τσιγκίνης-Ιωαννίδης τον χαρακτηρίζουν ως φοβερώτατο φόρο, και παναφέρουν ότι οι Τούρκοι ήρπαζον τους καλλίστους και ευρωστάτους Ελληνόπαιδας, από του έκτου ή εβδομού έτους (1903, σ. 55). Ο Μακρυναίος αναφέρει ότι τα μάθαιναν να τρέφουν «άσπονδον μίσος» κατά των χριστιανών (1916, σ. 49). Ο Αδαμαντίου (1930, σ. 278) περιγράφει ότι το τάγμα των Γενιτσάρων συγκροτούνταν από τους εύρωστους χριστιανούς παίδες, τους οποίους οι Τούρκοι ήρπαζον και ανέθεταν σε μουσουλμάνους ιερείς που τους ενέπνεαν τον άγριον φανατισμόν του Ισλάμ. Ήταν συγκεντρωμένοι σε ένα κοιτώνα όπου διαρκής ασχολία ήταν ο χειρισμός των όπλων και μόνο πάθος ο πόλεμος. Κατά τον Πετρούνια, από τους Γενίτσαρους λάμβανε την σωματοφυλακή του ο εκάστοτε Σουλτάνος, το καλύτερον σώμα του τουρκικού στρατού (1936, σ. 88). Ο Γκινόπουλος δικαιολογεί τον σχηματισμό του σώματος από χριστιανούς, διότι οι Τούρκοι δεν ήσαν τακτικοί και ευπειθείς στρατιώται (1946, σ. 105). Ο Καλοκαιρινός αποδίδει τη γενίκευση του θεσμού την εποχή του Μουράτ Α΄ (1362-1389) στη γνωμάτευση του μουσουλμάνου θεολόγου από την Καραμανία Καρά Ρουστέμ, ότι το Κοράνιο δεν εμποδίζει να χρησιμοποιείται το ένα πέμπτο (*rencik-oglanı*) των αιχμαλώτων νεαρής ηλικίας, από 15 έως 20 ετών, για τις ανάγκες του κράτους (1978, σ. 382). Στο εγχειρίδιό τους, οι Ν. Διαμαντόπουλος, Α. Κυριαζόπουλος χαρακτηρίζουν το παιδομάζωμα ως «σατανικό και απαίσιο μέτρο» (1982, σ. 9). Αναλύεται ο τρόπος στρατολόγησης των μικρών Ελλήνων (Τουρκική επιτροπή άρπαζε χωρίς οίκτο τα πιο γερά και τα πιο δυνατά Ελληνόπουλα) και γίνεται αναφορά επίσης στην αντίστοιχη συμπεριφορά προς τις Ελληνοπούλες που οδηγούνταν με τη βία στα χαρέμια ή πωλιούνταν στα σκλαβοπάζαρα της Ανατολής (1982, σσ. 9-10). Άλλοι χαρακτηρισμοί για το παιδομάζωμα: «φοβερόν τάγμα» (Τσιβανόπουλος, Σ., 1888, σ. 158), «φοβερήν ανάμνησιν εις το έθνος» (Αδαμαντίου, 1920, σ. 278). Ο Ιωαννίδης χαρακτηρίζει το παιδομάζωμα ως «φοβερό φόρο αίματος» (1901, σ. 152). Στο εγχειρίδιο των Λαζάρου, Χατζή, Βουραζέλη-Μαρινάκου οι συγγραφείς τονίζουν ότι οι στρατιώτες του τάγματος των Γενιτσάρων ήταν εύρωστα χριστιανόπαιδα που τους ενέπνεαν τον άγριο φανατισμό του Ισλάμ και διδάσκονταν ότι ο πατέρας τους ήταν ο σουλτάνος και η ιδιαίτερη πατρίδα τους οι στρατώνες, «τα οτζάκια». Απαγορευόνταν να παντρεύονται (1969, σ. 341). Ο Κλείδας επίσης συμπληρώνει ότι ο σκοπός των Οθωμανών ήταν να λησμονήσουν όνομα, γονείς, πατρίδα, γλώσσα και θρησκεία. Οι γονείς τους έβλεπαν την αρπαγή των παιδιών τους με φρίκη και σπαραγμόν ψυχής (1970, σ. 120). Οι γενίτσαροι, κατά τον Κλείδα, ήταν άγριοι πολεμισταί, βάρβαροι και απολίτιστοι θανάσιμος κίνδυνος και εξελίχθησαν ως η μάστιξ και το φόβητρον των χριστιανών (1970, σ. 120). Ο Τσαγρής αφού θέτει το έτος 1638

ως όριο μετά το οποίο το τάγμα των γενιτσάρων άρχισε να αποτελείται από Τούρκους νεοσύλλεκτους, κατεσφάγη το 1826 τη διαταγή του Μαχμούτ Β΄ (1888, σ. 136). Οι Γενίτσαροι, επειδή ήταν απείθαρχοι και αποτελούσαν πρόβλημα για τους Σουλτάνους, καταργήθηκαν από τον Σουλτάνο Μαχμούτ το 1826 (ήτο ο πάππος του σημερινού σουλτάνου το 1826, δηλαδή προ πενήντα επτά ετών) όπως γράφει στο εγχειρίδιο ο Πάππος (1883, σ. 103). Τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι γενίτσαροι και στους Οθωμανούς καταγράφονται στον Καλοκαιρινό «μερικοί σουλτάνοι εσκέφθησαν να μεταρρυθμίσουν το κράτος εισάγοντες την πεφωτισμένην δεσποτείαν... αλλά τας προσπάθειας αυτάς εματαίωσαν οι παλαιότουρκοι, οι ουλεμάδες (ιερωμένοι) και οι Γενίτσαροι» (1978, σ. 381).

Για τον παραπάνω λόγο στο εγχειρίδιο του Διονυσίου Πύρρου του Θεταλού επαινείται ο Μαχμούτ (1834, σ. 244), ο οποίος «εσκόρπισε το άτακτον και φθοροποιόν πλήθος των αχρείων Γενιτσάρων». Αντίστοιχα αναφέρει ο Παπαρηγόπουλος ότι ο Μαχμούτ «εν έτει 1826 κατέστρεψε ριζηδόν τους Γενιτσαρούς και τον Γενιτσαρισμόν» (1884, σ. 300). Ο Βραχνός περιγράφει τη σκηνή της αρπαγής: «Κατά την αρπαγήν ελάμβανον χώραν σπαραξικάρδιοι σκηναί. Αι μητέρες εν μέσω κοπετών και οδυρμών έτεινον τας χείρας προς τον ουρανόν και ικέτευον τον Θεόν να ανακαλέση πλησίον του τα τέκνα των, πριν περιέλθωσιν εις χείρας των τυράννων. Άλλαι δε πάλιν απέπνιγον αυτά εις τας αγκάλας διά να μη καταισχύνωσι την πατρίδα των» (1909, σ. 29). Οι Α. Χωραφάς, Σ. Ποταμιανός, προσθέτουν ότι οι ραγιάδες όταν έβλεπαν τα παιδιά τους γερά και όμορφα, δεν καμάρωναν διόλου, λόγω του φόβου να τα πάρουν οι Τούρκοι, οι οποίοι μάλιστα όσα παιδιά περίσσευαν από όσα χρειάζονταν τα πουλούσαν ως σκλάβους (1946, σ. 5). Ο Τσαγρής προσθέτει ότι οι Έλληνες για να αποφύγουν να δουν τα παιδιά τους κατασπαράττοντα τα σπλάγχνα της ίδιας πατρίδος αναγκαζόταν να αποσυρθούν σε ορεινά μέρη και να κρύβονται σε χαράδρες και φαράγγια (1896, σ. 152).

Τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια

Τέσσερα είναι τα βιβλία Ιστορίας που αναφέρονται στις σχετικές ενότητες για τους Οθωμανούς Τούρκους και διδάσκονται στους σημερινούς μαθητές της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στην Ε΄ Δημοτικού στο βιβλίο των Γλεντή Στ., Μαραγκόπουλου Ελ., Νικολόπουλου Ν. και Νικολοπούλου Μ. με τίτλο *Ιστορία στα βυζαντινά χρόνια*, στο κεφάλαιο *Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές*, τονίζεται ότι «οι Οθωμανοί, ένας νέος εχθρός, ήταν σκληροί πολεμιστές και φανατικοί Μουσουλμάνοι που τους πληθυσμούς που αντιστέκονταν στο πέραςμά τους, τους ανάγκαζαν να αλλάξουν πίστη και να εξισλαμιστούν» (2008, σ. 101). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη διαβεβαίωση του Μωάμεθ ότι θα σεβαστεί τις συνθήκες του πατέρα του με τον Κωνσταντίνο, κάτι το οποίο δεν το τήρησε ήδη από τον πρώτο χρόνο της διακυβέρνησής του (2008, σ. 107). Η αφήγηση για την Άλωση συνοδεύεται από κείμενα των Φώτη Κόντογλου και Εβλιγιά Τσελεμπή (2008, σ. 112).

Στη Στ΄ Δημοτικού το βιβλίο των Κολιόπουλου Ι., Μιχαηλίδη Ι, Καλλιανιώτη Αθ. και Μηνάογλου Χ. περιλαμβάνει τα μετά την Άλωση γεγονότα. Το σημαντικό αυτό γεγονός παρουσιάζεται ως η κατάληξη της παρακμής του βυζαντινού κράτους. Η περίοδος της Τουρ-

κοκρατίας χωρίζεται σε δύο στάδια: το πρώτο στάδιο, δύο αιώνων που χαρακτηρίζονται ως οι δυσκολότεροι για τους χριστιανούς και το δεύτερο, από τα μέσα του 16ου αιώνα, κατά το οποίο η θέση των Ελλήνων στις τουρκοκρατούμενες περιοχές σταδιακά βελτιώθηκε (Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης Α., Μηνάογλου Χ., 2012, σ. 29). Επίσης, τονίζονται οι «διακρίσεις» σε βάρος των χριστιανών κυρίως στο θέμα των ελευθεριών αλλά και στην κατανομή των φόρων. Τέλος, περιγράφονται τα σκληρά μέτρα που λάμβαναν οι Οθωμανοί, όπως οι σφαγές, οι εξισλαμισμοί και το παιδομάζωμα.

Η ιστορική αφήγηση πλαισιώνεται και από πηγές, όπως ένα ηπειρώτικο δημοτικό τραγούδι για το παιδομάζωμα. Από το συγκεκριμένο τραγούδι που προέρχεται από την περιοχή του Πωγωνίου, και είναι χρονολογημένο γύρω στο 1580, όταν έλαβε χώρα το πρώτο παιδομάζωμα στην περιοχή από τον Μουράτ Γ΄ περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο οι καταληκτικοί στίχοι:

*Κλαίγω κι εγώ και καίγομαι και όσο ζω θα κλαίω
πέρσι πήραν το γιόκα μου, φέτο τον αδελφό μου.*

Επιπλέον περιλαμβάνεται και το απόσπασμα από το *Χρονικό του Γαλαξειδίου* του Ευθυμίου του Ιερομονάχου, με αναφορές στις βιαιότητες εναντίον των χριστιανών.

Στη Δευτεροβάθμια τα βιβλία της Β΄ Γυμνασίου και της Β΄ Λυκείου, γραμμένα από την ίδια συγγραφική ομάδα των Δημητρούκα Ι. και Ιωάννου Θ., αναφέρονται, σε αρκετές σελίδες, στους Οθωμανούς Τούρκους.

Πιο συγκεκριμένα το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου κάνει αναφορά στην προέλευσή τους (μια τουρκική φυλή διαφορετική από τους Σελτζούκους, ασιάτες νομάδες που μετανάστευσαν σε μια περιοχή κοντά στην Προύσα) και αποδίδει την εξάπλωσή τους στο γεγονός ότι «εκμεταλλεύτηκαν την κατάργηση των Βυζαντινών ακριτών μετά το 1261 και ότι αξιοποίησαν τον ισλαμικό θεσμό των γαζήδων». Προβάλλεται επίσης το παιδομάζωμα «η στρατολόγηση των χριστιανοπαίδων» και η συγκρότηση του «επίλεκτου τάγματος» των Γενιτσάρων. Παρουσιάζεται η παράταση ζωής που δίνει στο Βυζάντιο η ήττα των Οθωμανών στην Άγκυρα, εξαιτίας της οποίας «βυθίστηκαν στην αναρχία». Τέλος, αποδίδεται η Άλωση στη συντριπτική υπεροχή σε στρατιώτες και οπλισμό και στην έλλειψη βοήθειας από τα χριστιανικά κράτη. Καταγράφεται επίσης η φαινομενική ύπαρξη ατομικών, οικονομικών και θρησκευτικών ελευθεριών που στην πράξη κατά κανόνα αναιρούνταν, καθώς και η πρόκληση ανακατατάξεων, περιορισμών και καταπίεσεων στους υπόδουλους πληθυσμούς (Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ., 2003, σ. 133).

Στο βιβλίο της Β΄ Λυκείου, γραμμένο από την ίδια συγγραφική ομάδα με το βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου μαζί με τον Μπαρούτα Κ., γίνεται αναφορά στο ότι οι Οθωμανοί ήταν νομάδες που προέρχονται από την Κεντρική Ασία. Επίσης ότι η σχετική θρησκευτική ανεκτικότητα που επέδειξαν οι Τούρκοι έναντι των αγροτικών χριστιανικών πληθυσμών περιόρισε τις αντιδράσεις των τελευταίων και διευκόλυνε την ενσωμάτωσή τους στην οθωμανική κοινωνία. Στο κεφάλαιο *Η Ανατολή υπό την Οθωμανική Αυτοκρατορία*, τονίζεται η συμπεριφορά των Τούρκων προς τους κατακτημένους, η ζωή των οποίων έγινε συνώνυμη με την εξαθλίωση λόγω της βαρύτερης φορολογίας, των καταπιεστικών γενικά μέτρων και των ταπεινώσεων από τον κατακτητή.

Μια σημαντική διαφοροποίηση του συγκεκριμένου εγχειριδίου είναι ότι αφιερώνεται μια ενότητα με τίτλο *Η παρακμή της οθωμανικής αυτοκρατορίας*, στην οποία απαριθμούνται διάφορα αίτια που οδήγησαν σε αυτή και συνδέονται άμεσα με την οργάνωση του Οθωμανικού Κράτους, η οποία χαρακτηρίζεται από μια παραδοσιακή αποστροφή προς τη δυτική γνώση, την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τη ναυτιλία και το εμπόριο (Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου, Θ. & Μπαρούτας, Κ., 2006, σσ. 184-185).

Επίλογος

Κοινό τόπο στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς συνιστά η διαπίστωση ότι η επιλογή και οι αρχές μετάδοσης των περιεχομένων μάθησης και διδασκαλίας των περισσότερων σχολικών βιβλίων Ιστορίας αποβλέπουν στη δημιουργία εθνικής ταυτότητας, η οποία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αντίθεση του εθνικού «εαυτού» με τον «άλλο» και ιδιαίτερα τον «γείτονα» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Μπονίδης, 1998· Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997· Ξωχέλλης, 1995, 2000· Connerton, 1989· Edwards & Middleton, 1986· Middleton & Edwards, 1990).

Αφετηρία της σχολικής Ιστορίας δεν είναι τα στοιχεία που ενοποιούν ούτε η αμφίδρομη, αν και σίγουρα όχι απαλλαγμένη από συγκρούσεις σχέση με τον «άλλο», αλλά η ιστορία του «άλλου» ως εχθρού, που παρουσιάζεται ως αντίποδας της δικής «μας» εθνικής ιστορίας. Μια τέτοια αντίληψη έχει ως συνέπεια να προσλαμβάνουν και να κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες το ιστορικό παρελθόν ως «ιστορία συγκρούσεων», καθώς οι περίοδοι ειρήνης τείνουν να εμφανίζονται ως μεταβατικές περίοδοι στρατιωτικής ανασυγκρότησης και προετοιμασίας για την επόμενη σύγκρουση, ενώ συχνά η παρουσίαση των εθνικών αντιθέσεων στα σχολικά βιβλία στηρίζεται σε μια προσέγγιση, η οποία διαχωρίζει τους «νόμιμους» από τους «παράνομους» και τους «δικαιολογημένους» από τους «αδικαιολόγητους» πολέμους. Τα σχολικά βιβλία Ιστορίας αποτελούν ένα πρόσφορο τόπο εκδήλωσης αλλά και μέσο μεταβίβασης αυτών των προκαταλήψεων (Ευαγγέλου, 2004).

Στη δική μας μνήμη ο Τούρκος είναι ο Ασιάτης επιδρομέας που κατέλυσε το Βυζάντιο και κράτησε υπόδουλο τον ελληνισμό για πολλούς αιώνες. Στη μνήμη των Τούρκων, ο Έλληνας είναι εκείνος που συνετέλεσε περισσότερο στη διάλυση της οθωμανικής αυτοκρατορίας εκ των έσω (Θεοδωρόπουλος, 1998).

Στη χώρα μας, με σταθερό ρυθμό θετικές εξελίξεις έχουν αρχίσει να αποτυπώνονται στα βιβλία σχολικής ιστορίας, η οποία εναρμονίζεται με την επιστημονική ιστορία. Στα περισσότερα βιβλία, υπάρχει μια βαθμιαία αποφυγή επίκλησης των παραδοσιακών στερεοτύπων και μια μετακίνηση των αρνητικών αναφορών για τους Οθωμανούς από το κυρίως κείμενο στο περιεχόμενο των ένθετων γραπτών πηγών. Παρατηρείται επίσης μια άμβλυνση των αρνητικών χαρακτηριστικών και της πληθωριστικής χρήσης προσδιοριστικών επιθέτων.

Επιπλέον, υπάρχει μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση με βιβλία που περιέχουν πλήθος γραπτών και οπτικών πηγών με αντίθετο πολλές φορές περιεχόμενο, μέσω των οποίων παρέχεται μια περισσότερο διευρυμένη και πολυπρισματική προσέγγιση των ιστορούμενων συμβάντων, ευνοείται η ανακαλυπτική μάθηση και η απόκτηση της κριτικής σκέψης, που

θα συμβάλλει στην κατανόηση της ιστορικής ετερότητας και θα προωθεί την ειρηνική συμβίωση, χωρίς την αποδυνάμωση της εθνικής συνείδησης (Αχλīs, 1983).

Οι ιστορικές πηγές που υπάρχουν στα συγκεκριμένα βιβλία παρέχουν τη δυνατότητα μιας περισσότερο διευρυμένης και πολυπρισματικής προσέγγισης των ιστορούμενων συμβάντων.

Σε μια τέτοια κατεύθυνση βρίσκονται και οι κατευθυντήριες αρχές ποιότητας για τα νέα βιβλία, οι οποίες βασίζονται στην επιστημονική και στην κοινωνική εγκυρότητα, έχουν διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων και αναπλαισιώνουν τις ποικίλες όψεις και τις πολλαπλές προσεγγίσεις της κοινωνικής ζωής με παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα. Όλα αυτά προάγοντας την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, χωρίς αναπαραγωγή στερεοτύπων και έγερση ζητημάτων μονομέρειας ή μεροληψίας, τα οποία, ελπίζουμε, θα οδηγήσουν στην προσέγγιση της σχολικής προς την επιστημονική-ακαδημαϊκή ιστορία.

Παράρτημα

Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας

Έτος έκδοσης	Συγγραφέας	Τίτλος
1806	Γόλδσμιθ Ο. (Goldsmith Ο.) (απόδοση Αλεξανδρίδης Δ.)	Ιστορία της Ελλάδος. Από της πρώτης καταβολής των Ελληνικών πραγμάτων άχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Οθωμανών. [Νυν πρώτον μεταφρασθείσα εκ του πρωτοτύπου της Αγγλικής διαλέκτου κατά την νεωτάτην εν Λονδίνω έκδοσιν εις την καθ' ημάς των Ελλήνων διάλεκτον, άμα δε και επαυξηθείσα υπό Δημ ητρίου Αλεξανδρίδου ιατρού, του εκ Τυρνάβου της Θεσσαλίας, και μέλους αντεπιστέλλοντος των εν Ιένη εταιρειών, της τε Ορυκτολογικής και της Φυσικής...]
1834	Πύρρος Διονύσιος ο Θετταλός	Γεωγραφία Μεθοδική και καταγραφή απάσης της οικουμένης του Αρχιμανδρίτη και ιατροδιδασκάλου Διονυσίου Πύρρου του Θετταλού, εκδοθέν το 1834 στο Ναύπλιο.
1839	Cammerer Anselm Andreas Caspar (απόδοση Γεννάδιος Γ.)	Σύνοψις της Γενικής Ιστορίας Γερμανιστί συνταχθείσα υπό Α. Α. Κ. Καμμερέρου. Κατά δι-αταγήν της Κυβερνήσεως μεταφρασθείσα προς χρήσιν των Ελληνικών σχολείων του κράτους υπό Γ. Γενναδίου. Και έκδοθείσα Υπό Ανδρέου Κορομηλά.

1863	Κοκκώνης Ι.Π.	Γεωγραφίας Στοιχειώδη Μαθήματα, Προς χρήσιν τῶν δημοτικῶν σχολείων
1866	Πύτσιος Γ. Βακαλόπουλος Γ.Λ. (διασκευή)	Ελληνική ιστορία μεταφρασθείσα εκ της ενδεκάτης εκδόσεως της ιστορίας του καθηγητού Γουλιέλμου Πυτσίου και διασκευασθείσα προς χρήσιν των εν Ελλάδι Γυμνασίων αποτελούσα το τέταρτον τεύχος της Γενικής Ιστορίας.
1876	Τριανταφυλλίδης Γ.	Επιτομή της Ελληνικής Ιστορίας από των αρχαιοτάτων χρόνων π. Χ. μέχρι της Επανάστασεως του 1821 μ. Χ. Προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων.
1877	Πανταζής Δ.	Σύνοψις Γενικής Ιστορίας. Εκτενεστέραν την ελληνικήν περιέχουσα. Προς χρήσιν των μαθητῶν των Ελληνικῶν Σχολείων.
1877	Ουήβερους Γ. (Weber George), (απόδοση Αντωνιάδης Α.Ι.)	Σύνοψις της παγκοσμίου ιστορίας συγγραφείσα μεν γερμανιστί υπό του Γ. Ουηβέρου, μεταγλωττισθείσα υπό Α. Ι. Αντωνιάδου (βιβλίον Β'). Ιστορία του μεσαιῶνος. [Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Β' Γυμνασίου που περιλαμβάνει το βιβλίο Β' της γερμανικής έκδοσης και καλύπτει την περίοδο από την άνοδο του Μ. Κωνσταντίνου στον θρόνο μέχρι την άλωση της Κωνσταντινούπολης].
1879	Κυριακόπουλος Δ.	Επίτομος ελληνική ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του νυν προς διδασκαλίαν εν τοις Δημοτικῶν Σχολείοις.
1881	Αντωνιάδης Α.Ι.	Στοιχειώδης πολιτική γεωγραφία προς χρήσιν των Ελληνικῶν Σχολείων
1883	Εκδότης: Ο Κάδμος, Πάτρα	Ο πάππος (γεωγραφικαί και ιστορικαί γνώσεις) κατά την νέαν μέθοδον προς χρήσιν των Δημοτικῶν Σχολείων.
1884	Παπαρρηγόπουλος Κ.	Εγχειρίδιον της Γενικής Ιστορίας βιβλίον δεύτερον περιέχον την μέσην ιστορίαν. Σχολικό εγχειρίδιο ευρωπαϊκής Μεσαιωνικής Ιστορίας που καλύπτει το διάστημα από την κατάρρευση της Δυτικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας ως την άλωση της Κωνσταντινούπολης.

1885	Βαπορίδης Α.	Επίτομος βιογραφική ιστορία των σουλτάνων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας προς χρήση των σχολείων αμφοτέρων των φύλων, τεύχος Α΄. [Βιογραφίες των Σουλτάνων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας από την περίοδο του Οσμάν του Νικητή (1299 μ. Χ.) μέχρι τα χρόνια του Σουλεϊμάν Α΄ (1520 μ. Χ.)]
1888	Τσαγρής Γ.	Επίτομος ιστορία του ελληνικού έθνους μετά των σπουδαιότερων γεγονότων της παγκοσμίου ιστορίας προς χρήση των μαθητών της Γ΄ τάξεως του ελληνικού σχολείου και προς ιδιαίτεραν μελέτην.
1888	Τσιβανόπουλος Σ.	Επίτομος Ιστορία του Ελληνικού Έθνους και τα σπουδαιότερα γεγονότα της παγκοσμίου ιστορίας. Προς χρήση των μαθητών της Γ΄ Ελληνικού Σχολείου.
1892	Ιωαννίδης Α.	Ελληνική ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των ημερών ημών μετ' εικόνων προς χρήση των Δημοτικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων.
1896	Τσαγρής Γ.	Επιτομή της ιστορίας των Ελλήνων από της αρχής αυτών μέχρι των καθ' ημάς χρόνων μετά εικόνων προς χρήση των μαθητών της τρίτης τάξεως των Ελληνικών Σχολείων. [Σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας Γ΄ Ελληνικού Σχολείου που καλύπτει την περίοδο από τους προϊστορικούς χρόνους ως και την βασιλεία του Γεωργίου Α΄].
1899	Τσαγρής Γ.	Ιστορία ελληνική από της υποταγής της Ελλάδος υπό τους Ρωμαίους μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Τούρκων (ήτοι από του 146 π.Χ. μέχρι του 1453 μ.Χ.) διά την Ζ΄ τάξιν του Αρσακείου και των Παρθεναγωγείων.
1901	Ιωαννίδης Α.	Επίτομος ιστορία των Ελλήνων από της αρχής μέχρι των καθ' ημάς χρόνων προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων, Αστικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων.
1903	Τσιγκίνης Π., Ιωαννίδης Ι.	Ελληνική Ιστορία. Δια την Γ΄ και Δ΄ Τάξιν. Των τε Μονοδιδασκάλων και Διδιδασκάλων εν Κύπρω Σχολείων.

1909	Βραχνός Ν.	Ιστορία του ελληνικού έθνους και τινά εκ της ιστορίας της νέας Ευρώπης δια την Γ΄ Τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και Ανωτέρων Παρθεναγωγείων.
1910	Άμαντος Κ.	Ελληνική Ιστορία από της κτίσεως της Κωνσταντινούπολης μέχρι της υπό των Οθωμανών Αλώσεως αυτής (330-1453μ. Χ) Μεσαιωνική Ιστορία δια την Γ΄ Γυμνασίου.
1916	Μακρυναΐος Α.	Ιστορία από της κοσμοκρατίας των Ρωμαίων μέχρι των καθ' ημάς χρόνων δια την Ε΄ και Στ΄ Τάξιν των Δημοτικών αμφοτέρων των φύλων.
1918	Άμαντος Κ.	Ελληνική Ιστορία από του 395 μ.Χ μέχρι υπό των Τούρκων Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως. Δια την Γ΄ Τάξιν του Γυμνασίου.
1920	Αδαμαντίου Αδ.	Ιστορία της βυζαντινής αυτοκρατορίας εγκεκριμένη διά την τρίτην τάξιν του Γυμνασίου και τας αντιστοιχούς των σχολείων της Μ. Εκπαιδεύσεως μετά 10 χαρτών και 100 εικόνων.
1924	Βραχνός Μ.	Ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού: από του 395 μέχρι της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Οθωμανών μετά των σπουδαιότερων κεφαλαίων της όλης μεσαιωνικής ιστορίας δια την Γ΄ τάξιν των τετραταξίων Γυμνασίων και δια την αντίστοιχον τάξιν των λοιπών σχολείων της μέσης εκπαίδευσης.
1928	Χωραφάς Α., Ποταμιάνος Σ.	Ιστορία της Ελληνικής Αυτοκρατορίας. Για την Ε΄ του Δημοτικού.
1928	Χωραφάς Α.	Ιστορία της νέας Ελλάδος διά την Στ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων
1930	Αδαμαντίου Αδ.	Ιστορία της βυζαντινής αυτοκρατορίας εγκεκριμένη διά την πέμπτην τάξιν των Γυμνασίων με πολλές εικόνες και χάρτας.
1936	Πετρούνιας Β.	Βυζαντινή Ιστορία. Δια την Ε΄ Τάξιν και τας Ε΄ και Στ΄ συνδιδασκαλίας των Δημοτικών Σχολείων.
1946	Γκινόπουλος Ν.	Ιστορία του βυζαντιακού ελληνισμού εγκεκριμένη διά την Ε΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων.

1946	Θεοδορίδης Χ., Λαζάρου Α.	Ιστορία των Μέσων Χρόνων. Δια την Δ΄ Τάξιν του Εξατάξιου Γυμνασίου, Δ΄ Γυμνασίου.
1946	Χωραφάς Α., Ποταμιανός Σ.	Νέα ελληνική Ιστορία για την Στ΄ του Δημοτικού
1966	Ματαράσης Α., Παπασταματίου Σ.	Ιστορία των Νεώτερων και των Νεώτατων Χρόνων.
1969	Λαζάρου Α., Χατζής Δ., Βουραζέ- λη-Μαρινάκου Ελ.	Ιστορία ελληνορωμαϊκή βυζαντινή μεσαιωνική Ευρώπη 146 π.Χ.-1453 μ.Χ. Β΄ και Ε΄ Γυμνασίου.
1970	Κλειδάς Δ.	Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία δια την Ε΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων.
1971	Σακκαδάκης Κ.	Ελληνική Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων, Στ΄ Δημοτικού.
1973	Θεοδορίδης Χ., Λαζάρου Α.	Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων, Στ΄ Γυμνασίου.
1974	Καφεντζής Γ.	Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων, Στ΄ Δημοτικού.
1975	Κουλικούρδη Γ.	Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία από τον 15ο αι. μ.Χ. ως σήμερα για τη Γ΄ Γυμνασίου.
1978	Καλοκαιρινός Κ.	Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική από του 146 π. Χ. ως το 1453 μ.Χ. Δια την Β΄ Τάξιν Γυμνασίου.
1982	Διαμαντόπουλος Ν., Κυριαζόπου- λος Α.	Ελληνική Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων, Στ΄ Δημοτικού.
2003	Δημητρώκας Ι., Ιωάννου Θ.	Μεσαιωνική και Νεότερη ιστορία Β΄ Γυμνασίου.
2006	Δημητρώκας Ι., Ιωάννου, Θ., Μπαρούτας Κ.	Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815.
2008	Γλεντής Στ., Μαραγκόπουλος Ε., Νικολόπουλος Ν., Νικολοπούλου Μ.	Ιστορία στα βυζαντινά χρόνια.
2012	Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου Χ.	Ιστορία Στ΄ Δημοτικού, Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου.

Βιβλιογραφία

- Άγλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Βακαλόπουλος, Απ. (1973). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού. Τουρκοκρατία 1669-1812*, Θεσσαλονίκη.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Edwards, D. & Middleton, D. (1986). Joint remembering: Constructing an account of shared experience through conversational discourse. *Discourse Processes*, 9, 423-459.
- Ευαγγέλου, Α. (2004). *Η εικόνα των Ελλήνων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου της Τουρκίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Θεοδωρόπουλος, Β. (1998). *Οι Τούρκοι κι εμείς*, Φυτράκης, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. Γ. & Δ. Φ. Χαραλάμπους (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κιτσίκης, Δ. (1988). *Ιστορία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας*, Εστία, Αθήνα.
- Κουλούρη, Χρ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΙΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα.
- Κυριακάτος, Χ. (1902). Τα παρ' ημίν διδακτικά βιβλία, *Επετηρίς της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1901-1902)*, 1, σ. 136.
- Μανιάκης, Ν. (1834). «*Δηλοποιήσεις*», Σωτήρ, Ναύπλιο.
- Μήλλας Ηρ. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). *Collective remembering*, Sage, London.
- Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ανάλυση, ποσοτική και ποιοτική, των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης – το παράδειγμα της Ελλάδας στο Βάμβουκας, στο Μ. & Χουρδάκης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στη Ευρώπη-Τάσεις και προοπτικές*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 188-224.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1995). Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων – Προβλήματα και διαπιστώσεις, στο Ισμιρλιάδου, Α. et al. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών (πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη 17 Μαΐου 1994)*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 9-14.
- Παπασωτηρίου, Γ. (1892). Ποιος πρέπει να συγγράφει διδακτικά βιβλία, *Εκπαιδευσις*, 1, σ. 81-82.
- Φλούρης, Γ. & Ιβριντέλη, Μ. (2000). Η εικόνα των βαλκανικών γειτόνων μας στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημο-

τικού σχολείου στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Τυπωθήτω-Δαρδανός Γ., Αθήνα, σ. 231-262.

Χρηστίδης, Π.Χ. (2014). Η συμβολή των εγχειρίδιων ιστορίας στις Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου της περιόδου 1974-2013, στη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης. στο *7ο Επιστημονικό συνέδριο Ιστορίας της εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή. Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία. Ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα, σ. 68-69.

**Η εικόνα «του άλλου»
στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας τον 20^ο αιώνα**

Τάσος Χατζηναστασίου

Δρ. Ιστορίας, Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται κριτικά τα σχολικά βιβλία Ιστορίας του 20ού αιώνα, από τον Μεσοπόλεμο έως και τη Μεταπολίτευση. Η κριτική που έχει ασκηθεί στο περιεχόμενο των βιβλίων αυτών από τις σχετικές μελέτες και που εστιάζει στον εθνοκεντρισμό και στη χρήση αυθαίρετων χαρακτηρισμών για ιστορικά πρόσωπα και λαούς, ισχύει σ' έναν μεγάλο βαθμό, αλλά όχι απολύτως, καθώς υπάρχουν και αντίρροπα ρεύματα, που τοποθετούν τη σχολική ιστορία σε διαφορετική βάση. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που δεν αμφισβητείται είναι η διαχρονική πορεία του ελληνικού έθνους. Σε περιόδους όπως το σύντομο διάστημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-1965 και η Μεταπολίτευση, τα στερεότυπα και οι αυθαίρετοι χαρακτηρισμοί εγκαταλείπονται σταδιακά, ο σεβασμός της ιστορίας και του πολιτισμού κάθε λαού είναι πλέον δεδομένος, αν και θα μπορούσε να πει κανείς ότι στη θέση του εθνοκεντρισμού, κυριαρχεί τώρα ο ευρωπαϊοκεντρισμός, ενώ γενικότερα επιχειρείται, η «ιστορική δικαίωση» προσώπων που εκπροσωπούν τον εκδυτικισμό της χώρας, όπως ο Τρικούπης και ο Βενιζέλος.

Abstract

This paper considers Greek history schoolbooks of the 20th century, from the interwar period until the years after the fall of the 1967-74 Dictatorship (Metapolitefsis). Criticism of the content of those books, which focuses on their ethnocentrism and the use of arbitrary characterisations of historical personalities and peoples, is valid to a large extent; but not entirely so, since there are opposing currents which place school histories on a different footing. In any case, what is not disputed is the historical continuity and progress of the Greek culture and people. At certain periods, such as the short interval of educational reform in 1964-1965 and the Metapolitefsis, the stereotypes and arbitrary characterisations are gradually abandoned, and respect for the history and culture of all peoples guaranteed. Nevertheless, it could be said that, instead of ethnocentrism, eurocentrism now prevails – while there is a general attempt at the “historical justification” of persons representing westernisation, such as Trikoupis and Venizelos.

Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από τη διδασκαλία της Ιστορίας και τα σχολικά βιβλία Ιστορίας έχει εδώ και μερικές δεκαετίες ενταθεί φτάνοντας συχνά τα όρια της ακραίας πόλωσης. Είναι μάλλον χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίον διεξάγεται ο δημόσιος διάλογος στην Ελλάδα, ακόμη και για ελάχιστο ζητήματα, πόσο μάλλον για ένα ζήτημα που αφορά το πώς ένα έθνος βλέπει τον εαυτό του και τη θέση του στον κόσμο, οπότε, αναμενόμενα, ανάγεται συχνά σε κεντρικό πολιτικό. Η σχετική συζήτηση έχει παραγάγει μία σειρά από εργασίες που εξετάζουν το ζήτημα, κυρίως από την πλευρά της αμφισβήτησης του εθνοκεντρισμού στη σχολική ιστορία, που αντιμετωπίζεται ως ταυτόσημος με τον εθνικισμό (Κόκκινος Γ., 2003· Αβδελά Ε., 1998· Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ., 1997· Μαυροσκούφης Δ., 1997). Αυτή η κριτική παρότι δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τις περιπέτειες αυτού του τόπου και την ύπαρξη ανοιχτών εθνικών θεμάτων και διεκδικήσεων, που δικαιολογούν την προσπάθεια τόνωσης του εθνικού φρονήματος, ισχύει σε ό,τι αφορά την περίοδο από τη δημιουργία του νέου ελληνικού κράτους ως τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης με ορισμένες εξαιρέσεις. Σε πολλές περιπτώσεις, επίσης, η νηφαλιότητα και η αντικειμενικότητα θυσιάζονται στον βωμό της κρατικής προπαγάνδας. Εννοείται πως ειδικά σε περιόδους, όπως το μετεμφυλιακό κράτος και ιδιαίτερα η δικτατορία, η προπαγάνδα αυτή γίνεται εντελώς απροκάλυπτη. Αναπόδραστα, τα παραπάνω χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη θέαση «του άλλου» στη σχολική ιστορία.

Δεν είναι όμως μόνον η ιδεολογική πτυχή αλλά και η παιδαγωγική και καθαρά επιστημονική. Στα εγχειρίδια της πρώτης περιόδου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μετά την απελευθέρωση, θα συναντήσουμε εντελώς αυθαίρετους γενικευτικούς χαρακτηρισμούς λαών, αλλά και προσώπων. Επισημαίνεται επίσης η κυριαρχία της θετικιστικής προσέγγισης, ο περιορισμός του ενδιαφέροντος στα πολιτικά, διπλωματικά και στρατιωτικά γεγονότα και η απουσία οποιασδήποτε κριτικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, αλλά και των ερμηνειών τους, μία προσέγγιση που θα συναντήσουμε σε γενικές γραμμές και στα σχολικά εγχειρίδια της επόμενης περιόδου έως και τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης (Κουλούρη Χ., 1988).

Από την άλλη μεριά, αναρωτιέμαι πόσο είναι μεθοδολογικά σωστό να κρίνουμε τα παλιότερα συγγράμματα με βάση τη σημερινή οπτική. Πρώτα πρώτα, οι παραπάνω υπαρκτές αδυναμίες, οι οποίες στις περιόδους που ξεχωρίσαμε είναι συνειδητές και στοχευμένες, δεν αφορούν ολόκληρη την περίοδο. Σε ό,τι αφορά την περίοδο από τη δεκαετία του '80 και μετά, θα έλεγα ότι η μομφή του εθνικισμού για τα προγράμματα σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων είναι περισσότερο ιδεολογικού χαρακτήρα και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Εξάλλου, δεν ισχύει πάντοτε η έμφαση στην ελληνική ιστορία, κάτι που αντιμετωπίζεται συχνά ως ανεπιθύμητος, ως a priori δηλαδή απορριπτέος, εθνοκεντρισμός. Αντί, όμως, να μετράμε πόσες σελίδες αφιερώνονται στην ελληνική ιστορία στα σχολικά βιβλία, θα ήταν σκόπιμο να δούμε αν και τι θα μπορούσε να παραλειφθεί από την ελληνική μυθολογία, την αρχαία ελληνική ιστορία, τη βυζαντινή και τη νεότερη και τι από την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία θα έπρεπε οπωσδήποτε να συμπεριλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια. Είναι επίσης σκόπιμο να συνεξετάσουμε την πορεία του νεοελληνικού κράτους, οι ανάγκες του οποίου υπαγόρευαν σ' έναν μεγάλο βαθμό τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων Ιστορίας.

Η εθνική διαπαιδαγώγηση διατηρείται ως στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ολόκληρο τον 20ό αιώνα με όλα τα καθεστώτα και απ' όλες τις πολιτικές και ιδεολογικές δυνάμεις. Έτσι, ενώ αυτό που κυριαρχεί τις περισσότερες φορές είναι η κούφια εθνικιστική ρητορεία, ιδιαίτερα στα δικτατορικά καθεστώτα και τις μετεμφυλιακές κυβερνήσεις, εκφράζονται επίσης θέσεις και προσεγγίσεις που αποδέχονται τη διαχρονική πορεία του έθνους και την εθνική ανεξαρτησία χωρίς μισαλλοδοξία και εθνικιστικές κορώνες. Τέτοια είναι η περίπτωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του Αλέξανδρου Δελμούζου ο οποίος στην παραιτήσή του από την έδρα της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης γράφει ότι: «η αντικειμενική μελέτη του έργου της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως, το οποίον έχει αποκρυσταλλωθεί σε νομοθετήματα, βιβλία και αναγνωστικά [...] θ' απεδείκνυνεν ότι τούτο ήτο βαθύτατα και ουσιαστικώτατα εθνικόν και θρησκευτικόν και ηθικόν» (Δημαράς, 1974, σ. 187-188). Αντίστοιχα, στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» που υπέβαλαν δύο επιτροπές του ΕΑΜ και του ΕΛΑΣ προς την ΠΕΕΑ το 1944 διαβάζουμε ότι: «Κι ακόμη είναι παιδεία εθνική [το πρόγραμμα του ΕΑΜ/ΕΛΑΣ] γιατί θα εμπνέει στα παιδιά [...] να εργάζονται πάντα για την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, για την εδαφική ακεραιότητα, την οικονομική ελευθερία και την εθνική ελευθερία της Ελλάδας» (Δημαράς, 1974, σ. 204). Σε όλη δε τη Μεταπολίτευση ισχύει έως σήμερα η παράγραφος 2 του άρθρου 16 του Συντάγματος με βάση την οποία: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα ορισμένα, χαρακτηριστικά δείγματα γραφής των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας από τον Μεσοπόλεμο ως το τέλος του περασμένου αιώνα, κυρίως σε ό,τι αφορά «την εικόνα του άλλου» σε αυτά, προκειμένου να έχουμε σαφέστερη εικόνα.

Μεσοπόλεμος

Από την περίοδο του Μεσοπολέμου ξεχωρίζουν οι συγγραφικές εργασίες του καθηγητή της Βαρβακείου Σχολής, Αναστασίου Λαζάρου που θα καθιερωθούν, θα λέγαμε στην σχολική ιστορία, με αρκετά διαλείμματα, μέχρι και τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης. Παρά τις εμφανείς αδυναμίες των βιβλίων του, που συνήθως γράφει σε συνεργασία με άλλους συγγραφείς, εντυπωσιάζουν η ευρυμάθεια και η προσήλωση του στην ιστορική ακρίβεια. Αφιερώνει πολλές σελίδες στην τέχνη και τον πολιτισμό, ενώ τα βιβλία του πλαισιώνονται συνήθως με πλούσια εικονογράφηση.

Στα τέλη της δεκαετίας του '20, εκδίδεται το βιβλίο του με τον καθηγητή Φιλοσοφίας (αλλά και με σπουδές στην Ιστορία) του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Χαράλαμπο Θεοδωρίδη, *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων* για την Γ' Γυμνασίου (1930). Στις σελίδες του γίνεται αναλυτική παρουσίαση της προϊστορίας με πλούσια και καλαίσθητη εικονογράφηση και πολλές πληροφορίες για τους ανατολικούς λαούς που αντιμετωπίζονται με αντικειμενικότητα και θαυμασμό, θα λέγαμε, για τα επιτεύγματά τους. Σε ό,τι αφορά την ελληνική ιστορία, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον γεωγραφικό παράγοντα, κάτι που δεν παρατηρείται ούτε σε

πιο σύγχρονα σχολικά βιβλία. Είναι εμφανής, ωστόσο, ένας αυθαίρετος γεωγραφικός ντετερμινισμός με προφανείς προθέσεις σε κρίσεις του τύπου: «ο ελληνικός νους όπως και η φύσις είναι απαλλαγμένος από την ομίχλη» (σ. 39). Γίνεται, ακόμη, αναφορά και στα «εξαιρετικά χαρίσματα της ελληνικής φυλής». Στο ίδιο πνεύμα με το παραπάνω και το βιβλίο *Αρχαίας Ιστορίας* του Ιωάννη Παπασταύρου (1940). Εδώ διαβάζουμε ότι «η πατρίς μας είναι πολύ ωραία», αλλά και ότι «κι άλλοι λαοί αρχαιότεροι ανέπτυξαν σπουδαίον πολιτισμόν», ενώ τονίζεται η ελληνικότητα των αρχαίων Μακεδόνων (σ. 171).

Το ίδιο εγχειρίδιο θα γνωρίσει επανειλημμένες εκδόσεις και τα επόμενα χρόνια, ενώ γενικότερα οι Θεοδωρίδης και Λαζάρου θα αποτελέσουν τους επικρατέστερους, για να μην πούμε δημοφιλέστερους, συγγραφείς σχολικών βιβλίων Ιστορίας για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και της Μέσης Εκπαίδευσης και τα βιβλία τους θα συνεχίσουν να διδάσκονται ακόμη και μετά τον θάνατό τους, με διαλείμματα έως και τη Μεταπολίτευση.

Στο βιβλίο του Λαζάρου για την Ιστορία της Στ' Δημοτικού (1936) διδάσκεται η περίοδος από την Άλωση ως τη Μικρασιατική Καταστροφή. Χαρακτηριστική του τρόπου γραφής των βιβλίων την εποχή εκείνη είναι ότι το παιδομάζωμα χαρακτηρίζεται σατανικόν μέσον (σ. 9). Ωστόσο, ο Κεμάλ χαρακτηρίζεται ως «τολμηρός Τούρκος αξιωματικός» (σ. 154). Ας μη λησμονούμε ότι βρισκόμαστε στην περίοδο κατά την οποία το επίσημο ελληνικό κράτος με πρωτοβουλία του Βενιζέλου έχει υιοθετήσει το δόγμα της «ελληνοτουρκικής φιλίας» με αποκορύφωμα την υπογραφή των γνωστών συμφώνων φιλίας Κεμάλ-Βενιζέλου.

Ίσως το μακροβιότερο σχολικό βιβλίο να είναι των Χ. Θεοδωρίδη και Α. Λαζάρου για τη νεότερη ελληνική και ευρωπαϊκή Ιστορία, που πρωτοεκδόθηκε τη δεκαετία του 1920. Πρόκειται για ένα βιβλίο πλούσιο σε αναφορές στην ευρωπαϊκή ιστορία και τον πολιτισμό και στην οθωμανική ιστορία. Δεν λείπουν, βέβαια, οι αυθαίρετες κρίσεις και η προκατάληψη όταν αναφέρεται ότι ο κυριότερος λόγος της παρακμής των Τούρκων ήταν φυλετικός (σ. 209). Παρακάτω αντιφάσκει με αυτήν την φυλετική ερμηνεία όταν γράφεται ότι η θρησκεία (των Τούρκων) αποτρέπει από τη μελέτη της επιστήμης, επιστρατεύεται δηλαδή ένα πολιτισμικό κριτήριο. Ενδιαφέρον, από την άλλη, το γεγονός ότι αποφεύγεται η αναφορά στο «κρυφό σχολειό». Το βιβλίο έφτασε το 1937 στην 12η έκδοσή του, επανήλθε και πάλι αργότερα, ενώ το 1970 αναθεωρήθηκε και μεταγλωττίστηκε στην καθομιλουμένη για να επιβιώσει, με διακοπές, ως το 1981! Στα θετικά του το ότι υπάρχουν πολλές σελίδες ευρωπαϊκής ιστορίας με συχνές αναφορές στην τέχνη. Αυτό που δεν άλλαξε, ωστόσο, είναι η έστω περιορισμένη χρήση αρνητικών κρίσεων για άλλους λαούς, όπως στη σελίδα 167 που αναφέρεται ότι οι Τούρκοι ήταν «αλαζονικοί πολεμιστές», ενώ στην επόμενη σελίδα διαβάζουμε ότι «οι χριστιανοί αντιπαθούσαν τους μωαμεθανούς γιατί τους θεωρούσαν απολίτιστους και σιχαμερούς» ενώ στη σελίδα 309 οι ρουμανίζοντες Βλάχοι χαρακτηρίζονται «δολεροί». Παρόμοιους χαρακτηρισμούς, θα συναντήσουμε και σε άλλα εγχειρίδια όπως σε αυτό που συνέγραψαν επίσης οι Χ. Θεοδωρίδης – Α. Λαζάρου, το 1940 για τους Μέσους Χρόνους, στη σελίδα 98 του οποίου διαβάζουμε ότι ο τσάρος των Βουλγάρων Κρούμος ήταν «πανουργότατος», «επιτηδειότατος» και αιμοχαρέςτατος». Αυτό μας θυμίζει τον ιδιαίτερα δημοφιλή χαρακτηρισμό των Βουλγάρων κατακτητών ως «απογόνων του Κρούμου», κυρίως από τους Έλληνες της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης στη διάρκεια της Κατοχής του 1941-1944, που υπέφε-

ραν τα πάνδεινα από τη βουλγαρική κατοχή καθώς και στις σχετικές ερασιτεχνικές ιστορικές αφηγήσεις (Φωτιάδης 2019·Πασχαλίδης, Χατζηαναστασίου 2016).

Να επισημάνουμε ότι ο Λαζάρου πέθανε το 1947 αλλά τα σχολικά βιβλία που συνέγραψε συνέχισαν να επανεκδίδονται. Είναι εύκολο βέβαια σήμερα να απορρίπτουμε την προσφορά του Λαζάρου, ωστόσο θα πρέπει να τον κρίνουμε στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής του, ενώ η ευρυμάθεια και η προσήλωσή του στην ακρίβεια κατά την παράθεση των ιστορικών γεγονότων αποτελούν αδιαμφισβήτητες αρετές του. Όπως, μάλιστα, διαπιστώνεται, οι απόφοιτοι της Βαρβακείου τον εκτιμούσαν και τον θυμούνταν με αγάπη (Παπαγεωργίου·Siatista news). Οι αυθαίρετες κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί δεν αποτελούν, φυσικά, κάποια ιδιαιτερότητα του πολυγραφότατου Λαζάρου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι πάντοτε και υποχρεωτικά μειωτικοί. Ενίοτε φανερώνουν και κάποιον, σε κάθε περίπτωση, αντιεπιστημονικό θαυμασμό. Στην *Βυζαντινή Ιστορία για την Ε΄ τάξιν του Δημοτικού Σχολείου* του Παναγιώτη Παναγόπουλου (1933) που εκδόθηκε από τον εκδοτικό οίκο Δημητράκου, όπου η εξιστόρηση ξεκινά από κτήσεως Ρώμης, ενώ για τον Δόγη της Βενετίας Δάνδολο, ο οποίος συμμετείχε στην Άλωση του 1204, διαβάζουμε ότι: «ήτο εχθρός των Ελλήνων», ο Μουράτ Α΄ χαρακτηρίζεται «ανδρείος» και ο Βαγιαζήτ «γενναίος και σκληρός», ο δε Μωάμεθ Β΄ «ορμητικός και φιλόδοξος». Να υποθέσουμε με βάση τη χρονολογία έκδοσης ότι οι χαρακτηρισμοί αυτοί οφείλονται στο «δόγμα της ελληνοτουρκικής φιλίας» του 1930;

Μετεμφυλιακό κράτος

Τη χρονιά που λήγει ο Εμφύλιος Πόλεμος, το 1949 κυκλοφορεί σε πρώτη έκδοση το βιβλίο των Α. Λαζάρου, γνωστού μας από την προηγούμενη περίοδο, που έχει ήδη πεθάνει, και του Δ. Χατζή, *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των μηδικών πολέμων, δια την Α΄ τάξιν των εξαταξίων Γυμνασίων*, έκδοση του ΟΕΣΒ. Εδώ τονίζεται η σημασία της Γεωγραφίας αλλά και της χρονολογίας στο πλαίσιο της θετικιστικής προσέγγισης που κυριαρχεί ακόμη, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς (σ. 10), ενώ δεν λείπουν και οι άστοχες κρίσεις πως το «αυτοδιοίκητο εμπόδιζε την ένωση των Ελλήνων». Παρόλα αυτά, και σ' αυτό το εγχειρίδιο θα έχουμε εκτεταμένες αναφορές στην τέχνη και τον πολιτισμό, ενώ αποφεύγονται οι αρνητικές κρίσεις για άλλους λαούς.

Το 1956 διανέμεται το βιβλίο των Αντιπάτη, Αλεξίου και Κατσαδήμα, *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος δια την Στ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων και το β΄ έτος συνδιδασκαλίας Ε΄ και Στ΄ τάξεως*. Στην πρώτη σελίδα έχουμε ολοσέλιδη εικόνα του βασιλιά Παύλου Α΄ ενώ στο εξώφυλλο κυριαρχεί η δοξολογία στην Αγία Λαύρα ως σύμβολο της ιδρυτικής πράξης του νέου ελληνικού κράτους, αλλά και της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, όπως την αντιλαμβάνονταν το μετεμφυλιακό κράτος. Όπως είναι μάλλον αναμενόμενο, κυριαρχούν οι δραματικοί τόνοι όταν περιγράφονται οι συνθήκες διαβίωσης των Ελλήνων κάτω από τον οθωμανικό ζυγό, ενώ γενικότερα επικρατεί ένα ρομαντικό πνεύμα. Οι Κλέφτες για παράδειγμα χαρακτηρίζονται «σκληροί πολεμιστάι και ο βίος των άγριος και σκληρός εντούτοις είχαν ευγενικά αισθήματα και ευλάβειαν με την οποίαν συμπεριφέροντο στους αιχμαλώτους» (σ. 19), κάτι μάλλον συζητήσιμο. Ο ρομαντισμός αυτός βέβαια εγκαταλείπεται, όταν γίνεται λόγος για τους αντάρτες

του ΔΣΕ, που θεωρούνται «συμμορίται» και «εσωτερικός εχθρός» (σ. 140), ενώ γενικότερα ο Εμφύλιος Πόλεμος είναι «αγώνες του έθνους δια την σωτηρίαν της φυλής». Θα λέγαμε ότι είναι ένα βιβλίο χρήσιμο στον σημερινό ερευνητή για την κατανόηση της επίσημης ιδεολογίας του μετεμφυλιακού κράτους.

Το 1962 έχουμε και πάλι το βιβλίο της Στ' Γυμνασίου του Α. Λαζάρου για τη νεότερη ιστορία, αλλά αναθεωρημένο. Για παράδειγμα, στη νέα έκδοση απουσιάζουν οι αρνητικές κρίσεις και οι δραματικοί τόνοι χωρίς, φυσικά, να εγκαταλείπεται ο εθνικός φρονηματισμός με την ανάλογη ρητορεία: «Το έθνος δύναται να είναι υπερήφανον. Δεν είναι μάλιστα υπερβολή να ισχυρισθώμεν ότι ο εξαιρετικός ελληνικός λαός είναι προωρισμένος να ανασυστήσει και να επαναφέρει εις την ζωήν τον γνήσιον ελληνικόν πολιτισμόν» (σ. 298). Το βιβλίο τελειώνει με την ηθική προτροπή: «Η πατρίς έχει την απαίτησιν από όλους σας να μην τη λησμονήσετε και να μην την εγκαταλείψετε ποτέ!» (σ. 299).

Την ίδια περίοδο διδάσκεται το βιβλίο της Νεότερης Ιστορίας έως την Ελληνική Επανάσταση, των Λαζάρου και Διαφά, για την Ε' τάξη των Γυμνασίων. Εδώ παρουσιάζεται αναλυτικά η Ιστορία της Ευρώπης χωρίς να λείπουν ορισμένοι χαρακτηρισμοί αντιπροσωπευτικοί του τρόπου ερμηνείας των νοοτροπιών, των τάσεων αλλά και των ιστορικών εξελίξεων: «Ισπανοί και Πορτογάλοι λαοί μετριάς ευφυΐας ολίγον δημιουργικοί και ολιγώτερον προοδευτικοί», οι Ολλανδοί εμφανίζονται «μικρόψυχοι και συμφεροντολόγοι» (σ. 216). Γίνεται, ωστόσο, σαφής αναφορά στην αποικιοκρατική εκμετάλλευση των ιθαγενών στις ευρωπαϊκές κτήσεις.

Το 1964 αποτελεί τομή στην Εκπαίδευση καθώς έχουμε την περίφημη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση όταν στην εξουσία βρίσκεται η Ένωση Κέντρου και το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει ο ίδιος ο Γεώργιος Παπανδρέου με υφυπουργό τον Κύπριο λογοτέχνη, Λουκή Ακρίτα. Σε ό,τι αφορά τη σχολική ιστορία, έχει ήδη γίνει αναφορά σε άλλη ανακοίνωση στον ίδιο τόμο για το βιβλίο Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου της Αθηνάς Καλογεροπούλου και των αρετών του. Χαρακτηριστικό δείγμα της μεταρρύθμισης αποτελεί επίσης το βιβλίο του Κώστα Καλοκαιρινού (1965), για τη Βυζαντινή Ιστορία, πρωτοποριακό για την εποχή του, απαλλαγμένο απ' όλα τα αρνητικά στοιχεία της έως τότε σχολικής ιστοριογραφίας. Για πρώτη φορά ένα σχολικό εγχειρίδιο περιέχει πλήθος πηγών διαφορετικής προέλευσης και πλούσια εικονογράφηση, όμως απουσιάζουν εντελώς οι χαρακτηρισμοί κάθε είδους και οι αυθαίρετες γενικεύσεις. Παραμένει, ωστόσο, η προσήλωση στη διαχρονική πορεία του ελληνισμού και στο πνεύμα των νεότερων ιστορικών, όπως ο Νίκος Σβορώνος που γράφει ότι: «Το όνειρο της εθνικής ανάστασης, που γεννιέται αμέσως μετά την Άλωση, παίρνει το περιεχόμενο της ανάστασης μιας εξελληνισμένης Βυζαντινής Αυτοκρατορίας» (2004, σ. 83).

Σε ό,τι αφορά τη Νεότερη Ιστορία, το 1966 εκδίδεται το βιβλίο των Α. Ματαράση και Σ. Παπασταματίου, *Ιστορία των Νεωτέρων και των Νεωτάτων Χρόνων*, για τη Γ' Γυμνασίου. Είναι εμφανής η προσπάθεια να αποδοθούν με ουδετερότητα τα γεγονότα με σεβασμό στην ιστορία και τον πολιτισμό των άλλων λαών. Δεν εγκαταλείπεται, ωστόσο, η παραδοσιακή ερμηνεία των εξελίξεων στη δράση «σπουδαίων ανδρών» ακόμη και όταν σ' αυτούς περιλαμβάνονται και ... γυναίκες: «Παρουσιάσθηκαν τότε [τον 15ο – 16ο αιώνα] μεγάλοι άνδρες, έγιναν έργα μεγάλα και συνέβησαν γεγονότα σπουδαία: Γουτεμβέργιος, Μωάμεθ ο

Κατακτητής, Έρασμος, Κολόμβος, Λεονάρδος ντα Βίντσι, Κοπέρνικος, Λούθηρος, Σαίξπηρ, Ελισάβετ» (σ. 7).

Ούτε όμως αποφεύγονται εντελώς οι χαρακτηρισμοί καθώς οι Οθωμανοί εμφανίζονται ως «σκληρόψυχοι κατακτηταί» (σ. 69), ενώ ο ραγιάς εμφανίζεται «ανώτερος από τον αγροίκο κατακτητή» (σ. 71).

Παρά τις όποιες αδυναμίες, πάντοτε κρινόμενες από τη σημερινή σκοπιά, έχουμε σημαντική πρόοδο σε ό,τι αφορά την παρουσίαση των γεγονότων με τη μέγιστη δυνατή εγκυρότητα και ακρίβεια. Ένα πολύ χαρακτηριστικό σημείο είναι η αναφορά στα γεγονότα της 25ης Μαρτίου στην Πάτρα, όπου γίνεται η ύψωση του λαβάρου της Επανάστασης και όχι στην Αγία Λαύρα, όπου εκείνη την ημέρα τουλάχιστον, δεν συνέβη κάτι τέτοιο (σ. 108). Ήδη δηλαδή, έχει αρχίσει να αποκαθίσταται η ιστορική αλήθεια σε βάρος της αναπαραγωγής ιστορικών μύθων.

Δικτατορία

Όπως είναι αναμενόμενο, στη διάρκεια της Δικτατορίας η σχολική ιστορία αποτέλεσε βασικό προπαγανδιστικό εργαλείο του καθεστώτος. Στη θέση των εγχειριδίων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είχαμε την επαναφορά των βιβλίων των Α. Λαζάρου και Δ. Χατζή, αλλά και νέα εγχειρίδια πλαισιωμένα με τα σύμβολα και τους προλόγους που έδιναν το ιδεολογικό στίγμα της Χούντας, το οποίο χαρακτηριζόταν από την έντονη πατριδοκαπηλία και τον αντικομμουνισμό. Τα βιβλία, όπως αναγραφόταν σε αυτά, αποτελούσαν «δωρεά της εθνικής κυβερνήσεως».

Πολύ γνωστή σε όσους τη διάβηκαν είναι η περίφημη ιστορία του Δαφνή, που εκδόθηκε το 1969 για την Στ' Γυμνασίου και αποτελεί την «επίσημη» εκδοχή του καθεστώτος για τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία. Από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου αντιλαμβάνομαστε τον τρόπο με τον οποίο η χούντα ευτέλισε την εθνική και τη χριστιανική συνείδηση δικαιώνοντας το γνωστό ποίημα του Γ. Σεφέρη: «Από βλακεία»: «Ελλάς, πυρ, Ελλήνων, πυρ, Χριστιανών, πυρ. Τρεις λέξεις νεκρές. Γιατί τις σκοτώσατε;» (Σεφέρης, 1993, σ. 103).

Προσέξτε διατύπωση: «Μέχρι του 1914, η Ευρώπη εκυριάρχει του κόσμου και ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός απετέλει μοναδικόν οδηγόν της ανθρωπότητος» (σ. 7). Όπως αντιλαμβάνεται κανείς το βιβλίου του Δαφνή αποτελούσε ένα καθαρά προπαγανδιστικό εργαλείο του δικτατορικού καθεστώτος το οποίο αυτοαποκαλείται «εθνοσωτήριος επανάστασις». Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τελευταίες σελίδες του βιβλίου όπου προοικονομείται η δολοφονία του Κύπριου αγωνιστή της ΕΟΚΑ και υπουργού της κυβέρνησης Μακαρίου Γ', Πολύκαρπου Γιωρκάτζη, αλλά και οι δολοφονικές απόπειρες εναντίον του ίδιου του Μακαρίου (σ. 282-283). Πάντως, εάν θέλει κανείς να μελετήσει το χουντικό αφήγημα για τη σύγχρονη ιστορία το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποτελεί μία εξαιρετική πηγή.

Μεταπολίτευση

Σε γενικές γραμμές, τα σχολικά βιβλία ιστορίας της Μεταπολίτευσης, ιδιαίτερα αυτά της δεκαετίας του '80 και του '90 ακολουθούν μία πιο ισορροπημένη και νηφάλια προσέγ-

γηση, πληρούν δηλαδή τους όρους της επιστημονικής εγκυρότητας χωρίς αυθαίρετες κρίσεις και χαρακτηρισμούς, με την εισαγωγή των κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων και με πλούσια αναφορά στην ιστορία της τέχνης, του πολιτισμού και της επιστήμης. Σε ό,τι αφορά τις ιδεολογικές κατευθύνσεις η διαφορά με την προηγούμενη περίοδο είναι ότι καλλιεργείται η ιδέα του Ευρωπαίου πολίτη, δίνεται δηλαδή έμφαση στην ευρωπαϊκή ιστορία χωρίς να εγκαταλείπεται η μέριμνα για την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης, μόνο που αυτή έχει ένα περιεχόμενο σαφέστατα δημοκρατικό και σε αρκετές περιπτώσεις κριτικό έναντι της παραδοσιακής ιστοριογραφίας. Θα μπορούσε, ωστόσο, να πει κανείς ότι στη θέση του παλιότερου εθνοκεντρισμού, κυριαρχεί τώρα ο ευρωπαϊοκεντρισμός, ενώ γενικότερα επιχειρείται η «ιστορική δικαίωση» προσώπων που εκπροσωπούν τον εκσυγχρονισμό δυτικού τύπου, όπως ο Τρικούπης και ο Βενιζέλος.

Στις οδηγίες διδασκαλίας τονίζεται η καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της προσφοράς στον πολιτισμό των άλλων λαών (Υπουργείο Παιδείας, 1998, σ. 345-348). Τα σχολικά εγχειρίδια είναι γραμμένα από καταξιωμένους πανεπιστημιακούς καθηγητές Ιστορίας, όπως ο Βασίλης Σφυρόερας (1991), ο Βασίλης Κρεμμυδάς (1983) κ.ά., ενώ γίνεται προσπάθεια να εισαχθούν επιπλέον μαθήματα ιστορίας επιλογής με σαφή την πρόθεση να υπάρχει πλουραλισμός στις προσεγγίσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα το συλλογικό έργο: «Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του» με βασικό επιστημονικό επιμελητή τον Αντ. Λιάκο, είναι το εγχειρίδιο ενός μαθήματος επιλογής για την Α' Λυκείου (Λιάκος Α., 2004).

Γενικότερα, τα βιβλία πλαισιώνονται από εικόνες, σχεδιαγράμματα, πίνακες και πηγές και αντανakλούν τις σύγχρονες κατευθύνσεις της ιστοριογραφίας με έμφαση στην ερμηνεία των φαινομένων στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου του Βασίλη Κρεμμυδά για τη Νεότερη Ιστορία, που το 1979 είχε απορριφθεί αλλά τελικά θα εκτυπωθεί το 1983 και θα διανέμεται ως το 1991, οπότε θα αντικατασταθεί από το βιβλίο του Βασίλη Σφυρόερα, *Ιστορία, Νεότερη και Σύγχρονη* που περιλαμβάνει και τις τελευταίες εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο, μέχρι δηλαδή την πτώση του Τείχους και την κατάρρευση των καθεστώτων του ανατολικού συνασπισμού. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο τελευταίο αυτό βιβλίο οι σελίδες της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας ξεπερνούν κατά πολύ (205 έναντι 135) αυτές της ελληνικής ιστορίας. Στο ανανεωτικό αυτό πλαίσιο, θα επανέλθει το βιβλίο του Κώστα Καλοκαιρινού, που είχε πρωτοκυκλοφορήσει το 1965, όπως και αυτό της Αθηνάς Καλογεροπούλου (1981). Με λίγα λόγια συνεχίζεται η διακοπείσα εξαιτίας της Δικτατορίας, μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1965.

Σε ό,τι αφορά το Λύκειο και τη διδασκαλία της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας, από το 1982 εκδίδονται και διανέμονται τα βιβλία των Β. Σκουλάτου, Σ. Κόνδη και Ν. Δημακόπουλου, που θα παραμείνουν σε ισχύ έως σχετικά πρόσφατα. Πρόκειται για εγχειρίδια που επιβεβαιώνουν την αρχική μας κρίση σχετικά με τα σχολικά βιβλία ιστορίας της μεταπολιτευτικής περιόδου και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 και μετά για την επιστημονική εγκυρότητα και κυρίως για την ισορροπημένη και ιδιαίτερα προσεχτική και νηφάλια διατύπωση. Ορισμένες πάντως αστοχίες, όπως αυτές που επισημαίνονται σε άλλη ανακοίνωση που περιλαμβάνεται στον παρόντα τόμο, δεν αφορούν πλέον την ήδη ξεπερασμένη «εθνοκεντρική» αντίληψη αλλά, αντίθετα, την αδικαιολόγητη επιστημονικά αποσιώπηση πλευρών της εθνικής μας

ιστορίας. Η αντικατάσταση του βιβλίου αυτού της Γ΄ Λυκείου, Γενικής Παιδείας, το 2005 οφειλόταν κυρίως στην ανάγκη να επικαιροποιηθεί η ύλη και να ληφθούν υπόψη οι νεότερες ιστοριογραφικές εργασίες.

Επιλογικά

Η αναγκαστικά επιλεκτική, εντούτοις αντιπροσωπευτική παρουσίαση των σχολικών βιβλίων ιστορίας από τον Μεσοπόλεμο έως και τη Μεταπολίτευση, ως το τέλος δηλαδή του 20ου αιώνα, πιστεύω ότι επιβεβαιώνει τις αρχικές μας διαπιστώσεις ότι οι υπαρκτές αδυναμίες των βιβλίων αυτών, κατανοητές ως έναν βαθμό, στο πλαίσιο της εποχής τους, κυρίως σε ό,τι αφορά την «εικόνα του άλλου» έχουν εξαλειφθεί από τη δεκαετία του '80 και μετά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι απαλλάσσονται εντελώς από, περιορισμένες έστω, εμμονές ή «προτιμήσεις». Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι η «μομφή» του εθνοκεντρισμού, αν όχι και του εθνικισμού και ιδίως οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί άλλων λαών και πολιτισμών, που αποδίδεται σταθερά στα σχολικά βιβλία ιστορίας από αρκετές κριτικές προσεγγίσεις, είναι περισσότερο ιδεολογικού χαρακτήρα και δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι διαθέσιμα στο διαδίκτυο στην ιστορική συλλογή σχολικών εγχειριδίων του ΙΕΠ: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html>

Αβδελά, Εφ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα.

Αντιπάτης, Αλεξίου, Κατσαδήμας (1956). *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος δια την Στ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων και το β΄ έτος συνδιδασκαλίας Ε΄ και Στ΄ τάξεως*, εκδοτικός οίκος ο σοφός Κένταυρος Π. Γ. Μαυριά και Σία ΟΕ.

Βουλή των Ελλήνων, <https://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/To-Politevma/Syntagma/article-16> (Πρόσβαση 21 Ιανουαρίου 2022).

Βραχνός, Ι. Ν. (1922). *Από της Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των καθ' ημάς χρόνων και τα κυριώτερα εκ της νέας και νεωτάτης ευρωπαϊκής ιστορίας*, «Προμηθεύς», Αθήνα.

Δαφνή, Γ. (1969). *Συνοπτική Ιστορία της Συγχρόνου Ελλάδος*, ΟΕΔΒ, 1969.

Δημαράς, Α. (επιμ.) (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, (τεκμήρια ιστορίας), Β 1895-1967*, Εκδόσεις Ερμής, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Φωτιάδης Ν. (2019). «12 Ιουνίου 1944, οι βάρβαροι Βούλγαροι σφαγιάζουν τους κατοίκους των Κομνηνών»,

<https://agonas.gr/2019/06/07/12-%CE%B9%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%85-1944-%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%B1%CF%81%CE%B2%CE%B1%CF%81%CE%BF%CE%B9-%CE%B2%CE%BF%CF%85->

- % C E % B B % C E % B 3 % C E % B 1 % C F % 8 1 % C E % B F % C E % B 9 - % C F % 8 3 % C F % 8 6 % C E % B 1 % C E % B 3 % C E % B 9 / (Πρόσβαση 13.3.2022).
- Χωραφάς, Α. (1922). *Ελληνική Ιστορία, από της Αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως υπό των Φράγκων μέχρι των καθ' ημάς χρόνων δια την Τρίτην τάξιν των Ελληνικών Σχολείων και την αντίστοιχον των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως*, Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήναι.
- Καλογεροπούλου Αθηνά, (1981). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας ως το 146 π.Χ., Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.⁷
- Καλοκαιρινός, Κ. (1965). *Ιστορία Ρωμαϊκή και Βυζαντινή, 146 π.Χ.-1453 μ.Χ., Β' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1830-1914), γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, Αθήνα
- Κρεμμυδάς, Β. (1983). *Ιστορία, Νεότερη και Σύγχρονη, ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. (1936). *Η νέα ελληνική ιστορία, Στ' Δημοτικού*, ΙΝ Σιδέρης, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α. (1962). *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων. Από της Συνθήκης της Βιέννης (1915) μέχρι των ημερών μας, Δια την Στ' τάξιν των Γυμνασίων*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α., Θεοδωρίδης, Χ. (1930). *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων δια την Γ' Γυμνασίου*, ΙΝ Σιδέρης, Αθήνα.³
- Λαζάρου, Α., Θεοδωρίδης, Χ. (1935). *Αρχαία Ιστορία μέχρι των Μηδικών Α' Γυμνασίου* ΙΝ Σιδέρης, Αθήνα.⁴
- Λαζάρου, Α., Θεοδωρίδης, Χ. (1939). *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων δια την Στ' τάξιν των Γυμνασίων και τους αντιστοιχούς τύπους των λοιπών σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α., Θεοδωρίδης, Χ. (1940). *Ιστορία Ελληνική των Μέσων Χρόνων. Δια την Δ' τάξιν Γυμνασίου Παλαιού τύπου, 476-1453*, ΟΕΣΒ, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α., Χατζής, Δ. (1949). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των μηδικών πολέμων, δια την Α' τάξιν των εξαταξίων Γυμνασίων*, ΟΕΣΒ, Αθήνα.
- Λαζάρου, Α., Διάφας, Α. (1963). *Ιστορία των Νέων Χρόνων από της ανακαλύψεως της Αμερικής μέχρι της Ελληνικής Επανάστασεως, Δια την Ε' τάξιν των Εξαταξίων Γυμνασίων* ΟΕΔΒ, Αθήνα.⁶
- Λιάκος, Α., Γαγανάκης, Κ., Γαζή Ε., Κόκκινος, Γ., Πεντάζου, Ι. & Σμπιλίρης, Γ. (2004). *Ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του, Α' Γενικού Λυκείου, Μάθημα επιλογής*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Ματαράσης, Α., Παπασταματίου, Ε. (1966). *Ιστορία των Νεωτέρων και των Νεωτάτων Χρόνων, για την Γ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

- Παπαγεωργίου Σ. Αναμνήσεις και γνώμες για το Βαρβάκειο, http://varvakio.gr/alumni/wp-content/uploads/2015/07/anamniseis_varvakio.pdf (Πρόσβαση 29 Νοεμβρίου 2021).
- Παναγόπουλος, Π. (1933). *Βυζαντινή Ιστορία για την Ε' τάξιν του Δημοτικού Σχολείου* Εκδοτικός οίκος Δημητράκου, Αθήνα.
- Παπασταύρου, Ι. (1940). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος Από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της υποταγής της Ελλάδος εις τους Ρωμαίους δια την Α' τάξιν των αστικών σχολείων*, ΟΕΣΔ, Αθήνα.
- Πασχαλίδης Δ., Χατζηαναστασίου Τ. (2016). *Τα γεγονότα της Δράμας (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1941), εξέγερση ή προβοκάτσια; Δράμα.*²
- Σβορώνος, Ν. Γ. (2004). *Το Ελληνικό έθνος: Γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, επιμ. Νάσος Βαγενάς, Πόλις, Αθήνα.
- Σεφέρης, Γ. (1993). *Τετράδιο Γυμνασμάτων Β'*, φιλολ. επιμ.: Γ.Π. Σαββίδης, Ίκαρος, Αθήνα.²
- Siatista news, Λαζάρου Αναστάσιος του Γεωργίου, Σιάτιστα 1885-Αθήνα 1947, Εκπαιδευτικός-Συγγραφέας, <http://www.siatistanews.gr/ime2010/text/03.html> (Πρόσβαση 29 Νοεμβρίου 2021).
- Σκουλάτος Β.-Δημακόπουλος Ν.-Κόνδης Σ. (1982). *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Γ' Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Σφυρόερας, Β. (1991). *Ιστορία, Νεότερη και Σύγχρονη*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (1998). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Λύκειο (Σχολικό έτος 1998-99)*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Σκελετοί στο ντουλάπι: Ακρίβεια και επιστημονική μέθοδος στην πραγμάτευση της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας

Ευάνθης Χατζηβασιλείου

Καθηγητής ΕΚΠΑ

Γενικός Γραμματέας του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων
για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την ακρίβεια στην απόδοση γεγονότων της Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας, όπως αυτά καταγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού κράτους κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία. Υποστηρίζεται ότι δεν ισχύει η συχνά διατυπούμενη άποψη πως τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας περιέχουν αλλοιώσεις για λόγους «εθνικούς». Εντοπίζονται, ωστόσο, άλλες περιπτώσεις αποσιώπησης στοιχείων, περιπτώσεις τελικά ανακρίβειας, οι οποίες όμως δεν αφορούν εθνικές, αλλά πολιτικές ευαισθησίες και μάλιστα πολύ επιλεκτικές. Τέλος, διατυπώνεται η άποψη ότι τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να είναι επιστημονικά βιβλία, να αποτυπώνουν δηλαδή με ακρίβεια τα ιστορικά φαινόμενα που παρουσιάζουν. Μόνον τότε θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους που φοιτούν στο σχολείο να αναπτύξουν τις κριτικές τους δεξιότητες.

Abstract

This chapter discusses the historical accuracy in the examination of episodes of modern and contemporary Greek history, in the school textbooks of the Greek state during the past four decades. It is argued that the view that Greek textbooks often distort the historical truth for “national” reasons is not valid. However, there are other cases of silence leading to inaccuracies, which do not involve “national” but very selective political sensitivities. Last but not least, the chapter argues that school textbooks must be academic books: they need to depict accurately the historical phenomena that they examine. Only then could they help the young people at school to develop their critical skills.

Εισαγωγή

Το άρθρο αυτό θα εξετάσει τον βαθμό της ιστορικής ακρίβειας στην παρουσίαση σημαντικών γεγονότων στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού κράτους της τελευταίας τεσσαρακονταετίας, καλύπτοντας δηλαδή μια ευρύτερη περίοδο στην οποία μπορεί να διαπιστωθεί

η ύπαρξη των σχετικών ιστοριογραφικών τάσεων. Είναι επομένως σημαντικό να τονιστεί ότι το παρόν άρθρο δεν θα επιχειρήσει μια συνολική αποτίμηση ή αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων: θα εστιάσει στην πραγμάτευση συγκεκριμένων πτυχών ή γεγονότων, που έχουν ενδεικτική σημασία για τις απαιτήσεις που εγείρονται στο θεμελιώδες επίπεδο της επιστημονικότητας, με έμφαση στο ζητούμενο της ακρίβειας. Το ερώτημα που τίθεται είναι σαφές: υπάρχουν, όπως συχνά λέγεται, σκελετοί στο ντουλάπι της σχολικής μας ιστορίας; Και εάν ναι, σε τι αφορούν αυτοί; Αφορούν στην πρόσληψη της ιστορικής πορείας του έθνους (όπως επίσης συχνά λέγεται) ή μήπως κάποιο άλλο διακύβευμα;

Η έμφαση θα δοθεί στην απόδοση πτυχών της ελληνικής ιστορίας. Είναι ενδιαφέρον ότι, ενώ τα τελευταία 40 χρόνια τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ενσωματώνουν όλο και περισσότερο την παρουσίαση της διεθνούς, ειδικά της ευρωπαϊκής ιστορίας, οι μεγάλες συζητήσεις για τα σχολικά εγχειρίδια δεν αφορούν εκείνη τη διεθνή/διεθνική διάσταση, αλλά πρωτίστως την ελληνική ιστορία. Η σχεδόν αποκλειστική έμφαση στην ελληνική ιστορία διαπιστώνεται στις συζητήσεις (ή ιστοριογραφικούς «πολέμους») που έχουν κατά καιρούς γίνει τόσο για τα βιβλία που τελικά απέτυχαν να εισαχθούν στην εκπαίδευση (Αθανασιάδης Χ., 2015) όσο και για εκείνα που το επέτυχαν αλλά επίσης δέχθηκαν τρομερές επιθέσεις, εθνικιστικού χαρακτήρα και όχι μόνον, επιθέσεις οι οποίες όμως σχεδόν ποτέ δεν εξετάζονται... Τούτο, αξίζει να σημειωθεί, παρά το γεγονός ότι συχνά τα προβλήματα στην παρουσίαση των διεθνών γεγονότων ή ιστορικών φαινομένων, είναι μεγαλύτερα από τα προβλήματα στην απόδοση των ελληνικών... Με τη σειρά της, η εστίαση των συζητήσεων αποκλειστικά σχεδόν στην απόδοση της ελληνικής ιστορίας είναι ενδεικτική: φαίνεται ότι τελικά, στον δημόσιο διάλογο, μας ενδιαφέρει μόνον η μνήμη της «δικής» μας εμπειρίας, με όρους εξαιρετικά εθνοκεντρικούς, ενώ σε πολλές περιπτώσεις οι εκκλήσεις για υπέρβαση του εθνικού ορίζοντα και για διεθνοποίηση της σκέψης των μαθητών/τριών είναι προσχηματικές. Τούτο, βέβαια, είναι επίσης ενδεικτικό της στάσης του δημόσιου διαλόγου μας έναντι του ζητήματος της επιστημονικότητας, αλλά η διάσταση αυτή δεν θα αναπτυχθεί εδώ.

Ανακρίβειες για «εθνικούς» λόγους;

Εδώ και πολλά χρόνια, ακούγεται και γράφεται στη χώρα μας ένα εντυπωσιακό επιχείρημα. Ότι δηλαδή τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας περιέχουν θέσεις για το εθνικό παρελθόν που διαστρεβλώνουν την ιστορική αλήθεια, και συνακόλουθα διαμορφώνουν μαθητές που εμφορούνται από εθνικιστικό αίσθημα. Ως βασική απόδειξη του επιχειρήματος, εν είδει καταγγελίας, προβάλλεται πως υπάρχουν στα εγχειρίδια αναφορές περί «κρυφού σχολείου», και περί της ύψωσης του λαβάρου στην Αγία Λαύρα στις 25 Μαρτίου 1821, ενώ ούτε «κρυφό σχολείο» υπήρξε, ούτε και η ανακήρυξη της Επανάστασης έγινε στην Αγία Λαύρα. Με αυτόν τον τρόπο, λένε οι καταγγέλλοντες, το ελληνικό κράτος αλλοιώνει την αλήθεια, αναπαράγει εθνικούς μύθους και δίνει στα παιδιά μια ψεύτικη εικόνα.

Ωστόσο, οι ισχυρισμοί αυτοί δεν είναι ακριβείς. Σε όλα τα εν χρήσει εγχειρίδια Νεότερης Ιστορίας – Στ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου και Γ' Λυκείου (Γενικής Παιδείας), που τέθηκαν σε κυκλοφορία την περίοδο 2007-2012 – δεν αναφέρεται «κρυφό σχολείο» ή Αγία Λαύρα

(Κολιόπουλος Ι. κ.ά., 2012· Κολιόπουλος Ι. κ.ά., 2007· Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., 2007). Ούτε και το εν χρήσει εγχειρίδιο της Β΄ Λυκείου, που πραγματεύεται την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, αναφέρεται σε «κρυφό σχολειό» (Δημητρούκας Ι. κ.ά., 2001). Ωστόσο, ακόμη περισσότερο εντυπωσιακό είναι το ότι στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια δεν αναφερόταν ούτε «κρυφό σχολειό» ούτε η 25η Μαρτίου και η Αγία Λαύρα ως ορίζουσες κάποιο ιδρυτικό γεγονός της Επανάστασης, ήδη από τη δεκαετία του 1980 (Ακτύπης Δ. κ.ά., 1987· Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Α΄, ²⁰2005, σ. 55-87). Δεν πρόκειται δηλαδή για κάποια πρόσφατη εξέλιξη, αλλά για δεδομένο που ισχύει εδώ και 40 σχεδόν χρόνια, κάτι που καθιστά τα προαναφερθέντα επιχειρήματα ακόμη πιο παράδοξα.

Κατά τη γνώμη του γράφοντος, το καλύτερο σχολικό εγχειρίδιο *Νεότερης Ιστορίας* ήταν των Β. Σκουλάτου, Ν. Δημακόπουλου και Σ. Κόνδη των αρχών της δεκαετίας του 1980, το οποίο δεν ανέφερε ούτε «κρυφό σχολειό» ούτε Αγία Λαύρα, και το οποίο έκανε ένα πραγματικό άλμα στη σύνδεση των διεθνών, ιδιαίτερα δε των ευρωπαϊκών εξελίξεων με τις ελληνικές. Και το καλύτερο βυζαντινό εγχειρίδιο ήταν αυτό του Κώστα Καλοκαιρινού από τη δεκαετία του 1970, το οποίο είχε αποσυρθεί στη δεκαετία του 1960 και επανήλθε. Δεν σημαίνει τούτο ότι εκείνα τα εγχειρίδια της δεκαετίας του 1980 ήταν πιο «ακριβή» ως προς την πραγμάτευση των γεγονότων από τα μεταγενέστερα· ούτε και ότι εκείνοι οι συγγραφείς ήταν «καλύτεροι επιστήμονες» σε σύγκριση με αυτούς που έγραψαν αργότερα. Ο λόγος είναι διαφορετικός: εκείνα ήταν μεγάλα σε έκταση βιβλία, και επομένως το κείμενο «ανέπνεε», σε αντίθεση με τα υπάρχοντα σήμερα (ένας εκ των συγγραφέων τους και ο ίδιος ο γράφων), που ασφυκτιούν από την ανάγκη να είναι σύντομα, με αποτέλεσμα να στριμώχνουν τεράστιο αριθμό πληροφοριών σε λίγες αράδες. Για να δοθούν κάποια ενδεικτικά ποσοτικά στοιχεία, οι δύο τόμοι του βιβλίου των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη, που πραγματεύονταν την περίοδο από το 1789 έως τα τέλη του 20ού αιώνα, είχαν συνολική έκταση 859 σελίδες. Έστω και κάπως μεγαλύτερου σχήματος, τα εν χρήσει (2022) εγχειρίδια της Γ΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας πραγματεύονται την περίοδο από τις παραμονές της Γαλλικής Επανάστασης έως τα τέλη του 20ού αιώνα (το πρώτο) και από το 1815 έως τα τέλη του 20ού αιώνα (το δεύτερο), σε 187 και 253 σελίδες αντίστοιχα. Είναι αυτονόητο ότι οι δυνατότητές τους για λεπτομερέστερη ανάλυση είναι σημαντικά περιορισμένες.

Είναι, ωστόσο, ζήτημα εντιμότητας να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν τέτοιου είδους διαστρεβλώσεις γεγονότων για «εθνικούς» λόγους στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Είναι αντιληπτό ότι καθένας μας θα μπορούσε να θέλει κάτι να γραφεί λίγο διαφορετικά, αλλά παραποίηση χάριν εθνικών λόγων, δεν διαπιστώνεται. Το παρόν άρθρο δεν θα πραγματευθεί επιχειρήματα άλλου τύπου που εκφεύγουν του ζητήματος της ακρίβειας στην απόδοση συγκεκριμένων γεγονότων, και θέτουν – με λίγο μεταφυσικό τρόπο ίσως – θέματα που σχετίζονται με την ελληνική πολιτισμική διαχρονία ή τις θέσεις αναλυτών που μπορεί να δυσανασχετούν για αυτήν.

Ανακρίβειες με πολιτική διάσταση;

Ωστόσο, υπάρχουν άλλοι σκελετοί στο ντουλάπι. Επικεντρώνοντας στη σύγχρονη περίοδο, το άρθρο αυτό θα ασχοληθεί με ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα από την ιστορία του

20ού αιώνα και την αποτύπωσή της στα σχολικά εγχειρίδια. Θα επιχειρηθεί να επισημανθεί η αποτύπωση και να τεθούν συναφή ερωτήματα.

Πρώτος σκελετός: «ιδιώνυμο», 1929

Ας δούμε το κείμενο του νόμου 4229/1929, του περιβόητου «ιδιώνυμου», όπως αυτό αναφέρεται στο σχετικό Φύλλο της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως:

Όστις επιδιώκει την εφαρμογήν ιδεών εχουσών ως έκδηλον σκοπόν την δια βιαίων μέσων ανατροπήν του κρατούντος κοινωνικού συστήματος, ή την απόσπασιν μέρους εκ του όλου της Επικρατείας, ή ενεργεί υπέρ της εφαρμογής αυτών προσηλυτισμόν, τιμωρείται με φυλάκισιν τουλάχιστον εξ μηνών (ΦΕΚ 245 Α' /25 Ιουλίου 1929).

Το νομοθέτημα επομένως τιμωρεί δύο πράγματα. Πρώτον, την πρόθεση (ούτε καν την απόπειρα) εγκαθίδρυσης κομμουνιστικού καθεστώτος, και δεύτερον, το ενδεχόμενο παραχώρησης ελληνικού εδάφους σε άλλη χώρα: αυτό δηλώνει η φράση «ή την απόσπασιν μέρους εκ του όλου της Επικρατείας». Το δεύτερο, όλοι μας το ξέρουμε, προβλέφθηκε, επειδή το 1924 η Κομμουνιστική Διεθνής έλαβε την απόφασή της για σύσταση Βαλκανικής Ομοσπονδίας, στην οποία θα δημιουργείτο από εδάφη της Ελλάδας, της Σερβίας και της Βουλγαρίας ένα ενιαίο «μακεδονικό» κράτος υπό βουλγαρική ουσιαστικά διοίκηση. Προέβλεπε δηλαδή την παραχώρηση της ελληνικής Μακεδονίας σε άλλη κρατική δομή¹. Η αποδοχή της απόφασης από το ΚΚΕ έβαλε το κόμμα σε τεράστια δίνη. Το ηγετικό στέλεχος του ΚΚΕ, πρώην γραμματέας του, ο ιστορικός Γιάννης Κορδάτος, αποχώρησε, μαζί με χιλιάδες άλλα μέλη. Ο Κορδάτος μάλιστα κατηγορήθηκε, από επιστήμονες της Αριστεράς, και για την αποστασιοποίησή του λόγω του Μακεδονικού. Το «ιδιώνυμο» με άλλα λόγια τιμωρούσε και την πρόθεση βίαιης ανατροπής του κρατούντος κοινωνικού καθεστώτος, και την πρόθεση απόσπασης της ελληνικής Μακεδονίας (από την εκτενή σχετική βιβλιογραφία, η καλύτερη ανάλυση του «ιδιώνυμου» παραμένει στο Αλιβιζάτος Ν., 1983, σ. 350-361).

Πώς, όμως, αποτυπώθηκε αυτή η ιστορική πραγματικότητα στα σχολικά μας εγχειρίδια; Έτσι εμφανίζεται στο βιβλίο του 1983 των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη:

Ο νόμος αυτός, που είναι περισσότερο γνωστός ως «Ιδιώνυμο», είχε ως στόχο την κομμουνιστική προπαγάνδα και δράση. Πρόβλεπε ποινή φυλάκισης τουλάχιστον έξι μηνών για όποιον «επιδιώκει την εφαρμογήν ιδεών εχουσών ως έκδηλον σκοπόν την διά βιαίων μέσων ανατροπήν του κρατούντος κοινωνικού συστήματος ή ενεργεί υπέρ της εφαρμογής αυτών προσηλυτισμόν...». Οι δημόσιοι υπάλληλοι που διέδιδαν «ανατρεπτικές» ιδέες απομακρύνονταν από την υπηρεσία τους. Πρόβλεπε ακόμη τον τρόπο διάλυσης των σωματείων που ελέγχονταν από το Κ.Κ.Ε. Έτσι με το «ιδιώνυμο», που είναι το πρώτο νομοθετικό μέτρο κατά του Κ.Κ.Ε., εγκαινιάζεται μια ολόκληρη σειρά από έκτακτα μέτρα, που διώκουν το φρόνημα του πολίτη και δημιουργούν πληροφοριοδότες για το φρόνημα των πολιτών (Σκουλάτος, Β. κ.α., τ. Β', 2005, σ. 207).

¹ Θα ήταν, ίσως, άσκοπο να παρατεθεί εδώ η τεράστια συναφής βιβλιογραφία. Κατά τη γνώμη του γράφοντος, η πιο συνολική και ουσιαστική ανάλυση, η οποία θέτει το ζήτημα αυτό στο ευρύτερο πλαίσιο των διεθνών εξελίξεων της εποχής, αποφεύγοντας τις φθηνές υπεραπλουστεύσεις, είναι το κλασικό έργο αναφοράς, Kofos E., 1964.

Αξίζει να σημειωθεί η ορθή παρατήρηση των συγγραφέων ότι, με τέτοιες προβλέψεις που δίδωκαν φρόνημα, δημιουργούνταν ουσιαστικά παρακρατικοί μηχανισμοί («δημιουργούν πληροφοριοδότες»), αν και τούτο ίσχυε και για τα λεγόμενα «κατοχυρωτικά» νομοθετήματα της αβασίλευτης το 1924 και της βασιλευομένης το 1935, τα οποία επίσης δίδωκαν φρόνημα αλλά δεν αναφέρονται στο βιβλίο (Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Β', 202005, σ. 117 και 210-217· για τα «κατοχυρωτικά» νομοθετήματα, βλ. Αλιβιζάτος, Ν. 1983, σ. 350-352). Ωστόσο το μείζον πρόβλημα είναι η αλλοίωση της πηγής, δηλαδή του ίδιου του κειμένου του «ιδιώνυμου». Ενώ στο βιβλίο παρατίθεται το κείμενο μέσα σε εισαγωγικά, η κρίσιμη φράση «ή την απόσπασιν μέρους εκ του όλου της Επικρατείας» έχει σβηστεί. Το κείμενο έχει αλλοιωθεί. Ανέφερα ήδη ότι θεωρώ το βιβλίο αυτό (το οποίο διδάχθηκα και ο ίδιος) ως ένα από τα καλύτερα της παιδαγωγικής μας ιστορίας, ως ένα πραγματικό ποιοτικό άλμα στα εγχειρίδιά μας. Ένα πρόβλημα δεν αναιρεί αυτή τη διαπίστωση. Αλλά υπάρχει πρόβλημα εδώ, είναι αδιαμφισβήτητο.

Ας δούμε το ίδιο θέμα στο εν χρήσει (σήμερα, 2022) βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, των Ε. Λούβη και Δ. Ξιφαρά. Πρόκειται για ένα καλό βιβλίο και εδώ δεν αποτιμάται στο σύνολό του· γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο θέμα. Το σχετικό απόσπασμα είναι το ακόλουθο:

Το 1929 ψηφίστηκε, με πρόταση των Φιλελευθέρων, νόμος που έδινε στο κράτος την εξουσία να τιμωρεί (σύλληψη, απόλυση) οποιονδήποτε θεωρούσε ότι προωθούσε «ιδέες που υποστήριζαν τη βίαιη ανατροπή της κοινωνικής τάξης». Ο νόμος αυτός, γνωστός ως «ιδιώνυμο», χρησιμοποιήθηκε για να νομιμοποιηθούν οι διώξεις εναντίον των κομμουνιστών και όλων όσοι συμμετείχαν σε κοινωνικούς αγώνες. Παρόμοιοι νόμοι είχαν ψηφιστεί εκείνη την εποχή και από άλλα καθεστώτα στην Ευρώπη που προσπαθούσαν, και με αυτό τον τρόπο, να ανακόψουν τη διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεών (Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., 2007, σ. 119).

Εδώ, επομένως, δεν υπάρχει παράθεμα του κειμένου σε εισαγωγικά, αλλά μια παράγραφος που περιγράφει το «ιδιώνυμο». Ωστόσο, ενώ αναφέρεται η ανατροπή του κοινωνικού καθεστώτος και η δίωξη ανθρώπων που περιγράφονται ως κοινωνικοί αγωνιστές, δεν αναφέρεται καθόλου η απόσπαση μέρους εκ του όλου της επικρατείας. Είναι αξιοπρόσεκτο επίσης, ότι όλο το έργο του Βενιζέλου το 1928-32 – αναπτυξιακά έργα υποδομής, ίδρυση Αγροτικής Τράπεζας, ίδρυση του Συμβουλίου της Επικρατείας, ουσιαστική πρόοδος στην αποκατάσταση των προσφύγων, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ελληνοτουρκική συμφιλίωση, υποστήριξη στην ιδέα της ενωμένης Ευρώπης και πολλά άλλα – καλύπτεται με μια παράγραφο όμοιας έκτασης, με αυτήν με την οποία καλύπτεται μόνο του το «ιδιώνυμο». Η έκταση αφορά σε μια επιλογή των συγγραφέων, καθ' όλα σεβαστή. Αλλά στην επόμενη παράγραφο κάτι λείπει. Και αυτό το κάτι δεν είναι ερμηνεία, επί της οποίας μπορεί θεμιτά να διατυπωθούν διαφορετικές απόψεις, είναι μια βασική πρόβλεψη του υπό συζήτηση νομοθετήματος.

Πρέπει, όμως, για λόγους ακρίβειας, να τονιστεί ότι τούτη η πρακτική των συγκεκριμένων εγχειριδίων δεν είναι μια μεμονωμένη περίπτωση. Ας δούμε π.χ. την παράθεση του «ιδιώνυμου» σε μια πηγή που απευθύνεται σε όλο το κοινό, και συγκεκριμένα τη Βικιθήκη (wikisource): «Οστις επιδιώκει την εφαρμογήν ιδεών εχουσών ως έκδηλον σκοπόν την διαβιαίων μέσων ανατροπήν του κρατούντος κοινωνικού συστήματος, ή ενεργεί υπέρ της εφαρμογής αυτών προσηλυτισμόν τιμωρείται με φυλάκισιν τουλάχιστον εξ μηνών» (Βικιθήκη 2017).

Το κείμενο έχει αλλοιωθεί: έχει σβηστεί η ίδια ακριβώς φράση, «ή την απόσπασιν μέρους εκ του όλου της Επικρατείας». Πάλι η ίδια φράση: είναι πραγματικά συγκλονιστική η επιμονή στο σβήσιμο αυτής της φράσης. Εν τούτοις, είναι επίσης αξιοπρόσεκτο το ότι, για λόγους ιστορικής ακρίβειας, το κείμενο παρατίθεται με πολυτονικό σύστημα. Η πηγή που παρατίθεται είναι αλλοιωμένη, και κατά τα άλλα η ιστορικότητα με το πολυτονικό επιδιώκεται να αποδοθεί...

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι και στη βιβλιογραφία εντοπίζονται τέτοια παραδείγματα, μονογραφιών, στα οποία αναφέρεται το ιδιώνυμο, με παράθεση του κειμένου του μέσα σε εισαγωγικά, από την οποία όμως έχει διαγραφεί η επίμαχη φράση «ή την απόσπασιν μέρους εκ του όλου της Επικρατείας» (βλ. π.χ. Τζόκας, Σπ., 2002, σ. 180· ακόμη πιο αξιοπρόσεκτο, το βιβλίο έχει λάβει το Α΄ βραβείο –πιθανότατα Μνήμη Ελευθερίου Βενιζέλου– της Βουλής των Ελλήνων για το έτος 2000).

Με άλλα λόγια, πρόκειται για γενικότερο φαινόμενο, το οποίο επαναλαμβάνεται σε σχολικά εγχειρίδια και σε μια ευρύτερη περίοδο. Η αλλοίωση γίνεται πάντοτε σε ένα συγκεκριμένο σημείο της πηγής. Και είναι ακόμη πιο εντυπωσιακό ότι η αποσιώπηση αυτή δεν αντανακλά κάποια διάθεση του ίδιου του εμπλεκόμενου κόμματος, το οποίο στις εκδόσεις των κειμένων του δεν αποσιωπά τα συναφή ζητήματα αλλά έντιμα τα καταγράφει. Δεν είναι δηλαδή αποτέλεσμα της απαίτησης ενός κόμματος. Είναι δυνατόν λελογισμένα να διατυπωθεί η υπόθεση πως πρόκειται για πολιτική απαίτηση άλλου χαρακτήρα.

Είναι ανάγκη, σε κάθε περίπτωση, να διατυπωθεί επακριβώς το ερώτημα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το «ιδιώνυμο» ήταν ένα κάκιστο νομοθέτημα. Τιμωρούσε ιδέες, φρόνημα και προθέσεις, όχι πράξεις· και μάλιστα, ακόμη χειρότερα, τις τιμωρούσε με εντελώς ασαφείς όρους και προϋποθέσεις («έκδηλος σκοπός»: τι άραγε σημαίνει αυτό και πώς διαπιστώνεται νομικά;). Είναι στίγμα στην πολιτική πορεία του Βενιζέλου. Αλλά ακόμη και εάν ανέφερε κάποιος το ζήτημα της απόσπασης μέρους εκ του όλου της Επικρατείας, ο Βενιζέλος δεν θα δικαιωνόταν. Το «ιδιώνυμο» θα παρέμενε ένα κακό νομοθέτημα. Ούτε και οι διώξεις των προσώπων που διώχθηκαν θα είχαν δικαιωθεί, επειδή το νομοθέτημα θα παρέμενε ένα κακό νομοθέτημα. Ωστόσο, και στα δύο σχολικά εγχειρίδια των τελευταίων 40 ετών στα οποία γίνεται η επιλογή να αναφερθεί το «ιδιώνυμο», αναφέρεται με αποσιώπηση του ίδιου ακριβώς στοιχείου του. Γιατί, λοιπόν, από τη στιγμή που επιλέγεται να γίνει η πραγμάτευσή του, αποσιωπάται η διάσταση της απόσπασης μέρους της Επικρατείας; Γιατί αποσιωπάται η διάσταση του Μακεδονικού; Είναι ακριβές αυτό που δίνεται στα παιδιά; Είναι αποδεκτό;

Δεύτερος σκελετός: ελληνικός εμφύλιος πόλεμος

Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος – σε κάθε περίπτωση, η τελευταία φάση του, το 1946-49 εγείρει μια σειρά άλλων ζητημάτων ως προς την πραγμάτευση βασικών πραγματολογικών στοιχείων. Στο άρθρο αυτό δεν θα αναπτυχθούν όλες οι αμφιλεγόμενες παρουσιάσεις ή όλες οι σιωπές που εμφανίζονται στα σχολικά μας εγχειρίδια σχετικά με το αντικείμενο αυτό. Η ανάλυση θα εστιάσει την απόδοση της φύσης του ελληνικού εμφυλίου πολέμου.

Ως η πρώτη «θερμή» σύγκρουση «δι' αντιπροσώπων» (war by proxy) στον Ψυχρό Πόλεμο, η ενδοελληνική σύγκρουση του 1946-49 αντικατόπτρισε την γενικότερη αντιπαλότητα

και ανταγωνισμό των δύο αναδύμενων κόσμων ή συνασπισμών, της καπιταλιστικής Δύσης και της κομμουνιστικής Ανατολής. Όπως πολύ συχνά συμβαίνει σε ανάλογους εμφυλίους πολέμους, ιδίως κατά τον ιδεολογικά φορτισμένο 20ό αιώνα – συνέβη π.χ. από την Ισπανία του 1936-39 έως το Βιετνάμ της δεκαετίας του 1960 και την Αγκόλα της δεκαετίας του 1970 –, η κάθε πλευρά υποστηρίχθηκε από έναν αντίστοιχο διεθνή συνασπισμό. Στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, γίνεται πάντοτε εκτενής αναφορά στο Δόγμα Τρούμαν, δηλαδή την αμερικανική παρέμβαση υπέρ του φιλοδυτικού, κυβερνητικού στρατοπέδου των αστικών δυνάμεων. Πιο περιγραφικά αποδόθηκε το γεγονός αυτό στο πιο πρόσφατο βιβλίο των Λούβη και Ξιφαρά (2007, σ. 151), ενώ στο προγενέστερο, εκτενέστερο βιβλίο των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη, αντικατοπτρίζοντας ίσως και τις προσλήψεις της θεωρίας της «εξάρτησης» που κυριαρχούσαν ιστοριογραφικά εκείνη την εποχή στην Ελλάδα (αλλά κυρίως στην Ελλάδα, καθώς στον υπόλοιπο Δυτικό Κόσμο είχαν αρχίσει να υποχωρούν), το φαινόμενο συνδεόταν με την αυξημένη επιρροή των ΗΠΑ στα ελληνικά πράγματα (Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Β', 2005, σ. 295-296). Στο βιβλίο της Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου, ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος δεν εξετάζεται ως τμήμα της ελληνικής ιστορίας, αλλά ως ένα επεισόδιο στην αλυσίδα των κρίσεων που προκάλεσαν την έναρξη του Ψυχρού Πολέμου· η προοπτική επομένως δεν είναι τόσο ελληνική όσο διεθνής, και η αναφορά του γεγονότος, για τούτον τον λόγο, περιορισμένη σε λιγότερο από μισή σελίδα, ενταγμένη στο κεφάλαιο των απαρχών του Ψυχρού Πολέμου. Αλλά και εκεί, υπάρχει, στις πηγές, παράθεση αποσπάσματος της σχετικής ομιλίας του Αμερικανού προέδρου (Κολιόπουλος κ.α. 2007, σ. 143-145).

Ωστόσο, κανένα ελληνικό σχολικό εγχειρίδιο δεν κάνει την αντίστοιχη αναφορά στη συντονισμένη βοήθεια που προσέφεραν στον Δημοκρατικό Στρατό τα ανατολικοευρωπαϊκά κράτη. Το βιβλίο των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη αναφέρεται στη Γιουγκοσλαβία ως «κέντρο εφοδιασμού» των δυνάμεων του ΔΣΕ, και το βιβλίο των Λούβη και Ξιφαρά κάνει μια αναφορά σε «γιουγκοσλαβική βοήθεια» προς τον ΔΣΕ που έπαυσε με τη ρήξη Τίτο-Στάλιν, αλλά όχι στη συνολική βοήθεια από το σύνολο των χωρών του Ανατολικού Συνασπισμού, στην οποία η τιτοϊκή Γιουγκοσλαβία ήταν ο συντονιστής, όχι ο μόνος δρών (Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Β', 2005, σ. 297· Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., 2007, σ. 151). Το βιβλίο Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου έτσι κι αλλιώς αφορά στην ένταξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου στο διεθνές γεγονός της έναρξης του Ψυχρού Πολέμου και δεν έχει τέτοιες αναφορές (Κολιόπουλος Ι. κ.ά. 2007, σ. 145). Ας θεωρηθεί δεδομένο ότι δεν υπάρχει στα βιβλία του σχολείου μας η λέξη «Μπούλκες», το όνομα του στρατοπέδου ανασύνταξης των δυνάμεων του ΚΚΕ στη γειτονική χώρα, το οποίο μάλιστα λειτούργησε πριν από την έναρξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου ή σε κάθε περίπτωση της τρίτης φάσης του το 1946 (Ristovic M., 2006).

Το γεγονός της εκτενούς (ίσως όχι τόσο μεγάλης όσο η αμερικανική βοήθεια προς το φιλοδυτικό στρατόπεδο, αλλά και πάλι σημαντικής) και οργανωμένης βοήθειας του συνόλου των κρατών του σοβιετικού μπλοκ προς τον ΔΣΕ, και μάλιστα με ένα σημαντικό βαθμό καταμερισμού ρόλων για το καθένα από αυτά, είναι με τρόπο αδιαμφισβήτητο τεκμηριωμένο στη διεθνή βιβλιογραφία. Το ζήτημα αποτέλεσε μια από τις πρώτες μεγάλες διεθνείς κρίσεις που κλήθηκε να χειριστεί ο ΟΗΕ, ο οποίος μάλιστα συνέστησε σχετική διεθνή επιτροπή έρευνας που θα διερευνούσε τις σχετικές καταγγελίες της Αθήνας (Nachmani A., 1990). Στο

βιβλίο των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη αναφέρεται η επιτροπή του ΟΗΕ αλλά με την επισήμανση ότι «[η] κυβέρνηση Τσαλδάρη καταφεύγει στα Ηνωμένα Έθνη και ζητεί τη σύσταση ειδικής Επιτροπής, η οποία θα εξέταζε την κατάσταση στην Ελλάδα», χωρίς να αναφέρεται η πραγματική αρμοδιότητα της UNSCOB για έλεγχο της ροής εφοδίων από τα βόρεια σύνορα της χώρας – δηλαδή για την ανατολικοευρωπαϊκή παρέμβαση στον εμφύλιο πόλεμο. Κανένα κράτος στον κόσμο δεν θα καλούσε τον ΟΗΕ να αναμιχθεί στα εσωτερικά του, ζητώντας την έρευνα για την «κατάσταση» στη χώρα γενικώς. Το αίτημα ήταν η συντονισμένη, από όλους τους βόρειους γείτονες, ενίσχυση του ΔΣΕ, και τούτο δεν εμφανίζεται στη σχετική αναφορά (Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Β', 202005, σ. 295).

Επιπλέον, το φαινόμενο έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στη διεθνή βιβλιογραφία, από διεθνώς αναγνωρισμένους ιστορικούς και από παλαιότερα (Banac I., 1995· Baen J., 1996· Κόντης Β. & Σφέτας Σπ., 1999) μέχρι και πιο πρόσφατα (Μαραντζίδης Ν., 2010· Marantzidis N., 2013· Παπαδάτος Ν., 2019). Ας σημειωθεί ότι και κατά τον χρόνο συγγραφής των εγχειριδίων αυτών, ακόμη και στη δεκαετία του 1980, τα βασικά στοιχεία ήταν γνωστά και αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές διαθέσιμες: ο συντονιστικός (και όχι αποκλειστικός) ρόλος της Γιουγκοσλαβίας· το γεγονός ότι η Αθήνα είχε, ήδη τότε, ζητήσει από τον ΟΗΕ να διερευνήσει το σύνολο των βόρειων συνόρων της χώρας για ενίσχυση του ΔΣΕ από όλα τα γειτονικά κράτη· και το γεγονός, αν μη τι άλλο, ότι μετά την ήττα τους τον Αύγουστο του 1949, οι δυνάμεις του ΔΣΕ κατέφυγαν στην Αλβανία, και όχι βέβαια στη Γιουγκοσλαβία που μόλις είχε κλείσει τα σύνορά της, και επομένως δεν ήταν ο μόνος πάροχος βοήθειας προς τον ΔΣΕ, όπως αναφέρεται στα σχετικά εγχειρίδια.

Έτσι όμως, ανακύπτει σοβαρή αναντιστοιχία: στην πραγμάτευση ενός εμφυλίου πολέμου, δημιουργείται η εικόνα ότι η μια μόνον από τις δύο πλευρές λάμβανε υποστήριξη από μια υπερδύναμη ή έναν διεθνή συνασπισμό, ενώ και οι δύο το έκαναν. Για να το πούμε πιο απλά, κινδυνεύει έτσι, ανεξάρτητα από τις προθέσεις των συγγραφέων που είναι ασφαλώς καλές, να δημιουργηθεί η εντύπωση ότι η μία από τις δύο πλευρές ήταν όργανο «ξένων δυνάμεων» και η άλλη όχι – δηλαδή να παιχθεί ένα παιχνίδι επιστημονικοφανούς λαϊκισμού στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού κράτους. Γιατί, εάν πράγματι, όπως φαίνεται να προκύπτει από τα σχετικά σχολικά μας εγχειρίδια, παρενβαιναν στον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο, από τη μια πλευρά οι ΗΠΑ και από την άλλη μόνον η Γιουγκοσλαβία, αυτό σημαίνει ότι υπήρξε μια συνεργασία βαλκανικών λαών (του γιουγκοσλαβικού και τμήματος έστω του ελληνικού) εναντίον της παρέμβασης στα Βαλκάνια μιας υπερατλαντικής υπερδύναμης. Και αυτό απλούστατα δεν είναι ακριβές.

Ήδη στη δεκαετία του 1980 ήταν σαφές πως μια τέτοια εικόνα δεν ήταν ακριβής. Το ότι και οι δύο πλευρές του εμφυλίου πολέμου προσέβλεπαν στην ενεργό υποστήριξη – πολιτική και υλική – ενός από τους δύο μεγάλους διεθνείς συνασπισμούς, ήταν μια βασική πραγματικότητα της εποχής εκείνης και αποτελούσε οργανικό στοιχείο της φύσης του ελληνικού εμφυλίου πολέμου ως «πολέμου δι' αντιπροσώπων». Πέραν του ότι ήταν μια πραγματικότητα σε πολλούς εμφυλίους πολέμους του 20ού αιώνα, είναι απολύτως διαπιστωμένο (για τις διεθνείς στηρίξεις και των δύο πλευρών) και στην περίπτωση του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, μια πραγματικότητα όμως η οποία, για κάποιο λόγο, διατηρείται κρυμμένη από τα μάτια των νέων ανθρώπων που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο.

Και έτσι δεν πρέπει να μας εκπλήσσει το γεγονός ότι, όταν υπάρξει μια σχετική ανάρτηση σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, από υπεύθυνο πρόσωπο που υπηρετεί σε ξένο Πανεπιστήμιο, για πράγματα που στη βιβλιογραφία είναι περίπου γνωστά (και, ίσως λίγο πικρό, όταν έτσι παρουσιάζεται διεθνώς ένα έγγραφο που έχει ήδη δημοσιευτεί στην Ελλάδα), δημιουργείται παρ' ημίν μια αίσθηση μεγάλης «αποκάλυψης» (Μάγρα Η., 2022· Δορδανάς Στρ. & Πασχαλούδη Ε., 2015· Μαραντζίδης Ν., 2022). Παρ' όλα αυτά, πόσο, άραγε, αξιόπιστο ή «επιστημονικό» είναι αυτό το φαινόμενο της ανάδειξης της μίας πτυχής, δηλαδή της διεθνούς βοήθειας στη μια πλευρά σε έναν εμφύλιο πόλεμο, και όχι στην άλλη; Πόσο είναι αποδεκτό;

Συμπεράσματα

Οι περιπτώσεις αυτές δεν εξαντλούν το θέμα. Υπάρχουν και άλλες, παρόμοιας υφής. Η πραγμάτευση του εμφυλίου πολέμου μπορεί να μας προσφέρει, δυστυχώς, και άλλα σχετικά στοιχεία. Για να δοθεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα, όταν αναφέρονται οι εκλογές που διοργάνωσε το ΕΑΜ στην «ελεύθερη Ελλάδα» την άνοιξη του 1944 (με την επισήμανση μάλιστα ότι για πρώτη φορά ψήφισαν και οι γυναίκες), είναι καλό να δηλώνεται –γιατί δεν δηλώνεται– και ποια κόμματα συμμετείχαν και τι ποσοστά ψήφων έλαβαν· ειδικά όταν στην αναφορά των εκλογών του 1946 τονίζεται (και ορθά) ότι δεν μετείχε το ΚΚΕ (Σκουλάτος, Β. κ.ά., τ. Α', 2020, σ. 289 και 294-295· Λούβη Ε. & Ξιφαράς Δ., 2007, σ. 134 και 151). Γιατί εάν σε κάποιες εκλογές μετείχε μία μόνον παράταξη (συγκεκριμένα μόνον οι δυνάμεις που μετείχαν στο ΕΑΜ), και τούτο δεν λέγεται, τούτο σημαίνει ότι στα σχολικά εγχειρίδιά μας νομιμοποιείται η ιδέα των μονόπλευρων εκλογών, όπως ήταν εκείνες του 1944. Οι οποίες (αν και αυτό δεν θα χρειαζόταν να λεχθεί σε σχολικά εγχειρίδια καθώς είναι θέμα ερμηνείας) μοιάζουν πολύ κατά τούτο με τις «εκλογές» που διεξάγονταν με τη συμμετοχή ενός μόνον κόμματος ή συνασπισμού κομμάτων, στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης στη μεταπολεμική εποχή.

Επιπλέον, η μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη – κυρίως της περιόδου 1950-80 που επιστεγάστηκε με την ένταξη στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες το 1979-81 – κατά κανόνα δεν εμφανίζεται στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού κράτους. Ασφαλώς η περίοδος αυτή ήταν μια μετεμφυλιακή εποχή, σημαντικά επιβαρυσμένη πολιτικά, θεσμικά, ακόμη και ψυχολογικά. Ωστόσο, υπάρχει ταυτόχρονα το γεγονός ότι η χώρα άλλαξε σελίδα, έφυγε από τον υπανάπτυκτο κόσμο και έγινε μέλος του Πρώτου, με τον εξηλεκτρισμό, την επίτευξη της εκβιομηχάνισης, την αύξηση της παραγωγής, τη δραματική βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, την ανάπτυξη της εκπαίδευσης καθώς και την παράλληλη ένταξη στη Δύση, μέσα από προσπάθειες σειράς κυβερνήσεων: σταθεροποίηση της οικονομίας το 1952 από τον Γεώργιο Καρτάλη, επίτευξη της ανάπτυξης με τη μεγάλη μεταρρύθμιση του Σπύρου Μαρκεζίνη το 1953, και την εδραίωση της ανοδικής οικονομικής πορείας από τις διαδοχικές κυβερνήσεις Καραμανλή – θα μπορούσε να προστεθεί και η ανάπτυξη ενός κοινωνικού κράτους από τις κυβερνήσεις του Ανδρέα Παπανδρέου στη δεκαετία του 1980 και η σχετική αναφορά να απολήξει στην ένταξη της χώρας στη ζώνη του ευρώ, στις αρχές της δεκαετίας του 2000. Το φαινόμενο της ελληνικής μεταπολεμικής ανάπτυξης περιγράφηκε από τον μεγαλύτερο ιστορικό της εποχής μας, τον William McNeill, ως η «μεταμόρφωση» της Ελλάδας μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο

Πόλεμο, σε ένα βιβλίο που πρωτοδημοσιεύθηκε το μακρινό 1978 (McNeill, 2017). Αλλά το φαινόμενο αυτό δεν αποτυπώνεται στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια του κράτους μας (π.χ. συχνά δεν αναφέρεται ως γεγονός η οικονομική μεταρρύθμιση του Σπύρου Μαρκεζίνη το 1953, που αποτέλεσε μείζονα καμπή στην οικονομική ιστορία της Ελλάδας). Πάντως, τούτο δεν ισχύει για όλα τα σχολικά εγχειρίδια της εποχής μας.

Αυτά είναι πρωτίστως παραδείγματα αποσιώπησης, που γίνονται με όρους επιλεκτικούς. Τίθεται έτσι ένα δίλημμα. Πόσο σοβαρά συζητούμε, με επιστημονικούς όρους, για τα σχολικά μας εγχειρίδια της Ιστορίας;

Διατυπώνεται συχνά ο ισχυρισμός ότι τα εγχειρίδια αυτά αποδίδουν μια παραποιημένη εικόνα γεγονότων για εθνικούς λόγους. Αυτό δεν είναι αλήθεια: εδώ και δεκαετίες, η πραγμάτευση των σχολικών μας εγχειριδίων σε «εθνικά» θέματα είναι αρκετά ακριβής. Οι πολίτες που πλησιάζουν σήμερα την ηλικία των 60 ετών, καθώς και οι νεότεροι από αυτούς, δεν υπέστησαν «πλύση εγκεφάλου» στο σχολείο λόγω εθνικών σκοπιμοτήτων. Και είναι, επίσης, πολύ αμφίβολο εάν και οι περισσότεροι ηλικιωμένοι πολίτες έχουν υποστεί τέτοια «πλύση εγκεφάλου» λόγω του σχολείου. Εάν, επομένως, επιβιώνουν στις δημόσιες προσλήψεις παραχωρήσεις στον συναισθηματισμό, αυτές καλό είναι να αναζητηθούν (και) εκτός του σχολείου. Εάν κάποιος έγινε εθνικιστής, δεν έγινε λόγω των σχολικών εγχειριδίων... Με άλλα λόγια, δεν είναι ακριβές ότι το σχολείο «καθορίζει» με τρόπο απόλυτο την πρόσληψη των μαθητών του. Η ιστορική κουλτούρα μιας κοινωνίας δεν δημιουργείται αποκλειστικά «από πάνω», από την επίσημη εκπαίδευση· η εκπαίδευση και οι άνθρωποί της δεν είναι κοινωνικοί μηχανικοί που καθορίζουν τις ταυτότητες με όρους οργουελιανούς· και όσοι (και ήταν αρκετοί στον 20ό αιώνα) νόμισαν ότι μπορούσαν να λειτουργήσουν έτσι, δεν έκαναν καλό, και οι ίδιοι δεν δικαιώθηκαν. Η ιστορική κουλτούρα μιας κοινωνίας αντανακλά, και δεν θα μπορούσε να είναι αλλιώς, τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία – στην οικογένεια και τη δική της μνήμη ή πρόσληψη, στις κοινωνικές επαφές, στον πολιτικό λόγο, στον Τύπο και πλέον, με αυξανόμενους ρυθμούς, στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Και ίσως αυτές οι κοινωνικές διεργασίες να παίζουν ρόλο πιο καθοριστικό και από την επίσημη εκπαίδευση. Τούτο, βέβαια, καθιστά ακόμη πιο σημαντική την επιδίωξη η επίσημη εκπαίδευση να είναι σε θέση να προσφέρει στους νέους ανθρώπους έναν ακριβή βασικό κορμό γνώσεων, που θα τους επιτρέψει στη ζωή τους να μπορούν να αποτιμήσουν κριτικά τις όποιες ιστορικές ανακρίβειες (μοιραία) θα συναντήσουν στην κοινωνική τους ζωή.

Αλλά υπάρχουν στα βιβλία μας άλλες παραποιημένες εικόνες, για τις οποίες λόγος δεν γίνεται. Σε γενικές γραμμές, τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι καλά βιβλία που αποδίδουν κατά κανόνα ορθά τα ιστορικά γεγονότα. Υπάρχουν όμως και πεδία στα οποία δεν τα αποδίδουν ορθά. Αυτά τα πεδία δεν αφορούν εθνικές, αλλά πολιτικές ευαισθησίες και μάλιστα με όρους εξαιρετικά επιλεκτικούς. Εκεί είναι που υπάρχουν απόκρυψη και στερεότυπα στα σχολικά μας βιβλία.

Το άρθρο αυτό, επομένως, κάνει ενδεικτική (όχι εξαντλητική) αναφορά σε κάποιους σκελετούς που υπάρχουν στο ντουλάπι της σχολικής μας ιστορίας. Και με αφορμή αυτούς, διατυπώνει και το ερώτημα τι πρέπει να περιμένουμε από τα σχολικά βιβλία. Ποιος είναι ο βαθμός της ακρίβειας που επιζητούμε; Τι είναι έντιμο να δοθεί και τι να μην δοθεί; Και το

σημαντικότερο από όλα: Πρέπει τα σχολικά βιβλία να είναι επιστημονικά βιβλία; Ή μήπως η απαίτηση είναι, σε ορισμένα θέματα, δηλαδή σε θέματα πολιτικών ευαισθησιών, να μην είναι επιστημονικά;

Συχνά, από πολλούς αναλυτές, η σχολική Ιστορία εντάσσεται στο πεδίο που έχει επικρατήσει να αναφέρεται ως «Δημόσια Ιστορία». Διάφοροι όροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν, αλλά θα πρέπει να επισημανθεί ότι είτε έτσι είτε αλλιώς, η Δημόσια Ιστορία δεν είναι, και δεν μπορεί να προβάλλεται έστω εμμέσως ή υπαινικτικά, ως πρόσχημα για να νομιμοποιηθεί μια «ιστορία» μειωμένων επιστημονικών απαιτήσεων ή μειωμένης ακρίβειας και μάλιστα με όρους τόσο επιλεκτικούς. Το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δοθεί σε μαθητές/τριες μια «ιστορία» μειωμένης εγκυρότητας. Και όπως ακριβώς θα ήταν απαράδεκτο εάν γινόταν κάτι τέτοιο για «εθνικούς» λόγους, αλλά δεν συμβαίνει, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο είναι απαράδεκτο το ότι υπάρχουν πεδία στα οποία συμβαίνει για άλλους λόγους, που δεν σχετίζονται με τους εθνικούς αλλά με πολιτικές ή ψυχολογικές προτεραιότητες.

Ας επιτραπεί στον γράφοντα να διατυπώσει και μια πρόταση για τα θέματα αυτά. Τα βιβλία της Ιστορίας, είτε στο σχολείο είτε εκτός αυτού, γράφονται για να μελετήσουμε τα φαινόμενα του παρελθόντος, όχι για να πολεμήσουμε εμείς σήμερα τις συγκρούσεις του παρελθόντος ως «αντιπρόσωποι» των παλαιών πολιτικών παρατάξεων, και να το κάνουμε μάλιστα επί των κεφαλών των ανυπεράσπιστων μαθητών μας. Παράλληλα, τα βιβλία της ιστορίας δεν μπορεί να γραφούν με λογικές πολιτικού συμψηφισμού ή με την αντίληψη ότι θα βάλει μέσα στα βιβλία ο ένας αυτό που θέλει και ο άλλος κάτι άλλο. Γιατί τότε θα πάνε να είναι επιστημονικά βιβλία και θα καταλήξουν να μοιάζουν με πορίσματα διακομματικών επιτροπών. Τα βιβλία της Ιστορίας πρέπει να είναι επιστημονικά βιβλία: να ενσωματώνουν την ακρίβεια στην καταγραφή των γεγονότων. Και τότε μόνον μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για τη γνώση και την ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών· σίγουρα δεν θα βοηθήσουν στην ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων τους αν από τους μαθητές/τριες αποκρύπτονται στοιχεία. Μόνον εάν είναι ακριβή θα είναι πραγματικά βιβλία ιστορίας.

Σε μεγάλο βαθμό, το μέλλον της σχολικής ιστορίας εξαρτάται από την απάντηση που θα δώσει η εκπαιδευτική κοινότητα σε αυτά τα ερωτήματα. Αν δεν θέλουμε, τότε τα σχολικά μας εγχειρίδια δεν θα είναι επιστημονικά. Θα είναι κάτι άλλο· αλλά θα είναι άλλο, όχι επιστημονικά.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Ακτύπης Δ., Βελαλίδης Α., Καΐλα Μ., Κατσουλάκος Θ., Παπαγρηγορίου Γ., Χωρεάνθης Κ. (1987). *Στα Νεότερα Χρόνια: Ιστορία Στ' Δημοτικού*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

- Αλιβιζάτος Ν., (1983). *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση (1922-1974): όψεις της ελληνικής εμπειρίας*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Baev J. (1996). *Ο εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα. Διεθνείς διαστάσεις*, Φιλίστωρ, Αθήνα.
- Banac, I. (1995). «The Tito-Stalin Split and the Greek Civil War», στο: John O. Iatrides and Linda Wrigley (eds.), *Greece at the Crossroads: the Civil War and Its Legacy*, The Pennsylvania State University Press, University Park.
- Βικιθήκη 2017. Νόμος 4229/1929. Διαθέσιμο στο https://el.wikisource.org/wiki/Νόμος_4229/1929 (Πρόσβαση στις 15 Δεκεμβρίου 2021).
- Δημητρούκας, Ι., Ιωάννου Θ. Π. & Μπαρούτας Κ. (2001). *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, 565-1815 Β' Γενικού Λυκείου*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων, Αθήνα.
- Δορδανάς, Στρ. και Πασχαλούδη, Ε. (επιμ.) (2015). *Η Ελλάδα και οι πρώην ανατολικές χώρες στον Ψυχρό Πόλεμο: ανέκδοτες αρχειακές πηγές από την Ουγγαρία, την Πολωνία, την Τσεχοσλοβακία, την Ανατολική Γερμανία και τη Σοβιετική Ένωση*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Iatrides, J O. and Wrigley L. (επιμ.) (1995), *Greece at the Crossroads: the Civil War and Its Legacy*, The Pennsylvania State University Press, University Park.
- Κολιόπουλος, Ι. Σ., Μιχαηλίδης Ι. Δ., Καλλιανιώτης Α. και Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου ΣΤ' Δημοτικού*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νημάς Θ. και Σχολινάκη-Χελιώτη Χ. (2007). *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα) Γ' τάξη Γενικού Λυκείου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Κόντης, Β. και Σφέτας Σπ. (επιμ.) (1999). *Εμφύλιος πόλεμος: έγγραφα από τα γιουγκοσλαβικά και βουλγαρικά Αρχεία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Kofos, E. (1964). *Nationalism and Communism in Macedonia*, Institute for Balkan Studies, Thessaloniki.
- Λούβη Ε. και Ξιφαράς Δ. Χρ. (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- McNeill, William H. (2017). *Η μεταμόρφωση της Ελλάδας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, μτφρ. Νίκος Ρούσσο, Παπαδόπουλος, Αθήνα.
- Μάγρα, Η. (2022). «Ο ελληνικός εμφύλιος έγινε viral στο tweeter», *Καθημερινή*, 25 Ιανουαρίου 2022, στο <https://www.kathimerini.gr/society/561684505/o-ellinikos-emfylios-egine-viral-sto-twitter/> (Πρόσβαση στις 29 Ιανουαρίου 2022).
- Μαραντζίδης Ν. (2010). *Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας, 1946-1949*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Marantzidis, N. (2013). «The Greek Civil War (1944-1949) and the International Communist System», *Journal of Cold War Studies*, 15/4, σ. 25-54.
- Μαραντζίδης, Ν. (2022). «Ο ελληνικός Εμφύλιος, η ΕΣΣΔ και η μάχη των Αρχείων», *Καθημερινή*, 30 Ιανουαρίου, στο <https://www.kathimerini.gr/society/561692857/o-ellinikos-emfylios-i-essd-kai-i-machi-ton-archeion/> (Πρόσβαση στις 31 Ιανουαρίου 2022).

- Nachmani, A. (1990). *International Intervention in the Greek Civil War: the United Nations Special Committee on the Balkans, 1947-1952*, Praeger, New York.
- Παπαδάτος, Ν. (2019). *Άκρως απόρρητο: οι σχέσεις ΕΣΣΔ-ΚΚΕ, 1944-1952*, Εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα.
- Ristovic, M. (2006). *Το πείραμα Μπούλκες: «η Ελληνική Δημοκρατία» στη Γιουγκοσλαβία, 1945-1949*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος Ν., Κόνδης Σ. (2005). *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη (1789-1909) δύο τόμοι*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Τζόκας, Σπ. (2002). *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το εγχείρημα του αστικού εκσυγχρονισμού, 1928-1932: η οικοδόμηση του αστικού κράτους*, Θεμέλιο, Αθήνα.

**Οι θέσεις του Κ. Καραθεοδωρή για τη διδασκαλία των Μαθηματικών
στη Μέση Εκπαίδευση και το εγχειρίδιο Γεωμετρίας του Ι.Ν. Χατζηδάκι**

Χριστίνα Π. Φίλη

τ. Καθηγήτρια ΕΜΠ, Μέλος της Διεθνούς Ακαδημίας
της Ιστορίας των Επιστημών Médaille Alexandre Koyré 2021

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε την τελευταία διάλεξη του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή που δίδει ως καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τις θέσεις του για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως σε ό,τι αφορά τη Γεωμετρία. Στο δεύτερο μέρος αυτής της εργασίας εξετάζουμε το βιβλίο του Ιωάννη Χατζηδάκι, *Στοιχεία Γεωμετρίας* το οποίο ανταποκρινόταν στις επιταγές του Καραθεοδωρή.

Abstract

In this paper we present Caratheodory's last talk as professor of the University of Athens regarding his ideas on the teaching of Mathematics in the secondary education, mainly as it concerns the teaching of geometry. In the second part of this paper we examine I. Hatzidakis' book *Elements of Geometry*, conformal to Caratheodory's demands.

Εισαγωγή

Μετά την απώλεια του οράματος της Ιωνίας, ο Κ. Καραθεοδωρή αφού διέσωσε ένα μεγάλο μέρος του Αρχείου του Πανεπιστημίου Σμύρνης, της Βιβλιοθήκης και των επιστημονικών οργάνων, επαναδιορίζεται (Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής Συνεδρία 6ης Οκτωβρίου 1922, σ. 1) στις 6 Οκτωβρίου 1922 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ως ακαδημαϊκός δάσκαλος κατά τη διάρκεια της σύντομης παραμονής του στην Ελλάδα (1922-1924) ενδιαφέρεται τόσο για το επίπεδο της διδασκαλίας των Μαθηματικών όσο και για την Παιδεία γενικότερα.

Κατανοώντας όμως πως ο ορίζοντας για τις επιστημονικές του δραστηριότητες είναι εξαιρετικά περιορισμένος, δέχεται την πρόταση του καθηγητή Arnold Sommerfeld (1868-1951) να διδάξει στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου και να διαδεχθεί τον ονομαστό Ferdinand Lindemann (1852-1939).



*Από την εποχή της παραμονής του στην Αθήνα (1922-1924). Εκδρομή καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όρθιος προφίλ ο Κ. Καραθεοδωρή. Δεξιά του στην άκρη ο Ν. Χατζηδάκης, αριστερά του με καπέλο ο Π. Ζερβός.
(Φίλη, Χ., & Καραθεοδωρή, Κ. (2000) Ο Ελληνικός 20ός αιώνας, Εκδ. Λιβάνη)*

Ήδη στη συνεδρία της 26ης Ιανουαρίου 1924 ο τότε κοσμήτορας της Φυσικομαθηματικής Σχολής, Π. Ζερβός (1878-1952) πληροφορεί τους συναδέλφους του ότι ο Κ. Καραθεοδωρή προσκλήθηκε να διδάξει στη Γερμανία ως διάδοχος του Lindemann και θεωρεί καθήκον του «να συστήσει εις την Σχολήν...να προβή εις διάβημα ώστε να τον πείσει να παραμείνη ενταύθα» (Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής, Συνεδρία 26ης Ιανουαρίου 1924, σ. 140).

Όμως παρ' όλες τις προσπάθειες που κατέβαλλαν τόσο ο Υπουργός Παιδείας Ι. Λυμπερόπουλος όσο και οι συνάδελφοί του, ο Καραθεοδωρή παραμένει στο Πανεπιστήμιο μέχρι τις 24 Μαΐου 1924.

Οι θέσεις του Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή

Ίσως σε μια από τις τελευταίες δημόσιες εμφανίσεις του, στις 19 Μαΐου 1924 θα δώσει μια διάλεξη για την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, στην αίθουσα της Νομικής στο Πανεπιστήμιο, όπου θα εκθέσει τις θέσεις του για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σε μια Αθήνα που αν και χαιρέται για την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας δυσκολεύεται να ορθοποδήσει με την προσφυγιά, η οποία αποδείχτηκε μάνα εξ ουρανού για τη χώρα, που όμως δεν ήταν ούτε και προετοιμασμένη και ίσως ούτε διατεθειμένη να δεχθεί αλλά και με την οριστική ταφόπλακα της Μεγάλης Ιδέας από τη Συνθήκη της Λωζάννης (24 Ιουλίου 1923), η ομιλία του μεγάλου μαθηματικού με θέμα *Περί των Μαθηματικών εν τη μέση εκπαιδύσει* πρέπει να συγκέντρωσε πολλούς ακροατές.

Αρχικά ο Καραθεοδωρή επισημαίνει τη μεγάλη τομή που επέφερε η Γαλλική Επανάσταση με την ίδρυση της *École Polytechnique* (Phili, Ch. 1974, Phili Ch. 1976) καθώς και τον ρόλο των Βυζαντινών λογίων στην Αναγέννηση, αλλά και στην Ύστερη Ελληνιστική εποχή.

Θαυμαστής του Ευκλείδη υπογραμμίζει πως στην Αγγλία η γεωμετρία διδάσκεται από το πρωτότυπο (Flood., R, Rice, A. Wilson R., 2011), κάτι το οποίο συνέβη και κατά τα πρώτα έτη της λειτουργίας του Οθωνικού Πανεπιστημίου (Phili, Ch., 2001). Παράλληλα επισημαίνει πως η εισαγωγή του απειροστικού λογισμού στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου είναι επικίνδυνη.

Μάλλον επικίνδυνον θεωρώ την τάσιν της εις τας τελευταίας τάξεις των Πρακτικών Λυκείων συστηματικής εισαγωγής του Απειροστικού Λογισμού δια το αδύνατον, ως εκ της ελλείψεως του απαιτούμενου χρόνου και του κάπως άορου της ηλικίας των μαθητών, της καρποφόρου αναπτύξεως της Επιστήμης ταύτης (Κ. Καραθεοδωρή, 1924, σ. 84).

Στη συνέχεια αναφέρεται γενικά χωρίς να κατονομάζει τον πρωταγωνιστή αυτού του κινήματος, τον F. Klein, και την προσπάθειά του να αναμορφωθεί η διδασκαλία των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με τη δημιουργία στο 4ο Διεθνές Συνέδριο των Μαθηματικών στη Ρώμη το 1908 της Διεθνούς Επιτροπής για την διδασκαλία των Μαθηματικών, όπου εκπρόσωπος της Ελλάδας ορίστηκε ο Κυπάρισσος Στέφανος (1857-1917).

Για το κίνημα αυτό με το οποίο άρχισε να αναμορφώνεται η διδασκαλία των Μαθηματικών στη Γερμανία, Γαλλία και Ιταλία, την οποία «εν μέρει» αποκαλεί «υγιή», επισημαίνει πως στη διδασκαλία εισήχθη η έννοια της συνάρτησης. Μετά απ' αυτό το γενικό πλαίσιο, η ομιλία του Καραθεοδωρή επικεντρώνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Έτσι, λοιπόν, προτείνει η διδασκαλία να συνδέεται με προσαρμοζόμενες στο περιβάλλον εφαρμογές της πρακτικής ζωής. Παράλληλα επισημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν πως ο σκοπός της παιδείας δεν είναι να προπαρασκευάζει μέλλοντες μαθηματικούς και διευκρινίζει πως και εκείνοι από τους μαθητές οι οποίοι στο μέλλον θα χρησιμοποιήσουν τα Μαθηματικά είναι ελάχιστοι.

Ο σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι μορφωτικός, ο οποίος αποβλέπει «στην παροχή εφοδίων τινών δια τον πρακτικόν βίον» (Κ. Καραθεοδωρή, 1924, σ. 85).

Για την Ελλάδα προκειμένου η διδασκαλία των Μαθηματικών να καταστεί εποικοδομητική πρέπει να συνδέεται με τις εφαρμογές όσο το δυνατόν προσαρμοζόμενες στο περιβάλλον. Γι' αυτό θεωρεί ότι μια κατεύθυνση της διδασκαλίας δεν θα πρέπει να είναι επικεντρωμένη απλά στην απόκτηση θεωρητικών γνώσεων «των οποίων δεν είναι εις θέσιν πάντοτε να σταθμίξη την σημασίαν» (Κ. Καραθεοδωρή, 1924, σ. 85), αλλά να σχετίζει τις μαθηματικές του γνώσεις προς τα φαινόμενα του εξωτερικού κόσμου και της πρακτικής ζωής.

Γι' αυτό και θεωρεί πως ακολουθώντας αυτό το πλαίσιο πρέπει η διδασκαλία να εμπλουτισθεί. Προκειμένου να καταστήσει περισσότερο συγκεκριμένη αυτή τη θέση του, δίδει τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα: Την εισαγωγή γραφικών παραστάσεων, όπως π.χ. γραφική παράσταση της πορείας των αμαξοστοιχιών μιας γραμμής ή παράσταση της ατμοσφαιρικής πίεσης, μετεωρολογικών ποσοτήτων, θερμοκρασίας, ακόμα και χρηματιστηριακών αξιών. Με τις γραφικές παραστάσεις θεωρεί πως θα εμπεδωθεί η έννοια της συνάρτησης. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί ένα μέγιστης σημασίας παράδειγμα. Πρέπει ο διδάσκων να εισάγει τον μαθητή στην τρίτη διάσταση. Γι' αυτό θεωρεί πως πρέπει να κατακτήσει είτε τον σχεδιασμό διαφόρων στερεών είτε να κατασκευάζει προπλάσματά τους. Ακόμα πιστεύει πως χωρίς τη μύηση

στην παραστατική γεωμετρία, μάθημα το οποίο από χρόνια ανήκε στο πρόγραμμα διδασκαλίας των γερμανικών (Volkert Kl., 2019) και γερμανόφωνων γυμνασίων (Binder Ch., 2019) και λυκείων, ο μαθητής θα πρέπει να εξασκηθεί στην προβολή διαφόρων απλών στερεών. Ως τρίτη επιβοηθητική επιταγή θεωρεί τις εφαρμογές της γεωμετρικής ομοιότητας. Μάλιστα για να συγκεκριμενοποιήσει αυτό το παράδειγμα με τις πρακτικές εφαρμογές αναφέρεται στην ευκολότερη διάλυση της ζάχαρης στο νερό ως σκόνης παρά σε μορφή κύβων (Καραθεοδωρή, Κ., 1924, σ. 86).

Θεωρεί σημαντικό οι μαθητές να γνωρίζουν το μετρικό σύστημα αλλά και το θεώρημα του Euler στη στερεομετρία. Μετά από αυτά ο Καραθεοδωρή αγγίζει τον πυρήνα της θέσης του που είναι η εξάσκηση του μαθητή στη Γεωμετρία. Επισημαίνει πως «η απομνημόνευσις και η γνώσις της ξηράς θεωρίας δεν κινεί το ενδιαφέρον του μαθητού αλλά τον κουράζει ταχύτερον και περισσότερον» (Κ. Καραθεοδωρή, 1924, σ. 87). Πιστεύει ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι πολύ βεβαρημένο με το μάθημα της θεωρητικής Αριθμητικής, το οποίο είναι βέβαια σημαντικό, αλλά θεωρεί ότι ο μαθητής δεν είναι εύκολο να εννοήσει, αφού ελάχιστοι είναι εκείνοι που ίσως θα σπουδάσουν Μαθηματικά.

Γι' αυτό και καταλήγει σε δύο προτάσεις: α) να ενισχυθεί η διδασκαλία της Γεωμετρίας και της Άλγεβρας και οι μαθητές να εξασκηθούν στην επίλυση ασκήσεων β) το curriculum των Μαθηματικών πρέπει να περιλαμβάνει πολλές εφαρμογές ευρισκόμενες κοντά στην καθημερινότητα αλλά και στο μελλοντικό επάγγελμα του μαθητή. Ολοκληρώνοντας αυτή την παρέμβασή του προτείνει η Μαθηματική Εταιρεία να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να απλοποιηθεί το πρόγραμμα σπουδών στη Μέση Εκπαίδευση, «όπως η εταιρεία μας καταβάλει πάσαν παρά τους αρμοδίους προσπαθειάν προς απλοποίησιν αυτών» (Κ. Καραθεοδωρή, 1924, σ. 88).

Το εγχειρίδιο Γεωμετρίας του Ι. Ν. Χατζηδάκι

Ας επικεντρωθούμε τώρα στο προϋπάρχον εγχειρίδιο του Ι.Ν. Χατζηδάκι (1844-1921), επιχειρώντας να αποδείξουμε ότι πληρούσε τις επιταγές που ζητούσε ο Κ. Καραθεοδωρή το 1924 για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στη Μέση Εκπαίδευση. Ο Ι.Ν. Χατζηδάκις αριστούχος διδάκτορας (Πρακτικά Συγκλήτου 16 Νοεμβρίου 1868, σ. 99) της Φιλοσοφίας του Μαθηματικού τμήματος «ως νέον εξαιρέτου εφύιας απέστειλεν η Σύγκλητος εις Γαλλίαν προς τελειοποίησιν παρέχουσα δια τρία χρόνια διακοσίας δραχμάς τον μήναν» (Λογοδοσία Π. Καλλιγά), 1869/1870 σ. 17).

Όμως καθώς κατά τη διάρκεια του γαλλοπρωσσικού πολέμου οι σπουδές του στο Παρίσι δεν ήταν ούτε αποδοτικές ούτε προβλέψιμες, οι δε συνθήκες διαβίωσης ήταν τραγικές, ο νεαρός μαθηματικός αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη γαλλική πρωτεύουσα. Αποφασίζει λοιπόν να φοιτήσει στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου (1871-1873), όπου ως ελεύθερος ακροατής, παρακολουθεί τις παραδόσεις των Kronecker, Kummer και Weierstrass. Μάλιστα κατά τα ειωθότα της εποχής, στο λεύκωμα του Weierstrass, βρίσκουμε μια άγνωστη για το ελληνικό κοινό φωτογραφία του την οποία είχε αποστείλει στον καθηγητή του.



Ο Ιωάννης Ν. Χατζιδάκις.
Τη φωτογραφία που έστειλε στον Weierstrass δίδει
και για το λέυκωμα.
(Από το λέυκωμα, Η Ελλάς κατά τους Ολυμπιακούς
Αγώνες, Εν Αθήναις 1896).

Παράλληλα, όμως με την επισήμανση της ευδόκιμου διδασκαλίας του τόσο στη Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων όσο και στο Πανεπιστήμιο, υπογραμμίζεται η σημαντική προσφορά του στη συγγραφή διδακτικών συγγραμμάτων «ων τα στοιχειώδη ενεκρίθησαν εν τω διαγωνισμώ δια την εν τοις Γυμνασίοις διδασκαλίαν» (Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Συνεδρία 5ης Οκτωβρίου 1884, σ. 84) αλλά και οι ερευνητικές του δημοσιεύσεις στο εξωτερικό (Hatzidakis I., 1876) «αι μονογραφαί αυτού περιστρεφόμεναι περί υψηλά ζητήματα εκρίθησαν άξια δημοσιεύσεις εν τω άριστω περιοδικώ του Crelle» (Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής Συνεδρία 5ης Οκτωβρίου 1884, σ. 84).

Και πράγματι μετά τον Β. Λάκωνα (1830-1900), ο οποίος με τα βιβλία του θα εμπλουτίσει τη διδασκαλία στη Μέση Εκπαίδευση, ο Ι.Ν. Χατζιδάκις είναι εκείνος ο οποίος θα θέσει τις στέρεες βάσεις στην ελληνική μαθηματική βιβλιογραφία τόσο στη Δευτεροβάθμια όσο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με τα εγχειρίδιά του και τις πραγματείες του.

Ήδη το 1879 όταν είναι καθηγητής στη Σχολή Ευελπίδων εκδίδεται η *Ανωτέρα Άλγεβρα* και μόλις γίνει υφηγητής το 1880 θα δημοσιεύσει τη *Στερεά Αναλυτική Γεωμετρία*.

Καθώς χάρις στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχουν ψηφιοποιηθεί πολύτιμα βιβλία του 19ου και του 20ού αιώνα, θα παρουσιάσουμε λοιπόν από το βιβλίο του Ι.Ν. Χατζιδάκι, *Στοιχεία Γεωμετρίας*, ορισμένες παραγράφους οι οποίες ανταποκρίνονταν στις επιταγές του Κ. Καραθεοδωρή και πληρούσαν τις τρεις κύριες «απαιτήσεις» του.

Όταν επιστρέφει στην Ελλάδα αρχικά διορίζεται καθηγητής Μαθηματικών στη Σχολή Ευελπίδων (1873-1909) και στις 14 Ιανουαρίου 1880 λαμβάνει χώρα η δοκιμασία του δρ. Φιλοσοφίας του Μαθηματικού τμήματος Ι. Ν. Χατζιδάκι ως υφηγητού για τη διδασκαλία των Ανωτέρων Μαθηματικών και «επ' ακροατηρίω» ανέπτυξε «το δοθέν αυτό θέμα, περί μεταβολών ή παραλλαγών και περί των σχέσεων αυτών προς τον διαφορικόν υπολογισμόν» (Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής Συνεδρία 8ης Δεκεμβρίου 1879, σ. 197).

Στις 15 Μαρτίου 1880 ο εναρκτήριος λόγος του ως υφηγητού αναφορικά με την Ιστορία των Αρχαίων Ελληνικών Μαθηματικών αποκαλύπτει την ευρυμάθειά του καθώς και τις ικανότητες ενός ιστορικού των Μαθηματικών (Χατζιδάκις Ι., 1885).

Στη συνεδρία της 5ης Οκτωβρίου 1884 η Φιλοσοφική Σχολή εκλέγει καθηγητή του διαφορικού και ολοκληρωτικού λογισμού τον Ι.Ν. Χατζιδάκι, τον οποίον η Σχολή «γνωρίζει επί μακρού» (Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Συνεδρία 5ης Οκτωβρίου 1884, σ. 84).

Εισαγωγή γραφικών παραστάσεων – εμπέδωση της έννοιας της συνάρτησης

Στο τέλος του Γ' βιβλίου, αναφορικά με τις ομοιότητες ο συγγραφέας παρουσιάζει πρακτικές εφαρμογές, όπου εξετάζει πώς είναι δυνατόν να απεικονισθεί σε χαρτί, οριζόντιο τμήμα γης υπό ορισμένη σμίκρυνση, ο Ι. Ν. Χατζηδάκις παρουσιάζει τη *μετροτράπεζα*, δηλαδή μια ξύλινη επίπεδη πλάκα η οποία είναι δυνατόν με τη βοήθεια υδροστάθμης να οριζοντιωθεί σε έναν υποστάτη. Στη συνέχεια παρουσιάζει τον ομοιογράφο (π.β. και τον παντογράφο του Ήρωνος) με τη βοήθεια του οποίου είναι δυνατόν οποιοδήποτε σχήμα ευρισκόμενο σε χαρτί να μπορεί να σμικρυνθεί ή να μεγεθυνθεί. Κατόπιν, αφού έχει δώσει αρκετά παραδείγματα καμπύλων οριζομένων με γεωμετρικό τρόπο, ως τελευταίο παράδειγμα παρουσιάζει την εύρεση της εξίσωσης της καμπύλης η οποία διχοτομεί όλες τις αγόμενες καθέτους από τα σημεία μιας περιφέρειας σε μια από τις διαμέτρους της. Στο τέλος αυτού του παραδείγματος εκθέτει την παράγραφο: *Συναρτήσεις και γραφικές παραστάσεις αυτών*. Αφού δώσει τον ορισμό της συνάρτησης και ως παραδείγματα παρουσιάζει πώς το εμβαδόν του κύκλου είναι συνάρτηση της ακτίνας του όπως και η περιφέρεια και η χορδή συνάρτησης του τόξου, εκθέτει τη μεταβολή της συνάρτησης *δια της προόδου των τεταγμένων αυτής* (Χατζηδάκις Ι., 1888 σ. 216). Τέλος αναφέρεται σε αυτό που ακριβώς επιζητά ο Κ. Καραθεοδωρή στις γραφικές παραστάσεις. Ο Ι.Ν. Χατζηδάκις επεξηγεί στον μαθητή πώς οι διάφορες τιμές ενός μεταβλητού ποσού, που αντιστοιχούν σε ορισμένους χρόνους, όπως π.χ. η θερμοκρασία, ο αριθμός των σφυγμών ανά ώρα κάποιου ασθενούς, η βαρομετρική πίεση σε διάφορες ώρες της ημέρας, η μέση θερμοκρασία κάποιου τόπου κ.λπ., μπορούν να παρασταθούν *δι' εικόνας γεωμετρικής, δι' ης καθίσταται ευκολώτερα η σπουδή της μεταβολής αυτού* (Χατζηδάκις Ι., 1888, σ. 217).

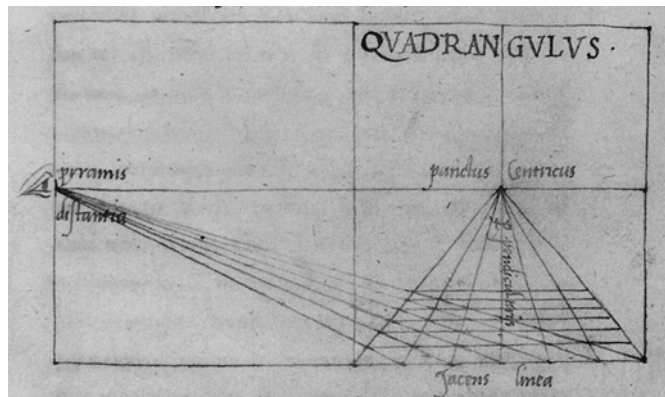
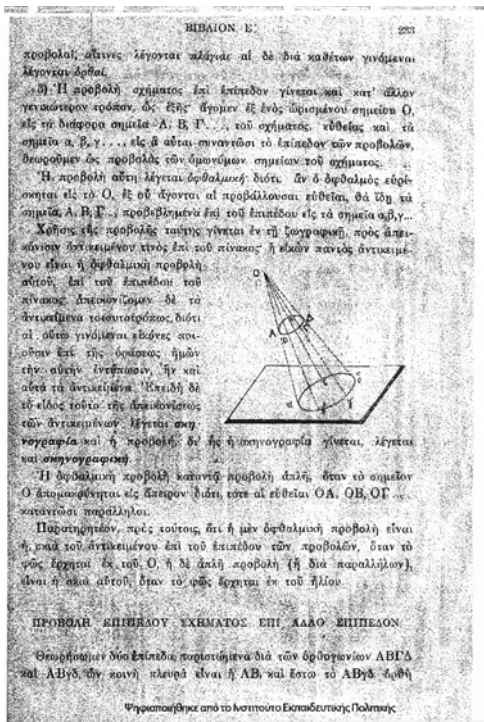
Τη γεωμετρική εικόνα της μεταβολής ενός ποσού ονομάζει *διάγραμμα*. Τη μέθοδο της *δια γεωμετρικής εικόνας παραστάσεως των διαφόρων τιμών μεταβλητού τινός ποσού εφηρημένη εις τα αυτογραφικά καλούμενα, όργανα τον θερμογράφων, τον βαρογράφων κτλ. οίτινες αυτομάτως και δια συνεχούς κινήσεως καταγράφουν, την θερμοκρασία ή την βαρομετρική πίεσιν, κατά τας διαφόρους ώρας της ημέρας, ως συνεχή καμπύλην γραμμικήν* (Χατζηδάκις Ι., 1888, σ. 218).

Εισαγωγή στην τρίτη διάσταση, μύηση στην παραστατική γεωμετρία – Θεώρημα Euler

Το δεύτερο μέρος του εγχειριδίου του είναι αφιερωμένο στη στερεομετρία όπου μετά από την παρουσίαση των βασικών εννοιών, ο συγγραφέας αποδεικνύει τα θεωρήματα: i) αν μια ευθεία είναι κάθετος σε δύο τεμνόμενες ευθείες (κατά το σημείο τομής τους), θα είναι κάθετος και στο επίπεδό του και ii) όλες οι κάθετες οι αγόμενες από ένα σημείο μιας ευθείας κείνται σε ένα επίπεδο κάθετα στην ευθεία. Στη συνέχεια εκθέτει τη θεωρία των προβολών. Μετά από τον ορισμό προβολών σημείου σε επίπεδο και προβολή γραμμής σε επίπεδο, αποδεικνύει το θεώρημα ότι η προβολή ευθείας σε επίπεδο είναι ευθεία, τότε σε μια παράγραφο με τίτλο, *Παρατηρήσεις περί τῶν προβολῶν*, παρουσιάζει το αντικείμενο της παραστατικής γεωμετρίας. Αξίζει να υπενθυμίσουμε πως η παραστατική γεωμετρία εισήχθη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του Οθωνικού Πανεπιστημίου και αρχικά διδάχθηκε από τον Κ. Νέγρη (1804-1880) και αργότερα από τον Κ. Στέφανο κατά το ακαδημαϊκό έτος 1886-1887. Επίσης από το 1853 ο Ι. Παπαδάκης (1820 ή 1825-1876) δίδαξε παραστατική γεωμετρία και προοπτική στο Πολυτεχνείο (Phili Ch., 2019).

Στη συνέχεια ο Ι.Ν. Χατζηδάκις εκθέτει στον μαθητή την έννοια της πρόσοψης, αλλά και την οφθαλμική προοπτική (Χατζηδάκις Ι., 1888, σ. 233), όπως την ονομάζει, η οποία χρησιμοποιείται στη ζωγραφική.

Οφείλουμε βέβαια να υπενθυμίσουμε πως πρώτος ο Ευκλείδης στα *Οπτικά* του, (*Euclides, Optica*, 1895, σ. 2) στον δεύτερο ορισμό ορίζει τον οπτικό κώνο «Και το μεν των όψεων περιεχόμενον σχήμα είναι κώνος την κορυφήν έχουσα εν τω όμματι την δε βάσιν προς τοις πέρασι των ορωμένων» τον σχηματιζόμενο από τις οπτικές ακτίνες τις προερχόμενες από τον οφθαλμό. Αργότερα ο L. B. Alberti (1404-1472), στην πραγματεία του, *Περί ζωγραφικής* θα μετατρέψει τον οπτικό κώνο σε οπτική πυραμίδα και θα δώσει τον ορισμό του ζωγραφικού πίνακα: «ως μία τομή οπτικής πυραμίδας» (Alberti L.B., 1540, σ. 12).



Από το εγχειρίδιο του Ι.Ν. Χατζηδάκι, *Στοιχεία Γεωμετρίας για την οφθαλμική προβολή*, Βιβλίο Ε', σ. 233.

Η θεώρηση της οπτικής πυραμίδας από τον Alberti. L. B. Alberti, 1540, σ. 178

Μετά την οφθαλμική προοπτική, ο συγγραφέας παρουσιάζει την προβολή επιπέδου σχήματος σε άλλο επίπεδο και την συγκεκριμενοποιεί εκθέτοντας αναλυτικά το παράδειγμα ότι κάθε έλλειψη είναι προβολή κύκλου ο οποίος έχει διάμετρο τον μέγα άξονά του.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα πολύεδρα, όπου, έχοντας αποδείξει το θεώρημα του Euler (Euler, L., 1752-1753), παρουσιάζει και ως εφαρμογή την ύπαρξη μόνο πέντε ομοιομερών πολυέδρων, ενώ οι διάφορες προτεινόμενες ασκήσεις για λύση συμπληρώνουν αυτό το κεφάλαιο.

Εν κατακλείδι

Δεν γνωρίζουμε αν ο Καραθεοδωρή είχε κάποια εποπτεία των εγχειριδίων του Ι.Ν. Χατζηδάκι. Από τον κατάλογο της μαθηματικής του βιβλιοθήκης γνωρίζουμε μόνο ότι είχε και τις τρεις πραγματείες που συνέγραψε ο Κ. Στέφανος (Στέφανος Κ., 1910, 1912) προκειμένου

να ανταποκριθεί στις επιταγές που είχε παλαιότερα θέσει ο Διευθυντής του Πολυτεχνείου, Α. Θεοφιλιάς (1830-1901), ο οποίος απαιτούσε από τους καθηγητές του Ιδρύματος τη συγγραφή διδακτικών συγγραμμάτων.

Εξάλλου, ο Καραθεοδωρή μόνο για τον Κυπάρισσο Στέφανο εκφράσθηκε δημοσίως χαρακτηρισρίζοντάς τον «έξοχο έλληνα μαθηματικό» (Caratheodory C., 1957, σ. 400). Οπωσδήποτε γνώριζε τον Ιωάννη Χατζηδάκι κυρίως όμως γνώριζε πολύ καλά τον Νικόλαο Χατζηδάκι (1872-1942), με τον οποίον το 1900 παρακολουθούσαν μαζί το σεμινάριο του Η. Α. Schwarz (1843-1921), διάδοχο του Weierstrass, στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου.

Φειδωλός, λόγω του κύρους του, στις παραπομπές σε ελληνικά βιβλία ή εγχειρίδια–μοναδική εξαίρεση αποτελεί ο πρόλογός του στο βιβλίο του Ν. Σακελλαρίου– (1882-1955), *Στοιχεία Αναλυτικής Γεωμετρίας*, Αθήνα 1924), διατήρησε μέχρι το τέλος του μια ουδέτερη στάση. Επισημαίνουμε πως παραμένει δυσέυρετη η έκθεση την οποίαν συνέταξε το 1910 όπου αξιολογεί τους Έλληνες μαθηματικούς. Προκειμένου να ελεγχθεί το καθηγητικό σώμα, η Κυβέρνηση Βενιζέλου αναγκάζεται να υποκύψει στην απαίτηση του Στρατιωτικού Συνδέσμου και εφαρμόζει τον νόμο της 31ης Μαρτίου, *Περί Εκκαθάρισεως του Πανεπιστημίου*. Από τους μαθηματικούς απολύεται τότε ο Ν.Ι. Χατζηδάκις και στην έδρα της ανάλυσης που κατείχε, σύμφωνα με την έκθεση Καραθεοδωρή, διορίζεται ο Γ. Ρεμούνδος. Την επόμενη χρονιά ο Νικόλαος Χατζηδάκις θα διορισθεί στην έδρα της Μηχανικής.

Πάντως το εγχειρίδιο του Ι.Ν. Χατζηδάκι, *Στοιχεία Γεωμετρίας*, ανταποκρινόταν πλήρως στις επιταγές που εξέθεσε ο Καραθεοδωρή στη διάλεξή του στην Ε.Μ.Ε. κατά την τελευταία δημόσια παρουσία του ως καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Βιβλιογραφία

- Alberti, L. B., (1540). *Della Pittura* Bartholomäus Weistheimer, Basel.
- Binder, Ch. (2019). *The Vienna School of Descriptive Geometry* στο É. Barbin, M. Menghini, K. Volkert (επιμ.) στο *Descriptive geometry: the spread of a polytechnic art. The Legacy of Gaspard Monge*, Springer, Switzerland, σ. 197-209.
- Carathéodory, C. (1957). *Autobiographische Schriften* στο *Gesammelte Mathematische Schriften*, τόμ. 5, Beck München.
- Euler, L. (1752-1753). *Elementa Doctrinae Solidorum*. *Novi Commentarii Academiae Scientiarum Imperialis Petropolitanae*, t. IV, σ. 109-160.
- Flood, R., Rice, A., & Wilson, R. (επιμ.) (2011). *Mathematics in Victorian Britain*, Oxford, University Press, Oxford.
- Hatzidakis, I. (1876). *Mathematische Beiträge* 1^ο Heft Gebrüder Perris, Athen.
- Heiberg J. L. & H. Menge (επιμ.) (1895). *Euclidis Optica* Teubner Leipzig.
- Καραθεοδωρή, Κ. (1924). Περί των Μαθηματικών εν τη μέση εκπαιδύσει, *Δελτίον Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, τεύχος Α', σ. 83-88.
- Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής, Συνεδρία 6ης Οκτωβρίου 1922.
- Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής, Συνεδρία 26ης Ιανουαρίου 1924.
- Πρακτικά Συνεδριάσεων Φιλοσοφικής Σχολής, Συνεδρία 8ης Δεκεμβρίου 1879.

Πρακτικά Φιλοσοφικής Σχολής, Συνεδρία 5ης Οκτωβρίου 1884.

Πρακτικά Συγκλήτου 16 Νοεμβρίου 1868.

Λογοδοσία Π. Καλλιγά (1865-1870). Λόγος εκφωνηθείς τω κε' Οκτωβρίου 1870 ημέρα της επισήμου εγκαθιδρύσεως των νέων αρχών του Εθνικού Πανεπιστημίου υπό του πρώην Πρυτάνεως κ. Παύλου Καλλιγά, τακτικού καθηγητού του Ρωμαϊκού Δικαίου, παραδίδοντος την Πρυτανείαν τω διαδόχω αυτού κ. Κωνσταντίνω Βουσάκη, τακτικού καθηγητού της Φιλολογίας Αθήνα.

Phili, Ch. (1974). *Sur l'enseignement de Lagrange à l'École Polytechnique* Association Française pour l'Avancement des Sciences, Limoges 5-11 Juillet. Actes du Congrès de l'A.F.A.S. Limoges, σ. 1-5.

Phili, Ch. (1976). *Les débuts de l'enseignement de l'Analyse à l'École Polytechnique* 100^e Congrès International des Sociétés Savantes. Paris 21-25 Mars, *Comptes Rendus du 100^e Congrès des Sociétés Savantes Paris*, σ. 87-100.

Phili, Ch. (2001). *Mathematics and Mathematical Education in the University of Athens from its foundation to the beginning of the XXth Century*, *Archives Internationales d'Histoire des Sciences*, Vol. 51, σ. 74-98.

Phili, Ch. (2019). *In pursuit of Monge's Ideal: The Introduction of Descriptive Geometry in the Educational Institutions of Greece during the Nineteenth Century*, στο *Descriptive Geometry. The spread of a Polytechnic Art. The Legacy of Gaspard of Monge* στο E. Barbin, M. Menghini, K. Volkert (επιμ.) Springer, Switzerland σ. 113-135.

Σακελλαρίου, Ν. (1924). *Στοιχεία Αναλυτικής Γεωμετρίας*, Ε. & Ι. Μηλαζουδάκη, Αθήνα.

Στέφανος, Κ. (1910). *Σημειώσεις Αναλυτικής Γεωμετρίας*, Μετσόβιον Πολυτεχνείον, Αθήνα.

Στέφανος, Κ. (1912). *Σημειώσεις Ολοκληρωτικού Λογισμού*, Μετσόβιον Πολυτεχνείον, Αθήνα.

Στέφανος, Κ. (1912). *Σημειώσεις Διαφορικού Λογισμού*, Μετσόβιον Πολυτεχνείον, Αθήνα.

Χατζηδάκις, Ι.Ν. (1885). *Ιστορία της Μαθηματικής εν τη αρχαία Ελλάδα* Παρνασσός, τόμ. 9, Ιανουάριος, σ. 7-20.

Χατζηδάκις, Ι.Ν. (1888). *Στοιχεία Γεωμετρίας*, 3η έκδοση, Π.Λ. Σακελλαρίου, Αθήνα.

Volkert, K.I. (2019). *Otto Wilhelm Fiedler and the Synthesis of Projective and Descriptive Geometry*, στο Barbin É., Menghini M., Volkert K., (επιμ.), στο *Descriptive geometry: the spread of a polytechnic art. The Legacy of Gaspard Monge* Springer Switzerland, σ. 167-180.

Μαθηματικά βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 1960-1993: Μια απόπειρα κοινωνιολογικής ερμηνείας

Σταύρος Γ. Παπασταυρίδης
Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μια μακροσκοπική επισκόπηση των διδακτικών βιβλίων των Μαθηματικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατά την περίοδο 1960-1993. Επιχειρούμε να προτείνουμε μια κοινωνιολογική ερμηνεία των τότε συμβάντων και με βάση αυτήν προτείνουμε μέτρα για την εκπαίδευσή μας.

Abstract

In this paper we attempt a macroscopic description of the mathematical textbooks used in the Greek high schools in the period 1960-1993. Furthermore we attempt to provide a sociological explanation of those events, upon which we form a proposal for our educational system.

Εισαγωγή

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, νομίζω ότι η περίοδος 1960 μέχρι 2022 διαιρείται φυσιολογικά σε τρεις υποπεριόδους: την υποπερίοδο 1960-1985, που την ονομάζω «Περίοδο των *Αυστηρών* Μαθηματικών», την υποπερίοδο 1986-1993, όπου εκάλυψαν το Γυμνάσιο-Λύκειο, και την περίοδο 1994-2022, που ήταν μία περίοδος «ήρεμης ανάπτυξης», όπου υπήρξαν νέα βιβλία για το Γυμνάσιο και αξιόλογη δραστηριότητα στη δημιουργία νέων προγραμμάτων και έχει ήδη προκηρυχθεί η συγγραφή νέων βιβλίων. Με την τρίτη αυτή περίοδο θα ασχοληθούμε τελείως ακροθιγώς λόγω περιορισμού της έκτασης του παρόντος κειμένου, αλλά σίγουρα της αξίζει μία πλήρης εργασία, διότι περιλαμβάνει σημαντικά νέα δεδομένα κυρίως στον τομέα των Προγραμμάτων Σπουδών.

Ο υπογράφων είναι αρνητικά τοποθετημένος έναντι πλευρών της συγγραφής των *Αυστηρών* Μαθηματικών, και ενώ έχει συμμετάσχει σε δραστηριότητες της περιόδου 1987-2022, και θα απόσχει από προσωπικές αναφορές για την περίοδο των *Αυστηρών* Μαθηματικών. Ο κύριος λόγος αποφυγής προσωπικών αναφορών συνδέεται με την αντίληψή μου για την ιστορία. Πιστεύω ότι πρωταρχικό κριτήριο για τη μελέτη του παρελθόντος είναι ο εντοπισμός των βαθύτερων κοινωνικο-πολιτικών αιτιών που επηρέασαν την κατάσταση σε κάποια χρονική περίοδο. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να αποφευχθούν λάθη του παρελθόντος.

Φυσικά υπάρχει μεταξύ των επιστημόνων της ιστορίας και η άλλη πλευρά, η πλευρά που

απλοποιητικά την ονομάζω θεωρία των «Μεγάλων Ανδρών», που δίνει έμφαση στα πρόσωπα που έπαιξαν σημαντικό ρόλο. Προφανώς η επίλυση αυτής της επιστημονικής διαμάχης, που έχει διάρκεια αιώνων, εκφεύγει τελείως των ορίων της παρούσης εργασίας. Με απλά λόγια η θεωρία των «Μεγάλων Ανδρών» στην προκειμένη περίπτωση θα αναζητήσει τους πρωταγωνιστές «εις τα καθ' ημάς λάθη» και θα τους καταδικάσει «ιστορικά». Άποψή μας αποτελεί η επισήμανση των λόγων που δημιούργησαν στη μαθηματική εκπαιδευτική κοινότητα και στην ηγεσία εκείνης της περιόδου αυτές τις μαθηματικές αντιλήψεις. Εάν το πετύχουμε αυτό, τότε θα έχουμε περισσότερες ελπίδες να παρέμβουμε στην κοινωνία μας, ώστε να αποφύγουμε την επανάληψη των μη επιθυμητών συνεπειών.

Πάντως, επειδή τοποθετήθηκα αρνητικά έναντι των *Αυστηρών Μαθηματικών*, χάριν της ορθής επιστημονικής έρευνας αλλά και της δικαιοσύνης, οφείλω να αναφέρω ότι περισσότεροι συντελεστές των βιβλίων της περιόδου των *Αυστηρών Μαθηματικών*, που σήμερα ουσιαστικά επικρίνονται διεθνώς και καθολικώς για τη χρήση τους στην εκπαίδευση, υπήρξαν και συγγραφείς ή μέλη ομάδων που έκαναν τις αναθέσεις, ή μέλη ομάδων κρίσεως ή και αρμόδιοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που και σήμερα θεωρούνται έξοχοι μαθηματικοί και εκπαιδευτικοί. Με βάση τις γνώσεις μου για τις προσωπικότητες που έπαιξαν ρόλο στη συγγραφή των μαθηματικών βιβλίων της περιόδου 1960-2022, καθοριστική είναι η συμβολή κορυφαίων εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων αναφέρω με αλφαβητική σειρά τον Σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Λ. Αδαμόπουλο, τον Καθηγητή Πανεπιστημίου Δ. Κάππο, τον μάχιμο μαθηματικό και Σχολικό Σύμβουλο Μαθηματικών Α. Μπέτση και το επί περίπου τεσσαρακονταετία μέλος του ΔΣ της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας (ΕΜΕ) Α. Πάλλα (βλ. Παπαδάτος Ι., 1981, σ. 4). Μπορεί να υπάρχουν και άλλοι, για τους οποίους ίσως δεν ξέρω αρκετά για να τους κατατάξω σε αυτήν την κατηγορία. Επίσης, ανάλογα ισχύουν και για μαθηματικούς που πρωτοστάτησαν εκτός Ελλάδος για τη μεταρρύθμιση των *Νέων Μαθηματικών* (trans. New Math), (βλ. Fehr H. (επιμ.), 1961, και Kline M., 1973). Εδώ το εμβληματικό παράδειγμα είναι ο διάσημος Γάλλος ακαδημαϊκός Jean Dieudonne. Αυτό δείχνει ότι, αν μη τι άλλο, η θεωρία των Μεγάλων Ανδρών φαίνεται να οδηγεί σε αντιφάσεις.

Αναδιατυπώνω την άποψή μου επί της ιστορίας, επί το ποιητικότερο, δανειζόμενος μία φράση του Wylan Hugh Auden (1907-1973): «Είμαστε όλοι κληρωτοί της εποχής μας», την οποία ερμηνεύει ο Γ. Σεφέρης, «...ένας ομφάλιος λώρος, όπως το έμβρυο με τη μητέρα του, ένας δεσμός καθαρά βιολογικός...» (βλ. Χούκλη Μαρία, 2016, σ. 20). Αυτή τη γενική δήλωση προσπαθούμε να την κάνουμε συγκεκριμένη, να βρούμε συγκεκριμένα τον «ομφάλιο λώρο» στο θέμα μας, γιατί μόνον τότε θα μπορέσουμε να παρέμβουμε στη σημερινή κατάσταση της εκπαίδευσής μας. Αυτό επιχειρούμε στις επόμενες ενότητες.

Όπως θα επιχειρηματολογήσω κατωτέρω, κατά το διάστημα 1960-86 είχαμε και διδάσκαμε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατ' ουσίαν τα δυσκολότερα μαθηματικά της Ευρώπης (με «υπεροχή» της Γαλλίας σε ορισμένες περιόδους, η οποία είχε 13 χρόνια προπανεπιστημιακής εκπαίδευσης). Τα μαθηματικά μας ήσαν γενικώς δυσκολότερα από τα γαλλικά, σαφώς δυσκολότερα από τα γερμανικά, πολύ δυσκολότερα από τα αγγλικά και πολύ πολύ δυσκολότερα από τις ΗΠΑ. Δεν μπορούμε να επαιρόμεθα για αυτήν την «πρωτιά», διότι το πεδίο της μάχης, της σχολικής τάξης, είχε τους καθηγητές να εκφράζονται αρνητικά και

τους μαθητές να μην καταλαβαίνουν. Όπως θα επιχειρηματολογήσουμε, η περίοδος 1986-93 έφερε μία στροφή-ανατροπή. Η περίοδος 1994-2022 συνέχισε τα βήματα της προηγούμενης περιόδου, προσθέτοντας ορισμένα βιβλία και αναβαθμισμένα προγράμματα σπουδών. Κατ' αρχάς προηγούνται δύο κεφάλαια που παρέχουν απαραίτητη ενημέρωση για να ασχοληθούμε στη συνέχεια με τα βιβλία καθεαυτά και τέλος καταλήγουμε στη διαμόρφωση μιας πρότασης.

Από τη θέση αυτή επιθυμώ να ευχαριστήσω την Επιστημονική – Οργανωτική Επιτροπή του συνεδρίου του ΙΕΠ και της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδος «Τα σχολικά εγχειρίδια στο Ελληνικό Κράτος» για την τιμητική πρόσκληση να συμμετάσχω στο συνέδριο. Επίσης επιθυμώ να ευχαριστήσω τους συναδέλφους Ι. Θωμαΐδη, Γ. Πολύζο και Α. Σβέρκο, για χρήσιμες συζητήσεις γύρω από την εργασία αυτή.

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στη μνήμη των παρακάτω συνεργατών και φίλων, συν-συγγραφέων των μαθηματικών διδακτικών βιβλίων της περιόδου 1987-93, και στενών συνεργατών της συγγραφής, που δυστυχώς δεν ευρίσκονται πλέον αναμεσά μας: Αδαμόπουλο Λ., Ανδρεαδάκη Σ., Ευσταθόπουλο Ε., Καραγεώργο Δ., Κατσαργύρη Β., Κλαουδάτο Ν., Μπρουχούτα Α.

Συνοπτική εξέλιξη της Γεωμετρίας από τα Στοιχεία του Ευκλείδη μέχρι το *Grundlagen der Geometrie* του Hilbert.

Για να καταλάβουμε το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκε η διδασκαλία της Γεωμετρίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας αλλά και διεθνώς, είναι ανάγκη να αναφερθούμε εν συντομία στην εξέλιξη της Γεωμετρίας από τα *Στοιχεία* του Ευκλείδη (c. 300 π.Χ.), (βλ. Heiberg J. L., 2008) μέχρι το *Grundlagen der Geometrie* του Hilbert (1899), (βλ. Hilbert D., 1968). Σε γενικές γραμμές ακολουθώ το WIKIPEDIA (τελευταία αλλαγή 22 Δεκεμβρίου 2021).

Το βιβλίο *Στοιχεία* του Ευκλείδη συνεγράφη στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου περί το 300 π.Χ. και είναι η κορύφωση των κλασικών ελληνικών μαθηματικών της περιόδου περίπου 600 π.Χ. έως 300 π.Χ. και έχει συνοψίσει τα μαθηματικά επιτεύγματα του ελληνικού χώρου κατά την περίοδο αυτή. Είναι το αρχαιότερο μαθηματικό βιβλίο που βρίσκεται τόσο κοντά στη σημερινή μαθηματική επιστήμη και επίσης είναι το βιβλίο με τη μεγαλύτερη επιρροή στη μαθηματική επιστήμη (βλ. Hardy G., 2005, σελ. 12). Μια καλή σύγχρονη έκδοση του κλασικού κειμένου με αγγλική μετάφραση είναι το Heiberg J. L. (2008).

Μέχρι τον 19ο αιώνα, δηλαδή για ένα διάστημα περίπου 2200 ετών, τα *Στοιχεία* ήταν το πρότυπο μαθηματικής αποδεικτικής διαδικασίας. Το παράδειγμα αυτό, τέτοιας μακροχρόνιας επιρροής, δεν είναι απλώς σπάνιο στην ιστορία της ανθρώπινης γνώσης, αλλά είναι το μοναδικό. Σε παλαιότερες εποχές, προ του 19ου αιώνα, τα *Στοιχεία* χρησιμοποιούντο σχεδόν αποκλειστικά για τη διδασκαλία της Γεωμετρίας. Μιλάμε για εποχές όπου ουσιαστικά δεν υπήρχαν Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα και η όποια εκπαίδευση παρείχετο σποραδικά σε ιδιωτική βάση σε εύπορες κοινωνικές τάξεις. Κατά το δεύτερο ήμισυ του 18ου αιώνα εμφανίζονται δύο κοσμοϊστορικά γεγονότα, η Βιομηχανική Επανάσταση (Industrial Revolution) (c. 1760-c. 1840) και η Γαλλική Επανάσταση (French Revolution) (1879), οι οποίες αλλάζουν

τη μορφή της κοινωνίας, βλ. WIKIPEDIA, (τελευταία αλλαγή 28-02-2022) και WIKIPEDIA, (τελευταία αλλαγή 10-03-2022) και αποτελούν τη βάση της διαμόρφωσης της ιστορίας μέχρι σήμερα.

Η Γαλλική Επανάσταση θέτει την ανάγκη απαλλαγής του ανθρώπου από μεταφυσικούς εσωτερικούς και εξωτερικούς φόβους, απαλλαγής από την πίστη στην αυθεντία, επικράτησης του ορθολογισμού κ.λπ. Η Βιομηχανική Επανάσταση με την ταχύτατη τεχνολογική εξέλιξη θέτει την ανάγκη διάδοσης στον ευρύ πληθυσμό γνώσεων όπως αριθμητικής, γραφής, ανάγνωσης κ.λπ. Έτσι φθάνουμε βαθμιαία στη δημιουργία των Εθνικών Συστημάτων Εκπαίδευσης, που εξελισσόμενα τείνουν να συμπεριλάβουν όλο τον πληθυσμό. Αυτό απαιτεί και άλλου είδους διδακτικά βιβλία.

Στον 18ο και 19ο αιώνα εγράφησαν διάφορες γεωμετρίες με σκοπό να υπάρχει μια γεωμετρία «ευκλείδειου» τύπου, διδάξιμη στον γενικό πληθυσμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δυναμένη να εξυπηρετήσει και τις λοιπές επιστήμες, π.χ. Φυσική κ.λπ.

Η πλέον επιτυχημένη εκδοχή οφείλεται στον διαπρεπή Γάλλο μαθηματικό Adrien-Marie Legendre 1752-1833), που εξέδωσε το 1794 το βιβλίο *Éléments de géométrie*.

Για το βιβλίο αυτό *Encyclopaedia Britannica* (βλ. *Encyclopaedia Britannica*, τελευταία αλλαγή 6 Ιανουαρίου, 2022), γράφει: «... The following year (1794) he published (Legendre) *Éléments de géométrie* (Elements of Geometry), a reorganization and simplification of the propositions from Euclid's Elements that was widely adopted in Europe».

Ο Florian Cajori (1859-1930) ήταν Ελβετοαμερικανός διάσημος ιστορικός των μαθηματικών, καθηγητής στο Berkeley, μεγάλης επιρροής στην εποχή του. Στην εργασία Cajori F. (1910), κάνει μία συστηματική μελέτη της διδασκαλίας της γεωμετρίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, την Αγγλία, τις ΗΠΑ. Εκεί διαπιστώνει ότι σε όλες αυτές τις χώρες, με μικρή εξαίρεση την Αγγλία, το *Éléments de Géométrie* ήταν πλέον το κύριο βιβλίο διδασκαλίας. Στην Αγγλία η διαδικασία αυτή πήρε περαιτέρω χρόνο, περίπου μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα. Στο *Moktefi Amirouche* (2011), σ. 320 γράφει: «The Victorian period witnessed a wide debate on the teaching of geometry in schools and colleges. Until the mid-1860s, Euclid's Elements was used with almost no rival as a textbook for the purpose. Then rival manuals were proposed, Euclid's text was challenged and an anti-Euclid association was created. The fear of chaos and other reasons prevented radical changes, however, and it was only in the early 1900s that Euclid's dominance finally ceased in British schools».

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εκδόσεις και μεταφράσεις του βιβλίου του Legendre.

Μία έκδοση είναι η Legendre A. M., Blanchet M. A. (1849), μία αγγλική μετάφραση είναι η Legendre A. M., Smith Francis (1867) και μία ελληνική μετάφραση είναι η Legendre (Λεγένδρος) A. M., Ζωχίου Γ. (1857), *Στοιχεία Γεωμετρίας*, Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφως.

Ο Legendre ακολούθησε το πνεύμα του Ευκλείδη, αλλά αξιοποιώντας την άλγεβρα του 16ου-17ου αιώνα, που λίγο πολύ είναι αυτή που ούτως η άλλως διδάσκουμε στο Γυμνάσιο-Λύκειο, πέτυχε να απλοποιήσει τα πράγματα και να τα κάνει προσιτά σε ένα Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και πιο κατάλληλα για τις εφαρμογές.

Πλην του προβλήματος της διδαξιμότητας, κατά τον 19ο αιώνα διεπιστώθη βαθμιαία ότι υπάρχει και θέμα συμπλήρωσης των Αξιωμάτων και συμπληρώσεων-τροποποιήσεων των αποδείξεων των *Στοιχείων*. Η ανακάλυψη των μη-ευκλειδείων γεωμετριών, έφερε μία πιο προσεκτική εξέταση των αξιωμάτων και αποδείξεων των *Στοιχείων*. Διαπιστώνεται ότι πολλές αποδείξεις των *Στοιχείων* έχουν κενά και ότι τα πέντε αξιώματα των *Στοιχείων* δεν επαρκούν για να δώσουν αποδείξεις που βασίζονται καθαρά στη λογική, ανεξαρτήτως εμπειρικών επιχειρημάτων.

Στο πλαίσιο των γενικότερων εξελίξεων των Μαθηματικών του 19ου αιώνα, διαπιστώνεται κάποια έλλειψη στα αξιώματα και τις αποδείξεις των *Στοιχείων*, τα οποία βαθμιαία συμπληρούνται με συνεισφορές διαφόρων επιστημόνων και η κατάληξη αυτής της εξέλιξης είναι η έκδοση το 1899 βιβλίου του Hilbert D. *Grundlagen der Geometrie*, βλ. WIKIPEDIA, (τελευταία αλλαγή 22 Δεκεμβρίου 2021) και Hilbert D. (1971). Αργότερα γράφτηκαν και άλλα.

Έτσι λοιπόν υπήρξαν κατά κάποιον τρόπον τρεις κύριες διαθέσιμες αντιλήψεις για την γεωμετρία της εκπαίδευσης: Κατ' αρχήν και κατ' αρχάς τα *Στοιχεία* στην αρχική μορφή και οι παραλλαγές τους, η γεωμετρία του Legendre και η γεωμετρία του Hilbert.

Συγκρίνοντας στα θεμέλιά τους τις τρεις αυτές τάσεις, θα λέγαμε ότι η βάση είναι προφανώς τα *Στοιχεία*. Η γεωμετρία του Hilbert παρενέβη στο θέμα της μαθηματικής αυστηρότητας, με αύξηση των αξιωμάτων και τροποποιήσεις-διορθώσεις των αποδείξεων, με βάση τις πιο εξελιγμένες αντιλήψεις (περίπου 1850-1900) της μαθηματικής επιστήμης. Ο Legendre δεν παρενέβη σε θέματα αυστηρότητας, μάλιστα η γραφή του ακολουθεί τα κρατούμενα στην εποχή του (περίπου 1750-1850), που ήταν λιγότερο αυστηρά από την αρχαία Ελλάδα. Όμως ο Legendre ένωσε τα *Στοιχεία* με την άλγεβρα της περιόδου περίπου 1550-1650, και της έδωσε δύο πολύ μεγάλες δυνατότητες: α) δυνατότητα γενικεύσεων, π.χ. διαστάσεις >3 , κ.λπ. και β) σύνδεση με τον γύρω κόσμο, π.χ. φυσική επιστήμη κ.λπ. Τούτο είναι και το ευκολότερο στη διδασκαλία.

Νέα Μαθηματικά

Υπήρξε μια σαρωτική έκταση αλλά σύντομη σε διάρκεια μεταρρυθμιστική προσπάθεια για τα μαθηματικά του σχολείου που ξεκίνησε στο τέλος της δεκαετίας του '50 στις ΗΠΑ, πέρασε στη δυτική Ευρώπη με μικρότερη ένταση και επηρέασε και την ανατολική Ευρώπη. Ο αγγλικός όρος που αποδίδει την προσπάθεια είναι *New Mathematics*, ο γαλλικός *Mathématiques modernes* και μετά τα πρώτα βήματα επικράτησε διεθνώς το *New Math*. Σήμερα η μεταρρύθμιση αυτή παγκοσμίως έχει χαρακτηριστεί μία αποτυχία.

Η Wikipedia γράφει:

«New Mathematics or New Math was a dramatic but temporary change in the way mathematics was taught in American grade schools, and to a lesser extent in European countries and elsewhere, during the 1950s–1970s. Curriculum topics and teaching practices were changed in the U.S. shortly after the Sputnik crisis. The goal was to boost students' science education and mathematical skill to meet the technological threat of Soviet engineers, reput-

edly highly skilled mathematicians. ... After the Sputnik launch in 1957, the U.S. National Science Foundation funded the development of several new curricula in the sciences, such as the Physical Science Study Committee high school physics curriculum, Biological Sciences Curriculum Study in biology, and CHEM Study in chemistry. Several mathematics curriculum development efforts were also funded as part of the same initiative, such as the Madison Project, School Mathematics Study Group, and University of Illinois Committee on School Mathematics. ...» (WIKIPEDIA, τελευταία αλλαγή 12-04-2022).

Στην Ευρώπη η κύρια εκδήλωση ήταν το σεμινάριο που έλαβε χώρα στο Cercle Culturel de Royaumont στο διάστημα 23-11-1959 έως 04-12-1959. Οργανωτής ήταν ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) –αγγλιστί Organisation for European Economic Co-operation (OECD)–, τα πρακτικά του σεμιναρίου επιμελήθηκε ο καθηγητής Howard F. Fehr, πρόεδρος του τμήματος διδασκαλίας των μαθηματικών του Teachers College του πανεπιστημίου Columbia (βλ. Fehr H. (επιμ.), 1961, σ. 5-8).

Ο καθηγητής Jeremy Kilpatrick γράφει: «An important influence in this regard was the work of the Bourbaki group, which beginning in the 1930s attempted to generalize, formalize, and unify all of pure mathematics. After the Soviet Union launched its first Sputnik into earth orbit in October 1957, efforts to modernize school mathematics increased on both sides of the Atlantic. An especially noteworthy event was a 2-week seminar organized by the Organization for European Economic Cooperation (OEEC; later joined by nations outside Europe to form the Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) and held from 23 November to 4 December 1959 at the Cercle Culturel de Royaumont, Asnie`res-sur-Oise, France», (βλ. Kilpatrick J., 2012, σ. 563).

Από το σεμινάριο του Royaumont προέκυψε ως σύμβολο της μεταρρύθμισης ο πολύ γνωστός Γάλλος ακαδημαϊκός Jean Dieudonné, ιδρυτικό μέλος της ομάδας των Bourbaki και του Institut des Hautes Études Scientifiques. Όπως γράφει ο Kilpatrick, ο Dieudonné «He challenged the participants to remove Euclidean geometry from its central position in the secondary school curriculum, saying: “A bas Euclide! Mort aux triangles! (Down with Euclid! Death to triangles!)”», (βλ. Kilpatrick J. 2012, σ. 563). Το *Down with Euclid* (Κάτω ο Ευκλείδης) καλώς η κακώς έγινε το σύμβολο της μεταρρύθμισης των *Νέων Μαθηματικών*.

Για να σχηματίσουμε μία ιδέα δύο αντιπροσωπευτικών απόψεων για τα Νέα Μαθηματικά, αναφέρω κατωτέρω δύο τέτοιες απόψεις.

Ο Dieudonné γράφει:

«Everything else which now fills volumes of «elementary geometry»—and by that I mean, for instance, everything about triangles (it is perfectly feasible and desirable to describe the whole theory without even defining a triangle!), almost everything about inversion, systems of circles, conics, etc.—has just as much relevance to what mathematicians (pure and applied) are doing today as magic squares or chess problems!» (βλ. Dieudonne J., 1961, σ. 35). Συνεχίζει δε ότι το *Επίπεδο της Γεωμετρίας* θα πρέπει να παρουσιάζεται με τα αξιώματα του διανυσματικού χώρου, διαστάσεως το πολύ 2, εφοδιασμένου με τετραγωνική μορφή θετικά ορισμένη (αγγλ. Positive Definite), (βλ. Dieudonne J., 1961, σ. 36).

Ο πλέον χαρακτηριστικός εκπρόσωπος της αντίπαλης άποψης είναι ο καθηγητής του Courant Institute στο πανεπιστήμιο New York University, Morris Kline, που η έρευνά του ήταν σε θέματα Ηλεκτρομαγνητισμού, αλλά επίσης έγινε γνωστός σε ευρύτερους κύκλους γράφοντας βιβλία για την ιστορία, φιλοσοφία, διδασκαλία κ.λπ. των μαθηματικών, που τον αναδεικνύουν ως αναγεννησιακού τύπου διανοούμενο. Από τα βιβλία του, το πλέον διάσημο είναι το *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Mathematics*, St. Martin's Press, 1973 (βλ. Kline M., 1973) που έγινε ευπώλητον και μετεφράσθη σε πολλές γλώσσες, μεταξύ των οποίων και στα ελληνικά. Ατυχώς η ελληνική έκδοση έχει εξαντληθεί, ενώ από ό,τι είδα και στις ΗΠΑ υπάρχει μεταχειρισμένο σε πολύ υψηλές τιμές. Ευτυχώς η οικογένεια του Kline εφρόντισε το βιβλίο να διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο (βλ. <http://www.marco-learningssystem.com/pages/kline/johnny.html>, πρόσβαση 6-3-2022). Νομίζω ότι τα πλέον ενδιαφέροντα κείμενα που προέκυψαν από την όλη συζήτηση περί τα *Νέα Μαθηματικά* ήταν το ως άνω *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Mathematics* και το κείμενο *μανιφέστο* (βλ. Mathematical Association of America, 1962), με τίτλο *On the Mathematics Curriculum of the High School*, American Mathematical Monthly, 69, σ. 189-193, που υπογράφεται από καμιά εβδομηνταριά διαπρεπείς Αμερικανούς μαθηματικούς. Μεταξύ των υπογραφών είναι και του Andre Weil του Institute for Advanced Studies of Princeton, ο οποίος γενικώς θεωρείται ίσως ο σημαντικότερος μαθηματικός του 20ού αιώνα, (βλ. Mathematical Association of America (1962, σ. 92). Εκτιμώ ότι τα δύο αυτά κείμενα είναι πολύ κατάλληλα για όποιον θέλει να αποκτήσει γενικότερα μία συνοπτική γνώση για τη φύση των μαθηματικών.

Ο Kline λοιπόν στις πρώτες σελίδες του βιβλίου του περιγράφει ως ακολούθως πώς θεωρεί την ιδέα των *Νέων Μαθηματικών*:

Let us look into a modern mathematics classroom.

The teacher asks, "Why is $2 + 3 = 3 + 2$?"

Unhesitatingly the students reply, "Because both equal 5"

No, reproves the teacher, the correct answer is because the commutative law of addition holds.

Her next question is, Why is $9 + 2 = 11$?

Again the students respond at once: "9 and 1 are 10 and 1 more is 11."

"Wrong," the teacher exclaims. "The correct answer is that by the definition of 2, $9 + 2 = 9 + (1 + 1)$.

But because the associative law of addition holds,

$9 + (1 + 1) = (9 + 1) + 1$.

Now $9 + 1$ is 10 by the definition of 10 and $10 + 1$ is 11 by the definition of 11."

Κ.λπ., συνεχίζει με ανάλογους χαρακτηριστικούς κατά την άποψή του διαλόγους, (βλ. Kline M. 1973, σελ. 1-3, ή <http://www.marco-learningssystem.com/pages/kline/johnny/johnny1.html>).

Η μεταρρύθμιση των *Νέων Μαθηματικών* ξεκίνησε με ενθουσιασμό καθώς ξεκίνησε η δεκαετία του '60. Μάλιστα το 1964 έγινε συνέδριο κεντρικό στην Αθήνα με σκοπό να μελετηθεί η μέχρι τότε πρόοδος, με συμμετοχή των χωρών-μελών του ΟΟΣΑ.

Ο Kilpatrick γράφει:

«In the proceedings of an OECD international working session on new teaching methods for school mathematics in November that same year in Athens, Greece (Fehr 1964), there were reports on “innovations in mathematics education since 1960” (pp. 310–369) from the 20 founding OECD countries: Austria, Belgium, Canada, Denmark, France, Germany, Greece, Iceland, Ireland, Italy, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Portugal, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey, the United Kingdom, and the United States of America. Notable innovations were being made in some of these countries; others had yet to begin any efforts to innovate», (βλ. Kilpatrick J., 2012, σ. 564).

Στο Fehr H. (1965) γράφεται για το τι γίνεται στην Ελλάδα:

The project to modernize mathematical instruction has been directed by a national committee that was appointed by the Minister of Education in November of 1961. The committee consists of outstanding mathematicians, teacher training instructors in mathematics, and secondary school teachers of mathematics (βλ. σελ 40). Και συνεχίζει: As yet, the Committee has not solved the problem of training all Greek teachers to teach the new programs (βλ. σ. 41).

Αλλά μετά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής η αρχική ορμή μειώθηκε. Ο ΟΟΣΑ σταμάτησε να παρεμβαίνει δυναμικά και το ίδιο συμβαίνει με σχετικές κυβερνητικές (federal) επιτροπές στις ΗΠΑ. Εν τω μεταξύ άρχισε να ογκούται η κριτική. Ο καθηγητής George F. Simmons στο βιβλίο του *Precalculus Mathematics* γράφει ότι τα *Νέα Μαθηματικά* παρήγαγον μαθητές που είχαν «heard of the commutative law, but did not know the multiplication table» (βλ. Simmons G., 1997, σ. 33).

Η πολιτεία της Καλιφόρνια το 1964 δημιούργησε την California State Curriculum Commission, που είχε την ευθύνη της επιλογής σχολικών μαθηματικών βιβλίων και μεταξύ των μελών της περιέλαβε και τον διάσημο φυσικό Richard Feynman (βραβείον Nobel 1965). Ο Feynman γράφει: «If we would like to, we can and do say, «The answer is a whole number less than 9 and bigger than 6,» but we do not have to say, «The answer is a member of the set which is the intersection of the set of those numbers which are larger than 6 and the set of numbers which are smaller than 9» ... In the «new» mathematics, then, first there must be freedom of thought; second, we do not want to teach just words; and third, subjects should not be introduced without explaining the purpose or reason, or without giving any way in which the material could be really used to discover something interesting. I don't think it is worthwhile teaching such material.», (βλ. Feynman, R., 1965, σ. 15)

Στην Ελλάδα την περίοδο της δικτατορίας, ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών Ιωάννης Ταμβακλής διετύπωσε δημοσίως αντιρρήσεις. Συγκεκριμένα, το 1969 διεξήχθη στις Σέρρες Παιδαγωγικών Συνέδριον της Ι΄ Περιφέρειας ΜΕ, με συνέδρους καθηγητές των Μαθηματικών. Στο συνέδριο αυτό μίλησε ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών της Δ΄ Περιφέρειας κ. Ιωάννης Ταμβακλής. Στο συνέδριο αυτό λοιπόν, ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών, είπε μεταξύ άλλων τα παρακάτω (βλ. Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μέσης (Σερρών), (1969), σ. 417-426): «Είς την χώραν μας ενωρίς ήρχισεν η συζήτησις περί των νέων Μαθηματικών και αι απόπειραι ενημερώσεως επί των νέων αντιλήψεων των Καθηγητών μας με αποκορύφωσιν την από του 1962 και εντεύθεν προσπάθειαν διδασκαλίας των

Γυμνασιακών Μαθηματικών με την βοήθειαν των στοιχείων εκ της θεωρίας των Συνόλων και των Μοντέρνων εν γένει, ως απεκλήθησαν, Μαθηματικών. Η πλήρης σχεδόν ανατροπή του ισχύοντος άλλοτε αναλυτικού προγράμματος, η βεβιασμένη επέκτασις δι' όλα τα Γυμνάσια της Ελλάδος της πειραματικής κατ' αρχάς διδασκαλίας των Μαθηματικών, πριν ακόμη συναχθούν και επισταμένως μελετηθούν τα εκ του γενομένου πειραματισμού συμπεράσματα, η αντιμετώπισις της διδασκαλίας των Μαθηματικών δια βιβλίων μη συμφώνων προς το νέον Αναλυτικόν Πρόγραμμα, η ανυπαρξία διδακτικών βιβλίων ή βοηθημάτων δια τα Μαθηματικά ωρισμένων τάξεων, εδημιούργησαν κατά το πρόσφατον παρελθόν πολλάς δυσχερείας εις το έργον μας. Πολλοί των Συναδέλφων συνήντησαν μεγάλας δυσκολίας εις την προσπάθειάν των να προσαρμοσθούν προς τα νέας αντιλήψεις, και σχεδόν ανυπερβλήτους ως προς τον κλάδον της Γεωμετρίας, αφ' ης ούτος ενεφανίσθη υπό αξιωματική θεμελίωσιν. [...] Προβληματική υπήρξεν η διδασκαλία των Μαθηματικών εις την Γ' τάξιν του Γυμνασίου, ειδικώτερον δε εις το μάθημα της Γεωμετρίας...».

Ειρήσθω εν παρόδω, είχα γνωρίσει τον Ι. Ταμβακλή, που ήταν καθηγητής στο Βαρβάκειο, και από τους μαθητές του σχολείου θεωρείτο ο «δυνατότερος» μαθηματικός του Βαρβακειού, στη μετά «Τόγκα» εποχή.

Ο γράφων απεφοίτησε από το δτάξιο Γυμνάσιο το 1964 και δύο αδέρφια μου απεφοίτησαν αντιστοίχως το 1965 και 1967, άρα ήμουν μάρτυρας της μεταρρύθμισης αυτής στα σχολεία μας, βέβαια με την περιορισμένη οπτική του μαθητή. Οι καθηγητές μας πάντως μιλούσαν σαφώς επικριτικά σε εποχές που ήταν πολύ ασύνηθες καθηγητές να επικρίνουν το ΥΠΕΠΘ ενώπιον μαθητών. Οι μαθητές που ετοιμάζονταν για σκληρές εξετάσεις τα έβλεπαν ως πράγματα παράξενα, περίεργα, αλλά, πάντως, κατώτερα αυτών που ήδη μαθαίναν, π.χ. μελετώντας τους περίφημους Ιησούιτες (βλ. FGM, 1912).

Το βιβλίο του Phillips Christopher, *The New Math A Political History* που εξεδόθη 2015 έχει πολλές λεπτομέρειες και συνολικά καταλήγει (βλ. σελ. Phillips C. (2015, σ. 121)

«Anyone who knows anything about the new math knows that it failed. Whatever qualifications may be placed on that assessment, the curriculum's fall from grace was undoubtedly rapid and decisive. What had been widely hailed as critical for the modern student in 1965 was roundly condemned a decade later. This chapter explores critical responses to the new math, focusing on the early to mid-1970s. Reactions took many forms, from revised state curriculum guidelines to heated op-ed articles, from bold declarations of a return to "basics" to quiet revisions of classroom practices. Although some critics pointed to lower test scores and the presumptuousness of elite reformers as evidence for and causes of the curriculum's failure, the main complaint of the new math's detractors was that the curriculum instilled the wrong mental habits. They claimed intellectual training should entail basic skills and rote exercises, not structural understanding or abstract reasoning. The critics of the 1970s did not simply oppose the pedagogical or mathematical approach of the new curriculum as had some mathematicians and teachers in the 1960s, but rather challenged the very conception that an intelligent citizen ought to understand the structure of mathematical knowledge».

Θα ήταν δυνατόν να παρουσιαστούν πολλά αρνητικά για το τι έγινε στη δεκαετία του '60, στην προσπάθεια εφαρμογής των *Νέων Μαθηματικών*, τα οποία έχουν διδακτικό χαρα-

κτήρα για εμάς σήμερα. Όμως για λόγους περιορισμών της έκτασης του κειμένου, θα περιορισθώ σε ένα ακόμα: Το 1999 σε μία ατμόσφαιρα θριαμβολογίας για τα επιτεύγματα του 20ού αιώνα, σε έναν κατάλογο των 100 χειροτέρων ιδεών του αιώνα «100 Worst Ideas Of The Century» (βλ. Anvari Organization, τελευταία αλλαγή 14-06-1999) περιλαμβάνει και τα *Νέα Μαθηματικά*.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 λοιπόν έχει αρχίσει στον διεθνή χώρο η βαθμιαία αποκαθήλωση της μεταρρύθμισης των *Νέων Μαθηματικών*.

Στη χώρα μας είχε έλθει η σχετική ενημέρωση με λίγη καθυστέρηση, με την έκδοση της ελληνικής μετάφρασης του *Why Johnny Can't Add* και τη δημοσίευση στο περιοδικό της ΕΜΕ *Μαθηματική Επιθεώρηση*, μετάφραση τεσσάρων σημαντικών άρθρων επί των *Νέων Μαθηματικών* που καλύπτουν ευρύ φάσμα απόψεων (βλέπε Dieudonne J., 1981· Kline M., 1981· Kolmogorov A., 1981· Revuz A., 1981· Thom R., 1981) και ήδη με μία ματιά αναγνωρίζουμε τρία κορυφαία ονόματα των μαθηματικών του περασμένου αιώνα. Ατυχώς αυτές οι εξελίξεις δεν έγιναν αντιληπτές από την ηγεσία της μαθηματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, με αποτέλεσμα και μέχρι το 1986, τα *Νέα Μαθηματικά* να έχουν μεγάλη επιρροή στα διδακτικά βιβλία των Μαθηματικών.

Η περίοδος 1960-1986: Τα «Αυστηρά» Μαθηματικά

Κατά την περίοδο αυτή εμφανίζονται πολλά βιβλία με πολύ δύσκολα μαθηματικά, επιπέδου δυσκολίας που δεν εμφανίζονταν στις θεωρούμενες προηγμένες χώρες. Σε κάποιες περιόδους η Γαλλία μάς υπερακόντιζε κάπως στον τομέα αυτό, αλλά και τότε θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η Γαλλία έχει 13 χρόνια στις σπουδές Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο, έναντι των 12 που είναι το σύνηθες. Κατά κανόνα το μαθηματικό τους περιεχόμενο δεν περιέχει ουσιαστικά θεωρήματα με μαθηματικό βάθος, που ούτως ή άλλως τέτοια θεωρήματα εξ αντικείμενου δεν είναι διδάξιμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εκείνο που έκαναν σε μεγάλο βαθμό είναι να εξαντλούνται στην εισαγωγή μεγάλου αριθμού νέων συμβόλων και ορισμών αφενός και αφετέρου στη διατύπωση και απόδειξη ολίγων απλών προτάσεων. Προς χάριν των μη ειδικών θα έλεγα ότι η παρουσίαση αυτή ομοιάζει με διδασκαλία ξένης γλώσσας, που περιορίζεται στο αλφάβητο και κάποιες βασικές λέξεις, χωρίς να προχωρήσει στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής.

Στα βιβλία, που ενδεικτικά αναφέρω σε επόμενες ενότητες, θα δηλώσω τους τίτλους και το έτος εκδόσεως, χωρίς το όνομα του συγγραφέως, βάσει των λόγων που διετύπωσα στην Εισαγωγή. Στο κεφάλαιο αυτό θα δούμε διάφορα εμβληματικά παραδείγματα μαθηματικών συγγραμμάτων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1960-1986.

Η κοινωνική βάση των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέχρι το 1986

Η υπόθεση που κάνω είναι ότι δύο ήσαν βασικοί «μαιευτήρες» των Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέχρι το 1986: α) Το μεγάλο βάρος του κοινωνικού ρόλου του Ελληνικού Πανεπιστημίου μέχρι περίπου το 1980. β) Η μεταρρύθμιση των *Νέων Μαθηματικών* (New Mathematics, Mathématiques Modernes, New Math).

Η πρώτη περίπτωση είναι κυρίως ελληνικό φαινόμενο, η δεύτερη εισήχθη από το εξωτερικό.

Πτυχές του κοινωνικού ρόλου του ελληνικού πανεπιστημίου μέχρι περίπου το 1980

Στις δεκαετίες '50 και '60, η Ελλάδα προσπαθούσε να βρει τον δρόμο της οικονομικής ανάπτυξης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο. Μία από τις μεγάλες προτεραιότητες ήταν η δημιουργία στελεχών για την Οικονομία και τη Διοίκηση της χώρας. Οι δυνατότητες των ΑΕΙ να εκπαιδεύσουν μεγάλο αριθμό ανθρώπων ήσαν περιορισμένες και κατά συνέπεια ο αριθμός των παραγομένων πτυχιούχων ήταν μικρός έναντι της μεγάλης ζήτησης. Ως συνέπεια αυτού σχηματίστηκε, όχι άνευ λογικής, το όραμα ότι όποιος εισάγεται σε μία Σχολή, με την εισαγωγή μπορεί να προσβλέπει σε μία σχετικώς άνετη ζωή συμπεριλαμβανομένης και της συνταξιοδότησης. Τότε με τη διαδικασία αυτή, «να περάσης σε μία Σχολή» όπως λεγότανε, πραγματοποιείτο ένα κοινωνικό φαινόμενο που είναι ασύνηθες στην παγκόσμια ιστορία: η άνοδος κοινωνικής τάξης. Εγώ ήμουν φοιτητής κατά τη δεκαετία του '60 και είχα συμφοιτητές που για πρώτη φορά στη ζωή τους θα φορούσαν κανονικά παπούτσια ή άσπρο πουκάμισο και που ερχόντουσαν με τα πόδια, π.χ. από τον Άγιο Λουκά στα Πατήσια μέχρι το Χημείο στη Σόλωνος, για να εξοικονομήσουν το εισιτήριο των ΜΜΜ και όχι για να είναι «fit», όπως ίσως θα λέγαμε σήμερα. Είχαν όμως αισιοδοξία για το μέλλον.

Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο μία άμεση συνέπεια ήταν τα θέματα των εισαγωγικών εξετάσεων να αποκτούν μεγάλη δυσκολία, ώστε να διακρίνονται αυτοί που θα εισέλθουν τελικά. Κατά συνέπεια, η γενική εκπαίδευση δεν μπορούσε να καλύψει τους υποψηφίους, οπότε, όπως θα έλεγε και ο John Maynard Keynes (1883-1946), η ζήτηση δημιουργεί την προσφορά. Έτσι λοιπόν έχουμε τη δημιουργία του θεσμού του Φροντιστηρίου, σε μέγεθος και έκταση που ήταν και είναι σπάνιο παγκοσμίως. Δηλαδή το Φροντιστήριο δεν ήταν σπορά της τύχης, αλλά ούτε και δημιούργημα κάποιων «κακών» ανθρώπων, αλλά τέκνο της ανάγκης, της ανάγκης που δημιούργησε η κοινωνία μας. Αποτέλεσμα ήταν η ελληνική οικογένεια να κάνει οικονομικές θυσίες για να πετύχει το παιδί της στα ΑΕΙ. Παράλληλα ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού κατά το κοινώς λεγόμενο «έπεσε με τα μούτρα στο διάβασμα» πολύ πέραν των σχολικών απαιτήσεων. Αποτέλεσμα ήταν ένα πλήθος εκδόσεων ακόμα και μεταφράσεων, π.χ. όπως η Γεωμετρία των Ιησουιτών, του G. Lemaire – *Η Μεθοδική επίλυση του γεωμετρικού προβλήματος* (2η) 1946 (ίδιο περιεχόμενο με την τελευταία 3η) (νέα έκδοση, 1 ανά σελίδα) (σελιδοδείκτες), του Henri Fervel – *Ασκήσεις και Λύσεις Ασκήσεων Τριγωνομετρίας*, 1949 (μτφρ. Παντελή Ρόκου) (3 τεύχη σε 1 αρχείο pdf), του Servais W. & Jeronnez L. – *Μαθήματα Επιπεδομετρίας*, 1964 (μτφρ. Νίκου Σωτηράκη), (βλ. https://parmenides52.blogspot.com/p/apanta_76.html) και Κύριος οίδε τι άλλο! Ένδειξη του τι αγορά υπήρχε σε μια πτωχή Ελλάδα και πόσα χρήματα διετίθεντο.

Η περίπτωση της Γεωμετρίας

Θα ασχοληθούμε με τα βιβλία *Μαθηματικά Δ΄ Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1968) και *Μαθηματικά Γ΄ Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Ορ-

γανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1969), που δίνουν έμφαση στην αξιωματική θεμελίωση του D. Hilbert (βλ. Hilbert D., 1968· Hilbert D., 1971· Hilbert D., 1995). Τα δύο αυτά βιβλία έχουν μία ιδιαιτερότητα. Είναι κατά πάσα πιθανότητα τα πιο προχωρημένα μαθηματικά κείμενα που έχουν χρησιμοποιηθεί οπουδήποτε στον πλανήτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου υπάρχει εθνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Επισημαίνω ότι ο γνωστός ιστορικός Florian Cajori, στην εργασία Cajori F. (1910), αναφέρεται στη διδασκαλία της γεωμετρίας στην Ευρώπη και τις ΗΠΑ, όπου γίνεται σαφές ότι τα αξιώματα του Hilbert απολαμβάνουν εκτίμησης ως επιστημονικό επίτευγμα, ουδαμού όμως επιχειρήθηκε η εισαγωγή τους στη σχολική εκπαίδευση.

Τα βιβλία Γεωμετρίας 1968-69

Εδώ θα αναφερθώ στη διδασκαλία της Γεωμετρίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βάση τα δύο βιβλία *Μαθηματικά Δ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1968), και *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1969).

Το σχολικό έτος 1968-69, στο μάθημα της Γεωμετρίας της Γ' Γυμνασίου, η διδασκαλία ξεκίνησε με το βιβλίο Νικολάου Ν. (1972) στο δεύτερο εξάμηνο δόθηκε το βιβλίο *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (1969). Όμως την επομένη χρονιά απεσύρθηκε.

Το βιβλίο (1969) *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων προορίζετο για τη Γ' Γυμνασίου και ξεκινάει με διατύπωση των αξιωμάτων τύπου Hilbert. Το κείμενο αυτό είναι, από πλευράς λογικής και αξιωματικής, προφανώς ανώτερο των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία μας μέχρι σήμερα, όμως υπάρχουν τεράστια ερωτηματικά αν τέτοια μαθηματικά είναι διδάξιμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ας σημειωθεί ότι αξιωματική του Hilbert (βλ. Hilbert D., 1968· Hilbert D., 1971, *FOUNDATIONS OF GEOMETRY*, Hilbert D., 1995), σίγουρα δεν εισήχθη ποτέ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κάποιας προηγμένης χώρας (ούτε στην πατρίδα του Hilbert, τη Γερμανία), παράλληλα δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μου ότι έγινε τέτοιος πειραματισμός σε κανένα μέρος του πλανήτη με εθνικό σύστημα εκπαίδευσης.

Σχολιασμός επί της Γεωμετρίας

Ακολουθούν ανέκδοτες προφορικές πληροφορίες που προέρχονται από διάφορους συναδέλφους μαθηματικούς που το έτος 1968-69 ήταν μαθητές της Γ' Γυμνασίου και διδάχθηκαν το βιβλίο (1969), *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων:

α) «Στα μέσα της χρονιάς 68-69 κι ενώ είχαμε τη Γεωμετρία του Νικολάου, ο καθηγητής μας είπε ότι ήλθε ένα καινούργιο βιβλίο και όπως το είδε «δεν θα τα πάμε καθόλου καλά»».

β) «Δεν καταλάβαινα Χριστό».

γ) « Ο καθηγητής μας είπε ότι σε συγκέντρωση μαθηματικών καθηγητών, ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών τους είπε ότι «θα ζητήσω από το υπουργείο να ανακληθεί το βιβλίο αυτό διότι οι καθηγητές δεν μπορούν να το διδάξουν και επίσης διότι υπάρχουν και εθνικοί λόγοι».

Συνεχίζω με κάποιες ιστορικές πηγές:

α) Στον σύνδεσμο <https://www.mathematica.gr/forum/viewtopic.php?f=20&t=68101,#19> υπάρχει σχολιασμός του μαθηματικού Γ. Βισβίκη:

Ωστόσο, εμείς ως μαθητές Γ' Γυμνασίου, που στην πραγματικότητα ερχόμασταν για πρώτη φορά σε επαφή με Θεωρητική Γεωμετρία, δεν είχαμε μέτρο σύγκρισης και νομίζαμε ότι αυτή ήταν η Γεωμετρία που έπρεπε να διδαχτούμε με τα αξιώματα, με τις προσανατολισμένες γωνίες, κλπ. Νομίζω ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα το είχαν οι διδάσκοντες. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, ότι περάσαμε στα γρήγορα τα δύο πρώτα κεφάλαια και, από το τρίγωνο και μετά ο καθηγητής μας έφερνε σχολείο το βιβλίο του Τόγκα και μας έκανε μάθημα από εκεί. Όταν είπαμε ότι ήταν ακριβό και δεν μπορούσαμε να το αγοράσουμε, τότε μας είπε να κρατάμε σημειώσεις και στο τέλος μας υπαγόρευε τις ασκήσεις που θα είχαμε για το επόμενο μάθημα.

β) Στον γνωστό δικτυακό χώρο parmenides52, (βλ. Parmenides52 (last edited on 29-06-2016) γράφεται ότι: «Ας αναφέρω κι ένα ανέκδοτο που έφτασε στα αυτιά μου μέσω του Κώστα Δόρτσιου και λογικά θα κρύβει μια δόση αλήθειας. Τελειώνει το 1ο μάθημα ο καθηγητής του σχολείου στη Γεωμετρία της Δ' Γυμνασίου και βάζει τις πρώτες δύο άλυτες ασκήσεις για το σπίτι από το σχολικό του Ιωαννίδη της Δ' Γυμνασίου. Την επομένη οι μαθητές δεν κατάφεραν να λύσουν καμία άσκηση. Ο καθηγητής αναρωτιέται τι μπορεί να είχαν οι δύο πρώτες ασκήσεις που τους δυσκόλεψαν τόσο και ξεκινά να τις λύνει στον πίνακα. Σε δυο ώρες είχε λύσει μόνο την πρώτη».

γ) Το 1969 διεξήχθη στις Σέρρες Παιδαγωγικών Συνέδριον της Ι' Περιφέρειας ΜΕ, με συνέδρους καθηγητάς των Μαθηματικών. Στο συνέδριο αυτό μίλησε ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών της Δ' Περιφέρειας κ. Ιωάννης Ταμβακλής. Στο συνέδριο αυτό λοιπόν, ο Γενικός Επιθεωρητής των Μαθηματικών είπε μεταξύ άλλων τα παρακάτω (βλ. Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μέσης (Σερρών), (1969), σ. 417-426):

Πολλοί των Συναδέλφων συνήντησαν μεγάλας δυσκολίας εις την προσπάθειαν των να προσαρμοσθούν προς τα νέας αντιλήψεις, και σχεδόν ανυπερβλήτους ως προς τον κλάδον της Γεωμετρίας, αφ' ής ούτος ενεφανίσθη υπό αξιωματική θεμελίωσιν.[...]

Προβληματική υπήρξεν η διδασκαλία των Μαθηματικών εις την Γ' τάξιν του Γυμνασίου, ειδικώτερον δε εις το μάθημα της Γεωμετρίας...

Εις πολλά Γυμνάσια καθ' όλον το α' τετράμηνον του παρελθόντος σχολικού έτους εδιδάσκετο εις την Γ' τάξιν η Θεωρητική Γεωμετρία εκ του παλαιού σχολικού βιβλίου του Νικολάου με αποτέλεσμα την καθυστέρησιν της ύλης της Αλγέβρας εις την τάξιν αυτήν και την πλήρη σύγχυσιν δια τους μαθητάς και τους Καθηγητάς εις τον κλάδον της Γεωμετρίας κατά το Βον τετράμηνον, ότε απεστάλη προς διδασκαλίαν το νέον βιβλίον.

Ωρισμένοι Καθηγηταί απέφυγον και να διδάξουν επί τη βάσει των βιβλίων και άλλοι επεξετείναν τας επαναλήψεις και συμπληρώσεις της ύλης της προηγουμένης τάξεως κατά τρόπον απαράδεκτον

Οι αναφορές του Ι. Ταμβακλή στο μάθημα της Γεωμετρίας στη Γ' Γυμνασίου αφορούν τη διδασκαλία από το βιβλίο (1969), *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*, Τόμος Δεύτερος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ο Florian Cajori (1859-1930) για τη Γερμανία αναφέρει:

A piece of research of vital importance in the advanced study of geometry is the Foundations of Geometry, brought out in 1899 by Professor Hilbert of Goettingen. I Though widely read by mathematicians, it has exerted no direct influence upon elementary teaching in Germany. It has been felt that this mode of treatment is not suitable for pupils first entering upon demonstrative geometry.

Νομίζω ότι με όσα στοιχεία αναφέραμε μέχρι τώρα προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι η απόφαση να διδαχθεί η γεωμετρία, που επελέγη, απλά ήταν λάθος.

Εκ πρώτης όψεως το γεγονός ότι αυτό έγινε υπό καθεστώς δικτατορίας, όπου η αμφισβήτηση κρατικών αποφάσεων ενέχει κινδύνους, ίσως θα ήταν μία λογικοφανής εξήγηση.

Το θέμα θέλει περισσότερη έρευνα και θα είναι πιο λυσιτελές αν εξετάσουμε τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν όλα μαζί.

Επισκόπηση της περιόδου 1980-86

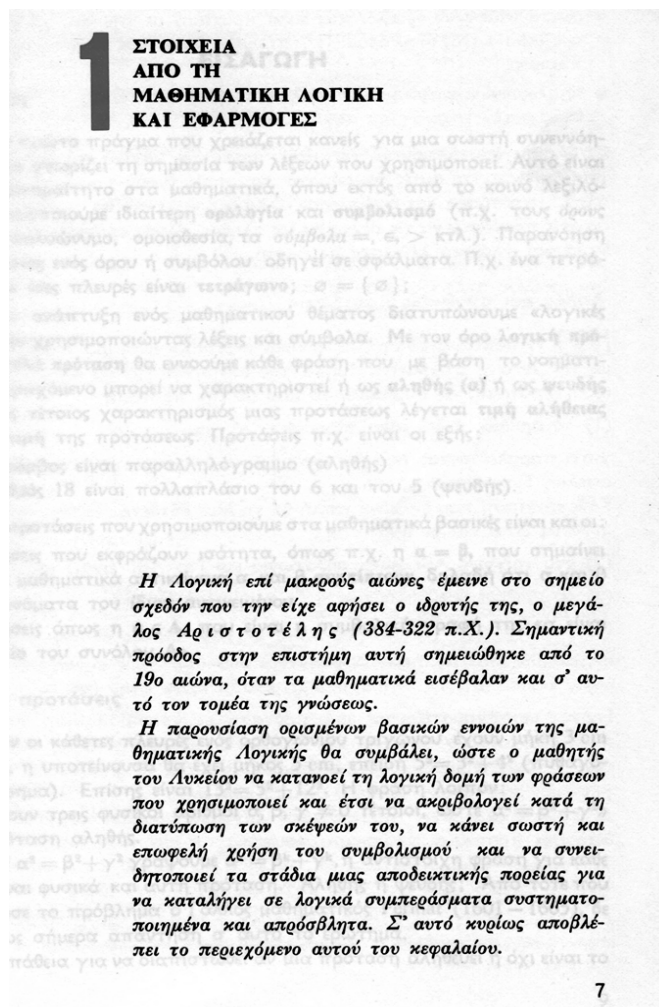
Ειρήσθω εν παρόδω, θεωρούμε αξιοσημείωτο να αναφέρουμε ότι κατά την περίοδο αυτή καθιερώνονται δύο θετικά μέτρα, το Βιβλίο του Καθηγητή και το Βιβλίο των Λύσεων των ασκήσεων του αντιστοίχου διδασκόμενου βιβλίου. Το πρώτο είναι εκπαιδευτικό μέτρο, το δεύτερο έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Αμφότερα καθιερώθηκαν ως θεσμός τότε και υφίστανται μέχρι σήμερα.

Το παράρτημα της ΕΜΕ Θεσσαλονίκης στις 27-03-1986 οργάνωσε εκδήλωση με ομιλητή σύμβουλο του ΠΙ με θέμα τα νέα βιβλία που εξεδόθησαν την περίοδο 1980-85. Από μαθηματικούς που ήταν παρόντες πληροφορήθηκα ότι ο ομιλητής ανέφερε μεταξύ άλλων ότι τα βιβλία ακολουθούν τη φιλοσοφία των *Νέων Μαθηματικών*. Στην περίοδο των ερωτήσεων ο Ν. Καστάνης (όπως γράφει στο Καστάνης Ν., 1986 σ. 3) έκανε την εξής ερώτηση: «γιατί επιμένουμε στην Ευκλείδεια Γεωμετρία, όπως φαίνεται από τη σχετική προκήρυξη του Υπουργείου Παιδείας για τη συγγραφή νέου βιβλίου σχολικής γεωμετρίας, και δεν ευθυγραμμιζόμαστε και σε αυτό το μέρος του προγράμματός μας με τα διεθνή δεδομένα;», η απάντηση του συμβούλου ήταν ότι «Δεν θα γίνουμε εθνικοί μειοδότες». Η παραπάνω δήλωση χαρακτηρίζει τη Γεωμετρία ως κάτι ιδιαίτερο για «εθνικούς λόγους». Το σημείο που κυρίως έχει σημασία για εμάς τώρα είναι η πληροφόρηση ότι ακολουθήθηκε η φιλοσοφία των *Νέων Μαθηματικών*, ενώ, όπως, έχουμε δει παραπάνω η μεταρρύθμιση αυτή είχε θεωρηθεί παγκοσμίως αποτυχία, από τις αρχές της δεκαετίας του 1970.

Ακολουθεί μία επιλογή βιβλίων της περιόδου 1980-86, τα οποία θεωρώ ότι ήταν εμβληματικά των τάσεων που επικρατούσαν.

Μαθηματικά, Άλγεβρα, Α΄ Λυκείου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1983, Αθήνα.

Ακολουθεί μία ενδεικτική σελίδα.



Το βιβλίο αυτό ξεκινάει με πρώτο κεφάλαιο «ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ», που περιλαμβάνει τις σελίδες 7-34, η πρώτη σελίδα του οποίου είναι το ως άνω σχήμα.

Ισχύουν όσα γενικώς αναφέρω πιο πάνω για τα διεθνώς τεκταινόμενα όσον αφορά τη διδακτική δυσκολία του βιβλίου. Ειδικότερα, για το βιβλίο αυτό, το κεφάλαιο της Λογικής είναι εκείνο για το οποίο ακούστηκε η μεγαλύτερη κριτική για τη διδαξιμότητά του.

Μία άλλη κατά τη γνώμη μας ακραία επιλογή στο βιβλίο αυτό, που ενδεικτικώς αναφέρω, είναι στο κεφάλαιο 5, σ. 119-134, όπου με βάση το αξίωμα του Κιβωτισμού θεμελιώνονται οι Πραγματικοί Αριθμοί. Εδώ, είναι εμφανής η επιρροή πανεπιστημιακών συγγραμμάτων του Δ. Κάππου. Αντί δικών μου σχολίων, θα αναφέρω το ανέκδοτο σχόλιο ενός διδάκτορος, μαχίμου μαθηματικού, δυνατού μαθηματικού, ο οποίος edίδασκε το κεφάλαιο αυτό και, όπως μου έλεγε, ήταν «πολύ υπερήφανος για αυτό που έκανε, που edίδασκε ανώτερα μαθηματικά» και δεν μπορούσε να καταλάβει γιατί κατ' ουσίαν όλοι οι συνάδελφοι με τους οποίους κουβέντιαζε, είχανε πολύ μεγάλες αντιρρήσεις.

(1981) Μαθηματικά: Άλγεβρα, Τριγωνομετρία Β' Λυκείου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1981, Αθήνα.

Ακολουθούν ενδεικτικές σελίδες:

§ 2. Πράξεις μεταξύ ακολουθιών.—Έστω \mathcal{A} τό σύνολο όλων τών ακολουθιών πραγματικών αριθμών. Ἡ βασική ἰσότητα στό \mathcal{A} ὀρίζεται ὡς ἑξῆς:

$$\forall (\alpha_n), (\beta_n) \in \mathcal{A}, (\alpha_n) = (\beta_n) \iff \alpha_n = \beta_n \text{ γιά κάθε } n \in \mathbb{N}.$$

Μεταξύ τών στοιχείων τοῦ \mathcal{A} μπορούμε νά ὀρίσουμε τό ἄθροισμα, τή διαφορά, τό γινόμενο καί τό πηλίκο, ὡς μία ἔπισης ἀκολουθία πραγμ. ἀριθμῶν, δηλ. ὡς ἓνα στοιχείο τοῦ \mathcal{A} . Ἐτσι ἂν (α_n) καί (β_n) εἶναι δύο ἀκολουθίες, τότε:

Ἐνομάζουμε **ἄθροισμα** τών (α_n) καί (β_n) τήν ἀκολουθία $(\alpha_n + \beta_n)$, δηλαδή τήν:

$$\alpha_1 + \beta_1, \alpha_2 + \beta_2, \dots, \alpha_n + \beta_n, \dots$$

Ἐσπε:

$$(\alpha_n) + (\beta_n) = (\alpha_n + \beta_n), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **διαφορά** τῆς (α_n) μείον τή (β_n) τήν ἀκολουθία $(\alpha_n - \beta_n)$, δηλαδή τήν:

$$\alpha_1 - \beta_1, \alpha_2 - \beta_2, \dots, \alpha_n - \beta_n, \dots$$

Ἐσπε:

$$(\alpha_n) - (\beta_n) = (\alpha_n - \beta_n), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **γινόμενο** ἑνός πραγμ. ἀριθμοῦ λ ἐπί τήν (α_n) τήν ἀκολουθία

9

$(\lambda \alpha_n)$, δηλ. τήν:

$$\lambda \alpha_1, \lambda \alpha_2, \dots, \lambda \alpha_n, \dots$$

Ἐσπε:

$$\lambda (\alpha_n) = (\lambda \alpha_n), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **γινόμενο** τών (α_n) καί (β_n) τήν ἀκολουθία $(\alpha_n \cdot \beta_n)$, δηλαδή τήν:

$$\alpha_1 \beta_1, \alpha_2 \beta_2, \dots, \alpha_n \beta_n, \dots$$

Ἐσπε:

$$(\alpha_n) \cdot (\beta_n) = (\alpha_n \cdot \beta_n), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **πηλίκο** τῆς (α_n) διά τῆς (β_n) μέ $\beta_n \neq 0 \forall n \in \mathbb{N}$, τήν ἀκολ.

$$\left(\frac{\alpha_n}{\beta_n} \right), \text{ δηλ. τήν: } \frac{\alpha_1}{\beta_1}, \frac{\alpha_2}{\beta_2}, \dots, \frac{\alpha_n}{\beta_n}, \dots$$

Ἐσπε:

$$(\alpha_n) : (\beta_n) = (\alpha_n : \beta_n), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **ἄπόλυτη τιμή** τῆς (α_n) τήν ἀκολουθία $(|\alpha_n|)$, δηλαδή τήν:

$$|\alpha_1|, |\alpha_2|, \dots, |\alpha_n|, \dots$$

Ἐσπε:

$$|(\alpha_n)| = (|\alpha_n|), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνομάζουμε **τετραγωνική ρίζα** μιᾶς ἀκολουθίας (α_n) μέ $\alpha_n \geq 0 \forall n \in \mathbb{N}$, τήν ἀκολ. $(\sqrt{\alpha_n})$, δηλ. τήν:

$$\sqrt{\alpha_1}, \sqrt{\alpha_2}, \dots, \sqrt{\alpha_n}, \dots$$

Ἐσπε:

$$\sqrt{(\alpha_n)} = (\sqrt{\alpha_n}), n \in \mathbb{N}.$$

Ἐνάλογα ὀρίζουμε τή ρίζα k -τάξεως ($k > 2$) μιᾶς ἀκολουθίας. Ἐτσι ἔχουμε:

$$\sqrt[k]{(\alpha_n)} = (\sqrt[k]{\alpha_n}), n \in \mathbb{N} \quad (k > 2).$$

Παρατήρηση. Οἱ παραπάνω ὀρισμοί μπορούν νά γενικευθοῦν καί γιά τίς περιπτώσεις, καί μόνο γι' αὐτές, πού ἔχουμε πεπερασμένο πλῆθος ἀκολουθιῶν.

Λύση: Πρώτα-πρώτα με επαγωγή αποδεικνύουμε ότι: $\alpha_n > 0 \quad \forall n \in \mathbb{N}$. Έξάλλου άμέσως βλέπουμε ότι: $\alpha_1 = \alpha < \alpha + \alpha_1^2$, δηλ. $\alpha_1 < \alpha_2$. Άρα, αν η ακολουθία (α_n) είναι μονότονη, θά πρέπει νά είναι γνησίως αύξουσα. Έστω λοιπόν ότι: $\alpha_k < \alpha_{k+1}$, τότε $\alpha_k^2 < \alpha_{k+1}^2$, οπότε $\alpha + \alpha_k^2 < \alpha + \alpha_{k+1}^2$, δηλαδή $\alpha_{k+1} < \alpha_{k+2}$. Άρα $(\alpha_n) \uparrow$

Γιά τίς μονότονες ακολουθίες φυσικών αριθμών ισχύει ή εξής χρήσιμη πρόταση:

★ **Πρόταση.** Αν $k_n, n \in \mathbb{N}$ είναι μία γνησίως αύξουσα ακολουθία φυσικών αριθμών, τότε ισχύει: $k_n \geq n$ για κάθε $n \in \mathbb{N}$.

Απόδειξη. (Μέ επαγωγή). Γιά $n = 1$ ισχύει, έπειδή $k_1 \in \mathbb{N}$, άρα $k_1 \geq 1$. Έστω ότι ισχύει για $n = \mu$ ($\mu \in \mathbb{N}$), δηλ. ότι: $k_\mu \geq \mu$. Τότε $k_{\mu+1} > k_\mu \geq \mu$, άρα $k_{\mu+1} > \mu$. Από τήν τελευταία άνισότητα, έπειδή οι $k_{\mu+1}$ και μ είναι φυσικοί αριθμοί, έπεται ότι: $k_{\mu+1} \geq \mu + 1$.

Όστε: $k_\mu \geq \mu \implies k_{\mu+1} \geq \mu + 1$. Άρα $k_n \geq n$ για κάθε $n \in \mathbb{N}$.

* § 5. Η έννοια τής ύπακολουθίας.— Έστω $\alpha_n, n \in \mathbb{N}$ μία ακολουθία πραγμ. αριθμών. Έστω άκόμη μία γνησίως αύξουσα ακολουθία φυσικών αριθμών (k_n) , δηλαδή:

$$k_1 < k_2 < \dots < k_n < k_{n+1} < \dots$$

Τότε όρίζεται μία ακολουθία (β_n) μέ τύπο: $\beta_n = \alpha_{k_n} \quad \forall n \in \mathbb{N}$, δηλαδή ή ακολουθία:

$$\alpha_{k_1}, \alpha_{k_2}, \dots, \alpha_{k_n}, \dots \quad (1)$$

Η ακολουθία (1) λέγεται ύπακολουθία τής (α_n) .

Παραδείγματα: Έστω ή ακολουθία $\alpha_n, n = 1, 2, \dots$ και ή γνησίως αύξουσα ακολουθία τών άρτιων φυσικών αριθμών $k_n = 2n, n = 1, 2, \dots$. Τότε όρίζεται ή ακολουθία $\alpha_{k_n} = \alpha_{2n}, n = 1, 2, \dots$, δηλ. ή ακολουθία: $\alpha_2, \alpha_4, \alpha_6, \dots, \alpha_{2n}, \dots$, ή όποία άποτελείται από εκείνους τούς όρους τής $\alpha_n, n = 1, 2, \dots$ που έχουν άρτιο δείκτη. Η ακολουθία αυτή είναι μία ύπακολουθία τής (α_n) και λέγεται ύπακολουθία τών άρτιων δεικτών. Όμοια όρίζεται και ή ύπακολουθία τών περιττών δεικτών τής $\alpha_n, n = 1, 2, \dots$, δηλαδή ή ακολουθία:

$$\alpha_1, \alpha_3, \alpha_5, \alpha_{2n-1}, \dots$$

Έτσι, π.χ. αν $\alpha_n = (-1)^n \frac{1}{n}, n = 1, 2, \dots$, τότε ή ύπακολουθία τών άρτιων δεικτών είναι ή:

$$\frac{1}{2}, \frac{1}{4}, \frac{1}{6}, \dots, \frac{1}{2n}, \dots$$

και τών περιττών δεικτών είναι ή: $-1, -\frac{1}{3}, -\frac{1}{5}, \dots, -\frac{1}{2n-1}, \dots$

Έπίσης μία άλλη ύπακολουθία τής $\alpha_n = (-1)^n \frac{1}{n}, n = 1, 2, \dots$ είναι ή ακολουθία:

$$\alpha_{k_n} = \alpha_{2^n} = \frac{1}{2^n}, n = 1, 2, \dots \text{ δηλ. ή } \frac{1}{2}, \frac{1}{2^2}, \frac{1}{2^3}, \dots, \frac{1}{2^n}, \dots$$

Πρόφανώς μία ακολουθία έχει, γενικά, άπειρες ύπακολουθίες.

Αξιόλογη παρατήρηση. Έπειδή, σύμφωνα μέ τήν παραπάνω πρόταση, ισχύει: $k_n \geq n \quad \forall n \in \mathbb{N}$ θά έχουμε: $n > n_0 \implies k_n > n_0$.

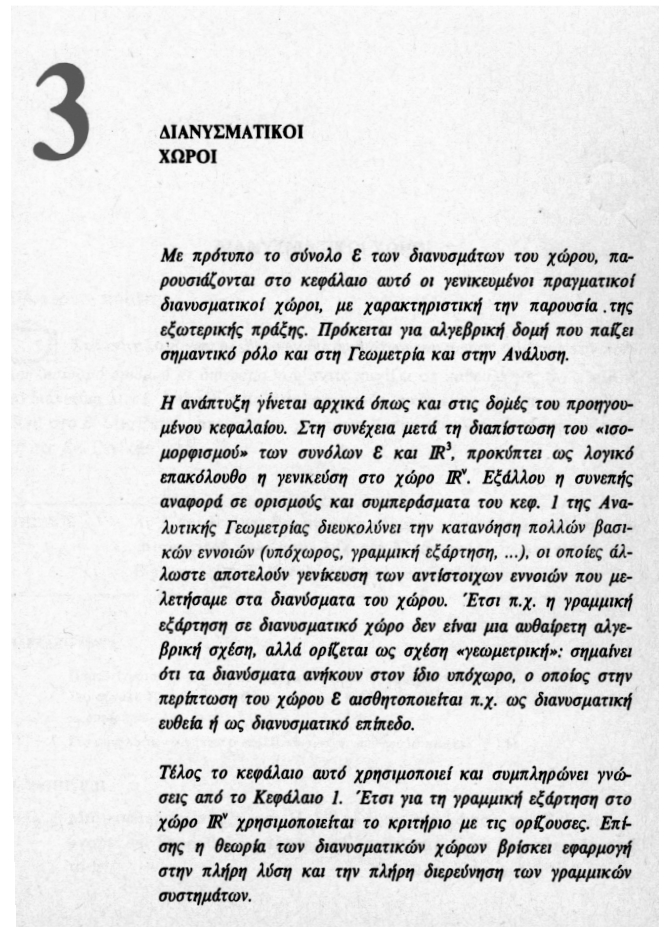
* § 6. Η έννοια: άκέραιο μέρος πραγματικού αριθμού.— Έστω x ένας πραγματικός αριθμός. Δίνουμε τόν εξής όρισμό:

Οι ως άνω τρεις σελίδες είναι οι σελίδες 9, 10, 13 του βιβλίου Μαθηματικά: Άλγεβρα – Τριγωνομετρία, Β' Λυκείου, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 1981, Αθήνα.

Ειδικότερα, εδώ είναι σαφής η επιρροή των πανεπιστημιακών βιβλίων του καθηγητή Δ. Κάππου.

Μαθηματικά, Άλγεβρα, Γ' Λυκείου, 1990

Ακολουθεί η εισαγωγική σελίδα σ. 89, του κεφαλαίου 3, ΔΙΑΝΥΣΜΑΤΙΚΟΙ ΧΩΡΟΙ, σ. 89-123.



Στο κεφάλαιο εισάγονται βασικοί ορισμοί και οι βασικές απλές προτάσεις. Από τη σελίδα 103 και μετά διατυπώνονται διάφορα ουσιαστικά θεωρήματα, π.χ. συνθήκες ανεξαρτησίας μέσω οριζουσών ή ότι όλες οι βάσεις έχουν το αυτό πλήθος στοιχείων κ.λπ., εις τα οποία δεν υπάρχουν αποδείξεις. Προφανώς δεν μπορούν να δοθούν τέτοιες αποδείξεις σε μαθητές του Λυκείου, όμως δημιουργείται το ερώτημα πού αποβλέπει η διδασκαλία των Μαθηματικών και ασφαλώς δεν είναι απλώς η παροχή πληροφοριών προς όποια καλή χρήση, αλλά είναι η διδασκαλία ενός τρόπου σκέψης που είναι μοναδική στα Μαθηματικά.

Μαθηματικά, Αναλυτική Γεωμετρία, Γ' Λυκείου, 1989

Το βιβλίο εισήχθη στις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου από το σχολικό έτος 1983-84.

Το βιβλίο αρχίζει με το κεφάλαιο 1 ΔΙΑΝΥΣΜΑΤΑ και τα υποκεφάλαια ΤΟ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΔΙΑΝΥΣΜΑ, ΠΡΑΞΕΙΣ ΔΙΑΝΥΣΜΑΤΩΝ κ.λπ.

Ουσιαστικά ο πρώτος ορισμός του βιβλίου είναι το «ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΔΙΑΝΥΣΜΑ»,

το οποίο ορίζεται μέσω μιας σειράς εννοιών, όπως «διμελής σχέση», «σχέση ισοδυναμίας», «κλάση ισοδυναμίας», «διεύθυνση ευθείας», «φορά ημιευθείας», «εφαρμοστό διάνυσμα», κ.λπ., «ισοδύναμα εφαρμοστά διανύσματα» και μετά από πέντε πλήρεις σελίδες, ξεκινώντας από τη σελίδα 9. Στη σελίδα 14 αισίως φθάνουμε στην έννοια «Ελεύθερο διάνυσμα», που είναι το κοινώς λεγόμενο διάνυσμα.

Όλα τα ανωτέρω είναι πολύ ωραία Μαθηματικά, εξαιρετικής λογικής, εξαιρετικής αυστηρότητας, εξαιρετικής θεμελίωσης. Φυσικά το κρίσιμο θέμα είναι αν οι μαθητές του Λυκείου μπορούν να συσχετίσουν τις δικές τους εμπειρίες και γνώσεις με τα ανωτέρω, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους, διότι, χωρίς το ενδιαφέρον του μαθητή, δεν υπάρχει μάθηση.

Μια εναλλακτική άποψη θα ήταν η διδασκαλία της ενότητας *Η Στροφή στο Καρτεσιανό Επίπεδο* και μέσω αυτής να αποδειχθεί το πολύ σημαντικό θεώρημα ότι η δευτεροβάθμια εξίσωση εκφράζει όλες τις κωνικές τομές και τίποτε άλλο. Στο θεώρημα αυτό βλέπει ο μαθητής το άλμα από τα *Στοιχεία* σε μια γεωμετρία με περισσότερες δυνατότητες και όχι απλώς σε ενός είδους ασκήσεις.

Ακολουθεί μία εμβληματική σελίδα του βιβλίου που δίνει τον ορισμό Ελευθέρου Διάνυσματος:

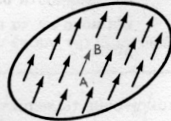
14
ΔΙΑΝΥΣΜΑΤΑ

του ΒΓ, τότε θα έχουμε (σχ. 48) $AB+BO = ΓΔ+ΘΓ$ ή $AB-OB = ΓΔ-ΘΓ$. Και στις δυο περιπτώσεις έχουμε $AO=ΘΔ$, δηλαδή το $Θ$ είναι και μέσο του ΑΔ.

Ελεύθερο διάνυσμα

1.7 Στην προηγούμενη παράγραφο ορίσαμε τη σχέση ισοδυναμίας ~ στο σύνολο των εφαρμοστών διανυσμάτων.

Η κλάση ισοδυναμίας $C_{(A,B)}$ ενός εφαρμοστού διανύσματος (A,B) περιέχει όλα τα ισοδύναμα προς το (A,B) εφαρμοστά διανύσματα. Θα τη συμβολίζουμε $\vec{A\vec{B}}$.



(5)

ΟΡΙΣΜΟΣ Κάθε κλάση ισοδυναμίας που δημιουργείται με τη σχέση ~ λέγεται **ελεύθερο διάνυσμα**.

Επομένως:

- $\vec{A\vec{B}}$ είναι το ελεύθερο διάνυσμα του οποίου ένας αντιπρόσωπος είναι το εφαρμοστό διάνυσμα (A,B) .
- Επειδή $C_{(A,B)} = \vec{A\vec{B}}$ και $C_{(\Gamma,\Delta)} = \vec{\Gamma\vec{\Delta}}$, από την ιδιότητα Π της § 1.1. προκύπτει ότι!

$$\vec{A\vec{B}} = \vec{\Gamma\vec{\Delta}} \Leftrightarrow (A,B) \sim (\Gamma,\Delta)$$

(1)

Το σύνολο των ελευθέρων διανυσμάτων του χώρου, θα το συμβολίζουμε με \mathcal{E} . Ένα ελεύθερο διάνυσμα του οποίου δεν καθορίζεται ένας συγκεκριμένος αντιπρόσωπος, θα συμβολίζεται, ως στοιχείο του \mathcal{E} , με ένα μικρό γράμμα επιγραμμισμένο με βέλος, π.χ. \vec{a} , \vec{b} , $\vec{\delta}$ κτλ.

Ειδικά, παρατηρούμε ότι δυο μηδενικά εφαρμοστά διανύσματα (A,A) και (B,B) έχουν το ίδιο μέτρο μηδέν και ακόμη μπορεί να θεωρηθούν ότι έχουν την ίδια διεύθυνση και την ίδια φορά. Άρα είναι ισοδύναμα. Συνεπώς όλα τα μηδενικά εφαρμοστά διανύσματα αποτελούν μια κλάση ισοδυναμίας την οποία ονομάζουμε **μηδενικό ελεύθερο διάνυσμα** και το συμβολίζουμε $\vec{0}$.

Στα επόμενα με τον όρο «διάνυσμα» θα εννοούμε «ελεύθερο διάνυσμα».

1. Η χρήση του συμβόλου $\vec{A\vec{B}}$ και για το εφαρμοστό διάνυσμα (A,B) , όπως δείχνει η (1), μπορεί να προκαλέσει σύγχυση (βλέπε και υποσημείωση § 1.4).

Η συγγραφή βιβλίων την περίοδο 1987 -1992

Το 1986 μετά από εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και απόφαση του Υπουργού Παιδείας έγινε η ανάθεση συγγραφής βιβλίου για την Α΄ Γυμνασίου. Το βιβλίο κυκλοφόρησε στα σχολεία το 1987. Η διαδικασία αυτή επανελήφθη για επτά συνολικά χρόνια, με αποτέλεσμα να προκύψουν έξι βιβλία, που εισήχθησαν σε Γυμνάσιο και Λύκειο και ένα της Γ΄ Λυκείου της Δ΄ Δέσμης. Καθώς η συγγραφή προχωρούσε, έγιναν κάποιες μικροαλλαγές στη συγγραφική ομάδα σχετιζόμενες με το πέρασμα από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και διαθεσιμότητα των ατόμων. Από τα έξι βιβλία της συγγραφής, τα τρία βιβλία του Λυκείου χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα.

Το σύνολο των διεργασιών που κατέληξαν στη συγγραφή των βιβλίων της περιόδου 1987-93, εκτιμώ με μεγάλη πιθανότητα ότι ήταν η καλύτερη συνεργασία στη μέχρι τότε επαγγελματική μου ζωή και από πλευράς ανθρωπίνων σχέσεων και από πλευράς της πρόκλησης αισθήματος της δημιουργικότητας. Αισθάνομαι τυχερός που συνεργάστηκα με τους συν-συγγραφείς Αλιμπινίση Α., Ανδρεαδάκη Σ., Αντύπα Ζ., Γρηγοριάδη Σ., Ευσταθόπουλο Ε., Κατσαργύρη Β., Κλαουδάτο Ν., Μέτη Σ., Μπρουχούτα Κ., Πολύζο Γ., και Σβέρκο Α. Τα ίδια αισθήματα έχω και για τρεις στενούς συνεργάτες της συγγραφής, που η παρουσία τους έκανε τη διαφορά: Ο Σύμβουλος του ΠΙ Δρ. Λεωνίδας Αδαμόπουλος έδωσε στη συγγραφή πολλές κρίσιμες πληροφορίες για την κατάσταση της μαθηματικής εκπαίδευσης. Από τη θέση του ως Συμβούλου του ΠΙ, γνώριζε τι προβλήματα είχε η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα στην τάξη, τι θέματα πρέπει να αποκλεισθούν ως μη διδάξιμα, πότε η ύλη είναι υπερβολικά μεγάλη κ.λπ. Γενικώς, ο Λεωνίδας ήταν άνθρωπος του μέτρου και συνέβαλε στη σύγκλιση των δισταγμών πλευρών στα διάφορα στάδια της διαδικασίας. Στο προκείμενο είχε αποφασιστικό ρόλο στο να συνεργασθεί το ΠΙ γόνιμα με φορείς και άτομα που στο παρελθόν είχαν ασκήσει έντονη κριτική προς το ΠΙ. Ατυχώς δεν είναι πια ανάμεσά μας. Ο π. Σχολικός Σύμβουλος Δρ. Γιάννης Θωμαΐδης, εξαιρετος εκπαιδευτικός, ο οποίος εκτός άλλων προσόντων ήταν και φορέας εξόχου ιστορικής γνώσης. Του ανετέθη η συγγραφή διαφόρων ιστορικών θεμάτων. Ακόμα και σήμερα δυσκολεύομαι να πιστέψω ότι το 1991 υπήρχε συνάδελφος μαθηματικός που ήξερε ότι στο κλασικό ιστορικό έργο του Augustin-Louis Cauchy (1789-1857), το *Cours d'Analyse* (1821), υπάρχει ουσιώδες κενό στην απόδειξη του κανόνα του de l'Hôpital, (βλ. Ανδρεαδάκης Σ., 1999, σελ. 302). Τα ιστορικά του σημειώματα αποτελούν πρότυπο ακόμα και σήμερα, τριάντα χρόνια μετά. Ο σύμβουλος του ΠΙ Δρ. Δημήτριος Καραγεώργος. Ο Δημήτρης ήταν μια ζωή στον πόλεμο για την παιδεία. Κυριολεκτικά η έννοια «μαχόμενος εκπαιδευτικός» έβγαινε από τα κόκαλά του. Τον αισθανόμασταν ως έναν από εμάς.

Ακόμη, να τονισθεί και ο πολύ θετικός ρόλος της ΕΜΕ. Ένα σημαντικό και ενδιαφέρον γεγονός είναι ότι εκείνη την περίοδο επετεύχθη ομαλή συνεργασία της ΕΜΕ και του ΠΙ, που συνέβαλε σε μία ορθολογική και καλόπιστη κριτική. Μεταξύ άλλων είχε γίνει δεκτό σε όλες τις συγγραφικές ομάδες να υπάρχει ένα μέλος προταθέν από την ΕΜΕ. Η ΕΜΕ μέσω των *Συνεδρίων* της και των *Παραρτημάτων* της, εν μέσω της συγγραφής οργάνωσε συναντήσεις μαθηματικών με στόχο τη συζήτηση για τα διδακτικά βιβλία, που ήσαν πολύ θετικές.

Είναι πολύ φυσικό το ερώτημα τι νομίζω για το αποτέλεσμα; Ήσαν καλά τα βιβλία αυτά; Βελτίωσαν τα πράγματα;

Η απάντησή μου είναι πολύ απλή. Όπως, ίσως, θα έλεγε ο Αριστοτέλης: έχω γνώμη, αλλά δεν έχω γνώση (δηλ. «επιστημονική γνώση») και αυτό αφορά ουσιαστικά όλους μας. Δυστυχώς αυτό ισχύει για τα περισσότερα θέματα της Παιδείας μας αλλά και πέραν της Παιδείας. Δεν έχουμε γενικώς θεσμοθετημένη, οργανωμένη, συστηματική αξιολόγηση, ώστε να έχουμε συμπεράσματα εθνικού χαρακτήρα και όχι απλά και μόνον προσωπικές απόψεις. Ακόμα και αν στις προσπάθειές μας φθάσαμε σε κάτι καλό, δεν το ξέρουμε. Η πρόταση που διατυπώνουμε στον *Επίλογο* του παρόντος αποβλέπει μεταξύ άλλων και σε αυτόν τον στόχο.

Modus Operandi

Από πλευράς χρόνου, ένα μεγάλο μέρος της λειτουργίας της συγγραφικής ομάδας δόθηκε σε στρατηγικού χαρακτήρα συζητήσεις άνευ περιορισμών ωραρίου και χωρίς ημερήσια διάταξη! Αναπολώντας εκ των υστέρων επί αυτού, μία σκέψη είναι ότι μικρό ρόλο φαίνεται να έπαιξαν επί του κειμένου της συγγραφής. Όμως μία άλλη σκέψη είναι ότι η όλη συζήτηση δημιουργούσε συντροφική ατμόσφαιρα και αμοιβαίο αλληλοεπηρρασμό, που ασφαλώς είχε θετική επίδραση στη συγγραφή. Σήμερα σκέφτομαι ότι και τα δύο στοιχεία ενυπάρχουν, ότι η άριστη αναλογία κατανομής του χρόνου δεν μπορεί να προκαθορισθεί με γενικούς κανόνες, αλλά σε κάθε περίπτωση η άριστη αναλογία θα πρέπει να είναι συνεχής αναζήτησης. Εκείνο που λέω με σιγουριά είναι ότι ο χρόνος που διετεθή στην όλη προσπάθεια έτεινε στο ... άπειρο, αλλά σίγουρα περνάγαμε ... καλά!

Λίγο πολύ επικράτησαν τα παρακάτω ως γενικές καθοδηγητικές αρχές:

- α) Εξαρχής η μεταρρύθμιση των *Νέων Μαθηματικών* εθεωρείτο αποτυχία. Υπήρχε η γνώση λόγω μεταφράσεων που αναφέρονται στο κεφάλαιο *Νέα Μαθηματικά*.
- β) Η ύλη πρέπει να είναι διδάξιμη. Φυσικά αυτό είναι προφανές σήμερα, αλλά το 1987 με δεδομένο το τότε παρελθόν, η θέση αυτή είχε ανάγκη επαναβεβαίωσης.
- γ) Βάση μας πρέπει να είναι το ελληνικό παρελθόν στη μαθηματική εκπαίδευση. Όπως λέει και ένας ποιητής: «Τίποτα δε γίνεται από το τίποτα, το καινούργιο βγαίνει από το παλιό, είναι όμως καινούργιο».
- δ) Είναι ανάγκη να είμαστε ενημερωμένοι για το τι γίνεται στον κόσμο γενικώς με έμφαση στις προηγμένες χώρες. Να δούμε τι θετικό μπορούμε να δανειστούμε που μπορεί να προσαρμοσθεί στη δική μας κατάσταση. Στο κάτω κάτω εκεί είναι οι ανταγωνιστές μας, οπότε είναι ανάγκη να ξέρουμε πώς λειτουργούν. Ουσιαστικά σε όλες τις συγγραφικές ομάδες που υπήρξαν, υπήρχε γνώση της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής γλώσσας και αντίστοιχα διδακτικά βιβλία. Επισημαίνω ότι τα βιβλία αυτά αγοράσθηκαν με χρήματα των συγγραφέων, ευελπιστώντας σε ένα κράτος πιο οργανωμένο.
- ε) Η ανάγκη να αφουγκρασθούμε τη σχολική τάξη και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς. Είναι αναγκαία αυτή η γνώση, δηλαδή το πώς λειτουργούσε η σχολική τάξη σε διάφορα κομμάτια της ύλης, ώστε αυτή η εμπειρική γνώση να παίζει ρόλο στη συγ-

γραφής. Βάσεις αυτονοήτως ήσαν οι δικές μας γνώσεις και η πείρα που είχαμε ως μαθηματικοί και εκπαιδευτικοί. Αλλά είχαμε μεγάλη βοήθεια από συζητήσεις που προκλήθησαν σε συνέδρια της ΕΜΕ. Επίσης, στο σημείο αυτό ιδιαίτερη αξία ήταν η βοήθεια που είχαμε από τον Λ. Αδαμόπουλο και τον Δ. Καραγεώργο, οι οποίοι ως Σύμβουλοι του ΠΙ είχαν πρόσβαση σε πολλές πληροφορίες που στέλλονταν στο ΠΙ.
στ) Σύνδεση των Μαθηματικών με τον κόσμο που μας περιβάλλει.

Τα Μαθηματικά, όπως όλες οι επιστήμες, είχαν αυτόν ως πρώτο στόχο, φυσικά αυτό είναι προφανές σήμερα, αλλά το 1987 με δεδομένο το παρελθόν, η θέση αυτή είχε ανάγκη επαναβεβαίωσης.

Νέοι δρόμοι που άνοιξε η συγγραφή 1986-1993

Θα αναφέρω ορισμένα στοιχεία της συγγραφής στρατηγικού χαρακτήρα, που ανοίγουν νέους δρόμους και δεν είναι καινοφανή, αλλά τώρα με τη συγγραφή επτά βιβλίων συστηματοποιούνται και παγιώνονται:

Πρόσκληση για υποβολή σχολίων

Στον πρόλογο των επτά βιβλίων υπήρξε το κείμενο, όπως το παρακάτω, το οποίον αποτελούσε την τελευταία παράγραφο του προλόγου του βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου (βλ. Αλιμπίνης Α. κ.ά. 1988, σ. 10): «Το βιβλίο αυτό είναι ανθρώπινο δημιούργημα, συνεπώς δεν είναι τέλειο. Ο μόνος τρόπος για να έχουμε στα σχολεία μας, μετά από μερικά χρόνια, ένα καλύτερο βιβλίο για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου, είναι ο νηφάλιος και ελεύθερος διάλογος. Οποιοσδήποτε μαθητής, συνάδελφος καθηγητής ή οποιοσδήποτε που ενδιαφέρεται για την παιδεία στον τόπο μας, θέλει να κάνει οιαδήποτε σχόλια, παρατηρήσεις ή κρίσεις για το βιβλίο αυτό, παρακαλείται να τις στείλει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο».

Δεν θυμάμαι εκείνη την εποχή καμία δημόσια υπηρεσία να έχει προβεί σε κάτι ανάλογο, ενώ τώρα είναι κοινοτοπία να υπάρχει τηλέφωνο ή email παραπόνων-πληροφοριών.

Αλφαβητική τοποθέτηση των ονόματων των συγγραφέων

Τα ονόματα των συγγραφέων τοποθετήθηκαν κατά αλφαβητική σειρά στα εξώφυλλα των βιβλίων. Αυτό δεν ίσχυε μέχρι τότε ως γενικός κανόνας για τα βιβλία που εξέδιδε το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό ήταν ειδικά εμφανές σε μία σειρά βιβλίων που γράφτηκαν στην αμέσως προηγούμενη περίοδο, που προηγήθηκε της δικής μας συγγραφής. Όμως, έκτοτε έγινε κανόνας για όσα βιβλία Μαθηματικών εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας.

Νομίζω ότι αυτό δημιούργησε μια ομαδικότητα και ένα αίσθημα μεγαλύτερης ευθύνης.

Ιστορικά Σημειώματα

Στο παρελθόν, ενίοτε σε βιβλία Μαθηματικών περιλαμβάνοντο παρεμπιπτόντως σποραδικά, κάποιες ιστορικές πληροφορίες, συνηθέστατα με μικρό ιστορικό βάθος. Στη συγγραφή 1987-92 εισήχθησαν συστηματικά ιστορικά σημειώματα. Θεωρώ σημαντικό να αναφέρω ότι όλα τα επόμενα βιβλία του Υπουργείου Παιδείας υιοθέτησαν αυτήν την αντίληψη.

Εναλλαγή τριών κυβερνήσεων

Η όλη υπόθεση αυτής της συγγραφής διήρκεσε μία επταετία, ή συμβολικά μπορεί να

πει κανείς ότι η συγγραφική ομάδα ορίστηκε επί κυβερνήσεως Α. Παπανδρέου, η ομάδα των κριτών επί κυβερνήσεως Ξ. Ζολώτα και η εισαγωγή στα σχολεία έγινε επί κυβερνήσεως Κ. Μητσοτάκη. Γεγονότα τέτοια είναι σπάνια στη διοίκηση της χώρας μας. Δεν έχω μία καλή εξήγηση πώς επετεύχθη στην περίπτωση μας. Ασφαλώς όμως είναι ευχή να παγιωθεί στη χώρα μας.

Διδακτικές αρχές

Ήσαν εγκατεσπαρμένες μέσα στα επτά βιβλία οι κατωτέρω διδακτικές αρχές:

Διαθεματική προσέγγιση, εισαγωγή εννοιών με ποικιλία τρόπων π.χ. αλγεβρικά, γεωμετρικά, φυσικά φαινόμενα, επίλυση προβλήματος, εποπτικότητα, ποικιλία ασκήσεων που ξεκινούν από τα Μαθηματικά και εξικνούνται σε ποικιλία μορφών του περιβάλλοντος κόσμου.

Επίλογος

Η περίοδος 1992-2022

Τη μετά το 1992 περίοδο τη χαρακτηρίζω ως περίοδο γενικώς ηρεμίας και ανάπτυξης κυρίως στον τομέα των προγραμμάτων σπουδών. Λίγο-πολύ η περίοδος αυτή υιοθέτησε τα στοιχεία που έχω αναφέρει. Ασφαλώς επίδραση ήσκησε και η γενικότερη πορεία της Ελλάδος προς την Ευρώπη. Από όσα αναφέρω στο *Modus Operandi*, όλα έχουν τη σημασία τους, όμως τα δύο σημαντικότερα των φαινομένων της περιόδου 1960-1986 είναι τα παρακάτω: α) Να είμαστε ενήμεροι για το τι γίνεται στον διεθνή χώρο. Όχι για να αντιγράψουμε με κάποιου είδους copy-paste, αλλά για να ενσωματώσουμε γόνιμα τις δικές μας εμπειρίες. β) Να αφουγκραζόμαστε την τάξη, τους μαθητές και τους μάχιμους καθηγητές.

Γιατί οι ακρότητες του 1960-1986

Νομίζω ότι δύο είναι οι λόγοι που φθάσαμε να έχουμε κατ' ουσίαν τα δυσκολότερα μαθηματικά του πλανήτη: α) Η άκριτη υιοθέτηση των *Νέων Μαθηματικών*, μιας εισαχθείσας μεταρρύθμισης, που αδέξια εφαρμόζαμε για δεκαπέντε χρόνια μετά την εγκατάλειψή της από τις χώρες που τη γέννησαν. β) Αγνοια του τι γινόταν στη σχολική τάξη. Αγνοήθηκαν οι μάχιμοι καθηγητές που τα θεωρούσαν μη διδάξιμα και οι μαθητές που δεν έβγαζαν άκρη.

Μια πρόταση

Και όλα τα ανωτέρω με οδηγούν στο τελευταίο καθήκον αυτού του κειμένου. Θα μπορούσαν να διατυπωθούν πολλές προτάσεις. Όμως φοβάμαι ότι ίσως οι πολλές προτάσεις ίσως υπονομεύσουν αυτή που θεωρώ την πιο σημαντική μεταξύ των ρεαλιστικά εφαρμόσιμων τώρα. Αυτή η πρόταση έχει δύο σκέλη και περιγράφεται κατωτέρω.

Υλοποίηση της πρότασης

Να οργανωθεί ένα γραφείο, στα πλαίσια του ΥΠΕΠΘ, που θα παρακολουθεί πώς προχωρεί η διδασκαλία στα σχολεία. Σε συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαιδευ-

τικού Έργου, το γραφείο αυτό σε πρώτη φάση θα συγκεντρώνει στοιχεία κατά τάξη και κατά μάθημα, αν εμφανίζονται δυσκολίες στους μαθητές, αν κομμάτια της ύλης είναι δύσκολα, αν χρειάζεται να δοθούν περισσότερες ώρες σε κάποια σημεία, αν το βιβλίο έχει προβληματικά σημεία, αν η ύλη είναι υπερβολική κ.λπ. κ.λπ. Σε δεύτερη φάση, οι πληροφορίες θα οργανώνονται σε μορφή που είναι αξιοποιήσιμες ώστε να καθοδηγούν τη διδασκαλία στα σχολεία της χώρας στον επόμενο χρόνο, θα είναι στη διάθεση ερευνητών, θα λαμβάνονται υπ' όψιν στον σχεδιασμό νέων προγραμμάτων σπουδών, νέων βιβλίων, τελικώς θα είναι διαθέσιμα διά κάθε νόμιμη χρήση κ.λπ. Νομίζω ότι περιέγραψα την αρχική ιδέα, και αν εφαρμοστεί θα δώσει συν τω χρόνω και ιδέες βελτίωσης και επέκτασης.

Στο ΙΕΠ ήδη υπάρχει διαδικτυακός χώρος με ελληνικά διδακτικά βιβλία και προγράμματα σπουδών που είναι πολύ χρήσιμος για όποιον θέλει να ενημερωθεί. Η πρότασις είναι ο διαδικτυακός αυτός χώρος να εμπλουτισθεί και με αντίστοιχα βιβλία και προγράμματα σπουδών και άλλων χωρών, κυρίως των προηγμένων.

Βιβλιογραφία

- Αλμπινίσης, Α., Αντύπας, Ζ., Ευσταθόπουλος, Ε., Κλαουδάτος, Ν., Παπασταυρίδης, Σ., (1988). *Μαθηματικά Α Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Αλμπινίσης, Α., Γρηγοριάδης, Σ., Ευσταθόπουλος, Ε., Κλαουδάτος, Ν., Παπασταυρίδης, Σ., Σβέρκος, Α. (1990). *Μαθηματικά Β Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Αλμπινίσης, Α., Γρηγοριάδης, Σ., Ευσταθόπουλος, Ε., Κλαουδάτος, Ν., Παπασταυρίδης, Σ., Σβέρκος, Α. (1990). *Μαθηματικά Γ Γυμνασίου*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Ανδρεαδάκης, Σ., Κατσαργύρης, Β., Παπασταυρίδης, Σ., Πολύζος, Γ., Σβέρκος, Α., (1998). *Άλγεβρα και Στοιχεία Πιθανοτήτων Α' τάξης Γενικού Λυκείου*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Πάτρα.
- Ανδρεαδάκης, Σ., Κατσαργύρης, Β., Παπασταυρίδης, Σ., Πολύζος, Γ., Σβέρκος, Α. (2012). *Άλγεβρα Β' Γενικού Λυκείου*, ΙΤΥΕ – «Διόφαντος», Πάτρα.
- Ανδρεαδάκης, Σ., Κατσαργύρης, Β., Μέτης, Σ., Μπρουχούτας, Κ., Παπασταυρίδης, Σ., Πολύζος, Γ. (1999). *Μαθηματικά Γ' Τάξης Γενικού Λυκείου* Ομάδας Προσανατολισμού Θετικών Σπουδών και Σπουδών Οικονομίας & Πληροφορικής Β' μέρος. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων.
- Anvari Organization (τελευταία αλλαγή 14-06-1999), 100 Worst Ideas Of The Century, Διαθέσιμο στο http://www.anvari.org/fun/Political/100_Worst_Ideas_of_the_Century.html, (Πρόσβαση 24-3-2022).
- Cajori, F. (1910). Attempts Made During the Eighteenth and Nineteenth Centuries to Reform the Teaching of Geometry, *American Mathematical Monthly*, 17, σ. 181-201.
- Dieudonne, J. (1961). New Thinking in School Mathematics, Fehr H. (επιμ.), *New Thinking in School Mathematics*, Organisation for European Economic Co-operation, σ. 31-46.

- Dieudonne, J. (1973). *Should We Teach "Modern" Mathematics?* American Scientist, 61(1), σ. 16-19.
- Dieudonne, J. (1981). (μτφρ. Τζουβάρας Θ.), *Πρέπει να διδάσκουμε "Μοντέρνα Μαθηματικά"*; Μαθηματική Επιθεώρηση, 21, σ. 34-47.
- Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μέσης (Σερρών), (1969). *Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου I Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Μέσης (Σερρών)*, Γενική Επιθεώρηση, Θεσσαλονίκη.
- Encyclopaedia Britannica (Last Updated: Jan 6, 2022). *Adrien-Marie Legendre*, <http://www.britannica.com/biography/Adrien-Marie-Legendre> (Πρόσβαση 6-3-2022).
- Fehr, H. (1960). New thinking in mathematical education, *The Mathematics Teacher*, 53, σ. 424-429.
- Fehr, H. (1959). *Breakthroughs in mathematical thought*, *The Mathematics Teacher*, 52, σ. 15-19.
- Fehr, H. (επιμ.) (1961). *New Thinking in School Mathematics*, Organisation for European Economic Co-operation, Paris.
- Fehr, H. (1965). *Reform Of Mathematics Education Around The World*, *The Mathematics Teacher* 58(1), σ. 37-44.
- Feynman, Richard P. (1965). "New Textbooks for the 'New' Mathematics", *Engineering and Science*, 28(6), σ. 9-15.
- FGM (1912). *Exercices de Geometrie*, J. De Gigord, Paris.
- Hardy, G. (2005). *A Mathematician's Apology*, University of Alberta Mathematical Sciences Society, Canada.
- Heiberg, J. L. (2008). *Euclid's Elements of Geometry*, Teubner, Germany.
- Hilbert, D. (1968). *Grundlagen der Geometrie*, Vieweg+Teubner Verlag, Stuttgart
- Hilbert, D. (1971). *Foundations of Geometry*, (μτφρ. L. Unger), Open Court, La Salle Illinois, USA.
- Hilbert, D. (1995). *Θεμέλια της Γεωμετρίας*, (μτφρ. Σ. Παπαδόπουλος), Τροχαλία, Αθήνα. Τροχαλία.
- Κακλαμάνης, Γεράσιμος (1989). *Ανάλυση της Νεοελληνικής Αστικής Ιδεολογίας*, Εκδόσεις Ροές, Αθήνα.
- Καστάνης, Ν. (1986). «*Να φύγει ο Ευκλείδης*» «*Δεν θα γίνουμε εθνικοί μειοδότες*», Μαθηματική Επιθεώρηση, 1985-86 (31), σ. 3-18.
- Kilpatrick, J. (2012). The new math as an international phenomenon, *ZDM Mathematics Education*, 44, σ. 563–571.
- Kline, M. (1973). *Why Johnny Can't Add: The Failure of the New Math*. St. Martin's Press, New York.
- Kline, M. (1970). *Logic Versus Pedagogy*, *The American Mathematical Monthly*, 77, 3, σ. 264-282.
- Kline, M. (1981). *Λογική εναντίον Παιδαγωγικής*, (μτφρ. Χασάπης Δ.), Μαθηματική Επιθεώρηση, 22, σ. 3-34.
- Kolmogorov, A. (1974). *Modern Mathematics and Mathematics in the Modern School*, *Soviet Education*, 16 (6), σ. 74-78.

- Kolmogorov, A. (1981). *Τα σύγχρονα Μαθηματικά και τα Μαθηματικά στο σύγχρονο σχολείο*, (μτφρ. Τοκμακίδης Τ.), Μαθηματική Επιθεώρηση, 23, σ. 84-89.
- Legendre, A. M. (1849). *Elements de Geometry*, Librairie De Firmin Didot Frères, Paris.
- Legendre, A. M. (1867). *Elements of Geometry* (μτφρ. F. Smith), Kelly & Piet Publishers, Baltimore, USA.
- Legendre (Λεγένδρος), A. M. (1857). Στοιχεία Γεωμετρίας, (μτφρ. Γ. Ζωχίου,), Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφειας, Αθήνα.
- Marco Learning Systems (τελευταία αλλαγή 30-03-2018), Kline M. Book: Why Johnny Can't Add, Διαθέσιμο στο <http://www.marco-learning.com/pages/kline/johnny.html> (Πρόσβαση 6-3-2022).
- Marco Learning Systems (τελευταία αλλαγή 30-03-2018).
- Mathematical Association of America (1962). On the Mathematics Curriculum of the High School, *American Mathematical Monthly*, 69, σ. 189-193.
- Moktefi, Amirouche (2011). *Geometry: The Euclid debate*, στο Flood R., Rice A., Wilson R. (επιμ.), *Mathematics in Victorian Britain*, Oxford University Press, London, σ. 320-336.
- Νικολάου, Ν. (1972). *Θεωρητική Γεωμετρία Γ', Δ', Ε', Στ' Τάξεις*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Ι. (1981). *Αριστείδης Πάλλας*, Μαθηματική Επιθεώρηση, 21, σελ. 4-6.
- Parmenides52 (last edited on 29-06-2016), Ιωαννίδης Ιωάννης (+ φωτογραφία), Διαθέσιμο στο <https://parmenides52.blogspot.com/2016/06/eydygramma-tmimata-tou-ioannidi-1961.html> (Πρόσβαση 6-3-2022).
- Phillips C. (2015). *The New Math A Political History*, The University of Chicago, USA.
- Revuz, A. (1978). Change in mathematics education since the late 1950's-ideas and realisation france, *Educational Studies in Mathematics*, 9(2), σ. 171-181.
- Revuz, A. (1981). (μτφρ. Παπαδοπετράκης Ε.) Αλλαγή της Μαθηματικής εκπαίδευσης μετά το 1950. Ιδέες και Πραγματοποίηση. Γαλλία. "Οι μεταρρυθμίσεις της διδασκαλίας των μαθηματικών στη Γαλλία", Μαθηματική Επιθεώρηση, 21, σ. 48-64.
- Simmons, G. (1997). *Precalculus Mathematics In A Nutshell*, Barnes & Noble Books, New York City.
- Thom, R. (1971). "Modern" Mathematics: An Educational and Philosophic Error?, *American Scientist*, 59, 6, σ. 695-699.
- Thom, R. (1981). "Μοντέρνα Μαθηματικά". Ένα εκπαιδευτικό και φιλοσοφικό λάθος; Μαθηματική Επιθεώρηση, 21, σ. 15-33.
- Τόγκας, Π. (1957). *Θεωρητική Γεωμετρία*, Εκδοτικός οίκος Π. Τόγκα, Αθήνα.
- WIKIPEDIA, (τελευταία αλλαγή 22-12-2021). *Foundations of geometry*, Διαθέσιμο στο https://en.wikipedia.org/wiki/Foundations_of_geometry#CITEREFEves1963, (Πρόσβαση 6-3-2022).
- WIKIPEDIA (τελευταία αλλαγή 28-02-2022). *Industrial Revolution*, Διαθέσιμο https://en.wikipedia.org/wiki/Industrial_Revolution (Πρόσβαση 6-3-2022).
- WIKIPEDIA (τελευταία αλλαγή 10-03-2022). *French Revolution*, Διαθέσιμο https://en.wikipedia.org/wiki/French_Revolution (Πρόσβαση 10-3-2022).

WIKIPEDIA (τελευταία αλλαγή 12-04-2022). *New Math*, Διαθέσιμο στο https://en.wikipedia.org/wiki/Foundations_of_geometry#CITEREFves1963 (Πρόσβαση 18-04-2022).
Χούκλη, Μαρία (2016). *Καλησπέρα σας, κύριε Σεφέρη*, Εκδόσεις Ποταμός.

Το μακροβιότερο διδακτικό βιβλίο Μαθηματικών στην ελληνική εκπαίδευση

Γιάννης Θωμαΐδης

Δρ. Μαθηματικών, πρώην Σχολικός Σύμβουλος

Περίληψη

Το διδακτικό βιβλίο Άλγεβρας της Α΄ Λυκείου που εκδόθηκε το 1990 έχει συμπληρώσει τρεις δεκαετίες συνεχούς χρήσης και είναι πλέον το μακροβιότερο στην ιστορία της ελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης. Τα περιεχόμενά του όμως έχουν υποστεί στη διάρκεια αυτής της 30ετίας αλλεπάλληλες περικοπές και προσθήκες κεφαλαίων ή ενοτήτων καθώς και διαδοχικές αναδιατάξεις ή αναμορφώσεις. Αυτές οι παρεμβάσεις αποτελούν σημαντικούς δείκτες του σχεδιασμού της μαθηματικής εκπαίδευσης και είναι αποκαλυπτικές για τον τρόπο με τον οποίο τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη περίοδο τα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης των Μαθηματικών που συνδέονται με τη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.

Abstract

The official Algebra textbook of the 1st grade of the upper secondary education (Lyceum), published in 1990, has completed three decades of continuous use and is now the most used textbook in the history of Greek mathematics education. The contents of this book have undergone over the last 30 years consecutive abridgments and additions of chapters or sections as well as rearrangements or reformations. These issues constitute important indicators for the planning of mathematics education and are revealing for the way in which basic problems of mathematics teaching related to the transition from lower secondary education (Gymnasium) to Lyceum were addressed during this period by the educational institutions.

Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει ορισμένες σημαντικές παθογένειες της ελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης, που συνδέονται στενά με τον θεσμό του ενός, μοναδικού και κεντρικά ελεγχόμενου διδακτικού βιβλίου για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Θα ασχοληθούμε με μία μελέτη περίπτωσης, το βιβλίο που φέρει σήμερα τον τίτλο *Άλγεβρα και στοιχεία πιθανοτήτων Α΄ Γενικού Λυκείου*, το οποίο χρησιμοποιείται ανελλιπώς από το 1990 και είναι πλέον το μακροβιότερο στην ιστορία της μαθηματικής μας εκπαίδευσης. Δεν είναι ίσως τυχαίο γεγονός ότι και το επόμενο στη λίστα των μακροβιότερων διδακτικών βιβλίων, η *Άλγεβρα* δια τας ανωτέρας τάξεις των Γυμνασίων που χρησιμοποιήθηκε από το 1950 μέχρι το 1975, αφορά το ίδιο γνωστικό αντικείμενο.

Το βιβλίο Άλγεβρας Α΄ Λυκείου παίζει καθοριστικό ρόλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επειδή πρέπει να εξισορροπήσει δύο διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς στόχους:

- α) Την προσαρμογή της διδασκαλίας και μάθησης των Μαθηματικών στις απαιτήσεις που θέτει η μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.
- β) Τη δημιουργία συνθηκών εμβάθυνσης στην προχωρημένη μαθηματική σκέψη και ιδιαίτερα την απόκτηση του ισχυρού αλγεβρικού υπόβαθρου που απαιτούν η ύλη και τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων.

Η σημασία αυτών των στόχων έχει προσελκύσει εδώ και αρκετές δεκαετίες το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής μαθηματικής κοινότητας, με αποτέλεσμα να υπάρχει σήμερα ένα σημαντικό απόθεμα δημοσιευμένων εργασιών για τα προβλήματα διδασκαλίας της Άλγεβρας στην Α΄ Λυκείου και τα αντίστοιχα διδακτικά βιβλία (Διαμαντίδου Σ. & Θωμαΐδης Γ., 2016· Κουφός Θ. & Ευαγγελόπουλος Α., 2012· Θωμαΐδης Γ. & Καλφοπούλου Κ., 2011· Θωμαΐδης Γ., 2010· Φιλίππου Γ., 1992· Μάκρας Σ. & Σαλίχος Μ., 1991· Πόταρη Δ., 1989· Ζαχαριάδης Δ. & Πατρώνης Τ., 1986· Θωμαΐδης Γ., 1985). Υπάρχουν επίσης εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις για συγκεκριμένες ενότητες αλλά και για το σύνολο της διδακτέας ύλης (Συγκελάκης Α., 2018· Μαυρογιάννης Ν., 2013).

Η μελέτη περίπτωσης που εξετάζουμε σε αυτήν την εργασία εντάσσεται στη συγκεκριμένη παράδοση ερευνών αλλά συνδέεται και με το ευρύτερο ζήτημα της παραγωγής και εξέλιξης των διδακτικών εγχειριδίων. Αφορά τόσο την ιστορία της νεοελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης όσο την παρούσα κατάστασή της, ιδιαίτερα εν όψει των αλλαγών που σηματοδοτεί η πρόσφατη δημοσίευση των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Η πρώτη έκδοση του βιβλίου το 1990

Η συγγραφή και έκδοση του νέου βιβλίου *Άλγεβρας* της Α΄ Λυκείου το 1990 σηματοδοτούσε ένα πλέγμα σημαντικών αλλαγών, κυριότερη των οποίων ήταν η οριστική ρήξη της ελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση των «Νέων Μαθηματικών». Η μεταρρύθμιση αυτή είχε ξεκινήσει στην Ελλάδα τις αρχές της δεκαετίας του 1960 στον κατώτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παράλληλα με τις διεθνείς εξελίξεις. Στον ανώτερο κύκλο αντιμετωπίστηκε αρχικά με επιφύλαξη, ιδιαίτερα ως προς τις προτεινόμενες αλλαγές στο μάθημα της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, αλλά επιβλήθηκε μαζικά και με ακραίο τρόπο την περίοδο της Δικτατορίας. Από τη μεταπολίτευση και ύστερα είχε προσαρμοστεί βαθμιαία σε μία πιο «συμβιβαστική» εκδοχή.

Βασικά χαρακτηριστικά του νέου βιβλίου ήταν τα εξής:

- Η περιθωριοποίηση της μαθηματικής λογικής (η οποία στο βιβλίο Άλγεβρας της περιόδου 1979-1989 καταλάμβανε όλο το πρώτο κεφάλαιο με 20 σελίδες).
- Η μεγαλύτερη έμφαση στην επίλυση προβλήματος και τις εφαρμογές.
- Η ευρεία χρήση οπτικών αναπαραστάσεων.
- Η ένταξη ενός κεφαλαίου από τα Στοχαστικά Μαθηματικά.
- Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των ασκήσεων.

Από την άποψη αυτή αποτελούσε μια φυσιολογική επέκταση των νέων βιβλίων Μαθη-

ματικών του Γυμνασίου που είχαν κυκλοφορήσει την τριετία 1987–1989. Η ύλη του βιβλίου ήταν κατανεμημένη στα ακόλουθα 6 κεφάλαια (εντός παρενθέσεων είναι οι προτεινόμενες ώρες διδασκαλίας του αντίστοιχου κεφαλαίου):

1. Οι πραγματικοί αριθμοί (22)
2. Συναρτήσεις (14)
3. Συστήματα γραμμικών εξισώσεων και ανισώσεων (9)
4. Συνδυαστική – Πιθανότητες (13)
5. Εξισώσεις – Ανισώσεις 2ου βαθμού (14)
6. Τριγωνομετρία (12)

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό, που προσδιορίζει βέβαια μια ολόκληρη εποχή στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, είναι ότι η συγγραφή του βιβλίου έγινε με τη μέθοδο της ανάθεσης και πριν από τη δημοσίευση του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος. Οι συγγραφείς είχαν ως οδηγό ένα προσχέδιο του προγράμματος, το οποίο δημοσιεύτηκε τελικά το 1993 με ενσωμάτωση όλων των αλλαγών που κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν στο βιβλίο στα δύο πρώτα χρόνια της χρήσης του.

Η «υποδοχή» του νέου βιβλίου από ένα τμήμα της ελληνικής μαθηματικής κοινότητας

Η πρώτη έκδοση και η έναρξη της διδασκαλίας του βιβλίου, κατά το σχολικό έτος 1990-1991, συνοδεύτηκε από μια μάλλον απροσδόκητη και ακραία ως προς το περιεχόμενο δημόσια κριτική από ορισμένα μέλη της μαθηματικής εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κριτική (η οποία συνεχίστηκε και τα επόμενα χρόνια, όταν εκδόθηκαν τα βιβλία των επόμενων τάξεων του Λυκείου) εκδηλώθηκε με σειρά επιστολών που δημοσιεύτηκαν στην εφημερίδα «Ελευθεροτυπία» και στις οποίες απαντούσε η συγγραφική ομάδα του βιβλίου. Ενδεικτικοί είναι ορισμένοι τίτλοι με τους οποίους προβλήθηκε αυτή η ανταλλαγή επιστολών από την εφημερίδα:

- «Σοβαρά λάθη σε σχολικό βιβλίο Άλγεβρας» (2 Απριλίου 1991)
- «Μια απάντηση για τα βιβλία Μαθηματικών» (23 Απριλίου 1991)
- «Και όμως, λάθη υπάρχουν στο νέο βιβλίο Άλγεβρας» (11 Ιουνίου 1991)
- «Τα μαθηματικά θεωρήματα δεν ... ψηφίζουν» (3 Μαρτίου 1993)
- «Μαθηματικά: Η λαθραία μεταρρύθμιση» (23 Μαρτίου 1993)

Χαρακτηριστικό για το επίπεδο της κριτικής είναι ότι στην πρώτη επιστολή ο επιστολογράφος αναφέρει ότι δεν είχε μελετήσει το βιβλίο αλλά το χειρόγραφο που παρέδωσαν οι συγγραφείς στην επιτροπή κρίσης (και στο οποίο βέβαια έγιναν διορθώσεις και αλλαγές). Το γεγονός αυτό όμως δεν τον αποτρέπει να διατυπώσει στην επιστολή του πομπώδεις «ετυμηγορίες» του είδους: «... Αν υπήρχε εισαγγελέας μαθηματικών θα τους είχε απευθύνει την κατηγορία του εγκλήματος κατά της μαθηματικής εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο τους έργο ...».

Για να κατανοήσουμε αυτήν την επίθεση, κατά του νέου βιβλίου και της συγγραφικής ομάδας, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η διαδικασία της συγγραφής και έκδοσης πραγματοποιήθηκε μέσα στο ταραγμένο πολιτικό σκηνικό (και παρασκήνιο) της διετίας 1989-1990, με τις συνεχείς εναλλαγές πολυκομματικών κυβερνήσεων (αρχικά κυβερνήσεων συνασπισμού

και στη συνέχεια οικουμενικής κυβέρνησης, που μετατράπηκε σε υπηρεσιακή για να διεξαγάγει εκλογές τον Απρίλιο του 1990). Στο Υπουργείο Παιδείας, η ύπαρξη υπουργών και αναπληρωτών υπουργών από διαφορετικά κόμματα είχε προφανώς διευρύνει σημαντικά τον αριθμό εκείνων που είχαν πρόσβαση στα κέντρα αποφάσεων και διεκδικούσαν μερίδιο στις διάφορες αναθέσεις. Αυτή η κατάσταση οδήγησε στη δημιουργία ανταγωνιστικών ομάδων, με αποτέλεσμα να καταστούν αναγκαίοι διάφοροι συμβιβασμοί και αποκλεισμοί. Έτσι ήταν αναμενόμενο ότι οι αποκλεισθέντες θα εκδήλωναν την αντίδρασή τους με κάθε πρόσφορο μέσο. Το συμπέρασμα αυτό τεκμηριώνεται από πολλά στοιχεία που έχουμε στη διάθεσή μας, αλλά ούτε ο σκοπός ούτε η περιορισμένη έκταση αυτής της εργασίας δικαιολογούν περαιτέρω ανάλυση του συγκεκριμένου ζητήματος.

Οι πρώτες ανακατατάξεις και περικοπές της ύλης του βιβλίου πριν από τη δημοσίευση του νέου αναλυτικού προγράμματος το 1993

Το κύριο πρόβλημα του βιβλίου που εξετάζουμε και διαχέεται σε όλη τη διάρκεια της υπερτριακονταετούς χρήσης του, είναι η μεγάλη αναντιστοιχία μεταξύ της έκτασης των περιεχομένων και του διαθέσιμου χρόνου για τη διδασκαλία του μαθήματος. Αυτό είναι το περιβόητο και διαχρονικό «πρόβλημα κάλυψης της ύλης», μια πηγή μεγάλων δεινών για τη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών. Το πρόβλημα εμφανίστηκε αμέσως μόλις εκδόθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οι σχετικές οδηγίες που απαιτούσαν τη διάθεση 84 διδακτικών ωρών για τη διδασκαλία της ύλης του νέου βιβλίου. Λαμβανομένου υπόψη ότι η Άλγεβρα διδασκόταν 2 ώρες την εβδομάδα το πρώτο τετράμηνο και 3 στο δεύτερο, η πραγματοποίηση του συγκεκριμένου αριθμού ωρών στη διάρκεια του σχολικού έτους ήταν εντελώς ανέφικτη. Για το προηγούμενο, πολύ μικρότερης έκτασης βιβλίο της περιόδου 1979-1989 και με το ίδιο ωρολόγιο πρόγραμμα εβδομαδιαίας διδασκαλίας, οι αντίστοιχες οδηγίες απαιτούσαν τη διάθεση 60 ωρών.

Αυτό ήταν ένα πρόβλημα ζωτικής σημασίας που οδήγησε τα δύο επόμενα χρόνια (1991 και 1992) σε ορισμένες δραστικές παρεμβάσεις:

- Αντικατάσταση του κεφαλαίου 4 («Συνδυαστική – Πιθανότητες») από το πιο «εύπεπτο» κεφάλαιο «Στατιστική» (μεταφορά του πρώτου στη Β' Λυκείου).
- Σύμπτυξη της ύλης των κεφαλαίων 3 («Συστήματα γραμμικών εξισώσεων και ανισώσεων») και 6 («Τριγωνομετρία») με τη μεταφορά ορισμένων ενοτήτων τους σε παράρτημα του βιβλίου.
- Περικοπή 60 ασκήσεων
- Μείωση της έκτασης του βιβλίου από 220 σε 205 σελίδες.
- Μείωση των προτεινόμενων διδακτικών ωρών από 84 σε 71.

Ο αριθμός των 71 διδακτικών ωρών ήταν «οριακά ρεαλιστικός», αν λάβουμε υπόψη τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος. Η εκτίμηση αυτή στηρίζεται σε πολυετή διδακτική και καθοδηγητική προσωπική εμπειρία, αλλά επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά δεδομένα (Τουμάσης Χ., 1994). Και πρέπει βέβαια να έχουμε υπόψη ότι η δυνατότητα πραγματοποίησης των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών είναι διαφορετικό ζήτημα από την επάρκειά τους για τη διδασκαλία και μάθηση της αντίστοιχης ύλης του μαθήματος.

Στη μορφή αυτή το βιβλίο χρησιμοποιήθηκε χωρίς ουσιώδεις παρεμβάσεις από το 1993 μέχρι το 1997. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε το 1993 (Π.Δ. 198, Φ.Ε.Κ. Α΄ 73, 20-5-1993) ήταν ένας κατάλογος (Syllabus) με τους τίτλους των κεφαλαίων και ενοτήτων του σχολικού βιβλίου, όπως ακριβώς είχαν διαμορφωθεί μετά τις παρεμβάσεις των ετών 1991 και 1992.

Τα προηγούμενα είναι ενδεικτικά για την αστοχία του αρχικού σχεδιασμού και την αδυναμία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να ελέγξει αποτελεσματικά τις διαδικασίες παραγωγής του συγκεκριμένου βιβλίου. Θα τονίσουμε ιδιαίτερα το ζήτημα των διδακτικών ωρών, που θα μας απασχολήσει εκτενώς στη συνέχεια, και την πρωθύστερη σχέση αναλυτικού προγράμματος και βιβλίου, διατυπώνοντας δύο κριτικά ερωτήματα:

- Με βάση ποια δεδομένα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εισηγήθηκε το 1990 τη διάθεση 84 ωρών διδασκαλίας για το νέο βιβλίο, δηλαδή 24 περισσότερες από εκείνες που απαιτούσε πριν έναν χρόνο για το προηγούμενο βιβλίο;
- Ήταν δυνατό να προβλεφθούν οι αστοχίες και οι αναγκαστικές παρεμβάσεις της πρώτης τριετίας, αν είχε προηγηθεί ένα στάδιο μελέτης, εκπόνησης και δημοσιοποίησης του αναλυτικού προγράμματος πριν από τη συγγραφή του βιβλίου;

Το δεύτερο ερώτημα φαίνεται σχεδόν ρητορικό αλλά δεν είναι. Η σχέση ενός προγράμματος σπουδών με τα διδακτικά βιβλία που γράφονται σύμφωνα με τις προδιαγραφές του είναι εξαιρετικά πολύπλοκη, και για την ελληνική μαθηματική εκπαίδευση αυτό επιβεβαιώνεται από τις εξελίξεις που ακολούθησαν (διαγωνισμοί συγγραφής βιβλίου Ευκλείδειας Γεωμετρίας το 1999 και συγγραφής βιβλίων Δημοτικού – Γυμνασίου το 2003).

Η προσαρμογή του βιβλίου στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και η σχέση του με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 1999

Το επόμενο κύμα παρεμβάσεων που αφορούσαν όχι μόνο το περιεχόμενο αλλά και τη δομή του συγκεκριμένου βιβλίου εμφανίστηκε στη διάρκεια της μεγάλης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε την περίοδο 1997-1999. Το πρώτο στοιχείο που συνδέεται άμεσα με το θέμα μας ήταν η συστηματική προσπάθεια αναβάθμισης της Ευκλείδειας Γεωμετρίας που καταβλήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με εκπόνηση νέου αναλυτικού προγράμματος και αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στην Α΄ Λυκείου (μέχρι τότε ήταν 2 ώρες την εβδομάδα). Μετά τη δημοσίευση του αναλυτικού προγράμματος ακολούθησε διαγωνισμός (ο πρώτος ύστερα από πολλές δεκαετίες) για τη συγγραφή τριών διδακτικών πακέτων Ευκλείδειας Γεωμετρίας, κάθε ένα των οποίων περιλάμβανε βιβλίο του μαθητή, βιβλίο του εκπαιδευτικού και βιβλίο λύσεων των ασκήσεων. Η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση του έργου συνέβαλε προφανώς στη διεξαγωγή του διαγωνισμού με αδιάβλητες διαδικασίες και πρωτόγνωρα (για τα ελληνικά δεδομένα) κριτήρια ποιοτικού ελέγχου. Εγκρίθηκε τελικά ένα μόνο διδακτικό πακέτο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα Λύκεια τα σχολικά έτη 1999-2000 και 2000-2001¹.

Οι όροι τώρα αντιστράφηκαν, με τη Γεωμετρία να διδάσκεται 3 ώρες την εβδομάδα στο

¹ Η αντικατάσταση –με συνοπτικές διαδικασίες– αυτού του βιβλίου το 2001 (από άλλο που είχε απορριφθεί στον αρχικό διαγωνισμό) ανήκει σε μια «σκοτεινή» περίοδο της Ελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης, η εξιστόρηση της οποίας απαιτεί χωριστή εργασία.

πρώτο τετράμηνο και 2 ώρες στο δεύτερο, ενώ η διδασκαλία της Άλγεβρας περιορίστηκε σε 2 ώρες για όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Αυτή η εξέλιξη προκάλεσε νέες περικοπές των περιεχομένων του βιβλίου που εξετάζουμε. Στις οδηγίες διδασκαλίας του σχολικού έτους 1998-99 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998, σ. 117) αναφέρεται λακωνικά ότι οι ενότητες του βιβλίου 5.4. «Τριγωνομετρικές συναρτήσεις» και 5.5. «Βασικές τριγωνομετρικές εξισώσεις» του 5ου κεφαλαίου μεταφέρονται στην ύλη της Άλγεβρας Β΄ Λυκείου. Επίσης αφαιρέθηκε σιωπηρά από το βιβλίο ολόκληρο το 6ο κεφάλαιο «Στατιστική», που το 1992 είχε αντικαταστήσει το κεφάλαιο «Συνδυαστική – Πιθανότητες», καθώς και η ενότητα «Τριγωνομετρικές ανισώσεις» του Παραρτήματος.

Η «σιωπηρή» αφαίρεση της Στατιστικής είναι βέβαια πολύ εύγλωττη για τον ακραίο συντηρητισμό με τον οποίο αντιμετωπίζει η μαθηματική εκπαιδευτική κοινότητα στην ανανέωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών. Η αφαίρεση αυτή έβαλε στο «ψυγείο» για μία τουλάχιστον δωδεκαετία τις άτολμες προσπάθειες να διδαχθούν κάποια στοιχεία Στοχαστικών Μαθηματικών στους μαθητές των πρώτων τάξεων του Λυκείου, δηλαδή χωρίς η διδασκαλία τους να επηρεάζεται άμεσα από τις στρεβλώσεις των πανελλαδικών εξετάσεων.

Επειδή μάλλον τα προηγούμενα «πυροσβεστικά» μέτρα δεν θεωρήθηκαν επαρκή για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα ολοκλήρωσης της ύλης μέσω των οδηγιών, αποφασίστηκε και η πλήρης αναδιάταξη της δομής του βιβλίου με καταμερισμό της ύλης των έξι κεφαλαίων της αρχικής έκδοσης σε έξι ενότητες. Οι ενότητες αυτές, στις οποίες αναμειγνύονταν παράγραφοι διαφορετικών κεφαλαίων, ήταν οι εξής:

- A. Λογισμός στο R – Διάταξη στο R (12 διδακτικές ώρες)
- B. Απόλυτη τιμή – Ρίζες – Εξισώσεις β΄ βαθμού (10 διδακτικές ώρες)
- Γ. Συναρτήσεις (7 διδακτικές ώρες)
- Δ. Συστήματα εξισώσεων (7 διδακτικές ώρες)
- E. Μελέτη συνάρτησης (12 διδακτικές ώρες)
- ΣΤ. Τριγωνομετρία (6 διδακτικές ώρες)

Οι προηγούμενες περικοπές και αναδιατάξεις έκαναν δυνατή την ελάττωση των σελίδων του βιβλίου από 205 σε 177 και μια ακόμη δραστική μείωση των προτεινόμενων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος: αρχικά από 71 σε 56 διδακτικές ώρες και στη συνέχεια από 56 σε 54.

Με αυτήν τη δομή και χωρίς την ενότητα ΣΤ (η διδασκαλία της οποίας μεταφέρθηκε το 2002 στην αρχή της επόμενης τάξης), το βιβλίο χρησιμοποιήθηκε μέχρι και το σχολικό έτος 2009–2010.

Το δεύτερο στοιχείο που συνδέεται με το βιβλίο που εξετάζουμε ήταν η δημοσίευση το 1999 του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών Γυμνασίου και Λυκείου (ΦΕΚ Β΄ 1342, 30-6-1999), το οποίο περιείχε ορισμένες σημαντικές καινοτομίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών². Ειδικά στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου, η διδακτέα ύλη περιοριζόταν σε 4 κεφάλαια αλλά με την ένταξη σημαντικών νέων ενοτήτων για την έννοια της απόδειξης, την επίλυση προβλήματος και την έννοια και φυσική σημασία του ρυθμού μεταβολής μιας συνάρτησης. Επιπλέον, το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών έδινε μεγάλη έμφαση στη

² Το πρόγραμμα του 1999 υπήρξε το πρώτο στην ιστορία της νεοελληνικής μαθηματικής εκπαίδευσης που δεν ήταν απλός κατάλογος περιεχομένων (syllabus). Είχε τη μορφή curriculum με τρεις στήλες στις οποίες αναπτύσσονται τα περιεχόμενα, οι στόχοι και οδηγίες της διδασκαλίας.

διδασκαλία με δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος, οι οποίες ήταν ανύπαρκτες στο συγκεκριμένο διδακτικό βιβλίο. Τέλος, ένα άλλο σημείο τριβής αποτελούσε η απουσία από το βιβλίο υλικού αξιολόγησης των μαθητών, συμβατού με τις νέες αρχές που προωθούσε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσω των ειδικών εκδόσεων του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Η συρρίκνωση της ύλης του βιβλίου και η ασυμβατότητα με τις καινοτομίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καθιστούν εύλογο ένα τρίτο κριτικό ερώτημα:

Γιατί δεν προχώρησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1999 στην προκήρυξη διαγωνισμού συγγραφής νέου διδακτικού βιβλίου Άλγεβρας (όπως έγινε για την Ευκλείδεια Γεωμετρία), το οποίο θα ήταν συμβατό με το νέο πρόγραμμα σπουδών και θα προωθούσε τις καινοτομίες της μεταρρύθμισης;

Η αναμόρφωση του βιβλίου το 2010 και το νέο κύμα περικοπών στις οδηγίες διδασκαλίας του ίδιου έτους

Το σχολικό έτος 2007-08, ύστερα από μια τετραετή σχεδόν «κυοφορία» ενός διαγωνισμού που είχε προκηρυχθεί το 2003, εκδόθηκαν νέα βιβλία Μαθηματικών για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Η συγγραφή τους έγινε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης που είχαν δημοσιευτεί το 2003 (Φ.Ε.Κ. Β' 303, 13-3-2003). Μια σημαντική καινοτομία ήταν ότι τα νέα βιβλία του Γυμνασίου, όπως εκείνο της Ευκλείδειας Γεωμετρίας που είχε προηγηθεί, συνοδεύονταν και από βιβλίο του εκπαιδευτικού.

Είναι χαρακτηριστικό ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε αυτό το σημαντικό γεγονός, έστω και υπό μορφή ενημέρωσης, στα τεύχη οδηγιών για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στην Α' Λυκείου τα επόμενα έτη. Αντίθετα, οι οδηγίες του σχολικού έτους 2008-09 επανέρχονται για μία ακόμη φορά στο ζήτημα των περικοπών με έναν μακροσκελή κατάλογο όλων των προηγούμενων, καθώς και επιπρόσθετων που κρίθηκαν αναγκαίες ώστε να επιτευχθεί ο διακαής και ανεκπλήρωτος στόχος ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2008)³. Μετά όμως από αυτήν τη σχολαστική επανάληψη των αλλεπάλληλων περικοπών, ακολουθεί ένα απροσδόκητο γεγονός: Για πρώτη φορά μετά την έκδοση του βιβλίου το 1990, υπάρχουν στις οδηγίες εκτενείς αναφορές στο ζήτημα της αποδεικτικής διαδικασίας και σε «απαγορευμένες» μέχρι τότε έννοιες της μαθηματικής λογικής, όπως η συνεπαγωγή και οι ποσοδείκτες.

Οι αναφορές στην αποδεικτική διαδικασία, είκοσι χρόνια μετά την πρώτη έκδοση του βιβλίου, αντανακλούσαν διάχυτο εκείνη την εποχή προβληματισμό για τις μεγάλες αδυναμίες των μαθητών του Λυκείου στο συγκεκριμένο ζήτημα. Οι αδυναμίες αυτές εκδηλώνονταν όλα τα προηγούμενα χρόνια στα γραπτά των πανελλαδικών εξετάσεων και καταγράφονταν σε πολλές εμπειρικές έρευνες. Δεν μπορούμε εδώ να εισέλθουμε σε λεπτομέρειες αλλά το παρακάτω απόσπασμα, από την εισήγηση ενός επιφανούς εκπροσώπου της πανεπιστημιακής κοινότητας σε συνέδριο που είχαν συνδιοργανώσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας το 2005, είναι ενδεικτικό για τη φύση του προβλήματος:

³ Αυτές είναι οι πρώτες οδηγίες διδασκαλίας που δεν εκδόθηκαν σε ανεξάρτητο τεύχος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά στάλθηκαν στα σχολεία με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (οι οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών αρχίζουν στη σελίδα 22 της εγκυκλίου).

Η εμπειρία τόσο η δική μου όσο και πολλών συναδέλφων με πρωτοετείς φοιτητές δείχνει ότι υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία και θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη μάθηση των βασικών λογικών αποδεικτικών κανόνων, όπως η αντίστροφη πρόταση, η λογική άρνηση μιας πρότασης, η αντιθετο-αντιστροφή μιας πρότασης, ιδίως αν συνδυάζεται με ποσοδείκτες, η συνεπαγωγή: από το α έπεται το β , και το γεγονός ότι αληθεύει ευκολότερα του αναμενομένου με την κοινή λογική. Γι' αυτό π.χ. και οι φοιτητές συχνά δυσπιστούν στην ικανότητα ενός αντιπαραδείγματος, μιας και μόνο περίπτωσης στην οποία ισχύει το α και δεν ισχύει το β , να αρκεί να αποδείξει ότι: από το α δεν έπεται το β . Όταν το 1959 η ομάδα Bourbaki, προεξάρχοντας του Dieudonné, ανήγγειλαν τα Νέα Μαθηματικά δεν ήθελαν να αποδυναμώσουν τη διδασκαλία της απόδειξης στο σχολείο. Αντίθετα είχαν κατά νου μια σκληρή και αντι-εκπαιδευτική αλλά βεβαίως μαθηματικά άψογη και αυστηρή προσέγγιση. Στην πράξη όμως συνέβαλαν τα μέγιστα στην αποδυνάμωση της απόδειξης. Ο λόγος ήταν ότι έστρεψαν το πρόσωπό τους από τον Ευκλείδη. Οι αποδείξεις που προτιμούσαν ήταν αποδείξεις στην άλγεβρα ή στην ανάλυση (Νεγρεπόντης Σ., 2005, σ.186).

Όλα τα προηγούμενα σχετικά με την αδυναμία ολοκλήρωσης της ύλης, το συσσωρευμένο πλήθος των περικοπών και την ανάγκη λήψης μέτρων ώστε να βελτιωθεί η αποδεικτική ικανότητα των μαθητών, καθιστούσαν επιτακτική είτε την αντικατάσταση είτε τη δραστηκή αναμόρφωση του ηλικίας είκοσι ετών σχολικού βιβλίου. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επέλεξε τη δεύτερη λύση και ανέθεσε το έργο στην αρχική συγγραφική ομάδα. Έτσι το 2010 εμφανίστηκε μία (όπως χαρακτηρίζεται στο εσώφυλλο) «αναμορφωμένη έκδοση» του βιβλίου, που επανέφερε την κατανομή της ύλης σε κεφάλαια με την ακόλουθη δομή:

- Το λεξιλόγιο της λογικής – Σύνολα
- Οι πραγματικοί αριθμοί
- Εξισώσεις
- Ανισώσεις
- Βασικές έννοιες των συναρτήσεων
- Μελέτη βασικών συναρτήσεων
- Γραμμικά Συστήματα
- Τριγωνομετρία
- Ασκήσεις για επανάληψη

Βασικά χαρακτηριστικά της νέας έκδοσης του βιβλίου, εκτός από την έμφαση στη μαθηματική λογική και την αποδεικτική διαδικασία, ήταν η σημαντική μείωση του αριθμού των παραδοσιακών ασκήσεων (305 έναντι 472 της πρώτης έκδοσης), και η ενσωμάτωση στο τέλος κάθε κεφαλαίου μιας ενότητας με τίτλο «Ερωτήσεις Κατανόησης». Σε αυτές εντάχθηκε ένας μεγάλος αριθμός (περίπου 130) ερωτήσεων αντικειμενικού τύπου, στην κατεύθυνση των νέων μεθόδων αξιολόγησης που είχε εισάγει η μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-1999. Επίσης, διαχωρίστηκε η διδασκαλία των εξισώσεων και ανισώσεων από τη διδασκαλία των συναρτήσεων. Όλα τα προηγούμενα, που συνιστούν βασικές αλλαγές ποιοτικού χαρακτήρα, είχαν επίσης επίπτωση στην αύξηση της διδακτέας ύλης του βιβλίου κατά 25 περίπου σελίδες (202 έναντι των 177 της προηγούμενης περιόδου).

Η αναθεωρημένη έκδοση προκάλεσε πολλές συζητήσεις, που επικεντρώθηκαν σχεδόν αποκλειστικά στις επιλογές των συγγραφέων για τα στοιχεία της λογικής και της αποδεικτικής μεθοδολογίας που εντάχθηκαν στο αναμορφωθέν βιβλίο. Έτσι πέρασε μάλλον απαρατήρητο ένα γεγονός το οποίο θεωρούμε μεγάλης σημασίας για το ζήτημα που εξετάζουμε. Αυτό αφορά τις οδηγίες διδασκαλίας του σχολικού έτους 2010-2011 (Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, 2010), οι οποίες περιείχαν ορισμένες απροσδόκητες αναφορές που δημιουργούν μέχρι και την υπόνοια ότι ο συντάκτης τους αγνοούσε ή δεν είχε σε μεγάλη υπόληψη τον σκοπό της αναμόρφωσης του βιβλίου. Το πρώτο στοιχείο που εντυπωσιάζει είναι ότι δεν ξεκινούν με κάποια αναφορά στο σημαντικό γεγονός της αναμόρφωσης, αλλά εμμένουν στο προσφιλέζ ζήτημα της ολοκλήρωσης της ύλης και ανακοινώνουν νέες περικοπές! Μεταξύ αυτών ήταν η μεταφορά του νεοσυσταθέντος κεφαλαίου «Τριγωνομετρία» στη Β΄ Λυκείου και η κατάργηση της διδασκαλίας διαφόρων ενοτήτων με κύριο επιχείρημα ότι «είναι γνωστές από το Γυμνάσιο». Μετά από όλες αυτές τις περικοπές (που αντιστοιχούν κατ'εκτίμηση σε 46 από τις 202 σελίδες του αναμορφωθέντος βιβλίου), ο συντάκτης των οδηγιών δεν είχε βέβαια πρόβλημα να προτείνει νέα μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος από 54 σε 48.

Αυτή η αντιμετώπιση της αναμορφωμένης έκδοσης του βιβλίου από τους συντάκτες των οδηγιών διδασκαλίας δημιουργεί πολλά ερωτηματικά. Αν υποθέσουμε ότι υπήρχαν σοβαροί λόγοι που καθιστούσαν αδύνατη τη συγγραφή ενός νέου βιβλίου, τότε η αναμόρφωση του υπάρχοντος αποτελούσε μονόδρομο δεδομένων των προβλημάτων που εμφανίστηκαν στη διάρκεια της 20ετούς χρήσης του. Επομένως, για ποιον λόγο δεν προβλήθηκαν στις οδηγίες του 2010 οι στόχοι και οι καινοτομίες της αναθεώρησης αλλά συνεχίστηκε η σχολαστική συζήτηση για την ανάγκη ολοκλήρωσης της ύλης και τη δικαιολόγηση νέων περικοπών;

Ευτυχώς δεν χρειάζεται να διαθέσουμε χρόνο και σκέψη σε αυτό το ερώτημα, επειδή τον αμέσως επόμενο χρόνο σημειώθηκε μία ακόμη πιο απροσδόκητη εξέλιξη: εμφανίστηκε μια «αναμόρφωση της αναμόρφωσης» του βιβλίου, η οποία αφενός ερμηνεύει το προηγούμενο ζήτημα αλλά παράλληλα θέτει πολλά νέα ερωτηματικά για την οργάνωση και το σχεδιασμό της μαθηματικής εκπαίδευσης.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά της Α΄ Λυκείου και η «αναμόρφωση της αναμόρφωσης» του βιβλίου το 2011

Τον Ιούνιο του 2011 δημοσιεύτηκε νέο πρόγραμμα σπουδών για τα Μαθηματικά της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ Β΄ 1168, 8-6-2011), γεγονός που οδήγησε σε νέα αναμόρφωση του μόλις πριν από ένα έτος αναμορφωθέντος βιβλίου Άλγεβρας!

Δύο βασικές επιλογές των συντακτών του νέου προγράμματος που είχαν άμεση επίδραση στο βιβλίο ήταν οι εξής:

- α) Το κεφάλαιο 6 «Συστήματα» και το κεφάλαιο 7 «Τριγωνομετρία» μεταφέρθηκαν στο βιβλίο «Άλγεβρα» της Β΄ Λυκείου.
- β) Στη θέση τους, ως 1ο και 5ο κεφάλαιο αντίστοιχα, μεταφέρθηκαν από το βιβλίο «Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής» της Γ΄ Λυκείου οι ενότητες «Δειγματικός

Χώρος – Πιθανότητες» και «Έννοια της Πιθανότητας» και από το βιβλίο «Άλγεβρα» της Β΄ Λυκείου το κεφάλαιο «Πρόοδου».

Είναι προφανές ότι οι συντάκτες του νέου προγράμματος έλαβαν υπόψη τη δομή της αναμορφωμένης έκδοσης του βιβλίου το 2010, εξαιρώντας όμως από τη διδακτέα ύλη τις ακόλουθες ενότητες (οι οποίες δεν αφαιρέθηκαν από το βιβλίο):

- α) Την εισαγωγική ενότητα «Το Λεξιλόγιο της Λογικής».
- β) Την ενότητα 4.3 «Ανισώσεις Γινόμενο και Ανισώσεις Πηλίκου», στοιχεία της οποίας μεταφέρθηκαν και ενσωματώθηκαν στην ενότητα «Πολυωνυμικές Εξισώσεις και Ανισώσεις» του βιβλίου «Άλγεβρα» της Β΄ Λυκείου.
- γ) Τις ενότητες 6.4. «Κατακόρυφη – Οριζόντια Μετατόπιση Καμπύλης» και 6.5. «Μονοτονία – Ακρότατα – Συμμετρίες Συνάρτησης», οι οποίες μεταφέρθηκαν στο βιβλίο «Άλγεβρα» της Β΄ Λυκείου και αποτέλεσαν ιδιαίτερο κεφάλαιο με τίτλο «Ιδιότητες Συναρτήσεων».
- δ) Την ενότητα 7.2. «Μελέτη της Συνάρτησης $f(x) = \frac{a}{x}$ ».

Για να υποστηριχθεί προφανώς η νέα (τρίτη κατά σειρά) απόπειρα ένταξης κάποιων στοιχείων από τα Στοχαστικά Μαθηματικά στην ύλη της Α΄ Λυκείου, ο τίτλος του μαθήματος και του βιβλίου άλλαξε από «Άλγεβρα» σε «Άλγεβρα και Στοιχεία Πιθανοτήτων».

Το νέο πρόγραμμα σπουδών (όπως και εκείνο του 1999) είχε τη δομή curriculum με τρεις στήλες στις οποίες αναπτύσσονται οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες με το διατιθέμενο χρόνο και ενδεικτικές δραστηριότητες.

Οι προηγούμενες αλλαγές ενσωματώθηκαν άμεσα στην νέα έκδοση του βιβλίου το 2011. Στον πρόλογο, οι ίδιοι συγγραφείς που πριν ένα χρόνο είχαν διεκπεραιώσει την «αναμόρφωση», περιγράφουν τώρα μια πρωτοφανή διαδικασία «αποκοπής και επικόλλησης» ανάμεσα σε τρία βιβλία Γενικής Παιδείας των τριών τάξεων του Λυκείου. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι στις σελίδες 2 και 3 της νέας έκδοσης καταχωρήθηκαν φωτογραφίες των εξωφύλλων και των τριών βιβλίων μαζί με τα ονόματα των αντίστοιχων συγγραφέων. Κατόπιν όλων αυτών, ο χαρακτηρισμός «Βιβλίο Φρανκενστάιν» που κυκλοφόρησε στο διαδίκτυο εκείνη την εποχή δεν πρέπει να θεωρηθεί υπερβολικός!

Το γεγονός ότι το 2010 και το 2011 έγιναν δύο διαδοχικές και ριζικές αναμορφώσεις του βιβλίου Άλγεβρας της Α΄ Λυκείου, ένα γεγονός πρωτοφανές από κάθε άποψη, εγείρει φυσιολογικά ένα τέταρτο κριτικό ερώτημα:

Τα στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που σχεδίασαν την αναμορφωμένη έκδοση του 2010, αγνοούσαν ότι ήταν σε εξέλιξη η σύνταξη νέου προγράμματος σπουδών της Α΄ Λυκείου, το οποίο θα απαιτούσε νέα αναμόρφωση του βιβλίου τον επόμενο χρόνο;

Θα πρέπει πάντως να τονιστεί ότι σε αντίθεση με το προηγούμενο έτος, η νέα εγκύκλιος των οδηγιών διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, 2011) αξιοποιούσε πολλά στοιχεία του νέου προγράμματος σπουδών και με τρόπο που τόνιζε την προτεραιότητά του (όσον αφορά τον εκπαιδευτικό) έναντι του σχολικού βιβλίου. Το πρώτο

στοιχείο που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι δεν επαναλαμβάνονται οι συνήθειες αναφορές στο πρόβλημα ολοκλήρωσης της ύλης και οι αναζητήσεις νέων περικοπών. Μια άλλη σημαντική καινοτομία αποτελεί η συχνή αναφορά σε εκτεταμένες παρανοήσεις των μαθητών που έχουν καταγραφεί από έρευνες της Διδακτικής των Μαθηματικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι οδηγίες για το 2ο κεφάλαιο «Οι Πραγματικοί Αριθμοί» και οι οποίες ασχολούνται (για πρώτη φορά στην 20ετή χρήση του βιβλίου) με την ουσία του περιεχομένου του (ό.π., σ. 6-7):

Στο κεφάλαιο αυτό οι μαθητές επαναλαμβάνουν και εμβαθύνουν στις ιδιότητες του συνόλου των πραγματικών αριθμών με στόχο να βελτιώσουν την κατανόηση της δομής του. Ειδικότερα:

§ 2.1. Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες στη διάκριση των ρητών από τους άρρητους και γενικότερα στην ταξινόμηση των πραγματικών αριθμών σε φυσικούς, ακέραιους ρητούς και άρρητους. Οι διαφορετικές αναπαραστάσεις των πραγματικών αριθμών επηρεάζουν τις παραπάνω διεργασίες. Για τον λόγο αυτό προτείνεται να δοθεί έμφαση στη διάκριση των ρητών από τους άρρητους με χρήση κατάλληλων παραδειγμάτων, όπως ...

§ 2.2. Οι μαθητές επηρεασμένοι από τη διαδοχικότητα των ακεραίων, συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση της πυκνότητας των ρητών αριθμών. Προτείνεται να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση της έννοιας της πυκνότητας και της διαδοχικότητας στα βασικά υποσύνολα των πραγματικών αριθμών

Ένα ακόμη στοιχείο που δείχνει την προσπάθεια να συνδεθεί η διδασκαλία του μαθήματος με το νέο πρόγραμμα σπουδών, αποτελεί η συστηματική παραπομπή των οδηγιών στις δραστηριότητες που είχαν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα για κάθε σχεδόν ενότητα της διδακτέας ύλης.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών είχε επίσης ως παράπλευρη συνέπεια την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος «Άλγεβρα και Στοιχεία Πιθανοτήτων» σε 3 την εβδομάδα, που έκανε δυνατή την αύξηση του συνολικού αριθμού προτεινόμενων διδακτικών ωρών από 48 σε 76.

Όλα τα προηγούμενα συνιστούσαν μια σαφή απόπειρα αναβάθμισης, η οποία όμως δεν στάθηκε ικανή να υπερβεί τις χρόνιες παθογένειες που έχουμε περιγράψει. Το 2016, στο πλαίσιο ενός αμφιλεγόμενου «εξορθολογισμού» (με τον οποίο θα ασχοληθούμε στην επόμενη ενότητα), αφαιρέθηκε από τη διδακτέα ύλη ο «συνήθης ύποπτος», το κεφάλαιο «Πιθανότητες», το οποίο πριν 5 χρόνια είχε εμφανιστεί ως η βασική καινοτομία που επέβαλε ακόμη και την αλλαγή του τίτλου του μαθήματος! Αυτή είναι επί του παρόντος η τελευταία ουσιαστική παρέμβαση στη διδασκαλία του βιβλίου που εξετάζουμε, γεγονός που μας υποχρεώνει να διατυπώσουμε το πέμπτο κριτικό ερώτημα:

Πού οφείλεται όμως η παταγώδης αποτυχία κάθε απόπειρας για την εισαγωγή ορισμένων στοιχείων Στοχαστικών Μαθηματικών στην Α' Λυκείου;

Με αυτό το ερώτημα, που περιγράφει ένα από τα πολλά αδιέξοδα μέσα στα οποία βρίσκεται εγκλωβισμένη η μαθηματική μας εκπαίδευση, ολοκληρώνεται η εξιστόρηση της πορείας του μακροβιότερου διδακτικού βιβλίου Μαθηματικών στη νεώτερη Ελλάδα. Είναι όμως προφανές ότι αποτελεί ζήτημα άμεσης προτεραιότητας η αναζήτηση προτάσεων οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των δομικών προβλημάτων που αναδεικνύει αυτή η

εξιστόρηση. Ο «εξορθολογισμός» ο οποίος προκάλεσε την τελευταία παρέμβαση στο βιβλίο Άλγεβρας της Α΄ Λυκείου, μας δίνει την ευκαιρία να κλείσουμε την εργασία διατυπώνοντας μια τέτοια πρόταση.

Μια ενδιαφέρουσα αλλά ετεροχρονισμένη δράση του ΙΕΠ το 2016

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κατά το διάστημα Ιουνίου-Ιουλίου 2016, υλοποίησε τη δράση «Αναδιάρθρωση και Εξορθολογισμός της ύλης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», τα βασικά στοιχεία της οποίας συνοψίζονται ως εξής (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2016):

Η δράση αφορούσε όλα τα διδακτικά αντικείμενα Δημοτικού, Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου (εκτός, για ευνόητους λόγους, εκείνων της Γ΄ Λυκείου).

Οι ομάδες εργασίας στελεχώθηκαν από μέλη του ΙΕΠ αλλά και από εξωτερικούς συνεργάτες, όπως σχολικούς συμβούλους, εκπαιδευτικούς της τάξης και μέλη ΔΕΠ της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (στη δράση απασχολήθηκαν περίπου 126 εμπειρογνώμονες).

Στο πλαίσιο της δράσης, το ΙΕΠ διοργάνωσε, σε συνεργασία με το ΥΠΠΕΘ, ενημερωτικές και επιμορφωτικές ημερίδες των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Επιπλέον, και πάλι σε συνεργασία με το ΥΠΠΕΘ, το ΙΕΠ παρέλαβε και επεξεργάστηκε τις εκθέσεις των 26 Προϊσταμένων Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης από τις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης.

Για την υποστήριξη των εμπειρογνομώνων με το απαραίτητο υλικό και την υποβολή των παραδοτέων, το Γραφείο Διοικητικής Μέριμνας και Τεχνικής Υποστήριξης της Διοικητικής Υπηρεσίας του ΙΕΠ σχεδίασε ηλεκτρονική πλατφόρμα, μέσω της οποίας υποβλήθηκαν συνολικά 210 παραδοτέα που αφορούσαν όλα τα γνωστικά αντικείμενα Δημοτικού, Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου.

Οι στόχοι της αναδιάρθρωσης και του εξορθολογισμού της ύλης για το μάθημα των Μαθηματικών ήταν οι εξής:

1. Η προσαρμογή της έκτασης της διδακτέας ύλης, στον διατιθέμενο διδακτικό χρόνο.
2. Η διαμόρφωση πρότασης διαχείρισης της ύλης, ώστε να υπάρχει δυνατότητα για εμβάθυνση σε έννοιες των Μαθηματικών με πρόσθετη μαθησιακή αξία.
3. Η προώθηση της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης.
4. Η δημιουργία κλίματος συνεργασίας στην τάξη.
5. Η σύνδεση του κόσμου της εμπειρίας, με τα μαθηματικά αντικείμενα σε ένα πιο τυποποιημένο πλαίσιο.
6. Η ανάδειξη των Μαθηματικών, μέσα από τη χρήση τους στην τάξη, ως πολιτιστικό προϊόν.
7. Η ανάδειξη της εμπλοκής των μαθητών στην μαθηματοποίηση προβλημάτων.
8. Η εξοικονόμηση χρόνου για ανακεφαλαιωτικές και επαναληπτικές δραστηριότητες.
9. Εισαγωγή στοιχειωδών εννοιών της Γεωμετρίας του Χώρου, που αποτελεί το κοινό υπόβαθρο της ανθρώπινης εμπειρίας και μέχρι τώρα δεν διδασκόταν στο Λύκειο.

Για τη διαδικασία αναδιάρθρωσης και εξορθολογισμού της διδακτέας ύλης Μαθηματικών αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα κριτήρια:

1. Η έκταση και το βάθος της γνώσης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.
2. Οι επαναλήψεις και αλληλοεπικαλύψεις που τυχόν υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια.
3. Η διατήρηση – εξασφάλιση της μέγιστης κατά το δυνατόν λειτουργικότητας των υπαρχόντων σχολικών βιβλίων.
4. Οι διαθέσιμες πηγές (Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά, που εφαρμόστηκε πιλοτικά, κ.ά.) για τον εκπαιδευτικό.
5. Η ανάγκη εμπλουτισμού της διδασκαλίας με πρακτικές, επωφελείς για τους μαθητές.
6. Η αναβάθμιση ενοτήτων που ενισχύουν την αποδεικτική συλλογιστική, έναντι άλλων που υποστηρίζουν την αλγεβρική αντιμετώπιση της Γεωμετρίας.

Τη σημασία των προηγούμενων γενικών αρχών αναδεικνύει η εξειδίκευσή τους στη διδακτέα ύλη Άλγεβρας της Α΄ Λυκείου, της οποίας η αναγκαιότητα αναδιάρθρωσης και εξορθολογισμού καθορίζεται από τα εξής:

- Την ομαλή μετάβαση των μαθητών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο.
- Την εμφάνιση νέων εννοιών σε σχέση με το Γυμνάσιο. Η ομαλή αλλαγή πλαισίου από πιο διαισθητικό, σε περισσότερο τυπικό, σε ήδη γνωστές έννοιες. Η ανάδειξη της χρησιμότητας πιο τυπικών μορφών έκφρασης.
- Τη μη ολοκλήρωση επί σειρά ετών της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα να προκύψει η ανάγκη μεταφοράς ενοτήτων στη Β΄ τάξη.
- Τη διάθεση περισσότερου χρόνου διδασκαλίας σε σημαντικές έννοιες των Μαθηματικών, όπως η συνάρτηση, το σύνολο των πραγματικών αριθμών και σε επίλυση προβλημάτων.

Παραθέσαμε λεπτομερώς όλα τα παραπάνω στοιχεία, επειδή αναδύεται από αυτά η εικόνα μιας ολοκληρωμένης δράσης στην οποία συμμετείχε ενεργά μεγάλος αριθμός στελεχών και φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος. Εκείνο όμως που γίνεται φανερό και συνιστά τη βασική αδυναμία του εγχειρήματος είναι ότι σχεδιάστηκε για να καταγράψει και αντιμετωπίσει (;) τα συσσωρευμένα και χρόνια προβλήματα σχετικά με τη διδακτέα ύλη και τα σχολικά βιβλία, όπως αυτά που ανέδειξε η μελέτη μας. Τα αποτελέσματα κατά συνέπεια δεν θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά από εκείνα των ετήσιων οδηγιών διδασκαλίας που επιχειρούν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα σε προγράμματα σπουδών, διδακτικά βιβλία και σχολική πράξη με αλλεπάλληλες περικοπές και μειώσεις. Συνοπτικά, η δράση «εξορθολογισμού της ύλης» μπορεί να χαρακτηριστεί πολύ ενδιαφέρουσα αλλά ετεροχρονισμένη, με την έννοια ότι τα αποτελέσματά της έπρεπε να είναι διαθέσιμα προς αξιοποίηση κατά την εκπόνηση των προγραμμάτων σπουδών και τη συγγραφή των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων. Η επισήμανση αυτή σκιαγραφεί ουσιαστικά και την πρόταση που θέλουμε να διατυπώσουμε, δηλαδή την άμεση δημιουργία στο ΙΕΠ μιας μόνιμης «επιτροπής εξορθολογισμού». Η επιτροπή αυτή, με ενισχυμένες αρμοδιότητες και κατάλληλα στελέχη θα έχει ως έργο τη διαρκή εποπτεία και καθοδήγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών. Με τον τρόπο αυτό ίσως γίνει δυνατή η πρόληψη της επανάληψης φαινομένων, όπως αυτά που περιγράψαμε, στα επόμενα βιβλία που θα γραφούν σύμφωνα με τα νέα προγράμματα σπουδών.

Βιβλιογραφία

- Διαμαντίδου, Σ. & Θωμαΐδης, Γ. (2016). Η εφαρμογή των μαθηματικών γνώσεων στην επίλυση προβλημάτων: Μια πρόκληση για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο Παπαγεωργίου, Μ. κ.ά (επιμ.) *Πρακτικά 8^{ης} Μαθηματικής Εβδομάδας*, Τόμος Α΄. Παράρτημα Κεντρικής Μακεδονίας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, Θεσσαλονίκη, σ. 314-332.
- Ζαχαριάδης, Δ. & Πατρώνης, Τ. (1986). Α΄ Λυκείου: Η αρχή της ολοκλήρωσης μιας καταστροφής στο Καβουκόπουλος, Φ. & Παπασταυρίδης, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Αθήνα, σ. 254-263
- Θωμαΐδης, Γ. (1985). Προβλήματα διδασκαλίας της Άλγεβρας στην Α΄ Λυκείου (και κάποιες προτάσεις επίλυσής τους). *Ευκλείδης Γ΄ 7*, σ. 4-11.
- Θωμαΐδης, Γ. (2010). Λογική και Διδακτική στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου. *Ευκλείδης Γ΄ 73*, σ. 102-121.
- Θωμαΐδης, Γ. & Καλφοπούλου, Κ. (2011). Απρόβλεπτες καταστάσεις και μαθηματικές συνδέσεις – Ανάλυση μιας δραστηριότητας επίλυσης προβλήματος στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου στο Δημάκος, Γ. κ.ά. (επιμ.) *Πρακτικά 28ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας*, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, Αθήνα, σ. 161-174.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2016) *λ Αναδιάρθρωση και Εξορθολογισμός της ύλης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο URL <http://www.iep.edu.gr/el/anadiarthrosi-kai-eksorthologismos-tis-didakteas-yliis-stin-protovathmia-kai-defterovathmia-ekpaidefsi> (πρόσβαση 26 Ιουλίου 2021).
- Κουφός, Θ. & Ευαγγελόπουλος, Α. (2012). Η μαθηματική υποδομή των μαθητών που εγγράφονται στην Α΄ τάξη του Γενικού Λυκείου. Μια εμπειρική έρευνα στο Τζιρίτας, Σ. & Φυλάκης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά 4ης Μαθηματικής Εβδομάδας*. Παράρτημα Κεντρικής Μακεδονίας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, Θεσσαλονίκη, σ. 360-383.
- Μάκρας, Σ. & Σαλίχος, Μ. (1991). Αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών στα Μαθηματικά κατά την είσοδο τους στο Λύκειο. *Ευκλείδης Γ΄ 30/31*, σ. 42-60.
- Μαυρογιάννης, Ν. (2013). *Άλγεβρα Α΄ Λυκείου – Σχολικές Σημειώσεις*. Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, Αθήνα. Διαθέσιμο στο URL <http://www.nsmavrogiannis.gr/Aclass/Algebra-A-2015.pdf> (πρόσβαση 16 Μαρτίου 2022).
- Νεγρεπόντης, Σ. (2005). Οι αρχές της Μαθηματικής Παιδείας στο Λύκειο και τα εμπόδια στην εφαρμογή τους στο Πολύζος, Γ. (επιμ.) *Σύνδεση Δευτεροβάθμιας & Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Εισαγωγικές Εξετάσεις στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, 182–190. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Εκδόσεις Ζήτη, Βόλος, σ. 182-190.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο κατά το σχολικό έτος 1998-1999*. Τεύχος Β΄ Μαθηματικά, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Πόταρη, Δ. (1989). Κριτική του βιβλίου της Άλγεβρας της Α΄ Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 45, σ. 55-62.
- Συγκελάκης, Α. (2018). Μια πρόταση για τη διδασκαλία της Άλγεβρας στην Α΄ και Β΄ Λυκείου με έμφαση στην αποδεικτική διαδικασία. *Ευκλείδης Γ΄ 89*, σ. 66-85.

- Τουμάσης, Χ. (1994). Πραγματικές ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των Μαθηματικών στα Γυμνάσια και τα Λύκεια. *Λόγος και Πράξη* 57, σ. 11-24.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (2008) *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων του Γενικού Λυκείου*. Εγκύκλιος 122439/Γ2/24-9-2008, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων (2010) *Καθορισμός και διαχείριση διδακτέας ύλης Θετικών Μαθημάτων, των Α' Β' και Γ' τάξεων Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου, για το σχολικό έτος 2010-11*. Εγκύκλιος 114361/Γ2/15-09-2010, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2011-12*. Εγκύκλιος 97359/Γ2/30-08-2011, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Φιλίππου, Γ. (1992). *Οι μαθηματικές γνώσεις των τελιοφοίτων του Γυμνασίου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φαινομενολογικές επισημάνσεις για τις αλληλεπιδράσεις των σχολικών βιβλίων με τη μάθηση, τη διδασκαλία και την καλλιέργεια της μαθηματικής παιδείας στο σχολείο

Φραγκίσκος Καλαβάσης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Το βιβλίο των Μαθηματικών μοιάζει με την κρυπτογραφημένη ζώνη της Σπαρτιατικής σκυτάλης. Για να κατανοηθεί η πολυτροπική σύνταξη και παρουσίαση του περιεχομένου, επιφανειακά αναγνωρίσιμου ως μαθηματικού, θα πρέπει να αναδιαταχθεί η αναγνωστική διεργασία σύμφωνα με την αποβλεπτικότητα των συγγραφέων. Ανάμεσα σε επιστημονικό κείμενο και παιδαγωγικό εργαλείο, το σχολικό εγχειρίδιο δεν απευθύνεται ούτε στον μαθητή, ούτε στον εκπαιδευτικό, αλλά στη διδακτική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, που εμπλέκεται στην οικοδόμηση της λογικο-μαθηματικής σκέψης. Μια σχέση πολύπλοκη, ευμετάβλητη, εύθραυστη, καθώς προσδιορίζεται από την εικόνα, την αξία και τη σημασία των Μαθηματικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον και μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα μαζί με την ιδεολογία και τα στερεότυπα που αναπαράγει. Ένα διεπιστημονικό περιβάλλον που αλληλεπιδρά με το οικογενειακό, το κοινωνικό και το πολιτισμικό του οικοσύστημα.

Abstract

The book of Mathematics looks like the encrypted belt of the Spartan baton. To understand the multimodal syntax and the presentation of its superficially recognizable mathematical content, the reading process must be reordered according to the authors' intentionality. Among scientific text and pedagogical tool, the textbook is addressed neither to the student nor to the teacher, but to the didactic relationship between the student and the teacher, which is involved in the construction of logical-mathematical thinking. A complex, changeable, fragile relationship, as it is determined by the image, value, and importance of Mathematics within the school environment, in interaction with the ideology and stereotypes that reproduces the educational system. An interdisciplinary environment that interacts with its family, social and cultural ecosystem.

Κάθε σχολικό εγχειρίδιο έχει μια τρισυπόστατη φύση, που άλλοτε γέρνει προς τον έναν πόλο, άλλοτε προς τον δεύτερο και ενίοτε ισορροπεί.

Ως εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να αντιστοιχείται με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη δομή του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, επομένως, είτε να συνδέει τα διαδοχικά

κεφάλαια με αναδρομικές αναφορές και συνδέσεις είτε να διαχωρίζει τα κεφάλαια ώστε να μπορεί το κάθε κεφάλαιο να διαθέτει μια γνωσιακή και εκφραστική αυτοτέλεια.

Ως παιδαγωγικό υλικό οφείλει να αντιστοιχείται με τους παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου και της συγκεκριμένης βαθμίδας, επομένως, είτε να συμβάλλει στη μαθησιακή ενθάρρυνση, στη συνεργασία και τη συμπερίληψη όλων των μαθητών και μαθητριών είτε, αντίθετα, να ευνοεί την ατομική εργασία και καλλιέργεια, την επιβράβευση και τη διάκριση στην απόδοση ανάμεσα στον μαθητικό πληθυσμό.

Ως βιβλίο, δηλαδή ως πολιτισμικό προϊόν οφείλει να συμβαδίζει με την αισθητική και κοινωνιολογική πλαισίωση της εκδοτικής παραγωγής της εποχής και της κοινωνίας, επομένως, είτε να διαθέτει εικαστικό εξώφυλλο, πληροφορίες για τους συγγραφείς, πρόλογο, περιεχόμενα, επίλογο, και να επαγρυπνεί για την ισότιμη παρουσίαση των φύλων και την πολυπολιτισμική διάσταση είτε να επιλέγει τον σχετικό παραμερισμό των συγγραφέων και της μορφολογίας της έκδοσης προς όφελος του θεσμού/δομής που εγγυάται την εγκυρότητα του περιεχομένου και της συγγραφής.

Το σχολικό βιβλίο των Μαθηματικών σχεδιάζεται, συγγράφεται και χρησιμοποιείται σε αλληλεπίδραση με το σχολικό/εκπαιδευτικό, με το κοινωνικό-πολιτισμικό και το οικογενειακό περιβάλλον, με όλες τις μεταξύ τους συγκλίσεις, αποκλίσεις ή αντιθέσεις, που πολύ συχνά εκφράζονται με επιλεκτικές χρήσεις της σημειολογίας των Μαθηματικών σε άλλα σχολικά μαθήματα, καθώς και με στερεότυπα για τα Μαθηματικά και τη μάθησή τους σε σχέση με το φύλο, την κλίση ή την κληρονομικότητα.

Η τρισυπόστατη φύση, και μόνο με τις ενδεικτικές διαστάσεις που αναφέραμε, φαίνεται πως μπορεί να οδηγήσει σε πολλές παραλλαγές και εκδοχές, οι οποίες με τη σειρά τους θα δεσμεύσουν ή θα ελευθερώσουν την αναγνωστική ποικιλία και θα παραγγείλουν ή αναπαραγάγουν ή απορρίψουν πρακτικές, προκαταλήψεις ή στερεότυπα.

Μέσα σε αυτό το πλέγμα διεπιστημονικών και συστημικών αλληλεπιδράσεων, το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών μετασχηματίζεται μαζί τη διδακτική-μαθηματική σχέση που θέλει να απεικονίσει και λαμβάνει την εκάστοτε μορφή της. Γίνεται ενδιαφέρον και ελκυστικό ή, αντίθετα, προκαλεί άγχος και φόβο. Συνεργάζεται με διδακτικά βοηθήματα της αγοράς ή περιθωριοποιείται από τη σκιά της εκπαίδευσης. Άλλοτε περνάει στη συλλογική μνήμη μαζί με το όνομα των συγγραφέων του, άλλοτε σκίζεται και πετιέται μαζί με την προσωπική ανάμνησή του.

Το σχολικό εγχειρίδιο θέλει να αντιστοιχηθεί με την ποικιλία που εμφανίζουν οι αποδέκτες του, οι σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης των Μαθηματικών, επομένως, να ανέχεται, να συμπεριλαμβάνει και να ενθαρρύνει την πολλαπλότητα των εκδοχών αυτής της ποικιλίας, και να την επικοινωνεί με τα Μαθηματικά, ως μια ζωντανή επιστήμη με μακρά ιστορία, αλλά και ως μια γλώσσα και σημειολογία που επιτρέπει την επιστημονική περιγραφή των φαινομένων και την επικοινωνία ανάμεσα στις επιστήμες.

Ειδικότερα το σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών αλληλεπιδρά με τη διδακτική σχέση και τον τρόπο που αυτή προσδιορίζεται από την εικόνα των Μαθηματικών, την αξία των Μαθηματικών και τη σημασία της σημειογραφίας των Μαθηματικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον (διεπιστημονικότητα) και μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (εξεταστικο-κεντρικό) μαζί με την ιδεολογία και τα στερεότυπα που αναπαράγουν.

Οι αλληλεπιδράσεις αυτές συμπυκνώνονται στην πολυτροπικότητα της εικόνας που παρουσιάζουν τα μαθηματικά εγχειρίδια, η οποία με τη σειρά της θα πρέπει να μπορεί να αναγνωριστεί ως εικόνα που παραπέμπει σε μαθηματικό κείμενο και ως τέτοια να αναγνωστεί και να κατανοηθεί.

Στο σημείο αυτό, της αναγνώρισης, της ανάγνωσης και της κατανόησης εδράζει μια σημαντική διαφορά της μάθησης και διδασκαλίας των Μαθηματικών από τη μάθηση και διδασκαλία άλλων γνωστικών περιοχών. Η εικόνα που παραπέμπει σε μαθηματικό κείμενο εύκολα αναγνωρίζεται ως τέτοιο εκ της σημειογραφίας του. Δεν είναι εύκολη εντούτοις η ανάγνωσή του, ούτε προσδιορίζεται ο τρόπος ανάγνωσής του. Επί παραδείγματι, οι εικόνες 1 και 2 αναγνωρίζονται ότι αφορούν Μαθηματικά. Είναι εντούτοις δύσκολο να αναγνωστούν πριν να έχει κατανοηθεί το νόημά τους. Σε πειραματική άσκηση, όπου οι μαθητές-τριες καλούνται να διαβάσουν ως κείμενο την εικόνα 1, ώστε να το αναπαράγει κάποιος -α που δεν το βλέπει, ανακαλύπτουν τη διαφορά από τη γραμμική ανάγνωση ενός κειμένου άλλου μαθήματος, όπου θα μπορούσαν να το διαβάσουν χωρίς να χρειάζεται να καταλάβουν. Ανακαλύπτουν ότι για να έχει νόημα η ανάγνωση, θα πρέπει, όχι μόνο να κατανοηθεί ότι πρόκειται για διαίρεση, αλλά και να περιγράψουν τον τρόπο που δομείται η γραφή της διαίρεσης στον χώρο, δηλαδή η αρχιτεκτονική της.

Παρατηρώντας ότι η ανάγνωση αλλάζει συνεχώς φορά και ανεβοκατεβαίνει, αντιλαμβάνονται ότι η συγκεκριμένη αναγνωστική σάρωση συνδέεται με τη συγκεκριμένη γραφή των αριθμών στο δεκαδικό σύστημα, επομένως αφενός ότι η έννοια της διαίρεσης και ο συλλογισμός που της αντιστοιχεί είναι πολύ πιο στοιχειώδης νοητική διεργασία, αφετέρου ότι κάθε σύστημα γραφής των αριθμών μας δεσμεύει σε συγκεκριμένη υπολογιστική τεχνική.

Αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας είναι η κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθήτριες, μαθητές, αλλά και ενήλικες με τον υπολογισμό της διαίρεσης.

Στην εικόνα 2, παρατηρείται κάθε φορά πως αναπτύσσεται μια ποικιλία αναγνωστικών προσεγγίσεων, άλλοτε ξεκινώντας από τον κύκλο, άλλοτε από το τρίγωνο, ενώ στην άμεση αναγνώριση των γεωμετρικών σχημάτων κύκλου και τριγώνου, προστίθεται η δυσκολία ανάγνωσης των συμβατικών συμβολισμών της μαθηματικής διδασκαλίας για την ισότητα ανάμεσα σε γωνίες, ή για τη σημασία της διακεκομμένης γραμμής. Ενδιαφέρον έχει, όταν παρατηρούν τις δυνατότητες να διαβαστεί η εικόνα ως κείμενο, ακόμη και αν τοποθετηθεί στραβά ή ανάποδα (εικόνα 3).

Ένα διαφορετικής τάξεως ζήτημα εμφανίζεται σε περιπτώσεις που περιγράφονται ως συμπτώματα «της ηλικίας του καπετάνιου», όπου η μαθηματική σημειογραφία και η ερωτηματική κατάληξη μιας παραγράφου που πλαισιώνει ένα λεκτικό πρόβλημα, όταν ζητάει ένα αριθμητικό αποτέλεσμα, ενδέχεται να στερείται νοήματος και παραταύτα οι μαθητές να οδηγούνται σε σωστό μεν αριθμητικό υπολογισμό, αλλά λανθασμένο συλλογισμό. Η «ηλικία του καπετάνιου» προήλθε από ένα αστείο που έκανε ο Γάλλος λογοτέχνης Γκυστάβ Φλωμπέρ (Gustave Flaubert) σε αλληλογραφία με την καλή στα μαθηματικά ξαδέλφη του. Το αυθεντικό απόσπασμα είναι το ακόλουθο:

«Εφόσον κάνεις γεωμετρία και τριγωνομετρία, θα σου δώσω ένα πρόβλημα: Ένα πλοίο είναι στη θάλασσα, άφησε τη Βοστώνη φορτωμένο με βαμβάκι, ζυγίζει 200 τόνους, ταξι-

δεύει προς τη Χάβρη, ο κύριος ιστός είναι σπασμένος, υπάρχει αφρός πάνω στην πλώρη, οι επιβάτες είναι δώδεκα, ο άνεμος φυσάει ΒΑ, το ρολόι δείχνει τρεις και τέταρτο το απόγευμα, είμαστε τον Μάιο... Ποια είναι η ηλικία του καπετάνιου;»

Το πρότυπο αυτής της διατύπωσης για την ηλικία του καπετάνιου χρησιμοποίησε ο Ζαν Πιαζέ (Jean Piaget) και στη συνέχεια η Στέλλα Μπαρούκ (Stella Baruk) στο ομώνυμο βιβλίο της για τα λάθη στα Μαθηματικά (*L'Age du capitaine. De l'erreur en mathématiques*, éditions Seuil, 1985), τοποθετώντας στο καράβι 10 κατσίκια και 12 πρόβατα. Το ενδιαφέρον είναι ότι συστηματικά οι μαθητές και μαθήτριες που κάνουν την πρόσθεση $10+12$ για να υπολογίσουν την ηλικία του καπετάνιου, στη συνέχεια εξηγούν ότι γνωρίζουν πως είναι παράλογος ο συλλογισμός, αλλά «στο μάθημα των Μαθηματικών συμβαίνει συχνά αυτό, το βασικό είναι να κάνουμε σωστά τις πράξεις».

Παρατηρούμε, επομένως, ότι εγγενή ζητήματα της μαθηματικής γλώσσας και των διδακτικών συμβάσεων επηρεάζουν την αναγνωσιμότητα του σχολικού μαθηματικού βιβλίου.

Κατά συνέπεια, η επιλογή των συγγραφέων και εκδοτών στη διαμόρφωση ενός εγχειριδίου Μαθηματικών για το σχολείο δεν μπορεί να αξιολογηθεί χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η πλαισίωση της διδασκαλίας αλλά και των εσωσχολικών και εξωσχολικών εμπειριών, γνωστικών και συναισθηματικών, των μαθητών-τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Στο σημείο αυτό έχει ουσιώδες ενδιαφέρον ο άτυπος διάλογος ανάμεσα στο ΙΕΠ και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συγγραφής βιβλίων επί των προδιαγραφών κάποιου αναλυτικού προγράμματος. Στην πραγματικότητα τίθεται το ζήτημα της τρισυπόστατης φύσης του σχολικού βιβλίου και της συμβατότητάς του με την εκάστοτε στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος. Πρόκειται για θέματα που έχουν σήμερα ενταχθεί στην ερευνητική προβληματική και διδάσκονται σε μεταπτυχιακά προγράμματα.

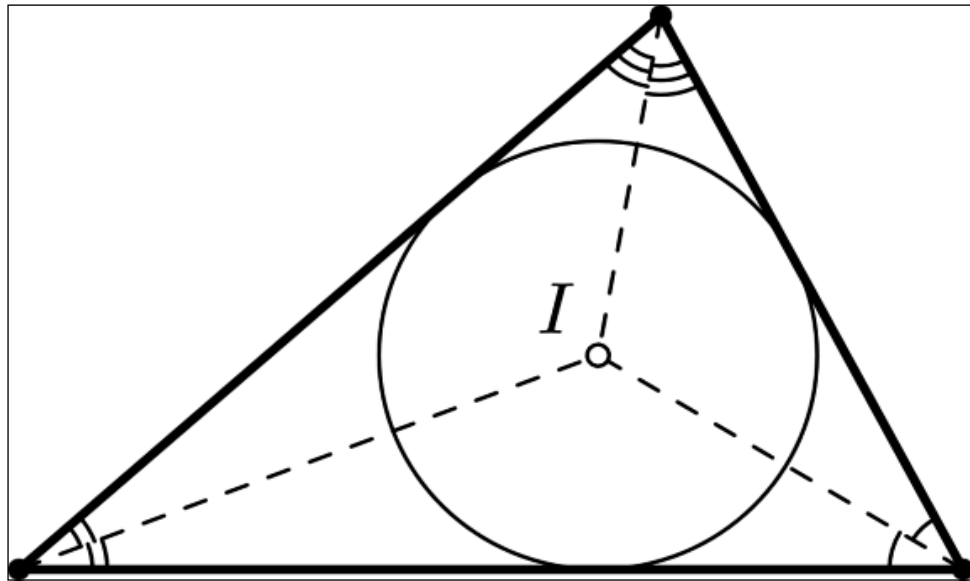
Η έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών έχει δείξει ότι η μάθηση των μαθηματικών είναι μια κατασκευαστική διεργασία δράσης και αναστοχασμού, κατά την οποία εναλλάσσονται δυο δυναμικές, νοητικές δυναμικές, αφενός η παλινδρόμηση ανάμεσα στη νοητική εμπειρία, την απορία και τη θεωρία και αφετέρου η διεγκυστίνδα ανάμεσα στην εποπτεία και τη λογική.

Καθώς οι διεργασίες αυτές συμβαίνουν όχι μόνον στο σχολικό περιβάλλον μιας συλλογικής διδασκαλίας αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως και στο περιβάλλον της σκιάδους εκπαίδευσης, τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα, η κατασκευαστική μάθηση των μαθηματικών αλληλεπιδρά με την ποικιλία αντιλήψεων για τα Μαθηματικά και την αξία τους στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και με την πολλαπλότητα στις δυσκολίες και τις διαδρομές των μαθηματικών προσεγγίσεων που εμφανίζονται μέσα στις εκπαιδευτικές δομές.

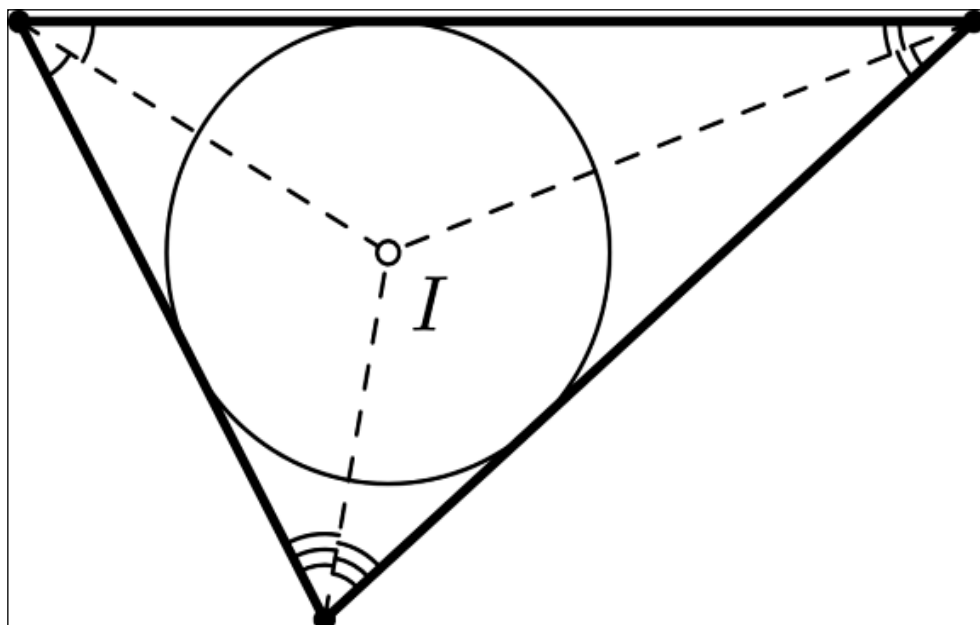
Η μελέτη της ιστορικής εξέλιξης του μαθηματικού σχολικού βιβλίου, που οργάνωσε το ΙΕΠ και η εξαιρετική εργασία της ψηφιακής αρχειοθέτησης των σχολικών βιβλίων αποτελούν πολύτιμη πηγή μελέτης και προβληματισμών. Το μαθηματικό εγχειρίδιο, αν οι συγγραφείς και οι εκδότες λάβουν υπόψη αυτές τις πηγές και τις σύγχρονες θεωρητικές γνώσεις, μπορεί να γίνει ένα διακριτό και ευανάγνωστο βιβλίο, μια έγκυρη επιστημονική αναφορά και ένα ευέλικτο και παιδαγωγικά συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό υλικό.

$AB = 25,243 \text{ mm}$	$25,243$	2	$AB / 2 = 12,6215 \text{ mm}$
	$\frac{25,243}{2}$	$\frac{2}{12,6215}$	
	$\frac{5}{4}$		
	$\frac{12}{12}$		
	$\frac{4}{4}$		
	$\frac{3}{2}$		
	$\frac{10}{10}$		
	$\frac{10}{0}$		

Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.

Τα Στοχαστικά Μαθηματικά στα σχολικά βιβλία και στην τάξη

Μιχάλης Λουλάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΜΠ, Ινστιτούτο Υπολογιστικών Μαθηματικών

Δημήτρης Χελιώτης

Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Με τον όρο Στοχαστικά Μαθηματικά εννοούμε τις Πιθανότητες και τη Στατιστική, δύο περιοχές των Μαθηματικών που διαμορφώθηκαν κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα και γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη έκτοτε. Σχολιάζοντας το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, θα αναφερθούμε και στη Συνδυαστική γιατί είναι απαραίτητη για τη μελέτη ενδιαφερόντων προβλημάτων στις Πιθανότητες.

Εξετάζοντας την παρουσία των Στοχαστικών Μαθηματικών στα σχολικά βιβλία, προκύπτει φυσιολογικά η διάκριση τριών περιόδων. Η πρώτη είναι ως το 1932, με ελάχιστη παρουσία Συνδυαστικής και Πιθανοτήτων και καθόλου Στατιστικής. Η δεύτερη, από το 1932 ως το 1968, με πλήρη απουσία και των τριών αντικειμένων, και η τρίτη, από το 1968 ως σήμερα, με την επαναφορά των Πιθανοτήτων και την είσοδο της Στατιστικής.

Στη συνέχεια, αναδεικνύουμε την ιδιαιτερότητα των Στοχαστικών Μαθηματικών, τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητα για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου και τις προκλήσεις που η διδασκαλία τους εμπεριέχει.

Abstract

In mathematics, the theory of stochastic processes is an important contribution to probability theory and statistics, two fields of mathematics that emerged in the first half of the twentieth century and have been developing rapidly ever since. Commenting on the content of the textbooks we will also refer to combinatorics, necessary for the study of interesting problems in probability. Looking into the presence of stochastic processes in mathematics in textbooks, three periods naturally emerge. The first period is up to 1932, characterized by little presence of combinatorics and probability and no presence of statistics. The second period, from 1932 to 1968, is characterized by the complete absence of all three subjects, while the third period, from 1968 to the present day, is characterized by the reintroduction of probability and the entry of statistics. We then highlight the special features of stochastic processes in mathematics, the reasons why they are essential for comprehending the modern world and the relevant challenges for teaching.

Η δημιουργία των Στοχαστικών Μαθηματικών

Η Θεωρία Πιθανοτήτων ενηλικιώθηκε κατά τη διάρκεια των πρώτων δύο περιόδων. Για την εξέλιξή της, κομβικά είναι τρία σημεία.

1) Στα 1812, η δημοσίευση του Analytic Theory of Probability του Laplace (1749-1827). Σε αυτό εκτίθεται η τότε γνωστή Θεωρία Πιθανοτήτων με έμφαση στις εφαρμογές που ανέπτυξε ο ίδιος ο Laplace σε μεμωνομένες εργασίες του ξεκινώντας από το 1776. Βρίσκουμε εκεί τον κλασικό ορισμό της πιθανότητας και την απόδειξη του κεντρικού οριακού θεωρήματος (για ανεξάρτητες, ισόνομες τυχαίες μεταβλητές με πεπερασμένη μέση τιμή και διασπορά). Ο κλασικός ορισμός δίνεται ως εξής:

Η θεωρία της τυχαιότητας συνίσταται στην αναγωγή όλων των γεγονότων του ίδιου είδους σε έναν ορισμένο αριθμό περιπτώσεων που είναι εξίσου δυνατές, δηλαδή σε τέτοιες που να είμαστε εξίσου αναποφάσιστοι ως προς την πραγματοποίησή τους, και στον προσδιορισμό του αριθμού των περιπτώσεων που είναι ευνοϊκές για το γεγονός του οποίου η πιθανότητα αναζητείται. Ο λόγος αυτού του αριθμού προς αυτόν όλων των δυνατών περιπτώσεων είναι το μέτρο αυτής της πιθανότητας, που είναι έτσι απλώς ένα κλάσμα του οποίου ο αριθμητής είναι ο αριθμός των ευνοϊκών περιπτώσεων και του οποίου ο παρονομαστής είναι ο αριθμός όλων των δυνατών περιπτώσεων.

Για περίπου 100 χρόνια, αυτό είναι το βιβλίο αναφοράς για τις Πιθανότητες.

2) Στα 1900, στην περίφημη ομιλία του για προβλήματα των μαθηματικών, ο David Hilbert ζητάει, στο 6ο πρόβλημα, να θεμελιωθεί μαθηματικά η θεωρία πιθανοτήτων.

6ο. Οι έρευνες στα θεμέλια της γεωμετρίας υποδηλώνουν το πρόβλημα: Να αντιμετωπιστούν με τον ίδιο τρόπο, μέσω αξιωμάτων, εκείνες οι φυσικές επιστήμες στις οποίες τα μαθηματικά παίζουν σημαντικό ρόλο. Σε πρώτη προτεραιότητα βρίσκονται η θεωρία των πιθανοτήτων και η μηχανική. Ως προς τα αξιώματα της θεωρίας των πιθανοτήτων, μου φαίνεται επιθυμητό η λογική τους διερεύνηση να συνοδεύεται από μια αυστηρή και ικανοποιητική ανάπτυξη της μεθόδου των μέσων τιμών στη μαθηματική φυσική, και ειδικότερα στην κινητική θεωρία των αερίων.

Εκείνη την περίοδο, οι David Hilbert (1862-1943) και Henri Poincare (1854-1912) θεωρούνταν οι σημαντικότεροι ενεργοί μαθηματικοί, οπότε τα 23 προβλήματα-προκλήσεις έτυχαν της προσοχής όλης της μαθηματικής κοινότητας και υπήρξαν κεντρικά για την εξέλιξη των μαθηματικών του 20ου αιώνα. Με το 6ο πρόβλημα ασχολήθηκαν επιφανείς μαθηματικοί όπως οι H. Steinhaus, M. Frechet και R. von Misses.

3) Στα 1933, ο Andrey Kolmogorov (1903-1987), απαντώντας στην πρόκληση του Hilbert, δημοσιεύει το «Grundbegriffe der wahrscheinlichkeitsrechnung» (Θεμέλια της θεωρίας πιθανοτήτων). Οι Πιθανότητες τοποθετούνται στο πλαίσιο της θεωρίας μέτρου και αποδεικνύονται σημαντικά αποτελέσματα, πράγμα που δικαιώνει αυτή τη θεμελίωση. Η θεωρία

μέτρου δημιουργήθηκε από τους Emile Borel και Henry Lebesgue γύρω στα 1900, και πριν τον Kolmogorov αρκετοί μαθηματικοί επισήμαιναν τις ομοιότητες μεταξύ των ιδιοτήτων ενός μέτρου και της εμπειρικής έννοιας της πιθανότητας.

Η Στατιστική ξεκίνησε ως σύνολο τεχνικών για τη λύση προβλημάτων πρώτα σε φυσικές επιστήμες (ιδιαίτερα στην Αστρονομία) και έπειτα σε κοινωνικές και βιολογικές επιστήμες (δεύτερο μισό του 19ου αιώνα).

Κατά τον 19ο αιώνα, εμφανίζονται οι έννοιες της τυπικής απόκλισης (Karl Pearson, 1895), της συσχέτισης (Galton, 1888), και η τεχνική της παλινδρόμησης (Galton, 1885).

Η Στατιστική ως ανεξάρτητη επιστημονική περιοχή και εργαλείο γενικής χρήσης συστήθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, με τη δουλειά των Karl Pearson, Ronald Fisher, Jerzy Neymann, Egon Pearson. Τότε εμφανίστηκαν οι έλεγχοι υποθέσεων (Pearson, 1900), η μέγιστη πιθανοφάνεια (Fisher, 1922), τα διαστήματα εμπιστοσύνης (Neyman, 1937), η ανάλυση διασποράς (Fisher, 1923), και ο σχεδιασμός πειραμάτων (Fisher, 1926). Πολύ σύντομα, αυτές οι έννοιες και τεχνικές καθιερώθηκαν στην επιστημονική κοινότητα.

Τα Στοχαστικά Μαθηματικά στα ελληνικά σχολικά βιβλία

Η εξέλιξη των Πιθανοτήτων και της Στατιστικής που περιγράψαμε πιο πάνω αντικατοπτρίζεται στα σχολικά βιβλία. Τα ελληνικά σχολικά βιβλία του 19ου αιώνα ακολουθούν στο περιεχόμενο τα αντίστοιχα γαλλικά. Η Συνδυαστική και οι Πιθανότητες θεωρούνται κομμάτι της Άλγεβρας, και τα σχετικά βιβλία εκείνης της περιόδου είναι τα εξής (για καθένα από αυτά, καταγράφουμε τη χρονιά της παλαιότερης έκδοσης που μπορούσαμε να βρούμε σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή).

1. Στοιχειώδης άλγεβρα. Σπυρίδων Μανάρης (1862, Τρίτη έκδοση)
 2. Στοιχειώδης άλγεβρα. Βασίλειος Λάκων. (1866, Δεύτερη έκδοση)
 3. Στοιχειώδης άλγεβρα. Αντώνιος Δαμασκηνός. (1877, Δεύτερη έκδοση)
 4. Στοιχειώδης άλγεβρα. Ιωάννης Χατζηδάκις. (1882, Πρώτη έκδοση)
- Παρόμοιο περιεχόμενο έχουν και τα εξής, μεταγενέστερα, βιβλία.
5. Στοιχειώδης άλγεβρα. Αθανάσιος Καραγιαννίδης. 1903
 6. Στοιχειώδης άλγεβρα. Στυλιανός Ρηγόπουλος. 1914
 7. Στοιχειώδης άλγεβρα. Νείλος Σακελλάριος. 1919, Δεύτερη έκδοση

Η Συνδυαστική (διατάξεις και συνδυασμοί) εμφανίζεται στο βιβλίο του Σ. Μανάρη. Κίνητρο για την παρουσίασή της είναι η διατύπωση του διωνύμου του Νεύτωνα. Στα βιβλία 2 και 3 η Συνδυαστική και το διώνυμο δεν περιλαμβάνονται, ούτε οι Πιθανότητες. Αυτό γιατί δεν περιέχονται στη διδακτέα ύλη της Άλγεβρας όπως αυτή περιγράφεται σε όλα τα σχετικά ΦΕΚ του 19ου αιώνα.

Με τον νόμο AMB του 1882 (ΦΕΚ 61, 6 Ιουλίου 1882) καθορίζεται ότι στο εξής για κάθε μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα χρησιμοποιείται μόνο το βιβλίο που θα εγκρίνει το υπουργείο μετά από διαγωνισμό. Το πρώτο εγκεκριμένο βιβλίο για την Άλγεβρα είναι αυτό του Ι. Χατζηδάκι (1844-1921) και το τελευταίο του κεφάλαιο (12 σελίδες) είναι αφιερωμένο στη Συνδυαστική (συνδυασμοί, διατάξεις με ή χωρίς επανάληψη)

στο διώνυμο του Νεύτωνα και στις Πιθανότητες. Όσον αφορά τις Πιθανότητες, δίνεται ο κλασικός ορισμός της πιθανότητας και λύνονται κάποια προβλήματα, αλλά δεν αναπτύσσεται θεωρία. Σημειώνουμε ότι ο Χατζηδάκις μεταφέρει τον ορισμό της πιθανότητας όπως στον Laplace, όντας προσεκτικός στο να εξηγήσει πότε θεωρούμε δύο ενδεχόμενα «ισοπίθανα» (αρχή της αδιαφορίας) πριν ορίσουμε ακόμα την έννοια της πιθανότητας, κάτι το οποίο άλλοι συγγραφείς παραλείπουν.

Περὶ πιθανότητος.

256. Ὅταν ἐκ δύο ἢ περισσοτέρων περιπτώσεων πράγματός τινος ἐξ ἕπαντος θὰ συμβῆ μία καὶ μία μόνη, ἀλλ' οὐδεμίαν εἰξεύρομεν αἰτίαν, ἥτις νὰ εὐνοῖ μᾶλλον τὴν μίαν ἢ τὴν ἄλλην, τότε λέγομεν, ὅτι αἱ περιπτώσεις αὗται ἔχουσιν ἴσην πιθανότητα νὰ συμβῶσιν· ἢ ὅτι εἶναι ἐξ ἴσου πιθαναί.

Ἐὰν π. χ. ρίψωμεν νόμισμά τι ἐν τῷ ἀέρι, θὰ πέση τοῦτο ἐπὶ τοῦ ἐδάφους ἐπὶ τῆς μιᾶς τῶν δύο αὐτοῦ ὀψεων· δηλονότι ἢ ἐπὶ τοῦ προσώπου ἢ ἐπὶ τοῦ στέμματος· ἀμφότεραι δὲ αἱ περιπτώσεις αὗται εἶναι ἐξ ἴσου πιθαναί.

Ἡ πιθανότης τοῦ ὅτι θὰ συμβῆ τι παρίσταται διὰ κλάσματος, ὃπερ ἔχει ἀριθμητὴν μὲν τὸν ἀριθμὸν τῶν εὐνοϊκῶν περιπτώσεων, παρονομαστήν δὲ τὸν ὅλον ἀριθμὸν πασῶν τῶν δυνατῶν περιπτώσεων· ὑποτίθεται δέ, ὅτι πᾶσαι αἱ δυναταὶ περιπτώσεις εἶναι ἐξ ἴσου πιθαναί.

Ο ορισμός της πιθανότητας στον I. Χατζηδάκι.

Το ίδιο υλικό με τον I. Χατζηδάκι, όσον αφορά τη Συνδυαστική και τις Πιθανότητες, περιέχουν όλα τα σχολικά βιβλία στοιχειώδους άλγεβρας μετά το 1882 (π.χ., τα 5-7 πιο πάνω) και ως το 1932.

Το 1907, για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στις Πιθανότητες στις οδηγίες για το σύγγραμμα της Άλγεβρας, όπου το τελευταίο θέμα του βιβλίου πρέπει να είναι «Θεωρία των συνδυασμών, διώνυμον του Νεύτωνος, τινά περί πιθανοτήτων». Και αργότερα, το 1914, στην περιγραφή της διδακτέας ύλης ανά τάξη, αυτή η ύλη ανατίθεται στη Δ' τάξη του Γυμνασίου. Τότε το δημοτικό ήταν τετρατάξιο, ακολουθούσε τριτάξιο Ελληνικό Σχολείο, και έπειτα τετρατάξιο Γυμνάσιο.

Το 1932, κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Βενιζέλου (1928-1932), αφαιρούνται από τη διδακτέα ύλη η Συνδυαστική και οι Πιθανότητες. Εγκρίνεται για χρήση στα γυμνάσια η Στοιχειώδης Άλγεβρα της Μαρίας Ζερβού, στην οποία δεν υπάρχει αναφορά σε αυτά τα θέματα. Βασικός στόχος εκείνης της μεταρρύθμισης ήταν ο αναπροσανατολισμός της δημόσιας εκπαίδευσης. Από θεωρητική και κλασικιστική να επικεντρωθεί στην παροχή εφοδίων για την επαγγελματική αποκατάσταση των πολιτών και να συμβαδίσει με τις κοινωνικές εξελίξεις (βελτίωση της θέσης της γυναίκας, καταπολέμηση του αναλφαβητισμού ιδιαίτερα στους πρόσφυγες, χρήση της δημοτικής).

Έτσι παραμένει η κατάσταση ως τη δεκαετία του 1960. Με νόμους του 1962 και 1966 επανέρχεται η ύλη της Συνδυαστικής και των Πιθανοτήτων που υπήρχε ως το 1932 και προστίθενται η δεσμευμένη πιθανότητα και η περιγραφική Στατιστική. Τα βιβλία που υλοποιούν την απόφαση, καθώς και το περιεχόμενό τους σε Στοχαστικά Μαθηματικά είναι ως εξής:

- Γ΄ Γυμνασίου. Γ. Μπούσγος-Ι. Ταμβακλής. 1968
Στατιστική: Παρουσίαση δεδομένων. Εμπειρικός μέσος, διάμεσος, επικρατούσα τιμή.
- Α΄ Λυκείου. Θ. Βαβαλέσκος-Γ. Μπούσγος. 1969
Στατιστική: Ίδια με την Γ Γυμνασίου και επιπλέον αναφορά σε διασπορά, τυπική απόκλιση, συντελεστή συσχέτισης.
- Β΄ Λυκείου. Η. Ντζιώρας. 1968
Συνδυαστική: Διατάξεις και συνδυασμοί (με ή χωρίς επανάληψη).
Πιθανότητες: Κλασικός ορισμός, Θεμελίωση \textlatin{Kolmogorov}, Δεσμευμένη πιθανότητα, Ανεξαρτησία.

Πλέον δίνεται για την πιθανότητα και ο κλασικός ορισμός και η μοντέρνα, αξιωματική θεώρησή της ως αριθμήσιμα προσθετική συνολοσυνάρτηση. Επίσης εκτίθενται απλές συνέπειες των αξιωμάτων (π.χ., η αρχή εγκλεισμού-αποκλεισμού για την ένωση δύο ή τριών συνόλων) και οι έννοιες της δεσμευμένης πιθανότητας και της ανεξαρτησίας. Όλα υιοθετώντας την οπτική του Kolmogorov, που μετά το 1950 έχει καθιερωθεί.

Αυτά τα βιβλία είναι τα πιο φιλόδοξα που έχουν γραφτεί για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του Η. Ντζιώρα δίνονται οι τύποι:

$$\binom{n+k-1}{k}, \frac{(k_1+k_2+\dots+k_n)!}{k_1!k_2!\dots k_n!}.$$

Υπενθυμίζουμε ότι ο πρώτος δίνει το πλήθος των συνδυασμών n αντικειμένων ανά k με επανάληψη ενώ ο δεύτερος δίνει το πλήθος των μεταθέσεων $k_1+k_2+\dots+k_n$ αντικειμένων, με k_i από αυτά να θεωρούνται μη διακρίσιμα και είδους i , για $i=1, 2, \dots, n$. Για τον πρώτο τύπο δίνεται μια ωραία και ασυνήθιστη απόδειξη με επαγωγή στο k . Αυτοί είναι τύποι που τώρα διδάσκονται σε πανεπιστημιακό επίπεδο σε μαθήματα Συνδυαστικής ή Πιθανοτήτων. Το ίδιο βιβλίο καλύπτει θεωρία σειρών (τηλεσκοπικές σειρές, απόλυτη σύγκλιση, κριτήριο σύγκρισης) και απειρογινομένων.

Η επόμενη σειρά βιβλίων είναι αυτά που χρησιμοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1980. Το περιεχόμενό τους σε Στοχαστικά Μαθηματικά είναι ως εξής:

- Γ΄ Γυμνασίου. Δ. Παπαμιχαήλ, Σ. Μπαλής, Σ. Γιαννίκος, Δ. Νοταράς, Κ. Σολδάτος.
Στατιστική: Παρουσίαση δεδομένων. Μέση τιμή, τυπική απόκλιση.
Πιθανότητες: Θεμελίωση Kolmogorov, Κλασικο-συχνοτικός ορισμός.
- Γ΄ Λυκείου. Ν. Βαρουχάκης, Λ. Αδαμόπουλος, Χ. Γιαννίκος, Α. Μπέτσης, Δ. Νοταράς, Κ. Σολδάτος, Σ. Φωτόπουλος.
Συνδυαστική: Διατάξεις και συνδυασμοί (χωρίς επανάληψη).
Πιθανότητες: Κλασικός ορισμός, Θεμελίωση Kolmogorov, Δεσμευμένη πιθανότητα, Ανεξαρτησία.

Κάποιες υπερβολές των προηγούμενων βιβλίων έχουν αφαιρεθεί, και είναι σε καταλλήλοτερο επίπεδο δυσκολίας για τις τάξεις για τις οποίες έχουν γραφτεί. Εισάγουν τη θεωρία με ενδιαφέροντα παραδείγματα, την εκθέτουν με τον απαιτούμενο formalισμό, και περιέχουν ικανό αριθμό ασκήσεων για την εξοικείωση με τις έννοιες, χωρίς δυσκολες ασκήσεις.

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, όσον αφορά τα Στοχαστικά Μαθηματικά, τα σχολικά βιβλία καλύπτουν την ίδια ύλη όπως τα βιβλία της δεκαετίας του 1980, απλώς η τάξη στην οποία διδάσκεται το καθετί αλλάζει. Σημαντική βελτίωση στα βιβλία εκείνης της δεκαετίας είναι το ότι περιέχονται ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, σε τρεις ομάδες, Α, Β, Γ. Εξαίρεση από άποψη περιεχομένου αποτελεί το βιβλίο

Στατιστική. Γ΄ Τάξη Ενιαίου Λυκείου (Μάθημα επιλογής). Φ. Γεωργιακώδης, Β. Γιαλαμάς, Δ. Δίκαιος, Α.Μ. Κόκλα (1999).

Αυτό περιέχει την ύλη ενός πανεπιστημιακού μαθήματος με θέμα τις Πιθανότητες και τη Στατιστική που διδάσκεται σε ένα τμήμα κοινωνικών σπουδών, για παράδειγμα, Ψυχολογίας, Παιδαγωγικών (Στοιχεία Συνδυαστικής, Τυχαίες μεταβλητές, Ειδικές διακριτές κατανομές, Ειδικές συνεχείς κατανομές, Περιγραφική Στατιστική, Εκτιμήσεις, Διαστήματα εμπιστοσύνης, Έλεγχοι υποθέσεων). Η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων που περιέχει δίνονται χωρίς απόδειξη εφόσον δεν αναμένεται το ακροατήριο να γνωρίζει θεωρία σειρών, παραγωγήσις, ολοκλήρωση. Στο κομμάτι των διαστημάτων εμπιστοσύνης και ελέγχου υπόθεσης, η κλασική θεωρία δίνεται ως ένα σύνολο συνταγών και εξετάζεται η εφαρμογή τους. Οι Πιθανότητες καταλαμβάνουν τα 2/3 του βιβλίου.

Για τους μαθηματικούς, η μελέτη των πιθανοτήτων είναι ο λογισμός των πιθανοτήτων, δηλαδή, πώς έχοντας τις πιθανότητες κάποιων γεγονότων υπολογίζουμε τις πιθανότητες άλλων που παράγονται από τα πρώτα. Απόδοση πιθανότητας στα αρχικά γεγονότα γίνεται είτε με τον κλασικό ορισμό της πιθανότητας, σε σενάρια όπου υπάρχει συμμετρία (και αυτό μελετάται στα σχολικά βιβλία), είτε με βάση τις πεποιθήσεις ενός ατόμου (υποκειμενική πιθανότητα). Ο λογισμός πιθανοτήτων καλύπτεται άπογα από τα σχολικά βιβλία που τον περιέχουν. Δίπλα στον λογισμό υπάρχουν κάποια εννοιολογικά θέματα, όπως το νόημα/ερμηνεία της πιθανότητας και η έννοια της τυχειότητας, για τα οποία δεν υπάρχει στην επιστημονική κοινότητα αποκρυσταλωμένη άποψη και είναι ακόμα αντικείμενο συζήτησης, κυρίως στους κύκλους των φιλοσόφων της επιστήμης (δες [\cite{Eag21, Gall17}](#)). Αναφορά σε αυτά θεωρείται δευτερεύουσα, αν όχι περιττή, στη μαθηματική βιβλιογραφία, είναι όμως απαραίτητη για μια σφαιρική θεώρηση της έννοιας της πιθανότητας, και οι μαθητές ήδη από το γυμνάσιο είναι σε θέση να την κατανοήσουν. Τα σχολικά βιβλία δίνουν μικρή σημασία σε αυτά τα θέματα, κάνοντας προβληματικές αναφορές ή παραλείποντάς τα εξ ολοκλήρου.

Η διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών

Είδαμε στην προηγούμενη παράγραφο ότι εδώ και περισσότερα από 150 χρόνια τα Στοχαστικά Μαθηματικά μπαινοβγαίνουν στα σχολικά εγχειρίδια. Θα θέλαμε τώρα να υποστηρίξουμε τη θέση ότι τα Στοχαστικά Μαθηματικά είναι σκόπιμο να παραμείνουν στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά βιβλία γιατί προσφέρουν στους μαθητές επίκαιρη γνώση που μπορούν να αξιοποιήσουν στην καθημερινότητά τους.

Τα Στοχαστικά Μαθηματικά έχουν πλέον κεντρικό ρόλο στο πώς τα Μαθηματικά ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Αυτό συμβαίνει γιατί η ανθρώπινη δραστηριότητα οδηγεί συχνά σε προβλήματα που είναι πολύπλοκα και η τυχειότητα είναι

ένα πολύ καλό μαθηματικό μοντέλο για την πολυπλοκότητα. Προκειμένου να καταλάβουμε γιατί συμβαίνει αυτό, ως αναλογιστούμε το στρίψιμο ενός κέρματος. Η κίνηση του κέρματος περιγράφεται από τους νόμους της Κλασικής Μηχανικής. Πρόκειται για ένα ντετερμινιστικό σύστημα, και θεωρητικά θα μπορούσαμε να προβλέψουμε το αποτέλεσμα του στριψίματος αν ξέραμε πώς ακριβώς στρίψαμε το κέρμα. Στην πράξη, αυτή η πρόβλεψη εξαρτάται με τόσο πολύπλοκο τρόπο από τις λεπτομέρειες του στριψίματος ώστε το αποτέλεσμα, κορώνα ή γράμματα, να «φαίνεται» τυχαίο.

Υπάρχουν πάρα πολλά ενδιαφέροντα παραδείγματα συστημάτων τα οποία, παρότι εξελίσσονται με τόσο πολύπλοκο τρόπο που αδυνατούμε να τον κατανοήσουμε λεπτομερώς, μπορούμε να τα τιθαसेύσουμε μοντελοποιώντας τα με χρήση Στοχαστικών Μαθηματικών και αναλύοντας στη συνέχεια αυτά τα μοντέλα. Ένα πολύ επίκαιρο παράδειγμα είναι η εξάπλωση των επιδημιών. Ένα πιο κλασικό παράδειγμα είναι η κίνηση που στη Φυσική ονομάζουμε κίνηση Brown και η χρήση της στη μοντελοποίηση της εξέλιξης των τιμών των μετοχών στο χρηματιστήριο.

Η σημασία των μοντέλων που δίνουν ποσοτικές εκτιμήσεις για πολύπλοκα φαινόμενα γίνεται εύκολα αντιληπτή όταν χρειάζεται να ληφθούν ορθολογικές αποφάσεις κάτω από αβέβαιες συνθήκες. Για παράδειγμα, αν οι εξετάσεις του προγεννητικού ελέγχου ενός εμβρύου είναι θετικές για ένα εξαιρετικά σπάνιο νόσημα, αυτό μπορεί να οφείλεται στην ύπαρξη του νοσήματος αλλά μπορεί και να είναι αποτέλεσμα σφάλματος του ελέγχου. Προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις για τη διαχείριση του περιστατικού, θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε πόσο πιθανή είναι κάθε αιτία. Αντίστοιχα, μια γιατρός θα ήθελε να έχει μια ποσοτική εκτίμηση της πιθανότητας να επιβιώσει ένας ασθενής ώστε να αποφασίσει αν θα του χορηγήσει ένα φάρμακο με ενδεχόμενες παρενέργειες. Τέτοια αποτελέσματα προκύπτουν εύκολα από στοχαστικά μοντέλα, τα οποία μπορούμε να κατασκευάσουμε αξιοποιώντας αποτελέσματα της κλινικής έρευνας και εργαλεία της Στατιστικής (*\cite{KNA81}*).

Επιπλέον, ζούμε στην εποχή της έκρηξης των δεδομένων. Εκτιμάται (*\cite{yum19}*) ότι μέχρι το 2025 οι άνθρωποι θα παράγουμε 463 exabyte δεδομένων κάθε μέρα. Αν αποθηκεύαμε αυτά τα δεδομένα σε DVD χωρητικότητας 1 GB και στοιβάξαμε αυτά τα DVD το ένα πάνω στο άλλο, το ύψος της στήλης θα ήταν περίπου μιάμιση φορά η απόσταση μεταξύ Γης και Σελήνης. Επειδή τα Στοχαστικά Μαθηματικά, και ιδιαίτερα η Στατιστική, είναι ο κύριος κλάδος των Μαθηματικών που μας βοηθά να κατανοήσουμε, να διαχειριστούμε και να παρουσιάσουμε δεδομένα μεγάλου όγκου, είναι σημαντικό να εφοδιάσουμε τα παιδιά που πηγαίνουν σήμερα στο σχολείο με τη διαίσθηση αρχικά και κάποια εργαλεία στη συνέχεια ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται δεδομένα.

Θα ασχοληθούμε τώρα λίγο περισσότερο με τις ευκαιρίες που προσφέρει η διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή εμπειρία αλλά και στην ανάδειξη των Μαθηματικών ως μια διασκεδαστική και χρήσιμη πηγή γνώσης.

Όπως αναφέραμε, ο σύγχρονος άνθρωπος κατακλύζεται από πληροφορίες. Είναι σημαντικό για την καλή λειτουργία της πολιτείας αυτές να μην προσλαμβάνονται από τους πολίτες ανεπεξέργαστες, ώστε να μην προκαλούν σύγχυση, όταν παρουσιάζονται με τρόπο

διαστρεβλωμένο. Για παράδειγμα, ένα συνηθισμένο λάθος είναι η συσχέτιση που ενδεχομένως υπάρχει ανάμεσα σε χαρακτηριστικά να ερμηνεύεται ως αιτιώδης σχέση. Η διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών εφοδιάζει τους μαθητές με εργαλεία αντίληψης και αναπαράστασης των δεδομένων και θα τους βοηθήσει να γίνουν κριτικοί χρήστες των πληροφοριών που δέχονται.

Ένα δεύτερο σημαντικό εφόδιο στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών είναι η ικανότητα να κάνουν ορθολογικά δικαιολογημένες προσωπικές επιλογές σε καταστάσεις που εμπεριέχουν ρίσκο. Τα Στοχαστικά Μαθηματικά καλλιεργούν αυτή την ικανότητα σταθμίζοντας τις πιθανότητες να συμβεί κάθε πιθανή έκβαση και συνεκτιμώντας το αποτέλεσμα τους. Για παράδειγμα, αν γνωρίζει κανείς την πιθανότητα να συμβεί μια επιπλοκή ως αποτέλεσμα του εμβολιασμού κατά του κορονοϊού, την πιθανότητα μόλυνσης από τον κορονοϊό και την πιθανότητα εμφάνισης της επιπλοκής ως αποτέλεσμα αυτής της μόλυνσης, είναι πολύ εύκολο να αποφασίσει αν τον συμφέρει να εμβολιαστεί ή όχι. Εμείς έχουμε κάνει τον υπολογισμό και έχουμε εμβολιαστεί. Είναι επίσης σχετικά εύκολο πλέον να βρει κανείς δεδομένα για το πώς αυτές οι πιθανότητες επηρεάζονται από την ηλικία και να κρίνει αν έχουν ορθολογική βάση οι διάφοροι ισχυρισμοί που διακινούνται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Ένα χαρακτηριστικό των Στοχαστικών Μαθηματικών είναι ότι είναι από τη φύση τους συνυφασμένα με τη μαθηματική μοντελοποίηση. Στις Πιθανότητες προσπαθούμε να μεταγράψουμε προβλήματα του πραγματικού κόσμου σε μαθηματικό φορμαλισμό ώστε να χρησιμοποιήσουμε για τη λύση τους τα μαθηματικά εργαλεία που διαθέτουμε και να επιστρέψουμε στο πραγματικό πρόβλημα με μια ικανοποιητική απάντηση. Το γεγονός ότι η μοντελοποίηση έχει τόσο κεντρικό ρόλο στα Στοχαστικά Μαθηματικά αντανακλάται ακόμα και στην ορολογία που χρησιμοποιούμε. Στα Μαθηματικά, η ορολογία συνήθως δημιουργείται. Ανακαλύπτουμε ένα σημανόμενο μαθηματικό αντικείμενο, ιδιότητα ή δομή, στο οποίο δίνουμε ένα όνομα που το σημαίνει, όπως π.χ. διακρίνουσα, πρώτος αριθμός, παράγωγος ή αντιμεταθετικός δακτύλιος. Στις Πιθανότητες καλούμαστε πολύ συχνά να δώσουμε μαθηματικό περιεχόμενο σε λέξεις που υπάρχουν. Ας δούμε το παράδειγμα της ανεξαρτησίας, η οποία είναι μια λέξη που χρησιμοποιούμε στη φυσική γλώσσα. Στις Πιθανότητες δεν ονοματίζουμε με τον όρο «ανεξαρτησία» κάποια ιδιότητα που κατασκευάσαμε. Αντίθετα, κατασκευάζουμε έναν μαθηματικό ορισμό, ο οποίος μοντελοποιεί την ιδιότητα που σημαίνει η λέξη «ανεξαρτησία» στη φυσική γλώσσα. Στη συνέχεια, χρησιμοποιούμε αυτόν τον ορισμό ως μέρος του μαθηματικού οπλοστασίου μας.

Λόγω της στενής σχέσης τους με τη μοντελοποίηση, τα Στοχαστικά Μαθηματικά προσφέρουν ανεξάντλητα παραδείγματα χρήσης των Μαθηματικών στην καθημερινή ζωή. Αυτό δίνει αφενός τη δυνατότητα στους μαθητές να μνηθούν στα Μαθηματικά με έναν διασκεδαστικό τρόπο, γιατί τα παραδείγματα με τα οποία εισάγονται στις Πιθανότητες αντλούνται συνήθως από τα παιχνίδια τους, και αφετέρου ένα από τα παραδείγματα για το πώς τα Μαθηματικά μπορούν να βοηθήσουν τον άνθρωπο στην καθημερινότητά του.

Θα θέλαμε τέλος να αναφερθούμε στις δυσκολίες και στους κινδύνους που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών στα σχολεία.

Μια πρώτη δυσκολία είναι η απουσία από τη σχολική τάξη, για την ώρα τουλάχιστον,

εργαλείων που θα βοηθούσαν σημαντικά να αναδειχθεί το νόημα των Στοχαστικών Μαθηματικών, όπως π.χ. υπολογιστές και λογισμικό. Θα ήταν πολύ εποικοδομητικό αν οι μαθητές μπορούσαν να τρέχουν προσομοιώσεις για να κατανοήσουν τον νόμο των μεγάλων αριθμών ή να διαχειρίζονται και να ερμηνεύουν πραγματικά δεδομένα από μεγάλα δείγματα αντί να υπολογίζουν με το χέρι στατιστικούς δείκτες.

Μια δεύτερη σημαντική δυσκολία στη διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών έχει να κάνει με την προετοιμασία των δασκάλων και των καθηγητών που θα τα διδάξουν. Πράγματι, η εμπειρία από τη διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών στα σχολεία είναι σχετικά περιορισμένη, και οι άνθρωποι που καλούνται να τα διδάξουν συχνά δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς γι' αυτό στις πανεπιστημιακές σπουδές τους. Υπάρχει, επομένως, ο κίνδυνος να επιστρέφουν οι παιδαγωγοί στη «ζώνη άνεσης» που τους προσφέρει η Άλγεβρα, στερώντας έτσι από τους μαθητές τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και τρόπο σκέψης που έχουν τα Στοχαστικά Μαθηματικά. Ο ρόλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος είναι καθοριστικός. Τα τελευταία χρόνια γίνεται πολλή δουλειά προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης καλών πρακτικών στη διδακτική των Στοχαστικών Μαθηματικών, ενώ επιστημονικές εταιρείες εκδίδουν οδηγίες για τη διδασκαλία τους (cite{Gaise}). Η εμπειρία αυτή θα πρέπει να περάσει μέσα από επιμορφώσεις στους ανθρώπους που θα διδάξουν Στοχαστικά Μαθηματικά στα ελληνικά σχολεία και να αντανakλάται στα σχολικά εγχειρίδια που θα ετοιμαστούν.

Ένας ιδιαίτερος κίνδυνος στον οποίο αξίζει να αναφερθούμε βρίσκεται στον μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε έγκυρη σχολική γνώση. Για παράδειγμα, η στατιστική συμπερασματολογία είναι πολύ χρήσιμη περιοχή της Στατιστικής και πολλά ενδιαφέροντα προβλήματα που αντιμετωπίζει μπορούν να επιλυθούν με αλγοριθμικό τρόπο τον οποίο μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές. Είναι όμως δύσκολο να γίνει αντιληπτή η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με την ωριμότητα και την εμπειρία που διαθέτει ένας μαθητής του Λυκείου. Κατά τη γνώμη μας, θα πρέπει να αποφεύγεται η διδασκαλία τεχνικών αν δεν είναι δυνατή η σωστή ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χρήση τους.

Θα κλείσουμε με μια εγγενή δυσκολία στη διδασκαλία των Στοχαστικών Μαθηματικών, που πηγάζει από το ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος φαίνεται να αναζητά κανονικότητες και μοτίβα και δύσκολα συμβιβάζεται με έννοιες όπως η τυχαιότητα και η μεταβλητότητα. Δεν είναι εύκολο να αναπτύξει κανείς από μόνος του σωστή διαίσθηση για τα Στοχαστικά Μαθηματικά και αυτός είναι ο λόγος που πολλά διάσημα «παράδοξα» συνδέονται με τις Πιθανότητες και τη Στατιστική. Μια καλή πρακτική για να ξεπεραστεί αυτή η δυσκολία φαίνεται να είναι η πρόωμη εισαγωγή και η συνεχής παρουσία των Στοχαστικών Μαθηματικών στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με την αμερικανική στατιστική εταιρεία (cite{Gaise}), «ο στατιστικός εγγραμματισμός είναι απαραίτητος στην προσωπική μας ζωή ως καταναλωτές, πολίτες και επαγγελματίες. Η Στατιστική παίζει ρόλο στην υγεία και στην ευτυχία μας. Η ικανότητα παραγωγής σωστού στατιστικού συλλογισμού παίρνει πολύ χρόνο για να αναπτυχθεί. Δεν μπορεί να διαμορφωθεί στο επίπεδο που είναι απαραίτητο στον σύγχρονο κόσμο μέσα από ένα σχολικό μάθημα. Ο καλύτερος τρόπος για να βοηθήσουμε τους μαθητές να αποκτήσουν το επίπεδο των δεξιοτήτων που θα χρειαστούν είναι να ξεκινήσουμε την εκπαίδευσή

τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και να συνεχίσουμε να ενισχύουμε και να επεκτείνουμε την ικανότητά τους για στατιστικό συλλογισμό καθ' όλη της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αυτή την πρακτική ακολουθούν τα νέα προγράμματα σπουδών στα Μαθηματικά. Ελπίζουμε να υποστηριχθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε τα Στοχαστικά Μαθηματικά να μείνουν στην εκπαίδευση των μαθητών μας, και αισιοδοξούμε ότι σύντομα θα δούμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Anna Bargagliotti, Christine Franklin, Pip Arnold, Rob Gould, Sheri Johnson, Leticia Perez, Denise A. Spangler: Pre-K–12 Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education II (GAISE II), American Statistical Association, Alexandria. (2020)
- Bingham, N. H. (2000). Studies in the history of probability and statistics XLVI. Measure into probability: from Lebesgue to Kolmogorov. *Biometrika*, 87(1), 145-156.
- Eagle, Antony, "Chance versus Randomness", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/chance-randomness/>>.
- Galavotti, Maria Carla. "The Interpretation of Probability: Still an Open Issue?" *Philosophies* 2.3 (2017): 20.
- Knaus, William A., Zimmerman, Jack E., Wagner, Douglas P., Draper, Elizabeth A., Lawrence, Diane E. (1981). APACHE--acute physiology and chronic health evaluation: a physiologically based classification system. *Critical care medicine*, 9(8), 591-597.}
- Shafer, Glenn, Vladimir, Vovk (2018). "The origins and legacy of Kolmogorov's Grundbegriffe." Preprint, arXiv:1802.06071
- <http://res.cloudinary.com/yumyoshojin/image/upload/v1/pdf/future-data-2019.pdf>

Οπτικές αναπαραστάσεις σε σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών

Γεωργία Πετροπούλου

Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ

Περίληψη

Στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών αντικατοπτρίζονται δύο κυρίαρχες τάσεις: η τάση προς αφαίρεση που επιζητεί τις λογικές σχέσεις με συστηματικό και διατεταγμένο τρόπο και η τάση προς τη διαισθητική κατανόηση. Η πρώτη σχετίζεται με τα σύμβολα και τον φορμαλισμό, ενώ η δεύτερη με την οπτικοποίηση που, ιστορικά, αποτέλεσε κεντρικό εργαλείο της μαθηματικής ανακάλυψης. Η συστηματική προσπάθεια για συνέπεια και αυστηρότητα στα Μαθηματικά, μετά τον 19ο αιώνα, καθιέρωσαν τη φορμαλιστική προσέγγιση στα σχολικά εγχειρίδια. Η οπτικοποίηση περιβλήθηκε από μία ατμόσφαιρα δυσπιστίας, ενώ πολλοί μαθηματικοί πρότειναν να εγκαταλειφθεί. Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται μια τάση επαναφοράς της στη διδασκαλία και μάθηση των Μαθηματικών, τάση προερχόμενη κυρίως από τον χώρο της μαθηματικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται στοιχεία των δύο προσεγγίσεων σε ελληνικά σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών από το 1842 μέχρι σήμερα, με στόχο να αναδειχθεί κριτικά ο ρόλος που οι οπτικές αναπαραστάσεις –ή η απουσία τους– διαδραμάτισαν στη μάθηση των Μαθηματικών.

Abstract

Two main tendencies are reflected in school mathematics textbooks: the tendency to abstract logical relations structured in a systematic and ordered way and the tendency to intuitive understanding. Abstraction is related to symbols and formalism whereas intuition is related to visualisation which has been historically the main tool for mathematical discoveries. Systematic efforts for consistency and rigour in Mathematics established the formalistic approach in mathematics textbooks after the 19th century. The visualization was surrounded by an atmosphere of disbelief, and many mathematicians suggested that it should be abandoned. Currently, a trend has emerged to bring it back to the teaching and learning of Mathematics, a trend originating mainly from the area of mathematics education. In this paper, elements of the two approaches in Greek school textbooks of Mathematics from 1842 until today are presented, with the aim of critically highlighting the role that visual representations - or their absence - played in the learning of Mathematics.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία (Presmeg 2006, Arcavi 2003, Duval 1999, Fischbein 1999, Dreyfus 1991), οι οπτικές αναπαραστάσεις φαίνεται να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κατανόηση των Μαθηματικών και της φύσης τους. Τα Μαθηματικά είναι μία διεθνής γλώσσα επικοινωνίας, εξαιρετικά ακριβής, που αναμφισβήτητα, παρουσιάζει δυσκολίες και ως γνωστό αντικείμενο δομούνται κατεξοχήν μέσω αφαιρέσεων και φορμαλισμού. Ωστόσο, για πολλούς μαθητές του σχολείου, τα Μαθηματικά που διδάσκονται με συμβολικό, φορμαλιστικό τρόπο απλά δεν έχουν νόημα. Το ζητούμενο είναι πώς η μάθηση των Μαθηματικών από τους μαθητές θα υποστηριχθεί ώστε να αμβλυνθούν οι δυσκολίες που αυτοί συναντούν. Το μέσον που προκρίνεται στη βιβλιογραφία ως απαραίτητο για να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις μαθηματικές έννοιες, σχέσεις και διαδικασίες είναι οι οπτικές αναπαραστάσεις. Ο Duval (1999) θεωρεί ότι δεν υπάρχει κατανόηση των Μαθηματικών χωρίς οπτικοποίηση.

Πέρα όμως από τη μάθηση των Μαθηματικών, η οπτικοποίηση σχετίζεται στενά με την ίδια τη φύση τους και τη διαδικασία ανακάλυψής τους. Όπως σημειώνει ο Rival (1987), τα διαγράμματα είναι όσο παλιά είναι τα ίδια τα Μαθηματικά. Από τον 17ο-19ο αιώνα η οπτικοποίηση απετέλεσε μία τεχνική γενικά χρησιμοποιούμενη από τους πιο δημιουργικούς μαθηματικούς όλων των εποχών. Όμως οι μαθηματικοί, ιδίως μετά την ανακάλυψη των μη Ευκλείδειων Γεωμετριών στα μέσα του 19ου αιώνα, γνώριζαν ότι έπρεπε να είναι προσεκτικοί γιατί η εποπτεία δεν εγγυάται την αντικειμενική αλήθεια. Φαινόταν, για παράδειγμα, αυτονόητο ότι κάθε συνεχής πραγματική συνάρτηση είναι παραγωγίσιμη τουλάχιστον σε ένα σημείο. Ο Weierstrass όμως έδειξε ότι δεν είναι έτσι, δίνοντας ένα παράδειγμα συνάρτησης που δεν δέχεται καθόλου εφαπτόμενες σε κανένα από τα σημεία της. Ως τον 19ο αιώνα η Ευκλείδεια Γεωμετρία ήταν η αδιαμφισβήτητη Γεωμετρία, βασισμένη στα θεμέλια των αυτονόητων αξιωμάτων. Οι Lobachevsky, Bolyai, Riemann έδειξαν ότι μπορεί και άλλες γεωμετρίες να είναι το ίδιο λογικά δυνατές. Αυτές οι μη-Ευκλείδειες Γεωμετρίες συγκρούονται με τη φυσιολογική, προφανή, αυτονόητη, νοητική εικόνα που έχουμε για τον πραγματικό κόσμο και τις χωρικές του ιδιότητες. Έτσι, η «ασφαλής» τάση που επικράτησε ήταν ο φορμαλισμός. Η εποπτεία και η οπτικοποίηση υποτιμήθηκαν και περιβλήθηκαν από μία ατμόσφαιρα δυσπιστίας. Με την κίνηση των «μοντέρνων μαθηματικών», τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών, αλλά και η διδασκαλία έτειναν να προσαρμοστούν στα φορμαλιστικά πρότυπα. Η εποπτεία επιστρατεύονταν σε περιπτώσεις που ζητούμενο ήταν ο άμεσος εγγραμματοπισμός στα Μαθηματικά, μέχρι σχετικά πρόσφατα, οπότε και άρχισε να αξιοποιείται πιο συστηματικά στα σχολικά εγχειρίδια.

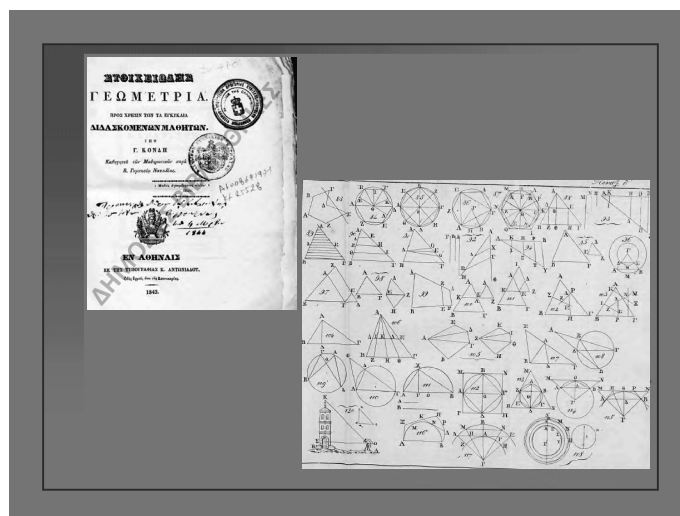
Σε ό,τι αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, αυτά και η χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνα για τα Μαθηματικά που μαθαίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν διαχρονικά την κύρια εκπαιδευτική πηγή για τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία άρχισε να ερευνάται συστηματικά μόλις τη δεκαετία του '90 όταν έρευνες στη μαθηματική εκπαίδευση έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στα σχολικά εγχειρίδια προκειμένου να σχεδι-

άσουν τη διδασκαλία τους (Stodlosky 1989) ή τα χρησιμοποιούν ακόμα και ως τη μοναδική πηγή –κυρίως οι αρχάριοι (Ball & Feiman-Nemser 1988)– τόσο για την οργάνωση της διδασκαλίας, όσο και για την ανάθεση εργασιών στους/στις μαθητές/τριες τους (Κολέζα 2006).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία αναδρομή στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών που χρησιμοποιήθηκαν για την επίσημη μαθηματική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών του Ελληνικού κράτους κατά την περίοδο από το 1842 μέχρι σήμερα. Τα εγχειρίδια εξετάστηκαν ως προς τις οπτικές αναπαραστάσεις που περιείχαν με στόχο να αναδειχθούν στοιχεία για τη φύση της μαθηματικής εκπαίδευσης των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών αυτήν την περίοδο.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν για την παρούσα εργασία βασίζονται σε ψηφιοποιημένα τεκμήρια της βιβλιοθήκης του ΙΕΠ (<http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html>) και της βιβλιοθήκης της Ακαδημίας Αθηνών (<http://www.academyofathens.gr/el/library/digital>). Για τη συλλογή των δεδομένων εξετάστηκαν βιβλία Άλγεβρας ως προς τις οπτικές αναπαραστάσεις (σχήματα, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις) που περιείχαν. Ο κλάδος της Άλγεβρας επιλέχθηκε ως πιο αντιπροσωπευτικός της οπτικής προσέγγισης στην αποτύπωση του μαθηματικού περιεχομένου, καθώς τα βιβλία Γεωμετρίας αναπόφευκτα περιέχουν γεωμετρικά σχήματα. Ενδεικτικά όμως για τον ρόλο του σχήματος στη Γεωμετρία, εξετάστηκε το παλαιότερο βιβλίο Γεωμετρίας που εντοπίστηκε, αυτό του Κόνδη του 1842 (εικόνα 1). Στο βιβλίο αυτό είναι ενδεικτική η αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων προκειμένου να εξηγηθεί, σύμφωνα με τον συγγραφέα του, το μεταφρασμένο (δύσκολο) βιβλίο του «Λεγένδρου» (Legendre) που διδασκόταν στα περισσότερα σχολεία της χώρας. Με αυτόν τον προσανατολισμό, η χρήση του συμβολισμού στο βιβλίο του Κόνδη είναι ελάχιστη, και στο τέλος του παρατίθενται γεωμετρικά σχήματα, σε παράρτημα, χωρίς αρίθμηση.



Εικόνα 1. Σχήματα σε παράρτημα σχολικού βιβλίου Γεωμετρίας του 1842.

Η παράθεση των σχημάτων, όπως αναφέρεται από τον ίδιο τον συγγραφέα στον πρόλογο, γίνεται σε μία συνειδητή προσπάθεια να ενώσει «το ηδύ με το σπουδαίον». Το «ηδύ» είναι τα σχήματα, «το σπουδαίον» είναι τα θεωρήματα και οι γεωμετρικές έννοιες και σχέσεις που περιέχονται στο κύριο μέρος του βιβλίου. Παρατηρούμε δηλαδή την επίγνωση για τον επεξηγηματικό ρόλο του σχήματος, αλλά και τη μη διάταξη των σχημάτων σε ένα βιβλίο που αναφέρεται σε ένα απόλυτα διατεταγμένο και συστηματικό αντικείμενο – σαν να είναι το σχήμα εκτός του αντικειμένου.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, αναλύθηκαν δειγματοληπτικά τα σχολικά βιβλία Άλγεβρας που διδάσκονταν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της χώρας. Επισημαίνεται ότι ο κατάλογος των βιβλίων που αναλύθηκαν δεν είναι πλήρης. Η επιδίωξη ήταν να καλυφθεί ενδεικτικά όσο το δυνατόν μεγαλύτερο από το χρονικό διάστημα των 200 ετών. Επιπλέον, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επισκόπηση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα βιβλία αυτά συγγράφηκαν δεν εμπίπτει στους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Ο σκοπός εδώ ήταν να αποτυπωθεί η εξέλιξη στη χρήση των οπτικών αναπαραστάσεων κατά τη διάρκεια των 200 ετών και όχι να εξηγηθεί η κατά περίπτωση χρήση ή μη χρήση αυτών των αναπαραστάσεων.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) αποτυπώνονται τα βιβλία που εξετάστηκαν με τους επίσημους τίτλους τους, καθώς και στοιχεία για τους συγγραφείς και το έτος έκδοσής τους.

Πίνακας 1. Κατάλογος των σχολικών βιβλίων που αναλύθηκαν με σχετικά στοιχεία

A.A.	Τίτλος βιβλίου	Συγγραφέας	Έτος έκδοσης
1.	Στοιχειώδης Γεωμετρία	Γ. Κόνδης	1842
2.	Μαθήματα Άλγεβρας	Χ. Βάφας	1846
3.	Θεωρητική Αριθμητική	Χ. Βάφας	1850
4.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Αθ. Κυζικήνου	1867
5.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Α. Γ. Καραγιαννίδου	1903
6.	Επίπεδος Τριγωνομετρία	Ν. Σακελλάριου	1927
7.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1929
8.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Ν. Νικολάου	1932
9.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Μ. Ζερβού	1932
10.	Βιβλίο Εργασίας στα Μαθηματικά	Δ. Καζαντζή, Π. Καραβασίλη	1932
11.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1934
12.	Στοιχειώδης Άλγεβρα	Ι. Χατζιδάκη, Χρ. Μπαρμπαστάθη	1934
13.	Μαθήματα Άλγεβρας	Γ. Παπανικολάου	1936
14.	Άλγεβρα	Χρ. Μπαρμπαστάθη	1940
15.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1950
16.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1953
17.	Μαθήματα Άλγεβρας	Δ. Ι. Λιβέρη	1953
18.	Μαθήματα Άλγεβρας	Σ. Κανέλλου	1954
19.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1957

20.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1960
21.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1962
22.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1963
23.	Μαθηματικά Β' Τάξεως	Επιτροπή Πειραματικής Μελέτης και Διδασκαλίας των Μαθηματικών εις τη Μ. Εκπαίδευση	1964
24.	Άλγεβρα	Ν. Σακελλάριου	1966
25.	Άλγεβρα δια τα Λύκεια	Σ. Κανέλλου	1966
26.	Μαθηματικά Στ' Γυμνασίου	Β. Στάϊκου	1970
27.	Μαθηματικά Στ' Γυμνασίου	Β. Στάϊκου	1972
28.	Μαθηματικά Στ' Γυμνασίου	Β. Στάϊκου	1975
29.	Μαθηματικά Β' Λυκείου Άλγεβρα	Η. Ντζιώρα	1978
30.	Μαθηματικά Γ' Λυκείου	Β. Στάϊκου	1979
31.	Μαθηματικά Γ' Λυκείου	Β. Στάϊκου	1981
32.	Μαθηματικά Α' Λυκείου Άλγεβρα	Ν. Βαρουχάκης, Λ. Αδαμόπουλος, Ν. Αλεξανδρή, Δ. Α. Παπακωνσταντίνου, Α. Παπαμικρούλης	1981
33.	Μαθηματικά Γ' Λυκείου Ανάλυση	Ν. Βαρουχάκης, Λ. Αδαμόπουλος, Χ. Γιαννίκος, Α. Μπέτσης, Δ. Νοταράς, Κ. Σολδάτος, Σ. Φωτόπουλος	1984
34.	Μαθηματικού Γ' Γενικού Λυκείου		2018 (ανατύπωση)

Αποτελέσματα

Οι οπτικές αναπαραστάσεις στα σχολικά βιβλία Άλγεβρας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1846 έως τις αρχές της δεκαετίας του 1920 ήταν σχεδόν ανύπαρκτες. Ενδεικτικά: Η *Άλγεβρα* του Βάφα του 1846 δεν περιέχει απολύτως κανένα σχήμα. Η *Άλγεβρα* του Κυζικήνου του 1867, ένα βιβλίο που σε 457 σελίδες αναπτύσσει όλη τη στοιχειώδη Άλγεβρα (πολώνυμα, εξισώσεις, ρίζες, προόδους, λογαρίθμους), περιέχει μόλις 7 σχήματα. Η *Στοιχειώδης Άλγεβρα* του Καραγιαννίδη, του 1903, με παρόμοιο περιεχόμενο δεν περιέχει σχήματα.

Από το 1927, με τα σχολικά βιβλία του Νείλου Σακελλάριου αρχίζει να διαφαίνεται μία διαφορετική προσέγγιση. Στην *Τριγωνομετρία* του 1927, όπως αποτυπώνεται και στο εξώφυλλο του βιβλίου, περιέχονται 49 σχήματα. Στη *Στοιχειώδη Άλγεβρα* του 1929 περιέχονται 13 σχήματα σε 294 σελίδες. Τα σχήματα αυτά συγκεκριμένα είναι: 3 άξονες πραγματικών αριθμών με σημεία, 1 σχήμα παράστασης μιγαδικών στο καρτεσιανό επίπεδο, 1 σχήμα ευθυγράμμου τμήματος στην παράγραφο της χρυσής τομής, 2 σχήματα «απεικόνισης τιμών συνάρτησης» με σημεία, και 6 σχήματα με γραφικές παραστάσεις ευθειών και παραβολών.

Το έτος 1932 εκδίδεται η *Στοιχειώδης Άλγεβρα* του Νικολάου με 11 σχήματα σε 352 σελίδες (εικόνα 2, αριστερά).



Εικόνα 2. Σχολικά βιβλία του 1932.

Την ίδια χρονιά, εκδίδεται ένα «περίεργο» βιβλίο (εικόνα 2, δεξιά). Το βιβλίο αυτό δεν είναι συγκρίσιμο με τα υπόλοιπα σχολικά βιβλία της Άλγεβρας που αναφέρθηκαν παραπάνω, ωστόσο είναι εντυπωσιακός ο αριθμός των οπτικών αναπαραστάσεων που περιέχει. Εκείνη ακριβώς τη χρονιά ο Στάλιν αλλάζει για λίγο την πολιτική της Σοβιετικής Ένωσης σε σχέση με τις εθνότητες που την αποτελούν και επιτρέπει/προτρέπει/επιβάλλει να μεταφραστούν βιβλία της Σοβιετικής Ένωσης στη γλώσσα των εθνотήτων. Η Συλλογή που εκδόθηκε για τους Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης βρίσκεται στη βιβλιοθήκη της Ακαδημίας Αθηνών και περιλαμβάνει βιβλία που φαίνονται ανορθόγραφα, ωστόσο δεν είναι. Είναι γραμμένα με φωνητική ορθογραφία στο Ποντιακό ιδίωμα και στη Δημοτική Γλώσσα. Η φωνητική ορθογραφία υιοθετήθηκε με προτροπή των Γληνού και Βάρναλη και με σκοπό τον άμεσο εγγραμματισμό των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης. Η αμεσότητα του εγγραμματισμού προϋποθέτει την άμεση κατανόηση του μαθηματικού περιεχομένου του βιβλίου. Έτσι το βιβλίο αυτό περιείχε 45 σχήματα σε μόλις 63 σελίδες.

Το 1964 εκδίδεται το βιβλίο *Πειραματική Διδασκαλία των Μαθηματικών εις την πρώτην Βαθμίδα των Γυμνασίων – Μαθηματικά Β' Τάξεως* από την «Επιτροπή Πειραματικής Μελέτης και Διδασκαλίας των Μαθηματικών εις την Μ. Εκπαίδευση». Μέλη της Επιτροπής ήταν θρυλικοί Μαθηματικοί της εποχής, όπως ο Δ. Κάππος και ο Ν. Κρητικός. Στον πρόλογο του βιβλίου αναφέρεται ότι αυτό αποτελεί τμήμα σχετικού προγράμματος της Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του Υπουργείου Παιδείας «δια τον εκσυγχρονισμόν της μαθηματικής εκπαιδευσεως εν Ελλάδι με την βοήθειαν της Υπηρεσίας Τεχνικής Βοηθείας του Υπουργείου Συντονισμού και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως» (ΟΟΣΑ). Επίσης αναφέρεται ότι το βιβλίο έχει συνταχθεί σύμφωνα με τις προγραμματικές εισηγήσεις του ΟΟΣΑ. Ο τρόπος έκθεσης του περιεχομένου φαίνεται να απομακρύνεται από τον formalισμό και να στηρίζεται περισσότερο στην εποπτεία. Όπως αναγράφεται στον πρόλόγο του, το βιβλίο στηρίζεται:

εις μίαν ενορατικήν παρουσίασιν και μελέτην των περιλαμβανομένων μαθηματικών θεμάτων, χωρίς όμως απλουστεύσεις αι οποίαι θα εξημίωσαν την επιστημονικήν ακρίβειαν και

αυστηρότητα. Σχεδόν πάντοτε παρέχονται αιτιολογήσεις των διατυπούμενων προτάσεων με απλούς συλλογισμούς χωρίς όμως τον 'φορμαλισμόν' του αυστηρού παραγωγικού συλλογισμού.

Το 1966 εκδίδεται και διανέμεται στους μαθητές και στις μαθήτριες το σχολικό βιβλίο του Σακελλάριου, το οποίο περιέχει έννοιες της Ανάλυσης, όπως αυτή της παραγώγου και του ολοκληρώματος που έχουν γεωμετρική αφετηρία, και εντούτοις έχει μόλις 29 σχήματα σε 352 σελίδες.

Το 1983 εκδίδεται και διανέμεται στους μαθητές και στις μαθήτριες το σχολικό βιβλίο των Βαρουχάκη κ.ά. το οποίο περιέχει αποκλειστικά Ανάλυση και περιέχει περισσότερα σχήματα ίσως και λόγω της γεωμετρικής φύσης του κλάδου της Ανάλυσης. Συγκεκριμένα περιέχει 72 σχήματα σε 262 σελίδες.

Το ισχύον μέχρι σήμερα σχολικό βιβλίο Μαθηματικών Γ' Λυκείου, είναι επίσης ένα βιβλίο Ανάλυσης και περιέχει 149 σχήματα σε 230 σελίδες θεωρίας. Στον ανωτέρω αριθμό σχημάτων δεν συμπεριλαμβάνονται τα σχήματα που αποτυπώνονται σε ασκήσεις.

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται μια στροφή στα σχολικά βιβλία προς την αξιοποίηση των οπτικών αναπαραστάσεων στην ανάπτυξη της θεωρίας. Για να μπορέσει η εποπτεία να συμβάλει στην κατανόηση των Μαθηματικών, ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου οι υπό διαπραγμάτευση μαθηματικές έννοιες παρουσιάζουν αναμφισβήτητα δυσκολίες, θα πρέπει, κατ' αρχάς, να αποκτήσει θέση μέσα στα επίσημα σχολικά βιβλία. Φαίνεται ότι αυτή η θέση σιγά αλλά σταθερά κατακτιέται. Για παράδειγμα, για να εισαχθεί διαισθητικά η έννοια του ορίου συνάρτησης σε ένα σημείο x_0 στο βιβλίο του Σακελλάριου του 1966 και στο βιβλίο της Ανάλυσης του 1983 δεν υπήρχε σχετικό, ενώ στο ισχύον βιβλίο Μαθηματικών Προσανατολισμού παρατίθενται αρκετά σχετικά σχήματα. Ωστόσο, το σχήμα που θα επιλεγεί και θα αποτυπωθεί σε ένα σχολικό βιβλίο για να υποστηρίξει την εννοιολογική κατανόηση των Μαθηματικών χρειάζεται προσοχή. Η προσοχή έγκειται στην επιλογή εκείνου του σχήματος ή των σχημάτων που θα προσφέρουν στους μαθητές και στις μαθήτριες πτυχές μιας μαθηματικής έννοιας που δεν προκύπτουν από τον τυπικό ορισμό της έννοιας. Έτσι τα σχήματα μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο να σχηματίσουν μία σωστή εικόνα για την έννοια αυτή. Για παράδειγμα, αν εξετάσουμε τα σχήματα που παρατίθενται για να εισαχθεί διαισθητικά η έννοια του ορίου συνάρτησης σε ένα σημείο x_0 στο ισχύον βιβλίο των Μαθηματικών Προσανατολισμού, θα διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχει παράδειγμα συνάρτησης που δεν συγκλίνει μονότονα στο όριό της. Η αντίληψη όμως της μονότονης σύγκλισης ή της τοπικά μονότονης σύγκλισης αριστερά και δεξιά του x_0 , όπως διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία (Cornu, 1991), αποτελεί συνηθισμένη παρανόηση των μαθητών/τριών. Είναι σημαντικό λοιπόν, για την αποφυγή τυχόν παρανοήσεων, οι μαθητές να έχουν και την εικόνα του γραφήματος μιας συνάρτησης που δεν συγκλίνει μονότονα στο όριό της. Η ίδια, περιορισμένη θα λέγαμε, εποπτεία προσφέρεται στο ίδιο σχολικό βιβλίο και για άλλες κεντρικές έννοιες των μαθηματικών, όπως είναι η έννοια της συνέχειας και η έννοια της παραγώγου. Συμπερασματικά, η εποπτεία και η οπτικοποίηση στα Μαθηματικά, πρόσφατα φαίνεται να αρχίζει να αξιοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια και είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο εννοιολογικής κατανόησης του αντικειμένου. Η κατάλληλη επιλογή των οπτικών αναπαραστάσεων έχει κρίσιμο ρόλο σε αυτή την κατανόηση.

Συμπέρασμα

Διδασκόμενοι από το παρελθόν ας κοιτάξουμε προς το μέλλον: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε ό,τι αφορά τη δευτεροβάθμια μαθηματική εκπαίδευση, φαίνεται διαχρονικά να δίνει έμφαση στη λεκτική, συμβολική σκέψη και στην ανάκληση πληροφοριών έναντι της οπτικής, διαισθητικής σκέψης. Η ίδια έμφαση αποδίδεται και από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (McLoughlin & Krakowski 2001). Ωστόσο, ο λεκτικός, συμβολικός τρόπος σκέψης αποτυγχάνει να αναδείξει σημαντικές δεξιότητες, όπως είναι η δημιουργική σκέψη και η επίλυση προβλήματος (Avgerinou, 2009). Η βιβλιογραφία διεθνώς φαίνεται να συγκλίνει στην ανάγκη για ένα νέο είδος γραμματισμού που ονομάζεται «οπτικός γραμματισμός». Ο γραμματισμός αυτός καλλιεργεί δεξιότητες που συνδέονται στενά με την επίλυση προβλήματος και την κριτική σκέψη. Το σημαντικότερο είναι ότι αυτές οι δεξιότητες μπορούν: α) να μαθευτούν, β) να διδαχθούν, γ) να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν. Αναμενόμενα, ο οπτικός γραμματισμός θεωρείται αποφασιστικής σημασίας για την οικοδόμηση επιτυχών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Σήμερα με την ολοκλήρωση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και στο κατώφλι της συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων συζητούμε για πολυγραμματισμούς και για δεξιότητες του 21ου αιώνα. Ο οπτικός γραμματισμός είναι ένας από τους πολλούς γραμματισμούς που περιλαμβάνονται στα νέα Προγράμματα Σπουδών καθώς υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετικά μαθησιακά στίλ. Έρευνες σημειώνουν τη σημασία της ενσωμάτωσης του οπτικού γραμματισμού σε προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ειδικά αυτών που βρίσκονται στην αρχή της θητείας τους, οπότε ακόμα αναπτύσσουν τις παιδαγωγικές τους μεθόδους (Stokes 2002). Επιπλέον, διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που τελειώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχουν μυηθεί στην οπτική προσέγγιση στα Μαθηματικά έχουν ομαλότερη μετάβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Christou, Pitta-Pantazi, Souyoul & Zachariades 2005). Αναμένουμε τα νέα σχολικά εγχειρίδια που θα συγγραφούν να προωθούν περαιτέρω την οπτική προσέγγιση στα Μαθηματικά προς όφελος των μαθητών και των μαθητριών μας.

Βιβλιογραφία

- Arcavi, A. (2003). The Role of Visual Representations in the Learning of Mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 52, 215-241.
- Avgerinou, M. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends* 53(2), 28-34.
- Ball, D. L., Feiman-Nemser, S. (1988). Using textbooks and teacher’s guides: A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry* 18, 401-423.
- Christou, C., Pitta-Pantazi, D., Souyoul, A., Zachariades, T (2005). The Embodied, Proceptual, and Formal Worlds in the Context of Functions. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 5(2), 241-252.
- Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Ed.) *Advanced Mathematical Thinking* 153-166, Dordrecht, Kluwer.

- Dreyfus, T. (1991). On the Status of Visual Reasoning in Mathematics and Mathematics Education. In *Proceedings of the 15th International Conference on the Psychology of Mathematics Education*, 33-48. Assisi, Italy.
- Duval, R. (1999). Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking. Basic Issues for Learning. In F. Hitt & M. Santos (Eds.) *Proceedings of the Twenty-first Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, I*, 3-26. Mexico.
- Fischbein, E. (1999). Intuitions and Schemata in Mathematical Reasoning. *Educational Studies in Mathematics* 38, 11-50.
- McLoughlin, C., & Krakowski, K. (2001). Technological tools for visual thinking: What does the research tell us. In *Apple University Consortium Academic and Developers Conference* (pp. 128-139). Townsville, QLD, Australia: Apple University Consortium (AUC).
- Presmeg, N. (2006). Research on Visualization in Learning and Teaching Mathematics. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present, and Future*, 205-235. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rival, I. (1987). Picture Puzzling. Mathematicians Are Rediscovering the Power of Pictorial Reasoning. *The Sciences* 27, 40-46.
- Stodolsky, S.S (1989). Is Teaching Really by the Book? In P. W. Jackson & S. Haroutunian-Gordon (Ed.) *From Socrates to software: The teacher as a text and the text as a teacher*, 159-184. Chicago, The University of Chicago Press.
- Stokes, S. (2002). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1(1), 10-19.
- Κολέζα, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών: Α' Μέρος: Ένα θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης, *Ευκλείδης Γ'*, 65, 3-27.

**Πάντα ένα μετέωρο βήμα και μισό;
Τα διδακτικά βιβλία Φυσικής στο Ελληνικό Κράτος
μέχρι και λίγο μετά τη Μεταπολίτευση**

Γιώργος Ν. Βλαχάκης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΑΠ

Περίληψη

Η ίδρυση του ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους υπήρξε ένα σημείο τομής και για τη διδασκαλία της Φυσικής στον ελληνόφωνο πληθυσμό της νοτιοανατολικής Ευρώπης. Ξαφνικά η Φυσική φαίνεται να χάνει τον πρωτεύοντα ρόλο που είχε κατά την προεπαναστατική περίοδο, καθώς η γνώση της αποτελούσε κομβικό στοιχείο για την καταπολέμηση της αμάθειας και της δεισιδαιμονίας, τη συμπίεση με την Ευρώπη και την ανάδυση ενός πνεύματος ελευθερίας στο πλαίσιο της διαμορφούμενης εθνικής συνείδησης και μοιάζει να περιθωριοποιείται ως γνωστικό αντικείμενο σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποστεωμένο, αδύναμο και ανεπαρκές. Παρόλα αυτά από εκείνη τη στιγμή μέχρι και τη Μεταπολίτευση υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις διδακτικών εγχειριδίων Φυσικής που φαίνεται να ξεφεύγουν από την ατραπό της μετριότητας και να εγγράφονται στην ιστορία ως σχετικά τολμηρές προσπάθειες τόσο ως προς το γνωστικό περιεχόμενο όσο και ως προς την υποδηλούμενη επιστημολογική θεμελίωση και τη διδακτική μεθοδολογία. Στην εργασία μας θα εξετάσουμε, κατ' ανάγκη ενδεικτικά ορισμένες από αυτές τις καινοτόμες απόπειρες και σε αυτές, ίσως για πρώτη φορά, θα ενταχθούν και εγχειρίδια που δεν υπήρξαν επίσημα σχολικά βιβλία, αλλά ως «βοηθήματα» για να χρησιμοποιήσουμε έναν κοινότοπο αλλά άδικο για πολλά από αυτά όρο άφησαν το δικό τους αποτύπωμα στη μνήμη τουλάχιστον των μαθητών εκείνων που γοητεύτηκαν από τη Φυσική στο σχολείο ενός όχι και τόσο μακρινού παρελθόντος.

Abstract

The foundation of the independent Hellenic state has been a turning point for the instruction of physics in the Greek-speaking population of south-east Europe. Suddenly, physics seems to be losing the primary role it had in the pre-revolutionary period as knowledge was a key factor in combating ignorance and superstition, keeping pace with Europe and the emergence of a spirit of freedom within the framework of the emerging national consciousness. Physics seems to be marginalized as a course content in a weak and inadequate educational system.

Nevertheless, from that time until the change of regime period there are several instances of Physics textbooks that seem to escape the trap of mediocrity and be recorded in history as relatively bold endeavors both in terms of content and implied epistemological foundation and instructional methodology. In the present paper, we will examine indicative examples of some of these innovative attempts

and it might be the first time that we will not include official textbooks but “companions,” to use a common but unfair term, since “companions” left their own imprint on the memory of at least those students who were fascinated by Physics at a school of a not-so-distant past.

Ο 19ος αιώνας – Τα πρώτα χρόνια

Στο νεαρό ανεξάρτητο Ελληνικό Κράτος του 19ου αιώνα που αγωνίζεται να δημιουργήσει τους απαραίτητους θεσμούς σε κάθε επίπεδο, φυσικά και στην παιδεία, δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα πολλές επιλογές όσον αφορά τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων Φυσικής. Λόγω του αυξημένου κύρους τους, συνήθως τη συγγραφή αναλαμβάνουν οι καθηγητές του Πανεπιστημίου, της Πολυτεχνικής Σχολής και των Στρατιωτικών Σχολών, που την περίοδο αυτή αποτελούσαν μία σημαντική επαγγελματική διέξοδο για τους πτυχιούχους θετικών επιστημών και τους μηχανικούς. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν οι Τιμολέον Αργυρόπουλος, Δημήτριος Στρούμπος και Βασίλειος Λάκων. Η πρακτική αυτή αντανακλούσε βέβαια και το γεγονός ότι η επιστημονική κοινότητα ήταν στην πραγματικότητα ολιγομελής και περιορισμένη, με αποτέλεσμα τα ίδια άτομα να υπηρετούν ως καθηγητές πανεπιστημίου και ερευνητές αφενός και να απασχολούνται ως συγγραφείς βιβλίων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφετέρου. Αυτή η κατάσταση ήταν, σε σημαντικό βαθμό, ο λόγος που τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της περιόδου περιλάμβαναν σε πολλές περιπτώσεις όσες περισσότερες και προχωρημένες πληροφορίες μπορούσαν, χωρίς να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν, να κατανοούν και κυρίως να αφομοιώνουν γόνιμα αυτό που μελετούσαν. Βιβλία μάλλον εισαγωγικού πλαισίου γράφονται από δασκάλους και παιδαγωγούς είτε για χρήση στο Δημοτικό είτε στο πλαίσιο της λεγόμενης επιστημονικής εκλαΐκευσης.

Η δυσκολία λοιπόν της προσαρμογής του περιεχομένου των εγχειριδίων στις πραγματικές δυνατότητες των μαθητών φαίνεται ότι είναι μία παθογένεια που, ενώ είναι εμφαντικά παρούσα και στις μέρες μας, έχει τις ρίζες της στα πρώτα εκείνα βήματα του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας.

Αν και αρχικά ο αριθμός των διδακτικών βιβλίων είναι μικρός, στη συνέχεια και προς το τέλος του 19ου αιώνα οι τίτλοι των εγχειριδίων που κυκλοφορούν αυξάνονται. Μεταξύ των βιβλίων εκείνης της περιόδου λοιπόν φαίνεται να ξεχωρίζουν τα ακόλουθα:

- Εμμανουήλ Ψύχας, *Στοιχεία πειραματικής Φυσικής*, Αθήνα, 1840.
- Ιωάννης Πύρλας, *Εγχειρίδιον Φυσικής*, Τρίπολη, 1857.
- Γεώργιος Παυλίδης, *Στοιχεία πειραματικής Φυσικής και Μετεωρολογίας*, Αθήνα, 1857.
- Ανέστης Κωνσταντινίδης, *Φυσική δημώδης*, Αθήνα 1861.
- Βασίλειος Λάκων, *Στοιχεία Φυσικής*, Αθήνα, 1865.
- Αντώνιος Β. Δαμασκηνός, *Στοιχεία φυσικής πειραματικής*, Παρά τω Εκδότη Σ.Κ. Βλαστά, 1871.
- Αντώνιος Δαμασκηνός, *Δημώδης Φυσική*, Αθήνα, 1873.
- Ανδρέας Σπαθάρης, *Στοιχεία πειραματικής φυσικής*, Αθήνα, 1886.
- Παναγιώτης Κονδύλης, *Φυσιογνωσία* (Γνώση της Φύσης), Αθήνα, 1891.
- Κ. Ζιώγας, *Πρακτικά Μαθήματα πειραματικής Φυσικής*, Αθήνα, 1891.

- Τιμολέων Αργυρόπουλος, *Μαθήματα πειραματικής φυσικής*, Αθήνα, 1891.
- Τιμολέων Αργυρόπουλος, *Στοιχεία Φυσικής*, Αθήνα, 1899.

Παρόλο που δεν διαθέτουμε συγκεκριμένα στατιστικά στοιχεία για την κυκλοφορία αυτών των βιβλίων, ο αριθμός των τίτλων υποδηλώνει με σαφήνεια την ύπαρξη ενός ευάριθμου αναγνωστικού κοινού, το οποίο θα μπορούσε να υποστηρίξει οικονομικά την έκδοση βιβλίων αυτού του είδους, καθώς οι εκδοτικοί οίκοι δεν θα αναλάμβαναν ποτέ τον κίνδυνο της εκδοτικής αποτυχίας στο δύσκολο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον εκείνης της εποχής. Φυσικά πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι η διάθεση των διδακτικών βιβλίων εκείνη την περίοδο δεν ήταν δωρεάν, πρακτική που υιοθετήθηκε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα πολύ αργότερα.

Είναι, φυσικά, σχετικά εύκολο να διαπιστωθεί ότι σχεδόν όλα τα παραπάνω βιβλία είναι στην πραγματικότητα μεταφράσεις ή συμπιλήματα από δημοφιλή ευρωπαϊκά διδακτικά βιβλία. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγεται και το πλέον αναγνωρίσιμο διδακτικό βιβλίο στην Ευρώπη. Πρόκειται για το βιβλίο του Adolphe Ganot (1804-1887), *Traite elementaire de physique experimentale et appliqué*, το οποίο είχε την πρώτη του έκδοση το 1851 και στη συνέχεια για μισό αιώνα περίπου σχεδόν μονοπώλησε τον χώρο αυτό, ακόμα και σε χώρες όπως η Τουρκία και η Ιαπωνία.

Ήδη από το 1840 ο Εμμανουήλ Ζ. Ψύχας (1807-1891), καθηγητής Φυσικής, έκανε αξιοθαύμαστες προσπάθειες για να εισαγάγει τη χρήση των πειραμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποφάσισε να γράψει και να εκδώσει το πρώτο σύγχρονο εγχειρίδιο Φυσικής στο Ελληνικό Κράτος, υπό τον τίτλο *Στοιχεία της Πειραματικής Φυσικής και της Μετεωρολογίας*. Ο Ψύχας είχε σπουδάσει Μηχανική και Φυσική στο Παρίσι, οπότε δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι πηγές του ήταν κυρίως γαλλικά εγχειρίδια εκείνης της εποχής, συμπεριλαμβανομένων των:

- Jean Baptiste Biot (1774-1862), *Traite de physique experimentale et mathematique*.
- Claude Pouillet (1791-1868), *Elemens de physique experimentale et de meteorologie*.
- Eugene Pecllet (1793-1857), *Traite elementaire de Physique*.
- Gabriel Leon Jean Baptiste Lame (1795-1875), *Cours de physique de l' Ecole Polytechnique*.

Ο Ψύχας έχει επίγνωση ότι ακόμα και η μεταφραστική διαδικασία ενέχει σημαντικές δυσκολίες και κινδύνους παρανόησης, καθώς χρειάζεται στην πραγματικότητα να δημιουργηθεί σχεδόν μια ελληνική ορολογία που να περιγράφει με ακρίβεια τόσο τα φυσικά φαινόμενα όσο και τα όργανα. Γράφει χαρακτηριστικά:

Εις την ονοματολογίαν απήντησα μεγάλας δυσκολίας διότι εις τα υπάρχοντα συγγράμματα της φυσικής δεν υπάρχει παντάπασι η περιγραφή των εργαλείων. Όθεν έπλασα λέξεις δια να ονομάσω αυτά τα εργαλεία και τα διάφορα αυτών μέρη. Εβιάσθην δε να σχηματίσω και πολλές άλλας, τας οποίας δεν ηδυνήθην να εύρω εις τους συγγραφείς, ή τας ενόμισα κακώς σχηματισμένας. Εις την ονοματολογίαν ταύτην εξήτησα πολλάκις την συνδρομήν των φίλων μου προς τους οποίους εκφράζω όλην μου την ευγνωμοσύνην.

Ίσως, λόγω ανασφάλειας αλλά και για διασταύρωση, προφανώς, της ακρίβειας στη δική του απόδοση, στο τέλος του βιβλίου παραθέτει πίνακα με τις ελληνικές αποδόσεις και τις αντίστοιχες πρωτότυπες γαλλικές λέξεις.

ΠΙΝΑΞ	
ΚΑΤΑ ΑΛΦΑΒΗΤΟΝ	
<i>τῶν κυριωτέρων ἐπιστημονικῶν λέξεων μὲ τὰς ἀντιστοίχους γαλλικὰς.</i>	
Α	Ἀνεπιτήδεια θερμῶν γῶν. mauvais conducteur de calorique.
Ἀβαρής ὕλη. matière impondérable.	Ἀνεμιστής. ventilateur.
Ἀδιαχώρητον. impénétrable, impénétrabilité.	Ἀνελεκτρογενετικά σώματα. corps non électromoteurs.
Ἀδράνεια. inertie.	Ἀνελεκτρογενετικά. corps anélectriques.
Ἀεραντλία. machine pneumatique.	Ἀντιδραεὶς. réaction.
Ἀέριον. gaz, corps gazeux.	Ἀντλία. pompe.
Ἀεροπυρετον. briquet à air.	Ἀντήχουσις. resonance.
Ἀεριομετρον. gazomètre.	Ἀντανακλαστικὴ δύναμις. force de réflexion.
Ἀερότονον. fusil-à-vent.	Ἀντικραδόνιον ἢ ἀποκραδόνιον. paratonere.
Ἀερόστατον. ballon aerostatique.	Ἀπαλά σώματα. corps moux.
Αἰώρα. bascule.	Ἀπισταλαγμένον ὕδωρ. eau distillée.
Αἰθρίαξ. serain.	Ἀπίστον. incompressible.
Ἀκτινοβολία. rayonnement.	Ἀποκρουστικὴ δύναμις. force de repulsion.
Ἀκουστικὴ, ἢ ἀκωτιστήριος σάλπιγξ. cornet acoustique.	Ἀποκρουστικὸς ἕξων. axe repulsif.
Ἀλατοζύγιον. pèse-sel.	Ἀποσύνθεσις. décomposition.
Ἀμματικὴ γραμμὴ. ligne nodale.	Ἀποκλίνουσαι ἀκτῖνες. rayons divergents.
Ἀμφίκυκλος φακός. lentille bi-concave.	Ἀποστρίλωμένος ὕαλος. verre dépoli.
Ἀμφικυρτος φακός. lentille bi-convexe.	Ἀποπληρωματικὰ χρώματα. couleurs complémentaires.
Ἀναγωγεὺς. rapporteur.	Ἀρχιόμετρον. aréomètre.
Ἀναπηδητικὰ ὕδατα. eaux jaillissantes, jets d'eau.	
Ἀνάπασις. ondulation.	
Ἀνάδυσις. émigration.	

Το 1857 δηλαδή σχεδόν μετά μία ολόκληρη εικοσαετία από την απόπειρα του Ψύχα, εκδίδεται το βιβλίο *Στοιχεῖα πειραματικῆς Φυσικῆς καὶ Μετεωρολογίας*. Στο εξώφυλλο του βιβλίου διαβάζουμε ὅτι μεταφραστὴς ἦταν ὁ Γ.Α. Παυλίδης, καθηγητὴς στο Α΄ Βασιλικὸ Γυμνάσιο τῆς Ἀθήνας, ἓνα ἀπὸ τὸ πιο ἱστορικὰ σχολεῖα τῆς χώρας, που λειτουργεῖ ἀκόμα καὶ σήμερα στὴν περιοχή τῆς Πλάκας. Στὴν πραγματικότητα ἦταν ὁ Γεώργιος Παυλίδης, γιος τοῦ Παυλὴ Ἀλεξίου, ἐνὸς ἀπὸ τοὺς συμμετέχοντες στὴν ἐπανάσταση τοῦ 1821 ὡς κατασκευαστὴς μπαρουτιοῦ.

Ο Παυλίδης δεν ήταν φυσικός και μάλλον είχε ευρύτερη παιδεία σύμφωνα με τους βιογράφους του. Υπηρέτησε ως Διευθυντής στο Γυμνάσιο του Πειραιά στην αρχή και αργότερα στο Α΄ Γυμνάσιο Αθηνών. Είχε μια αρκετά έντονη συγγραφική δραστηριότητα σχολικών και όχι μόνο εγχειριδίων, γεγονός που υποδηλώνει ότι είχε αντιληφθεί αρκετά νωρίς την ανάγκη για εκσυγχρονισμένο διδακτικό υλικό στα δημόσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας.

Ένα από τα θέματα που οι Έλληνες συγγραφείς επιστημονικών εγχειριδίων θεωρούν κρίσιμο είναι, όπως είδαμε ήδη στην περίπτωση του Ψύχα, αυτό της δημιουργίας μιας σωστής ορολογίας στην ελληνική γλώσσα. Αυτό ήταν και ένα από τα βασικά μελήματα του Παυλίδη, ο οποίος είχε πολύ καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Όπως αναφέρει προσπάθησε να αποφύγει την απλή μετάφραση ή την φωνητική απόδοση. Σε κάθε περίπτωση δεν ήταν ικανοποιημένος με ό,τι είχε καταφέρει καθώς «αυτά που χρειάζονταν ελληνικό όρο ήταν άγνωστα στους αρχαίους Έλληνες».

Καθώς ο Παυλίδης ένιωθε την ανεπάρκειά του σε αυτό το θέμα σημείωσε ότι ζήτησε τη συμβουλή του Καθηγητή Μητσόπουλου, χρησιμοποίησε άλλες πραγματείες Φυσικής γραμμένες στα ελληνικά και ρώτησε επανειλημμένα για τη συνάφεια του νέου όρου με την ελληνική γλώσσα τον γνωστό αρχαιολόγο Σπυρίδωνα Φιντικλή (1820-1894). Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι στο ζήτημα της ορολογίας ο Παυλίδης έδειξε μια σοβαρότητα και υπευθυνότητα που σίγουρα τον τιμά. Δεν αρκέστηκε απλά σε μια πρόχειρη και αδόκιμη μετάφραση μόνο και μόνο για να κυκλοφορήσει το βιβλίο.

Μερικά χρόνια αργότερα ο πρώτος απόφοιτος του Φυσικομαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών και στη συνέχεια καθηγητής Μαθηματικών σε αυτό, Βασίλειος Λάκων (1830-1900), προχωρά στην έκδοση του δικού του εγχειριδίου Φυσικής, τα *Στοιχεία Φυσικής*. Αν και δεν υπάρχει καμία αναφορά στο *Traite* του Ganot στο εξώφυλλο του βιβλίου, ο Λάκων διορθώνει αυτή την «απρέπεια» στην τελευταία παράγραφο του προλόγου του, όπου αναφέρει ρητά ότι απέσπασε το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου του βιβλίου του από το πολυδιαβασμένο βιβλίο του Ganot. Ο Λάκων αναφέρει επίσης ότι οι ξυλογραφίες που υπάρχουν στο βιβλίο αντιγράφηκαν επίσης από το *Traite* από έναν μοναχό, τον Μεθόδιο Πραουδάκη. Αξίζει στο σημείο αυτό να γίνει μια ειδική αναφορά στον Μεθόδιο Πραουδάκη, ο οποίος αμέσως μετά τη χειροτονία του σε μοναχό στην Πάρο, πήγε στο Σχολείο των Τεχνών (το σημερινό Πολυτεχνείο) στην Αθήνα και σπούδασε μικροξυλογλυπτική με καθηγητή τον αγιορείτη ιερομόναχο Αγαθάγγελο Τριανταφύλλου. Στη συνέχεια μεταβαίνει στο εξωτερικό και επιστρέφοντας στην Αθήνα αναλαμβάνει τη διδασκαλία του μαθήματος από το 1873 έως το 1881. Σίγουρα η περαιτέρω διερεύνηση της ενασχόλησης του Πραουδάκη με την εικονογράφηση σχολικών και επιστημονικών βιβλίων θα μας προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για το ζήτημα αυτό, που συνήθως το αντιμετωπίζουμε με λιγότερη προσοχή από την πρέπει.

Ο Λάκων σημειώνει επίσης ότι αποφάσισε να αποκλείσει τη μετεωρολογία από την έκδοσή του ως ανεξάρτητο μέρος του βιβλίου, αλλά ενσωμάτωσε τις πληροφορίες για τα μετεωρολογικά φαινόμενα στα σχετικά μέρη του βιβλίου. Όπως συνέβη με τον Παυλίδη ο Λάκων συζητά επίσης το πρόβλημα της ελληνικής ονοματολογίας των φυσικών φαινομένων και επισημαίνει επίσης ότι αναγκάστηκε να δημιουργήσει νέους όρους και να συμβουλευτεί τα καλύτερα λεξικά και μερικούς από τους φίλους του που ήταν φιλόλογοι.

Δέκα χρόνια αργότερα, το 1871, εμφανίστηκε στην Ελλάδα ένα τρίτο εγχειρίδιο, γραμμένο αυτή τη φορά από τον Αντώνιο Δαμασκηνό, αντίπαλο του Λάκωνα, με τον τίτλο *Στοιχεία Πειραματικής Φυσικής*. Ο Δαμασκηνός δεν αναφέρει καθόλου ότι μια, πιθανότατα, η πιο σημαντική από τις πηγές του είναι για μια ακόμα φορά το βιβλίο του Ganot. Αλλά αυτό γίνεται ξεκάθαρο ακόμα και από την πρώτη σελίδα του βιβλίου, όπου τη διακοσμεί ένα σχέδιο από το γαλλικό πρωτότυπο. Σε αντίθεση με την πρακτική που ακολουθεί ο Λάκων, ο Δαμασκηνός περιλαμβάνει ένα διαφορετικό κεφάλαιο για τη Μετεωρολογία.

Ένα ακόμα βιβλίο που θα συμπεριλάβουμε σε αυτή την εργασία θα είναι το βιβλίο που έγραψε ο Τιμολέων Αργυρόπουλος, επίσης με τον τίτλο *Στοιχεία Φυσικής*. Ο Τιμολέων Αργυρόπουλος θεωρείται ένας από τους λίγους Έλληνες επιστήμονες του 19ου αιώνα που προσπάθησαν να κάνουν πρωτότυπη έρευνα. Μεταξύ άλλων είχε κατασκευάσει δικά του αρκετά επιστημονικά όργανα και θεωρείται ο πρώτος που χρησιμοποίησε ακτίνες X στην Ελλάδα.

Το 1892 κυκλοφορεί και το βιβλίο *Πρακτικά μαθήματα Φυσικής Πειραματικής* του Κ. Ζιώγα. Τόπος έκδοσης είναι η Κωνσταντινούπολη στην οποία η διδασκαλία των φυσικών επιστημών μπορεί να βρισκόταν σε καλύτερο επίπεδο από τη μητροπολιτική Ελλάδα, ιδιαίτερα σε σχολεία όπως η Μεγάλη του Γένους Σχολή. Όπως αναφέρει στον σύντομο πρόλογο ο συγγραφέας του στην πραγματικότητα το βιβλίο του αποτελεί ένα κείμενο που βασίζεται στη Φυσική του Δαμασκηνού χωρίς κάποιες άλλες ιδιαίτερες προσθήκες.

Στον εκπαιδευτικό κόσμο της Κωνσταντινούπολης εκείνη την περίοδο ξεχωρίζει η μορφή του Ανδρέα Σπαθάρη (1837-1901). Πρόκειται ίσως για τον σημαντικότερο δάσκαλο Φυσικής στον ελληνόφωνο κόσμο, εντός και εκτός των ορίων του κράτους, τουλάχιστον μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Ο Σπαθάρης αρχικά σπούδασε Αρχιτεκτονική στην Αρχιτεκτονική Ακαδημία του Βερολίνου και στη συνέχεια παρακολούθησε γενικά μαθήματα στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου. Ήταν ένας γοητευτικός ομιλητής με ευρεία μόρφωση, ποιητής, εξαιρετικός δάσκαλος και ειδικός στην πειραματική φυσική. Διορίστηκε για πρώτη φορά στην Εμπορική Σχολή της Χάλκης το 1859 και, εκτός από τη Μεγάλη του Γένους Σχολή, δίδαξε στο Ζάππειο Παρθεναγωγείο, στο Ελληνικό Λύκειο Χατζηχρήστου και στο Παρθεναγωγείο Παλλάδος. Εκτός από προικισμένος δάσκαλος, που πραγματικά ενίσχυσε με μοναδικό τρόπο την πειραματική διδασκαλία της Φυσικής, ο Σπαθάρης δημοσίευσε αρκετά βιβλία όπως τα:

Στοιχεία Τριγωνομετρίας, Αθήνα, 1864.

Στοιχεία Χημείας, βασισμένο στο εγχειρίδιο Χημείας του M. Regnault, Κωνσταντινούπολη 1868

Στοιχεία Γεωγραφίας, Κωνσταντινούπολη, 1888. Βασισμένο στο βιβλίο Γεωγραφίας του καθηγητή Johahn Jacob Egli (1825-1896), κορυφαίου Ευρωπαίου γεωγράφου της εποχής.

Στοιχεία Πειραματικής Φυσικής από διάφορες πηγές, εκδ. Ανέστης Κωνσταντινίδης, Αθήνα, 1886.

Στοιχειώδη Μαθηματικά για Λύκεια, (Άλγεβρα και Γεωμετρία), Κωνσταντινούπολη 1887.

Το βιβλίο Φυσικής του Σπαθάρη ήταν μακράν το πιο προηγμένο εγχειρίδιο που εκδόθηκε κατά τον 19ο αιώνα. Το βιβλίο, εκτός από άλλα ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά, βασίστηκε σε προχωρημένα μαθηματικά. Αρχικά, μπορεί να σκεφτεί κανείς ότι αυτό το βιβλίο ήταν

ακατάλληλο για τους Έλληνες μαθητές καθώς το επίπεδο των μαθηματικών τους γνώσεων δεν ήταν τόσο προηγμένο. Φαίνεται όμως ότι το μορφωτικό επίπεδο στα ελληνικά σχολεία της Πόλης ήταν υψηλότερο από ό,τι στην ανεξάρτητη Ελλάδα, επομένως αυτό το βιβλίο θεωρείται ότι ήταν κατάλληλο για τους μαθητές αυτών των σχολείων.

Στη σύντομη εισαγωγή του βιβλίου ο Σπαθάρης έγραψε μεταξύ άλλων: «Η γνώση μας για τη φύση θα ήταν ελλιπής και θα ήταν ένα σύνολο ασυνάρτητων και μεμονωμένων γεγονότων, αν δεν υπήρχε μια θεωρητική μελέτη σχετικά με τους νόμους και τις αιτίες τους». Ακολουθώντας αυτή τη βασική αρχή ξεπέρασε τη συνηθισμένη περιγραφική προσέγγιση που κυριαρχεί στο περιεχόμενο των εγχειριδίων Φυσικής αυτή την περίοδο. Το βιβλίο μελέτησε για παράδειγμα τη σύνθεση και την ανάλυση των δυνάμεων, την κίνηση σε κεκλιμένο επίπεδο, την αρχή της διατήρησης του έργου, την κινητική και τη δυναμική ενέργεια. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η θεωρητική, μαθηματική μελέτη για τη λειτουργία απλών μηχανών, κεφάλαιο που εισήχθη για πρώτη φορά σε ελληνικά βιβλία Φυσικής του 19ου αιώνα. Του ίδιου χαρακτήρα ήταν και η ανάλυση των νόμων των κινήσεων των πλανητών. Το κεφάλαιο της οπτικής ήταν το πιο ανεπτυγμένο από μαθηματική άποψη.

Οι πρώτες αυτές απόπειρες που φυσικά έχουν αξία γιατί στην πραγματικότητα ξεκινούν από το μηδέν στην πραγματικότητα αποδεικνύουν ότι σχεδόν όλο τον 19ο αιώνα ένα και μόνο βιβλίο Φυσικής κυκλοφορεί στην Ελλάδα και αυτό δεν είναι παρά το βιβλίο του Adolphe Ganot, *Traite elementaire de physique experimentale et appliquee*.

Ο 20ός αιώνας: Μια πρώτη ανίχνευση

Αυτή η τυποποίηση τόσο στα περιεχόμενα, την ανάπτυξη και τη μορφολογία των σχολικών εγχειριδίων Φυσικής φαίνεται να διατρέχει και όλο τον 20ό αιώνα με σπάνιες εξαιρέσεις όπου φαίνεται να αλλάζει κάπως το πνεύμα των βιβλίων.

Ένα ακόμα στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι οι συγγραφείς όλων των βιβλίων, ακόμα και αυτών που προορίζονται για χρήση στα Παρθεναγωγεία, είναι άντρες. Παρόλο που υπάρχουν αρκετές και σημαντικές δασκάλες φαίνεται ότι οι θετικές επιστήμες θεωρούνται ακόμα, όπως άλλωστε για μεγάλο διάστημα ακόμα, ένα πεδίο που αφορά μόνο τους άνδρες. Αυτό το ισχυρό στερεότυπο φαίνεται να δέχεται τις πρώτες ρωγμές από τα εγχειρίδια που γράφει και κυκλοφορεί στις αρχές της δεκαετίας του 1930 η Μαρία Μαρκέτου, διδάκτωρ των Φυσικών Επιστημών και ακόμα εκείνη την εποχή επιμελήτρια του Εργαστηρίου Φυσικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το βιβλίο αυτό χρησιμοποιήθηκε τουλάχιστον μέχρι τη δεκαετία του 1940. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Μαρία Μαρκέτου έκανε τη διατριβή της υπό την επίβλεψη του Δημήτριου Χόνδρου, και έγινε η πρώτη γυναίκα καθηγήτρια και Κοσμήτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Εκείνη την περίοδο φαίνεται να ξεκινάει και η έκδοση των πρώτων «βοηθημάτων» και η ανάπτυξη της «ασκησιοκρατίας» σε σχέση με την παραδοσιακή μέχρι τότε προσπάθεια κατανόησης βασικών εννοιών που ήταν η μέριμνα, ανεξάρτητα αν ήταν πετυχημένη ή όχι των σχολικών εγχειριδίων. Άλλωστε το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων παρέμεινε περίπου το ίδιο ως προς τη φιλοσοφία μέχρι και τη δεκαετία του 1980 τουλάχιστον, ενώ η

απόσταση που χώριζε τα το περιεχόμενο της ύλης τους σε σχέση με τις πραγματικές απαιτήσεις, ιδιαίτερα για τις εισαγωγικές εξετάσεις σε ανώτατες σχολές, διαρκώς μεγάλωνε.

Ένα από τα πρώτα σχετικά βοηθήματα ήταν του Χρίστου Παπαναστασίου με τίτλο *Προβλήματα Φυσικής και αι λύσεις αυτών* που κυκλοφόρησε το 1931. Είχε ελάχιστη θεωρία και επικεντρωνόταν στη λύση πρότυπων ασκήσεων για κάθε κεφάλαιο της Φυσικής.

Τα βοηθήματα θα αποτελέσουν αναμφίβολα έναν παράλληλο δρόμο κατανόησης της φυσικής και εκμάθησης μεθοδολογιών επίλυσης ασκήσεων από τότε μέχρι σήμερα. Από τη Μεταπολίτευση και μετά εμφανίζονται συγγραφείς που εξειδικεύονται αποκλειστικά στη συγγραφή βοηθημάτων και η ανάγκη αυτή καθίσταται εμφανής για τους μαθητές των λεγομένων πρακτικών τμημάτων στα Λύκεια, καθώς το βασικό σχολικό εγχειρίδιο είναι κοινό και για τα κλασικά τμήματα. Πολλές φορές μάλιστα τα βοηθήματα αυτά περιέχουν και κεφάλαια που δεν υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα ή ασκήσεις πανεπιστημιακού επιπέδου για να δείξουν ότι πρωτοπορούν και επομένως να γίνουν ελκυστικότερα για εκείνη τη μερίδα των μαθητών που τα χρησιμοποιεί.

Στον αντίποδα αυτής της ασκησιοκεντρικής προσέγγισης της Φυσικής γράφονται και εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα ορισμένα εμβληματικά βιβλία τα οποία φιλοδοξούσαν να κάνουν μια πραγματική επανάσταση στη διδασκαλία της Φυσικής. Πρόκειται για τα βιβλία του Νίκου Δαπόντε και του Ανδρέα Ι. Κασσέτα για την Α΄ τάξη του Λυκείου και για τη Β΄ τάξη του Λυκείου καθώς και τα βιβλία που έγραψαν μαζί με τον Σταμάτη Μουρίκη και τον Μανώλη Σκιαθίτη. Τα βιβλία αυτά θα μπορούσαν να είναι η αρχή μιας νέας εποχής για τη διδακτική προσέγγιση της Φυσικής στη χώρα μας, μιας ενδεχομένως καλύτερης εποχής. Αλλά, όπως σχεδόν όλες οι φρέσκιες ιδέες, όπως σχεδόν όλα τα μεγάλα άλματα προς τα μπρος, σε αυτή τη χώρα, που για να κάνει δύο βήματα μπρος, πρέπει να κάνει και τρία βήματα πίσω, το εγχείρημα έμεινε μετέωρο. Με ευθύνη όλων.

Ίσως είναι καιρός να ξεκινήσει μια νέα προσπάθεια...

Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών και τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητάς τους

Παναγιώτης Πήλιουρας
Σύμβουλος Α΄ ΙΕΠ

Περίληψη

Τα σχολικά εγχειρίδια σχεδιάζονται με βάση τα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) και στοχεύουν να προσφέρουν μια έγκυρη παιδαγωγική πρόταση για μια περιοχή γνώσης (Stray, 1994, σ. 2). Η ιδιαιτερότητα του σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με οποιοδήποτε βιβλίο είναι η ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του εκάστοτε ΠΣ, αλλά ταυτόχρονα και στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών/ μαθητριών και η συνδρομή του ώστε να συνεπικουρεί τον/τη μαθητή/ μαθήτρια στην προσπάθεια για τη δική του μάθηση.

Τα σχολικά εγχειρίδια θεωρούνται ως μια από τις βασικότερες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι τα διαμεσολαβητικά εργαλεία μεταξύ των προθέσεων της πολιτείας, η οποία ορίζει τους σκοπούς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και έχει την ευθύνη του ΠΣ και της διδασκαλίας που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και υλοποιεί αυτό το πρόγραμμα. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι με βάση τις έρευνες το κύριο μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικοί και μαθητές/μαθήτριες για να επιτευχθούν οι σκοποί διδασκαλίας και μάθησης του κάθε γνωστικού αντικειμένου (Haggarty & Pepin, 2002). Οι ερευνητές των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) και της διδακτικής τους συμφωνούν ότι τα διδακτικά βιβλία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Korppal & Caldwell, 2004; Clement, 2008; Khine, 2013). Οι τάσεις στη διεθνή μελέτη για τα Μαθηματικά και τις ΦΕ (TIMSS, 2007) έδειξαν ότι κατά μέσο όρο περίπου το 40% του χρόνου διδασκαλίας χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν από τα σχολικά εγχειρίδια (Khine, 2013).

Abstract

Textbooks are considered to be one of the key components of the educational process. The textbook in science subjects performs several functions at the same time. It specifies how the learning process should be structured with appropriate activities/learning tasks implemented on the basis of a variety of teaching tools. It promotes specific views on the nature of science to teachers, students and parents. It stands as a tool for transforming teachers' teaching practices towards the desired epistemological, sociological and pedagogical dimensions of the learning process. It has a prominent role in the pursuit of reforms and in many countries, it is considered the most important tool for their implementation. Some of the key

parameters considered for creating an effective textbook in science subjects are scientific validity, as well as epistemological and sociological validity. Besides, pedagogical and instructional validity are key criteria. Finally, important criteria are also the consistency of the textbook with the curriculum, the functional structure and organization of the textbook, the extent to which the textbook promotes students' autonomy and, finally, its functionality, technical excellence and aesthetic appearance.

Διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία και τη μάθηση των ΦΕ

Η εκμάθηση των ΦΕ και οι γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές/μαθήτριες για τις επιστημονικές έννοιες είναι η πιο σημαντική πτυχή της διδασκαλίας των ΦΕ. Η επιδίωξη είναι με την κατάλληλη από τους/τις εκπαιδευτικούς αξιοποίηση των διδακτικών εγχειριδίων των ΦΕ οι μαθητές/μαθήτριες να μαθαίνουν μέσω στρατηγικών διδασκαλίας που μπορούν να τους καταστήσουν σταδιακά ανάλογα με τις τροχιές μάθησής τους επαρκώς επιστημονικά εγγράμματα άτομα. Στη διδασκαλία των ΦΕ βασικός σκοπός των διδακτικών εγχειριδίων είναι να υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/μαθήτριες στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσω των διδακτικών εγχειριδίων υποστηρίζονται οι μαθητές/μαθήτριες να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια επιδιώκεται να έχουν τα χαρακτηριστικά και να επιτελούν τις λειτουργίες που τα καθιστούν κατάλληλα για το σκοπό της υποστήριξης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία (Clement, 2008).

Ωστόσο, οι έρευνες των τελευταίων τριάντα ετών έχουν δείξει ότι είναι σύνηθες οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν εναλλακτικές αντιλήψεις ή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από το δημοτικό έως το πανεπιστήμιο. Οι Eisenhart, Finkel και Marion από το 1996 έχουν υποστηρίξει ότι τα μαθήματα των ΦΕ συνεχίζουν να αποτελούν οχήματα που εισάγουν τους/τις μαθητές/μαθήτριες στον κόσμο των επιστημόνων χωρίς να τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν τον κόσμο τους. Παρά τις πολύ μεγάλες προσπάθειες που γίνονται, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν αποτύχει ως επί το πλείστον να παραγάγουν επιστημονικά εγγράμματους πολίτες (PISA, 2013). Οι δυσκολίες στην μάθηση των ΦΕ, όπως για παράδειγμα η απομάκρυνση από τις ΦΕ και η μείωση του ενδιαφέροντος τους γι' αυτές ή η δημιουργία εναλλακτικών αντιλήψεων από μέρους των μαθητών/μαθητριων, μπορεί να οφείλονται σε διάφορους λόγους, όπως η επαρκής διδασκαλία και τα μη ποιοτικά διδακτικά εγχειρίδια.

Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό στα σχολικά εγχειρίδια των ΦΕ να αποτυπώνονται με ποικίλους τρόπους και προσεγγίσεις, που προκαλούν τους μαθητές/θήτριες, οι παρακάτω σημαντικές όψεις επιστημονικού εγγραμματισμού:

- Γνώση του ουσιαστικού περιεχομένου της επιστήμης και ικανότητα να διακρίνεται η επιστήμη από τη μη επιστήμη (Hodson, 2006).
- Κατανόηση της επιστήμης και των εφαρμογών της (Eisenhart, Finkel & Marion, 1996· Hurd, 1998· DeBoer, 2000)

- Ικανότητα για επιστημονική σκέψη (DeBoer, 2000).
- Δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί η επιστημονική γνώση στην επίλυση ενός προβλήματος (NRC, 1996).
- Κατανόηση της φύσης της επιστήμης, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεών της με τον πολιτισμό (DeBoer, 2000· Hodson, 2006· Lederman, 2013).
- Γνώση των κινδύνων και των ωφελειών της επιστήμης (Shamos, 1995).
- Δυνατότητα κριτικής σκέψης για την επιστήμη (Korpan et al., 1997).
- Γνώση που απαιτείται για την μελετημένη συμμετοχή σε διάφορα κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα (Millar & Osborne 1998).
- Συμμετοχή στην κοινότητα, ανάληψη κοινωνικοπολιτικής δράσης και δημοκρατική λήψη αποφάσεων (Roth & Lee, 2004).

Λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων στα μαθήματα των ΦΕ

Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου είναι κεντρικός, αποτελεί ένα δομικό θεμελιώδες στοιχείο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Απ' όλα τα μέσα που αξιοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, ίσως, κανένα δεν έχει τη σημασία και την επίδραση του σχολικού εγχειριδίου. Από έρευνες προκύπτει ότι το 70% όλων των δραστηριοτήτων μιας τάξης γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σελ. 114). Η αποτελεσματικότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το χρησιμοποιούμενο σχολικό εγχειρίδιο.

Το σχολικό εγχειρίδιο διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση γιατί σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία στην τάξη. Το γεγονός αυτό προκύπτει τόσο από το ποσοστό χρόνου, που καταλαμβάνει η χρήση του μέσα στην τάξη, όσο και από τις διάφορες λειτουργίες τις οποίες αυτό επιτελεί. Τα σχολικά εγχειρίδια στα μαθήματα των ΦΕ επιτελούν ταυτόχρονα πολλές λειτουργίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995· Κόκκοτας & Πήλιουρας 2007· Khine, 2013):

- Συγκεκριμενοποιούν πώς θα δομηθεί η μαθησιακή διαδικασία με κατάλληλες δραστηριότητες/μαθησιακά έργα που υλοποιούνται βάσει ποικίλων διδακτικών εργαλείων.
- Παρέχουν τόσο τις βασικές γνώσεις όσο και τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την κατανόηση και την εφαρμογή των βασικών γνώσεων και συνολικά των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, αξίες).
- Παρέχουν το περιεχόμενο με οργανωμένο και λογικά διαδοχικό τρόπο σε έναν ενιαίο πόρο (που στις μέρες μας είναι επιθυμητό να είναι πολυτροπικός, πολυμεσικός, υπερμεσικός, διαδραστικός, με πολλαπλές διαδρομές).
- Οι περιεχόμενες γνώσεις αντιπροσωπεύουν τις επιστημονικές γνώσεις που κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη επιστημονικού γραμματισμού και παρέχουν μια σταθερή βάση για περαιτέρω μελέτη σε επιστημονικούς τομείς.

- Προωθούν ρητά ή άρρητα μια ερμηνεία ή διαφορετικά, συγκεκριμένες απόψεις για τη φύση των ΦΕ στους/στις διδάσκοντες/διδάσκουσες, τους/τις μαθητές/μαθήτριες και τους γονείς.
- Μπορεί να λειτουργήσουν ως εργαλείο μετασχηματισμού των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών προς τις επιθυμητές επιστημολογικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας.
- Έχουν εξέχοντα ρόλο στην επιδίωξη για την υλοποίηση μεταρρυθμίσεων και σε πολλές χώρες θεωρούνται το πιο σημαντικό εργαλείο για την εφαρμογή τους.

Τέλος, να σημειωθεί ότι παράλληλα με τις παραπάνω λειτουργίες τα διδακτικά εγχειρίδια επιτελούν και λειτουργίες, όπως η επικοινωνιακή, η καθοδηγητική, η αναπτυξιακή, η εκφραστική, η εξατομικευτική και η διαφοροποιητική στο πλαίσιο της υλοποίησης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2007).

Παράμετροι και κριτήρια για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολικού εγχειριδίου στα μαθήματα των ΦΕ

Αν τα διδακτικά βιβλία είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο υλικό υποστήριξης της μάθησης, τότε η διαθεσιμότητα διδακτικών βιβλίων υψηλής ποιότητας είναι ένας από τους κρίσιμους παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Μερικές βασικές παράμετροι/κριτήρια που εξετάζονται για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολικού εγχειριδίου στα μαθήματα των ΦΕ είναι η επιστημονική εγκυρότητα που οδηγεί σε συζητήσεις και επιλογές που αφορούν τον διδακτικό μετασχηματισμό του γνωστικού αντικείμενου, καθώς και η παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα. Αυτές σχετίζονται με ζητήματα, όπως η αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, η επιλογή σύγχρονων και ερευνητικά δοκιμασμένων μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση επιπέδων γλώσσας ανάλογα με την ηλικία των μαθητών κ.ά. (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2007).

Τέλος, σημαντικά κριτήρια είναι η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το ΠΣ, η λειτουργική δομή και οργάνωσή του, ο βαθμός που το σχολικό εγχειρίδιο προάγει την αυτενέργεια των μαθητών/μαθητριών και τέλος η λειτουργικότητά του, η τεχνική αρτιότητα και η αισθητική του εμφάνιση.

Ανασκόπηση ερευνών για τις παραμέτρους του διδακτικού εγχειριδίου των ΦΕ που συμβάλλουν στην εκπλήρωση των λειτουργιών του

Ποια θα πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά ενός διδακτικού εγχειριδίου ΦΕ σύμφωνα με τους ερευνητές και τις ερευνήτριες της διδακτικής των ΦΕ, έτσι ώστε να εκπληρώνει με θετική προστιθέμενη αξία τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν σε προηγούμενη ενότητα; Από την ανασκόπηση ερευνών προκύπτουν μερικές βασικές κατευθύνσεις που είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τους οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων.

1. Χαρακτηριστικά που κινητοποιούν και παρακινούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία

Έχει υποστηριχτεί από ερευνητές (π.χ. Hanrahan, 2002) ότι οι επικρατούσες πρακτικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος των ΦΕ, δεν οδηγούν συχνά σε από κοινού διερευνήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητών αλλά σε μονολογικές δασκαλοκεντρικές συνθήκες. Οπότε είναι απαραίτητο τουλάχιστον σε επίπεδο σχεδιασμού και προθέσεων τα διδακτικά σχολικά εγχειρίδια να επιδιώκουν τα παρακάτω:

- την κινητοποίηση της περιέργειας των μαθητών/μαθητριών (Harlen & Qualter, 2018),
- την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες συνεργατικής διερεύνησης (Wells, 1999) και πειραματικών δραστηριοτήτων (Harlen & Qualter, 2018),
- τη σύνδεση του διδακτικού υλικού (όπου είναι δυνατόν) με καθημερινά φαινόμενα που τα παιδιά μπορούν να βιώσουν (Harlen, 2018),
- την απεικόνιση της επιστήμης και της επιστημονικής έρευνας ως ανθρώπινης προσπάθειας (Hodson, 2009).

2. Χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική αναπαράσταση του γνωσιακού περιεχομένου

Μια από τις βασικότερες λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων είναι να καταστήσουν τις εξειδικευμένες γνώσεις διαθέσιμες στους/στις μαθητές/μαθήτριες (Villaverde, 2003). Στις μέρες μας πολλές άλλες πηγές είναι διαθέσιμες για την παροχή αυτών των πληροφοριών, αλλά η συγκέντρωση των σχετικών αναπλαισιωμένων γνώσεων, μέσω κατάλληλου διδακτικού μετασχηματισμού (Κουλαϊδής, 1994) σε ένα ενιαίο βιβλίο, αποτελεί μια πρακτική προσέγγιση που παρέχει στους/στις μαθητές/μαθήτριες πρόσβαση στο ΠΣ με έναν λειτουργικό τρόπο.

Η συγγραφή ενός διδακτικού βιβλίου παρέχει στους συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου την ευκαιρία να επιλέξουν το περιεχόμενο ή τα θεματικά πεδία που καθορίζονται από το ΠΣ και έτσι να το μετατρέψουν σε ένα συνεκτικό εργαλείο που μπορεί να διευκολύνει την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Mikk, 2000). Οι συγγραφείς των διδακτικών βιβλίων θα πρέπει να εξετάζουν τι θα συμπεριλάβουν, με ποια σειρά θα το παρουσιάσουν και πώς θα το αναπαραστήσουν (Issitt, 2004). Σύμφωνα με τους Alexander και Jetton (2003), η συνοχή και η δομή του κειμένου μειώνουν τις απαιτήσεις επεξεργασίας του από τον αναγνώστη/μαθητή. Ταυτόχρονα, τα διδακτικά βιβλία των ΦΕ πρέπει να αναπαραστούν με ακρίβεια τις πληροφορίες για να είναι αποτελεσματικά (Bierema, Schwartz & Gill, 2017), ενώ προσεγγίζουν το γνωσιακό περιεχόμενο συνδυάζοντας και τα τρία επίπεδα της φύσης της γνώσης, όπως έχουν προταθεί από τους Mortimer και Scott (2003): α. καθημερινή – επιστημονική γνώση, β. περιγραφή – εξήγηση – γενίκευση (ουσιώδη συστατικά της επιστημονικής κοινωνικής γλώσσας), γ. εμπειρικό - θεωρητικό επίπεδο.

Τέλος, η άποψη των συγγραφέων ενός διδακτικού εγχειριδίου για την επιστήμη και την

εκπαίδευση καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το περιεχόμενο (Dimopoulos & Karamanidou, 2011). Σύμφωνα με τον Lederman (1999), υπάρχει ένα αποδεκτό πλαίσιο όψεων κατάλληλο για πρόσβαση σε μαθητές που διδάσκονται μαθήματα ΦΕ. Μεταξύ των χαρακτηριστικών της επιστήμης είναι ότι η επιστήμη είναι δυναμική, βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία, βασίζεται σε θεωρητικά πιστεύω, εμπεριέχει τις διαδικασίες του συμπερασμού, της φαντασίας και της δημιουργικότητας και είναι κοινωνικά και πολιτισμικά πλαισιοθετημένη.

3. Χαρακτηριστικά του σχολικού εγχειριδίου τα οποία καθοδηγούν τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών

Υπάρχει μια πολύ σημαντική διαφορά μεταξύ ενός διδακτικού βιβλίου και ενός βιβλίου αναφοράς, όπως μια εγκυκλοπαίδεια (Daniels & Zemelman, 2003). Αν και οι γνώσεις στα βιβλία αναφοράς παρουσιάζονται καλά, δεν είναι επαρκείς για ένα σχολικό βιβλίο που πρέπει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να οικειοποιηθούν τις έννοιες αυτόνομα ή/και με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, θα πρέπει να χρησιμοποιείται η κατάλληλότερη παρουσίαση του περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια, όπως καθορίζεται από τις τρέχουσες παραδοχές για τη μάθηση και τις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση του περιεχομένου τους – κειμενικό, εικονιστικό, πολυτροπικό/πολυμεσικό υλικό των διδακτικών βιβλίων (Klassen, 2006).

Για να καταστεί δυνατή η μάθηση, τα διδακτικά βιβλία πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες για δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη γνωστική εμπλοκή και δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μάθηση με νόημα και επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων στον επιθυμητό βαθμό για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ενδεικτικά (Κόκκοτας, 2009; Χαλκιά, 2012):

- αξιοποίηση των αντιλήψεων των μαθητών,
- εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία και τις επιστημονικές δεξιότητες,
- αξιοποίηση ποικιλίας διδακτικών εργαλείων, όπως οι αναλογίες και οι μεταφορές, η γνωστική σύγκρουση, οι προσομοιώσεις, η ιστορία και η φιλοσοφία των ΦΕ, κ.ά.
- εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή.

Τέλος, καθοριστική παράμετρος για το βαθμό εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, άμεσα συνδεδεμένη με όλα όσα συζητήθηκαν στην παρούσα ενότητα, είναι η φύση και το είδος των δραστηριοτήτων των διδακτικών βιβλίων και το επίπεδο δυσκολίας τους (Hewson, 2004).

4. Η γλώσσα των διδακτικών εγχειριδίων

Πολλοί ερευνητές της διδακτικής των ΦΕ έχουν αναδείξει το σημαντικό ρόλο της γλώσσας στη διδασκαλία μαθημάτων των ΦΕ και στον τρόπο που αυτή αξιοποιείται στα διδακτικά εγχειρίδια (π.χ. Lemke, 1990· Sutton, 1992· Skoumios, 2009· Carlsen, 2013). Ο Lemke (1990) υποστηρίζει ότι η γλώσσα που μιλιέται στις τάξεις των ΦΕ δημιουργεί τη διαβρωτική και εσφαλμένη αντίθεση μεταξύ ενός κόσμου αντικειμενικών, εξουσιαστικών, απρόσωπων

επιστημονικών γεγονότων με έναν κανονικό, προσωπικό κόσμο ανθρώπινων αβεβαιοτήτων, κρίσεων, αξιών και ενδιαφερόντων, δείχνοντας τον προσανατολισμό ως προς την γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν γεφυρωτικά προς τη γλώσσα των μαθητών/μαθητριών, προωθώντας ταυτόχρονα τη γλώσσα της επιστήμης.

Ο Sutton (1992) υποστηρίζει ότι στα μαθήματα των ΦΕ θα πρέπει να προωθείται και η ερμηνευτική και όχι μόνο η σημειωτική χρήση της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα ερμηνευτικό μέσο, διαφέρει για κάθε άτομο αλλά και σε κάθε πλαίσιο. Και προτρέπει να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε το μάθημα των ΦΕ ως μελέτη της φύσης, αλλά ως μελέτη του τι έχουν πει και σκεφτεί οι άνθρωποι για τη φύση. Η πρακτική εργασία στο μάθημα των ΦΕ είναι απαραίτητη προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές αίσθηση για αυτά τα συστήματα. Να αποκτήσουν κατανόηση για το ποια είναι τα αποδεικτικά στοιχεία που στηρίζουν την επιστημονική άποψη. Η διδασκαλία των ΦΕ, σύμφωνα με τον Sutton, είναι μια διαδικασία εισαγωγής κάποιου σε νέους τρόπους παρατήρησης και νέους τρόπους ομιλίας.

Η Bryce (2011) σε έρευνα της εξετάζει τα κειμενικά χαρακτηριστικά και τις γλωσσικές απαιτήσεις των σχολικών εγχειριδίων ΦΕ της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Υποστηρίζει ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί μέρος της διδασκαλίας και της μάθησης των ΦΕ και λειτουργεί συνδυαστικά με την εξερεύνηση εννοιών μέσω πρακτικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, σημειώνει ότι οι γλωσσικές και γραμματικές απαιτήσεις της ανάγνωσης των επιστημονικών βιβλίων εξακολουθούν να αποτελούν πρόκληση για τους μαθητές και τις μαθήτριες.

5. Η εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων

Πολυάριθμες έρευνες σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια των ΦΕ δείχνουν ότι ο κατάλληλος συνδυασμός κειμένου, φωτογραφιών και γραφικών αναπαραστάσεων μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/μαθήτριες να μάθουν δύσκολες έννοιες (ενδεικτικά Dimopoulos, Koulaïdis & Sklaveniti, 2005; Tippett, 2016). Έρευνα έδειξε ότι οι εικόνες συμβάλλουν στο υψηλότερο επίπεδο κατανόησης του νοήματος του κειμένου που παρουσιάζεται στο διδακτικό βιβλίο (Dimopoulos, Koulaïdis, & Sklaveniti, 2003).

Τα σύγχρονα διδακτικά βιβλία ενσωματώνουν περισσότερες εικόνες στο κείμενο από ό,τι τα εγχειρίδια του παρελθόντος. Αυτό υποδηλώνει την επιρροή των σύγχρονων τεχνολογιών που διευκολύνουν την εφαρμογή ποικίλων μέσων οπτικοποίησης των εννοιών και των μελετώμενων φαινομένων των ΦΕ. Η εικονιστική πτυχή της μάθησης γίνεται ακόμη πιο σημαντική στη μάθηση των ΦΕ, επειδή οι ΦΕ περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες που μερικές φορές δεν έχουν οπτικά και απτά παραδείγματα αυτών των εννοιών στην πραγματικότητα. Η επιστήμη ασχολείται με πολύπλοκα φαινόμενα με πολλές μεταβλητές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν προσπαθεί κανείς να τα κατανοήσει (Devetak & Vogrinc, 2011).

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών δείχνουν ότι μόνο όταν αξιοποιούνται συνδυαστικά επαρκώς και λειτουργικά αυτές οι αναπαραστάσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια επαρκή εννοιολογική κατανόηση των φαινομένων (π.χ. Davidowitz, Chittleborough, & Murray, 2010).

Η λειτουργική διάσταση της εικονογράφησης είναι πολύ σημαντική παράμετρος, καθώς σε ανάλυση σχολικών εγχειριδίων ΦΕ στις ΗΠΑ, η American Association for the

Advancement Science διαπίστωσε ότι τα πλούσια εικονογραφημένα εγχειρίδια σπάνια διευκολύνουν τη μάθηση, επειδή οι εικόνες είναι «πολύ αφηρημένες, άσκοπα περίπλοκες ή ανεπαρκώς επεξηγηματικές» (Kesidou & Roseman, 2002).

6. Ο πολυτροπικός, πολυμεσικός, υπερμεσικός χαρακτήρας των διδακτικών εγχειριδίων των ΦΕ

Οι Slough & McTigue (2011) σημειώνουν ότι τα τελευταία χρόνια τα σχολικά εγχειρίδια ΦΕ είναι παρόμοια με τον σχεδιασμό ιστοσελίδων και επιστημονικών βιβλίων με φωτογραφίες, πίνακες, πλαίσια κειμένου, διαγράμματα, σχέδια και άλλες οπτικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τον Anderson (2014) φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να προτιμούν αυτά τα βιβλία υψηλού οπτικού περιεχομένου από τα παραδοσιακά διαμορφωμένα εγχειρίδια.

Τα σύγχρονα διδακτικά βιβλία είναι πλέον αναγκαίο να έχουν πολυτροπικό, πολυμεσικό, υπερμεσικό χαρακτήρα, διασυνδεδεμένα λειτουργικά με ψηφιακό υλικό σε μια ενιαιοποιημένη έντυπη και ψηφιακή μορφή ενώ ταυτόχρονα παρακινούν στην ολόπλευρη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Kalogiannakis et al., 2018).

7. Χαρακτηριστικά του διδακτικού βιβλίου που καθοδηγούν τους μαθητές να αποκτήσουν στρατηγικές μάθησης

Εκτός από την καθοδήγηση των μαθητών/μαθητριών για την απόκτηση γνώσεων, τα διδακτικά βιβλία πρέπει να τους καθοδηγούν και στην ανάπτυξη στρατηγικών και δεξιοτήτων μάθησης (Mikk, 2000). Τα σχολικά εγχειρίδια των ΦΕ μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές. Τα διδακτικά βιβλία μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν στρατηγικές μάθησης, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές:

- να καταγράφουν πειραματικές μετρήσεις και να σχεδιάζουν διερευνήσεις (Harlen, 2018),
- να γράφουν αναφορές (Hudson, 1994),
- να αναστοχάζονται επί των πρακτικών τους και να αυτοαξιολογούνται (Dolin et al., 2018).

8. Χαρακτηριστικά του διδακτικού βιβλίου που βοηθούν στη διαφοροποίηση

Τα διδακτικά εγχειρίδια είναι επιθυμητό να «είναι γραμμένα με τρόπο που επιτρέπει την προσαρμογή του περιεχομένου για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση» (Murray et al., 2004). Το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να αποτελέσει εξαιρετικό εργαλείο διαφοροποίησης από αυτή την άποψη, παρέχοντας δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας και ευκαιρίες εφαρμογής για μαθητές με διαφορετικές τροχιές μάθησης (Brandstrom, 2005). Η φροντίδα εστίασης στην «προϋπάρχουσα γνώση» μπορεί επίσης να αποτελέσει σημαντική στρατηγική διαφοροποίησης, επειδή αντιμετωπίζει τις διαφορετικές μαθησιακές τροχιές των μαθητών. Για παράδειγμα, έρευνα που έγινε από τους Sulaiman και Dwyer (2002) επιβεβαι-

ώνει ότι ένθετες υπομνήσεις στο κείμενο επιτρέπουν στους/στις μαθητές/μαθήτριες με μειωμένη προϋπάρχουσα γνώση να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά.

9. Χαρακτηριστικά που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι Malcolm και Alant (2004) αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια ως «καταλύτες για την αλλαγή της πρακτικής των εκπαιδευτικών». Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποιοτικά εγχειρίδια, μπορεί έμμεσα να αλλάξει η γνώση και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά και ποιες διδακτικές στρατηγικές είναι πιο αποτελεσματικές.

Επιπλέον, οι οδηγοί των εκπαιδευτικών που εξηγούν τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το πώς μαθαίνουν οι μαθητές μπορούν να διαδραματίσουν πολύτιμο ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα να σημειώσουμε ότι τα θέματα στην έρευνα για τα διδακτικά εγχειρίδια των ΦΕ είναι ποικίλα και αναδεικνύουν σημαντικές παραμέτρους τους. Σε μεταέρευνα των Karel Vojíř & Martin Rusek (2019) από την μελέτη ερευνητικών εργασιών που αφορούσαν διδακτικά εγχειρίδια των ΦΕ διαπιστώθηκε ότι τα τρία βασικά θέματα, μεταξύ άλλων, που εστίαζαν ήταν τα ακόλουθα:

- γνωσιακό περιεχόμενο διδακτικών εγχειριδίων (20%),
- μαθησιακές έννοιες και η ενσωμάτωση αυτών εννοιών στο γνωσιακό περιεχόμενό τους (19%), και
- μη κειμενική επεξήγηση του μαθησιακού περιεχομένου (18%).

Επίλογος

Στη διδασκαλία και τη μάθηση των ΦΕ, υπάρχει ανάγκη να δοθεί έμφαση στη βαθιά εννοιολογική κατανόηση μέσω συμμετοχικών διερευνητικών προσεγγίσεων και όχι στην αποκλειστική ανάκληση ορισμών και τύπων, που όμως είναι απαραίτητη και αυτή αφού έχει προηγηθεί κατανόηση με νόημα, σταδιακή οικειοποίηση της σχετικής γλώσσας μέσω ερμηνευτικών προσεγγίσεων και πρακτική εφαρμογή στην πράξη.

Κατά την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ΦΕ οι ερευνητές εξετάζουν την ισορροπία μεταξύ θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, τον βαθμό συμπερίληψης όλων των μαθητών, την αντιμετώπιση κοινωνικο-επιστημονικών θεμάτων και την απεικόνιση εικονιστικών/γραφικών πληροφοριών, το γνωστικό φορτίο του λεξιλογίου, την κατανοησιμότητα και την αναγνωσιμότητα σε σχέση με την ηλικία των μαθητών/μαθητριών, την ακρίβεια και τη συνοχή, τον ρόλο και τη φύση των ερωτήσεων, την αξιοποίηση των αντιλήψεων των μαθητών/μαθητριών, την αποφυγή διακρίσεων σε κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις.

Αυτό απαιτεί σχολικά εγχειρίδια που ενσωματώνουν ένα ευρύ ρεπερτόριο διδακτικών υποστηρικτικών μεθόδων για το περιεχόμενο και προάγουν την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό υπόβαθρο, ενδιαφέροντα και τροχιές μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2003). Learning from traditional and alternative texts: New conceptualizations for the information age.
- Anderson, S. J. (2014). *An analysis of graphical representations in electronic science textbooks* (Doctoral dissertation).
- Bierema, A. M. K., Schwartz, R. S., & Gill, S. A. (2017). To what extent does current scientific research and textbook content align? A methodology and case study. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(8), 1097-1118.
- Brandstrom, A. (2005). Differentiated tasks in Mathematics textbooks: An analysis of the levels of difficulty, Master's thesis, Lulea University of Technology, Sweden.
- Bryce, N. (2013). Textual features and language demands of primary grade science textbooks: The call for more informational texts in primary grades. In *Critical analysis of science textbooks* (pp. 101-120). Springer, Dordrecht.
- Carlsen, W. S. (2013). Language and science learning. In *Handbook of research on science education* (pp. 57-74). Routledge.
- Clement, P. (2008). Critical analysis of school science textbooks. *Science Education International*, 19, 93-96
- Davidowitz, B., Chittleborough, G., & Murray, E. (2010). Student-generated submicro diagrams: A useful tool for teaching and learning chemical equations and stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 11 (3), 154-164.
- de Berg, K. (2012). A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level. *Chemistry Education Research and Practice*, 13 (1), 8-16.
- DeBoer, G.E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582-601.
- Devetak, I., & Vogrinc, J. (2013). The criteria for evaluating the quality of the science textbooks. In *Critical analysis of science textbooks* (pp. 3-15). Springer, Dordrecht.
- Dimopoulos, K., & Karamanidou, C. (2013). Towards a more epistemologically valid image of school science: Revealing the textuality of school science textbooks. In *Critical analysis of science textbooks* (pp. 61-77). Springer, Dordrecht.
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V. and Sklaveniti, S. (2005). Towards a framework of socio-linguistic analysis of Science textbooks: The Greek case, *Research in Science Education* 35, 173-195.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tiberghien, A. (2018). Exploring relations between formative and summative assessment. In *Transforming assessment* (pp. 53-80). Springer, Cham.
- Eisenhart, M., Finkel, E., & Marion, S. F. (1996). Creating the conditions for scientific literacy: A re-examination. *American Educational Research Journal*, 33, 261-295.
- Haggarty, L. & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28 (4). pp. 567-590.

- Hanrahan, M. (1999). Rethinking science literacy: Enhancing communication and participation in school science through affirmational dialogue journal writing. *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 699-717.
- Harlen, W. (2018). Does content matter in primary science? In *The Teaching of Primary Science* (pp. 59-70). Routledge.
- Harlen, W., & Qualter, A. (2018). *The teaching of science in primary schools*. David Fulton Publishers.
- Hewson, P. W. (2004). Resources for Science learning: Tools, tasks, and environment, *International Journal of Science and Mathematics Education* 2, 201-225.
- Hodson, D. (2006). Why we should prioritize learning about science. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(3), 293-311.
- Hodson, D. (2009). Teaching and learning about science. Language, theories, methods, history, traditions and values. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publications.
- Hudson, T. (1994). Developing pupils' skills, in R. Levinson (ed.), *Teaching Science*, Routledge, London and New York, pp. 94-109.
- Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, 82, 407-416.
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks, *History of Education* 33(6), 683-696
- Kalogiannakis, M., Ampartzaki, M., Papadakis, S., & Skaraki, E. (2018). Teaching natural science concepts to young children with mobile devices and hands-on activities. A case study. *International Journal of Teaching and Case Studies*, 9(2), 171-183.
- Karel Vojř & Martin Rusek (2019). Science education textbook research trends: a systematic literature review, *International Journal of Science Education*, 41:11.
- Kesidou, S., & Roseman, J. E. (2002). How well do middle school science programs measure up? Findings from Project 2061's curriculum review. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 522-549.
- Khine, M. S. (2013). Analysis of science textbooks for instructional effectiveness. In *Critical analysis of science textbooks* (pp. 303-310). Springer, Dordrecht.
- Klassen, S. (2006). A theoretical framework for contextual Science teaching, *Interchange* 37(1-2), 31-62.
- Koppal, M., & Caldwell, A. (2004). Meeting the challenge of science literacy: Project 2061 efforts to improve science education. *Cell Biology Education*, 3, 28-30.
- Korpan, C. A., Bisanz, G. L., Bisanz, J., & Henderson, J. M. (1997). Assessing literacy in science: Evaluation of scientific news briefs. *Science Education*, 81, 515-532.
- Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lederman, N. G. (2013). Nature of science: Past, present, and future. In *Handbook of research on science education* (pp. 845-894). Routledge.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation.

- Malcolm, C. and Alant, B. (2004). Finding direction when the ground is moving: Science Education Research in South Africa, *Studies in Science Education* 40, 49-104.
- Mikk, J.: 2000, *Textbook Research and Writing*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Millar, R., & Osborne, J. (Eds.) (1998). *Beyond 2000: Science education for the future* (the report of a seminar series funded by the Nuffield Foundation). London: King's College London.
- Murray, R., Shea, M., Shea, B., & Harlin, R. (2004). Issues in education: Avoiding the one-size-fits-all curriculum: Textsets, inquiry, and differentiating instruction. *Childhood education*, 81(1), 33-35.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem-solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing.
- Roth, W. M., & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science education*, 88(2), 263-291.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Skoumios, M. (2009). Learning and Justification during a Science Teaching Sequence. *International Journal of Learning*, 16(4).
- Slough, S. W., & McTigue, E. (2013). Development of the graphical analysis protocol (GAP) for eliciting the graphical demands of science textbooks. In *Critical analysis of science textbooks* (pp. 17-30). Springer, Dordrecht.
- Stray, C. (1994). Paradigms Regained: towards a historical sociology of the textbook, *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 1994, pp. 1-29.
- Sulaiman, J. and Dwyer, F. (2002). The effect of varied instructional text design strategies on the achievement of different educational objectives, *International Journal of Instructional Media* 29(2), 215-223.
- Sutton, C. (1992). *Words, science and learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tippett, C. D. (2016). What recent research on diagrams suggests about learning with rather than learning from visual representations in science. *International Journal of Science Education*, 38(5), 725-746.
- Villaverde, L. E. (2003). *Secondary Schools: A Reference Handbook*, ABC-CLIO, Santa Barbara, California
- Vojič, K., & Rusek, M. (2019). *Science education textbook research trends: a systematic literature review*. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496-1516.
- Wells, G.: 1999, *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση.
- Κόκκοτας, Π. (2009). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Μέρος II*. Αθήνα.
- Κουλαϊδής, Β. (1994). *Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες-Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*.

Το σχολικό εγχειρίδιο Χημείας στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1836-2000

Αβραάμ Μαυρόπουλος
Δρ. Επιστημών Αγωγής
Χημικός

Περίληψη

Στην εργασία αυτή ερευνάται η ιστορική «εξέλιξη» της διδασκαλίας της Χημείας και των εγκεκριμένων Σχολικών Εγχειριδίων Χημείας στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, κατά την περίοδο 1836 - 2000.

Κατά την μελέτη του θέματος, χωρίσαμε την εξεταζόμενη περίοδο σε 3 υπο-περιόδους με βάση τη δομή της Μέσης Εκπαίδευσης:

1η περίοδος: 1836-1929 (3 χρόνια ελληνικό σχολείο + 4 χρόνια γυμνάσιο)

2η περίοδος: 1929-1976 (6 χρόνια Γυμνάσιο, εκτός της περιόδου 1964-67)

3η περίοδος: 1976-2000 (3 χρόνια Γυμνάσιο + 3 χρόνια Λύκειο).

Abstract

The present paper investigates the historical “evolution” of the teaching of Chemistry and the approved textbooks in secondary education during the 1836 – 2000 period.

The study of the topic under investigation dictated the division of the period under investigation into three sub-periods, following the secondary education structure:

1st period: 1836-1929 (3 years “elliniko scholeio+4 years junior high school)

2nd period: 1929-1976 (6 years junior high school, excluding the 1964-67 period)

3rd period: 1976-2000 (3 years junior high school+3years Senior High School).

1η περίοδος 1836-1929: Η οδύσσεια του μαθήματος της Χημείας

Κατά την 1η περίοδο είχαμε συνεχείς αλλαγές κυβερνήσεων και υπουργών Παιδείας. Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο 1834-1915 άλλαξαν 90 κυβερνήσεις και 120 υπουργοί Παιδείας (δηλαδή κατά μέσο όρο, γινόταν αλλαγή κυβέρνησης κάθε 11 μήνες και αλλαγή υπουργού Παιδείας κάθε 8 μήνες). Επίσης, με κάθε αλλαγή κυβέρνησης γινόταν ανατροπή της εκπαιδευτικής πολιτικής της προηγούμενης κυβέρνησης (αυτό συνέβαινε και με αλλαγή υπουργού Παιδείας στην ίδια κυβέρνηση).

Το 1836 (31 Δεκεμβρίου) δημοσιεύεται το Διάταγμα «Περί του διοργανισμού των μαθημάτων των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων», με το οποίο θεσμοθετήθηκε η Μέση Εκπαίδευση (3 χρόνια Ελληνικό Σχολείο + 4 χρόνια Γυμνάσιο) στο νεοελληνικό κράτος από

τους Βαυαρούς. Στο διάταγμα αυτό: α) περιλαμβάνεται το πρόγραμμα Μέσης Εκπαίδευσης με τα διδακτέα μαθήματα για κάθε τάξη και τις ώρες διδασκαλίας τους (ως διδακτέο υπάρχει και το μάθημα «Αρχαία Χημείας», 1 ώρα στη Δ' τάξη Γυμνασίου), β) γίνεται αναφορά για τα σχολικά βιβλία: «Τα προς διδασκαλίαν και ανάγνωσιν εις τα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια εισαχθησόμενα βιβλία, θέλουν προσδιορισθή αμέσως δια της συστηθείσης επιτροπής, μετά προηγηθείσαν έγκρισιν».

Στο πρόγραμμα του 1836 δόθηκε από τους Βαυαρούς κλασική κατεύθυνση, η οποία φαίνεται τόσο από τη βαρύτητα των μαθημάτων όσο και από το πλήθος των ωρών διδασκαλίας τους. Για παράδειγμα, στο πρόγραμμα αυτό, τα Αρχαία και τα Λατινικά καλύπτουν το 49% των ωρών διδασκαλίας και η παρουσίασή τους γίνεται σε 90 σειρές, ενώ τα «Φυσικά» (Φυσική, Χημεία και Φυσική Ιστορία / Φυτολογία, Ζωολογία, Ανθρωπολογία) καλύπτουν το 8% των ωρών διδασκαλίας και η παρουσίασή τους γίνεται με τις εξής δύο σειρές: «Η σπουδή των αρχών της Φυσικής, της Χημείας και της Φυσικής Ιστορίας, θέλει μεθοδικώς εξακολουθείσθαι δι' όλων των τάξεων καταλλήλως αναπτυχθείσα».

Στο επόμενο πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε μετά από είκοσι χρόνια, το 1855 (υπουργός Παιδείας Π. Αργυρόπουλος, πρωθυπουργός Α. Μαυροκορδάτος), έχει αφαιρεθεί η Χημεία, ενώ οι ώρες Φυσικών Επιστημών μειώθηκαν από 17 σε 9 (οπότε, τα «φυσικά» καλύπτουν το 3,8% των ωρών του προγράμματος, ενώ τα αρχαία ελληνικά το 44,6%).

Το ότι υπήρχε η Χημεία στο πρόγραμμα από το 1836 μέχρι το 1855 δεν σημαίνει ότι διδασκόταν κιόλας. Μάλιστα, αν κάποιο μάθημα αναγραφόταν στο πρόγραμμα, αλλά δεν υπήρχε ειδικός δάσκαλος για να το διδάξει ή κατάλληλο βιβλίο για τους μαθητές, το υπουργείο Παιδείας «έλυne» το πρόβλημα με την εξής οδηγία: «Μέχρις ότου γίνει έναρξις του μαθήματος τούτου, αι ώραι αύται δύνανται να διατεθώσι παρά των διδασκάλων υπέρ άλλου τινός των κανονισμένων μαθημάτων» (προφανώς, τις ώρες αυτές τις διέθεταν στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών).

Στην εγκύκλιο που έστειλε ο υπουργός Παιδείας με το πρόγραμμα του 1855, γράφει για τα σχολικά βιβλία: «θέλω φροντίσει να συνταχθώσι όσον ταχύτερον διδακτικά βιβλία, συμφωνούντα εντελώς προς το πρόγραμμα, και τοιαύτην έχοντα έκτασιν, ώστε να καθίσταται δυνατή ολοκλήρων αυτών η παράδοσις καθ' εκάστην περίοδον».

Ένα χρόνο μετά (1856), ο νέος υπουργός Παιδείας Χ. Χριστόπουλος (πρωθυπουργός Δ. Βούλγαρης) σε έγγραφό του «Προς την επιτροπήν την κρίνουσαν τα διδακτικά βιβλία - Περί συντάξεως καταλλήλων βιβλίων προς χρήσιν των Γυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων», επισημαίνει ότι κάποια γυμνασιακά μαθήματα «ολοτελώς μένουσι αδιδακτα, ένεκα της ελλείψεως βιβλίου, όπως είναι η Φυσική Ιστορία και η Φυσική Πειραματική», προφανώς και η Χημεία (δηλαδή, ο υπουργός Παιδείας παραδέχεται ότι επί είκοσι χρόνια, οι Φυσικές Επιστήμες δεν διδάχθηκαν στο Γυμνάσιο, παρότι περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα) και θέτει ερωτήματα στην επιτροπή για το «πώς αποτελεσματικώς δυνατόν να φθάσωμεν εις την συγγραφήν διδακτικών πονημάτων, τα οποία καρποφόρως να χρησιμεύωσιν». Κάποια από αυτά τα ερωτήματα ήταν: α) πώς θα γίνει η εκλογή και η διάταξη της ύλης και ποια θα είναι η έκτασή της; β) επί πόσο χρόνο είναι εύλογο να παρατείνεται η χρήση του εισαγόμενου βιβλίου;

Η εξεταστική των διδακτικών βιβλίων επιτροπή (αποτελούμενη από εννέα καθηγητές

Πανεπιστημίου: πέντε φιλολογίας, ένας νομικής, ένας θεολογίας, ένας μαθηματικών και ένας φυσικών) απάντησε στα ερωτήματα, προτείνοντας: α) «Να συντηρηθή η διδασκαλία των φυσικών μαθημάτων, ίνα μείνη πλειότερος χρόνος εις διδασκαλίαν των κλασικών γλωσσών και μάλιστα της αρχαίας ελληνικής» (η επιτροπή ανέφερε ότι «δεν είναι τόσον αναγκαία η διδασκαλία της φυσικής ιστορίας εις τα γυμνάσια, ων τα πλείστα και εν αυτή τη Γερμανία δεν περιέχουσι τούτο το μάθημα»), β) «Παν βιβλίον διδακτικόν εγκρινόμενον μετά προηγουμένην εξέτασιν, εισάγεται εις τα Ελληνικά Σχολεία επί τετραετίαν και εις τα Γυμνάσια επί εξαετίαν» (Εφημ. Φιλομαθών, 1856, τχ. 151 & 169).

Το 1857, ο υπουργός Χ. Χριστόπουλος στην έκθεσή του για το σχολικό έτος 1856-57, επισημαίνει την κλασική κατεύθυνση της ελληνικής εκπαίδευσης και σχολιάζει τη χρησιμότητα της Χημείας, αναφέροντας: «Τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια, όπως εισίν οργανισμένα παρ' ημίν, αποβλέπουσι κυρίως εις την σπουδήν των αρχαίων γλωσσών. Δεν είναι άρα γε μυριάκις προτιμότερον να γνωρίζη ο μαθητής την στοιχειώδη Χημείαν, εφηρμοσμένην εις τας καθημερινάς του βίου ανάγκας».

Στο νέο πρόγραμμα που αποστέλλεται στα σχολεία μετά από δέκα χρόνια (2 Σεπτ. 1867, υπουργός Παιδείας Χ. Χριστόπουλος, πρωθυπουργός Α. Κουμουνδούρος), οι ώρες διδασκαλίας των Φυσικών έχουν μειωθεί σε 7 (οπότε, τα «φυσικά» καλύπτουν το 3,3% των ωρών του προγράμματος και τα αρχαία ελληνικά το 46%), ενώ δεν περιλαμβάνεται πάλι η Χημεία. Φαίνεται ότι ο υπουργός Παιδείας ξέχασε αυτά που έλεγε για τη Χημεία το 1857 («Δεν είναι μυριάκις προτιμότερον να γνωρίζη ο μαθητής την στοιχειώδη Χημείαν ...»). Επίσης, το 1867 με το νόμο ΣΜΘ' («Περί διδακτικών βιβλίων» για τα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια») ρυθμίστηκε η διαδικασία, καθώς και τα κριτήρια επιλογής των Σχολικών Βιβλίων.

Στις 18 Ιουνουαρίου 1870 ο υπουργός Παιδείας Α. Αυγερινός (πρωθυπουργός Θ. Ζαΐμης), με την εγκύκλιο «Περί προσθήκης μαθημάτων», ζήτησε να προστεθεί στο πρόγραμμα του Γυμνασίου «η στοιχειώδης Χημεία, ήτις θέλει διδάσκεται άπαξ της εβδομάδος ανά μίαν εκάστοτε ώραν υπό ειδικών δασκάλων, όταν εν δέοντι προκαλέσωμεν τον διορισμόν τοιούτων».

Μάλιστα, ο υπουργός έδωσε εντολή να διδάσκεται η Χημεία στα πέντε Γυμνάσια της Ελλάδας, καθώς και να παραγγελθούν τα απαραίτητα υλικά προκειμένου να γίνουν πειράματα στο μάθημα, όπως αναφέρει στην έκθεσή του «περί του Χημείου και της διδασκαλίας της Χημείας» ο καθηγητής Χημείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Αν. Χρηστομάνος: «Ο υπουργός της δημοσίας εκπαίδευσως Α. Αυγερινός διέταξε να παραδίδηται εφεξής εν τοις 5 γυμνασίοις του κράτους στοιχειώδης χημεία, κατά το παρά των συναδέλφων μου Ι. Ιωάννου, Γ. Ζαβιτσάνου και εμού συνταχθέν και υποβληθέν εις το υπουργείον πρόγραμμα 40 μαθημάτων της χημείας. Ο αυτός υπουργός μ' επεφόρτισε να παραγγείλω εν Βιέννη τα προς παράδοσιν της χημείας εν γυμνασίοις απαιτούμενα σκεύη και αντιδραστήρια, άτινα αφίχθησαν μεν ενταύθα περί τα τέλη του μηνός Αυγούστου ε.ε. εντός 20 κιβωτίων, θέλουσι δε εντός ολίγου διανεμηθή εις τα γυμνάσια».

Όμως, δεν υπήρχαν φυσικοί σε όλα τα Γυμνάσια, και ο υποχρεωτικός διορισμός ειδικών δασκάλων/Φυσικών προκλήθηκε μετά από περίπου μισό αιώνα, το 1914, με τον νόμο 322, βάσει του οποίου «διορίζεται ένας καθηγητής των Φυσικών σε κάθε Γυμνάσιο¹».

Παρόλα αυτά, η Χημεία διδάχθηκε περιστασιακά σε κάποια Γυμνάσια (κυρίως Αθηνών

¹ Α. Μαυρόπουλος. «Ποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών δίδασκαν «Φυσικά» – Χημεία στη Μέση Εκπαίδευση, κατά την περίοδο 1836-1936», *ΧΗΜΙΚΑ ΧΡΟΝΙΚΑ*, τχ. 5, 2021).

– Πειραιώς), και μάλιστα χωρίς να υπάρχει εγκεκριμένο βιβλίο. Ενδεικτικά: α) το 1872 «ο Αν. Κωνσταντινίδης (σπούδασε στο Παρίσι φυσικές επιστήμες), προσφάτως διορισθείς καθηγητής εν τοις εν Αθήναις δύο γυμνασίοις θέλει διδάσκει και στοιχειώδη Χημείαν, μάθημα το οποίον καίτοι συμπεριληφθέν εις τον κατά το 1836 εκδοθέντα κανονισμόν των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, έμενεν έως άρτι αδιδακτον, και έκείντο νεκρά τα αδραίς δαπάναις κομισθέντα προπέρυσι όργανα και ύλαι δια την διδασκαλίαν του προκειμένου μαθήματος» (Εφημ. *Φιλομαθών*, 1872, τχ. 793), β) το 1877 ο Κωνσταντινίδης διδάσκει το μάθημα της Φυσικής και της Χημείας «εν τοις τρισί γυμνασίοις των Αθηνών και εν τω Βαρβακείω Λυκείω», ενώ το 1880 διδάσκει Χημείαν «εις πάντα τα Γυμνάσια των Αθηνών και εις το Βαρβάκειον Λύκειον», γ) το 1883 ο Ευστ. Πονηρόπουλος διδάσκει Χημείαν «εις το Γυμνάσιον Πειραιώς» (Εφ. Κυβ. 24, 1883).

Στον διαγωνισμό που προκηρύχθηκε στις 23 Νοεμβρίου 1882 προς συγγραφήν διδακτικών βιβλίων (βάσει του νόμου ΑΜΒ²), περιλαμβάνονται και τα εξής βιβλία για τη διδασκαλία της Χημείας: α) *Εγχειρίδιον Φυσιογνωσίας* (δια την Γ' τάξιν του ελληνικού σχολείου), περιέχον τας προσφορωτέρας εις την αντίληψιν των παιδών στοιχειώδεις και θεμελιώδεις γνώσεις εκ της Φυσικής, Χημείας και Κοσμογραφίας, β) *Εγχειρίδιον στοιχειώδους Χημείας* (δια την Δ' τάξιν του Γυμνασίου), περιέχον τα κυριώτερα της ανοργάνου, ιδίως τα περί μετάλλων, και τα γενικώτερα εκ της οργανικής».

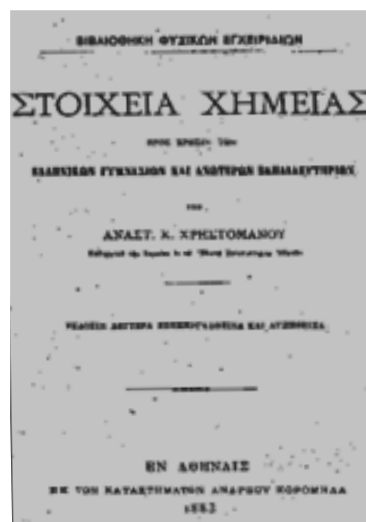
Για το ελληνικό σχολείο δεν εγκρίθηκε βιβλίο Φυσιογνωσίας, διότι το μοναδικό που υποβλήθηκε από τον Δ. Κυριακόπουλο, είχε άλλο τίτλο (*Εγχειρίδιον Φυσικής Ιστορίας*) και άλλο περιεχόμενο.

Για το Γυμνάσιο εγκρίθηκε (27 Ιουν. 1884) το βιβλίο *Στοιχεία Χημείας* του Αν. Χρηστομάνου / το πρώτο εγκεκριμένο βιβλίο Χημείας στο νεοελληνικό κράτος (περιέχει: 25 σελ. γενική χημεία, 175 σελ. ανόργανη και 25 σελ. οργανική) για χρήση από το σχολικό έτος 1884-85 και για την τετραετία 1884-1888 (το 1884 εγκρίθηκε και το πρώτο βιβλίο Φυσικής για το Γυμνάσιο, του Β. Λάκωνος).

Επίσης, λίγες μέρες πριν την έγκριση του βιβλίου Χημείας δημοσιεύτηκε πρόγραμμα (23 Ιουνίου 1884) στο οποίο περιλαμβάνονται: α) η Χημεία στη Δ' τάξη Γυμνασίου (1 ώρα) και β) η Φυσιογνωσία (Φυσική, Χημεία, Κοσμογραφία) στη Γ' τάξη ελληνικού σχολείου (2 ώρες).

Όμως, μετά από δύο μήνες (13 Σεπτεμβρίου 1884), ο υπουργός Παιδείας Δ. Βουλπιώτης (πρωθυπουργός Χ. Τρικούπης) αφαιρεί τη Χημεία από τα εγκεκριμένα βιβλία.

Τον επόμενο χρόνο (31 Αυγ. 1885), ο νέος υπουργός Παιδείας Α. Ζυγομαλάς (πρωθυπουργός Θ. Δεληγιάννης) αφαιρεί τη Χημεία και από το πρόγραμμα της Δ' Γυμνασίου, και στη θέση της οι μαθητές θα διδάσκονται Θρησκευτικά: «Δεν διδάσκεται εφεξής το μάθημα της Χημείας [στη Δ' τάξη], αλλ' υποχρεούνται οι μαθηταί ν' ακούωσι τα της Γ' τάξεως Ιερά κατά την αυτήν ώραν». Με την αλλαγή αυτή, δημιουργήθηκε το εξής πρόβλημα: οι μαθητές



² Νόμος ΑΜΒ' (6 Ιουλ. 1882) «Περί διδακτικών βιβλίων» (Πρωθυπουργός Χ. Τρικούπης, υπουργός Παιδείας Κ. Λομβάρδος): Εγκρίνεται ένα βιβλίο για κάθε μάθημα, και ο διαγωνισμός γίνεται κάθε 4 έτη.

της Δ' τάξης Γυμνασίου θα διδάσκονταν και θα εξετάζονταν τα ίδια Θρησκευτικά, τα οποία είχαν διδαχθεί και στα οποία είχαν εξεταστεί στη Γ' Γυμνασίου.

Ο νέος υπουργός Παιδείας Π. Μανέτας (πρωθυπουργός Χ. Τρικούπης): α) στις 29 Σεπτ. 1886 επαναφέρει τη Χημεία στο Γυμνάσιο: «Οι μαθηταί της Δ' τάξεως του Γυμνασίου να διδάσκονται επί μίαν καθ' εβδομάδα ώραν το μάθημα της Χημείας, απαλλασσόμενοι της υποχρεώσεως να συνδιδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών μετά των μαθητών της Γ' τάξεως», αλλά ένα μήνα μετά (31 Οκτωβρίου) δημοσιεύει νέο πρόγραμμα από το οποίο έχει αφαιρέσει τη Χημεία από το Γυμνάσιο, β) στις 30 Οκτ. 1886 προκηρύσσει «διαγωνισμό προς συγγραφή διδακτικών βιβλίων», στον οποίο περιλαμβάνονται και τα βιβλία: 1) *Εγχειρίδιον Φυσιогνωσίας (στοιχειώδεις γνώσεις Φυσικής, Χημείας και Κοσμογραφίας)* προς χρήσιν των μαθητών της Γ' τάξεως του Ελληνικού Σχολείου, 2) *Στοιχεία Χημείας της Στ' και Ζ' τάξεως του [Βαρβακείου] Λυκείου*. (Δεν εγκρίθηκε κανένα από τα βιβλία που υποβλήθηκαν).

Το μάθημα Φυσιогνωσία περιλαμβανόταν στα προγράμματα του Ελληνικού Σχολείου (2 ώρες την εβδομάδα στη Γ' τάξη), από το 1884 μέχρι το 1894, χωρίς όμως να υπάρχει εγκεκριμένο σχετικό σχολικό βιβλίο. Επίσης, την περίοδο 1885-1892 κυκλοφορούσαν διάφορα βιβλία Φυσιогνωσίας (τα οποία δεν ήταν εγκεκριμένα): Ν. Γερμανού (1885, 1886, 1889, 1890), Χ. Παπαγεωργίου (1887), Π. Κονδύλη (1888, 1889, 1891), Δ. Κουτσομητόπουλου (1886, 1888, 1891), Α. Κωνσταντινίδη (1892).

Στον διαγωνισμό που προκηρύχθηκε στις 23 Φεβρουαρίου 1893 προς σύνταξιν διδακτικών βιβλίων (βάσει του νόμου ΒΡΛ³), για το μάθημα Φυσιогνωσία (Φυσική, Χημεία και Κοσμογραφία) της Γ' τάξης Ελληνικού Σχολείου εγκρίθηκε (30 Μαΐου 1894) μόνο το βιβλίο του Δ. Κουτσομητόπουλου για την τριετία 1894-1897 (είναι το πρώτο εγκεκριμένο βιβλίο Φυσιогνωσίας στο νεοελληνικό κράτος).

Την περίοδο αυτή αλλά και μεταγενέστερα, κάποιοι συγγραφείς των οποίων τα βιβλία απορρίπτονταν από τις επιτροπές κρίσης, δημοσίευαν φυλλάδια με σχόλια για την κριτική των κριτών, αλλά και οι κριτές δημοσίευαν απαντήσεις στα σχόλια των συγγραφέων.

Ενδεικτικό παράδειγμα: Ο καθηγητής Βοτανικής στο Πανεπιστήμιο Σ. Μηλιαράκης, επειδή απορρίφθηκε το βιβλίο του Φυσική Ιστορία στον διαγωνισμό του 1893, εξέδωσε φυλλάδιο 29 σελίδων με τα «επιστημονικά τερατουργήματα» της επιτροπής κρίσης και του εισηγητή Γ. Βάφα (καθηγητή Ιατροδικαστικής και τοξικολογίας στο Πανεπιστήμιο), αναφέροντας:

- Γράφων περί τροφών λέγω: «Αι θρεπτικά ουσία ανήκουσι χημικώς εις τα λευκωμάτωνώδη, εις τα λιπαρά και εις τους υδατάνθρακας».
- Επί τούτου παρατηρεί ο κ. Βάφας: «Βέβαιον είναι ότι χημικώς αι θρεπτικά ουσία δεν διακρίνονται εις λευκωματοειδείς, λιπαράς και υδατανθρακούχους δια τον απλούστατον λόγον ότι αι λιπαρά ουσία είναι και αυτά υδατάνθρακες».
- «Ότι αι λιπώδεις ουσία είναι υδατάνθρακες, κατά Βάφαν, είναι τόσον τερατώδες λάθος και δεικνύει τοιαύτην άγνοιαν των πραγμάτων, ώστε απορώ πώς δεν εφρικίασεν ο χημικός κ. Δαμβέργης και δεν εκάλυψε το πρόσωπον υπ' αισχύνης δια τον

³ Νόμος ΒΡΛ' (14 Ιαν. 1893) «Περί διδακτικών βιβλίων» (Πρωθυπουργός Χ. Τρικούπης, υπουργός Παιδείας Κ. Κοσσονάκος): Εγκρίνεται ένα βιβλίο για κάθε μάθημα, και η έγκριση ισχύει για 3 έτη. Εάν για οιονδήποτε λόγο δεν γίνει διαγωνισμός, ισχύουν τα εγκεκριμένα βιβλία του προηγούμενου διαγωνισμού.

κ. συνάδελφον. Ο κ. Δαμβέργης και ο κ. Χρηστομάνος θ' απέρριπτον βεβαίως τον φοιτητήν τον αγνοούντα ότι άλλο υδατάνθρακες και άλλο λίπη».

Ο Γ. Βάφας απάντησε με φυλλάδιο 90 σελίδων, όπου γράφει στον Μηλιαράκη: «Ουχί μόνον των στοιχειωδεστάτων γνώσεων της Φυσικής Ιστορίας τέλειον στερείσθε, αλλά και γυμνός είσθε πάσης επιστημονικής μορφώσεως», και ερωτά: «Πώς τοιαύτη γυμνότης κατώρθωσε να παρεισδύση εις το ανώτατον του κράτους εκπαιδευτήριον;».

Μετά από τρία χρόνια (3 Οκτωβρίου 1896), προκηρύχθηκε νέος διαγωνισμός (βάσει του νόμου ΒΤΓ⁴) για τα Ελληνικά Σχολεία, στον οποίο εγκρίθηκαν (21 Ιουλ. 1897), για την πενταετία 1897-1902, δύο βιβλία Φυσιογνωσίας: α) του Δ. Κουτσομητόπουλου (περιέχει: 111 σελ. Φυσική, 53 σελ. Χημεία και 21 σελ. Κοσμογραφία) και β) του Ν. Γερμανού (περιέχει: 138 σελ. Φυσική, 26 σελ. Χημεία και 26 σελ. Κοσμογραφία).



Στις 11 Σεπτεμβρίου 1897, δημοσιεύεται νέο πρόγραμμα (πρωθυπουργός Δ. Ράλλης, υπουργός Παιδείας Α. Ευταξίας), στο οποίο: α) αναγράφονται για πρώτη φορά στο Νεοελληνικό Κράτος οι σκοποί της διδασκαλίας των μαθημάτων, καθώς και οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων, β) η «Φυσιογνωσία» (Φυσική, Χημεία, Κοσμογραφία) της Γ' τάξης Ελληνικού Σχολείου έχει αντικατασταθεί από την «Πειραματική Φυσική», παρότι δύο μήνες πριν, είχαν εγκριθεί τα παραπάνω δύο βιβλία Φυσιογνωσίας (δηλαδή η Φυσιογνωσία διδάχθηκε μόνο κατά την τριετία 1894-1897, με εγκεκριμένο βιβλίο), γ) προστέθηκαν στη Γ' Γυμνασίου «τινα στοιχειωδέστατα της Χημείας», παρότι δεν υπήρχε σχετικό βιβλίο (το πρόβλημα «λύθηκε» πάλι, με αφαίρεση των «στοιχειωδέστατων της Χημείας» από το επόμενο πρόγραμμα, στις 28 Οκτ. 1906).

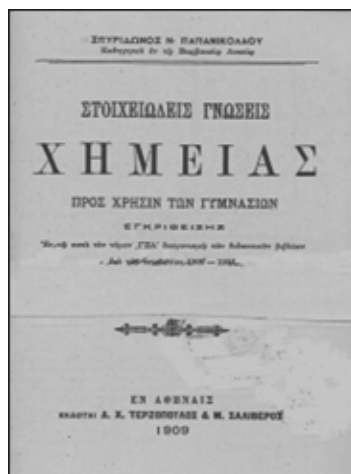
⁴ Νόμος ΒΤΓ' (14 Ιουλίου 1895) «Περί διδακτικών βιβλίων» (πρωθυπουργός Θ. Δεληγιάννης, υπουργός Παιδείας Δ. Πετρίδης): α) Για τα Ελληνικά Σχολεία μπορούν να εγκριθούν περισσότερα του ενός βιβλία για κάθε μάθημα και η έγκριση ισχύει για 5 έτη, β) Για τα Γυμνάσια, τα βιβλία επιλέγει ο σύλλογος καθηγητών του Γυμνασίου κατά την αρχήν του σχολικού έτους (χωρίς αυτά να έχουν περάσει από έγκριση!). Τα διδακτικά βιβλία που εγκρίθηκαν βάσει το νόμου ΒΡΑ' στους διάφορους διαγωνισμούς διατηρούνται εν αποκλειστική χρήσει ου εκπνεύση η χρονική διάρκεια έγκρισής τους.

Η οδύσσεια του μαθήματος της Χημείας στο Γυμνάσιο κατά τον 19ο αιώνα (συνοπτικά)	
1837	Υπάρχει η Χημεία (1 ώρα) στο πρόγραμμα Δ' Γυμνασίου, αλλά δεν διδάσκεται.
1855	Αφαιρείται η Χημεία από το πρόγραμμα
1870	Προστίθεται 1 ώρα Χημείας στο πρόγραμμα, αλλά θα αρχίσει να διδάσκεται όταν διοριστούν ειδικοί δάσκαλοι
1884	23 Ιουνίου: υπάρχει η Χημεία στο πρόγραμμα της Δ' Γυμνασίου 27 Ιουνίου: Εγκρίνεται το πρώτο βιβλίο Χημείας Γυμνασίου 13 Σεπτεμβρίου: Αφαιρείται το βιβλίο Χημείας από τα εγκεκριμένα.
1885	31 Αυγούστου: Αφαιρείται η Χημεία από το πρόγραμμα της Δ' Γυμνασίου και στη θέση της οι μαθητές θα διδάσκονται Θρησκευτικά!
1886	29 Σεπτεμβρίου: Ξαναπροστίθεται η Χημεία στο πρόγραμμα της Δ' Γυμνασίου 31 Οκτωβρίου: Αφαιρείται η Χημεία από το πρόγραμμα.
1897	Προστίθενται «στοιχειωδέστατα της Χημείας» στο πρόγραμμα της Γ' Γυμνασίου (χωρίς να υπάρχει σχολικό βιβλίο), αλλά ... αφαιρούνται το 1906!

Στις 5 Ιουλίου 1907 προκηρύχθηκε διαγωνισμός συγγραφής διδακτικών βιβλίων προς χρήση των μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης (βάσει του νόμου ΓΣΑ⁵) για το σχολικό έτος 1909, στον οποίο διαγωνισμό γίνεται, για πρώτη φορά, αναλυτική καταγραφή των περιεχομένων των βιβλίων για κάθε μάθημα. Στην προκήρυξη περιλαμβάνονταν και τα εξής βιβλία για τη διδασκαλία της Χημείας: α) *Φυσική πειραματική και στοιχειώδεις γνώσεις εκ της Χημείας* δια την Γ' τάξιν του Ελληνικού Σχολείου (με 8 ενότητες Φυσικής και 3 ενότητες Χημείας), β) *Χημείας στοιχειώδεις γνώσεις* δια τα Γυμνάσια (παρότι, το ισχύον πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει Χημεία στο Γυμνάσιο), γ) *Μαθήματα Χημείας* δια το Βαρβάκειον Λύκειον και τας εμπορικής σχολάς.

Εγκρίθηκαν (23 Ιουνίου 1908), για την τετραετία 1909-1913, μόνο τα εξής δύο βιβλία *Χημείας* (του Σ. Παπανικολάου):

- 1) *Στοιχειώδεις γνώσεις Χημείας* για το Γυμνάσιο (περιέχει: 8 σελ. γενική χημεία, 42 σελ. ανόργανη και 14 σελ. οργανική),
- 2) *Μαθήματα Χημείας* για το Βαρβάκειο Λύκειο (περιέχει: 24 σελ. γενική χημεία, 117 σελ. ανόργανη και 55 σελ. οργανική).

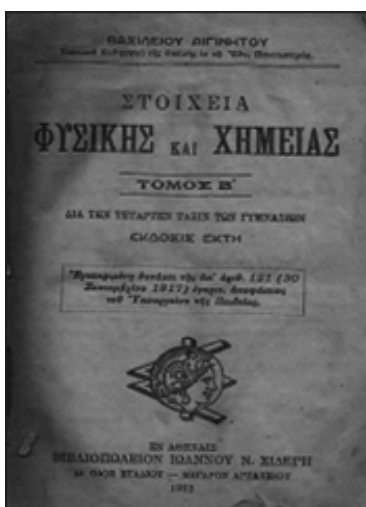


⁵ Νόμος ΓΣΑ' (4 Απρ. 1907) «Περί διδακτικών βιβλίων» (πρωθυπουργός Γ. Θεοτόκης, υπουργός Παιδείας Α. Στεφανόπουλος): Εγκρίνεται ένα βιβλίο για κάθε μάθημα και η έγκριση ισχύει για 4 έτη.

Επίσης, στο νέο πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε στις 13 Οκτωβρίου 1909 (υπουργός Παιδείας Π. Ζαΐμης, πρωθυπουργός Κ. Μαυρομιχάλης), προστέθηκε εκ νέου η Χημεία στο Γυμνάσιο και μάλιστα, για πρώτη φορά, 2 ώρες την εβδομάδα: «Από του σχολικού έτους 1909 θα διδάσκονται εν τη Γ΄ και Δ΄ τάξει των Γυμνασίων και στοιχειώδεις γνώσεις Χημείας ανά μίαν πρόσθετον ώραν καθ' εβδομάδα εν εκατέρα των τάξεων».

Δηλαδή, για το σχολικό έτος 1909-10 αφενός υπάρχει η Χημεία στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, καθώς και εγκεκριμένο σχολικό βιβλίο, αφετέρου δεν παρενέβη ο υπουργός Παιδείας να αφαιρέσει τη Χημεία από το πρόγραμμα, ούτε το βιβλίο από τις εγκρίσεις (όπως έγινε το 1884), οπότε η Χημεία αρχίζει να διδάσκεται στα Γυμνάσια (στα οποία όμως υπάρχουν φυσικοί για να την διδάξουν).

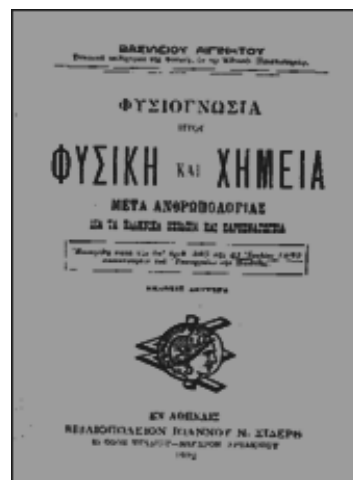
Στον διαγωνισμό που προκηρύχθηκε στις 28 Αυγούστου 1911 (πρωθυπουργός Ε. Βενιζέλος, υπουργός Παιδείας Α. Αλεξανδρής) για «συγγραφή διδακτικών βιβλίων προς χρήσιν των μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως» για την τετραετία 1913-1917, εγκρίθηκαν (8 Ιουλίου 1913) τα βιβλία του Β. Αιγινήτου: *Στοιχεία Φυσικής και Χημείας*: τόμος Α΄ για τη Γ΄ τάξη Γυμνασίου (περιέχει: 188 σελ. φυσική και 63 σελ. Χημεία ανόργανη) και τόμος Β΄ για την Δ΄ τάξη Γυμνασίου (περιέχει: 144 σελ. Φυσική και 40 σελ. Χημεία οργανική). Τα βιβλία αυτά επανεγκρίθηκαν και ίσχυσαν μέχρι το 1932.



Β. Αιγινήτου Γ΄- Δ΄ Γυμνασίου (1913-1932).

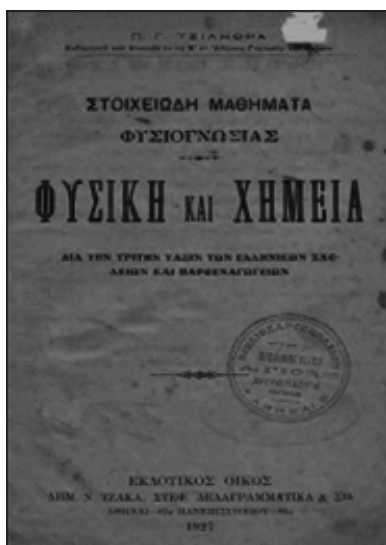
Επίσης, εγκρίθηκε (για την τετραετία 1914-1918) το βιβλίο του Β. Αιγινήτη, *Φυσιογνωσία* (Φυσική και Χημεία μετά Ανθρωπολογία) για την Γ΄ τάξη Ελληνικού Σχολείου (περιέχει: Α΄ εκδ.: 65 σελ. Φυσική, 13 σελ. Χημεία, 10 σελ. Ανθρωπολογία, Β΄ εκδ. 144 σελ. Φυσική, 38 σελ. Χημεία, 25 σελ. Ανθρωπολογία). Το βιβλίο αυτό επανεγκρίθηκε και ίσχυσε μέχρι το 1928.

Να σημειώσουμε ότι, στο πρόγραμμα που δημοσιεύθηκε στις 24 Νοεμβρίου 1914 (Πρωθυπουργός Ε. Βενιζέλος, υπουργός Παιδείας Ι. Τσιριμώκος): α) οι ώρες διδασκαλίας

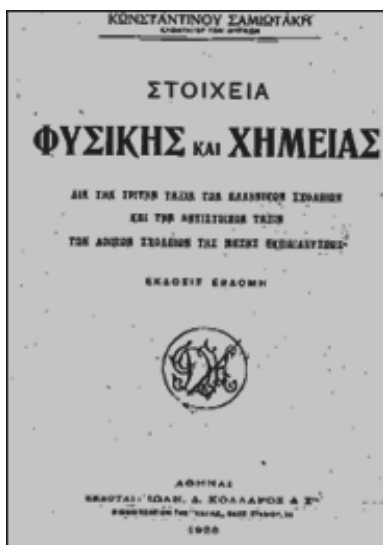


των «Φυσικών» μαθημάτων είναι οι περισσότερες από κάθε πρόγραμμα που δημοσιεύθηκε από το 1836, β) η Χημεία, στο Ελληνικό Σχολείο υπάρχει στη Φυσιογνωσία (Φυσική και Χημεία/ 2,5 ώρες, και από το 1917 2 ώρες), ενώ στο Γυμνάσιο υπάρχει ως ανόργανη χημεία στη Γ' τάξη (1 ώρα) και ως οργανική χημεία στη Δ' τάξη (1 ώρα).

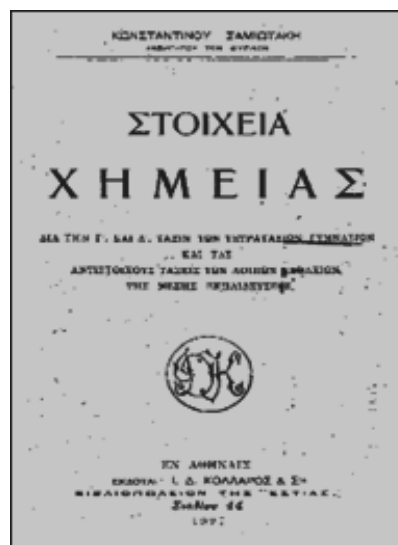
Τα έτη 1927 και 1928 εγκρίθηκαν και τα εξής βιβλία για τη διδασκαλία της Χημείας:



Π. Τσίληθρας
Γ' Ελλην. Σχολείου (1927-1931)"



Κ. Σαμιωτάκης
Γ' Ελλην. Σχολείου (1928-1931).



Κ. Σαμιωτάκης
Γ'-Δ' Ελλην. Σχολείου (1927-1932).

2η περίοδος: 1929-1976 (Γυμνάσιο / 6 χρόνια)

Το 1929 (13 Αυγούστου) αλλάζει, μετά από περίπου έναν αιώνα, η διάρθρωση της Μέσης Εκπαίδευσης που είχε θεσμοθετηθεί από τους Βαυαρούς το 1836, και μετατρέπεται σε εξαετές Γυμνάσιο (υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας, πρωθυπουργός Ε. Βενιζέλος).

Στις 18 Νοεμβρίου 1931 δημοσιεύεται το Αναλυτικόν Πρόγραμμα των μαθημάτων του γυμνασίου δια το σχολικόν έτος 1931-32, στο οποίο η Χημεία περιλαμβάνεται: α) στην Α' τάξη μαζί με τη Φυσική (Στοιχεία Φυσικής και Χημείας, 3 ώρες – θα παραμείνουν ίδιες μέχρι το 1965) και β) στις τάξεις Ε' (1 ώρα) και Στ' (1 ώρα) ως αυτοτελές μάθημα (οι ώρες θα παραμείνουν ίδιες μέχρι το 1968).

Εγκεκριμένα Σχολικά Εγχειρίδια Χημείας 1929-1937



Π. Άκατος - Β. Νεράτζης
Α' Γυμνασίου (1931-1936).



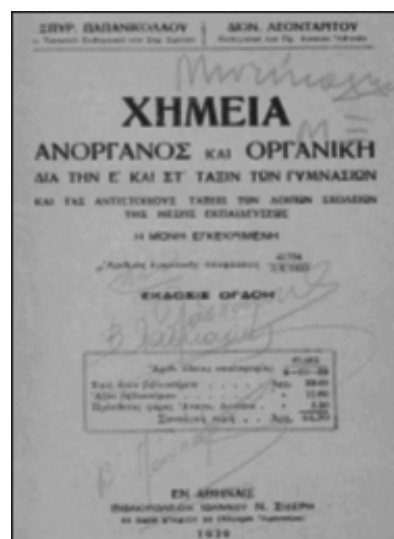
Π. Μακρή
Α' Γυμνασίου (1932-1937).



Α. Λιώκης
Α' Γυμνασίου (1932-1937).



Σ. Παπανικολάου - Δ. Λεονταρίτης
Α' Γυμνασίου (1932-1937).



Σ. Παπανικολάου - Δ. Λεονταρίτης
Ε'- Στ' Γυμνασίου (1933-1939).

Το 1937, με τον αναγκαστικό νόμο 952, η κυβέρνηση Ι. Μεταξά ίδρυσε τον Οργανισμό Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ), ο οποίος υπαγόταν στην εποπτεία του υπουργού Παιδείας. Έτσι, από το 1938 τα βιβλία τα εκδίδει ο ΟΕΣΒ – ένα βιβλίο ανά μάθημα. Το 1963 ο ΟΕΣΒ μετονομάστηκε σε Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).

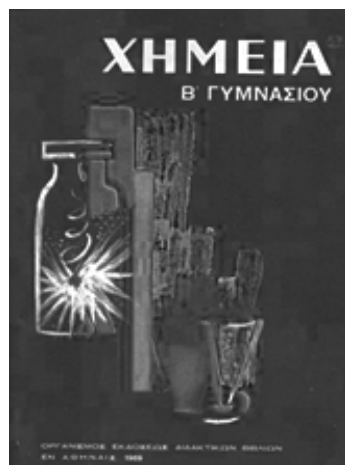
Το 1964 με τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (πρωθυπουργός και υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, Γενικός γραμματέας Ε. Παπανούτσος) αλλάζει η διάρθρωση της Μέσης Εκπαίδευσης και γίνεται: 3 χρόνια Γυμνάσιο + 3 χρόνια Λύκειο. Από το σχολ. έτος 1965-66 και μέχρι σήμερα, η Χημεία στο Γυμνάσιο διδάσκεται από 1 ώρα στις τάξεις Β' και Γ'. Όμως, η

μεταρρύθμιση αυτή δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί, λόγω της δικτατορίας των στρατιωτικών 21 Απριλίου 1967. Το 1967 επαναφέρεται, ως ορολογία, το εξατάξιο Γυμνάσιο, ενώ δημοσιεύεται νέο Πρόγραμμα που άρχισε να εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 1968-69. Στο πρόγραμμα αυτό οι ώρες διδασκαλίας της Χημείας είναι: α) θεωρητική κατεύθυνση: 1 ώρα στις τάξεις Δ', Ε' και Στ' και β) θετική κατεύθυνση: 1,5 ώρα στις τάξεις Δ', Ε' και 2 ώρες στην Στ' τάξη.

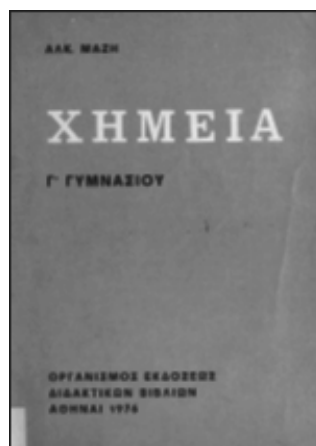
Εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια Χημείας 1937-1976



Δ. Λεονταρίτης Α' Γυμνασίου (1939-1965).



*Gotier-Thomas-Moreau
Β' Γυμνασίου (1965-1977).*

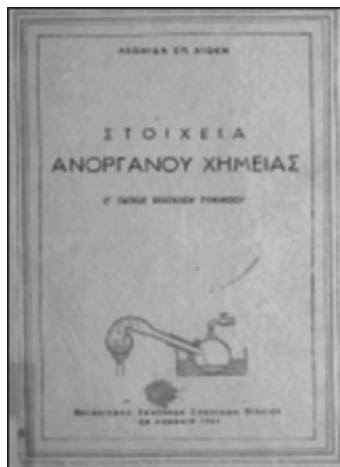


*Α. Μάζης
Β' & Γ' Γυμνασίου (1965-1977).*

Με το Ν.Δ. 4379 / 1964 καθορίστηκε ότι, για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες επιτρέπεται η μετάφραση ή διασκευή κατάλληλων ξένων βιβλίων, προς χρήση των μαθητών (τα οποία όμως θα πρέπει να τύχουν εγκρίσεως υπό επιτροπής).



Δ. Λεονταρίτης
Ε' Γυμν. Ανόργ. (1940-1959).



Α. Λιώκης
Δ' & Ε' Γυμνασίου (1959-1979).



Δ. Λεονταρίτης
Στ' Γυμν. Οργαν. (1940-1959).



Γ. Βάρβογλης
Στ' Γυμνασίου (1955-1978).



Να σημειώσουμε ότι, με το Ν.Δ. 749/1970 καθορίστηκε ότι: «Εις ως περιπτώσεις δεν υπάρχουν εγκεκριμένα διδακτικά βιβλία, δύναται να χρησιμοποιούνται υπό των μαθητών κυκλοφορούντα ελεύθερα βοηθήματα, εγκρινόμενα προσωρινώς δι' υπουργικών αποφάσεων μετά πρότασιν επιτροπών κρίσεων».

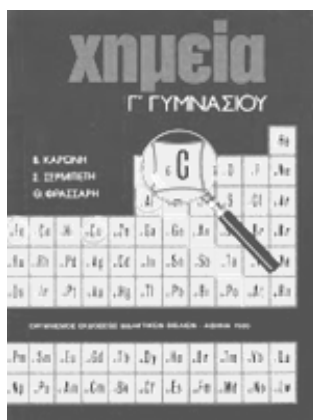
3η περίοδος: 1976-2000 (Γυμνάσιο / 3 χρόνια + Λύκειο / 3 χρόνια)

Η μεταρρύθμιση του 1976 (υπουργός Παιδείας Γ. Ράλλης, πρωθυπουργός Κ. Καραμανλής) εφάρμοσε τα σημαντικότερα σημεία της μεταρρύθμισης του 1964, και με την ίδια διάρκεια της Μέσης Εκπαίδευσης: 3 χρόνια Γυμνάσιο + 3 χρόνια Λύκειο. Το 1977 δημοσιεύεται νέο πρόγραμμα, στο οποίο οι ώρες διδασκαλίας της Χημείας στο Λύκειο είναι: 1,5 ώρα στην Α' τάξη, 1 ώρα (+ 1 ώρα επιλογή) στη Β' τάξη και 1 ώρα (+ 1 ώρα επιλογή) στη Γ' τάξη.

Τα νέα βιβλία Χημείας που εκδίδονται για το Γυμνάσιο και το Λύκειο



Β. Καρόνης, Σ. Σεργιπέτης, Θ. Φράσσαρης
Β' και Γ' Γυμνασίου (1977-1981).



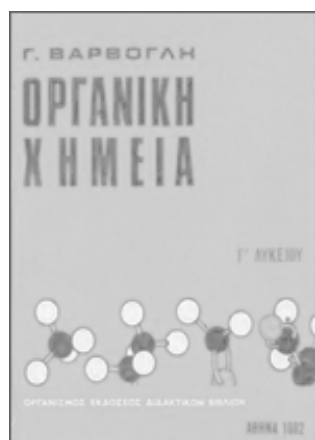
Π. Σακελλαρίδης
Α' Λυκείου (1978-1989).



Θ. Φράσσαρης, Π. Δρούκα
Β' και Γ' Γυμνασίου (1981-1997).



Π. Σακελλαρίδης
Β' Λυκείου (1979-1990).

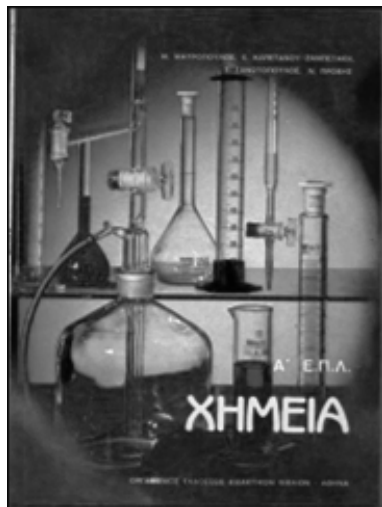


Γ. Βάρβογλης,
Γ' Λυκείου (1978-1982).



Π. Σακελλαρίδης
Γ' Λυκείου (1982-1999).

Κατά τα έτη 1982-85 (πρωθυπουργός Α. Παπανδρέου, υπουργός Παιδείας Π. Μώραλης) οι ώρες διδασκαλίας της Χημείας στο Λύκειο γίνονται: 1 ώρα στην Α΄ τάξη, 1,5 ώρα στη Β΄ τάξη και 3 ώρες στη Γ΄ τάξη (1η & 2η δέσμη). Το 1986 διατυπώθηκαν, για πρώτη φορά, οι στόχοι για κάθε ενότητα στη Χημεία Α΄ Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Χημικά χρονικά, τχ. 8,9 / 1986, Μ. Μαυρόπουλος, Ε. Καπετάνου). Το 1989 (πρωθυπουργός Α. Παπανδρέου, υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου) αποφασίζεται η εισαγωγή του βιβλίου Χημείας της Α΄ τάξης του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου στο Γενικό Λύκειο (και το 1990 της Β΄ τάξης).



Μ. Μαυρόπουλος, Ε. Καπετάνου, Ν. Προβής,
Τ. Γανωτόπουλος
Α΄ Λυκείου (1989-1998).



Δ. Γάκης, Α. Κάλης, Κ. Καφετζόπουλος,
Σ. Κονιδάρης,
Β΄ Λυκείου (1990-1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς τους εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία των «νέων» βιβλίων Χημείας στην Α΄ και Β΄ Λυκείου, οι οποίες επί 3 σχολικά έτη (1989-1992) έγραφαν: «Θα σταλεί ειδική εγκύκλιος» (η εγκύκλιος δεν εστάλη ποτέ!), ενώ τα επόμενα 6 σχολικά έτη (1992-1998) οι οδηγίες έγραφαν: «Θα διδαχθεί [το βιβλίο] από την αρχή!» Το 1996 δημοσιεύονται τα νέα Προγράμματα Χημείας των τάξεων Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και συγγράφονται νέα βιβλία (1997).



Τ. Γεωργιάδου, Κ. Καφετζόπουλος, Ν. Προβής,
Ν. Σπυρέλλης, Δ. Χηνιάδης (1997-2003).



Το 1998 δημοσιεύεται νέο Πρόγραμμα για το Λύκειο (υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης, πρωθυπουργός Κ. Σημίτης), το οποίο συντάχθηκε από τον γράφοντα και είναι σε ισχύ μέχρι σήμερα (δηλαδή επί 25 χρόνια). Το περιεχόμενο της Χημείας στο νέο πρόγραμμα, όχι μόνο εκσυγχρονίζεται (ως προς τις έννοιες, τις αρχές, τους ορισμούς, τον συμβολισμό, την ονοματολογία, κ.ά.) αλλά και συνδέεται με την καθημερινή ζωή.

Εισάγονται στην ύλη Χημείας του Λυκείου, για πρώτη φορά, οι εξής ενότητες:

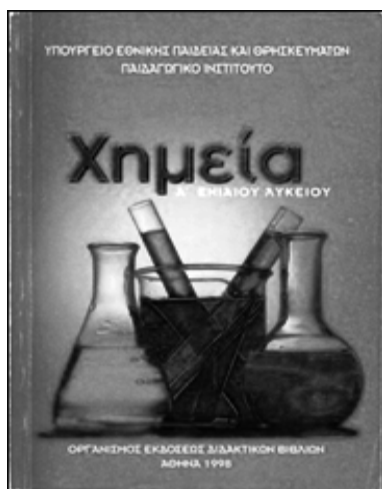
- Συστηματική ονοματολογία ανόργανων ενώσεων (κατά IUPAC)
- Συστηματική μελέτη των χημικών αντιδράσεων
- Τροχιακά, αρχές ηλεκτρονιακής δόμησης, μεταβολή περιοδικών ιδιοτήτων
- Γραφή ηλεκτρονιακών τύπων κατά Lewis, θεωρία VSEPR
- Διαμοριακές δυνάμεις
- Χημική θερμοδυναμική
- Μηχανισμοί οργανικών αντιδράσεων, κ.ά.

Ενδεικτικά θέματα που συσχετίζουν την ύλη της Χημείας με την καθημερινή ζωή:

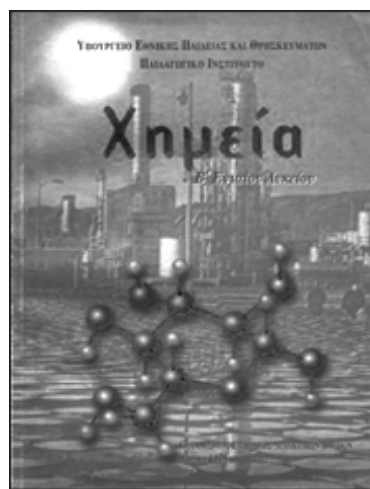
- Μια σωστή διατροφή με ιόντα
- Πώς λειτουργεί ο αερόσακος ασφαλείας των αυτοκινήτων
- pH εδάφους και ευδοκίμηση φυτών - pH και φθορά δοντιών
- Σταλακτίτες – σταλαγμίτες
- Πρόσθετα τροφίμων – Ενεργειακή απόδοση τροφίμων
- Ραδιενέργεια και συντήρηση τροφίμων
- Η δόση ραδιενέργειας που δεχόμαστε κάθε έτος
- Ραδόνιο, ένας εχθρός στο σπίτι μας κ.ά.

Επίσης, αφαιρέθηκαν από τη διδακτέα ύλη της Χημείας θέματα τα οποία είχαν «καταργηθεί» (στη διεθνή βιβλιογραφία) ή ήταν «άχρηστα», αλλά στην Ελλάδα συνεχιζόταν η διδασκαλία τους. Ενδεικτικά: α) Οι έννοιες σθένος, χημικό ισοδύναμο - γραμμοϊσοδύναμο, κανονικότητα, γραμμοάτομο, γραμμομόριο, γραμμοϊόν, υδρόλυση άλατος, μικτό άλας, υποξείδιο, κανονικό οξείδιο κ.ά., β) Οι ιστορικοί νόμοι της χημείας [απλών πολλαπλασίων (Dalton), ισοδύναμων βαρών (Richter), αέριων (Boyle – Mariotte, Gay Lussac, Charles)], η ατομική θεωρία Dalton κ.ά.

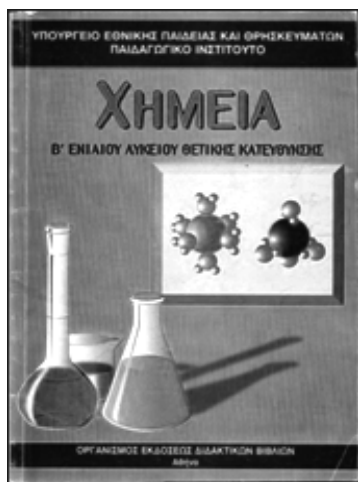
Τα νέα βιβλία που συγγράφονται για το Λύκειο με βάση το πρόγραμμα του 1998, τα οποία συνοδεύονται και από εργαστηριακούς οδηγούς για τους μαθητές, είναι:



Μ. Μαυρόπουλος, Ε. Καπετάνου
Α' Λυκείου (1998-2001).



Ε. Καπετάνου, Μ. Μαυρόπουλος
Β' Λυκείου Γεν. Παιδείας (1998-2001).



Δ. Γιαννακουδάκης, Μ. Μαυρόπουλος
Β' Λυκείου Θετ. Κατεύθυνση.
(1999-2001).



Θ. Μαυρομούστακος, Α. Κολοκούρης, Κ.
Λάπας, Κ. Παπακωνσταντίνου, Π. Σινιγιάλιας
Γ' Λυκείου (1999-2001).

Σημείωση: Το σχολικό έτος 2000-2001 εφαρμόστηκε το πολλαπλό βιβλίο για τις Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία) στο Λύκειο, για μία μόνο χρονιά (ο επόμενος υπουργός Παιδείας Π. Ευθυμίου ανέτρεψε τη μεταρρύθμιση Αρσένη).

Από τα προηγούμενα βλέπουμε ότι, τα μακροβιότερα σχολικά βιβλία (με διάρκεια ≥ 20 ετών) κατά την εξεταζόμενη περίοδο ήταν:

- α) *Στοιχεία Φυσικής και Χημείας Α' Γυμνασίου* (Δ. Λεονταρίτη), ίσχυσε επί 26 χρόνια (1939-1965).
- β) *Οργανική Χημεία Στ' Γυμνασίου / Γ' Λυκείου* (Γ. Βάρβογλη), ίσχυσε επί 25 χρόνια (1955-1980).
- γ) *Ανόργανος Χημεία Δ' και Ε' Γυμνασίου ή Α' και Β' Λυκείου* (Λ. Λιώκη), ίσχυσε επί 20 χρόνια (1959-1979).

Αντί επιλόγου

Οι παλινωδίες ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Χημείας στο Γυμνάσιο, κατά τον 19ο αιώνα, οφείλονταν κυρίως:

- Στην έλλειψη ειδικών / Φυσικών να την διδάξουν (μέχρι το 1882 είχαν πάρει πτυχίο 6 Φυσικοί και 78 Φιλολόγοι),
- Στην έλλειψη σχετικών Σχολικών Εγχειριδίων (ακόμη και όταν εγκρίθηκε το πρώτο βιβλίο Χημείας το 1884, το υπουργείο το κατάργησε μετά από 3 μήνες, και ο επόμενος διαγωνισμός για βιβλία Χημείας γυμνασίου έγινε μετά από 25 χρόνια, το 1907),
- Στις επιδράσεις της γερμανικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά: α) ο Τ. Ziller (καθηγητής παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Λειψίας) θεωρούσε (1877) ότι δεν πρέπει να διδάσκεται η Χημεία στα σχολεία (κατώτερα και ανώτερα), διότι: i) η διδασκαλία της Χημείας στηρίζεται σε πολύ περιορισμένο κύκλο εμπειρίας των μαθητών, ii) στη Χημεία δεν μπορεί να παρατηρηθεί αυτό που πραγματικά συμβαίνει, αλλά μόνο ορισμένα αποτελέσματα που υποπίπτουν στην αντίληψή μας, β) στα Πρωσικά

Γυμνάσια η διδασκαλία της Χημείας εισήχθη το 1882, γ) επειδή πολλοί Έλληνες έκαναν μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία, μετέφεραν στοιχεία της γερμανικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κάνοντας και συγκρίσεις με αυτήν, όπως για παράδειγμα ο Ι. Πανταζίδης (καθηγητής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών) έκανε το εξής σχόλιο για το πρόγραμμα του 1884: «... εις το Γυμνάσιον εισήχθη ως ίδιον μάθημα η Χημεία κατά μέτρον ίσως ανώτερον ή εν τοις γερμανικοίς Γυμνασίοις».

Ακόμη, κατά τον 19ο αιώνα αλλά και τον 20ό παρατηρούνται τα φαινόμενα ασυνέχειας και ασυνέπειας των εκπαιδευτικών πολιτικών των διάφορων κυβερνήσεων κυρίως λόγω: α) των συνεχών αλλαγών κυβερνήσεων και υπουργών Παιδείας, όπου με κάθε αλλαγή κυβέρνησης έχουμε ανατροπή της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μέτρων της προηγούμενης κυβέρνησης, χωρίς καμία αξιολόγηση! β) της έλλειψης σχετικής συναίνεσης μεταξύ των πολιτικών παρατάξεων, τουλάχιστον σε θέματα Παιδείας.

Μια ενδιαφέρουσα άποψη για το «καλό διδακτικό βιβλίο»:

«Το καλό διδακτικό βιβλίο θα πρέπει:

- να είναι εύληπτο, λογικά διαρθρωμένο, σύντομο και χωρίς σφάλματα.
- να αρμόζει στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών και να εκπληρώνει στον ύψιστο βαθμό τις απαιτήσεις της επιστήμης και της μεθοδολογίας.
- να το διακρίνει η περιεκτική και αυστηρή διατύπωση, ...».

J. Amos Comenius, 1654

Από τους ίουλους στην PCR

Θάνος Καψάλης

Βιολόγος εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η Βιολογία ως ξεχωριστό μάθημα υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τις αρχές του 1970. Στο μεσοδιάστημα μέχρι τη σημερινή εποχή έχουν εκδοθεί περίπου δώδεκα βιβλία Βιολογίας για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Παρά τις διαφορές τους -για παράδειγμα κάποια γράφτηκαν για να εξυπηρετήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, ενώ σε άλλα το περιεχόμενο ήταν οιονεί πρόγραμμα σπουδών- μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, όσον αφορά στη δομή, το περιεχόμενο, το στυλ, την εικονογράφηση κ.λπ. Η παρούσα εργασία εστιάζει σε αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και στη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος. Ο συγγραφέας του παρόντος άρθρου, ο οποίος τυγχάνει να είναι συγγραφέας ενός εξ αυτών των βιβλίων, εκφράζει την προσωπική του άποψη, απόρροια της μακρόχρονης εμπειρίας του στη χρήση των βιβλίων στη διδακτική πρακτική.

Abstract

Biology as an autonomous subject has been introduced in Greek education since the early 70's. In the intervening period until today, about a dozen biology textbooks have been published for the Gymnasium and the Lyceum. Despite their differences-such as e.g. that some were written to serve a specific curriculum, while others the content was a quasi-curriculum - they have several common features, in terms of structure, content, style, illustration, etc. The presentation focuses on these characteristics, as well as on the way in which they shaped the teaching methodology of the course. The author of the present paper expresses his own views, being the author of one of these books and having gained extensive experience from the use of the specific books in the instructional practice.

Ίουλος σύμφωνα με το *Επίτομο Λεξικό* του Ηλίου, είναι η απλή ή σύνθετη βοτρωδής ταξιανθία. Για το τι είναι η PCR νομίζω πως οι εξηγήσεις περιττεύουν· κι όσοι δεν τη γνωρίζετε, τη μάθατε εξαιτίας της πανδημίας που μας ταλαιπωρεί τα τελευταία χρόνια.

Η εισήγηση λοιπόν αφορά στα σχολικά εγχειρίδια Βιολογίας, από το 1964, οπότε οι μαθητές του ελληνικού σχολείου διδάσκονταν τις ταξιανθίες, ως το 1999, οπότε εκδόθηκαν και συνεχίζουν να κυκλοφορούν, τα εγχειρίδια της μεταρρύθμισης Αρσένη, ένα των οποίων περιλαμβάνει και τον διάσημο πλέον όρο PCR.

Η συγκεκριμένη περίοδος δεν επιλέχθηκε τυχαία. Είναι η περίοδος της ραγδαίας ανάπτυ-

ξης της Βιολογίας, που επακολούθησε μετά την ανακάλυψη της δίκλωνης έλικας του DNA και οδήγησε σε κορυφαία επιτεύγματα, όπως η ανακάλυψη του mRNA, η αποκρυπτογράφηση του γενετικού κώδικα, και στην αυγή του νέου αιώνα, η ολοκλήρωση του προγράμματος του ανθρώπινου γονιδιώματος.

Ταυτόχρονα όμως είναι και η περίοδος κατά την οποία μεταστρέφεται βαθμιαίως, λόγω της ακτινοβολίας αυτών των επιτευγμάτων, η θέση του μαθήματος και το τοπίο της διδασκαλίας του στο ελληνικό σχολείο.

Η μεταστροφή αυτή άλλαξε πολλά πράγματα. Άλλαξε την οργάνωση, άλλαξε όμως και το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς του μαθήματος: Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, παύει να διδάσκεται υπό τη μορφή των επιμέρους κλάδων του, δηλαδή Βοτανική, Ζωολογία, Ανθρωπολογία, και διδάσκεται ως ενιαίο αντικείμενο, το μάθημα της Βιολογίας. Προχωρώντας προς τη δεκαετία του '80 εγκαταλείπονται, όλο και περισσότερο οι περιγραφικές και μορφολογικές προσεγγίσεις και υιοθετούνται οι μοριακές.

Στο ίδιο διάστημα συνεγράφη μεγαλύτερη από μια δεκάδα βιβλίων, αρχικά για το εξατάξιο Γυμνάσιο και στη συνέχεια για το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ας θέσουμε λοιπόν το πρώτο ερώτημα: Είναι τάχα τα βιβλία αυτά προϊόντα μιας παράδοσης που σφυρηλατήθηκε και αποκρυσταλλώθηκε σε σαφείς γραμμές και επαναλαμβανόμενα μοτίβα αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου τους, τις διδακτικές προσεγγίσεις τους, το ύφος κ.ά.;

Νομίζω ότι και ο τομέας της συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων χαρακτηρίζεται -όπως και άλλοι τομείς της εκπαίδευσης- από την απουσία θεσμικής αποτίμησης και μνήμης. Από τα κατά καιρούς εκδοθέντα μόνον τα βιβλία της μεταρρύθμισης Αρσένη αξιολογήθηκαν πριν την εισαγωγή τους στη σχολική αίθουσα και κανένα, κατά τη διάρκεια της χρήσης του ή μετά από αυτήν (εξάιρεση αποτελεί το βιβλίο της Μ. Ρεπούση). Έτσι οι ενδεχόμενες αρετές ή αδυναμίες κάθε βιβλίου δεν καταγράφηκαν και δεν αποτιμήθηκαν, ώστε να αποτελέσουν παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή για τους συγγραφείς των βιβλίων που επακολούθησαν. Ότι τα βιβλία της περιόδου αυτής δεν αποκρυσταλλώνουν την εμπειρία που είχε κατατεθεί στα προηγούμενα, δεν σημαίνει πως δεν παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά.

Ας μιλήσουμε λοιπόν γι' αυτά.

1. Υπαγωγή σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Εξαιρουμένων των βιβλίων που συνεγράφησαν στις αρχές της δεκαετίας του '80 και των βιβλίων της μεταρρύθμισης Αρσένη, κανένα σχολικό βιβλίο δεν συντάχθηκε, ώστε να υπηρετεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών. Αντιστρόφως, ήταν τα περιεχόμενα των βιβλίων που αποτελούσαν για χρόνια ένα οιονεί πρόγραμμα σπουδών που καθόριζε τη διδακτέα ύλη. Το πώς θα εντάσσονταν τα βιβλία αυτά στη διδασκαλία, το πώς δηλαδή θα προσδιόριζαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον μαθητή και στον δάσκαλο, αφηνόταν σε εγκυκλίους που σποραδικά εξέδιδε το Υπουργείο Παιδείας.

Ακόμη όμως και στην περίπτωση των βιβλίων της μεταρρύθμισης Αρσένη, είναι αμφίβολο αν οι συγγραφείς τους τα έγραψαν λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών ή απλώς τον πίνακα περιεχομένων του. Ήταν, άλλωστε, η πρώτη εισαγωγή της καινοτομίας αυτής στα βιβλία του Λυκείου, και ήταν επόμενο να μην υπάρχει παράδοση στην εφαρμογή της, ούτε κατά τη συγγραφή των

εγχειριδίων, ούτε όμως και εντός της σχολικής αίθουσας. Μπορώ, εμπειρικά, να διαβεβαιώσω ότι λίγοι εκπαιδευτικοί μελετούν τα προγράμματα σπουδών, και ίσως, ακόμη λιγότεροι τα εφαρμόζουν.

2. Αυθεντικότητα. Εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων τα βιβλία της συγκεκριμένης περιόδου αποτελούν συμπιλήματα αυτούσιων αποσπασμάτων τα οποία είχαν ληφθεί από διάφορα ξένα, κυρίως, εγχειρίδια, κάτι όμως που δεν δηλωνόταν, έστω και υπό τη συγκεκριμένη μορφή της αναφοράς των πηγών τους. Στην έκταση που μπορώ να γνωρίζω, σε ένα μόνο βιβλίο, και αυτό πολύ παλαιό, ομολογείτο εντίμως πως ήταν προϊόν ερανισμού.

Ήταν η συρραφή αυτή επιτυχής; Νομίζω ότι ο επαρκής αναγνώστης, αντιλαμβανόταν τις εννοιολογικές και υφολογικές ασυνέχειες που την διέτρεχαν, κι αν μεν ήταν μαθητής προσπαθούσε να βγάλει μια άκρη, αν δε ήταν εκπαιδευτικός προσπαθούσε να παράσχει πρόσθετο υλικό για να αποκαταστήσει τον ειρμό τους.

Μήπως λοιπόν θα ήταν προτιμότερο να μεταφράζαμε ένα έγκριτο ξένο εγχειρίδιο για να το χρησιμοποιούσαμε αυτούσιο στα σχολεία μας; Θα ήταν μια ιδεώδης λύση (ιδίως στις θετικές επιστήμες) που θα κάλυπτε πολλά από τα προβλήματα της επιστημονικής εγκυρότητας και του συγχρονισμού με τα νέα δεδομένα. Ατυχώς όμως καθένα από τα εξαιρετικά αυτά βιβλία, είναι γραμμένα για το δικό του περιβάλλον, που ορισμένως είναι εντελώς διαφορετικό από το ελληνικό. Και όταν χρησιμοποιώ τη λέξη «περιβάλλον» δεν αναφέρομαι μόνον στο πλαίσιο των σχέσεων που πρέπει να έχουν με τα προγράμματα σπουδών συναφών μαθημάτων και την ιδιαίτερη θέση του μαθήματος στον αστερισμό των υπολοίπων διδακτικών αντικειμένων. Αναφέρομαι και στο κοινωνικό, αλλά ακόμη και στο φυσικό περιβάλλον. Ίσως να θυμάστε τη διαπίστωση του μακαρίτη του Μάργαρη, πως οι Έλληνες μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου που ζουν σε κάποιο νησί του Νοτίου Αιγαίου, μαθαίνουν από τα σχολικά βιβλία τους πως τα φύλλα πέφτουν το φθινόπωρο, όταν τίποτε από την εμπειρία τους δεν το επαληθεύει. Και γιατί; Διότι έτσι περιέγραφαν το κεντροευρωπαϊκό και βορειοαμερικανικό φθινόπωρο τα ξένα σχολικά εγχειρίδια που είχαν χρησιμοποιηθεί ως πρότυπα για τη συγγραφή των δικών μας. Παρακαλώ μην εκλάβετε τη διαπίστωση του Μάργαρη, την οποία ασπάζομαι απερίφραστα, ως επίκληση εσωστρέφειας και επαρχιωτισμού: Τα σχολικά βιβλία δεν είναι πανεπιστημιακά συγγράμματα· βεβαίως οφείλουν να είναι ορθάνοικτα στις διεθνείς εξελίξεις στην επιστήμη και στην παιδαγωγική, για να «συνομιλούν» όμως με τον μαθητή, οφείλουν να συνομιλούν με το παντοειδές «περιβάλλον» του.

3. Συγχρονισμός. Μια από τις ιδιαιτερότητες της Βιολογίας, σε σχέση με τις όμορες επιστήμες της, είναι ο φρενήρης ρυθμός με τον οποίο αναπτύσσεται. Ρυθμός που προσθέτει τάχιστα νέα γνώση και απαξιώνει την παλαιά. Φυσικά, όσο συντάσσονται προγράμματα σπουδών και εγχειρίδια, οι συντάκτες θα εξακολουθούν να αναρωτιούνται, ποιο μέρος τάχα από τη νέα γνώση μπορεί να έχει θέση στη σχολική ύλη. Το ερώτημα αυτό, πριν από λίγα χρόνια μπορεί να απέκλειε διαρρήδη αντικείμενα που κρίνονταν πολύ εξεζητημένα και τεχνικά, για να διδαχθούν.

Ποιος θα περίμενε όμως το 1998, οπότε κυκλοφόρησε το βιβλίο κατεύθυνσης, ότι οι όροι «PCR», «εμβόλια mRNA» και «βιοηθική», είκοσι χρόνια αργότερα, θα δραπέτευαν από τις σελίδες του για να γίνουν μέρος της καθημερινότητάς μας; Αυτό το παράδειγμα μάς δείχνει ότι πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι για ανάλογες εκπλήξεις που θα μας επιφυλάξει στο μέλλον η Βιολογία.

Χωρίς περιστροφές λοιπόν. Η διεισδυτικότητα της Βιολογίας, σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, και οι πρόοδοί της, που μας βοηθούν να κατανοήσουμε και να αντιμετωπίσουμε, από καλύτερες θέσεις, τις ποικιλώνυμες κρίσεις (περιβαλλοντική, ενεργειακή, επισιτιστική, κρίσεις αναδυόμενων και επανεμφανιζόμενων ασθενειών) πρέπει να μας κάνει πολύ επιφυλακτικούς. Επιφυλακτικούς όχι ως προς το τι εγκρίνουμε να ενταχθεί στη σχολική ύλη, αλλά κυρίως, ως προς το τι αποκλείουμε από αυτήν.

Ας επιστρέψουμε όμως στα σχολικά βιβλία: παρακολουθούν τις επιστημονικές εξελίξεις; τροποποιούνται, αφού συγγραφούν, με βάση αυτές; Λογικά η απάντηση θα έπρεπε να ήταν καταφατική. Αν το περιεχόμενό τους αντλείται σχεδόν φωτογραφικά από ξένα εγχειρίδια, τότε δεν θα έπρεπε η έλλειψη ταυτότητας των βιβλίων μας να ισοφαρίζεται από τη σύγχρονη γνώση που παρέχουν τα ξένα πρότυπά τους;

Μια αντιστοίχιση των χρονολογιών στις οποίες ανακοινώθηκαν μεγάλα βιολογικά επιτεύγματα και των χρονολογιών κατά τις οποίες αυτά εντάχθηκαν στη σχολική ύλη, θα απαντήσει στο ερώτημά μας.

- Το 1952 απεδείχθηκε, πέραν πάσης αμφιβολίας, ότι το DNA είναι το γενετικό υλικό, το 1953 γνωστοποιήθηκε η δομή του και το 1966 ολοκληρώθηκε η αποκρυπτογράφηση του γενετικού κώδικα. Πότε γίνεται η πρώτη αναφορά του μορίου της ζωής σε σχολικό βιβλίο; Το 1972, δηλαδή 20 χρόνια αργότερα!
- Το 1972 επιτυγχάνεται η *in vitro* σύνθεση ανασυνδυασμένου DNA και τον επόμενο χρόνο η κλωνοποίηση DNA σε πλασμίδιο. Οι μαθητές μας τα μαθαίνουν από το βιβλίο της Θετικής Κατεύθυνσης του 1998.

Πού άραγε μπορεί να αποδοθεί αυτή η υστέρηση; Μήπως στη διστακτικότητα των συγγραφέων να συμπεριλάβουν ύλη που τη θεωρούσαν ασύμβατη με την αντιληπτική ικανότητα των μαθητών στους οποίους απευθυνόταν; Ίσως, στην άδηλη ιεραρχία των μαθημάτων που υποβάθμιζε τη Βιολογία στον ρόλο ενός δευτερεύοντος, και συνήθως μονώωρου, μαθήματος ώστε να του απαγορεύεται να περιλαμβάνει και τη διδασκαλία «προωθημένων» γνώσεων και εννοιών;

Ό,τι και να ισχύει είναι βέβαιο ότι στην υστέρηση αυτή συνέβαλε και ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των βιβλίων και των προγραμμάτων σπουδών όλων των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου. Σαν να μην αρκεί ότι είναι «μαθουσάλες», εννοούν να παραμένουν αναλλοίωτα στο μακρό χρονικό διάστημα του βίου τους, ως να λειτουργούν εντός μιας κάψας, η οποία είναι απρόσβλητη από τους ανέμους της αλλαγής στην επιστήμη, στην παιδαγωγική και στις ανάγκες της κοινωνίας της οποίας την εκπαίδευση υπηρετούν.

Για να είμαστε όμως δίκαιοι, ας επαναλάβω, μια λαμπρή εξαίρεση: Το βιβλίο Βιολο-

γίας της κατεύθυνσης του 1998 βρισκόταν στην πρωτοπορία μιας διεθνούς μειονότητας σχολικών βιβλίων που περιλάμβαναν κεφάλαιο για τη γονιδιακή θεραπεία.

4. Πυκνότητα και ποσότητα πληροφορίας. Όταν πριν είκοσι τρία χρόνια κρινόταν το βιβλίο στη συγγραφή του οποίου είχα μετάσχει, ο κριτής, ένας σχολικός σύμβουλος, φυσικός στην ειδικότητα, είχε την ιδέα να αντιπαραβάλει μια σελίδα του βιβλίου με μια σελίδα του βιβλίου Φυσικής. Στο πρώτο μέτρησε γύρω στους έξι νέους όρους, ενώ στο δεύτερο μόλις έναν. Θεώρησε τη διαφορά αυτή υπερβολική. Τότε είχα ενοχληθεί. Σήμερα, δεν θα έσπευδα να υπερασπιστώ με την ίδια θέρμη το βιβλίο στο οποίο είχα συμμετάσχει. Ο καλός σύμβουλος, κατά βάθος, είχε δίκιο: δεν είναι απεριόριστος ο αριθμός των νέων εννοιών και όρων που μπορεί να εισάγει ένα σχολικό βιβλίο στις σελίδες του, και είναι γεγονός πως τα βιβλία Βιολογίας, συχνά το παρακάνουν. Θα πω όμως ότι συνέκρινε διαφορετικά πράγματα. Η Βιολογία χρησιμοποιεί έναν απίστευτα μεγαλύτερο αριθμό εννοιών και όρων, απ' όσο η Φυσική και η Χημεία. Για να γίνει αντιληπτό αυτό που λέω, θα χρησιμοποιήσω ένα παράδειγμα που πρέπει να σας είναι οικείο, από τα μαθητικά σας χρόνια. Για τη στοιχειωδέστερη περιγραφή της στοιχειωδέστερης βιολογικής δομής, που είναι το κύτταρο, απαιτείται η «επιστράτευση» τουλάχιστον έξι με επτά όρων, που αποτελούν τα οργανίδια του. Αντιθέτως για την οικοδόμηση της διδασκαλίας της δυναμικής, της ευρείας δηλαδή ενότητας που μελετά τις δυνάμεις και τα αποτελέσματά τους, φτάνουν και περισσεύουν τρεις έννοιες: η δύναμη, η μάζα και η επιτάχυνση.

Και σαν να μην έφτανε η πληθώρα των βιολογικών όρων, καθένας από αυτούς διαπλέκεται και συσχετίζεται, κυριολεκτικά, με όλους τους άλλους. Αν προσθέσετε, δε, πως η πλειονότητα των βιολογικών φαινομένων περιγράφονται κυρίως με την πολυσήμαντη φυσική γλώσσα και όχι με τον μονοσήμαντο και σύντομο μαθηματικό ή χημικό συμβολισμό, η κατάληξη είναι βιβλία με μεγάλο όγκο και πυκνότητα πληροφορίας. Ότι και να κάνουμε αυτό δεν αλλάζει. Μπορούν όμως να γίνουν βελτιώσεις. Αίφνης να εκλείψει το φαινόμενο των πολλών «ορφανών όρων», απόρροια της συμπληματικής συγγραφής των βιβλίων, δηλαδή των όρων που αναφέρονται, χωρίς να επεξηγούνται και χωρίς να συνδέονται εννοιολογικά με άλλους όρους και έννοιες του βιβλίου.

Σχετικό με την ποσότητα της πληροφορίας των σχολικών εγχειριδίων είναι και ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό τους, που δεν περιορίζεται στα βιβλία Βιολογίας. Είναι βιβλία των οποίων η ύλη είναι μέχρι και δύο φορές μεγαλύτερη από αυτήν που μπορεί να διδαχτεί στη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Ειλικρινά δεν ξέρω πού οφείλεται αυτή η πάγια αστοχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, ακόμη ειλικρινέστερα, αμφιβάλω ζωηρά, αν μια συντριπτική μείωση της ύλης τους, δεν «έκλεινε το μάτι» για περαιτέρω ελάττωση της ύλης που τελικώς θα έφτανε στη σχολική αίθουσα. Δεν αμφιβάλω όμως ότι τα ογκώδη σχολικά εγχειρίδια οδηγούν σε δύο ανεπιθύμητες συνέπειες. Πρώτη, ότι ο μαθητής τα κλείνει έχοντας την αίσθηση του συνδαιτημόνα που παρακάθεται σε ένα δείπνο φορτωμένο με λιπαρά πιάτα. Το εγκαταλείπει βαρυστομαχιασμένος και ταυτόχρονα υποσιτισμένος. Δεύτερη, ότι προκειμένου οι υπεύθυνοι, παλαιότερα, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, σήμερα, να

φέρουν σε λογαριασμό τη σχολική ύλη, προχωρούν σε μια απροκάλυπτη βαναυσότητα. Ακρωτηριάζουν αλύπητα τμήματά τους, ώστε να συρράψουν από τα εναπομείναντα μια ύλη που είναι μεν διαχειρίσιμη χρονικά, είναι όμως μια ύλη «Φρανκεστάιν». Έτσι εκτός του ότι η ίδια η Πολιτεία καταστρατηγεί τα Προγράμματα Σπουδών που η ίδια θέσπισε, συνεργεί στη δημιουργία δυσαναπλήρωτων κενών και ασυνεχειών.

5. Βιβλία εργαλεία του εκπαιδευτικού και του μαθητή; Δεν θα διστάσω να πω ότι πολλά από τα βιβλία μας μοιάζουν -οι παλαιότεροι θα θυμούνται- με τους οδηγούς εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας άνευ διδασκάλου. Φυσικά, κανείς δεν έχει αντίρρηση ότι τα βιβλία πρέπει να εξαντλούν το αντικείμενό τους και να καθοδηγούν τον αναγνώστη να το οικειοποιηθεί. Βρίσκω, όμως, πως είναι ορθότερο, να έχουμε βιβλία-διδακτικά εργαλεία με τα οποία δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όσο και μετά το πέρας της, παρά βιβλία τα οποία «στέκονται από μόνα τους». Επ' αυτού ας αναφέρω κάτι που μου είχε πει, σε ανύποπτη στιγμή, ο καθηγητής Γιώργος Θυφρονίτης. Έβρισκε λοιπόν ότι τα βιβλία μας περιέχουν πολλά δεδομένα, χωρίς ωστόσο να διατυπώνουν κανένα ερώτημα για το πώς προέκυψαν και κυρίως για το πού μπορούν να οδηγήσουν ή πώς μπορεί να αναθεωρηθούν. Εικάζω, πάντα εμπειρικά, ότι και στα «stand-alone» βιβλία μας βρίσκεται η εξήγηση πως πολλοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν, αναπαράγοντας το σχολικό κείμενο από το κεφαλαίο γράμμα μιας ενότητάς τους ως την καταληκτική της τελεία.

6. Η στροφή στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Από τα μέσα της δεκαετίας του '70, οπότε η Βιολογία παύει να διδάσκεται υπό τη μορφή των υποδιαιρέσεών της (βοτανική, ζωολογία, ανθρωπολογία), και με κορύφωση τη μεταρρύθμιση Αρσένη, σημειώνεται μια αξιοσημείωτη μεταβολή.

Η Φυσική Ιστορία -δηλαδή η μελέτη των ζώων και των φυτών στο περιβάλλον τους- αποβάλλεται από τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών βιβλίων και στη θέση της τοποθετείται η μελέτη των μοριακών βιολογικών διεργασιών. Αναμενόμενο και ως έναν βαθμό δικαιολογημένο: πώς να αρνηθείς να βάλεις στην «προθήκη» σου, τα πιο σύγχρονα και πιο συγκλονιστικά επιτεύγματα της επιστήμης σου, αυτά δηλαδή που οδήγησαν τον Μπιλ Κλίντον να ορίζει, με αφορμή την ανακοίνωση της ολοκλήρωσης του προγράμματος του ανθρώπινου γονιδιώματος, τον 21ο αιώνα ως αιώνα της Βιολογίας;

Ωστόσο, αυτή η επιβεβλημένη στροφή, μαζί με τους γόνιμους σπόρους που εμφύτευσε, αφαίρεσε και χρήσιμους. Μαζί με την απομάκρυνση της Φυσικής Ιστορίας, διαγράφηκε με μια μονοκοντυλιά και η περιγραφική, συνθετική και παρατηρησιακή προσέγγισή της, που πια φαινόταν παλιομοδίτικη και λιγότερο αυστηρή. Τα αποτελέσματα τα γνωρίζουμε: Μαθητές ικανότατοι να ονομάζουν τα ένζυμα της αντιγραφής και της μεταγραφής του DNA, παντελώς ανίκανοι όμως να ξεχωρίζουν το θυμάρι από τη ρίγανη. Μαθητές αποστερημένοι από τις δεξιότητες της παρατήρησης, της περιγραφής, της ταξινόμησης και της συνθετικής ματιάς που μελετά την αλληλεπίδραση των ζώων, των φυτών και του τόπου στον οποίο ζουν.

Καθώς τα σχολικά βιβλία βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του μετώπου του εκπαιδευτικού συστήματος είναι επόμενο να αποτελούν εύκολο στόχο για κριτική. Την ευκολία αυτή μπορεί να μην την απέφυγα. Προσπάθησα, ωστόσο, επισημαίνοντας μερικά χαρακτηριστικά τους, εμμέσως να διατυπώσω και μερικές προτάσεις για τη βελτίωσή τους.

Η διδασκαλία των Γεωεπιστημών στην Ελλάδα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια: Μια ιστορική αναδρομή (1830-2021)

Γεωργία Φέρμελη
Σύμβουλος Α΄ Φυσικών Επιστημών ΙΕΠ

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται σύντομη αναδρομή της πορείας της διδασκαλίας των γεωεπιστημών, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιήθηκαν στο ελληνικό σχολείο από τη σύσταση του σύγχρονου ελληνικού κράτους έως σήμερα. Σε αυτήν την πορεία, η διδασκαλία των γεωεπιστημών πέρασε από διάφορες φάσεις: παρουσία εξειδικευμένων μαθημάτων, ενίσχυση θεματικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μια σειρά καινοτομιών και πρωτοβουλιών αλλά και περιόδους εκκωφαντικής απουσίας. Στην εργασία επιχειρείται και επιλεκτική περιήγηση/ παρουσίαση σχολικών εγχειριδίων, σταθμών της γεωεπιστημονικής εκπαίδευσης.

Abstract

In the present paper, a brief review of geosciences teaching in the Greek educational system is attempted, through the textbooks which used since the establishment of the Modern Greek state, till today. During this period, geosciences teaching went through various phases - presence of specialized courses, strengthening of thematic teaching in combination with other subjects and a series of innovations and initiatives, but also periods of deafening absence. The current paper also attempts a selective presentation of school textbooks, “important moments” of the geoscientific education in Greece.

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται σύντομη αναδρομή της πορείας της διδασκαλίας των γεωεπιστημών, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιήθηκαν στο ελληνικό σχολείο από τη σύσταση του σύγχρονου Ελληνικού Κράτους έως και σήμερα. Σχετικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν αναφορικά με τα σχολικά εγχειρίδια της τελευταίας τεσσαρακονταπενταετίας για τη διδασκαλία της Γεωλογίας στην Πρωτοβάθμια (Ρόκκα Α., 2001, σ. 820-822) και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιακώβου Ι., 2019, σ. 45· Ρεκούμη Χ., 2007, σ. 104-107· Φέρμελη Γ. & Διακαντώνη Αν., 2004, σ. 642-647) καθώς και συγκριτική ανάλυση, για την ίδια περίοδο, των σχολικών εγχειριδίων Γεωλογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανάμεσα στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Fermeli G. κ.ά., 2013· Melendez G. κ.ά., 2007).

Για τη χρονική περίοδο από το 1899 έως το 1999 έχει γίνει συστηματική καταγραφή των σχολικών εγχειριδίων των γεωεπιστημών καθώς και του σχετικού νομοθετικού πλαισίου για τη διδασκαλία τους (Σκαρπέλης Ν. κ.ά., 2004, σ. 633-635), όπως και για την περίοδο από το 1832 έως το 2006 (Ρεκούμη Χ. & Καλογιαννάκης Μ., 2008, σ. 184-190) και για την περίοδο από το 1830 έως το 1930 (Μακρί Κ. κ.ά., 2010, σ. 169-175). Επίσης έχει δημοσιευθεί ένας αναλυτικός κατάλογος με εξήντα επτά (67) σχολικά εγχειρίδια των γεωεπιστημών (με περιεχόμενο Γεωλογίας και Ορυκτολογίας) που αξιοποιήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο από το 1848 μέχρι και το 2015 (Μακρή Κ., 2015, σ. 40-45) και 58 σχολικών εγχειριδίων Γεωγραφίας της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου που αξιοποιήθηκαν από το 1913 έως το 1997 (Κλωνάρη Αικ., 1997, σ. 13-17 στο Παράρτημα Ι).

Σε αυτήν την πορεία, από τη σύσταση του σύγχρονου Ελληνικού Κράτους έως σήμερα, η διδασκαλία των γεωεπιστημών πέρασε από διάφορες φάσεις: παρουσία εξειδικευμένων μαθημάτων, ενίσχυση θεματικής διδασκαλίας σε συνδυασμό με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μια σειρά καινοτομιών και πρωτοβουλιών αλλά και περιόδους εκκωφαντικής απουσίας. Στην εργασία επιχειρείται και μία επιλεκτική περιήγηση/παρουσίαση σχολικών εγχειριδίων, σταθμών της γεωεπιστημονικής εκπαίδευσης.

Εκδόσεις σχολικών εγχειριδίων από τις αρχές του 19ου αιώνα μέχρι το 2021

Στις αρχές του 19ου αιώνα στην Ευρώπη, στον χώρο της παιδείας παρατηρείται μεγάλη εκδοτική δραστηριότητα και μια θεματική διαφοροποίηση, η οποία επηρεάζει όλα τα γνωστικά πεδία. Έτσι εισέρχονται και οι γεωεπιστήμες στην «εκπαίδευση των ελληνοπαίδων, καθώς ακολουθούνται τώρα πια οι τάσεις που επικρατούν στη Δ. Ευρώπη» (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49).

Η αλλαγή αυτή είναι εμφανής και στις σχολικές εκδόσεις της Βιέννης, όπου είναι το κέντρο του ελληνικού νεωτερικού βιβλίου, όπου στις αρχές του 19ου αιώνα πραγματοποιήθηκαν δέκα τέσσερις σχετικές εκδόσεις (οι ένδεκα εκ των οποίων τυπώθηκαν στη Βιέννη και μία στη Βενετία) και ακολούθησαν αντίστοιχες εκδόσεις και τα επόμενα χρόνια και σε άλλες ευρωπαϊκές πόλεις, όπως Τεργέστη, Παρίσι, Λειψία, Λονδίνο, (Βούδα) Πέστη, Βουκουρέστι, Οδησό καθώς και στην Κέρκυρα το 1829 (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49).

Να σημειωθεί, ότι «στα σχολεία της επαναστατημένης Ελλάδας και στα χρόνια της διακυβέρνησης του Ιωάννη Καποδίστρια χρησιμοποιήθηκαν κυρίως διδακτικά βιβλία που είχαν εκδοθεί πριν από τον Αγώνα, αλλά και μικρά και εύχρηστα «σχολικά εγχειρίδια» που είχαν τυπωθεί από το 1822 έως το 1833 στη Μάλτα. Τα βιβλία αυτά, προσιτά και ευχάριστα στα μικρά παιδιά, φαίνεται πως είχαν ευρεία διάδοση (Κουλούρη Χ., 1988, σ. 17). Ανάμεσα σε αυτά τα βιβλία περιλαμβάνονται και βιβλία των γεωεπιστημών που τυπώθηκαν στη Μάλτα μεταξύ του 1831 και 1832.

Από το 1834 μέχρι και το 1837, με μια σειρά νομοθετημάτων θεμελιώνεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος. Οι πρώτες εκδόσεις των γεωεπιστημών, εμφανίζονται το 1834, στο Ναύπλιο. Από το 1836, οι εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων πολλαπλασιάζονται, κυρίως στην Αθήνα και την Πόλη που αποτελούν τα κέντρα για

την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων της εποχής. Στις εκδόσεις αυτές περιλαμβάνονται και άτλαντες/χάρτες οι οποίοι βασίζονται σε χαράξεις που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό ή σε επαναχαράξεις που γίνονται κυρίως από «ξένους χαρακτες» εγκαταστημένους στη χώρα μας αλλά και από Έλληνες (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49).

Η διαδικασία έκδοσης των σχολικών εγχειριδίων από τη σύσταση του Ελληνικού Κράτους και καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, είχε διάφορες εκφάνσεις. Από τη Βασιλική τυπογραφία το 1834, στον ελεύθερο ανταγωνισμό το 1838 και στις διαγωνιστικές διαδικασίες το 1882 (Κανταρτζή Ευ., 2019, σ. 52-53· Κανταρτζή Ευ., 2015). Κατά τα επόμενα χρόνια, μέχρι και σήμερα, συνυπάρχουν ή εναλλάσσονται οι τρόποι έκδοσης των σχολικών εγχειριδίων μεταξύ διαγωνιστικών διαδικασιών και ελεύθερου ανταγωνισμού.

Παρουσίαση επιλεγμένων σχολικών εγχειριδίων των Γεωεπιστημών

Τα πρώτα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ήταν κυρίως μεταφράσεις βιβλίων από τα αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά και αργότερα παραθέσεις αποσπασμάτων από προηγούμενες εκδόσεις των ίδιων βιβλίων ή και από βιβλία που δεν ήταν για σχολική χρήση. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε σχεδόν μέχρι το 1880 όπου η επιλογή των βιβλίων έγινε από «ειδικές επιτροπές κρίσης» οι οποίες και τα απέρριψαν διότι, όπως αναφέρεται: *τα πλείστα αυτών μεταφρασθέντα δόκιμα μεν ίσως καθ' εαυτά και αξιόλογα, αλλά προς παιδευσιν μαθητών άλλων χωρών συντεταγμένα και εν χαρακτήρι ξένης γλώσσης υποτυπωθέντα αποβαίνουν εις τους ημετέρους μαθητάς ή ψυχρά ή ακατάληπτα* (Κουλούρη Χ., 1988, σ. 23-24).

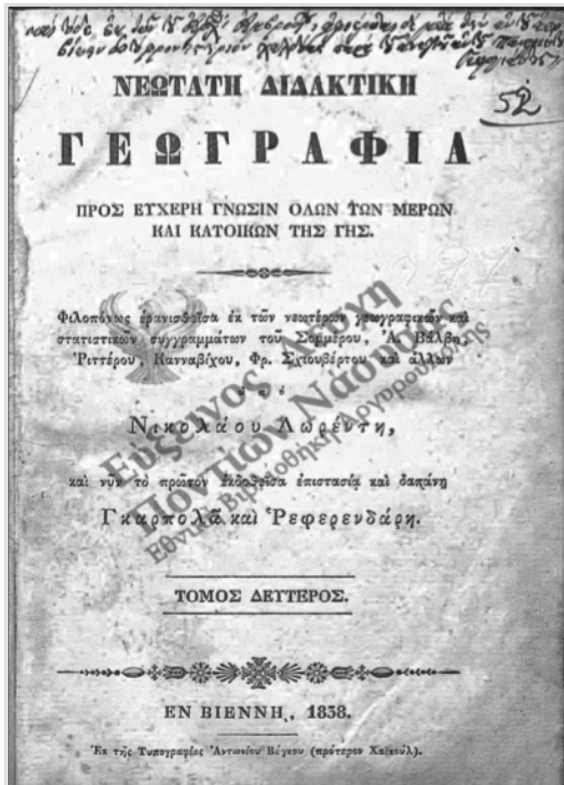
Η νέα διαδικασία μέσω των «επιτροπών» είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της συγγραφής πρωτότυπων σχολικών εγχειριδίων. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ των συγγραφέων και των αποφάσεων των επιτροπών κρίσης των διδακτικών βιβλίων. Χαρακτηριστική η περίπτωση για κάποια από τα πονήματα του Σπυρίδωνος Μηλιαράκη, ο οποίος δέχθηκε σκληρή κριτική και πολυσέλιδη απάντηση επί της ενστάσεώς του για την κρίση της επιτροπής (Επίκρισις της εκθέσεως της Η' επιτροπής επί των διδακτικών βιβλίων) (Βάφας Γ., 1895).

Διαχρονικά, τα σχολικά εγχειρίδια παίζουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν σε αρκετές περιπτώσεις εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας και επομένως καθορίζουν αποφασιστικά, το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Κατά την άποψη μάλιστα ορισμένων ερευνητών, θεωρείται ότι μπορεί να υποκαθιστούν ακόμη και το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, γι' αυτό και έχουν εξαιρετική σημασία για την εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών (Σοφού Ευ. κ.ά., 2011, σ. 117· Νούτσος Χ., 1979, σ. 130).

Στην περίοδο που αναφερόμαστε έχουν εκδοθεί εκατοντάδες βιβλία και δεν είναι δυνατόν να σχολιαστούν συστηματικά στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ως εκ τούτου ακολουθείται επιλεκτική και αποσπασματική περιήγηση/παρουσίαση ορισμένων βιβλίων σταθμών της γεωεπιστημονικής εκπαίδευσης, τα οποία επέδρασαν στον τρόπο σκέψης αλλά και αντίληψης του γεωπεριβάλλοντος και του ορυκτού πλούτου της χώρας μας για χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες.

19ος αιώνας

Κατά τον 19ο αιώνα, από τους πρωτεργάτες εκπαιδευτικούς συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων για τις γεωεπιστήμες θεωρούνται οι Νικόλαος Λωρέντης, Δημήτριος Χορτάκης, Ιωάννης Π. Κοκκώνης και Γεώργιος Α. Βακαλόπουλος.



Εικόνα 1. «Νεωτάτη διδακτική Γεωγραφία»

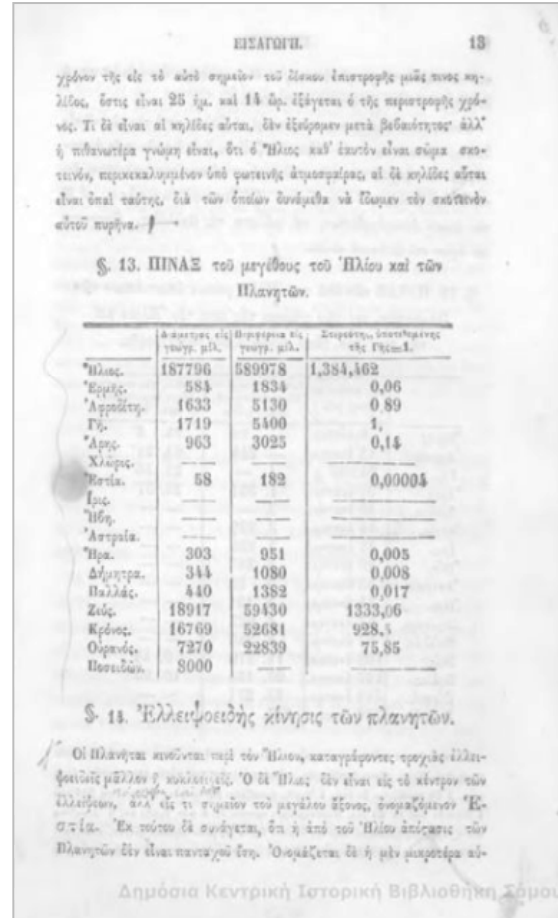
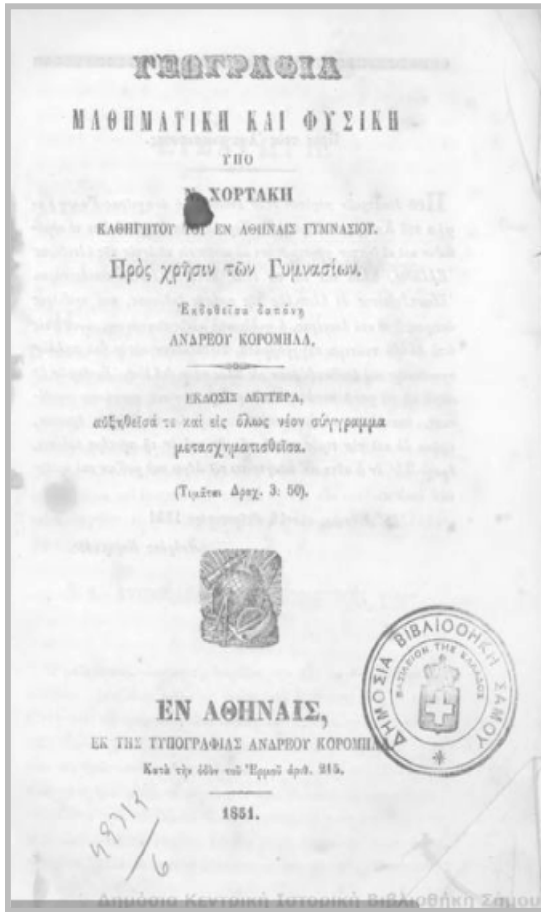
(Λωρέντης Ν., 1838) (Εξώφυλλο)

Συγγραφέας Νικόλαος Λωρέντης 1838:

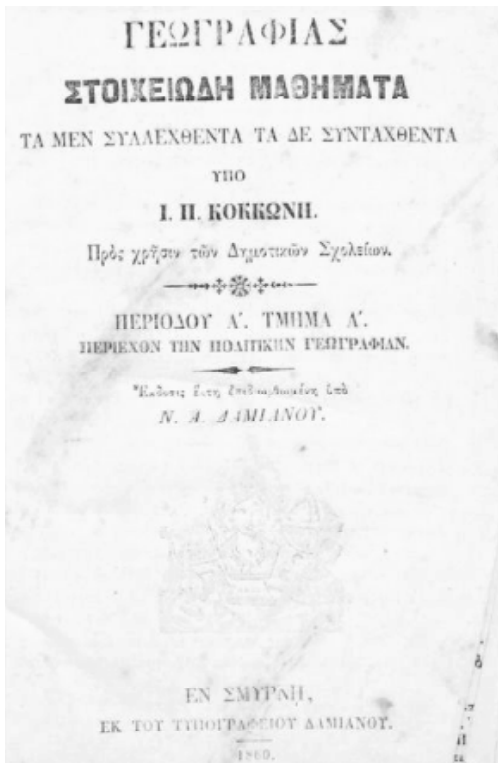
Νεώτατη Διδακτική Γεωγραφία: προς ευχερή γνώσιν όλων των μερών και κατοίκων της γης, τόμος δεύτερος [Γεωγραφίας μέρος Πρώτον: Ευρώπη]

Φιλοπόνως ερανισθείσα εκ των νεωτέρων γεωγραφικών και στατιστικών συγγραμμάτων του Σομμέρου, Α. Βάλβη, Ριττέρου, Κανναβίχου, Φρ. Σχιουβέρτου και άλλων / υπό Νικολάου Λωρέντη και νυν το πρώτον εκδοθείσα επιστασία και δαπάνη Γκαρπολά και Ρεφερενδάρη (ΙΕΠ, 2021).

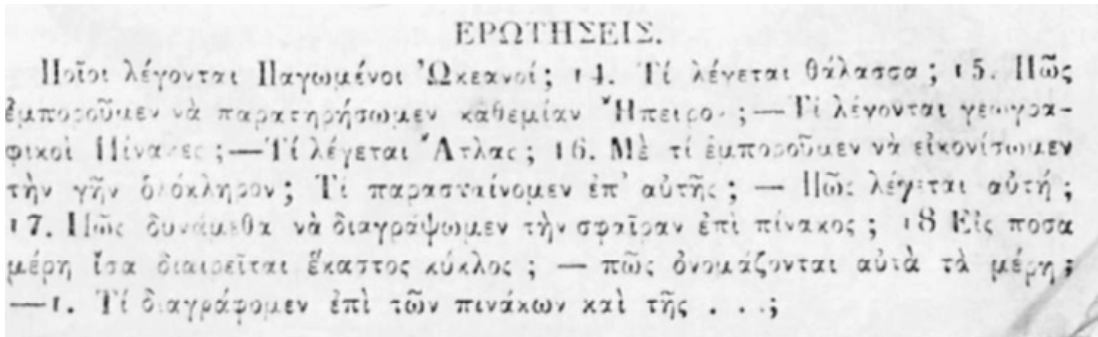
Ο Νικόλαος Λωρέντης το 1838-39, εξέδωσε το τρίτομο έργο του με τίτλο περί της *Νεωτάτης διδακτικής γεωγραφίας*. Η έκδοση έγινε στη Βιέννη, στο τυπογραφείο του Αντωνίου Βέγκου. Το έργο αυτό, χαρακτηρίζεται από πολλούς, ως το πιο ενημερωτικό και ανοικτό σύμφωνα με τις τότε επικρατούσες τάσεις της γεωγραφικής έρευνας. Στον πρόλογο του βιβλίου ο συγγραφέας μεταξύ άλλων επισημαίνει «τη σημαντική επίδραση που έχει το περιβάλλον στη συμπεριφορά των ανθρώπων» (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49).



Εικόνα 2. «Γεωγραφία, Μαθηματική και Φυσική» (Χορτάκης Δ., 1851) (Εξώφυλλο, σ. 13).

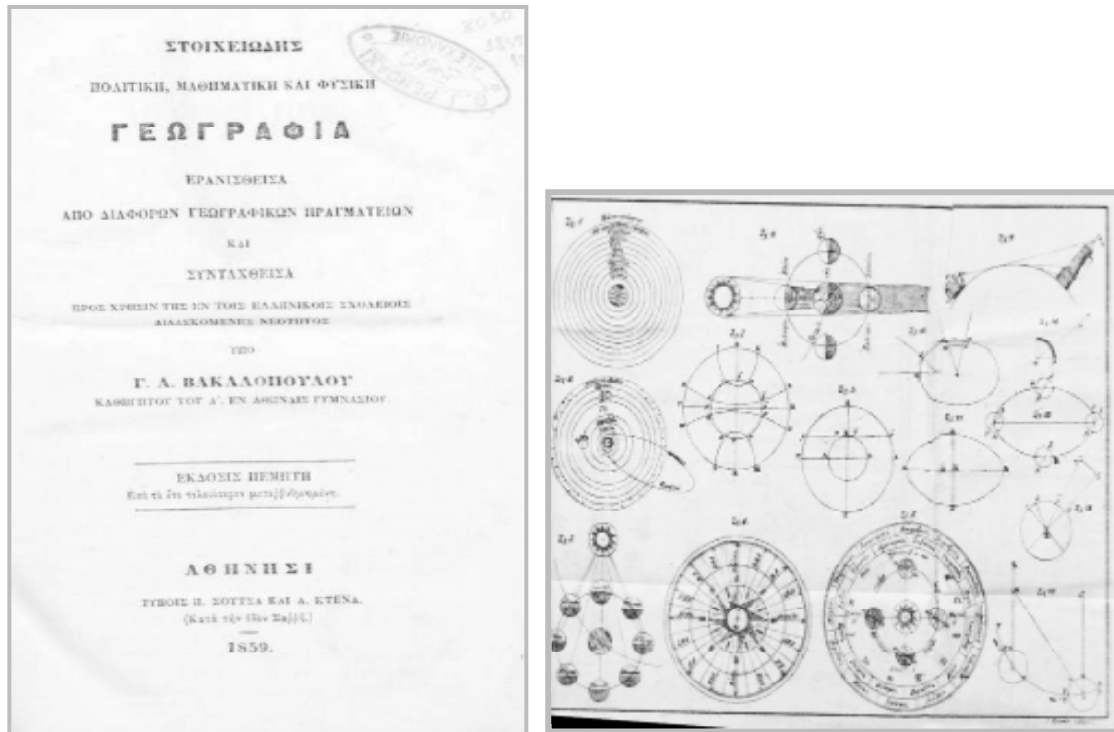


Συγγραφέας: **Ι. Π. Κοκκόνης**
 Τίτλος: **Γεωγραφίας στοιχειώδη μαθήματα προς χρήση των Δημοτικών Σχολείων, περιόδου Α', τμήμα Α', περιέχον την πολιτικήν γεωγραφίαν**
 [1860, 6η Έκδοση]
 Σχολικό εγχειρίδιο Γεωγραφίας για τους μαθητές του Δημοτικού που περιέχει στοιχεία μαθηματικής και φυσικής γεωγραφίας και μια γενική επισκόπηση της πολιτικής, οικονομικής και φυσικής γεωγραφίας της Ελλάδας, της Ευρώπης και ενδεικτικών χώρων και περιοχών από τις υπόλοιπες ηπείρους. Περιέχει και ερωτήσεις κατανόησης (ΙΕΠ, 2021).



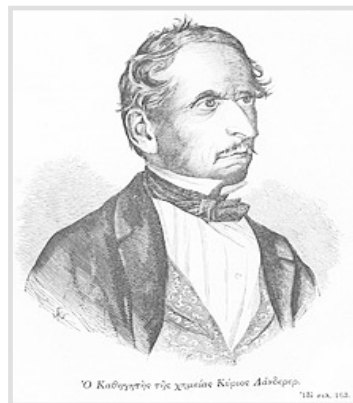
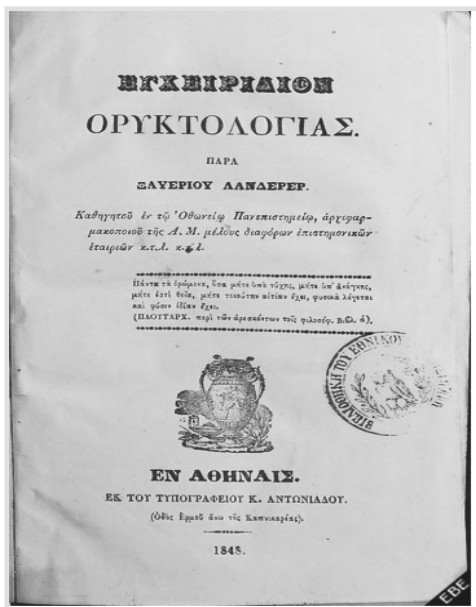
Εικόνα 3. «Γεωγραφίας, Στοιχειώδη Μαθήματα» (Κοκκώνης Ι., 1860) (Εξώφυλλο, σ. 5)

Ακολουθούν τα εγχειρίδια των Δημητρίου Χορτάκη (Γεωγραφία μαθηματική και φυσική: προς χρήση των Γυμνασίων, 1851) και Ιωάννη Π. Κοκκώνη (Γεωγραφία Στοιχειώδης, Μαθηματικά, Φυσική και Πολιτική Αρχαία και Νεωτέρα, περίοδου Β'. Προς χρήση των Ελληνικών Σχολείων 1859, 4η έκδοση, Γεωγραφίας στοιχειώδη μαθήματα προς χρήση των Δημοτικών Σχολείων, περίοδου Α', τμήμα Α', περιέχον την πολιτικήν γεωγραφίαν, 1860, 6η Έκδοση, Γεωγραφίας στοιχειώδη μαθήματα προς χρήση των Δημοτικών Σχολείων, 1873, 15η έκδοση), τα οποία παραμένουν σε μια παραδοσιακή περιγραφική προσέγγιση, συνήθη για την εποχή της έκδοσής τους (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49).



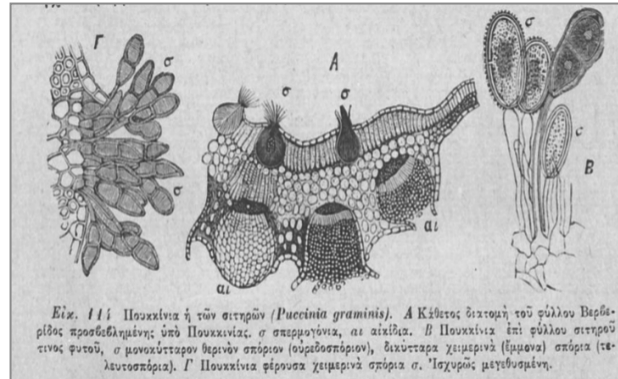
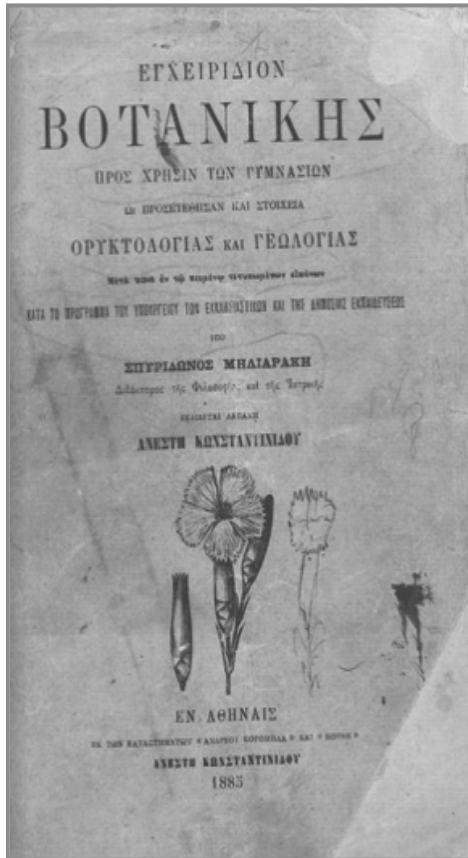
Εικόνα 4. «Στοιχειώδης πολιτική, μαθηματική και φυσική γεωγραφία προς χρήση της εν τοις ελληνικοίς σχολείοις διδασκομένης νεότητος», 5η Έκδοση, (Βακαλόπουλος Γ., 1859) (Εξώφυλλο, σ. 221).

Τα εγχειρίδια του Γεωργίου Α. Βακαλόπουλου (Στοιχειώδης πολιτική, μαθηματική και φυσική γεωγραφία προς χρήσιν της εν τοις ελληνικοίς σχολείοις διδασκομένης νεότητος, 1859, 5η Έκδοση) ακολουθούν τη φιλοσοφία των βιβλίων του Νικολάου Λωρέντη. Μέσα από τα βιβλία του, ο Βακαλόπουλος, καταφέρνει να μεταφέρει τη δυτικοευρωπαϊκή σκέψη στην ελληνική πραγματικότητα, τόσο σε θεωρητικά θέματα όσο και σε θέματα χαρτογραφίας. Ακολουθεί την παραδοσιακή διαδικασία της εποχής στο έργο του, δηλαδή στηρίζεται στις εργασίες ξένων συγγραφέων. Στην 1η έκδοση στηρίζεται στις εργασίες του Γάλλου γεωγράφου Charles-Felix Ansart, στη 2η έκδοση στηρίζεται στις εργασίες του Γερμανού γεωγράφου Wilhelm Stahlberg ενώ στην 3η έκδοση το 1867 ακολουθεί τη μέθοδο του Γερμανού γεωγράφου Hermann Adalbert Daniel. Σε αυτή την 3η έκδοση, κατά την παράδοση της εποχής ο Βακαλόπουλος αποδίδει το γερμανικό κείμενο στα ελληνικά αλλά αναπτύσσει ο ίδιος τα κεφάλαια που αφορούν στην Ελλάδα. Επίσης, περιλαμβάνει και ενδιαφέροντες χάρτες, οι οποίοι έχουν ως πρότυπο τους αντίστοιχους του Συνδόφου, του Πυτσίου και του Kierert. Χαρακτηριστικό αυτών των χαρτών είναι ότι όλα τα τοπωνύμια έχουν μεταφερθεί στα ελληνικά με την αρχαία (ελληνική ή λατινική) απόδοσή τους, ενώ για τα νεότερα τοπωνύμια ακολουθείται η σύγχρονη απόδοση. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της 3ης έκδοσης του Βακαλόπουλου είναι οι «πληροφορίες», σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες περιλαμβάνονται στον πρόλογο του βιβλίου του. Μεταξύ άλλων σημειώνει ότι ως ανεξάρτητο μάθημα πρωτοδίδχτηκε στη δεκαετία του 1860 στην Πάτρα, και αργότερα διδάχθηκε από τον ίδιο τον συγγραφέα στο Α΄ Γυμνάσιο της Αθήνας (σημερινό 1ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών) (Πλουμίδης Γ., 1985, σ. 49-50).-Ενδιαφέρον έχει και η αναφορά στον πρόλογο της 5ης έκδοσης του βιβλίου το 1859, όπου υπογράφει ως καθηγητής του «Α΄ εν Αθήναις Γυμνασίου», για την αξία των γεωγραφικών πινάκων, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει: «ότι η διδασκαλία της Γεωγραφίας άνευ γεωγραφικών πινάκων ομοιάζει την της μουσικής γινομένην άνευ διαγραμμάτων...» (σελ. ε΄).



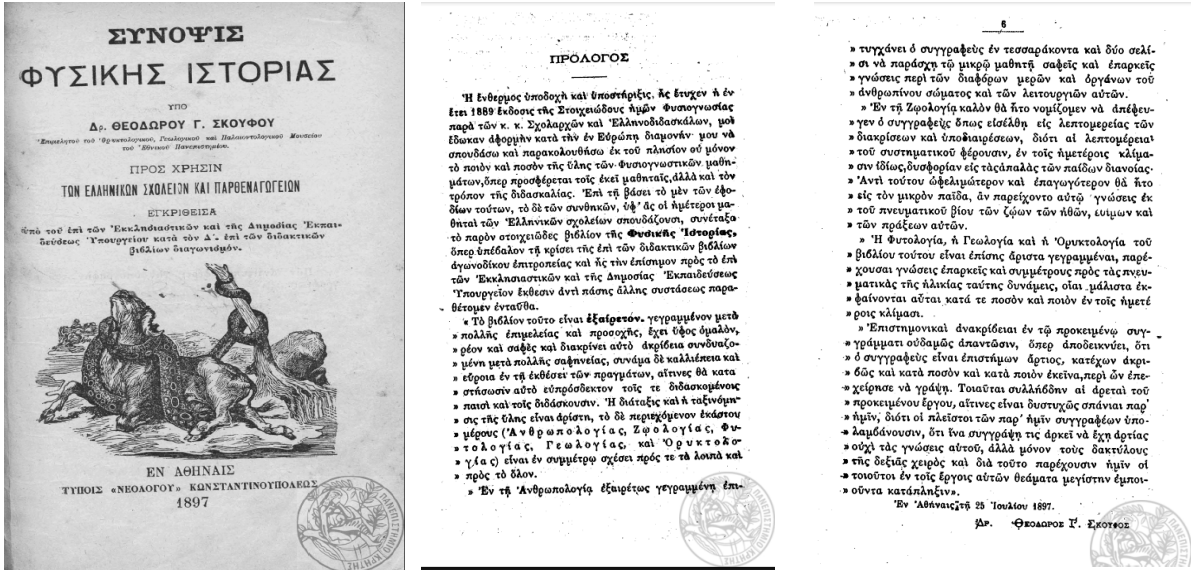
Εικόνα 5. «Εγχειρίδιο Ορυκτολογίας» του Ξαντέρου Λάνδερερ (Λάνδερερ Ξ., 1848) (Εξώφυλλο).

Ακολουθούν πολλές και πολύ αξιόλογες εκδόσεις όπως η *Ορυκτολογία* του Ξαυέριου Λάνδερερ, ο οποίος ήταν φαρμακοποιός του Όθωνα, εξαιρετικός χημικός και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το βιβλίο του Λάνδερερ, εκδόθηκε το 1848 από τις εκδόσεις Αντωνοπούλου στην Αθήνα και θεωρείται το πρώτο σχολικό εγχειρίδιο *Ορυκτολογίας*, χωρίς όμως να προσδιορίζεται η βαθμίδα και η τάξη στην οποία απευθύνεται. Ωστόσο, στον πρόλογο του βιβλίου, αναφέρεται «ότι προορίζεται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών». Το βιβλίο, όπως και άλλα βιβλία αυτής της περιόδου, δεν περιλαμβάνει εικονιστικό υλικό.



Εικόνα 6. «Εγχειρίδιο Βοτανικής, προς χρήση των Γυμνασίων, ως προσετέθησαν και στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας» (Μηλιαράκης Σ., 1885) (Εξώφυλλο, σ. 73, 165).

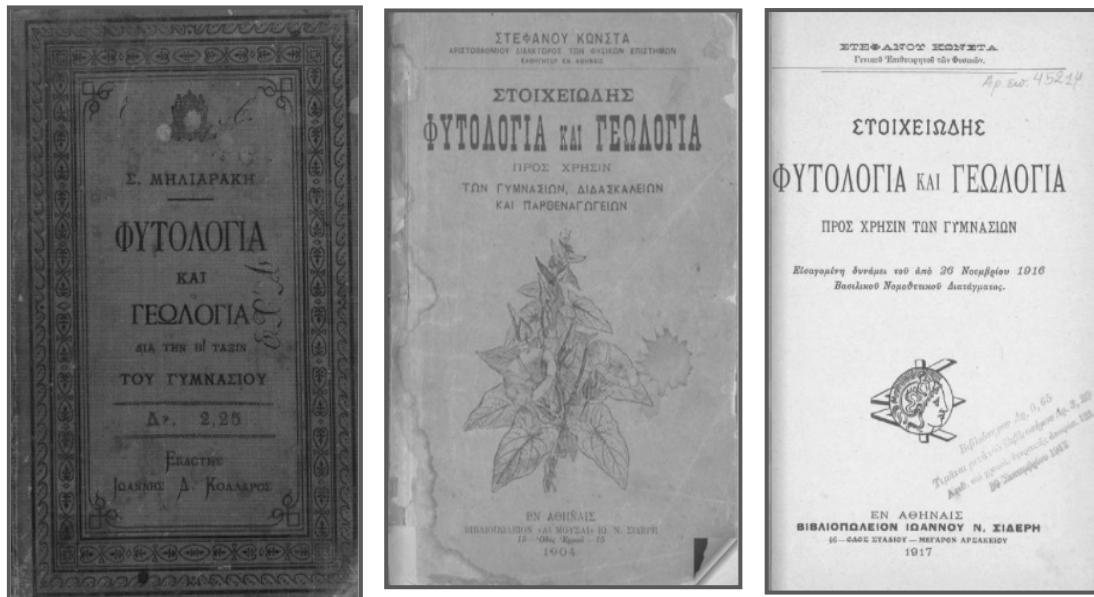
Σημαντικά θεωρούνται επίσης τα συγγράμματα του Σπυρίδωνος Μηλιαράκη, όπως το *Εγχειρίδιο Φυσικής Ιστορίας* (1874, 1879), που αποτελεί μετάφραση του αντιστοίχου βιβλίου του Karl Korpe, το *Εγχειρίδιο Βοτανικής, προς χρήση των Γυμνασίων, ως προσετέθησαν και στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας* (1885) και το *Εγχειρίδιον Φυτολογίας: Προς χρήση των γυμνασίων με στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας* (1888). Σε όλα τα ανωτέρω συγγράμματα περιλαμβάνονται σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση στοιχεία γεωλογίας και ορυκτολογίας.



Εικόνα 7. «Σύνοψις Φυσικής Ιστορίας προς χρήση των ελληνικών σχολείων και παρθεναγωγείων» (1897) (Σκούφος Θ., 1897) (Εξώφυλλο, σ. 5, 6).

Επίσης η *Στοιχειώδης φυσιογνωσία προς χρήση των ελληνικών σχολείων και παρθεναγωγείων* (1889) και η *Σύνοψις Φυσικής Ιστορίας προς χρήση των ελληνικών σχολείων και παρθεναγωγείων* (1897) του καθηγητή της Γεωλογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών Θεόδωρου Γ. Σκούφου.

20ός και 21ος αιώνας



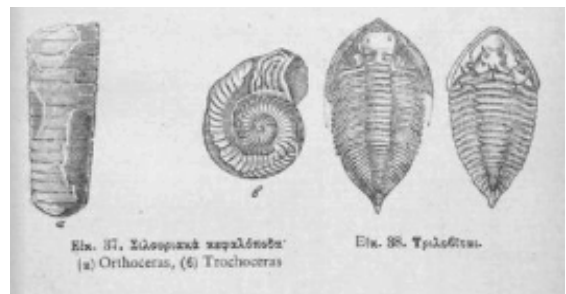
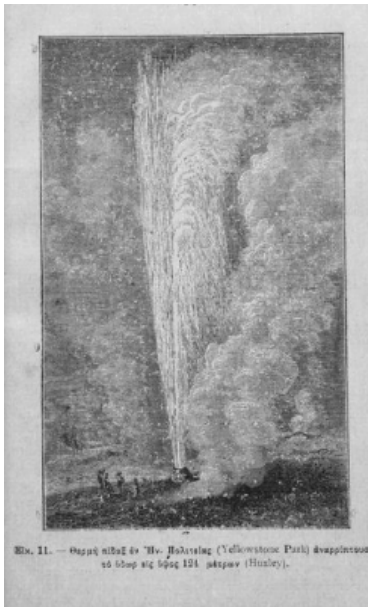
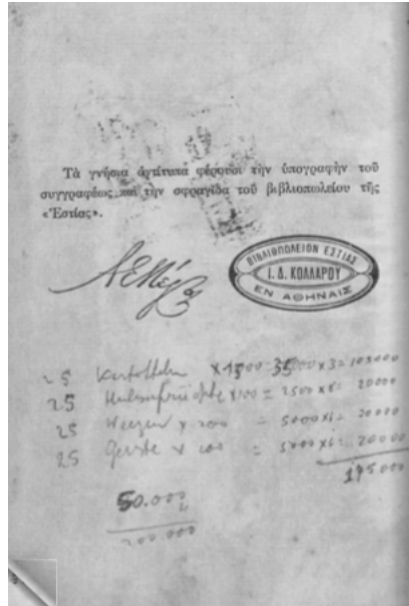
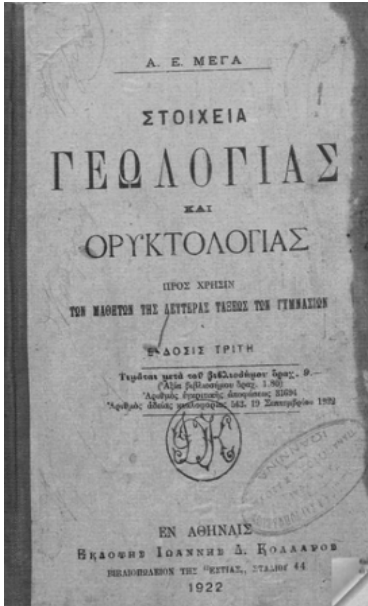
Εικόνα 8. Εξώφυλλα: «Φυτολογία και γεωλογία» (Μηλιαράκης Σ., 1909), «Στοιχειώδης Φυτολογία και Γεωλογία» (Κώστας Σ., 1904, 1917).

Κατά τον 20ό αιώνα έχει εκδοθεί πληθώρα αξιόλογων σχολικών εγχειριδίων για τις γεωεπιστήμες. Μεταξύ αυτών αναφέρουμε το *Μεθοδικόν εγχειρίδιον Φυσικής Ιστορίας, προς χρήσιν των μαθητών των Ελληνικών Σχολείων και Παρθεναγωγείων* (1906, 3η Έκδοση) του Παναγιώτη Γ. Τσιλήθρα το οποίο περιλαμβάνει στοιχεία ζωολογίας και φυτολογίας και τη *Φυτολογία και Γεωλογία, προς χρήσιν των μαθητών της Β' Τάξεως των Γυμνασίων* (1909) του Σπυρίδωνος Μηλιαράκη, (ο οποίος συνεχίζει το πολυσχιδές συγγραφικό του έργο και στις αρχές του 20ού αιώνα). Στο εν λόγω εγχειρίδιο παρουσιάζει τις διάφορες κατηγορίες φυτών και περιλαμβάνει και στοιχεία γεωλογίας.

Ακολουθεί η έκδοση και άλλων σχολικών εγχειριδίων όπως η *Στοιχειώδης Φυτολογία και Γεωλογία προς χρήσιν των Γυμνασίων, Διδασκαλείων και Παρθεναγωγείων* το 1904 και το 1917 του Στέφανου Κώνστα.

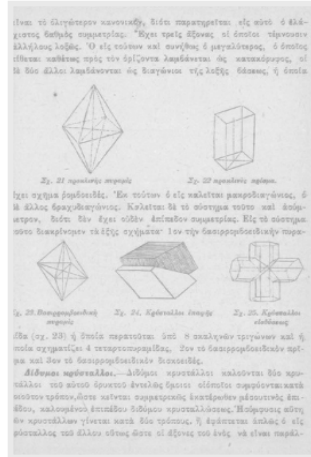
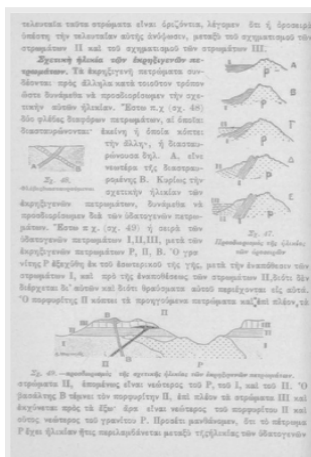
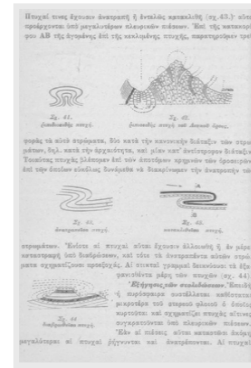
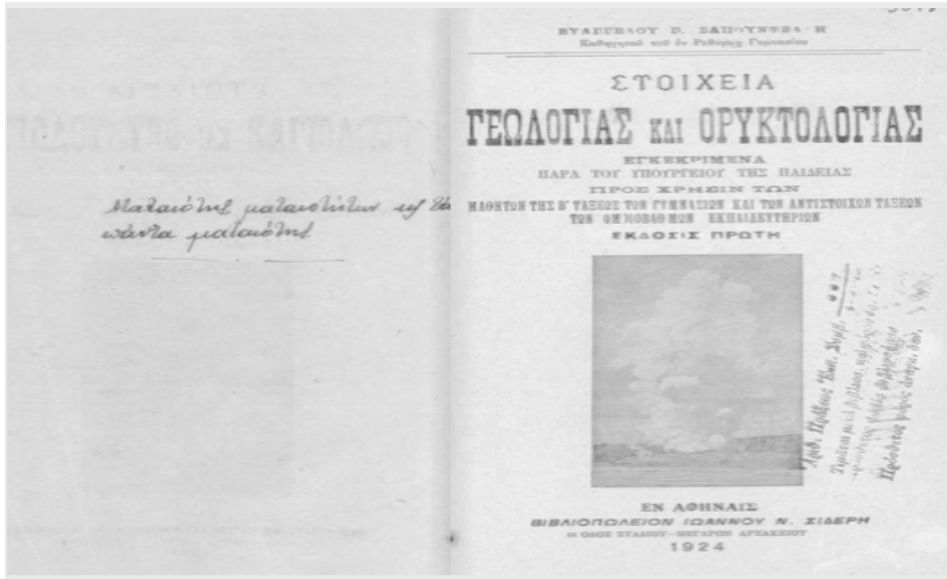
Βασική παρατήρηση στις εκδόσεις των σχολικών εγχειριδίων των γεωεπιστημών κατά τον 20ό αιώνα αποτελεί η ενσωμάτωση εικόνων, κυρίως στις εκδόσεις από το 1920 και εντεύθεν. Ο ρόλος της εικόνας και γενικότερα η οπτικοποίηση των εγχειριδίων των γεωεπιστημών φαίνεται ότι ενισχύεται και αναβαθμίζεται σταδιακά με το πέρασμα των χρόνων, με νέες δυνατότητες και προοπτικές να αναδύονται σήμερα με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ειδικότερα των Γεωγραφικών Συστημάτων Πληροφοριών (ΓΣΠ). Η οπτικοποίηση των σχολικών εγχειριδίων των γεωεπιστημών, θεωρείται καθοριστικής σημασίας, καθόσον προσθέτει «εμπειρίες», βοηθά στην αποσαφήνιση εννοιών και διαδικασιών και γενικότερα ενισχύει τη διδακτική διαδικασία ακολουθώντας τη γενικότερη άποψη ότι ο ρόλος των εικόνων στα εγχειρίδια των φυσικών επιστημών δεν είναι απλά διακοσμητικός, αλλά ενισχύει την αφηγηματική και απεικονιστική λειτουργία και συμβάλλει στην ταξινομική, αναλυτική, επεξηγηματική, μνημονική και συμβολική λειτουργία (Κουλαϊδής κ.ά., 2001, σ. 134-137· Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, σ. 168). Εξαιρετικά σημαντική θεωρείται και η παρουσία των χαρτών στα σχολικά εγχειρίδια των γεωεπιστημών, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερα ξεχωριστή ενότητα, η οποία όμως δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

Το εικονιστικό υλικό που περιλαμβάνεται σε ορισμένα εκ των παλαιότερων σχολικών εγχειριδίων έχει γίνει με τη μέθοδο της χαρακτηριστικής και για αυτό τον λόγο τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται «πολύτιμα» όχι μόνο για την ιστορική τους αξία, αλλά και για την καλλιτεχνική τους διάσταση.



Εικόνα 9. «Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας» 3η έκδοση (Μέγας Α., 1922) (Εξώφυλλο, σ. 2, 3, 25, 31, 44, 57, 67).

Τέτοια παραδείγματα εικονογραφημένων σχολικών εγχειριδίων, μεταξύ άλλων, αποτελούν τα βιβλία των Α. Ε. Μέγα και Ευ. Σαπουντζά. Το βιβλίο του Α. Ε. Μέγα, με τίτλο: *Στοιχεία γεωλογίας και ορυκτολογίας* εκδόθηκε το 1922 (3η έκδοση). Πρόκειται για ένα σχολικό εγχειρίδιο, με πλούσια εικονογράφηση που προοριζόταν για τη διδασκαλία του μαθήματος της «Γεωλογίας και Ορυκτολογίας στη Β΄ Γυμνασίου». Θεωρείται ως ένα από τα πιο πλήρη και πολυεικονογραφημένα βιβλία των Γεωεπιστημών.

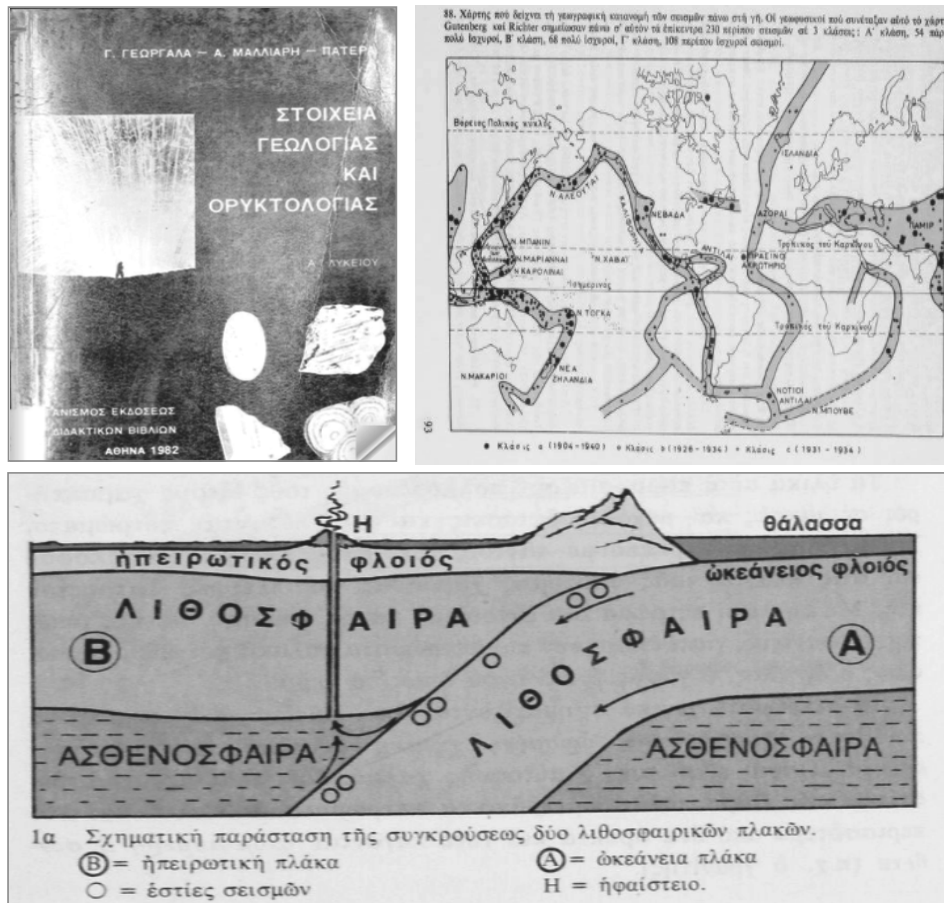


Συγγραφέας:
Ευάγγελος Π. Σαπουντζάς
Τίτλος: Στοιχεία γεωλογίας και ορυκτολογίας
Εκδόσεις: Ι. Ν. Σιδέρης
Πρώτη έκδοση, 1924 (ΙΕΠ, 2021).

Εικόνα 10. «Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας» (Σαπουντζάς Ευ., 1924) (Εξώφυλλο, σ. 9, 60, 62, 93).

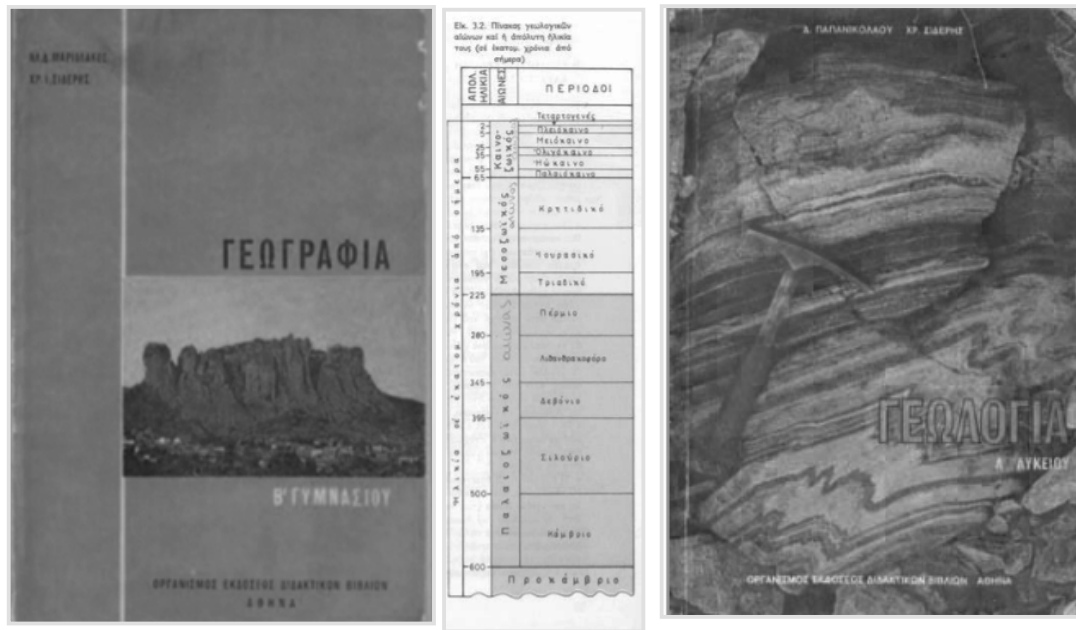
Ακολουθούν τα *Στοιχεία Γεωλογίας-Ορυκτολογίας* με εκδόσεις το 1940, 1947, 1951 και 1956 για τη Δ΄ τάξη των Εξαταξίων Γυμνασίων, του καθηγητή του Ε. Μ. Πολυτεχνείου Γεωργίου Βορέαδη που μεταξύ άλλων παρουσιάζει τους γεωλογικούς αιώνες και τα ορυκτά με βάση την κλάση στην οποία ανήκουν.

Τα *Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας διά την Γ΄ τάξιν των Αστικών Σχολείων* (1942) της Ακριβής Μαλλιάρη-Πατέρα, το εγχειρίδιο εστιάζει στη δυναμική και ιστορική γεωλογία και τη γενική και ειδική ορυκτολογία.



Εικόνα 13. «Στοιχεία της Γεωλογίας και Ορυκτολογίας για τη Δ΄ Γυμνασίου» (Γεωργαλά Γ., Μαλλιάρη-Πατέρα Α., 1982) (Εξώφυλλο, σ. 13, 93).

Το σχολικό εγχειρίδιο *Στοιχεία της Γεωλογίας και Ορυκτολογίας για τη Δ΄ Γυμνασίου* (1972, 7η έκδοση) των Γεώργιου Γεωργαλά και Ακριβής Μαλλιάρη - Πατέρα περιλαμβάνει θέματα δυναμικής και ιστορικής γεωλογίας, καθώς και γενικής και ειδικής ορυκτολογίας. Η 7^η έκδοση περιλαμβάνει και «Στοιχεία Μαθηματικής Γεωγραφίας» από τη «Γεωγραφία Δ΄ τάξης» του Αλκίνοου Μάζη (εκδ. 1963). Το εν λόγω εγχειρίδιο *Στοιχεία της Γεωλογίας και Ορυκτολογίας για τη Δ΄ Γυμνασίου* με πολλαπλές εκδόσεις (τουλάχιστον 17 μέχρι το 1982) παρουσιάζει τα ορυκτά και τα πετρώματα, και περιλαμβάνει μια ιστορική επισκόπηση της γεωλογικής ιστορίας της Ελλάδας. Επίσης, μεταξύ άλλων, αναφέρεται στις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών και τη σεισμική και ηφαιστειακή δραστηριότητα στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρη τη Γη.



Εικόνα 14. Γεωγραφία (Στοιχεία Γενικής Γεωγραφίας της Ελλάδας) Γ' Γυμνασίου (Μαριολάκος Η. & Σιδέρης Χρ., 1978) (Εξώφυλλο, σ. 15), Γεωλογία Α' Λυκείου (Παπανικολάου Δ. & Σιδέρης Χρ., 1985) (Εξώφυλλο).

Τέλος, τα πιο πρόσφατα βιβλία του Δημοτικού, στα οποία περιλαμβάνονται στοιχεία των γεωεπιστημών, όπως η πρώτη έκδοση της Μελέτης του Περιβάλλοντος των Γεωργκόστα Ι., Μπέλλα Θ., & Σκόπα Ν. με τίτλο: *Εμείς και ο κόσμος: Μελέτη του Περιβάλλοντος* που εκδόθηκε σταδιακά για τις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού σχολείου το 1982-83, για τη Γ' τάξη το 1983-84 και για τη Δ' τάξη το 1984-85 καθώς και η *Γεωγραφία των ηπείρων* (1977, 4η έκδοση) για την Ε' τάξη και η *Γεωγραφία των ηπείρων* (1982, 4η έκδοση) για τη Στ' τάξη των Κωστοπούλου Α. και Κωτουλοπούλου - Κωστοπούλου Β. Επίσης, οι σχετικές εκδόσεις για το Γυμνάσιο όπως η *Γεωγραφία της Ευρώπης* των Ορεινού-Μάγκλαρη Σ. & Παπασημακόπουλου Σ. (1983), η *Γεωγραφία των ηπείρων* των Ζαμάνη Α., Λειβαδίτη Γ. & Σαμπώ Β. (1977), η *Γεωγραφία (Στοιχεία Γενικής Γεωγραφίας της Ελλάδας)* των Μαριολάκου Η. & Σιδέρη Χρ. (1978). Επί όλων των ανωτέρω σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού και του Γυμνασίου γίνεται σχολιασμός και επισημαίνονται τα επιμέρους σημαντικά σημεία τους από τον Καδή, Γ. (1987) (σ. 60-62).

Ακολούθησαν τα σχολικά εγχειρίδια του Λυκείου *Γεωλογία Α' Λυκείου* (1985) των Παπανικολάου Δ. και Σιδέρη Χρ., ένα ιστορικό βιβλίο το οποίο ανατυπωνόταν ανελλιπώς μέχρι και το 1997, έτος που καταργήθηκε η διδασκαλία της Γεωλογίας στο Γενικό Λύκειο. Τα βιβλία του Γυμνασίου, όπως η *Γεωγραφία της Α' Γυμνασίου* των Καράμπατσα Α., Κλωνάρη Κ., Κουτσόπουλου Κ., Μαράκη, Κ. & Τσουνάκου Θ. (1997) και *Γεωγραφία της Β' Γυμνασίου* των Καράμπατσα, Α., Κλωνάρη, Κ., Κουτσόπουλου, Κ. & Τσουνάκου, Θ. (1998).



Εικόνα 15. Σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια που περιλαμβάνουν στοιχεία των Γεωεπιστημών: Μελέτη Περιβάλλοντος (Δημοτικό), Γεωγραφία (Δημοτικό), Γεωλογία-Γεωγραφία (Γυμνάσιο) (Εξώφυλλα).

Τέλος τα πιο πρόσφατα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται μέχρι και σήμερα (α) του Δημοτικού: *Μελέτη Περιβάλλοντος* της Α΄ Δημοτικού των Πλακίτση Αικ., Κοντογιάννη Α., Σπυράτου Ειρ., Μανώλη Β., Μπάλλα Ε. και Σταράκη Ι., της Β΄ Δημοτικού των Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολου Τ., Μπαμπίλα, Κ., Φραντζή Α. και Χατζημιχαήλ Μ., της Γ΄ Δημοτικού των Κόκκοτα Π., Αλεξόπουλου Δ., Μαλαμίτσα Αικ., Μαντά Γ., Παλαμάρα Μ., Παναγιωτάκη Π., της Δ΄ τάξης του Δημοτικού των Κόκκοτα Π., Αλεξόπουλου Δ., Μαλαμίτσα Αικ., Μαντά Γ., Παλαμάρα Μ., Παναγιωτάκη Π. και Πήλιουρα Π. καθώς και η *Γεωγραφία* των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού σχολείου των Κουτσόπουλου Κ., Σωτηράκου Μ., Τατσσόγλου Μ. και Ζωγογιάννη Δ., (β) του Γυμνασίου: *Γεωλογία-Γεωγραφία* της Α΄ Γυμνασίου των Παυλόπου-

λου Κ. και Γαλάνη Α. και *Γεωλογία-Γεωγραφία* της Β΄ τάξης του Γυμνασίου των Ασλανίδη Α., Ζαφειρακίδη, Γ. και Καλαϊτζίδη, Δ. και τέλος το εγχειρίδιο (γ) του Λυκείου: *Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων* (2014) των Βούτσινου Γ., Καλκάνη Γ., Κοσμά Κ. και Σούτσα Α. που διδάχθηκε για τελευταία φορά τη σχολική χρονιά 2019-20. Αυτή η σχολική χρονιά, είναι και η τελευταία που διδάχθηκε η Γεωλογία στην Α΄ τάξη των Γενικών Λυκείων (ΦΕΚ 1790/τ. Β΄/21-05-2019, ΦΕΚ 3807/τ.Β΄/ 04-09-2018) με τίτλο μαθήματος *Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων* ως μάθημα επιλογής.

Ενδεικτικές επισημάνσεις και συμπεράσματα από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων των Γεωεπιστημών

Οι τίτλοι των σχολικών εγχειριδίων και των αντίστοιχων μαθημάτων του Ωρολογίου Προγράμματος

Από το 1830 μέχρι και σήμερα, τα εγχειρίδια που εκδόθηκαν, περιλαμβάνουν τίτλους, όπως Φυσική Ιστορία, Εγχειρίδιο Βοτανικής με στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας, Εγχειρίδιο Φυτολογίας με στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας, Γεωλογία και Βοτανική, Φυτολογία και Γεωλογία, Εγχειρίδιο Φυσιογνωσίας, Στοιχεία Γεωλογίας, Στοιχεία Ορυκτολογίας, Γεωγραφία Μαθηματική και Φυσική μετά στοιχείων Γεωλογίας και Ορυκτολογίας, Γεωλογία-Γεωγραφία, Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων και συναφείς, οι οποίοι έμμεσα δηλώνουν και τον τρόπο εισαγωγής των γεωεπιστημών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι προφανές ότι στοιχεία των γεωεπιστημών περιλαμβάνονται στη διδασκαλία τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαχρονικά (από το 1830 μέχρι και σήμερα), με τρεις τρόπους:

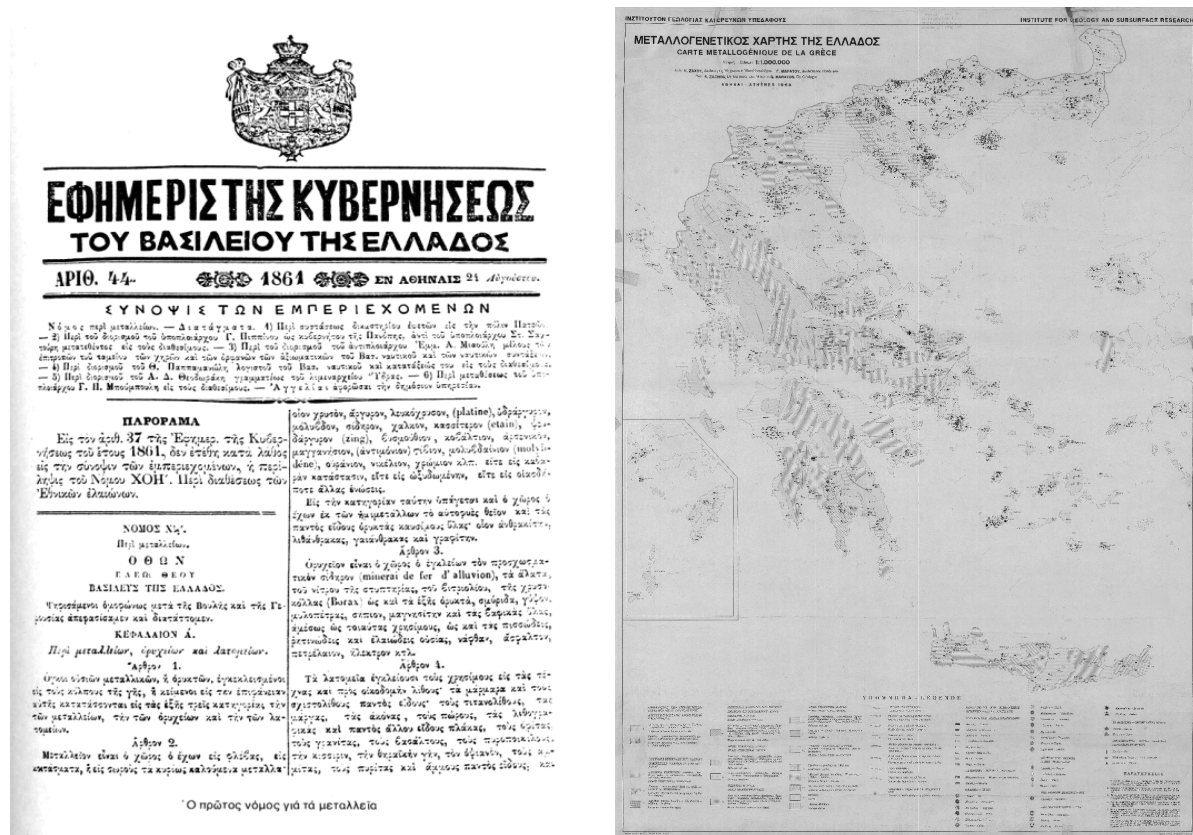
- ως αυτόνομα μαθήματα (*Γεωλογία, Ορυκτολογία, ...*),
- ως συνδυασμός κλάδων των γεωεπιστημών (*Γεωλογία - Ορυκτολογία, Γεωλογία- Γεωγραφία, Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων*),
- ή ως τμήματα θεματικών μαθημάτων.

Ως τμήμα θεματικού μαθήματος είναι για παράδειγμα σήμερα στο Δημοτικό σχολείο στο μάθημα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» στις 4 πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Αντίστοιχες προτάσεις θεματικής προσέγγισης, έχουν καταγραφεί και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε επίπεδο βιβλίων παλαιότερα. Για παράδειγμα το *Εγχειρίδιο Βοτανικής με στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας* και το *Εγχειρίδιο Φυτολογίας με στοιχεία Ορυκτολογίας και Γεωλογίας* αλλά και πρόσφατα σε επίπεδο Προγραμμάτων Σπουδών και Οδηγών για τον εκπαιδευτικό, με τα μαθήματα *Αρχές Φυσικών Επιστημών* ως μάθημα κατεύθυνσης για τη Γ΄ τάξη του Γενικού Λυκείου (Καλκάνης Γ. κ.ά., 2015α· Καλκάνης Γ. κ.ά., 2015β) και το μάθημα «Φυσικές Επιστήμες» ως μάθημα Γενικής Παιδείας στην τάξη Β΄ του Γενικού Λυκείου (2018) στα οποία περιλαμβάνονται και οι γεωεπιστήμες (Φέρμελη Γ., υ.ε.).

Από τη μελέτη των τίτλων των σχολικών εγχειριδίων (αλλά και του περιεχομένου τους) είναι εμφανές το ξεχωριστό ενδιαφέρον για την Ορυκτολογία, που αποτελεί, όπως φαίνεται τον τίτλο των σχολικών εγχειριδίων των γεωεπιστημών με τις περισσότερες επαναλήψεις μέ-

χρι σήμερα. Παρουσιάζεται ή ως αυτόνομος τίτλος σχολικού εγχειριδίου, ή ως μέρος τίτλου, ή ως περιεχόμενο χωρίς αναφορά στον τίτλο του εγχειριδίου.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι και στο πανεπιστήμιο, από το 1837 έτος που εγκαινιάστηκε το «Πανεπιστήμιο Αθηνών», τα μαθήματα της Γεωλογίας και Ορυκτολογίας εδιδάσκοντο μαζί με τη Ζωολογία και τη Βοτανική από καθηγητή της Φυσικής Ιστορίας. Ωστόσο, η ανάγκη για ξεχωριστή διδασκαλία της Γεωλογίας και της Ορυκτολογίας είχε διαπιστωθεί και ο Πρύτανης Κωνσταντίνος Ασώπιος είχε προτείνει από το 1843 ξεχωριστή έδρα για την Κοιτασματολογία. Η άποψη αυτή διατυπώθηκε εν συνεχεία και από πολλά άλλα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας μεταξύ άλλων και από τον καθηγητή της Χημείας του Πανεπιστημίου Αθηνών (και μετέπειτα Πρύτανη κατά το 1897-98) Αναστάσιο Χρηστομάνο, ο οποίος πρότεινε και την εισαγωγή φυσιογνωστικών μαθημάτων στη μέση και κατώτερη εκπαίδευση. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν το Πανεπιστήμιο Αθηνών να αποστείλει υποτρόφους στο εξωτερικό δαπάνη των τόκων των κληροδοτημάτων του. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι η σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αθηνών: «στρέψασα τους οφθαλμούς είδεν, ότι δι' ειδικάς τινάς και αχαρίστους επιστήμας ευρέθησαν ευάριθμοι μέχρι τούδε άνδρες να γίνωσι εκούσια θύματα των». Ένας εξ αυτών ήταν ο Κωνσταντίνος Μητσόπουλος, καθηγητής αργότερα της Ορυκτολογίας και Γεωλογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κισκύρας Α., 1981, σ. 40).



Εικόνα 16. (α) ο πρώτος νόμος «Περί μεταλλείων ορυχείων και λατομείων» (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως αριθ. 44/24-12-1861), (β) Μεταλλογενετικός χάρτης της Ελλάδας, κλίμακας 1:1.000.000 (Ζάχος Κ. & Μαρατός Γ., 1965).

Το ενδιαφέρον για την ορυκτολογία, κατά τη γνώμη μας, εξηγείται λόγω του πλούσιου ορυκτού πλούτου της χώρας μας και της προσπάθειας αξιοποίησής του. Μάλιστα το Ελληνικό Κράτος, περίπου 30 χρόνια από τη σύστασή του, άρχισε να ασχολείται σοβαρά με την εκμετάλλευση των γνωστών μεταλλείων (τα μεταλλεία Λαυρίου, που τόσο πλουτοφόρα στάθηκαν κατά την ελληνική αρχαιότητα). Ειδικότερα, στις 22 Αυγούστου 1861 υπογράφηκε ο πρώτος νόμος «Περί μεταλλείων ορυχείων και λατομείων» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθ. 44/24-8-1861). Μια ιστορική στιγμή που έχει να κάνει με την οικονομική ανάπτυξη του τόπου μας.

Η εισαγωγή της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας στα σχολικά εγχειρίδια

Σχετικά με την εισαγωγή της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας και των αποτελεσμάτων της, παρατηρείται μια σχετική υστέρηση, στην εισαγωγή σύγχρονων απόψεων και βασικών θεωριών των γεωεπιστημών στα σχολικά εγχειρίδια και της αναπλαισίωσής τους σε επιστημονική σχολική γνώση (Μακρή Κ., 2015, σ. 252). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η «Θεωρία της Απομάκρυνσης των Ηπείρων» και η «Θεωρία της Διεύρυνσης των Ωκεανών», που αποτέλεσαν πρόδρομες της «Θεωρίας των Λιθοσφαιρικών Πλακών» και δεν περιελήφθησαν επί μακρόν στα σχολικά εγχειρίδια. Ενώ, η ίδια η «Θεωρία των Λιθοσφαιρικών Πλακών», ίσως η μεγαλύτερη επιστημονική σύλληψη για τις γεωεπιστήμες η οποία χαρακτηρίζεται από απλότητα και παγκοσμιότητα, και μέσω της οποίας γενικεύονται και ενοποιούνται σε πλανητική κλίμακα σχεδόν όλα τα επιμέρους γεωλογικά φαινόμενα, μετά την επιστημονική καθιέρωσή της, απαιτήθηκαν σχεδόν 20 χρόνια για να ενταχθεί στα σχολικά εγχειρίδια. Γεγονός βέβαια που δεν υποδειλώνει από μόνο του καθυστέρηση στην ένταξη των σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων καθώς συνδέεται και με τον αντικειμενικό χρόνο ανανέωσης των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα, ο οποίος είναι αρκετά μεγάλος.

Η ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής διάστασης και προβληματικής

Όσον αφορά στην ενσωμάτωση της περιβαλλοντικής διάστασης και προβληματικής, σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών και σχολικά εγχειρίδια των τελευταίων τριάντα ετών, τα οποία περιλαμβάνουν και στοιχεία των γεωεπιστημών, έχει διαπιστωθεί ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεμάτων σε αρκετά μεγάλο ποσοστό. Για παράδειγμα, στη μελέτη που πραγματοποιήθηκε για τα Προγράμματα Σπουδών και τα αντίστοιχα εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών του Γυμνασίου διαπιστώθηκε σημαντικό ποσοστό παρουσίασης περιβαλλοντικών θεμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000). Ειδικότερα στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 241τ. Α' / 20-09-1996· ΦΕΚ 1375τ. Β' / 18-10-2001) και στο αντίστοιχο εγχειρίδιο της *Γεωγραφίας* της Α' Γυμνασίου (Καράμπατσα Α. κ.ά., 1997), καταγράφηκε ενσωμάτωση περιβαλλοντικών θεμάτων σε πολύ μεγάλο ποσοστό καθώς και σύνδεση των περιβαλλοντικών προβλημάτων με το επιστημονικό αντικείμενο του μαθήματος (Φέρμελη Γ., 2000· Φέρμελη Γ., 2002).

Οι Κοσκολού Α. & Σπυροπούλου Δ. (2010) διερεύνησαν τη συχνότητα και τον τρόπο

αποτύπωσης εννοιών και φαινομένων, αρχών και αξιών, ζητημάτων και προβλημάτων που αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της διερεύνησης έδειξαν ότι στα σχολικά εγχειρίδια υπάρχει σημαντικός αριθμός αναφορών στο περιβάλλον γενικότερα, και σε προβλήματα/ζητήματα ειδικότερα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών αυτών βρίσκεται στα βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Γεωγραφίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, οι περισσότερες αναφορές σε προβλήματα/ζητήματα περιέχονται στα εγχειρίδια του μαθήματος της Γεωγραφίας.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, οι οποίες εξετάζουν τη σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τα προγράμματα σπουδών και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια που περιλαμβάνουν στοιχεία των γεωεπιστημών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κιμιωνής Γ., 2009· Αναγνωστόπουλος Ε., 2001· Βασσάλα Π., 1994).

Επίλογος

Στο σημείο αυτό, κλείνοντας, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η διδασκαλία των γεωεπιστημών συνέβαλλε διαχρονικά και ουσιαστικά στη γνώση βασικών εννοιών για τη λειτουργία του πλανήτη μας, στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης σχετικά με τον ορυκτό πλούτο της πατρίδας μας και φυσικά στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και μαθητριών για την προστασία της φυσικής και γεωλογικής κληρονομιάς, την ενημέρωση για την προστασία τους από τις φυσικές καταστροφές που είναι συνήθεις στη χώρα μας (σεισμοί, πλημμύρες κ.ά.) αλλά και στην κατανόηση της ουσιαστικής συμβολής των γεωεπιστημών στο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Ως εκ τούτου η συγγραφή και έκδοση έγκυρων επιστημονικά, παιδαγωγικά κατάλληλων και αισθητικά άρτιων σχολικών εγχειριδίων αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο και για τις γεωεπιστήμες.

Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια, παλαιά και σύγχρονα, αποτελούν μέρος της πολιτισμικής μας κληρονομιάς και η μελέτη και αξιοποίησή τους συμβάλει στην ανάπτυξη της ιστορικής και πολιτισμικής μας συνείδησης.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Ε. (2001). *Η περιβαλλοντική διάσταση στη διδασκαλία του μαθήματος της γεωγραφίας. Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών*, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Βασσάλα, Π. (1994). *Η διάβρωση του εδάφους ως παράδειγμα διδασκαλίας στην περιβαλλοντική εκπαίδευση*, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Βάφας, Γ. (1895). *Απάντησις εις την υπό Σ. Μηλιαράκη, καθηγητού της βοτανικής εν τω εθνικώ πανεπιστημίω, επίκρισιν της εκθέσεως της Η' επιτροπής των διδακτικών βιβλίων*, Π.Δ. Σακελαρίου, Αθήνα.
- Ζάχος, Κ. & Μαράτος, Γ. (1965). *Μεταλλογενετικός χάρτης της Ελλάδας, κλίμακας 1:1.000.000*, ΙΓΕΥ, Αθήνα

- Fermeli, G., Meléndez, G., Koutsouveli, An., Dermitzakis, M., Calonge, A., D'Arpa, C. & Di Patti, C. (2013). Geoscience Teaching and Student Interest in Secondary Schools- Preliminary Results from an Interest Research in Greece, Spain and Italy, *Geoheritage*, 7(1), σ. 13-24.
- DOI: 10.1007/s12371-013-0094-4 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Ιακώβου, Ι. (2019). *Γεω-περιβάλλον & περιβαλλοντική εκπαίδευση: τα βιβλία γεωλογίας στο Γυμνάσιο & Λύκειο*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2021). *Ιστορική Συλλογή*. Διαθέσιμο στο <http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/index.html> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Καδής, Γ. (1987). Συγκριτική αξιολόγηση των εγχειριδίων γεωγραφίας που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της Ελλάδας, *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας*. Αθήνα, 20-21-22 Φεβρουαρίου 1987. Ελληνική Γεωγραφική εταιρεία, Αθήνα, σ. 55-65.
- Καλκάνης, Γ., Παυλάτου, Ε., Περάκη, Β., Φέρμελη, Γ., Βαβάσης, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Καψάλης, Α. & Παπαϊωάννου, Ι. (2015α). *Αρχές Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα, ΙΕΠ. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1766> (Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Καλκάνης, Γ., Παυλάτου, Ε., Περάκη, Β., Φέρμελη, Γ., Αγγελόπουλος, Β., Δρόλαπας, Α., Μαυρογόνατος Γ. & Παπαζήση, Χρ. (2015β). *Αρχές Φυσικών Επιστημών – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, Αθήνα, ΙΕΠ. Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1719> (Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Κανταρτζή, Ευ. (2015). *Το σχολικό βιβλίο και η εικονογράφηση του (1834-1980)*, Αθήνα, ΙΕΠ. Διαθέσιμο στο http://e-library.iiep.edu.gr/iiep/articles/presentation/page_001.html?pre=tru (Πρόσβαση στις 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Κανταρτζή, Ευ. (2019). Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 19, 49-62. Διαθέσιμο στο URL http://www.iiep.edu.gr/library/images/uploads/psifiako_yliko/eeth/issue19/EEΘ-T19.pdf (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Καράμπατσα, Α., Κλωνάρη, Κ., Κουτσόπουλος, Κ., Μαράκη, Κ. & Τσουνάκος (1997). *Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, Έκφραση*, Αθήνα.
- Κιμιωνής, Γ. (2009). Η προσέγγιση θεμάτων Γεωγραφίας-Γεωλογίας μέσα από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δυνατότητες και Προοπτικές. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας 7-10 Μαΐου 2009. Φλώρινα, Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας, σ. 384-391.
- Κισκύρας, Δ. (1981). Συμβολή του Έλληνα Γεωλόγου στην έρευνα και αξιοποίηση του ορυκτού πλούτου της χώρας, *Τεχνικά Χρονικά*, I, σ. 39-45.
- Κλωνάρη, Αικ. (1997). *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια από το 1913 έως σήμερα: Η περίπτωση των βιβλίων της Στ΄ τάξης*, διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

- Κοσκολού Α. & Σπυροπούλου Δ. (2010). Η Εκπαίδευση για την Αειφορία σε Σχολικά Εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Διερεύνηση του Βαθμού Διάχυσης Εννοιών, Αρχών και Αξιών, Ζητημάτων και Προβλημάτων του Περιβάλλοντος, *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. περιβαλλοντική εκπαίδευση «Το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη*. Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010. ΠΕΕΚΠΕ Διαθέσιμο στο URL http://kpe-kastor-old.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_4_ereunes/Koskolou_Spyropoulou.pdf (10 Δεκεμβρίου 2021).
- Κουλαϊδής, Β., Δημόπουλος, Κ., Σκλαβενίτη, Σ. & Χρηστίδου, Β. (2002). *Τα Κείμενα της Τεχνο-Επιστήμης στο Δημόσιο Χώρο*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κουλούρη, Χ., (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, *Ανθολόγιο κειμένων, Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.
- Μακρή, Κ. (2015). *Η ιστορική εξέλιξη της γεωλογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Makri, K., Pavlides, S. & Kastanis, N. (2010). Analysis of geological textbooks, at 1830-1930, *Bulletin of the Geological Society of Greece*, XLIII, σ. 169-175). DOI: 10.12681/bgsg.11171 (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Meléndez, G., Fermeli, G. & Koutsouveli, A. (2007). Analyzing geology textbooks for secondary school curricula in Greece and Spain: Educational use of geological heritage. *Bulletin of the Geological Society of Greece*, XXXX, σ. 1819-1832.
- Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Πλουμίδης, Γ. (1987). Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Γεωγραφίας (19ος αιώνας), *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Γεωγραφικού Συνεδρίου της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας, Αθήνα 20-21-22 Φεβρουαρίου 1987. Τόμος Α. I. Γενική Γεωγραφία, II. Ανθρωπογεωγραφία, III. Μαθηματική Γεωγραφία, IV. Κλίμα*. Ελληνική Γεωγραφική εταιρεία, Αθήνα, σ. 48-51.
- Ρεκούμη, Χ. (2007). *Διαχρονική μελέτη του μαθήματος της γεωλογίας στο ελληνικό σχολείο. Σημερινές τάσεις και μελλοντικές προοπτικές*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Ρεκούμη, Χ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2008). Διαχρονική μελέτη του μαθήματος Γεωλογίας στο Ελληνικό σχολείο μέσα από το Αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια: Μια πρώτη προσέγγιση, *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης για τη Διδακτική των Φασικών Επιστημών: Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Φυσικών Επιστημών*. Θεσσαλονίκη, 9-11 Μαΐου 2008. Χριστοδουλίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 184-190.
- Ρόκκα, Α. (2001). Η γεωλογία στην Α'βάθμια εκπαίδευση. Δυνατότητες και προοπτικές. *Δελτίο της Ελληνικής Γεωλογικής Εταιρείας*, XXXIV, σ. 819-823.
- Σκαρπέλης, Ν., Ασημακοπούλου, Αικ. & Μιχαλοπούλου, Κ. (2004). Η διδασκαλία της γεωλογίας στη μέση εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μια διαχρονική θεώρηση και προτάσεις για το μέλλον. *Δελτίο της Ελληνικής Γεωλογικής Εταιρείας*, XXXVI, σ. 631-638.

- Σοφού, Ευ., Κατσαντώνη, Σ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2011). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών εγχειριδίων, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, σ. 104-119. Διαθέσιμο στο URL <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/104-119.pdf> (Πρόσβαση 10 Δεκεμβρίου 2021).
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2000). *Μελέτη για την ενσωμάτωση των φυσικών επιστημών (Γεωγραφία, Βιολογία, Φυσική, Χημεία) στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου, Πορεία –Αποτελέσματα*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Φέρμελη, Γ. (2000). *Μελέτη για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα – Γεωγραφία Α΄ Γυμνασίου*, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Φέρμελη, Γ. (2002). Μελέτη για την ενσωμάτωση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου. *6ο Πανελλήνιο Γεωγραφικό Συνέδριο της Ελληνικής Γεωγραφικής Εταιρείας*. Θεσσαλονίκη, 3-6 Οκτωβρίου 2002. Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία, Θεσσαλονίκη, σ. 585-593
- Φέρμελη, Γ. (υ.ε.) Μία πρόταση Προγράμματος Σπουδών για την ολοκλήρωση των εγκύκλιων σπουδών στις Φυσικές Επιστήμες στο Γενικό Λύκειο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 22, σ. 386-419.
- Φέρμελη, Γ. & Μαρκοπούλου-Διακαντόνη, Αν. (2004). Οι Γεωεπιστήμες στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Δελτίο της Ελληνικής Γεωλογικής Εταιρείας*, XXXVI, σ. 639-648.

ΦΕΚ

ΦΕΚ 44/24-8-1861

ΦΕΚ 241/τ.Α΄/20-09-1996

ΦΕΚ 1375/τ.Β΄/18-10-2001

ΦΕΚ 3807/τ.Β΄/04-09-2018

ΦΕΚ 1790/τ.Β΄/21-05-2019

Η αποτύπωση των χαρτών στα σχολικά εγχειρίδια Γεωεπιστημών (1900 – 1980)

Κική Μακρή

Γεωλόγος, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια
Εθνικό Αστεροσκοπείο Αθηνών/ΙΕΠΒΑ

Περίληψη

Τα σχολικά βιβλία είναι πολυτροπικά κείμενα επειδή περιλαμβάνουν το συνδυασμό γλώσσας και εικόνων και θεωρούνται το κύριο μέσο για την αποκρυστάλλωση αρκετών συνοδευτικών εννοιών. Οι χάρτες ως, οπτικά στοιχεία του κειμένου, δίνουν μορφή στις επιστημονικές πληροφορίες, καθώς οργανώνουν τα δεδομένα, παρουσιάζουν δομές και σχέσεις και τελικά αναδιαμορφώνουν τις έννοιες. Η μελέτη των χαρτών, ως οπτικά μέσα, σε σχέση με τον ιδεολογικό τους ρόλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων απόψεων για τον κόσμο αποτελεί το βασικό ερευνητικό ερωτήματα της παρούσας εργασίας. Η εργασία επικεντρώνεται στην περίοδο 1900-1980 εξαιτίας του ενδιαφέροντος που παρουσιάζει λόγω των σημαντικών βημάτων στην εξέλιξη της γεωλογικής επιστήμης και των πολλαπλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η υλοποίηση της εργασίας βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση των σχολικών εγχειρίδιων Γεωεπιστημών με αντικείμενο έρευνας τους γεωλογικούς και γεωγραφικούς χάρτες.

Abstract

Textbooks are texts with multi-level functions as they include the combination of language and images and they are considered as the main means for the clarifying of several accompanying concepts. Maps, as visual elements of the text, shape scientific information as they organize data, present structures and relationships and ultimately reshape concepts. The study of maps, as visual means, in relation to their ideological role in shaping specific views of the world is the main research question of this paper. The implementation of the work is based on the qualitative analysis of the textbooks of Geosciences with the use of the geological and geographical maps. The work focuses on the period 1900-1980 due to the significant evolution of geological science and the multiple educational reforms.

Εισαγωγή

Κυρίαρχη θέση των ερευνητών της εκπαίδευσης αποτελεί το πώς η ενσωμάτωση στη διδασκαλία στοιχείων της ιστορίας της επιστήμης είναι δυνατόν να συμβάλει στην κατανόηση του περιεχομένου της αλλά και τη θέση της ως επιστήμης. Αναγνωρίζοντας ο μαθητής τη σημασία και την ιεράρχηση της επιστήμης, μπορεί να αποσαφηνίσει τις έννοιες που τη διέπουν αλλά και την εξέλιξή τους. «Η χρήση της ιστορίας μπορεί να εξανθρωπίσει την επιστήμη, να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις κριτικές τους ικανότητες, να προωθήσει μια βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών και να αντιμετωπίσει τις συνήθεις παρανοήσεις των μαθητών που συχνά μοιάζουν με εκείνες των επιστημόνων παλαιότερων εποχών» (Matthews, 1994). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζεται στην κυριαρχία του σχολικού εγχειριδίου, όπου «κατέχει θέση αυθεντίας, καθώς αποτελεί το κυριότερο μέσο διδασκαλίας και ως προς το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως προς τη βάση της διδακτικής καθοδήγησης. Είναι το βασικό εργαλείο της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής και της μόρφωσης και αγωγής των μαθητών» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995, 2002· Στασινάκης & Κολιόπουλος, 2009).

Στην παρούσα εργασία εφαρμόζεται η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου των ελληνικών σχολικών βιβλίων. Η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην ανάλυση όλων των ειδών μορφών επικοινωνίας, όπως εγχειρίδια, δοκίμια, εφημερίδες, μυθιστορήματα, άρθρα περιοδικών, τραγούδια, πολιτικές ομιλίες, διαφημίσεις και εικόνες. Η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με άλλες μεθοδολογίες, κυρίως στις εκπαιδευτικές έρευνες, όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κωδικοποίηση, την κατηγοριοποίηση και την ποσοτικοποίηση δεδομένων.

Η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου αποκρυπτογραφεί τα μηνύματα που περιέχονται στα κείμενα. Πρόκειται για μια ποσοτική μέθοδο επικοινωνίας, η οποία αναλύει κείμενα σχετικά με την παρουσία και τη συχνότητα συγκεκριμένων όρων, αφηγήσεων ή εννοιών. Στην ποσοτική ανάλυση υπάρχουν τρεις ξεχωριστές φάσεις: συλλογή δεδομένων, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων και παρουσίαση της ανάλυσης. Η προτεινόμενη έρευνα θα περιλαμβάνει μια διαδικασία μέτρησης για τον υπολογισμό της εμφάνισης μετεωρολογικών όρων στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο αριθμός των μετεωρολογικών όρων, ο αριθμός των σελίδων για κάθε θέμα, ο τύπος περιγραφικών ή επιστημονικών μορφών και ο αριθμός των σχημάτων ανά κατηγορία θα είναι οι μεταβλητές που θα αναλυθούν στην έρευνά μας (Makri, 2015). Μετά τη διεξαγωγή της μέτρησης των μεταβλητών, θα πραγματοποιηθεί στατιστική επεξεργασία για την παραγωγή των τελικών αποτελεσμάτων της μελέτης.

Στην ανάλυση πληροφοριών κυριαρχεί το εννοιολογικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται για να καθοδηγήσει την έρευνα. Υπάρχει μια ποικιλία εννοιολογικών πλαισίων για τη διεξαγωγή της ανάλυσης βιβλίων, το καθένα σχεδιασμένο για να εξετάσει το έντυπο υλικό

από μια συγκεκριμένη προοπτική. Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να διέπεται από επιστημολογικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ζητήματα, ανάλογα με την ερευνητική σκοπιά, το είδος και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Για παράδειγμα η μελέτη των εγχειριδίων θεωρητικών μαθημάτων εμπεριέχει κυρίως κριτήρια εθνολογικά και ιδεολογικά ενώ στη μελέτη των εγχειριδίων θετικών μαθημάτων συνήθως δεν αποτελούν κριτήρια έρευνας. Παράλληλα για την υλοποίηση εκπαιδευτικής έρευνας, υπάρχουν διάφορες μεθοδολογικές τάσεις, που η παρούσα πρόταση λαμβάνει υπόψη ώστε να σχεδιαστεί η μεθοδολογία της. Ειδικότερα, στο άρθρο «The philosophical underpinnings of school textbook research» (J.Nicholls, 2005), βασίζεται στην καταγραφή των διαφορών, στην αναγνώριση του είδους της φιλοσοφικής θέσης και στις συγκρίσεις αυτών. Ωστόσο, η κριτική ανάλυση των πληροφοριών που παρουσιάζονται διαφέρουν ανάλογα με τις φιλοσοφικές βάσεις της έρευνας που αναλαμβάνονται, όπως ο θετικισμός, η κριτική θεωρία και η ερμηνευτική μέθοδος. Στην παρούσα εργασία, η μεγάλη χρονική έκταση και το ποικιλόμορφο πρωτογενές υλικό, καθιστούν τη φιλοσοφική προσέγγιση των εγχειριδίων ως μη κατάλληλη.

Στο άρθρο «History of Science in Science Education: Development and Validation of a Checklist» (Laurinda Leite, 2002) προτείνεται η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων με κύριο ερώτημα εάν έχουν γραφεί υπό το πρίσμα της ιστορίας της επιστήμης. Η ανάλυση του περιεχομένου βασίζεται σε σειρά κριτηρίων και γίνεται με τη χρήση του ενός εργαλείου ταξινόμησης, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί και αξιολογηθεί από πλήθος ερευνητών. Η μεθοδολογία της Leite αφορά στην καταγραφή και μελέτη ενσωματωμένων στοιχείων σε σχολικά βιβλία, που σχετίζονται με την παροχή πληροφοριών και γνώσεων σχετικά με την Ιστορία της Επιστήμης και όχι με το αντικείμενο του βιβλίου.

Στο άρθρο του Park Do-Yong (2005) «Differences between a Standards-Based Curriculum and Traditional Textbooks in High School Earth Science» αναπτύσσει μία μεθοδολογία με σκοπό τη διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα σε ένα πρότυπο Πρόγραμμα Σπουδών στην Αμερική (EarthComm) και Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν τα παραδοσιακά πρότυπα και βιβλία και συγκρίνει τρία βιβλία ως προς το είδος και το επίπεδο των εργαστηριακών δραστηριοτήτων που περιέχουν, χρησιμοποιώντας κριτήρια εκφρασμένα σε αναλογίες και ποσοστά. Ωστόσο, στο χρονικό διάστημα μελέτης της παρούσας έρευνας με δείγμα ένα ευρύ και ποικίλο πλήθος βιβλίων, δεν είναι εφικτή η παραπάνω εφαρμογή,

Στο άρθρο των Chiappetta & Fillman (2007), «Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science» αναλύονται πέντε σχολικά εγχειρίδια Βιολογίας Μέσης Εκπαίδευσης, από το 2002 έως το 2004, με σκοπό να προσδιοριστεί το μέγεθος της έμφασης που δίνεται σε τέσσερα θέματα ή πτυχές της φύσης της επιστήμης: (α) ως αντικείμενο γνώσης (β) ως τρόπος διερεύνησης, (γ) ως έναν τρόπο σκέψης, και (δ) τις αλληλεπιδράσεις της με την τεχνολογία και την κοινωνία.

Μεθοδολογία

Οι μεθοδολογίες, που παρουσιάστηκαν παραπάνω δεν μπορούν να εφαρμοστούν απόλυτα στην παρούσα πρόταση καθώς δεν εναρμονίζονται πλήρως με τις ανάγκες και τους στόχους της έρευνας μας, αλλά αποτελούν απόλυτα αξιόπιστη βάση για την υλοποίηση μίας νέας. Με αυτό ως δεδομένο, η ανάλυση περιεχομένου, βασίζεται στις δύο παρακάτω προσεγγίσεις ως εξής:

1η προσέγγιση: Αφορά στην έκταση και στον χώρο που καταλαμβάνουν στο σχολικό εγχειρίδιο το πλήθος των χαρτών Μετεωρολογίας, με θεματολογία Κινήσεις στην Ατμόσφαιρα, Καιρικά Φαινόμενα, Επιπτώσεις καιρικών φαινομένων, προστασία από Καιρικά Φαινόμενα.

2η προσέγγιση: Σε κάθε κεφάλαιο οι χάρτες κατηγοριοποιούνται σε επιστημονικούς και περιγραφικούς και αξιολογούνται ποιοτικά.

Ως επιστημονικοί χάρτες ορίζονται εκείνοι που η κατασκευή τους απαιτεί, ακρίβεια, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Περιγραφικοί ορίζονται εκείνοι που απεικονίζονται ως σκίτσο και απουσιάζει κάθε είδους μετρήσιμη τιμή. Ο χάρτης είναι η οπτική απεικόνιση μιας περιοχής και των σχέσεων μεταξύ στοιχείων αυτής. Κάθε χάρτης εμφανίζει συγκεκριμένα απαραίτητα χαρακτηριστικά: είναι γεωμετρικά ακριβής, αποτυπώνει την κλίματα μέτρησης και διακρίνεται σε γενικός ή θεματικός. Στα σχολικά εγχειρίδια αναζητήθηκαν οι κλιματικοί και μετεωρολογικοί χάρτες και τα χαρακτηριστικά τους που μελετήθηκαν, αφορούσαν την ποσότητα και την επιστημονική πληρότητα.

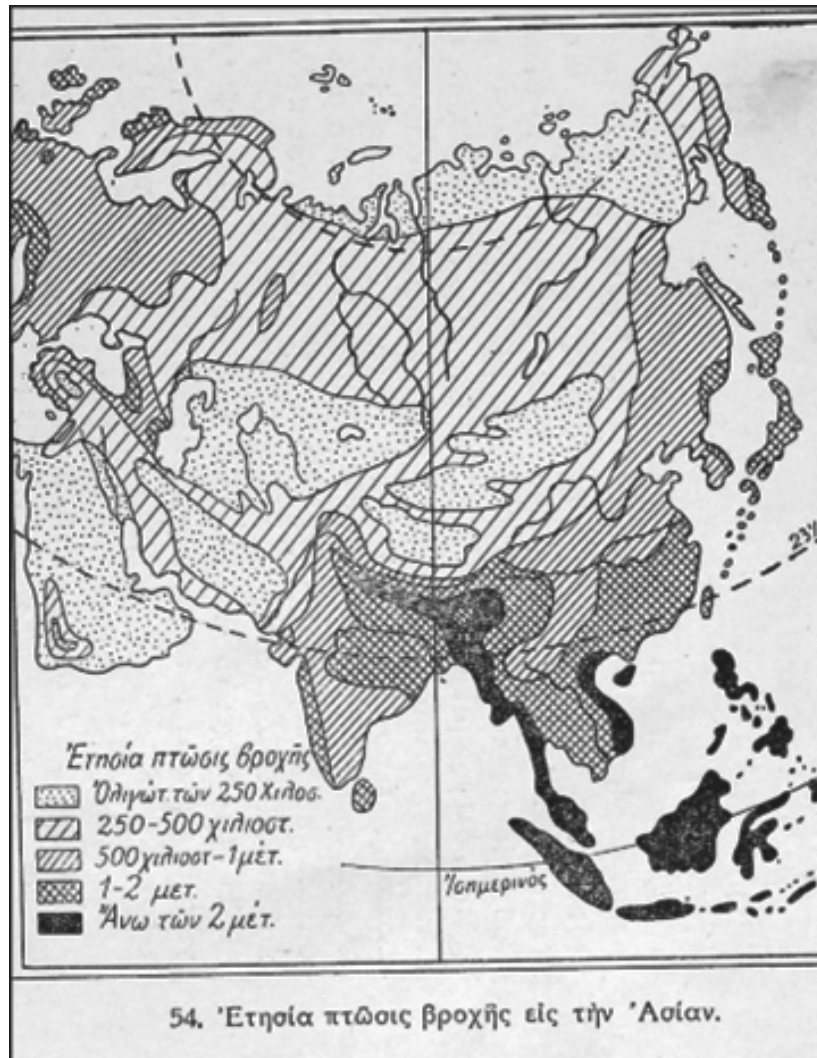
Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν επιλεγμένα σχολικά εγχειρίδια Γεωλογίας - Γεωγραφίας, Φυσικής και Χημείας, που χρησιμοποιήθηκαν στη Μέση Εκπαίδευση μέχρι το 1980 και είναι εγκεκριμένα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζει την έγκυρη γνώση (Bernstein, 1991) και έχει «ως γενικό στόχο την επίτευξη συγκεκριμένου και προκαθορισμένου αποτελέσματος, με σκοπό τη βελτίωση του προβλήματος και την κάλυψη των αναγκών συγκεκριμένης ομάδας μαθητευόμενων που το παρακολουθούν».

Συμπεράσματα

Στο σχολικό εγχειρίδιο με τίτλο *Στοιχειώδης πολιτική, μαθηματική και φυσική γεωγραφία προς χρήση της εν τοις ελληνικοίς σχολείοις διδασκομένης νεότητος*, του Γ.Α. Βακαλόπουλου, που διδάχθηκε το 1856 απουσιάζει κάθε απεικόνιση χάρτη και το περιεχόμενο, που αφορά το κλίμα, δίνεται μόνο ως κείμενο. Αντίστοιχα και στα βιβλία *Στοιχειώδης Γεωγραφία Πολιτική και Φυσική προς χρήση της εν τοις Ελληνικοίς σχολείοις σπουδαζούσης νεολαίας*, του Α. Σακελλάριου με ημερομηνία έκδοσης 1886, σε όλες τις εκδόσεις του βιβλίου *Γεωγραφία, Φυσική και Πολιτική*, του Κ. Μητσόπουλου από το 1900 ως το 1909, στο *Γεωγραφία της Ευρώπης* δια την Β' τάξιν των Γυμνασίων του Παν. Ι. Ηλιόπουλου, που διδάχθηκε το 1948.

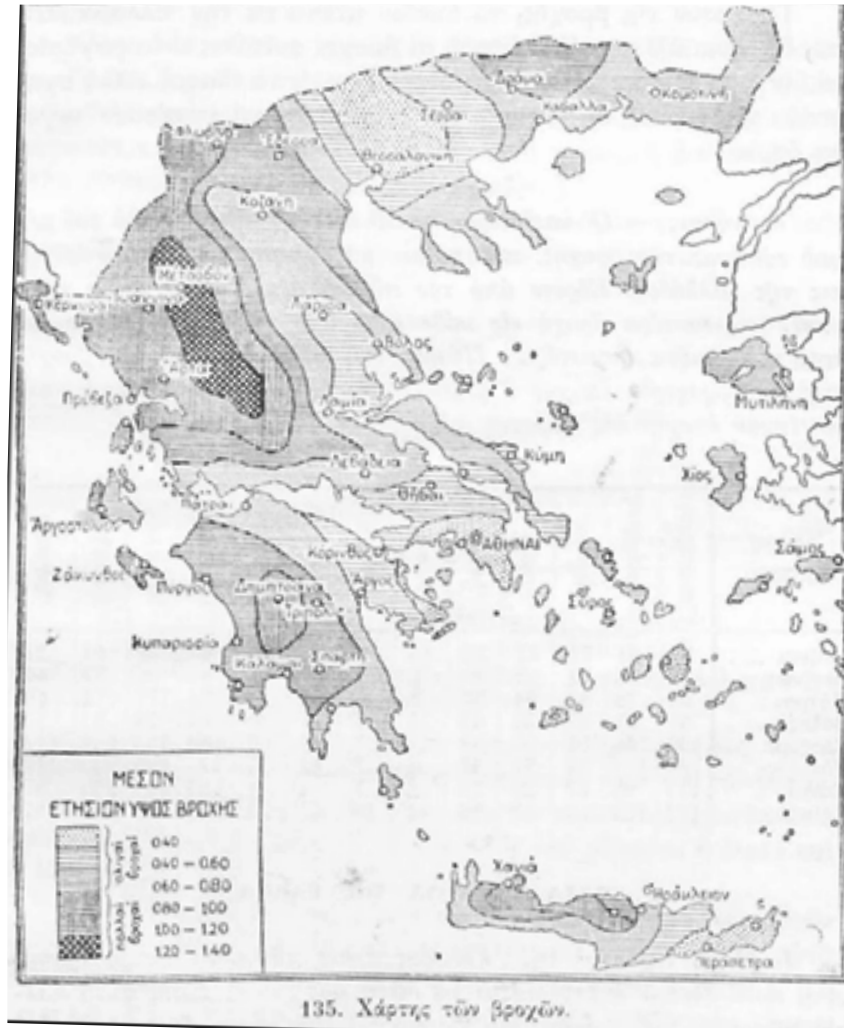
Στο βιβλίο του 1939 *Γεωγραφία δια την Γ' τάξιν των Γυμνασίων. Ο κόσμος εκτός της*

Ευρώπης του Ι. Σαρρή, το περιεχόμενο διαφοροποιείται και συναντάμε για πρώτη φορά χάρτες ετήσιας βροχόπτωσης για κάθε ήπειρο (εικόνα 1).



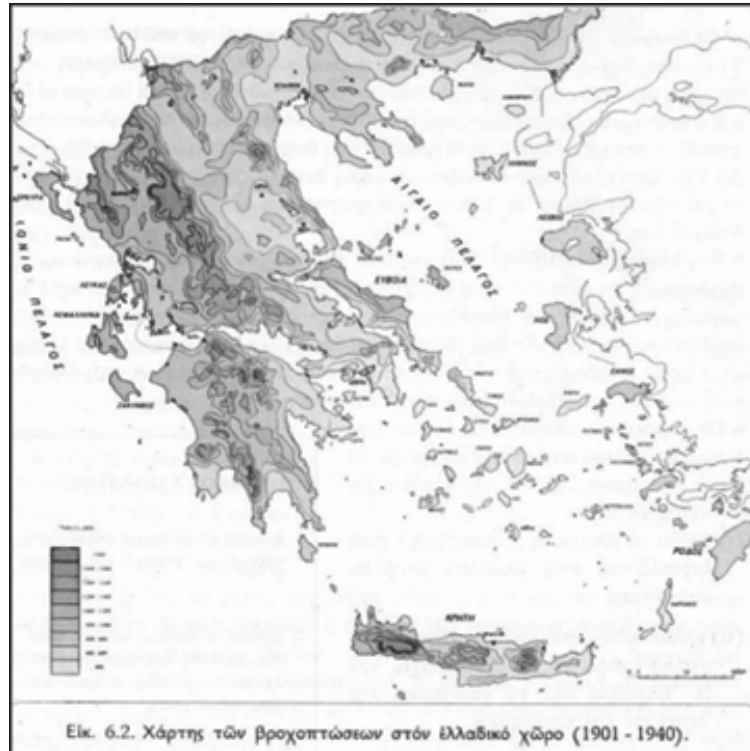
Εικόνα 1. Χάρτης ετήσιας βροχόπτωσης στην Ασία. Γεωγραφία δια την Γ' τάξιν των Γυμνασίων. Ο κόσμος εκτός της Ευρώπης, Ι. Σαρρή 1939.

Αντίστοιχα κλιματικοί χάρτες και χάρτες ύψους βροχής περιλαμβάνονται στα βιβλία, Γεωγραφία της Ελλάδος δια την Α' Τάξιν των Γυμνασίων του Α. Μέγα (εικόνα 2) με ημερομηνία έκδοσης 1957 και Γεωγραφία Β' τάξης του Ε. Παπάνη, που διδάχθηκε το 1969, και της ίδιας περιόδου στο Γεωγραφία Α' τάξης, του Η. Μαριολάκου.



Εικόνα 2. Χάρτης βροχόπτωσης στην Ελλάδα, Γεωγραφία της Ελλάδος δια την Α' Τάξιν των Γυμνασίων Α. Μέγα, 1957.

Στα σχολικά εγχειρίδια που διδάχθηκαν από το 1977, όπου εφαρμόστηκε ουσιαστικά η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μετά την μεταπολίτευση, οι απεικονίσεις χαρτών με θέμα τους κλιματικούς τύπους και το ύψος βροχής, περιέχονται στα βιβλία Γεωγραφίας (εικόνα 3 και εικόνα 4).

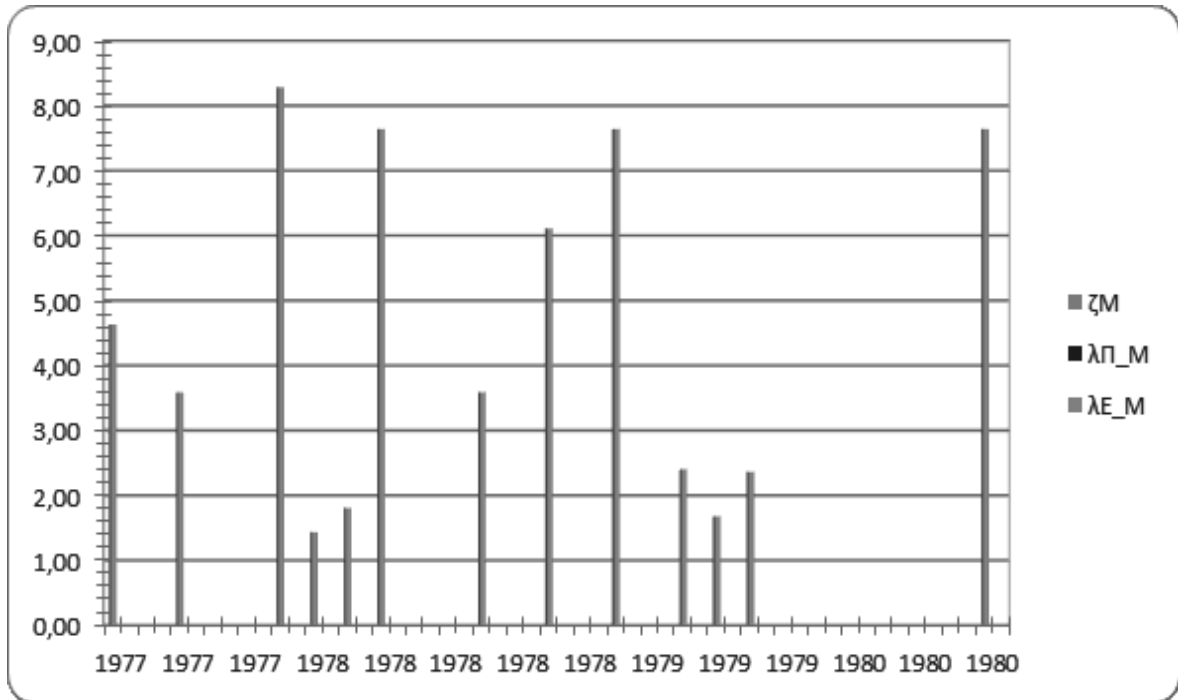


Εικ. 6.2. Χάρτης των βροχοπτώσεων στον ελλαδικό χώρο (1901 - 1940).

Εικόνα 3. Χάρτης μέσου ύψους βροχής 1901 - 1940. Στοιχεία Γενικής Γεωγραφίας της Ελλάδας, Γ' Γυμνασίου, Ηλίας Δ. Μαριολάκος, Χρ. Ι. Σιδέρης, 1979.



Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται η εξέλιξη του ποσοστού σελίδων Μετεωρολογίας (ζ_M), για την περίοδο 1977-1980, όπου αποτελεί ορόσημο της επόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Είναι εμφανές πως η Μετεωρολογία δεν αποτελεί οριζόντιο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία, παρά το γεγονός ότι επιστημονικά εντάσσεται στην Φυσική της Ατμόσφαιρας και στις Γεωεπιστήμες.



Γράφημα 1. % περιεχόμενο Μετεωρολογίας (ζ_M), σε σχολικά βιβλία Φυσικής και Γεωεπιστημών από το 1977 ως το 1980.

Επιλογικά, μπορούμε να αναφέρουμε ότι από το 1900 μέχρι το 1966, ο χάρτης δεν αποτελεί βασικό στοιχείο περιεχομένου στα εγχειρίδια Γεωεπιστημών, ενώ εμφανής είναι η διαφοροποίηση στα εγχειρίδια από το 1966 και έπειτα. Ωστόσο, εμφανίζονται μόνο δύο κατηγορίες χαρτών, κλιματικών ζωνών και ύψους βροχής. Για παράδειγμα, δεν συναντώνται χάρτες ανέμου, χιονοπτώσεων, ηλιοφάνειας κ.ά. Μία πιθανή εξήγηση, αποτελεί η τεχνολογική έλλειψη οργάνων για τη μέτρηση παραμέτρων, όπως η ταχύτητα ανέμου και ηλιοφάνειας, σε αντίθεση με τα βροχόμετρα που ήταν ευρύτερο επιστημονικό όργανο, και κατά συνέπεια επέτρεπε ευκολότερα τη συλλογή δεδομένων. Παράλληλα, οι χάρτες, κλιματικοί και βροχοπτώσεων, στο σύνολό τους χαρακτηρίζονται επιστημονικοί καθώς διαθέτουν επιστημονική ακρίβεια και πληρότητα. Πρέπει να σημειωθεί πως στα ίδια σχολικά εγχειρίδια, οι γεωλογικοί και γεωγραφικοί χάρτες δεν εμφανίζουν όμοια πληρότητα και συχνά είναι περιγραφικοί, παρόλο που ως γνωστικά αντικείμενα καλύπτουν το συντριπτικό ποσοστό του βιβλίου. Αντίστοιχα, η επιστημονική πληροφορία Μετεωρολογίας αποτυπώνεται ορθά ως χάρτης, παρόλο που σε όλα τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν το ποσοστό κειμένου Μετεωρολογίας υστερεί σημαντικά.

Η περαιτέρω μελέτη των χαρτών ως εργαλείο κατανόησης των Γεωεπιστημών, μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής πράξης.

[Η παρούσα έρευνα συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθησης», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση Μεταδιδασκόντων ερευνητών/ερευνητριών - Β΄ Κύκλος» (MIS-5033021), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)].

Βιβλιογραφία

- Bernstein, Basil (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Σολομών), Αλεξάνδρεια, Αθήνα, ISBN13 9789602210086.
- Chiappetta, E. & Fillmanb, D. A. (2007). *Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science*. International Journal of Science Education Volume 29, Issue 15.
- Fraenkel, R. Jack & Wallen, E. Norman (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill, ISBN 978-0-07-352596-9.
- Korfiatis, K. J., Stamou, A. G. & Paraskevopoulos, S. (2004). *Images of nature in Greek primary school textbooks*. Sci. Edu. 88: 72-89.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Leite Laurinda (2002). *History of Science in Science Education: Development and Validation of a Checklist*. Science & Education July 2002, Volume 11, Issue 4, pp 333-359.
- Lemke, J. L. (1998). *Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text*. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.) *Reading science* (pp. 87-113). Routledge.
- Matthews, M.R. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*. New York: Routledge Press.
- Newton, L. D. (2003). *The occurrence of analogies in elementary schools science books*. Instructional Sci. 31: 353-357.
- Nicholls, Jason (2005). *The philosophical underpinnings of school textbook research*. Paradigm, Vol. 3 (1).
- Park Do-Yong (2005). *Differences between a Standards-Based Curriculum and Traditional Textbooks in High School Earth Science*. Journal of Geoscience Education, Vol. 53, No. 5.
- Μακρή, Κ. (2015). *Η ιστορική εξέλιξη της γεωλογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ND 36236, DOI <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/36236>.
- Στασινάκης, Κ. Π. & Κολιόπουλος Δ. (2009). *Ανάλυση εγχειριδίων βιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση της έννοιας της θρέψης φυτών και ζώων*. Θέματα Επιστήμων και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμος 2, Τεύχος 1-2, σ. 103-125, Εκδόσεις Κλειδάριθμος

Κική Μακρή

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, ISBN13 9789603431008.

Ιστορική Συλλογή Σχολικών Εγχειριδίων ΙΕΠ, <http://e-library.iep.edu.gr/iep/index.html>.
Πρόσβαση ημερομηνία 15/6/2022.

ΕΠΙΛΕΓΜΕΝΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΚΥΡΙΩΝ ΟΝΟΜΑΤΩΝ

- Αδαμαντίου Α. 227, 240, 254, 262, 271, 272, 273, 274, 277, 279, 280, 286, 290, 291, 293, 300
Αδαμίδης Β. 105
Αδαμόπουλος Λ. 338, 339, 356, 358, 588, 398
Αθανάσιος Διάκος 211
Αθήναιος 114, 116
Αιγινήτης Β. 430
Αιλιανός 114, 116
Αίσωπος 114
Ακενατών 225
Ακρίβος Κ. 170
Ακρίτας Λ. 309
Αλεξανδρής Α. 100, 430
Αλεξανδρίδης Δ. 218, 221, 297
Αλέξανδρος Γ' 251
Αλιμπινίσης Α. 356, 358, 360
Άμαντος Κ. 262, 264, 266, 271, 272, 273, 280, 286, 288, 289, 300
Αμένωφης Γ' 225
Αναγνώστου Ε. 198, 201
Αδρεαδάκης Σ. 339, 356, 360
Ανδρεάδης 65, 88
Ανδρούτσος Ο. 211
Ανσέλμος Α. 221
Άντερσεν Χ. Κρ. 196
Αντύπας Ζ. 356, 360
Αντωνιάδης Α. 222, 237, 254, 257, 287, 298
Αντωνιάδης Λ. 218
Αντωνιάδης Σ. 222, 236, 251, 255
Αξιώτης Δ. 196
Απολλόδωρος 115
Αργυρόπουλος Π. 100, 424
Αργυρόπουλος Τ. 404, 405, 408
Αριστοτέλης 79, 136, 137, 146, 357
Αριστοφάνης 79
Αρμάος Δ. 124, 125, 170
Αρσένης Γ. 28, 29, 30, 94, 124, 437, 438, 440, 441, 445
Αρχέλαος 252, 253
Αρχίλοχος 122
Ασημομύτης Β. 233, 243, 276, 280
Αστεριάδης Α. 92
Ασώπιος Κ. 463
- Βαγιαζήτ 288, 308
Βαϊόπουλος Β. 123
Βακαλόπουλος Γ. 222, 298, 451, 452, 472
Βαλάκης Π. 226
Βαλαωρίτης Α. 209, 212, 213
Βελεστινλής Ρ. 212
Βάμβας Ν. 209
- Βαπορίδης Α. 286, 288, 290, 299
Βασιλειάδης Σ. 209
Βασιλείου Σ. 92
Βασίλειος Α' 274
Βαρελλά Α. 92
Βάφας Γ. 427, 428, 448, 465
Βενιζέλος Ε. 18, 85, 105, 112, 138, 224, 227, 304, 307, 311, 319, 320, 327, 335, 387, 430, 431
Βιζυηνός Γ. 170, 176, 196, 197, 203
Βικέλας Δ. 209, 210, 159
Βιργίλιος 124, 126
Βισβίκης Γ. 349
Βλαστός 78, 79, 237, 268, 404
Βλαχογιάννης Γ. 99, 102, 103, 104, 105, 108, 209, 212, 213
Βολταίρος 261
Βορβή Ι. 196, 202
Βορεάδης Γ. 458, 459
Βούλγαρης Ε. 160
Βουραζέλη-Μαρινάκου Ε. 264, 266, 268, 273, 274, 278, 280, 281, 287, 288, 289, 291, 293, 301
Βουτιεριδής Η. 69, 75, 87
Βουτυράς Δ. 196
Βρανόπουλος Ε. 233, 243, 250, 255
Βραχνός Ν. 226, 227, 238, 239, 240, 264, 266, 271, 272, 280, 286, 288, 300, 312,
Βρυζάκης Θ. 213
Βυζάντιος Σ. 88, 115, 117
Βώττης Δ. 92
- Γαβρηλίδης Β. 100
Γαλανάκη Ρ. 196
Γεννάδιος Γ. 267, 297
Γεραλής Α. 88
Γεραντώνης Ε. 92
Γίββων 261, 262, 263
Γιωρκάτζης Π. 310
Γκανάς Μ. 193, 202
Γκλαβάς Σ. 18, 120, 126
Γκαίτε 121, 124
Γκινόπουλος Ν. 264, 267, 286, 289, 291, 292, 293, 300
Γλεντής Σ. 301, 265, 267, 294
Γληνός Δ. 66, 67, 85, 101, 108, 112, 399
Γλυκύς Ν. 78, 81
Γόλδσμιθ Ο. 218, 221, 235, 236, 290, 297
Γουτεμβέργιος 309
Γραμματόπουλος Κ. 91, 92, 93, 97
Γρηγόριος Ε' 210
Γρηγοριάδης Ν. 155, 165, 196, 203, 212
Γρηγοριάδης Σ. 356, 360
Γρυντάκης Γ. 233, 243, 280

- Γύζης Ν. 213
- Δαμαλάς Ν. 161
Δαμασκηνός Α. 386, 404, 405, 408
Δάνδολος 308
Δανιήλ Α. 155, 170
Δάντης 121, 124, 125
Δαπόντες Ν. 410
Δαφνής Γ. 310, 312
Δελμούζος Α. 65, 66, 67, 68, 69, 75, 77, 85, 86, 88, 92, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112, 245, 306
Δέλτα Π. 99, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 212
Δεμερτζής Κ. 100
Δηλιγιάννης Θ. 111
Δημακόπουλος Ν. 311, 314, 317, 318, 321, 322, 327
Δημαράς Α. 48, 87, 89, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 165, 167, 306, 312
Δημαράς Κ. Θ. 212
Δημητριάδης Φ. 88, 197
Δημητρούκας Ι. 265, 267, 277, 279, 280, 295, 296, 301, 317, 326
Δημοσθένης 127, 134, 138
Δημουλά Κ. 171, 172
Διαμαντόπουλος Ν. 287-288, 289, 292, 293, 301
Δικαιοπόλις 121
Διογένης Λαέρτιος 114, 115
Διομήδης Α. 100
Διονύσιος Πύρρος Θετταλός 285, 290, 292, 294, 297
Δούκας Σ. 170
Δραγούμη Ι. 99, 102, 103, 105, 106, 108
Δραγούμης Δ. 105
Δραγούμης Ι. 100
Δραγούμης Ν. 209
Δραγούμης Σ. 105
Δροσίνης Γ. 158, 159, 161, 162, 209
- Έβαλτ Κ. 102, 104
Εβλιγιά Τσελεμπή 294
Εγγονόπουλος Ν. 171
Ελισάβετ 310
Εξαρχόπουλος Ν. 73, 77, 89
Έρασμος 132, 310
Ευθυμίου Π. 29, 295, 438,
Ευκλείδης 330, 334, 339, 340, 342, 361, 371, 377, 402
Ευσταθόπουλος Ε. 339, 356, 360
Εφταλιώτης Α. 194
- Ζακυθινός Δ. 209, 260, 262, 268, 281
Ζαλοκώστας Γ. 209
Ζαραμπούκα 93, 94
Ζαρίφη Α. 102, 103, 105, 108
Ζερβός Π. 329
Ζερβού Μ. 387, 397
Ζιώγας Κ. 54, 404, 408
- Ζούκης Γ. 121, 122
Ζωσιμαίοι 218, 235
- Ηράκλειτος 121
Ηρόδοτος 131
- Θεοδωρίδης Χ. 227, 228, 229, 240, 241, 244, 249, 250, 257, 264, 268, 272, 273, 280, 286, 287, 289, 292, 293, 301, 306, 307, 313
Θεόκριτος 79
Θεοτόκης Ν. 159, 160, 197, 429
Θεοφιλίας Α. 335
Θεόφιλος 95, 213
Θεοχάρη Μ. 264, 268, 274, 275, 276, 278, 279, 282
Θερβάντες 124, 125
Θετταλός Κ. 92
Θουκυδίδης 127, 131, 133, 138, 142, 222
Θωμαΐδης Ι. 339, 356, 364, 365, 377
- Ιεροκλέυς Αλεξάνδρειος 115, 116
Ιμβριώτη Ρ. 195, 203
Ιουστινιανός Α΄ 265, 268, 271
Ιπώναξ 122
Ισοκράτης 134, 135, 136
Ιωάννης Κομνηνός 290
Ιωάννης Χρυσόστομος 115, 116
Ιωαννίδης Ι. 88, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 349, 362
Ιωάννου Γ. 171, 172
Ιωάννου Θ. 265, 267, 277, 279, 280, 295, 296, 301, 326
- Καβαδιάς Ν. 193, 196
Καβάφης Κ. 139, 140, 142, 193
Καγκελλάριος Α. 218, 234
Καζάνης Ε. 83, 85, 88
Καζαντζάκης Ν. 100, 109
Καλαμάρας 93, 94
Κάλβος Α. 209, 210, 211, 212, 213
Καλεμικέρης Κ. 458
Καλλέργης 78, 79
Καλλιανιώτης Α. 294, 295, 301
Καλλίας Κ. 91
Καλλιγιάς Π. 161, 331, 336
Καλμούχος Τ. 92
Καλογεροπούλου Α. 230, 231, 232, 233, 242, 243, 249, 250, 251, 253, 255, 309, 311, 313
Καλοκαιρινός Κ. 264, 267, 273, 274, 275, 278, 279, 281, 287, 290, 291, 293, 294, 301, 309, 311, 313, 317
Καλούτσας Τ. 198, 204
Καμπούρογλου Δ. 209, 212
Κανάρης Κ. 211
Καποδίστριας Ι. 18, 284, 446
Κάππος Δ. 338, 351, 353, 399

- Καραγάτσης Μ. 196, 197
Καραγεωργίου Τ. 169, 173, 176
Καραγεώργος Δ. 339, 356, 358
Καραθεοδωρή Κ. 11, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335
Καραϊσκάκης Γ. 211
Καραμανλής Κ. 18, 434
Καραμανωλάκης Β. 219, 222, 224, 225, 244, 262, 267, 270, 271, 272, 281,
Καρανικόλας Α. 165, 166
Καρά Ρουστέμ 293
Καρβέλης Δ. 165, 196, 203, 212
Καρκαβίτσας Α. 100, 109, 160, 168, 209, 210
Καρτάλης Γ. 323
Καρυστινός Κ. 83
Κασομούλης Ν. 209, 212
Κασσέτας Α. 410
Καστάνης Ν. 350, 361
Καταρτζής Δ. 212
Κατράκη Β. 92
Κατσαντώνης 211, 468
Κατσαργύρης Β. 356, 360, 379
Κατσιαμπούρα Ζ. 176
Κατσέλης Ν. 170
Κατσουλάκος Θ. 233, 243, 280, 325
Καφαντάρης Γ. 100
Καφεντζής Γ. 287, 301
Κέβης Θηβεύς 115, 116
Κείτλη Θ. 222
Κεμάλ 307
Κεραμέως Ν. 15, 29, 30
Κεφαλληνός Γ. 92, 97
Κικέρων 122
Κίμων 249, 288
Κιουσοπούλου Τ. 262, 267, 270, 273, 281
Κλαουδάτος Ν. 339, 356, 360
Κλειδάς Δ. 287, 289, 291, 293, 301
Κλιάφα Μ. 196
Κοκκώνης Ι. 24, 25, 31, 284, 285, 298, 450, 451
Κολιόπουλος Ι. 294, 295, 301, 317, 321, 326
Κορδάτος Γ. 318
Κολοκοτρώνης Θ. 211, 212
Κολόμβος 310
Κόνδης Σ. 233, 243, 311, 314, 317, 318, 319, 321, 322, 327
Κοντογιαννόπουλος Β. 28
Κόντογλου Φ. 87, 92, 213, 294
Κοπέρνικος 310
Κοραής Α. 96, 162, 196, 209, 210, 212, 261
Κοσμάς Κ. 115, 118, 462
Κοτζιούλας Γ. 196
Κουγέας Σ. 209
Κουκουλές Φ. 269, 272, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 282
Κουλικούρδη Γ. 287, 289, 301
Κουλουρή Χ. 221, 222, 223, 225, 236, 237, 238, 239, 244, 248, 251, 253, 256, 263, 267, 271, 273, 281, 284, 285, 287, 302, 305, 313, 447, 448, 467
Κούμας Κ. 220
Κουντουριώτης Λ. 211
Κουρτίδης Α. 100, 209
Κούσουλας Λ. 170
Κογίδης 92, 94
Κρατύλος 121
Κρεμμυδάς Β. 311, 313
Κρητικός Ν. 399
Κριαράς Ε. 165, 167, 168
Κρούμος 307
Κρυστάλλης Κ. 209
Κυριαζόπουλος Α. 264, 265, 288, 289, 292, 293, 301
Κυριακόπουλος Δ. 286, 289, 291, 293, 298, 426, 114, 115, 118
Κωνσταντινίδης Α. 76, 117, 162, 238, 404, 408, 426, 427
Κωνσταντινίδης Γ. 83, 84
Κωνσταντίνος Παλαιολόγος 289
Κώνστας Σ. 454, 454
Λαζάρου Α. 227, 228, 229, 230, 240, 241, 242, 243, 249, 250, 253, 256, 257, 264, 267, 268, 272, 273, 274, 280, 281, 286, 287, 288, 289, 291, 292, 293, 301, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 314
Λάιος Α. 83, 85
Λάκων Β. 332, 386, 404, 407, 408, 426
Λάκων Κ. 100
Λάμπρος Σ. 209, 225, 226
Λανγκλουά Ζ. 213
Λάνδερερ Ξ. 452, 453
Λεονάρδος ντα Βίντσι 310
Λούβη Ε 317, 319, 321, 323, 326
Λουδοβίκος ΙΔ΄ 259
Λούθηρος 310
Λουκιανός 131, 115, 116
Λουκρήτιος 124
Λουντέμης Μ. 128
Λυπουρλής Δ. 145
Λύτρας Ν. 88, 95, 213
Λωρέντης Ν. 449
Μαβίλης Α. 100
Μάζης Α. 459, 433
Μακάριος Γ΄ 310
Μακράκης Α. 161
Μακρυγιάννης Ι. 211, 212, 213
Μακρυναίος Α. 286, 289, 293, 300
Μαλακάσης Μ. 212
Μαλέας Κ. 86, 87, 88
Μαλλιάρη-Πατέρα Α. 459

Ευρετήριο

- Μαλλιαρός Χ. 230, 242, 243, 249, 250, 256
Μανάρης Σ. 386
Μάνος Κ. 112
Μανούτιος Α. 78
Μαραγκόπουλος Ε. 294, 301
Μαργαρίτης Γ. 213
Μαρινάτος Σ. 229
Μαριολάκος Η. 460, 473, 475
Μαρκεζίνης Σ. 323, 324
Μαρκέτου Μ. 409
Μαρωνίτης Δ. 145
Ματαράσης Α. 291, 301, 309, 313
Ματράκας Θ. 251
Μεγαρεύς 77, 89
Μέγας Α. 172, 456, 457, 473, 474
Μελάς Σ. 210
Μενδρινού 93, 94
Μεταξάς Ι. 26, 73, 90, 101, 228, 253, 432
Μέτης Σ. 356, 360
Μηλιαράκης Σ. 427, 428, 448, 453, 454, 455, 465
Μηλιώνης Χ. 166, 196, 203, 212
Μηνάογλου Χ. 294, 295, 301, 326
Μητσάκης Μ. 172
Μητσόπουλος Κ. 407, 463, 472
Μιαούλης Α. 211
Μιχαηλίδης Ι. 294, 295, 301, 326
Μιχαλόπουλος 73, 76, 77, 89
Μοντεσάντου Λ. 91, 92
Μοντεσκιέ 261, 262
Μόραλης Γ. 92
Μουράτ Α' 289, 293, 308
Μουρίκης Σ. 410
Μπαλάσκας Κ. 165, 166, 167, 168, 170, 196, 203, 212, 214
Μπαμπινιώτης Γ. 28, 31
Μπαρούτας Κ. 265, 267, 277, 279, 280, 295, 296, 301, 326
Μπάυρον 209
Μπέλλα Ζ. 170, 460
Μπέτσης Α. 338, 398
Μπεχλικούδη Δ. 170
Μπουλώτης Χ. 233
Μπουμπουλίνα Λ. 211
Μπότσαρης Μ. 211
Μπρουχούτας Α. 339
Μυλωνάς Α. 100
Μυταράς Δ. 93, 94
Μωάμεθ Β' 286, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 308, 309
- Νέγρης Κ. 333
Νερουλός Ι.-Ρ. 261, 268
Νεύτων 386, 387
Νικολάου Ν. 397, 398, 348, 349, 362
Νικολόπουλος Ν. 192, 198, 267, 294, 301, 265
- Νικολοπούλου Μ. 65, 86, 100
Νιρβάνας Π. 65, 86, 100
Ντζώρας Η. 388, 398
Νίτσε Φ. 125, 141
Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου Μ. 260, 261, 262, 268, 271, 272, 273, 281
- Ξανθοπούλου Μ. 196, 205
Ξανθουδίδης Σ. 226, 244
Ξενοπούλος Γ. 105, 197
Ξενοφών 114, 115, 116, 118, 119, 121, 132, 137
Ξιφαράς Δ. 317, 319, 321, 323, 326
- Οβίδιος 124
Οικονόμου Ι. 83, 85
Ορνεράκης 93, 94
Ορχάν 288, 292
Οσμάν 299, 286, 288
Ουγκό Β. 212
Ουηβέρτος Γ. 222, 237, 286, 288, 298
- Παγανός Γ. 166, 196, 203, 212
Πάγκαλος Θ. 89
Παλαμάς Κ. 104, 159, 193, 209, 210, 274
Πάλλας Α. 338, 362
Πάλλης Α. 112
Παναγόπουλος Π. 308, 314
Πανταζής Δ. 222, 223, 237, 249, 256, 263, 268, 289, 298
Παντελάκης Ε. 115, 118
Παπαγάλου Φ. 196, 202
Παπαγγελής Θ. 123, 124, 126
Παπαγεωργίου Μ. 81, 308, 377
Παπάγος Α. 91
Παπαδάκης Ι. 333
Παπαδημητρίου Ε. 88, 92
Παπαδιαμάντης Α. 162, 170, 176, 194, 196-197
Παπαθεοδώρου Δ. 224, 238
Παπακώστας Γ. 166, 212
Παπαμάρκου Χ. 68, 77, 85, 88
Παπαμιχαήλ Ε. 88
Παπαναστασίου Α. 100
Παπαναστασίου Χρ. 410
Παπανδρέου Α. 323, 359, 436
Παπανδρέου Γ. 76, 116, 118, 309, 432, 436
Παπάνης Ε. 473
Παπανούτσος Ε. 165, 168, 228, 230, 245, 432
Παπαντωνίου Ζ. 65, 66, 67, 77, 86, 87, 88, 92, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 194, 212
Παπαρρηγόπουλος Δ. 161, 162
Παπαρρηγόπουλος Κ. 159, 209, 220, 221, 245, 252, 256, 263, 269, 277, 288, 289, 291, 294, 298
Παπασταματίου Σ. 291, 301, 309, 313
Παπασταύρου Ι. 307, 314, 230, 241, 242, 249, 250, 253, 257

- Παπαφλέσσας 211
 Παράσχος Α. 210
 Παρορίτης Κ. 194, 195, 205
 Πασαγιάννης Κ. 100
 Πασπάτης Ν. 105
 Πασχάλης Μ. 123
 Πατρίκιος Τ. 195, 205
 Παυλίδης Γ. 404, 406, 407
 Περικλής 83, 121, 133, 136, 138, 249, 250
 Περραιβός Χ. 209
 Πετμεζάς Θ. 100
 Πετροκόκκινος Δ. 100
 Πετρούνιας Β. 292, 293, 300
 Πλατύς Ι. 83, 84, 85
 Πλάτων 121, 124, 127, 135, 136, 137, 138
 Πλάτων Ν. 229
 Πλούταρχος 114, 139
 Πολίτης Λ. 164, 165, 167, 168
 Πολίτης Ν. 157, 158, 159, 160, 161, 162, 209
 Πολύζος Γ. 339, 356, 360, 377
 Πολυλάς Ι. 112
 Πολυχρόνης Π. 83
 Πονηρόπουλος Ε. 426
 Ποταμιάνος Σ. 290, 300
 Πούσκιν 121
 Πραουδάκης Μ. 407
 Προσαλέντης Δ. 213
 Πρωτόπαπας Ι. 115, 119
 Πυλιώτου Μ. 196
- Ραγκαβής Α.-Ρ. 83, 105, 115, 117, 221, 236
 Ράδος Κ. 209
 Ράλλης Γ. 123, 434
 Ράλλης Ν. 176
 Ρεμούνδος Γ. 335
 Ρίτσος Γ. 170, 176
 Ροβέρτος Α.-Α. 83
 Ρούμπος Π. 65, 87
- Σαββαντίδης Γ. 123.
 Σάθας Κ. 209
 Σαίξπηρ 124, 125, 310
 Σακελλαρίου Α. 241, 271, 272, 282, 472
 Σακελλαρίου Ν. 335, 336, 386, 397, 398, 400
 Σακέλλη Δ. 121, 126
 Σακκαδάκης Κ. 291, 301
 Σακελλαρόπουλος Σ. 66, 72, 77, 89, 115, 119
 Σάμιος Π. 213
 Σαπουντζάς Ε. 457, 458
 Σαραντίδου Ε. 133, 142
 Σαράτσης Δ. 100
 Σαρρή Ι. 473
 Σβέρκος Α. 339, 356, 360
 Σβολόπουλος Κ. 218, 219, 220, 245, 326
 Σβορώνος Ν. 219, 245, 309, 314
- Σελίμ Α' 289, 291
 Σεφέρης Γ. 131, 142, 193, 310, 314, 338, 363
 Σεφερλής Κ. 171
 Σημωνίδης Αμοργίνος 121
 Σικελιανός Α. 172
 Σινόπουλος Τ. 176
 Σκιαδόπουλος Π. 83
 Σκιαθίτης Μ. 410
 Σκιάς Α. 77, 89
 Σκορδέλης Β. 82
 Σκουλάτος Β. 219, 229, 230, 233, 243, 245, 280, 311, 314, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 327
 Σκούφος Θ. 454
 Σκούφος Φ. 159, 160
 Σλήμαν Ε. 225
 Σολωμός Δ. 159, 164, 170, 171, 209, 210, 212, 213
 Σουλειμάν Α' 286, 287, 299
 Σουμελίδης Γ. 227, 240
 Σουφλιάς Γ. 28, 123
 Σοφοκλής 79, 112, 123, 127, 137, 138, 141
 Σπαθάρης Α. 404, 408, 409
 Σπανός Γ. 149, 150, 155, 165, 167, 168
 Σταθόπουλος Γ. 213
 Σταυροπούλου Έ. 168
 Στέφανος Κ. 330, 333, 334, 335, 336
 Στοβαίος 114, 115, 116
 Στράβων 115
 Στρούμπος Δ. 404
 Σφυρόερας Β. 311, 314
 Σωκράτης 115, 116, 137, 138
 Σωτηριάδης Γ. 100
- Ταμβακλής Ι. 344, 345, 349, 350, 388
 Τάσσοσ Α. 91, 92
 Τερτσέτης Γ. 209, 210
 Τζολάκης Ε. 458
 Τιβέριος Μ. 233, 243, 250
 Τομπαΐδης Δ. 122, 126, 149, 150, 155
 Τουλούμης Κ. 254, 257
 Τριανταφυλλίδης Μ. 65, 66, 67, 68, 69, 75, 77, 85, 86, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 122, 123, 126, 150, 162
 Τριανταφυλλόπουλος Κ. 100
 Τριανταφυλλόπουλος Ν. Δ. 172
 Τριανταφύλλου Α. 83, 84, 407
 Τρικούπης Σ. 209
 Τρικούπης Χ. 25, 82, 220, 304, 311, 426, 427
 Τρούμαν 321
 Τσαγρής Γ. 224, 238, 286, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 299
 Τσακτσίρας Λ. 233, 243, 250, 264, 268, 274, 276, 278
 Τσαλδάρης Π. 322
 Τσέγκος Δ. 222, 237, 249, 257
 Τσιβανόπουλος Σ. 223, 249, 257, 288, 290, 291, 293, 299

Ευρετήριο

- Τσικκίνης Π. 286, 289, 293, 299
Τσιλήθρας Π. 455
Τσιριμώκος Ι. 101, 109, 111, 112, 430
Τσιριμώκος Μ. 100, 109
Τσόκος Δ. 213
Τσουντας Χ. 225, 245
- Υψηλάντης Α. 210
- Φαλμεράιερ 160
Φασιανός Α. 93, 94, 95
Φέρμπος Ν. 83
Φίλιππος Β΄ 248, 252, 253
Φιντικλής Σ. 407
Φραγκίστας Ε. 223, 238
Φραγκουδάκη Α. 57, 66, 77, 100, 109, 194, 203, 305, 312
Φωτιάδης Φ 100
·
- Χαβιάρας Ι. 221
Χατζηδάκης Μ. 91, 98
Χατζηδάκις Ι. Ν. 328, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 386, 387
Χατζηδάκις Ν. 329, 335
Χατζής Δ. 230, 242, 243, 264, 268, 274, 281, 287, 288, 289, 291, 293, 301, 308, 310, 313
Χέγκελ 261
Χορτάκης Δ. 450
Χουλιάρης 93
Χριστίδης Α.-Φ. 122, 126
Χρηστομάνος Α. 425, 426, 428, 463
Χωραφάς Α. 227, 239, 240, 241, 249, 255, 264, 267, 271, 272, 282, 290, 292, 294, 300, 301, 313
Ψύχας Ε. 404, 405, 406, 407
Ψυχοπαίδης Γ. 213
- Alberti L. B. 334, 335
Alexander P. 415, 420
Andreades A. 275
Assmann J. 253, 255
Auden W. H 338
·
- Baruk S. 382
Baynes N. H. 264, 266, 275, 278, 280
Beck C. 280, 258, 276
Blanchet M. 340
Bloom H. 124, 125
Bolyai J. 395
Borel E. 385
Botta P.-E. 220
Bryce N. 417, 420
Butler E. 128, 141
- Cajori Fl. 340, 348, 350, 360
- Cammerer A. 222, 267, 297
Champollion 218
Chomsky 62
Christopher Ph. 345
Comenius J. 53, 80, 439
- Descartes 185
Diehl Ch. 261
Dieudonne J. 338, 342, 346, 360, 361
Dihle A. 133, 134, 141
Duval R. 395, 402
Dürer A. 80
Dwyer F. 418, 422
- Eastlake Ch. 213
Eisenhart M. 412, 420
Ensslin W. 275
Euler L. 331, 333, 334, 335
Evans A. 225
Ewald K. 104, 105, 106
- Fehr H. 338, 342, 344, 360, 361
Felski R. 182, 190
Ferro M. 254, 255
Ferry J. 208
Feynman R. 344, 361
Finkel E. 412, 420
Fisher R. 386
Frechet M. 385
- Ganot A. 405, 407, 408, 409
Garstang J. 226
Goff J. Le 273, 280
Goldsmith O. 218, 297
Greenwoods J. 80
Guillou A. 276, 280
- Hanson V. 129, 141
Heath J. 129, 141
Heinze 62, 63, 64, 65, 75
Hilbert D. 339, 341, 348, 350, 361, 385
Humboldt W. von 128, 141
- Irving C. 251, 255
- Jaeger W. 129, 134, 136, 142
James W. 180, 181, 185, 190
Jetton T. 415, 420
- Keynes J. M. 347
Kilpatrick J. 342, 344, 361
Klein F. 330
Kline M. 338, 343, 346, 361, 362
Kolmogorov A. 346, 361, 362, 385, 386, 388, 393
Koppe K. 453

- Krumbacher K. 261
- Laplace P.-S. 284, 286
- Layard A.-H. 220
- Leary M. 180, 190
- Lebesgue H. 386, 393
- Lederman N. 413, 416, 421
- Legendre A. 340, 341, 361, 362, 396
- Lindemann F. 328, 329
- Lobachevsky N. 395
- Locke J. 185
- Mango C. 262, 263, 268, 276, 281
- Marion S. 412, 420
- McNeill W. 323, 324, 326
- Mc Tigue E. 418, 422
- Mezirow J. 140, 142
- Misses R. von 385
- Moss H. 264, 266, 275, 278, 280
- Neymann J. 386
- Niebuhr R. 248
- Nietzsche F. 125, 126, 129, 139, 141, 142
- Owens T. 180, 181, 191
- Pearson E. 386
- Pearson K. 386
- Piaget J. 184, 382
- Poincare H. 385
- Rawlinson H. 220
- Rein 69
- Riemann B. 395
- Rival I. 395, 402
- Rollin Ch. 218
- Runciman S. 271, 273, 274, 275, 276, 278, 282
- Schongauer M. 80
- Schwarz H. A. 335, 415
- Seigel J. 179, 180, 185, 191
- Simmons G. 344, 362
- Slough S. 418, 422
- Sommerfeld A. 328
- Steinhaus H. 385
- Sulaiman J. 418, 422
- Sutton C. 416, 417, 422
- Talbot-Rice T. 276, 282
- Tangney J. 180, 190
- Tobin W. 62, 63, 77
- Trohler 63
- Tyack D. 61, 62, 63, 77
- Weil A. 343
- Weierstrass K. 331, 332, 335, 395
- Wilamowitz-Moellendorff U. von 129, 142
- Williams R. 179, 191
- Winckelmann J. 128, 141, 142
- Wincler H. 225
- Wolf F. 128
- Zunshine L. 183,191.

Ο ΤΟΜΟΣ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΥ ΙΕΠ ΓΙΑ ΤΑ 200 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΤΙΤΛΟ ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗ ΓΝΩΣΗ: ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΡΑΤΟΣ. ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΚΑΙ ΤΥΠΩΘΗΚΕ ΣΤΙΣ ΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ «PRINTING HOUSE ΓΡΑΦ. ΤΕΧΝΕΣ Α.Ε.». ΣΕ ΧΑΡΤΙ VELVET 110GR ΣΕ 500 ΑΝΤΙΤΥΠΑ ΤΟΝ ΙΟΥΝΙΟ ΤΟΥ 2023 ΤΗΝ ΕΚΔΟΣΗ ΕΠΙΜΕΛΗΘΗΚΕ Ο ΑΝΤΩΝΗΣ ΜΑΣΤΡΑΠΑΣ





ISBN 978-618-5324-29-2